

EISSN: 2707-5192

ISSN: 2616-5864

الآداب



مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات والبحوث الإنسانية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن

درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية

دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة

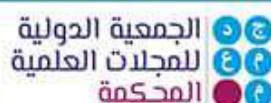
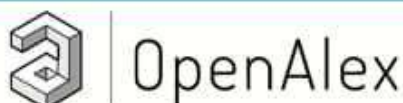
واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية

تصور مقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية

المجلد 13 - العدد 2

الآداب

للدراستات والبحوث الإنسانية



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 الأمدل (السعودية)	أ.م.د. عصام حفظ الله واصل (اليمن)
أ.م.د. حسن محمد المعلي (اليمن)	أ.د. عبدالله عبدالسلام الحداد (السعودية)	أ.م.د. فهد محمد الضلعي (اليمن)
أ.م.د. سرمد جاسم الخزرجي (العراق)	أ.د. عبد الحكيم عبدالحق سيف الدين (قطر)	أ.د. غادة محمد عبدالرحيم (مصر)
أ.م.د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.م.د. نعمان أحمد سعيد (اليمن)
		أ.د. وديع محمد العزعزي (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. عاطف عبدالعزيز معوض (مصر)
أ.د. أحمد سراج (المغرب)	أ.د. عبدالكريم مصلح أحمد البحلة (اليمن)
أ.د. أحمد مطهر عقبات (اليمن)	أ.د. عبدالحكيم شايف محمد (اليمن)
أ.د. بجاش سرحان المخلافي (السعودية)	أ.د. عبدالله سعيد الجعدي (اليمن)
أ.د. توفيق محمد (جنوب أفريقيا)	أ.د. علي سعيد سيف (اليمن)
أ.د. الحاج موسى عوني (المغرب)	أ.د. فضل عبدالله الربيعي (اليمن)
أ.د. حسين عبدالله العمري (اليمن)	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 معتمد مجاهد (مصر)
أ.د. ساجدة طه محمود الفهداوي (العراق)	أ.د. محمد محمد يحيى الرفيق (اليمن)
أ.د. سفيان عثمان المقرمي (اليمن)	أ.د. منير عبد الجليل العريفي (اليمن)
أ.د. عارف أحمد المخلافي (السعودية)	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 (2)

يونيو 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 إفراط 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

- توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم الرياضيات: الأدوات الرقمية ودورها في تحسين الفهم والتطبيقات العملية
د. محمد علي أحمد صلاح صنعة..... 9
- الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن
د. ياسمين محمد مبارك باغريب..... 26
- درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية
د. سعيد فنيش علي الشهراني..... 64
- دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة
عفيفة يحيى عسيري، فاطمة مرعي آل عادي، أبرار عايض آل بحير، مثنى حسن العمري..... 107
- معوقات تنفيذ الوصول الشامل لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدارس
ندى خالد أبو عجمه، قبله يحيى الشهري، فوزية محمد عزيز، تهاني سعدي المطيري..... 127
- فعالية برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر وفاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط
سلمان بن عبد العزيز الحميده..... 151
- واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية
حنان محمد عبدالله الشامي..... 190
- معوقات تطبيق سلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع بالملكة العربية السعودية
مشاعل صالح البطاح، سارة عبد الله آل حسين، د. حصة بنت سعد العريفي..... 220
- أخلاقيات أعضاء هيئة التدريس في جامعة إقليم سبأ في مدة النزاع اليمني: دراسة تقييمية في ضوء المعايير الدولية لأخلاقيات التعليم
د. يحيى محسن محمد الريمي، د. بدور عبد الله علي الماوري..... 243
- تصور مقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية
د. حصة بنت عبد الرحمن السند..... 278
- الألفاظ الأعجمية المترجمة في معجم لسان العرب: دراسة إحصائية تأصيلية
د. عائدة بنت سعيد البصلة..... 314
- التوجيه اللغوي للقرآنة التي انفرد بها نافع المدني في الثلث الأول من القرآن الكريم: دراسة استقرائية وصفية تحليلية
د. علي بن علي حسين غزوان..... 363
- استعمالات كلمة (ويل) في القرآن الكريم: دراسة تحليلية
د. فايز بن قاعد بن عايد الرويلي..... 391
- الأيام في القرآن الكريم: دراسة تأصيلية وصفية
د. مشاعل بنت سعد الحقباني..... 418
- المنطلقات العقلية وحدود أعمالها في السنة النبوية
د. عبد اللطيف بن حسن الزميلي..... 433
- التنبيهات الفقهية في كتاب شرح الزركشي على مختصر الخرقي: دراسة تحليلية لمسائل من الطهارة والزكاة
د. سهير عبد الرحمن الحليبي..... 467
- الحذر في القرآن الكريم - دراسة في السياقات والأبعاد التفسيرية
د. حسن محمد حسن المعلي..... 503
- الفهم الخاطئ للتدين: المظاهر - الأسباب - الآثار - العلاج
د. صالح بن سرحان عمر القرشي..... 523
- الموصوفون بالصديقية في القرآن الكريم: عرضاً ودراسة

- 550..... د. نبيل محمد مرعي سعيد..... دراسة مختصرة حول أسانيد القراءات الشاذة
- 574..... د. منى بنت محمد علي بن أحمد حداد..... قاذح فساد الاعتبار دراسة أصولية تطبيقية من كتاب فتح الباري للإمام ابن حجر (ت.852هـ)
- 609..... د. سعيد بن ناصر بن أحمد آل سارح..... منهج الإمام النسائي في تحرير الاختلاف في ألفاظ الحديث
- 625..... د. نايف بن محمد فنيس القحطاني..... تعمير الوقوف بسماع ما قيل في دعاء القنوت: دراسة وتحقيقا
- 638..... د. مساعد بن عبدالرحمن علي آل جابر القحطاني..... أمن البيت الحرام وأثره على قاصديه
- 679..... د. عوض حسن علي الوادعي..... لباس المرأة في المذهب المالكي
- 691..... د. نادية بنت عبدالرحمن بن عبدالله العسيلي الشهري..... قاعدة: "دلالة الحال تغني عن السؤال" وتطبيقاتها في المعاملات المالية والأحوال الشخصية
- 709..... حليلة بنت محمد بن سهيل الراشدي..... مقصد حفظ النفس وعلاقته بالأمن الأسري
- 723..... د. محمد بن مفتاح بن يعيش الفهري..... المحاكمة الإلكترونية في القضايا المدنية والجنائية عبر تقنية الاتصال المرئي: دراسة تطبيقية بمحكمة غرب م/ذمار الابتدائية
- 745..... خالد عبدالله السيفيل..... عيب الاستغلال وأثره على العقود في نظام المعاملات المدنية السعودي
- 763..... د. منصور احمد محمد صالح، د. غازي بن فهد بن غازي المزيني..... العقوبات المعنوية في القضايا الجنائية وتطبيقاتها في المحاكم الجزائية في المملكة العربية السعودية
- 788..... د. علي بن موسى علي فقيهي..... شاهدا قبر الإمام المؤيد بالله وابنه عماد الدين في قرية الحصن: دراسة فنية
- 804..... د. صلاح أحمد صلاح الكوماني..... مواقع التراث العالمي المهدد بالخطر في شمال غرب سورية: بارك الجبل الأعلى- رقم (6)
- 829..... د. أنس أحمد حج زيدان..... قلعة سمعان بين عامي (2011حتى2024م): التاريخ والأضرار والانتهاكات ومشروع الحماية
- 853..... عبد السلام الحمو..... المسامحات في اليمن في عصر الدولة الرسولية (626-858هـ/1229-1454م)
- 875..... د. علي عبدالكريم محمد بركات..... التحضير اللوجستي في العسكرية الإسلامية من خلال فتوحات العراق والشام
- 894..... د. بكري عمر رحمة حاج الحسين، محمد بن عمر المقاطي..... العلاقات التجارية بين اليمن والهند من (القرن الثالث قبل الميلاد- القرن الأول الميلادي)
- 907..... د. مجلي حمود الرعيثي..... أشكال العنف ضد المرأة في رواية بلاد بلا سماء
- 920..... ندى عز الدين العصيمي..... صعوبات الترجمة التي يواجهها الطلاب اليمنيون الدارسون للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية بكلية التربية، جامعة ذمار
- 938..... أحمد قايد ثابت الشخطة، د. أمين علي محمد الجمال.....



Employing Modern Technology in Mathematics Education: Digital Tools Role in Enhancing Understanding and Practical Applications

Dr. Mohammed Ali Ahmed Salah Sonah*

sonah2@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to explore the extent to which modern technology is employed in mathematics education by evaluating its role in improving educational performance, stimulating student engagement, and identifying challenges teachers face in classroom during implementation. Adopting analytical descriptive and qualitative methods, data were collected through questionnaires and interviews from a sample of mathematics teachers in Al-Mahwit Governorate, representing 30% of the target population. Results revealed that the use of digital tools in teaching enhances student interaction and facilitates deeper comprehension of mathematical concepts. Specifically, 95.2% of teachers reported that technology made lessons more interactive and engaging, 85% noted increased student participation and involvement, and 78% indicated that digital tools improved students' understanding of mathematical concepts. Despite these benefits, teachers encountered challenges such as insufficient availability of digital devices in schools (54.5%) and inadequate training in technology use (27.3%), which hindered effective integration into teaching practices. Additionally, 68.2% of teachers observed significant improvements in student performance following the introduction of technology, with negligible negative impacts. The study recommended enhancing teacher training programs, providing modern technological devices, integrating technology into curricula, and conducting periodic evaluations to ensure optimal educational outcomes.

Keywords: Modern technology, Mathematics education, Digital tools, Curricula, Mathematical concepts.

* Assistant Professor of Mathematics Teaching Methods, Department of Educational and Psychological Sciences, College of Education, Al-Mahwit University, Yemen.

Cite this article as: Sonah, M. A. (2025). Employing Modern Technology in Mathematics Education: Digital Tools Role in Enhancing Understanding and Practical Applications, *Journal of Arts*, 13(2), 9 -25. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2582>

© 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.



توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم الرياضيات: الأدوات الرقمية ودورها في تحسين الفهم والتطبيقات العملية

د. محمد علي أحمد صلاح صنعة*

sonah2@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم الرياضيات، من خلال تقييم دورها في تحسين الأداء التعليمي وتحفيز الطلبة، بالإضافة إلى استكشاف التحديات التي يواجهها المعلمون عند تطبيقها في الفصول الدراسية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي، حيث تم جمع البيانات من عينة من معلمي الرياضيات في محافظة المحويت مثلت نسبة (30%) من إجمالي المجتمع باستخدام الاستبانة والمقابلات. وقد أظهرت النتائج أن استخدام الأدوات الرقمية في التدريس يعزز من تفاعل الطلبة ويساعدهم في استيعاب المفاهيم الرياضية بشكل أعمق. إذ أفاد 95.2% من المعلمين بأن التكنولوجيا جعلت الدروس أكثر تفاعلية وجاذبية، وأكد 85% منهم أن الطلبة أصبحوا أكثر مشاركة وانخراطاً عند استخدامها، بينما أشار 78% إلى أن الأدوات الرقمية ساعدت الطلبة على تحسين فهمهم للمفاهيم الرياضية. رغم هذه الفوائد؛ يواجه المعلمون تحديات مثل نقص الأجهزة الرقمية في المدارس (54.5%)، وقلة التدريب على استخدام التكنولوجيا (27.3%)، مما يؤثر على تبنيها بشكل فعال في التدريس. كما أظهرت الدراسة أن 68.2% من المعلمين لاحظوا تحسناً كبيراً في أداء الطلبة بعد إدخال التكنولوجيا، دون أي تأثير سلبي يُذكر. وقد أوصت الدراسة بتعزيز التدريب للمعلمين وتوفير الأجهزة الحديثة ودمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية وتقييم تأثيرها بشكل دوري لضمان تحقيق أفضل النتائج التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا الحديثة، تعليم الرياضيات، الأدوات الرقمية، المناهج الدراسية، مفاهيم الرياضيات.

* أستاذ طرق تدريس الرياضيات المساعد، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المحويت، الجمهورية اليمنية..

للاقتباس: صنعة، م. ع. (2025). توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم الرياضيات: الأدوات الرقمية ودورها في تحسين الفهم والتطبيقات العملية، مجلة الآداب، 13 (2)، 9-25. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2582>

© 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.



في ظل التطور التكنولوجي المتسارع، أصبحت التكنولوجيا إحدى الركائز الأساسية التي أحدثت تحولاً جوهرياً في مختلف مجالات الحياة، لا سيما في قطاع التعليم. فقد أسهمت التقنيات الرقمية في إحداث نقلة نوعية في أساليب وطرائق التدريس، مما ساهم في تعزيز فاعلية العملية التعليمية، وتحفيز التفاعل بين المعلم والطالب، وتحسين جودة المخرجات التعليمية (Jonassen, 2021). لذلك فإن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم يحتم على الشعوب والأفراد واجبات كثيرة ومتنوعة، تدفعها إلى توظيفها واستخدام أقصى ما هو متاح فيها من أجل تطوير أساليب التعليم والتعلم ومواكبة العالم للتغيرات السريعة دائمة التطور، ومن هذا المنطلق كان لزاماً إعداد أفراد ذوي سمات خاصة يستطيعون التكيف مع التغيرات العلمية والتكنولوجية التي تحدث (المالكي، 2016).

ويُعد تدريس الرياضيات من أكثر المجالات التعليمية التي استفادت من هذا التطور، إذ إن الطبيعة المجردة للمفاهيم الرياضية تتطلب إستراتيجيات تدريسية متطورة تعتمد على الأدوات التكنولوجية لتعزيز الفهم العميق لها وتحفيز التفكير النقدي لدى المتعلمين (Tall, 2013).

وقد أظهرت العديد من الدراسات التربوية ومنها دراسة البرعي وسليمان (2020) ودراسة العبدالله (2020) أن استخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات يساعد كثيراً على رفع مستوى تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، وتقويتهم في المادة العلمية، ويعمل على تطوير العملية التربوية بشكل إيجابي.

ومع ذلك، يواجه معلمو الرياضيات تحديات متعددة تعيق العملية التعليمية، مثل صعوبة تبسيط المفاهيم الرياضية المعقدة، وانخفاض مستوى دافعية الطلاب، وضعف التفاعل أثناء الحصص الدراسية، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2019). وفي هذا السياق، تلعب التكنولوجيا دوراً محورياً في تقديم حلول تعليمية تفاعلية تشمل المحاكاة الرقمية، والألواح الذكية، وتطبيقات الرياضيات المتطورة مثل GeoGebra، Desmos، Microsoft Mathematics، إلى جانب استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني مثل Moodle وBlackboard، مما يسهل إيصال المفاهيم الرياضية ويعزز مهارات حل المشكلات (Jonassen et al., 2017).

كما أشار كل من (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2019) إلى أن المشكلة تكمن في التحديات التي يواجهها معلمو الرياضيات في استخدام التكنولوجيا بفعالية في العملية التعليمية، ومدى تأثير الأدوات التكنولوجية الحديثة على تحصيل الطلاب وتحسين مستوى فهمهم للمفاهيم الرياضية.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في تسليطها الضوء على الإمكانيات الكبيرة التي توفرها التكنولوجيا في تحسين تدريس الرياضيات، من خلال خلق بيئة تعلم تفاعلية تُحفّز الطلبة على التفكير النقدي، وتعزز استيعابهم للمفاهيم الرياضية، وتحفزهم على التعلم النشط والتفاعل الصفّي الإيجابي.

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث الحديثة في مجال التكنولوجيا الحديثة وارتباطها بمادة الرياضيات، حيث هدفت دراسة القحص (2022) إلى التعرف على واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في محافظة الخرج، في المملكة العربية السعودية، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (68) معلمة من معلمات المحافظة، واستُخدمت الاستبانة كأداة لقياس متغيرات الدراسة، وأظهرت نتائجها أن تقديرات أفراد الدراسة لدى توفر الأجهزة والأدوات في البيئة الصفية والمدرسية جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاءت تقديراتهم لدى استخدامهم تقنيات التعليم في تدريس الرياضيات للمرحلة الثانوية إجمالاً بدرجة مرتفعة، وأوصت الباحثة بتأمين الظروف

المكانية وتوفير كافة المستلزمات والتجهيزات المادية من البرمجيات وأنظمة الاتصال وشبكات الإنترنت في المدارس بما يتيح استخدام التقنيات في تدريس الرياضيات.

في حين هدفت دراسة سالم (2021) إلى معرفة واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية للتعليم الرقعي واتجاههم نحو استخدامه في التدريس. وطبقت الدراسة في جمهورية مصر العربية، وقد قام الباحث بإعداد استبانة ممارسات التعلم الرقعي، ومقياس اتجاه نحو استخدامه، وتمثلت عينة الدراسة في (93) معلماً ومعلمة، وأسفرت النتائج عن أن ممارسة معلمي الرياضيات للتعلم الرقعي كانت بدرجة متوسطة، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات يعزى إلى النوع الاجتماعي لصالح المعلمات وسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

كما هدفت دراسة العبدالله (2020) إلى استقصاء أثر استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم على التحصيل في تدريس مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة قصدياً من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدرسة الجفر الثانوية بالملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم (48) طالباً، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن نجاح توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس يتوقف على درجة امتلاك المعلم أو المعلمة للمعارف والمهارات اللازمة لاستخدام هذه التكنولوجيا وكيفية التعامل معها. كما أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام الأساليب الحديثة في مجال التكنولوجيا من خلال عقد دورات تدريبية وزيادة غرف مصادر التعلم والمختبرات.

وهدف دراسة Kaur (2020) إلى التعرف على دور أنظمة إدارة التعلم (LMS) مثل Moodle وBlackboard في دعم تدريس الرياضيات في الفلبن. شارك في الدراسة (412) طالباً استخدموا استبياناً لتقييم فعالية التدريس ومقياس رضا الطلاب عن تجربة التعلم. وأظهرت النتائج أن هذه الأنظمة ساعدت في تحسين وصول الطلاب إلى الموارد التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة الفورية من المعلمين، وتعزيز التعلم التعاوني من خلال المنتديات والأنشطة التفاعلية.

كما هدفت دراسة Clark-Wilson et al. (2015) إلى قياس أثر استخدام التكنولوجيا على التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الرياضيات. وأجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (380) طالباً وطالبة في عدة مدارس، وتم تطبيق اختبار تحصيلي بعد توزيع العينة إلى مجموعتين: الأولى درست باستخدام التكنولوجيا، والثانية بالطرق التقليدية. وأظهرت النتائج أن المجموعة التي استخدمت التكنولوجيا حصلت على درجات أعلى بنسبة 20% مقارنة بالمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

وتناولت دراسة Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2013) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية التحديات التي تواجه المعلمين عند دمج التكنولوجيا في تدريس الرياضيات. وأظهرت النتائج أن أهم العوائق تمثلت في قلة التدريب حيث أعرب 75% من المعلمين عن عدم تلقيهم تدريباً كافياً، ونقص الأجهزة حيث اشتركى 60% من المشاركين من عدم توفر الأدوات الرقمية الكافية في المدارس، وضيق الوقت داخل الحصة حيث اعتبر 40% من المعلمين أن إدراج التكنولوجيا في الحصة الدراسية يمثل تحدياً بسبب محدودية الوقت.

وبحثت دراسة Roschelle et al. (2010) في تأثير الأدوات الرقمية على مستوى مشاركة الطلاب في دروس الرياضيات. وأجريت الدراسة في ولاية تكساس الأمريكية. وشملت العينة 300 طالب من مدارس مختلفة، وتمت مقارنة تفاعل الطلاب الذين استخدموا التطبيقات التفاعلية مع أولئك الذين تعلموا بأساليب تقليدية. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين استخدموا التكنولوجيا كانوا أكثر تفاعلاً بنسبة 85%، مقارنة بـ 60% فقط في المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

من خلال استعراض عدد من الدراسات السابقة؛ يتضح جلياً أن استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريس الرياضيات لم يعد مجرد إضافة اختيارية، بل أصبح ضرورة حتمية تفرضها طبيعة العصر ومتطلبات تطوير العملية

التعليمية، حيث تساهم التكنولوجيا الحديثة في تلبية احتياجات التعلم الفردي للطلبة، ومن خلال ذلك فإنه لا يمكن إغفال الدور الذي تلعبه التكنولوجيا الحديثة في جعل عملية تعلم الرياضيات أكثر متعة وجاذبية للطلبة. فالتطبيقات التفاعلية والمحاكاة تجعل تعلم المفاهيم الرياضية ممتعاً بدلاً من كونه عبئاً مملأً. وتأتي الدراسة الحالية لتحقيق من أن توظيف الأدوات الرقمية في تعليم الرياضيات يعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم وانخراطهم في العملية التعليمية، وتشجيعهم على استكشاف المفاهيم الرياضية بأنفسهم، وبناء فهم أعمق لها. بالإضافة إلى أن التكنولوجيا الحديثة توفر مصادر تعليمية غنية ومتنوعة، مثل مقاطع الفيديو التعليمية والموارد التفاعلية مما قد يساعدهم على تطوير مهاراتهم وتحسين جودة تدريس الرياضيات.

مشكلة الدراسة:

إن أهم ما تعنى به وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية هو تفعيل وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم والاستفادة منها، وقد تم تنفيذ العديد من المؤتمرات العلمية التي تناولت الأدوات الرقمية والإنترنت والذكاء الاصطناعي وطرق دمجها في المناهج الدراسية ومنها المؤتمر العلمي الأول في تقنية المعلومات والشبكات المنعقد في جامعة الأندلس للعلوم التقنية - صنعاء - في الفترة 2016/11/2-1م، والمؤتمر العلمي الأول للتعليم الإلكتروني في اليمن المنعقد في 2020/11/11م، ومؤتمر تطوير المناهج وتنوع مسارات التعليم المنعقد في صنعاء في الفترة 2023/11/23-22/23م، والمؤتمر العلمي لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وضمان جودة التعليم العالي - صنعاء المنعقد في 2023/11/16-14م، والمؤتمر الثاني للتحويل الرقمي في اليمن المنعقد في النادي الترفيهي - صنعاء في الفترة 2023/11/16-14م، والمؤتمر العلمي الرابع للتقنيات الذكية وتطبيقاتها المنعقد في جامعة الجيل الجديد - صنعاء في 2024/8/7-6م. وقد أكدت دراسات عديدة على التأثير الإيجابي للتكنولوجيا الحديثة في رفع مستوى الطلبة مثل دراسة العتيبي (2019) ودراسة الهاشي (2022)، حيث إنها تحفز الطلبة على البحث عن معرفة جديدة بأنفسهم وأيضاً تجعل المواضيع الرياضية أكثر فهماً واستيعاباً.

ومن خلال ما سبق؛ جاءت هذه الدراسة لمحاولة التعرف على درجة توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم الرياضيات. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر توظيف التكنولوجيا في تدريس الرياضيات على مستوى الفهم الدراسي للطلاب؟
- كيف تسهم الأدوات الرقمية في تعزيز استيعاب الطلاب للمفاهيم الرياضية وتحفيز التفكير الرياضي؟
- ما التحديات التي يواجهها معلمو الرياضيات عند استخدام التكنولوجيا في التدريس؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن أنواع الأدوات الرقمية المستخدمة في تعليم الرياضيات.
2. تحليل أثر توظيف التكنولوجيا على مستوى الفهم الرياضي للطلاب.
3. تقييم مدى إسهام الأدوات الرقمية، مثل Moodle، GeoGebra، Desmos، Microsoft Mathematics، Blackboard، في تحسين استيعاب الطلاب للمفاهيم الرياضية وتعزيز التفكير الرياضي.
4. تسليط الضوء على التحديات التي تواجه معلمي الرياضيات عند تطبيق التكنولوجيا في التدريس.
5. تقديم توصيات لتعزيز دور التكنولوجيا في تحسين العملية التعليمية وتطوير أداء المعلمين والطلاب على حد سواء.



أهمية الدراسة:

1. الكشف عن دور الأدوات الرقمية في ربط الرياضيات بالحياة الواقعية وتسهيل تطبيقاتها مما يزيد من دافعيّتهم للتعلم وتسهيل استيعابهم للمفاهيم الرياضية.
2. توجيه نظر القائمين على إعداد وتدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة بحيث يتواكب مع متطلبات استخدام التكنولوجيا الحديثة.
3. تواكب الدعوات الرامية إلى الكشف عن مستوى توفر الأدوات الرقمية في البيئة اليمنية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تحليل استخدام الأدوات التكنولوجية في تدريس موضوعات الرياضيات المختلفة.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال العام 2025/2024م.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على مدارس محافظة المحويت – الجمهورية اليمنية.

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات الرياضيات في المدارس الأساسية والثانوية بمحافظة المحويت – الجمهورية اليمنية.

مصطلحات الدراسة:

التكنولوجيا الحديثة: يعرفها الشيراني (2011) بأنها مجموعة من المستحدثات التعليمية المعاصرة التي تتكون من منظومة متكاملة، هي عبارة عن أجهزة وأساليب وبرمجيات تسهم في نقل وبث المعلومات لخدمة المؤسسات التعليمية المختلفة عن طريق هذه المنظومة المتكاملة لتحقيق أهداف تعليمية والوصول إلى تعلم أفضل وأكثر فاعلية.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها مستوى توظيف التكنولوجيا الحديثة من قبل المعلمين في مادة الرياضيات في محافظة المحويت بالجمهورية اليمنية، ويتم قياسها عن طريق استبانة معدة لهذه الدراسة وأسئلة مقابلات عن الأجهزة التعليمية والبرمجيات التعليمية التي يتم توظيفها بطريقة فعالة في تدريس الرياضيات ويستفيد منها المعلم في تسهيل المواقف التعليمية وفهمها وتنظيم عملية التعليم والتعلم.

الأدوات الرقمية: عرفها الخضري (2019) بأنها الوسيط الذي ينقل مختلف المعلومات من المعطيات والبيانات على شكل إشارات إلكترونية في شتى المجالات.

ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها الأجهزة والأدوات والبرمجيات التي يتم من خلالها نقل المعلومات والمعارف والخبرات بطريقة إلكترونية لأطراف العملية التعليمية مما يوفر الوقت والجهد والمال.

الإطار النظري:

- مفهوم تكنولوجيا التعليم

تشير تكنولوجيا التعليم إلى استخدام الأدوات التكنولوجية والوسائط الرقمية لدعم وتحسين عمليات التعلم والتعليم. ووفقًا لـ (Reigeluth, 2013)، فإن تكنولوجيا التعليم ليست مجرد استخدام الأجهزة والبرمجيات، بل هي عملية منهجية تشمل تصميم، وتنفيذ، وتقييم عمليات التدريس والتعلم بهدف تحسين الأداء الأكاديمي. وتستخدم هذه التكنولوجيا مجموعة واسعة من الأدوات الرقمية مثل أجهزة الكمبيوتر، الأجهزة اللوحية، التطبيقات التفاعلية، والبرمجيات التخصصية التي تساعد على تبسيط المفاهيم التعليمية وتعزيز فهمها لدى المتعلمين.



تطور استخدام التكنولوجيا في التعليم:

شهد التعليم على مر العصور تطوراً ملحوظاً في الأساليب والتقنيات التعليمية. ففي البداية، اعتمد التعليم على الطرق التقليدية مثل الإلقاء والتلقين، إلا أن التطور التكنولوجي أدخل تغييرات جوهرية في العملية التعليمية. ففي بداية القرن العشرين، ظهر استخدام الأجهزة السمعية والبصرية مثل الأفلام التعليمية والراديو في التدريس. ثم جاءت الحواسيب كأدوات قوية تساهم في تعزيز الفهم العميق من خلال المحاكاة التفاعلية والتعليم الإلكتروني (Roblyer & Doering, 2019). وفي العقود الأخيرة، أدى تطور الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات إلى ظهور التعليم الإلكتروني، والذي يشمل الفصول الافتراضية، ومنصات التعلم عبر الإنترنت، وأنظمة إدارة التعلم مثل Moodle وBlackboard، مما جعل التعلم أكثر تفاعلية وأسهل وصولاً للطلاب في أي وقت ومكان (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2019).

- أهمية توظيف الأدوات الرقمية ودورها في تحسين العملية التعليمية لمادة الرياضيات واستيعاب الطلبة للمفاهيم الرياضية:

يُعد تدريس الرياضيات أحد المجالات التي استفادت بشكل كبير من التقدم التكنولوجي. ونظراً لأن الرياضيات تحتوي على مفاهيم مجردة قد تكون صعبة الفهم لبعض الطلاب، لذلك فإن الأدوات الرقمية تلعب دوراً حاسماً في تبسيط هذه المفاهيم من خلال التفاعل البصري، والنماذج التوضيحية، والمحاكاة الحاسوبية (Clements & Sarama, 2020). وتشمل الفوائد الرئيسية لتوظيف التكنولوجيا في تدريس الرياضيات ما يلي:

- ✓ تحسين فهم المفاهيم الرياضية: توفر التكنولوجيا طرقاً بصرية وتفاعلية لتوضيح المفاهيم الصعبة، مما يسهل على الطلاب استيعابها (Heid & Blume, 2008).
 - ✓ زيادة التفاعل والمشاركة: تعزز التكنولوجيا التفاعل بين المعلم والطلاب، وتحفز التفكير الناقد من خلال التمارين التفاعلية والبرمجيات التعليمية (Roschelle et al., 2010).
 - ✓ توفير بيئة تعلم فردية ومخصصة: حيث يمكن تعديل المحتوى الرقمي وفقاً لمستوى الطالب وقدراته، مما يتيح له التعلم وفقاً لسرعته الخاصة (Jonassen et al., 2017).
 - ✓ تعزيز تطبيق الرياضيات في الواقع العملي: تتيح التكنولوجيا للطلاب استكشاف كيفية تطبيق الرياضيات في مجالات متعددة مثل الهندسة، والاقتصاد، والعلوم الطبيعية، مما يرسخ الفهم العميق للمفاهيم الرياضية.
- وتساهم التكنولوجيا في تحسين تدريس الرياضيات بعدة طرق، مثل:

- إمكانية التعلم الفردي والمستقل: تتيح التطبيقات الرقمية إمكانية التفاعل الشخصي، مما يسمح للطلاب بالتعلم وفقاً لسرعتهم الخاصة (Heid & Blume, 2008).
 - تحليل البيانات وتقييم الأداء: تساعد برامج تحليل البيانات في تتبع تقدم الطلاب وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تعزيز.
- كما تساهم الأدوات الرقمية المستخدمة لتدريس الرياضيات في الفهم الدراسي للطلبة، حيث أظهرت الدراسات أن توظيف الأدوات الرقمية في تدريس الرياضيات يحسن الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال تعزيز الفهم، وتحفيزهم على التعلم النشط، وزيادة قدرتهم على تطبيق المفاهيم الرياضية في الحياة الواقعية (Heid & Blume, 2008; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). وتشمل هذه الأدوات التطبيقات التعليمية، والمختبرات الافتراضية، والألعاب التعليمية التفاعلية التي توفر بيئة مشوقة وتحفز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب. وتعد التكنولوجيا أداة فعالة لتحفيز التفكير الرياضي وحل المشكلات، حيث تُستخدم في:

- تصوير النماذج الرياضية المعقدة بصرياً: توفر التطبيقات الرقمية مثل GeoGebra تمثيلات تفاعلية للمعادلات، تساعد في تحليل العلاقات الرياضية بطريقة أوضح (Tall, 2013).
- تعليم الإستراتيجيات الذهنية الفعالة: من خلال برامج مثل Microsoft Mathematics وDesmos، إذ يتعلم الطلاب طرقاً جديدة في تحليل المسائل الرياضية المعقدة، مما يعزز قدرتهم على حل المشكلات بسرعة وكفاءة (Guzman, 2018).
- تطوير مهارات التبرير الرياضي: تتيح الأدوات الرقمية للطلاب اختبار فروضهم والتحقق من صحة استنتاجاتهم من خلال النمذجة والمحاكاة الرياضية، مما يساهم في تكوين عقلية رياضية قوية ومنهجية (Kilpatrick et al., 2017).

وتلعب التكنولوجيا دوراً أساسياً في تطوير مهارات التفكير الرياضي لدى الطلاب من خلال:

1. استخدام البرمجيات التفاعلية: تتيح برامج مثل GeoGebra وDesmos أدوات تحليل بياني تساعد الطلاب على استكشاف الأنماط الرياضية والتعامل مع المعادلات بشكل أعمق (Hegedus et al., 2019).
2. إجراء التجارب الرقمية: حيث توفر تطبيقات مثل MATLAB وPython بيئة برمجية لحل المشكلات الرياضية وتحليل البيانات الضخمة، مما يساهم في تعزيز التفكير النقدي (Wing, 2020).
3. تشجيع التفكير المنطقي والتفكير الاستقرائي: تعمل التكنولوجيا على تزويد الطلاب بتحديات رياضية تستدعي منهم التفكير النقدي والتجريبي، مما يعزز قدراتهم على تحليل الأنماط الرياضية والتنبؤ بالنتائج المستقبلية بناءً على البيانات المتاحة (Jonassen, 2017).

ومن الملاحظ أن التكنولوجيا لا تقتصر فقط على تسهيل فهم المفاهيم، بل تعزز أيضاً التفاعل بين المعلمين والطلاب، من خلال:

- استخدام الفصول الافتراضية: تتيح منصات مثل Zoom، Microsoft Teams وGoogle Meet فرصاً أكثر للمشاركة الفعالة بين الطلبة والمعلمين، خاصةً في ظل التعليم عن بعد (Salmon, 2021).
 - التفاعل الفوري والتغذية الراجعة المستمرة: توفر أنظمة إدارة التعلم (LMS) مثل Moodle وBlackboard فرصاً للتفاعل بين الطلاب والمعلمين عبر الأنشطة التشاركية، مثل الاختبارات الإلكترونية، والمنتديات، والاستبيانات، مما يساهم في تحسين جودة التدريس (Means et al., 2013).
- أنواع الأدوات الرقمية المستخدمة في تدريس الرياضيات

❖ البرامج التفاعلية

تُعد البرمجيات التفاعلية من أقوى الأدوات التي تساعد على تبسيط المفاهيم الرياضية وجعلها أكثر وضوحاً. ومن أشهر هذه البرامج:

- GeoGebra: يسمح برسم الدوال وإجراء العمليات الحسابية وعرض الرسوم البيانية ثلاثية الأبعاد، مما يسهل فهم الهندسة والجبر وحساب التفاضل والتكامل.
- Desmos: أداة رقمية تفاعلية تمكن الطلاب من رسم وتحليل الدوال بسهولة، مع إمكانية إدخال المعادلات الرياضية المختلفة والتفاعل معها.
- Microsoft Mathematics: يتيح حل المعادلات الرياضية والرسم البياني بشكل مبسط وسريع.



❖ السبورات الذكية والعروض التقديمية التفاعلية

تُستخدم السبورات الذكية بشكل متزايد في الفصول الدراسية، حيث توفر ميزات مثل القدرة على الرسم التفاعلي، وتحليل البيانات، وعرض الرسومات البيانية بشكل متحرك. ومن بين الأدوات الشهيرة في هذا المجال PowerPoint و Jam board، حيث تساعد هذه الأدوات في تبسيط المفاهيم المجردة، مثل التفاضل والتكامل، من خلال التوضيحات البصرية والرسوم التفاعلية. وهناك العديد من الفوائد للسبورات الذكية التي تسهم في تعليم الرياضيات منها:

- توفير بيئة تعليمية تفاعلية تُحفّز التفكير والإبداع.
- تمكين المعلمين من تقديم المادة بطرق متنوعة باستخدام الألوان والرسوم التوضيحية.
- مساعدة الطلاب على الفهم العميق للمفاهيم الرياضية من خلال التفاعل المباشر مع المحتوى.

تحديات استخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات

على الرغم من الفوائد العديدة لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، إلا أن هناك العديد من التحديات التي تواجه المعلمين وصناع القرار في تنفيذ التكنولوجيا بفعالية في البيئة التعليمية. ويمكن تصنيف هذه التحديات إلى المحاور التالية:

1. الموارد والتكاليف:

يعتبر الحصول على الأجهزة التكنولوجية وصيانتها من العقبات الرئيسية في كثير من البيئات التعليمية، حيث تتطلب ميزانيات ضخمة قد لا تتوفر لجميع المؤسسات التعليمية. (Kirkwood & Price, 2013)

2. عدم الإلمام بالتكنولوجيا:

لا يمتلك معظم المعلمين المهارات الرقمية الكافية لاستخدام الأدوات التكنولوجية بكفاءة، مما يستلزم برامج تدريبية مستمرة لتطوير قدراتهم في هذا المجال. (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013)

3. البنية التحتية:

تحتاج التكنولوجيا إلى بنية تحتية قوية، تشمل الإنترنت عالي السرعة والأجهزة المناسبة، وهو ما قد يكون تحديًا في بعض المدارس التي تفتقر إلى هذه الموارد. (Selwyn, 2017)

4. القضايا الأمنية والخصوصية:

تثير استخدامات التكنولوجيا في التعليم مخاوف تتعلق بأمن البيانات وحماية خصوصية الطلاب. إذ يعد توفير بيئة إلكترونية آمنة أمرًا حيويًا لضمان استخدام التكنولوجيا بشكل أخلاقي وفعال. (West, 2019)

5. التعلم الذاتي والمشاركة النشطة:

من مزايا توظيف التكنولوجيا في التعليم هو تعزيز التعلم الذاتي، حيث يمكن للطلاب الوصول إلى مصادر المعرفة المختلفة في أي وقت ومن أي مكان. حيث توفر المنصات التفاعلية موارد تعليمية متنوعة مثل مقاطع الفيديو، والتمارين التفاعلية، والمواد الرقمية التي تجعل عملية التعلم أكثر تشويقًا وتحفيزًا (Mayer, 2021)

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تمثلت منهجية الدراسة وإجراءاتها في الآتي:

منهج الدراسة:

تم تبني المنهج الوصفي التحليلي لجمع وتحليل بيانات الاستبيانات، والمنهج النوعي لجمع وتحليل بيانات المقابلات التي تهدف إلى تحديد درجة تقبل المعلمين والطلاب للتكنولوجيا الرقمية وتقييم فعالية الأدوات الرقمية التعليمية المختلفة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي الرياضيات في محافظة المحويت بالجمهورية اليمنية، حيث تم اختيار العينة وفقاً لمعايير تضمن تمثيل جميع الفئات ذات الصلة. وقد تم تحديدها بطريقة العينة العشوائية الطبقية لضمان التمثيل العادل والشامل.

- عدد المشاركين تشمل الدراسة عدداً محدداً من معلمي الرياضيات الذين يعملون في المدارس الأساسية والثانوية في محافظة المحويت بعدد (60) معلماً ومعلمة من أصل المجتمع المكون من (200) معلم ومعلمة، أي أن نسبة العينة من المجتمع هي (30%).
- خصائص العينة: تضم الدراسة معلمين ومعلمات تتراوح خبراتهم بين 4 سنوات فأكثر، ويعملون في مدارس تعتمد مناهج تقليدية وأخرى تستخدم التكنولوجيا الرقمية. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1):

خصائص عينة الدراسة بحسب النوع والفئة العمرية وسنوات الخبرة ونوع الدراسة والتدريب على التكنولوجيا

النوع		الفئة العمرية			سنوات الخبرة		نوع المدرسة		التدريب على التكنولوجيا		
ذكر	أنثى	من 25 - 36 سنة	من 36 - 45 سنة	أكثر من 45 سنة	أقل من 5 سنوات	من 6 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	حكومي	خاص	نعم	لا
72.7%	27.3%	40.9%	36.4%	22.7%	9.1%	31.8%	59.1%	63.6%	36.4%	18.2%	81.8%

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأدوات التالية لجمع البيانات:

1. الاستبيان: تم تصميم استبيان موجّه للمعلمين يتضمن أسئلة مغلقة ومفتوحة لتقييم مدى فاعلية الأدوات الرقمية وتأثيرها على تدريس الرياضيات.
2. المقابلات الشخصية: أجريت مقابلات شبه منظمة مع عدد من المعلمين لاستقصاء آرائهم حول الفوائد والتحديات التي يواجهونها عند استخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات.

صدق الأداة:

بعد بناء الاستبانة في صورتها الأولية، والتي احتوت على أربعة مجالات هي (المعلومات العامة - استخدام التكنولوجيا في التدريس - تأثير استخدام التكنولوجيا في التدريس - التوصيات والمقترحات)، وبعدد إجمالي (14) فقرة. تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة والاختصاص من أساتذة الجامعات اليمنية وعددهم (8)، وتم تعديل بعض فقراتها بحسب المقترحات الواردة.

كما أنه تم إعداد قائمة بأسئلة المقابلات، التي احتوت على (12) سؤالاً مغلقاً ومفتوحاً. وتم عرضها على المحكمين المذكورين سابقاً وتم العمل بملاحظاتهم.



تصحيح الاستبانة:

بعد جمع بيانات الاستبانة التي تضمنت الإجابة على فقراتها التأشير على مقياس ليكرت الخماسي، حيث يبدأ بغير موافق بشدة ويعطى درجة واحدة فقط، ثم غير موافق ويعطى درجتين، ومن ثم محايد ويعطى (3) درجات، وموافق ويعطى (4) درجات، وموافق بشدة ويعطى (5) درجات. ومن خلال ذلك تم حساب مجموع الدرجات التي حصلت عليها كل فقرة عند جميع المشاركين، وتم حساب النسبة المئوية للمشاركين الذين اختاروا كل خيار من خيارات المقياس لكل فقرة واستخراج النسبة المئوية لكل فقرة وللاستبانة بشكل عام. وتم عرض تلك النتائج في أشكال بيانية ليسهل تحليلها وتفسيرها.

تصحيح أسئلة المقابلة:

تم تجميع الإجابات المتشابهة في أسئلة المقابلة لكل سؤال وحساب نسبة تكرار كل فئة من الإجابات، وتم التصحيح وفق المنهج النوعي بتحليل النسب المئوية التي حصلت عليها كل فئة في الإجابات وربط الإجابات بأهداف الدراسة. وقد تمت عملية التصحيح عن طريق تحليل الإجابات بفهم المعاني والآراء المتضمنة في استجابات المشاركين.

ثبات الأداة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج نطاق عينة الدراسة، حيث تكونت العينة الاستطلاعية من (15) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من أجل عدم استجابتهم مرة أخرى، وبعد تطبيق الاستبانة تم إيجاد معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا وكانت قيمة الثبات الكلية للأداة تساوي (0.81)، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أما ما يتعلق بحساب ثبات أسئلة المقابلة - كونها تحتوي على أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة - فقد تم اختيار عدد (2) من أساتذة الجامعة ممن يحملون درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس وتم اختيار عدد (4) من المعلمين من خارج أفراد العينة وتم تطبيق الأداة عليهم وتسجيل إجاباتهم على أسئلة المقابلة ومن ثم تم عرض إجاباتهم على الأساتذة الجامعيين بشكل منفصل لتقييم الإجابات ومعرفة مدى اتساقها ومن ثم تم إخضاع التقييم لمعامل ارتباط الرتب - سيرمان - وقد أظهرت نتائج ذلك التحليل أن معامل الارتباط كان (0.87) ويعتبر معامل ارتباط قويا، مما أدى إلى قوة ثبات أسئلة المقابلة.

المعالجات الإحصائية:

بعد قيام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على العينة، تمت المعالجة الإحصائية للبيانات، بحساب التكرارات لكل فقرة - بحسب الاستبانة - واستخراج النسب المئوية لتكرار الفقرات واستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاستبانة، ومعامل ارتباط سيرمان لحساب ثبات أسئلة المقابلة. وفي ضوء ذلك فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لاحتساب درجة توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم الرياضيات، كما تم تحليل الإجابات الواردة في أسئلة المقابلات والتعامل معها نوعياً.

طرق تحليل البيانات

تم تحليل البيانات المجمعة باستخدام أساليب كمية ونوعية لضمان دقة النتائج وموثوقيتها:

1. تحليل الاستبانة: باستخدام برامج الإحصاء مثل SPSS و Excel لتحليل البيانات من خلال استخراج النسب المئوية.
2. تحليل المقابلات: تم تسجيل إجابات المشاركين وتحليلها باستخدام منهج التحليل النوعي.

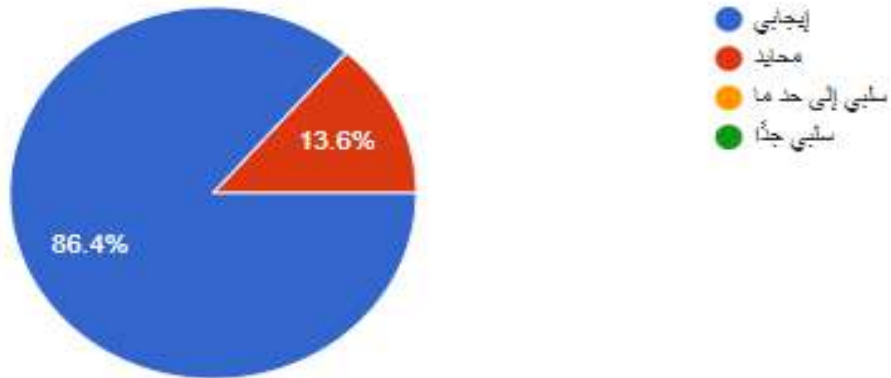


عرض النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما أثر توظيف التكنولوجيا في تدريس الرياضيات على مستوى الفهم الدراسي للطلبة؟

نلاحظ من خلال الشكل رقم (1) تحليل أثر توظيف التكنولوجيا في تدريس الرياضيات على مستوى الفهم الدراسي للطلبة، وفيما يلي سرد ما تم التوصل إليه:

الشكل رقم (1) يبين أثر توظيف التكنولوجيا في تدريس الرياضيات على مستوى الفهم الدراسي للطلبة



أظهرت النتائج أن 86.4% من المعلمين أفادوا بأن استخدام التكنولوجيا حسن تفاعل الطلاب وسهل عملية الشرح، وأن لها أثراً إيجابياً على الأداء التعليمي، وتعزى هذه النتيجة إلى توظيف المعلمين للتكنولوجيا الحديثة لما لها من تشويق للطلاب. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة الذهب (2007) التي أكدت على أن من إيجابيات استخدام التقنيات الحديثة أنها توفر عنصر المتعة والتشويق وتساعد في إثارة دافعية المتعلم. وهذا أيضاً ما أكدته Jonassen (2021) وهو مساهمة التقنيات الحديثة في عملية التعليم بشكل إيجابي، وتتوافق أيضاً هذه النتائج مع دراسة Roschelle et al. (2010) التي أكدت أن التطبيقات الرقمية تزيد من مشاركة الطلاب في الدروس التفاعلية.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: كيف تسهم الأدوات الرقمية في تعزيز استيعاب الطلبة للمفاهيم الرياضية وتحفيز التفكير الرياضي؟

فقد تبين من خلال تحليل استجابات أفراد العينة على الاستبانة والمقابلات أن الأدوات الرقمية المستخدمة في تدريس الرياضيات تسهم في تعزيز وفهم وتحفيز الطلبة كما هو موضح فيما يلي:

1. جعل دروس الرياضيات أكثر تفاعلية وجاذبية (95.2%)

تشير النتائج إلى أن 95.2% من المعلمين أفادوا بأن استخدام التكنولوجيا جعل دروس الرياضيات أكثر تفاعلية، حيث ساعدت الأدوات الرقمية مثل البرامج التعليمية، والمحاكاة التفاعلية، وألواح الكتابة الذكية في جذب انتباه الطلاب وتحفيزهم على التفاعل مع المادة. وهذا يشير إلى أن العروض التقديمية المتحركة، والفيديوهات التوضيحية، والتطبيقات الذكية تلعب دوراً كبيراً في تعزيز جاذبية الدروس وتقليل الملل لدى الطلاب.

2. زيادة مشاركة الطلاب عند استخدام الأدوات الرقمية (85%)

أفاد 85% من المعلمين أن الطلاب أصبحوا أكثر تفاعلاً ومشاركة عند استخدام الأدوات الرقمية، مما يدل على أن التكنولوجيا لها تأثير إيجابي على تحفيز الطلاب للانخراط في الدروس. وتتجلى هذه المشاركة في المناقشات الجماعية، وحل التمارين عبر التطبيقات، واستخدام الألعاب التفاعلية، مما يساعد في جعل التعلم أكثر متعة وإثارة للطلاب. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Roschelle et al. (2010) التي أكدت أن التطبيقات الرقمية تزيد من مشاركة الطلاب في المواقف التعليمية.

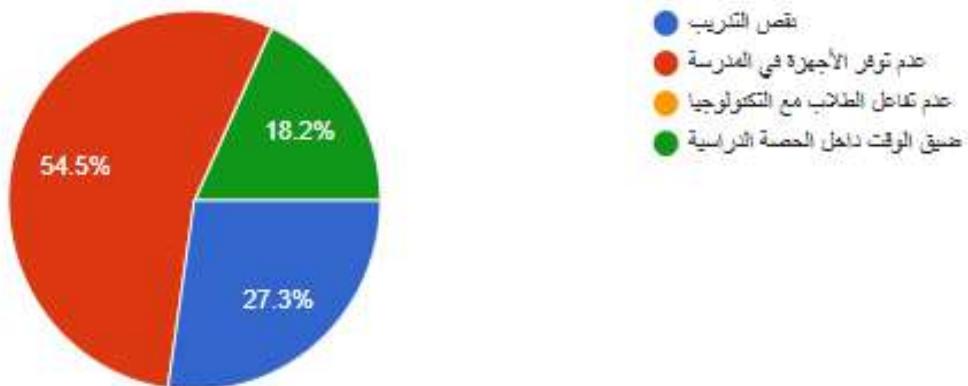
3. تحسين الفهم العميق للمفاهيم الرياضية (78%)

أكد 78% من المعلمين أن استخدام التكنولوجيا ساعد الطلاب على استيعاب المفاهيم الرياضية بشكل أعمق، حيث تسهم الأدوات الرقمية في تبسيط النظريات الرياضية وتقديم شروحات مرئية تسهل على الطلاب فهم العمليات الحسابية المعقدة.

فعلى سبيل المثال، يمكن للطلاب استخدام البرمجيات الهندسية، والحاسبات الذكية، والمحاكاة ثلاثية الأبعاد لرؤية كيفية تطبيق المفاهيم الرياضية في الواقع العملي، مما يعزز فهمهم واستيعابهم للرياضيات. كما أن استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم ساعدت على فتح أفق التفكير الرياضي، وأن استخدامها يتيح فرصاً متنوعة لرفع الكفاءة في العملية التعليمية، وتحسين نوعية التدريس، والحصول على معلومات بأقل وقت وجهد وتكلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبدالله (2020) ونتيجة دراسة kaur (2020) ونتيجة دراسة clark – Wilson et al (2015) واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سالم (2021) التي أسفرت نتائجها عن أن ممارسة المعلمين للتعلم الرقمي كانت بدرجة متوسطة.

وللإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على: ما التحديات التي يواجهها معلمو الرياضيات عند استخدام التكنولوجيا في التدريس؟

- فإنه يتبين من الشكل رقم (2) أن التحديات والعوائق الرئيسية لاستخدام التكنولوجيا تشمل :



الشكل رقم (2) يبين التحديات والعوائق الرئيسية لاستخدام التكنولوجيا

- نقص الأجهزة (54.5%) ، مما يعوق إمكانية استخدام التكنولوجيا بشكل فعال.
- عدم وجود تدريب كافٍ (27.3%) ، مما يؤدي إلى عدم تمكن المعلمين من استخدامها بكفاءة.
- ضيق الوقت داخل الحصّة (18.2%) ، حيث لا يتمكن المعلمون من تخصيص وقت كافٍ لاستخدام الأدوات الرقمية أثناء التدريس.

تشير هذه النتائج إلى أن هناك تحديات عديدة، منها: نقص الأجهزة، وعدم وجود تدريب، وضيق الوقت داخل الحصّة المدرسية. ومن الممكن معالجة تلك التحديات والمعوقات بعمل دورات تدريبية للمعلمين في استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتضمن المناهج الدراسية توضيحات لاستخدام التكنولوجيا الحديثة، كما تؤكد هذه النتائج أهمية توفير دعم إضافي للمعلمين سواء من خلال توفير الأجهزة أو زيادة مساحة وعدد الحصص المدرسية لمادة الرياضيات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشهري (2020)، ودراسة (2015) clark التي أكدت على أن التدريب من أبرز التحديات، حيث إن وجود التكنولوجيا لا يعني تحقيق الأهداف التربوية، بل يتطلب ذلك توظيفاً فعالاً لها من قبل معلم الرياضيات. ولا يتم ذلك إلا بتمكن المعلم من استخدام هذه البرمجيات والتجهيزات.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي البحث بالآتي:

1. تعزيز تدريب المعلمين، ويتحقق ذلك عن طريق:
 - تقديم برامج تدريبية متخصصة حول دمج الأدوات الرقمية في التدريس، مع التركيز على التطبيقات التفاعلية مثل GeoGebra وDesmos.
 - توفير ورش عمل عملية تساعد المعلمين على اكتساب مهارات تكنولوجياية تسهل عملية الشرح والتفاعل داخل الفصل.
2. تحسين البنية التحتية التقنية، ويتحقق ذلك عن طريق:
 - تزويد المدارس بأجهزة حديثة مثل الألواح الذكية والأجهزة اللوحية، بالإضافة إلى توفير اتصال إنترنت مستقر لدعم التعلم الرقمي.
 - تطوير منصات إلكترونية تساعد في تنظيم المحتوى التعليمي بشكل تفاعلي وسهل الاستخدام.
3. دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية، ويتحقق ذلك عن طريق:
 - تحديث المناهج لتشمل أنشطة تعليمية تعتمد على المحاكاة الرقمية، والواقع المعزز (AR) ، وألعاب التعلم التفاعلية.
 - تشجيع المعلمين على استخدام إستراتيجيات تدريس تجمع بين الأساليب التقليدية والتكنولوجيا الحديثة لتحقيق التوازن في العملية التعليمية.
4. التقييم المستمر لتأثير التكنولوجيا على التعليم، ويتحقق ذلك عن طريق:
 - تنفيذ دراسات دورية لمتابعة تأثير التكنولوجيا على أداء الطلاب ومستوى تفاعلهم.
 - استخدام البيانات التحليلية من منصات التعلم الإلكتروني لتحديد نقاط القوة والضعف في استخدام الأدوات الرقمية.
5. تعزيز التعاون بين المدارس والجهات التعليمية، ويتحقق ذلك عن طريق:
 - تشجيع الشراكات بين المؤسسات التعليمية وشركات التكنولوجيا لدعم الابتكار في التعليم.



- تقديم حوافز للمدارس التي تطبق التكنولوجيا بفعالية، مثل التمويل الإضافي والدعم الفني المستمر.

المقترحات:

- إجراء دراسات مماثلة على الموجهين ومشرفي مادة الرياضيات بالوزارة لمعرفة وجهات نظرهم في توظيف التكنولوجيا الحديثة في تدريس الرياضيات.
- إجراء دراسات تجريبية لاستخدام الأدوات الرقمية في تدريس الرياضيات في مراحل التعليم المختلفة لمعرفة درجة الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تدريس الرياضيات.

المراجع:

- البرعبي، ي. سليمان، ص. (2020). فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تنمية المهارات الرياضية لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. 66 (17)، 351 – 381.
- الخضري، ب. (2019، مارس 25-27). *الدور التكنولوجي الرقمي في تحقيق القيادة المتميزة لمنظومة التعليم*. [بحث مقدم] المؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي، الكويت.
- سالم، ط. (2021). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية للتعليم الرقمي واتجاههم نحو استخدامه في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة تربويات الرياضيات*. 24 (1)، 89 – 124.
- الشهراني، م. (2011). *واقع استخدام التقنيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية ومديري المدارس بمدينة الطائف* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- العبده، ع. (2020). أثر استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم على التحصيل الدراسي في تدريس مادة الرياضيات للمستوى الثالث – المسار العلمي. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*. (26)، 1 – 18.
- العتيبي، ش. (2019). دور التقنيات التربوية في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب: دراسة مسحية على معلمات المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم بشرق مدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*. 3 (3)، 103 – 131.
- القحص، ه. (2022). واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في محافظة الخرج. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. 2 (1)، 43 – 66.
- المالكي، م. (2016). واقع تدريس الرياضيات في ضوء مطالب التقنية لمقررات المراحل الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*. 19 (4)، 292 – 328.
- الهاشمي، م. (2022). *درجة توظيف التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جنوب الشرقية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرقية.

References

- Al-Bar'ami, Y., & Suleiman, S. (2020). The effectiveness of a computerized interactive program in developing mathematical skills among first-cycle students in basic education schools in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Research*, 17(66), 351–381, (in Arabic).
- Salem, T. (2021). The reality of mathematics teachers' practice of digital learning at the preparatory and secondary stages, and their attitudes towards using it in teaching in relation to some variables. *Journal of Mathematics Education*, 24(1), 89–124, (in Arabic).
- Al-Shahrani, M. (2011). *The reality of using modern technologies in teaching Islamic education at the elementary level from the perspective of Islamic education supervisors and school principals in the city of Taif* [Unpublished master's thesis]. Umm Al-Qura University, (in Arabic).



- Al-Abdullah, A. (2020). The effect of using emerging educational technologies on academic achievement in teaching mathematics for the third level – science track. *International Multidisciplinary Electronic Journal*, (26), 1–18, (in Arabic).
- Al-Otaibi, S. (2019). The role of educational technologies in improving students' academic achievement: A survey study of intermediate stage female teachers in East Riyadh education. *Arab Journal of Sciences and Research Publishing*, 3(3), 103–131, (in Arabic).
- Al-Qahis, H. (2022). The reality of using educational technologies in teaching mathematics from the perspective of secondary school female teachers in Al-Kharj Governorate. *Arab Research Journal in Fields of Specialized Education*, 2(1), 43–66, (in Arabic).
- Al-Malki, M. (2016). The reality of teaching mathematics in light of technological requirements for secondary stage curricula. *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Society for Mathematics Education, 19(4), 292–328, (in Arabic).
- Al-Hashimi, M. (2022). *The degree of employing modern technologies in teaching mathematics from the perspective of teachers in South Al Sharqiyah Governorate* [Unpublished master's thesis]. University of Sharqiyah, (in Arabic).
- Clark-Wilson, A. Robutti, O. Sinclair, N. (2015), Evaluating the impact of digital tools on student achievement in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 46(3), 375- 394.
- Clements, D. Sarama, J. (2020). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed). Routledge.
- Ertmer, P. Ottenbreit-Leftwich, A. (2019). Teacher technology change: How knowledge, beliefs, and culture interact. *Educational Technology Research and Development*. 67(3), 593-616.
- Ertmer, P. Ottenbreit-Leftwich, A. (2013), Barriers to the effective integration of technology in mathematics teaching, *Computers & Education*. 64, 175–187.
- Guzman, A. (2018). *Teaching mathematics with technology: Digital tools and the future of mathematics education*. Springer.
- Hegedus, S. J. (2019). Interactive mathematics software: Enriching the teaching and learning of algebra. *Journal of Educational Computing Research*. 57(3), 345-369.
- Heid, M. Blume, G. (2008). The impact of technology on mathematics learning and understanding. *Journal of Research in Mathematics Education*. 39(3), 324-346.
- Jonassen, D. Howland, J. Marra, R. Crismond, D. (2017). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective* (4th ed.). Pearson.
- Jonassen, D. (2021). 'Using technology as a cognitive tool for learning'. *Educational Technology Research and Development*. 48(3), pp. 31-44.
- Kaur, H. (2020), The role of learning management systems (LMS) in enhancing mathematics education, *Journal of Educational Technology & Society*. 23(2), 56- 72.
- Kilpatrick, J. (2017). *Adding it all up: Helping children learn mathematics*. National Academies Press.
- Kirkwood, A. Price, L. (2013). Technology-enhanced learning and teaching: A review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 10(1), 1-15.
- Mayer, R. (2021). *Multimedia Learning* [3rd edn]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Means, B. Toyama, Y. Murphy, R. Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of research findings in postsecondary education. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Reigeluth, C. (2013). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 3). Routledge.
- Reynolds, D. (2019). *The teacher's role in improving learning in the classroom*. Oxford University Press.
- Roblyer, M. Doering, A. (2019). *Integrating Educational Technology into Teaching* [7th edn]. Boston: Pearson.
- Roschelle, J. Shechtman, N. Tatar, D. Hegedus, S. Hopkins, B. Empson, S. Knudsen, J. Gallagher, L. (2010), Digital learning tools and student engagement in mathematics. *Educational Technology Research and Development*. 58(3), 381-399.



Salmon, G. (2021). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Routledge.

Selwyn, N. (2017). *Education and technology: Key issues and debates* [2nd ed.]. Bloomsbury Academic.

Tall, D. (2013). *How humans learn to think mathematically: Exploring the three worlds of mathematics*. Cambridge University Press.

West, D. (2019). *The future of work: Robots, AI, and automation*. Brookings Institution Press.

Wing, J. (2020). *Computational thinking and education*. The MIT Press.

Al-Khudhari, B. (2019, March 25–27). *The digital technological role in achieving distinguished leadership for the education system* [Paper presentation]. The First Regional Conference on Developmental Leadership in the Digital World, Kuwait, (in Arabic).





Organizational Agility and Its Relationship to Improving Administrative Performance at the University of Aden

Dr. Yasmeen Mohammed Mubarak Baghrib ^{*} 

Dr.yasmeenforaden@gmail.com

Abstract:

This study aimed to investigate the current state of organizational agility and its relationship to improving administrative performance at the University of Aden, as well as to determine whether or not statistically significant differences exist based on study variables of (gender, academic qualification, job title, and years of experience). Employing a descriptive-analytical approach, the study utilized a questionnaire administered to a sample of 132 administrative leaders across 23 general departments. Results indicated a very weak level of organizational agility across all domains, with an arithmetic mean of 1.49. Administrative performance was also found to be weak, with a mean of 2.74. Statistically significant differences were observed based on academic qualification, job title, and years of experience, favoring master's degree holders, department directors, and individuals with 10 to less than 20 years of experience. No significant differences were attributed to gender. The findings confirmed a correlational relationship between organizational agility and improved administrative performance at the university.

Keywords: Organizational agility, Performance improvement, Administrative performance, Decision-making.

^{*}Associate Professor of Educational Administration, Department of Foundations and Educational Administration, Faculty of Education, Aden, University of Aden, Republic of Yemen.

Cite this article as: Baghrib, Y. M. (2025). Organizational Agility and Its Relationship to Improving Administrative Performance at the University of Aden, *Journal of Arts*, 13(2), 26 -63. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2576>

© 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.



الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن

د. ياسمين محمد مبارك باغريب*

Dr.yasmeenforaden@gmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، المسعى الوظيفي، سنوات الخبرة)، استخدامات الدراسة المنهج الوصفي - التحليلي، واعتمدت على استبانة موجهة إلى عينة مكونة من (132) قائدًا إداريًا من (23) إدارة عامة. وأظهرت النتائج أن مستوى الرشاقة التنظيمية كان ضعيفًا جدًا في جميع المجالات بمتوسط حسابي (1.49). كما أن الأداء الإداري جاء ضعيفًا بمتوسط حسابي (2.74). وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي، والمسعى الوظيفي، وسنوات الخبرة، لصالح حملة الماجستير، ومديري الإدارات، وذوي الخبرة من 10 إلى أقل من 20 سنة، بينما لم تظهر فروق تعزى للجنس، وأكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الرشاقة التنظيمية وتحسين الأداء الإداري في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة التنظيمية، تحسين الأداء، الأداء الإداري، اتخاذ القرار.

* أستاذ الإدارة التربوية المشارك، قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية/ عدن، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: باغريب، ي. م. (2025). الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن، مجلة الآداب، 13 (2).

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2576.63-26>

© 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.



في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم، أصبحت مؤسسات التعليم العالي تواجه تحديات متزايدة تهدد كفاءتها واستمراريتها، ومن أبرزها التطور التكنولوجي المتسارع، وتزايد حاجات الطلبة، وشدة المنافسة محلياً ودولياً. وجامعة عدن كغيرها من الجامعات اليمنية ليست بمنأى عن هذه التحديات، مما يستدعي إعادة النظر في أساليب إدارتها وتعزيز مرونتها وقدرتها على التكيف.

من هذا المنطلق برزت الحاجة إلى تبني مداخل إدارية حديثة كالرشفة التنظيمية التي تعرف بأنها قدرة المؤسسة على مواجهة تلك التحديات والمتغيرات إلى جانب تحقيق مستويات أداء عالية ومتميزة (عبدالمولى، 2019، ص 26)، حيث أصبح اهتمام المؤسسات التعليمية بالرشفة التنظيمية مهمة لتلبية حاجات المجتمع المتغيرة بطبيعة التغير (منصور، 2020، ص 2).

وتعد الرشفة التنظيمية من المفاهيم الإدارية الحديثة نسبياً مقارنة بالمفاهيم والمصطلحات الأخرى في الفكر الإداري المعاصر. وتصف الرشفة التنظيمية قدرة المنظمة على الاستجابة بسرعة وفعالية لفرص غير متوقعة، ووضع حلول استباقية لتلبية الاحتياجات المحتملة، مما يساعدها في تحقيق أهداف البقاء والنمو والاستمرارية، وتحسين القدرة التنافسية، وترتبط الرشفة التنظيمية بكثير من المفاهيم الناتجة عن حضورها في المنظمات، ومن أهم هذه النواتج تحسين الأداء لدى القيادات الجامعية، حيث إن التغير والتحسين الناتج عن الرشفة التنظيمية سيؤدي إلى تحسن في جودة الأداء (الريشي، 2022، ص 748).

وتشير دراسة Hihorst (2008, P 59-60)، إلى أن الرشفة التنظيمية أمر مهم في المؤسسات التعليمية، حيث إنها تشهد تغيرات متلاحقة ومتسارعة في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من التحديات والمخاطر عليها، لذا فقد ظهرت الرشفة في العمليات الإدارية كإحدى الإستراتيجيات التي يمكن من خلالها للمؤسسات التعليمية أن تتكيف مع تلك المتغيرات ومواجهة كافة التوقعات التي تمثل فرصاً أو تحديات للعمل. كما أصبح من الضروري حاجة الجامعات إلى رأس مال بشري يمتاز بالرشفة في الاستشعار، واتخاذ القرار، ومرن في تطبيق العمل؛ مما يجعلهم يستغرقون في العمل ويكرسون كل جهدهم وشعورهم وإدراكهم في تحقيق أهداف الجامعة. (Markos&Sridevi, 2010, P6)

حيث تؤدي الرشفة التنظيمية دوراً هاماً وحيوياً في مسألة الإصلاح الإداري، إذ تُمكن من تطور كفاءة الجامعات في ظل الأحداث والتغيرات المفاجئة التي تحيط بها كالعولمة والأساليب الحديثة في الإدارة، وتتضح أهميتها في مساعدة المؤسسات التعليمية على العمل بشكل أسرع وأكثر فعالية، وتوفير مزيداً من الانفتاح مع المجتمع، وتعزيز تبادل المعرفة (بن سعيد، 2020، ص 29).

وتسهم الرشفة التنظيمية في تحسين الأداء الإداري من خلال تحسين كفاءة العمليات الإدارية وذلك من خلال تبسيط الإجراءات وتقليل البيروقراطية، مما يؤدي إلى تسريع إنجاز المعاملات وتحسين جودة الخدمات المقدمة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس إضافة إلى تحسين قدرة الجامعة على التكيف مع التغيرات وتعزيز رضا الموظفين من خلال إعطائهم صلاحيات واسعة، واتخاذ قرارات مرنة تعزز من أدائها المؤسسي، مما يحفزهم على العمل بجدية وإخلاص ويقلل من معدل دوران الموظفين.

وقد أشارت دراسة (Harraf.Wanasika& Talbott, 2015, P13)، إلى أن الرشفة التنظيمية تساعد في قدره المنظمات على الاستشعار والاستجابة للمتغيرات البيئية والتكيف معها بما يحقق أهدافها الحالية والمستقبلية، وقد أشارت دراسة



(مغاوري، 2016، ص 152-154) إلى أن أهم عناصر الرشاقة التنظيمية بالمؤسسات التعليمية تتمثل في: سرعة الاستجابة للتغيير، والاستباقية، واغتنام الفرص وتحويلها إلى مزايا تنافسية، والإبداع الجماعي، والاعتماد على الكفاءات وذوي الخبرات العلمية والتربوية.

لم تعد الرشاقة في القرن الحادي والعشرين مسألة اختيار وإنما هي ضرورة من ضرورات العصر الحالي لتمييز وتكثيف المؤسسات بفعالية مع ضغوط البيئة الخارجية والداخلية (منصور، 2020، ص 10؛ قايد وطواف، 2024).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بهذا المفهوم في الدراسات والأدبيات الإدارية الحديثة، فإن واقع تطبيقه في الجامعات اليمنية، وبشكل خاص في جامعة عدن، لا يزال محدودًا وغير واضح، مما يشكل فجوة بحثية تستدعي الدراسة والتحليل.

مشكلة الدراسة:

تواجه جامعة عدن كغيرها من الجامعات اليمنية منافسة متزايدة من قبل المؤسسات التعليمية الأخرى، سواء داخل اليمن أو في الخارج؛ مما يتطلب منها تحسين جودة خدماتها التعليمية والإدارية، غير أن الممارسات الإدارية السائدة في الجامعة والمتمثلة في انعدام الاستقلال المالي والإداري فيها إلى جانب اتباع أساليب إدارية وأنماط قيادية تقليدية، والتدخل المباشر وغير المباشر للجهات الرسمية وغير الرسمية في أعمالها وأنشطتها وإداراتها، قد أضعف من دورها ومكانتها وخصوصياتها، مما انعكس سلباً على القيام بوظائفها الأساسية وأداء رسالتها وتحقيق أهدافها خاصة، وعلى أدائها الكلي بشكل عام (وزارة التعليم العالي، 2006، ص 19).

ولقد أشار عبده (2003، ص 284)، إلى أن جامعة عدن تعاني الكثير من أوجه القصور والضعف التي أفرزت عدداً من السلبيات على الأداء الكلي للجامعة ويأتي في مقدمتها المركزية وضعف الالتزام بالقوانين واللوائح والنظم، وأن تنظيم إدارة جامعة عدن يغلب عليه النمط البيروقراطي، وما تنسم به من مركزية، وما تضعه من حدود فاصلة بين الأنشطة التنفيذية، مما يعيق التطوير ومواكبة روح العصر والاستفادة من التقنيات الحديثة (الدوش، 2010، ص 163).

وأشارت دراسة (حسين، 2014، ص 205)، إلى ضعف المناخ الجامعي المشجع على التطوير والإبداع، والاعتماد على المركزية الإدارية في التوصيف الوظيفي وتفويض الصلاحيات، وأكدت دراسة (الرتيل، 2014، ص 159)، ندرة تنظيم قيادة الجامعة للورش والمساهمة بفاعلية وكفاءة في المؤتمرات والندوات، وهذا كان له أثر سلبي في هذا الجانب، إلى جانب الاستخدام المحدود للوسائل الحديثة في التدريب لإنتاج المعرفة وتحسين الأداء، الأمر الذي يشير إلى أن بطء عملية التجديد للقيادات في الجامعة قد أضعف من فاعليتها وأثر في نشاطها الإبداعي في العمل الإداري، وأكدت أيضاً دراسة (اللبني، 2017، ص 157)، ندرة الدورات التدريبية للقادة، وقلة إتاحة الفرص للمشاركة في صنع القرارات وضعف نظام الأجور والحوافز مقارنة بالجهود المبذولة.

إن عدم وجود دراسات وبحوث على المستوى المحلي -على حد علم الباحثة- تناولت واقع الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في الجامعات اليمنية، وخاصة في جامعة عدن، قد شكّل فجوة بحثية تعالجها هذه الدراسة عبر الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما واقع الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن؟
والذي سيتم الإجابة عليه من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع الرشاقة التنظيمية في جامعة عدن (رشاقة الاستشعار، رشاقة عملية اتخاذ القرار، رشاقة الممارسة أو التطبيق)، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟



2. ما واقع الأداء الإداري في جامعة عدن (التخطيط والتنظيم، التوجيه والرقابة، الاتصال)، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
 3. هل توجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول واقع الرقابة التنظيمية والأداء الإداري في جامعة عدن تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، المسعى الوظيفي، الخبرة)؟
 4. هل توجد علاقة بين الرقابة التنظيمية وتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن؟
- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:**
1. التعرف على واقع الرقابة التنظيمية (رقابة الاستشعار، رقابة عملية اتخاذ القرار، رقابة الممارسة أو التطبيق)، في جامعة عدن.
 2. التعرف على واقع الأداء الإداري (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، الاتصال)، في جامعة عدن.
 3. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الرقابة التنظيمية والأداء الإداري في جامعة عدن، تعزى للمتغيرات (المسعى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
 4. الكشف عما إذا كانت توجد علاقة بين الرقابة التنظيمية وتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن.
 5. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمستوى توافر مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في جامعة عدن، تعزى للمتغيرات (المسعى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- أهمية الدراسة:** تتمثل أهمية الدراسة الحالية في المحاور الآتية:
- أولاً: الأهمية من الناحية النظرية:**
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، المتمثل في الرقابة التنظيمية باعتبارها مدخلا إستراتيجيا يسهم في تعزيز فعالية مؤسسات التعليم العالي.
 - تعد إضافة معرفية إلى الدراسات في الرقابة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري.
 - تقدم الدراسة جانباً نظرياً ستستفيد منه القيادات الإدارية في جامعة عدن، وكذلك تفتح باباً لطلبة الدراسات العليا والباحثين.
- ثانياً: الأهمية من الناحية العملية:**
- إعطاء تشخيص دقيق لواقع الرقابة التنظيمية والأداء الإداري في جامعة عدن، مما يتيح لصناع القرار في الجامعة التعرف على نقاط القوة والضعف في ممارساتهم الإدارية.
 - تسهم نتائج الدراسة وتوصياتها في تحسين الأداء وجودة العمل الإداري لجامعة عدن.
 - تعد هذه الدراسة -على حد علم الباحثة- من أوائل الدراسات التي تهتم بالرقابة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري كدراسة ميدانية في جامعة عدن؛ مما يزيد من قيمتها التطبيقية.
- حدود الدراسة:**
- الحدود البشرية والمكانية: اقتصرَت الدراسة على القيادات الإدارية في الإدارات العامة في ديوان جامعة عدن (مدير عام، مدير إدارة، رئيس قسم).



- الحدود الزمانية: 2024م

الحدود الموضوعية: الرشاقة التنظيمية في أبعادها الآتية: (رشاقة الاستشعار، رشاقة عملية اتخاذ القرار، رشاقة الممارسة أو التطبيق)، والأداء الإداري في أبعاده الآتية: (التخطيط، التنظيم).

مصطلحات الدراسة:

- تعريف الرشاقة التنظيمية لغويًا:

يعود أصل كلمة رشاقة في اللغة العربية إلى (مصدر رشق) رشاقة الجسم، حسنه وجماله، وخفته. وكانت على جانب كبير من الرشاقة. رشاقة الأسلوب: جماله، ورشاقته في عمله: كان خفيًا سريعًا.

التنظيمية لغة: صيغة مؤنث لكلمة (تنظيم) وهي مصدر مشتق من نظم، يقال نظم الأشياء: ألقها وضم بعضها إلى بعض في صورة مرتبة. (مسعود، 1992، ص 393) المشار إليه في (باعمر، 2023، ص 11).

- عرفت الرشاقة التنظيمية بأنها قدرة المنظمة على الاستجابة للتغيرات البيئة المفاجئة والسريعة في بيئات الأعمال وتحويل هذه التغيرات إلى فرص يمكن للمنظمة استغلالها. (الحنيطي، 2018).

- وعرفت الرشاقة التنظيمية بأنها: القدرة على الاستجابة الناجحة والسريعة، والتفاعل مع التغيرات البيئية بكفاءة عالية. (Shiri, 2014, p 88)

وتعرف الباحثة الرشاقة التنظيمية إجرائيًا بأنها: قدرة جامعة عدن على استشعار المواقف والمتغيرات الداخلية والخارجية والتكيف معها بدرجة عالية من المرونة في الممارسة والتطبيق وسرعة اتخاذ القرارات.

الإطار النظري:

أولاً: الرشاقة التنظيمية:

مفهوم الرشاقة التنظيمية:

عرفت الحمدان (2020، ص 45) الرشاقة التنظيمية بأنها مجموعة من العمليات التنظيمية التي تتمثل في سرعة استجابة المؤسسات التعليمية للتغيرات الحالية والتنبؤ بالمستقبلي منها، وجعلها قادرة على التحرك بخفة، والتفوق على المنافسين في البيئة سريعة التغير لاستثمار الفرص والاستفادة منها في الوقت المناسب، من خلال مجموعة من الممارسات التنظيمية، وذلك بالاعتماد على قدرات الموارد البشرية والعمليات والتكنولوجيا في المؤسسات التعليمية. كما عرفها كل من الشمري والزيادي (2018، ص 132)، بأنها قدرة المنظمة على التغير بسرعة أو التكيف للاستجابة للمتغيرات، وهي ضرورية بشكل أساسي للمنظمات التي تواجه الظروف المتغيرة لاستخدام عوامل الإنتاج لتحقيق أهداف المنظمة والعاملين والمستفيدين.

أما المصري فيعرفها بأنها مدخل تكتيكي لزيادة قدرة المؤسسة على إدراك وتطويق الأحداث المفاجئة والتغيرات غير المتوقعة التي قد تحدث في بيئة عملها، وتقديم الاستجابات التكيفية المناسبة والملائمة لها. (المصري، 2016، ص 280).

مما سبق عرضه نستخلص الباحثة أن الرشاقة التنظيمية تعني تميز الجامعات للتعامل بمرونة عالية مع المتغيرات البيئية، لتتمكن من تحقيق أهدافها والاستجابة السريعة للتغيرات من خلال إشراك قياداتها في صنع القرار والإبداع والابتكار.

أهمية الرشاقة التنظيمية:

أوجز عدد من الباحثين (منصور، 2020، ص 12)، (التويجري، 2020، ص 306)، (الشمري، والزيادي، 2018، ص 133) أهمية الرشاقة التنظيمية في عدد من العناصر نوجز بعضها في الآتي:



1. جعل المنظمة أكثر استجابة لتغيرات السوق، وأكثر مرونة في التعامل مع التحديات، والإسهام في تحسين قدرات المؤسسة وبنيتها التنظيمية، وزيادة قدرتها على الاستمرار في تحقيق النجاح على المدى الطويل، كما تساعد على إنجاز الأعمال بجودة عالية وكفاءة ودقة.
 2. تساعد الرقابة التنظيمية المؤسسة في تحقيق السرعة والمرونة اللازمة، وتعبئة القدرات الجوهرية، وتجميع التكنولوجيا المختلفة، وإنتاج منتجات عالية الجودة.
 3. تحسين هيكل العمليات من خلال تنظيم وتقسيم الأنشطة التنظيمية، وزيادة قدرة المنظمة على امتلاك مقدرات إدارة وتحسين الممارسات الإدارية والسلوكية.
 4. تساعد الرقابة التنظيمية المؤسسة على القدرة على المنافسة والاستمرار، وتعطيها مؤشرات ومقاييس حول قدراتها التنافسية واستعدادها للتغيير، والقدرة على تحديد المناطق الأقل نشاطاً فيها، والتخطيط للتحسينات.
- تستخلص الباحثة مما سبق أن أهمية الرقابة التنظيمية تكمن في زيادة قدرة الجامعة على التنبؤ العلمي الدقيق وقدرتها على الاستشعار بأي أزمات مستقبلية، فضلاً عن توفير الإمكانيات اللازمة لمواجهة أي تغييرات طارئة لضمان الاستمرارية والتميز الإداري.
- أبعاد الرقابة التنظيمية:**

اختلف الباحثون في تحديد أبعاد الرقابة التنظيمية إلا أنهم يتفقون عند تناولها على أن تشمل هذه الأبعاد أنشطة خاصة بالقدرة على استشعار التغيرات في بيئة العمل، وكذا أنشطة القدرة على الاستجابة لهذه التغيرات بكفاءة وفعالية، وبالوقت المناسب، وبتكلفة أقل (حمودة، وآخرون، 2018، ص 194).

رقابة الاستشعار: Sensing Agility

هي القدرة التنظيمية لفحص ومراقبة الأحداث من التغير البيئي (تغيير تفضيل الزبون، تحركات المنافسين الجديدة، والتكنولوجيات الجديدة)، في الوقت المناسب، إذ تشير مهمة الاستشعار إلى عملية الرصد الإستراتيجي للأحداث البيئية التي يمكن أن يكون لها تأثير كبير على الإستراتيجية التنظيمية، والعمل التنافسي، والأداء المستقبلي، وتشمل مهمة الاستشعار أنشطة مثل الحصول على معلومات تتعلق بالأحداث، والتي يتجلى فيها التغير البيئي، والتنقية من المعلومات غير المهمة التي تعتمد على أساس قواعد محددة سلفاً، وتستهل هذه المهمة مهام صنع القرار والممارسة التي تؤدي إلى التكيف التنظيمي مع التغير البيئي أو حدوث التغيرات البيئية الجديدة (Park, 2011, p 25).

رقابة عملية اتخاذ القرار: Decision-Making Agility

هي القدرة على جمع وتراكم وهيكلة وتقييم المعلومات ذات الصلة من مصادر متنوعة لتفسير الآثار المترتبة على الأحداث الخاصة على الأعمال دون تأخير، وتحديد الفرص والتهديدات القائمة على تفسير الأحداث، ووضع خطط العمل التي توجه كيفية إعادة تكوين الموارد وعمل إجراءات تنافسية جديدة (Park, 2011, p 25; & Al-Nahdi, LI, 2025).

وتتألف عملية صنع القرار من مجموعة من الأنشطة المترابطة، تشمل تفسير العديد من الأحداث، جمع المعلومات، تراكمها، تقييمها، هيكلة المشكلات، وتقييم الخيارات. وتقوم المنظمات من خلال هذه الأنشطة بتحديد الفرص والتهديدات، وجمع المعلومات المرتبطة بها من مصادر متنوعة، وذلك لفهم الآثار المترتبة على تلك الأحداث وإنعكاسها على أعمال المنظمة، ومن خلال هذه العملية، تتمكن المنظمات من اتخاذ قرارات أكثر وعياً ودقة. (Houghton, Gray & Joshi, 2004; Aben, 2025).



رشاقة تطبيق العمل (الممارسة): Action Agility

هي القدرة على إعادة تكوين الموارد التنظيمية، وإعادة هيكلة علاقات تغيير التجهيز على أساس خطط U بشكل حيوي وجذري، وتعديل العمليات، وتقديم منتجات وخدمات ونماذج سعرية للسوق في الوقت المناسب (العابدي، 2012، ص 47) وتتكون مهمة الممارسة من مجموعة من الأنشطة لإعادة تجميع الموارد التنظيمية وتعديل العمليات التجارية على أساس مبادئ العمل الناتجة عن مهمة اتخاذ القرار للتصدي للتغير البيئي. (Eisenhardt & Martin, 2000, P 106) كما قسم Shiri (2014.P90)، أبعاد الرشاقة التنظيمية إلى أربعة محاور هي: بعد تغيير المنتج، وبعد كفاءة العمليات، وبعد التعاون الداخلي والموظفين، وبعد المعرفة والإبداع.

وتتمثل أهم عناصر الرشاقة التنظيمية كما ذكرتها مغاوري (2016، ص152)، في استشعار التغير، وسرعة الاستجابة للتغير، والاستباقية، واغتنام الفرص وتحويلها إلى مزايا، والابتكار، والاعتماد على الكفاءات المبادرة.

كما حدد Holsapple (2008,p8)، أربعة عناصر لفعالية الرشاقة التنظيمية، هي:

1. التوقيت: ويشير إلى إيصال القيمة في الوقت المناسب.
2. المرونة: ويقصد بها مجموعة من الطرق المتاحة لتحقيق النجاح، وتنشيط القدرة والرغبة في اكتشاف خيارات جديدة، وهي من درجات الرشاقة.

3. الملاءمة: وهي القدرة على التغلب على الجمود وإدراك التعامل الفعال مع ما هو غير متوقع.

4. القدرة على تحمل التكاليف: وهي درجة عالية من الرشاقة، حيث إنها تدعم القدرة والميزة التنافسية للمؤسسة. وتستخلص الباحثة أن أبعاد الرشاقة التنظيمية تعد منظومة مترابطة يعزز بعضها بعضاً، وتشكل في مجملها إطاراً متكاملًا يسهم في رفع قدرة المؤسسات التعليمية على التكيف والاستمرارية. كما تعد هذه الأبعاد ضرورية لضمان بقاء المؤسسات التعليمية وقدرتها على المنافسة في بيئة تتسم بالتغير والتعقيد، إذ تمكّنها من استشعار التغيرات والتطورات في البيئة الداخلية والخارجية، سواء كانت فرصاً أم تهديدات، واتخاذ قرارات سريعة ومدروسة في الوقت المناسب، والعمل على تنفيذها بفعالية وكفاءة.

مفهوم الأداء الإداري:

يعرف الأداء الإداري بأنه " قدرة الموظف الإداري على التفاعل مع بيئة العمل الداخلية والخارجية، وذلك فيما يتعلق بحصوله على مواردها المختلفة وكفاءة عملياتها الداخلية، وإنتاج منتجات مطلوبة من قبل المجتمع (الكساسبة، 2011) المشار إليه في: (أفيلف، 2020، ص 32)

وقد أكد العتيبي (2013، ص34) على أهمية الأداء الإداري بقوله: يستمد الأداء الإداري أهميته من أهمية الهدف الذي تسعى الإدارة إلى تحقيقه، فالجهاز الإداري قد أعد بشرياً ومادياً ومعنوياً ومكانياً من أجل الوصول إلى الهدف المنشود، فأى تفريط فيه يؤدي إلى إهدار هذه الطاقات، بقدر ذلك من التفريط، ومن هنا كان الحرص على الأداء الإداري الجيد من أهم ما تعنى به الإدارة.

أبعاد الأداء الإداري:

تعتبر أبعاد الأداء الإداري هي المكونات الأساسية للعملية الإدارية، فبمقتضاها يتم تعبئة الإمكانيات المادية والبشرية وتنسيقها وتوجيهها لتحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفعالية. وعليه فقد ارتأت الباحثة أن تورّد مجموعة من الأبعاد تحاول من خلالها تغطية أهم العمليات الإدارية التي تقوم بها الإدارة الجامعية في الجامعة ومنها: التخطيط والتنظيم، التوجيه والرقابة، والاتصال.



فالعامل الناجح لا بد أن يكون قد بدأ بالتخطيط السليم والتنظيم الذي يحدد المراحل التي يمر بها التنفيذ، وتحديد متطلبات كل مرحلة من هذه المراحل من التوجيه والرقابة والاتصال.

دراسات سابقة:

الدراسات المحلية:

1. دراسة الفقيه (2020)، الموسومة بـ (دور الرقابة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على دور الرقابة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات اليمنية وقد اختبرت للرقابة الإستراتيجية أبعاد هي (الحساسية الإستراتيجية ووضوح الرؤية، والمسؤولية المشتركة، وسرعة الاستجابة، واختيار الأهداف الإستراتيجية، والمقدرات الجوهرية)، لمعرفة دورها في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها أن الرقابة الإستراتيجية لها دور في إشعال التغيير في قلب مؤسسات التعليم العالي، مما يحسن من سرعة استجابتها وتكيفها مع مستجدات العصر لتحقيق ميزتها التنافسية، وأنه توجد علاقة ترابطية بين الرقابة الإستراتيجية ودورها في تحقيق مؤشرات الميزة التنافسية لبيئة الجامعات اليمنية.

2. دراسة دماج (2019)، الموسومة بـ (دور الرقابة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في مدارس المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية)، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الرقابة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في مدارس المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، وذلك من خلال التعرف على الرقابة الإستراتيجية وأبعادها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن للرقابة الإستراتيجية بأبعادها (الحساسية الإستراتيجية، والالتزام الجماعي، وسهولة الموارد)، دورًا فعالًا في الميزة التنافسية في أبعادها (التجديد، الجودة، والكفاءة، والاستجابة لحاجات العميل).

الدراسات العربية:

1. دراسة التويجري، وآخرون (1443هـ) الموسومة بـ (تصور مقترح لتحسين الرقابة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لأبعاد الرقابة التنظيمية (رقابة الاستشعار، رقابة الاستجابة السريعة، رقابة المشاركة في اتخاذ القرار، رقابة الإبداع)، ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المعلمات، ووضع تصور مقترح لتحسين مستوى الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (570) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن موافقة أفراد عينة الدراسة من معلمات المدارس الثانوية بمدينة الرياض على تطبيق أبعاد الرقابة التنظيمية (رقابة الاستشعار، رقابة الاستجابة السريعة، رقابة المشاركة في اتخاذ القرار، رقابة الإبداع)، بدرجة عالية.

2. دراسة العبيدي، الجفري (2020)، الموسومة بـ (واقع الرقابة التنظيمية في مكاتب التعليم بمحافظة جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات)، وهدفت الدراسة إلى كشف واقع الرقابة التنظيمية بأبعادها الثلاثة في مكاتب التعليم بمحافظة جدة، وكان مجتمع الدراسة جميع المشرفين والمشرفات في (10) مكاتب للتعليم، وبلغ عدد المشرفين والمشرفات (647) فردًا. استخدم الباحثان المنهج الكمي المسحي، ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة استخدم الباحثان أسلوب الحصر الشامل للمجتمع، وتم توزيع الاستبانة، وكانت أهم نتائج الدراسة أن الرقابة التنظيمية بأبعادها الثلاثة (رقابة الاستشعار ورقابة اتخاذ القرار ورقابة الممارسة التطبيقية)، في مكاتب التعليم بمحافظة جدة تمارس بشكل متوسط مما يحد من التحسين الجوهرية والشامل لأداء المشرفين والمشرفات في مكاتب التعليم بمحافظة جدة لمختلف



المؤسسات التربوية في تحسين الأداء؛ نظرًا لرشاقته في أدائها الإداري، ويرجع ذلك إلى عدم معرفتهم بمصطلح الرشاقة التنظيمية، إلا أنهم يطبقونها بدرجة متوسطة.

3. دراسة أبو طالب (2020م) الموسومة بـ (نماذج عالمية في تطبيق الإدارة الرشيقة في مدارس التعليم الثانوي بمصر، وهدفت الدراسة لتوظيف الإدارة الرشيقة في المدارس الثانوية المصرية للتغلب على الهدر الذي تواجهه، اعتمادًا على بعض النماذج العالمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل بعض النماذج العالمية مثل: أنموذج ديموينس، وأنموذج الخطوات الست، وأنموذج سبوك، وأنموذج ديمباك، وقد خلصت الدراسة إلى أن توظيف الإدارة الرشيقة يسهم في تقليل الهدر في الإمكانيات البشرية والمادية، ويعزز التعاون بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، كما أوصت الدراسة بتدريب القيادات التعليمية والإدارية على أسلوب الإدارة الرشيقة لمعالجة الهدر في الإمكانيات البشرية والمادية.

4. دراسة المطيري (2019م) الموسومة بـ (دور الإدارة الرشيقة في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم)، وهدفت للكشف عن دور الإدارة الرشيقة في تجويد مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (135) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الكويت جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من خمسة مجالات هي: القابلية للتغيير، وتشجيع الإبداع، وحل المشكلات، والتحسين والتطوير، وتنظيم العمل الإداري. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة توظيف الإدارة الرشيقة في مختلف مجالات العمل الإداري الجامعي، وتعزيز ثقافة استخدام أسلوب الإدارة الرشيقة.

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة (Menon & Suresh, 2020) الموسومة بـ "تقييم الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي"، وهدفت إلى استكشاف العوامل التي يمكن أن تسهل رشاقة الحركة في التعليم العالي وتحليل العلاقة المتبادلة بين العوامل، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة المقابلة لتطوير أنموذج العوامل التي تعزز الرشاقة التنظيمية في التعليم، وتمثلت عينة الخبراء في خمسة خبراء أكاديميين، وأسفرت المقابلات عن تصميم استبانة مكونة من 23 فقرة تمثل العوامل المعززة للرشاقة التنظيمية للتعليم في كندا، وخلصت الدراسة إلى أن العوامل المؤثرة في الرشاقة التنظيمية هي القدرة على الشعور بالبيئة، والهيكل التنظيمي، واعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتعليم التنظيمي، وإستراتيجيات الموارد البشرية، والقيادة، والاستعداد للتغير، والتعاون مع أصحاب المصلحة، كما أظهرت النتائج أن القيادة هي عامل التمكين الأكثر أهمية، تلها إستراتيجيات الموارد البشرية والهيكل التنظيمي.

2. دراسة (Mulhem, Jean. Kay (2008)، الموسومة بـ (دراسة حالة استكشافية عن الرشاقة التنظيمية على تحالف من المكاتب الصغيرة في الكليات الخاصة)، وهدفت إلى اكتشاف كيفية تطبيق مفهوم الرشاقة التنظيمية داخل تحالف من مكاتب الكليات الخاصة الصغيرة في ولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الباحثة العديد من إستراتيجيات المنهج الكيفي، بما في ذلك المقابلات الشخصية، والملاحظات الميدانية، وتحليل الوثائق، لفهم كيفية استخدام أنشطة القيادة التشاركية في الهيكل وتحديد جداول الأعمال، وأظهرت النتائج أن هذا التحالف استطاع التحول من منظمة غير رسمية إلى منظمة رسمية معترف بها، في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك بفضل تطبيق ممارسات الرشاقة التنظيمية.

3. دراسة (Charmitski, C. W. 2002)، الموسومة بـ (قياس استعداد المؤسسة التعليمية الجامعية لإحداث تغير في برنامجها التعليمي عن بعد بطرق متناسقة مع أبعاد الرشاقة التنظيمية)، هدفت هذه الدراسة إلى تصميم أداة تقييم يمكن استخدامها في المؤسسات التعليمية التي تأتي بعد مرحلة الثانوية لقياس مدى جاهزية هذه المؤسسات على إحداث تغييرات



رشيقة فيما يتعلق بتصميم برامج التعليم عن بعد التي لديها وذلك من خلال اختيار السياق الثقافي للمؤسسة تجاه عوامل الثقافة والجاهزية المرتبطة بأبعاد الرشاقة التنظيمية، وقد استخدم المنهج الكيفي للوصول إلى نتائج هذه الدراسة وكانت العينة صغيرة ومأخوذة من كلية كاثوليكية شمال شرق محافظة ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية حيث بلغ عددها (62) إداريا وأكاديميا، وأهم نتائجها أن برامج التعليم عن بعد في هذه الكلية هي الأقل رشاقة وتقبلاً للتغييرات مقارنة بغيرها من البرامج الأخرى المنفذة في نفس الكلية.

أ. أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة

- هدف الدراسة

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة البكر وآخرون (1443هـ) التي هدفت إلى معرفة واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لأبعاد الرشاقة التنظيمية (رشاقة الاستشعار، رشاقة الاستجابة السريعة، رشاقة المشاركة في اتخاذ القرار، رشاقة الإبداع)، ومعوقات تطبيقها، ودراسة العبيدي، الجفري (2020)، حيث هدفت إلى معرفة واقع الرشاقة التنظيمية بأبعادها الثلاثة، واختلفت مع بقية الدراسات التي هدفت إلى معرفة دور الرشاقة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات مثل دراسة الفقيه (2020)، دراسة دماج (2019)، بينما هدفت دراسة أبو طالب (2020م) لتوظيف الإدارة الرشيقة في المدارس الثانوية، ودراسة المطيري (2019م) هدفت للكشف عن دور الإدارة الرشيقة في تجويد مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت.

ودراسة (Menon & Suresh, 2020) هدفت إلى استكشاف العوامل التي يمكن أن تسهل رشاقة الحركة في التعليم العالي وتحليل العلاقة المتبادلة بين العوامل، ودراسة (Mulhem, Jean. Kay (2008) التي هدفت إلى اكتشاف كيف طبق هذا التحالف من المكاتب مفهوم الرشاقة التنظيمية وذلك من خلال استخدام العديد من أنشطة القيادة التشاركية الخاصة بالهيكلة ووضع جدول الأعمال، ودراسة (Charmitski, C. W. 2002) التي هدفت إلى تصميم أداة تقييم يمكن استخدامها في المؤسسات التعليمية التي تأتي بعد مرحلة الثانوية لقياس مدى جاهزية هذه المؤسسات على إحداث تغييرات رشيقة فيما يتعلق بتصميم برامج التعليم عن بعد التي لديها وذلك من خلال اختيار السياق الثقافي للمؤسسة تجاه عوامل الثقافة والجاهزية المرتبطة بأبعاد الرشاقة التنظيمية.

مجتمع الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت بيئة الجامعة مثل دراسة (الفقيه، 2020)، ودراسة (المطيري، 2019) ودراسة (Menon & Suresh, 2020) ودراسة (Charmitski, C. W. 2002)، واختلفت مع الدراسات التي تناولت التعليم الثانوي مثل دراسة (التويجري، وآخرون، 1443)، ودراسة (أبو طالب، 2020)، ودراسة (دماج، 2019)، ودراسة (العبيدي، والجفري، 2020)، التي تناولت مكاتب التعليم بجدة.

منهج البحث العلمي: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة كدراسة (الفقيه، 2020)، (دماج، 2019)، (التويجري، وآخرون، 1443)، (العبيدي، والجفري، 2020)، (أبو طالب، 2020)، (المطيري، 2019)، ودراسة (Menon & Suresh, 2020) في استخدام المنهج الوصفي منهجاً مناسباً لمثل هذه الدراسات باستثناء دراسة (Mulhem, Jean. Kay (2008)، واستخدمت الباحثة العديد من إستراتيجيات المنهج الكيفي بما في ذلك المقابلات الشخصية والملاحظات الميدانية وتحليل الوثائق لفهم كيفية استخدام أنشطة القيادة التشاركية في الهيكلة وتحديد جداول الأعمال.

أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات التي استخدمت أداة الاستبانة باستثناء دراسة (أبو طالب، 2020)، التي وظفت أداة لتحليل نماذج عالمية في تطبيق الإدارة الرشيقة، ودراسة (Mulhem, Jean. Kay 2008)، التي استخدمت المقابلة الشخصية وملاحظات وتحليل الوثائق.



ب. الاستفادة من الدراسات السابقة: تم الاستفادة منها في الجوانب الآتية:

- الاستفادة من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية وإثرائه.

- الاستفادة من هذه الدراسات في تصميم أداة الدراسة.

- الاستفادة من الإجراءات المتبعة في هذه الدراسات.

ج. ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز في موضوعها وهو الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن، كون هذه الدراسة تعد من الدراسات الأولى التي أجريت في جامعة عدن.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تقييمات مقبولة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينته: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الإدارات العامة في ديوان جامعة عدن، البالغ عددها (23) إدارة، وبلغ عدد القيادات الإدارية (مديري العموم ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام)، (253) بحسب إحصائيات الإدارة العامة للإحصاء بالجامعة لعام 2024. ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة تم أخذ المجتمع كله، وبعد توزيع الاستبانة كانت الصالحة منها (132) استبانة بنسبة (52%) من إجمالي المجتمع.

أولاً: وصف خصائص عينة الدراسة:

سيتم في هذه الفقرة عرض خصائص عينة الدراسة البالغة (132)، من إجمالي مجتمع الدراسة البالغ عددهم (253) والمتمثلة بالبيانات العامة في الجزء الأول من الاستبيان، وهي على النحو الآتي:

1. توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس:

جاءت نتائج الدراسة حسب متغير الجنس، كما هو موضح في الجدول رقم (1) الآتي:

جدول رقم (1):

يبين توزيع عينة الدراسة ونسبها المئوية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكور	37	28%
إناث	95	72%
الإجمالي	132	100%

يتبين من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث جاءت بالمرتبة الأولى بنسبة قدرها (72 %) وعددهن (95) امرأة، وجاءت نسبة الذكور في المرتبة الثانية بنسبة (28 %) وعددهم (37) رجلاً.



2. توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المؤهل العلمي

جدول رقم (2)

يبين توزيع عينة الدراسة ونسبها المئوية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
ثانوية عامة	26	19.7%
بكالوريوس	76	57.6%
ماجستير وما فوق	30	22.7%
الإجمالي	132	100%

يتبين من الجدول أعلاه أن مؤهل بكالوريوس كان في المرتبة الأولى بنسبة قدرها (57.6%) وعددهم (76) فردا، وهي العينة الغالبة، والمرتبة الثانية ماجستير وما فوق بنسبة قدرها (22.7%) وعددهم (30) فردا، وأخيرا جاء مؤهل ثانوية عامة بنسبة قدرها (19.7%) وعددهم (26) فردا.

3. توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المسمى الوظيفي:

جدول رقم (3)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبها المئوية حسب المسمى الوظيفي

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية %
مدير عام	24	18.2%
مدير إدارة	52	39.4%
رئيس قسم	56	42.4%
الإجمالي	132	100%

ويظهر في الجدول أعلاه أن المسمى الوظيفي رئيس قسم حصل على المرتبة الأولى بنسبة قدرها (42.4%) وهي أعلى نسبة وتشكل حالة لا بأس بها كونهم الغالبية وعددهم (56) فردا. أما مدير إدارة فحصل على المرتبة الثانية وهو متقارب مع رئيس قسم بنسبة قدرها (39.4%) وعددهم (52) فردا، وأخيرا جاء مدير عام في المرتبة الأخيرة بنسبة قدرها (18.2%) وعددهم (24) فردا.

4. توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب سنوات الخبرة:

جدول رقم (4):

يبين خصائص أفراد عينة الدراسة ونسبها المئوية حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	37	28.0%
من 10 سنوات إلى أقل من 20	29	22.0%
أكثر من 20 سنة	66	50.0%
الإجمالي	132	100%



يظهر في الجدول أعلاه أن سنوات الخبرة من 20 سنة كانت في المرتبة الأولى بنسبة قدرها (50.0%) وعددهم (66) فردًا، وجاءت في المرتبة الثانية الذين خبراتهم أقل من 10 سنوات بنسبة قدرها (28.%) وعددهم (37) فردًا، وجاءت في المرتبة الثالثة من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة بنسبة قدرها (22.0%) وعددهم (29) فردًا.

ثانيًا: أداة الدراسة:

تتحدد أداة الدراسة بحسب طبيعة الدراسة وأهدافها حيث إن استخدام الأداة المناسبة يؤدي إلى النتائج المطلوبة، وتعد الاستبانة أكثر الأدوات شيوعًا واستخدامًا في مجال الدراسات المسحية، فهي أداة بسيطة يمكن استخدامها بسهولة، وتوفر وقتًا للباحث ووقتًا للمبحوثين، والغاية منها جمع البيانات والمعلومات عن أفراد العينة المستهدفة وقد استقر رأي الباحثة على أن تكون الاستبانة هي الأداة المناسبة لهذا البحث.

أ. بناء أداة الدراسة

تم صياغة الفقرات التي تغطي محاور الاستبانة لقياس استجابة أفراد مجتمع الدراسة إزاءها. وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (50) فقرة موزعة على محورين وكل محور موزع إلى مجالات.

1- صدق الأداة:

أ- الصدق الظاهري

ولتحقيق هذا النوع من الصدق قامت الباحثة بعرض عبارات الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن وعددهم (14) محكمًا، وهم ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية وأصول التربية.

وبناء على ذلك فقد قامت الباحثة بعرض الأداة بصورتها الأولية على الخبراء إذ أعطيت لهم الأداة بمحتوياتها مع شرح واضح لأهداف البحث والمحاور التي تنتمي إليها الفقرات، وفي ضوء آراء الخبراء المختصين تم اعتماد نسبة قدرها (80%) من آراء الخبراء كمعيار لتقويم صدق كل فقرة من فقرات الأداة.

وفي ضوء آراء المحكمين تم إعادة صياغة فقرات الاستبانة في صورتها النهائية، وتحتوي على (50) فقرة صادقة موزعة على محورين، ويبين الجدول الآتي توزيع الفقرات:

جدول رقم (5):

يبين فقرات الأداة قبل وبعد تحكيمها

م	محاور الدراسة	مؤشرات الاستبانة الأولية	التعديلات	المحذوفات	مؤشرات الاستبانة النهائية
1	محور الرشاقة التنظيمية.	29	2	-	29
2	محور الأداء الإداري.	21	1	-	21
	الإجمالي	50	3	-	50

يتضح من الجدول أعلاه أن الاستبيان النهائي احتوى على (50) فقرة موزعة على محورين.



صدق الاتساق الداخلي لمحاوِر الدراسة:

للتأكد من صدق الأداة بعد عرضها على المحكمين، قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي بمعامل ارتباط بيرسون لكل محور بالدرجة الكلية للأداة وذلك فيما يختص بكل محور على حدة، وللاداة كلها، وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول (6) كما يلي:

أولاً: محوَر الرشاقة التنظيمية:

جدول رقم (6):

يوضح صدق الاتساق الداخلي بمعامل ارتباط بيرسون كل مجال بالدرجة الكلية للمحور

الرقم	مجالات محوَر الرشاقة التنظيمية	معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمحور
1	مجال رشاقة الاستشعار.	**0.864
2	مجال رشاقة اتخاذ القرار.	**0.855
3	مجال رشاقة الممارسة والتطبيق.	**0.803
4	مجال رشاقة الابتكار.	**0.873

** معامل ارتباط معنوي عند مستوى معنوية (0.01)

من الجدول أعلاه يتبين أن هناك ارتباطاً معنوياً مرتفعاً عند مستوى معنوية (0.01) بين كل مجال والدرجة الكلية للمحور، حيث إن أقل معامل ارتباط دال معنوياً بلغ (0.803) في مجال (رشاقة الممارسة والتطبيق)، وأعلى معامل ارتباط دال معنوياً بلغ (0.873) في فقرة (مجال رشاقة الابتكار) ومعنى ذلك أن جميع المجالات صالحة لتحقيق هدف الدراسة. ثانياً: محوَر الأداء الإداري:

جدول رقم (7):

يوضح صدق الاتساق الداخلي بمعامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمحور

الرقم	مجالات محوَر الأداء الإداري	معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمحور
1	مجال التخطيط والتنظيم.	**0.824
2	مجال التوجيه والرقابة.	**0.879
3	مجال الاتصال.	**0.874

** معامل ارتباط معنوي عند مستوى معنوية (0.01)

من الجدول أعلاه يتبين أن هناك ارتباطاً معنوياً مرتفعاً عند مستوى معنوية (0.01) بين كل مجال والدرجة الكلية للمحور، حيث إن أقل معامل ارتباط دال معنوياً بلغ (0.824) في مجال (التخطيط والتنظيم) وأعلى معامل ارتباط دال معنوياً بلغ (0.879) في مجال (التوجيه والرقابة) ومعنى ذلك أن جميع المجالات صالحة لتحقيق هدف الدراسة.



ثالثاً: صدق الاتساق الداخلي بمعامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للأداة:

جدول رقم(8):

يوضح صدق الاتساق الداخلي بمعامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للأداة

م	محاور الدراسة	معامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية
1	محور الرشاقة التنظيمية.	0.865**
2	محور الأداء الإداري.	0.837**

**معامل ارتباط معنوي عند مستوى معنوية (0.01)

من الجدول أعلاه يتبين أن هناك ارتباطاً معنوياً عند مستوى معنوية (0.01) بين كل محور والدرجة الكلية للأداة، حيث إن أقل معامل ارتباط دال معنوياً بلغ (0.837**) في محور الأداء الإداري وأعلى معامل ارتباط دال معنوياً بلغ (0.865**) في محور الرشاقة التنظيمية ومعنى ذلك أن المحورين صالجان لهدف الدراسة.

ثبات الأداة لمحاور الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة طريقتين من طرق ثبات الاتساق أو ما يسمى بالثبات الداخلي، الطريقة الأولى التجزئة النصفية والطريقة الثانية معامل ألفا كرونباخ.

إن طريقة التجزئة النصفية تعتمد على تقسيم فقرات الاستبانة إلى قسمين، ولذا فقد وضعت درجات الفقرات الزوجية تحت المحور (x) في حين وضعت درجات الفقرات الفردية تحت المحور (y). وقد تم استخدام معادلة "بيرسون" في إيجاد معامل الارتباط الذي يمثل معامل الثبات الداخلي.

وبعد تطبيق معادلة بيرسون بلغت قيمة معامل الثبات (0.838) ومعامل الثبات المستخدم بطريقة التجزئة النصفية ينبغي أن يصاحبه تعديل للنتيجة المحصلة لمعامل الثبات الداخلي باستخدام معادلة سبيرمان-براون. وبعد تطبيق المعادلة بلغت قيمة معامل الثبات الداخلي (0.854) ثم استخدام معامل جتمان فبلغت قيمته (0.844). وهو معامل ثبات عال يُعتمد عليه في جميع البحوث الاجتماعية.

كما استخدمت الباحثة لحساب ثبات الأداة بطريقة معامل التجانس ألفا كرونباخ وذلك فيما يختص بكل محور على حدة، وللأداة عامة، وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(9):

يبين الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

م	محاور الدراسة	عدد الفقرات	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
1	محور الرشاقة التنظيمية.	29	0.834
2	محور الأداء الإداري.	21	0.863
	الثبات الكلي لأداة الدراسة	50	0.872

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الثبات لجميع محاور الدراسة، وكذلك للأداة بشكل عام، قد جاءت مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات لمحور الرشاقة التنظيمية (0.834)، ومحور الأداء الإداري (0.863)، بينما بلغ الثبات الكلي لأداة الدراسة (0.872)، وتشير هذه القيم إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يعزز من موثوقية نتائجها.



عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

قامت الباحثة بعرض النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق الأداة بناء على المعالجات الإحصائية التي أجريت على ما تم جمعة وتحليل البيانات ومناقشتها في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها كالاتي:

أولاً: نتائج الإجابة على السؤال الرئيس:

الذي ينص على: ما واقع الرقابة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

"ستتناول الباحثة الجزء الأول (الرقابة التنظيمية)، وتوغل العلاقة بالأداء الإداري إلى إجابة السؤال الرابع" وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج الوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن المئوي ودرجة الممارسة لمحور الرقابة التنظيمية كما هو موضح في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأوزانها المئوية للرقابة التنظيمية ككل مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات

الرتبة	المجال	ترتيب المجالات تنازلياً حسب المتوسطات	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة الممارسة
المقياس						
1	4	مجال رقابة الابتكار	1.59	0.85	31.73	ضعيفة جداً
2	3	مجال رقابة الممارسة	1.51	0.77	30.26	ضعيفة جداً
والتطبيق						
3	2	مجال رقابة اتخاذ القرار	1.47	0.85	29.33	ضعيفة جداً
4	1	مجال رقابة الاستشعار	1.39	0.702	27.82	ضعيفة جداً
المتوسط العام						
			1.49	0.793	29.785	ضعيفة جداً

يتضح من الجدول أعلاه، أن درجة ممارسة الرقابة التنظيمية بجامعة عدن كانت ضعيفة جداً وذلك بدلالة المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (1.49) وانحراف معياري قدره (0.793) ووزن مئوي بلغ (29.785%)، وهذا يشير إلى تركيز إجابات أغلبية عينة الدراسة، وعدم تشتتها عن متوسطها الحسابي، وكان المتوسط العام واقعاً ضمن الفئة (1.39 – 1.59) كما يظهر من الجدول أعلاه أن ترتيب ممارسة الرقابة التنظيمية بجامعة عدن وفقاً لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسة، جاءت مرتبة تنازلياً على النحو الآتي:

1) جاء مجال رقابة الابتكار بالمرتبة الأولى، وبدرجة ممارسة ضعيفة جداً، حيث حصل على متوسط حسابي (1.59) وانحراف معياري بلغ (0.85)، مما يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً، وهذا يعني أن درجة الممارسة لرقابة الابتكار بجامعة عدن تحققت بنسبة (31.73%).

2) جاء مجال رقابة الممارسة والتطبيق بالمرتبة الثانية، بدرجة ممارسة ضعيفة جداً، حيث حصل على متوسط حسابي (1.51)، وانحراف معياري بلغ (0.77)، مما يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً، وهذا يعني أن درجة الممارسة لرقابة الممارسة والتطبيق بجامعة عدن تحققت بنسبة (30.26%).

(3) جاء مجال رشاقة اتخاذ القرار بالمرتبة الثالثة، وبدرجة ممارسة ضعيفة جداً، حيث حصل على متوسط حسابي (1.47)، وانحراف معياري بلغ (0.85)، مما يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً، وهذا يعني أن درجة الممارسة لرشاقة اتخاذ القرار بجامعة عدن تحققت بنسبة (29.33%).

(4) جاء محور رشاقة الاستشعار بالمرتبة الرابعة والأخيرة، وبدرجة ممارسة ضعيفة جداً، حيث حصل على متوسط حسابي (1.47)، وانحراف معياري بلغ (0.702)، مما يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً، وهذا يعني أن درجة الممارسة لرشاقة الاستشعار بجامعة عدن تحققت بنسبة (27.82%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة في ضعف الرشاقة التنظيمية في جامعة عدن إلى ضعف الإدراك لدى القيادات الإدارية لأهمية الرشاقة التنظيمية فضلاً عن ثقافة مقاومة التغيير والتكيف مع التغيرات المحلية والعالمية.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو طالب (2020) التي أوضحت أن الإدارة الرشيقة ما تزال ضعيفة في بعض المؤسسات التعليمية، وتتفق جزئياً مع دراسة العبيدي والجفري (2020) التي وجدت أن الرشاقة التنظيمية تمارس بدرجة متوسطة.

ثانياً: نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الأول:

الذي ينص على: ما واقع الرشاقة التنظيمية في جامعة عدن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

1. مجال رشاقة الاستشعار:

جدول رقم (11):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال رشاقة الاستشعار مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرتبة	الفقرة في المقياس	فقرات المجال	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	درجة الممارسة
1	1	تستثمر الجامعة فرص الدورات التدريبية لتحسين مهارات أعضائها	1.59	0.856	31.8	ضعيفة
2	2	تشكل الجامعة فرق إدارة المخاطر والأزمات وفق أسس علمية	1.53	0.824	30.6	ضعيفة جداً
3	3	تقيم الجامعة سلوكيات القيادات لتقديم أساليب التحفيز المناسب.	1.37	0.67	27.4	ضعيفة جداً
4	6	تتابع الجامعة المستجدات التعليمية	1.37	0.746	27.4	ضعيفة جداً
5	5	تضع الجامعة السيناريوهات المستقبلية لحل مشاكل منتسبيها	1.31	0.644	26.2	ضعيفة جداً
6	7	تستطلع الجامعة آراء المجتمع المحلي من أجل تحسين البيئة الجامعية	1.31	0.644	26.2	ضعيفة جداً
7	4	تتنبأ الجامعة بالمشكلات قبل حدوثها.	1.26	0.533	25.2	ضعيفة جداً
		المتوسط العام	1.39	0.702	27.82	ضعيفة جداً

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة رشاقة الاستشعار بجامعة عدن كانت ضعيفة جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعينية (1.39) وانحراف معياري عام بلغ (0.702)، وهذا يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً وهذا يعني أن مستوى رشاقة الاستشعار في جامعة عدن تحقق بنسبة (27.82%).

ويظهر في الجدول (11) أعلاه أن الفقرة "تستثمر الجامعة فرص الدورات التدريبية لتحسين مهارات أعضائها" حازت أعلى متوسط حسابي في المجال إذ بلغ (1.59)، وانحراف معياري قدره (0.856)، بدرجة ضعيفة، وحلت الفقرة "تشكل الجامعة فرق إدارة المخاطر والأزمات وفق أسس علمية"، بالمرتبة الثانية في المجال بمتوسط حسابي قدره (1.53)، وانحراف معياري (0.824)، بدرجة ضعيفة جداً. وحصلت الفقرة "تستطلع الجامعة آراء المجتمع المحلي من أجل تحسين البيئة الجامعية" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.31)، وانحراف معياري قدره (0.644) بدرجة ضعيفة جداً، وحصلت الفقرة "تتنبأ الجامعة بالمشكلات قبل حدوثها" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.26)، وانحراف معياري قدره (0.533) بدرجة ضعيفة جداً.

وبلاحظ أن جميع الفقرات في مجال رشاقة الاستشعار للرشاقة التنظيمية جاءت ما بين ضعيفة وضعيفة جداً، وتغزو الباحثة ذلك إلى ضعف استخدام أنظمة مراقبة فعالة لجمع البيانات عن التحديات البيئية الداخلية (كفاءة الموظفين، وموارد الجامعة)، والبيئية الخارجية (متطلبات سوق العمل والتطورات التكنولوجية). واختلفت تلك النتيجة مع نتيجة كل من دراسة العبيدي، الجفري (2020) حيث جاءت جميعها بدرجة متوسطة ويرجع ذلك لاختلاف مجتمع الدراسة واختلاف البيئة.

2. مجال رشاقة اتخاذ القرار

جدول رقم (12):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال رشاقة اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات

الرتبة	الفقرة في المقياس	مقررات المجال	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	درجة الممارسة
1	1	تستمع الجامعة إلى آراء منتسبيها قبل اتخاذ القرارات.	1.79	1.799	35.8	ضعيفة جداً
2	2	تشرك الجامعة منتسبيها في فرص التطوير المهني المناسبة لهم.	1.54	0.823	30.8	ضعيفة جداً
3	3	التواصل المباشر مع الجهات الاستشارية لاستشارة ومشاركة القرار الصحيح	1.51	0.824	30.2	ضعيفة جداً
4	8	تحدد الجامعة القرارات المناسبة للمواقف وفقاً للأولويات المتفق عليها مع منتسبيها.	1.48	0.756	29.6	ضعيفة جداً
5	5	تحرص الجامعة على تطوير مهارات صناعة القرار الرشيد.	1.4	0.675	28	ضعيفة جداً



الرتبة	الفقرة في المقياس	مقررات المجال	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المثوي	درجة الممارسة
6	7	تستشعر الجامعة ردود الأفعال المتعلقة بالنتائج المترتبة على اتخاذ القرار	1.4	0.75	28	ضعيفة جداً
7	4	تفويض الجامعة الصلاحيات لمنتسبيها في اتخاذ القرار	1.37	0.746	27.4	ضعيفة جداً
8	6	تحرص الجامعة على المرونة في التعامل مع الآراء المختلفة.	1.37	0.659	27.4	ضعيفة جداً
9	9	تتقبل الجامعة النقد من المجتمع المحلي على جودة أداؤها.	1.34	0.652	26.8	ضعيفة جداً
المتوسط العام						
			1.47	0.85	29.33	ضعيفة جداً

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى رشاقة اتخاذ القرار للرشاقة التنظيمية بجامعة عدن بلغ درجة ضعيفة جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعينة (1.47)، وانحراف معياري عام بلغ (0.85) وهذا يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً، وهذا يعني أن مستوى رشاقة اتخاذ القرار في جامعة عدن تحقق بنسبة (29.33%).

وتبين من الجدول (12) أعلاه أن الفقرة "تستمع الجامعة إلى آراء منتسبيها قبل اتخاذ القرار" حازت أعلى متوسط حسابي في المجال إذ بلغ (1.79)، وانحراف معياري قدره (1.799)، بدرجة ضعيفة جداً، وحصلت الفقرة "تشرك الجامعة منتسبيها في فرص التطوير المهني المناسبة لهم" على المرتبة الثانية في المجال بمتوسط حسابي قدره (1.54)، وانحراف معياري (0.823)، بدرجة ضعيفة جداً.

وحصلت الفقرة "تحرص الجامعة على المرونة في التعامل مع الآراء المختلفة" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.37)، وانحراف معياري قدره (0.659)، بدرجة ضعيفة جداً. وحصلت الفقرة "تتقبل الجامعة النقد من المجتمع المحلي على جودة أداؤها" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.34)، وانحراف معياري (0.652)، بدرجة ضعيفة جداً.

وتلاحظ الباحثة أن جميع الفقرات في مجال رشاقة اتخاذ القرار للرشاقة التنظيمية جاءت بدرجة ممارسة ضعيفة جداً. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدد من العوامل، أبرزها:

ضعف الثقافة التنظيمية الداعمة للشفافية والمشاركة، إضافة إلى الطابع المركزي السائد في عملية اتخاذ القرار، وما يترتب عليه من تقييد لمشاركة الموظفين في عمليات صنع القرار المؤسسي. وهذا يتفق مع دراسة أبو طالب (2020)، التي أشارت إلى أن ضعف تمكين العاملين والمركزية الإدارية في المدارس أدى إلى البطء في اتخاذ القرار وضعف الإدارة الرشيقة.



3. مجال رقابة الممارسة والتطبيق

جدول (13):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال رقابة الممارسة والتطبيق

الرتبة	الفقرة	فقرات المجال	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المثوي	درجة الممارسة
1	1	تعتمد الجامعة أساليب تشاورية مع منتسبيها	1.59	0.751	31.8	ضعيفة جداً
2	3	تحت الجامعة منتسبيها على المشاركة في إدارة أزمات الجامعة	1.59	0.819	31.8	ضعيفة جداً
3	6	تطبق الجامعة نظام الحوافز (المادية والمعنوية) لمنتسبي الجامعة.	1.55	0.745	31	ضعيفة جداً
4	7	تطبق الجامعة مقاييس درجة الرضا الوظيفي لمنتسبي الجامعة	1.51	0.757	30.2	ضعيفة جداً
5	2	تطبق الجامعة مبدأ تبادل الخبرات لمعالجة حالات القصور في أداء بعض منتسبيها.	1.45	0.67	29	ضعيفة جداً
6	4	تطبق الجامعة آليات تفويض الصلاحيات للنواب والمساعدين من أجل تطوير قدراتهم ومهاراتهم.	1.45	0.811	29	ضعيفة جداً
7	5	تستخدم بعض التقنيات الحديثة لتنفيذ الأعمال الإدارية في الجامعة حفاظاً على الوقت والجهد.	1.45	0.823	29	ضعيفة جداً
		المتوسط العام	1.51	0.77	30.26	ضعيفة جداً

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى رقابة الممارسة والتطبيق للرقابة التنظيمية بجامعة عدن بلغ درجة ضعيفة جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعينة (1.51)، وانحراف معياري عام بلغ (0.77) وهذا يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً وهذا يعني أن مستوى رقابة الممارسة والتطبيق في جامعة عدن تحقق بنسبة (30.26%). وتبين من الجدول أعلاه أن الفقرة "تعتمد الجامعة أساليب تشاورية مع منتسبيها" حصلت على أعلى متوسط حسابي في المجال إذ بلغ (1.59)، وانحراف معياري قدره (0.751)، بدرجة ضعيفة جداً، وحصلت الفقرة "تحت الجامعة" منتسبيها على إدارة أزمات الجامعة "على المرتبة الثانية في المجال بمتوسط حسابي قدره (1.59)، وانحراف معياري (0.819)، بدرجة ضعيفة جداً.



وحصلت الفقرة" تطبق الجامعة آليات تفويض الصلاحيات للنواب والمساعدين من أجل تطوير قدراتهم ومهاراتهم" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.45)، وانحراف معياري قدره (0.811)، بدرجة ضعيفة جداً. وحصلت الفقرة" تستخدم بعض التقنيات الحديثة لتنفيذ الأعمال الإدارية في الجامعة حفاظاً على الوقت والجهد " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.45)، وانحراف معياري (0.823)، بدرجة ضعيفة جداً. وتلاحظ الباحثة أن جميع الفقرات في مجال رشاقة الممارسة والتطبيق للرشاقة التنظيمية جاءت بدرجة ممارسة ضعيفة جداً. وتعزو الباحثة ذلك إلى غياب إطار مؤسسي واضح للتشاور مع منتسبي الجامعة فضلاً عن عدم ربط الحوافز بالأداء، كأن تمنح بشكل عشوائي أو بناءً على الولاء بدلاً من الجدارة.

4. مجال رشاقة الابتكار

جدول (14):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال رشاقة الابتكار مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرتبة	الفقرة في المقياس	فقرات المجال	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	درجة الممارسة
1	6	تحث الجامعة على مشاركة الجميع في تحسين جودة التعليم ومخرجاته	1.66	0.964	33.2	ضعيفة جدًا
2	5	بناء الثقة بين القيادات والموظفين الآخرين	1.61	0.789	32.2	ضعيفة جدًا
3	2	تشجيع الجامعة منتسبها على وضع خطط لتطوير الأداء.	1.58	0.865	31.6	ضعيفة جدًا
4	3	تعزيز التعاون والعمل الجماعي بين جميع الأطراف المعنية بالجامعة	1.58	0.866	31.6	ضعيفة جدًا
5	4	خلق بيئة جامعية أكثر فعالية ومرونة	1.58	0.866	31.6	ضعيفة جدًا
6	1	تشجيع الجامعة منتسبها على طرح الأفكار الإبداعية لتطوير الأداء في الجامعة.	1.51	0.757	30.2	ضعيفة جدًا
المتوسط العام						
			1.59	0.85	31.73	ضعيفة جدًا

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى رشاقة الممارسة والتطبيق للرشاقة التنظيمية بجامعة عدن بلغ درجة ضعيفة جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعينة (1.59)، وبانحراف معياري عام بلغ (0.85) وهذا يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً، وهذا يعني أن مستوى رشاقة الممارسة والتطبيق في جامعة عدن تحقق بنسبة (31.73%).

وتبين من الجدول (14) أعلاه أن الفقرة "تحت الجامعة على مشاركة الجميع في تحسين جودة التعليم ومخرجاته" حصلت على أعلى متوسط حسابي في المجال إذ بلغ (1.66)، وانحراف معياري قدره (0.964)، بدرجة ضعيفة جداً، وحصلت الفقرة "بناء الثقة بين القيادات والموظفين الآخرين" على المرتبة الثانية في المجال بمتوسط حسابي قدره (1.61)، وانحراف معياري (0.789)، بدرجة ضعيفة جداً.

وحصلت الفقرة "خلق بيئة جامعية أكثر فعالية ومرونة" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.58)، وانحراف معياري قدره (0.866)، بدرجة ضعيفة جداً. وحصلت الفقرة "تشجيع الجامعة منتسبيها على طرح الأفكار الإبداعية لتطوير الأداء في الجامعة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.51)، وانحراف معياري (0.757)، بدرجة ضعيفة جداً. وتلاحظ الباحثة أن جميع الفقرات في مجال رشاقة الابتكار للرشاقة التنظيمية جاءت بدرجة ممارسة ضعيفة جداً. وتغزو الباحثة ذلك إلى قلة الدعم من قبل قيادة الجامعة للابتكار والأفكار الإبداعية وغياب ثقافة التحسين المستمر. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة Menon & Suresh (2020) التي أكدت على أن الابتكار يعتمد على وجود هيكل تنظيمي مرن وثقافة تنظيمية داعمة.

ثالثاً: نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الثاني:

الذي ينص على: ما واقع الأداء الإداري في جامعة عدن من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
أ. الإجابة على محور الأداء الإداري ككل كما في الجدول (15).

جدول رقم (15):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الأداء الإداري ككل مرتبة تنازلياً بحسب المتوسطات

المرتبة	المجال في المقياس	فقرات المجال	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	درجة الممارسة
1	2	مجال التوجيه والرقابة	2.78	1.007	55.54	ضعيفة
2	3	مجال الاتصال	2.74	1.016	54.89	ضعيفة
3	1	مجال التخطيط والتنظيم	2.69	1.115	53.86	ضعيفة
		المتوسط العام	2.74	1.046	54.76	ضعيفة

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الأداء الإداري بجامعة عدن بلغ درجة ضعيفة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعينة (2.74) وانحراف معياري قدره (1.046) ووزن مئوي بلغ (54.76)، وهذا يشير إلى تركيز إجابات أغلبية عينة الدراسة، وعدم تشتملها عن متوسطها الحسابي وهذا يعني أن مستوى الأداء الإداري بجامعة عدن تحقق بنسبة (54.76%). كما يظهر من الجدول أعلاه أن ترتيب مستوى الأداء الإداري بجامعة عدن وفقاً لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الممارسة، جاء على النحو الآتي:

1) جاء مجال التوجيه والرقابة بالمرتبة الأولى، وبدرجة ضعيفة، حيث حصل على متوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري بلغ (1.007)، مما يدل على أن التششت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً، وهذا يعني أن مستوى الأداء الإداري

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الأداء الإداري بجامعة عدن بلغ درجة ضعيفة جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعينه (2.69)، وبانحراف معياري عام بلغ (1.115) وهذا يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً وهذا يعني أن مستوى الأداء الإداري بجامعة عدن تحقق بنسبة (53.86%)

وتبين من الجدول (16) أعلاه أن الفقرة " لدى منتسبي الجامعة القدرة على الإشراف الأكاديمي والعلمي على البحوث والدراسات داخل الجامعة وخارجها " حصلت على أعلى متوسط حسابي في المجال بلغ (2.83)، وانحراف معياري قدره (1.212)، بدرجة ضعيفة، وحصلت الفقرة " لدى منتسبي الجامعة القدرة على وضع خطط في ضوء السياسة العامة للجامعة وأهدافها التربوية " على المرتبة الثانية في المجال بمتوسط حسابي قدره (2.78)، وانحراف معياري (1.128)، بدرجة ضعيفة.

وحصلت الفقرة " لدى منتسبي الجامعة المعرفة والدراية التامة باللوائح التنظيمية والتعليمات والقوانين " على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.64) (2.78)، وانحراف معياري قدره (1.027) (1.128)، بدرجة ضعيفة. وحصلت الفقرة " يعمل منتسبو الجامعة على وضع خطة مرنة في كلياتهم لتطوير الخطط والمناهج التدريسية " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.52)، وانحراف معياري (1.066)، بدرجة ضعيفة.

وتلاحظ الباحثة أن جميع الفقرات في مجال التخطيط والتنظيم جاءت بمستوى ضعيف، وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف في إعداد الخطط الإدارية والإستراتيجية والتنبؤ بالاحتياجات فضلاً عن توزيع المهام.

2. مجال التوجيه والرقابة:

جدول (17):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التوجيه والرقابة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرتبة	الفقرة في المقياس	فقرات المجال	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المنوي	درجة الممارسة
1	6	ينجز منتسبو الجامعة المهام بأقل جهد ووقت ممكن من خلال اتباع أساليب عمل فعالة.	2.87	1.059	57.4	ضعيفة
2	2	يشارك كل منتسبي الجامعة في تقييم الأداء.	2.86	1.005	57.2	ضعيفة
3	7	وجود علاقة إيجابية بين منتسبي الجامعة.	2.8	1.009	56	ضعيفة
4	1	لدى منتسبي الجامعة مرونة لتسيير العملية التعليمية نتيجة التوجيه الجماعي.	2.79	0.917	55.8	ضعيفة
5	5	يمارس منتسبو الجامعة الرقابة استناداً للقانون المعمول به في الجامعة.	2.75	1.073	55	ضعيفة
6	4	يشارك منتسبو الجامعة الرقابة انطلاقاً من التقارير المالية والإدارية.	2.71	1	54.2	ضعيفة
7	3	يقارن منتسبو الجامعة بين ما تم إنجازه وما هو موجود ضمن الأهداف.	2.66	0.987	53.2	ضعيفة
		المتوسط العام	2.78	1.007	55.54	ضعيفة



يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الأداء الإداري بجامعة عدن بلغ درجة ضعيفة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعينة (2.78)، وبانحراف معياري عام بلغ (1.007) وهذا يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً وهذا يعني أن مستوى الأداء الإداري بجامعة عدن تحقق بنسبة (55.54%).

وتبين من الجدول (17) أن الفقرة "ينجز منتسبوا الجامعة المهام بأقل جهد ووقت ممكن من خلال اتباع أساليب عمل فعالة" حصلت على أعلى متوسط حسابي في المجال بلغ (2.87)، وانحراف معياري قدره (1.059)، بدرجة ضعيفة، وحصلت الفقرة "يشترك كل منتسبي الجامعة في تقييم الأداء" على المرتبة الثانية في المجال بمتوسط حسابي قدره (2.86)، وانحراف معياري (1.005)، بدرجة ضعيفة.

في حين حصلت الفقرة "يباشر منتسبوا الجامعة الرقابة انطلاقاً من التقارير المالية والإدارية" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.71) (2.87)، وانحراف معياري قدره (1.00) (1.059)، بدرجة ضعيفة. وحصلت الفقرة "يقارن منتسبوا الجامعة بين ما تم إنجازه وما هو موجود ضمن الأهداف" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.66)، وانحراف معياري (0.987)، بدرجة ضعيفة.

وتلاحظ الباحثة أن جميع الفقرات في مجال التوجيه والرقابة جاءت بمستوى ضعيف، وتعزو الباحثة ذلك إلى البيروقراطية التي تتسبب في تعقيد الإجراءات الإدارية، مما يقلل من فاعلية الرقابة والتوجيه فضلاً عن تدني التمويل الذي يعيق من توفير موارد كافية لدعم الأنظمة الإدارية.

3. مجال الاتصال:

جدول (18):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاتصال مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرتبة	الفقرة في المقياس	فقرات المجال	الوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المثوي	درجة الممارسة
1	يسود بين منتسبي الجامعة الثقة والاحترام		2.84	0.979	56.8	ضعيفة
2	يدرك منتسبوا الجامعة أهمية تبني سياسة الاتصالات الخارجية.		2.82	1.025	56.4	ضعيفة
3	لدى منتسبي الجامعة القدرة على تبني سياسة الباب المفتوح في الاتصالات الداخلية.		2.77	1.018	55.4	ضعيفة
4	يملك منتسبوا الجامعة القدرة على إيصال الكم والنوع من المعلومات في الوقت المناسب لمواجهة الأزمة.		2.73	1.078	54.6	ضعيفة
5	يدرك منتسبوا الجامعة أهمية المحافظة على سرية الاتصالات والعمليات الخاصة بالكلية		2.7	1.084	54	ضعيفة
6	يملك منتسبوا الجامعة القدرة على التعامل مع برامج حوسبية متطورة في عملية تنظيم قواعد البيانات.		2.69	0.857	53.8	ضعيفة
7	يملك منتسبوا الجامعة مهارة توظيف التقنيات الحديثة كالحاسوب والإنترنت للتعامل مع المشاكل.		2.66	1.069	53.2	ضعيفة
	المتوسط العام		2.74	1.016	54.89	ضعيفة

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الأداء الإداري بجامعة عدن بلغ درجة ضعيفة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعينة (2.74)، وبانحراف معياري عام بلغ (1.016) وهذا يدل على أن التشتت في إجابة أفراد العينة كان محدوداً وهذا يعني أن مستوى الأداء الإداري بجامعة عدن تحقق بنسبة (54.89%)، وتبين من الجدول (18) أعلاه أن الفقرة "يسود بين منتسبي الجامعة الثقة والاحترام" حصلت على أعلى متوسط حسابي في المجال إذ بلغ (2.84)، وانحراف معياري قدره (0.979)، بدرجة ضعيفة، وحصلت الفقرة "يدرك منتسبو الجامعة أهمية تبني سياسة الاتصالات الخارجية" على المرتبة الثانية في المجال بمتوسط حسابي قدره (2.82)، وانحراف معياري (1.025) بدرجة ضعيفة.

وحصلت الفقرة "يملك منتسبو الجامعة القدرة على التعامل مع برامج حوسبية متطورة في عملية تنظيم قواعد البيانات" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.69)، وانحراف معياري قدره (0.857)، بدرجة ضعيفة. وحصلت الفقرة "يملك منتسبو الجامعة مهارة توظيف التقنيات الحديثة كالحاسوب والإنترنت للتعامل مع المشاكل" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.66)، وانحراف معياري (1.069)، بدرجة ضعيفة.

تلاحظ الباحثة أن جميع الفقرات في مجال الاتصال جاءت بمستوى ضعيف، وتعوذ الباحثة ذلك إلى عدم وجود قاعدة بيانات لتسهيل عملية الاتصال بين الإدارات أو مع الجهات الداخلية والخارجية في الجامعة إضافة إلى الاعتماد على منصات تواصل مركزية.

ثالثاً: نتائج الإجابة على السؤال الثالث:

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الرضاقة التنظيمية والأداء الإداري تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الوظيفة، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار T-test لإيجاد الفروق بين محاور الدراسة حسب متغير (الجنس، المؤهل العلمي، الوظيفة، سنوات الخبرة) ومعرفة أثر المتغيرات على تقديرات أفراد عينة الدراسة وفيما يلي النتائج:

1. أثر متغير الجنس بين محاور الدراسة:

جدول رقم (19):

يبين اختبار ttest للفروق بين محاور الدراسة حسب متغير الجنس

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
محور الرضاقة التنظيمية	ذكر	37	1.984	0.941	130	4.823	0.001
	أنثى	95	1.303	0.471			
محور الأداء الإداري	ذكر	37	3.197	1.012	130	0.428	0.514
	أنثى	95	2.558	0.913			
المقياس الكلي للمحاور	ذكر	37	2.494	0.935	130	4.846	0.002
	أنثى	95	1.830	0.516			



بالنظر في الجدول أعلاه الذي يبين اختبار T.test لدلالة الفروق في محاور الدراسة والمقياس الكلي للمحاور، يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) حول الرشاقة التنظيمية والأداء الإداري تعزى لمتغير الجنس في محور الأداء الإداري؛ إذ تشير قيم (T) المحسوبة (0.428) والتي هي أصغر من قيمة (T) الجدولية (1.980). وهذا يدل على تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس في محور الأداء الإداري، وعلى الرغم من اختلاف الجنس ما بين أفراد عينة الدراسة، فإنه ليس لديهم اختلاف جوهري في إجاباتهم في هذا المحور، ومن ثم لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين إجاباتهم، وهذا مؤشر على الانسجام بين إجابات أفراد عينة الدراسة في هذا المحور مما أدى إلى ظهور نتيجة منسجمة.

بينما يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) حول الرشاقة التنظيمية والأداء الإداري تعزى لمتغير الجنس في محور الرشاقة التنظيمية؛ إذ بلغت قيم (T) المحسوبة (4.823)، وهي أكبر من قيمة (T) الجدولية (1.980).

وهذا يدل على اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس في محور الرشاقة التنظيمية، وهذا يعني وجود اختلاف جوهري في إجاباتهم في هذا المحور، ومن ثم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين إجاباتهم. وكذلك توجد فروق في المقياس الكلي للمحاور، إذ بلغت قيم (T) المحسوبة (4.846) وهي أكبر من قيمة (T) الجدولية (1.980). ومن خلال متوسطات الفروق يتضح أن هذا لصالح الذكور.

2. أثر متغير المؤهل العلمي بين محاور الدراسة

جدول رقم (20):

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين محاور الدراسة بحسب متغير المؤهل العلمي

محاور الدراسة	مصدر التباين	مصدر التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
محور الرشاقة	بين المجموعات	25.498	2	12.749	4.024	0.002
التنظيمية.	داخل المجموعات	39.585	129	0.307		
	المجموع الكلي	65.083	131			
محور الأداء	بين المجموعات	21.003	2	10.502	5.093	0.006
الإداري.	داخل المجموعات	105.08	129	0.815		
	المجموع الكلي	126.08	131			
المقياس الكلي	بين المجموعات	21.914	2	10.957	4.019	0.002
	داخل المجموعات	46.328	129	0.359		
	المجموع الكلي	68.242	131			

بالنظر إلى الجدول أعلاه الذي يبين تحليل التباين لدلالة الفروق في متغيرات الدراسة يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين آراء عينة الدراسة حول ممارسة الرشاقة التنظيمية ومستوى الأداء الإداري تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في محوري الدراسة والمقياس الكلي للمحورين كالتالي:

(1) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة في محور الرقاقة التنظيمية (4.024) وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية (3.07).

(2) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة في محور الأداء الإداري (5.093) وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية (3.07).

(3) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة المقياس الكلي للمحورين (4.019) وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية (3.07).

وهذا يدل على اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في رؤيتهم لمستوى ممارسة الرقاقة التنظيمية ومستوى الأداء الإداري في ديوان الجامعة حسب متغير المؤهل العلمي، إلا أن لديهم اختلافا جوهريا في إجاباتهم عن محوري الدراسة المذكورة، ومن ثم ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين إجاباتهم، وكانت قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمة (F) الجدولية في المحورين والمقياس الكلي للمحورين.

وقد استخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، لمعرفة مصدر التباين لهذه المحاور ونوضحها كما يأتي:

جدول رقم (21):

نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات المقياس الكلي لدرجة مستوى ممارسة الرقاقة التنظيمية ومستوى الأداء الإداري لمتغير المؤهل العلمي في المقياس الكلي

المؤهل العلمي	ثانوية	بكالوريوس	ماجستير
ثانوية	-	0.452(*)	-0.967
بكالوريوس	0.452(*)	-	-0.126
ماجستير	0.967	0.126	-

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة الرقاقة التنظيمية ومستوى الأداء تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في محوري الدراسة ما بين حاملي مؤهل الماجستير وحاملي مؤهل الثانوية وكانت لصالح حاملي مؤهل الماجستير.

وهذا يدل على اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في رؤيتهم لمستوى ممارسة الرقاقة التنظيمية ومستوى الأداء حسب متغير المؤهل العلمي، وعلى الرغم من اختلاف المؤهل ما بين أفراد عينة الدراسة، فإن لديهم اختلافا جوهريا في إجاباتهم في هذه المحاور، ومن ثم ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين إجاباتهم.

3_ أثر متغير الوظيفة بين محاور الدراسة:

جدول (22):

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين محاور الدراسة بحسب متغير الوظيفة

محاور الدراسة	مصدر التباين	مصدر التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	32.048	2	12.024	6.072	0.000	
محور الرقاقة	33.035	129	2.056			
التنظيمية.	65.083	131				
بين المجموعات	58.291	2	20.046	5.064	0.000	



محاور الدراسة	مصدر التباين	مصدر التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
محور الأداء الإداري	داخل المجموعات	67.788	129	4.025		
	المجموع الكلي	126.07	131			
المقياس الكلي	بين المجموعات	34.976	2	12.088	6.016	0.000
	داخل المجموعات	33.266	129	2.058		
	المجموع الكلي	68.242	131			

بالنظر إلى الجدول أعلاه الذي يبين تحليل التباين لدلالة الفروق في متغيرات الدراسة اتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05=\alpha)$ بين آراء عينة الدراسة حول ممارسة الرشاقة التنظيمية ومستوى الأداء الإداري تعزى إلى متغير الوظيفة في محوري الدراسة والمقياس الكلي للمحورين.

- 1) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة في محور الرشاقة التنظيمية (6.072) وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية (3.07).
 - 2) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة في محور الأداء الإداري (5.064) وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية (3.07).
 - 3) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة في المقياس الكلي للمحورين (6.016) وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية (3.07).
- وهذا يدل على اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في رؤيتهم لمستوى ممارسة الرشاقة التنظيمية ومستوى الأداء الإداري في ديوان الجامعة حسب متغير الوظيفة، إلا أن لديهم اختلافا جوهريا في إجاباتهم عن محوري الدراسة المذكورة، ومن ثم ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين إجاباتهم، وكانت قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمة (F) الجدولية في المحورين والمقياس الكلي للمحورين.

وقد استخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، لمعرفة مصدر التباين لهذه المحاور ونوضحها كما يأتي:

جدول (23):

نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات المقياس الكلي لدرجة مستوى ممارسة الرشاقة التنظيمية ومستوى الأداء الإداري لمتغير الوظيفة في المقياس الكلي

الوظيفة	رئيس قسم	مدير إدارة	مدير عام
رئيس قسم	-	0.482 (*)	-0.161
مدير إدارة	0.482 (*)	-	-0.236
مدير عام	0.161	0.236	-

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05=\alpha)$

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05=\alpha)$ بين آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة الرشاقة التنظيمية ومستوى الأداء تعزى إلى متغير الوظيفة في محوري الدراسة ما بين مدير إدارة ورئيس قسم وكانت لصالح مدير إدارة.

وهذا يدل على اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في رؤيتهم لمستوى ممارسة الرقابة التنظيمية ومستوى الأداء حسب متغير الوظيفة، وعلى الرغم من اختلاف الوظيفة ما بين أفراد عينة الدراسة، فإن لديهم اختلافا جوهريا في إجاباتهم على هذه المحاور، ومن ثم ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين إجاباتهم.

4- أثر متغير سنوات الخبرة بين محاور الدراسة

جدول (24):

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين محاور الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة

محاور الدراسة	مصدر التباين	مصدر التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	15.119	2	7.56	4.518	0.000	
محور الرقابة التنظيمية	داخل المجموعات	49.964	129	1.387		
المجموع الكلي	65.083	131				
بين المجموعات	24.862	2	12.431	5.843	0.000	
محور الأداء الإداري	داخل المجموعات	101.217	129	2.785		
المجموع الكلي	126.079	131				
بين المجموعات	14.361	2	7.18	6.191	0.000	
المقياس الكلي	داخل المجموعات	53.881	129	1.218		
المجموع الكلي	68.242	131				

بالنظر إلى الجدول أعلاه الذي يبين تحليل التباين لدلالة الفروق في متغيرات الدراسة يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 = \alpha)$ بين آراء مجتمع الدراسة حول ممارسة الرقابة التنظيمية ومستوى الأداء الإداري تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في محوري الدراسة والمقياس الكلي للمحورين.

(1) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة في محور الرقابة التنظيمية (4.518) وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية (3.07).

(2) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة في محور الأداء الإداري (5.843) وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية (3.07).

(3) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة في المقياس الكلي للمحورين (6.191) وهي أكبر من قيمة (f) الجدولية (3.07).

وهذا يدل على اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في رؤيتهم لمستوى ممارسة الرقابة التنظيمية ومستوى الأداء الإداري في ديوان الجامعة حسب متغير سنوات الخبرة إلا أن لديهم اختلافا جوهريا في إجاباتهم عن محوري الدراسة المذكورة، ومن ثم ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين إجاباتهم، وكانت قيمة (F) المحسوبة أكبر من قيمة (F) الجدولية في المحورين والمقياس الكلي للمحورين.

وقد استخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، لمعرفة مصدر التباين لهذه المحاور ونوضحها كما يأتي:



جدول (25):

نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات المقياس الكلي لدرجة مستوى ممارسة الرشاقة التنظيمية ومستوى الأداء الإداري لمتغير سنوات الخبرة في المقياس الكلي

سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات إلى أقل من 20	أكثر من 20 سنة
أقل من 10 سنوات	-	-0.573 (*)	-0.154
من 10 سنوات إلى أقل من 20	0.573 (*)	-	-0.336
أكثر من 20 سنة	0.154	0.336	-

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة الرشاقة التنظيمية ومستوى الأداء تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في محوري الدراسة ما بين الذين خدماتهم من 10 سنوات إلى أقل من 20 والذين خدماتهم أقل من 10 سنوات وكانت لصالح الذين خدماتهم من 10 سنوات إلى أقل من 20.

وهذا يدل على اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في رؤيتهم لمستوى ممارسة الرشاقة التنظيمية ومستوى الأداء حسب متغير سنوات الخبرة، وعلى الرغم من اختلاف سنوات الخبرة ما بين أفراد عينة الدراسة، فإن لديهم اختلافا جوهريا في إجاباتهم على هذه المحاور، ومن ثم ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين إجاباتهم.

رابعا: نتائج الإجابة على السؤال الرابع

الذي ينص على: هل توجد علاقة بين الرشاقة التنظيمية وتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن؟ وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار بيرسون لإيجاد علاقة الرشاقة التنظيمية وتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن وذلك من خلال معرفة مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، والنتائج موضحة بالجدول الآتي:

جدول رقم (26):

يوضح معامل الارتباط بين الرشاقة التنظيمية وتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن

المحور	الإحصائيات	تحسين الأداء الإداري
الرشاقة التنظيمية	معامل الارتباط	0.812
	القيمة الاحتمالية	0.000
	حجم العينة	132

قيمة r المحسوبة عند درجة حرية (132) ومستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يساوي (0.294)

يتضح من الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من (0.05)، كما أن قيمة r المحسوبة تساوي (0.812)، وهي أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي (0.294)، مما يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين الرشاقة التنظيمية وتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن، وهذا يعني تأثير الرشاقة التنظيمية إيجابيا لتحسين الأداء الإداري مما يعني عملية اتخاذ القرار لديهم ويسهم في تنمية مهاراتهم وصقل قدراتهم ويساعد على الأداء الأمثل



في الأعمال. وبذلك يثبت أنه توجد علاقة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05=\alpha$)، بين الرقابة التنظيمية وتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن.

ملخص النتائج: تتمثل أهم النتائج في الآتي:

أولاً: أن واقع الرقابة التنظيمية في جامعة عدن، جاءت ضعيفة جداً في جميع المجالات وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع المجالات (1.49).

ثانياً: أن واقع الأداء الإداري في جامعة عدن في جميع المجالات جاءت ضعيفة، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع المجالات (2.74).

ثالثاً: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول الرقابة التنظيمية والأداء الإداري تعزى إلى متغير الجنس في محور الأداء الإداري، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في محور الرقابة التنظيمية.

رابعاً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محوري الرقابة التنظيمية والأداء الإداري لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الماجستير، ومتغير الوظيفة لصالح مدير إدارة، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة.

خامساً: توجد علاقة ارتباطية بين الرقابة التنظيمية والأداء الإداري.

وتستنتج الباحثة من خلال عرض ملخص النتائج ما يأتي:

- أن الرقابة التنظيمية بأبعادها الأربعة في جامعة عدن تمارس بشكل ضعيف، وهو ما يعكس غياب فاعلية هذه الممارسات في البيئة الإدارية للجامعة.
- ضعف الأداء الإداري في جامعة عدن في جميع مجالاته (التخطيط والتنظيم، التوجيه والرقابة، والاتصال)، مما يشير إلى الحاجة الماسة لتحسين ممارسات الإدارة.
- عدم تفويض الصلاحيات أو تشجيع الابتكار واعتماد أساليب تقليدية في الإدارة.
- غياب آليات تقييم الأداء وعدم وجود قنوات تواصل فعالة.
- وجود علاقة إيجابية بين الرقابة وتحسن الأداء الإداري مما يؤكد أن تعزيز الرقابة داخل الجامعة يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء الإداري.

التوصيات: من خلال نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

- تطوير نظام لرصد التغيرات البيئية (الداخلية والخارجية) عبر إنشاء وحدة متخصصة لتحليل البيانات واقتراح حلول استباقية.
 - تمكين الموظفين من ممارسة الصلاحيات بمرونة بما يساهم في رفع كفاءة الأداء المؤسسي.
 - إقامة دورات وورش عمل في جامعة عدن لتوعية القيادات الإدارية في الجامعة بمفهوم وأهمية الرقابة التنظيمية.
 - تشجيع الشفافية ومبدأ المشاركة في اتخاذ القرار.
 - تهيئة بيئة جامعية داعمة للأفكار الإبداعية، والمبادرات التطويرية، من خلال مناخ مرن ومحفز يتبنى المقترحات ويشجع الابتكار.
 - توفير قاعدة بيانات للتسهيل من عملية الاتصال بين الإدارات في الجامعة.
 - تصميم أنظمة حوافز تستند إلى معايير الأداء الفعلي.
- المقترحات: تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:
1. إجراء دراسة مماثلة على الكليات التابعة لجامعة عدن.



2. إجراء دراسة مماثلة على الجامعات اليمنية ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

المراجع:

- أفليف، ر. ح. (2020). تنمية الموارد البشرية وإسهامها في تحسين الأداء الإداري في جامعات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المسؤولين الإداريين، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية.
- باعمر، ل. م. (2023). الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية في محافظة حضرموت الساحل [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حضرموت.
- التويجري، ف. ع. البكر، ل. ن. أبو ثنين، ع. م. العصيمي، و. ي. (1443). تصور مقترح لتحسين الرشاقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*. (8)، 39-60.
- التويجري، ه. م. (2020). ممارسة العاملين الإداريين بجامعة القصيم للرشاقة التنظيمية وفعاليتها في تدعيم سلوكيات المواطنة لديهم: دراسة ميدانية، *مجلة كلية التربية*. 39 (187) ج (2)، 300-354.
- حسين، أ. ع. (2014م). *التطوير التنظيمي لإدارة جامعة عدن* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عدن.
- الحمدان، أ. ر. (2020)، *الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي "الجامعات السعودية أنموذجاً"*. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- حمود، ع. م. القدسي، ع. غ. نادية، أ. م. (1، 2018-3 سبتمبر) أثر بعض ممارسات إدارة الموارد البشرية في تعزيز قدرات الرشاقة التنظيمية [بحث منشور]. المؤتمر الدولي الثاني "إدارة المنظمات الصناعية والخدمية: الممارسات الحالية والتوجهات المستقبلية". كلية التجارة جامعة جنوب الوادي، مصر.
- الحنيطي، ر. إ. (2018). أثر الذكاء العاطفي على الرشاقة التنظيمية في منظمات الأعمال: دراسة تطبيقية على عينة من العاملين في مجموعة المناصير الأردنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإسراء.
- دماج، أ. أ. (2019). دور الرشاقة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في مدارس المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. *مجلة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية*. 6 (12)، 341-369.
- الدوش، ع. ع. (2010). *تطوير الإدارة الجامعية في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة دراسة حالة جامعة عدن* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عدن.
- الرتيل، ص. ع. (2014). *إدارة المعرفة أهميتها ومدى تطبيق عملياتها في جامعة عدن* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عدن.
- الريشي، ن. غ. (2022). درجة ممارسة أبعاد الرشاقة التنظيمية ودورها في تحسين جودة العمل لدى قادة المدارس بالهيئة الملكية بنبع. *مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية*. (35)، 739-789.
- بن سعيد، ف. ع. (2020). *الرشاقة التنظيمية رؤية عصرية لتحسين العمل الإداري في الأردن*. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الشمري، أ. ع. الزيايدي، س. ع. (2018). العلاقة بين الرشاقة التنظيمية والتجديد الإستراتيجي من خلال الدور الوسيط للذكاء التنظيمي، دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في شركة كورك تليكوم للاتصالات المتنقلة، *مجلة الإدارة والاقتصاد*. 7 (26)، 127-157.
- أبو طالب، ص. ع. (2020). نماذج عالمية في تطبيق الإدارة الرشيقة في مدارس التعليم الثانوي بمصر. *مجلة جامعة عين شمس، البحث العلمي في التربية*. 3 (21)، 45-75.



- العابدي، ع. (2012). الرقابة التنظيمية: مدخل إستراتيجي في عملية تعزيز الاستغراق الوظيفي للعاملين، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، 8 (24)، 147 – 174.
- عبدالمولى، أ. م. (2019). متطلبات تطبيق الرقابة التنظيمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة بيشة للعلوم الانسانية والتربوية، 4 (4)، 15-46.
- عبده، ف. ر. (2003) العلاقة بين الإدارة الحكومية وإدارة الجامعات اليمنية، الواقع ومقتضيات التطور [بحث مقدم]. المواصلات العالمية للجامعات 22-24 سبتمبر. الملتقى العربي " المواصلات العالمية للجامعات 22-24 سبتمبر". جامعة عدن، اليمن.
- العبيدي، ع. ج. الجفري، م. (2020م). واقع الرقابة التنظيمية في مكاتب التعليم بجامعة جده من وجهة نظر المشرفين والمشرفات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبدالعزيز.
- العتيبي، ن. م. (2013). تطوير الأداء في المؤسسات التعليمية (ط1). دار السيلة للنشر.
- الفقيه، م. أ. (2020)، دور الرقابة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية. مجلة الجامعة الوطنية. 13 (13)، 167-202.
- قايد، ن. م. أ.، وطواف، ع. ا. ه. م. (2024). أثر الرقابة التنظيمية في المرونة التنظيمية في البنك المركزي اليمني. مجلة الآداب، 12 (2)، 222 – 266. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i2.1968>
- اللبني، س. أ. (2017)، درجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة عدن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر الموظفين الإداريين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عدن.
- المصري، م. (2016)، إستراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة غزة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. 40 (2)، 257-341.
- المطيري، م. ض. (2019): دور الإدارة الرشيقية في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11 (29)، 83-95
- مغاوري، ه. أ. (2016م). الرقابة التنظيمية مدخل لتحسين القدرة المؤسسية في التعليم الجامعي المصري. مجلة الإدارة التربوية. 3 (10)، 130 - 174.
- منصور، م. م. (2020م). تطوير الأداء الإداري للقيادات كلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرقابة التنظيمية. مجلة البحث العلمي في التربية. 12 (4)، 1-45.
- هنية، م. (2016). مدى ممارسة الرقابة الإستراتيجية وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي لدى قطاع الصناعات الغذائية في قطاع غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- وزارة التعليم العالي. (2010). الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية (2006-2010).

References

- 'Abd al-Mawla, A. M. (2019). Requirements for implementing organizational agility as perceived by faculty members at King Khalid University, Saudi Arabia. *University of Bisha Journal for Human and Educational Sciences*, (4), 15-46. (in Arabic).



- 'Abduh, F. R. (2003). The relationship between government administration and the administration of Yemeni universities: Reality and development requirements [Conference presentation]. *Arab Symposium on Global Specifications for Universities*, September 22–24. University of Aden, Yemen. (in Arabic).
- Abu Talib, S. A. (2020). Global models in applying lean management in secondary schools in Egypt. *Ain Shams University Journal of Scientific Research in Education*, 3(21), 45–75. (in Arabic).
- Alfifel, R. H. (2020). *Human resource development and its contribution to improving administrative performance in the universities of Northern West Bank from the perspectives of administrative officials* [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University. (in Arabic).
- Ahmed, M. R. A. (2025). Accreditation and Quality Assurance: Exploring Impact and Assessing Institutional Change in the US and Saudi Arabian Higher Education Institutions. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1), 626–639. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2419>
- Al-'Abidi, A. (2012). Organizational agility: A strategic approach to enhancing employee work engagement. *Al-Ghari Journal for Economic and Administrative Sciences*, 8(24), 147–174. (in Arabic).
- Al-'Ubaydi, A. J., & Al-Jafri, M. (2020). *The reality of organizational agility in educational offices at the University of Jeddah from the perspectives of supervisors* [Unpublished master's thesis]. King Abdulaziz University. (in Arabic).
- Al-'Utaybi, N. M. (2013). *Performance development in educational institutions* (1st ed.). Dar Al-Saylah for Publishing. (in Arabic).
- Al-Dawsh, A. A. (2010). *Development of university administration in light of the requirements of total quality management: A case study of the University of Aden* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Aden. (in Arabic).
- Al-Faqih, M. A. (2020). The role of strategic agility in achieving competitive advantage for Yemeni universities. *Journal of the National University*, (13), 167–202. (in Arabic).
- Al-Hamdan, A. R. (2020). *Organizational agility in higher education institutions: Saudi universities as a model*. Al-Rushd Library for Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Al-Huneiti, R. I. (2018). *The impact of emotional intelligence on organizational agility in business organizations: An applied study on a sample of employees at Al-Manaseer Group in Jordan* [Unpublished master's thesis]. Al-Isra University. (in Arabic).
- Al-Lubani, S. A. (2017). *The degree of practicing organizational justice by administrative leaders at the University of Aden from the perspective of administrative staff* [Unpublished master's thesis]. University of Aden. (in Arabic).
- Al-Masri, M. (2016). A proposed strategy to improve the level of organizational agility in secondary schools in Gaza governorates. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, 40(2), 257–341. (in Arabic).
- Al-Mutairi, M. D. (2019). The role of lean management in the quality of administrative performance outputs at Kuwait University from the perspective of the faculty members themselves. *Al-Quds University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 11(29), 83–95. (in Arabic).
- Al-Nahdi, Y. A. A. S., & Li, Y. (2025). Educational Values in Islam and Confucianism: A Comparative Analysis. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1), 640–673. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2421>



- Al-Rayshi, N. G. (2022). The degree of practicing dimensions of organizational agility and its role in improving work quality among school leaders in the Royal Commission of Yanbu. *Wadi Al-Neel Journal for Human, Social, and Educational Studies*, (35), 739–789. (in Arabic).
- Al-Rutayl, S. A. (2014). *Knowledge management: Its importance and the extent of implementing its processes at the University of Aden* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Aden. (in Arabic).
- Al-Shammari, A. A., & Al-Ziyadi, S. A. (2018). The relationship between organizational agility and strategic renewal through the mediating role of organizational intelligence: An analytical study of the opinions of a sample of employees at Korek Telecom for Mobile Communications. *Journal of Administration and Economics*, 7(26), 127–157. (in Arabic).
- Al-Tuwaijri, F. A., Al-Bakr, L. N., Abu Thunain, A. M., & Al-'Usaymi, W. Y. (1443 AH). A proposed framework to enhance organizational agility among female high school principals in Riyadh. *Saudi Journal of Educational Sciences*, (8), 39–60. (in Arabic).
- Al-Tuwaijri, H. M. (2020). Practicing organizational agility by administrative staff at Qassim University and its effectiveness in promoting their citizenship behavior: A field study. *Journal of the Faculty of Education*, 39(187), Part (2), 300–354. (in Arabic).
- Ba'amer, L. M. (2023). *Organizational agility and its relationship to improving administrative performance in public kindergarten institutions in the coastal Hadramout Governorate* [Unpublished master's thesis]. Hadramout University. (in Arabic).
- Bin Sa'id, F. A. (2020). *Organizational agility: A modern perspective to improve administrative work*. Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Charmitski, C. W. (2002). *Measuring the readiness of post - secondary educational institutions to implement agile changes in their distance learning programs: Exploring cultural context* [Unpublished doctoral thesis]. Drexel University.
- Dammaj, A. A. (2019). The role of strategic agility in achieving competitive advantage in secondary schools in the Republic of Yemen. *Al-Qalam Journal for Humanities and Applied Sciences*, 6(12), 341–369. (in Arabic).
- Eisenhardt, K.M & Martin, J. (2000). Dynamic Capabilities: What Are They? *Strategic. Management Journal*. 21, 1105 – 1121.
- Hammoud, A. M., Al-Qadasi, A. G., & Nadia, A. M. (2018, September 1–3). The impact of some human resource management practices in enhancing organizational agility capabilities [Published paper]. The 2nd International Conference "Management of Industrial and Service Organizations: Current Practices and Future Trends," Faculty of Commerce, South Valley University, Egypt. (in Arabic).
- Haniyah, M. (2016). The extent of practicing strategic agility and its relationship with institutional performance excellence in the food industry sector in Gaza [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza. (in Arabic).
- Harraf, A. Wanasika, I. Tate, K. Talbott, K. (2015). Grgani zational, Agility. *Journal of Applied Business Research*. 31 (2), 675 - 686.



- Holsapple, C. W. (2008). *Understanding Organizational Agility: A work – Desting Perspectiv*, Gatton college of Business and Economics. University of Kentucky, Lexington.
- Houghton, R. El Sawy, O. A. Gray, P. Donegan, C. Joshi, A. (2004). Vigilant Information System for Managing Enterprises in Dynamic Supply Chain: Real – Time Dashboards at Western Digital, MIS Quarterly Executive. *MIS quarterly exrcutive*.3(1),19-35.
- Hussein, A. A. (2014). *Organizational development of the administration of the University of Aden* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Aden. (in Arabic).
- Maghawri, H. A. (2016). Organizational agility as an approach to improving institutional capacity in Egyptian university education. *Journal of Educational Administration*, 3(10), 130–174. (in Arabic).
- Mansour, M. M. (2020). Developing the administrative performance of leadership at the Faculty of Education, Mansoura University in light of the organizational agility approach. *Journal of Scientific Research in Education*, 12(4), 1–45. (in Arabic).
- Markos. S. Seridivi. M. S. (2010). Employee Engagement the Key to Improving Performance. *Journal of Business and Management*. 5(12), 89-96.
- Menon, S. Suresh, M. (2020) Organizational Agility Assessment for Higher Education Institution. *The Journal of Research on the Lepidoptera*. 51(1), 561-573
- Ministry of Higher Education. (2010). *National strategy for higher education in the Republic of Yemen (2006–2010)*. (in Arabic).
- Mulhem, j. k. (2008). *An Exploratory Case Study of Organizational Agility in a Consortium of Small Private College Libraries*. [Unpublished doctoral thesis]. University Of Dayton.
- Park, Y. K. (2011). *The dynamics of opportunity and theat manangement in turbulent environments: the role information technologies* [Unpublished doctoral thesis]. University Of Southern California.
- Qaid, N. M. A., & Tawaf, A. K. H. M. (2024). Impact of Organizational Agility on Organizational Flexibility in the Central Bank of Yemen. *Journal of Arts*, 12(2), 222–266. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i2.1968>. (in Arabic).
- Shiri, A. (2014). Astudy on Relationship between Conflict Management Style and Organizational Agility: Acase Study of ilam sste University, Iran. *Management Science Letters*.4(1), 87-94.





Reading Comprehension Skills Inclusion Levels in the Content of *My Beautiful Language* Curriculum at the Primary Stage

Dr. Saeed Fannas Ali Al-Shahrani *

sfalshahrani@ub.edu.sa

Abstract:

This study aimed to investigate the degree to which the content of the *My Beautiful Language* curriculum for the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia incorporates reading comprehension skills across its levels: *literal*, *inferential*, *critical*, *appreciative*, and *creative*. For the study purposes, the descriptive methodology was employed, based on content analysis, designing a content analysis tool and verifying its validity and reliability. To determine the degree of inclusion, a sample of *My Beautiful Language* textbooks for the primary stage was selected, specifically the content of the fifth-grade curriculum in both parts. Following appropriate statistical analysis, the most important findings of the study showed that the degree of inclusion of reading comprehension indicators was highest at the *critical level*, with approximately **185 indicators** (26.23%), followed by the *literal level* with **176 indicators** (23.94%), while the least included skills were those of *appreciative comprehension*, with only **82 indicators** (11.62%). Based on these results, recommendations underscored the need for revising the relative weight assigned to the distribution of reading comprehension skill indicators in the content of the fifth-grade *My Beautiful Language* curriculum.

Keywords: Arabic language curriculum, Reading comprehension skills, Appreciative comprehension, Primary stage, *My Beautiful Language*.

* Associate Professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods, Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education and Human Development, University of Bisha, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Shahrani, S. F. (2025). Reading Comprehension Skills Inclusion Levels in the Content of My Beautiful Language Curriculum at the Primary Stage, *Journal of Arts*, 13(2), 64 -106. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2584>

© 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 تضمين مهارات الفهم القرآني في محتوى مقرر لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية

د. سعيد فنيش علي الشهراني*

sfalshahrani@ub.edu.sa

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين محتوى مقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية مهارات الفهم القرآني في مستوياته: (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي). ولتحقيق ذلك وظّف الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وقام بتصميم بطاقة تحليل محتوى، وتحقق من صدقها وثباتها، وللكشف عن درجة تضمينها تم اختيار عينة من كتب لغتي بالمرحلة؛ تمثّلت في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي بجزئيه، وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب توصلت الدراسة إلى جملة من المؤشرات؛ ومنها: إن درجة تضمين مؤشرات الفهم القرآني في المستوى النقدي كانت الأعلى تضمناً؛ حيث بلغت نحو (185) مؤشراً، وبسببة (26.23%)، تلتها في المرتبة الثانية مؤشرات المستوى الحرفي حيث كانت (176) مؤشراً، وبسببة (23.94%)، وكانت أقل المؤشرات تضمناً مهارات الفهم التذوقي حيث كانت (82) مؤشراً، وبسببة (11.62%). وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحث عدداً من التوصيات؛ ومنها: مراجعة الوزن النسبي لتوزيع مؤشرات مهارات الفهم القرآني في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس. الكلمات المفتاحية: مقرر اللغة العربية، مهارات الفهم القرآني، الفهم التذوقي، المرحلة الابتدائية، لغتي الجميلة.

* أستاذ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشهراني، س. ف. (2025). درجة تضمين مهارات الفهم القرآني في محتوى مقرر لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية، مجلة الآداب، 13 (2)، 64-106. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2584>

© 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 أُجريت عليه.



القراءة: هي تلك المهارة التي تعدّ معيّنًا، عزير العطاء، سابغ المدد، ومنها تستمد عناصرها بقية مهارات اللغة؛ إنها المورد الذي تستقي منه تلك المهارات. وبقدر ما في ينابيعها من عذوبة، وسلامة، ودقة، وصفاء يكون رونق الآداب في الكتابة، وفي التحدث؛ بل وفي الاستماع. إن كلا من هذه المهارات الثلاثة (الاستماع، والتحدث، والكتابة) إذا لم ترتبط روافدها ببحر القراءة، وإذا لم تلتق مساربها على غدير القراءة أخذًا، ونماءً، وريًا، وإشباعًا، كان عطاؤها ضحل القيمة، مالح المذاق، خفيف العائد، لا يروي ظمًا، ولا يشفي غلة، ولا يغذي شينا من العقل أو الوجدان. والقراءة والاستماع مهارات استقبال لفكر الآخرين، ولكن القراءة أوسع دائرة، وأغزر معرفة وأعمق اكتسابًا؛ بها يرتشف الإنسان من رحيق الفكر ما يغذي منه العقل ويصقل الوجدان؛ ويهذب العاطفة. (مجاور، 1998، ص 299-300).

وتعدّ المهارات القرائية من العوامل المهمة في نجاح عملية التعليم والتعلّم في المرحلة الابتدائية؛ بل في المراحل التعليمية كافة حيث تُمكن الطلاب من التفاعل مع المحتوى الدراسي بشكلٍ فعّالٍ، مما يساهم في بناء قاعدة معرفية متينة تؤثر إيجابيًا على جوانب التحصيل الدراسي جميعها. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في تطوير المناهج الدراسية، فإنه لا يزال هناك تساؤل حول مدى قدرة محتوى مقرر "لغتي الجميلة" على تلبية احتياجات الطلاب فيما يتعلق بتطوير هذه المهارات.

وللتعرّف على مدى تحقّق ذلك ينبغي القيام بعمليات المراجعة للمناهج التعليمية لمعرفة جوانب القوة لتدعيمها، وجوانب القصور والضعف لتقديم المعالجات التي يمكن أن ترفد العملية التعليمية بما يحقّق تطلعات الدول، وفي هذا السياق تأتي أهمية تحليل محتوى المناهج التعليمية، ومنها منهج لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية؛ وذلك لأهمية هذه المرحلة في السّلم التعليمي.

إن مهارة القراءة من المهارات التي تحتاج في أول أمرها إلى أن يكون المتعلّم لديه القدرة على تعرّف الحروف التي تتكون منها الكلمات الخاصة باللغة، وتعرّف النطق الصحيح لهذه الحروف اعتمادًا على الإدراك البصري الصوتي، بيد أنّ هذا المفهوم عن القراءة قد تغير، حيث أصبح تفهّم الرموز وطريقة نطقها ثم ترجمة هذه الرموز إلى أفكار ومعتقدات من صميم مفهوم مهارة القراءة.

ومن هنا يمكن التأكيد على أن مهارة القراءة ترمز إلى أنها عملية إدراكية تهدف إلى الفهم، لأنها تفيد بشكل كبير في نقد المقروء والتأثر به، ثم الانتباه إلى تلك المواقف الحياتية المتعددة التي يستخلص منها الأفكار المتعددة، ومن ثم الاستفادة القصوى ممّا يتم قراءته، ومن هنا تظهر الفائدة من استمتاع القارئ بما يقرؤه وانتقاده، وتوليد الأفكار جراء هذه القراءة، والاعتماد عليها في التعامل مع الحياة اليومية وحل المشكلات التي تواجهه (مهدي، 2014، ص 5؛ الفوزان، 2024).

من هنا يكتسب الفهم القرائي أهمية خاصة بل هو من أهم المقاصد لكل قارئ، ومن أهم الأهداف التي يسعى لتحقيقها المعلم، فضلًا عن كونه أساسًا مهمًا في تعلّم الطالب في المواد الدراسية كافة؛ حتى ذهب بعض المتخصصين إلى أننا لا نحكم بنجاح تعليم القراءة إلا من خلال قدرتها على تنمية مهارات القراءة الأساسية، ومن أهم تلك المهارات مهارات الفهم القرائي. (الشهري، 2012، ص 4؛ الحربي، 2025، آل طلحان، 2024). لذا فقد اهتمت وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم



العام بالفهم القرائي، حيث ورد فيها أنَّ من أهداف تعليم القراءة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تنمية مهارة سرعة القراءة مع فهم المقروء لدى الطالب. (وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، 1423هـ، ص 37).

ويتضح من هذا أنَّ مهارات الفهم القرائي مطلب أساسي في نضج المتعلّم، ونموه المستمر، وربط الأفكار الجديدة بالخبرة السابقة، واستيعاب المعارف والمعلومات المتنوعة، واكتسابه مهارات النقد والإبداع، ومواجهة ما يصادفه من مشكلات الحياة.

مشكلة الدراسة:

تتمثل المشكلة الرئيسية في هذه الدراسة في الكشف عن درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى المقرر وتوفير الأنشطة والتدريبات التي تسهم في تعزيز المهارات القرائية لدى الطلاب. ففي العديد من الأحيان قد تفتقر بعض الوحدات الدراسية إلى أنشطة قرائية متنوعة، أو قد تكون الأنشطة المقترحة غير مناسبة لمستوى الطلاب أو لا تحفزهم على ممارسة القراءة بفاعلية.

كما أن اختلاف مستويات الطلاب واختلاف قدراتهم على استيعاب النصوص قد يؤدي إلى تباين في الفاعلية التعليمية للمحتوى الدراسي؛ ممّا يتطلب إجراء تقويم شامل للمحتوى التعليمي الموجود في مقرر "لغتي الجميلة"؛ من حيث مدى شمولية الأنشطة القرائية المتنوعة مثل فهم النصوص المقروءة، والاستنتاج، والتعبير عن الأفكار من خلالها. كما ينبغي دراسة كيفية تنسيق الأنشطة بحيث تتماشى مع تطوّر مهارات الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، بدءاً من المهارات الأساسية في القراءة، وصولاً إلى مستويات أعلى من الفهم النقدي والتدوقي وحتى الإبداعي.

إن تحليل درجة تضمين المهارات القرائية في محتوى مقرر لغتي يشكل خطوة أساسية في تحسين تصميم المنهج الدراسي وتوجيه التدريس بشكل ربما يسهم في تطوير مهارات الطلاب بشكل شامل ومتوازن. من خلال هذا التحليل يمكن تحديد أوجه القصور وتحسينها، مما يعزّز من قدرة الطلاب على التعامل مع النصوص بشكل أكثر فاعلية ويؤهلهم لاكتساب مهارات القراءة المطلوبة في مراحل دراسية متقدمة.

فالقصور في مهارات الفهم القرائي قد يؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب؛ ويحد من قدرته على إدراك العلاقات والنقد والإبداع والابتكار والخيال، وينعكس سلباً على تواصله مع زملائه ومعلميه وأفراد المجتمع كافة، فضلاً عن الحدّ من قدرة الطالب على التعبير عن مشاعره واتجاهاته.

وبعد اطلاع الباحث على أبرز مهارات الفهم القرائي وتطبيقاته كالأنشطة والتدريبات اللغوية لاحظ أن التقارير الصادرة عن مستوى أداء اختبارات الفهم القرائي، تشير إلى ضرورة الاهتمام بتحليل محتوى مقرر لغتي الجميلة كما ورد في دراسة (القحطاني، 2018؛ والقاضي، والشيعاني، 2024؛ Murphy, Annemarie and Arciuli, Joanne, 2024؛ Cremina, Teresa and Scholesb, Laura, 2024؛ Andarab, 2023؛ Anwas and et al, 2022).

كما أن خبرة الباحث العملية والعلمية تدريجياً، وإشرافاً في مرحلة التعليم الجامعي، والدراسات العليا قد ساعدته في



ذلك، حيث لاحظ أن ثمة فجوة بين متطلبات تحقيق أهداف الفهم القرائي كما تريد وزارة التعليم، وما ورد في الأدبيات التربوية، وبين مخرجات التعلم؛ مما دفعه لإجراء هذه الدراسة لتلمس أسباب القصور القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية منطلقاً من تحليل المحتوى التعليمي لعينة من كتب لغتي الجميلة بهذه المرحلة.

فربما أن من أسباب ذلك طريقة تصميم المحتوى من حيث شمول وتوازن المهارات القرائية، أو أن هناك مشكلات أخرى قد تكشف عنها نتائج الدراسة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في:

تعرف (درجة تضمّن مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية بقدر يحقق مقاصد القراءة لدى طلبة هذه المرحلة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول:

ما درجة تضمّن مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس بالمرحلة الابتدائية في المستوى الحرفي؟

السؤال الثاني:

ما درجة تضمّن مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس بالمرحلة الابتدائية في المستوى الاستنتاجي؟

السؤال الثالث:

ما درجة تضمّن مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس بالمرحلة الابتدائية في المستوى النقدي؟

السؤال الرابع:

ما درجة تضمّن مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس بالمرحلة الابتدائية في المستوى التذوقي؟

السؤال الخامس:

ما درجة تضمّن المهارات القرائية في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس بالمرحلة الابتدائية في المستوى الإبداعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة لتحقيق ما يأتي:

1. الكشف عن درجة تضمّن مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المستوى الحرفي.

2. الكشف عن درجة تضمّن مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المستوى الاستنتاجي.



3. الكشف عن درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المستوى النقدي.
 4. الكشف عن درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المستوى التدوقي.
 5. الكشف عن درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المستوى الإبداعي.
- أهمية الدراسة: تمكن أهمية هذه الدراسة في:

أولاً: الأهمية النظرية

1- تحليل المحتوى التعليمي المضمّن في كتاب لغتي للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ط1446هـ.

2- معرفة جوانب القوة وجوانب القصور في المحتوى التعليمي المضمّن في كتاب لغتي للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1- قد تسهم في مساعدة الجهات المختصة في تطوير مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في جانب مهارات الفهم القرائي.

2- يمكن أن تقدم دعماً للمعلمين يؤدي إلى تحسين طرق تدريس لغتي للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية بما يحقق الفهم القرائي لدى الطلاب بشكل أكبر وأفضل.

3- قد تفتح المجال لدراسات أخرى مشابهة تفيد في تحسين وتطوير كتاب لغتي للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود هذه الدراسة على تحليل محتوى كتاب لغتي للصف الخامس الابتدائي المقرر من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1446 هـ/ 2024 - 2025م.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

المهارة:

عرفها اللقاني، والجمال (1999، ص 31) بأنها: (الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة الأداءات والممارسات التي يقوم بها طلاب الصف الخامس الابتدائي بدقة وسهولة وسرعة في فهم النص القرائي.

مقرر لغتي الجميلة:

عرّفه الخليفة (2011، ص 12)، بأنه: (مجموعة موضوعات رئيسة وفرعية يتم اختيارها من بين المعارف المتضمنة في المصادر العلمية في ضوء معايير محدّدة؛ هي أهداف مقرر لغتي الجميلة). وهو التعريف الذي ينطلق منه الباحث في هذه الدراسة لتحقيق أهدافها كونه يتفق مع طبيعتها.



المحتوى اصطلاحاً:

ذكر طعيمة (2004، ص 24): أنه (يشير إلى كل ما يحتويه غلاف الكتاب من المعلومات والحقائق والأفكار والمفاهيم، برموز لغوية هي الناقلة، ويحكمها نظام ما لتحقيق هدف معين، على سبيل المثال، والهدف هو تزويد الآخرين بشيء جديد حول موضوع معين، أو تغيير بعض ما يعرفونه عن الموضوع، أو لمساعدتهم على إدراك أهمية أفكار معينة، أو التعاطف مع موقف معين، أو أن يكونوا متعاطفين مع المؤلف ويتشاركون مستويات الأفكار والحقائق والقيم والاتجاهات أو المشاعر والأحاسيس بينهم).

مفهوم تحليل المحتوى:

عرفه (تمار، 2007، ص 172) بأنه: "أسلوب علمي إحصائي يهدف إلى تحويل المادة المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس".

ويغطي المتطلبات الآتية:

تحليل الخصائص اللغوية أو الدلالية للرموز الاتصالية المستخدمة؛ ويمكن تحديد تكرار أو ظهور أو ورود أو حدوث هذه الخصائص بدقة عالية، ويتم تحديد القيمة الكمية لهذه التكرارات؛ وإمكانية تمييز هذه السمات حسب خصائصها العامة وإمكانية تمييزها عن المصطلحات المتعلقة بفرضيات البحث ومجالاته؛ ويتم استخدام الضبط الدقيق لهذه الاصطلاحات لتحديد احتمالية الخصائص الرمزية التي تم فحصها.

وعرفه (الجعفرية، 2011، ص 126) بأنه: "تجزئة المضمون، وتقسيم ما يتضمنه من معارف وحقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين واتجاهات وقيم ومهارات إلى عناصرها المكونة لها".

الفهم القرائي:

عرفه شحاته والنجار (2003، ص 232) بأنه "عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق. والفهم عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة".

مهارات الفهم القرائي:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مهارات الفهم الخمس (الحرفي؛ والاستنتاجي؛ والنقدي؛ والتدوقي؛ والإبداعي المتضمنة في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس، ويقاس مدى تضمّنها من خلال مؤشرات التكرارات التي تكشف عنها عمليات تحليل المحتوى بتوظيف بطاقة تحليل المحتوى التي قام الباحث بتصميمها لأغراض هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول الباحث في هذه الفقرة بعض المفاهيم النظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة بهذه الدراسة على النحو الآتي:

تحليل المحتوى:

التحليل اصطلاحاً: تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يترّكب منها، فعل سبيل المثال نقول في تحليل الموضوع الإنشائي (التعبيري) إنه يتكوّن من فكرة عامة وأفكار جزئية، وشواهد قرآنية وأحاديث نبوية، وأبيات شعرية وقيم واتجاهات، ومقدمة وعرض وخاتمة. أما عند تحليل القصيدة الشعرية فنقول إنها تتكوّن من مفردات وأفكار وعاطفة وخيال وصور بيانية وجمالية وقيم.



إذن فكل شيء إذا قمنا بتحليله سنجد أنه يتكوّن من عناصر ومكونات وأجزاء تشكل بمجموعها وعند تألفها وتناغمها ذلك الشيء. ويمكننا الخلوّص إلى أن تحليل المحتوى هو المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر في الكتاب، وإذا تمّ تحديد المقرر ووضع في فهرس الكتاب، فإن المعالجة التفصيلية لهذه الموضوعات في الكتاب المدرسي هي ما يسعى بالمحتوى المنهجي أو محتوى المنهج. وعادة ما يتضمن الحقائق والمعرفة والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والقوانين والنظريات.

تحليل المحتوى النوعي: النشأة، والتطور:

يذكر كل من: (الهاشي، وعطية، 2009، ص 143، 142؛ والرشيدي، 2021، ص 81) أن استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وتطوّره يرتبط بشكل أساسي بتطوّر وسائل الإعلام، وعلم السياسات الدولية؛ فقد اكتسب أهميته في النصف الأول من القرن العشرين مع التوسع الهائل في الاتصال الجمهوري؛ حيث ركز الباحثون الأوائل على تحليل محتوى النصوص الواردة في الصحافة المكتوبة، أو الرسائل والخطابات السياسية، كما انصبّت عنايتهم على تحليل المحتوى المرئي: مثل: الصور، والرسومات، ومقاطع الفيديو؛ حيث كان الأسلوب الكمي في تحليل المحتوى هو السائد في ذلك الوقت.

أهمية تحليل المحتوى وفوائده:

يقول طعيمة (2004، ص 43): وصلت أهمية التحليل المستوى إلى درجة كبيره تعدّت الإجابات على تلك الأسئلة المتعلقة بمحتوى الكتاب المدرسي، وحلّ بعض المشكلات المختلفة، والمساعدة في صنع القرار في مجال أوسع وأكثر شمولاً. وأكمل طعيمة (2004، ص 45): وفي مجال التربية والتعليم تتحدّد أهمية تحليل المحتوى في: مجال البحث العلمي، فهو منهج بحث يكشف متغيرات البحث ويميز خصائصها؛ ومجال المناهج، من خلال اختيار مخرجات (نتائج) التعلّم، ومنها تحديد عناصر المحتوى؛ ومجال التعليم، من خلال تحديد طرق التعليم والتعلّم ومنها تقويمها؛ ومجالات الدراسة (التعلّم)، من خلال مقارنة ما يتعلّمه الطلاب بما تعلموه بالفعل؛ ومجال التقويم، من خلال الكشف عن مفردات الاختبار (آل كدم، 2024).

خصائص تحليل المحتوى:

وأشار طعيمة (2004، ص 47) إلى أنه يتميز كلّ علم من العلوم عن غيره بخصائص تميزه عن غيره من العلوم والمناهج الأخرى، وتحليل المحتوى أداة من أدوات البحث العلمي له سمات يميز بها عن غيره.

فمن أهم خصائص تحليل المحتوى أنه:

1- أسلوب للوصف:

الغرض من تحليل المحتوى هو تقديم وصف موضوعي لمادة الاتصال، حيث يشير الوصف إلى تفسير الظاهرة عند حدوثها، وتقتصر وظيفة المحلّل على تصنيف المادة التي يقوم بتحليلها وفقاً للقوانين التي تسمح لنا بالتنبؤ، من خلال تسجيل خصائص كل فئة، واستخراج الخصائص العامة التي تحكمها، ولتقديم تفسير دقيق وموضوعي لمحتواها، فإن الوصف هنا هو سمة من سمات تحليل المحتوى وتمثل حدود المحلل. فالباحث يجب أن يكون محايداً ويقبل النتيجة كما هي، وعليه تقديم تفسير دقيق وموضوعي لمحتواها، والوصف هنا من الضروري ألا يقوم بدور المقوّم، وذلك بإضافة انطباعاته الخاصة على المادة التي يحللها.

2- أسلوب موضوعي الحيادية:

الموضوعية سمة أساسية لأي عمل علمي، وهي تعني البعد عن الذاتية. ولكن ماذا نعني عندما نصف أدوات تحليل المحتوى بأنها موضوعية؟ نعني شيئين:



الأول: هو أن الأداة تقيس بشكل فعال ما صُممت لقياسه في الأصل، مما يعني في هذا المجال أنها تقوم بتحليل مادة الاتصال، وتعرف اتجاهها، وتستخرج السمات التي تميز ظاهريتها، دون أي عمل آخر. فهي -في لغة القياس- أداة نفي بشرط الصدق.

الثاني: يمكن استخدام الأداة من قبل باحثين آخرين لتحليل المحتوى، ويمكن للباحثين أنفسهم إعادة استخدامها لتحليل المحتوى نفسه، ويحقق الباحثون في جميع هذه الحالات درجات عالية من الاتفاق على نتائج التحليل. أي أن الأدوات في لغة القياس يتوفر لها شرط الثبات والاستقرار.

3- أسلوب منظم:

التنظيم هنا يعني أن التحليل يتم وفق خطة البحث العلمي والفرضيات العلمية، والتي من خلالها تتضح الخطوات التي يمر بها التحليل حتى يتوصل الباحث إلى نتيجة (حسين 1983، ص 83-84). ويعني التنظيم إنشاء إطار عمل شامل يقع ضمنه كل فئة من فئات التحليل، ويتم تقديمه بطريقة تتماشى مع طبيعة المادة وأهداف عملية التحليل، أي أنه من المهم في كل هذا أن التحليل تحكمه خطة علمية واضحة تحدد خطوات العمل للباحث، وتسهل كتابة الدراسة، وتوضح للقارئ وجود المنهج العلمي.

4- أسلوب كمي:

هذه هي الميزة التي تزيد من جدوى البحث لهذا النهج. فالطرق الإحصائية والتقديرية العددية والكمية، تعني اعتماد تحليل المحتوى على التقدير الكمي.

إن اعتماد تحليل المحتوى على التقييم الكمي للبحث هو أهم نقطة، وهو يختلف عن العديد من طرق دراسة المواد المنشورة، حيث يترجم الباحث ملاحظاته إلى طرق أو أرقام رياضية وإحصائية وتقديرية كمية، مثل قليل، كثير، أو يرصد مدى تكرار كل ظاهرة تبدو له في الكتب موضوع الدراسة. والتقدير الكمي فوق ذلك يمكن من التحقق من صدق التحليل وثباته فضلاً عن إمكانية إعادة استخدامه على التقديرية الرقمية والأوزان النسبية. والعلوم المختلفة تتفاوت في درجة تقدمها بتفاوت ما قد حققته من تحويل المعاني الكيفية الشائعة إلى مقادير كمية تصاغ في صيغة رياضية تكون بمثابة القانون العلمي.

5- أسلوب علمي:

كما ذكرنا سابقاً؛ تتميز طرق تحليل المحتوى بالموضوعية، أي الصدق والاتساق، وهما من سمات الطريقة العلمية. وتهدف طريقة تحليل المحتوى من خلال دراسة ظواهر المحتوى إلى وضع القوانين التي تشرحها وتكشف العلاقات فيما بينها. ويتم تطوير تعريفات برنامج محددة لفئات التحليل المستخدم؛ ويركز تحليل المحتوى على وصف وتنسيق النقاط الرئيسية الواردة في مادة الاتصال بحيث يسهل فهمها والحكم عليها.

6- يتناول الشكل والمضمون:

هناك مستويان من تحليل المحتوى: المستوى الأول يتناول محتوى الأفكار والقيم والاتجاهات والمعرفة والحقائق، والحديث عن المحتوى، مثل تحليل الكتب العربية، وهو الحديث عن اللغة، والثقافة، وما إلى ذلك، وكلها متضمنة في الكتاب. أما المستوى الثاني فيتعلق بشكل الكتاب وعملية صنعه وطريقة تقديم المادة العلمية.



7- ما يتعلّق بالمعنى الظاهر للنص:

وهو ما يقول عنه ديفرجيه إنه أقرب إلى السطحي، ويتميز تحليل المحتوى بنتائج سطحية بشكل أكبر، تفتقر إلى العمق بسبب التبسيط المفرط لإجراءات التحليل، أو يقتصر على المعالجات الإحصائية المحددة أو الاختلافات الهامشية في النتائج. فيما يرى حسين (1983، ص 86-87) أن هذا النقد غير مبرّر، فإذا نظرنا إلى تحليل المحتوى بموضوعية، فإن عملية تحليل المحتوى تحقق هدفين: وصف المحتوى الواضح والصريح، وكشف النوايا والعلاقات الخفية التي تربط المعرفة بعضها ببعض، وليس تقييدها.

وقد أضاف طعيمة (2004، ص 52) في كتابه الصادر حديثاً ضمن سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس عن تحليل المحتوى خصائص أخرى لتحليل المحتوى، هي:

مجالات العمل كثيرة، ومنها:

- وصف مادة الاتصال وإبراز خصائصها.
- إبراز مدى قدرة كل مادة على تحقيق الأهداف وأساليب الوصول إليها.
- يكشف الحقيقة الفكرية الكامنة خلف النص.
- يكشف المقاصد الخفية للقائمين على النص.

أنواع تحليل المحتوى:

لقد نقل المطلس (1997، ص 82) عن جانيز أن أنواع تحليل المحتوى ثلاثة:

- 1- تحليل المحتوى الإبراهيمي: يشير إلى إجراء تصنيف ظواهر المحتوى وفقاً لأسبابها أو عواقبها المحتملة، على سبيل المثال عدد مرات ذكر "الشعر الحر"، والمواقف الإيجابية أو السلبية الناتجة تجاهه.
- 2- تحليل المحتوى الدلالي: يشير إلى إجراءات تصنيف ظواهر المحتوى وفقاً للمعاني التي تمثلها، دون النظر إلى الكلمات الفردية المستخدمة في عملية التفكير، مثل عدد الكلمات أو الجمل التي تشير إلى "الشعر الحر" في معناها، حتى لو كان المؤلف لا يستخدم مصطلح "الشعر الحر".
- 3- تحليل المحتوى البنائي: يشير إلى عملية تصنيف المحتوى وفقاً لخصائصه المادية والمجازية، مثل الحقائق والمفاهيم والتعميمات، التي تشكل بنية المحتوى أو السمات الأسلوبية التي تميز المحتوى كنوع من المفردات والجمل وال فقرات المستخدمة.

أهداف تحليل المحتوى:

ذكر المطلس (1997، ص 86) أنّ الهدف الرئيس من تحليل الكتب الدراسية والمواد التعليمية هو تحسين نوعيتها، والارتقاء بها لتناسب مع الأهداف المرغوب في تحقيقها، واكتشاف نقاط القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية لتوفير أساس للمراجعة حسب الحاجة، حيث ينبغي أن يخبرنا البحث في هذه الكتب عن الموضوعات الأكثر قيمة. وأضاف المطلس (1997، ص 88) تحليل المحتوى لأغراض التخطيط والبناء لكتب المدرسية، حيث يتم تزويد المؤرخين والجغرافيين وغيرهم من العلماء والمفكرين بالفرصة للعمل بشكل تعاوني مع المعلمين ومديري المدارس، وقادة العمل



الحكومي والخاص، وذلك لغرض تحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية. وزاد طعيمة (2004، ص 90) مساعدة المؤلفين والمحريين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة، وتزويدهم بالمبادئ التوجيهية.

الفهم القرائي: عناصره ومستوياته:

الفهم القرائي هو (عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي للقارئ، وما يمتلكه من قدرات ومهارات أساسية لعملية القراءة، تحدث نتيجة التفاعل بين خبراته السابقة والمعاني المتضمنة في النص المقروء؛ لفهم الأفكار الصريحة والضمنية). (المالكي، 1429هـ، ص 35).

وهو نشاط عقلي يقوم على الاتصال بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في الذاكرة، ويتم توضيح الاختلاف والتشابه بينهما حتى يتمكن القارئ من التفاعل والتحليل، واستنتاج المعنى الضمني فيه عن الموضوع الذي تتم قراءته، ومعرفة اتجاه المؤلف الذي قرأه). (السيد، 2010، ص 58).

وذهب الصاوي (1430هـ، ص 60) إلى أن الفهم القرائي هو العمليات العقلية المعرفية والميتا معرفية التي يستخدمها القارئ في تفسير ما يعتقد أن المؤلف يهدف إليه. وذكر شحاتة والسلمان (2012، ص 84) أن الفهم القرائي (عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً كان أم شعراً اعتماداً على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحر في للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه). ويستنتج الباحث مما سبق أن الفهم القرائي هو: عمليات عقلية للتفاعل مع النصوص القرائية، تتجلى في قدرة الطالب على التفاعل مع النص المقروء، واستخلاص المعنى الصريح والمعنى الضمني من النص، واستنتاج أفكار وأحكام جديدة، معتمداً على خبراته السابقة في ذلك.

عناصر الفهم القرائي:

يتكون الاستيعاب القرائي من ثلاثة عناصر أساسية وردت في شحاتة والنجار (2003، ص 232، عبد الباري، 2011، ص 35، 36).

- 1- القارئ: هو العنصر الأول في فهم المقروء، فهو الذي يعتمد على مهاراته العقلية واللغوية.
- 2- النص القرائي: قراءة النص من العناصر التي لها تأثير قوي في مساعدة القارئ على فهم هذا النص أو إعاقته، لذلك يبي القارئ العديد من التمثلات المحددة لتحقيق هذا الفهم.
- 3- السياق: يشير السياق إلى البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها القراء ويقرأون ويتعلمون، لذا فإن الاختلافات في فهم القراءة ترجع أحياناً إلى البيئات والثقافات المختلفة.

أهمية الفهم القرائي:

يعدّ الفهم القرائي من أكثر مهارات القراءة أهمية: وقد يكون الغاية لكل قراءة، وبلا فهم فإنه لا فائدة من أي قراءة، وإذا تمكن القارئ من مهارات فهم المقروء حقق الأهداف التي يقرأ من أجلها؛ فيوسع من خبراته، ويستفيد من تلك الخبرات في حل مشكلاته، ويتمكن من مهارات اللغة، ويمتلك القدرة على تحقيق النجاح في العملية التعليمية بالإضافة لاتساع أفكاره، وثرأ معلوماته، واكتسابه الثقة في النفس، وقدرته على إبداء الرأي، والنقد، والتذوق، والإبداع (الشهري، 2012، ص 44).



وهو مطلب أساسي لتنمية الطالب لغويًا وتعليميًا وتربويًا؛ لأنه يحقق هدفًا أسمى من أهداف القراءة عادةً وتدريبًا، موجّهة كانت أم حرة؛ فهو من أهم الغايات المنشودة من ورائها، وفهم المقروء -خاصة في مواقف التعليم- ضروري للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات متنوعة ومفيدة، وتزويده بمهارات النقد بموضوعية، وتعويدته على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادف من مشكلات في حياته اليومية، وتزويده بما يعينه على الإبداع (فضل الله، 2012، ص 64).

واستنتج جابر (2015، ص 55) أهمية الفهم القرائي في النقاط التالية:

- 1- الفهم القرائي مطلب أساسي وضروري في القراءة، ويعد أمراً حيويًا في عملية القراءة.
 - 2- يؤثر على رؤية الطالب لذاته، وشعوره بالكفاءة الذاتية.
 - 3- الفهم القرائي يساعد على تكوين قارئ فاهم بما يدور حوله من مستجدات في كافة الميادين.
 - 4- يربط الخبرات السابقة للطلاب بالخبرات الحالية والمستقبلية.
 - وذكر التتري (2016، ص 43) أهمية الفهم القرائي كما يلي:
 1. الفهم القرائي ينمي قدرة الطالب على الفهم.
 2. يساعد على تنمية عمليات التفكير لدى الطلاب.
 3. انعكاس الفهم القرائي على حياة الطالب مستقبلاً.
 4. الفهم القرائي هو السبيل إلى تحقيق النجاح في جميع ميادين الحياة.
 5. يساعد على اختصار الوقت والجهد عن المتعلم.
 6. يبقى التعلم الناتج عن طريق الفهم في الذاكرة فترة أكبر من التعلم بالحفظ .
- والفهم القرائي من أهم مهارات القراءة وأساس تعلّمها؛ فهو يساعد على تنمية لغة الطالب، وإكسابه أفكاراً ثرية ومعلومات مفيدة، مما يكسبه الثقة بالنفس، وإبداء الرأي، والنقد، والتذوق، والإبداع، ويساعده على تحقيق التقدم والتفوق في كافة المراحل الدراسية (الصاعدي، 2016، ص 32؛ محمد والجهني، 2025).
- مستويات مهارات الفهم القرائي:**

تباين العديد من الدارسين والباحثين في تصنيفهم للفهم القرائي وتقسّمه إلى مستويات، حيث يتضمن كل مستوى مهارات للفهم القرائي، وفيما يلي توضيح لتلك التصنيفات:

أ- **مستوى الفهم المباشر**، ويتضمن المهارات التالية:

تحديد معنى الكلمة من السياق؛ وتحديد مرادف الكلمة؛ وتحديد مضاد الكلمة؛ وتحديد أكثر من معنى (المشترك اللفظي)؛ وتحديد الفكرة الأساسية للنص؛ وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة؛ وتحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص؛ وإدراك الترتيب الزمني والمكاني؛ وإدراك الترتيب حسب الأهمية.

ب- **مستوى الفهم الاستنتاجي**، ويتضمن المهارات التالية:

استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في النص المقروء؛ واستنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة؛ واستنتاج أغراض كاتب النص القرائي ودوافعه؛ واستنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص؛ واستنتاج المعاني الضمنية في النص.

ج- **مستوى الفهم النقدي**، ويتضمن المهارات التالية:

التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية في النص؛ والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به؛ والتمييز بين الحقيقة والرأي؛ والتمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار؛ والتمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة؛ وتحديد مدى



منطقية الأفكار وتسلسلها؛ وتحديد مدى مصداقية الكاتب؛ والحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها؛ وتكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

د- مستوى الفهم التدقيقي، ويتضمن المهارات التالية:

ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى؛ وإدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات؛ وإدراك الحالة الشعورية والمزاجية السائدة على جو النص؛ واختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

هـ- مستوى الفهم الإبداعي، ويتضمن المهارات التالية:

إعادة ترتيب أحداث قصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة؛ واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة ما؛ والتوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة؛ والتنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها؛ وتحديد نهاية لقصة ما لم يحددها الكاتب؛ ومسرحة النص المقروء وتمثيله (الناقة، وحافظ، 2004، ص231).

وذكر دسوقي (2007، ص238) أن تصنيف مهارات الفهم القرائي يأتي في سبعة مستويات هي: مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم التفسيري، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم التطبيقي، مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التدقيقي، مستوى الفهم الإبداعي (الابتكاري).

وصنف شحاتة؛ السمان (2012، ص102) مستويات الفهم القرائي على النحو التالي:

1- مستوى الفهم المباشر: ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهمًا مباشرًا كما ورد ذكرها صراحة في النص.

2- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به قدرة القارئ على استنتاج المعاني التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النص، وقدرته على الربط بين المعاني، واستنباط العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء.

3- مستوى الفهم النقدي: ويقصد به قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا ودلاليًا ووظيفيًا، والحكم عليها من حيث الجودة والدقة، ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ وفق معايير مضبوطة ومناسبة.

4- مستوى الفهم التدقيقي: ويقصد به إحساس القارئ بالجو العام للنص وبمشاعر الكاتب والفكرة التي يسعى إلى إيصالها؛ وقدرته على إدراك الوحدة العضوية فيه وإدراك الترابط بين أجزائه، واستنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص وأسرار الجمال في التعبير والتصوير.

5- مستوى الفهم الإبداعي: ويقصد به استنباط أفكار جديدة وجيدة، واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، حيث يستخدم القارئ الحقائق والمعلومات المعروفة استخدامات جديدة غير تقليدية.

مما سبق يستنتج الباحث أن الفهم القرائي له أهمية كبيرة في زيادة التحصيل المعرفي في مجالات المعرفة كلها، وفي رسوخ العلم، والقدرة على تطبيق ما تعلمه الطالب، وأنه سبب في محبة الطالب للعلم، وتنمية الشخصية، والتواصل الاجتماعي، وتنمية عمليات التفكير، واكتساب مهارات التعلم الذاتي.

ومعلوم بدهاء أن القراءة، والارتقاء بها ومن خلالها مما تقاس به الأمم من حيث تطورها ورفقها؛ مما يضاعف على المؤسسات التعليمية الاهتمام بتنمية مهارات القراءة لدى الطلبة، والسعي الدائم لمعالجة أي قصور قد ينجم عن عدم إتقانهم لها.



الدراسات السابقة:

العربية:

أجرى القاضي، والشيعاني (2024) دراسة هدفا منها إلى تحليل مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في الأنشطة القرائية في كتاب لغتي العربية للصف السابع الأساسي بالجمهورية اليمنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من محتوى الأنشطة القرائية في كتاب لغتي العربية للصف السابع الأساسي (الجزأين) وقائمة بمهارات الفهم القرائي، وبطاقة تحليل المحتوى شملت: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي والإبداعي)، وتوصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج أهمها: أنّ مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى الأنشطة القرائية كان على النحو الآتي:

حصلت مهارات مستوى الفهم الحرفي على المرتبة الأولى وبدرجة تكرار كبيرة جداً بواقع (٧٠٧) تكرارات وبنسبة (٨٨,٨٢%)، ثم مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي بالمرتبة الثانية وبدرجة تكرار قليلة جداً بواقع (١٢٢) تكراراً وبنسبة (١٤,٣٠%)، ثم مهارات مستوى الفهم التذوقي بالمرتبة الثالثة وبدرجة تكرار قليلة جداً بواقع (١٣) تكراراً وبنسبة (١,٥٢%)، ثم مهارات مستوى الفهم النقدي بالمرتبة الرابعة وبدرجة تكرار قليلة جداً بواقع (٩) تكرارات وبنسبة (١,٠٦%) وأخيراً مهارات مستوى الفهم الإبداعي بالمرتبة الأخيرة وبدرجة تكرار قليلة جداً بواقع (٢) تكرارين؛ ليكون مجموع التكرارات (853) تكراراً.

وأما دراسة، جاد، ومنصور (2024) فقد هدفت إلى تعرّف درجة تضمين محتوى كتاب اللغة العربية المطوّر للصف الثاني الابتدائي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مصر، وتمثلت عينة الدراسة في محتوى كتاب الطالب (تواصل) للصف الثاني الابتدائي بفصلية الأول والثاني للعام الدراسي 2024/2023، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحثان بطاقة تحليل المحتوى، وتمّ التأكد من صدقها وثباتها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن محتوى كتاب اللغة العربية المطوّر للصف الثاني الابتدائي تضمّن مهارات القرن الحادي والعشرين، إذ جاء بالمرتبة الأولى مهارات التواصل بنسبة 42.09%، وبدرجة مرتفعة، وجاء بالمرتبة الثانية مهارات المبادرة والتعلم المعتمد على الذات بنسبة 25.73%، وبدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الثالثة مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات بنسبة 18.05%، وبدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الرابعة مهارات الإبداع والابتكار بنسبة 7.41%، وبدرجة منخفضة، وجاء بالمرتبة الخامسة مهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة بنسبة 4.96%، وبدرجة منخفضة، وجاء بالمرتبة السادسة مهارات الثقافات المتعددة بنسبة 1.58%، وبدرجة منخفضة، وجاء بالمرتبة الأخيرة مهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والتثقيف الإعلامي بنسبة 0.17%، وبدرجة منخفضة. وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في تحديد المنهج واختيار الأدوات، واختلفت عن هذه الدراسة في محتوى مادة تحليل المحتوى.

وأجرى السمان (2024) دراسة بهدف التحقق من فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي لمجموعتين، وتكوّنت عينة الدراسة من (75) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدرسة الإيمان الخاصة بدمياط، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: التجريبية (41) طالبة درست باستخدام إستراتيجية القراءة التشاركية، أما المجموعة الضابطة (34) طالبة؛ فدرست بالطريقة التقليدية، وتمثلت الأداة في اختبار مهارات الفهم القرائي، وتمّ تطبيقها قبل المعالجة التجريبية وبعدها. وأسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي وذلك لصالح المجموعة التجريبية

وقام الفحطاني، (2023) بإجراء دراسة هدف إلى الكشف عن درجة تضمين القيم التربوية الإسلامية في كتاب "لغتي الجميلة" المقرر على طلاب الصف السادس الابتدائي في طبعته لعام 1444 هـ / 2023م واعتمد البحث المنهج الوصفي



التحليلي عن طريق قائمة بالقيم التربوية الإسلامية الواجب توافرها في الكتاب بعد تحكيمها حيث احتوت على ثلاثة مجالات رئيسية تفرّعت منها (16) قيمة. واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل المحتوى أداة لتحقيق هدفها، وطُبقت على الكتاب المقرر بأجزائه الثلاثة. وتوصلت الدراسة النتائج التالية: يوجد قصور في تضمين القيم التربوية الإسلامية في كتب المقرر الثلاثة وفقا لنتائج تحليل المحتوى حيث كانت نتائج توفرها منخفضة جداً مع عدم توفر بعضها بشكل تام. وقد اتفقت نتائجها مع الدراسة الحالية في مستويات مهارات الفهم القرائي المستهدفة، مع الاختلاف في الفئة المستهدفة، حيث هدفت دراسة الصغير إلى دراسة الطلاب غير الناطقين بالعربية. وتمت الاستفادة منها في تحديد الأدوات، وفي الإطار النظري.

وأجرى كل من اللحياني، والنمري. (2023) دراسة هدفا منها إلى التعرف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من خلال تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلميذات؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في بطاقة الملاحظة، وتم التطبيق على عينة عشوائية من (30) معلمة من معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة.

وبعد تحليل البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية توصلت الدراسة إلى (24) مهارة من مهارات الفهم القرائي، تم تصنيفها في خمسة مستويات رئيسية هي: (مهارات الفهم الحرفي، مهارات الفهم التفسيري، مهارات الفهم الناقد، مهارات الفهم التدوقي، مهارات الفهم الإبداعي)، كما توصلت الدراسة إلى (46) أسلوباً من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي، تم تصنيفها في خمسة مستويات رئيسية هي: (أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفي، أساليب تنمية مهارات الفهم التفسيري، وأساليب تنمية مهارات الفهم الناقد، وأساليب تنمية مهارات الفهم التدوقي، وأساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي).

وكان مستوى تمكّن معلمات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي، والتفسيري، والناقد متوسطاً، بينما كان مستوى الفهم التدوقي، ومستوى الفهم الإبداعي غير متمكن. وقد اتفقت نتائجها مع الدراسة الحالية في مستويات مهارات الفهم القرائي المستهدفة مع ملاحظة تسمية (المستوى الثاني) بمهارات الفهم التفسيري، وهو ما يكافئ في الدراسة الحالية (الاستنتاجي)، وكلا المفهومين معمول بهما في الدراسات، مع اختلاف الفئة المستهدفة، وهدف الدراسة.

وأما دراسة عبدالحكيم (2023) فقد هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، باستخدام إستراتيجية الاستجابة للتدخل في التدريس، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة لمهارات الفهم القرائي المناسبة للعينة، وإعداد اختبار في الفهم القرائي وإعداد دليل للمعلم لتدريس موضوعات القراءة المقررة على التلاميذ وفق إجراءات إستراتيجية الاستجابة للتدخل، وتكونت العينة من (68) تلميذاً وتلميذة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي اعتمد على التصميم ذي المجموعتين لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وطبق الاختبار تطبيقاً قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها فعالية استخدام إستراتيجية الاستجابة للتدخل في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وأجرى عمران، وآخرون. (2023) دراسة هدفوا منها إلى تنمية مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية - المستوى المتقدم، باستخدام برنامج قائم على موضوعات القرن الحادي والعشرين ومهاراته، وتكوّنت المجموعة التجريبية للبحث من (٢٠) طالباً بمعهد الأزهر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بنين، وتم إعداد المواد والأدوات التالية: قائمة بموضوعات القرن الحادي والعشرين تضمنت (20) موضوعاً، وقائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين تضمنت (٣٤)

مهارة، وقائمة بمستويات الفهم القرائي تضمنت (21) مهارة، والبرنامج القائم على موضوعات القرن الحادي والعشرين ومهاراته، واختبار مستويات الفهم القرائي، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة وتم تطبيق اختبار مستويات الفهم القرائي على مجموعة البحث قبلها وبعدها، وبينت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار مستويات الفهم القرائي (المباشر الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التدوقي، الفهم الإبداعي) للطلاب الناطقين بغير العربية، وذلك لصالح القياس البعدي، كما تبين وجود أثر كبير لاستخدام البرنامج القائم على موضوعات القرن الحادي والعشرين ومهاراته في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.

وقام الحضييري (2022) بإجراء دراسة هدف منها إلى تحديد أهم قيم التسامح اللازم توافرها في محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي بالملكة العربية السعودية وتعرف مدى توافر قيم التسامح فيه؛ وتحقيقاً لذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على أسلوب تحليل المحتوى، وتمثلت عينة الدراسة في محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى التي بنيت في ضوء قيم التسامح، البالغ عددها (27) قيمة، متوزعة على ثلاثة مجالات رئيسية هي: (قيم التسامح الديني، وقيم التسامح الاجتماعي، وقيم التسامح الثقافي).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: بلغ متوسط توافر جميع مجالات قيم التسامح الرئيسية في محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي (0.13)، ونسبة مئوية بلغت (12.7%)، وجاءت قيم التسامح الثقافي في المرتبة الأولى بتكرارات بلغت (140) تكراراً، ومتوسط حسابي للتكرارات (0.16)، ونسبة مئوية بلغت (15.6%)، ثم قيم التسامح الاجتماعي في المرتبة الثانية بتكرارات بلغت (215) تكراراً، ومتوسط حسابي للتكرارات (0.09)، ونسبة مئوية بلغت (9.1%)، ثم قيم التسامح الديني في المرتبة الثالثة والأخيرة بتكرارات بلغت (83) تكراراً، ومتوسط حسابي للتكرارات (0.16) ونسبة مئوية بلغت (16.5%).

وأجرى الزهراني. (2022) دراسة هدف منها إلى إعداد قائمة بمهارات القرن الواحد والعشرين اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية الواجب توافرها في مقررات لغتي الجميلة وتحديد درجة مراعاة توافرها بتلك المقررات، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم التطبيق على عينة الدراسة المكونة من جميع مقررات لغتي الجميلة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. وأشارت النتائج إلى أن متوسط نسبة توافر مهارات القرن الواحد والعشرين اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية في محتوى مقررات لغتي الجميلة بلغت (78.16%)، مما يعني أن أكثر من ثلاثة أرباع المهارات مضمنة في محتوى مقررات لغتي الجميلة وبدرجة عالية.

وقام الرسامة (2021) بإجراء دراسة هدف منها إلى الكشف عن درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر "لغتي الجميلة" للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى قائمة بقيم المواطنة الرقمية اللازمة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية حيث احتوت القائمة على تسع قيم رئيسية يندرج فيها (35) مؤشراً فرعياً، واستخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى أداة لتحقيق هدف الدراسة وطبقت على مقرر لغتي الجميلة (بجزأها الأول والثاني للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية).

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: قصور تضمين قيم المواطنة الرقمية، وذلك وفقاً لنتائج تحليل المحتوى، كما أشارت النتائج إلى وجود تفاوت كبير في درجة توافر تلك القيم في مقرر لغتي الجميلة حيث إن قيم المواطنة الرقمية تركزت في مقرر لغتي الجميلة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمقدار (590) مرة، وتضمنت بدرجة منخفضة جداً، فيما



عدا قيمة الثقافة الرقمية فقد تَضَمَّنَت بدرجة مرتفعة حيث تَكَثَّرَت بنسبة (64.41%) وجاءت بالمرتبة الأولى، أما قيمة الوصول الرقمي فجاءت بالمرتبة الثانية بنسبة (11.02%).

وأجرى كل من حلس، وأبو هري (2020) دراسة هدفا منها إلى تحليل كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأربعة الأولى في ضوء مهارات الوعي الصوتي وبناء تصور مقترح لإثراء مهارات الوعي الصوتي في محتوى كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأربعة الأولى، واتباع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة البحث عبارة عن كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأربعة الأولى من الصف (1-4) للفصلين (الأول والثاني).

ولتحقيق هدف البحث تم إعداد قائمة بمهارات الوعي الصوتي، وبطاقة تحليل محتوى كتب لغتنا الجميلة في ضوء مهارات الوعي الصوتي الواجب تنميتها لطلبة الصفوف الأولية، حيث أظهرت النتائج التوصل لبناء قائمة مهارات الوعي الصوتي المراد تنميتها لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى وعددها (10) مهارات أساسية، وشملت (41) مؤشراً فرعياً، وكانت نسبة توافر مهارات الوعي الصوتي، في كتب لغتنا الجميلة، للصفوف الأربعة الأولى ضعيفة، كما خلا محتوى كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأولية من بعض مهارات الوعي الصوتي التي كان مقدارها 0% وهي (رصد المقطع، العزل، التقطيع).

وأجرى الصاعدي (2016) دراسة هدف منها إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف السادس الابتدائي، وتقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي في ضوء نشاطات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى باستخدام المنهج الوصفي، وبعد تحليل المحتوى لنشاطات الفهم القرائي في مقرر لغتي (كتاب الطالب، وكتاب النشاط للصف السادس الابتدائي والبالغ عددها (252) نشاطاً تعليمياً تضمنت (300) مطلب تعليمي بنسبة (86%) وتحليل بيانات الدراسة وتكرارها والنسب المئوية، توصل البحث إلى ما يأتي: تحديد (25) مهارة فهم قرائي لازمة لطلاب الصف السادس الابتدائي، منها (6) مهارات للفهم الاستنتاجي و(6) مهارات للفهم الحرفي، و(6) مهارات للفهم الاستنتاجي و(5) مهارات للفهم الإبداعي و(5) مهارات للفهم الناقد و(6) مهارات للفهم الاستنتاجي.

كما كشفت النتائج عن اهتمام أنشطة التعلم بقياس جميع مهارات الفهم القرائي المطلوبة من قبل طلاب الصف السادس، ولكن بنسب متفاوتة. كما تم قياس بعضها بنسب عالية، والبعض الآخر تم القياس بنسب متوسطة، وبعضها الآخر يقاس بنسب منخفضة. وعدم التوازن والتكامل والاندماج في أنشطة البناء والتدرج على المهارات المطلوبة من قبل طلاب الصف السادس.

كما أجرى الذبياني (2015) دراسة هدف منها إلى الكشف عن مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلقات الصف الأول المتوسط، ومدى مراعاة النشاطات التعليمية المتضمنة في كتاب (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط لمهارات الفهم القرائي ومستوياته اللازمة للطلقات؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى، حيث حللت عينة مكونة من (316) نشاطاً تعليمياً في كتاب (لغتي الخالدة) تمثل مجتمع الدراسة، وتوصلت إلى نتائج منها: تحديد (35) مهارة للفهم القرائي للطلقات، منها (8) مهارات للفهم المباشر، و(7) مهارات للفهم الاستنتاجي، و(8) مهارات للفهم الناقد، و(6) مهارات للفهم التدوقي، و(6) مهارات للفهم الإبداعي، كما توصلت النتائج إلى أن النشاطات التعليمية والتقويمية في مقرر لغتي الخالدة راعت (34) مهارة من (35) مهارة للفهم القرائي، وتوفر بعضها بنسب مرتفعة، وبعضها بنسب متوسطة، وبعضها منخفضة، كما أسفرت النتائج عن أن النشاطات التعليمية والتقويمية في مقرر لغتي الخالدة لم تراعي مهارة من مهارات الفهم الإبداعي.



الدراسات باللغة الإنجليزية:

قام كل من Fayyouni and et al (2024) بإجراء دراسة هدفا منها إلى التحقق من المهام والأنشطة المدمجة في كتب اللغة العربية لطلاب المدارس الابتدائية في الأردن. وكان التركيز على المحتوى والأسئلة والمهام داخل الكتب. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أداة مقياس تكوّنت من (34) مهمة، وتطبيق لجمع البيانات، وتمّ تفريغ هذه المهام في بطاقة تحليل المحتوى، كما تمّ التأكد من موثوقية بطاقة التحليل بالطرق البحثية المعتمدة.

وكانت أهم النتائج: أن كتب اللغة العربية للطلاب في الصفوف الرابع والخامس والسادس تحتوي على (28) مهمة قرائية وسؤال لغوي، ومن بين هذه المهام وجدت (14) مهمة داخل فقرات النص بمعدل تركيز أقل من (1%). وكانت مهارات المحادثة والحوار والوصف أكثر أنواع المهام شيوعاً في المحتوى. كما لوحظ أنّ ثمة تشابهاً بين فقرات النص وأسئلته فيما يتعلق بإجمالي عدد التكرارات.

وقام كل من Zakiyyah and et al (2024) بإجراء دراسة هدفا منها إلى تصميم وتحليل مواد تعليم مهارات القراءة باللغة العربية بدولة نيجيريا. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالتركيز على الاختبار لقياس وتقييم قدرات الطلاب، وركّز الاختبار على تقييم مهارات القراءة بالتركيز على الجوانب الميكانيكية، والفهم لدى عينة من الطلاب، كما تمّ استخدام بطاقة تحليل المحتوى لتقييم مستويات مهارة أخرى أهمها: مهارة العرض، ومفردات اللغة، والقابلية للقراءة، والرسوم البيانية، والدقة، والتناسب. وأهم النتائج: أن اللغة المستخدمة سهلة الفهم، وأنها بسيطة، وأن اختيار الكلمات مناسب لفهم وقدرات الطلاب، وأن اللغة المستخدمة لا تخلق معاني مزدوجة أو غموضاً، وتراكيب الجمل المستخدمة تتوافق مع القواعد النحوية الصحيحة.

وفي السياق نفسه أجرى Putri (2023) دراسة هدف منها إلى تحليل جودة مهام القراءة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر في المدرسة الثانوية في ضوء معايير الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (EFR). واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالتركيز على أسلوب تحليل المحتوى، وتم اختيار عينة التحليل من النصوص القرائية ومهام القراءة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر في المرحلة الثانوية بدولة نيجيريا، وعمد الباحث إلى تحليل (13) نصاً للقراءة و(32) مهمة في (8) فصول تتكوّن من فصول فرعية للقراءة. وتمّ التحقق من موثوقية بطاقة التحليل.

وكانت أهم النتائج: أنّ خمسة جوانب من مهام القراءة ومهاراتها تحتاج إلى اهتمام عند اختيار نصوص القراءة بناءً على نظرية (الآن كانيغسورث)، وتمّ الوفاء بأربع مهام بشكل جيد، كما تبينّت الحاجة إلى استخدام المعرفة المبنية على خلفيات الطلاب العلمية المتخصصة لفهم نص القراءة. وأن معظم المهام القرائية التي تم ترتيبها بناءً على النصوص القرائية المصنفة كانت "جيدة".

وقام كل من Nuraeni and et al (2023) بإجراء دراسة هدفا منها إلى التحقق من مدى تغطية المواد القرائية لأنواع المهارات المقدمة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في إندونيسيا. واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي تركيزاً على أسلوب تحليل المحتوى. وتمثّلت العينة في ثلاثة كتب دراسية للغة الإنجليزية بالصفوف (10) و (11) و (12) التي نشرتها وزارة التربية والثقافة في إندونيسيا. وبنيت مؤشرات التحليل على المعايير الأساسية لنظرية (براون) في جودة مواد القراءة وأنواع القراءة ومهاراتها. وأن المجهودات الفردية والقراءة الشخصية للطلاب هي أبرز ما تمّ اكتشافه مما يدل على غياب التوجيهات في ظل مهارات محدّدة لهم.



وهدفت دراسة كل من (Nuraeni and et al (2023

إلى تحليل احتياجات اللغة الإنجليزية لطلاب الماجستير في العلوم الاجتماعية في دولة كولومبيا بأمريكا الجنوبية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الاستطلاع مع عينة من طلاب الدراسات العليا الذين يحتاجون إلى المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية وتحديث معرفتهم التخصصية من خلال المقالات البحثية في الأنشطة الصفية، واختيرت عينة من أعضاء هيئة التدريس حيث استخدمت معهم أداة المقابلة، وأظهرت النتائج: قلة الكفاءة في الأنشطة القرائية باللغة الإنجليزية، ونقص مهارات القراءة على مستوى الدراسات العليا.

وأما دراسة (Swiatek (2021 فقد هدفت إلى تحديد رجوع القراء إلى الأسئلة المستندة إلى النص في اختبارات الفهم القرائي من خلال مقارنة ثلاث إستراتيجيات: قراءة النص قبل الأسئلة، واستعراض الأسئلة قبل قراءة النص المعطى، وإدخال الأسئلة في منتصف النص لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بدولة بولندا في المستوى المتوسط. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي تركيزاً على أسلوب تحليل المحتوى باستهداف الأسئلة المصاحبة للنص في فهم القراءة. وتم تحليل النصوص من خلال نموذج (الويدوسون 1985) حيث يعمل النموذج على تحديد النصوص الأفضل في مساعدة متعلمي اللغة على حل أسئلة الفهم. وبعد تحليل محتوى أسئلة الطلاب حصل الباحث على النتائج التالية: وجود أداء ضعيف بشكل كبير من قبل المتعلمين ويعزى ضعف النتائج إلى افتقارهم للتعرض لمثل هذه المهمة، وتميز أداء الطلاب في قراءة النص قبل الأسئلة مقارنة بالإستراتيجيات المألوفة.

وأما دراسة كل من (Handayani & Wirza (2020 فقد هدفت إلى تحليل محتوى اللغة ومستوى القراءة باستخدام نموذج (فليتش- كينكيد) للقراءة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باتباع أسلوب تحليل المحتوى، وتمثلت عينة الدراسة في بيانات ومصدر بيانات كتاب إنجليزي بعنوان "تعلم الإنجليزية اليومية للصف الخامس الابتدائي بدولة إندونيسيا" الذي نشرته شركة: (Grafindo Media Pratama) ووجد أن جميع المقاطع كانت نصوصاً جيدة حيث إن كل نص كان له علاقة بالموضوع والمفردات الموجودة في النص، وكانت هناك مفردات تُستخدم يومياً وعددها (13) موضوعاً نصياً.

وكانت أهم النتائج: أنه من حيث مستوى القراءة، كان هناك خمسة نصوص ذات مستوى قرائي مناسب، وهناك ستة نصوص كانت دون مستوى الصف والعمر. والنصان الآخران كانا فوق مستوى الصف والعمر للطلاب. وأن كتاب اللغة الإنجليزية المقرّر كان كتاباً جيداً. وهناك أربعة أنواع من النصوص الموجودة في قسم القراءة بصوت عالٍ، وهي: الوصفية، والتقرير، والسرد، والإجراء. كما كشفت النتائج عن أن الفقرات الأكثر إثارة للاهتمام هي النصوص الوصفية لأنها قدمت مفردات تُستخدم يومياً، مثل: تقديم الآخرين، والطعام المفضل، وأنشطة عطلة نهاية الأسبوع، والهوايات، والمحتوى اللغوي، خاصة المفردات المستخدمة في النصوص.

وهدفت دراسة (Al Khazaleh (2020 تحليل نصوص القراءة في كتاب الطالب في (Action Pack Seven) إلى تحديد مدى أصالة نصوص القراءة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي تركيزاً على أسلوب تحليل المحتوى. وتم استخدام أساليب إحصائية مناسبة. وأهم النتائج: أن نصوص القراءة في كتاب الطالب في Action Pack Seven كانت تتمتع بدرجة عالية من الأصالة حيث وُجد أن 18 (86%) من نصوص القراءة من أصل 21 كانت أصيلة. وأن هناك تطابقاً قوياً بين النتائج المحددة للقراءة وأصالة النصوص القرائية في كتاب Action Pack Seven.

وفي السياق نفسه عكف (Schmid, Katherine (2019 لإجراء دراسة هدف منها إلى تعرّف احتياج الأطفال الذين يتحدثون لغة منزلية غير الإنجليزية (متعلمي اللغة الإنجليزية، أو ELLs) إلى مهارات جيدة في فهم القراءة باللغة الإنجليزية



ليكونوا ناجحين في كندا. تناولت هذه الدراسة الفروق في فهم القراءة بين متعلمي اللغة الإنجليزية وذوي اللغة الواحدة (EL1s)، والإستراتيجيات المستخدمة في القراءة، وعوامل التنبؤ بفهم القراءة الناجح.

شارك في الدراسة (57) طالبًا من الصفين الرابع والخامس، و(27) من ذوي اللغة الواحدة و(32) من متعلمي اللغة الإنجليزية. تم اختبارهم في معرفة المفردات، وطلاقة القراءة، وفك الرموز، وفهم القراءة. ونجح ذوو اللغة الواحدة بشكل أفضل وبشكل ملحوظ في فهم القراءة ومعظم مهام قياس اللغة. وبالنسبة لإستراتيجيات القراءة استخدم ذوو اللغة الواحدة الاستنتاجات اللازمة والتوقعات بشكل أكبر بكثير من متعلمي اللغة الإنجليزية، بينما استخدم متعلمو اللغة الإنجليزية المفردات بشكل أكبر. وبالنسبة لذوي اللغة الواحدة كانت عوامل التنبؤ بفهم القراءة الناجح هي طلاقة القراءة، ومعرفة المفردات، والاستنتاجات اللازمة والتوضيحية. أما بالنسبة لمتعلمي اللغة الإنجليزية، فكانت عوامل التنبؤ هي معرفة المفردات، وفك الرموز، والاستنتاجات اللازمة والتوضيحية، وبنية الجملة، والتلخيص.

وأجرت (Ratry, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير العوامل المحيطة بالطالب من المنزل وممارسات الوالدين واتجاهات الطالب نحو القراءة والممارسات القرائية خارج المدرسة، واستخدام التقنية الحديثة وتفاعلها مع مهارات الفهم القرائي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دلالة إحصائية لتأثير العوامل المحيطة بالطالب السابق ذكرها على المقدرة القرائية وأداء الطالب.

وأما دراسة كل من (Johnston, Lauren E. (2014) فقد هدفا منها إلى إثبات وجود رابط بين معرفة المفردات وفهم القراءة في الأبحاث، ويواجه الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية (ELLs) مخاطر في كل من التحصيل القرائي العام ومعرفة المفردات الأكاديمية. وعلى الرغم من هذا الربط فإن عدد الدراسات التي استقصت ما إذا كان التعليم المباشر للمفردات إستراتيجية فعالة لتحسين فهم القراءة لدى الطلاب الذين هم في المستوى ELLs يعد قليلاً نسبياً. وهدفت الدراسة إلى التحقق مما إذا كان دمج إجراءات تعليم المفردات في تدخلات قصيرة فردية لتحسين الطلاقة في القراءة سيساهم في تعزيز فهم القراءة لدى الطلاب الذين هم في ELLs.

وقد تم استخدام تصميم علاجات متناوبة لمقارنة إجراءات تعليميين للمفردات مع حالة تركّز فقط على بناء الطلاقة مع أربعة طلاب من ELLs. وتم الافتراض أن المشاركين سيظهرون مكاسب أكبر في فهم القراءة بعد التدخلات التي تضمنت تعليم المفردات مقارنةً بالتدخلات التي لم تحتو على مكونات لتعليم المفردات. وأشارت النتائج إلى أن أيًا من الإجراءين التعليميين للمفردات لم يُسفر عن تحسينات كبيرة في فهم الطلاب سواء للمواد المُعلّمة أو غير المُعلّمة.

وهدفت دراسة (Sholichatun (2011 إلى تحليل محتوى المواد القرائية باللغة الإنجليزية في كتاب Sky المقرر لطلاب الصف التاسع في المدرسة الإعدادية بدولة نيجيريا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باتباع أسلوب تحليل المحتوى. وتمّ جمع البيانات من قراءة النصوص الموجودة باللغة الإنجليزية في كتاب Sky المدرسي. وأنّ هناك (10) نصوص قراءة مصنّفة إلى أنواع مختلفة من النصوص. وبعد التأكد من موثوقية الأداة وإجراء التحليل تم الوصول إلى النتائج التالية:

توجد ثلاثة أنواع من النصوص تستخدم باللغة الإنجليزية في كتاب Sky للصف التاسع من المدرسة الإعدادية هي: الإجراء، والتقرير، والنص السرد، وهذه الأنواع تلي متطلبات منهج اللغة الإنجليزي، كما لوحظ كثافة المفردات في نص القراءة باللغة الإنجليزية في كتاب Sky للصف التاسع من منهج المدرسة الإعدادية بنسبة عالية 50%--60% (كثافة معجمية متوسطة). وهذا يعني أنّ نصوص القراءة تحتوي على كثافة معجمية متوسطة، وأنّ النص ليس صعباً، بل إنه سهل الفهم ومناسب للطلاب.



وقام كل من (Andreaseen & Braten, 2010) بإجراء دراسة هدفها منها إلى تعرف فاعلية تطوير مهارات الفهم المقروء لدى طلاب الصف الخامس باستخدام إستراتيجيات التدريس بالعرض التقديسي المباشر. وأجريت هذه الدراسة في النرويج، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (103) طلاب وطالبات من (5) فصول دراسية، ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية مختلفة تتبع إحدى مدن شمال النرويج، وتوزع أفراد العينة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدم الباحثان اختبارا تحصيليا قبليا، واختبارا تحصيليا بعديا؛ للتعرف على فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية التدريس بالعرض المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تمّ عرضه في الدراسات السابقة اتضح أنها شملت عددًا من الدول، وأجريت في بيئات مختلفة مما يدل على أهمية الموضوع في نظر الباحثين، وقد استفادت الدراسة الحالية من ذلك حيث ساهم الاطلاع عليها توفير إطار نظري للموضوع كما استفاد الباحث من:

- * تحديد مشكلة الدراسة، والثغرة البحثية، حيث اتضح أنه لم تجر -في حدود علم الباحث- دراسة في محافظة بيشة جمعت بين تحليل المحتوى، ومستويات الفهم القرائي.
- * اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية، وكذا الأدوات.
- * تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب للدراسة.
- * دعم نتائج الدراسة بنتائج الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة تحليل محتوى كتاب لغتي للصف الخامس في ضوء مستويات مهارات الفهم القرائي؛ ولذا فإن المنهج المناسب لها هو المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى. كما بيّن السريجي وآخرون (2008، ص 206) حيث يهتم المنهج بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا بوصفها وبيان خصائصها، وكما بإعطاءها وصفا رقميا من خلال أرقام وجدول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من المحتوى التعليمي والأنشطة الإثرائية في مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي والذي يتكوّن من كتابين للفصول (الأول، والثاني، والثالث)، المقرر من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية طبعة 1446هـ وعينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نفسه.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، تم بناء الأداة في صورة بطاقة تحليل المحتوى لتحليل النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي في ضوء متطلبات مستويات الفهم القرائي، وتم الاستناد إلى مؤشرات الأداة المحكمة في رسالة الضويحي (2021): تقويم النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي للصف الرابع في ضوء متطلبات الدراسة الدولية PIRLS، بتوزيع تلك المؤشرات البالغ عددها (26) مؤشرًا على مستويات الفهم القرائي الخمسة (مستوى الفهم الحرفي، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التدوقي، مستوى الفهم الإبداعي) كل حسب ما يناسبه.



الهدف من الأداة:

هدفت عملية تحليل المحتوى إلى معرفة درجة تضمين مستويات الفهم القرائي في النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

فئات التحليل: يقصد الباحث بها كل مطلب فرعي من متطلبات الفهم القرائي وبناءً على ذلك تم تحديد فئات التحليل كما يلي:

فئات التحليل الرئيسية: تمثلت في مستويات الفهم القرائي وعددها خمسة مستويات.

فئات التحليل الجزئية: تمثلت في المؤشرات الفرعية لمستويات الفهم القرائي وعددها (26) مؤشراً.

وحدة القياس أو العد: استخدم الباحث (التكرار) كوحدة للتسجيل.

ضوابط عملية التحليل:

راعى الباحث الضوابط الآتية أثناء عملية التحليل حتى يكون التحليل موضوعياً؛ كما هو مفترض ومطلوب:

أ- التحليل في إطار المحتوى العلمي للمقرر، مع استبعاد الغلاف والمقدمة والفهارس واستبعاد النصوص الشعرية ونصوص الاستماع، والاقتصار فقط على النصوص والأنشطة القرائية.

ب- التحليل في ضوء متطلبات الفهم القرائي ومؤشراته المحكمة.

ج- اعتماد المكوّن تكراراً وما يحتويه من بنود فرعية تكرر واحداً، حيث إنّه في الغالب يحوي فكرة واحدة.

د- تفرغ نتائج التحليل في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض.

هـ- إعداد قائمة بمتطلبات مستويات الفهم القرائي الواجب توافرها في النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم بناء قائمة بمتطلبات مستويات الفهم القرائي الواجب توفرها في النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي، وقد توصل الباحث إلى خمسة متطلبات رئيسة يندرج تحتها (26) مؤشراً فرعياً وزعت على متطلبات مستويات الفهم القرائي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (1)

مستويات الفهم القرائي ومؤشراتها

م	المستوى	المؤشرات
1	مستوى الفهم الحرفي	6
2	مستوى الفهم الاستنتاجي	5
3	مستوى الفهم النقدي	7
4	مستوى الفهم التدوقي	4
5	مستوى الفهم الإبداعي	4
المجموع		26

صدق أداة الدراسة:

نظراً لاستخدام مؤشرات أداة رسالة الضويحي (2021) السابق ذكرها التي تم عرضها على المحكمين وبناءً على ما أبداه المحكمون المتخصصون في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والبالغ عددهم (26) محكماً قام الباحث بعمل التعديلات



اللزامة المطلوبة عليها فأصبح عدد المؤشرات (26)، بدلاً من (38) وتم التأكد من صدقها، وبناء عليه تم استخدام المؤشرات المحكمة نفسها، والبالغ عددها (26) مؤشراً في الدراسة الحالية كونها تحقق أهدافها.

صدق بطاقة التحليل:

اعتمد الباحث الطريقة الآتية للتأكد من صدق بطاقة التحليل وهي:

طريقة ثبات تحليل الأفراد، حيث يلتقي الباحث بباحث آخر في بداية التحليل للاتفاق على أسسه وإجراءاته ثم ينفرد كل منهما بتحليل موضوع الدراسة، وبعد ذلك يتم الوقوف على النتائج التي توصل إليها كل منهما، وبناءً عليه اتفق الباحث مع مختص في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية على تحليل موضوعات النصوص والأنشطة القرائية الواردة في مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المملكة، طبعة 1446 هـ وقبل الشروع في التحليل بشكل موسع تم الاتفاق على الخطوات الآتية:

- 1- الاطلاع على موضوعات مقرر لغتي، وقراءتها قراءة متأنية، وبشكل دقيق.
 - 2- قراءة قائمة المتطلبات والمؤشرات بشكل دقيق ومناقشتها، للاتفاق على ما ورد فيها.
 - 3- البحث عن توفر المتطلبات في الدروس موضع التحليل.
 - 4- تفرغ نتائج التحليل وحساب الثبات.
- وبعد الانتهاء من التحليل تم حساب الثبات باستخدام معادلة "كوبر" (الهاشمي، وعطية، 2009، ص 203)

عدد مرات الاتفاق

معامل كوبر للثبات $100 \times =$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

جدول (2)

معامل ثبات التحليل من خلال الاتفاق بين المحللين:

المؤشر	التكرار		اتفاق	اختلاف	الثبات
	ت1	ت2			
1- تحديد الفكرة الرئيسة المذكورة بشكل صريح في النصوص القرائية	18	16	16	2	88,89%
2- البحث عن تعريفات (معنى) لكلمات أو عبارات محددة.	54	54	54	0	100%
3- استخراج معلومة محددة من رسم توضيحي معين، مثل: الجدول، أو الخارطة، أو غيرهما	44	43	43	1	97,73%
4- تحديد عناصر القصة في النص القرائي مثلاً (الزمان والمكان وغيرهما)	15	16	15	1	93,75%
5- تحديد صفات جسمية متضمنة لشخصية معينة ضمن نص وصفي	18	20	18	2	90%
6- إيجاد التفاصيل المذكورة صراحة بالنصوص القرائية	27	25	25	2	92,59%
7- التوصل إلى تعليل حول دوافع الشخصيات التي وردت في النص القرائي	28	28	28	0	100%

المؤشر	التكرار		اتفاق اختلاف	الثبات
	ت1	ت2		
8- ربط الأسباب بالمسببات لأحداث ذكرت في النص القرائي	39	38	38	1
9- وصف العلاقة بين شخصيتين وردتا في النص	33	33	33	0
10- بناء استدلالات مباشرة عن ردة فعل الشخصية في موقف معين	34	33	33	1
11- تحديد المعاني الضمنية التي لم يصرح بها في النصوص القرائية	35	32	32	3
12- تحديد معلومات مذكورة صراحة في النص، وربطها بجزء لاحق من النص	53	51	51	2
13- التمييز بين المعلومات ذات الصلة في النص لبناء استدلال عن تفسير علمي	46	45	45	1
14- توضيح وجهة النظر في النص القرائي	29	29	29	0
15- تحديد وجهة نظر المؤلف للموضوع الرئيس إن كانت موضوعية أو متحيزة	13	14	13	1
16- الحكم على مدى ملاءمة العنوان للرسالة التي يحملها النص القرائي	15	17	15	2
17- الحكم على مدى وضوح أو اكتمال المعلومات المتضمنة في النص القرائي	14	16	14	2
18- ربط أحداث القصة مع مواضيع مختلفة	15	15	15	0
19- الاستدلال على سمة من سمات الشخصية من خلال أحد أفعالها	18	18	18	0
20- الاستدلال على الجو الغالب في النص القرائي	21	19	19	2
21- توضيح القيم الجمالية في أشكال اللغة مثل الاستعارة أو الإيقاع داخل النص القرائي	32	33	32	0
22- وصف مدى تأثير الرسوم التوضيحية المرفقة في النص القرائي	11	12	11	1
23- التفكير في بدائل لأفعال الشخصيات في النصوص القرائية	24	26	24	2
24- شرح أهمية معلومة مذكورة صراحة في النص	18	18	18	0
25- تفسير معلومات واردة في النص لإكمال جدول	23	24	23	1
26- تقويم مدى احتمالية وقوع الأحداث التي وصفها الكاتب على الواقع	30	29	29	1
المجموع	707	707	679	28
				96,04%



اتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات الكلي لبطاقة تحليل المحتوى بلغ (04, 96%) وعليه فإن بطاقة تحليل المحتوى تتمتع بدرجة مرتفعة جدا من الثبات وهذا ما أكد عليه طعيمة (2004، 34) من أن معامل الثبات لا ينبغي أن يقل عن 60% باستثناء الحالات الخاصة، حيث يصعب الحصول على اتفاق الفاحصين أحيانا وفقا لطبيعة المادة التي تتدخل فيها ذاتية الأفراد.

جدول (3)

معايير قيم الثبات

مدى الاتفاق	معامل الثبات
متوسط	41%-60%
كبير	61%-80%
تام غالبا	81%-100%

المصدر: طعيمة، رشدي. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي. ص 231.

إجراءات الدراسة:

1- المدخلات:

- أ- تحديد الفئة المستهدفة باختيار مقرر لغتي للصف الخامس في المملكة العربية السعودية، طبعة 1446هـ.
- ب- تحديد المحتوى باختيار النصوص والأنشطة القرائية بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي.
- ج- تحديد الأهداف بمتطلبات الفهم القرائي والكشف عن مدى توافرها في النصوص والأنشطة القرائية بمقرر لغتي للصف الخامس.

2- العمليات:

- أ- جمع المعلومات من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة التي تناولت النصوص والأنشطة القرائية وتناولت متطلبات الفهم القرائي، والاطلاع على مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي.
- ب- تحديد المتطلبات وهي متطلبات مستويات الفهم القرائي.
- ج- تحكيم المتطلبات بعرضها على المحكمين المختصين ثم تحويلها لبطاقة تحليل محتوى.
- د- تحليل المحتوى من خلال الاستعانة بمحلل آخر لحساب ثبات بطاقة التحليل على عينة التحليل بأكملها ثم تطبيقها على النصوص والأنشطة القرائية بمقرر لغتي للصف الخامس.
- هـ- تسجيل النتائج بجمع البيانات وتفرغها في جداولها الخاصة وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لعملية التحليل.
- د- التفسير بتحليل النتائج ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1- الجداول التكرارية.

2- المتوسط الحسابي.

3. معادلة كوبر لحساب الثبات.



عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

عرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفق التالي:

عرض ومناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ونصه: (ما درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المستوى الحرفي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات لمجموع مهارات الفهم القرائي في المستوى الحرفي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (4) التكرارات، ومؤشراتها في مستوى الفهم الحرفي المتضمنة في محتوى مقرر لغتي الجميلة الفصل الدراسي الأول: كما في الجدول (4):

الفصل الدراسي (الأول)							المؤشرات	المستويات	
المجموع	الوحدة (2)		الوحدة (1)		النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية			النصوص الأنشطة القرائية
	النصوص الأنشطة	النصوص المعلوماتية	النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية						النصوص الأنشطة القرائية
13	2	2	2	3	3	1	1- تحديد الفكرة الرئيسة المذكورة بشكل صريح في النصوص القرائية	مستوى الفهم الحرفي (المباشر)	
37	8	3	3	7	9	7	2- البحث عن تعريفات (معنى) لكلمات أو عبارات محددة.		
الفصل الدراسي (الأول)							المؤشرات	المستويات	
المجموع	الوحدة (2)		الوحدة (1)		النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية			النصوص الأنشطة القرائية
	النصوص الأنشطة	النصوص المعلوماتية	النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية						النصوص الأنشطة القرائية
32	8	2	6	7	6	3	3- استخراج معلومة محددة من رسم توضيحي معين، مثل: الجدول، أو الخارطة، أو غيرهما	مستوى الفهم الحرفي (المباشر)	
9	2	1	2	1	2	1	4- تحديد عناصر القصة في النص القرائي مثلاً (الزمان والمكان وغيرهما)		
13	1	2	3	2	1	4	5- تحديد صفات جسمية متضمنة لشخصية معينة ضمن نص وصفي	مستوى الفهم الحرفي (المباشر)	
18	3	5	1	4	2	3	6- إيجاد التفاصيل المذكورة صراحة بالنصوص القرائية		
122	24	15	17	24	23	19	المجموع	مستوى الفهم الحرفي (المباشر)	



الجدول (5) يوضح التكرارات، ومؤشراتهما في مستوى الفهم الحرفي المتضمنة في محتوى مقرر لغتي الجميلة الفصل الدراسي الثاني والثالث: كما في الجدول (5):

المستويات	المؤشرات	الفصل الدراسي (الثاني والثالث)						
		الوحدة (3)			الوحدة (4)			
		النصوص الأدبية	المعلوماتية	الأنشطة القرائية	النصوص الأدبية	المعلوماتية	الأنشطة القرائية	
مستوى الفهم الحرفي	1- تحديد الفكرة الرئيسة المذكورة بشكل صريح في النصوص القرائية	1	1	1	0	1	1	5
	2- البحث عن تعريفات (معنى) لكلمات أو عبارات محددة.	3	4	3	2	2	3	17
	3- استخراج معلومة محددة من رسم توضيحي معين، مثل: الجدول، أو الخارطة، أو غيرهما	3	2	1	2	3	1	12
	4- تحديد عناصر القصة في النص القرائي مثلاً (الزمان والمكان وغيرهما)	2	0	1	1	1	1	6
	5- تحديد صفات جسدية متضمنة لشخصية معينة ضمن نص وصفي	1	1	0	1	1	1	5
	6- إيجاد التفاصيل المذكورة صراحة بالنصوص القرائية	0	2	3	0	2	2	9
	المجموع	10	10	9	6	10	9	54

كشفت المؤشرات في الجدول (4)، الخاصة بدرجة تضمين مهارات الفهم في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في مستوى الفهم الحرفي للقراءة للفصل الأول ما يلي:

1. أن مؤشر البحث عن تعريفات (معنى) لكلمات أو عبارات محددة. (في العبارة 2) جاء في المرتبة الأولى بمجموع تكرارات (37) تكرارا.
2. كان مؤشر استخراج معلومة محددة من رسم توضيحي معين، مثل: الجدول، أو الخارطة، أو غيرهما بالمرتبة الثانية بمجموع تكرارات (32) (العبارة 3).
3. حصلت العبارة (6) على المرتبة الثالثة (إيجاد التفاصيل المذكورة صراحة بالنصوص القرائية) على مجموع تكرارات قدرها (18) تكرارا.
4. وحصل مؤشر تحديد عناصر القصة في النص القرائي مثلاً (الزمان والمكان وغيرهما) على المرتبة السادسة والأخيرة بمجموع تكرارات عددها (9).



كما كشفت النتائج في الجدول (5) الخاص بالفصل الثاني، والثالث عن أن مؤشر: البحث عن تعريفات (معنى) للكلمات أو عبارات محدّدة، حصل على المرتبة الأولى بمجموع (17) تكرارا، بينما جاء بالمرتبة الثانية مؤشر: استخراج معلومة محدّدة من رسم توضيحي معين، مثل: الجدول أو الخارطة، أو غيرهما بمجموع (12) تكرارا، في حين أن مؤشر: إيجاد التفاصيل المذكورة صراحة بالنصوص القرائية، جاء بالمرتبة الثالثة بمجموع (9) تكرارات، وجاء بالمرتبة السادسة والأخيرة مؤشر: تحديد صفات جسمية متضمّنة لشخصية معينة ضمن نص وصفي بمجموع (5) تكرارات.

وكان مجموع مؤشرات تكرارات مستوى الفهم الحرفي في الفصل الأول نحو (122) مؤشرا، والفصل الثاني والثالث (54) مؤشرا.

ومجموع مؤشرات الفصل (176) مؤشرا. وهو في المرتبة الثانية على مستوى مهارات الفهم القرآني المتضمّنة في محتوى مقرر لغتي.

عرض ومناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ونصه: (ما درجة تضمين مهارات الفهم القرآني في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المستوى الاستنتاجي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات لمجموع مهارات الفهم القرآني في المستوى الاستنتاجي، والجدول يوضح ذلك:

الجدول (6) يوضح التكرارات، ومؤشراتها في مستوى الفهم الاستنتاجي المتضمّنة في محتوى مقرر لغتي الجميلة الفصل الدراسي الأول: كما في الجدول (6):

الفصل الدراسي (الأول)							المؤشرات	المستويات
المجموع	الوحدة (2)		الوحدة (1)		النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية		
	النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية	النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية				
18	3	3	2	6	3	1	7- التوصل إلى تعليل حول دوافع الشخصيات التي وردت في النص القرائي	مستوى الاستنتاجي
24	5	5	0	8	6	0	8- ربط الأسباب بالمسببات لأحداث ذكرت في النص القرائي	القياسي
الفصل الدراسي (الأول)							المؤشرات	المستويات
المجموع	الوحدة (2)		الوحدة (1)		النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية		
	النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية	النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية				
23	2	5	4	1	5	6	9- وصف العلاقة بين شخصيتين وردتا في النص	القياسي
21	2	6	4	1	3	5	10- بناء استدلالات مباشرة عن ردة	القياسي



فعل الشخصية في موقف معين

11- تحديد المعاني الضمنية التي لم يصحح بها في النصوص القرائية	1	9	8	2	5	3	28
المجموع	13	26	24	12	24	15	114

الفصل الدراسي (الثاني)

المستويات	المؤشرات	الوحدة (3)			الوحدة (4)			المجموع
		النصوص	النصوص	الأنشطة	النصوص	النصوص	الأنشطة	
		المعلوماتية	المعلوماتية	القرائية	الأدبية	المعلوماتية	القرائية	
مستوى الفهم الاستنتاجي	7- التوصل إلى تعليل حول دوافع الشخصيات التي وردت في النص القرائي	0	3	3	0	2	2	10
	8- ربط الأسباب بالمسببات لأحداث ذكرت في النص القرائي	0	4	4	0	4	3	15
	9- وصف العلاقة بين شخصيتين وردتا في النص	3	3	0	2	2	0	10
	10- بناء استدلالات مباشرة عن ردة فعل الشخصية في موقف معين	4	3	0	3	3	0	13
	11- تحديد المعاني الضمنية التي لم يصرح بها في النصوص القرائية	1	1	1	0	2	2	7
	المجموع	8	14	8	5	13	7	55

الجدول (6) التكرارات ومؤشراتها في مستوى الفهم الاستنتاجي المتضمنة في محتوى مقرر لغتي الجميلة للفصل الثاني

والثالث:

كشفت المؤشرات الواردة في الجدول (6) والخاصة بدرجة تضمين مهارات الفهم الاستنتاجي في محتوى مقرر لغتي

الجميلة للصف الخامس الابتدائي في مستوى الفهم الاستنتاجي للقراءة للفصل الأول، كشفت عما يأتي:

* أن مؤشر تحديد المعاني الضمنية التي لم يصحح بها في النصوص القرائية جاء في المرتبة الأولى بمجموع تكرارات

عددها (28).

* يليه بالمرتبة الثانية مؤشر ربط الأسباب بالمسببات لأحداث ذكرت في النص القرائي بمجموع تكرارات عددها (24).

الفصل الدراسي (الأول)							المؤشرات	المستويات
المجموع	الوحدة (2)			الوحدة (1)				
	النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية	الأنشطة القرائية	النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية	الأنشطة القرائية		
33	3	8	7	7	6	2	12- تحديد معلومات مذكورة صراحة في النص، وربطها بجزء لاحق من النص	مستوى الفهم النقدي
23	4	5	3	2	3	6	13- التمييز بين المعلومات ذات الصلة في النص لبناء استدلال عن تفسير علي	
22	4	4	3	4	5	2	14- توضيح وجهة النظر في النص القرائي	
الفصل الدراسي (الأول)							المؤشرات	المستويات
المجموع	الوحدة (2)			الوحدة (1)				
	النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية	الأنشطة القرائية	النصوص الأدبية	النصوص المعلوماتية	الأنشطة القرائية		
7	1	1	0	2	2	1	15- تحديد وجهة نظر المؤلف للموضوع الرئيس إن كانت موضوعية أو متحيزة	المستويات
9	1	2	1	1	2	2	16- الحكم على مدى ملاءمة العنوان للرسالة التي يحملها النص القرائي	
9	1	1	3	1	2	1	17- الحكم على مدى وضوح أو اكتمال المعلومات المتضمنة في النص القرائي	
10	1	2	1	2	1	3	18- ربط أحداث القصة مع مواضيع مختلفة	
113	15	23	18	19	21	17	المجموع	

*ثم مؤشر وصف العلاقة بين شخصيتين وردتا في النص بالمرتبة الثالثة بمجموع تكرارات عددها (23). وجاء بالمرتبة الخامسة والأخيرة مؤشر التوصل إلى تحليل حول دوافع الشخصيات التي وردت في النص القرآني بمجموع تكرارات عددها (18).

وكشفت النتائج في الجدول (7)، الخاصة بدرجة تضمين مهارات الفهم الاستنتاجي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في مستوى الفهم الاستنتاجي للقراءة للفصل الثاني، والثالث، كشفت عما يأتي:

حصل المؤشر ربط الأسباب بالمسببات لأحداث ذكرت في النص القرآني، على المرتبة الأولى بمجموع تكرارات عددها (15). وتلاه بالمرتبة الثانية: المؤشر بناء استدلال مباشر عن ردة فعل الشخصية في موقف معين بمجموع تكرارات عددها (13)، ثم بالمرتبة الثالثة كلٌّ من المؤشرين التاليين: التوصل إلى تحليل حول دوافع الشخصيات التي وردت في النص القرآني،

ووصف العلاقة بين شخصيتين وردتا في النص بمجموع تكرارات عددها (10) تكرارات لكل منهما، وبذلك يكون المؤشر: تحديد المعاني الضمنية التي لم يصرح بها في النصوص القرائية، قد جاء بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمجموع (7) تكرارات. وبلغ مجموع مؤشرات تكرارات مستوى الفهم الاستنتاجي في الفصل الأول نحو (114)، والفصل الثاني والثالث: (55). ومجموع مؤشرات الفصول الثلاثة (169) مؤشرًا. وهو في المرتبة الثالثة على مستوى مهارات الفهم القرائي المتضمنة في محتوى مقرر لغتي.

ويفسر الباحث هذه النتائج بأنها درجة تضمّن مقبولة؛ إذ من شأن هذه المهارة أن تنمي لدى الطلبة القدرة على التفكير العميق في هذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم العام.

عرض ومناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه: (ما درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المستوى النقدي؟)

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات لمجموع مهارات الفهم القرائي في المستوى النقدي، والجدولان التاليان يوضحان ذلك:

الجدول (8) يوضح التكرارات، ومؤشراتها في مستوى الفهم النقدي المتضمنة في محتوى مقرر لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول:

الجدول (9) التكرارات، ومؤشراتها في مستوى الفهم النقدي المتضمنة في محتوى مقرر لغتي الجميلة للفصلين الدراسيين الثاني والثالث:

المستويات	الفصلان الدراسيان (الثاني والثالث)						المؤشرات	مستوى الفهم النقدي
	الوحدة (3)			الوحدة (4)				
	النصوص	النصوص	الأنشطة	النصوص	النصوص	الأنشطة		
	الأدبية	المعلوماتية	القرائية	الأدبية	المعلوماتية	القرائية		
	6	4	1	4	5	0	20	12- تحديد معلومات مذكورة صراحة في النص، وربطها بجزء لاحق من النص
	5	6	2	4	5	1	23	13- التمييز بين المعلومات ذات الصلة في النص لبناء استدلال عن تفسير علي
	1	1	1	2	1	1	7	14- توضيح وجهة النظر في النص القرائي
	2	0	1	1	1	1	6	15- تحديد وجهة نظر المؤلف للموضوع الرئيس إن كانت موضوعية أو متحيزة
	1	0	1	2	1	1	6	16- الحكم على مدى ملائمة العنوان للرسالة التي يحملها النص القرائي
	0	1	1	2	0	1	5	17- الحكم على مدى وضوح أو اكتمال المعلومات المتضمنة في النص القرائي
	1	1	1	0	1	1	5	18- ربط أحداث القصة مع مواضيع مختلفة
	16	13	8	15	14	6	72	المجموع

اتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (8)، الخاصة بدرجة تضمين في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في مستوى الفهم النقدي للقراءة للفصل الأول، ما يلي:

أن مؤشر تحديد معلومات مذكرة صراحة في النص، وربطها بجزء لاحق من النص، حصل على المرتبة الأولى بمجموع تكرارات عددها (33). وتلاه بالمرتبة الثانية: مؤشر التمييز بين المعلومات ذات الصلة في النص لبناء استدلال عن تفسير علمي بمجموع تكرارات عددها (23). وفي المرتبة الثالثة: مؤشر توضيح وجهة النظر في النص القرآني بمجموع تكرارات عددها (22). وحصل على المرتبة السابعة والأخيرة: مؤشر تحديد وجهة نظر المؤلف للموضوع الرئيس إن كانت موضوعية أو متحيزة بمجموع تكرارات عددها (7). كما كشفت النتائج الخاصة بالفصل الثاني والثالث: وفقاً لما وردت في الجدول (9) عما يلي:

أعلى المؤشر كانت العبارة (13) وكانت مؤشراتنا نحو (23) مؤشراً، وتليها العبارة (12) حيث كانت نحو (20) مؤشراً، ولوحظ أن أقل المؤشرات كانت العبارة (17) حيث كانت نحو (5) مؤشرات، ونصها: (الحكم على مدى وضوح أو اكتمال المعلومات المتضمنة في النص القرآني). وهي مؤشرات تستدعي التوقف عندها، فعلى الرغم من أهميتها فإنها لم تُعط في رأي الباحث حظها من الوفرة، فما السبب في ذلك؟ هل إن طلاب المرحلة لم تكتمل لديهم خاصية النضج التي تؤهلهم للحكم على النصوص المقروءة، ومن ثم الحكم عليها؟ أم هناك أسباب أخرى؟

وبلغ مجموع مؤشرات تكرارات مستوى الفهم النقدي في الفصل الأول نحو (113) مؤشراً، والفصل الثاني والثالث (72) مؤشراً. ومجموع مؤشرات الفصول الثلاثة (185) مؤشراً. وهو في المرتبة الأولى على مستوى مهارات الفهم القرآني المتضمنة في محتوى مقرر لغتي. ويفسر الباحث هذه النتائج بأنها درجة تضمن مقبولة، إذ من شأن هذه المهارة أن تنمي لدى الطلبة القدرة على التفكير العميق في هذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم العام، وهو يتساق مع توجهات وزارة التعليم التي أفردت مؤشراً مقررًا خاصاً عن التفكير الناقد، والذي يسهم بشكل كبير في بناء مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.

عرض ومناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصه: (ما درجة تضمين مهارات الفهم القرآني في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المستوى التذوقي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات لمجموع مهارات الفهم القرآني في مستوى التذوق، والجدولان التاليان يوضحان ذلك:

الجدول (10، 11) يوضحان التكرارات، ومؤشراتنا في مستوى الفهم التذوقي المتضمنة في محتوى مقرر لغتي الجميلة، كما في الجدولين (10، 11).

الجدول (10)

يوضح تكرارات مؤشرات مستوى الفهم التذوقي بمقرر لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول:

المستويات	المؤشرات	الفصل الدراسي (الأول)						المجموع
		الوحدة (1)			الوحدة (2)			
		النصوص	النصوص	الأنشطة	النصوص	النصوص	الأنشطة	
		الأدبية	المعلوماتية	القرائية	الأدبية	المعلوماتية	القرائية	
مستوى الفهم	19- الاستدلال على سمة من سمات الشخصية من خلال أحد أفعالها	3	2	0	6	2	0	13
	20- الاستدلال على الجو الغالب في النص القرائي	0	4	6	0	3	2	15



17	5	3	0	5	4	0	21- توضيح القيم الجمالية في أشكال اللغة مثل الاستعارة أو الإيقاع داخل النص القرآني.
5	2	1	0	1	1	0	22- وصف مدى تأثير الرسوم التوضيحية المرفقة في النص القرآني.
50	9	9	6	12	11	3	المجموع

الجدول (11)

مجموع تكرارات ومؤشرات مستوى الفهم التدوقي بمقرر لغتي الجميلة للفصلين الدراسيين الثاني والثالث:

مستوى الفهم التدوقي						
م	المؤشر	مجموع تكرارات الفصلين الثاني والثالث	النسبة المئوية			
19	الاستدلال على سمة من سمات الشخصية من خلال أحد أفعالها.	5	15,63%			
20	الاستدلال على الجو الغالب في النص القرآني.	6	18,75%			
21	توضيح القيم الجمالية في أشكال اللغة مثل الاستعارة أو الإيقاع داخل النص القرآني.	15	46,87%			
22	وصف مدى تأثير الرسوم التوضيحية المرفقة في النص القرآني.	6	18,75%			
مجموع التكرارات الكلي والنسب		32	100%			

اتضح من خلال النتائج في الجدول (11)، الخاصة بدرجة تضمين مؤشرات الفهم القرآني في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في مستوى الفهم التدوقي للقراءة للفصل الأول، ما يلي:

1. أن مؤشر توضيح القيم الجمالية في أشكال اللغة مثل الاستعارة أو الإيقاع داخل النص القرآني بمجموع تكرارات (17) قد حصل على المرتبة الأولى.

2. وحصل مؤشر الاستدلال على الجو الغالب في النص القرآني على (15) تكرارا، وحل في المرتبة الثانية.

3. وحل في المرتبة الثالثة مؤشر الاستدلال على سمة من سمات الشخصية من خلال أحد أفعالها بمجموع تكرارات عددها (13).

4. ثم بالمرتبة الرابعة والأخيرة: مؤشر وصف مدى تأثير الرسوم التوضيحية المرفقة في النص القرآني بمجموع تكرارات بلغت (5). وهو مؤشر ضعيف بالنظر لأهمية هذا المؤشر في تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظر الباحث. كما كشفت النتائج في الجدول (11) عن أن أعلى المؤشرات كانت للعبارة (21) بمجموع تكرارات عددها (15)، وكانت أقل المؤشرات هي العبارة (19)، حيث كانت مؤشراتنا نحو (5)، وهي نتيجة تتوافق مع ما ورد في العبارة (13) ومكملة لها.

وبلغ مجموع مؤشرات تكرارات مستوى الفهم التدوقي في الفصل الأول نحو (50)، والفصل الثاني والثالث (32). ومجموع مؤشرات الفصول الثلاثة (82) مؤشرا، وهو أقل المؤشرات المتضمنة في مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس، وربما يعود ذلك من وجهة نظر الباحث لطبيعة هذه المرحلة. حيث إن مهارات التدوق تعدّ من المهارات المتقدمة في اللغة العربية، وتحتاج إلى كثير من الدربة، والمران.



عرض ومناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، ونصه: (ما درجة تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المستوى الإبداعي؟
وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات لمجموع مهارات الفهم القرائي في المستوى الإبداعي، والجدولان التاليان يوضحان ذلك:

الجدول (12)

يوضح تكرارات مؤشرات مستوى الفهم الإبداعي بمقرر لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول

الفصل الدراسي (الأول)								المستويات
المجموع	الوحدة (2)			الوحدة (1)			المؤشرات	
	النصوص	الأنشطة	النصوص	النصوص	الأنشطة	النصوص		
	المعلوماتية	القرائية	الأدبية	المعلوماتية	القرائية	الأدبية		
18	4	4	0	5	5	0	23- التفكير في بدائل لأفعال الشخصيات في النصوص القرائية	مستوى الفهم الإبداعي
5	0	1	1	0	1	2	24- شرح أهمية معلومة مذكورة صراحة في النص	
5	0	1	2	1	1	0	25- تفسير معلومات واردة في النص لإكمال جدول	
8	0	2	2	0	2	2	26- تقويم مدى احتمالية وقوع الأحداث التي وصفها الكاتب على الواقع	
36	4	8	5	6	9	4	المجموع	

الجدول (13)

تكرارات مؤشرات مستوى الفهم الإبداعي بمقرر لغتي الجميلة للفصلين الدراسيين الثاني والثالث:

المستويات	الفصلان الدراسيان (الثاني، والثالث)						المؤشرات	مستوى الفهم
	الوحدة (4)			الوحدة (3)				
	النصوص	الأنشطة	النصوص	النصوص	الأنشطة	النصوص		
	الأدبية	المعلوماتية	القرائية	الأدبية	المعلوماتية	القرائية		
	1	1	1	1	1	1	23- التفكير في بدائل لأفعال الشخصيات في النصوص القرائية	
	6	1	1	1	1	1		



13	1	3	2	1	3	3	24- شرح أهمية معلومة مذكورة صراحة في النص
18	1	3	3	1	5	5	25- تفسير معلومات واردة في النص لإكمال جدول
22	1	5	4	1	6	5	26- تقويم مدى احتمالية وقوع الأحداث التي وصفها الكاتب على الواقع
59	4	12	10	4	15	14	المجموع

كشفت النتائج في الجدول (12)، الخاصة بدرجة تضمين مؤشرات الفهم القرائي في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في مستوى الفهم الإبداعي للقراءة للفصل الأول، كشفت عما يأتي:

1. أن مؤشر: تقويم مدى احتمالية وقوع الأحداث التي وصفها الكاتب على الواقع، حصلت على المرتبة الأولى بمجموع تكرارات بلغت (22).

2. بينما المؤشر: تفسير معلومات واردة في النص لإكمال جدول، حصلت على المرتبة الثانية بمجموع تكرارات بلغت (18).

3. ثم جاء المؤشر: شرح أهمية معلومة مذكورة صراحة في النص بالمرتبة الثالثة بمجموع تكرارات بلغت (13).
4. وجاء المؤشر: شرح أهمية معلومة مذكورة صراحة في النص، بالمرتبة الرابعة والأخيرة بمجموع تكرارات بلغت (6).
كما كشفت النتائج في الجدول (13) عن أن أعلى مؤشرات كانت العبارة (26) حيث بلغت نحو (22)، وأقلها كانت العبارة (23) وبلغت (6) مؤشرات. وفي رأي الباحث فإن العبارتين تكمل كل منهما الأخرى.

وبلغ مجموع مؤشرات تكرارات مستوى الفهم الإبداعي في الفصل الأول نحو (59)، والفصل الثاني، والثالث (36). ومجموع مؤشرات الفصول الثلاثة (95) مؤشراً، وهو في المرتبة قبل الأخيرة من حيث المؤشرات المتضمنة في مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس، وربما يعود ذلك من وجهة نظر الباحث لطبيعة هذه المرحلة، حيث إن مهارات الإبداع تعدّ من المهارات المتقدمة في اللغة العربية، وتحتاج إلى كثير من الدّربة، والمران.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: (القاضي، والشيعاني، 2024؛ والصغير، 2023؛ واللحياني، والنمري، 2023؛ وعبد الحكيم، 2023؛ وعمران، وأخران، 2023؛ و الذبياني، 2015؛ والصاعدي، 2016).

وتختلف مع دراسة كل من: (جاد، ومنصور، 2024؛ و Fayyumi and et al، 2024؛ و Aynalem & Tesmand، 2023؛ و Putri، 2023؛ و Nuraeni and et al، 2023؛ و Nuraeni and et al، 2023؛ والحضيري، 2022؛ والزهراني، 2022؛ والرساسمة، 2021؛ وحلس، وأبوهرابي، 2020؛ و Handayani & Wirza، 2020؛ و Schmid، Katherine، 2019؛ و Assaly & Igbaria، 2014؛ Ratty).

أهم النتائج:

في ضوء تحليل مستويات الفهم القرائي المضمّنة في مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس، والمؤشرات الدالة عليها، تمّ التوصل إلى ما يأتي:



1. كشفت نتائج التحليل عن أن مؤشرات مستوى الفهم النقدي كانت هي الأعلى تضميناً في مقرر لغتي الجميلة حيث بلغ متوسط نسبها نحو (25.98%) للفصل الأول، ونحو (26.47%) للفصلين الثاني والثالث، كما بلغ إجمالي متوسط هذا المستوى نحو (26.23%). بمجموع (185) مؤشراً.
2. حصلت على المرتبة الثانية مهارات الفهم الحرفي فقد بلغت نسبة التضمن في مقرر لغتي الجميلة نحو (28.04%) للفصل الأول، وبلغت نحو (19.85%) للفصلين الثاني، والثالث، وكان إجمالي متوسط مستوى الفهم الحرفي (23.94%)، بمجموع (176) مؤشراً.
3. وحصلت مهارات الفهم الاستنتاجي على المرتبة الثالثة، حيث بلغت نحو (26.21%)، والفصل الثاني، والثالث نحو (20.22%)، وعلى مستوى الفصول الثلاثة بلغت نحو (23.22%)، بمجموع (169) مؤشراً.
4. وحصلت مهارات الفهم الإبداعي على المستوى الأخير على مستوى الفصل الأول الدراسي، حيث بلغت نحو (8.28%)، وكانت في المستوى قبل الأخير في الفصلين الدراسيين (الثاني، والثالث) حيث بلغت على التوالي: (21.70%) (14.99%)، وبمجموع (95) مؤشراً.
5. وكانت أقل المهارات تضميناً هي مهارات مستوى التذوق، حيث كانت نسب تضمينها على النحو التالي: (11.49%) للفصل الأول، ونحو (11.76%) للفصل الثاني، والثالث، (11.62%). بمجموع (82) مؤشراً.
6. كشفت النتائج عن وجود تفاوت كبير في توزيع الأوزان النسبية لمؤشرات مستويات مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس، حيث حصل مستوى (الفهم النقدي) على أعلى المؤشرات، البالغ عددها (185) مؤشراً وأقلها كانت مستويات مهارات التذوق، حيث حصلت على (82) مؤشراً.

التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:
1. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.
 2. مراجعة النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي بالصف الخامس الابتدائي والعمل على تنقيحها وتطويرها بما يحقق التوازن المطلوب في نسب توزيع مستويات الفهم القرائي الخمسة، ونسب توزيع مؤشراتهم المختلفة.
 3. إضافة نصوص وأنشطة قرائية تناسب مستويات المتعلمين المختلفة لمراعاة الفروق الفردية بينهم.
 4. معالجة الأسباب التي أدت إلى انخفاض نسب بعض مستويات الفهم القرائي الخمسة في مقرر لغتي بالصف الخامس الابتدائي.

المقترحات:

1. إجراء مزيد من الدراسات في المجال نفسه لباقي الصفوف الدراسية الأخرى.
2. تقويم محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
3. تقويم محتوى مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء أهداف ومستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

المراجع:

تمار، ي. (2007). تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين (ط.1). طاكسيج كوم للدراسات والنشر والتوزيع.



- جابر، د. إ. (2015). أثر توظيف إستراتيجية (K.W.L.H) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- جاد، ر. أ. منصور، ع. ن. (2024). تحليل محتوى كتاب اللغة العربية المطور للصف الثاني الابتدائي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مصر [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- الجعافرة، ع. ي. (2011). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق* (ط.1). مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- حسين، س. م. (1983)، *تحليل المضمون*. عالم الكتب.
- آل حسين ف. ب. ب. س. (2021). أثر تعليم اللغة الأجنبية على اللغة الأم. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (10)، 196-219. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.342>
- الحري ب. ه. (2025). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات الماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7 (1)، 551-576. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2396>
- الحضيري، ع. ع. (2022). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي بالملكة العربية السعودية في ضوء قيم التسامح. *العلوم التربوية*، 30 (4)، 349-385.
- حلس، د. د. أبو هري، ه. ع. (2020)، تحليل محتوى كتب لغتنا الجميلة للصفوف الأولية في ضوء مهارات الوعي الصوتي وتصور مقترح لإثرائها، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29 (3)، 164-189.
- الخليفة، ح. ج. (2011). *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس* (ط.5). مكتبة الرشد.
- دسوقي، س. س. (2007). *فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهرى* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- الذبياني، ل. ج. (2015). *تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول المتوسط* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- الرسامة، ت. س. (2021)، دراسة تحليلية لمقرر "لغتي الجميلة" للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ظل قيم المواطنة الرقمية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5 (28)، 114-133.
- الرشدي، غ. ع. (2021). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية، *مجلة كلية التربية*، 45 (1)، 79-114.
- الزغلول، ر. ن. الزغلول، ع. ع. (2008). علم النفس المعرفي. دار الشروق.
- الزهراني، ع. خ. (2022)، تحليل محتوى مقررات لغتي الجميلة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية، *المجلة العربية التربوية والنفسية*، 6 (28)، 428-472.
- السريحي، ح. ع. وآخرون. (2008). *التفكير والبحث العلمي*. مركز النشر العلمي.
- السمان، أ. إ. (2024). استخدام إستراتيجية القراءة التشاركية لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية- جامعة دمياط*، 39 (88)، 361-384.
- السيد، ع. س. (2010). *صعوبات القراءة*. مكتبة دار الزهراء.



- شحاته، ح، والسमान، م. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شحاته، ح، والنجار، ز. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- الشهري، م. هـ. (2012). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة أم القرى.
- الصاعدي، و. ح. (2016). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- الصاوي، إ. (1430هـ). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية. دار الفكر العربي.
- طعيمة، ر. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي.
- آل طحان س. م. س. (2024). مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط من وجهة نظر معلمي العلوم. مجلة الآداب، 12 (3)، 171-135. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i3.2095>
- عبدالباري، م. ش. (2011). إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الحكيم، ن. أ. (2023). فاعلية إستراتيجية الاستجابة للتدخل في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية. (198) ج 2، 573 - 617.
- عبده، د. (1979). نمو الطفل اللغوي وعلاقته بنموه الإدراكي. مجلة العلوم الاجتماعية- جامعة الكويت. 7 (4)، 27-40.
- عمران، ح. ع، ورشوان، أ. م. ومحمد، ع. ك. (2023) برنامج قائم على موضوعات القرن الحادي والعشرين ومهاراته لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، المجلة التربوية لتعليم الكبار. 5 (4)، 267-219.
- فريق من الباحثين. (1427). وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام. وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- فضل الله، م. ر. (2012). التعليم اللغوي. معارف وتجارب. بحوث ودراسات. عالم الكتب.
- الفوزان ع. ا. ب. ع. ا. ب. (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>
- القاضي، ج. ع، والشيعاني، أ. ق. (2024)، تحليل محتوى الأنشطة القرائية المتضمنة في كتاب لغتي العربية للصف السابع الأساسي بالجمهورية اليمنية في ضوء مهارات الفهم القرائي، مجلة القلم للعلم الإنسانية والتطبيقية. 11 (45)، 555-582.
- القحطاني، س. س. (2018). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. مجلة التربية- جامعة الزمر. 37 (177)، 79-125.
- القحطاني، ع. ز. (2023)، دراسة تحليلية للقيم المضمنة في مقرر " لغتي الجميلة " للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة الأندلس. 10 (85)، 117-144.
- القحطاني، ع. ع. (2018). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية: دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية. (53)، 227-262.



- 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>
- الليحاني، د. م. والنمري، ح. س. (2023). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*, 13(13), 83-101.
- اللحاني، أ. ح. الجمل، ع. أ. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (ط.2)، عالم الكتب.
- المالكي، ح. م. (1429). تقويم النشاطات التعليمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- مجاور، م. ص. (1988). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته (ط.4). دار القلم.
- محمد ع. م. س.، والجهني أ. ع. ف. (2025). أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *مجلة الآداب*, 13(1), 168-198. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2443>
- محمد، م. ح. (2016). معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة. كلية التربية، جامعة الإمارات.
- مصطفى، ف. (2002). تهينة الطفل للقراءة. الدار العربية للكتاب. القاهرة.
- المطلّس، ع. (1997). الدليل في تحليل المناهج النظرية والتطبيق (ط.1). دار الكتب.
- مهدي، أ. ع. (2014). مهارة القراءة وأهدافها وأنواعها. منشورات التربية والتكوين
- <https://www.facebook.com/ben25mohamed/posts/>
- الناقة، م. ك. وحافظ، ح. س. (2004). تعليم اللغة العربية في التعليم العام مدخله وفنياته. دار المصطفى للطباعة.
- الهاشي، ع. وعطية، م. (2009). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية - رؤية نظرية تطبيقية (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
- يونس، ف. ع. (2001). القراءة: الفصل الأول من كتاب التربية. مجلة القراءة والمعرفة. (3)، ب- ج.

References

- Aal Talhan, S. M. S. (2024). Level of Scientific Thinking Skills Among Second Intermediate Grade Students from the Perspective of Science Teachers. *Journal of Arts*, 12(3), 135–171. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i3.2095> (in Arabic).
- Abdel Hakim, N. A. (2023). The effectiveness of the response to intervention strategy in developing reading comprehension skills among fifth-grade students. *Journal of Education*, (198) part (2), 573–617. (in Arabic).
- Abdu, D. (1979). Child language development and its relation to cognitive growth. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 27–40. (in Arabic).
- Abdulbari, M. S. (2011). *Reading comprehension strategies: Theoretical foundations and practical applications*. Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Al Huseen, F. B. S. . (2021). Effects of Foreign Language Teaching on Mother Tongue. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(10), 196–219. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.342> (in Arabic).



- 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 Khazaleh, S. (2020). A content analysis of the authenticity of the reading texts in the seventh grade EFL book in Jordan. *international Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3). 977-990.
- Al-Dhabyani, L. J. (2015). *Evaluation of learning activities in the "My Eternal Language" course in light of reading comprehension skills needed for first intermediate grade students* [Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University]. (in Arabic).
- Al-Fawzan, A. A. B. A. B. I. (2024). *Arabic communication outside the classroom among non-native Arabic learners: Opportunities and challenges*. *Al-Adab Journal for Linguistic and Literary Studies*, 6(4), 612–635. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199> (in Arabic).
- Al-Harbi, B. H. H. (2025). The Effectiveness of a Program Based on Contextual Cues Strategies in Addressing Reading Comprehension Difficulties Among Non-Native Arabic Learners. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1), 551–576. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2396> (in Arabic).
- Al-Hashemi, A., & Atiyah, M. (2009). *Content analysis of Arabic language curricula: A theoretical and practical perspective* (1st ed.). Safa Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Al-Hudhiri, A. A. (2022). *Content analysis of the "My Beautiful Language" textbook for the fifth grade in Saudi Arabia in light of tolerance values*. *Educational Sciences*, 30(4), 349–385. (in Arabic).
- Al-Jaafrah, A. Y. (2011). *Arabic language curricula and teaching methods: Between theory and practice* (1st ed.). Arab Society Library for Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Al-Khalifah, H. J. (2011). *Introduction to curricula and teaching methods* (5th ed.). Al-Rushd Library. (in Arabic).
- Al-Laqqani, A. H., & Al-Jamal, A. A. (1999). *Dictionary of educational terms defined in curricula and teaching methods* (2nd ed.). Alam Al-Kutub. (in Arabic).
- Al-Luhayani, D. M., & Al-Namari, H. S. (2023). The level of Arabic teachers' proficiency in methods of developing reading comprehension skills among elementary students. *Saudi Journal of Educational Sciences*, (13), 83–101. (in Arabic).
- Al-Malki, H. M. (2008). *Evaluation of learning and assessment activities in middle school reading textbooks in light of reading comprehension skills* [Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University]. (in Arabic).
- Al-Matlas, A. (1997). *Guide to curriculum analysis: Theory and practice* (1st ed.). Dar Al-Kutub. (in Arabic).
- Al-Naqah, M. K., & Hafez, H. S. (2004). *Arabic language teaching in general education: Approaches and techniques*. Dar Al-Mustafa for Printing. (in Arabic).
- Al-Qadi, J. A., & Al-Shayani, A. Q. (2024). Content analysis of reading activities in the "My Arabic Language" textbook for the seventh grade in Yemen in light of reading comprehension skills. *Al-Qalam Journal for Humanities and Applied Sciences*, 11(45), 555–582. (in Arabic).
- Al-Qahtani, A. A. (2018). Development of reading skills in the "My Language" books for early elementary grades in Saudi Arabia: A descriptive analytical study. *Educational Journal*, (53), 227–262. (in Arabic).
- Al-Qahtani, A. Z. (2023). An analytical study of the values included in the "My Beautiful Language" course for sixth-grade students in Saudi Arabia. *Al-Andalus Journal*, 10(85), 117–144. (in Arabic).



- Al-Qahtani, S. S. (2018). Evaluation of reading comprehension among Arabic language bachelor students at King Khalid University. *Journal of Education*, 37(177), 79–125. (in Arabic).
- Al-Rasheedi, G. A. (2021). *Qualitative content analysis method: An analytical view*. Journal of the Faculty of Education – Ain Shams University, 45(1), 79–114. (in Arabic).
- Al-Rassasmeh, T. S. (2021). *An analytical study of the "My Beautiful Language" course for upper elementary grades in light of digital citizenship values*. Arab Journal for Sciences and Research Publishing – Educational and Psychological Sciences Journal, 5(28), 114–133. (in Arabic).
- Al-Saadi, W. H. (2016). *Evaluation of learning activities in the "My Language" course in light of reading comprehension skills needed for sixth-grade students* [Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University]. (in Arabic).
- Al-Samman, A. I. (2024). *Using the shared reading strategy to develop reading comprehension skills for fourth-grade students*. Journal of the Faculty of Education – Damietta University, 39(88), 361–384. (in Arabic).
- Al-Sarehi, H. A., et al. (2008). *Thinking and scientific research*. Scientific Publishing Center. (in Arabic).
- Al-Sawy, I. (2009). *Cognitive and metacognitive reading comprehension difficulties*. Dar Al-Fikr Al-Arabi. (in Arabic).
- Al-Sayed, A. S. (2010). *Reading difficulties*. Dar Al-Zahraa Library. (in Arabic).
- Al-Shahri, M. H. (2012). *The effectiveness of a program based on reading activities in developing reading comprehension skills and attitudes among sixth-grade students* [Published doctoral dissertation, Umm Al-Qura University]. (in Arabic).
- Al-Zahrani, A. K. (2022). *Content analysis of "My Beautiful Language" textbooks in light of 21st-century skills needed for elementary students*. Arab Journal for Educational and Psychological Sciences, 6(28), 428–472. (in Arabic).
- Andarab, M. S. (2023). The content analysis of the English as an international-targeted coursebooks: English literature or literature in English?, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 069–079
- Anwas, E. Oos M. , Afriansyah, Anggim, Ifitah, Khofifa Najma, Firdaus, Winci, Sugianti, Yuni, Evi ,S. & Deni H. (2022). Students' Literacy Skills and Quality of Textbooks in Indonesian Elementary Schools, *International Journal of Language Education*. 6, (3). 233-244.
- Assaly, I. Igbaria, A. (2014) A Content Analysis of the Reading and Listening Activities in the EFL Textbook of Master Class. *Education Journal*. 3, (2), 24-38.
- Cremina, T. Scholesb, L. (2024). *Reading for pleasure: scrutinising the evidence base – benefits, tensions and recommendations*. *Education*, 1. The Faculty of Wellbeing, Education and Language Studies. <https://bit.ly/3Od3YEF?r=q>
- Desouki, S. S. (2007). *The effectiveness of some metacognitive strategies in developing reading comprehension and reading tendencies among first-grade secondary Azhar students* [Unpublished doctoral dissertation, Al-Azhar University]. (in Arabic).
- Fadlallah, M. R. (2012). *Language education: Knowledge and experiences, research and studies*. Alam Al-Kutub. (in Arabic).
- Fayyoubi, K. A. Rahman ,M. A. Anas M.& Ayasrah, S. (2024). Analyzing active tasks in Jordanian primary Arabic textbooks: Teaching strategies and skill development implications. *International Journal of Instruction*, 17(2), 497-518.
- Handayani, G. M. & Wirza, Y. (2023). An Analysis on Language Content and Readability Level of Primary English Textbook. [Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)]. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 546, 203-208.



- Helles, D. D., & Abu Harbi, H. A. (2020). *Content analysis of the "Our Beautiful Language" textbooks for early grades in light of phonemic awareness skills and a proposed enrichment vision*. The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 29(3), 164–189. (in Arabic).
- Hussein, S. M. (1983). *Content analysis*. Alam Al-Kutub. (in Arabic).
- Jaber, D. I. (2015). *The impact of using the K.W.L.H strategy on developing reading speed and comprehension skills among fourth-grade female students in Gaza* [Published master's thesis, The Islamic University]. Palestine. (in Arabic).
- Jad, R. A., & Mansour, A. N. (2024). *Content analysis of the developed Arabic language textbook for the second grade in light of 21st-century skills in Egypt* [Unpublished master's thesis, Middle East University]. (in Arabic).
- Johnston, L. E. (2014). *Strategies for Fostering Reading Comprehension in English Language Learner: Simple and Complex Vocabulary Instruction*. [Unpublished Master Thesis]. The University of British Columbia.
- Mahdi, A. A. (2014). *Reading skills: Objectives and types*. Education and Formation Publications. <https://www.facebook.com/ben25mohamed/posts/> (in Arabic).
- 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. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2443> (in Arabic).
- Mohamed, M. H. (2016). *Linguistic assessment standards and their application in the second cycle of basic education in the UAE*. Faculty of Education – United Arab Emirates University. (in Arabic).
- Mostafa, F. (2002). *Preparing the child for reading*. Arab Book House, (in Arabic).
- Mujawer, M. S. (1988). *Teaching Arabic at the elementary level: Foundations and applications* (4th ed.). Dar Al-Qalam. (in Arabic).
- Murphy, A. Arciuli, J. (2024). Digital reading comprehension instruction in English for children with English as an additional language: A systematic review. *Journal of Research in Reading*, 47(3), 394–348.
- Omran, H. A., Rashwan, A. M., & Mohamed, A. K. (2023). *A program based on 21st-century topics and skills to develop reading comprehension levels among non-Arabic speaking students*. Educational Journal for Adult Education – Assiut University, 5(4), 219–267. (in Arabic).
- Putri, A. I. (2023). *English language Education Study Program Faculty of Cultures and Languages uin raden mas said Surakarta*. [Bachelor's degree project]. University of Islam Nigeria.
- Research Team. (2006). *The Arabic language curriculum document in general education*. Ministry of Education, Saudi Arabia. (in Arabic).
- Schmid, K. (2019). *Reading Comprehension and Strategy Use in English Language Learners and Monolingual Children*. [Unpublished Master Thesis] Western University. <https://bit.ly/3Od3YEF?r=qr>
- Shehata, H., & Al-Najjar, Z. (2003). *Dictionary of educational and psychological terms*. Egyptian Lebanese House. (in Arabic).
- Shehata, H., & Al-Samman, M. (2012). *Reference in Arabic language teaching and learning*. Arab Book House Library. (in Arabic).
- Sholichatun, S. (2011). *Content Analysis of Reading Materials in English on Sky Textbook for Junior high School*, [Bachelor's degree project] Tarbiyah faculty walisongo state institute for Islamic studies Semarang
- Swiatek, A. (2021). *The analysis of reading skills among L2 Polish subjects at the intermediate level, Pedagogical*. [Post-Doc]. University of Cracow, Faculty of Philology., www.myownresources.com



Taima, R. (2004). *Content analysis in the humanities*. Dar Al-Fikr Al-Arabi. (in Arabic).

Tamar, Y. (2007). *Content analysis for researchers and university students* (1st ed.). Taksijcom for Studies, Publishing, and Distribution. (in Arabic).

Younes, F. A. (2001). *Reading: The first chapter of the education book*. Journal of Reading and Knowledge, (3), B–C. (in Arabic).

Zaghloul, R. N., & Zaghloul, A. A. (2008). *Cognitive psychology*. Dar Al-Shorouk. (in Arabic).

Zakiyyah, M. Y. Ma'suq, N. M. Anggrain, A. T. (2024), Assessment Design and Analysis of Arabic Reading Skills Instructional Materials, *International Journal of Islamic Education (IJIE)*, Vol. 3 (1), 31-46.





The Role of School Administration in Supporting Special Education Programs

Afifa Yahya Asiri*

Afeefa1401@gmail.com

Abrar Aaid Al-Buhair*

Boraha1410@hotmail.com

Fatima Mar'ei Al-Aadi*

fmaladey@gmail.com

Mona Hassan Al-Omari*

Meamcc8@gmail.com

Abstract:

This study aimed to explore the role of school administration in supporting special education programs by examining the strategies employed, challenges faced, and proposed solutions from the perspective of special education teachers. Adopting a qualitative methodology, the study utilized open interviews with a sample of special education teachers working in selected schools. Findings revealed that school administrations implement several positive strategies, such as providing qualified personnel, material and moral support, and collaboration with student counseling services. However, challenges that hinder the effectiveness of this support were identified including a shortage of qualified staff, weak communication with parents, insufficient educational resources, and the absence of psychological specialists. The study recommended addressing staff shortages, improving infrastructure, intensifying vocational training programs, activating community partnerships, enhancing the roles of psychological and social specialists, and offering incentives for special education teachers. Additionally, it proposed future research directions, such as designing a model for evaluating teacher performance, examining the impact of psychological support provided by school administrations, and analyzing educational leadership experiences across diverse environments. These efforts are anticipated to contribute to the advancement of inclusive education and the realization of educational equity.

Keywords: School administration, Educational leadership experiences, Special education, Inclusive education.

* Ph.D. Scholar in Educational Administration and Supervision, Department of Educational Administration and Supervision, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Asiri, A. Y. Al-Aadi, F. M. Al-Buhair, A. A. Al-Omari, M. H. (2025). The Role of School Administration in Supporting Special Education Programs, *Journal of Arts*, 13(2), 107 -126. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2585>

© 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 إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة

فاطمة مرعي آل عادي *

fmaladey@gmail.com

منى حسن العمري *

Meamcc8@gmail.com

عفيفة يحيى عسيري *

Afeefa1401@gmail.com

أبرار عايض آل بحير *

Borraha1410@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة، من خلال الوقوف على الإستراتيجيات المتبعة، والتحديات التي تواجهها، والسبل المقترحة لمعالجتها، من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة. وقد اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، باستخدام المقابلات المفتوحة مع عينة من معلمات التربية الخاصة، العاملات في عدد من المدارس المختارة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تبني إدارات المدارس لعدد من الإستراتيجيات الإيجابية، مثل: توفير الكوادر التعليمية، والدعم المادي والمعنوي، والتعاون مع الإرشاد الطلابي، وأن هناك تحديات تحدّ من فاعلية هذا الدعم، من أبرزها: نقص الكوادر المؤهلة، وضعف التواصل مع أولياء الأمور، وقلة الوسائل التعليمية، وغياب الأخصائيات النفسيات. وأوصت الدراسة بضرورة سد العجز في الكوادر المتخصصة، وتحسين البنية التحتية، وتكثيف برامج التدريب المهني، وتفعيل الشراكات المجتمعية، وتعزيز دور الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، إلى جانب تقديم الحوافز لمعلمي التربية الخاصة. كما اقترحت الدراسة عددًا من الدراسات المستقبلية، منها: تصميم نموذج لتقويم أداء المعلمين، ودراسة أثر الدعم النفسي المقدم من الإدارة، وتحليل تجارب القيادة التربوية في البيئات المختلفة، مما يساهم في تطوير التعليم الشامل وتحقيق العدالة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسة، تجارب القيادة التربوية، التربية الخاصة، التعليم الشامل.

* طالبات دكتوراه تخصص إدارة وإشراف تربوي، قسم الإدارة والإشراف التربوي، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: عسيري، ع. ي. آل عادي، ف. م. آل بحير، أ. ع. العمري، م. ح. (2025). دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة، مجلة الآداب، 13 (2)، 107-126. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2585>

© 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.



شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة على المستويات المحلية والدولية، مدفوعةً بالتوجهات الإنسانية والعلمية التي تنادي بحقوقهم في التعليم الشامل والمشاركة المجتمعية الكاملة. وبرز دور المدارس، لا سيما مدارس التربية الخاصة، بوصفها البيئة الحاضنة التي تترجم هذه التوجهات إلى ممارسات واقعية، من خلال إدارة تعليمية واعية تسعى إلى تهيئة الظروف التعليمية والتربوية الملائمة، وتوفير الدعم اللازم للمعلمين والطلاب على حدٍ سواء.

وقد أدى ذلك إلى تأسيس العديد من مراكز الأبحاث والمعاهد المتخصصة في مختلف أنحاء العالم، بهدف دعم هذه الفئة ودمجها في المجتمعات، ومعالجة التحديات التي تواجهها. وقد ساهم هذا التوجه في تنشيط الأبحاث العلمية والدراسات التي سعت إلى تمكين الأفراد ذوي الإعاقة من تحقيق أعلى درجات النجاح الأكاديمي، وتعزيز كفاياتهم الذاتية والشخصية، وذلك من خلال استخدام أساليب تربوية حديثة ومبتكرة (عبد النبي، 2022).

ويعتبر توفير بيئة تعليمية مناسبة أحد أهم الأبعاد التي تقوم بها إدارة مدارس التربية الخاصة. فهذه البيئة يجب أن تتسم بالشمولية والمرونة، لتيح للطلاب التعلم بطرق تراعي قدراتهم واحتياجاتهم المختلفة. وتسعى الإدارة إلى ضمان تجهيز الفصول الدراسية بالأدوات والموارد المناسبة، وتعمل على تطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع خصوصية كل حالة. ويتطلب هذا الأمر تعاون فريق متعدد التخصصات، يضم المعلمين، والأخصائيين النفسيين، وأخصائيي التربية الخاصة، لتصميم برامج تعليمية فعالة. كما تتحمل الإدارة مسؤولية التقييم المستمر لفعالية هذه المناهج، وإجراء التعديلات اللازمة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (أبو النصر، 2017).

وقد كشفت نتائج دراسة جابر (2018) عن الدور المحوري الذي تؤديه إدارة المدرسة في تهيئة بيئة تعليمية فعالة، حيث تقوم بتنسيق الجهود بين المعلمين بما يضمن جودة التعليم، كما تساهم في تطوير برامج تدريبية لتحسين مهارات المعلمين، وتعزيز إستراتيجيات التدريس. ومن خلال التواصل المستمر مع الكادر التعليمي، تسعى الإدارة إلى تذليل العقبات التي قد تواجههم أثناء أداء مهامهم التعليمية.

ويُعد المعلم بوجه عام، ومعلم التربية الخاصة على وجه الخصوص، أحد الركائز الأساسية للعملية التعليمية، ومن الضروري أن يتمتع بالكفاءة المهنية التي تؤهله للتعامل مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. فمعلم التربية الخاصة يجب أن يمتلك المهارات والخبرات التي تمكنه من تفهم احتياجات طلابه، ومراعاة فروقهم الفردية، لكي يكون أكثر عطاءً وتأثيرًا في بيئة التعلم (الظاهلي، 2022؛ الوزان، 2024).

ومن خلال ما سبق، يتضح أن إدارة مدارس التربية الخاصة لا تكتفي بمهامها التنظيمية فحسب، بل تمتد مسؤولياتها إلى تعزيز الوعي المجتمعي بأهمية التعليم الشامل. وتعمل الإدارة عبر تنظيم فعاليات ومبادرات توعوية على تصحيح المفاهيم المغلوطة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي يساهم في إزالة الحواجز الاجتماعية والنفسية أمام دمجهم الكامل في المجتمع. كما تشجع الإدارة على تفعيل الشراكات مع المجتمع المحلي، من خلال فتح المجال أمام التطوع والمساهمات المجتمعية، مما يساهم في تعزيز الموارد وتحقيق التكامل في دعم هذه الفئة. وفي ضوء ذلك، تتناول البحوث في هذا البحث دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة البحث الحالية في محاولة التعرف على دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة، حيث يعتبر دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة دورًا محوريًا لتحقيق بيئة تعليمية فعالة وشاملة. ومن خلال توفير الموارد اللازمة والتدريب المناسب، يمكن للإدارة تعزيز كفاءة المعلمات وتمكينهن من تقديم تعليم متميز للطلاب ذوي الاحتياجات

الخاصة. كما تسهم الإدارة في تحسين التواصل والتعاون بين المعلمات وأولياء الأمور، مما يعزز من تجربة التعلم. بالإضافة إلى ذلك، فإن القيادة التربوية الفعالة تلعب دوراً في معالجة التحديات التي تواجه المعلمات، مما يساهم في تقليل الضغوط المهنية. ومن ثم، فإن دعم الإدارة يعكس التزام المدرسة بتوفير تعليم عادل ومتكافئ لجميع الطلاب.

ولذا نتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الإستراتيجيات التي تتبناها إدارة المدرسة لدعم برامج التربية الخاصة؟
2. ما المشكلات التي تواجهها إدارة المدرسة في تقديم الدعم اللازم لبرامج التربية الخاصة؟
3. كيف يمكن التغلب على المشكلات التي تواجه إدارة المدرسة في تقديم الدعم اللازم لبرامج التربية الخاصة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة بشكل رئيس إلى التعرف على دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة من خلال سعيها لتحقيق

الأهداف التالية:

- التعرف على الإستراتيجيات التي تتبناها إدارة المدرسة لدعم برامج التربية الخاصة.
- تحديد المشكلات التي تواجهها إدارة المدرسة في تقديم الدعم اللازم لبرامج التربية الخاصة.
- التعرف على طرق حل المشكلات التي تواجه إدارة المدرسة في تقديم الدعم اللازم لبرامج التربية الخاصة.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله حيث تكمن أهمية البحث النظرية والتطبيقية في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

تأمل الباحثة أن تسهم الدراسة في توسيع الفهم الأكاديمي لدور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة. فمن

خلال تحليل السياسات والإجراءات المتبعة:

- يمكن توفير بيانات قيمة حول كيفية تأثير الإدارة على جودة التعليم المقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يمكن أن تسهم في تطوير نظريات جديدة في مجال إدارة التعليم والتركيز على أهمية القيادة التربوية.
- قد تسهم الدراسة في تحديد المهارات والمعارف الضرورية التي يجب أن تتمتع بها إدارات المدارس لدعم معلمات التربية الخاصة بفعالية. ومن خلال تحديد هذه المهارات، يمكن للباحثين تقديم توصيات لتدريب الإداريين، مما يعزز من كفاءة التعليم المقدم. كما يمكن أن تسهم هذه المعرفة في تأهيل القادة التربويين في المستقبل.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- قد تساعد نتائج الدراسة في تطوير إستراتيجيات فعالة لدعم برامج التربية الخاصة في المدارس. فمن خلال تقديم توصيات محددة، يمكن للإدارات المدرسية تحسين بيئة العمل للمعلمات، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم والتعلم. وذلك التطبيق العملي يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على أداء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يمكن أن تسهم الدراسة في وضع برامج تدريبية موجهة لإدارات المدارس، بحيث تركز على كيفية دعم المعلمات بشكل أفضل. وهذه البرامج يمكن أن تتضمن مهارات التواصل، والقيادة، وإدارة الفريق، مما يعزز من قدرة الإداريين على توفير الدعم المطلوب. ومن ثم، فإن التطبيق العملي لهذه البرامج يزيد من فعالية التعليم المقدم.



حدود الدراسة:

الحدّ الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على معرفة دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة.

الحدّ المكاني: اقتصرَت هذه الدراسة جغرافيًا على مدارس التربية الخاصة في منطقة عسير.

الحدّ البشري: عينة من معلمات التربية الخاصة.

الحدّ الزمني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني / 1446هـ / 2025م.

مصطلحات الدراسة:

إدارة المدرسة: تعرف الباحثات إجرائيًا مصطلح إدارة المدرسة بأنه: عملية تنظيم وتوجيه الأنشطة التعليمية والإدارية داخل المؤسسة التعليمية. وتشمل هذه الإدارة التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة على جميع جوانب الحياة المدرسية لضمان تحقيق الأهداف التعليمية. وتعتبر الإدارة الفعالة ضرورية لتحسين جودة التعليم وتعزيز بيئة التعلم. وتركز إدارة المدرسة أيضًا على تطوير العلاقات مع المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، والمجتمع.

معلمات التربية الخاصة: تعرف الباحثات إجرائيًا معلمات التربية الخاصة بأنهن: المعلمات المتخصصات في تعليم وتوجيه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ويستخدمن إستراتيجيات وأساليب تعليمية مخصصة لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب وتعزيز مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية. ويتطلب ذلك الدور مهارات تواصل عالية وفهما عميقا لمختلف أنواع الإعاقات. وتهدف معلمات التربية الخاصة إلى تحقيق التكيف والاندماج للطلاب في المجتمع المدرسي والمجتمع بشكل عام.

أدبيات الدراسة

أولاً: الإطار النظري

يتناول الأدب النظري عدداً من المفاهيم العلمية ذات الصلة بالموضوع ومن أهمها ما يلي:

إدارة المؤسسة التعليمية وفلسفة التربية الخاصة:

تتجلى فلسفة النظام التعليمي السائد في المجتمع في كيفية التعامل مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يُعتبر هؤلاء الطلاب جزءاً أساسياً من المجتمع ولهم الحق في العيش والعمل بشكل كامل. ويُنظر إليهم ككيانات مستقلة تساهم في تطوير المجتمع ونموه، فضلاً عن تعزيز العلاقات الاجتماعية التفاعلية، وتتخذ إدارة مدارس التربية الخاصة نهجاً شاملاً يهدف إلى رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تُعدهم بشكل جيد لمواجهة تحديات المستقبل. ويتضمن ذلك تزويدهم بالمهارات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي قد تواجههم، مما يعزز من قدرتهم على الاندماج في مجتمعاتهم بشكل طبيعي، مثل أفراد المجتمع الأسوياء، وتكمن أهمية هذا النهج في تعزيز استقلالية الطلاب ورفع مستوى الثقة بالنفس لديهم، مما يساهم في تحسين جودة حياتهم. (محمد، وآخرون، 2023)

ويمكن القول إن فلسفة التربية الخاصة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار أهمية الشمولية والدمج الاجتماعي، حيث أن توفير بيئة تعليمية مناسبة وداعمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يُعتبر ضرورياً ليس فقط لتطوير مهاراتهم الأكاديمية، بل أيضاً لتعزيز قدراتهم الاجتماعية والنفسية. لذا، يجب على إدارات المدارس العمل على تصميم برامج تعليمية مبتكرة تتماشى مع احتياجات هؤلاء الطلاب، مما يساهم في تحقيق التوازن في المجتمع.

مدارس التربية الخاصة وعملياتها الإدارية:

تتضمن المهام الإدارية لإدارة مدارس التربية الخاصة تنفيذ مجموعة من العمليات الأساسية التي تهدف إلى تحقيق أفضل النتائج التعليمية للطلاب. ويُعتبر التنظيم المدرسي أحد العناصر الأساسية، حيث يُحدد أوجه النشاط ويُوزع الأعمال

والمهام، ويُوجه الجهود الجماعية لاستخدام الموارد بكفاءة. كما يُساهم التنظيم في الكشف عن الاحتياجات المطلوبة لتسهيل تحقيق الأهداف المحددة. بالإضافة إلى ذلك، يُعدّ التخطيط مرحلة التفكير الأساسية التي تسبق أي تنفيذ.

ويُساعد التخطيط في إعداد خطة عمل شاملة تُساهم في الإصلاح والتحسين المستمر لأداء المدرسة، حيث يشمل ذلك تحديد الأهداف وتطوير الإستراتيجيات المناسبة لتحقيقها. أما التوجيه، فيعتمد على الاتصال بالمرؤوسين لإرشادهم وتحفيزهم، وتنظيم، وتنسيق جهودهم؛ بما يعزز الثقة، ويحقق النتائج المرجوة، بينما تُستخدم الرقابة لمتابعة سير العمل وفق الأهداف المحددة، من خلال تقييم الأداء اليومي للأفراد، والعمليات، ورصد، وتصحيح الأخطاء؛ لضمان التوافق مع المعايير المحددة، واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الضرورة، وتتعاون هذه العمليات المتكاملة لتتبنى الإدارة نهجًا متكاملًا يضمن الجودة والتقدم المستمر، في مدارس التربية الخاصة (أبو شادي، وآخرون، 2021؛ Aben Ahmed, 2025).

وترى الباحثة أنه من خلال هذه العمليات الإدارية، يتضح أن تحقيق النجاح في مدارس التربية الخاصة يتطلب نهجًا شاملاً يجمع بين التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة. ويجب أن تتبنى الإدارات إستراتيجيات مبتكرة ومناسبة لتلبية احتياجات الطلاب، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتوفير بيئة تعليمية داعمة، إذ أن تعزيز التعاون بين جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك المعلمون، الأهل، والطلاب، يُعتبر أمراً حيوياً لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

أهداف مدارس التربية الخاصة

تُعدّ مدارس التربية الخاصة جزءاً أساسياً من النظام التعليمي، حيث تهدف إلى تلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير بيئة تعليمية شاملة تدعم تعلمهم وتطورهم. وتتضمن الأهداف الرئيسية لهذه المدارس ما يلي:

- تعزيز الاستقلال: يُعتبر الاستقلال مهارة حياتية ضرورية تمكن الفرد من إدارة شؤون حياته اليومية، واتخاذ قراراته بحرية، مما يسمح له بالمشاركة الفاعلة في المجتمع. ولتعزيز هذه المهارة، تُصمم برامج التعليم الخاص لتزويد الطلاب بالأدوات اللازمة، سواء عبر تعليمهم مهارات الرعاية الذاتية الأساسية مثل النظافة الشخصية، وإعداد الوجبات، وإدارة المنزل، أو من خلال توفير التدريب المهني الذي يُعدهم لسوق العمل. ويُدمج هذا التعليم العملي ضمن مناهج داعمة تُمكن الطلاب من ممارسة وتطوير مهارات الحياة اليومية بشكل آمن، مما يؤدي في النهاية إلى بناء ثقتهم بأنفسهم وتعزيز شعورهم بالاستقلالية (الفرح، 2019).
- تطوير المهارات الاجتماعية: يواجه العديد من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة تحديات في التفاعلات الاجتماعية، مما قد يؤدي إلى الشعور بالعزلة والإحباط. وتدرّج برامج التعليم الخاص أهمية المهارات الاجتماعية في تعزيز العلاقات الهادفة وتسهيل التفاعلات الإيجابية مع الأقران والأسرة والمجتمع. ومن خلال توفير التعليم المستهدف وفرص الممارسة، يساعد التعليم الخاص الأفراد على تعزيز كفاءاتهم الاجتماعية. ويشمل تطوير المهارات الاجتماعية مجموعة واسعة من القدرات، بما في ذلك التواصل والتعاون والتعاطف وحل النزاعات. وغالبًا ما تدمج المهارات الاجتماعية ضمن المناهج في برامج التعليم الخاص مما يوفر للطلاب فرصًا منظمة لتعلم وممارسة هذه المهارات. ويُعد لعب الأدوار والقصص الاجتماعية والأنشطة الجماعية إستراتيجيات شائعة تستخدم لتعليم المهارات الاجتماعية الأساسية في بيئة داعمة. ولا تعمل هذه الأنشطة على تعزيز فهم الطلاب للمعايير الاجتماعية فحسب، بل تزودهم أيضًا بالثقة اللازمة للتعامل مع الآخرين بشكل فعال (السبيتي، 2020).
- تحسين القدرات الأكاديمية: يواجه الطلاب ذوو الإعاقة تحديات أكاديمية خاصة تتطلب تدخلات تعليمية فردية مدروسة. وتعتمد برامج التعليم الخاص على إعداد خطط تعليمية شخصية تركز على نقاط القوة والضعف لدى

كل طالب، مما يتيح تكييف أساليب التدريس والمواد التعليمية وفقاً لاحتياجاتهم. وتستند هذه البرامج إلى تدخلات قائمة على الأدلة، مثل استخدام أساليب تعليم متعددة الحواس، لتقديم دعم فعال يعزز من تقدم الطلاب أكاديمياً. فعلى سبيل المثال، قد يستفيد الطلاب المصابون بعسر القراءة من برامج القراءة القائمة على الصوتيات والتي تتضمن عناصر بصرية وسمعية وحركية. من خلال الاستفادة من الإستراتيجيات المدعومة بالبحث، ويمكن لبرامج التعليم الخاص معالجة التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة بشكل فعال (الفرح، 2019).

- توفير بيئة تعليمية مناسبة: أن البيئة المادية والعاطفية التي يتعلم فيها الطلاب تؤثر بشكل كبير على قدرتهم على النجاح أكاديمياً واجتماعياً. وقد تم تصميم برامج التعليم الخاص لتوفير بيئة منظمة وداعمة وشاملة تلي الاحتياجات المتنوعة للأفراد ذوي الإعاقة. فأحد الجوانب الرئيسية للبيئة التعليمية المناسبة هو التصميم المادي للفصول الدراسية. إذ غالباً ما تتميز الفصول الدراسية الخاصة بأثاث قابل للتكيف، ودعائم بصرية، ومواد صديقة للحواس لتلبية احتياجات الطلاب. على سبيل المثال، قد يستفيد الطلاب الذين يعانون من حساسية حسية من المساحات الهادئة أو المناطق المخصصة للاستراحة الحسية. فمن خلال خلق بيئة مريحة وسهلة الوصول، يمكن للمعلمين تقليل عوامل التشبث ومساعدة الطلاب على التركيز على التعلم (السبيتي، 2020).

- تعزيز الثقة بالنفس: يواجه الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة وصمة عار وصورة سلبية تؤثر على احترامهم لذواتهم. وتتصدى برامج التعليم الخاص لهذه التحديات بتعزيز صورة ذاتية إيجابية من خلال التركيز على نقاط القوة الفردية والاحتراف بالموهب والقدرات الفريدة لكل طالب. وتُحدث هذه البرامج فرقاً من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة تشجع على تحمل المخاطر والتعلم من الأخطاء، مما يساهم في بناء الثقة بالنفس وتطوير المرونة والمثابرة لدى الطلاب (الفرح، 2019).

ومما سبق فإن تحقيق الأهداف المحددة في مدارس التربية الخاصة يتطلب جهوداً متكاملة من جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك المعلمون، والأهل، والمجتمع. حيث يجب التركيز على تطوير برامج تعليمية مبتكرة تلي احتياجات كل طالب على حدة، مما يساهم في تعزيز استقلاليتهم وتفاعلهم الاجتماعي. أن توفير بيئة تعليمية شاملة وداعمة يُعتبر أمراً حيوياً لتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

مدارس التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

تعد مدارس التربية الخاصة في السعودية جزءاً أساسياً من النظام التعليمي، حيث توفر بيئة مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة عبر برامج تعليمية متكاملة. لقد تطورت هذه المدارس على مدار العقود لتقديم تعليم متخصص يهدف إلى تعزيز استقلالية الطلاب ودمجهم في المجتمع، من خلال مناهج أكاديمية واجتماعية ونفسية متكيفة مع احتياجاتهم. كما توفر المدارس خدمات متنوعة، مثل التقييم النفسي والتربوي والعلاج الطبيعي والوظيفي، مما يساهم في تطوير مهارات الطلاب وتحسين قدراتهم ضمن بيئة تعليمية آمنة وداعمة. (وزارة التعليم، 1443).

تعتمد الخدمات على فرق متخصصة وتدريب مستمر لضمان تقديم أفضل رعاية للطلاب، كما تُعطي برامج الدمج أولوية لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة لتعزيز تفاعلهم الاجتماعي، مع توفير الدعم اللازم وتكييف المناهج والمواد التعليمية. ويُعد التعاون بين المدرسة والأسرة أساسياً لنجاح العملية التعليمية، بينما تسعى الحكومة لتعزيز الشراكة مع القطاع الخاص لإنشاء مدارس مبتكرة تستخدم أحدث أساليب التعليم والتكنولوجيا (وزارة التعليم، 1445).

ومما سبق فإن تحقيق أهداف مدارس التربية الخاصة يتطلب التزاماً قوياً من جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك المعلمون والأهالي والمجتمع المحلي. ويجب أن تواصل المدارس تطوير برامجها لتكون أكثر تكيفاً مع احتياجات الطلاب، مما

يساهم في تعزيز استقلاليتهم واندماجهم الاجتماعي. كما أن الاستثمار في التقنيات الحديثة وتدريب الكوادر التعليمية يُعتبر أمراً حيوياً لتحسين جودة التعليم المقدم، مما يُعزز من فرص نجاح الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق إمكاناتهم الكاملة.

ثانياً: الدراسات السابقة

تناولت دراسة مخلوف (2017) فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء الإداري لدى مديري مدارس التربية الخاصة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وشملت عينة مكونة من 38 مديراً ووكيلاً من مدارس التربية الخاصة بمحافظة الفيوم. تم استخدام مقياس مبني على معايير "هالينجر" لتقييم الأداء الإداري، حيث أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في رفع كفاءة الأداء الإداري. وأوصت الدراسة بضرورة وضع توصيف وظيفي واضح لمديري هذه المدارس وتوفير برامج تدريبية متخصصة قائمة على أسس علمية. وتعد هذه الدراسة ذات أهمية لبحثنا الحالي في إبراز أثر التدريب الإداري في تعزيز دعم برامج التربية الخاصة، خاصةً عندما يكون هذا الدعم منسجماً مع معايير علمية راسخة.

أما دراسة الشمري (2018) في المملكة العربية السعودية فقد أكدت على أن الدعم الإداري الفعال يعزز من ثقة المعلمين بقدراتهم، ويحفز تفاعلهم الإيجابي مع إدارة المدرسة، مما ينعكس إيجاباً على جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وتسهم هذه النتائج في تأكيد أهمية القيادة التربوية والإدارية في تعزيز بيئة تعليمية دامية وداعمة، وهو ما يتقاطع مباشرة مع أهداف هذا البحث.

وفي السياق نفسه، سعت دراسة سعيدان (2018) إلى تقييم واقع إدارة الخدمات الطلابية المساندة لطلاب التربية الخاصة في مدارس التعليم العام بالخرج في ضوء المعايير العالمية، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي واستبانة مبنية على ثمانية أبعاد شاملة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود قصور واضح في إدارة هذه الخدمات، وأوصت بتطويرها وتدريب الكوادر الإدارية. وتسلط هذه الدراسة الضوء على أوجه القصور الإداري التي يمكن أن تعيق دعم برامج التربية الخاصة، وهو ما يعزز أهمية البحث في طرق تحسين دور الإدارة المدرسية.

وأشارت دراسة العلي (2020) في الإمارات إلى أن القيادة التربوية، خاصة عندما تستند إلى دعم تجارب المعلمات، تسهم بشكل كبير في بناء بيئة تعليمية إيجابية، وترفع من الكفاءات التدريسية لدى المعلمين في برامج التربية الخاصة. وتوضح هذه الدراسة بجلاء العلاقة بين الدعم الإداري المستمر وفعالية الكادر التعليمي، وهو ما يدعم الفرضية الرئيسة في البحث الحالي بشأن دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمات من أداء أدوارهن بكفاءة.

أما دراسة أبو شادي (2021) فقد ركزت على استكشاف الأسس النظرية لإدارة مدارس التربية الخاصة في مصر، وتحديد الاتجاهات العالمية المعاصرة ومجالات التطوير الممكنة. وخلصت الدراسة إلى وجود مشكلات في الهيكل الوظيفي، وغياب التوصيفات الدقيقة، وضعف المعايير المستخدمة في اختيار القائمين على الإدارة. وتعد هذه الدراسة ذات أهمية لبحثنا من حيث توضيح السياقات التي تؤثر في جودة الإدارة المدرسية ومن ثم في فاعلية برامج التربية الخاصة.

كما استعرضت دراسة السعودي وآخرون (2021) الآليات المقترحة لتقويم أداء مديري مدارس التربية الخاصة في الكويت، وقد استخدمت استبانة مقننة لقياس الكفايات المهنية والمعايير الإدارية. وأظهرت النتائج الحاجة إلى نظم معلومات إدارية داعمة، وأهداف مرنة، وتوصيات بضرورة مشاركة المديرين في بناء البرامج التدريبية الخاصة بهم. وتعد هذه الدراسة مرجعاً مهماً في البحث عن إستراتيجيات تطوير الإدارة المدرسية بشكل ينعكس إيجاباً على برامج التربية الخاصة.

وهدف دراسة عبد النبي (2022) إلى دراسة واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس. وأوضحت النتائج أن المشكلات الإدارية



تمثل أحد أبرز التحديات، خاصة فيما يتعلق بالوسائل التعليمية ووضوح القوانين وقيادة المدرسة. كما أوصت بتفعيل اللوائح وتعديل المناهج وتقديم ورش عمل متخصصة. وهذه الدراسة تعزز فرضية أن فاعلية برامج التربية الخاصة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى الدعم الإداري.

وتناولت دراسة الكعبي (2022) في سلطنة عمان ضرورة تبني إستراتيجيات تطوير مهني مستدامة لمعلمي التربية الخاصة، تركز على التدريب والدعم النفسي، مما يساهم في تحسين الأداء المهني والأكاديمي. وتبرز هذه الدراسة أهمية الدعم الشامل الذي يمكن أن تقدمه الإدارة المدرسية، والذي يتجاوز النواحي الإدارية إلى الأبعاد النفسية والتطويرية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يُلاحظ أن هناك اتفاقاً واضحاً على مركزية الدور الإداري في دعم برامج التربية الخاصة، سواء من خلال توفير التدريب والتطوير المهني، أو تحسين بيئة العمل، أو تعزيز فعالية القيادة التربوية. كما تشارك هذه الدراسات مع البحث الحالي في الأطر العامة، وتتنوع في البيئات الجغرافية والمناهج البحثية المستخدمة، مما يوفر للباحثين قاعدة معرفية متنوعة ومتكاملة.

وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تأصيل الجانب النظري، وتحديد مفاهيم البحث، واختيار المنهجية المناسبة، وبناء أدوات الدراسة وتحليل البيانات. كما أن اختلاف الفترات الزمنية وسياقات الدراسة عن السياق السعودي الحالي يضفي أهمية خاصة على الدراسة الحالية، التي تسعى إلى تقديم إضافة علمية تتناسب مع واقع التعليم وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج النوعي الذي بدأ بأخذ موقعه حديثاً في مجال التربية الخاصة من حيث طبيعتها وأهدافها وأدواتها ونتائجها وأهمية البحث النوعي في التربية الخاصة لدراسة القضايا والمواضيع ذات العلاقة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة وقد تم استخدامها في البحث الحالي للحصول على بيانات دقيقة من خلال التعرف على آراء المشاركين من معلمات التربية الخاصة. (الفوزان، القحطاني، 2022)

المشاركات في البحث:

تم جمع بيانات هذه دراسة من عينة قصدية تضمنت معلمات طالبات التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، داخل برامج التربية الخاصة الملحقة بالتعليم العام، البالغ عددهن خمس معلمات، واللاتي تنوعت خبرتهن بالعمل ما بين سنة إلى 15 سنة، وجميعهن يحملن مؤهل البكالوريوس في التربية الخاصة ولديهن دورات تدريبه في التربية الخاصة. (الفوزان، القحطاني، 2022).

جمع البيانات وأداة البحث:

تم استخدام المقابلة في هذه البحث كوسيلة رئيسية لجمع البيانات، وهي تعتبر إحدى أهم وسائل البحث النوعي على الإطلاق التي تستخدم للحصول على معلومات تزيد من استكشاف وفهم قضية ما من قبل المعنيين بها، وكان تسليط الضوء في هذه البحث على آراء معلمات الطالبات ذوات الإعاقة حول دورهن في دعم الطالبات، إضافة إلى المعوقات التي تواجههن أثناء دعمهن لطالبات التربية الخاصة فكانت المقابلة مناسبة لهذا البحث، حيث تم جمع معلومات معمقة، وقد تم تطبيق إجراءات البحث على المعلمات وتم الاستناد في أثناء المقابلة على التسجيل الصوتي، وعلى مذكرات الصوت الموجودة في

الهاتف المحمول آيفون 13 برو ماكس، وقد اهتم البحث الحالي بتحقيق معايير الجودة في البحث النوعي من خلال عدة إجراءات. (الفوزان، والقحطاني، 2022) ومن معايير الحكم على جودة البحث النوعي ما يلي:

المصادقية: يستخدم مصطلح المصادقية مقابلاً لمصطلح الصدق الداخلي في البحث الكمي والذي يعني أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه.

الانتقالية: في البحث الكمي يطلق الصدق الخارجي على ما إذا كانت نتائج الدراسة يمكن أن تنطبق على حالة أخرى ويسمى التعميم، يقابل هذا في البحث النوعي الانتقالية.

الاعتمادية: يستخدم هذا المصطلح في مقابل مصطلح الثبات في البحث الكمي فالثبات يعني أنه لو أعيد تطبيق الاختبار في نفس الظروف سيحقق نتائج مشابهة.

التطابقية: التطابقية (أو القابلية للتأكيد) تقابل الموضوعية في البحث الكمي وهذا يعني الإجابة على السؤال: هل يمكن أن تؤكد نتائج البحث عن طريق باحث آخر؟ أو من خلال نتيجة بحث جديد. (العبد الكريم، 2012)

تحليل البيانات:

تم استخدام أساليب التحليل النوعي للبيانات التي تتناسب مع طبيعة البحث والبيانات التي سيتم جمعها من عينة البحث. ويعرّف تحليل البيانات بأنه: عملية منهجية تهدف إلى فهم المعلومات المجمعة من خلال تفكيكها إلى مكوناتها الأساسية. ويشمل ذلك تصنيف البيانات وتفسيرها لاستخراج الأنماط والمعاني المرتبطة بالظاهرة المدروسة (حامد، 2019). وقد تم تحليل البيانات وفق المنهج النوعي باستخدام التحليل الموضوعي الهيكلي (Thematic Analysis) الذي يُبرز الموضوعات المشتركة والفروقات في إجابات المشاركين. وتمثلت خطوات تحليل البيانات، فيما يلي:

- جمع البيانات: سوف يتم تسجيل جميع المقابلات النوعية (صوتياً أو كتابياً) لضمان دقة التفاصيل التي سيتم جمعها.
- تنظيم البيانات: سوف يتم تنظيم البيانات المجمعة في شكل نصوص مكتوبة، مما يسهل قراءتها وتحليلها، وسيتم استخدام برامج مثل NVivo أو Alasia لتسهيل تلك العملية.
- القراءة الأولية: سوف تتم قراءة البيانات بشكل شامل لفهم السياق العام وتجارب المشاركين، وهذه القراءة ستساعد في تحديد الموضوعات الرئيسية والمفاهيم التي ستتم دراستها.
- تحليل المحتوى: من خلال التشفير بتصنيف البيانات إلى فئات أو رموز، حيث سيتم تحديد المفاهيم الرئيسية والمواضيع المتكررة. ويمكن أن تكون هذه الرموز نظرية أو مستندة إلى البيانات نفسها وتحليل الموضوعات بتحليل الموضوعات لتحديد الأنماط والتوجهات في البيانات، حيث سيتم تجميع الرموز المتشابهة تحت موضوعات رئيسية.
- التفسير: سوف يتم تفسير البيانات من خلال ربط الموضوعات المستخلصة بالتجارب الفردية والسياقات الثقافية والاجتماعية، مما سيساهم في فهم المعاني العميقة المرتبطة بالموضوع المدروس.
- الإبلاغ عن النتائج: سوف يتم عرض النتائج بطريقة منسقة، تتضمن اقتباسات من المشاركين لدعم التحليلات، مع التركيز على كيف تعكس هذه النتائج التجارب والآراء المختلفة.
- المراجعة والتقييم: سوف يتطلب الأمر مراجعة النتائج مع زملاء أو خبراء في المجال لضمان دقة التحليل وموضوعيته.



- الاستنتاجات: بناء على التحليل، سوف يتم استخلاص استنتاجات تعكس الفهم العميق للظاهرة المدروسة، مما قد يؤدي إلى توصيات أو أفكار جديدة للبحث المستقبلي.
- وتم استخدام أساليب التحليل النوعي (MAXQDA) وهو برنامج حاسوبي يحلل البيانات النوعية والمختلطة، ويساعد في تحليل النصوص والوسائط المتعددة، وغيره من أساليب التحليل النوعي التي تتناسب مع طبيعة البيانات التي سيتم جمعها من أداة جمع البيانات للبحث الحالي.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة الميدانية، التي أُجريت بهدف التعرف على دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة، من خلال تحليل إجابات المعلمات حول الأسئلة الرئيسة للمقابلة. وتضمن مناقشة هذه النتائج وتفسيرها، بما يثري فهم الظاهرة محل الدراسة ويوضح مدى تقاطع أو تباين الواقع التربوي مع ما توصلت إليه الأدبيات العلمية.

أولاً: عرض النتائج

نتائج السؤال الأول الذي ينص على:

"ما الإستراتيجيات التي تتبناها إدارة المدرسة لدعم برامج التربية الخاصة؟"

حيث كشفت إجابات المعلمات المشاركات عن مجموعة من الإستراتيجيات التي تتبناها إدارة المدرسة لدعم برامج التربية الخاصة وهي:

1. طلب الكوادر البشرية والدعم المادي والمعنوي

اتفقت معظم المعلمات على أن من أبرز الاستراتيجيات التي تتبناها إدارة المدرسة لدعم برامج التربية الخاصة هو توفير الكوادر البشرية المؤهلة من معلمين وإداريين، إلى جانب توفير الدعم المادي والمعنوي. حيث أن المعلمتين هند وعبير أكدتا أن وجود طاقم متخصص في التربية الخاصة يعد حجر الأساس في نجاح البرامج. أما أمل فشددت على أهمية الدعم المادي والمعنوي، واعتبرته ضرورياً لتوفير الإمكانيات والبرامج اللازمة. كما أضافت المعلمة عزيزة ضرورة تقديم الدعم الشامل الذي لا يقتصر على الجانب المادي، بل يشمل أيضاً الرعاية النفسية والتعليمية. من جانبها، ركزت المعلمة سارة على أهمية توفير أدوات تعليمية مناسبة تتماشى مع قدرات الطلبة المتفاوتة، وأشارت إلى أن الدعم المعنوي له أثر كبير في تعزيز المسيرة التعليمية.

2. توفير البيئة التعليمية الملائمة والمرافق المناسبة

برزت أهمية تهيئة بيئة تعليمية مناسبة كعنصر مشترك بين عدد من المعلمات. حيث ذكرنا هند وعبير أهمية توفير فصول تحوي أركان تعليمية وألعاب ترفيهية تناسب مع أعمار الأطفال، ما يساهم في تحسين التفاعل والتعليم. فيما أكدت سارة أن نجاح برامج التربية الخاصة يرتبط بشكل كبير بقدرة المدرسة على تهيئة المكان المناسب، سواء من حيث الفصول أو الوسائل التعليمية المختلفة (السمعية، البصرية، الحسية). وذهبت عزيزة إلى أبعد من ذلك، حيث طالبت بتخصيص مباني ومرافق مدرسية معدة خصيصاً لذوي الاحتياجات الخاصة، مثل الفصول المهيأة ودورات المياه المناسبة. هذا التنوع في الطرح يعكس وعياً عميقاً بأهمية البيئة الفيزيائية في دعم العملية التعليمية لهذه الفئة.

3. التنسيق مع الإرشاد الطلابي وأخصائيات الصحة النفسية

أجمعت معظم المعلمات على أن من استراتيجيات الدعم المهمة هو تعاون إدارة المدرسة مع وحدة الإرشاد الطلابي، وكذلك الاستفادة من خبرات الأخصائيات النفسية. حيث ذكرت كل من أمل، هند، وعبير أن الإدارة تساهم في وضع خطط

علاجية وسلوكية بمشاركة الأخصائية النفسية لحل المشكلات السلوكية التي قد تواجه الطلاب. بينما لم تذكر سارة وعزيرة هذا الجانب بشكل صريح ضمن دور الإدارة، ولكنهما تحدثتا لاحقاً في الإجابات الأخرى عن أهمية وجود أخصائيات في المدرسة، ما يعكس اهتماماً غير مباشر بهذا الجانب.

4. دعم التخطيط والتنظيم والتقييم المستمر

انفردت أمل بذكر نقطة مشاركة إدارة المدرسة لمعلمي التربية الخاصة في التخطيط والتنظيم للبرامج، ما يشير إلى رؤية تشاركية بين الإدارة والمعلمين. كما أشارت هند المغيدي إلى دور الإدارة في تقييم برامج التربية الخاصة وتطويرها باستمرار، وهو ما يعكس تركيزاً على الجودة والتحسين المستمر. هذا البعد لم يُذكر من قبل باقي المعلمات بشكل واضح، ما قد يدل على اختلاف في الخبرات أو مدى تطبيق هذه الاستراتيجيات في بيئاتهن المدرسية.

وتتضح من خلال المقابلات مجموعة من الاستراتيجيات الجوهرية التي تتبناها إدارة المدرسة لدعم برامج التربية الخاصة، منها: توفير الكوادر والدعم المالي والمعنوي، تهيئة البيئة التعليمية، التعاون مع المختصين في الإرشاد والعلاج، وأخيراً التخطيط والتقييم المستمر. وعلى الرغم من وجود اتفاق واسع بين المعلمات في المحاور الأساسية، إلا أن هناك تبايناً في مدى شمولية الطرح، حيث ركزت كل معلمة على جوانب مختلفة تعكس واقع مدرستها وخبرتها المهنية.

نتائج السؤال الثاني، الذي ينص على:

ما المشكلات التي تواجهها إدارة المدرسة في تقديم الدعم اللازم لبرامج التربية الخاصة؟

تعددت وجهات نظر المعلمات حول هذه المشكلات، مما يعكس عمق التجربة وواقع التطبيق في البيئات المدرسية المختلفة وتحليل تلك المشكلات.

نتائج السؤال الثاني، والذي ينص على:

ما المشكلات التي تواجهها إدارة المدرسة في تقديم الدعم اللازم لبرامج التربية الخاصة؟

1. نقص الكوادر التعليمية المتخصصة

أجمعت معظم المعلمات على أن من أبرز التحديات التي تواجه إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة هو نقص الكوادر المتخصصة المؤهلة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث ذكرت كل من أمل، هند، وعبير هذه المشكلة بوضوح، معتبرات أن غياب الكوادر يؤثر على جودة البرامج التعليمية. كما شددت عزيزة على أهمية توافر المعلمين المتخصصين، مشيرة إلى أن نقصهم يؤدي إلى إضعاف مستوى التفاعل والدعم داخل الصف. أما سارة، فلم تذكر الكوادر التعليمية بشكل مباشر، بل ركزت على البيئة والوسائل التعليمية، مما قد يُفهم على أنه اختلاف في ترتيب الأولويات أو انعكاس لطبيعة الواقع في مدرستها.

2. نقص الوسائل التعليمية والتجهيزات المناسبة

برز نقص الوسائل التعليمية كأحد أبرز العوائق التي تواجه الإدارة، حيث أشارت إليه أمل وهند، وعبير بوضوح، معتبرات أن قلة الوسائل تؤثر على تفاعل الطلبة وتقدمهم. كذلك تحدثت عزيزة عن عدم توفر الوسائل المناسبة كأحد أبرز المعوقات، مؤكدة أن ذلك يحد من فاعلية العملية التعليمية. من جهتها، ركزت سارة على أهمية توفر الوسائل التعليمية بأنواعها (السمعية، البصرية، الحسية)، مشيرة إلى أن غياب هذه الأدوات يعيق الوصول إلى الأهداف التعليمية، خاصةً عند التعامل مع فروق القدرات بين الطلاب.



3. ضعف التواصل مع أولياء الأمور

اتفقت المعلومات على أن ضعف التواصل مع أولياء الأمور يشكل عائقاً مهماً. حيث أن كل من أمل، هند، وعبير تحدثن عن نقص التواصل أو عدم استجابة بعض أولياء الأمور عند الاستفسار عن حالات الطلاب، مما يعيق المتابعة التربوية والسلوكية. وأكدت عزيزة أيضاً على صعوبة التواصل أحياناً أو عدم تفهم أولياء الأمور لطبيعة الإعاقة أو متطلبات الدعم، وهو ما ينعكس سلباً على فعالية الدعم المدرسي. أما سارة، فقد ركزت على أهمية التعاون مع الوالدين لحل المشكلات، ما يشير إلى إدراكها لأهمية هذا الجانب، وإن لم تصفه كمشكلة مباشرة بل كمجال للتحسين.

4. نقص التأهيل والتدريب التخصصي للمعلمين

اتفقت جميع المعلومات تقريباً على أن نقص الدورات التدريبية والتأهيل المهني يشكل عائقاً في تقديم الدعم الكافي. حيث ذكرت أمل، هند، وعبير هذا الجانب ضمن المشكلات التي يجب معالجتها من خلال تكتيف التدريب. عزيزة أكدت أن غياب التأهيل يحد من قدرة المعلمين على التفاعل مع الطلاب وفهم احتياجاتهم التعليمية والنفسية. بينما تحدثت سارة عن أهمية الدورات في جزء لاحق من المقابلة، معتبرة أن زيادة التدريب تقلل من المشكلات داخل الصف، ما يعكس قناعة راسخة لديها بفاعلية هذا النوع من الدعم، حتى وإن لم تصنفه صراحة ضمن "المشكلات" في إجاباتها.

5. عدم تهيئة البيئة التعليمية المناسبة

أبرزت سارة بشكل خاص أهمية تهيئة البيئة التعليمية (من حيث الفصول، الأدوات، التكييف حسب نوع الإعاقة)، معتبرة أن غياب البيئة المناسبة يعيق العملية التعليمية برمتها. كما ألمحت عزيزة إلى هذه النقطة، موضحة ضرورة توفير فصول ومرافق مخصصة لذوي الإعاقات المختلفة، مما يشير إلى أن البيئة التعليمية ليست مجرد خلفية، بل جزء من الأدوات التي تسهم في نجاح البرنامج. هذا الجانب لم يتم التركيز عليه بنفس القوة من قبل بقية المعلمات، مما يبرز تبايناً في التركيز حسب السياق المدرسي لكل معلمة.

نتائج السؤال الثالث الذي ينص: كيف يمكن التغلب على المشكلات التي تواجه إدارة المدرسة في تقديم الدعم اللازم

برامج التربية الخاصة؟

أظهرت إجابات المعلمات عدداً من المبادرات الواقعية والمقترحات التربوية التي تعكس خبراتهن وملاحظاتهم الميدانية.

1. تطوير البنية التحتية وتهيئة البيئة التعليمية

اتفقت المعلومات على أن تهيئة البيئة التعليمية وتطوير البنية التحتية من الحلول الأساسية. حيث أن كل من هند وعبير الحارثي شددتا على أهمية تحسين البنية المدرسية واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم والإدارة. وأشارت إلى أن وجود بيئة تعليمية متكاملة يساهم في تسهيل تقديم الخدمات. بينما أكدت عزيزة على ضرورة توفير المرافق والفصول المناسبة والمباني المهيأة لذوي الاحتياجات الخاصة، مع مراعاة اختلاف الإعاقات. من جهتها، سارة أشارت إلى ضرورة تهيئة المكان المناسب، سواء من حيث الوسائل أو الفصول أو المرافق، وربطت ذلك بشكل مباشر بقدرة الطالب على التعلم والتفاعل.

2. تعزيز الكوادر التعليمية والتدريب المستمر

كان هناك توافق واضح بين المعلمات على أهمية تعزيز الكوادر وتكتيف التدريب والتأهيل. أكدت كل من أمل، هند، وعبير على ضرورة تأهيل المعلمين والمعلمات بشكل مستمر، وتطوير أدائهم المهني. وذكرت عزيزة بشكل صريح ضرورة تكتيف الدورات التدريبية للمعلمين في التربية الخاصة، حتى يتمكنوا من التفاعل مع الطلاب ومواجهة التحديات. كما دعت سارة إلى تكتيف الدورات أيضاً، موضحة أن التدريب ينعكس إيجاباً على أداء المعلمات ويساهم في تقليل المشكلات اليومية داخل الصف.



3. زيادة التمويل والدعم المالي

أجمعت المعلمات على أن زيادة التمويل وتوفير الميزانيات يُعد من الحلول المحورية. أشارت كل من هند وعبير إلى ضرورة رفع مستوى الدعم المالي، بما يتيح تحسين الخدمات وتوفير الوسائل التعليمية. واتفقت أمل على هذه النقطة ضمن مجموعة الحلول التي اقترحتها. أما عزيزة فقد لمحت إلى هذا الجانب بشكل غير مباشر عندما تحدثت عن ضرورة توفير الوسائل والمرافق، والتي لا يمكن توفيرها دون دعم مالي كافٍ.

4. تعزيز التواصل مع أولياء الأمور

ظهر هذا الموضوع في إجابات معظم المعلمات، باعتباره عاملاً مهمًا في التغلب على المشكلات. أمل، هند، وعبير اقترحن تعزيز العلاقة مع أولياء الأمور من خلال الاتصال المباشر والمشاركة الفاعلة. كما أشارت سارة إلى أهمية التعاون المستمر بين الأسرة والمدرسة، وربطت ذلك بتجاوز الصعوبات داخل الصف وحتى في المنزل. عزيزة أكدت كذلك على ضرورة تحسين قنوات الاتصال مع أولياء الأمور ورفع مستوى الوعي لديهم.

5. تنظيم الأنشطة والبرامج العلاجية والترفيهية

من الحلول المقترحة أيضًا: تنظيم أنشطة علاجية وترفيهية، حيث ذكرت كل من هند، عبير، وأمل أهمية دمج الأنشطة المختلفة (الرياضية، الفنية، العلاجية) ضمن البرامج التعليمية لدعم الطلاب. هذا النوع من البرامج يُنظر إليه كوسيلة لتحسين الصحة النفسية، ورفع التفاعل والتحفيز داخل الصف. بينما لم تركز سارة كثيرًا على هذا الجانب، إلا أنها دعت إلى رفع الوعي المجتمعي بأهمية ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يمكن ربطه بدور الأنشطة في تعزيز دمج هذه الفئة مجتمعيًا.

6. تطوير معايير تقويم الأداء وتبادل الخبرات

طرحَت المعلمات هند، عبير، وأمل فكرة وضع معايير موحدة لتقويم أداء المعلمين، بالإضافة إلى تبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين المدارس والمعلمين. هذا النوع من التقويم المهني يُسهم في تطوير الأداء وتحقيق التحسين المستمر. لم تنطرق سارة أو عزيزة لهذا الموضوع بشكل مباشر، ما يعكس اختلافًا في التركيز على الجانب الإداري والقيادي. ومن التحليل السابق ترى الباحثات أن إجابات المعلمات أظهرت أن التغلب على مشكلات دعم برامج التربية الخاصة يتطلب حلولًا شاملة تشمل: تطوير البيئة المدرسية، تأهيل المعلمين، رفع الدعم المالي، تعزيز العلاقة مع الأسرة، تفعيل الأنشطة التربوية، وتطبيق أنظمة تقويم وتطوير مهني. وعلى الرغم من أن هناك اتفاقًا واسعًا حول هذه الحلول، إلا أن التركيز يختلف من معلمة لأخرى تبعًا لواقع المدرسة وخبرتها، مما يعكس عمق التنوع في التحديات التي تواجهها إدارات المدارس في هذا المجال.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

الإستراتيجيات التي تتبناها إدارة المدرسة لدعم برامج التربية الخاصة

أظهرت نتائج المقابلات أن الإستراتيجيات التي تتبناها إدارة المدرسة لدعم برامج التربية الخاصة متعددة وشاملة، وقد تمثلت في عدة جوانب رئيسية، أبرزها: توفير الكوادر البشرية المؤهلة، وتقديم الدعم المادي والمعنوي، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، والتنسيق مع الإرشاد الطلابي، والمشاركة في التخطيط والتقييم. وقد توافق هذا الطرح مع ما توصلت إليه دراسة العلي (2020) التي أكدت أن القيادة التربوية الفعالة تساهم في تطوير مهارات معلمات التربية الخاصة وتوفر بيئة تعليمية إيجابية.



كما دعمت دراسة الكعبي (2022) هذا الاتجاه من خلال تأكيدها على أهمية تطوير الإستراتيجيات التي تركز على التدريب والدعم النفسي، وهو ما ورد صراحة في المقابلات من خلال تأكيد المعلمات على أهمية التأهيل والتدريب كإستراتيجية دعم أساسية.

وتعزز هذه النتائج أيضاً ما أشارت إليه دراسة الشمري (2018) حول أهمية الدعم الإداري في تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم، وهو ما ظهر في تأكيد المعلمات على أثر الدعم المادي والمعنوي في رفع كفاءة الأداء وتحقيق نتائج إيجابية للطلبة. من جهة أخرى، أظهرت نتائج المقابلات تركيز المعلمتين فاطمة القحطاني ونورة المغيدي على إشراك المعلمات في عمليات التخطيط والتقييم، بما يتفق مع التوجهات الحديثة في القيادة المدرسية التي تعزز العمل التشاركي، وهو ما لم يكن بارزاً بنفس القوة في بعض الدراسات السابقة، مما يشير إلى تطور ملحوظ في ممارسات بعض المدارس.

المشكلات التي تواجه إدارة المدرسة في تقديم الدعم لبرامج التربية الخاصة

كشفت نتائج المقابلات عن أن أبرز المشكلات التي تعاني منها إدارات المدارس تتمثل في: نقص الكوادر التعليمية المتخصصة، ضعف التواصل مع أولياء الأمور، قلة الوسائل التعليمية، نقص التأهيل المهني للمعلمين، وعدم تهيئة البيئة التعليمية المناسبة.

وقد توافقت هذه النتائج مع ما ورد في دراسة مصطفى (2023) التي أشارت إلى ضعف الإمكانيات المادية، والنقص في المعايير التنظيمية داخل مدارس التربية الخاصة، وهو ما عكسه حديث المعلمات حول نقص الكوادر والمؤهلات، وغياب البيئة المهيأة للطلبة.

كما أن ما ذكرته المعلمات من قصور في التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور، وتحديدًا عدم تجاوبهم مع استفسارات المعلمين بشأن حالة الطلبة، يتفق مع نتائج دراسة سعيدان (2018) التي أشارت إلى وجود قصور في إدارة الخدمات الطلابية المساندة، بما يشمل ضعف التفاعل مع الأطراف المعنية بدعم الطالب.

الجدير بالذكر أن المعلمات ركزن على نقص التدريب كعامل مشترك يفاقم المشكلات، وهو ما يعكس جانباً من نتائج دراسة الكعبي (2022) التي طالبت بتطوير إستراتيجيات قائمة على التدريب المستمر، مما يدعم التوجه نحو معالجة هذه الفجوة كأولوية ملحة في واقع التربية الخاصة.

كيف يمكن التغلب على المشكلات التي تواجه إدارة المدرسة في تقديم الدعم اللازم؟

اقترحت المعلمات جملة من الحلول الواقعية للتغلب على هذه التحديات، منها: تطوير البنية التحتية، وتعزيز الكوادر التعليمية، ورفع التمويل والدعم المالي، وتحسين التواصل مع أولياء الأمور، وتنظيم أنشطة علاجية وترفيهية، وتطبيق معايير تقويم مهنية للمعلمين.

وقد ارتبطت هذه الحلول بشكل مباشر بما توصلت إليه دراسة مصطفى (2023)، التي دعت إلى إعادة النظر في بنية إدارة مدارس التربية الخاصة وتوفير الدعم الإداري والمالي والفني الكافي.

وتؤكد دراسة الشمري (2018) على أهمية وجود دعم إداري فعال؛ لأنه يرفع من معنويات المعلمين ويزيد من كفاءتهم، وهو ما يتطابق مع اقتراح المعلمات لتكثيف التأهيل والدورات المهنية كوسيلة رئيسة لمعالجة المشكلات. كما أن دعوات المعلمات لتعزيز الشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع تعكس ما أشارت إليه دراسة العلي (2020) حول أثر البيئة التعليمية الإيجابية في رفع جودة التعليم، خاصة إذا دعمتها إدارة مدرسية تملك رؤية تطويرية واضحة.

ولعل ما يميز إجابات بعض المعلمات مثل فائزة شويل وفاطمة مليح هو تركيزهما على البعد الإنساني والنفسي للطلبة، والدعوة لوجود كوادر مساندة (مثل أخصائيات نفسية واجتماعية ونطق وتغاطب)، وهو بُعد لم يحظَ بتفصيل كافٍ في الدراسات المذكورة، مما يشير إلى نقطة تستحق التوسع في البحوث المستقبلية.

وترى الباحثات أن نتائج هذا البحث جاءت متوافقة بدرجة كبيرة مع الأدبيات السابقة، مما يعزز موثوقية النتائج وواقعيتها. وقد تمثلت الإضافة الأبرز لهذه الدراسة في تسليط الضوء على أصوات المعلمات أنفسهن وتفصيل الواقع العملي الذي يعشنه، مما يضيف بعداً تطبيقياً مهماً للممارسات الإدارية. ويمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في تطوير خطط الدعم الإداري والتدريب المهني، وكذلك في رسم سياسات تعليمية أكثر شمولاً وعدالة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الجزء خاتمة البحث، حيث تُعرض فيه خلاصة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، إلى جانب أبرز التوصيات العملية التي يمكن أن تسهم في تحسين دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة. كما يُقدم البحث مجموعة من المقترحات البحثية المستقبلية التي تُوجه الباحثين والمهتمين نحو مجالات جديدة تستحق المزيد من الدراسة والتعمق، استناداً إلى الفجوات التي كشفت عنها نتائج هذا البحث.

ملخص النتائج

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة من خلال تحليل مقابلات معلمات التربية الخاصة، التي سلطت الضوء على دور إدارة المدرسة في دعم برامج التربية الخاصة، والمشكلات التي تواجهها، والسبل المقترحة للتغلب عليها. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الاستراتيجيات التي تتبناها إدارة المدرسة لدعم برامج التربية الخاصة:

خلصت الدراسة إلى أن أبرز الاستراتيجيات هي:

- توفير الكوادر التعليمية المتخصصة والدعم المادي والمعنوي.
- تعيين المتخصصين من الكوادر التعليمية لمزاولة التدريس.
- توفير بيئة جاذبة للطلاب والشراكات الاجتماعية مع المؤسسات التعليمية والتنسيق مع الإرشاد الطلابي والأخصائية النفسية.
- مشاركة المعلمين في التخطيط والتقييم.
- تفاوتت بعض وجهات النظر من حيث التركيز، فبينما ركزت بعض المعلمات على الدعم الإداري، ركزت أخريات على دعم البنية التحتية أو البيئة الصفية.

المشكلات التي تواجه إدارة المدرسة في تقديم الدعم اللازم:

تمثلت أبرز المشكلات في التالي:

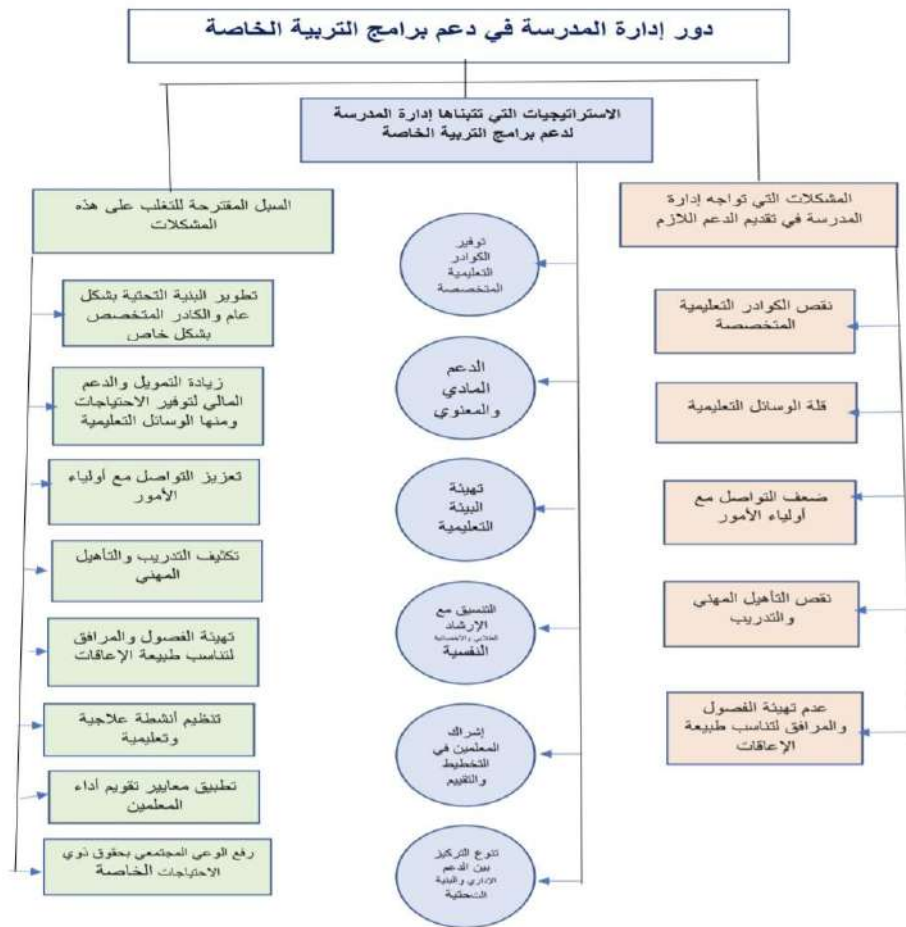
- نقص الكوادر التعليمية المتخصصة.
- ضعف التواصل مع أولياء الأمور وقلة الوسائل التعليمية.
- نقص التأهيل المهني والدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات كعائق رئيسي أمام فاعلية البرامج.
- عدم تفعيل الشراكات الاجتماعية مع المؤسسات التعليمية الأخرى.
- عدم تهيئة الفصول والمرافق بما يتناسب مع طبيعة الإعاقات لدى الطلبة وعدم وجود أخصائية نفسية.

السبل المقترحة للتغلب على هذه المشكلات:

من أهم السبل المقترحة للتغلب على هذه المشكلات من قبل المعلمات ما يلي:

- تطوير البنية التحتية من خلال توفير فصول ومرافق مناسبة.
- تنظيم الأنشطة العلاجية والتعليمية.

- تطبيق معايير لتقويم أداء المعلمين.
 - تبادل الخبرات بين المدارس.
 - رفع الوعي المجتمعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - تكثيف التدريب والتأهيل المهني.
 - زيادة التمويل والدعم المالي.
 - تعزيز التواصل مع أولياء الأمور.
 - تنظيم الأنشطة العلاجية والتعليمية.
 - تفعيل الشراكات الاجتماعية مع المؤسسات التعليمية الأخرى.
 - تبادل الخبرات بين المدارس، وتوفير أخصائية نفسية بكل مدرسة من مدارس التربية الخاصة.
 - رفع الوعي المجتمعي بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.
- والشكل التالي يوضح خلاصة بأهم النتائج:



الشكل (1) ملخص نتائج الدراسة



توصيات الدراسة

- ضرورة أن تعمل وزارة التعليم على سد العجز في الكوادر المتخصصة في التربية الخاصة من خلال التوظيف المستهدف، والتوسع في إعداد وتأهيل المعلمين المتخصصين.
- التأكيد على تقديم برامج تدريبية دورية ومتخصصة لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، تركز على أساليب التعليم الفردي، والتعامل مع السلوكيات، والتكيف مع أنواع الإعاقات المختلفة.
- تحسين البيئة التعليمية والبنية التحتية في المدارس.
- تهيئة المدارس لتكون صديقة لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير الفصول المخصصة، والوسائل التعليمية التفاعلية، والمرافق المناسبة (مثل الممرات، دورات المياه، أماكن الاستراحة).
- تشجيع الشراكة الفاعلة بين المدرسة وأولياء الأمور.
- تطوير قنوات التواصل مع أولياء الأمور من خلال اجتماعات دورية، وورش عمل تعريفية، وبرامج إرشادية لرفع وعيهم بدورهم في دعم تعليم أبنائهم.
- التأكيد على وجود أخصائيات نفسيات واجتماعيات ونطق وتخاطب ضمن طاقم المدرسة، وتفعيل دورهن في بناء الخطط العلاجية والسلوكية بالتعاون مع المعلمات.
- وضع حوافز مادية لمعلمات التربية الخاصة.
- تنوع الأنشطة الداعمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تنظيم برامج وأنشطة تعليمية وعلاجية وترفيهية تساهم في تحسين التفاعل الاجتماعي وتعزيز الصحة النفسية للطلبة داخل المدرسة.
- إعداد معايير واضحة وشاملة لتقويم أداء معلمي التربية الخاصة مع تقديم تغذية راجعة بناءة تساهم في تطوير أدائهم المهني.
- تبني رؤية مستقبلية لتطوير إدارة برامج التربية الخاصة.
- دعوة صناع القرار إلى إعادة هيكلة إدارة التربية الخاصة لتكون أكثر مرونة وتفاعلاً، بما ينسجم مع التوجهات الحديثة في التعليم الشامل، وضمان العدالة التعليمية لجميع الطلبة.

مقترحات الدراسة:

- تصور مقترح لتطوير الشراكة بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أثر الدعم النفسي المقدم من إدارة المدرسة على الصحة النفسية لمعلمي التربية الخاصة.
- دور البيئة المدرسية المادية في تحسين تعلم الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة.
- تحليل تجارب القيادة التربوية في دعم برامج التربية الخاصة في المدارس الريفية مقابل الحضرية.
- إجراء دراسة تطبق على مدارس البنين والمقارنة بين نتائجها ونتائج البحث الحالي.
- فاعلية الأنشطة العلاجية والترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تصميم نموذج مقترح لتقويم أداء معلمي التربية الخاصة قائم على المعايير المهنية الحديثة.

المراجع

- أبو النصر، م. (2017). *الاتجاهات الحديثة في رعاية وتأهيل متحدي الإعاقة*. مكتبة بيروت الحرة.
- أبو شادي، م. (2021). تطوير إدارة مدارس التربية الخاصة في مصر على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية*. 32 (127)، 394-369.
- الشمري، س. (2018). فعالية إدارة المدرسة في تعزيز الأداء المهني لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية*. 10 (2)، 45-67.
- السبيتي، ح. (2020). *التربية الخاصة*. مكتبة دار القلم.

- السعودي، ر. حتاته. أ. العازمي، م. (2021). تقويم أداء مديري مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية. 3(3)، 331-359.
- سعيدان، ع. (2018). واقع إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة لطلاب التربية الخاصة بمدارس التعليم العام في ضوء المعايير العالمية. مجلة كلية التربية. 34(7)، 158-195.
- العلي، م. (2020). دور القيادة التربوية في دعم معلمات التربية الخاصة: دراسة حالة. مجلة التربية الخاصة. 15(1)، 78-92.
- الفرح، د. (2019). أساسيات التربية الخاصة للمعلمين (ط.2). القاهرة: مكتبة دار المعارف.
- الكعبي، ع. (2022). إستراتيجيات إدارة المدرسة في دعم معلمات التربية الخاصة: رؤية مستقبلية. مجلة البحث التربوي. 18(3)، 101-120.
- جابر، م. (2018). تأثير التقنيات المساندة على تحسين مهارات التواصل لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة التربية الخاصة. 15(2)، 45-67.
- حامد، م. (2019). البحث العلمي في التربية (ط.2). دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحسيني، ب. (2016). البحث العلمي: أسسه، مناهجه، أساليبه، إجراءاته. بيت الأفكار الدولية.
- الظاهلي، ع. (2022). المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم. مجلة الباحث. 41(2)، 665-685.
- العبد الكريم، ر. (2012). البحث النوعي في التربية. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- عبد المجيد، ع. (2019). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية (ط.2). مكتبة عمان.
- عبد النبي، ف. (2022). واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 11(2)، 448-475.
- الفوزان، س. القحطاني، م. (2022). التصميم الشامل للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية للطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن. مجلة البحث العلمي. 23(5)، 62-87.
- 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>
- مخولف، س. (2017). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء الإداري لدى مديري مدارس التربية الخاصة. مجلة التربية. 172(ج)، 436-485.
- محمد، ر. مصطفى، ي. أحمد، م. (2023). تطوير إدارة مدارس التربية الخاصة في تحسين الأداء المهني للمعلمين. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 18(14)، 54-83.
- وزارة التعليم. (1443هـ). الدليل الإرشادي للمدارس. مطابع وزارة التعليم.
- وزارة التعليم. (1445هـ). موجز إنجازات الوزارة خلال عام 1444هـ - 1445هـ. مطابع وزارة التعليم.

References

- Abd al-Majid, A. (2019). *Special education and its therapeutic programs* (2nd ed.). Oman Library, (in Arabic).
- Abd al-Nabi, F. (2022). *The reality of addressing the problems of integrating students with special needs in public schools in Najran from the perspective of female teachers, supervisors, and school leaders. International Journal of Educational and Psychological Studies*, 11(2), 448-475, (in Arabic).
- Abu al-Nasr, M. (2017). *Modern trends in the care and rehabilitation of people with disabilities*. Beirut Free Library, (in Arabic).
- Abu Shadi, M. (2021). *Developing the management of special education schools in Egypt in light of contemporary global trends. Journal of the Faculty of Education*, 32(127), 369-394, (in Arabic).



- Ahmed, M. R. A. (2025). Accreditation and Quality Assurance: Exploring Impact and Assessing Institutional Change in the US and Saudi Arabian Higher Education Institutions. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1), 626–639. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2419>
- Al-Abd al-Karim, R. (2012). *Qualitative research in education*. King Fahd National Library, (in Arabic).
- Al-Ali, M. (2020). *The role of educational leadership in supporting special education female teachers: A case study*. *Journal of Special Education*, 15(1), 78–92, (in Arabic).
- Al-Dhalami, A. (2022). *Obstacles facing special education teachers in light of some variables from their point of view*. *Al-Bahith Journal*, 41(2, Part 1), 665–685, (in Arabic).
- Al-Farah, D. (2019). *Fundamentals of special education for teachers* (2nd ed.). Cairo: Dar Al-Ma'arif Library, (in Arabic).
- Al-Fawzan, S., & Al-Qahtani, M. (2022). *Universal design for post-secondary transition for female students with intellectual disabilities from the perspective of their teachers*. *Journal of Scientific Research*, 23(5), 62–87, (in Arabic).
- 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>, (in Arabic).
- Al-Husseini, B. (2016). *Scientific research: Its foundations, methodologies, methods, and procedures*. Bayt Al-Afkar Al-Duwaliyya, (in Arabic).
- Al-Kaabi, A. (2022). *School management strategies in supporting female special education teachers: A future vision*. *Journal of Educational Research*, 18(3), 101–120, (in Arabic).
- Al-Saudi, R., Hatatah, A., & Al-Azmi, M. (2021). *Evaluating the performance of special education school principals in Kuwait: A field study*. *Journal of the Faculty of Education*, 3(3), 331–359, (in Arabic).
- Al-Shammari, S. (2018). *The effectiveness of school management in enhancing the professional performance of special education teachers*. *Journal of Educational Sciences*, 10(2), 45–67, (in Arabic).
- Al-Subayti, H. (2020). *Special education*. Dar Al-Qalam Library, (in Arabic).
- Hamed, M. (2019). *Scientific research in education* (2nd ed.). Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution, (in Arabic).
- Jaber, M. (2018). *The impact of assistive technologies on improving communication skills of students with special needs*. *Journal of Special Education*, 15(2), 45–67, (in Arabic).
- Makhlouf, S. (2017). *The effectiveness of a proposed training program to improve administrative performance among special education school principals*. *Journal of Education*, (172, Part 2), 436–485, (in Arabic).
- Ministry of Education. (2022). *The schools' guidance manual*. Ministry of Education Press, (in Arabic).
- Ministry of Education. (2024). *Summary of the ministry's achievements during the year 1444–1445 AH*. Ministry of Education Press, (in Arabic).
- Mohamed, R., Mostafa, Y., & Ahmed, M. (2023). *Developing the management of special education schools in improving teachers' professional performance*. *Fayoum University Journal for Educational and Psychological Sciences*, 18(14), 54–83, (in Arabic).
- Sa'idan, A. (2018). *The reality of managing supportive student services provided to special education students in public schools in light of global standards*. *Journal of the Faculty of Education*, 34(7), 158–195, (in Arabic).





Obstacles to Implementing Universal Access for Students with Disabilities in Public Education Schools in the Asir Region: Perspectives of Female School Principals

Nada Khalid Abu Ajamah^{*}

ndasiri@gmail.com

Qiblah Yahya Al-Shahri^{**}

Gobla117@gmail.com

Fawziyah Mohammed Aziz^{***}

f.aziz8911@gmail.com

Thaniyah Sadi Al-Mutairi^{****}

themoontot@gmail.com

Abstract:

This study aims to explore the perspectives of female school principals regarding obstacles to achieving universal access in public education schools in Asir region of Saudi Arabia. Additionally, it seeks to identify practical proposals and solutions that could contribute to improving and facilitating universal access services for students with disabilities in these schools. The scope of the research is limited to examining barriers to universal access in public education schools within Asir region. The study focuses on a sample of female principals from public schools (primary, intermediate, and secondary) in Asir, with the geographical boundaries restricted to government-run public schools in the region. The study was conducted during the second semester of the 1446 AH/2025 academic year. A qualitative methodology was employed, utilizing semi-structured interviews with six (6) female principals of schools that host inclusion programs for students with disabilities. The findings revealed multiple obstacles, including inadequate school infrastructure, shortages of specialized personnel, limited financial resources, insufficient training for educational staff, deficiencies in regulatory policies, and a lack of institutional oversight. Additionally, societal and familial challenges were identified as barriers to effective and comprehensive inclusion of students with disabilities.

Keywords: Universal Access, Students with Disabilities, Public Education, Inclusive Schools.

^{*} Ph.D. Candidate in Educational Administration and Supervision, Department of Leadership and Educational Policies, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Abu Ajamah, N. K; Al-Shahri, O. Y.; Aziz, F. M.; Al-Mutairi, T. s. (2025). Obstacles to Implementing Universal Access for Students with Disabilities in Public Education Schools in the Asir Region: Perspectives of Female School Principals, *Journal of Arts*, 13(2), 127 -150. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2602>

© 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.



معوقات تنفيذ الوصول الشامل لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدارس

قبلة يحيى الشهري*
Gobla117@gmail.com

تهاني سعدي المطيري*
themoontot@gamil.com

ندى خالد أبو عجمة*
ndasiri@gmail.com

فوزية محمد عزيز*
f.aziz8911@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على وجهة نظر مديرات المدارس حول معوقات تحقيق الوصول الشامل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. والتعرف على المقترحات والحلول العملية التي يمكن أن تسهم في تحسين وتسهيل خدمات الوصول الشامل لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدارس. وتتمثل حدود البحث في معوقات الوصول الشامل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير. واقتصر البحث على عينة من مديرات مدارس التعليم العام (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية) بمنطقة عسير. وتمثل الحد المكاني للبحث في مدارس التعليم العام الحكومية بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. وقد أجري البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام 1446هـ/2025م. وقد استخدمت الباحثة المنهج النوعي عبر إجراء مقابلات شبه منظمة مع (6) من مديرات المدارس التي تضم برامج دمج لذوي الإعاقة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات متعددة، أبرزها: ضعف البنية التحتية المدرسية، نقص الكوادر المتخصصة، محدودية الموارد المالية، وغياب التدريب المناسب للكادر التعليمي، كما كشفت النتائج عن قصور في السياسات التنظيمية وغياب الرقابة المؤسسية، إلى جانب تحديات مجتمعية وأسرية تحول دون دمج فعال وشامل للطلاب ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: الوصول الشامل، ذوو الإعاقة، التعليم العام، مدارس الدمج.

* طالبة دكتوراه في الإدارة والإشراف التربوي، قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: أبو عجمة، ن. خ؛ الشهري، ق. ي؛ عزيز، ف. م؛ المطيري، ت. س. (2025). معوقات تنفيذ الوصول الشامل لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدارس، مجلة الآداب، 13 (2)، 127-150.

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2602>

© تُشر 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 شريحة ذوي الإعاقة من الشرائح المجتمعية التي تتطلب اهتماما خاصا من قبل المجتمعات، والتعامل معهم بشيء من الإنصاف باعتبارهم جزءا لا يتجزأ من المجتمع، ومساعدتهم على الاندماج في جميع مجالات الحياة، وبالفعل تنهت المجتمعات لضرورة الاهتمام بهم، وبدأت بالتفكير جديا في منحهم الحقوق التي تجعل منهم أفرادا نافعين لمجتمعاتهم وليسوا عالة عليها، وتقديم التسهيلات اللازمة لمساعدتهم على ممارسة حياتهم بيسر وسهولة، الأمر الذي لاقى ارتياحا واسعا في أوساط ذوي الإعاقة، وساعدهم على الاندماج بشكل كبير مع المجتمع.

ويرجع ذلك الاهتمام المتزايد إلى إدراك المجتمعات بأن الأشخاص ذوي الإعاقة كغيرهم من أفراد المجتمع لهم الحق في الحياة وفي النمو بأقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وطاقاتهم لتلبية احتياجاتهم وتطلعاتهم، سعيا لإحداث نقلة نوعية وتغييرات إيجابية في حياتهم الاقتصادية والاجتماعية والصحية (الحديدي والخطيب، 2011). وكذلك مصادقة معظم الدول على الاتفاقيات الخاصة بذوي الإعاقة، وانضمامهم إليها كاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006) التي أكدت على أن الحق في التعليم يعتبر من أبسط حقوق الإنسان التي يجب أن يتمتع بها الأفراد دون تمييز أو تفريق، ناهيك عن كونه الأساس الجوهري لدمج ذوي الإعاقة في مجتمعاتهم بسهولة ويسر (مندور، 2014).

لقد أحدثت تلك الاتفاقية تحولاً فكرياً في السياسات الدولية المتعلقة بالإعاقة، فانتقلت من المقاربة الطبية التي تركز على الفرد وحالته، إلى فهم الإعاقة من منظور حقوق الإنسان الذي يعتبر الإعاقة نتيجة للتفاعل بين حالة الفرد والبيئة الاجتماعية والمادية المحيطة به، وبمصادقة الدول على تلك الاتفاقية التزمت بتغيير قوانينها وأطرها المؤسسية لضمان الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة في جميع أوجه الحياة (الإسكوا، 2018).

ويعد الوصول الشامل أهم حقوق ذوي الإعاقة، وأحد الأهداف الأساسية لتحقيق الإدماج الاجتماعي والتعليمي الذي يساعدهم على الاستفادة من طاقاتهم المعطلة من خلال الاستفادة من التقنيات والأجهزة والبرامج المستخدمة لهم والخاصة بهم، التي تعد أحد الجوانب المهمة في تأهيل البيئة التعليمية لهم (Bianchi et al, 2021).

وقد لاقى موضوع الوصول الشامل اهتماما على الصعيد الدولي وبدأت الدول في صياغة معاييرها، وإلزام جميع الجهات بتطبيقها، وبالرغم من ذلك الاهتمام إلا أن بعض الدراسات أثبتت وجود العديد من جوانب القصور في تنفيذ الوصول الشامل لذوي الإعاقة، كعدم استيفاء المنشآت التعليمية للحد الأدنى من متطلبات الوصول، بما في ذلك الممرات، والمصاعد، ودورات المياه المهيئة (Santos, C. E. M. dos, & Capellini, V. L. M. F. 2021)، ونقص المرافق المادية اللازمة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى غياب التجهيزات مثل المنحدرات والمعينات السمعية (Kamau, 2023).

وقد أشارت دراسة Mutugi (2018) إلى أن معظم المدارس ليس لديها مرافق مادية كافية لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى عدم كفاية المواد والوسائل التعليمية، الأمر الذي يعيق تنفيذ الوصول الشامل، فقد أكدت دراسة Lieberman et al (2024) أن تنفيذ السياسات الشاملة غير مجد في المناطق التي تعاني من ضعف البنية التحتية ونقص تدريب المعلمين.

وعلى الصعيد العربي وجد اهتمام ملحوظ بهذا الموضوع، فعلى سبيل المثال أصدرت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية في العام (2009) معايير لجودة المباني الخاصة بذوي الإعاقة، وفي قطر تم تصميم مباني المدارس المستقلة وفق أحدث التصميمات الهندسية والمعايير العالمية لتلبية الاحتياجات المختلفة للطلاب (السيد، 2015)، وأولت المملكة العربية السعودية اهتماما خاصة بذوي الإعاقة فأصدرت وزارة التربية والتعليم في العام (1424) إطارا عاما للبيئة التعليمية لذوي الإعاقة الحركية تناولت مواصفات المباني المدرسية المخصصة لذوي الإعاقة الحركية (العتيبي،



وآخرون، 1424)، وفي نفس العام أصدرت هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة دليلاً مبسطاً لمعايير الوصول الشامل للمنشآت لتتمكن جميع فئات المجتمع في المملكة من الوصول إلى الأماكن العامة والخاصة دون عوائق (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 1424). وقد ألزمت وزارة التعليم المؤسسات التعليمية بشكل عام، ومدارس التعليم العام على وجه الخصوص بتطبيق معايير الوصول الشامل لذوي الإعاقة، لتمكين المتعلمين من الحصول على حقوقهم في التعليم أسوة بغيرهم من الطلبة الأسوياء.

وبالرغم من ذلك الاهتمام إلا أن الواقع العملي يشير إلى وجود تحديات كبيرة تعيق تنفيذ الوصول الشامل مثل "افتقار المرافق التعليمية إلى التجهيزات المناسبة" (وثيقة رؤية المملكة، 2019).

وبشكل عام أثبتت بعض الدراسات أن مدارس التعليم العام في المملكة لا تزال تواجه العديد من التحديات التي تحول دون تمتع هذه الفئة بحقوقها التعليمية الكاملة أسوة بأقرانهم من المتعلمين، وتطبيق معايير الوصول الشامل، حيث أكدت نتائج بعض الدراسات على وجود العديد من التحديات كنقص البنية التحتية الملائمة، وضعف التوعية المجتمعية، وعدم توفر الكوادر البشرية المؤهلة، وافتقار بعض المرافق إلى التجهيزات المناسبة (الزايدي، 2018). وما يزال هناك احتياج كبير لتطبيق القوانين التي تخدم ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل بها بحسب دراسة السفنياني (2021).

واستناداً على ما سبق ودعماً لتلك التوجهات الحكومية لتنفيذ الوصول الشامل، وخدمة فئة ذوي الإعاقة، فقد جاء هذا البحث للتعرف على معوقات تنفيذ الوصول الشامل في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديرات المدارس، باعتبارهن أكثر الفئات معرفة وقرباً من الواقع، وأكثر قدرة على تقديم رؤية شاملة حول المعوقات العملية والإدارية التي تواجه تنفيذ الوصول الشامل، ومن ثم تقديم بعض الحلول والمقترحات التي قد تساعد في تحسين الواقع، والتغلب على تلك المعوقات، والإسهام في تعزيز فرص تحقيق الإدماج الحقيقي لذوي الإعاقة في البيئة التعليمية.

مشكلة البحث

على الرغم من اهتمام المملكة العربية السعودية بفئة ذوي الإعاقة وتنفيذ الوصول الشامل، إلا أن الملاحظ في الواقع هو ضعف الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في الميدان التعليمي، ووجود تحديات كافتقار المرافق إلى التجهيزات المناسبة، ونقص الكوادر التعليمية، وضعف التوعية المجتمعية وغيرها، ويؤكد ذلك نتائج دراسة (الزايدي، 2018)، وما أشارت إليه وثيقة رؤية المملكة (2019)، ولأن ما توفر من دراسات قد ركزت على واقع التعليم الخاص بفئة ذوي الإعاقة، والخدمات المقدمة لهم بشكل عام، ولم تتطرق بشكل مباشر إلى التعرف على المعوقات التي تعوق تنفيذ الوصول الشامل في مدارس التعليم العام.

وبسبب غياب دراسات نوعية ركزت على تفسيرات العينة المستهدفة (مثل مديرات المدارس) حول معوقات تنفيذ الوصول الشامل - بحسب علم الباحثات -، بالإضافة إلى وجود نقص واضح في البيانات العلمية حول واقع الالتزام بمعايير الوصول الشامل في المناطق النائية أو ذات الكثافة السكانية المنخفضة مثل منطقة عسير، فقد ارتأت الباحثات القيام بهذا البحث النوعي استكمالاً لجهود الباحثين السابقين، وتنفيذاً لتوصياتهم، وإسهاماً في دعم الجهود الحكومية الرامية إلى خدمة ذوي الإعاقة، وتوفير بيئة تعليمية داعمة لهم.

وبناءً على ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس:

ما معوقات تنفيذ الوصول الشامل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر

مديرات المدارس؟



ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما المعوقات المادية التي تعيق تحقيق الوصول الشامل لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدارس؟
 - ما المقترحات والحلول العملية التي يمكن أن تسهم في تحسين وتسهيل خدمات الوصول الشامل لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدارس؟
- 4-1 أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على وجهة نظر مديرات المدارس حول معوقات تحقيق الوصول الشامل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.
- التعرف على المقترحات والحلول العملية التي يمكن أن تسهم في تحسين وتسهيل خدمات الوصول الشامل لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير من وجهة نظر مديرات المدارس.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- أهمية موضوعه وحدائته (الوصول الشامل) الذي يعد حاجة مجتمعية تهدف إلى تحقيق العدالة التعليمية، وتعزيز جودة الحياة لفئة ذوي الإعاقة، بما يتماشى مع أهداف التنمية المستدامة ورؤية المملكة 2030.
 - ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع - على حد علم الباحثات -، ومن ثم فإن هذا البحث يعد إثراء للمكتبة الوطنية والعربية في موضوع الوصول الشامل لذوي الإعاقة.
 - قد يفتح البحث الحالي المجال أمام باحثين آخرين لتناوله من زوايا أخرى قد تسهم في تطويره، وتحسين الواقع.
- الأهمية التطبيقية:

- قد يسهم البحث الحالي في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 الخاصة بفئة ذوي الإعاقة، والخطط والبرامج الحكومية الخاصة بتنفيذ برنامج الوصول الشامل.
- قد يساعد البحث الحالي في التعرف على الواقع عن قرب، والكشف عن المعوقات التي تعيق تنفيذ الوصول الشامل في المدارس.
- تقديم جملة من المقترحات والتوصيات التي قد تُسهم في تحسين الوصول الشامل في المدارس والتغلب على المعوقات التي يواجهونها.
- قد يفيد المسؤولين بتعريفهم بأهم السلبيات التي ينبغي التنبيه لها ومعالجتها لتيسير تنفيذ الوصول الشامل في المدارس.
- قد يسهم في تعريف صناع القرار بالمعوقات التي تعيق تنفيذ الوصول الشامل، ومن ثم مساعدتهم على اتخاذ القرارات الصحيحة التي تصب في مصلحة فئة ذوي الإعاقة، وتعالج مشاكلهم، وتساعدتهم على الاستقلال والمشاركة في المجتمع.
- قد يساعد على تحقيق الأهداف الرامية إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والتعليمية، وتكافؤ الفرص، والاهتمام بتوفير بيئة تعليمية مناسبة لفئة ذوي الإعاقة.



حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تمثل الحد الموضوعي للبحث في معوقات الوصول الشامل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير.
- الحدود البشرية: يقتصر البحث على عينة من مديرات مدارس التعليم العام (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية) بمنطقة عسير.
- الحدود المكانية: تمثل الحد المكاني للبحث في مدارس التعليم العام الحكومية بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: أجري البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام 1446هـ/2025م.

مصطلحات البحث

المعوقات: هي كل ما يعيق أو يعرقل تحقيق هدف معين، ويتطلب اجتيازه مزيداً من الجهود العقلية أو الجسمية (حبيب ومنشد، 2016، ص402).

وتعرّف في هذا البحث بأنها: مجموعة من التحديات والصعوبات التي تمنع ذوي الإعاقة من المشاركة الفعالة في العملية التعليمية أسوة بأقرانهم من الطلبة الأسوياء.

الوصول الشامل: يشير إلى "مجموعة من التدابير والسياسات التي تهدف إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الكاملة في جميع جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم، الصحة، العمل، والترفيه، دون أي عوائق بيئية أو اجتماعية" (الإسكوا، 2018، ص28).

ويعرف في هذا البحث بأنه: مجموعة من التدابير الرامية إلى تمكين ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير من التعلم في بيئة تعليمية مشجعة وخالية من أي معوقات.

ذوو الإعاقة: "هم كل من يعانون من نواحي ضعف طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية قد تمنعهم من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع وعلى قدم المساواة مع الآخرين (اليونيسيف، 2014، ص7).

كما يعرف المعاق بأنه: "كل طالب لديه قصور كلي أو جزئي بشكل مستديم في قدراته الجسمية، أو الحسية، أو العقلية، أو التواصلية، أو الأكاديمية، أو النفسية إلى الحد الذي يستوجب تقديم خدمات التربية الخاصة" (العباد، 2023، ص302).

ويمكن تعريف ذوي الإعاقة بأنهم: فئة من الناس لديهم ضعف بدني، أو عقلي، أو حسي، أو فكري... يمنعهم من ممارسة حياتهم بصورة طبيعية وفعالة في المجتمع.

مدارس التعليم العام: هي مؤسسات تعليمية تابعة لوزارة التعليم، يلتحق الطالب فيها بعمر ست سنوات، وتضم ثلاث مراحل (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، مدة الدراسة فيها (12) عاماً.

وتعرّف في هذا البحث بأنها: المدارس الحكومية التي تقع في نطاق منطقة عسير، وتقدم برامج تعليمية منظمة، وتهدف إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات الأساسية من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث الثانوي، وتطبق سياسة الدمج لذوي الإعاقة في مختلف المراحل الدراسية.



الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

مفهوم الإعاقة:

يختلف تعريف الإعاقة من بلد إلى آخر وقد يعود ذلك إلى تدني مستوى الاهتمام بالإعاقة في القانون الدولي، وتعرف الأمم المتحدة المعاق حسب حقوقه بأنه: الشخص العاجز عن تأمين الضروريات العادية للحياة الفردية والاجتماعية بنفسه بصورة كلية أو جزئية بسبب قصور خلقي أو غير خلقي في قدراته الجسمانية أو العقلية (أنجيلا، 1995) المشار إليه في (عوادة، 2007).

وبحسب تعريف دليل خدمات وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية لذوي الإعاقة فإن الإعاقة تعني الإصابة بقصور كلي أو جزئي بشكل دائم أو لفترة طويلة من العمر في إحدى القدرات الجسمانية، أو الحسية، أو العقلية، أو التواصلية، أو التعليمية، أو النفسية، وتتسبب في عدم إمكانية تلبية متطلبات الحياة العادية من قبل الشخص المعاق واعتماده على غيره في تلبيةها، أو احتياجه لأداة خاصة تتطلب تدريباً أو تأهيلاً خاصاً لحسن استخدامها

<https://n9.cl/ay27d>

وتعرفها منظمة الصحة العالمية بأنها: "نتيجة أو حصيلة علاقة معقدة بين الحالة الصحية للفرد والعوامل الشخصية، والعوامل الخارجية التي تشكل الظروف التي يعيش فيها الفرد" <https://n9.cl/bulhp>

كما تعرف بأنها: ذلك القصور أو النقص أو العلة المزمنة التي تؤثر على قدرات الشخص، وسواء كانت الإعاقة جسمانية أو حسية أو عقلية أو اجتماعية فإن ذلك يحول بين الفرد والاستفادة منها، كما يحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع الأفراد العاديين في المجتمع (رشوان، 2009).

وعليه يمكن القول بأن جميع التعريفات متفقة على وجود عجز أيا كان نوعه، يحول بين الشخص وقدرته على ممارسة حياته وأنشطته، والاعتماد على نفسه كالأشخاص الأسوياء.

أنواع الإعاقة:

للإعاقة أنواع متعددة يمكن إضاحها على النحو الآتي (القاضي، 2003):

- الإعاقة الحركية: وتكون ناتجة عن خلل في الأعصاب، أو العضلات، أو العظام أو المفاصل وتؤدي إلى فقدان القدرة الحركية للجسم.
- الإعاقة الحسية: وتنتج عن إصابة الأعصاب الرأسية للأعضاء الحسية كالعين أو الأذن أو اللسان، وينتج عنها إعاقة حسية بصرية، أو سمعية، أو نطقية.
- الإعاقة الذهنية: وهي الناتجة عن خلل في الوظائف العليا للدماغ كالتركيز، والذاكرة، والاتصال مع الآخرين وينتج عنها إعاقات تعليمية أو صعوبة تعلم، أو خلل في التصرفات والسلوك العام للشخص.
- الإعاقة العقلية: وهي الناتجة عن أمراض نفسية أو وراثية أو شلل دماغي نتيجة نقص الأكسجين، أو نتيجة أمراض جينية، أو كل ما يعيق العقل عن القيام بوظائفه المعروفة.
- الإعاقة المزدوجة: وتعني وجود إعاقتين للشخص الواحد.
- الإعاقة المركبة: وتعني مجموعة من الإعاقات المختلفة للشخص الواحد.



ولكل نوع من أنواع الإعاقة احتياجاته الفريدة التي يجب تلبيتها لضمان بيئة شاملة وعادلة تُمكن الجميع من المشاركة بكرامة واستقلالية.

التعايش مع ذوي الإعاقة ورعايتهم:

يجب على المخالطين للأشخاص ذوي الإعاقة السعي إلى توفير بيئة صحية وأمنة قدر الإمكان، ومن النقاط الأساسية التي ينصح بالاهتمام بها توفير الرعاية اليومية، وتدريبه على القيام ببعض الأساسيات إن أمكن، وتوفير وسائل مبتكرة لمساعدة الشخص على القيام بتلبية احتياجاته الضرورية بسهولة وأمان، والاهتمام بجانب الأمان والسلامة، والاهتمام بالجانب الاجتماعي والنفسي، وممارسة الأنشطة الخارجية والهوايات لتحسين الحالة النفسية والبدنية، ومشاركة ذوي الإعاقة في الأعمال اليومية والأنشطة التي تقوم بها الأسرة لمنحهم الثقة بأنفسهم، والاهتمام بالتعليم وتطوير المهارات الذهنية لدى الشخص بتوفير وسائل تعليمية حديثة تسهل عليه تلقي المعلومات، والاهتمام بالتغذية المتوازنة <https://n9.cl/ay27d>

التحديات التي تواجه تعليم ذوي الإعاقة:

توجد العديد من التحديات التي تواجه تعليم ذوي الإعاقة منها (الزايدي، 2018):

- التشخيص غير الملائم لبعض الإعاقات.
- عدم كفاية التوعية، وميل بعض الأسر إلى إخفاء وجود أطفال ذوي إعاقة لديهم لأسباب اجتماعية.
- محدودية القدرة الاستيعابية للمنشآت التعليمية الملائمة للطلبة ذوي الإعاقة، مما يحتم استيعاب عدد محدود منهم في كل صف.
- افتقار بعض المرافق التعليمية إلى التجهيزات المناسبة لاستيعاب الطلبة الذين يعانون من الإعاقات بمختلف فئاتها.
- ضعف تأهيل بعض الكوادر البشرية.
- غياب توحيد المعايير بين المؤسسات التي تقدم خدمات تعليم للطلبة ذوي الإعاقة.
- افتقار بعض المعلمين للمهارات الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة.
- عدم توفر مناهج مرنة ومتخصصة تلبي متطلبات الطلبة ذوي الإعاقة، تحتوي على أدوات تقويم التعلم ويمكن تكييفها حسب حالة الطالب ذي الإعاقة.
- انخفاض تقدير أهل لإمكانات أبنائهم من ذوي الإعاقة.

ملامح اهتمام المملكة العربية السعودية بفئة ذوي الإعاقة:

في ضوء ما تقدمه المملكة العربية السعودية من نموذج تحول وطني فريد يركز على الابتكار وتحسين جودة الحياة، تسعى الدولة إلى تمكين الأفراد ذوي الإعاقة في مختلف نواحي حياتهم، وقد تجسد ذلك الاهتمام في رؤية 2030، حيث تم التركيز على تعزيز جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة، من خلال توفير بيئة تعليمية شاملة تلبي احتياجاتهم وتضمن مشاركتهم الفاعلة في المجتمع، وتفعيل دورهم والاستفادة القصوى من قدراتهم وإمكاناتهم على كافة المستويات، ودعمهم بكافة التسهيلات المساعدة على تحقيق الاستقلالية، ومحاولة تقديم منهج وإستراتيجية تتضمن أهدافاً عملية على جميع المستويات وبمشاركة كافة أفراد المجتمع بمن فيهم ذوو الإعاقة (وثيقة رؤية المملكة، 2019).

ويعد برنامج جودة الحياة أحد صور ذلك الاهتمام، حيث سعى إلى توفير بنية تحتية ملائمة في كافة أرجاء المملكة يسهل الوصول إليها بسهولة عبر وسائل النقل العام، تكون مهيأة لذوي الإعاقة، وتحديث ضوابط التطوير الحضري من أجل

تشجيع عمليات البناء التي تركز على خدمة الناس، بحيث تكون ضوابط البناء داعمة لحركة ذوي الإعاقة، مما يضمن نشاط جميع الفئات السكانية بمن فيهم ذوو الإعاقة، وتمكين اندماجهم في سوق العمل من خلال توفير خدمات تعليمية عالية الجودة، وتطوير الرياضات الملائمة لهم في المؤسسات التعليمية من خلال توفير بيئة رياضية محفزة لهم، وغير ذلك (السويلم، 2020؛ Aben Ahmed, 2025).

كما أقرت أنظمة المملكة العربية السعودية حقوقاً شاملة لهذه الشريحة من المجتمع، ووفرت كافة الوسائل الداعمة لنيل حقوقهم، لتكفل لهم العيش الكريم والقدرة على الاندماج في كافة قطاعات المجتمع من خلال تأهيلهم ورعايتهم صحياً، وسهلت لهم جميع الوسائل التي تمكنهم من العيش مع أسرهم، كما قدمت الإعانات المجانية والتسهيلات اللازمة التي تراعي احتياجاتهم، ومنحتهم الأولوية في كافة القطاعات الحكومية وقدمتهم على غيرهم من أقرانهم الأسوياء <https://n9.cl/ay27d> كما قامت هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة بإعداد دليل مبسط لمعايير الوصول الشامل للمنشآت بهدف تحقيق مجتمع شامل وموائم، وقد تم إعداده بالتنسيق مع مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة باستخدام الأدلة الصادرة عنه، والتي تمت الموافقة عليها في الأمر السامي رقم (35362) بتاريخ 22 / 9 / 1434هـ، لتمكين جميع فئات المجتمع في المملكة من الوصول إلى الأماكن العامة والخاصة دون عوائق (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 1424).

وتأتي وزارة التعليم على رأس الجهات التي تسعى إلى تطبيق الوصول الشامل والاهتمام بفئة ذوي الإعاقة، وتعمل على تحسين جودة الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس من منطلق ضمان تحقيق العدالة والمساواة بين الطلبة من جهة، وتخرج طلبة على مستوى عالٍ من الكفاءة والتميز من جهة أخرى، وتطبيق معايير الوصول الشامل من جهة ثالثة.

حقوق ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية في مجال التعليم قبل الجامعي:

كفل نظام رعاية المعاقين الصادر في العام 2000م حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، كما أصبحت المملكة طرفاً في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وبروتوكولها الاختياري عام 2008، ووفقاً للمادة (2) من المرسوم الملكي الخاص بحماية حقوق ذوي الإعاقة فإن الخدمات التي يجب توفيرها لهم هي (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021):

- افتتاح عدد من المعاهد الحكومية للإعاقات المختلفة تشمل مختلف المراحل الدراسية (روضة- ابتدائي- متوسط- ثانوي)، وقد تم تجهيزها بالأدوات والمعينات السمعية، وأجهزة متقدمة للتدريب.
- قبول جميع الطلبة من ذوي الإعاقة القابلين للتعلم في جميع مراحل التعليم الأساسية بغض النظر عن أنواع إعاقاتهم.
- تقديم الخدمات التعليمية والتأهيلية لفئات لم تكن مشمولة في السابق مثل من لديهم صعوبات في التعلم، المصابين بالتوحد، متعددي الإعاقات، من يعانون من اضطراب اللغة والكلام، أصحاب الإعاقة الصحية والجسمية.
- دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بشكل جزئي في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم، أو بشكل كلي مع أقرانهم الأصحاء، مع تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية المساندة التي تضمن مسايرتهم لأقرانهم في الصفوف الدراسية المختلفة.
- تهئية المدارس لتلبية الاحتياجات الأساسية لذوي الإعاقة بما في ذلك إجراء التعديلات الضرورية، وإزالة العقبات التي تحد من تنقلهم داخل المدرسة، والاستفادة من المرافق والخدمات كافة.



- صرف الأجهزة التعويضية كالمعينات السمعية والبصرية، والكراسي المتحركة، وطباعة الكتب الدراسية بطريقة برايل وتسجيلها صوتياً، وتوفير المستلزمات التعليمية للمكفوفين، إضافة إلى تعديل وتكييف الكتب الدراسية المعتمدة في التعليم العام لتناسب قدرات الصم، واستخدام لغة الإشارة للتواصل معهم.

الوصول الشامل: عرفه (Watchorn, et all, 2014) المشار إليه في (العبيد والجدلي، 2024) بأنه: "توجه هيكلي مبني على أسس التصميم المنهجي ويساعد من يتبناه على وضع قيمة التنوع في احتياجات الأفراد بعين الاعتبار، ويهدف إلى تصميم المنتجات والبيئات المستخدمة من قبل جميع أفراد المجتمع دون الحاجة إلى وصم الغير من الأفراد الذين يحتاجون إلى تعامل من نوع خاص، الأمر الذي يساعدهم على تلبية احتياجاتهم خلال فترة حياتهم داخل المجتمع".

ويهدف إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من العيش باستقلالية، والمشاركة بشكل كامل في جميع جوانب الحياة، واتخاذ الدول التدابير المناسبة التي تكفل إمكانية وصول الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل متساو مع غيرهم إلى البيئة المادية المحيطة، ووسائل النقل، والاتصالات، بما في ذلك تكنولوجيا ونظم المعلومات والاتصال والمرافق والخدمات الأخرى المتاحة لعامة الجمهور أو المقدمة إليه في المناطق الريفية والحضرية على السواء، وتنطبق هذه التدابير على المباني، والطرق، ووسائل النقل والمرافق الأخرى داخل البيوت وخارجها، بما في ذلك المدارس... (الأمم المتحدة، 2006).

ويمكن القول إن الوصول الشامل يعزز العدالة الاجتماعية والدمج الاجتماعي والتعليمي، ويضمن تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص، ويساهم في تحسين جودة الحياة لذوي الإعاقة.

المفاهيم والمبادئ الأساسية لمنظومة الوصول الشامل في التعليم:

تتلخص المفاهيم والمبادئ الأساسية لمنظومة الوصول الشامل في التعليم في الآتي: <https://n9.cl/rs4o9>

الشمولية: أي توفير التعليم لجميع أفراد وفئات المجتمع بدون استثناء بغض النظر عن السن والجنس والجذور الاجتماعية أو الثقافية أو الصحية أو الدينية.

الجودة: أي تعديل المناهج والمواد الدراسية وفقاً لحاجات الفرد والمجتمع.

التكيف: أي توفير التعليم الذي يساعد الفرد على تنمية ذاته وتطوير قدراته ومهاراته.

التكامل: ويعني إتاحة الفرصة لجميع الطلبة للتعلم معاً، وتطوير مهاراتهم، وتوفير الفرص لتطوير المهارات الاجتماعية والتعلم عن التنوع الثقافي.

المسؤولية: أي تحمل مسؤولية نواتج التعلم، وتحسين الأداء، وتوفير الإمكانات والموارد اللازمة لتحقيق التعليم الشامل.

التحديات التي تعيق تحقيق الوصول الشامل في التعليم:

يواجه الوصول إلى تعليم شامل للجميع بعض المشكلات والتحديات مثل "تقليل ميزانية التعليم في بعض الدول، والفقر والعجز عن الوصول إلى الموارد التعليمية والتقنية، وقلة الإمكانات المادية والبشرية في المناطق النائية والمحرومة، وغياب القوانين والسياسات الوطنية التي تنتهج مبادئ الوصول الشامل في التعليم، والتمييز والعنصرية وقصور التعليم الذي يسد حاجات ذوي الإعاقة والفئات المحرومة، وغياب البنية التحتية التقنية الكافية، التي تمكن الأفراد من الوصول إلى الموارد التعليمية عن بُعد، ونقص النظم التعليمية الكفيلة بتوفير التعليم المناسب للجميع، التي تسد حاجات الأفراد



ومتطلبات العصر، والنزاعات والحروب والكوارث الطبيعية وانتشار الأوبئة التي تؤثر في التعليم وتجعله غير متاح"
<https://n9.cl/16opw>

البحوث والدراسات السابقة:

دراسة بن مدهش (2022) بعنوان: التحديات التي تواجه التعليم الشامل من وجهة نظر الأكاديميين في الجامعات السعودية المتخصصين في تربية وتعليم ذوي الإعاقة.

هدفت الدراسة إلى معرفة الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم الشامل من وجهة نظر الأكاديميين في الجامعات السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وأداة المقابلة التي طبقت على عينة بلغت (12) متخصصا في تربية وتعليم ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية، وأظهرت النتائج وجود تحديات مفاهيمية، وقانونية، وتوجيهية، وسياقية).
دراسة المطيري والربيعان (2019) بعنوان: معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات التعليم الشامل لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وتكونت العينة من (89) معلما ومعلمة، و (27) مشرفا ومشرفة، وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى المعوقات كانت المرتبطة بالمنهج، ومعوقات العمل التعليمية، والتعاون بين معلم التعليم العام والمعلم المساعد ومعلم التربية الخاصة.

دراسة (2018) Mutugi بعنوان: Learning challenges faced by special needs education learners in public primary schools in Mvita division, Mombasa County, Kenya

هدفت الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه عملية تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية في مفيثا بمقاطعة مومباسا- كينيا، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وأدوات الاستبانة والمقابلة ومجموعات النقاش المركزة، وقد طبقت على (250) مديرا، ومعلما، وولي أمر، وتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأظهرت النتائج أن معظم المدارس لا تمتلك مرافق مادية كافية لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى افتقارها إلى المعينات السمعية وعدم كفاية المواد والوسائل التعليمية.

دراسة الرئيس والجميبي (2026) بعنوان: معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم بالملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على (84) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية، والمعلمات، والإدارة المدرسية، والأطفال الصم وضعاف السمع، والأسرة، والمنهج كانت جميعها بدرجة عالية.

دراسة أبو السعود (2019) بعنوان: تطبيق مبدأ الوصول الشامل بما يلزم الاستخدام الآمن لذوي الإعاقة البصرية دراسة حالة: المسارات الخارجية لمباني الجامعة.

هدفت الدراسة إلى تحليل مفهوم المسار الشامل ومشاكل التصميم التي تحدث عند تطبيق البلاطات البارزة وقياس مدى تطبيقها للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، والمسارات الخارجية لمباني الجامعة، وكذلك قياس تفضيلات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لنوعية التسهيلات المستخدمة للوصول الشامل للمباني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداتي



المقابلة والاستبانة التي طبقت على (80) مشاركا، منهم (55) مصمما معماريا، و(30) طالبا، وخلصت الدراسة إلى تحديد مفهوم المسار الشامل كجزء من مفهوم التصميم الشامل لدمج ذوي الإعاقات كمستخدمين للمباني العامة، كما توصلت الدراسة إلى تفضيل المشاركين من ذوي الإعاقة البصرية للوسائل المعتمدة على حواسهم كالإشارات الصوتية والحواجر الجانبية ذات الكتابات البارزة بطريقة برايل.

التعليق على الدراسات السابقة:

- يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أن غالبية الدراسات المعروضة ليس لها علاقة مباشرة بموضوع البحث الحالي الذي يبحث في موضوع معوقات تنفيذ الوصول الشامل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير.
- اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في المجال العام الذي يهتم بفئة المعاقين.
- اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في وجود تحديات ومعوقات تواجه تعليم ذوي الإعاقة.
- اختلف البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج النوعي ليتفق بذلك مع دراسة (مدهش، 2022).

- تميز البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة في تركيزه على معرفة معوقات الوصول الشامل لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، ويعد ذلك فجوة علمية مهمة جديرة بالبحث، حيث لم يتم تناول هذا الموضوع من قبل أي دراسة محلية سابقة حسب علم الباحثات.
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الوقوف على أبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، وعند كتابة الإطار النظري، واختيار المنهجية المناسبة والأداة والعينة المناسبة لتطبيق أداة البحث.

منهجية البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث منهج البحث النوعي الذي يركز على فهم وشرح واستطلاع واكتشاف، وتوضيح المواقف والتصورات لدى الأفراد حول المشكلة المدروسة للخروج بنظرية في الموضوع (العبد الكريم، 2012). حيث تم من خلاله جمع البيانات من العينة، وتحليلها من خلال إجراء المقابلات للوقوف على وضع الوصول الشامل لذوي الإعاقة، والتعرف على معوقات تنفيذ الوصول الشامل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير.

مجتمع البحث

تكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع مديرات مدارس التعليم العام بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (6) من مديرات مدارس التعليم العام بمنطقة عسير اللاتي يعملن في مدارس الدمج بمختلف المراحل الدراسية، وهي عينة احتمالية ومحددة تم إجراء المقابلات معهن حتى تم تحقيق الإشباع من التصورات حول تفسير معوقات تنفيذ الوصول الشامل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير.

وقد تم اختيار العينة وفقا لمعايير محددة هي:

أ- تابعات لإدارة التعليم بمنطقة عسير.

ب- حاصلات على درجة علمية في التربية الخاصة.

ج- يعملن في مدارس الدمج.

د-لديهن خبرة في التعليم لا تقل عن خمس سنوات.

ه-سبق أن عملن مع الطالبات ذوات الإعاقة.

خصائص العينة:

الجدول التالي يلخص بعض خصائص العينة المشاركة

الاسم	المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة
أ. ابتسام	بكالوريوس	١٦ سنة
أ. ليلى	بكالوريوس	٨ سنوات
أ. عائشة	بكالوريوس	١٣ سنة
أ. نورة	بكالوريوس	١١ سنة
أ. هدى	بكالوريوس	٧ سنوات
أ. فاطمة	ماجستير	٩ سنوات

أدوات البحث:

تمثلت أداة البحث الحالي في المقابلة المتعمقة وشبه المنظمة التي تمتاز بالمرونة والفهم الأعمق لإجابات المشاركات حول معوقات تنفيذ الوصول الشامل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير وآليات تحسينه. وتعد المقابلة هي الأداة الأنسب لجمع المعلومات حول الموضوع: "كونها تساعد على الحصول على معلومات وفيرة من المعاني والدلالات عن الموضوع، مما يتيح فرصة فهمه جيدا، وتجميع معلومات دقيقة عنه، بسبب ما تتيحه من إمكانية شرح الأسئلة وتوضيح الأفكار الغامضة، حيث يستطيع الباحث العودة إلى المستجوب وطلب المزيد من التوضيح حول بعض الإجابات غير الوافية، أو استكمالها، أو إعطاء أمثلة مباشرة عنها، وهذا ما لا تسمح به الأدوات الأخرى" (منصور، 2016) كما في (غالب، 2019).

صدق الأداة وثباتها:

لأن الصدق في المقابلة يعتمد على دقة القياس فقد حرصت الباحثات على طرح الأسئلة، وكتابة الملاحظات، وتسجيل الإجابات بشكل مكتوب ومسموع، كما تم الحرص على تحقيق مصداقية عالية من خلال الشفافية في جمع البيانات وتحليلها، لضمان جعل البحث ذا قيمة علمية وأثر عملي واضح.

أما ما يخص الثبات فقد حرصت الباحثات على تقديره من خلال إعادة الأسئلة على المبحوثات بطرق وصيغ مختلفة، وتفسير إجاباتهن بشكل دقيق، والتحقق من مدى تمثل تلك الإجابات والنتائج للواقع.

إجراءات جمع البيانات:

- بعد الحصول على التصاريح اللازمة لإجراء المقابلة من الجهات المختصة، التي تتمثل في عمادة الدراسات العليا، وكلية التربية بجامعة الملك خالد ومن ثم موافقة القسم العلمي للعينة، ثم موافقة أفراد عينة البحث الحالي، تم تنفيذ المقابلة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1446-2025).
- تم اختيار أفراد العينة البالغ عددهم (6) من مديرات المدارس وتعريفهن ببروتوكول المقابلة والهدف منها وأنه متطلب لاستكمال مقرر البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- أبدت جميع المديرات الموافقة على المقابلة، وتم أخذ الإذن منهن بتسجيل المقابلات.



- تم التواصل معهن هاتفياً وتحديد مواعيد وأماكن إجراء المقابلات.
- تم تقسيم المقابلات بين الباحثات، وأجرت كل باحثة المقابلة بنفسها مع العينة المحددة.
- حرصت جميع الباحثات على طرح الأسئلة على جميع أفراد العينة بنفس الترتيب وفقاً لمحاور الأداة.
- سجلت جميع الإجابات بشكل آلي وبشكل مكتوب، مع الملاحظات.
- قامت كل باحثة بتفريغ الإجابات المتحصل عليها من أفراد العينة، ومن ثم تحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

أساليب تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي للمحتوى (Thematic Content Analysis)، حيث قامت كل باحثة في هذه الدراسة بعملية تحليل البيانات من خلال التالي:

1. تفرغ المقابلة وتنقيحها.
2. تحديد قائمة بالعبارات المهمة الواردة بالمقابلات.
3. إعادة صياغة العبارات الهامة بأسلوب علمي.
4. وضع وصف هيكلي خاص بنتائج الدراسة.
5. جمع نتائج المقابلات لجميع أفراد العينة في نموذج واحد.

الموثوقية:

تُعتبر الموثوقية (Reliability) أحد العوامل الأساسية التي تضمن جودة البحث النوعي وصحته. في هذا السياق، تم اتباع عدة خطوات وإجراءات لتعزيز موثوقية البيانات والمعلومات التي تم جمعها وتحليلها في البحث الحالي:

1. مراجعة الباحثات للمقابلات
- بعد إجراء المقابلات، قامت كل باحثة بمراجعة التسجيلات الصوتية والتأكد من دقتها عند تفرغ المقابلات إلى نصوص مكتوبة.
- تم تنقيح النصوص بشكل دقيق لضمان عدم فقدان أي معلومة أو فكرة مهمة أثناء عملية التفرغ.
2. المراجعة بين الباحثات
- قام فريق الباحثات بمراجعة البيانات المفردة بشكل جماعي لضمان الاتساق بين الجميع في فهم الإجابات وتفسيرها.
- تم مناقشة أي اختلافات في التفسير للوصول إلى توافق حول المعاني الرئيسية المستخلصة من المقابلات.
3. استخدام أساليب التحقق من صحة البيانات
- تم استخدام التحقق بين المشاركين (Member Checking)، حيث تم مشاركة النتائج الأولية مع أفراد العينة (مديرات المدارس) للتأكد من أن المعلومات التي تم استخلاصها تعكس بدقة آراءهن وتصوراتهن.
- تم تحسين البيانات بناءً على التعليقات الواردة من أفراد العينة عندما لزم الأمر.
4. توثيق جميع الخطوات
- تم توثيق جميع خطوات البحث بدءاً بتحديد مجتمع الدراسة وصولاً إلى تحليل البيانات، مما يتيح إعادة النظر في العملية البحثية بالكامل من قبل الآخرين.
- تم الاحتفاظ بنسخة من جميع التسجيلات الصوتية، والنصوص المفردة، والملاحظات الميدانية، لتكون متاحة عند الحاجة.

5. التكرارية والاستنساخ

- تم توضيح منهجية البحث بشكل تفصيلي لتمكين الباحثين الآخرين من إعادة تنفيذ الخطوات ذاتها في دراسات مستقبلية.
 - تم تأكيد أن الأدوات والأساليب المستخدمة يمكن تطبيقها في بيئات مشابهة لتحقيق نتائج متسقة.
- وتعزز هذه الخطوات موثوقية البحث الحالي، وتضمن تحقيق نتائج دقيقة وموثوقة تعكس الواقع الفعلي لمعوقات تنفيذ الوصول الشامل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير.

عرض وتحليل نتائج البحث:

تم جمع بيانات هذه الدراسة النوعية من خلال مقابلات متعمقة وشبه منظمة مع (6) من مديرات المدارس في منطقة عسير، حيث تم استهداف المدارس التي تضم برامج دمج لذوي الإعاقة في مراحل التعليم العام. وهدفت المقابلات إلى استقصاء وجهات نظر المديرات حول معوقات تنفيذ الوصول الشامل، ومعرفة اقتراحاتهن لتعزيز شمولية هذه الخدمات، وقد تم تحليل البيانات بطريقة تحليل المحتوى النوعي، واستخلاص الموضوعات المشتركة والمتكررة التي ظهرت في إجاباتهن. وأسفر التحليل عن تصنيف النتائج ضمن محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: معوقات تنفيذ الوصول الشامل:

تكرر في إجابات المديرات ذكر مجموعة من المعوقات التي تُعيق تفعيل معايير الوصول الشامل في المدارس، وتوزعت هذه

المعوقات على النحو الآتي:

- ضعف البيئة المدرسية المهيئة: شمل ذلك غياب المصاعد، ضيق الممرات، وغياب تجهيزات أساسية مثل المنحدرات المأمونة ودورات المياه المناسبة.
 - العجز المالي ونقص الدعم المؤسسي: تمثل في غياب الميزانيات الكافية، وعدم وجود جهة رقابية فاعلة، واعتماد المدارس على المبادرات الذاتية لتنفيذ التعديلات.
 - نقص التوعية والتدريب: ظهر في ضعف تأهيل الكوادر، وغياب مختصين نفسيين أو تربويين، وانعدام البرامج التدريبية المستدامة.
 - المشكلات التنظيمية داخل المدرسة: تمثلت في غياب خطة لتنقل الطالبات ذوات الإعاقة، وتكدس الفصول، وتراكم الأثاث في الممرات.
 - التحديات الاجتماعية والثقافية: شملت رفض بعض أولياء الأمور دمج أبنائهم، وإخفاء التقارير الطبية، ووجود سلوكيات تنمر.
 - ضعف السياسات الملزمة: تمثلت في غياب تشريعات تطبيقية ومعايير موحدة، وغياب آليات رسمية للشكوى أو التقييم.
- أظهرت نتائج المقابلات مع مديرات المدارس في منطقة عسير تكراراً واضحاً لعدة معوقات تحد من تحقيق الوصول الشامل لذوي الإعاقة في البيئة المدرسية، ويمكن تصنيف هذه المعوقات في ستة محاور رئيسية متداخلة، تعكس فجوة بين السياسات والتطبيق الفعلي في الميدان التربوي على النحو الآتي:

1: ضعف الدعم المؤسسي

أشارت المشاركات بوضوح إلى أن هذا المحور يُعد من أبرز المعوقات لتنفيذ معظم التعديلات اللازمة، فغياب الدعم المؤسسي ينعكس سلباً على واقع المدارس، وقد أجمعن على وجود ضعف في الدعم؛ الأمر الذي أدى إلى وجود بعض جوانب القصور كالحاجة إلى أخصائيات نطق وتخاطب، وأخصائيات نفسيات، وممرضات داخل المدرسة، وذلك لتلبية الاحتياجات الصحية والسلوكية والتعليمية للطالبات ذوات الإعاقة، وقد أدى غياب هذه الكوادر إلى تحميل المعلمات مسؤوليات تتجاوز أدوارهن التدريسية، مما أضعف جودة التعليم، وزاد من الأعباء اليومية، وخلق بيئة مرهقة وغير مهيأة للاستجابة الفردية للطالبات ذوات الإعاقة، وقد عبرت إحدى المشاركات

عن ذلك بالقول: "من غير المنطقي أن نكلّ مهام أخصائية متخصصة إلى المعلمة، لكن الواقع يفرض علينا ذلك، فالمعلمة مضطرة للقيام بأدوار مختلفة عن أدوارها وخارج نطاق تخصصها، مما يضاعف عليها الأعباء ويحتم عليها التقصير أحيانا".

2: قصور في التنظيم الداخلي المدرسي

أكدت جميع المشاركات أن التنظيم الداخلي المدرسي لا يراعي دائماً خصوصية حركة الطلاب ذوي الإعاقة، ويغيب التخطيط المدرس الذي يوازن بين الاحتياجات الفردية والطبيعة الجماعية للمكان، وقد أشارت بعض المشاركات إلى غياب آلية منظمة لتنقل الطالبات ذوات الإعاقة داخل المدرسة، مما يضطر المعلمات إلى إخراجهن في أوقات مختلفة عن باقي الطالبات تفاقداً للزحام أو الحوادث، مما يولد شعوراً بعدم الارتياح في أوساط الطالبات، تقول إحدى المشاركات: "أحيانا تضطر المعلمات إلى إخراج الطالبات من ذوات الإعاقة في أوقات أخرى، مما يشعرهن بعدم الرضا والارتياح، فالتطالبات بحاجة إلى الاندماج مع زميلاتهن، ومشاركتهن، والشعور بالمساواة وعدم التمييز".

3: قصور البنية التحتية

أجمعت المشاركات على أن العديد من المدارس، خصوصاً القديمة أو المستأجرة، تفتقر إلى المصاعد، والمنحدرات المأمونة، ودورات المياه المهيأة، والممرات الواسعة الخالية من العوائق، بالرغم من أن هذه العناصر تعد أساسية لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة الحركية والبصرية من التنقل داخل المدرسة بكرامة واستقلالية، ومع غيابها يُحرم الطلاب من المشاركة الكاملة، خصوصاً في الأدوار العلوية، أو في الأنشطة التي تتطلب تنقلاً مستمراً.

4: ضعف الموارد التعليمية والتقنية

أجمعت المشاركات على أن أغلب المدارس لا تتوفر فيها سبورات ذكية، أو شاشات، أو طابعات، ولا وسائل تكنولوجية مساعدة مثل الأجهزة اللوحية أو التطبيقات الداعمة، وهذا النقص لا يعرقل فقط العملية التعليمية، بل يحد من قدرة المعلمين على تطبيق إستراتيجيات التعليم الشامل، مثل التصميم العالمي للتعليم (Universal Design for Learning)، كما أكدن على غياب الفصول الرياضية أو المرافق الترفيهية المهيأة، الأمر الذي أدى إلى حرمان الطالبات ذوات الإعاقة من فرص مهمة للتعليم الاجتماعي والوجداني، وقد عبرت إحدى المشاركات عن ذلك بالقول: "النقص الحاصل في الأجهزة والوسائل يسلب الطالبات ذوات الإعاقة حقهن في التعليم بالشكل الصحيح الذي يتناسب مع وضعهن وقدراتهن الخاصة، كما يعيق المعلمات عن تطبيق الإستراتيجيات الخاصة بالتعليم الشامل، فمن غير المنطقي تطبيق تلك الإستراتيجيات في ظل عدم توفر الإمكانيات".

5: ضعف الإدراك والوعي الإداري والتربوي

أفادت أغلب المشاركات أن الكادر الإداري والتعليمي لا يمتلك تصوراً واضحاً حول احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة، ويعامل الوصول الشامل كمفهوم ثانوي، كما أشرن إلى عدم وجود رقابة مؤسسية جادة تلزم المدارس بتطبيق معايير الوصول، مما يؤدي إلى وجود تفاوت كبير في الممارسات بين المدارس، في حين ارتأت بعض المشاركات أن هناك وعياً وتصوراً واضحاً لدى الكادر حول الوصول الشامل واحتياجات المعاقين، لكن الواقع لا يساعد كثيراً على تطبيق ذلك؛ بسبب وجود قصور في توفر المعينات المادية والمعنوية، تقول إحداهن: "تطبيق المعايير يحتاج إلى توجيه وتدريب وتوعية للكادر، وتوفير كل المتطلبات المادية المساعدة في جميع المدارس، ومن دون ذلك لا يمكن الحديث عن إلزام بتطبيق المعايير والمحاسبة عليها".

6: ضعف الدعم الأسري

أجمعت المشاركات على أن بعض الأسر تفتقر إلى الوعي بحقوق أطفالها، أو أنهم يخفون الوضع الصحي الحقيقي للطلاب عند تسجيله في المدرسة، بالإضافة إلى وجود أمهات يعانين نفسياً بسبب ظروف أسرية أو اقتصادية، تقول إحدى المشاركات: "بعض الآباء يخفون التقارير الطبية الخاصة بأبنائهم، ويتحفظون على الإفصاح عن الحالة الصحية الحقيقية لهم خشية رفض قبوله في المدرسة،

ولا يعون أنهم بذلك يضررون الطالب أكثر مما ينفعونه، فعلم المدرسة بوضع الطالب يساعدها على التعامل معه وتعليمه بالشكل الصحيح والمناسب"، كما أكدن على ضرورة تبني برامج تثقيفية نفسية موجبة للأسرة لتوعيتهم بأن دمج أبنائهم في التعليم العام مسؤولية تشاركية، تتطلب دعمًا متبادلًا بين المدرسة والبيت ولا غنى لأحدهما عن الآخر.

بناءً على هذا التحليل، يمكن القول إن معوقات الوصول الشامل لا تقتصر على عناصر مادية أو بنيوية فقط، بل تمتد إلى أبعاد ثقافية، مؤسسية، وتنظيمية تعكس الحاجة إلى إصلاح شمولي يعيد النظر في رؤية النظام التعليمي تجاه فئة ذوي الإعاقة ويؤسس لبنية تحتية وفكرية وعملية قادرة على احتوائهم فعليًا.

المحور الثاني: المقترحات لتعزيز الوصول الشامل:

قدّمت المشاركات عددًا من المقترحات التي تم فرزها وتجميعها ضمن أربعة مستويات هي:



الشكل (2-1): تحليل PESTEL للمحور الأول (المشكلات المتعلقة بخدمات الوصول الشامل)

- تحسين البيئة المدرسية: وذلك من خلال تهيئة الفصول بالدور الأرضي، وتركيب المصاعد والمنحدرات، وتوفير إشارات حسية.
- الدعم المالي والمؤسسي: ويكون عبر إنشاء لجان للطوارئ، وتخصيص ميزانيات مستقلة، وتحفيز المدارس المتميزة.
- التدريب وبناء القدرات: ويشمل إعداد برامج تدريبية، وتوظيف مختصين، وتنظيم ورش عمل للكادر التعليمي.
- تحسين التنظيم الداخلي: من خلال تنظيم حركة الطالبات، وتقليل الكثافة الصفية، وتوفير مرافق إشرافية.
- تعزيز الوعي المجتمعي: ويكون عبر إشراك الأسر، وتنفيذ حملات توعية، وبرامج لتقبل الاختلاف.
- التطوير التنظيمي والسياسي: من خلال سنّ تشريعات ملزمة، وإعداد خطط تعليم فردية (Individualized Education Program)، وإنشاء جهة إشرافية.

وبناء على ما سبق يمكن القول: إن نتائج المقابلات مع مديرات المدارس في منطقة عسير عكست وعيًا عميقًا بمتطلبات الوصول الشامل، وقدّمت المشاركات مجموعة متنوعة من المقترحات التي اتسمت بالشمولية والواقعية، وشملت



أبعادًا بنوية، وإدارية، وتربوية، ونفسية وتقنية. ويمكن تصنيف هذه المقترحات في أربعة محاور مترابطة تُشكل إطارًا إصلاحيًا متكاملًا يساهم في تجسيد بيئة مدرسية دامجة وعادلة.

أولاً: البنية التحتية والهيئة البيئية

اتفقت جميع المشاركات على ضرورة توفير مصاعد آمنة، ومنحدرات مزودة بسياج، ودورات مياه مهيأة للاستخدام السهل، لا سيما للطالبات اللواتي يستخدمن الكراسي المتحركة، كما اقترحن تجهيز صالات رياضية ترفيهية تُراعي احتياجات طالبات التربية الخاصة، بالإضافة إلى تأمين كراسي متحركة طبية مخصصة داخل المدرسة، بدلاً من الاعتماد على كراسي عادية لا تدعم الجسم أو الرقبة، مما يؤثر على سلامة الطالبات وراحتهن أثناء التعلم، كما شددن على أهمية تخصيص ممرات منفصلة عند المقصف والمدخل، لضمان سلامة الطالبات خلال التنقلات اليومية، وأوصين بضرورة إيجاد خطة إخلاء مناسبة للطوارئ تراعي احتياجات هذه الفئة.

ثانياً: تطوير الموارد البشرية

طرحت المشاركات مقترحات محورية ترتبط بتعيين كوادر متخصصة في كل مدرسة، على رأسها أخصائية نطق وتغاطب، وأخصائية نفسية، وممرضة مدرسية. كما أوصين بضرورة وجود عاملات متخصصات في رعاية ذوي الإعاقة، يتولين مرافقة الطالبات إلى الحمام والمقصف والمرافق الأخرى، لتخفيف العبء عن المعلمات، وضمان سلامة الطالبات، وعلى مستوى المعلمات دعت المشاركات إلى تخصيص زي رسمي عملي لمعلمات التربية الخاصة (كزي الممارس الصحي)، يتناسب مع طبيعة عملهن التي تتطلب جهداً بدنياً كبيراً، بالإضافة إلى منحهن وقتاً كافياً للراحة أثناء اليوم الدراسي، ومراعاة خصوصية مهامهن في جدول الحصص والمناوبة.

ثالثاً: الدعم التربوي والتقني

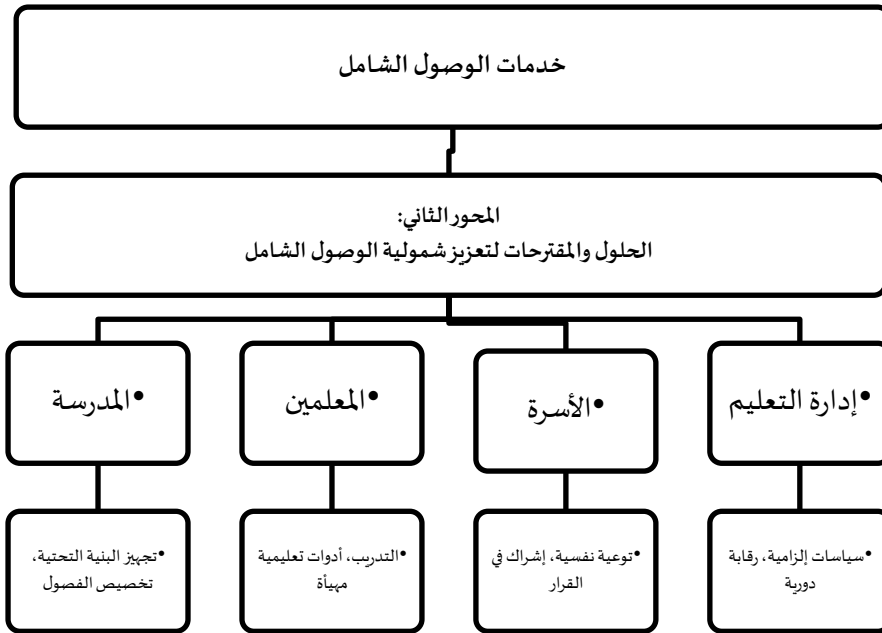
أوصت المشاركات بضرورة توفير وسائل تعليمية حديثة، مثل السيورات الذكية، وأجهزة العرض، والطابعات، والحواسيب، والتي تُعد أدوات مساعدة لا غنى عنها لتطبيق التعليم الشامل. كما أكدن على أهمية تدريب المعلمين على إستراتيجيات التعليم المتميز، واستخدام التكنولوجيا المساعدة (برامج قراءة الشاشة، التطبيقات الصوتية، لغة الإشارة)، والإطلاع على التصميم العالمي للتعلم (Universal Design for Learning) كنموذج مرجعي لتكييف الدروس والتقييمات. واقترحن وجود منصة إلكترونية موحدة أو بريد خاص يربط المعلمين بالجهات العليا، لتسهيل عرض التحديات وطلب الدعم الإداري واللوجستي بشكل مباشر.

رابعاً: التوعية المجتمعية والدعم الأسري

أكدت المشاركات على أهمية دور الأسرة في دعم الوصول الشامل، وبيّن أن كثيراً من الأسر تعاني نفسياً واجتماعياً، مما يؤثر على التفاعل مع المدرسة. وقد اقترحن تنظيم ورش عمل ودورات توعية مستمرة لأولياء الأمور، تُركز على حقوق الأطفال ذوي الإعاقة، وكيفية التعامل معهم، وتُعزز من احتواء الأمهات عاطفياً ونفسياً، كما شددن على أن "احتواء الأسرة أولاً" هو مدخل جوهري لنجاح الدمج المدرسي، أما على مستوى إدارة التعليم، فقد دعت المشاركات إلى توفير ميزانيات مستقلة للتربية الخاصة، وتفعيل المتابعة الميدانية، وتنظيم برامج تطويرية غير تقليدية ترفع من دافعية المعلمين وتستثمر إبداعهم المتخصص، خاصة أن معلمي التربية الخاصة – بحسب تعبير إحدى المديرات – "مبدعون لكن لا يُرى إبداعهم".



ويمكن القول إن هذه المقترحات تظهر إدراكًا عميقًا لتشابك العوامل التي تضمن نجاح الوصول الشامل، كما تعكس أن الميدان التربوي في منطقة عسير يمتلك تصورًا واضحًا لما ينبغي أن يكون عليه التعليم العادل والداعم لذوي الإعاقة، لكنه يفتقر للأدوات التنفيذية والإدارية المستدامة لتحقيق ذلك. وتُبرز هذه النتائج الحاجة إلى قيادة مؤسسية واعية تُعيد بناء المنظومة التعليمية حول فلسفة شمولية أصيلة تُراعي الفروق وتحتضن التنوع كقيمة تربوية وإنسانية.



الشكل (1-3): تحليل المحور الثاني: الحلول والمقترحات لتعزيز شمولية الوصول الشامل

ملخص نتائج البحث:

أظهرت النتائج أن هناك فجوة واضحة بين السياسات الوطنية الطامحة إلى دمج ذوي الإعاقة، والتطبيق الفعلي داخل البيئات المدرسية. ومن أبرز النتائج:

ضعف البيئة المدرسية المهيأة، بما في ذلك غياب المصاعد والمنحدرات ودورات المياه المخصصة؛ إضافة إلى ضعف التمويل والدعم المؤسسي، وغياب كوادر متخصصة كالمُرشدات النفسيات وأخصائيات النطق، ووجود قصور في وعي الكوادر التعليمية بمفهوم الوصول الشامل، وغياب سياسات ملزمة تضمن المساواة في التنفيذ. إضافة إلى ذلك، عدم مراعاة التنظيم الداخلي داخل المدرسة لاحتياجات الطالبات ذوات الإعاقة، سواء في الحصص الدراسية أو الفسحة أو أوقات الدخول والخروج، وضعف التعاون الأسري الناتج عن قلة الوعي أو المشكلات النفسية والاجتماعية.

التوصيات:

في ضوء النتائج المتوصل إليها، توصي الباحثات بما يلي:



- إلزام المدارس بتطبيق معايير الوصول الشامل من خلال تشريعات واضحة وآليات رقابية منتظمة.
- تخصيص ميزانية مستقلة لدعم برامج الدمج، وتوفير مقومات البنية التحتية الدامجة داخل المدارس باعتبارها حجر الأساس في تحقيق مبدأ الوصول الشامل.
- توفير الأجهزة والتقنيات الداعمة لتعلم ذوي الإعاقة في المدارس لضمان التفاعل والمشاركة بشكل أكبر.
- توفير الكوادر المتخصصة (أخصائيات نفسيات، نطق وتخاطب، ممرضات) ضمن فريق دعم متكامل.
- إدراج برامج تدريبية مستدامة للكادر التعليمي والإداري في مجال التعليم الشامل وإستراتيجياته.
- تفعيل شراكات مع مؤسسات المجتمع المدني لدعم الموارد والخدمات لذوي الإعاقة.
- تنفيذ حملات توعية مجتمعية تستهدف الأسر وأولياء الأمور لتعزيز قبول الدمج وتفهم دورهم في نجاحه.
- تطوير آليات تنظيمية داخل المدرسة تراعي تنقل الطالبات ذوات الإعاقة وجدولة تفاعلاتهم اليومية.
- التكامل بين الجهود المؤسسية، المجتمعية، والتعليمية لتحقيق دمج حقيقي ومستدام.
- توجيه المدارس بضرورة إدراج متطلبات الوصول الشامل ضمن خطط تطوير المدارس.

المقترحات المستقبلية للبحث

- إجراء دراسة مقارنة بين المناطق التعليمية المختلفة في المملكة؛ لمعرفة مدى تفاوت تطبيق معايير الوصول الشامل.
- دراسة أثر تدريب المعلمين على تطبيق إستراتيجيات التعليم الشامل وتحسين نتائج الطلاب ذوي الإعاقة.
- تصميم نموذج وطني موحد لقياس مدى تحقق الوصول الشامل في المدارس، قابل للتطبيق والتقويم.
- تحليل دور الأسرة في دعم الطالب ذوي الإعاقة في سياق الدمج المدرسي باستخدام أدوات كمية وكيفية.
- إجراء دراسات متخصصة في الوصول الشامل في المرافق غير التعليمية كالحدائق العامة والمراكز الصحية.

المراجع

- الأمم المتحدة. (2006). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري*. متاح على الرابط:
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf>
الإسكوا. (2018). *الإعاقة في المنطقة العربية من التهميش إلى التمكين*. متاح على الرابط:
<https://www.unescwa.org>
- أبو السعود، ريهام. (2019). تطبيق مبدأ الوصول الشامل بما يلائم الاستخدام الآمن لذوي الإعاقة البصرية دراسة حالة: المسارات الخارجية لمباني الجامعة. *مجلة العلوم الهندسية*. 47 (6)، 954-969.
- مدهش، ع. (2022). التحديات التي تواجه التعليم الشامل من وجهة نظر الأكاديميين في الجامعات السعودية المتخصصة في تربية وتعليم ذوي الإعاقة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*. 25 (25)، 53-73.
- حبيب، أ. منشد، ف. (2016). معوقات التدريس الإبداعي في كلية التربية بجامعة البصرة من وجهة نظر الأساتذة. *مجلة أبحاث ميسان*. 12 (23)، 397-419.
- الحديدي، م. الخطيب، ج. (2005). *إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة* (ط1). دار الفكر.
- رشوان، ح. (2009). *الإعاقة والمعوقون: دراسة في علم اجتماع الخدمة الاجتماعية*. المكتب الجامعي الحديث.
- الريس، ط. الجميحي، و. (2016). معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. 4 (1)، 11-40.



- الزايدي، ر. (2018، سبتمبر 17-19). *الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة* [ورقة عمل مقدمة]. المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، "حوار سياسات التعليم المدمج"، الشارقة.
- السفياني، أ. (2021). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي*. (30)، 277-257.
- السويلم، إ. (2020). تصور مقترح لتنفيذ دور الأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*. (21)، 19-2.
- السيد، و. (2015، إبريل 31-مارس 2 إبريل). مدى ملائمة مباني المدارس المستقلة بدولة قطر لذوي الإعاقة الحركية: دراسة تقييمية في ضوء معايير الجودة [ورقة عمل مقدمة]. الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة "جودة الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة"، الجمعية القطرية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. الدوحة، قطر.
- العباد، س. (2023). معوقات تطبيق التعليم الشامل على ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*. 4(12)، 320-297.
- العبيد، م، والجحدي، م. (2024). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في برنامج الوصول الشامل من وجهة نظر العاملين فيه بجامعة الملك سعود. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. 17(59)، 243-213.
- العتيبي، ب. هوساوي، ع. الغانم، ع. الدهام، ع. الجلال، ص. الخزامين، س. (1424). الإطار العام للبيئة التعليمية المناسبة لذوي العوق الحركي. وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة. متاح على الرابط:
- chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.gulfkids.com/pdf/Beah_taleem_H.pdf
- عوادة، ر. (2007). دمج المعاقين حركيا في المجتمع المحلي بيئيا واجتماعيا: دراسة حالة في محافظة نابلس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.
- القاضي، غ. (2003). وعي الشباب في محافظة بيت لحم: دمج المعاقين في المجتمع. منشورات بانوراما.
- غالب، إ. (2019). أهداف الطلبة من الالتحاق بقسم الإعلام وعلوم الاتصال في جامعة عز. *مجلة جامعة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*. 3(1)، 47-33.
- المطيري، ه. الربيعان، ع. (2019). معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*. 35(9)، 615-570.
- مندور، ع. (2014). تربية غير العاديين في المدارس العادية. دار النشر الدولي.
- هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (1424). الدليل المبسط لمعايير الوصول الشامل للمنشآت. متاح على الرابط:
- <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.moh.gov.sa/Documents/Includes-access-facilities.pdf>
- منظمة الصحة العالمية. العنف والإصابات والإعاقة. متاح على الرابط:
- <https://www.emro.who.int/ar/violence-injuries-disabilities/disabilities/>
- منظومة الوصول الشامل في التعليم. (مارس 11، 2024). موقع دقائق <https://n9.cl/rs4o9>
- هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). التقنيات المساعدة وتوظيفها في تمكين الأفراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية. متاح على الرابط:



وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2019). رؤية المملكة 2030: جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة. برنامج

جودة الحياة. متاح على الرابط: <https://vision2030.gov.sa>

وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية. دليل خدمات وزارة الصحة لذوي الإعاقة. متاح على الرابط: <https://n9.cl/ay27d>

اليونيسف. (2014). تعريف الإعاقة وتصنيف أنواعها. كتيب ويبينار. متاح على الرابط:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcaipcgklcfeindmkaj/https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/Booklet%20%20-%20Arabic_0.pdf

References

- 'Awadah, R. (2007). *Integrating physically disabled persons into the local community environmentally and socially: A case study in Nablus Governorate* [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University, (in Arabic).
- Abu Al-Saud, R. (2019). *Applying the principle of universal access to ensure safe use for the visually impaired: A case study of external walkways of university buildings*. Journal of Engineering Sciences, 47(6), 954–969, (in Arabic).
- Ahmed, M. R. A. (2025). Accreditation and Quality Assurance: Exploring Impact and Assessing Institutional Change in the US and Saudi Arabian Higher Education Institutions. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1), 626–639. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2419>
- Al-'Abbad, S. (2023). *Obstacles to implementing inclusive education for persons with disabilities from the perspective of female public school teachers at the elementary stage*. Journal of Human and Natural Sciences, 4(12), 297–320, (in Arabic).
- Al-'Ubaid, M., & Al-Jahdali, M. (2024). *The reality of using artificial intelligence applications in the Universal Accessibility Program from the perspective of its workers at King Saud University*. Journal of Special Education and Rehabilitation, 17(59), 213–243, (in Arabic).
- Al-'Utaybi, B., Husawi, A., Al-Ghanim, A., Al-Dahham, A., Al-Jalajil, S., & Al-Khuzamin, S. (2003 [1424 AH]). *General framework for a suitable educational environment for persons with motor disabilities*. Ministry of Education, General Secretariat for Special Education. Available at: http://www.gulfkids.com/pdf/Beah_taleem_H.pdf, (in Arabic)
- Al-Hadidi, M., & Al-Khatib, J. (2005). *Teaching strategies for students with special needs* (1st ed.). Dar Al-Fikr.
- Al-Mutairi, H., & Al-Rubayan, A. (2019). *Obstacles to inclusive education for students with mild intellectual disabilities from the perspective of educators in light of some variables*. Journal of the Faculty of Education, 35(9), 570–615, (in Arabic).
- Al-Qadi, G. (2003). *Youth awareness in Bethlehem Governorate: Integrating persons with disabilities into society*. Panorama Publications, (in Arabic).
- Al-Rayes, T., & Al-Jumai'i, W. (2016). *Obstacles to full inclusion of deaf and hard of hearing children in kindergarten from the perspective of their teachers in Saudi Arabia*. Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(1), 11–40, (in Arabic).
- Al-Sayed, W. (2015, March 31–April 2). *The extent to which independent school buildings in Qatar are suitable for persons with motor disabilities: An evaluative study in light of quality standards* [Working paper]. The 15th Forum of the Gulf Disability Society, "Quality of Services Provided to Persons with Disabilities," Qatar Society for the Rehabilitation of People with Special Needs, Doha, Qatar, (in Arabic).
- Al-Sufyani, A. (2021). *The reality of inclusive education in Saudi Arabia in light of its influencing forces and factors*. Arab Journal of Scientific Publishing, (30), 257–277, (in Arabic).
- Al-Suwailim, I. (2020). *A proposed vision to activate the role of persons with disabilities in light of Saudi Vision 2030*. The Comprehensive Multidisciplinary Electronic Journal for Publishing Scientific and Educational Research, (21), 2–19, (in Arabic).



- Al-Zaydi, R. (2018, September 17–19). *Services provided to persons with disabilities* [Working paper]. Regional Center for Educational Planning, "Inclusive Education Policy Dialogue," Sharjah, (in Arabic).
- Authority for the Care of Persons with Disabilities. (2003 [1424 AH]). *Simplified guide to universal accessibility standards for buildings*. Available at: <https://www.moh.gov.sa/Documents/Includes-access-facilities.pdf>, (in Arabic).
- Authority for the Care of Persons with Disabilities. (2021). *Assistive technologies and their employment in empowering persons with disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia*. Available at: <https://apd.gov.sa/web/content/4533?unique=424a43678db752c472f15a8dc6c11a7e180a0608>, (in Arabic).
- Bianchi, I. Sousa, R. Pereira, R. (2021). Information Technology Governance for Higher Education Institutions: A Multi-Country Study. *Informatics*. 8 (26), 1 – 28. <https://www.mdpi.com/2227-9709/8/2/26>
- Ghalib, I. (2019). *Students' objectives for enrolling in the Department of Media and Communication Sciences at the University of Taiz*. Al-Saeed University Journal for Human and Applied Sciences, 3(1), 33–47, (in Arabic).
- Habib, A., & Munshid, F. (2016). *Obstacles to creative teaching at the College of Education at the University of Basra from the professors' point of view*. Misan Research Journal, 12(23), 397–419, (in Arabic).
- <https://doi.org/10.24940/theijhss/2023/v11/i10/hs2310-011>
- <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/aop/article-10.1123-jtpe.2024-0015/article-10.1123-jtpe.2024-0015.xml>
- Kamau, N. (2023). An assessment of the influence of special needs education resources on management of inclusive education in public primary schools in Nakuru East Sub-County, Kenya. *The International Journal of Humanities & Social Studies*. 11(10), 12-23.
- Lieberman, L. Bean, L. Grenier, M. (2024). Developing a Universal Design for Learning Pedagogy: Perspectives of Students With and Without Disabilities. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1–10.
- Mandour, A. (2014). *Education of exceptional students in regular schools*. International Publishing House.
- Ministry of Health, Kingdom of Saudi Arabia. *Guide to Ministry of Health services for persons with disabilities*. Available at: <https://n9.cl/ay27d>, (in Arabic).
- Mudhish, A. (2022). *Challenges facing inclusive education from the perspective of academics in Saudi universities specializing in the education of persons with disabilities*. Saudi Journal of Special Education, (25), 53–73, (in Arabic).
- Mutugi, L. (2018). *Learning challenges faced by special needs education learners in public primary schools in Mvita division, Mombasa County, Kenya*. Retrieved in May 5, 2025, from: <https://ir.library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/18964/Learning%20challen>
- Rashwan, H. (2009). *Disability and persons with disabilities: A study in the sociology of social work*. Al-Maktab Al-Jami'i Al-Hadith, (in Arabic).
- Santos, C. E dos, & Capellini, V. L. M. F. (2021). *INCLUSÃO ESCOLAR E INFRAESTRUTURA FÍSICA DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL*. SciELO. Scientific Electronic Library Onlin, from: <https://doi.org/10.1590/198053147167>
- UNESCWA. (2018). *Disability in the Arab region: From marginalization to empowerment*. Available at: <https://www.unescwa.org>, (in Arabic)
- UNICEF. (2014). *Definition and classification of disability*. Webinar booklet. Available at: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%20%20-%20Arabic_0.pdf, (in Arabic).
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Available at: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-a.pdf>, (in Arabic).
- Universal Accessibility in Education System. (2024, March 11). *Daqaq Website*. <https://n9.cl/rs4o9>, (in Arabic).



Vision 2030 of the Kingdom of Saudi Arabia. (2019). *Vision 2030: Quality of life for persons with disabilities*. Quality of Life Program. Available at: <https://vision2030.gov.sa>, (in Arabic).

World Health Organization. *Violence, injuries and disability: Disabilities*. Available at: <https://www.emro.who.int/ar/violence-injuries-disabilities/disabilities/>, (in Arabic).





Effectiveness of an Enrichment Program Based on Bruner's Narrative Theory in Developing Creative Thinking Skills among Gifted Third-Grade Intermediate Students

Salman Bin Abdulaziz Al-Humaidah^{*} 

d.slman.qu@gmail.com

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of an enrichment program grounded in Bruner's narrative theory in fostering creative thinking skills among gifted third-grade intermediate students. A quasi-experimental design with a single-group pretest-posttest model was adopted. The study sample consisted of 25 gifted male students enrolled in the third intermediate grade at Prince Sultan bin Abdulaziz Al Saud Educational Complex in Buraidah. For the study purposes, the researcher developed an enrichment program based on Bruner's narrative theory was developed. Additionally, Creative thinking skills was was designed. The results revealed statistically significant differences (at $\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the gifted students in the pretest and posttest administrations of the creative thinking skills assessment, favoring the posttest. This outcome indicates a positive impact of the enrichment program rooted in Bruner's narrative theory on enhancing creative thinking skills among the participants.

Keywords: Enrichment Program, Narrative Theory, Jerome Bruner, Creative Thinking Skills, Gifted Students.

^{*}Ph.D. Scholar in Curriculum and General Teaching Methods, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Humaidah, S. B. A. (2025). Effectiveness of an Enrichment Program Based on Bruner's Narrative Theory in Developing Creative Thinking Skills among Gifted Third-Grade Intermediate Students, *Journal of Arts*, 13(2), 151-189. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2603>

© 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.



فعالية برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر وفاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط

سلمان بن عبد العزيز الحميدة* 

d.slman.qu@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (25) طالبًا من الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، الذين يدرسون في مجمع الأمير سلطان في مدينة بريدة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر، واختبار في مهارات التفكير الإبداعي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط لصالح التطبيق البعدي، وتدلل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي لاستخدام البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي، السرد القصصي، جيروم برونر، مهارات التفكير الإبداعي، الطلاب الموهوبون.

* طالب دكتوراه تخصص المناهج وطرق التدريس العامة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحميدة، س. ع. (2025). فعالية برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر وفاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، مجلة الآداب، 13 (2)، 151-189.

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2603>

© 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.



تدرك الأمم والحضارات على مرّ العصور أهمية العلم وأثره في التطور والرفق، وتسعى إلى الاهتمام بالعلم وطلابه، وتوفير البيئة الداعمة لهم؛ إيماناً بدورهم الحيوي وإسهاماتهم في خدمة مجتمعاتهم وتعزيز تطورها، وتحرص الدول على أن تكون مراكز إشعاع علمي وحاضنات للعلماء والمفكرين، وتُعدُّ رعاية الموهوبين وتعليمهم من أبرز صور هذا الاهتمام، ومن الأسس الجوهرية لصناعة علماء المستقبل الذين سيكون لهم أثر بالغ في نهضة الأوطان ورفعة المجتمعات، ويُعوّل عليهم في دفع عجلة التقدم والنهضة.

وتُعد القصص من الوسائل الأدبية والمعرفية التي استخدمتها الشعوب منذ القدم، سواء لأغراض الترفيه أو كوسيلة تعليمية فاعلة، لما تحمله من قدرة على التأثير وجذب الانتباه، وقد حظيت بمكانة متميزة لدى واضعي ومطوري المناهج التعليمية، الأمر الذي دفعهم إلى تضمينها في مختلف المقررات الدراسية، بما يتلاءم مع خصائص كل مرحلة عمرية، ويُشير سلامة (2001) وستفين وبريان (Stephen & Bryan, 2005) إلى أنّ السرد القصصي يُعد من الأساليب التعليمية التي تسهم في تنمية الحواس، وتعزيز القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلاب، إذ يُوفر تنوعاً معرفياً يتضمن أفكاراً وحلولاً تدفع الطالب إلى توظيف عمليات عقلية عليا تعتمد على الربط، والتحليل، والتفسير، والتقويم.

يُعد العالم جيروم برونر (Jerome Bruner) من أبرز المنظرين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد أحدثت أفكاره تحولاً كبيراً في الفكر التربوي، خاصة بعد صدور كتابه "عملية التربية" عام 1960م، والذي مثل ثورة فكرية ضد الاتجاهات السلوكية السائدة آنذاك، وتُعد نظريته من أكثر النظريات ملائمة لتخطيط المناهج التعليمية، حيث ركّز على أهمية "بنية المعرفة" التي تقوم على المفاهيم الأساسية وطرق تنظيم المعرفة ونقلها إلى المتعلم، وحدد أربع ركائز أساسية ينبغي أن تقوم عليها أي نظرية تعليمية فاعلة، وهي: الاستعداد للتعليم؛ أي العوامل التي تجعل الطفل قادراً على التعلم بكفاءة، وبنية المعرفة التي تركز على فهم المفاهيم الجوهرية، وتتابع التعلم الذي يُعنى بتنظيم المحتوى بما يتناسب مع النمو المعرفي للطلاب، وأخيراً، طبيعة التعزيز، من خلال فهم دور الثواب والعقاب والنجاح والفشل في دعم عملية التعلم (العوض، 2016).

تعتمد نظرية السرد عند برونر على نمطين أساسيين في التفكير ينظّم الإنسان فيهما المعرفة والخبرة ويديرهما؛ أحدهما النمط المنطقي العلمي الذي يناسب الأشياء المحسوسة المادية، والآخر النمط السردى أو القصصي الذي يُعد أكثر ملائمة لفهم الإنسان لذاته وللآخرين، ويساعده على بناء المعنى والتواصل بهذا المعنى مع الآخرين (Bruner, 1996)، ويؤكد برونر أن النمط السردى يُمثل قدرة بشرية فطرية، حيث يُظهر الأطفال منذ وقت مبكر ميلاً طبيعياً لتأليف القصص والتفاعل معها. وفي السياق التعليمي، يرى برونر أنّ التعلم يكون أكثر فعالية عندما يتم بناؤه بأسلوب قصصي أو سردي، بدلاً من تقديم المحتوى على شكل قوائم جافة من الحقائق أو المعلومات؛ لأن هذا الأسلوب يحترم القدرة الإبداعية للمتعلم، ويُتيح له فرصة للتأمل الشخصي وبناء المعنى، ويُعزز من قدراته الإبداعية، مما يُسهم في تطوير فهم أعمق للعالم من حوله.

أصدر برونر لاحقاً كتابين مهمين هما: (ثقافة التربية، صناعة القصص)، وقد شكّلا امتداداً ناضجاً لرؤيته التربوية بعد مراجعة لتجاربه الميدانية ونظرياته السابقة، خاصة ما ورد في كتابه الأول (عملية التربية). وقد أقر برونر بأنه في كتابه الأول قد بالغ في التركيز على العمليات المعرفية الداخلية وأساليب تنميتها، بينما أغفل أثر العوامل الثقافية والاجتماعية التي يعيشها المتعلم (العوض، 2016). وفي كتابه (ثقافة التربية)، وجّه برونر نقداً صريحاً لنظريات علم النفس التقليدية التي اعتمدت على تجارب أجريت على الحيوانات لتفسير التعلم الإنساني، مؤكداً أن التحدي الحقيقي يكمن في ربط المعرفة بالسياق الثقافي الذي ينتهي إليه الفرد، مشدداً على أنّ الثقافة بطبيعتها تشجع على السرد القصصي كوسيلة لفهم العالم،

وأنها وسيلة للتكامل بين العلوم الإنسانية والاجتماعية، وأن العلوم الكبرى نفسها أقرب إلى القصص مما يُتوقع، مما يعكس إيمانه العميق بأن فهم الإنسان لا يكتمل دون فهم ثقافته (Bruner, 1996).

وفي السياق ذاته، يؤكد برونر في كتابه (صناعة القصص) على أهمية القصة والسرد، ليس فقط في المجال التربوي، وإنما في الحياة الإنسانية بشكل عام، إذ يرى أن السرد لا يقتصر على العلوم الإنسانية أو الأدبية، بل يمتد إلى العلوم الطبيعية كالرياضيات والفيزياء، باعتباره أسلوبًا معرفيًا شاملاً يمكن توظيفه لفهم العالم وتنظيم الخبرات، ويشير برونر إلى أن السرد القصصي يمتاز بمرونته، مما يجعله مناسبًا لكافة الأفراد على اختلاف أعمارهم، وميولهم، وتوجهاتهم. ومن اللافت للانتباه أن برونر لم يكن يُولي القصة اهتمامًا كبيرًا في بداياته، بل كان يعتبرها مجرد ديكور في العملية التربوية، إلا أن مراجعته الفكرية لاحقًا قادتته إلى الاقتناع بأهمية السرد بوصفه من أساليب التفكير الجوهرية، القائم على بنية المعرفة وتنظيمها، ووسيلة فعالة في التربية والتعليم (العوض، 2016)، وأن القصة بطبيعتها تدور حول موضوع معين يُجسده بشر فاعلون، يمتلكون مقاصد ورغبات ومعتقدات ومعرفة، مما يُساهم في فهم وجهات نظر الرواة والتفاعل مع التجربة الإنسانية في سياقها، وهو ما يمنح السرد القصصي ميزة فريدة تميزه عن غيره من أساليب عرض المعرفة (Bruner, 2003).

وقد توصل برونر إلى أهمية استخدام السرد القصصي بعد أن أمضى سنوات طويلة في الاعتماد على النمط العلمي، والسلوكي، والحاسوبي في تفسير التعلم وبناء المعرفة، واتجه نحو النمط الإنساني في صناعة المعنى، وهو نمط يرى برونر أنه فطري في الإنسان، حيث يُدرك الفرد العالم ويُنظم خبراته من خلال السرد، لا من خلال المنطق المجرد، ويرى أن الأطفال يتقبلون المفاهيم المنطقية بسهولة أكبر عندما تُقدم مغلفة في قصة، مما يجعل السرد أداة تعليمية طبيعية وفعالة. فبينما يسعى التحليل المنطقي إلى إثبات صحة المفاهيم أو خطئها بشكل مباشر، فإن السرد يقوم بدور تفاوضي بين ما نفهمه وما لا نفهمه، لكنه في الوقت ذاته يجذبنا ويثير فضولنا، بوصفه نشاطًا إنسانيًا يقع في المساحة الحيّة بين الحقيقة والخيال (دول، 2016/1996). ومن هنا، يُعد السرد عند برونر أكثر قربًا من الطبيعة البشرية، وأقل جمودًا من التحليل المجرد، ما يجعله أكثر ملاءمة لعمليات التعلم والفهم العميق.

وقد سبق الإسلام إلى بيان أهمية السرد القصصي بوصفه وسيلة فعالة في بناء الوعي وتنمية الشخصية، حيث اشتمل القرآن الكريم على عدد كبير من قصص الأنبياء والصالحين والأمم السابقة، كما في قوله تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ﴾ [يوسف: 3]. ويؤكد هذا التوجيه الإلهي على مكانة القصة وأثرها العميق في تشكيل الفكر والسلوك، ودورها في إيصال القيم والمعاني بأسلوب مؤثر وجاذب للنفس البشرية، مما يجعلها وسيلة متجذرة في التراث الإسلامي قبل أن تُؤسس لها النظريات التربوية الحديثة.

وفي هذا السياق، يعرف الحيلواني (2013) السرد القصصي بأنه أسلوب تربوي يقوم على سرد قصة ذات أحداث مترابطة ومتسلسلة من البداية وحتى الخاتمة، تُقدم بأسلوب مشوّق يتناول حدثًا أو مجموعة من الحوادث، وتبرز من خلاله شخصيات متعددة تختلف في أساليب تفكيرها وتصرفاتها. ويسهم هذا النوع من السرد في مساعدة الطلاب – باختلاف أعمارهم – على تنظيم أفكارهم وتطبيقها عمليًا، والتفاعل مع الحقائق المحيطة بهم، بما يعزز من إدراكهم لقيمة ما يتعلمونه في حياتهم اليومية (الحارثي، 2017). وللسرد القصصي أثر إيجابي ومباشر في العملية التعليمية، لما يتمتع به من قدرة على جذب انتباه الطلاب، وتحفيز دافعيتهم نحو التعلم (زايد، 2011). وقد أكدت على ذلك دراسة السراج (2021) التي أوصت بأهمية توظيف السرد القصصي في تعليم اللغة العربية، وكذلك دراسة حسنين (2021) التي كشفت عن الأثر الكبير لاستخدام السرد القصصي الرقمي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى الطلاب.

وقد حظي التفكير الإبداعي باهتمام واسع منذ الخطاب الافتتاحي الشهير الذي ألقاه جيلفورد أمام جمعية علماء النفس الأمريكية عام (1950)، حيث قدّم فيه نموذجًا لبنية العقل الإنساني، وأشار من خلاله إلى أن اختبارات الذكاء التقليدية تفتقر إلى قياس مظاهر الإبداع، داعيًا إلى ضرورة البحث فيما وراء الذكاء، وتبسيط الضوء على الإبداع باعتباره بعدًا معرفيًا مستقلًا (جروان، 2014). وتكمن أهمية التفكير الإبداعي في أنه أحد المحاور الأساسية للتقدّم والتطور، ولهذا حظي باهتمام متزايد لدى العديد من العلماء، لا سيما في الدول الغربية، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية، حيث برزت إسهامات باحثين مثل تايلور (Taylor)، وماكنون (MacKinnon)، وتورانس (Torrance) الذين أثروا هذا المجال بشكل كبير (الكناني، 2005).

ويُعرّف جروان (1998، 8) التفكير الإبداعي بأنه: "نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول والتوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقًا". ويبرز هذا التعريف جانب الأصالة في التفكير الإبداعي، ويُسلط الضوء على الدافعية الذاتية التي تحفز الفرد على إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة. وفي السياق ذاته، يعرفه الخرايشة (2018) بأنه: عملية عقلية موجهة وهادفة، تنبع من رغبة الفرد في إيجاد حلول أصيلة ومبتكرة للمشكلات التي يواجهها، من خلال تحليل منطقي للمعطيات المتاحة، والتوصل إلى حلول فريدة وغير نمطية. ويعكس هذا التعريف البعد العملي للتفكير الإبداعي، بوصفه أداة لحل المشكلات ضمن سياقات واقعية، قائمة على المنطق والابتكار معًا.

ويشار إلى أن هناك فرقًا جوهريًا بين التفكير ومهارات التفكير، إذ يُعرّف التفكير بأنه عملية عقلية معقدة يتم من خلالها معالجة المدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة، لتكوين أفكار أو اتخاذ مواقف معينة، وتشمل هذه العملية الإدراك، والتفسير، والاستعانة بالخبرات السابقة. أما مهارات التفكير فهي عمليات عقلية محددة يمارسها الفرد بشكل مقصود ومنظم أثناء معالجة المعلومات، أو عند مواجهته للمشكلات، وتشمل: تحديد المشكلة، وتوليد الفرضيات، واختبارها، واستخلاص النتائج؛ أي أنّ مهارات التفكير تُعد أدوات تنفيذية يستخدمها العقل داخل إطار أوسع يتمثل في عملية التفكير ذاتها (جروان، 1998).

ويتفق العديد من الباحثين في مجال التفكير الإبداعي على أن هذا النوع من التفكير يشتمل على ثلاث مهارات أساسية، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وذلك استنادًا إلى مراجعة أشهر الاختبارات المستخدمة في هذا المجال، مثل اختبار تورانس (Torrance) واختبار جيلفورد (Guilford, 1995)، ويُضاف إليها كلّ من التفاصيل والحساسية للمشكلات، وهي من المهارات المكتملة التي تسهم في تعميق التفكير الإبداعي لدى المتعلم (أبو كريمة، 2018). وتُعد هذه المهارات أدوات معرفية مهمة تُزوّد الطالب بالقدرة على التعامل مع المعلومات والمتغيرات والمشكلات المستقبلية بأسلوب علمي وإيجابي. وقد أكدت على ذلك دراسة أبو كريمة (2018) ودراسة ياسين (2022)، حيث أشارتا إلى فعالية هذه المهارات في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، ودورها في دعم قدراتهم على التفكير المتنوع وحل المشكلات بطرق مبتكرة.

وحين نعود إلى الجذور الأولى لرعاية الموهبة في المملكة العربية السعودية، نجد أن أول وثيقة لسياسة التعليم عام 1390هـ قد وضعت الأساس الحقيقي لهذه الرعاية، وأكدت في عدد من موادها على ضرورة اكتشاف النابغين ورعايتهم وتوجيههم، وتوفير الإمكانيات التي تضمن نمو قدراتهم وتفوقهم، وقد نصّت المادة (192) على أنّ "الدولة ترضى النابغين رعاية خاصة لتنمية مواهبهم وتوجيهها وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم"، فيما أشارت المادة (193) إلى "وضع الجهات المختصة وسائل اكتشافهم، وبرامج الدراسة الخاصة بهم، والمزايا التقديرية المشجعة لهم"، كما أكدت المادة (194) على "تهيئة وسائل البحث العلمي للنابغين للاستفادة من قدراتهم مع تعهدهم بالتوجيه الإسلامي" (وزارة التربية والتعليم، 1416هـ).



ص 19). ويعكس هذا التوجّه المبكر وعي الدولة بأهمية الاستثمار في العقول المتميزة، ووضع اللبنات الأولى لبناء منظومة تعليمية تراعي الفروق الفردية وتدعم الموهبة والإبداع.

تعد الموهبة من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير في المجال التربوي والنفسي، وقد ورد في المعجم الوسيط (1972) أن الموهبة هي الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه. وقد تنوعت تعريفات الموهوبين بتنوع الزوايا التي تناولها الباحثون، إذ ركز تيرمان (Terman) على الجانب العقلي، محدداً الموهبة بارتفاع مستوى الذكاء، بينما ركز تورانس (Torrance) على التفكير الإبداعي كمحور رئيسي لتعريف الموهبة (الشمري، 2016).

وفي تعريف حديث تبناه مركز موهبة السعودي، نقلاً عن الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين، فإن الموهوب هو: "الشخص الذي يظهر، أو لديه الإمكانية لإظهار، مستوى استثنائي من الأداء في مجال واحد أو أكثر من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي، القيادة، أو الفنون البصرية والأدائية" (<https://services.mawhiba.org>)، كما يعرف الجلادة وعلي (2011) الموهوبين بأنهم: الطلاب الذين يحققون درجة ذكاء أعلى من 130 على مقياس وكسلر، ويظهرون تفوقاً أكاديمياً مستمراً. أما أوزرسلان وسيتين (Ozarslan & Cetin, 2018) فيريان الموهوبين بأنهم: الطلاب الذين يظهرون مستويات أداء مرتفعة في مجالات مثل: الأكاديمية، الفنية، أو القيادة، حيث تتجلى الموهبة لديهم في صورة قدرات عقلية أو مهارية عالية تفوق أقرانهم، وتظهر بشكل ملحوظ ومطرد في أحد المجالات التعليمية أو المهارية أو الاجتماعية القيادية.

وبناءً على ما سبق، فإن تنمية مهارات التفكير الإبداعي تُعد هدفاً محورياً في العملية التعليمية، لما لها من دور فاعل في تطوير قدرات الطلاب وتمكينهم من مواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ويتحقق ذلك من خلال تدريبهم على استخدام تلك المهارات بوعي وفهم ومعرفة، كما أن تنمية التفكير الإبداعي لا تقتصر على فئة معينة، بل يمكن تعزيزها لدى جميع الطلاب، بمن فيهم الطلاب الموهوبون، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى بحثه وتحليله في سياقها النظري والتطبيقي.

مشكلة الدراسة:

يؤكد برونر أنّ السرد القصصي لا يقتصر على المقررات النظرية فحسب، بل يتجاوزها إلى المقررات العلمية، ويتعدى ذلك إلى نقل التراث، وتعزيز الإبداع، والابتكار وتنمية التفكير لدى الطالب، ويرى أن لمبحث التاريخ - الذي تُشكّل القصة جزءاً أصيلاً من محتواه - دوراً محورياً في بناء شخصية الطالب وتنمية أبعاده العقلية والمعرفية والانفعالية (الشرعة، 2006). ويُشير برونر إلى أن القصة تتميز بخاصية تأويلية؛ فهي لا تخضع لتفسير واحد، بل يمكن قراءتها من زوايا متعددة، وهذا هو الثراء الذي يحتاجه الطالب، فيُنمّي لديه القدرة على التفكير متعدد الأبعاد، ويعزز الإبداع والابتكار، كما أن العلماء منذ القدم يستخدمون القصص في مجالاتهم العلمية المختلفة إيضاحاً للمعرفة التي تم التوصل إليها وتعليماً لطلابهم؛ أي يمكن القول إن القصة تصنع العلماء (Bruner, 2003).

ويُعد تعليم الموهوبين ورعايتهم من الأهداف التربوية الأساسية، ولا يقل أهمية عن تدريبهم على مهارات التفكير الإبداعي التي تُعد ركيزة لصناعة العلماء والمبتكرين، وقد أكدت مؤتمن (2002) على أن تنمية هذه المهارات تتطلب تدريباً مستمراً حتى تبلغ مرحلة الإتقان، ثم تصبح سجية لدى الموهوب. وقد دعمت العديد من الدراسات التربوية هذا الاتجاه، كدراسة العززي (2017)؛ الشعلان (2018)؛ السبيعي (2020)، إضافة إلى توصيات دراسة الأحمري (2016)؛ محمود (2018)؛ أبو كريمة (2018)؛ أسمري (2019)؛ وياسين (2022)، التي شددت جميعها على أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين في مختلف المراحل والمجالات التعليمية. كما خرج المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم 2022 - الذي نُظّم في الرياض تحت عنوان "التعليم في مواجهة الأزمت: الفرص والتحديات" - بتوصيات محورية، أبرزها: تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى

الطلاب والطالبات (وزارة التعليم، 2022). وتشير تلك المعطيات إلى الحاجة الملحة لإعداد برامج تعليمية تستهدف تنمية التفكير الإبداعي لدى الموهوبين، بما يواكب مستجدات العصر ويستجيب لتحديات المستقبل.

وتأسيساً على ما سبق، فإن هناك حاجة ملحة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، وهو ما أوصت به دراسة العصيمي (2019)، ويرى الباحث أن تعليم هذه المهارات لا ينبغي أن يكون محصوراً في مقرر دراسي محدد، بل يمكن تنميتها من خلال برامج إثرائية مستقلة أو عبر دمجها في المواد الدراسية، كما ذهب إلى ذلك تورانس، الذي أشار إلى إمكانية تدريس مهارات التفكير الإبداعي ضمن سياقات تعليمية متعددة (الشيباني، 2016). وبعد مراجعة الباحث للدراسات السابقة المتعلقة بالموهوبين، لم يجد - حسب اطلاعه - دراسة تناولت فاعلية نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وهو ما يشكل فجوة بحثية تسعى هذه الدراسة لسدها. وعليه، يمكن صياغة السؤال الرئيس للدراسة على النحو الآتي:

ما فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط؟

أسئلة الدراسة:

تتكون أسئلة الدراسة من السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط؟
2. ما فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة المرونة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط؟
3. ما فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الطلاقة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة المرونة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الأصالة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي الثلاث مجتمعة.



أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

1. بناء برنامج إثنائي مقترح قائم على نظرية السرد عند جيروم برونر الذي يستهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.
2. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثنائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط.
3. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثنائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة المرونة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط.
4. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثنائي القائم على نظرية السرد عند برونر في تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتعدد البرامج الموجهة لرعاية وتعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية، بوصفهم ثروة وطنية تستوجب الاستثمار الأمثل في طاقاتهم وقدراتهم، ومن المهام الأساسية للمختصين في التربية والتعليم العمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب بوجه عام، ولدى الموهوبين على وجه الخصوص. وتكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في توفير نظرية السرد عند برونر بوصفها مدخلاً لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، وهي نظرية تجمع بين البعد المعرفي والبعد الثقافي في بناء الفهم وتنظيم المعرفة. وقد أشار الحارثي (2017) إلى أن السرد القصصي يُسهم في تنظيم الأفكار وتطبيقها لدى الطلاب باختلاف أعمارهم، وهو ما يعزز من ملائمة هذا المدخل لتعليم الموهوبين.

وتُسهم هذه الدراسة كذلك في توفير إطار نظري يُفيد الباحثين في مجال تعليم الموهوبين أو في المناهج وطرق التدريس، كما أن تركيزها على المرحلة المتوسطة يُعزز من أهميتها، نظراً لما تتميز به هذه المرحلة من قابلية عالية لتنمية المهارات العليا، ويمكن لما تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج أن يُضاف إلى المعرفة التربوية في مجال نظرية السرد وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، مما يفتح آفاقاً جديدة للباحثين والممارسين في الميدان التربوي.

الأهمية العملية:

تتجلى الأهمية العملية للدراسة في إمكانية توفير نتائجها لتطوير ممارسات تعليمية تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، من خلال اعتماد نظرية السرد عند برونر كمدخل فاعل في التدريس، وقد تُفيد هذه الدراسة المعلمين في تصميم أنشطة تعليمية تعتمد على السرد القصصي لتنمية المواهب والقدرات الإبداعية لدى طلابهم، كما يمكن أن تساهم في توجيه مطوري المناهج نحو استحداث إستراتيجيات تعليمية حديثة تُبنى على أسس هذه النظرية، كما تُعد الدراسة مصدرًا عملياً يمكن أن يستفيد منه الباحثون وطلبة الدراسات العليا في استكمال دراساتهم، وتطوير برامج تربوية قائمة على الدمج بين النظرية والممارسة، خصوصاً في مجالي تعليم الموهوبين وتنمية التفكير الإبداعي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على المهارات التالية: الطلاقة، المرونة، الأصالة.
- الحدود البشرية والمكانية: طبقت الدراسة على طلاب الصف الثالث المتوسط في مجمع الأمير سلطان للموهوبين ببريدة، التابع لإدارة التعليم بالقصيم.



- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإثرائي:

هو: "البرنامج الذي يقوم بتصميمه وتنفيذه معلم رعاية الموهوبين، لتوفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع، والعمق العلمي، والفكري، والتي غالباً لا تتوفر في المنهج الرسمي العام" (الجغيمان، 2011، 71). ويعرفه بوقس (2007، 252) بأنه: "مجموعة من الأنشطة التي تقدم للطلاب العاديين والمتفوقين بهدف توسيع وتعميق خبراتهم النظرية والتطبيقية العامة أو المتخصصة في المجال الأكاديمي، بحيث تؤثر إيجابياً على تحصيلهم الدراسي". ويعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة والخبرات المضافة إلى المنهج المدرسي التي تستخدم السرد القصصي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، والتي يمكن قياسها من خلال أداة الدراسة.

نظرية السرد القصصي عند برونر:

هي مجموعة الأفكار التي جاء بها جيروم برونر حول استخدام السرد narrative أو القصة في بناء خبرات تعلم تساعد الطلاب على الوصول إلى المعنى، وفهم العالم المحيط بهم، من خلال ربط المعلومات الجديدة التي تُقدّم لهم على هيئة قصة مع معرفتهم السابقة، وبالتالي بناء المعرفة لديهم عن طريق التفاعل مع أحداث القصة وتأويلها بأنفسهم، الأمر الذي يؤدي بالنهاية إلى الربط بينها وبين الحياة الشخصية التي يعيشها كل واحد منهم (Bruner, 1996). ويعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: استخدام القصة التعليمية التي يتم اختيارها أو إعدادها بعناية، لتتناول حادثة واحدة أو مجموعة من الحوادث المرتبطة بمشكلات أو أزمات يواجهها أبطال القصة، حيث يُطلب من الطلاب تأويل هذه القصص بأنفسهم، بمساندة المعلم، للوصول إلى نهايات محتملة، من خلال ربط أحداث القصة بواقعهم ومشكلاتهم الشخصية والاجتماعية.

التفكير الإبداعي:

يعرف أبو جادو ونوفل (2007) التفكير الإبداعي بأنه: القدرة التي يمتلكها الطالب على إنتاج الحلول والأفكار التي تتميز بقدر كبير من الطلاقة والمرونة والأصالة، استجابة لموقف أو مشكلة ما. ويعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: العملية التي يقوم بها الطالب لإيجاد حلول وأفكار جديدة للمواقف التي يمر بها باستخدام مهارات التفكير الإبداعي الثلاث الطلاقة والمرونة والأصالة، والتي يمكن قياسها من خلال اختبار التفكير الإبداعي. كما يعرف الباحثة مهارات التفكير الإبداعي المستهدفة في هذه الدراسة بالتالي:

- الطَّلَاقَة: هي قدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي تتوافق مع معايير محددة، ضمن فترة زمنية محددة.

- المرونة: هي قدرة الطالب على إنتاج أفكار متنوعة وغير متوقعة، وفقاً لمتطلبات الموقف.

- الأصالة: هي قدرة الطالب على ابتكار أفكار جديدة ومفيدة، تتميز بالندرة والتفرد.

الموهوبون:

عرّفت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) الموهوبين بأنهم: "الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وبخاصة في



مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة، لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية" (<https://services.mawhiba.org>).

ويعرف جروان (2014، 14) الموهوبين بأنهم: "فئة من الطلاب تتمتع بمقدرات فطرية عالية في أحد المجالات التالية: الانفعالية، الاجتماعية، الإبداعية، الفنية، القيادية، الأكاديمية، والتي تحتاج لبرامج ونشاطات خاصة يتم تطويرها بما ينمي الاستعدادات عند هذه الفئة".

ويقصد بالموهوبين في هذه الدراسة: الطلاب الذين يظهرون تفوقاً ملحوظاً في أحد المجالات الآتية: التحصيل الدراسي، القدرات المهارية، القدرات الاجتماعية والقيادية، القدرات العلمية أو اللغوية، والمتحققون بمراكز رعاية الموهوبين التابعة لوزارة التعليم في منطقة القصيم خلال العام الدراسي الحالي.

أولاً: مفهوم البرنامج الإثرائي

يُعد مفهوم البرامج الإثرائية مصطلحاً مركباً يتكوّن من مفهومين رئيسين: البرنامج، والإثراء، مما يستدعي الوقوف على تعريف كليّ منهما على جدة، وذلك بالرجوع إلى معاجم اللغة العربية، ومعاجم المصطلحات التربوية والنفسية للاستفادة من دلالاتهما، فقد ورد في المعجم الوسيط (1972، 52) أنّ البرنامج هو: "الخطة المرسومة لعمل ما، كبرامج الدرس"، أما شحاتة والنجار وعمار (2003) في معجم المصطلحات التربوية والنفسية، فقد عرّفوا البرنامج بأنه: "مجموعة من الأنشطة والخبرات والمعارف المنظمة والمتراصة التي تهدف إلى تحقيق أهداف محددة خلال فترة زمنية معينة، بقصد تنمية المعارف والمهارات والقدرات، بما ينعكس إيجاباً على المتعلم".

وأورد أبو العزم (2013، 614) أنّ كلمة (إثراء) بمعنى: "الغنى الفاحش، وهو كثرة المال". أما في السياق التربوي فعرفها العمر (2007) بأنها: "الأنشطة التي تثير المتعلم، وتكون ذات قيمة تربوية وتعليمية عالية، وهي غير متضمنة في المنهج الرسمي، وتُقدّم لتوجيه الطلاب الموهوبين والعاديين". وعرّفها وزارة التعليم (2017، 2) بأنها: "أسلوب تعليمي يُزوّد من خلاله التلاميذ الموهوبون والمتفوقون بخبرات ومهارات تعليمية متنوعة ومتعمقة، تلبي احتياجاتهم ورغبتهم، ولا يوفرها لهم المنهج الدراسي التقليدي".

وعند الجمع بين مفهوم (البرنامج، والإثراء)، يمكن تعريف البرنامج الإثرائي بأنه: إضافة نوعية إلى المنهج الرسمي، تهدف إلى تنمية مهارات التفكير، واكتساب القيم، وتعزيز الخبرات الجديدة، وذلك استجابة لاحتياجات فئات معينة من الطلاب، خاصة الموهوبين، بما يسهم في تطوير قدراتهم ومواهبهم (السر، 2016). ويرى محمد وآخرون (2018) أن البرنامج الإثرائي هو: مجموعة من الإجراءات المنظمةة التي تستخدم الأنشطة القصصية والدراسية، وتعتمد في تطبيقها على إستراتيجيات مثل التعزيز والنمذجة. بينما تُعرّف الغامدي (2019) البرنامج الإثرائي بأنه: برنامج يحتوي على مفاهيم علمية متنوعة وعميقة، تغطي مجالات متعددة، وتُلبي احتياجات الطلاب الموهوبين. ويضيف الجغيمان (2011) أنّ البرنامج الإثرائي هو: البرنامج الذي يُعده وينفذه معلم الموهوبين، لتوفير خدمات تربوية متعمقة ومتعددة الجوانب العلمية والفكرية، بهدف تنمية مهارات التفكير، والبحث العلمي، والسمات الشخصية، إضافةً إلى المنهج الدراسي.

ثانياً: النظرية

يُسهم العديد من العلماء في اكتشاف وصياغة نظريات في مجالاتهم العلمية، بهدف تبسيط المعرفة وتفسير الظواهر وتوضيح الفرضيات والمفاهيم، حيث يشير مصطلح النظرية في المعجم الوسيط (1972، 932) "إلى النظر أي أبصره وتأمله بعينه وفيه تدبر وفكر، والنظرية هي طائفة من الآراء تفسر بها بعض الوقائع العلمية أو الفنية، كذلك هي البحث في المشكلات القائمة على العلاقة بين الشّخص والموضوع". وقد أشار عمران (2003) إلى أن المصطلح الأجنبي للنظرية مشتق من اللفظ



اليوناني (Theoria) بمعنى يدرك، وقد أورد الشمري والعسكري والعبدي (2012) تعريف النظرية لكيرلنجر (Kerlinger) بأنها مجموعة من المفاهيم والافتراضات والقضايا المنتظمة والمتفاعلة في إيجاد العلاقات بينها لتفسير ظاهرة ما والتنبؤ بها. ويعرف حامد النظرية (2007، 80) بأنها: "الإطار التصوري الملائم لتفسير الظواهر والمواضيع، لتصبح مفهومة من خلال هذا الإطار والتوجيه". ويرى سعادة وإبراهيم (2018، 156) "أن المقصود بالنظرية في علم النفس هي المسلمات الأولية التي يفترض التسليم بصحتها دون برهان، ويتضمن ذلك مجموعة من المفاهيم تسمى تكوينات فرضية، يتم إقرارها لتحديد بعض أنماط العلاقات الوظيفية بين متغيرات المثبرات من ناحية، ومتغيرات الاستجابات من ناحية أخرى.

ثالثاً: القصة لغة واصطلاحاً

جاء في المعجم الوسيط (1972، 739-740) أن القصة بمعنى قص الأثر وتتبعه، قال الله ﷻ ﴿وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ﴾ [القصص: 11]؛ أي: تتبعي أثره، وقصّ عليه الرؤيا: أخبروه بها، والقصة هي الحكاية النثرية الطويلة سواء كانت من الخيال أو من الواقع أو تجمع بينهما، وتبني على قواعد معينة من الفن الكتابي.

وفي الاصطلاح القصة هي: "مجموعة من الأحداث يرومها كاتبها، وهي تتناول حادثة واحدة أو عدة حوادث، تتعلق بشخصيات إنسانية متعددة، تتابن أساليب عيشها وتصرفاتها في الحياة ويكون نصيبها في القصة متفاوتاً من حيث التأثير والتأثر" (المصري، 2022، 7). وبناء عليه، فإن مفهوم القصة لدى الأدباء والتربويين والباحثين يطابق المعنى اللغوي، والتي يعرفها حسين (2002) بأنها نوع من أنواع العلوم الأدبية الذي يقوم فيه الكاتب بنقل خبرته للحياة والواقع، من خلال أسلوبه في إعادة تشكيل الواقع بصورة جديدة، ونقلها إلى القارئ، من أجل تحقيق هدف تربوي أو جداري، أو ثقافي، أو معرفي.

رابعاً: نظرية السرد عند برونر

يُعدّ جيروم برونر من أبرز علماء التربية الذين تركوا بصمة واضحة في المناهج، خاصة في مجال تخطيط المناهج، وقد ارتبط اسمه بالثورة المعرفية التي ظهرت أواخر الخمسينيات وبداية الستينيات الميلادية، والتي أحدثت تحولاً جذرياً في الممارسات التربوية، ويُعتبر كتابه (عملية التربية)، الذي صدر عام 1960م ثورة ضد طرق التعليم السائدة في ذلك الوقت، خاصة تلك التي كان يقودها علماء النفس السلوكيون مثل سكرن وزملانه (العوض، 2016).

وفكرة (بنية المعرفة) هي حجر الأساس في فكر جيروم برونر التربوي، وقد تناولها بتوسع في مؤلفاته المختلفة في الأعوام (Bruner, 1960; Bruner, 1966; Bruner, 1971)، وقد أكد في كتابه الأول على فكرة محورية، وهي أن أي مادة تعليمية يمكن تدريسها للمتعلم مهما كان عمره وبشكل فعال وجاد إذا أخذ مستوى النمو المعرفي للمتعلم بعين الاعتبار (Bruner, 1960, 12، أو "إذا قدمت له بطريقة آمنة" (Bruner, 1979, 124).

وقد طوّر برونر منهجه التعليمي الشهير المعروف بـ "المنهج الحلزوني" (The Spiral Curriculum) لتحقيق هذا الهدف؛ إذ يقوم هذا المنهج على إعادة تقديم بنية المادة الدراسية للمتعلم عبر مراحل التعليم المختلفة، بحيث تُعرض المفاهيم بصورة متكررة، مع تدرج في مستوى التعقيد بما يتلاءم مع النمو العقلي للطلاب في كل مرحلة، ويهدف هذا النهج إلى تكوين تصور متكامل وواضح لبنية المعرفة لدى المتعلم، مما يساهم في تعزيز الفهم العميق والاستيعاب الشامل.

حدّد برونر أربعة ملامح أساسية يجب مراعاتها عند بناء أي نظرية تعليمية (العوض، 2016)، وهي:

1. ضرورة أن تأخذ النظرية بعين الاعتبار العوامل التي تجعل الطفل مهيئاً ليتعلم بكفاءة (Predisposition to Learning).
2. الاهتمام ببنية المعرفة (Structure of Knowledge).
3. التركيز على تتابع التعلم (Sequencing).



4. النظر في طبيعة الثواب والعقاب وأثر النجاح والفشل (Forms of Reward and Punishment) في عملية التعلم.
- وفي المرحلة الأولى من نظريته حول المنهج، يميز برونر بين ثلاث مراحل يعتمد عليها الإنسان في ترجمة خبراته عن العالم من حوله؛ بهدف تحقيق (بنية المعرفة)، وهو المفهوم الذي أطلق عليه اسم (التمثيل - Representation)، وهذه المراحل هي:

 1. **مرحلة الأسلوب العملي العياني (Enactive):** تتمثل هذه المرحلة في التعلم بالتفاعل العملي المباشر، حيث يعتمد الفرد على الأفعال والنشاطات الحسية لاستيعاب المعرفة، دون الحاجة إلى استخدام الكلمات. ومع توفر الصور والكلمات فإن بعض الأمور لا يمكن تعلمها إلا بالتجربة العملية، وتناسب هذه المرحلة الأطفال من الميلاد وحتى سن الثالثة، حيث تُكتسب المعرفة عن طريق الأفعال والممارسات الحسية.
 2. **مرحلة الأسلوب التصوري (Iconic):** تركز هذه المرحلة على استخدام الصور البصرية كوسيلة تعليمية، بحيث تصبح الصور بديلاً عن الأشياء الحقيقية، ويتمكن الأطفال، في هذه المرحلة التي تمتد تقريباً من سن الثالثة إلى الثامنة، من تكوين صور ذهنية تمثل الأشياء والأفعال، مما يُعزّز من قدرتهم على التعلم بالتصور البصري بدلاً من الاعتماد على التجربة المباشرة.
 3. **مرحلة الأسلوب الرمزي (Symbolic):** في هذه المرحلة، يعتمد التعلم على استخدام الرموز، مثل: اللغة، والمنطق، والرياضيات لفهم العالم، وتبدأ هذه المرحلة بعد سن الثامنة، حيث يصبح الطفل قادراً على تمثيل الأفكار والمعاني بشكل رمزي، مما يمكنه من استيعاب المفاهيم المجردة.

وقد شهدت اهتمامات جيروم برونر تحولاً جذرياً من التركيز على العمليات المعرفية الداخلية للمتعلم إلى الاهتمام بالثقافة المحيطة ودورها في تشكيل هذه العمليات، ويتجلى هذا التحول بوضوح في كتابه "ثقافة التربية" و"صناعة القصص"، نتيجةً لمجموعة من العوامل، منها: أبحاثه حول دماغ الإنسان، والدراسات المعملية الخاصة بتعلم الأطفال، إضافة إلى البحوث الميدانية حول النمو العقلي، وقد قادته هذه الجهود البحثية إلى إدراك الدور المحوري الذي تلعبه اللغة والثقافة والسرد في آلية عمل العقل. وقد تأثر برونر بشكل واضح بأفكار عالم النفس الروسي فيجوتسكي، الذي أكد على أنّ الثقافة تُعدّ عنصراً أساسياً في النمو العقلي للمتعلم، وهذا التحول الفكري يُعدّ ابتعاداً واضحاً عن المرحلة البنوية التي تأثر فيها بنظريات جان بياجيه، حيث قلّل برونر من أهمية التصورات التي تضع الثقافة في دور ثانوي، مؤكداً على أنّ الفهم الحقيقي لعملية التعلم لا يكتمل دون استحضار السياق الثقافي والاجتماعي المحيط بالمتعلم (العوض، 2016).

في الفصل الأول من كتابه "ثقافة التربية"، قارن برونر بين اتجاهين رئيسيين يتناولان آلية عمل عقل الإنسان: الاتجاه الحاسوبي والاتجاه الثقافي، حيث يركز الاتجاه الحاسوبي على النظر إلى العقل كجهاز لمعالجة المعلومات، ويتعامل مع ترميزها وتسجيلها وفرزها وتخزينها واسترجاعها، وتتميز هذه المقاربة بكونها تبدأ من الداخل (العمليات العقلية) متجهة نحو الخارج. أما الاتجاه الثقافي، فيرى أنّ العقل لا يمكن فصله عن الثقافة التي ينتهي إليها، حيث يعتمد نموه وتطوره على السياق الثقافي الذي تتشكل فيه الحقيقة، وهذه المقاربة تُبرز دور الرموز التي يتشارك في إنشائها أفراد مجتمع معين، وتهتم بما وصفه برونر بعملية صناعة المعنى، وبالتالي تتحرك هذه المقاربة في الاتجاه المعاكس للمقاربة الحاسوبية؛ أي من الخارج (الثقافة) إلى الداخل (الذات) (العوض، 2016).

برونر والمقاربة الثقافية للتربية:

صاغ برونر رؤيته المتميزة حول المقاربة الثقافية في كتابه ثقافة التربية، حيث يرى أن العقل البشري لا يتشكل بمعزل عن السياق الثقافي، بل يتحقق وينمو من خلال التفاعل المستمر مع الثقافة الإنسانية، ولا يقتصر هذا النمط الرمزي على



كونه وسيلة للفهم والتواصل داخل المجتمع، بل يُحافظ عليه، ويُطوّر، ويُنقل إلى الأجيال اللاحقة، بوصفه مكوناً أساسياً في تشكيل الوعي الإنساني، ويرى برونر أنّ هناك تسعة مبادئ ينبغي الاهتمام بها في المقاربة الثقافية للتربية، وهي:

1. مبدأ المنظور (Perspective)

يشير هذا المبدأ إلى أنّ فهم الأفراد للمعاني والوقائع والافتراضات ينبع من مرجعياتهم الفكرية والثقافية التي يستندون إليها في تفسير ما يحيط بهم، وهو ما يجعل تفسيرهم لتلك المعاني يُعد صحيحاً أو خاطئاً وفقاً لهذا المنظور، ويرى برونر ضرورة الاعتراف بتعدد طرق الفهم والتفسير للظواهر، والتي قد تتكامل دون أن تتعارض، مع التأكيد على أهمية وضوح الفكر، واتساقه، ومنطقيته، وارتباطه بالحس العام؛ لأنّ الحياة الثقافية ما هي إلا نتاج التفاعل المستمر بين التصورات التي يشكلها المجتمع حول العالم، وردود أفعال أفرادها تجاه هذه التصورات، وهذا التفاعل هو الذي يصوغ ملامح الفكر الفردي، ويشكل ثقافة قائمة على أسلوب حياة ومشاعر ومعتقدات مشتركة. ومن هنا، فإنّ الأحكام الثقافية نادراً ما تكون أحادية الاتجاه، إذ تتأثر باختلاف المصالح والقدرات، وتُفضي إلى تفسيرات متعددة تُعزّز ما يُعرف بـ "مبدأ التسامح".

وبناءً عليه، يرى الباحث أنّ المجتمعات ترتقي حضارياً وثقافياً وتربوياً كلما تعمّق فيها مبدأ التسامح والتعايش، كما أنّ التربية حينما تُضيق نطاق التساؤل التفسيري، تُفقد الثقافة قدرتها على التكيف مع التغيرات، وتضعف بذلك فاعليتها في بناء الإنسان.

2. مبدأ القيود (Constraints)

ينص هذا المبدأ على أنّ بناء المعاني في أي ثقافة يتأثر بنوعين من القيود: النوع الأول يتمثل في القيود التي يفرضها النشاط العقلي البشري على فهمنا لأنفسنا، مثل تأثير أفكارنا السابقة على اللاحقة، وشعورنا باستمرارية الذات، والدوافع الذاتية وراء أفعالنا، إلى جانب تأثير عناصر الزمان والمكان والسببية على إدراكنا. أما النوع الثاني فيرتبط بالأنظمة الرمزية المتاحة للعقل البشري، كطبيعة اللغة وأنظمة التدوين التي تحد من طرق التعبير والتفكير. وقد استطاع كبار الأدباء والمفكرين تجاوز هذه القيود بفضل وعيم اللغوي العميق، الأمر الذي مكّهم من التعبير عن أفكارهم بحرية وبناء معاني جديدة خارج القوالب التقليدية.

ومن هذا المنطلق، يرى الباحث أنّ من أبرز وظائف التربية تنمية الوعي اللغوي لدى الطلاب في مختلف المراحل العمرية، لما لهذا الوعي من أثر مباشر في تعزيز قدرتهم على تفسير المعاني وبناء تصورات واقعية، فالقيود وإن بدت حواجز أمام التفكير، إلّا أنها قد تُتجاوز عندما تتسع الخبرة، ويتعمق الإدراك، وهذا ما يفسّر قدرة بعض الأفراد على إحداث إنجازات غير مسبوقه للبشرية، ولا يخفى أنّ اللغة تلعب دوراً رئيساً مباشراً وغير مباشر في تنمية الفكر والمشاعر، وهو ما يُفسّر اهتمام الأدباء والمفكرين، قديماً وحديثاً بها، بوصفها أداة فاعلة في نهضة المجتمعات وتحررها من تلك القيود المعرفية.

3. البنائية (Constructivism)

تشير البنائية إلى أنّ الحقيقة لا تُكتشف جاهزة، وإنما تُبنى من خلال تفاعل الفرد مع العالم من حوله، وأنّ إدراك الواقع ما هو إلا نتاج لأساليب التفكير التي تتشكل من خلال أدوات الثقافة، ومن هذا المنطلق، فإن دور التربية يتمثل في مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات بناء المعنى، من خلال تعليمهم وتدريبهم على استخدام الأدوات الرمزية والمعرفية التي تتيح لهم فهم الواقع والتفاعل معه، تمهيداً لتطويره وتحسينه، فالبنائية تؤمن بأن التعلم الفعال يحدث عندما يُمنح المتعلم فرصة لبناء معارفه الخاصة من خلال التجريب والتأمل والحوار، بدلاً من تلقي المعلومات بصورة جاهزة. وهذا ما يجعل من مهمة المعلم تيسير بيئة تعلم تفاعلية تمكّن المتعلمين من الانخراط في عمليات بناء المعنى، وتعزز قدرتهم على التكيف مع العالم المعقد المتغير.



4. مبدأ التفاعل (Interactional)

يُعد التفاعل بين البشر من المقومات الأساسية للحياة في المجتمعات، ويُعتمد عليه في نقل المعارف والمهارات، فمن خلاله، يكتشف الطلاب معنى الثقافة وكيفية تصورهم للعالم من حولهم، ويستند هذا التفاعل إلى القدرة على استخدام اللغة، وفهم عقول الآخرين من خلال التعبير اللفظي أو الوسائل الأخرى، وإذا أردنا تحسين التعليم بين الطلاب، فلا بد من تعزيز التفاعل بينهم، ليتعاون كلٌّ منهم بحسب قدراته، ويُعد هذا التفاعل من أبرز ما يقدمه علم النفس الثقافي للعملية التربوية.

5. مبدأ التجسيد الخارجي (Externalization)

يشير هذا المبدأ إلى أنَّ النشاط الثقافي الجماعي يُنتج أعمالاً لها وجود مستقل، وتشمل مظاهر الثقافة مثل: العلوم، والفنون، والآداب، والتاريخ، والبنى المؤسسية كالقوانين والأسواق، والتي تُعبّر عن الهوية الخارجية للمجتمع، ويمكن أن يظهر هذا التجسيد في مجتمعات محلية أصغر، كالمجتمعات المدرسية، حيث تُعزّز الهوية الاجتماعية من خلال الخبرات والأنشطة التي تُقدّم داخل الصفوف الدراسية وخارجها، ويُعد هذا التوجّه أحد الإسهامات التربوية التي يقدمها علم النفس الثقافي.

6. مبدأ الأداة أو الوظيفية (Instrumentalism)

يرى برونر أنَّ التعليم ليس نشاطاً محايداً، بل أداة تُستخدم لتحقيق أهداف اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وإن بدا للبعض غير ذلك، ويشير إلى نقطتين أساسيتين: الموهبة والفرصة، مؤكداً أنَّ بينهما تداخلاً كبيراً، فالمواهب والقدرات الفطرية متعددة ومتنوعة بين الأفراد، وتختلف الثقافات في كيفية اكتشافها وتنميتها، لكن عندما تسود ثقافة تعاني من التعصّب أو التمييز العرقي والاجتماعي والاقتصادي، فإن هذه البيئة قد تُعيق ظهور تلك المواهب أو تحرفها عن مسارها الصحيح، مما يجعلها معول هدم بدلاً من أن تكون أداة للبناء والتقدم.

7. مبدأ المؤسساتية (Institutional)

يرى برونر أنَّ التربية في المجتمعات المتقدمة تقوم على أساس العمل المؤسسي، تماماً كما هو الحال في بقية المؤسسات الثقافية والاجتماعية. وتتحمّل التربية مسؤولية إعداد النشء ليكونوا فاعلين في تلك المؤسسات، التي تؤدي أدوارها بطرق متباينة؛ سواء عبر الإكراه أو باختيار الأفراد، وتتنافس هذه المؤسسات فيما بينها على الامتيازات والسلطة، لكنها تتكامل أيضاً وظيفياً في بناء المجتمع، وللمدرسة دور محوري في هذا السياق، كونها المزود الأساسي للمعرفة والمهارات، وهي المسؤولة عن تشكيل شخصية الفرد. ولهذا، يدعو برونر إلى إنشاء مؤسستين تربويتين لمعالجة أوجه القصور في النظام التعليمي؛ تُعنى الأولى بالقضايا العامة مثل مكافحة الفقر، وحقوق الأقليات، وحقوق المرأة، أما الثانية فتهدف إلى تحويل المعرفة إلى سياسات تربوية بديلة تسهم في تحقيق العدالة والتنمية.

8. مبدأ الهوية وتقدير الذات (Identity and Self-Esteem)

يشير برونر إلى أن الذات هي العنصر الأكثر عمومية واستقلالاً في تكوين الهوية، وأن للثقافات المختلفة طرائقها الخاصة في تشكيلها، وللتربية دور بارز وحاسم في بناء الذات، ويظهر ذلك في عنصرين متداخلين: الفاعلية والتقييم؛ إذ تتطلب الفاعلية امتلاك المعرفة أو القدرة على أداء الأفعال، بينما يشير التقييم إلى النجاح أو الفشل، وهو ما يُعدّ عاملاً أساسياً في تنمية تقدير الذات، ويرى برونر أنَّ المدرسة هي البيئة التي تُنتج تلك المعايير التي يتم بها الحكم على أداء الطالب، مما يجعله يستجيب لها، ويقيّم ذاته من خلالها، ويؤكد أن المدارس كثيراً ما تكون قاسية في أحكامها على تقدير الذات لدى الطلاب، خلافاً لما يُفترض أن تقوم به من دعم وتعزيز، مما قد يؤثر سلباً على مستقبلهم، وحياتهم، والمجتمع الذي ينتمون إليه.



9. مبدأ السردية (Narrative)

يُعدّ هذا المبدأ من أبرز المبادئ التي تناولها برونر في أبحاثه وكتاباتة، حيث أكد أنّ السرد أو القصص يمثل وسيلة فعالة في تنمية التفكير والشعور لدى الإنسان، وأنّ الثقافات المختلفة تتعامل مع المعلومات بطريقتين رئيسيتين: الأولى التفكير المنطقي العلمي، الذي يُستخدم في تحليل المعلومات واستنتاجها بشكل عقلائي، ويُعد أساساً في العلوم والمعارف. والثانية التفكير السردى، والمتمثل في فنون السرد كالقصة، والرواية، والشعر، ويُسهّم في تشكيل الوعي الإنساني، والتعبير عن التجربة الذاتية والانفعالات، ويشير برونر إلى أنّ المؤسسات التعليمية - خاصة المدارس - تميل إلى التركيز على التفكير العلمي المنطقي، وتُغفل في كثير من الأحيان أهمية التفكير السردى، على الرغم من أثره العميق في تطوير الجوانب الوجدانية والثقافية للمتعلم.

من خلال تلك المقاربة الثقافية ومبادئها التسعة السابقة، يعتقد برونر أن عملية صناعة المعنى ليست عملية داخلية بحتة، بل هي نتاج تفاعل الذات مع الآخرين. فالذات، وفقاً لهذا المنظور، ليست حصيلة عمليات عقلية داخلية فقط، بل تتشكل من خلال التفاعل الحقيقي أو المتخيل مع الآخرين، ومن دون هذا التفاعل لا يمكن للوعي بالذات أن يتطور؛ لأنّ الذات تتأثر بما نعتقده حول آراء الآخرين عنّا ومدى قبولهم لنا. ويرى برونر أنّ الذات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسرد، ويوضح في كتابه الأخير (Bruner, 2003, 64) أنّ "الذات ليست كياناً واضحاً وثابتاً يمكن وصفه بسهولة بالكلمات"، ويؤكد أنّ الذات تشبه القصة، حيث تتشكل وتتضح من خلال عملية مستمرة من السرد، سواء لأنفسنا أو للآخرين، مما يتيح لنا فهمها واستيعابها بشكل أعمق.

ويدعو برونر في توجهه الثقافي إلى اعتماد السرد أو القصص أداةً للتفكير، ووسيلةً فعّالة لصنع المعاني، وقد خصص فصلين كاملين في كتابه (ثقافة التربية) للحديث عن دور القصة في العملية التربوية، وخصص كتابه (صناعة القصص) كاملاً للحديث عن أهمية السرد في مجال التربية، وفي الحياة بشكل عام، وشدد على الأهمية البالغة للقصة أو السرد القصصي في حياة جميع الأفراد، وليس الأطفال فحسب، لما لها من دور أساسي في تكوين صورة شاملة عن العالم الذي يجدون أنفسهم فيه، وأشار إلى ذلك بقوله: "نحن بحاجة إلى عامل خارجي يبعدها عن الحدس والغموض، وأيضاً عن المكان والزمان اللذين تبنّاهما ببياحيه وعلمنا إياهما بطريقة سطحية" (Bruner, 2003, 64).

هذا العامل الخارجي، في رأي برونر، هو السرد أو القصص، الذي رغم وضوحه وأهميته، لم يلق الاهتمام الكافي، وعلى الرغم من اهتمام العديد من المفكرين به منذ زمن أرسطو، يتساءل برونر: لماذا لم يتعلم الطلاب، على سبيل المثال، مفهوم "الحدث" في القصة أو "نقطة التحول"، التي ناقشها أرسطو، بدلاً من تعلمهم مفاهيم رياضية أقل جاذبية، مثل "وتر المثلث قائم الزاوية"؟.

ويؤكد برونر على أهمية دمج السرد أو القصة في التعليم، ليس فقط في العلوم الإنسانية، بل أيضاً في المواد العلمية مثل الرياضيات والفيزياء، ويقترح إعادة صياغة الجهود المبذولة من قبل علماء الرياضيات والعلوم على شكل قصصي أو معينات سردية، بحيث يركز التعليم على العمليات الحية التي تُنتج العلم وتطوره، بدلاً من تقديمه كحقائق ثابتة وجاهزة كما يُعرض في الكتب الدراسية (العوض، 2016).

عموميات السرد عند برونر:

يعتقد برونر أنّ السرد القصصي ليس مجرد وصف للأحداث، بل أداة لفهم العالم وتفسيره، وأنّ المنهج العلمي ليس الطريق الوحيد لفهم الواقع، وقدّم برونر (Bruner, 1996) عدداً من العموميات التي تتميز به نظريته في السرد، وهي:

1. **بنية الزمن المستغرق:** يرى برونر أن الزمن في السرد القصصي لا يُقاس بالوقت المادي أو بالساعات، بل يُقاس بتتابع الأحداث وتراكمها من البداية إلى النهاية، بما تحمله من دلالات ومعاني ترتبط بالأحداث أو بالشخصيات، فالزمن في هذا السياق يحمل قيمة إنسانية، تُحدّد أهميته من خلال منظور الشخصيات أو الراوي، لا من خلال معيار زمني مطلق، كما لا يعتمد السرد القصصي على التسلسل الزمني الخطي أو السببية المباشرة فقط، بل قد يتضمن تقنيات سردية كالاسترجاع (Flashback) أو الاستباق (Flashforward)، وغيرها من الأدوات التي تُستخدم للتنقل بين الأزمنة، مما يجعل الزمن السردى مرتبطاً بالفعل والمعنى، لا بالترتيب الزمني المادي.
2. **خصوصية نوعية:** يرى برونر أن القصص السردية تتعامل مع حالات خاصة وجزئية، حيث تشكّل الخصوصية مدخلاً أساساً لتحقيق المعنى السردى، وتنبثق هذه الخصوصية من النوع الأدبي الذي تنتهي إليه القصة، وأجناس القصص تُنتج نماذج سردية خاصة تُفسّر أحداثها وفق قوانين ذلك الجنس، ويقدم برونر حجتين رئيسيتين لتوضيح علاقة الجنس الأدبي بخصوصية القصص:

الحجة الأولى: تقوم على ملاحظة الطابع العمومي لبعض القصص المتداولة، حيث تتكرر أنماطها السردية بصورة مألوفة، مثل قصة (الشاب السيئ والفتاة الطيبة)، إذ يتم التعرّف على بدايتها ونهايتها بسهولة، مما يجعلها بمثابة نموذج مكرّر ينتهي إلى نوع سردي معروف.

الحجة الثانية: تؤكد أن الأحداث والشخصيات في القصة تؤدي وظائف محددة تتعلق بالبنية العامة للسرد، وفي الوقت ذاته تُجسّد خصائص النوع الذي تنتهي إليه القصة، فكل قصة تتطلب نوعاً سردياً يناسبها ليملأ بنيتها بمضامين متنوعة ومبتكرة، وتُسهّم الخصوصية في إثراء تلك البنية بالمعاني الوظيفية المطلوبة.

ويؤكد برونر أن أي قصة يمكن تأويلها بعدة طرق، فقد تُقرأ بصفتها سيرة ذاتية، أو عملاً ساخراً، أو قصة رومانسية، وغيرها، وما يكتبه المؤلف وما يفهمه القارئ لا يسير بالضرورة في خطين متوازيين، كما أنّ تأويل السرد يتطلب القدرة على تخمين نوعه الأدبي تخميناً علمياً، باعتبار أنّ هذا التصنيف يوجه فهمنا للأحداث، ويمنحها معناها ضمن أشكال الكوميديا، والعاطفة، والسخرية، وغيرها من الأنماط السردية.
3. **للأفعال دواعٍ ومبررات:** يشير برونر إلى أن الأفعال في السرد القصصي لا تُفهم دائماً وفق منطق السبب والنتيجة، بل غالباً ما تنبع من دوافع داخلية تتعلق بالمعتقدات، أو القيم، أو الرغبات، أو النوايا المقصودة، فالأفعال السردية في هذا السياق تُبنى على حالات قصصية، وليست مجرد استجابات آلية للمثيرات، كما أنّ السرد التجريبي قد يعتمد إلى قطع الصلة بين الفعل وظروفه أو نواياه الظاهرة، كنوع من الحيلة الأدبية المقصودة التي تُستخدم لخلق مفاجآت أو إثارة التأمل. وهنا، يتعرّف القارئ على أنّ ما يجري يمثل انحرافاً عن المتوقع، ويُدرك أنّ النوايا ليست العامل الوحيد الذي يحدد سير الأحداث، بل ثمة عنصر آخر مهم هو الحرية؛ حيث يمتلك الأفراد حرية اتخاذ القرار، مما يضيف على السرد بعداً إنسانياً أعمق، ويؤكد برونر أنّ السرد لا يسعى بالضرورة إلى تفسير الأفعال بأسبابها الحتمية، بل يسعى إلى فهم مبرراتها؛ أي كيف يراها الفاعل نفسه، وما السياق الذي يبرر حدوثها من وجهة نظره، فالسرد يُعنى بإبراز المعنى والغاية، لا بمجرد تسلسل الأسباب والنتائج.
4. **التكوين التأويلي:** يشير إلى أنّ فهمنا للسرد هو تأويل، وأنه لا يوجد تفسير وحيد وفريد للقصة، إنما وجهات نظر متعددة، وأن الغرض من التأويل هو توفير بيان مُقنع وغير مُتناقض عمّا تعنيه القصة، مع المحافظة على العناصر التي تشكّلها القصة، وذلك يتطلب صحة قراءة معينة للنص، والذي بدوره يقودنا إلى الفراءات البديلة، وبالتالي

فإن تفسير القصة يُعدّ تأويلاً، وأنّ أجزاء القصة والقصة ككل يجب أن توضع لتعيش معاً، ولهذا يجادل بعض الأدباء والفلاسفة في أننا نستخدم التأويل عندما يكون النص فيه ضبابية.

5. الشّرعية الضّمّنية: تجذب القصة القراء عندما تكون أحداثها غير متوقعة، كأن تخالف نصّاً قانونيّاً معترفاً به، أو عرفاً اجتماعيّاً، أو أحداثاً سياسية، كبراءة متهم وما شابه ذلك، وتقوم الحقيقة للواقعية السردية في العالم على نوعين: الأول متعارف عليه، والآخر انحراف عن الشّرعية ضمنيّاً من خلال القصة، وعندما يربط الكتاب في القصة الحقيقة الواقعية السردية بما هو متوقع يؤدي إلى الضّجر والملل، ولهذا يقومون بالالتواء على هذا الرابط، ويحاول السرد من خلال اللغة والإبداع الأدبي من جعل المألوف غريباً من جديد، مما يجعل القراء يكتسبون قوة ثقافية هائلة.

6. التباس المرجع وغموضه: يتطلّب محتوى السرد أن يكون منفتحاً على نوع من الشك؛ لأنّ وقائع القصة تمثل وظائف فيها، والسرد يخلق نوعاً من الغموض يجعل الأحداث ملتبسة نوعاً ما، سواء كانت القصة حقيقية أو خيالية، وهذا الأمر دعا رومان جاكوبسن إلى وضع تمييز للغة على محورين؛ أحدهما: أفقي، والآخر: عمودي، حيثُ يتمثل الأخير في ترتيب السياق من الرأس إلى القاعدة (مثل: الدولة - المدينة - المجتمع)، ويقصد بالأفقي مكان الكلمة ودورها في الجملة (مثل: شوكة - سكين - طبق)، حيثُ تشير هذه الألفاظ إلى مأدبة غداء، وقد تكون في سياق آخر قصة جريمة قتل، ولهذا نجد أنّ المحور الأفقي هو خط متعرج بعض الشيء، وبناءً على ما سبق فإنّ السرد هو مجموعة من الوقائع والأحداث المترابطة التي يكتنفها الغموض، والغموض المرجعي ليس عيباً، بل سمة جوهرية تمنح السرد مرونة وقوة في التعبير.

7. مركزية الأزمة أو المشكلة: يرى برونر أن القصة لا تكون قصة دون وجود أزمة أو صراع يشكّل محوراً الرئيس، سواء كان خارجيّاً أو داخليّاً، فالأزمات تولّد التوتر الذي يدفع الأحداث نحو التفاعل ويستثير التأويل، كما أنّ طبيعة هذه المشكلات تتغير بتغيّر السياقات الثقافية والزمنية، مما يجعل السرد وسيلة لفهم الذات والعالم عبر مواجهة اللامتوقّع والبحث عن المعنى.

8. القابلية الضّمّنية للتفاوض: يمتاز السرد بقدرته على احتواء التعددية والتفاوض الثقافي، ويتيح مساحة لتعدد التأويلات ووجهات النظر، فكل شخص يمكنه تقديم روايته الخاصة للأحداث، مما يخلق مناخاً من المرونة والتفاهم، ويُسهّم في تعزيز الاتساق الاجتماعي وتقبّل الاختلاف، دون الحاجة إلى الحسم أو التقاضي المباشر.

9. قابلية الامتداد التاريخي للسرد: يمتاز السرد بامتداده عبر الزمن، فهو لا يُروى على شكل أحداث متتالية فقط، بل كوقائع مترابطة ومتطورة وتتوالد عبر التاريخ، بخلاف العلوم التي تبدأ من الجزئيات ثم تعود إلى الكليات، ويتسم السرد التاريخي بتعقيده وثرائه، حيث تمضي الأحداث في خطوط متشابكة ومنعطفات متعددة، ما يعكس الطابع الإنساني المتغير للزمن والمعنى. وبالسرد يلتقي الأدب بالتاريخ، والمؤرخ تماماً مثل الأديب يلجأ إلى السرد، مستعيناً ببعض التصنع والتخييل ليضفي واقعيةً على رواياته.

خامساً: مفهوم التفكير

يُعدّ التفكير عملية عقلية معقّدة، تتأثر بجملة من العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية المحيطة بالفرد، مما أدى إلى تنوع تعريفاته لدى العلماء والتربويين والباحثين، كلٌّ بحسب خلفيته الثقافية والمعرفية. ذكر ابن منظور (1994، 307) أنّ التفكير في اللغة مشتق من مادة (فكر)، ويُقصد به إعمال الخاطر في الشيء، كما يُطلق على التأمل والتدبر. وهو: "إعمال



العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول، ويقولون: فكّر في مشكلة؛ أي أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 1972، 698).

ويُعرّف شحاتة وآخرون (2003، 123) التّفكير بأنه: "سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة". ويعرف ديبنو (De Bono، 2003) التّفكير بأنه عبارة عن استكشاف متأن للخبرة؛ بغية الوصول إلى هدف، سواء كان حلاً للمشكلة، أو اتخاذ قرار، أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما. ويرى عصر (2001) أنّ التّفكير هو: الوظيفة الذهنية التي يستخدمها الفرد لاستخلاص المعاني من تجاربه. ويعرفه جروان (2007) بأنه: النشاط العقلي الذي يؤديه الدماغ استجابة لمثيرات حسية.

سادساً: مفهوم التّفكير الإبداعي

بعد تعريف مفهومي (التفكير) و(الإبداع) كلّ على حدة، يجدر الآن تعريف (التفكير الإبداعي) بوصفه مصطلحاً مركباً، تنوّعت تعريفات الباحثين له بحسب الزاوية التي ينظرون منها، إلا أنها تشترك في إبراز خصائصه الجوهرية، فيعرفه الحريري (2010) بأنه: عملية عقلية تستند إلى مجموعة من القدرات العقلية، مثل: الطلاقة، والمرونة، والأصالة. وهذا النوع من التّفكير يحتاج إلى بيئة محفزة تشجع على الإنتاج الإبداعي الذي يتميز بالأصالة والفائدة، ويحظى بالقبول الاجتماعي ويثير إعجاب الآخرين. ويعرفه بيرجيلي (Birgili، 2015) بأنه مجموعة شاملة من الأنشطة المعرفية التي يستخدمها الأفراد عند التعامل مع مشكلة أو موقف معين. ويعتمد هذا التّفكير على قدرة الأفراد في توظيف خيالهم، وذكاؤهم، وبصيرتهم وأفكارهم لإيجاد حلول إبداعية.

ويُعرّف ديفيس (Davis، 1996) التّفكير الإبداعي بأنه مجموعة من العمليات أو المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة حول المشكلة التي يواجهها، أو الموقف الذي يتفاعل معه، مما يعزز القدرة على إيجاد حلول مبتكرة وإبداعية. ويعرفه العقباوي (2019) بأنه: قدرة الفرد على الإنتاج الذي يتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة، استجابة لمشكلة أو موقف مثير. ويعرفه سليمان (2011) بالعملية الذهنية التي نستخدمها لاستكشاف أفكار ورؤى جديدة، عبر دمج وتآليف الأفكار والأشياء للوصول إلى نتائج تتميز بالحدّاث والأصالة. ويذكر العابد (2015) أنّ التّفكير الإبداعي هو قدرة الإنسان على ابتكار أفكار فريدة وغير تقليدية، تدفعه إلى إبداع ما هو جديد ومميز. ويُعد هذا نمطاً سلوكياً يظهر في نشاط الأفراد وتفاعلهم مع الآخرين في المجتمع، ويتسم بالحدّاث والأصالة بعيداً عن الجمود الفكري.

ويشير سعادة (2009) إلى التّفكير الإبداعي بأنه: عملية ذهنية يتفاعل فيها الفرد مع الخبرات المتنوعة التي يواجهها؛ بهدف استيعاب عناصر الموقف والتوصل إلى فهم جديد أو إنتاج مبتكر يحقق حلاً أصيلاً لمشكلته، كما يمكن للفرد أن يكتشف من خلالها شيئاً جديداً ذا قيمة له أو لمجتمعه. وعرفه أبو جمعة (2015) بأنه: عملية تتضمن تحديد نقاط الضعف في المعلومات، والتنبؤ بالمشكلات، والبحث عن حلول، وإضافة فرضيات واختبارها وتعديلها بناءً على المعطيات الجديدة؛ بهدف الوصول إلى نتائج جديدة قابلة للتعميم وتقديمها للآخرين وقبولهم لها.

سابعاً: مهارات التّفكير الإبداعي

عند الحديث عن مهارات التّفكير، لا بد من التمييز بين مصطلحي (التّفكير، ومهارات التّفكير)، فمصطلح (التّفكير) يشير إلى العملية العقلية الشاملة التي يقوم بها الإنسان لمعالجة المدخلات الحسية والمعلومات؛ بهدف تكوين الأفكار، أو استنباطها، أو إصدار الأحكام بشأنها، وتُعد هذه العملية معقدة وغير مفهومة كلياً، إذ تشمل الإدراك، والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية وغيرها من الجوانب العقلية. أما (مهارات التّفكير)، فهي عمليات عقلية محددة يمكن للفرد ممارستها بوعي



وقصد، مثل: تحديد المشكلة، وصياغة الفرضيات، وتحليل المعلومات، وتقييم قوة الأدلة أو صحة الادعاءات (حميد ومحمد، 2019).

ويرى الباحث أن التفكير الإبداعي يعتمد على مجموعة من المهارات والقدرات المتنوعة، ويتأثر بمدى إتقان الفرد لهذه المهارات وتوظيفها أثناء ممارسته لعملية التفكير، وقد أكد عدد من المتخصصين في هذا المجال، مثل جروان (2007)، والعتوم وآخرين (2013)، وعطية (2015)، أن التفكير الإبداعي يقوم على عدد من المهارات الرئيسة التي تسهم في تنمية القدرة على الإبداع والابتكار، وهي:

1. الطلاقة (Fluency)

تشير إلى قدرة الفرد على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل أو الأفكار أو الاستخدامات خلال فترة زمنية محددة، استجابةً لمثير معين، وبطريقة تتسم بالسرعة والسهولة، وتعتمد هذه القدرة على توظيف المخزون المعرفي لدى الفرد، وتُعد الطلاقة مظهرًا كمّيًا من مظاهر التفكير الإبداعي. ويمكن قياس هذه المهارة من خلال أدوات مخصصة لاحتساب عدد الاستجابات أو الأفكار التي يقدمها الفرد في مواقف محددة، ومن صورها:

- سرعة التفكير بإعطاء كلمات ضمن تنسيق أو نمط معين.
 - تصنيف الأفكار وفق متطلبات معينة.
 - إعطاء عدد من الكلمات ترتبط بكلمة واحدة.
- كما تأخذ الطلاقة صورًا عدة، وفيما يلي بيان هذه الصور، مع أمثلة عليها:
- (1) الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات: تشير إلى قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات أو الألفاظ أو المعاني حسب معايير محددة ومن الأمثلة على ذلك:
- اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف "ص".
 - اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف "م" وتنتهي بحرف "م".
 - اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تضم الأحرف الثلاثة التالية "ك، أ، ن".
- (2) الطلاقة الفكرية: تشير إلى قدرة الفرد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار وفقًا لشروط معينة، وفي إطار زمني محدد، ومن الأمثلة على ذلك:
- اذكر جميع النتائج المترتبة على زيادة عدد سكان المملكة العربية السعودية بمقدار الضعفين.
 - أعط أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة.
 - اذكر جميع الاستخدامات الممكنة لـ (علبة البيبسي).
- وهذا ما سيقوم الباحث باتباعه وتطبيقه أثناء الدراسة: طلاقة الأفكار.
- (3) طلاقة الأشكال: تشير إلى قدرة المتعلم على إنتاج عدد كبير من الرسومات أو التعديلات أو التفاصيل بشكل سريع، استجابةً لمثير وصفي أو بصري، وقد أكدت الأدبيات التربوية المتعلقة بالتفكير الإبداعي إلى ضرورة مراعاة بعض الأمور عند تعليم وتدريب الطلاب على مهارة الطلاقة بالأدوات التالية:
- يتطلب التدريب على هذه المهارة تقديم عدد كبير من الإجابات.
 - لا يوجد عدد محدد للإجابات الصحيحة.
 - يُفضل تنمية هذه المهارة التفكيرية بطريقة شفوية.
 - جميع الإجابات المقبولة.



2. المرونة (Flexibility)

تدل على قدرة الفرد العقلية على توليد أفكار متنوعة وغير متوقعة، وتوجيه أو تعديل التفكير حسب تغير المثيرات أو متطلبات المواقف، وهذه القدرة تُظهر التكيف مع الظروف المتغيرة بدلاً من الجمود الذهني الذي يعتمد على أنماط ثابتة وغير قابلة للتغيير، وتُعد المرونة جزءاً مهماً من مهارات التفكير الإبداعي، حيث تمثل الجانب النوعي منها، وتصنف المرونة إلى نوعين رئيسيين، هما:

- المرونة التكيفية: تُشير إلى قدرة الفرد على تعديل أسلوب تفكيره واتجاهه الذهني بسرعة عند مواجهة مواقف جديدة أو مشكلات متغيرة، مما يساهم في توليد حلول متعددة وإبداعية بعيداً عن النمطية.
 - المرونة التلقائية: تُشير إلى قدرة الفرد على إنتاج عدد كبير من الأفكار بحرية وتلقائية، دون الحاجة إلى توجيه أو ضغط أو إلحاح.
- وتختلف المرونة عن الطلاقة في أنّ المحك الأساسي للطلاقة هو كمية الأفكار أو الترابطات التي يمكن للفرد توليدها، بينما يمثل المحك الأساسي للمرونة في تنوع هذه الأفكار وتباعدها؛ أي في الخصائص النوعية التي تعتمد على التنوع والتباين (الزيات، 2006). ولتدريب الطلاب على مهارة المرونة، ينبغي للمعلمين اتباع القواعد التالية:
- تحديد موضوع أو مشكلة ضمن نطاق معين.
 - تجريب العديد من الاحتمالات.
 - طرح أسئلة على صيغة: ما الطرق الأخرى؟ أو افترض أن....

3. الأصالة (originality)

تُشير إلى قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة، نادرة، ومفيدة، لم يُسبق طرحها أو لا ترتبط بشكل مباشر بأفكار مألوفة أو تقليدية، وتُعد الأصالة من أبرز سمات التفكير الإبداعي، حيث تُمكن الفرد من تجاوز الأنماط المعهودة، وتوليد أفكار غير مسبوقة، تحمل قيمة معرفية أو عملية، ويتم قياس الأصالة عادة بتقييم ندرة الفكرة مقارنةً باستجابات الآخرين، أو عبر التفكير في نتائج مستقبلية مبتكرة لحدث أو موقف معين، وتتميز هذه المهارة عن الطلاقة التي تُعنى بعدد الأفكار، والمرونة التي تتعلق بتنوعها، إذ تركز الأصالة على تفرد الفكرة وحدائرها.

- فهي لا تعتمد على كمية الأفكار الإبداعية المقترحة، بل على نوعية هذه الأفكار وقيمتها وحدائرها. بهذا الشكل، تختلف مهارة الأصالة عن الطلاقة التي تعتمد على كمية الأفكار المنتجة أكثر من تنوعها وقيمتها.
- الأصالة لا تشتمل على محاولة الفرد النأي عن تكرار تصورات أو أفكاره كما هو الحال في مهارة المرونة، بل تركز على نأي الفرد عن تقليد ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميز مهارة الأصالة عن المرونة. ولتعليم الطلاب مهارة الأصالة، ينبغي للمعلم مراعاة العاملين التاليين:

- تشجيع الطالب على تجنب إعادة صياغة أفكار الآخرين.
- تحفيز الطلبة على إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة قبل تحديد إجاباتهم النهائية.

4. الحساسية للمشكلات (Sensitivity)

تُعبّر عن قدرة الفرد على إدراك وجود خلل أو نقص أو حاجة في موقف معين، وتمثل الوعي المبكر بالمشكلات قبل أن تتضح معالمها للجميع، وتتجلى هذه المهارة في ملاحظة التفاصيل الدقيقة، واكتشاف الأخطاء أو الثغرات في المعلومات، والتساؤل عن أسباب وجودها أو غياب البدائل المناسبة، إنها تتطلب وعياً متقدماً وفضولاً معرفياً، ويظهر مثلاً في طرح أسئلة مثل: "لماذا لا يُصمّم جهاز الهاتف بطريقة تسهل على الأطفال استخدامه في حالات الطوارئ؟".



5. الإفاضة أو التفاصيل (Elaboration)

تُشير إلى قدرة الفرد على إثراء فكرة أساسية من خلال تقديم إضافات، وتحسينات، أو توسيعات تعزز من قيمتها، وتُظهر عمق التفكير ودقته، وهذه المهارة تعكس مدى قدرة المتعلم على استكشاف البدائل، وبناء افتراضات تكميلية تدعم الفكرة الرئيسية، مما يدل على سعة الخيال وغنى المعرفة، وتُعد التفاصيل من المؤشرات المهمة على نضج التفكير الإبداعي؛ لأنها توضح مدى تكامل الفكرة وتماسكها، ويمكن تدريب الطلاب على هذه المهارة من خلال أنشطة مثل:

- ذكر تفاصيل الأحداث في الحلقة الأخيرة من المسلسل التلفزيوني.
 - اكتب قصة، ثم أضف إليها تفاصيل تجعلها أكثر إثارة وتشويقًا.
 - ولتعليم وتدريب الطلاب على مهارة التفاصيل، يحتاج المعلم إلى توجيه المتعلمين إلى النقاط التالية.
 - فحص الفقرة محل الاهتمام بعناية.
 - تحديد الفكرة الرئيسة للموقف.
 - تحديد التفاصيل التي ترغب في إضافتها بهدف التحسين والتطوير.
 - إضافة التفاصيل المناسبة التي تساهم في تعزيز الفكرة الأساسية.
- ويعرف الباحث مهارات التفكير الإبداعي المستهدفة في هذه الدراسة من خلال التالي:
- **الطلاقة:** قدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي تتوافق مع معايير محددة، وذلك ضمن فترة زمنية محددة.
 - **المرونة:** هي قدرة الطالب على إنتاج أفكار متنوعة وغير متوقعة، وفقًا لمتطلبات الموقف.
 - **الأصالة:** هي قدرة الطالب على ابتكار أفكار جديدة ومفيدة، تتميز بالندرة والتفرد.
- وفي هذه الدراسة، اختار الباحث مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) للأسباب التالية:
- تُعد مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة من المهارات الأساسية في التفكير الإبداعي والتي قام تورانس (Torrance) ببناء اختبارات عليها، سواء كانت لفظية أو شكلية.
 - تتناسب هذه المهارات مع السرد القصصي بفضل تميز القصص بوجود أحداث ووقائع متعددة يمكن أن يستفيد منها الطلاب بشكل كبير.
 - تُعد هذه المهارات الثلاث أكثر ملاءمة من مهارتي التفاصيل والحساسية للمشكلات؛ لأنّ التفاصيل والحساسية تعتمد على المعلومات المتوفرة، أو إضافة أفكار جديدة إلى الأفكار الموجودة، وهذه العناصر غير متاحة في البرنامج الإثرائي الذي يعتمد على السرد القصصي.

ثامنًا: تعريف الموهبة

عند الحديث عن مفهوم الموهبة، يرى الباحث ضرورة البدء بتعريف المصطلح لغويًا، حيث ورد في المعجم الوسيط (1972، 102) أن الموهبة تعني: "الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه". أما في السياق التربوي، فقد عرّف رينزولي (Renzulli, 1970) الموهبة والتفوق بوصفهما نتاج تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، هي: القدرات العامة فوق المتوسطة، ومستويات مرتفعة من الدافعية (الالتزام بالمهام)، إضافة إلى مستويات عالية من القدرات الإبداعية. ويُعدّ الموهوبون - وفق هذا التعريف - هم الأفراد الذين يمتلكون هذه السمات، أو لديهم القدرة على تنميتها وتوظيفها في مجالات ذات قيمة في الأداء البشري. ويؤكد رينزولي (Renzulli, 2016) على أنّ الطلاب الذين يظهرون تفاعلًا بين هذه السمات، أو



لديهم قابلية لتطويرها، يحتاجون إلى بيئة تعليمية غنية وخدمات تربوية متنوعة، وهي متطلبات لا تتوفر في البرامج التعليمية التقليدية غالبًا.

ويُعزف الباحث الموهوبين في هذه الدراسة بأنهم: الطلاب الذين يظهرون تفوقًا استثنائيًا في: التحصيل الدراسي، أو المهارات العملية، أو القدرات الاجتماعية القيادية، أو القدرات العلمية، أو القدرات اللغوية، ويتم تحديدهم بواسطة نتائجهم المرتفعة في المقاييس المعتمدة لتلك المجالات.

تاسعًا: الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت السرد القصصي

هدفت دراسة عبد الرحمن (2016) إلى بحث أثر استخدام إستراتيجية السرد القصصي في تطوير مهارة المحادثة وتنمية الدافعية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من طلاب الصف العاشر في الأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (40) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وضمت المجموعة الضابطة (21) طالبًا، وتم تدريبهم بالطرق التقليدية، بينما وضمت المجموعة التجريبية (19) طالبًا، وتم تدريبهم باستخدام إستراتيجية السرد القصصي، وقد استُخدم المنهج شبه التجريبي. وبعد تطبيق الاختبارات القبليّة والبعدية، أظهرت النتائج تفوق أداء المجموعة التجريبية في مهارة المحادثة، ويُعزى ذلك إلى استخدام طريقة السرد القصصي. كما أظهرت الدراسة تحسنًا ملحوظًا في دافعية الطلاب في المجموعة التجريبية.

وذُرس الشّهري (2018) أثر تدريس مادة الفقه باستخدام السرد القصصي في تحسين مهارات التخيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة بالاختبار، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا اختبروا بالطريقة القصصية، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (20) طالبًا في كلّ مجموعة، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، تُعزى إلى إستراتيجية التدريس المستخدمة، وهي إستراتيجية السرد القصصي.

دراسات تناولت مهارات التفكير الإبداعي:

هدفت دراسة البلوشي (2017) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على قراءة السّير في تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة موهوبة في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، بواقع (15) طالبة في كلّ مجموعة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم قياس مهارات التفكير العليا باستخدام اختبار (SEA)، إذ تم تطبيق الصورة (س) قبليًا والصورة (ص) بعديًا، كما استُخدم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (الصيغة الشكلية) بتطبيق الصورة (أ) قبل البرنامج، والصورة (ب) بعده. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكلٍّ من مهارات التفكير العليا، ومهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، مقاومة الإغلاق، الأصالة، التفاصيل، والدرجة الكلية)، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على قراءة السّير في تنمية هذه المهارات لدى الطالبات.

هدفت دراسة عوض (2017) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على مهارات الحاسوب المتقدمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي – النسخة اللفظية (أ) – قبليًا وبعديًا على عينة مكونة من (60) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، بواقع (30) طالبًا وطالبة في كلّ مجموعة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة بضرورة

تعزيز الاهتمام بمادة الحاسوب، وتدريب الطلبة على استخدام البرمجيات المختلفة لما لها من أثر إيجابي في تطوير التفكير عمومًا، والتفكير الإبداعي على وجه الخصوص.

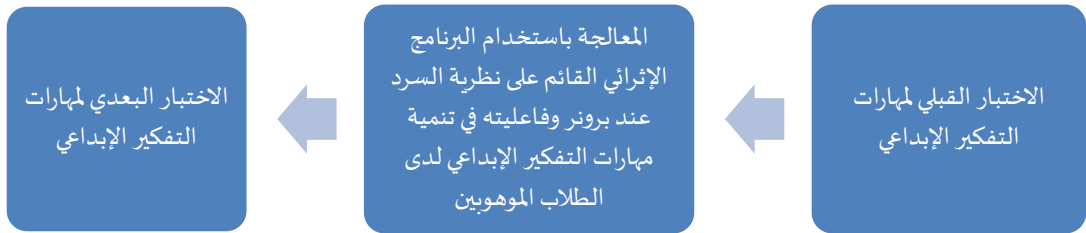
منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة، والاجابة على أسئلتها، والتحقق من فروضها، تم استخدام المنهج التالي:

• المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي (quasi-experimental design) ذي المجموعة الواحدة، وهو المنهج الذي يُمكن الباحث من دراسة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، وقد عرّفه العساف (2016، 321) بأنه: "المنهج الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع)". ويقتضي هذا التصميم إجراء اختبار قبلي لقياس المتغير التابع قبل التدخل التجريبي، ثم تطبيق البرنامج (المتغير المستقل)، يعقبه اختبار بعدي لقياس التغير الحاصل في المتغير التابع، وقد أشار كريصول (2018) إلى أنّ هذا النوع من التصميم يتضمن قياس المتغير التابع قبل وبعد تطبيق المتغير المستقل، بهدف تقييم الأثر الناتج عن هذا التطبيق.

ووفقًا لهذا التصميم، أُجري التطبيق القبلي لأداة الدراسة المتمثلة باختبار مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، تلا ذلك تعرّض المجموعة للمعالجة التجريبية بواسطة برنامج إثرائي قائم على نظرية السرد عند برونر، والمصمم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، أُجري التطبيق البعدي لأداة الدراسة لقياس فاعلية المتغير المستقل (البرنامج الإثرائي) في تنمية المتغير التابع (مهارات التفكير الإبداعي) لدى العينة نفسها، ويوضّح الشكل (1) التصميم شبه التجريبي للدراسة كما يلي:



شكل (1): التصميم شبه التجريبي للدراسة

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة الحالية مما يأتي:

- الطلاب الموهوبين: هم جميع الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط في إدارة التعليم بالقصيم وتحديدًا في مدينة بريدة، الذين يدرسون في المدارس الحكومية، للفصل الدراسي الثاني للعام (1446هـ)، والبالغ عددهم (133) وفقًا لإحصائيات إدارة التعليم بمدينة بريدة.
- عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط في مجمع الأمير سلطان للموهوبين، للفصل الدراسي الثاني (1446هـ)، وبلغ عددهم (25)، وفقًا لإحصائيات إدارة المدرسة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصّدية؛ لأن التصميم شبه التجريبي لا يتم فيه الاختيار والتعيين عشوائيًا، كما أشار إلى ذلك العساف (٢٠١٦).



ثالثاً: متغيرات الدراسة

تمثلت متغيرات الدراسة الحالية بالتالي:

- المتغير المستقل: هو البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر، والذي تم تطبيقه بهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة.
- المتغير التابع: تمثل المتغير التابع في الدراسة الحالية في مهارات التفكير الإبداعي الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.

رابعاً: إجراءات الدراسة

اتَّبَعَ الباحث مجموعة من الإجراءات المنهجية لتنفيذ الدراسة، وتمثلت فيما يلي:

1. اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، بهدف بناء الإطار النظري وإعداد أداة قياس مناسبة لمهارات التفكير الإبداعي.
2. أعدَّ الباحث اختباراً لقياس مهارات التفكير الإبداعي، مستنداً في تصميمه إلى نظرية السرد عند برونر.
3. عُرض البرنامج الإثرائي والاختبار على مجموعة من المحكِّمين من ذوي الخبرة في تخصصات المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والتربية الخاصة، للتحقق من سلامة المحتوى وصلاحيته.
4. أجرى الباحث التعديلات اللازمة على البرنامج والأداة بناءً على ملاحظات المحكِّمين ومقترحاتهم.
5. استخرج الباحث موافقة رسمية (قرار) لتسهيل تنفيذ الدراسة، ثم طُبِّق الأدوات على عينة استطلاعية للتحقق من وضوحها وصلاحيتهما الأولى.
6. طُبِّق الاختبار القبلي على عينة الدراسة الأساسية لقياس مهارات التفكير الإبداعي قبل التدخل.
7. نَقَدَ الباحث جلسات البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر، بهدف التحقق من فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.
8. أُجْري التطبيق البعدي للاختبار بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج لقياس التغير الحاصل في المهارات المستهدفة.
9. أخيراً، تم تحليل البيانات واستخراج النتائج، ومن ثم صياغة التوصيات والمقترحات بناءً على ما توصلت إليه الدراسة.

إجراءات بناء البرنامج الإثرائي:

- بعد مراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث التربوية العربية والأجنبية ذات الصلة بمجال الدراسة ومتغيراتها، تم تنفيذ الدراسة استناداً إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية، تمثلت في الآتي:
- تحديد مصادر بناء البرنامج الإثرائي، من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت فئة الطلاب الموهوبين واحتياجاتهم التعليمية الخاصة.
 - الاطلاع على الاختبارات والمقاييس المعتمدة في قياس مهارات التفكير الإبداعي، بهدف الاستفادة منها في تصميم الأداة المناسبة للدراسة الحالية.
 - الاستفادة من الدراسات التي تناولت السرد القصصي، بوصفه مدخلاً تعليمياً فعالاً في تنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتي.



- الرجوع إلى البحوث السابقة المتعلقة بالبرامج الإثرائية، وتحليل آليات بنائها وأهدافها ومضامينها، للاستفادة منها في تصميم برنامج متكامل يلائم طبيعة العينة وأهداف الدراسة.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين باستخدام السرد القصصي في الجوانب التالية:

1. تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط.
2. تنمية مهارة المرونة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث متوسط.
3. تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.

المرحلة العمرية والدراسية:

هي المرحلة الدراسية المتوسطة، ونستهدف فئة الموهوبين، والمجتمع هو الصف الثالث المتوسط في مدينة بريدة في برنامج الأمير فيصل بن مشعل للموهوبين، وتبلغ أعمارهم بين 15-16 سنة تقريباً.

إستراتيجيات البرنامج:

1. العصف الذهني.
2. التغذية الراجعة.
3. التعزيز.
4. الحوار والمناقشة.
5. العمل بشكل فردي وجماعي.

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من (10) جلسات: الأولى تمهيد وتعارف وتطبيق الاختبار القبلي، والأخيرة ختام البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي، مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة (حصّة دراسية).

المدة الزمنية: ثلاثة أسابيع.

إجراءات تطبيق البرنامج:

1. استقبال الطلاب المشاركين والتعرف عليهم.
2. شرح البرنامج، وأهدافه ومهاراته، وتطبيق الاختبار القبلي.
3. أن يكون المكان المعد للبرنامج في غرفة المصادر.
4. أن يتم توزيع الطلاب على شكل دائري.
5. تطبيق البرنامج.
6. يعرض كل طالب ما تم التوصل إليه وتبادل الآراء مع الزملاء.
7. مناقشة الإجابات حسب المهارات وإعطاء تغذية راجعة.
8. ختام البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي.

الأدوات المستخدمة:

- القصص تكون مطبوعة ومجزأة ويعطى كل طالب جزءاً لوحده، ولا يتم الانتقال إلى الجزء التالي إلا بعد المناقشة مع الطلاب.



- أقلام رصاص أو ملونة.
- البروجكتر.
- السبورة.

دور المُعلِّم:

المُعلِّم هو مهين للظروف التي يكتسب فيها الطالب المعلومات والمهارات التي يتطلبها البرنامج، ومنظم للأفكار ومناقشات الطلاب ومنسق لأدوارهم، ويجب أن يكون جاداً وملتزماً ويقوم بدور الموجه والمُشرف والمراقب ويرحب بأفكار الطلاب دون توجيه نقد أو لوم لهذه الأفكار.

دور الطالب:

أن يكون الطالب ملتزماً وجاداً ويتحمل دوراً رئيسياً في المشاركة والحوار وتقديم ما لديه من أفكار خلال تطبيق البرنامج وأن يكون نشطاً ومتعاوناً ويلتزم بالتعليمات والواجبات التي تقدم له ويتقيد بمواعيد الجلسات وقوانينها.

جدول (1):

البرنامج الإثرائي

م	اليوم والتاريخ	الجلسات	عنوان القصة	الملاحظات
1	الأحد	الأولى	التعارف وتطبيق الاختبار القبلي	
2	الثلاثاء	الثانية	الموجه	
3	الأربعاء	الثالثة	عبد الله بن حذافة السهمي	
4	الأحد	الرابعة	القاضي شريح	
5	الثلاثاء	الخامسة	الملك عبد العزيز آل سعود طيب الله ثراه	
6	الأربعاء	السادسة	إيرين	
7	الأحد	السابعة	القاضي عبد الله بن حميد	
8	الاثنين	الثامنة	عمرو بن العاص	
9	الثلاثاء	التاسعة	كعب بن مالك	
10	الأربعاء	العاشر	الاختبار البعدي	

إعداد أداة الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة الحالية تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، وقد سعى الباحث إلى إعداد أداة مناسبة لقياس هذه المهارات، وتحديد مدى فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر، وقد تم إعداد اختبار التفكير الإبداعي وفق مجموعة من الخطوات المنهجية التي تضمن دقة البناء وصدق الأداة، وذلك على النحو التالي:

1. تحديد الهدف من الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط، من خلال تطبيق البرنامج الإثرائي المعتمد على السرد القصصي، إضافةً إلى كون الاختبار أداة لجمع البيانات اللازمة للتحقق من فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، بما يسهم في تقييم فاعلية البرنامج بدقة وموضوعية.



2. تحديد أبعاد الاختبار

- استند الباحث في تحديد أبعاد اختبار التفكير الإبداعي إلى مراجعة شاملة للأدبيات التربوية، حيث اطلع على عدد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي، أبرزها: دراسة عبد الرحمن (2016)، والبلوشي (2017)، وعوض (2017)، والعصيمي (2019)، وخضير (2020)، وحسين (2021)، وأبو كريمة (2018)، والقرني (2021).
- الاطلاع على الاختبارات والمقاييس المتخصصة في قياس التفكير الإبداعي، والاستفادة من التوجهات البحثية التربوية التي تناولت بناء برامج إثرائية لتنمية هذه المهارات.
- حدد الباحث أبعاد الاختبار وفق ثلاثة مكونات أساسية من مهارات التفكير الإبداعي، وهي: الطلاقة، المرونة، والأصالة.

3. بناء الاختبار

- أعدَّ الباحث الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير الإبداعي، بعد مراجعة عدد من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، مع مراعاة المرحلة العمرية لطلاب الصف الثالث المتوسط، وموضوع الدراسة القائم على نظرية السرد، وقد تكوّن الاختبار في صورته الأولية من ثمانية أسئلة، صيغت بما يتناسب مع المهارات المستهدفة (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وبأسلوب مبسط وواضح للفئة المستهدفة، ولضمان جودة الاختبار وصلاحيته، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والتربية الخاصة، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الجوانب الآتية:
- وضوح ودقة تعليمات الاختبار.
 - مدى ملاءمة الأسئلة لمستوى طلاب الصف الثالث المتوسط.
 - كفاية عدد الأسئلة لتحقيق الأهداف.
 - سلامة الصياغة اللغوية ودقتها.
 - فعالية الفقرات في قياس الأبعاد الثلاثة للتفكير الإبداعي.
 - تنوع الأسئلة لتغطية مهارات الطلاقة، المرونة، والأصالة.
 - مقترحات الحذف أو الإضافة أو التعديل لتحسين جودة الأداة.
- وعرض الباحث اختبار مهارات التفكير الإبداعي على مجموعة من المتخصصين والخبراء للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار، ومدى ملاءمته للفئة المستهدفة، وتقويمه وتحسينه، كما هو موضح في الملحق رقم (4)، وقد أسفرت عملية التحكيم عن النتائج الآتية:
- تأكيد مناسبة الشكل العام للاختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي المحددة (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، وملاءمته من حيث المحتوى والصياغة لمستوى طلاب الصف الثالث المتوسط.
 - تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات والأسئلة لضمان وضوحها ودقتها.
 - وبعد إدخال التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق في التجربة الاستطلاعية وجاهزًا للاستخدام الميداني.



4. صياغة عبارات الاختبار

حرص الباحث أثناء صياغة فقرات اختبار مهارات التفكير الإبداعي على أن تكون واضحةً وسهلة الفهم، وأن تتناسب مع المرحلة العمرية لطلاب الصف الثالث المتوسط، وتُعبر في الوقت ذاته عن أنماط تفكيرهم وسلوكهم خلال تطبيق التجربة، وتم بناء الاختبار باستخدام صياغتين مختلفتين من الأسئلة، هما:

- أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، لتقليل احتمالية التخمين، وزيادة موضوعية التقييم.
 - أسئلة مقالية مفتوحة، لانسجامها مع فلسفة البرنامج الإثرائي وكراسة النشاط المعتمدة، التي تتيح للطلاب طرح أفكارهم بحرية، وربط المواقف القصصية التي تعرض لهم بحلول إبداعية تتسم بالحدثة والأصالة.
- وقد اشتمل الاختبار في صورته النهائية على ثمانية أسئلة متنوعة، أُعدت بحيث تمنح الطلاب فرصة لإبراز مدى تمكنهم من مهارات التفكير الإبداعي، والتعبير عن استعداداتهم وقدراتهم الذهنية في هذا المجال.

أ. حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (1):

معاملات ارتباط بنود الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

الرقم	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور	الرقم	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
أولاً: مهارة الطلاقة					
1	**0.767	**0.752	1	**0.744	**0.552
2	**0.905	**0.814	2	**0.796	**0.611
3	**0.485	*0.370	3	**0.779	**0.416
ثالثاً: مهارة الأصالة					
1	**0.772	*0.344	5	**0.802	**0.554
2	**0.756	**0.662	6	**0.685	*0.376
3	**0.810	**0.532	7	**0.845	**0.455
4	**0.772	*0.386			

عبارات دالة عند مستوى (0.05) فأقل. ** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول السابق أنّ جميع فقرات الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وبعضها عند مستوى (0.05)، مما يدل على تمتع الفقرات بدرجة عالية من الصدق، وأن الفقرات صالحة من الناحية الإحصائية والتربوية لتطبيقها في الدراسة الميدانية، إذ تُظهر اتساقاً مع الأبعاد التي صُممت لقياسها.



الصدق البنائي:

تحقق الباحث من الصدق البنائي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مهارة فرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والدرجة الكلية للاختبار، بهدف التأكد من مدى اتساق كل بعد من الأبعاد الفرعية مع البناء العام للأداة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2):

معاملات ارتباط مستويات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

معاملات الارتباط	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الاختبار ككل
الطلاقة	1	**0.846	**0.753	**0.902
المرونة		1	**0.823	**0.940
الأصالة			1	**0.933

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن جميع المهارات الفرعية لاختبار التفكير الإبداعي تتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). ويشير ذلك إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للاختبار، مما يُبرِّز اتساق الأبعاد الفرعية مع البناء النظري للأداة، ويؤكد صلاحيتها في قياس مهارات التفكير الإبداعي المستهدفة.

ب. حساب معامل ثبات الاختبار

تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين هما:

1) ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات اختبار مهارات التفكير الإبداعي، قام الباحث بحساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لجميع فقرات الاختبار، والجدول التالي يوضح نتائج الثبات:

جدول (3):

معاملات ثبات ألفا كرونباخ

اختبار مهارات التفكير الإبداعي	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل الثبات الكلي	0.901

تُشير النتائج الموضحة أعلاه إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.901)، وهي قيمة مرتفعة تدل على اتساق داخلي قوي بين فقرات الاختبار، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق الميداني، واعتماده كأداة موثوقة لقياس مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.

2) معامل السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار

اشتمل الاختبار على نوعين من الأسئلة، هما: الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية، وجاء حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار على النحو التالي:



أولاً: معامل السهولة والصعوبة والتميز للأسئلة الموضوعية

(أ) حساب معامل السهولة والصعوبة

يُعرف معامل السهولة بأنه نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة من بين أولئك الذين حاولوا الإجابة عليها. وقد تم حسابه باستخدام المعادلة التالية، كما وردت في (علام، 2007)، وقد قام الباحث بحساب معامل السهولة والسهولة لفقرات اختبار مهارات التفكير الإبداعي باستخدام البيانات المستخلصة من عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من خارج عينة الدراسة الأساسية، بهدف التأكد من ملائمة الفقرات لمستوى الطلاب، وكشف الفقرات التي قد تكون سهلة أو صعبة بدرجة مفرطة تؤثر على دقة القياس.

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة}} \times 100$$

ويتم حساب معامل السهولة من خلال المعادلة:

$$\text{معامل السهولة} = 100 - \text{معامل الصعوبة}$$

جدول (4):

معامل السهولة والصعوبة للأسئلة الموضوعية

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
5	10	20	30.0	70.0
7	11	19	36.6	64.6

يتبين من الجدول السابق أنَّ قيم معامل السهولة تراوحت بين (30% إلى 36.6%)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة بين (70% إلى 64.6%)، وتشير هذه القيم إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن النطاق المقبول إحصائياً، وتؤكد صلاحية الفقرات للتطبيق الميداني. ويُشير علام (2007) إلى أن الفقرة تُعد صعبة إذا كان معامل الصعوبة أقل من (25%)، وتُعد سهلة إذا تجاوز (75%)، بينما تُعتبر متوسطة الصعوبة إذا تراوحت قيمتها بين (25% و 75%)، وهو ما ينطبق على فقرات هذا الاختبار.

(ب) حساب معامل التميز

يشير معامل تمييز السؤال إلى مدى قدرة هذا السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مستوى الطلاب: أي أنه يشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التفكير الإبداعي ومنخفضي التفكير الإبداعي من الطلاب بعد تطبيق الاختبار عليهم. ويرى كاظم (2001) أنه يمكن تفسير قيم معامل التميز على النحو التالي:

- معامل التميز $0.30 \leq$: الفقرة تلي الغرض أو الهدف
 - $0.20 \geq$ معامل التميز $0.29 \geq$: الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج إلى مراجعة
 - معامل التميز $0.19 \geq$: يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها.
- وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:
- المجموعة الأولى: تمثل ما نسبته (27%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (8) من الطلاب، وهي المجموعة العليا.

- المجموعة الثانية: تمثل ما نسبته (27%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (8) من الطلاب، وهي المجموعة الدنيا.
 - المجموعة الثالثة: تمثل ما نسبته (46%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (14)، وهي المجموعة الوسطى وهي المجموعة التي تم استبعادها من حساب معامل التمييز.
- وتم حساب معامل التمييز وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد أحد المجموعتين}} \times 100$$

وبعد حساب معامل التمييز ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5):

حساب معامل التمييز للأسئلة /الموضوعية

رقم السؤال	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل التمييز
5	7	3	50.0
7	8	5	37.5

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز تراوحت بين (37.5% و 50%)، وهي قيم مقبولة إحصائياً، مما يشير إلى أنّ جميع فقرات الاختبار تتمتع بقدرة جيدة على التمييز بين الطلاب وفقاً لمستويات تفكيرهم الإبداعي، ويؤكد صلاحيتها للاستخدام في التطبيق الميداني.

ثانياً: معامل السهولة والصعوبة والتمييز للأسئلة المقالية

(أ) حساب معامل السهولة والصعوبة والسهولة

لتحديد معامل السهولة لكل فقرة من فقرات الاختبار، اختار الباحث المعادلة الإحصائية المعتمدة على حساب الوسط الحسابي، وهي معادلة مناسبة لقياس درجة سهولة الفقرة بناءً على متوسط استجابات الطلاب كما وردت في عبد الله (2002)، وهي:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المتحصلة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب} \times \text{درجة السؤال}} \times 100$$

كما قام الباحث بحساب معامل الصعوبة من القانون التالي:

معامل الصعوبة = 100 - معامل السهولة

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6):

معامل السهولة والصعوبة للأسئلة المقالية

رقم السؤال	مجموع الدرجات المتحصلة على السؤال	درجة السؤال	عدد الطلاب الكلي الذين أجابوا على السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	26	3	30	28.9%	71.1%
2	30	3	30	33.3%	66.7%
3	29	3	30	32.2%	67.8%



رقم السؤال	مجموع الدرجات المتحصلة على السؤال	درجة السؤال	عدد الطلاب الكلي الذين أجابوا على السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
4	31	3	30	34.4%	65.6%
5	27	3	30	30.0%	70.0%
6	32	3	30	35.6%	64.4%
7	29	3	30	32.2%	67.8%
8	32	3	30	35.6%	64.4%
9	28	3	30	31.1%	68.9%
10	11	1	30	36.0%	64.0%
11	12	1	30	40.0%	60.0%

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل السهولة تراوحت بين (28.9% و 40.0%)، في حين تراوحت قيم معامل الصعوبة بين (71.1% و 60.0%)، وتُعد هذه القيم ضمن الحدود المقبولة إحصائياً، مما يدل على أن فقرات الاختبار مناسبة من حيث مستوى الصعوبة، وتؤكد صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الميدانية.

ب) حساب معامل التمييز

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع درجات الفئة العليا على السؤال} - \text{مجموع درجات الفئة الدنيا على السؤال}}{\text{درجة الفقرة} \times \text{عدد أفراد أحد المجموعتين}} \times 100$$

وبعد حساب معامل التمييز، ظهرت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (3-7):

حساب معامل التمييز للأسئلة المقالية

رقم السؤال	مجموع درجات الفئة العليا	مجموع درجات الفئة الدنيا	الدرجة العظمى للسؤال	معامل التمييز
1	12	1	3	45.8
2	11	2	3	37.5
3	8	0	3	33.3
4	10	1	3	37.5
5	9	2	3	29.2
6	12	2	3	41.7
7	11	3	3	33.3
8	10	2	3	33.3
9	13	4	3	37.5
10	6	2	1	50.0
11	6	3	1	37.0

يتبين من الجدول السابق أنّ قيم معاملات التمييز تراوحت بين (29.2% و 50.0%)، وهي قيم ضمن الحدود المقبولة إحصائياً. وبناءً على ذلك، تُعد جميع فقرات الاختبار مناسبة من حيث قدرتها على التمييز، مما يعزز من صلاحية الاختبار كأداة تقييمية فعّالة.

خامساً: نتائج الدراسة:

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الطلاقة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على تحسن ملحوظ في أداء الطلاب بعد تطبيق البرنامج.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لمهارة الطلاقة (1.24)، وهي قيمة تفوق الحد الأدنى الذي حدده بلاك ب (1.2)، ما يشير إلى أن البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد كان فعالاً بدرجة كبيرة في تنمية مهارة الطلاقة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة المرونة، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يعزز فاعلية البرنامج في تحسين هذه المهارة كذلك.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لمهارة المرونة (1.23)، وهي قيمة تفوق النسبة المعتمدة وفق معادلة بلاك (1.2)، مما يدل على أن البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر كان فعالاً بدرجة كبيرة في تنمية مهارة المرونة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الأصالة، لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى تطور إيجابي في أداء الطلاب بعد تطبيق البرنامج.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لمهارة الأصالة (1.21)، وهي أعلى من القيمة التي حددها بلاك ب (1.2)، مما يعزز دلالة فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد في تنمية مهارة الأصالة لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط لصالح التطبيق البعدي.
- بلغت نسبة الكسب المعدل لمهارات التفكير الإبداعي (1.22)، وهي جميعها قيم أكبر من النسبة التي حددها بلاك ب (1.2)، مما يدل على أن البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر له فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثالث المتوسط.

توصيات الدراسة:

- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بالتالي:
- يُعد استخدام البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر إضافة قيمة للعملية التعليمية، لما أثبتته من فاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.
- تنفيذ برامج إثرائية متنوعة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.



- ضرورة تبني إستراتيجيات تعليمية تركز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مع توفير بيئة تعليمية تتيح للمتعلمين المشاركة بحرية وإيجابية.

مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث التالية:
- إجراء دراسات عن فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر في التحصيل الدراسي لدى الطلاب العاديين في المراحل التعليمية المختلفة.
- إجراء دراسة مماثلة لبحث أثر استخدام البرنامج الإثرائي القائم على نظرية السرد عند برونر على متغيرات تابعة أخرى؛ كالاتجاهات، والقيم، والدافعية للإنجاز، وبقاء أثر التعلم، وتقصي نتائجها في مراحل تعليمية أخرى.
- إجراء دراسات مشابهة تتعلق بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات.

المراجع:

- الأحمري، أ. (2016). أثر برنامج الموهوبين المدرسي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الملتحقين به. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5(11)، 268-280.
- أسمري، أ. (2019). التوافق المدرسي وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة كلية التربية؟* 35(9)، 31-59.
- البلوشي، ب. (2017). تصميم برنامج قائم على قراءة السير والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الابداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.
- بوقس، ن. (2007). أثر الأنشطة الإثرائية - لتنمية الإبداع - على عملية اتخاذ القرار وتحصيل الطالبات المعلمات في مقرر تقنيات التعليم. *دراسات في المناهج وطرق التدريس* (122)، 242 - 271.
- أبو جادو، ص، نوفل، م. (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق* (ط.5). دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- جروان، ف. (1998). *الموهبة والإبداع والتفوق*. دار الكتاب الجامعي.
- جروان، ف. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات* (ط.3). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جروان، ف. (2014). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر للطباعة والنشر
- الجغيمان، ع. (2011). أثر برامج الإثراء المدرسية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التعلم وتنمية الدافعية نحو الإنجاز. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، 26(1)، 229-256.
- الجلامدة، فوزية ع. علي، ن. (2011). الحاجات الشخصية والاجتماعية والنفسية لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. *العلوم التربوية*، 19(1)، 90 - 140.
- أبو جمعة، ن. (2015). *مدخل إلى تطبيق سكامير لتنمية التفكير الإبداعي*. مركز ديونو لتعليم التفكير.
- الحارثي، إ. (2017). *موسوعة تعلم القراءة والقراءة في جميع المراحل الدراسية* (ط.1). دار الشقري للنشر.
- حامد، خ. (2007). *منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية*. جسر للنشر والتوزيع.
- الحريري، ر. (2010). *تربية الإبداع* (ط.1). دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- حسنين، م. (2021). فاعلية استخدام السرد القصصي الرقمي في تنمية مهارة التعبير الشفهي لطلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات تربوية واجتماعية*، 27(8)، 209 - 240.
- حسين، ك. (2002). *مدخل في قصص وحكايات الأطفال* (ط.3). القاهرة مكتبة العمرانية.

- حميد، س. محمد، ع. (2019). *مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق- التفكير التاريخي نموذجاً (ط.1)*. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- الخرابشة، ن. (2018). *أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- زايد، ف. (2011). *الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية (ط.1)*. دار يافا.
- الزيات، ف. (2006). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (ط.2)*. دار الوفاء للنشر والتوزيع.
- السبيعي، م. (2020). *أثر برنامج تدريبي في الرياضيات لتنمية مهارة التفكير الإبداعي لحل المشكلات عند الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. 4 (12)، 330-315*.
- السر، خ. (2016). *المنهج التربوي أسسه وعناصره وتطويره وتطبيقاته (ط.7)*. جامعة الأقصى.
- السراج، ر. (2021). *أثر استخدام أسلوب السرد القصصي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (32)، 80-100*.
- سعادة، ج. (2009). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين (ط.1)*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، ج. إبراهيم، ع. (2018). *المنهج المدرسي المعاصر ط.8*. عمان: دار الفكر.
- سلامة، هـ. (2001). *تعليم التفكير فعاليات الاستقصاء داخل حجرة الدراسة*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- شحاتة، ح. النجار، ز. عمار، ح. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية (ط.1)*. الدار اللبنانية المصرية.
- الشرعة، أ. (2006). *أثر استخدام الأسئلة كاستراتيجية لتدريس مبحث التاريخ في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- الشعلان، أ. (2018). *فاعلية برنامج تدريبي مبني على التخيل الذهني لتكوين الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.
- الشمري، م. (2016). *بناء برنامج ما وراء المعرفة وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.
- الشمري، م. العسكري، ك. العبيدي، ع. (2012). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. تموز للنشر والتوزيع.
- الشهري، ظ. (2018). *أثر تدريس مادة الفقه باستخدام السرد القصصي في تنمية مهارات التخيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2 (17)، 81-95*.
- الشيحاني، أ. (2016). *تقييم أثر استخدام تطبيق إلكتروني في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.
- العابد، ف. (2015). *العصف الذهني والتفكير المبدع*. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، ع. (2016). *أثر استخدام إستراتيجية السرد القصصي على تطوير مهارة المحادثة وتنمية الدافعية لمتعلمي اللغة الإنجليزية لطلاب الصف العاشر في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.
- العنوم، ع. الجراح، ع. بشار، م. (2013). *تنمية مهارات التفكير - نماذج نظرية وتطبيقات عملية (ط.1)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.



- أبو العزم، ع. (2013) معجم الغني الزاهر (ط1). مؤسسة الغني للنشر.
- العساف، ص. (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عصر، ح. (2001). التفكير "مهاراته، وإستراتيجيات تدريسه" (ط1). مركز الإسكندرية للكتاب.
- العصيمي، ح. (2019). الكشف عن مستوى مهارات التفكير الإبداعي "الطلاقة، الأصالة، المرونة، الإفاضة، الجودة، الحساسية للمشكلات" لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع في المدارس العادية في مدينة الباحة من وجهة نظر معلمهم. *المجلة التربوية*، 67، 1045-987.
- عطية، م. (2015). التفكير أنواعه ومهارته وإستراتيجيات تعليمه. (ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العقباوي، ع. (2019). التفكير الإبداعي في حل المشكلات. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- العمر، ع. (2007). لغة التربيين. مكتب التربية العربي لدول الخليج
- عمران، ك. (2003). المدارس الاجتماعية المعاصرة. منشورات جامعة دمشق.
- الغازي، س. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 6(4)، 81-68.
- عوض، إ. (2017). فاعلية برنامج مبني على مهارات الحاسوب المتقدمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.
- العوض، خ. (2016). من البنيوية إلى ما بعد البنيوية: التحول الفكري في نظرية المنهج عند برونر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9(3)، 703-663.
- الغامدي، س. (2019). فاعلية برنامج إثرائي وفق اتجاه تعليم STEM في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات. *مجلة كلية التربية*، 35(5)، 124-82.
- القرني، ي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي إثرائي قائم على أساليب وإستراتيجيات توليد الأفكار الإبداعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، 26، 216-137.
- كريسول، ج. (2018). تصميم البحوث الكمية - النوعية - المزجية (ترجمة: عبد المحسن عايض القحطاني). دار المسيلة.
- أبو كريمة، ع. (2018). أثر برنامج سكامبر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين والموهوبين في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.
- الكناني، م. (2005). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته (1). عمان: دار المسيرة.
- مجمع اللغة العربية. (1972). المعجم الوسيط (ط2). مكتبة دار الشروق الدولية.
- محمد، س. حسين، ر. أبو قورة، س. الشخص، ع. (2018). برنامج إثرائي مقترح لعلاج تأخر النمو اللغوي لدى الأطفال وتحسين تفاعلهم الاجتماعي. *مجلة الإرشاد النفسي*، 55، 78-31.
- محمود، أ. (2018). فاعلية إستراتيجية سكامبر "Scamper Strategy" في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، 34(1)، 647-610.
- المصري، ج. (2022). القصة- إطارا وتخطيطا" سهيل إدريس نموذجاً". *أوراق ثقافية- مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 4(18)، 22 - 7.
- مؤتمن، م. (2002). إعادة اختراع القادة. رسالة المعلم، 41(2)، 24-22.
- ابن منظور، م. (1994). لسان العرب. دار صادر للنشر والتوزيع.



وزارة التربية والتعليم. (1416هـ). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم، اللجنة العليا
لسياسة التعليم، الأمانة العامة.

وزارة التعليم. (2017). *الادارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات*. دليل فصول الموهوبين. الرياض.

وزارة التعليم. (2022). *التعليم في مواجهة الأزمات: الفرص والتحديات*. وزارة التعليم، المركز الإعلامي.

<https://www.moe.gov.sa>

ياسين، ن. (2022). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار
لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة إربد [اطروحة دكتوراه غير منشورة].
جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

References

- Abu Jado, S., & Nofal, M. (2007). *Teaching thinking: Theory and application* (5th ed.). Dar Al-Maisarah for Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Al-Ahmari, A. (2016). The impact of the school gifted program on developing creative thinking skills among enrolled students. *International Specialized Educational Journal*, 5(11), 268–280. (in Arabic).
- Al-Balushi, B. (2017). Designing a program based on reading biographies and revealing its effectiveness in developing higher-order and creative thinking skills among gifted intermediate school girls (Unpublished doctoral dissertation). Arabian Gulf University. (in Arabic).
- Al-Dahhan, N. (2005). *Principles of mental health*. Dar Al-Fikr for Printing and Publishing. (in Arabic).
- Al-Jalmdah, F. A., & Ali, N. (2011). Personal, social, and psychological needs of gifted students from the perspective of teachers and gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia: A field study. *Educational Sciences*, 19(1), 90–140. (in Arabic).
- Al-Jughayman, A. (2011). The effect of school enrichment programs on developing creative thinking skills, learning attitudes, and achievement motivation. *Journal of Psychological and Educational Research*, 26(1), 229–256. (in Arabic).
- Al-Khatib, J. (2006). *Gifted and talented children: Their characteristics, identification, and care*. Dar Al-Fikr Publishers and Distributors. (in Arabic).
- Al-Khawaldeh, M., & Al-Khawaldeh, N. (2012). Gender differences in the effectiveness of a training program based on brain-based learning strategies in developing creative thinking skills among tenth-grade students in Jordan. *The Educational Journal*, 100, 11–49. (in Arabic).
- Al-Subaie, H. (2007). The effectiveness of a proposed training program based on some enrichment strategies in developing creative thinking among kindergarten children (Unpublished doctoral dissertation). College of Graduate Studies, Arabian Gulf University. (in Arabic).
- Asmari, A. (2019). School adjustment and its relationship to creative thinking skills among gifted students. *Journal of the Faculty of Education*, 35(9), 31–59. (in Arabic).



- Ataya, F. (2004). The effect of a training program based on the theory of structural learning in developing creative thinking among students of the Educational Diploma program in Jordan. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 5(1), 73–95. (in Arabic).
- Birgili & Bengi (2015). Creative and Critical Thinking Skills in Problem-based Learning Environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*. 2(2), 71-80.
- Bruner, J. (1960/1977). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bruner, J. (1971). *The Relevance of Education*. N.Y. Norton & Co.
- Bruner, J. (1979). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buqais, N. (2007). The impact of enrichment activities for developing creativity on decision-making and achievement of female student teachers in the educational technology course. *Studies in Curricula and Teaching Methods*, (122), 242–271. (in Arabic).
- Davis, G. (1996). *Measuring and predicting issues and strategy: The role of the school. family, society in the development of creativity*. Macmillan publishing company.
- De Bono (2003) *Creative thinking*, retrieved January 25, 2003, from: [http:// www.mce.be/events/218.htm](http://www.mce.be/events/218.htm)
- Guilford, J.P. (1959). *Traits of creativity. -Creativity and Cultivation*. New York: Harbar.
- Jarwan, F. (1998). *Giftedness, creativity, and excellence*. Dar Al-Kitab Al-Jami'i. (in Arabic).
- Jarwan, F. (2007). *Teaching thinking: Concepts and applications* (3rd ed.). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Jarwan, F. (2014). *Teaching thinking: Concepts and applications*. Dar Al-Fikr for Printing and Publishing. (in Arabic).
- Khalil, A. (2004). Developing creative thinking among student teachers through teaching and learning strategies in general teaching methods. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, 28(1), 287–328. (in Arabic).
- Khattab, H. (2003). Teaching creative thinking: A comparative study of the effectiveness of two approaches in developing creative thinking and cognitive motivation in science among students of the science department at the Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, 1(29), 34–85. (in Arabic).
- Khattab, H. (2004). The effect of brainstorming and creative problem-solving strategies on developing some thinking skills among student teachers. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, 2(34), 131–171. (in Arabic).



- Khodary, A. E. (2020). The Effect of Storytelling Technique on Developing Critical Thinking Skills for English Majors at Arish Faculty of Education. *Educational Sciences*, 28(4), 1-37.
- Odeh, A., & Al-Qudah, A. (1993). *Measurement and evaluation in the teaching process* (3rd ed.). Dar Al-Amal for Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Ozarslan, M. & Cetin, G. (2018). Gifted and talented students' views about biology activities in a science and art center. *Science Education International*, 29(1), 49-60.
- Qatami, Y. (2004). *The psychology of learning: A theory and an applied model*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Rashid, H. (2012). The effect of an enrichment program based on active learning on developing creative thinking among gifted students in middle school. *Journal of the College of Education, Zagazig University*, 73(2), 61–90. (in Arabic).
- Renzulli, J. S. (1970). A curriculum development model for academically superior students. *Exceptional Children*, 36(8), 565- 569.
- Renzulli, J. S. (2016). *The Three-Rings Conception of Giftedness; A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. In S, M, Reis (Ed). *Reflections on Gifted Education*. Pp, 173-173. Waco. TX; Prufrock Press.
- Salem, F. (2007). *The psychology of creativity*. Dar Al-Maarifah Al-Jami'iyya. (in Arabic).
- Salih, A. (2009). The effectiveness of a proposed training program to develop creative thinking skills among class teachers in light of the requirements of the knowledge economy. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 69(2), 1–93. (in Arabic).
- Shbeir, F. (2014). The effectiveness of a counseling program in developing creative thinking among gifted students in Gaza. *Palestinian Journal for Open Education and E-Learning*, 3(7), 223–252. (in Arabic).
- Stephen, N. & Bryan, B. (2005). Scientific literacy and discursive identity: A theoretical frame work for understanding science learning. *Science Education*, 89(5), 779-802.
- Sulaiman, R. (2004). The effectiveness of using metacognitive strategies in teaching the psychology of individual differences in developing creative thinking and motivation for learning among student teachers. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, 2(26), 164–210. (in Arabic).
- Zahran, H. (2003). *Social psychology* (2nd ed.). The World of Books. (in Arabic).





Electronic Governance Implementation Reality in Yemeni Public Universities in Light of Competitive Advantage

Hanan Mohammed Abdullah Al-Shami*

hananalshami878@gmail.com

Abstract:

This study aimed to diagnose the reality of implementing electronic governance in Yemeni public universities in light of competitive advantage from the perspective of the study sample members. To achieve this objective, the analytical survey descriptive methodology was employed, with a questionnaire as data collection tool. The sample comprised (504) academic and administrative leaders selected from various Yemeni public universities. Key findings showed that the overall implementation of electronic governance in Yemeni universities in light of competitive advantage was medium, with an arithmetic mean of (2.05), a standard deviation of (0.15), and a relative weight of (68.44%). The availability of electronic governance domains in Yemeni public universities was ranked as follows: *Autonomy* ranked first with an arithmetic mean of (2.57) and a relative weight of (85.8%), followed by *Justice* in second place with a mean of (2.27) and a relative weight of (75.9%). *Accountability* occupied third place (mean: 1.99; relative weight: 66.5%). *Active Participation* ranked fourth (mean: 1.94; relative weight: 64.79%), while *Transparency* came fifth (mean: 1.87; relative weight: 62.40%), and finally, *Efficiency and Effectiveness* ranked sixth (mean: 1.86; relative weight: 62.1%). All domains were assessed at a medium availability level.

Keywords: Electronic Governance, Competitive Advantage, Yemeni Public Universities, Transparency.

* PhD Scholar in Educational Administration and Planning, Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Tamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Shami, H. M. A. (2025). Electronic Governance Implementation Reality in Yemeni Public Universities in Light of Competitive Advantage, *Journal of Arts*, 13(2), 190 -219. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2613>

© 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 الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية

حنان محمد عبدالله الشامي*

hananalshami878@gmail.com

الملخص:

هذَفَ البحثُ إلى تشخيص واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية من وجهة نظر أفراد عينة البحث. ولتحقيق هدف البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليلي، ومثلت الاستبانة الأداة الرئيسية لجمع البيانات والمعلومات. تكوّن مجتمع البحث من القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية الحكومية، وتكوّنت عينة البحث من (504) أفراد من تلك القيادات. توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، كان أهمها أن واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية بشكل عام كان بدرجة توافر متوسطة، بمُتوسّط حسابي (2.05)، وانحراف معياري (0.15)، وبوزن نسبي (68.44%). ورَتَّبَ أفراد العينة درجة توافر مجالات الحوكمة الإلكترونية في الجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية كالآتي: الاستقلالية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.57) وبوزن نسبي (85.8%)، يليها العدالة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.27) وبوزن نسبي (75.9%)، واحتلت المساءلة المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.99) وبوزن نسبي (66.5%)، وحصلت المشاركة الفعالة على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (1.94) وبوزن نسبي (64.79%)، ومن ثم الشفافية في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.87) وبوزن نسبي (62.40%)، وأخيرًا الكفاءة والفاعلية في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (1.86) وبوزن نسبي (62.1%)، وكل المجالات السابقة حصلت على درجة توافر متوسطة.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة الإلكترونية، الميزة التنافسية، الجامعات اليمنية الحكومية، الشفافية.

* طالبة دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي- قسم العلوم التربوية والنفسية- كلية التربية- جامعة ذمار- الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الشامي، ح. م. (2025). واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية، مجلة الآداب، 13 (2)، 190-219. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2613>

© 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 أُجريت عليه.



في ظل التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وسعي الحكومات والمنظمات كافة لتوجيه استخدامها في تسيير الأعمال، بما يضمن تقديم خدمات بجودة عالية والاستجابة بأسرع وقت وتحقيق التفاعل بين أصحاب المصلحة، بما يحقق مبادئ العدالة والمساواة والشفافية والمشاركة وتطبيق القوانين والأنظمة، ومع تسارع الاتجاه نحو الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتحول إلى اتجاه تطبيق الحوكمة الإلكترونية؛ فقد أصبح تطوير المؤسسات التعليمية ضرورة عصرية لضمان تميزها وتطويرها الدائم (الشامي، 2020، ص 18).

ومن أجل البقاء والتفوق ومواكبة التغيرات المتسارعة يتوجب على المؤسسة الحصول على ميزة تنافسية، وذلك من خلال حصولها على مصادر تسهم في تحقيق تفوقها المطلوب من أجل تقديم مخرجات تلبي حاجة المجتمع الحالية والمستقبلية بالشكل المناسب، ولعل أبرز ما يحقق تلك الميزة هو تطبيق الحوكمة الإلكترونية ومواكبتها للمتغيرات الخارجية؛ الأمر الذي لا ينتهي بحصول المؤسسة على الميزة التنافسية وإنما يتطلب منها أيضاً السعي دوماً وبشكل مستمر - إلى تنميتها والحفاظ عليها، ويشار إلى ذلك بالإبداع الإلكتروني الذي يعتبر أحد الأشكال التنافسية (الرؤف، 2007، ص 14).

وفي ضوء الأهمية والمكانة التي حظيت بها الحوكمة الإلكترونية كسبب رئيس يقود المؤسسات - وخاصة المؤسسات التعليمية - إلى التميز وكسب ثقة المستفيدين، عُقدت العديد من المؤتمرات العالمية والعربية والمحلية التي هدفت إلى السعي نحو تطبيق الحوكمة الإلكترونية، بالإضافة إلى العديد من التوجهات والندوات والورش العملية الهادفة إلى حوكمة الجامعات اليمنية إلكترونياً، وتعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الجامعات اليمنية الحكومية. ناهيك عن أن أبرز مستهدفات الرؤية الوطنية لبناء الدولة 2030م في محور التعليم هو وصول خمس (5) جامعات يمنية إلى أن تكون ضمن أفضل مائة (100) جامعة على المستوى العربي بحلول عام 2025م؛ الأمر الذي يمثل تحدياً للجامعات اليمنية الحكومية.

كما أظهرت بعض الدراسات المعاصرة، كدراسة عجان (2023)، والسيد (2023)، والموهبي (2023)، والدهشان (2020)، ضرورة تبني الجامعات لمفهوم الحوكمة الإلكترونية، التي تتميز بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ لتتمكن من مواكبة التطورات في ظل احتدام المنافسة بين الجامعات المحلية والإقليمية والدولية؛ للوصول إلى أعلى المراكز الترتيبية في التصنيفات العالمية وفقاً للجانب الأكاديمي والإداري على حد سواء؛ ولذا فإن تبني مداخل إدارية حديثة ومواكبة للتغيرات يخدم الجامعات بشكل مباشر للوصول إلى إحداث تحوّل وتغيير وتطوير حقيقي في أسلوب الإدارة، قادر على الوصول بالمؤسسة إلى التميز بين نظيراتها من المؤسسات.

ترى الباحثة أنه حتى تتطور الجامعات وتحقق أهدافها بسهولة ويسر وتميز، فلا بد لها من أن تُشخّص واقع تطبيقها للمفاهيم الإدارية الحديثة، ولعل أبرزها الحوكمة الإلكترونية، الهادفة إلى المحافظة على الكيان المؤسسي للجامعات، وإظهار جديتها في عمليات الإصلاح الشامل ومكافحة الفساد، والوصول إلى تحقيق الميزة التنافسية.

وفي ضوء ما سبق، جاءت ضرورة الدراسة الهادفة إلى الكشف عن "واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية"، الأمر الذي سيقود الجامعات اليمنية الحكومية إلى الإصلاح والتميز، وتحسين مخرجاتها، والإسهام في رفع شأنها محلياً وإقليمياً وعالمياً، وإكسابها ميزة تنافسية مستدامة. مشكلة البحث وتساؤلاته:

على الرغم من الجهود التي تبذل من أجل تطوير التعليم العالي من خلال تطبيق مداخل جديدة في إدارته، تواكب التغيرات العصرية؛ إلا أن الجامعات اليمنية الحكومية ما زالت تعاني من ضعف في ملاءمة الأطر المؤسسية القانونية



والتنظيمية والإدارية القائمة بمتطلبات التعليم الجامعي اللازمة لمواكبة تحديات القرن الحادي والعشرين والتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2012).

ويؤكد تقرير البنك الدولي بعنوان "التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي" أن بعض الدول النامية تخوض عددًا من التحديات في مجال التعليم العالي، بالرغم من ارتفاع معدلات الالتحاق فيها. ومن هذه التحديات: بُعد السياسات والأنظمة التعليمية لمؤسسات التعليم العالي عن تبني التجديد، ووضع الإصلاحات والتطويرات موضع التنفيذ. ومن جهة أخرى، فإنها أيضًا معرضة للتحديات الجديدة المنبثقة من الاقتصاديات القائمة على المعرفة والمجتمعات التقنية. ولكن القلق الرئيس لها يتمثل في مدى قدرتها على تكييف نظم وسياسات التعليم العالي وتشكيلها (البنك الدولي، 2010).

وعلى الرغم من المحاولات والجهود التي تبذل من الجامعات اليمنية الحكومية لتطبيق الحوكمة الإلكترونية فيها، بما يضمن لها التحول إلى أساليب إدارية تقنية قادرة على تحقيق أهدافها بسهولة وسلاسة وشفافية في ظل احتدام المنافسة بين الجامعات اليمنية الحكومية محليًا وعربيًا وعالميًا؛ إلا أنها ما زالت تفتقر إلى تشخيص واقعها وتوجيهها نحو تطبيق الحوكمة الإلكترونية؛ الأمر الذي يجعلها تواجه الكثير من التحديات التي فرضتها متغيرات العصر، وهذا أيضًا ما أكدته بعض الدراسات، كدراسة الموهبي (2023)، وعجان (2023)، وأبو أصعب (2021)، والمليكي (2017)، وعيسى (2022)، ومطهر (2005).

وفي ضوء ما سبق ذكره، ندرك ضرورة الوقوف على هذه المشكلة، بتبني دراسات وأبحاث علمية تهدف إلى تشخيص واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية، التي لا شك ستكون سببًا في حل الكثير من الإشكاليات والصعوبات التي تواجه الجامعات اليمنية في تطبيقها للحوكمة الإلكترونية، لتعرف الجامعات اليمنية إلى أي حد وصلت في تطبيقها لهذا المفهوم. كما ستكون عاملاً مهمًا يقودها إلى كسب التنافس بين الجامعات المحلية والعربية والعالمية. وعليه، يمكن بلورة مشكلة البحث في تشخيص واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية، من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية؟

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- ما واقع تطبيق المشاركة الفعالة بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية؟
- ما واقع تطبيق الشفافية بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية؟
- ما واقع تطبيق المساءلة بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية؟
- ما واقع تطبيق العدالة بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية؟
- ما واقع تطبيق الاستقلالية بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية؟
- ما واقع تطبيق الكفاءة والفاعلية بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية؟

أهداف البحث

تمثل الهدف الرئيس من هذا الدراسة في تشخيص واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية الحكومية

في ضوء الميزة التنافسية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية المتمثلة في:

- التعرف على واقع تطبيق المشاركة الفعالة بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية.
- التعرف على واقع تطبيق الشفافية بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية.
- التعرف على واقع تطبيق المساءلة بالجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الميزة التنافسية.



- التعرف على واقع تطبيق العدالة بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية.
- التعرف على واقع الاستقلالية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية.
- التعرف على واقع تطبيق الكفاءة والفاعلية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية.

أهمية الدراسة:

- يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية في عدد من النقاط الجوهرية، وأهمها ما يلي:
- يحظى البحث الحالي بأهمية قصوى، لجدارة موضوعه كونه يتناول موضوعي الحوكمة الإلكترونية، والميزة التنافسية، اللذين يعدان من أهم القضايا التي تبرز ضمن أولويات اهتمام الدول والجامعات.
- يحظى البحث الحالي بأهمية قصوى، لجدوى موضوعه كونه يتناول موضوعي الحوكمة الإلكترونية، والميزة التنافسية، اللذين يُعدّان من أهم القضايا التي تبرز ضمن أولويات اهتمام الدول والجامعات.
- أن هذه الدراسة ستغطي فجوةً حاليةً قائمةً، وهي افتقار الجامعات اليمنية إلى تشخيص واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية.
- حداثة موضوع البحث في البيئة العربية عامةً واليمنية خاصةً، حيث يُعد الأول في اليمن -على حد علم الباحثة- الذي يهدف إلى الخروج بتشخيص واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية.
- وكون هذا البحث سيتماشى مع التوجه الوطني نحو وضع إستراتيجية للتحويل الرقمي في الجامعات اليمنية، بهدف تطويرها في ضوء التنافس المحلي والدولي.
- يأتي هذا البحث استجابةً لتوصيات العديد من الجهات العالمية في مجال الإدارة الجامعية، كالندوات والمؤتمرات، والبحوث المحلية والعربية والإقليمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- يأمل الباحث أن يكون البحث رافداً معرفياً للمكتبات اليمنية والعربية، يستفيد منه الباحثون والمهتمون بموضوع البحث وأبعاده.
- من المتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة متخذي القرار في الجامعات اليمنية على إدراك أهمية مواكبة التغيرات في أساليب الأداء المعاصرة وتوظيفها، لتحسين وتطوير أدائها للوصول إلى ميزة تنافسية تلي احتياجات المجتمع ومتطلبات العصر.
- يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في فتح المجال أمام الباحثين المستقبليين لإجراء دراسات وأبحاث مماثلة أو مكملية في مجال تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات اليمنية في ضوء متغيرات الإدارة الحديثة.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على "واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية".
- الحد البشري: القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية الحكومية.
- الحد المكاني: تمثل الحد المكاني للبحث في الجامعات اليمنية الحكومية.
- الحد الزمني: العام الجامعي 2024م/2025م.



مصطلحات الدراسة:

الحوكمة الإلكترونية

تُعرَّف الحوكمة الإلكترونية بأنها: "نظام متكامل من العمليات والإجراءات المُحاطة بإطار قانوني وتنظيمي، تهدف إلى ضبط المعاملات الإدارية والمعلومات والمراسلات والمستندات الرسمية وغير الرسمية، وتأمين سبل حفظها وأرشفتها ورقمنتها، مع توفير آليات فعالة لاسترجاعها عبر تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" (الزهيري، 2018، ص 48).

ويعرِّفها الباحث إجرائيًا بأنها: "نهج إداري مؤسسي يعتمد على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير أنظمة العمل واللوائح التنظيمية للإدارات التعليمية، وفق معايير الشفافية والمشاركة والمساءلة في عمليات صنع القرار بالجامعات الحكومية اليمنية، بما يضمن تحقيق جودة الخدمات التعليمية وترسيخ ثقافة التميز التنافسي.

الميزة التنافسية:

هي خاصية أو مجموعة من الخصائص تنفرد بها المؤسسة ويمكنها الاحتفاظ بها لمدة طويلة نسبيًا نتيجة صعوبة محاكاتها وتمكنها من التفوق على المنافسين فيما تقدمه من خدمات / منتجات للعملاء (بوتلاعة، 2008، ص 86).

وتعرِّف الميزة التنافسية بأنها: "سمة أو مجموعة سمات تتميز بها المؤسسة، وتتمكن من الحفاظ عليها لفترة زمنية ممتدة نسبيًا، نظرًا لصعوبة تقليدها من قبل المنافسين، مما يمكنها من تحقيق التفوق في تقديم الخدمات أو المنتجات للعملاء" (بوتلاعة، 2008).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: قدرة الجامعات اليمنية الحكومية على التفرد والتفوق المستمر في الأداء؛ لتحقيق نتائج وإنجازات متميزة على المستويين المحلي والعالمي، بكفاءة أعلى وتكلفة أقل، مع الارتكاز إلى معايير الشفافية والمشاركة والعدالة والمساواة والتكاملية والمساءلة، وصولًا إلى الكفاءة وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

الجامعات اليمنية الحكومية:

تُعرفها قوانين الجمهورية اليمنية من منطلقين هما:

المنطلق الإداري:

تُعرف المادة (58) من القانون رقم (45) لسنة 1992م الجامعة الحكومية بأنها: "مؤسسة علمية تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهي مستقلة في أداء وظائفها العلمية والتربوية، ويُضَمَّن موازنتها بموازنة التعليم العالي والبحث العلمي. وللجامعة استقلال مالي وإداري في تنفيذ موازنتها".

المنطلق الأكاديمي:

أما أكاديميًا، فتُعرفها المادة (2) من قانون التعليم العالي رقم (13) لسنة 2010 بأنها: "كل مؤسسة أكاديمية تُعنى بالتعليم العالي والبحث العلمي، حكومية أو أهلية أو خاصة، تشمل كليتين على الأقل، شريطة ألا تقل مدة الدراسة فيها لمنح الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس/الليسانس) عن أربع سنوات" (وزارة الشؤون القانونية، قانون التعليم العالي رقم (13)، 2010).

الإطار النظري:

الحوكمة الإلكترونية

يختلف تعريف الحوكمة الإلكترونية باختلاف طبيعة المؤسسة وأهدافها وما تقدمه من خدمات للمستفيدين منها. ويمكن توضيح مفهوم الحوكمة الإلكترونية في الجامعات بأنها: قدرة الجامعة على استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لتطبيق مبادئ الحوكمة، بما يُسهم في تعزيز الثقة بين الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس، والالتزام بأداء الأعمال وفق



التشريعات والقوانين، مع ضمان مشاركة جميع الأطراف ذات الصلة في صنع القرار، وذلك لرفع كفاءة الجامعة، وزيادة قدرتها على تحقيق أهدافها، وتحسين أدائها لضمان جودة المخرجات، لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة (الدهشان وجاد الله، 2020، 21).

مبادئ الحوكمة الإلكترونية في الجامعات:

تعمل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي جنباً إلى جنب مع مؤسسات المجتمع المدني لتحقيق التنمية المستدامة من خلال تطبيق الكثير من الإستراتيجيات والأدوات والأساليب، ومن أبرزها الحوكمة وفقاً لمعاييرها الواضحة والمحددة في الآتي:

- المشاركة الإلكترونية: الحوكمة الإلكترونية في الجامعات هي إتاحة المجال لجميع المعنيين بالمشاركة في وضع القواعد والمبادئ والإجراءات الخاصة بالعملية التعليمية وفق معايير واضحة، مع تمكين أعضاء مجلس الجامعة والعاملين من إبداء آرائهم وتقديم مقترحاتهم، ومنحهم فرصاً حقيقية للمناقشة والمشاركة الفاعلة (ناصر الدين، 2019). ويستند مفهوم الحوكمة الإلكترونية أساساً إلى:
 - المشاركة الفاعلة لأصحاب المصلحة.
 - تعزيز المعرفة الرقمية لتسهيل الوصول إلى المعلومات.
 - دور الجامعة في توفير قنوات ميسرة لوصول المواطنين إلى الخدمات والمعلومات.
 - تمكينهم من تقديم الآراء والمقترحات بسلاسة (صلاح الدين وعطية، 2018، ص184).
 - المساءلة الإلكترونية: وهي آلية تتضمن مراقبة الوفاء للمسؤوليات لكافة المجالات الإدارية كإدارة المخاطر، والمراجعة المالية، والإشراف على الأساليب المستخدمة لتقييم أداء الطلبة، والكادر الإداري والأكاديمي، والموظفين الإداريين، وتشمل هذه الجزئية مبادئ وقيم الحوكمة الإلكترونية في وضع آلية إلكترونية للمساءلة وفق النظام الإلكتروني الذي يتحكم بالآلية الحوكمة بشكل عام.
 - الشفافية الإلكترونية: وتشير إلى حرية الوصول للمعلومات والسياسات للجامعات والإفصاح عنها، وتكمن أهميتها في تقليل الضبابية والقضاء على مظاهر غموض التشريعات، ونمو العمل بمعايير عالية الجودة، والترابط بين المنظمات المختلفة، وتطوير الوحدات الإدارية (عليما، 2020، ص56؛ Aben Ahmed, 2025).
 - الاستقلالية الإلكترونية: وهي مفهوم يعنى به حرية الجامعات ومنحها الحكم الذاتي، لتصبح أكثر استجابة للبيئات الاجتماعية والاقتصادية، وأكثر قدرة على التكيف مع التغيير والابتكار، ويحمل استقلال الجامعة طابعاً متعدد الأبعاد. وهي الاستقلالية الإدارية والاستقلال المالي والاستقلال الأكاديمي للجامعات (ناصر الدين، 2019).
 - المساواة الإلكترونية: وعرفها الهروط (2018) بأنها مساواة الأفراد داخل المؤسسات في الحقوق والواجبات وهي مستمدة من المهام المناطة بهم مسبقاً سواء في الأنظمة والتعليمات أو عقود العمل، دون النظر إلى أي اعتبارات أخرى، حيث يحظى كل العاملين بالمساواة من قبل أعضاء مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية وكيفية تطبيقها والسياسات المطلوبة لتحقيق عدالة الإجراءات بالجامعة، وإتاحة الفرصة للجميع لتحسين أوضاعهم.
- أهمية تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات والحاجة إليها:
- يقف وراء الدعوة إلى تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات مبررات وأسباب عديدة وضحتها (الدهشان، 2020، ص 36-37) فيما يلي:

- وجود قصور واضح في استفادة الجامعات من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنفيذ وإدارة أنشطتها وعملياتها، وضعف وجود نظام إداري إلكتروني عصري بمعظم الجامعات، والاعتماد على الأساليب التقليدية، ونظم إدارية قديمة تعتمد على ذاكرة واجتهادات القائمين عليها، بشكل أدى إلى تكديس في إعداد الإداريين وزيادة أعباء البيروقراطية وضعف القدرة على الإنجاز الكفاء والسريع.
- غياب المساءلة وتفشي بعض صور الفساد والقصور في التشريعات المنظمة للعمل في كثير من الجامعات.
- اتساع الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل، وضعف المهارات المطلوبة للإعداد لمهن ووظائف المستقبل، خاصة أن العالم يعيش ثورة صناعية رابعة تختلف عن سابقتها تعتمد على استخدام التكنولوجيا المتقدمة في مختلف المجالات لتحسين الكفاءة، والتي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من أنشطة المجتمع وإدارة عملياته وأنشطته.
- تدني مستوى الوعي بمبادئ الحوكمة أو تطبيق مبادئها بشكل غير متكامل، وكذلك غياب المبادئ الخاصة بالشفافية والمحاسبية والمشاركة، ومحدودية الموارد المالية، وضعف مشاركة أصحاب المصالح في صنع القرارات.
- كثرة القواعد والنظم واللوائح الإدارية والإجراءات البيروقراطية بالجامعات، بالإضافة إلى جمود الإجراءات الإدارية وفشلها في إحداث تغيرات البناء الأكاديمي أو البرامج.

أهداف الحوكمة الإلكترونية:

- ويمكن تحديد أهداف الحوكمة الإلكترونية كما وضحتها (لطفي، 2007، ص4) والمتمثلة فيما يلي:
- خفض حدة البيروقراطية في أداء الأعمال، والعمل على تجميع كافة الخدمات والمعلومات ذات الأهمية للعملاء كأصحاب المصلحة بما يمكن من الاستفادة منها بطريقة سليمة.
 - تقديم الخدمات بطريقة سليمة وسريعة ومنخفضة التكاليف.
 - إتاحة المعلومات عن كافة التعاملات بين المؤسسة وعملائها على شبكة الإنترنت.
 - زيادة الوقت المتاح لتأدية الخدمة بحيث يمكن الحصول على الخدمة في أي وقت طوال اليوم دون الالتزام بساعات العمل الرسمية المحددة.
 - تحديد متطلبات الحصول على الخدمة كالنماذج المطلوبة بما يمكن من استكمالها قبل الذهاب لمكان أداء الخدمة ومن ثم تخفيض الوقت والجهد اللازم لأداء الخدمة
 - الارتقاء بثقافة ووعي الموظفين في الإدارات المختلفة من خلال تشجيعهم على استخدام وسائل التكنولوجيا.
 - تحقيق الشفافية من خلال إتاحة المعلومات بصورة متكافئة لكل العاملين.
 - ويمكن إضافة هدف آخر يتمثل في: توفير الأمن السيبراني وحماية المؤسسات من الاختراقات والهجمات الإلكترونية لنظمها التقنية.

متطلبات تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات:

إن الانتقال إلى تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات يتطلب توافر العديد من الأمور حددها (الفرا، 2013، ص56) في الآتي:

- المتطلبات القانونية: وتشمل مجمل التشريعات والقوانين التي يجب إقرارها لإيجاد البيئة القانونية اللازمة لعمل الحوكمة الإلكترونية، لاعتماد المخرجات الحاسوبية من قبل الجهات الرسمية بما يكفل إضفاء الشرعية على جميع الإجراءات.



- المتطلبات التنظيمية والإدارية: وهي تشمل مجمل التعديلات التي يجب إجراؤها على البنى التنظيمية والإجراءات والهيكل الإدارية، بهدف تبسيطها وزيادة مرونتها ورفع فاعليتها، بما ينسجم مع متطلبات عملية الحوسبة واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات، ويندرج في هذا الإطار وضع المعايير والقواعد الناظمة الخاصة بإنتاج البيانات والتعامل معها وضبط تناقلها.
- المتطلبات التقنية: وتتضمن متطلبات البنية التحتية الخاصة بشبكة الاتصالات والإنترنت والحواسيب والأدوات البرمجية، والكادر المؤهل.
- المتطلبات الثقافية: وتتمثل في وعي المستفيدين والعاملين بالحوكمة الإلكترونية مما يقلل من مقاومة التغيير لديهم، من خلال التوعية والتشجيع على التعامل مع هذه التطبيقات.
- متطلبات الأمن السيبراني: وتتمثل في وضع سياسة أمن سيبراني واضحة تُلبي معايير الحوكمة الإلكترونية تتوافق مع القوانين المحلية والدولية، واستخدام أنظمة حماية للبيانات عبر بروتوكولات قوية، والتوعية والتدريب حول التهديدات مثل التصيد الاحتيالي أو البرامج الضارة.

الميزة التنافسية:

توصف الميزة التنافسية بأنها هدف تسعى المنظمة إلى تحقيقه بشكل يميزها عن غيرها من المنظمات ويصعب تقليدها إما بطريقة تقديم الخدمة أو بشكل المنتج أو من ناحية السعر أو بكل ذلك معاً، وقدرة المنظمة على اختيار الطريقة التي تحقق فيها ميزتها التنافسية والتي تنبع من تحليلها لبيئتها الداخلية والخارجية وتحديد نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها من أجل الدخول في المنافسة.

وعرفها حسن (2017) بأنها: "امتلاك المؤسسة لما تتميز به عن غيرها بحيث تكون في مراكز المنافسة كتميزها في المنتجات، أو الإستراتيجيات، أو الموارد، ولتحقيق ذلك يجب على المؤسسة أن تتبع عدة مراحل لتحصل على الميزة التنافسية".

أهمية الميزة التنافسية في الجامعات:

الميزة التنافسية للجامعة هي الكيفية التي تستطيع بها الجامعة أن تميز نفسها عن قريناتها ومنافساتها من الجامعات الأخرى وتحقق لنفسها التفوق والتميز عليها من خلال مجموعة من المهارات والتكنولوجيا والموارد والقدرات التي تستطيع إدارة الجامعة تنسيقها واستثمارها لخلق قيم ومنافع للمستفيدين أعلى مما يحققه المنافسون، والسرعة في التجديد بحيث يصعب تقليدها وتأكيد حالة من التميز والاختلاف فيما بين الجامعة ومنافسها (ويج، 2013، ص21)، ويمكن توضيح أهمية الميزة التنافسية من خلال ما ذكره (الوديان، 2019، ص16) في الآتي:

- تؤدي إلى الرخاء والازدهار اللذين ينعكسان بدورهما على الرفاه المجتمعي والثروة الوطنية.
- تحد من نمطية العمل بأساليبه التقليدية والانتقال إلى أساليب مرنة ومتطورة تتواءم مع الأساليب المعتمدة من قبل المنافسين.
- تقود إلى ارتفاع مستويات الجودة والنوعية لتلبية رغبات وحاجيات العملاء سواء كانوا في التعليم أو التدريب أو الدراسة العلمية أو خدمة المجتمع.
- تؤدي إلى دعم الموارد البشرية من أجل خلق معارف جديدة مما يسهم في تطوير التنمية المستدامة للوطن.
- تحث على الانتقال من الخبرات الماضية المكتسبة والسعي نحو خبرات حديثة.
- تدفع إلى تنمية واستثمار القدرات والمهارات التنافسية للجامعة.
- تشجذ الهمم نحو تطوير الأساليب المتبعة والمنتجات والخدمات والبرامج والبحوث لكسب ثقة العملاء.



- تولد الطاقات الفكرية والإبداعية لاستثمار أمثل للموارد المتوفرة.

أبعاد الميزة التنافسية:

للميزة التنافسية مجموعة من الأبعاد التي تسهم في تحقيقها، وعلى الرغم من اختلاف الباحثين حول تحديد تلك الأبعاد، إلا أن البحث يرجع ذلك الاختلاف تبعاً لطبيعة الخدمات والوظائف التي تقدمها المؤسسة التي تسعى التي تحقيق الميزة التنافسية بين نظيراتها، ويمكن توضيح أبرز تلك الأبعاد في الآتي (الشرجي والعبيدي، 2022، ص83):

- التميز: وهو إدخال طرق وأساليب جديدة سواء أكانت إستراتيجية أو تكنولوجية أو خدمات تقدمها بصورة مختلفة، مما يسمح لها بتعزيز قيمة خدماتها مقارنة بالخدمات المقدمة من المنافسين.
- الكفاءة: وتعني القدرة المستمرة على التكيف مع البيئة والبقاء فيها، وتتجلى في الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة (البشرية، المالية، المادية، الزمن)، وتقاس بكمية المدخلات المستخدمة لإنتاج مخرجات محددة، فكلما ارتفع معدل كفاءة الجامعة قلت المدخلات المطلوبة لإنتاج مخرجات معينة، وهذا تتمكن من خفض التكاليف مقارنة بتكاليف المنافسين، وهذا يسمح لها ببناء ميزة تنافسية.
- التكلفة: تستند إليها كثير من المؤسسات الهادفة إلى تعزيز حصتها السوقية والتمتع بمزايا اقتصادية، وذلك من خلال الاستخدام الأمثل للطاقة الإنتاجية المتاحة لها، والتحسين المستمر لجودة الخدمات والإبداع في تصميمها وإتقان عملياتها، ويتطلب ذلك العديد من الاستثمارات وأتمتة المعلومات والمعدات، والرقابة، ومن ثم ستملك ميزة تنافسية تمكنها من السيطرة على السوق.
- الجودة: تعد من أهم المزايا التنافسية، وتعني أداء الأشياء بصورة صحيحة لتقديم منتجات وخدمات تتلاءم مع رغبات المستفيدين.
- الاستجابة للعملاء: تتمثل بقدرة المؤسسة على أداء مهامها بشكل أفضل من منافسيها من خلال تحديد متطلبات عملائها ومعرفة احتياجاتهم، والتركيز على إشباعها وسرعة الاستجابة بجودة عالية لخدماتها، وهذا من شأنه خلق ميزة تنافسية طويلة الأمد.

مداخل تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات:

- التميز في التعليم: يُعد عملية ذات طبيعة معقدة، فهي تتأثر بعدد من العوامل المتداخلة والمرتبطة ببعضها، فمنها ما يتعلق بالأستاذ، ومنها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يتعلق بالمنهج الدراسي والخطط الدراسية والبرامج، والأنشطة والأساليب والتقنيات المستحدثة، والوسط الجامعي والمحيط بالجامعة ويتضمن مؤشرات جودة الطلاب وتنوعهم، وتنوع مخرجاتهم (السعود، 2014، ص56-57).
- التميز في البحث العلمي: ويقصد به أن تقوم الجامعة بأداء متميز بناءً على معايير محددة، وهو من أهم مداخل تحقيق الميزة التنافسية للجامعة، وذلك لما له من مكانة مميزة جداً في تقويم الأداء الجامعي الكلي (أحمد، 2018، ص142).
- التميز من خدمة المجتمع: ويتحقق ذلك من خلال تحديد احتياجات الأفراد والمؤسسات في المجتمع، وإقامة البرامج والأنشطة التي تفي بهذه الاحتياجات (العمرى، 2015، ص118)؛ لذا فإن تلك الجهود إذا ما كُلّت بأداء متميز وفق معايير محددة فإن مخرجات الجامعة ستكون متميزة بجودتها وقدرتها على رفع مستوى الأداء والإنتاج والتطوير والرقى بقيم المواطنة السامية، والانتماء وحب العلم والدراسة، مما يكون له أثر إيجابي تجاه المجتمع وتلبية احتياجاته لتحقيق التنمية الشاملة (Viliam.2010, p12).

الدراسات السابقة:

- هناك عدد من الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة ويمكن توضيح أبرزها على النحو الآتي:
- دراسة العليبي والسنياني (2023)، هدفت الدراسة إلى تحديد أثر الحوكمة بأبعادها (الشفافية، الاستقلالية، المشاركة، المساءلة، الفاعلية) في تعزيز الميزة التنافسية في الجامعات الأهلية اليمنية في أمانة العاصمة صنعاء، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية والإدارية في عشر جامعات أهلية، البالغ عددهم (524) فرداً، والاستبانة أداة قياس وُزعت على عينة حجمها (222) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود اهتمام مرتفع بتطبيق الحوكمة وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأهلية اليمنية.
 - دراسة الموهبي (2023)، هدفت لدراسة تأثير تطبيق الحوكمة الإلكترونية في تحسين الشفافية، ولتحقيق الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (132) موظفاً في الجامعات الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ضرورة إعادة النظر في صياغة القوانين واللوائح والتشريعات بما يتناسب مع تطبيق الحوكمة الإلكترونية.
 - دراسة البلتاجي (2022)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تطبيق الحوكمة الإلكترونية في جامعة المنوفية ومعالجة تلك المعوقات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة التي تم إعدادها وتقنيها وتطبيقها على عينة من القيادات الأكاديمية بجامعة المنوفية والتي بلغت (153) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود معوقات فنية وتكنولوجية بدرجة كبيرة. غياب التنسيق بين الوحدات الإدارية المختلفة بالجامعة. ضرورة توفير مخصصات مالية لتطبيق الحوكمة الإلكترونية في جامعة المنوفية للتغلب على تلك المعوقات.
 - دراسة Dadang (2021) هدفت الدراسة إلى التحقق من الارتباط بين المساءلة المدركة والاستجابة المدركة والشفافية المدركة وثقة الجمهور في الحكومة المحلية وعلاقتها بالحوكمة الإلكترونية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، تم جمع البيانات الأولية على مستويات الإدارة المحلية من مدينتين في إندونيسيا عن طريق الاستبيان. وبعد تحليل مجموعة البيانات النهائية من عينة الدراسة المكونة من 355 مشاركاً باستخدام SmartPls3 وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها أن تطبيق الحوكمة الإلكترونية يعمل على تطوير وتعزيز ثقة الجمهور في الحكومة، وبالتالي توفير التوجهات السياسية الرئيسية.
 - دراسة Giorgia (2020)، هدفت الدراسة إلى فهم العلاقة بين ما تتميز به مؤسسات التعليم من سمعة طيبة وبيئة مناسبة في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للجامعات العامة، واستخدم الباحث المنهج المسحي التحليلي، والاستبانة أداة لاستطلاع آراء (509) أستاذة من (47) جامعة إسبانية مختلفة. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها أن الجامعات العامة تواجه قدرة تنافسية عالمية متزايدة.
 - دراسة Rahmani (2020)، هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير الحوكمة الإلكترونية في التعليم العالي وبشكل خاص جامعة آزاد الإسلامية في قزوین في جمهورية إيران الإسلامية كدراسة حالة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات من خلال طريقتي الاستبانة والمقابلات المنظمة مع الخبراء، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ضرورة تخصيص نسبة من إيرادات الجامعة لتطوير البنى التحتية الإلكترونية.



- دراسة الشويات(2019)، هدفت الدراسة لبيان أثر تطبيق الحوكمة الإلكترونية على تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للبنوك الأردنية، وتكون مجتمع الدراسة من (16) بنكاً أردنياً، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتم جمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (430) عاملاً في البنوك الأردنية عن طريق الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود أثر لتطبيق الحوكمة الإلكترونية على الميزة التنافسية المستدامة للبنوك الأردنية، وضرورة رفع مستوى الشفافية في البنوك الأردنية وتقديم المعلومات الصادقة والموضوعية ونشرها إلكترونياً.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

- من حيث منهج الدراسة: اتفق البحث الحالي مع كافة الدراسات السابقة المذكورة من حيث استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي.
- من حيث المجتمع والعينة: اتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة المذكورة في كون المجتمع وعينته تتمثل في القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات، ماعدا دراسة (الشويات، 2019)، و (Dadang, 2021)، ودراسة (Rahmani, 2020) التي استخدمت المقابلة مع الخبراء بالإضافة إلى الاستبانة.
- من حيث أداة البحث: اتفق البحث الحالي مع كافة الدراسات السابقة المذكورة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة المجتمع، ما عدا دراسة (Rahmani, 2020) التي استخدمت المقابلة مع الخبراء بالإضافة إلى الاستبانة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وما تميز به البحث الحالي:

على الرغم من اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في الجوانب المذكورة سابقاً، إلا أن جوانب الاستفادة تمثلت في الآتي:

- ضمان عدم تكرار موضوع البحث وتميزه عن الدراسات السابقة.
- بناء الإطار النظري والخلفية الفكرية لمتغيرات البحث (الحوكمة الإلكترونية، الميزة التنافسية).
- تحديد أبعاد مشكلة البحث، وبلورة أهدافه، وإبراز جوانب الأهمية، وبناء الاستبانة وفقراتها.
- توجيه البحث إلى بعض المصادر والمراجع العلمية التي ساهمت في إثراء الإطار النظري للبحث.
- اختيار الإجراءات المنهجية المتبعة في البحث، والأساليب الإحصائية.
- إفادة الباحث في كيفية عرض النتائج ومناقشتها.
- تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في الهدف الرئيس والأهداف الفرعية حيث تفرد بالخروج بتشخيص دقيق لواقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات اليمنية الحكومية، وأيضاً حداثة معظم المراجع والدراسات السابقة التي استند عليها الباحث، بالإضافة إلى كون البحث تناول عينة كبيرة من القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية.

منهج البحث وإجراءاته:

- منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه المسحي والتحليلي لتحقيق هدف البحث العام وأهدافه الفرعية.
- مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع البحث من جميع القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات اليمنية الحكومية البالغ عددهم (1872) قائدًا أكاديميًا وإداريًا، منهم (1480) أكاديميًا و (392) إداريًا يتوزعون على (15)



جامعة يمنية حكومية. وقد تم اختيار عينة البحث بأسلوب العينة العشوائية الطبقية وصار حجم العينة (504) أفراد من القيادات الأكاديمية والإدارية العاملين في الجامعات اليمنية الحكومية للعام الدراسي 2025/2024م الذين ما زالوا يمارسون مهامهم وقت إجراء هذا البحث، حيث شملت العينة الفئات الآتية: (رئيس جامعة – نائب رئيس جامعة – عميد كلية – عميد مركز التطوير وضمان الجودة- نائب عميد كلية – أمين عام جامعة – أمين عام كلية)، ويمكن توضيح خصائص العينة بالجدول الآتي:

جدول (1):

يوضح خصائص عينة البحث

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة%
نوع الوظيفة	قيادي أكاديمي	355	84.93%
	قيادي إداري	63	15.07%
	الإجمالي	418	100%
المستوى القيادي	رئيس جامعة	5	1.20%
	نائب رئيس جامعة	15	3.59%
	عميد كلية	67	16.03%
	عميد مركز جودة	7	1.67%
	نائب عميد	261	62.44%
	أمين عام جامعة	6	1.44%
	أمين عام كلية	57	13.64%
	الإجمالي	418	100%
المؤهل	دكتوراه	359	85.89%
	ماجستير	18	4.31%
	بكالوريوس	41	9.81%
	الإجمالي	418	100%
سنوات الخبرة	(1-5) سنوات	37	8.85%
	(6-10) سنوات	158	37.80%
	(11) سنة فأكثر	223	53.35%
المجموع		418	100.0%

- أداة البحث: اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات للتعرف على واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية.
- بناء أداة البحث: بعد الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، وبناءً على معطيات وتساؤلات البحث وأهدافه، تم بناء أداة جمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، الأول يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة ونوع البيانات والمعلومات التي يود تود الباحثة جمعها، والجزء الثاني يحتوي على

البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي: (نوع الوظيفة- المستوى القيادي- المؤهل – سنوات الخبرة- الجامعة). والجزء الثالث يحتوي على (60) فقرة موزعة على محوري الأداة ومجالاتها. وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي (صغيرة- متوسطة- كبيرة).

صدق أداة الدراسة:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** حيث تم عرض أداة البحث الأولى بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال البحث لتحكيمها وإبداء رأيهم حول مجالاتها وفقراتها المكونة من (62) فقرة بصورتها الأولية، وذلك من حيث: درجة مناسبة الفقرات للمجال الذي يحتويها، ودرجة دقة وسلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة ودرجة وضوح الفقرات. وبدء عملية إرسال الاستبانة إلى الخبراء المحكمين واستلامها منهم في عدد من الجامعات اليمنية حيث تم استرداد الاستبانة من الذين استجابوا وعددهم (20) محكمًا، وتم اعتماد نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%) فأكثر لقبول الفقرات وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (60) فقرة بعد إجراء التعديلات.

- **الصدق البنائي (الإحصائي):** للتأكد من تمتع الاستبانة بصدق بنائي تم استخدام الصدق الإحصائي للمحتوى، وهو الصدق من خلال استخدام معاملات ارتباط بيرسون للمتوسطات الحسابية الكلية للمجالات فيما بينها، وللمجالات مع الأداة الكلية، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (2):

يوضح نتائج الصدق الإحصائي لأداة البحث الأولى باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال	المعالجة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
المجال الأول: المشاركة الفعالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	— —					
المجال الثاني: الشفافية	معامل الارتباط مستوى الدلالة	0.68 0.00	— —				
المجال الثالث: المساءلة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	0.85 0.00	0.77 0.00	— —			
المجال الرابع: العدالة	معامل الارتباط مستوى الدلالة	0.77 0.00	0.70 0.00	0.86 0.00	— —		
المجال الخامس: الاستقلالية	معامل الارتباط مستوى الدلالة	0.44 0.00	0.63 0.00	0.45 0.00	0.33 0.01	— —	
المجال السادس: الكفاءة والفاعلية	معامل الارتباط مستوى الدلالة	0.86 0.00	0.78 0.00	0.90 0.00	0.83 0.00	0.48 0.00	— —
الأداة ككل	معامل الارتباط مستوى الدلالة	0.90 0.00	0.86 0.00	0.95 0.00	0.88 0.00	0.56 0.00	0.97 0.00



يتبين من الجدول (2) أن درجة المعنوية لمعاملات ارتباط بيرسون للمجالات فيما بينها والمجالات مع الأداة ككل، جميعها أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدل على صدق مجالات الأداة حيث تراوحت قيم معامل بيرسون بين (0.97) و (0.68)، وهي قيم ارتباط عالية تؤكد على أن الاستبانة تتمتع بصدق بنائي.

ثبات أداة البحث:

لقياس ثبات الاستبانة، اعتمدت الباحثة على طريقة الثبات ألفا كرومباخ على المستوى الكلي للأداة والمجالات، وفيما يلي جدول بالنتائج للثبات لأداة البحث:

جدول (3):

يوضح نتائج الثبات لأداة البحث وفق معامل ألفا كرومباخ للمجالات والأداة ككل

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
1	المجال الأول: المشاركة الفعالة	8	0.78
2	المجال الثاني: الشفافية	11	0.74
3	المجال الثالث: المساءلة	10	0.88
4	المجال الرابع: العدالة	16	0.62
5	المجال الخامس: الاستقلالية	5	0.83
6	المجال السادس: الكفاءة والفاعلية	10	0.90
	الحوكمة الإلكترونية ككل	60	0.96

يتبين من الجدول (3) أن أداة البحث تتمتع بدرجة عالية من الثبات وفق معامل الثبات ألفا كرومباخ على المستوى الكلي للأداة وعلى مستوى المجالات حيث بلغ (0.96) وهي قيمة عالية.

المعالجات الإحصائية:

اتبعت الباحثة في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من دراستها الميدانية على العديد من الأساليب الإحصائية،

منها:

- التكرارات والنسب المئوية لمعرفة البيانات الإحصائية الوصفية للمتغيرات.
- المتوسط الحسابي لمعرفة درجة الاستجابات حول الفقرات.
- الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف الاستجابات عن متوسطها الكلي.
- الوزن النسبي لمعرفة الأهمية النسبية الكلية لدرجة الاستجابة على كل فقرة والمجالات الكلية.
- معامل الارتباط بيرسون لقياس مستوى صدق أداة البحث.
- معادلة ألفا كرومباخ لقياس ثبات أداة البحث.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية للبحث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمحور ككل، ثم على مستوى كل مجال من مجالات واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية الستة، كل على حدة وترتيبها تنازلياً وفق تقديرات أفراد عينة البحث كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة تحديد واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية

الترتيب	رقم المجال	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر
1	5	المجال الخامس: الاستقلالية	2.574	0.19	85.81%	كبيرة
2	4	المجال الرابع: العدالة	2.278	0.23	75.92%	متوسطة
3	3	المجال الثالث: المساواة	1.997	0.23	66.57%	متوسطة
4	1	المجال الأول: المشاركة الفعالة	1.944	0.23	64.79%	متوسطة
5	2	المجال الثاني: الشفافية	1.872	0.25	62.40%	متوسطة
6	6	المجال السادس: الكفاءة والفاعلية	1.865	0.22	62.17%	متوسطة
		تطبيق الحوكمة الإلكترونية ككل	2.053	0.15	68.44%	متوسطة

يتبين من الجدول (4) أن أفراد العينة اعتبروا أن واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية يتم بدرجة توافر متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.053)، وانحراف معياري بلغ (0.15)، وبوزن نسبي بلغ (68.44%).

ولمزيد من الإيضاح يمكن عرض النتائج ومناقشتها حسب كل مجال من مجالات الأداة على النحو الآتي:
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع تطبيق المشاركة الفعالة بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية؟
للإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال وترتيبها تنازلياً وفق تقديرات أفراد عينة البحث كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة تطبيق المشاركة الفعالة بالجامعات اليمنية

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر
1	5	تطور الجامعة برامجها الأكاديمية بما يتلاءم مع التغيرات التكنولوجية واحتياجات سوق العمل.	2.727	0.48	90.91%	كبيرة
2	6	تشرك الجامعة المستفيدين في إعداد خطتها الإستراتيجية التطويرية.	2.366	0.58	78.87%	كبيرة
3	8	تقدم الجامعة خدمات تقنية لتعزيز التعاون وتبادل الخبرات مع المجتمع.	1.919	0.56	63.96%	متوسطة
4	4	توفر الجامعة قنوات اتصال إلكترونية فعالة مع أصحاب المصلحة.	1.916	0.55	63.88%	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر
5	3	تُشرك الجامعة ممثلي المجتمع المحلي وفق كياناتها التنظيمية وفقاً للتشريعات القانونية.	1.902	0.55	63.40%
6	7	تُقيم الجامعة مؤتمرات وندوات علمية عبر الإنترنت لضمان مشاركة الباحثين من خارجها.	1.895	0.61	63.16%
7	1	تستقبل الجامعة مقترحات تطوير خدماتها وبرامجها عبر بريد إلكتروني مخصص.	1.579	0.52	52.63%
8	2	تقيس الجامعة رضا المستفيدين من خدماتها وفق آلية إلكترونية واضحة.	1.246	0.46	41.55%
		المجال الأول: المشاركة الفعالة	1.944	0.23	64.79%
		د			

يتبين من الجدول (5) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق الحوكمة الإلكترونية في ضوء الميزة التنافسية والخاصة بمجال المشاركة الفعالة تراوحت بين (2.72) و (1.24)، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (1.94) بانحراف معياري بلغ (0.23) وبوزن نسبي (64.79%) وبتقدير درجة توافر متوسطة، وتحليل نتائج الفقرات تبين الآتي:

- أن (50%) من الفقرات (4 فقرات) في هذا المجال حصلت على درجة تطبيق متوسطة، و (25%) من الفقرات (فقرتين) حصلت على درجة تطبيق كبيرة، و (25%) من الفقرات (فقرتين) حصلت على درجة توافر صغيرة.
- أن أعلى تطبيق في هذا المجال حصلت عليه الفقرة (5) وهي الفقرة المتعلقة بـ "تطور الجامعة برامجه الأكاديمية بما يتلاءم مع التغيرات التكنولوجية واحتياجات سوق العمل" بدرجة تطبيق كبيرة بمتوسط حسابي (2.72)، وانحراف معياري (0.48) وبلغ الوزن النسبي (90.91%)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ضرورة مواكبة التطور التكنولوجي العالمي، وأيضاً المطالبة المجتمعية بفتح تخصصات حديثة تلبى احتياجاتهم وتحاكي متطلبات العصر.
- أن أدنى درجة تطبيق في هذا المجال حصلت عليها الفقرة رقم (2) وهي الفقرة المتعلقة بـ "تقيس الجامعة رضا المستفيدين من خدماتها وفق آلية إلكترونية واضحة" بدرجة تطبيق صغيرة، ومتوسط حسابي (1.24)، وانحراف معياري (0.46)، و وزن نسبي بلغ (41.55%)، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى عدم اهتمام الجامعات اليمنية بقياس رضا المستفيدين منها عبر قنوات التواصل الخاصة بها مثل الاستبيانات والاستفتاءات الإلكترونية التي يمكن أن تقدم نظرة واضحة عن مدى رضا المستفيدين مما تقدمه الجامعات اليمنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما وقع تطبيق الشفافية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية؟

للإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال وترتيبها تنازلياً وفق تقديرات أفراد عينة البحث كما هو موضح في الجدول الآتي:



جدول (6):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة تطبيق الشفافية بالجامعات اليمنية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر
1	تعلن الجامعة عن معايير القبول وأسماء المقبولين عبر موقعها الإلكتروني.	2.801	0.49	93.38%	كبيرة
2	تنشر الجامعة إستراتيجيتها التطويرية عبر موقعها الإلكتروني.	2.663	0.61	88.76%	كبيرة
3	تنشر الجامعة توصيفاً متكاملًا للبرامج والمقررات على موقعها الإلكتروني	2.261	0.81	75.36%	متوسطة
4	تعلن الجامعة عن فرص التعيينات الأكاديمية والإدارية بوضوح على موقعها الإلكتروني.	2.055	0.58	68.50%	متوسطة
5	تنشر الجامعة هيكلها التنظيمي وتحدد الصلاحيات والمسؤوليات على موقعها الإلكتروني.	1.979	0.58	65.95%	متوسطة
6	تُعلن الجامعة عن المناقصات والمزايدات و تتيح التقدم لها إلكترونياً.	1.938	0.58	64.59%	متوسطة
7	تنشر الجامعة بيانات متكاملة لأعضاء هيئة التدريس على موقعها الإلكتروني.	1.897	0.62	63.24%	متوسطة
8	تنشر الجامعة نتائج التقييم الذاتي والخارجي لأدائها وأداء العاملين على موقعها الإلكتروني.	1.313	0.52	43.78%	صغيرة
9	تفصح الجامعة عن سياستها للمنتج إلكترونياً.	1.261	0.50	42.03%	صغيرة
10	تطلع الجامعة الأطراف المعنية على حساباتها الختامية إلكترونياً.	1.254	0.51	41.79%	صغيرة
11	توفر الجامعة إقرارات الذمة المالية للقيادات إلكترونياً.	1.172	0.41	39.07%	صغيرة
المجال الثاني: الشفافية					
		1.872	0.25	62.40%	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق الحوكمة الإلكترونية في ضوء الميزة التنافسية والخاصة بمجال الشفافية تراوحت بين (2.80) و (1.17). حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (1.872) بانحراف معياري بلغ (0.25) وبوزن نسبي (62.4%)، وبتقدير درجة تطبيق متوسطة، وتحليل نتائج الفقرات تبين الآتي:

- إن (46%) من الفقرات (5 فقرات) في هذا المجال حصلت على درجة تطبيق متوسطة، و (36%) من الفقرات (4 فقرات) حصلت على درجة تطبيق صغيرة، و (18%) من الفقرات (2 فقرات) حصلت على درجة تطبيق كبيرة.

- أعلى تطبيق في هذا المجال حصلت عليه الفقرة (16) وهي الفقرة المتعلقة بـ " تعلن الجامعة عن معايير القبول وأسماء المقبولين عبر موقعها الإلكتروني." بدرجة تطبيق كبيرة بمتوسط حسابي (2.80)، وانحراف معياري (0.49) وبلغ الوزن النسبي (93.38%)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تفعيل القنوات والمواقع الإلكترونية الخاصة بالجامعات اليمنية لنشر معايير القبول وأسماء المقبولين، حتى يتمكنوا من استكمال إجراءات القبول.
- أدنى درجة تطبيق في هذا المجال حصلت عليها الفقرة رقم (18) وهي الفقرة المتعلقة بـ " توفر الجامعة إقرارات الذمة المالية للقيادات إلكترونياً." بدرجة تطبيق صغيرة، ومتوسط حسابي (1.17)، وانحراف معياري (0.41)، ووزن نسبي بلغ (39.07%)، وتفسر الباحثة السبب في هذه النتيجة بأن القيادات الجامعية لا تفصح عن إقرارات الذمة المالية لها قبل تولي المنصب، وقد يعود السبب أيضاً إلى قصور في الجهات المعنية (الهيئة الوطنية العليا لمكافحة الفساد) في عدم متابعة إقرارات الذمة المالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما وقع تطبيق المساءلة بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية؟

للإجابة على السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال وترتيبها تنازلياً وفق تقديرات أفراد عينة البحث كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة تطبيق المساءلة بالجامعات اليمنية

رقم الفقرة	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر
1	27	2.656	0.53	88.52%	كبيرة
					ترتبط الجامعة بنظام إلكتروني بوزارة التربية والتعليم والبحث العلمي للتأكد من نتائج الطلاب المتحققين بها.
2	22	2.641	0.59	88.04%	كبيرة
					ترتبط الجامعة بالنافذة الإلكترونية لوزارة الخدمة المدنية لاستكمال إجراءات التوظيف.
3	26	2.574	0.65	85.81%	كبيرة
					تمتلك الجامعة نظاماً إلكترونياً محاسبياً لمراقبة الأداء المالي في القطاعات والكليات والمركز التابعة لها.
4	23	2.129	0.54	70.97%	متوسطة
					تخضع البرامج التعليمية ومخرجات الجامعة لمتابعة وتقييم مجلس الاعتماد الأكاديمي.
5	25	1.993	0.51	66.43%	متوسطة
					تتابع وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي أداء الجامعة عبر الربط الإلكتروني.
6	28	1.971	0.57	65.71%	متوسطة
					تعتمد الجامعة أنظمة البصمة الإلكترونية لمراقبة الانضباط الوظيفي.
7	29	1.897	0.55	63.24%	متوسطة
					تفعل الجامعة دور الإدارة العامة للمراجعة كجهة رقابية داخلية.
8	21	1.474	0.65	49.12%	صغيرة
					ترتبط الجامعة حساباتها بالنظام الإلكتروني لوزارة المالية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر
9	توفر الجامعة بريدًا إلكترونيًا لاستقبال الشكاوى والمخالفات.	1.333	0.51	44.42%	صغيرة
10	يراجع الجهاز المركزي للرقابة والمحاسبة الأداء الإداري والمالي للجامعة إلكترونياً.	1.304	0.53	43.46%	صغيرة
	المجال الثالث: المساءلة	1.997	0.23	66.57%	متوسطة

يتبين من الجدول (7) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق الحوكمة الإلكترونية في ضوء الميزة التنافسية والخاصة بمجال المساءلة تراوحت بين (2.65) و (1.30)، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (1.99)، بانحراف معياري بلغ (0.23)، وبوزن نسبي (66.57%)، وبتقدير درجة تطبيق متوسطة، وتحليل نتائج الفقرات تبين الآتي:

- أن (40%) من الفقرات (3 فقرات) في هذا المجال حصلت على درجة تطبيق متوسطة، و (30%) من الفقرات (3 فقرات) حصلت على درجة تطبيق كبيرة، و (30%) من الفقرات (3 فقرات) حصلت على درجة تطبيق صغيرة.
- أن أعلى تطبيق في هذا المجال حصلت عليه الفقرة (16)، وهي الفقرة المتعلقة بـ "ترتبط الجامعة بنظام إلكتروني بوزارة التربية والتعليم والبحث العلمي للتأكد من نتائج الطلاب الملتحقين بها." بدرجة تطبيق كبيرة بمتوسط حسابي (2.65)، وانحراف معياري (0.53) وبلغ الوزن النسبي (88.52%)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الربط عبر نظام شؤون الطلاب الإلكتروني (SAR) التابع لمركز تقنية المعلومات التابع لوزارة التربية والتعليم والبحث العلمي، وأيضاً موافاة الوزارة بنسخ إلكترونية لنتائج الطلاب الملتحقين بها.
- أن أدنى درجة تطبيق في هذا المجال حصلت عليها الفقرة رقم (24) وهي الفقرة المتعلقة بـ "يراجع الجهاز المركزي للرقابة والمحاسبة الأداء الإداري والمالي للجامعة إلكترونياً." بدرجة تطبيق صغيرة، ومتوسط حسابي (1.34)، وانحراف معياري (0.53)، ووزن نسبي بلغ (43%)، وترجع الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى كون الجهاز المركزي للرقابة والمحاسبة يعتمد على النزول المباشر واستخدام الأساليب التقليدية لأداء عمله الرقابي، ولا يوجد ربط إلكتروني بين الجهات المعنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما واقع تطبيق العدالة بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية؟

للإجابة على السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال وترتيبها تنازلياً وفق تقديرات أفراد عينة البحث كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (8):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة تطبيق العدالة بالجامعات اليمنية					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر
1	تتم إجراءات التنسيق في الجامعة إلكترونياً لجميع المتقدمين.	2.871	0.41	95.69%	كبيرة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر
2	31	تُصحح الجامعة اختبارات قبول الطلبة الملتحقين بها إلكترونياً.	2.854	0.38	95.14%	كبيرة
3	35	تتيح الجامعة فرصة النشر الإلكتروني في المجلات الدورية وفق المعايير المحددة.	2.639	0.59	87.96%	كبيرة
4	36	يتوفر في الجامعة مكتبة إلكترونية متاحة لجميع الباحثين والطلاب.	1.969	0.55	65.63%	متوسطة
5	34	توزع الجامعة الموارد المالية بين القطاعات في ضوء احتياجات وطبيعة نشاطها.	1.890	0.54	63.00%	متوسطة
6	32	تُطبق الجامعة الأنظمة والقوانين دون تمييز.	1.873	0.55	62.44%	متوسطة
7	33	تُطبق الجامعة مبدأ تكافؤ الفرص في التعيينات والترقيات بشكل معلن إلكترونياً.	1.847	0.52	61.56%	متوسطة
المجال الرابع: العدالة			2.278	0.23	75.92%	متوسطة

يتبين من الجدول (8) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق الحوكمة الإلكترونية في ضوء الميزة التنافسية والخاصة بمجال العدالة تراوحت بين (2.87) و (1.84) حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (2.27) بانحراف معياري بلغ (0.23) وبوزن نسبي (75.92%) وبتقدير درجة تطبيق متوسطة، وتحليل نتائج الفقرات تبين الآتي:

- أن (57%) من الفقرات (4 فقرات) في هذا المجال حصلت على درجة تطبيق متوسطة، و (43%) من الفقرات (فقرتين) حصلت على درجة تطبيق كبيرة، ولم تحصل أي من الفقرات على درجة تطبيق صغيرة.
- أعلى تطبيق في هذا المجال حصلت عليه الفقرة (30) وهي الفقرة المتعلقة بـ "تم إجراءات التنسيق في الجامعة إلكترونياً لجميع المتقدمين." بدرجة تطبيق كبيرة بمتوسط حسابي (2.87)، وانحراف معياري (0.41)، وبلغ الوزن النسبي (95.69%)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ربط التنسيق في الجامعات اليمنية ببوابة التنسيق الإلكترونية التابعة لمركز تقنية المعلومات التابع للوزارة والمعنية بإجراء عملية التنسيق في الجامعات اليمنية.
- أدنى درجة تطبيق في هذا المجال حصلت عليها الفقرة رقم (33) وهي الفقرة المتعلقة بـ "تُطبق الجامعة مبدأ تكافؤ الفرص في التعيينات والترقيات بشكل معلن إلكترونياً." بدرجة تطبيق متوسطة، ومتوسط حسابي (1.84)، وانحراف معياري (0.52)، ووزن نسبي بلغ (61.56%)، وترجع الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى قصور في تطبيق معايير التعيينات والترقيات، ما يدل على محدودية الإفصاح عن فرص التعيينات والترقيات إلكترونياً ليطم إجراء المفاضلة بما يحقق العدالة ويطبق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتقدمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما واقع تطبيق الاستقلالية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية؟

للإجابة على السؤال الخامس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال وترتيبها تنازلياً وفق تقديرات أفراد عينة البحث كما هو موضح في الجدول الآتي:



جدول (9):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة تطبيق الاستقلالية بالجامعات اليمنية

الدرجة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر
1	39	تمتلك الجامعة صلاحية تحديد الطاقة الاستيعابية والبرامج الأكاديمية.	2.902	0.33	96.73%	كبيرة
2	38	تحدد الجامعة لوائح العمل الإداري والأكاديمي	2.833	0.43	94.42%	كبيرة
3	43	تمتلك الجامعة موقعًا إلكترونيًا تديره وتحدد وظائفه وخصائصه.	2.768	0.55	92.26%	كبيرة
4	37	تتمتع الجامعة باستقلالية في عملية التحصيل والصرف الإلكتروني لمواردها المالية.	2.768	0.46	92.26%	كبيرة
5	44	تمتلك الجامعة حرية عقد اتفاقيات تعاون مع المؤسسات الأخرى بهدف التعاون المشترك.	2.672	0.56	89.07%	كبيرة
6	42	تدير الجامعة مشاريعها الاستثمارية باستقلالية بما يتلاءم مع خططها التطويرية.	2.660	0.56	88.68%	كبيرة
7	40	تصدر الجامعة قرارات التعيين الأكاديمي والإداري بشكل مستقل.	2.656	0.53	88.52%	كبيرة
8	41	تمتلك الجامعة حرية نتائجها العلمي وفقًا لضوابط النشر العلمي.	2.617	0.59	87.24%	كبيرة
9	45	يوجد لدى الجامعة ملكية فكرية (ابتكارات، براءات اختراع) إلكترونية يمكن تحويلها إلى مشاريع استثمارية مستقبلاً.	1.292	0.49	43.06%	صغيرة
		المجال الخامس: الاستقلالية	2.574	0.19	85.81%	كبيرة

يتبين من الجدول (9) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق الحوكمة الإلكترونية في ضوء الميزة التنافسية والخاصة بمجال الاستقلالية تراوحت بين (2.90) و (1.29)، حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (2.57)، بانحراف معياري بلغ (0.19)، ووزن نسبي (85.81%)، وبتقدير درجة تطبيق متوسطة، وتحليل نتائج الفقرات تبين الآتي:

- أن (89%) من الفقرات (8 فقرات) في هذا المجال حصلت على درجة تطبيق كبيرة، و (11%) من الفقرات (فقرة واحدة) حصلت على درجة تطبيق صغيرة، ولم تحصل أيٌّ من الفقرات السابقة على درجة تطبيق متوسطة.

- أن أعلى تطبيق في هذا المجال حصلت عليه الفقرة (39) وهي الفقرة المتعلقة بـ "تمتلك الجامعة صلاحية تحديد الطاقة الاستيعابية والبرامج الأكاديمية". بدرجة تطبيق كبيرة بمتوسط حسابي (2.90)، وانحراف معياري (0.33)، ووزن النسبي (96.73%)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الحرية والاستقلالية التي تحظى بها الجامعات اليمنية في تحديد طاقتها الاستيعابية في الكليات والأقسام والتخصصات التابعة لها، والرفع بها إلى الجهات المعنية بما يتلاءم مع إمكانياتها وقدرتها.

- أن أدنى درجة تطبيق في هذا المجال حصلت عليها الفقرة رقم (45) وهي الفقرة المتعلقة بـ "يوجد لدى الجامعة ملكية فكرية (ابتكارات، براءات اختراع) إلكترونية يمكن تحويلها إلى مشاريع استثمارية مستقبلاً". بدرجة تطبيق صغيرة، بمتوسط حسابي (1.29)، وانحراف معياري (0.49)، ووزن نسبي بلغ (43.06%)، وتفسر الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى عدم توفر البيئة المناسبة والمشجعة للباحثين والمبتكرين في شتى المجالات مما أدى إلى هجرة العديد من الباحثين والمبتكرين إلى دول أخرى تتوفر فيها بيئة محفزة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: ما واقع تطبيق الكفاءة والفاعلية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية؟ للإجابة على السؤال السادس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال وترتيبها تنازلياً وفق تقديرات أفراد عينة البحث كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة تطبيق الكفاءة والفاعلية بالجامعات اليمنية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	درجة التوافر	ترتيب
49	تمتلك الجامعة كفاءات أكاديمية وإدارية متمكنة في استخدام التقنيات الحديثة.	2.644	0.58	88.12%	كبيرة	1
55	تستقطب الجامعة الكفاءات الأكاديمية والإدارية المتخصصة في التقنيات الحديثة.	2.629	0.58	87.64%	كبيرة	2
56	يوجد في الجامعة مركز للأتمتة والتحول الرقمي.	2.519	0.74	83.97%	كبيرة	3
51	تمتلك الجامعة نظاماً إلكترونياً آمناً يُمكن الطلبة من معرفة حالتهم المالية والدراسية بسهولة.	2.517	0.68	83.89%	كبيرة	4
57	تمتلك الجامعة بنية تحتية متطورة من حواسيب وبرمجيات ووسائل اتصال.	1.983	0.56	66.11%	متوسطة	5
53	توفر الجامعة شبكة إنترنت بسرعة عالية لتحسين الأداء الأكاديمي والإداري.	1.979	0.59	65.95%	متوسطة	6
46	توفر الجامعة أنظمة إلكترونية سريعة لخدمة المستفيدين.	1.957	0.57	65.23%	متوسطة	7
48	توفر الجامعة مكتبة إلكترونية للحصول على المعرفة بأقل جهد ووقت ممكنين.	1.799	0.54	59.97%	متوسطة	8

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	درجة التوافر
9	47	تعمل الجامعة على حماية أنظمتها الإلكترونية من خلال سياسية أمن سيراني متطورة.	1.675	0.59	55.82%	متوسطة
10	54	توفر الجامعة بيئة تنظيمية إلكترونية محفزة للإبداع.	1.426	0.62	47.53%	صغيرة
11	60	تتابع الجامعة إستراتيجيات وتحركات الجامعات المنافسة لها للعمل على استبقائها.	1.414	0.56	47.13%	صغيرة
12	52	تمتلك الجامعة نظام أرشفة إلكترونية لحماية البيانات وضمان الحصول عليها بشكل منظم.	1.385	0.60	46.17%	صغيرة
13	58	تُتيح الجامعة للطلاب متابعة إجراءات الحصول على وثائق التخرج إلكترونياً.	1.359	0.55	45.30%	صغيرة
14	50	تقدم الجامعة برامج تنمية لمنتسبيها في الإدارة والتعليم الإلكتروني لكادرها.	1.352	0.57	45.06%	صغيرة
15	59	تتوافر لدى الجامعة خطة لتعزيز مركزها التنافسي محلياً وعربياً وعالمياً.	1.340	0.54	44.66%	صغيرة
المجال السادس: الكفاءة والفاعلية			1.865	0.22	62.17%	متوسطة

يتبين من الجدول (10) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق الحوكمة الإلكترونية في ضوء الميزة التنافسية وبالخاصة بمجال الكفاءة والفاعلية تراوحت بين (2.64) و (1.34) حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (1.86)، بانحراف معياري بلغ (0.22)، وبوزن نسبي (62.17%)، وبتقدير درجة تطبيق متوسطة، وتحليل نتائج الفقرات تبين الآتي:

- أن (40%) من الفقرات (6 فقرات) في هذا المجال حصلت على درجة تطبيق صغيرة، و (33%) من الفقرات (5 فقرات) حصلت على درجة تطبيق متوسطة، و (27%) من الفقرات (4 فقرات) حصلت على درجة تطبيق كبيرة.
- أن أعلى تطبيق في هذا المجال حصلت عليه الفقرة (49) وهي الفقرة المتعلقة بـ "تمتلك الجامعة كفاءات أكاديمية وإدارية متمكنة في استخدام التقنيات الحديثة." بدرجة تطبيق كبيرة، بمتوسط حسابي (2.64)، وانحراف معياري (0.58)، وبلغ الوزن النسبي (88.12%)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى كون الجامعات اليمنية عملت على إيفاد العديد من منتسبيها (إيفادا داخليا - إيفادا خارجيا) للدراسة في التخصصات النوعية المطلوبة كونها تواكب متطلبات العصر وتلبي احتياجات المجتمع، بالإضافة إلى افتتاح العديد من التخصصات والبرامج في هذه المجالات في الجامعات اليمنية.
- أن أدنى درجة تطبيق في هذا المجال حصلت عليها الفقرة رقم (59) وهي الفقرة المتعلقة بـ "تتوافر لدى الجامعة خطة لتعزيز مركزها التنافسي محلياً وعربياً وعالمياً." بدرجة تطبيق صغيرة، ومتوسط حسابي (1.34)، وانحراف معياري (0.54)، ووزن نسبي بلغ (44.66%)، وترجع الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى أن لدى معظم الجامعات اليمنية الحكومية خططا تطويرية مزمّنة وقد لا تكون مُلبية لاحتياجات ومجالات ومتطلبات التنافس المحلي والعربي والعالمي المحتمل.



أهم النتائج والاستنتاجات الميدانية:

- في ضوء ما سبق عرضه ومناقشته من نتائج، يمكن توضيح أهم النتائج الميدانية المطلوبة، وذلك في النقاط الآتية:
 - أن تطبيق الحوكمة الإلكترونية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية يتم بدرجة تطبيق متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.053)، وانحراف معياري بلغ (0.15)، وبوزن نسبي بلغ (68.44%).
 - أن واقع تطبيق الاستقلالية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية جاء في المرتبة الأولى بدرجة تطبيق كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.57)، وانحراف معياري (0.19) وبوزن نسبي بلغ (85.8%).
 - أن واقع تطبيق العدالة بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية جاء في المرتبة الثانية، بدرجة تطبيق متوسطة بمتوسط حسابي (2.27)، وانحراف معياري (0.23) بوزن نسبي بلغ (75.9%).
 - أن واقع تطبيق المساءلة بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية جاء في المرتبة الثالثة، بدرجة تطبيق متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (1.99) وانحراف معياري، (0.23) وبلغ الوزن النسبي (66.5%).
 - أن واقع تطبيق المشاركة الفعالة بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية جاء في المرتبة الرابعة، بدرجة تطبيق متوسطة، وبمتوسط حسابي (1.94)، وبانحراف معياري بلغ (0.23) وبلغ الوزن النسبي للمجال (64.79%).
 - أن واقع تطبيق الشفافية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية جاء في المرتبة الخامسة، بدرجة تطبيق متوسطة، بمتوسط حسابي (1.872) وانحراف معياري (0.25) وبلغ الوزن النسبي (62.40%).
 - أن واقع تطبيق الكفاءة والفاعلية بالجامعات اليمنية في ضوء الميزة التنافسية جاء بالمرتبة السادسة، بدرجة تطبيق متوسطة، بمتوسط حسابي (1.86) وانحراف معياري (0.22) وبلغ الوزن النسبي للمجال (62.1%).
- وتستنتج الباحثة بشكل عام من النتائج السابقة أن جميع مجالات تطبيق الحوكمة الإلكترونية بشكل عام في الجامعات اليمنية الحكومية حصلت على درجة تطبيق متوسطة، باستثناء مجال الاستقلالية، حيث حصل على درجة موافقة كبيرة، وهذا ليس سيئاً؛ بل يدل على أن الجامعات اليمنية الحكومية قد بدأت في تبني أدوات وتقنيات رقمية لتحسين أدائها وتحقيق ميزة تنافسية، ولكن هذا التطبيق لا يزال محدوداً أو غير مكتمل أو يُعد تطبيقاً جزئياً في بعض المهام، وهذه النتيجة بحد ذاتها تدل على إمكانية التطوير لهذا الواقع إلى درجة تطبيق كبيرة في المستقبل.

التوصيات:

- ضرورة توفير الدعم اللازم للجامعات اليمنية لتطوير واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في المجالات المحددة في البحث الحالي.
- تعزيز التواصل الإلكتروني بين الجامعات اليمنية والمستفيدين من خلال قنوات ومنصات تواصل إلكترونية تمكنهم من قياس رضاهم عن الخدمات التي تقدمها الجامعات اليمنية الحكومية، ويعزز من شفافية الجامعات اليمنية ومشاركتها الفعالة.
- تعزيز حماية الأنظمة والتطبيقات الإلكترونية المستخدمة حالياً في الجامعات اليمنية الحكومية والجهات التابعة لها من خلال تعزيز الأمن السيبراني والاستدامة الرقمية.
- تشجيع البحث العلمي في المجال التكنولوجي، ودعم الابتكارات والاختراعات من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة.
- تطوير البنية التحتية التكنولوجية من خلال توفير شبكات إنترنت بسرعة عالية، وتمويل مشاريع خوادم محلية لتخزين البيانات بأمان.



- التنسيق مع الحكومة والجهات المانحة لدعم الجامعات بمعدات وأجهزة حديثة تدعم تطبيق الحوكمة الإلكترونية.
- تعزيز التعلم الإلكتروني من خلال توفير محتوى تعليمي رقمي مدعوم بفيديوهات وتسجيلات للمحاضرات.
- توفير بيئة عمل محفزة من خلال التشجيع للمبدعين والمتميزين من منتسبي الجامعات اليمنية الحكومية.
- تطوير الخدمات الأكاديمية والبحثية مثل استخدام منصات تعليمية مدمجة بالذكاء الاصطناعي.
- عقد العديد من الندوات والفعاليات في الجامعات اليمنية الحكومية التي تعزز ثقافة التنافسية ونشر الوعي بأهمية تطبيق الحوكمة الإلكترونية.
- إقامة العديد من الدورات التدريبية لمنتسبي الجامعات اليمنية الحكومية الهادفة إلى تعزيز قدراتهم في استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.
- ضرورة وضع خطط إستراتيجية للحوكمة الإلكترونية بما يحقق الميزة التنافسية وذلك على المستوى الوطني وعلى المستوى القطاعي وعلى مستوى الجامعات اليمنية الحكومية..
- الإسراع في مشروع الإستراتيجية الوطنية للأمن السيبراني في اليمن.

المقترحات:

- تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال متغيري البحث (الحوكمة الإلكترونية - الميزة التنافسية) وخاصةً الدراسات الهادفة إلى وضع إستراتيجيات أو تصورات مقترحة لتطبيق الحوكمة الإلكترونية وتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة.
- إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات اليمنية الحكومية والأهلية حول واقع تطبيق الحوكمة الإلكترونية في ضوء الميزة التنافسية.

المراجع:

- أحمد، س. (2018). *التصنيفات العالمية للجامعات: نماذج نظرية وتطبيقية*. العربي للنشر والتوزيع.
- أبو إصبع، علي فيصل. (2021). *إستراتيجية مقترحة لتحول الجامعات الأهلية اليمنية نحو الجامعة الذكية* [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة.
- البلتاجي، إيمان كامل. (2022). *معوقات تطبيق الحوكمة الإلكترونية بجامعة المنوفية وسُبل التغلب عليها*. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية. 37(1)، 163-240.
- البلتاجي، إ. (2022). *معوقات تطبيق الحوكمة الإلكترونية بجامعة المنوفية وسُبل التغلب عليها*. مجلة كلية التربية. 37(1)، ج(1)، 161-240.
- البنك الدولي. (2010). *تقرير حول وضع التعليم: الفرص والتحديات*. البنك الدولي للإنشاء والتعمير، البنك الدولي، الجمهورية اليمنية.
- بوظاعة، م. (2008). *دور إستراتيجية المؤسسة في تحقيق الميزة التنافسية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد العلوم الاقتصاد وعلوم التسيير.
- حسن، أ. (2017). *أثر ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية في شركات الأدوية الأردنية حسب حجم الشركات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.



- الدهشان، ج. جاد الله، ب. (2020). تصور مقترح لمتطلبات تطبيق الحوكمة الإلكترونية بجامعة اسبوط في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية*، العدد (79)، 2106-2204.
- الدهشان، ج. (2020). تطبيق الحوكمة الإلكترونية بجامعةنا العربية، المبررات، المتطلبات، التحديات. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية* 2(2)، 20-44.
- الرؤف، منى. (2007). *الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية ودور الابداع التكنولوجي في تنميته* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التيسر والعلوم الاقتصادية، السعودية.
- الزهيري، ف. القرشي، ط. (2018). تطبيق مبادئ الحوكمة الإلكترونية اعتماداً على قدرات الموارد البشرية لرفع مستو الأداء في مؤسسات المعلومات. *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، (2)، 154-175.
- السعود، هـ. (2014). دور أعضاء هيئة التدريس بكتليات التربية في الجامعات الفلسطينية في تنمية القيم التربوية لدى طلبتهم وسبل تطويرها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- السيد، أ. (2023). الحوكمة الإلكترونية مدخل لإرساء ثقافة الميزة التنافسية في الادارات التعليمية: دراسة تحليلية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، (127)، 4-54.
- الشامي، ح. (2020). معوقات تطبيق نظام شؤون الطلاب الإلكتروني (SAR) في الجامعات اليمنية وسبل معالجتها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ذمار.
- الشرجي، ع. العبيدي، ص. (2022). نظام خبير و أهميته للجامعات اليمنية الخاصة في تحقيق الميزة التنافسية. *مجلة جامعة البيضاء* 4(1)، 73-87.
- الشويات، س. (2019). أثر تطبيق الحوكمة الإلكترونية على الميزة التنافسية المستدامة للبنوك الأردنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.
- صلاح الدين، أ. عطية، ط. (2018). الحوكمة الإلكترونية ودورها في نجاح إستراتيجيات التغيير التنظيمي: دراسة ميدانية في ديوان محافظة الانبار. *مجلة جامعة جيهان اربيل العلمية*، (2)، 175-200.
- عجان، ص. (2023). إستراتيجية مقترحة لحوكمة الجامعات اليمنية الحكومية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة صنعاء.
- عليمات، خ. (2020). *الفساد وانعكاسه على التنمية والاقتصاد من أجل الدين والامة*. دار الخليج.
- العلي، ع. السنباني، ج. (2023). أثر الحوكمة في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة ميدانية في الجامعات الأهلية اليمنية. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية* 5(1)، 119-156.
- العمرى، ن. (2015). تقييم برامج خدمة المجتمع بالجامعات الاهلية السعودية: دراسة حالة بجامعة الأمير سلطان. *المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (1)، 157-192.
- عيسى، م. (2022). متطلبات تطبيق الحوكمة الإلكترونية بوزارة الخدمة المدنية والتأمينات في الجمهورية اليمنية دراسة ميدانية. *مجلة جامعة البيضاء* 4(3)، 68-81.
- الفرا، م. (2013). *مفهوم الحوكمة وسبل تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي* [ورقة بحثية مقدمة]. اليوم الدراسي حول إلى مؤسسات التعليم العالي "الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي"، الجامعة الإسلامية بغزة.
- لطفى، ع. (2017). *الحوكمة الإلكترونية بين النظرية والتطبيق العملي* [بحث مقدم]. المؤتمر السادس للحوكمة الإلكترونية- الإدارة العامة الجديدة والحوكمة الإلكترونية- الفترة بين (9-12) ديسمبر، دبي.



- المجلس الأعلى لتخطيط التعليم. (2012). *مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية: مرحلة أنواعه المختلفة للعام (2006 - 2007)*. الامانة العامة لرئاسة الوزراء، الجمهورية اليمنية.
- مطهر، م. (2005). *التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجمهورية اليمنية الواقع والرؤية المستقبلية*. المركز الوطني للمعلومات.
- الملكي، م. (2017). *نموذج مقترح لحوكمة الجامعات اليمنية [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة إب.
- ناصر الدين، ي. (2019). *حوكمة التدريب*. جامعة الشرق الأوسط.
- الهروط، ع. (2018). *الاتجاهات نحو تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات الخاصة الأردنية وأثرها على تميز الأداء الجامعي [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الوديان، شارع بن عائض. (2020). *مستوى تمكن القادة الأكاديميين من مهارات إدارة اللا ملموسات ودورة في خلق الميزة التنافسية للجامعات- دراسة ميدانية*. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. 45(1)، 235-265.
- وزارة الشؤون القانونية. (2010). *القانون رقم (13) لسنة 2010 بشأن التعليم العالي*. صنعاء، اليمن.
- ويج، م. (2013). *متطلبات تطوير رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات: دراسة ميدانية على جامعة بنها*. *مجلة كلية التربية*. 24(95)، 1-69.

References:

- 'Ajjan, S. (2023). *A proposed strategy for governance of public Yemeni universities in light of contemporary global trends* [Unpublished doctoral dissertation]. Sana'a University. (in Arabic).
- 'Alimat, K. (2020). *Corruption and its impact on development and the economy for the sake of religion and the nation*. Dar Al-Khaleej. (in Arabic).
- 'Isa, M. (2022). *Requirements for implementing e-governance at the Ministry of Civil Service and Insurance in the Republic of Yemen: A field study*. *Al-Bayda University Journal*, 4(3), 68–81. (in Arabic).
- Abu Isba', A. F. (2021). *A proposed strategy for transforming Yemeni private universities into smart universities* [Unpublished doctoral dissertation]. University. (in Arabic).
- Ahmad, S. (2018). *Global university rankings: Theoretical and applied models*. Al-Arabi Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Ahmed, M. R. A. (2025). Accreditation and Quality Assurance: Exploring Impact and Assessing Institutional Change in the US and Saudi Arabian Higher Education Institutions. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1), 626–639. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2419>
- Al-'Alimi, A., & Al-Sunbani, J. (2023). *The impact of governance on enhancing competitive advantage: A field study in Yemeni private universities*. *Sana'a University Journal of Humanities*, 5(1), 119–156. (in Arabic).
- Al-'Umari, N. (2015). *Evaluation of community service programs at Saudi private universities: A case study of Prince Sultan University*. *The Arab Journal for Educational and Human Sciences Research*, (1), 157–192. (in Arabic).
- Al-Baltagi, I. (2022). *Obstacles to applying e-governance at Menoufia University and ways to overcome them*. *Journal of the Faculty of Education*, 37(1), Part 1, 161–240. (in Arabic).
- Al-Baltagi, I. K. (2022). *Obstacles to applying e-governance at Menoufia University and ways to overcome them*. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, 37(1), 163–240. (in Arabic).
- Al-Dahshan, G. (2020). *Implementation of e-governance in our Arab universities: Justifications, requirements, challenges*. *Scientific Journal for Educational Sciences and Psychological Health*, 2(2), 20–44. (in Arabic).



- Al-Dahshan, G., & Jadallah, B. (2020). *A proposed vision for the requirements of implementing e-governance at Assiut University in light of the Fourth Industrial Revolution*. The Educational Journal, (79), 2106–2204. (in Arabic).
- Al-Farra, M. (2013). *The concept of governance and ways of applying it in higher education institutions* [Research paper presented]. Study Day on "Accreditation and Quality for Higher Education Institutions," Islamic University of Gaza. (in Arabic).
- Al-Harut, A. (2018). *Trends toward applying e-governance in Jordanian private universities and its impact on excellence in university performance* [Unpublished master's thesis]. Middle East University, Jordan. (in Arabic).
- Al-Maliki, M. (2017). *A proposed model for governance of Yemeni universities* [Unpublished master's thesis]. Ibb University. (in Arabic).
- Al-Raouf, M. (2007). *The competitive advantage of the economic institution and the role of technological innovation in its development* [Unpublished master's thesis]. College of Management and Economic Sciences, Saudi Arabia. (in Arabic).
- Al-Sa'ud, H. (2014). *The role of faculty members in colleges of education in Palestinian universities in developing educational values among their students and ways to enhance them* [Unpublished master's thesis]. Al-Azhar University. (in Arabic).
- Al-Sayyid, A. (2023). *E-governance as an approach to establish a culture of competitive advantage in educational administrations: An analytical study*. Journal of Educational and Psychological Studies, (127), 4–54. (in Arabic).
- Al-Shami, H. (2020). *Obstacles to implementing the Student Affairs System (SAR) in Yemeni universities and ways to address them* [Unpublished master's thesis]. Dhamar University. (in Arabic).
- Al-Sharjabi, A., & Al-Obaidi, S. (2022). *Expert system and its importance for private Yemeni universities in achieving competitive advantage*. Al-Bayda University Journal, 4(1), 73–87. (in Arabic).
- Al-Shuyyat, S. (2019). *The impact of e-governance application on sustainable competitive advantage in Jordanian banks* [Unpublished master's thesis]. Al al-Bayt University. (in Arabic).
- Al-Wudayan, S. b. 'A. (2020). *The level of academic leaders' mastery of intangible asset management skills and their role in creating competitive advantage for universities: A field study*. International Journal of Educational Research, 45(1), 235–265. (in Arabic).
- Al-Zuhairi, F., & Al-Qurashi, T. (2018). *Applying e-governance principles based on human resources capabilities to improve performance in information institutions*. Lark Journal for Philosophy, Linguistics and Social Sciences, (2), 154–175. (in Arabic).
- Boutala'a, M. (2008). *The role of corporate strategy in achieving competitive advantage* [Unpublished master's thesis]. Institute of Economic Sciences and Management. (in Arabic).
- Dadang, H. (2021). Perceived effectiveness of e-governance as an underlying mechanism between good governance and public trust: a case of Indonesia. *Journal of digital policy regulation and governance*. 24(6), 33-132.
- Giorgia, M. (2020). Reputation and legitimacy: Key factors for Higher Education Institutions' sustained competitive advantage. *Journal of Business Research*. 112, 422-487.
- Hasan, A. (2017). *The impact of total quality management practices in achieving competitive advantage: A field study in Jordanian pharmaceutical companies by company size* [Unpublished master's thesis]. Middle East University, Jordan. (in Arabic).
- Lutfi, A. (2017). *E-governance between theory and practical application* [Paper presented]. Sixth Conference on E-Governance: New Public Administration and E-Government, December 9–12, Dubai. (in Arabic).
- Ministry of Legal Affairs. (2010). *Law No. (13) of 2010 regarding higher education*. Sana'a, Yemen. (in Arabic).
- Mutahhar, M. (2005). *Challenges facing higher education in the Republic of Yemen: Reality and future vision*. National Information Center. (in Arabic).
- Nasser al-Din, Y. (2019). *Training governance*. Middle East University. (in Arabic).



- Rahmani, H. (2020). Identifying e-governance criteria in higher education (Case study: Qazvin Islamic Azad university). *Technology of Education Journal (TEJ)*. 14(3), 122-158.
- Salah al-Din, A., & Atiyah, T. (2018). *E-governance and its role in the success of organizational change strategies: A field study in the Anbar Governorate Office*. Cihan University-Erbil Scientific Journal, (2), 175–200. (in Arabic).
- Supreme Council for Education Planning. (2012). *Education indicators in the Republic of Yemen: Its stages and types for the year 2006–2007*. General Secretariat of the Council of Ministers, Republic of Yemen. (in Arabic).
- Viliam, L. (2010). The Expert System as Proposal for Creating Innovative Strategy. *Journal of Competitive*. 2, 43-80.
- Wayh, M. (2013). *Requirements for developing intellectual capital to achieve competitive advantage for universities: A field study at Benha University*. Journal of the Faculty of Education, 24(95), 1–69. (in Arabic).
- World Bank. (2010). *Report on the state of education: Opportunities and challenges*. International Bank for Reconstruction and Development, World Bank, Republic of Yemen. (in Arabic).





Obstacles to Implementing Organizational Citizenship Behavior in Community Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia

Mashaal Saleh Al-Batah^{*}

Mesh.b.1991@gmail.com

Sarah Abdullah Al-Hussein^{**}

444203232@student.ksu.edu.sa

Dr. Hessa Saad Al-Arifi^{***}

Arifi-hs@ksu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify the obstacles hindering faculty members from practicing Organizational Citizenship Behavior (OCB) in community colleges in the Kingdom of Saudi Arabia and to determine the necessary requirements to enhance this behavior within the academic environment. Adopting a descriptive-documentary methodology, the study analyzes relevant literature and prior research to derive objective answers to the research questions. Findings revealed that key organizational and administrative obstacles included bureaucracy and weak incentives, while leadership obstacles were manifested in poor motivation from leaders and a lack of participatory practices. Additionally, individual obstacles were in workload pressure and low awareness, whereas cultural and environmental hindrances included weak culture of collaboration and negative societal perceptions toward community colleges. The study underscores the need for empowering faculty members to participate in decision-making, developing reward systems, promoting participative leadership, raising awareness of OCB, and fostering a positive organizational culture. Recommendations include establishing a national strategy to disseminate OCB, creating dedicated units to support its implementation, and linking institutional performance evaluations to OCB indicators. Conducting future comparative research covering community colleges and universities in this field was proposed.

Keywords: Organizational Citizenship Behavior (OCB), Community Colleges, Participative Leadership, Leadership Obstacles.

^{*} PhD Scholar in Educational Administration and Leadership, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

^{**} PhD Scholar in Educational Administration and Leadership, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

^{***} Professor of Educational Administration and Leadership, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Batah, M. A. Al-Hussein, S. A. Al-Arifi, H. S. (2025). Obstacles to Implementing Organizational Citizenship Behavior in Community Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Arts*, 13(2), 220 -242.
<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2605>

© 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.



معوقات تطبيق سلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية

سارة عبد الله آل حسين*

444203232@student.ksu.edu.sa

مشاعل صالح البطاح*

Mesh.b.1991@gmail.com

د. حصة بنت سعد العريفي***

Arifi-hs@ksu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية، وتحديد المتطلبات اللازمة لتعزيز هذا السلوك داخل البيئة الأكاديمية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على تحليل الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، للوصول إلى إجابات موضوعية على أسئلة الدراسة، وأظهرت النتائج أن أبرز المعوقات تتمثل بمعوقات تنظيمية وإدارية، كالبيروقراطية وضعف الحوافز؛ ومعوقات قيادية، كضعف تحفيز القادة وغياب التشاركية؛ ومعوقات فردية تتعلق بضغوط العمل وانخفاض الوعي؛ ومعوقات ثقافية وبيئية، كضعف ثقافة التعاون والنظرة المجتمعية السلبية تجاه الكليات. كما خلصت الدراسة إلى عدد من المتطلبات المهمة، من أبرزها: تمكين أعضاء هيئة التدريس من المشاركة في اتخاذ القرار، وتطوير نظم المكافآت، وتعزيز القيادة التشاركية، ورفع الوعي بسلوك المواطنة التنظيمية، وبناء ثقافة تنظيمية إيجابية. وقد أوصت الدراسة بوضع إستراتيجية وطنية لنشر هذا السلوك، وتأسيس وحدات لدعمه، وربط تقييم الأداء المؤسسي بمؤشرات المواطنة التنظيمية. واقتُرحت المزيد من إجراء أبحاث مستقبلية مقارنة بين الكليات المجتمعية والجامعية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: سلوك المواطنة التنظيمية، كليات المجتمع، القيادة التشاركية، المعوقات القيادية.

* طالبة دكتوراه تخصص إدارة وقيادة تربوية، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

** أستاذ الإدارة والقيادة التربوية، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: البطاح، م. ص. وآل حسين، س. ع. والعريفي، ح. س. (2025). معوقات تطبيق سلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية، مجلة الآداب، 13 (2)، 220-242. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2605>

© 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 أُجريت عليه.



مع تطور المجتمعات وتزايد تعقيد التنظيمات الإدارية، أصبح من الضروري توظيف السلوك الإنساني بشكل واعي لدعم كفاءة وفعالية الأداء المؤسسي. وقد أدى هذا الاهتمام إلى بروز مفاهيم حديثة في علم الإدارة، من أبرزها "سلوك المواطن التنظيمية"، الذي يشير إلى السلوكيات التطوعية التي يبادر بها العاملون خارج إطار الواجبات الرسمية، بالتعاون، والمبادرة، والالتزام، بما يسهم في تعزيز بيئة العمل وتحقيق أهداف المنظمة بفاعلية أكبر.

وقد تبلورت المفاهيم الأولية لسلوك المواطن التنظيمية على يد "بارنارد" (Barnard) الذي أشار إلى أهمية الجهد التعاوني الطوعي بين العاملين، وأكد "كاتز" (Katz) لاحقاً أن اعتماد المنظمات كلياً على اللوائح الرسمية لا يكفي لجعلها فعالة اجتماعياً، بل تحتاج إلى جهود طوعية من هذا النوع. وتوسّع "أورغان" (Organ) في نهاية السبعينيات في تطوير المفهوم، محدداً أبعاده ومجالاته في ضوء تنمية الموارد البشرية، حيث أصبح سلوك المواطن التنظيمية أحد المداخل الرئيسة للارتقاء بأداء المنظمات المعاصرة وأفرادها على حد سواء (وليد، 2016، ص 58).

وتُعد سلوكيات المواطن التنظيمية من أبرز ما أنتجه الفكر الإداري المعاصر، وقد استحوذت على اهتمام العديد من الباحثين والممارسين الإداريين. نظراً لدورها في الارتقاء بمستوى كفاءة وفعالية المنظمات دون ارتباط مباشر بالحوافز أو المردودات المادية أو المعنوية. وقد أظهرت دراسات متعددة، مثل دراسة مسمار (2019)، وعباس (2019)، والعنزي (2015)، الآثار الإيجابية لهذا السلوك على أداء الفرد، وجماعة العمل، والمنظمة بشكل عام. وفي ظل تصاعد المطالبة بجودة الخدمات في بيئات العمل، تزداد الحاجة إلى دراسة سلوك المواطن التنظيمية التطوعي، لا سيما في مؤسسات التعليم العالي، للكشف عن مستواه، والعمل على تنميته وتطويره.

وفي سياق موازٍ، تعد كليات المجتمع من أبرز مؤسسات التعليم العالي في الوقت الراهن، وهي تمثل بديلاً تعليمياً مهماً لمن لم تُنح لهم فرص الالتحاق بالجامعات الحكومية، سواء بسبب انخفاض المعدلات الدراسية أو الظروف الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية. ويشير تاريخ نشأة كليات المجتمع إلى أنها جاءت استجابة لحاجة وطنية نشأت بسبب الركود الذي أصاب قطاع التعليم العالي، وتفاقم أزمة القبول في الجامعات الحكومية نتيجة تضاعف أعداد خريجي الثانوية العامة، وتراجع برامج الابتعاث وعدد المتبعثين، ما دفع وزارة التعليم العالي حينها إلى إنشاء كليات المجتمع وتوسيع نطاق القبول بها (العيسى، 2011).

وبالنظر إلى طبيعة هذه الكليات، فإنها بحاجة ماسة إلى تفعيل سلوك المواطن التنظيمية أكثر من غيرها من مؤسسات التعليم، وذلك لمواجهة التحديات المتعلقة بضعف الموارد المالية والطلب المتزايد على جودة الخدمة التعليمية. وقد توصلت دراسة الشمري (2020) إلى أن كليات المجتمع لا تزال تمارس الإدارة بطريقة تقليدية تحد من قدرتها على تطوير أداؤها، وأكدت على ضرورة تبني هذه الكليات لإستراتيجيات فاعلة في التطوير التنظيمي، وتطبيق نظام يسرّع عمليات اتخاذ القرار.

وفي ظل التغيرات المتسارعة عالمياً، والتحديات المتنامية التي تواجه كليات المجتمع، خاصة تلك المتعلقة بالإدارة الأكاديمية والتفاعل الإنساني داخل البيئة التعليمية، تزداد الحاجة إلى الاهتمام بالجوانب السلوكية للموظفين وتحفيزهم لأداء أدوارهم التعليمية والإدارية بأعلى مستويات الجودة. ويتفق ذلك مع توجهات رؤية المملكة 2030 وخطط التنمية العاشرة، التي تؤكد على غرس قيم المواطن والانتماء الوطني، ودعم ثقافة العمل الجماعي في جميع مؤسسات الدولة.



وبناءً على ما سبق، ومع سعي كليات المجتمع المستمر للارتقاء بكفاءة منسوبها وتحسين أدائهم، تبرز أهمية تبني سلوك المواطنة التنظيمية باعتباره مدخلاً لتعزيز تلك الجهود. ومن هنا، تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق سلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية.
مشكلة الدراسة:

لعل من أبرز السلوكيات التي حازت اهتمام الفكر الإداري المعاصر "سلوك المواطنة التنظيمية"، لما له من دور فاعل في تحسين بيئة العمل ورفع مستويات الالتزام والمبادرة لدى العاملين. وقد بات هذا السلوك أحد المحاور الجوهرية في بناء مناخ تنظيمي إيجابي، تتكامل فيه المسؤوليات الرسمية مع الجهود الطوعية، ما يدعم الأداء الكلي للمنظمة دون اشتراط مردود مادي مباشر.

وفي ظل تزايد التوجه نحو جودة الخدمات وتحقيق التميز المؤسسي، برزت الحاجة إلى الكشف عن واقع سلوك المواطنة التنظيمية في منظمات الأعمال عمومًا، وفي مؤسسات التعليم العالي خصوصًا، كونه يمثل عنصرًا حيويًا في تحسين العمليات الأكاديمية والإدارية. وتؤكد الشمري (2020) في هذا السياق أن عضو هيئة التدريس هو المحور الأهم في العملية التعليمية، نظرًا لمسؤوليته المباشرة عن تنفيذ البرامج، وقدرته على توظيف الإمكانيات وتذليل العقبات، رغم ما يتحمله من أعباء مهنية. ومع ذلك، يُتوقع منه أداء أدوار إضافية تتمثل في مساندة زملائه، والإشراف على الطلاب، والمشاركة الفعالة في الأنشطة التطويرية والبحثية، إلى جانب تحليله بالإبداع، والالتزام، والحرص على النمو المهني المستمر، بما يُسهّم في تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية.

وتتأكد أهمية هذا السلوك في كليات المجتمع، حيث تمثل أحد المسارات الرئيسة في التعليم العالي، وتعمل على تطوير منسوبها علميًا وسلوكيًا. إلا أن الدراسات المهمة بسلوك المواطنة التنظيمية داخل كليات المجتمع لا تزال محدودة. فقد ركز كثير من الباحثين -محليًا ودوليًا- على تحليل علاقته بالولاء التنظيمي والانتماء والقيادة، كما في دراسات: ريم أبو نعمة (2016)، وشهري (2019)، اللتين بيّنا أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر القادة الأكاديميين.

وعلى الرغم من هذه المؤشرات، فإن الدراسات التي تناولت كليات المجتمع السعودية كشفت عن مشكلات تنظيمية وإدارية متجذرة، تعيق تحقيق أدائها الفعّال. فقد أظهرت دراسة الحطاب والحبيب (2016) أن هذه الكليات لم تُحدث أثرًا ملموسًا في سد الفجوة بين مخرجاتها ومتطلبات سوق العمل، وأن خريجها في التخصصات المطلوبة لا يزالون دون المستوى المطلوب.

وأشارت دراسة المديش (2019) إلى أن الجامعات أولت اهتمامًا أكبر بالجوانب الأكاديمية على حساب الجوانب التطبيقية، مما أثر على جودة برامج كليات المجتمع. فيما نهت الشمري (2020) إلى استمرار اعتماد كليات المجتمع على ممارسات تقليدية تحد من فرص التطوير المؤسسي، وأوصت بضرورة تبني إستراتيجيات مرنة تدعم سرعة اتخاذ القرار وتواكب متغيرات المرحلة.

وانطلاقًا من أهمية سلوك المواطنة التنظيمية في رفع كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس، وتعزيز الالتزام المؤسسي، وخلق بيئة أكاديمية محفزة ومبدعة، فإن وجود هذا السلوك ينعكس إيجابًا على منظومة العمل الجامعي بأكملها. ومع أن منظومة كليات المجتمع السعودية تشهد تطورًا ملحوظًا ضمن توجهات الدولة نحو تحسين جودة التعليم، فإن بعض المؤشرات تشير إلى تراجع ممارسة هذا السلوك من قبل العاملين، وظهور أنماط سلوكية سلبية تؤثر على جودة الأداء في الجوانب التدريسية والبحثية والقيادية.



ومن هنا، ترى الباحثات أن الفجوة العلمية تكمن في قلة الدراسات التي تناولت بتركيز واضح ومباشر معوقات تطبيق سلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع السعودية، بالرغم من وضوح الحاجة إليه في ظل التحديات الإدارية والتنظيمية التي تمر بها هذه الكليات، والتوجه الوطني نحو جودة الأداء التعليمي والمواءمة مع سوق العمل. وعليه تتبلور مشكلة الدراسة في التعرف على معوقات تطبيق سلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

حددت الباحثات مشكلة دراستهن في الأسئلة التالية:

1. ما معوقات تطبيق أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية؟
2. ما متطلبات تطبيق أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق التالي:

- التعرف على معوقات تطبيق أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية.
- تحديد متطلبات تطبيق أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع.

أهمية الدراسة:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من كونها من الدراسات القليلة التي يتم فيها دراسة معوقات سلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية. وتأمل الباحثات أن تسهم هذه الدراسة في زيادة الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بمفاهيم سلوك المواطنة التنظيمية.
- يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة القيادات العليا في كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية بمعلومات عن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية فيها، وتقديم توصيات يستفيد منها العاملون والباحثون في مجال الإدارة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تحديد معوقات تطبيق أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 1446هـ
- الحدود المكانية: كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

شملت هذه الدراسة العديد من المصطلحات وهي ما يلي:

سلوك المواطنة التنظيمية:

سلوك المواطنة التنظيمية اصطلاحاً: هو السلوك التطوعي الاختياري الذي لا يندرج تحت نظام الحوافز الرسمي في المؤسسة، الهادف إلى تعزيز أداء المؤسسة وزيادة فعاليتها وكفاءتها (السلامة، 2020، ص6).
إجرائياً: هو مجموعة من الأعمال التطوعية التي يمارسها عضو التدريس في حدود مجال عمله الجامعي التي تتجاوز الأدوار الوظيفية المطلوب منه أدائها رسمياً دون الحصول على أية مكافأة مادية أو معنوية في مقابل قيامه بهذه الأعمال التي يختارها المتعلمون مدى الحياة.



كليات المجتمع:

مفهوم كليات المجتمع:

جاء تعريف كلية المجتمع في قاموس ويستر بأنها: "كلية تم إنشاؤها لخدمة المجتمع وفي بعض الأحيان تمويل بشكل جزئي من المجتمع، وتركز على الوظيفة المهنية والأكاديمية". (العبيسي، 2017، ص. 159).

وتعرفها الجمعية السعودية لكليات المجتمع (2018) وفق نظام التعليم العالي في المملكة بأنها: مؤسسة بها عدد من البرامج والتخصصات الدراسية لمدة سنتين أو ثلاث سنوات دراسية على المستوى المتوسط بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وتتميز برامج هذه المؤسسة بالشمول والمرونة لتتلاءم مع حاجات الأفراد والمجتمع ومع حاجات خطط التنمية من الكوادر البشرية، ويغلب على برامج الدراسة فيها أن تنتهي بشهادات دون البكالوريوس تسعى درجة المشاركة، وتعادل في المملكة دبلوم الكليات المتوسطة وهي درجة جامعية متوسطة.

وتعرف الباحثات كليات المجتمع إجرائيًا بأنها: منشآت تعليمية حكومية تتبع الجامعات السعودية إداريًا وماليًا وأكاديميًا للتعليم بعد الثانوي، وتمنح درجات الدبلوم في عدة برامج.

منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة اتباع المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال الأدبيات والمصادر.

أدبيات الدراسة:

أولاً: الإطار النظري:

المبحث الأول: سلوك المواطنة التنظيمية

مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية:

من المعروف أنه لعقود طويلة تركّز اهتمام الباحثين حول دراسة سلوكيات الدور الرسمي المطلوبة من الفرد في وظيفته، التي تندرج حول سلوك لا يتم مكافأته بصورة مباشرة أو الاعتراف به، لذلك يجب أن تتعدد المفاهيم حول سلوك المواطنة التنظيمية ليتم تعريفه، كما ذكرت شهري (2019) بأنه: سلوك ليس الهدف منه إشباع الحاجات الشخصية للفرد، وأنه سلوك تطوعي فلا يعاقب الفرد على عدم ممارسته أو تركه، وهو سلوك اختياري إذ لا يوجد ضمن الوصف الوظيفي الخاص بالمنظمة أنه سلوك إيجابي موجه نحو الفرد أو الجماعة ويؤثر إيجاباً على أداء وفعالية المنظمة.

وعرف العرايضة (2017) سلوك المواطنة التنظيمية بأنه: "سلوك فردي تطوعي نابع من المبادرة الذاتية، ولا تربطه أية علاقة تعاقدية مع متطلبات الوظيفة الرسمية، ويسهم في زيادة فاعلية المؤسسة" (ص 44).

نشأة سلوك المواطنة التنظيمية:

ذكرت الأطرش ومارديني (2023) أن سلوك المواطنة التنظيمية تطور خلال مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: أواخر الثلاثينات:

وقد ظهر الاهتمام بهذه الأشكال الجديدة في الدراسات الإدارية في أواخر الثلاثينات من القرن الماضي، وتعد المواطنة التنظيمية من أبرز المفاهيم الحديثة في مجال السلوك التنظيمي، وظهر في أول الأمر مع العالم (Barnard) الذي يعتبر من أول الباحثين الذين أبدوا الاهتمام بالسلوكيات في العمل التنظيمي من خلال مفهوم (الرغبة بالتعاون الذي يدعم العمل التنظيمي الذي يرتبط بمسعى آخر هو التنظيم غير الرسمي)، وهو ما جاء خلاف ما كان سائدًا في تلك الحقبة، وقد أكد كذلك أن المنظمات ليست مكونة من أشخاص، بل من أفعال وتأثيرات هؤلاء الأشخاص، ويضيف إن الأفراد لا بد أن يقوموا بإظهار الرغبة في المساهمة بجهودهم لهذا السلوك التعاوني، وهذه الرغبة جرى تسميتها بالولاء، وعليه يشكل الولاء سلوكيات ليس



لها علاقة بالمواقف والمكانة ولا بالمنصب، مشيرًا إلى وجود اختلافات فردية في الميل لإظهار مثل هذه السلوكيات التعاونية والولاء.

المرحلة الثانية: بداية الستينيات:

أكد (Katz) أن السلوك التعاوني والمساعد الذي يذهب إلى ما وراء الدور الرسمي مهم لأداء وظائف التنظيم، حيث أشار إلى أن المنظمات التي تعتمد قيام العاملين بمهامهم الرسمية فقط هي منظمات ضعيفة وغير قادرة على الاستمرار في الأجل الطويل، إذ إنه غالبًا ما تحتاج المنظمات إلى قيام الموظفين بمهام تتجاوز الدور الرسمي، كما إنه يجب على المنظمات ترك جزء غير محدد من السلوكيات للموظفين. وأن تطلق روح الإبداع والتلقائية للموظفين، التي تبني على التطوع، وقد فرق بين نوعين من السلوك غير المرغوب فيه من الموظفين أطلق على أحدهما مصطلح الدور الرسمي، ويتمثل في قيام الموظفين بالمهام المطلوبة منهم بشكل منتظم، طبقًا للمعايير الرسمية المقررة في المنظمة، وأطلق على النوع الآخر سلوك الدور الإضافي، ويتمثل في قيام الموظف بالسلوكيات التطوعية التي تتجاوز حدود الالتزام بما هو مقرر ومطلوب رسميًا (ص 17).

أهمية سلوك المواطننة التنظيمية:

يحظى سلوك المواطننة التنظيمية بأهمية متزايدة في المؤسسات الحديثة، لما له من دور حيوي في تعزيز الكفاءة التنظيمية، وتحقيق أهداف المنظمة بكفاءة أكبر، والمساهمة في استدامة الأداء المتميز. ويُعد هذا السلوك من العوامل غير الرسمية التي تُحدث فرقًا في بيئة العمل من خلال ما يقدمه الموظفون من أدوار طوعية تفوق ما هو منصوص عليه في الوصف الوظيفي، مما يسهم في دعم القدرات المؤسسية، وزيادة فعالية الأفراد والمنظمات على حد سواء، وتتجلى أهمية سلوك المواطننة التنظيمية في عدة محاور، من أبرزها ما يلي:

- يسهم سلوك المواطننة التنظيمية في خلق بيئة تفاعلية ببناء داخل المؤسسة، حيث يعزز من قنوات الاتصال والتعاون بين العاملين، ويدعم العلاقات الاجتماعية، مما ينعكس على تحسين النتائج العامة وتحقيق الأهداف التنظيمية.
- تعظيم الاستفادة من الموارد التنظيمية من خلال مساهمة الموظفين في أداء المهام الإضافية، حيث تتمكن المؤسسات من استثمار مواردها المحدودة بشكل أكثر كفاءة، مما يرفع من القدرة الإنتاجية ويقلل من الحاجة لتوظيف موارد إضافية.
- تمكين الموظفين من دعم زملائهم حيث يتيح هذا السلوك للأفراد تقديم الدعم المهني والمعنوي لزملائهم في العمل، مما يمنحهم مساحة أكبر للتخطيط والتنظيم وحل المشكلات بشكل أكثر فاعلية، وهو ما يسهم في تعزيز الأداء الوظيفي الجماعي (العنزي، 2015).
- خفض الأعباء المالية التشغيلية من خلال المبادرات الطوعية للموظفين، إذ تتمكن المؤسسة من تقليل النفقات المرتبطة بتوسيع القوة العاملة أو تقديم خدمات إضافية، ومن ثم يُعد سلوك المواطننة التنظيمية أحد أشكال القيمة المضافة للمؤسسة.
- تعزيز الحماس والرضا الوظيفي حيث يرفع سلوك المواطننة التنظيمية من مستوى الدافعية الذاتية لدى العاملين، ويكسر روتين العمل التقليدي، مما يسهم في رفع درجات الرضا الوظيفي والانتماء للمؤسسة.
- يسمح هذا السلوك للموظفين باختيار الأنشطة التي يودون المشاركة فيها بصورة طوعية، مما يعزز لديهم الإحساس بالمسؤولية ويكرّس مبدأ المشاركة الفاعلة.



- يؤدي انتشار سلوك المواطنة التنظيمية إلى تقوية الروابط بين الأفراد داخل بيئة العمل، مما يعزز مناخ العمل التعاوني ويدعم الأداء المؤسسي الفعال.
 - تحقيق الكفاءة والمرونة التنظيمية من خلال الاستخدام الأمثل للموارد، وتشجيع الإبداع، والاستجابة السريعة للتغيرات البيئية، فيسهم هذا السلوك في تعزيز الكفاءة المؤسسية والقدرة على التكيف (الجعيثي، 2017).
 - تسهم ممارسات المواطنة التنظيمية في تقليل المصروفات الناتجة عن إعادة التدريب أو الاستقطاب، وذلك من خلال رفع جودة العمل وتقليل الحاجة للتدخلات الإدارية.
 - تؤدي البيئة الإيجابية المدعومة بسلوك المواطنة إلى تعزيز الرضا الوظيفي، وتقليل نسب الغياب أو مغادرة الموظفين للمؤسسة.
 - تعمل المنظمات التي تشجع سلوك المواطنة على بناء فرق عمل متماسكة ومبدعة، مما يمنحها الأفضلية في الأسواق التنافسية.
 - يسهم السلوك في تقليل حدة الخلافات بين الموظفين، من خلال تعزيز ثقافة التسامح والتعاون داخل بيئة العمل. ويؤكد الذهبي (2016، ص 98) أن سلوك المواطنة التنظيمية يُعد أداة فعالة في تحسين مستوى المهارات والكفاءات لدى العاملين والمدبرين، ورفع الحماس في الأداء، والحفاظ على وحدة المنظمة وتماسكها، بالإضافة إلى تعزيز الالتزام والمساهمة في حل المشكلات التنظيمية بطرق أكثر فاعلية.
 - وفي ضوء ما سبق، يتضح أن سلوك المواطنة التنظيمية يُشكل ركيزة أساسية في دعم فاعلية الأداء التنظيمي، وتحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسات الحديثة. فهو لا يقتصر على تحسين العلاقات البيئية وتعزيز الرضا الوظيفي، بل يمتد أثره ليشمل رفع كفاءة استخدام الموارد، وخفض التكاليف التشغيلية، وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة.
 - ويُعد هذا السلوك استثمارًا طويل الأمد في رأس المال البشري، إذ يعكس التزام العاملين تجاه منظماتهم من خلال مبادرات طوعية تسهم في بيئة عمل مرنة ومتكاملة. ومن هنا، فإن تنمية هذا السلوك ورعايته من قبل القيادات الإدارية يُعد ضرورة حتمية لأي منظمة تطمح إلى الاستدامة والتفوق في بيئة عمل تنافسية ومعقدة.
- خصائص سلوك المواطنة التنظيمية:**
- يُعد سلوك المواطنة التنظيمية من السلوكيات التنظيمية الطوعية التي يمارسها الأفراد خارج نطاق الأدوار الرسمية المحددة لهم في الوصف الوظيفي، ويتسم هذا السلوك بمجموعة من الخصائص التي تُميز طبيعته وأثره داخل بيئة العمل. ومن أبرز هذه الخصائص ما يلي: (العنزي، 2015) و(أبو نعمة، 2016).
 - الاختيارية والطوعية: يُعد سلوك المواطنة التنظيمية سلوكًا اختياريًا نابغًا من إرادة الفرد الذاتية، ولا يُفرض عليه ضمن متطلبات الوظيفة أو المهام الرسمية المحددة له. بمعنى أن الموظف يمارسه دون وجود التزام تنظيمي مباشر أو إلزام قانوني.
 - الانتماء إلى الأدوار الإضافية: ينشأ هذا السلوك من مبادرات الفرد الخاصة التي تتجاوز حدود المسؤوليات الرسمية، ويُصنف ضمن ما يُعرف بـ "الأدوار الإضافية"، حيث يُسهم الموظف في أنشطة تعود بالنفع على زملائه أو المنظمة دون تكليف مباشر.
 - عدم الارتباط بالحوافز الرسمية: لا يحصل الموظف على مكافآت مادية أو امتيازات مباشرة من قبل نظام الحوافز الرسمي في المؤسسة مقابل قيامه بسلوك المواطنة التنظيمية، مما يعكس البُعد الأخلاقي والتطوعي لهذا السلوك.



- تجاوز نطاق المهام الأساسية: يتخطى سلوك المواطنة التنظيمية الحدود التقليدية للواجبات الوظيفية، حيث يسهم الأفراد في تحسين بيئة العمل، وتقديم المساعدة لزملائهم، والمشاركة في الأنشطة غير الرسمية التي تدعم فعالية المنظمة.
- عدم التوقع للعائد الشخصي: يُمارس هذا السلوك دون وجود توقع مسبق للحصول على مكافأة مادية أو ترقية وظيفية، بل يصدر عن الموظف بدافع الالتزام الأخلاقي والانتماء التنظيمي، ما يعكس رغبة حقيقية في المساهمة في نجاح المنظمة.
- التنوع في الممارسات والسلوكيات: لا يُعد سلوك المواطنة التنظيمية فعلاً موحداً، بل هو مجموعة من الأفعال والسلوكيات المتنوعة التي تختلف في طبيعتها وشكلها من منظمة إلى أخرى، تبعاً لاختلاف السياسات التنظيمية والبيئة الثقافية وطبيعة العمل.
- أثره الإيجابي في فعالية المنظمة: بالرغم من كونه سلوكاً غير ملزم، فإن ممارسته تسهم بشكل مباشر في تحسين فعالية المنظمة، من خلال تعزيز التعاون بين الموظفين، وتخفيف الأعباء الإدارية، وزيادة الالتزام التنظيمي، ما يدعم تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة.
- وتكمن أهمية هذه الخصائص في كونها توضح أن سلوك المواطنة التنظيمية لا يُبنى فقط على أداء المهام المطلوبة، بل على رغبة الموظف في المساهمة الطوعية في تحسين الأداء العام للمنظمة، الأمر الذي يجعله عنصراً محورياً في بناء ثقافة تنظيمية إيجابية ومستدامة.

أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية

تعددت التصنيفات النظرية المتعلقة بأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية منذ أن طرح "باتمان" و"أورجان" مفهومه لأول مرة عام 1983م، حيث صنفاه مبدئياً إلى بُعدين رئيسيين هما: الإيثار، والالتزام العام الذي يُعرف أيضاً بـ"وعي الضمير". وقد تطور هذا المفهوم لاحقاً على يد أورجان، الذي وسّع النموذج ليشمل خمسة أبعاد رئيسية لسلوك المواطنة التنظيمية، وهي: الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، وعي الضمير، والسلوك الحضاري، وفي إطار التطورات النظرية، برز اتجاهان رئيسيان في تناول هذا المفهوم: (الجعيثي، 2017، ص 38).

الاتجاه الأول يرى أن سلوك المواطنة التنظيمية يمكن تصنيفه إلى بُعدين أساسيين:

- البعد الفردي: ويشير إلى السلوكيات الطوعية التي تهدف إلى مساعدة الزملاء الذين يواجهون صعوبات في العمل، دون إلزام رسمي.
- البعد التنظيمي: ويتعلق بالسلوكيات التطوعية التي تسهم في دعم المنظمة وتحقيق أهدافها، ولا تُعد جزءاً من متطلبات العمل الرسمية.
- الاتجاه الثاني يذهب إلى أن سلوك المواطنة التنظيمية يتضمن أبعاداً متعددة، تتوزع على المستويين الفردي والتنظيمي، وتتجاوز التصنيف الثنائي السابق.
- وعلى الرغم من عدم وجود إجماع نهائي بين الباحثين حول الأبعاد الحقيقية للمواطنة التنظيمية، فإن الاتجاهين يُعدان متكاملين لا متناقضين.
- وفي ضوء ما سبق، تعتمد هذه الدراسة على التصنيف الذي قدمه العززي (2015)، الذي يُعد من التصنيفات المعتمدة حديثاً في السياق العربي، ويشمل الأبعاد التالية:
- الإيثار: يُشير إلى "سلوك اختياري يهدف إلى معاونة الآخرين في إنجاز أعمالهم".



- الكياسة: ويعني "سلوكًا اختياريًا يسعى إلى منع أو الحد من وقوع المشكلات في بيئة العمل، من خلال تقديم النصائح والمشورة والتشاور مع الزملاء قبل اتخاذ قرارات قد تؤثر عليهم".
 - وعي الضمير: ويُقصد به "سلوك اختياري يتجاوز متطلبات الوظيفة الرسمية، ويشمل الالتزام بالقواعد والأنظمة حتى في غياب الرقابة المباشرة".
 - الروح الرياضية: ويتمثل في "الاستعداد للعمل في ظروف غير ملائمة دون التذمر أو الشكوى".
 - السلوك الحضاري: ويعبر عن "مدى الشعور بالمسؤولية تجاه تطوير المنظمة والمشاركة الإيجابية في أنشطتها التطوعية والاجتماعية، كحضور الندوات والمناسبات، وأداء مهام غير مكلف بها" (العزي، 2015، ص 7-8).
- ويتضح مما سبق أن أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية تجمع بين التوجه نحو الآخر (كالايثار والكياسة)، والتوجه نحو المنظمة (كالسلوك الحضاري ووعي الضمير)، وبين الموقف النفسي الذي يعكس مدى إيجابية الفرد في تقبله للبيئة المحيطة به (كالروح الرياضية)، مما يُضفي على هذا السلوك طابعًا شموليًا يربط بين الجانب السلوكي والقيمي للفرد داخل بيئة العمل.

محددات سلوك المواطنة التنظيمية:

- لقد حظي سلوك المواطنة التنظيمية باهتمام واسع من قبل الباحثين في مجال الإدارة والسلوك التنظيمي، نظرًا لأثره البالغ في تحسين الأداء العام للمنظمات وتعزيز الروح التعاونية والانتماء بين العاملين. وقد سعت العديد من الدراسات إلى استكشاف العوامل المحددة لهذا السلوك، سواء كانت فردية أو تنظيمية، لفهم طبيعة الظروف التي تحفز العاملين على ممارسة السلوكيات التطوعية داخل بيئة العمل، أو تلك التي تحول دون ذلك، ومن أبرز المحددات ما يلي:
- الرضا الوظيفي: يُعد الرضا الوظيفي أحد أبرز العوامل المؤثرة في سلوك المواطنة التنظيمية، ويُقصد به الشعور الإيجابي الناتج عن تقييم الفرد لتجربته في العمل من حيث بيئته وحوافزه ونمط علاقاته. وتُشير الأدبيات إلى أن العاملين الراضين عن وظائفهم أكثر استعدادًا للمبادرة وتقديم جهود تطوعية تفوق ما هو مطلوب رسميًا، باعتبار ذلك شكلاً من أشكال المعاملة بالمثل أو كرد للجميل تجاه المنظمة.
 - الولاء التنظيمي: الولاء التنظيمي يُعبر عن مدى التزام الفرد بأهداف المنظمة وقيمها، واستعداده لبذل الجهد من أجل نجاحها. وتُشير الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين الولاء التنظيمي وسلوكيات المواطنة، إذ إن الموظف الذي يتمتع بولاء مرتفع غالبًا ما يُظهر ميولًا إلى سلوك الإيثار والمبادرة، حتى في غياب الحوافز الرسمية، مما يعكس عمق انتمائه للمؤسسة.
 - العدالة التنظيمية: يتألف مفهوم العدالة التنظيمية من ثلاثة أبعاد: عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات، وعدالة التعاملات. وتُشير الأدلة إلى أن الشعور بالعدالة داخل بيئة العمل يعزز من احتمالية انخراط الأفراد في سلوكيات المواطنة، حيث إن الموظف الذي يشعر بالإنصاف والمساواة يكون أكثر التزامًا طوعيًا تجاه المنظمة، وأكثر استعدادًا لتحمل مسؤوليات تتجاوز مهامه الرسمية.
 - السن: يمثل عمر الموظف أحد المتغيرات المؤثرة على سلوكياته في العمل، وقد أوضحت البحوث أن دوافع ممارسة سلوكيات المواطنة قد تختلف باختلاف الفئة العمرية. فمثلًا، قد يكون الموظفون الأكبر سنًا أقل حماسًا للمشاركة التطوعية مقارنة بالموظفين الأصغر سنًا، نتيجة لاختلاف الحوافز والدوافع الشخصية بين الفئات العمرية.



- الأقدمية: ترتبط مدة خدمة الموظف في المنظمة ارتباطاً مباشراً بسلوك المواطنة التنظيمية. حيث أظهرت بعض الدراسات أن الموظفين الجدد غالباً ما يُظهرون استعداداً أكبر للانخراط في السلوكيات التطوعية مقارنةً بالعاملين القدامى، وهو ما قد يُعزى إلى الحماس الأولي أو رغبة الموظف الجديد في إثبات ذاته.
 - الثقافة التنظيمية: تلعب الثقافة التنظيمية دوراً محورياً في تشكيل سلوكيات العاملين داخل المنظمة، حيث تُعد بمثابة الإطار القيمي الذي يُحدد المقبول والمرفوض من الأفعال والسلوكيات. فإذا كانت الثقافة السائدة تشجع على المبادرة والعمل التطوعي، فإن ذلك يُسهم في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية، والعكس صحيح في حال كانت الثقافة التنظيمية تُغفل هذه الجوانب (معمرى، 2014).
 - القيادة الإدارية: تلعب القيادة الإدارية دوراً جوهرياً في تشكيل المناخ التنظيمي، إذ تسهم في ترسيخ القيم والمبادئ والسلوكيات داخل بيئة العمل. وتشير الدراسات إلى أن نمط القيادة التحفيزية والداعمة يعزز من سلوك المواطنة التنظيمية من خلال بث الحماس، وتشجيع المبادرات الفردية، وإشاعة مناخ من الثقة والانتماء.
 - السياسة التنظيمية: تشير السياسة التنظيمية إلى مجموعة الممارسات والأنشطة التي تُوجه عمل المنظمة داخلياً وخارجياً، وتشكل بدورها محدداً لسلوك المواطنة التنظيمية، إذ إن السياسات التي لا تُشرك الموظفين في اتخاذ القرار أو تُعاني من ضعف العدالة تؤثر سلباً على الدافعية، وتُضعف الرغبة في العمل التطوعي أو تحمل أعباء إضافية.
 - ضعف المشاركة في اتخاذ القرار: تُعد مشاركة العاملين في صناعة القرار عاملاً حاسماً في تعزيز شعورهم بالانتماء والمسؤولية، ومن ثم تحفيزهم نحو أداء سلوكيات المواطنة التنظيمية. وعند غياب هذه المشاركة، يشعر العاملون بالتمهيش، ما يقلل من دافعيتهم للمساهمة الطوعية في مهام المنظمة (نوح، 2013).
 - الدوافع الذاتية: تعد الدوافع الذاتية من أبرز المحفزات الداخلية التي تُسهم في توجيه سلوك الفرد داخل المنظمة. ويُقصد بها الحاجات النفسية المرتبطة بالإنجاز، وتحقيق الذات، والإحساس بالجدوى. وتشير الأدبيات إلى أن الأفراد الذين يمتلكون دوافع ذاتية مرتفعة يكونون أكثر ميلاً إلى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية، نظراً لارتباط هذا السلوك بإشباع حاجاتهم الشخصية.
 - غياب قنوات التعبير عن الرأي: في حال غابت آليات التعبير عن الرأي أو لم تكن هناك آذان صاغية لمقترحات الموظفين، فإن ذلك يؤدي إلى خلق بيئة تنظيمية مغلقة تتسم بالسلبية، وتقل فيها المبادرات التطوعية، ويضعف معها سلوك المواطنة التنظيمية.
 - ضغوط العمل المرتفعة: أظهرت الدراسات أن ضغوط العمل المتزايدة تؤدي إلى تركيز الموظفين على إنجاز المهام الأساسية فقط، مما يقلل من احتمالية انخراطهم في أنشطة غير إلزامية كمساعدة الزملاء أو المشاركة في أنشطة المنظمة خارج ساعات العمل، ومن ثم يضعف سلوك المواطنة التنظيمية (خيتو، ورشيد، 2015).
- يتضح من العرض السابق أن سلوك المواطنة التنظيمية لا ينشأ من فراغ، بل يتأثر بمنظومة متكاملة من المحددات التنظيمية والفردية. ويستلزم تحقيق هذا السلوك الإيجابي تبني سياسات تنظيمية داعمة، وتعزيز ثقافة الانتماء والعدالة، والاهتمام بالقيادة الفاعلة وتقدير مساهمات الموظفين.



متطلبات تطبيق سلوك المواطنة التنظيمية

تتطلب عملية تفعيل سلوك المواطنة التنظيمية في المؤسسات التعليمية، بيئة تنظيمية متكاملة تدعم هذا السلوك من خلال إدارة فعالة للموارد البشرية، وقيادة واعية، وتمكين إداري مستدام. وتشير الأدبيات إلى أن وجود هذه المتطلبات يشكل الأساس لتهيئة مناخ يساعد على تجاوز الأدوار الرسمية، والارتقاء بمستوى الالتزام والتعاون بين العاملين. أولاً، تتعلق مجموعة من المتطلبات بإدارة الموارد البشرية، التي يرى خليل (2018) أنها تشمل عدة عناصر رئيسية. من أبرزها: الاستقطاب والاختيار الفعال، حيث إن اختيار الأفراد المناسبين للوظائف لا يسهم فقط في رفع الكفاءة المهنية، بل يخلق أيضاً استعداداً نفسياً وسلوكياً لتبني سلوكيات المواطنة التنظيمية. بالإضافة إلى ذلك، يُعد التدريب والتطوير المستمر أحد الركائز الأساسية في غرس ثقافة تتعدى الالتزام الرسمي، وتغرس في الأفراد الميل نحو المبادرة والمشاركة التطوعية. كما أن التحفيز والدعم النفسي والمادي من قبل الإدارة يعد عاملاً حاسماً في تعزيز السلوكيات الإيجابية، لا سيما عندما يتم ربط الأداء بسلوكيات المواطنة من خلال برامج المكافآت والتقدير.

ثانياً، تتصل المتطلبات بسلوك القادة داخل المؤسسة التعليمية، حيث يشير المعاني (2013) إلى أن القيادة الفاعلة تُعد من أبرز الدوافع لممارسة سلوك المواطنة التنظيمية. فالقائد الذي يمتلك رؤية واضحة لمستقبل المؤسسة، ويضع مصلحة العمل فوق مصالحه الشخصية، يكون أكثر قدرة على خلق بيئة تنظيمية تشجع على المبادرة. كما أن القدرة على الإقناع، وتقبل وجهات النظر المختلفة، وتحفيز الموظفين على الإبداع، وتمكينهم من تبادل الخبرات، هي خصائص قيادية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتشجيع السلوك التطوعي والالتزام المؤسسي. فالقائد القدوة في السلوك هو في ذاته مصدر إلهام للموظفين للقيام بأدوار إضافية خارج نطاق الوصف الوظيفي.

ثالثاً، تبرز أهمية التمكين الإداري كمتطلب جوهري لتعزيز سلوك المواطنة التنظيمية. وتؤكد دراسة سالم (2017) أن التمكين يبدأ من دعم الإدارة العليا وثقتها بالقادة التنفيذيين، مروراً بتوفير البرامج التدريبية التي ترفع من كفاءة القيادات التعليمية وتُكسبهم مهارات إدارية ومعرفية ضرورية، وانتهاءً بمنحهم الصلاحيات الكافية التي تمكنهم من اتخاذ قرارات فاعلة. إن التمكين لا يقتصر على التفويض الإداري فقط، بل يشمل بناء الثقة وتعزيز الشعور بالمسؤولية الجماعية داخل المؤسسة. ومما سبق يتضح أن تفعيل سلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع يتطلب بنية تنظيمية متكاملة تشمل سياسات استقطاب مدروسة، وقيادة واعية، وتمكيناً إدارياً فعالاً، مدعومة بثقافة تنظيمية إيجابية تحفز العاملين على تجاوز أدوارهم الرسمية لخدمة أهداف المؤسسة.

المبحث الثاني: كليات المجتمع

مفهوم كليات المجتمع:

عُرِّفت كليات المجتمع بأنها: "كل مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم العالي تلي المرحلة الثانوية، تقدم برامج أكاديمية ومهنية وفنية، بحيث تقل الدراسة فيها عن أربع سنوات". (الحبيب والصقري، 2016، ص. 167). ولذلك فهي تعد مؤسسة تعليمية بعد المرحلة الثانوية، تقدم برامج الدبلوم في الآداب والعلوم، وكذلك البرامج التقنية والمهنية التي تتميز بروابطها الوثيقة بالمدارس الثانوية وأرباب العمل في المجتمع المحلي.

نشأة كليات المجتمع

لقد كانت بداية نشأة كليات المجتمع في عام ١٩٠١، وتمثل ذلك في تأسيس كلية جوليت المتوسطة جونيور في إلينوي، وهي أول كلية مجتمعية مستقلة تمويلها الحكومة في الولايات المتحدة. وتأسست الكلية من خلال جهود رئيس جامعة شيكاغو ويليام ريني هاربر، ومدير مدرسة جوليت الثانوية ج. ستانلي براون، حيث عملت على إعادة تنظيم التعليم ما بعد



الثانوي إلى أقسام صغرى وكبرى، حيث قدمت درجة الزمالة في الكلية الصغرى، ودورات على مستوى الكلية في مناهج المدرسة الثانوية. وبعد ذلك تم تنظيم الكليات الثانوية العامة واللاحقة مثل التمديدات التصاعدية للمدارس الثانوية. وفي الوقت نفسه، تم إنشاء الكليات الصغرى والصغيرة من أربع سنوات لإعادة تشكيل مؤسساتها من خلال دورات المستوى الأعلى لتصبح كليات صغيرة (بولسن، وبيزنا، 2019، ص204).

وقد نمت حركة الكليات المتوسطة، وكليات المجتمع الأمريكي على وجه الخصوص، نموا كبيرا بعد عام 1910، استجابة للمطالبين بالعدالة التعليمية، وزيادة الطلب على المهن والحرف المتوسطة والتغيرات الاقتصادية، ومعدل نمو السكان وعدد الخريجين الثانويين العامة، حيث القدرة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية العليا محدودة. وفي البداية، قدمت الكليات المتوسطة - كما كانت كليات المجتمع تسمى - دراسات الفنون الليبرالية العامة، وأعدت الطلبة لتشمل الكليات والجامعات (العليا) لمدة أربع سنوات.

وفي السنوات الأخيرة، استمرت فترة الكساد، وتمت إضافة برامج التدريب الوظيفي؛ وذلك لتعليم الجنود العائدين من الحرب العالمية الثانية من أجل العودة إلى القوة العاملة. وفي الآونة الأخيرة، انخفضت احتياجات كليات المجتمع من الطلبة للجدول المرنة، والتعليم الأساسي للمهارات التنموية، وفرص التعلم الجديدة مدى الحياة، واللغة الإنجليزية كلغة ثانية، والتعلم عن بعد، وذلك مع ظهور التقنيات الجديدة. وتخدم كليات المجتمع مجتمعاتها بطرق عديدة، حيث يتجه قطاع الأعمال والصناعة أولاً إلى كليات المجتمع لتدريب القوى (Stafford, 2006).

أهداف كليات المجتمع:

كان الهدف الأساسي من إنشاء كليات المجتمع، هدفًا ساميًا يتمثل في توفير تعليم جامعي منخفض التكاليف، وله عدة برامج منها التعليم المهني والتعليم العام، والتعليم العلاجي، وخدمة المجتمع، حيث أصبح التركيز على شريحة واسعة من المستفيدين بأعمار متفاوتة وخلفيات عرقية مختلفة. وتنوعت أهداف هذه الكليات وغاياتها بتنوع الخدمات التي تقدمها، وحاليًا أصبحت هذه الكليات تقدم أنواعًا مختلفةً من البرامج، مثل: التعليم المهني والتعليم العلاجي والتعليم الانتقالي، وثقافة المجتمع. وتهدف كليات المجتمع إلى توفير فرص التأهيل المعرفي والمهاري في التخصصات غير الأكاديمية بقصد التطوير الذاتي، وتوفير برامج الخدمة المجتمعية المختلفة، وتأهيل الراغبين في التعليم الجامعي من خلال برامج تتواصل لاحقًا مع البرامج الأكاديمية في الكليات والمعاهد الجامعية الأخرى، بالإضافة إلى توفير فرص ثانية للكبار لمواصلة تعليمهم وتدريبهم (نذر، وآخرون، 2003، ص158).

وظائف كليات المجتمع:

- تنوع الوظائف التي تؤديها كليات المجتمع على النحو الآتي (العبيسي، 2017، ص160-261؛ محمد، 2015، ص34).
- وظيفة التعليم الانتقالي: تقدم كلية المجتمع برنامجًا دراسيًا مماثلًا للبرامج التي تقدمها الجامعة في السنتين الأوليين، بحيث يستطيع الطالب بعد إتمامه هاتين السنتين بنجاح أن ينتقل إلى السنة الثالثة في الجامعة.
- وظيفة تعليم الكبار والتعليم المستمر: تفترض كلية المجتمع أن التعليم عملية مستمرة تستغرق العمر كله، ومن واجباتها توفير فرص التعليم المستمر للكبار الذين يرغبون في تحسين أوضاعهم.
- وظيفة التطوير التعليمي: وتتعلق هذه الوظيفة بإصلاح أو معالجة النقص في مؤهلات الطلبة التعليمية.
- وظيفة الإرشاد والتوجيه: إنَّ الهدف الأساسي من هذه الوظيفة هو مساعدة الطلبة على التعرف على توجههم المهني.



- وظيفة التدريب المهني: تقدم كلية المجتمع برامج مهنية لمدة سنتين أو أقل، وفيها يباشر العمل في مهنته فور انتهائه من الدراسة.
 - وظيفة التربية العامة والوطنية: وذلك لإمداد كل عضو من المجتمع بقسط من الثقافة العامة التي تساعد على أداء مهمته كإنسان والمشاركة في الأنشطة.
- ومما سبق فإن كليات المجتمع مؤسسات تعليمية حيوية تلي المرحلة الثانوية، حيث تقدم برامج أكاديمية ومهنية تهدف إلى تلبية احتياجات المجتمع المحلي. وقد نشأت هذه الكليات في أوائل القرن العشرين، مع التركيز على توفير تعليم منخفض التكلفة، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.
- وتتنوع أهداف كليات المجتمع؛ لتشمل التعليم المهني، والتعليم العام، وخدمة المجتمع، مما يجعلها مناسبة لمختلف الفئات العمرية، والخلفيات الثقافية، بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الكليات تقوم بدور مهم في التعليم الانتقالي، وتعليم الكبار، والتطوير التعليمي، والإرشاد المهني، والتدريب المهني، مما يعكس التزامها بتعزيز المهارات والمعرفة في المجتمع. لذا، تمثل كليات المجتمع نموذجًا تعليميًا متكاملًا يسهم في تحقيق العدالة التعليمية وتلبية احتياجات سوق العمل.
- ثانيًا الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت سلوك المواطنة التنظيمية:

هدفت دراسة العنزي (2015) إلى معرفة مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين الإداريين في جامعة الأمير سطام بمحافظة الخرج، والتعرف على أثر إدراكهم للعدالة التنظيمية في تعزيز هذا السلوك، إلى جانب استقصاء مدى اختلاف الآراء حول ذلك بحسب المتغيرات الشخصية والوظيفية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة شملت جميع العاملين الإداريين في الجامعة البالغ عددهم (140) موظفًا. وأظهرت النتائج أن سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين مرتفع، كما تبين وجود تأثير إيجابي للعدالة التنظيمية على هذا السلوك، مما يشير إلى أن بيئة العمل العادلة تعزز من المبادرات الإيجابية لدى الموظفين.

وهدف دراسة (Diricana, 2016) إلى تحليل سلوكيات المواطنة التنظيمية والسلوكيات المضادة للإنتاجية بين أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات بشمال قبرص، إلى جانب دراسة العلاقة بين هذه السلوكيات وبعض الخصائص الديموغرافية.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات من عينة مكونة من (348) ذكرًا و(297) أنثى. وأشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس، لا سيما في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، أظهروا سلوكًا عاليًا من المواطنة التنظيمية، مما يعكس أثر هذه السلوكيات في دعم بيئة العمل الأكاديمية وتحسين أدائها.

وسعت دراسة الشمري (2020) إلى التعرف على مدى ممارسة رئيسات الأقسام التعليمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لسلوك المواطنة التنظيمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هدفت إلى معرفة أثر نوع الكلية (علمية أو إنسانية) في هذا السلوك، واستكشاف الصعوبات التي تعيق ممارسته.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (570) عضو هيئة تدريس، كما تم إجراء مقابلات مع (28) من رئيسات الأقسام. وكشفت النتائج عن أن مستوى ممارسة السلوك كان متوسطًا، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب نوع الكلية، إضافة إلى وجود تحديات تحد من ممارسة هذا السلوك بشكل فعال.

كما هدفت دراسة الحلواني ومحمد (2022) إلى تحسين الممارسات المرتبطة بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونهم بجامعة أسيوط؛ وذلك من خلال تحسين الممارسات المرتبطة بسمات القيادة الأخلاقية



وسلوكياتها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بذات الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وصممت استبانتين أحدهما للتعرف على واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط لسمات القيادة الأخلاقية وسلوكياتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم بذات القسم، والأخرى للتعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم لسلوكيات المواطنة التنظيمية، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية قوامها (282) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم بواقع (77) عضوا بنسبة 13.55% من الكليات العملية (الزراعة، والهندسة)، و(205) أعضاء بنسبة 56.78% من الكليات النظرية (التربية، والآداب).

وتوصلت الدراسة إلى أن واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط للقيادة الأخلاقية تحققت بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين واقع ممارستهم للقيادة الأخلاقية لصالح الكليات العملية، وأظهرت النتائج أن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم بجامعة أسيوط للمواطنة التنظيمية تحققت بدرجة كبيرة في معظم الممارسات، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين واقع ممارستهم لسلوكيات المواطنة التنظيمية لصالح الكليات العملية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة الأخلاقية وبين ممارسة أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم لسلوكيات المواطنة التنظيمية عند (0.01).

واقترحت الدراسة مجموعة من الآليات في ثلاثة محاور هي: تحسين الممارسات المرتبطة بالقيادة الأخلاقية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، وتحسين الممارسات المرتبطة بالمواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم، وآليات عامة تخص الجامعة لتحسين الممارسات الأخلاقية والتطوعية لكل من القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم. وهدفت دراسة (Ngqoc et al., 2022) إلى قياس تأثير سلوك المواطنة التنظيمية على الالتزام التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي بمدينة هوشي منه في فيتنام، وذلك من خلال دراسة أبعاد الالتزام الثلاثة: العاطفي، المعنوي، والاستمرارية. وقد استخدم الباحثون المنهج الكمي، واعتمدوا على نموذج المعادلات الهيكلية (Smart PLS-SEM) لتحليل البيانات، التي تم جمعها بواسطة استبانة مطبقة على عينة مكونة من (301) من الموظفين، في (21) مؤسسة تعليمية. وتوصلت النتائج إلى أن سلوكيات المواطنة التنظيمية، مثل المساعدة، والولاء، والتنمية الذاتية، وغيرها، تؤثر بشكل إيجابي ودال إحصائياً على أبعاد الالتزام التنظيمي، مما يعكس أهمية تعزيز هذه السلوكيات لرفع مستوى الولاء المؤسسي.

ثانياً: دراسات متعلقة بكليات المجتمع

هدفت دراسة ماثور ونيجي (Mathur & Negi, 2010) إلى التعرف على العلاقة بين القيادة والفعالية التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة التي طُبِّقت على عينة قصدية مكونة من (150) فرداً من القيادات الأكاديمية والإدارية في منطقة جوالور بالهند. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً عالياً بين نمط القيادة والفعالية التنظيمية، حيث أظهرت النتائج أن تعزيز المهارات القيادية للمسؤولين ينعكس إيجابياً على أداء الموظفين، مما يرفع مستوى الفعالية التنظيمية. كما تبين أن وضوح التعليمات والتغذية الراجعة يؤديان إلى تحسين أداء العاملين.

وهدف دراسة مكيني (McKinney, 2011) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في الفعالية التنظيمية داخل كليات المجتمع. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي من خلال أسلوب دراسة الحالة، واستخدمت المقابلات شبه المقتنة كأداة لجمع البيانات من عينة قصدية مكونة من (6) أفراد من القيادات الإدارية في ست كليات مجتمع. وأظهرت النتائج أن دعم القيادة



يمثل العامل الأكثر تأثيرًا في الفعالية التنظيمية، تلاه البيئة الداعمة، ثم التخطيط الإستراتيجي (وضوح الرؤية والأهداف)، وأخيرًا توفر الموارد المالية والتقنية.

وسعت دراسة فار (Pharr, 2014) إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط القيادة والثقافة التنظيمية والفعالية التنظيمية وفقًا لأبعاد كامرون التسعة، التي تشمل: رضا الطالب، التطوير الأكاديمي، التطوير الوظيفي، التنمية الشخصية، رضا العاملين، التطوير المهني، جودة الكلية، الانفتاح المؤسسي، والصحة التنظيمية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة، وطبقت على عينة عشوائية بلغت (346) عضو هيئة تدريس وإداري في كليات المجتمع بولاية كاليفورنيا. وأظهرت النتائج علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية ومعظم أبعاد الفعالية التنظيمية، وكذلك بين القيادة والفعالية، باستثناء التطوير الأكاديمي للطلاب.

وهدف دراسة سودهي (Sodhi, 2016) إلى فهم تصورات الهيئة الإدارية حول مدى وضوح تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وعلاقته بالفعالية التنظيمية. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي من خلال دراسة الحالة، واستخدمت المقابلات شبه المقتنة ومجموعات التركيز كأدوات للدراسة. شملت العينة (19) من أعضاء الهيئة الإدارية والأكاديمية.

وأظهرت النتائج تصورات سلبية حول تطبيق معايير الاعتماد، بسبب ضعف الاتصال مع هيئات الاعتماد، وزيادة عبء العمل، وصعوبة الوصول للمعلومات، مما انعكس سلبيًا على وضوح المعايير. كما اتفق المشاركون على أهمية التخطيط الإستراتيجي لتحديد مؤشرات قياس الفعالية التنظيمية.

وهدف دراسة هاميلتون (Hamilton, 2017) إلى استكشاف العلاقة بين المناخ التنظيمي والفعالية التنظيمية في كليات المجتمع ذات الطابع الفني والتجاري بجنوب إفريقيا. استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وأجريت على عينة قصدية مكونة من (45) فردًا من بين (72) من رؤساء الأقسام والموظفين. وتوصلت النتائج إلى أن المناخ التنظيمي والفعالية التنظيمية كلاهما بدرجة مرتفعة، مع وجود علاقة ارتباط متبادلة بينهما. كما أظهرت الدراسة أن اللوائح الإدارية كانت من أهم المؤثرات على المناخ والفعالية التنظيمية، وأوصت بأن تتعامل القيادة مع العوامل التنظيمية بنفس أهمية العمليات الأكاديمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

الدراسة الحالية التي تتناول معوقات تطبيق سلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية تتشابه مع الدراسات السابقة في تركيزها على سلوك المواطنة التنظيمية كمتغير رئيس في بيئات التعليم العالي، كدراسات العنزي (2015) والحلواني، ومحمد (2022) وDiricana (2016)، وتتشابه معها أيضًا في استخدام المنهج الوصفي. واختلفت معها في أنها اعتمدت على المنهج الوصفي الوثائقي.

كما أن الدراسة الحالية تتميز بتركيزها على جانب المعوقات التي تحول دون تطبيق هذا السلوك، بخلاف الدراسات السابقة التي ركزت على قياس مستوى السلوك أو تحليل تأثير بعض العوامل عليه مثل العدالة التنظيمية أو القيادة الأخلاقية أو الخصائص الديموغرافية، دون التطرق بشكل مباشر أو موسع إلى التحديات الميدانية التي تواجه هذا التطبيق.

كما أن تركيز الدراسة الحالية على كليات المجتمع يمثل اختلافًا في البيئة البحثية مقارنة بدراسات تناولت جامعات حكومية أو أقسامًا أكاديمية محددة، مما يعزز من خصوصية نتائجها ويمنحها بُعدًا تطبيقيًا يساهم في صياغة سياسات داعمة في هذا النوع من المؤسسات التعليمية.

النتائج:



إجابة السؤال الذي ينص على: ما معوقات تطبيق أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية؟

من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة، يمكن تصنيف المعوقات التي تحد من ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع في المملكة إلى أربعة محاور رئيسة، على النحو الآتي:

أولاً: المعوقات التنظيمية والإدارية

تمثل البيئة الإدارية في كليات المجتمع أحد أبرز العوامل المؤثرة على ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية. ويبرز في هذا السياق عدة عوائق، من أهمها:

- البيروقراطية الإدارية والمركزية في اتخاذ القرار من أبرز المعوقات التي تحد من مشاركة أعضاء هيئة التدريس في القرارات المؤسسية، مما يضعف من إحساسهم بالانتماء ويقلل من مبادراتهم التطوعية.
- ضعف وجود نظم فعالة للمكافآت المادية والمعنوية التي تعزز من السلوكيات التنظيمية الإيجابية، الأمر الذي يثبط دافعية الأعضاء للمشاركة في الأنشطة التطوعية أو التعاون المؤسسي.
- نقص في الموارد الداعمة للأنشطة غير الأكاديمية، مثل برامج خدمة المجتمع أو الإرشاد التطوعي، مما يحد من قدرة الأعضاء على ممارسة أدوار تتجاوز المهام الوظيفية الرسمية.
- التركيز على الأدوار التقليدية لأعضاء هيئة التدريس، كتحديد عبء التدريس، دون وجود تشجيع مؤسسي للأدوار الإضافية التطوعية، الأمر الذي يحد من ظهور سلوك المواطنة التنظيمية.

ثانياً: المعوقات القيادية

تُعد القيادة الأكاديمية عاملاً رئيسياً في تفعيل سلوك المواطنة، إلا أن بعض الممارسات القيادية تُشكل عائقاً أمام ذلك، ومن أبرزها:

- افتقار بعض القيادات الأكاديمية إلى تبني سلوك المواطنة التنظيمية في ممارساتهم؛ مما يؤدي إلى ضعف في تحفيز الأعضاء على تبني هذه السلوكيات.
- اعتماد البعض لنمط القيادة القائم على السيطرة واتخاذ القرارات الفردية يحد من تمكين الأعضاء ويثبط روح المبادرة والابتكار، مما يقلل من فرص بروز السلوك التطوعي والعمل الجماعي.

ثالثاً: المعوقات الفردية

تتأثر ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية أيضاً بجملة من العوامل الشخصية والمهنية التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وتشمل:

- ضغوط العمل الأكاديمي حيث يشكل ازدحام الجداول التدريسية وتعدد المهام الإدارية عبئاً على الأعضاء، مما يقلل من تفرغهم للمشاركة في الأنشطة التطوعية والمجتمعية.
- ضعف التقدير المؤسسي، بانخفاض دافعية الأعضاء لتقديم مساهمات تتجاوز نطاق مسؤولياتهم الرسمية.
- محدودية الوعي المفاهيمي لدى بعض أعضاء هيئة التدريس حول مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية وأهميته في تحسين الأداء المؤسسي، مما يؤثر سلباً على مشاركتهم الفعالة في هذا المجال.

رابعاً: المعوقات الثقافية والبيئية



تشكل الثقافة التنظيمية والبيئة المجتمعية المحيطة بالكليات عاملاً مؤثراً في مدى تبني سلوكيات المواطنة التنظيمية، ويتجلى ذلك في عدة صور، منها:

- اعتماد بعض الكليات على ثقافة الروتين الإداري وضعف تشجيع منسوبي الكليات على الإبداع والابتكار، الأمر الذي يُسهم في انتشار السلوكيات السلبية واللامبالاة المؤسسية.
- ضعف آليات التواصل والتكامل المؤسسي، حيث يؤدي غياب فرق العمل المشتركة ومبادرات التعاون بين الأقسام إلى ضعف التفاعل التنظيمي، مما يحد من مظاهر التعاون التطوعي بين الأعضاء.
- النظرة الدونية من المجتمع للكليات مقارنة بالجامعات التقليدية، مما ينعكس سلباً على حافز الانتماء والتميز المهني لدى أعضاء هيئة التدريس.
- ضعف الاستقلالية الكافية التي تتيح لها تبني سياسات تحفيزية مرنة تعزز من سلوك المواطنة التنظيمية كونها تتبع الجامعات.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: ما متطلبات تطبيق أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع؟

- في ضوء تحليل الأدبيات السابقة والمعوقات المرتبطة بتطبيق سلوك المواطنة التنظيمية، يمكن استخلاص عدد من المتطلبات الأساسية التي من شأنها تعزيز ممارسة هذا السلوك من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع، وهي كما يلي:
- منح أعضاء هيئة التدريس دوراً أكبر في اتخاذ القرار، وتخفيف حدة المركزية الإدارية بما يُشعرهم بالانتماء والمشاركة الفاعلة.
 - تطوير أنظمة مكافآت تشمل الجوانب التطوعية واللامنهجية، بما في ذلك الإرشاد الأكاديمي وخدمة المجتمع.
 - توفير الموارد المالية والبشرية للأنشطة من خلال توفير دعم مادي ومعنوي للبرامج التي تتجاوز المهام التدريسية، كالمبادرات الطلابية والمشاريع المجتمعية.
 - توفير قيادة أكاديمية ملهمة تتبنى الممارسة الفعلية لسلوكيات المواطنة التنظيمية، مثل التعاون والمبادرة.
 - تبني أنماط القيادة التشاركية والتحويلية لتمكين أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على المبادرة من خلال أساليب قيادية تشجع على التعبير والمبادرة وتوزيع الصلاحيات.
 - تخفيف الضغط الناتج عن المهام التدريسية والإدارية، بما يسمح للأعضاء بالمشاركة في الأنشطة التطوعية.
 - مراجعة نظم التقدير والدعم المهني بما يعزز دافعية الأعضاء للمساهمة بأدوار تطوعية.
 - تنفيذ برامج توعوية وتدريبية لرفع وعي أعضاء هيئة التدريس بمفهوم المواطنة التنظيمية وأثرها على الأداء المؤسسي يمثل شرطاً أساسياً لتمكينهم من ممارستها.
 - بناء ثقافة تنظيمية إيجابية تشجع على التعاون والمبادرة والتكامل بين الفرق الأكاديمية.
 - تشجيع العمل الجماعي والتواصل بين الأعضاء عبر فرق العمل المشتركة يسهم في إحياء روح المواطنة داخل المؤسسة.
 - تحسين الصورة المؤسسية لكليات المجتمع لتغيير النظرة المجتمعية السلبية تجاه كليات المجتمع بما يعزز انتماء الأعضاء وحماسهم تجاه المؤسسة.
 - تعزيز استقلالية كليات المجتمع في صنع السياسات من خلالها منحها استقلال للقرار الأكاديمي والإداري.



- لتحقيق التكامل بين الجانب المهني والجانب القيمي، لا بد من تضمين مفاهيم المواطنة التنظيمية ضمن محتوى المناهج والبرامج.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثان بما يلي:

التوصيات

- ضرورة إعداد إستراتيجية وطنية لتعزيز سلوك المواطنة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي، تتضمن برامج توعوية وتدريبية تستهدف جميع منسوبي كليات المجتمع، وتستند إلى معايير مؤسسية واضحة مرتبطة بالأداء والسلوك المهني.
- إطلاق مبادرات مؤسسية لتحفيز السلوك التطوعي داخل كليات المجتمع، من خلال إقامة برامج تنافسية تُمنح فيها جوائز تقديرية لمن يُظهر سلوكيات تنظيمية إيجابية تتجاوز حدود الواجبات الرسمية.
- إنشاء وحدات داخلية أو لجان دائمة تُعنى بتعزيز ثقافة المواطنة التنظيمية، يكون من مهامها رصد الممارسات المتميزة، وتقديم الدعم الفني والإداري للأقسام الأكاديمية لتطوير بيئات عمل مشجعة على المبادرة والمسؤولية.
- دمج موضوعات المواطنة التنظيمية ضمن برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس الجدد، لا سيما في برامج الدبلوم العالي أو التطوير المهني المستمر، مما يُسهم في ترسيخ هذه السلوكيات منذ المراحل الأولى للانضمام الأكاديمي.
- تشجيع القيادات الأكاديمية على تبني ممارسات إدارية مرنة من خلال برامج تطوير قيادي خاصة لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام، تُركز على مهارات التحفيز، والتمكين، والتواصل المؤسسي، كأساس لتعزيز المناخ الإيجابي.
- ربط تقييم الأداء المؤسسي لكليات المجتمع بمؤشرات نوعية تشمل سلوك المواطنة التنظيمية، كالمشاركة في المبادرات المجتمعية أو التعاون بين الأقسام، مما يعزز أهمية هذه السلوكيات في تحقيق أهداف المؤسسة.
- تعزيز التكامل بين كليات المجتمع والقطاع العام والخاص في تنفيذ مشاريع مجتمعية ومهنية، تُوفر سياقات عملية تُمارس فيها المواطنة التنظيمية بشكل فعلي، مما يرفع من مستوى الانخراط المؤسسي لأعضاء هيئة التدريس.

المقترحات:

- دراسة العلاقة بين المناخ التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية في كليات المجتمع السعودية.
- إجراء دراسات مقارنة بين كليات المجتمع والكليات الجامعية في مستوى سلوك المواطنة التنظيمية، وتحليل تأثير البيئة المؤسسية والقيادية على ممارسته، لتحديد الفروق وبناء نماذج إرشادية مناسبة.

المراجع:

- الأطرش، أ. مارديني، م. (2023) *سلوك المواطنة التنظيمية في البيئة الجامعية: دراسة تحليلية*. دار المناهج.
- بولسن، م. بيرنا، ل. (2019). *فهم التعليم العالي: مدخل اجتماعي ثقافي* (عبد الله الجعيد، ترجمة). دار جامعة الملك سعود للنشر.
- الجعيثي، خ. (2017). *درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.
- الجمعية السعودية لكليات المجتمع. (2018). *كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية*.



- الحبيب، ع. الصقري، ف. (2016). تقدير الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*. 169 (2)، 174-209.
- الحطاب، أ. الحبيب، ع. (2016). مدخل إستراتيجي لتحقيق التكامل بين وظائف كليات المجتمع السعودية ومتطلبات خطط التنمية. *مجلة كلية التربية*، 27 (105)، 387-411.
- الحلواني، ح. محمد، م. (2022). دور القيادة الأخلاقية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في تحسين المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم: دراسة ميدانية بجامعة أسيوط. *مجلة كلية التربية*، 38 (12)، 180-286.
- خليل، أ. (2018). *سلوك المواطنة التنظيمية في المؤسسات التعليمية: المفهوم والتطبيق*. دار الفكر العربي.
- خيتو، ن. رشيد، أ. (2015). أثر ضغوط العمل على سلوك المواطنة التنظيمية. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، 22 (3)، 55-74.
- الدهبي، حي. (2016). العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى العامل بالمؤسسة الجزائرية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أدرار.
- سالم، م. (2017). التمكين الإداري وأثره في تطوير أداء القيادات التربوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 15 (2)، 33-54.
- السلامة، ل. (2020). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الأساسية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المديرين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- الشمري، خ. (2020). درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وسبل تحسينها. *مجلة كلية التربية*. 4 (4)، 15-58.
- شهري، م. (2019). سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الجزائرية من وجهة نظر القادة الأكاديميين. *المجلة الإدارية في إدارة الأعمال*، 15 (3)، 373-403.
- عباس، م. (2019). *ممارسات تقييم الأداء على سلوك المواطنة التنظيمية في الجامعات الخاصة الأردنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.
- العبيسي، ر. (2017). تصور مقترح لمواءمة مخرجات كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية مع متطلبات سوق العمل في ضوء الواقع الحالي لها. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 10 (28)، 155-181.
- العرايضة، ر. (2012). مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدرسة الثانوية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- العنزي، ع. (2015). أثر العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين الإداريين في جامعة الأمير سطام بمحافظة الخرج [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- العيسى، أ. (2011). *إصلاح التعليم في السعودية: بين غياب الرؤية وتعدد مشاريع الإصلاح*. دار جداول للنشر والتوزيع.
- محمد، ع. (2015). *كليات المجتمع: رؤى مستقبلية في ضوء التغيرات العالمية*. دار المنهج.
- المدبش، ع. (2019). تسويق مخرجات كليات المجتمع في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية*، 3 (2)، 1-12.
- مسمار، ل. (2019). أثر الارتباط الوظيفي على سلوك المواطنة التنظيمية في الجامعات الخاصة الأردنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.



المعاني، أ. (2013). *القيادة التربوية ومهارات القرن الحادي والعشرين*. دار المسيرة.

معمري، ح. بن زاهي، م. (2014). *سلوك المواطنة التنظيمية كأداة للفاعلية التنظيمية في المنظمات الحديثة*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 14 (3)، 43-54.

نذر، ع، وآخرون. (2003). *كليات المجتمع: النشأة والتطور والواقع والتحديات*. وزارة التعليم العالي.

أبو نعمة، ر. (2016). *القيادة الإبداعية ودورها في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين في مدارس الثانوية بمحافظة* غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا.

نوح، م. (2013). *القيادة الفاعلة وتحقيق السلوك التنظيمي*. مجلة الإدارة والتنمية، 6 (2)، 112-130.

وليد، ش. (2016). *دور الولاء التنظيمي في تنمية سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من موظفي الإدارة المحلية بولاية* مسيلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكرة.

References

- Abbas, M. (2019). *Performance appraisal practices and their effect on organizational citizenship behavior in private Jordanian universities* [Unpublished master's thesis]. Al al-Bayt University, (in Arabic).
- Abu Ne'mah, R. (2016). *Creative leadership and its role in enhancing organizational citizenship behavior of teachers in secondary schools in Gaza governorates* [Unpublished master's thesis]. Academy of Management and Politics for Postgraduate Studies, (in Arabic).
- Al-'Absi, R. (2017). A proposed framework to align the outputs of community colleges in the Republic of Yemen with labor market requirements in light of their current reality. *Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education*, 10(28), 155–181, (in Arabic).
- Al-'Anazi, A. (2015). *The impact of organizational justice on organizational citizenship behavior: An applied study on administrative staff at Prince Sattam University in Al-Kharj* [Unpublished master's thesis]. King Saud University, (in Arabic).
- Al-'Araidah, R. (2012). *The level of ethical leadership among secondary school principals in Amman and its relationship to the level of organizational citizenship behavior as perceived by teachers* [Unpublished master's thesis]. Middle East University, (in Arabic).
- Al-'Issa, A. (2011). *Education reform in Saudi Arabia: Between the absence of vision and the multiplicity of reform projects*. Jadawel Publishing and Distribution, (in Arabic).
- Al-Atrash, A., & Mardini, M. (2023). *Organizational citizenship behavior in the university environment: An analytical study*. Dar Al-Manahij, (in Arabic).
- Al-Dhahabi, H. (2016). *Organizational justice and its relationship to organizational citizenship behavior among workers in Algerian institutions* [Unpublished master's thesis]. University of Adrar, (in Arabic).
- Al-Habib, A., & Al-Saqri, F. (2016). Academic self-esteem among community college students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Education*, 169(2), 174–209, (in Arabic).
- Al-Hattab, A., & Al-Habib, A. (2016). A strategic approach to achieving integration between the functions of Saudi community colleges and the requirements of development plans. *Journal of the Faculty of Education*, 27(105), 387–411, (in Arabic).
- Al-Helwani, H., & Mohamed, M. (2022). The role of ethical leadership among heads of academic departments in enhancing organizational citizenship behavior of faculty members and their assistants: A field study at Assiut University. *Journal of the Faculty of Education*, 38(12), 180–286, (in Arabic).



- Al-Jaithni, K. (2017). *The degree to which primary school principals practice ethical leadership and its relationship to organizational citizenship behavior among their teachers* [Unpublished master's thesis]. Islamic University, Gaza, (in Arabic).
- Al-Ma'ani, A. (2013). *Educational leadership and 21st-century skills*. Dar Al-Maseerah, (in Arabic).
- Al-Madbash, A. (2019). Marketing the outputs of community colleges in Saudi universities in light of the Saudi Vision 2030. *Al-Muntada Journal for Economic Studies and Research*, 3(2), 1–12, (in Arabic).
- Al-Salayma, L. (2020). *The role of social media in promoting organizational citizenship behavior among teachers in private basic schools in Amman from the principals' perspectives* [Unpublished master's thesis]. Middle East University, (in Arabic).
- Al-Shammari, K. (2020). The degree to which participatory leadership is practiced by secondary school leaders in Hafar Al-Batin and ways to improve it. *Journal of the Faculty of Education*, 4(4), 15–58, (in Arabic).
- Diricana, A. H. (2016). Organizational citizenship and counterproductive work behaviors among faculty members in a Northern Cyprus university. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1627–1648. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0051>
- Hamilton, L. (2017). Organizational climate and effectiveness in technical and vocational community colleges: A South African perspective. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(4), 541–558. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1303781>
- Khalil, A. (2018). *Organizational citizenship behavior in educational institutions: Concept and application*. Dar Al-Fikr Al-Arabi, (in Arabic).
- Kheitu, N., & Rashid, A. (2015). The impact of work stress on organizational citizenship behavior. *Arab Journal of Administrative Sciences*, 22(3), 55–74, (in Arabic).
- Ma'mari, H., & Bin Zahi, M. (2014). Organizational citizenship behavior as a tool for organizational effectiveness in modern organizations. *Journal of Human and Social Sciences*, 14(3), 43–54, (in Arabic).
- Mathur, S., & Negi, S. (2010). The relationship between leadership and organizational effectiveness in higher education institutions. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 654–673. <https://doi.org/10.1108/09578231011067791>
- McKinney, R. (2011). Factors influencing organizational effectiveness in community colleges: A qualitative case study. *Community College Review*, 39(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/0091552111402184>
- Mismar, L. (2019). *The impact of job engagement on organizational citizenship behavior in private Jordanian universities* [Unpublished master's thesis]. Amman Arab University, (in Arabic).
- Mohamed, A. (2015). *Community colleges: Future visions in light of global changes*. Dar Al-Manhej.
- Nadher, A., et al. (2003). *Community colleges: Origins, development, current reality, and challenges*. Ministry of Higher Education, (in Arabic).
- Ngoc, N. T., Minh, N. T., & Hà, T. T. (2022). The impact of organizational citizenship behavior on organizational commitment in Ho Chi Minh City higher education institutions. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 1125–1142. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2021-0302>
- Nuh, M. (2013). Effective leadership and achieving organizational behavior. *Journal of Management and Development*, 6(2), 112–130, (in Arabic).
- Pharr, J. (2014). Leadership styles, organizational culture and organizational effectiveness: An examination using Cameron's nine dimensions. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(9), 804–816. <https://doi.org/10.1080/10668926.2013.829906>
- Poulsen, M., & Berna, L. (2019). *Understanding higher education: A sociocultural approach* (A. Al-Juaid, Trans.). King Saud University Press, (in Arabic).



- Salem, M. (2017). Administrative empowerment and its impact on developing the performance of educational leaders. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(2), 33–54, (in Arabic).
- Saudi Association of Community Colleges. (2018). *Community colleges in the Kingdom of Saudi Arabia*, (in Arabic).
- Shahri, M. (2019). Organizational citizenship behavior among faculty members in Algerian public universities from the perspective of academic leaders. *Administrative Journal of Business Administration*, 15(3), 373–403, (in Arabic).
- Sodhi, T. (2016). Academic accreditation standards clarity and organizational effectiveness: Administrators' perceptions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(3), 297–311. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1174408>
- Stafford, D. (2006). *The community college story*. Washington, DC: American Association of Community Colleges.
- Walid, S. (2016). *The role of organizational loyalty in developing organizational citizenship behavior among a sample of local administration employees in the state of M'sila* [Unpublished master's thesis]. University of Mohamed Khider Biskra, (in Arabic).





Ethics of Faculty Members at Saba Region University During the Yemeni Conflict: An Evaluative Study in Light of International Standards for Educational Ethics

Dr. Yahia Mohsen Mohammed Al-Yarimi^{*}

yahiaalirimy1973@gmail.com

Dr. Badour Abdullah Ali Al-Mawari^{**}

doctormawry@gmail.com

Abstract:

This study aimed to evaluate the degree of Yemeni universities faculty members adherence to professional academic, national, economic, and humanistic ethics during the ongoing Yemeni conflict, in light of international standards for educational ethics in times of war. Conducted between 2024 and 2025, the study employed a descriptive-analytical methodology on a sample of 294 male and female students from Saba Region University. A questionnaire was utilized as the study tool for collecting data pertaining to professors' adherence to these ethical standards. Results revealed an overall mean adherence score of 2.63, reflecting a moderate level of commitment. Concerning domain rankings, humanistic ethics received the highest adherence score (mean = 3.11), followed by national ethics (mean = 2.97), while economic ethics scored the lowest (mean = 2.23). Statistically significant gender differences were reported in the academic and humanistic domains, favoring female participants at a significance level of 0.05. However, no significant differences were observed in the economic and national domains. While no significant differences emerged between scientific and humanities disciplines in academic, national, or economic ethics, humanities disciplines showed significantly higher adherence in the humanistic domain at the 0.05 significance level.

Keywords: Educational Ethics, Education During Conflicts, Yemeni Conflict, International Standards.

^{*} Associate Professor of Educational Foundations and Administration, Department of Educational Foundations and Administration, College of Education, Saba Region University, Republic of Yemen.

^{**} Associate Professor of Educational Principles and Administration, Department of Educational Principles and Administration, Faculty of Education, University of Al Bayda, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Yarimi, Y. M. Al-Mawari, B. A. (2025). Ethics of Faculty Members at Saba Region University During the Yemeni Conflict: An Evaluative Study in Light of International Standards for Educational Ethics, *Journal of Arts*, 13(2), 243 -277. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2617>

© 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.



أخلاقيات أعضاء هيئة التدريس في جامعة إقليم سبأ في مدة النزاع اليمني: دراسة تقييمية في ضوء المعايير الدولية لأخلاقيات التعليم

د. بدور عبد الله علي الماوري**

doctormawry@gmail.com

د. يحيى محسن محمد البريمي*

yahiaalirimy1973@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية بالأخلاقيات الأكاديمية، والوطنية، والاقتصادية، والإنسانية خلال النزاع المستمر في اليمن، في ضوء المعايير الدولية لأخلاقيات التعليم في زمن الحرب. تم تطبيق الدراسة خلال العام 2024-2025، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (294) طالبًا وطالبة من جامعة إقليم سبأ. استخدم الباحثان استبيانًا لجمع البيانات حول التزام الأساتذة بهذه الأخلاقيات. وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لدرجة الالتزام بلغ (2.63)، مما يعكس التزامًا متوسطًا بشكل عام. ومن حيث ترتيب المجالات، حصلت الأخلاقيات الإنسانية على أعلى درجة التزام بمتوسط (3.11)، تلتها الأخلاقيات الوطنية بمتوسط (2.97)، بينما كانت الأخلاقيات الاقتصادية أقل التزامًا بمتوسط (2.23). وأظهرت النتائج أيضًا أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المجالين الأكاديمي والإنساني لصالح الإناث عند مستوى دلالة (0.05)، بينما لم تظهر فروق دالة في مجالات الاقتصاد والوطن. كما لم تظهر فروق دالة إحصائية بين التخصصات العلمية والإنسانية في المجالات الأكاديمية، والوطنية، والاقتصادية، بينما كانت هناك فروق دالة لصالح التخصص الإنساني في المجال الإنساني عند مستوى دلالة (0.05).

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات التعليم، التعليم في ظل النزاعات، النزاع اليمني، المعايير الدولية.

* أستاذ الأصول والإدارة التربوية المشارك، قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة إقليم سبأ، الجمهورية اليمنية.
** أستاذ الأصول والإدارة التربوية المشارك، قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة البيضاء، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: البريمي، ي. م. الماوري، ب. ع. (2025). أخلاقيات أعضاء هيئة التدريس في جامعة إقليم سبأ في مدة النزاع اليمني: دراسة تقييمية في ضوء المعايير الدولية لأخلاقيات التعليم، مجلة الآداب، 13 (2)، 243-277.

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2617>

© 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 بتكليف 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.



تُعد النزاعات المسلحة أحد أبرز العوامل التي تؤثر سلبيًا على مختلف جوانب الحياة في المجتمعات، ومن بينها قطاع التعليم العالي الذي يُعتبر من أكثر القطاعات تضررًا. إذ تواجه الجامعات في ظل الأزمات تحديات معقدة تتعلق بضمان استمرار العملية التعليمية مع الحفاظ على جودتها وأخلاقياتها. إذ فرضت الأزمات والتقلبات السياسية والاجتماعية والتعليمية والظروف الاقتصادية غير المستقرة متغيرات توجب أهمية تشارك القيم والسلوكيات الأخلاقية في إطار الحياة الجامعية بمجالاتها المتنوعة دراية وتطبيقًا.

فعالم اليوم يتسارع فيه كل شيء، حيث كان من غير الضروري قبل سنوات قليلة إثارة مثل هذه العناوين أو طرحها كموضوع للدراسة لكن التصدي بشكل عام لكل ما هو غير أخلاقي أو غير مهني هو الدافع الرئيسي وراء هذه الدراسة لا سيما وأثار الحروب والنزاعات قد توسعت لتلقي بظلالها السلبية على جميع جوانب الحياة، فبعض أنماط السلوك التي تنتهك القيم الأخلاقية تترك تأثيرات سلبية على احترام المجال ومكانة العاملين فيه، مما يؤثر على صورتهم في أعين الآخرين. (جاء الله، 2004).

ورغم أن التجاوزات الأخلاقية موجودة في جميع المهن، إلا أن تأثيرها لدى أعضاء هيئة التدريس يظل ملموساً بشكل خاص في التعليم الجامعي وبشكل عام على المجتمع ككل، مما يجعل الحاجة إلى تعزيز القيم الأخلاقية واتخاذ القرارات الأخلاقية أكثر إلحاحاً من مجرد التركيز على تحسين العملية التعليمية بشقها الأكاديمي، على الرغم من أهميته. إن الحديث عن الأخلاقيات في إطار مؤسسات التعليم العالي لا يعكس شكوكاً في نزاهة العاملين فيها؛ أو التقليل من مكانتهم العلمية والاجتماعية، فالأدلة تشير إلى أن الحالات الفردية التي تتضمن تجاوزات أخلاقية قليلة جداً ولا ترقى إلى مستوى الظاهرة حيث تشير الإحصائيات إلى أن أقل من 1% من الأساتذة في إطار الحقل التعليمي يشاركون في سلوكيات غير أخلاقية، مقارنة بـ 6% في قطاعات أخرى، لكن وكما أسلفنا فإن الأحداث والتطورات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم تفرض علينا إعادة النظر في هذه المسائل. (Husu, 2004).

وفي إطار تأثير الحرب والنزاعات على المؤسسات التعليمية تبرز أهمية دور عضو هيئة التدريس في تلبية المتطلبات الأكاديمية والمهنية، مع الالتزام بالقيم الأخلاقية والمعايير الدولية التي تنظم البيئة الجامعية في وقت الأزمات، حيث يجب أن يدرك عضو هيئة التدريس بأن أفعاله وتصرفاته لها آثار أخلاقية واسعة ولا يكفي الوقوف عند هذه المرحلة بل ينبغي الانتقال إلى الخطوة التالية وهي الالتزام الأخلاقي على مستوى الفرد والمجموعة فيتحمّل عضو هيئة التدريس المسؤولية تجاه أخلاقياته كفرد والأخلاقيات الجامعة ككل (القرشي، 2015)، إن التزام عضو هيئة التدريس بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي يُشكل ركيزة أساسية لضمان العدالة، والنزاهة، واحترام التنوع الفكري داخل البيئة الأكاديمية، وتتضمن هذه الأخلاقيات تطبيق مبادئ الحياد، والشفافية، والمساواة في التعامل مع الطلاب بعيداً عن أي اعتبارات سياسية أو اجتماعية، كما نصت عليها المعايير الدولية الصادرة عن منظمات عالمية كاليونسكو ومنظمة العمل الدولية.

في هذا السياق يعيش اليمن ظروفًا استثنائية بسبب النزاع المسلح المستمر منذ سنوات، الذي أدى إلى تدهور البنية التحتية للجامعات وعرقلة الدور الحيوي الذي تلعبه مؤسسات التعليم العالي في إعداد الكوادر المؤهلة لإدارة البلاد وتنميتها. وفي ظل هذه الظروف الصعبة، يواجه كلٌّ من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تحديات نفسية ومادية وأكاديمية متعددة قد تؤثر على منظومة أخلاقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، ما يوجب تعزيز الدور الأخلاقي للأستاذ الجامعي في ظل هذه الظروف لأن الالتزام الأخلاقي والمهني لأعضاء هيئة التدريس يُعدّ بمثابة نقطة مضيئة، تسهم في استمرار العملية التعليمية وتعزيز الثقة بين الطلاب والمؤسسات الأكاديمية.



ومن مؤسسات التعليم العالي اليمني التي عاشت هذا الوضع وتأثرت به (جامعة إقليم سبأ) كنموذج للمؤسسات الأكاديمية المتأثرة بالنزاع اليمني، وبحكم استمراريتها في العطاء الأكاديمي والتربوي أصبح من الضروري دراسة تصورات طلابها حول مدى التزام أعضاء هيئة التدريس فيها بأخلاقيات مهنة التعليم، والتي تتمثل بالممارسات والسلوكيات اليومية التي يلمسونها في علاقتهم مع أساتذتهم، وتحليلها في ضوء المعايير الدولية للأخلاقيات المهنية، للتعرف على مدى تحقيق التوازن بين الأداء الأكاديمي والالتزام الأخلاقي في زمن الحرب، والخروج بتوصيات ومقترحات قد تسهم في بلورة ميثاق أخلاقي لمعالجة السلوكيات غير الأخلاقية وغير المهنية الناجمة عن آثار الحرب والتي تؤثر سلباً على سمعة التعليم الجامعي.

أهمية الدراسة:

في ظل التحديات التي يواجهها قطاع التعليم الجامعي في فترات النزاع والصراع، تبرز أهمية التركيز على السلوك الأخلاقي لأعضاء هيئة التدريس. فالتربية والتعليم يجب أن يكونا قادرين، عبر مؤسساتهما وأديباتهما، على تسليط الضوء على أهمية السلوك الأخلاقي المهني لضمان استمرارية فاعلية المؤسسات التعليمية. ويزداد هذا الأمر أهمية في فترات الأزمات الاقتصادية، والظروف المحلية المعوقة، والحملات الهجومية المغرضة، التي قد تؤثر في تعاملات أعضاء هيئة التدريس مع طلابهم. (Selby & Tadros, 2016).

الدراسة الحالية تسعى إلى استكشاف مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة إقليم سبأ بمظاهر أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي في علاقتهم مع طلابهم خلال فترة النزاع اليمني، وفق المعايير الدولية. ذلك أن السلوك الأخلاقي السليم يعزز قدرة التعليم على التفاعل مع التحديات، ويساهم في الحفاظ على قيم العدالة والمساواة، ويدعم استمرارية العملية التعليمية رغم الظروف الصعبة. (Kidder & Mirk, 2004). وبناءً عليه، تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تُعد من الدراسات القليلة التي تُقيّم أخلاقيات مهنة التدريس الجامعي خلال النزاعات المسلحة، مما يُثري الأدبيات التربوية.
- تُظهر مدى تأثير الحرب على جودة التعليم وسلوكيات أعضاء هيئة التدريس من الناحية المهنية والأخلاقية.
- تدعم تبني وتفعيل المعايير الدولية لأخلاقيات التعليم، وتؤكد دورها في تحقيق العدالة والشفافية.
- تقدّم توصيات قابلة للتطبيق لتحسين أخلاقيات التعليم في ظل الأزمات، مما يساعد الجامعات على تطوير سياساتها ومعالجة أوجه القصور في أخلاقيات المهنة خلال النزاعات.
- تُبرز دور الأستاذ الجامعي كموجه تربوي واجتماعي في بيئة مضطربة.
- تشجع الطلاب على المشاركة في تقييم الأداء الأكاديمي والتعبير عن تصوراتهم، مما يُعزز التفاعل الإيجابي داخل البيئة التعليمية.
- تفتح آفاقاً رحبة في هذا الإطار للباحثين المهتمين من خلال مقترحاتها لدراسات مستقبلية.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف هذه الدراسة في تحقيق فهم أعمق لأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي أثناء النزاعات المسلحة، من خلال التركيز على تحليل المعايير الأخلاقية التي يجب أن يتحلى بها أعضاء هيئة التدريس في هذه الأوقات الصعبة. كما تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير الظروف الاستثنائية الناتجة عن الحرب على جودة التعليم الجامعي وأخلاقيات مهنة التدريس، وكيفية تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع هذه التحديات سواء من خلال سلوكياتهم المهنية أو تفاعلهم مع الطلاب. وفي ضوء

الاعتماد على المعايير الدولية كمرجعية لهذه الأخلاقيات، فإن الدراسة تهدف إلى مساعدة الجامعات في تحسين أدائها الأكاديمي وتطوير السياسات المناسبة للحفاظ على الجودة التعليمية في ظروف النزاع.

يمكن بلورة الأهداف في الجوانب التالية:

• الجانب النظري:

- استكشاف القيم والمعايير الأخلاقية التي يجب أن يتحلى بها عضو هيئة التدريس في ضوء المعايير الدولية لأخلاقيات مهنة التعليم أثناء النزاعات المسلحة.
- بلورة معيار لتقييم مظاهر السلوك اليومي لأخلاقيات عضو هيئة التدريس يشمل المجالات: الأكاديمي، والوطني، والإنساني، والاقتصادي.
- تحليل ومناقشة تأثير النزاعات المسلحة على جودة التعليم وسلوكيات أعضاء هيئة التدريس.

• الجانب التطبيقي:

- تقييم التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة إقليم سبأ بالأخلاقيات المهنية خلال فترة النزاع اليمني كحالة دراسية للجامعات اليمنية، من وجهة نظر الطلبة ومعرفة تأثير متغيري النوع والتخصص على إجاباتهم.
- تقديم توصيات ومقترحات عملية لتحسين الأخلاقيات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس وتعزيز جودة التعليم في ظل الظروف الصعبة.

مشكلة الدراسة:

أشار حيدر في دراسته إلى أن مراعاة مقتضى الحال في التعليم الجامعي تتأثر بالظروف والأحداث الاستثنائية، حيث تفرض هذه الظروف منظومة قيم أخلاقية قد يكون مصدرها الفرد أو الميثاق الجمعي لأخلاقيات المهنة. تشمل هذه القيم النزاهة الأكاديمية والعدالة في التعامل مع الطلاب، وهي تبقى ضرورية حتى في الأوقات الصعبة. في هذا السياق، تلعب المواثيق الدولية دوراً أساسياً في توجيه الأخلاقيات في التعليم الجامعي خلال الظروف الاستثنائية (حيدر، 2021).

وفي إطار النزاع المسلح الذي شهدته اليمن، تم إنشاء جامعة إقليم سبأ في العام 2016 وسط أجواء الحرب المستمرة، مما جعل الجامعة تواجه تحديات عديدة، أبرزها صعوبة استكمال البنية التحتية، ونقص الموارد المادية والبشرية، بالإضافة إلى الضغوطات الأمنية والنفسية التي تؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم وأخلاقيات مهنة التدريس. في ظل هذه الظروف القاسية، يواجه أعضاء هيئة التدريس صعوبة في الحفاظ على تفاعل أكاديمي فعال مع الطلاب، وكذلك في تطبيق المعايير الأكاديمية والأخلاقية الدولية. كما أن البيئة الأمنية غير المستقرة تؤثر بشكل ملموس على التفاعل بين الأساتذة والطلاب وعلى جودة التعليم بشكل عام.

من خلال تجربتي كعضو هيئة تدريس في الجامعة وكنازح سابق، أعيش هذه التحديات بشكل مباشر، مما يزيد من إدراكي لتأثيرات النزاع على الأداء الأكاديمي والممارسات التعليمية. وهو ما دفعني لتحليل مدى تأثير النزاع المسلح على أخلاقيات مهنة التعليم في جامعة إقليم سبأ وفحص مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بالمعايير الأكاديمية والأخلاقية الدولية في تعاملهم مع الطلاب خلال النزاع.

تهدف الدراسة إلى تقديم رؤى وتوصيات واقعية يمكن أن تساهم في تحسين الوضع الأكاديمي والأخلاقي في هذه الظروف الصعبة، وضمان استمرارية التعليم الجامعي بجودة عالية رغم التحديات الأمنية والاقتصادية.



وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. إلى أي مدى يلتزم أعضاء هيئة التدريس بجامعة إقليم سبأ بمظاهر أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي في علاقاتهم مع طلابهم خلال فترة النزاع اليمني وفق المعايير الدولية ومن وجهة نظر طلبتهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة تعزى إلى متغير النوع والتخصص في مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إقليم سبأ بمظاهر أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي في علاقاتهم مع طلابهم خلال فترة النزاع اليمني وفق المعايير الدولية ومن وجهة نظر طلبتهم؟

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في مجموعة من الأطر الزمنية والمكانية والموضوعية التي تم تحديدها بعناية للوصول إلى أهداف البحث بشكل دقيق. فقد تمت مراعاة اختيار جوانب محددة لتكون محطاً اهتمام الدراسة، وذلك لضمان تغطية جوانبها الرئيسية دون التوسع في نطاقات قد تؤثر على نتائج البحث؛ لذا يتم تحديد حدود الدراسة من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الحدود الموضوعية، الحدود البشرية، والحدود الزمانية، كما يلي:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على موضوع المظاهر الأخلاقية التي تحكم العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة في ضوء المعايير الدولية لأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي في زمن الأزمات والحروب.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية قصدية من طلبة المستوى الرابع في كليات جامعة إقليم سبأ، وتحديداً في كليات الإدارة والشرعة والحاسوب والطب والتربية والآداب.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة في العام الدراسي 2025/2024م.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

تعتبر التعريفات الإجرائية من العناصر الأساسية التي تساهم في تحديد نطاق الدراسة وتوضيح المفاهيم المتضمنة فيها. وفي هذه الدراسة، يتم تعريف المصطلحات الرئيسية التي ستستخدم للتحليل والتقييم لضمان وضوح المعنى وسلامة القياس. وفيما يلي تعريفات المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة:

• **الأخلاقيات** هي: مظاهر سلوكية للممارسات اليومية التي ينبغي أن يمارسها عضو هيئة التدريس في علاقته مع طلابه خلال فترة النزاع.

• **عضو هيئة التدريس** هو: كل من يقوم بعملية التدريس في الجامعة سواء **المواد النظرية أو التطبيقية** بمختلف درجاتهم العلمية.

• **النزاع اليمني** هو الحالة التي آلت إليها اليمن نتيجة لاختلاف القوى السياسية، مما أدى إلى نزاع سياسي واقتصادي واقتتال عسكري بين الأطراف المختلفة، مع تأثيرات على التعليم بمختلف مستوياته.

• **المعايير الدولية** هي مجموعة من المبادئ والأطر الأخلاقية والتعليمية التي تضمن جودة التعليم، وتحافظ على حقوق الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في زمن الحرب، كما نصت عليها المواثيق الدولية.

الإطار النظري

التعليم وتحدياته في زمن الحرب:

أظهرت التقارير المختلفة أن الأفراد المتأثرين بالنزاعات يعانون من فقدان فرص التعليم، مما يؤثر بشكل كبير على قدرتهم على الوصول إلى وظائف لائقة ومستقبل مهني مستقر في فترات النزاع، فالتعليم المتاح لا يقدم فرصاً فعّالة للاندماج في سوق العمل، بل يزيد من صعوبة الحصول على وظائف ملائمة. وفي البلدان المتأثرة بالنزاع، تقتصر فرص التعليم العالي على

نسبة ضئيلة من الأفراد،.. (Craddock, 2016)، ويسهم هذا النقص في التعليم العالي في تقليص الفرص المستقبلية، حيث يجد هؤلاء الأفراد أنفسهم إما في وظائف غير قانونية أو في سوق العمل غير المهني بأجور منخفضة، أو قد يصبحون عرضة للتجنيد في القوات المسلحة النظامية وغير النظامية كما يعاني هؤلاء الأفراد من حاجة ملحة للعمل في ظروف قاسية لتلبية احتياجات أسرهم، أو ينجذبون للانخراط في الصراع من أجل تحقيق الاستقلال المالي بعيداً عن المساعدات الإنسانية. هذا الوضع يعكس أيضاً سعي هؤلاء الأفراد لإعادة تعريف هويتهم المجتمعية وإثبات دورهم في المجتمع، خاصة في ظل الأزمات.

Barakat & Milton (2015)

التحديات الأخلاقية والأكاديمية للتعليم الجامعي في زمن الحرب:

منذ اندلاع ما يُسمى بالربيع العربي، تواجه الأنظمة التعليمية في منطقة الشرق الأوسط تحديات معقدة، تتداخل مع السياقات السياسية، البيئية والاجتماعية، مما يجعل من الصعب تقديم حلول مباشرة لهذه المشاكل.. (Reuters, 2016). فقد أدت الأزمات المتتالية مثل النزاعات المسلحة، والأزمات السياسية، وتغير المناخ إلى تفاقم وضع التعليم في المنطقة، مما أثر بشكل مباشر على قدرة الأنظمة التعليمية على توفير خدمات تعليمية شاملة وعادلة لجميع الفئات الاجتماعية في المناطق الحضرية والريفية (Selby & Tadros, 2016). ففي ظل النزاعات المسلحة، يواجه التعليم الجامعي تحديات عميقة تشمل الجوانب الأكاديمية والأخلاقية.

ففي غياب تشريعات أو لوائح واضحة تنظم أخلاقيات التعليم أثناء الحرب، قد تظهر ممارسات غير محسوبة تؤثر سلباً على العملية التعليمية. كما أشار ستيفنس (1985) إلى أن غياب اللوائح الأخلاقية يعرض التعليم الجامعي لممارسات قد يكون لها آثار غير محمودة، وتتفاقم هذه التحديات الأخلاقية في المؤسسات التعليمية، مما يعرض التربية الأخلاقية لخطر حقيقي نتيجة لغياب معايير واضحة لأخلاقيات التعليم الجامعي في زمن الحرب. نقلاً عن (القرشي، 2015).

أبرز التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في زمن الحرب

1. تدمير البنية التحتية التعليمية: تتعرض الجامعات والمرافق التعليمية في مناطق النزاع لتدمير هائل نتيجة القصف، مما يؤثر بشكل كبير على القدرة على توفير بيئة تعليمية مناسبة. فيضطر الأكاديميون لاستخدام تقنيات التعليم عن بُعد أو إنشاء مراكز مؤقتة للحفاظ على استمرارية التعليم.
2. نقص الكوادر الأكاديمية المؤهلة: الحروب تسببت في فقدان العديد من الأكاديميين الذين قُتلوا أو هُجروا، بينما يعاني آخرون من الصدمات النفسية، ما يتطلب من أعضاء هيئة التدريس المرونة والعمل بروح الفريق لتعويض النقص مع الحفاظ على الجودة الأكاديمية. (Husu, 2004).
3. تعطيل الوصول إلى التعليم: في ظل النزاعات، يعاني الأطفال من صعوبة في الوصول إلى التعليم، خاصة في المناطق الريفية أو بين الفئات الاجتماعية المهمشة. وتؤثر الفوارق الاجتماعية والاقتصادية على فرص التعليم، في حين تتأثر الفتيات بشكل خاص بسبب الأعباء الاجتماعية مثل الزواج المبكر. (Selby & Hoffmann, 2014).
4. التأثيرات النفسية على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس: تتسبب الحروب في آثار نفسية عميقة على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، حيث يعاني الطلاب من القلق والصدمات النفسية التي تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، بينما يواجه أعضاء هيئة التدريس ضغوطاً نفسية نتيجة الظروف الأمنية المتقلبة (Deane, 2016).
5. التحديات في الالتزام بالأخلاقيات الأكاديمية: في سياق الحروب والنزاعات، قد يواجه أعضاء هيئة التدريس تحديات كبيرة في الحفاظ على النزاهة الأكاديمية والحياد في علاقاتهم مع الطلاب. وقد تؤدي الانتماءات السياسية أو الضغوط



الاجتماعية إلى التأثير على العلاقة الأكاديمية، مما يهدد القيم الأكاديمية مثل العدالة والمساواة (Alshahrani, 2014).

6. التأثيرات السياسية والفصائلية على أخلاقيات أعضاء هيئة التدريس في ظل النزاعات المسلحة، قد يتعرض أعضاء هيئة التدريس لضغوط سياسية قد تؤثر على استقلالهم الأكاديمي. ويمكن أن تؤدي الانتماءات السياسية إلى تمييز بين الطلاب أو التأثير على المناهج الدراسية، ما يشكل تهديداً لمصادقية المؤسسات التعليمية. ولذا، يجب على أعضاء هيئة التدريس الالتزام بمبادئ الحياد الأكاديمي والحفاظ على بيئة تعليمية مستقلة خالية من الانقسامات السياسية. (Wazani, 2014)

الأطر التشريعية للمعايير الدولية لأخلاقيات مهنة التعليم في زمن الحرب

المعايير الدولية هي مجموعة من المبادئ التي وضعتها منظمات عالمية لضمان العدالة وحماية الحقوق في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم. وفي هذا السياق، تحدد المعايير الأخلاقية والتعليمية لضمان جودة التعليم وحماية حقوق الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، مع التأكيد على النزاهة والشفافية. كما ورد في تقرير اليونسكو لعام 2021، فالمعايير الدولية تمثل الإطار الذي يوجه سلوكيات المؤسسات الأكاديمية لضمان حقوق الإنسان والمساواة في التعليم. (UNESCO 2019)

وتعتبر المعايير الدولية أداة أساسية لتعزيز أخلاقيات التعليم الجامعي، خاصة في أوقات الأزمات، حيث تساهم في حماية الحقوق وتوفير بيئة تعليمية خالية من التمييز والاستغلال. (Armstrong, 2016). وفي تقرير المجلس العالمي للتعليم 2020، تم التأكيد على أن هذه المعايير تلعب دوراً حيوياً في حماية التعليم أثناء النزاعات المسلحة. (Global, 2020) وتستند المعايير الدولية إلى وثائق مثل الميثاق الدولي لحقوق الإنسان، وإعلان الحقوق الجامعية، التي تضمن الحقوق الأساسية في التعليم، مثل التعليم للجميع، وعدم التمييز، وضمان الجودة الأكاديمية. وتساهم هذه المعايير في ضمان استمرارية التعليم الجامعي في بيئات النزاع مع الحفاظ على المهنية والأخلاقيات، حيث تضمن حقوق الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في ظل هذه الظروف الصعبة في أوقات النزاع، وتلعب المنظمات الدولية دوراً رئيسياً في وضع معايير لحماية التعليم وضمان العدالة الأكاديمية، مع التأكيد على ضرورة أن تظل الجامعات بيئة محايدة تشجع على التفكير النقدي وتحترم التنوع الثقافي (UNESCO 2019).

كما أدرج التعليم العالي كأولوية في إستراتيجية المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 2012-2016، مع التركيز على ضمان استمرارية التعليم في الأزمات. وقد ظهرت مبادرات لتعزيز التعليم العالي في حالات الطوارئ وتحولات ما بعد الأزمات. (UNHCR, 2015c Dryden-Peterson, 2016)

فوفقاً لليونسكو 2016، تُعد التشريعات الدولية المتعلقة بأخلاقيات التعليم في زمن الحرب مصادر أساسية لتحديد الواجبات الأخلاقية، حيث تضمن حقوق الطلاب والمعلمين وتحقيق التعليم العادل في ظروف النزاعات المسلحة وتعتبر هذه التشريعات اعترافاً دولياً بمبادئ أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي في زمن الحرب، مما يعزز مصداقية هذه المبادئ في المؤسسات الأكاديمية والمهنية. وفي هذه الجزئية، سيتم تسليط الضوء على أهم هذه المصادر والتشريعات.

1. يونسكو (UNESCO)، هي منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، وتعتبر من أبرز الجهات الدولية التي تضع معايير لضمان استمرارية التعليم وحمايته في الظروف الصعبة، خاصة في أوقات الأزمات. تركز اليونسكو على الحفاظ على العدالة الأكاديمية والمساواة، وضمان أن تظل الجامعات بيئة مفتوحة للفكر الحر بعيداً عن الضغوطات السياسية والعسكرية. ووفقاً لإعلان اليونسكو لحرية الفكر والتعبير (UNESCO, 2016)، يجب أن تظل الجامعات ملاذاً للفكر الحر، مع ضمان فرص متساوية لجميع الطلاب في الحصول على التعليم الأكاديمي. ويجب على

- الأساتذة تحفيز التفكير النقدي لدى الطلاب حول القضايا السياسية والاجتماعية دون فرض وجهات نظر معينة، مما يعزز استقلالية الفكر الأكاديمي في أوقات الأزمات. Stepan, A. 2012. كما يجب عليهم تقديم الدعم النفسي والعاطفي للطلاب الذين يعانون من تأثيرات الحرب، بما في ذلك الاستماع لهم ومساعدتهم على التأقلم مع التغيرات التي قد تطرأ على البيئة التعليمية Mjøs, O. 2007.
2. منظمة التعليم العالي الدولية (IAU) تعد مرجعية أساسية في ضمان العدالة الأكاديمية وحماية حقوق الطلاب في أوقات الأزمات والحروب. ففي تقريرها: مبادئ التعليم العالي في الأزمات، أكدت المنظمة على ضرورة التزام الجامعات بتوفير بيئة تعليمية عادلة ومستقلة تتيح الفرص المتساوية لجميع الطلاب، والتعايش بسلام في بيئات النزاع التي قد تكون مليئة بالضغوطات السياسية والاجتماعية (IAU, 2018). كما تطالب المنظمة أعضاء هيئة التدريس بالحفاظ على تواصل مستمر مع الطلاب لتقديم الدعم النفسي والعاطفي، مما يساهم في بناء بيئة تعليمية قائمة على الاحترام المتبادل والتسامح بين الطلاب (IAU, 2018).
3. اتحاد الأكاديميين الأوروبيين (EUA) يعد من الجهات البارزة التي تضع معايير أكاديمية لضمان العدالة الأكاديمية واحترام التنوع الثقافي في التعليم الجامعي أثناء الأزمات والحروب. يركز الاتحاد على ضرورة توفير بيئة تعليمية تتيح الفرص المتساوية لجميع الطلاب، ويؤكد على استعداد أعضاء هيئة التدريس لمواجهة تحديات التنوع الثقافي والانتماءات المختلفة للطلاب في بيئات النزاع (EUA, 2019).
4. رابطة أساتذة الجامعات الأمريكية (AAUP) هي منظمة أكاديمية بارزة تركز على تطوير معايير أكاديمية وأخلاقية في التعليم العالي، خصوصاً في فترات الأزمات والحروب. فوفقاً لتقريرها "ممارسات الأكاديميين في الأوقات الصعبة" (AAUP, 2020)، تشدد المنظمة على أهمية الحفاظ على حقوق الطلاب في بيئة تعليمية عادلة، مع ضمان النزاهة الأكاديمية والشفافية في التقييم. حيث يجب تقييم الطلاب بناءً على أدائهم الأكاديمي فقط، بعيداً عن التأثيرات السياسية أو الاجتماعية. كما تدعو إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس على تقنيات تدريس مرنة تتماشى مع الظروف الاستثنائية للنزاع، مع تعزيز أخلاقيات التعليم في زمن الحرب Kelley 2015 إضافة إلى ذلك، تشجع المنظمة على وضع آليات تقييم مرنة تراعي الظروف الاستثنائية دون المساس بالنزاهة الأكاديمية أو العدالة في التقييم Wintour, 2014.P.
5. المعهد الدولي للتعليم (IIE) هو معهد مرموق عالمياً يساهم في دعم التعليم الأكاديمي الدولي، لا سيما خلال الأزمات. ففي تقريره، التعليم في فترات النزاع، (IIE, 2021)، يؤكد المعهد على ضرورة ضمان الوصول العادل للتعليم وحماية حرية التعليم الأكاديمي، حتى في الأوقات التي تتعرض فيها الجامعات لضغوط سياسية أو اجتماعية. كما يسلط الضوء على أهمية الحفاظ على استقلال الجامعات وأعضاء هيئة التدريس، كما يدعم المعهد تعزيز ثقافة السلام من خلال التعليم، حيث يوصي بتشجيع الطلاب على تبني الحوار البناء لحل النزاعات بشكل سلمي. (Werrell, 2012).
6. المنظمة الدولية للعمل (ILO) هي وكالة تابعة للأمم المتحدة، تقدم معايير هامة تتعلق بالحقوق الإنسانية والتعليم في فترات الأزمات. ففي تقريرها، الأخلاقيات والتعليم الجامعي في مناطق الأزمات، (ILO, 2020)، تؤكد المنظمة على ضرورة توفير بيئة تعليمية محايدة وغير منحازة، خالية من التمييز العنصري أو العنف أو الاستغلال السياسي. كما تشدد على أهمية تطبيق هذه المعايير في جميع الأوقات، مشيرة إلى ضرورة أن يكون هذا التعاون مبنياً على أخلاقيات الشراكة الأكاديمية التي تحترم تنوع الثقافات وتضمن العدالة في توزيع الموارد (Borger & Inzaurrealde, 2015). كما



تشدد على استعداد الجامعات العالمية والمجتمع الأكاديمي الدولي لتقديم الدعم مع الحفاظ على استقلالية الجامعات في مناطق النزاع، والالتزام بأعلى معايير الأخلاقيات الأكاديمية (Lynch 2012).

7. المنظمة غير الحكومية، الديمقراطية في التعليم، (Democracy in Education) تهتم بتحقيق العدالة الاجتماعية والتعليم في فترات الأزمات. ففي تقريرها 2019 تؤكد المنظمة على أن التعليم الجامعي يجب أن يكون حقاً أساسياً لجميع الطلاب، بغض النظر عن جنسهم أو خلفياتهم الاجتماعية أو السياسية. كما تشدد على أهمية التعليم كمنصة لتحقيق المصالحة المجتمعية في المناطق المتأثرة بالنزاعات، مع ضرورة تقديم فرص تعليمية عادلة للجميع في الأوقات الصعبة. Heritage, 2015 وتدعم المنظمة أيضاً استخدام التعليم كأداة لبناء مجتمعات موحدة تعزز من السلام والاستقرار في مناطق النزاع، مؤكدة على أن التعليم يجب أن يكون وسيلة لتوفير مساحة آمنة تشجع على الحوار والتفاهم بين الطلاب من خلفيات متعددة، مما يساهم في تعزيز العدالة الاجتماعية في التعليم الأكاديمي خلال فترات الأزمات.

8. مكتب حقوق الإنسان التابع للأمم المتحدة (UN Human Rights Office) يولي اهتماماً خاصاً بحماية حقوق الإنسان في التعليم أثناء الأزمات. فوفقاً لتقريرها في 2019 تؤكد الأمم المتحدة على ضرورة ضمان الحق في التعليم بعيداً عن التحيزات السياسية والعرقية، مع التأكيد على أهمية العدالة الأكاديمية في أوقات الأزمات. ويجب أن تشجع التفكير النقدي بعيداً عن التأثيرات السياسية. إذ من الضروري استثمار الجامعات في مهارات القيادة لأعضاء هيئة التدريس، مع التركيز على اتخاذ قرارات أكاديمية مسؤولة تراعي الأخلاقيات الأكاديمية وتدعم العدالة بين الطلاب. Selby 2015.

9. شبكة الجامعات العالمية (WUN) هي شبكة أكاديمية دولية تضم مؤسسات تعليمية مرموقة تهدف إلى تعزيز التعاون الأكاديمي خلال الأزمات. تركز الشبكة على أهمية الحفاظ على بيئة أكاديمية مستقلة وآمنة، حتى في ظل النزاعات والاضطرابات السياسية، مع ضمان استمرار التعليم الجامعي في مناطق الحروب. يشمل ذلك توفير الدعم النفسي والمعنوي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وتؤكد WUN في تقريرها على دور الجامعات في حماية التعليم من الضغوط الخارجية، مثل التدخلات السياسية أو العسكرية، مع ضمان استقلاليتها لضمان بيئة تعليمية عادلة. وتدعو الشبكة إلى مبادرات لإعادة بناء الثقة المجتمعية، مما يساعد الطلاب على مواجهة تحديات الأزمات. Carothers, 2002 كما تسلط الضوء على أهمية إعادة تأهيل الجامعات المتضررة من النزاعات المسلحة وتوفير بيئة آمنة تضمن حقوق الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. إذ ينبغي التركيز على أهمية التعاون بين الجامعات والمنظمات الدولية لدعم التعليم في فترات الأزمات، مع التأكيد على ضرورة أن تظل الجامعات ملاذاً للفكر المستقل والنقاش البناء، مما يساهم في استقرار المجتمعات المتضررة (Selby & Hoffmann, 2014).

مظاهر أخلاقيات عضو هيئة التدريس في فترة النزاع وفق المعايير الدولية:

تتطور أخلاقيات التعليم وفقاً للتحديات والظروف المتغيرة في مختلف الأوقات والمناطق. ففي سياق النزاعات المسلحة، تلعب الجامعات دوراً حاسماً في الحفاظ على العدالة الأكاديمية. ويجب أن تظل السياسات والممارسات التعليمية قائمة على الشفافية والنزاهة، مع ضمان ألا يتعرض الطلاب لأي تمييز بناءً على أوضاعهم الاقتصادية أو الاجتماعية (المجلس العالمي للتعليم، 2020).

يتحمل أعضاء هيئة التدريس مسؤولية كبيرة في ضمان استمرارية التعليم في الأوقات الصعبة، مع الالتزام بالمبادئ الأكاديمية التي تدعم شمولية التعليم وحقوق الطلاب. (Hardy, 2002) إذ تتطلب أخلاقيات التعليم الجامعي في زمن الحرب

اهتماماً خاصاً لضمان استمرار التعليم وجودته في ظل الأزمات. ويتضمن ذلك تعزيز القيم الإنسانية مثل التعاطف والتعاون بين الطلاب والأساتذة، والتركيز على دعم الطلاب في تجاوز التحديات النفسية والاجتماعية التي تفرضها الحرب، من خلال حلول تعليمية مرنة وعادلة (زهران، 2018). ومن المهم أن يحافظ أعضاء هيئة التدريس على معايير التعليم العالية في ظل الظروف الصعبة، مع التأكيد على أن العملية التعليمية يجب أن تكون مفتوحة للجميع دون تمييز أو استغلال (اليونسكو، 2019).

في المجال الأكاديمي:

في ظل النزاع، تبرز أهمية الأخلاقيات الأكاديمية كعنصر أساسي للحفاظ على استمرارية العملية التعليمية وجودتها في ظل الظروف الاستثنائية. في هذا السياق يتطلب من أعضاء هيئة التدريس تبني مبادئ العدالة والنزاهة في كافة جوانب العملية التعليمية، بما في ذلك استخدام إستراتيجيات تدريس مرنة تتماشى مع الظروف الحالية وتواكب المعايير الدولية. ومن خلال ذلك، يجب أن يتم التركيز على ضمان التقييم الأكاديمي بناءً على الجدارة فقط، بعيداً عن التأثيرات السياسية أو الاجتماعية الناتجة عن الوضع الراهن. (Campbell, 2008).

كما تنص المعايير الدولية على ضرورة الحفاظ على الشفافية في التقييمات الأكاديمية والتأكد من أن هذه التقييمات تكون عادلة وموضوعية، مما يساهم في تعزيز النزاهة الأكاديمية (UNESCO, 2020). وعلاوة على ذلك، تعتبر الأخلاقيات الأكاديمية في هذه الأوقات الصعبة مسؤولة عن تعزيز القيم الأكاديمية في الجامعة، بما في ذلك احترام مواعيد الدراسة وأن يكون أعضاء هيئة التدريس قدوة في الانضباط الأكاديمي، مما يساعد في تعزيز بيئة تعليمية مستقرة وصحية للطلاب رغم النزاع المستمر.

وتدعو المعايير الدولية إلى أهمية القيادة الأكاديمية الحكيمة التي تساهم في تطوير التفكير النقدي وتعزز المشاركة الفعالة بين الطلاب داخل الفصول الدراسية (Dryden, 2016). في هذا السياق، يُعد التعليم العالي في ظل النزاع ليس مجرد وسيلة لنقل المعرفة التقليدية، بل أيضاً فرصة لبناء مجتمع مرن يمكنه التكيف مع تحديات العنف والصدمات النفسية بما يتماشى مع مبادئ الأخلاقيات الأكاديمية الدولية (Ghneim, 2024). إجمالاً، تتطلب الأخلاقيات الأكاديمية في سياق النزاع اليمني الالتزام بالمعايير الدولية التي تضمن تقديم تعليم عالي الجودة، يدعم الطلاب في مواجهة التحديات الحالية ويعزز النزاهة الأكاديمية والعدالة في التقييم، بما يساهم في الحفاظ على استمرارية العملية التعليمية في ظل هذه الظروف الصعبة.

في المجال الوطني:

في سياق النزاع والحروب، تبرز الأخلاقيات الوطنية كعنصر أساسي في تحديد سلوكيات الأفراد داخل المؤسسات التعليمية. ومن أبرز المبادئ التي يتعين على أعضاء هيئة التدريس الالتزام بها الحفاظ على الحق في التعليم كحق أساسي لجميع الطلاب، دون تأثير من الظروف السياسية أو الاجتماعية السائدة. وفي الأوقات الصعبة، يصبح من الضروري بقاء أعضاء هيئة التدريس ملتزمين بالعدالة والمساواة في تعاملاتهم مع الطلاب، وأن يقدموا الدعم الأكاديمي والنفسي لهم، بما يساهم في حماية حقهم في التعليم بغض النظر عن خلفياتهم أو انتماءاتهم. (UNESCO, 2014)

وتعتبر الجامعة بيئة مثالية لتعزيز القيم الوطنية المشتركة، Hickling 2000 حيث يجب أن تكون الجامعة مكاناً يشجع على قبول الآخر وبراغي التنوع الثقافي والاجتماعي بين الطلاب. يتطلب ذلك من الأساتذة تقديم تعليم قائم على العدالة والمساواة، مما يساهم في تعزيز روح المواطنة والانتماء الوطني بين الطلاب. لذلك، من الضروري أن تكون بيئة الجامعة خالية من التمييز العنصري أو أي شكل من أشكال التفرقة بين الطلاب (العمري، 2022).



ففي فترات النزاع، يجب أن يكون التعليم محايدًا ولا يُستخدم لتحقيق أغراض سياسية أو حزبية. وعلى المعلمين أن يشجعوا الطلاب على التفكير النقدي والتحليل الموضوعي للأوضاع السياسية، دون فرض وجهات نظر معينة. مما يساهم في تعزيز الوعي السياسي السليم ويضمن الحفاظ على الحيادية الأكاديمية. (Lundy & McGovern, 2006) وبهذا الشكل، تُعزز بيئة تعليمية قادرة على تقبل مختلف الآراء والأيدولوجيات في أوقات النزاع، مما يعزز تماسك المجتمع الأكاديمي على المستوى الوطني.

ومن الجوانب الأخرى التي تبرز في الأخلاقيات الوطنية في التعليم ضرورة التصدي لأي مظاهر للتمييز أو العنصرية داخل الفصول الدراسية. حيث يجب على الأساتذة أن يكونوا قدوة في تطبيق قيم التسامح، والعدالة الاجتماعية، وأن يساهموا في خلق بيئة تعليمية آمنة تحترم حقوق الطلاب، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية، أو الاجتماعية (Armstrong 2016).

وهذا يعزز من دور التعليم في بناء مجتمع أكاديمي مستقر ومنفتح يتسم بالعدالة والمساواة. ومن المهم أن يتعامل التعليم العالي مع السياق المحلي للطلاب واللاجئين بعناية، بحيث يتم تكييف المناهج التعليمية لتلائم احتياجات الطلاب الناجمة عن الأزمات. (Selby 2016)

المجال الاقتصادي:

في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة التي يعاني منها الطلاب، يتحمل أعضاء هيئة التدريس مسؤولية كبيرة لضمان عدم تحميل الطلاب أعباء مالية إضافية قد تؤثر على قدرتهم على متابعة دراستهم. يجب على الأساتذة تجنب فرض تكاليف غير ضرورية، مثل شراء مواد دراسية باهظة الثمن، وتقديم بدائل ميسرة مثل المواد الرقمية أو المجانية. هذه الممارسات تعزز العدالة الاقتصادية بين الطلاب، مما يساهم في بيئة تعليمية متكافئة تحفز الطلاب على التفاعل بشكل إيجابي مع العملية التعليمية (Dryden, 2016). وفي الأزمات الاقتصادية والنزاعات، يبرز دور الأساتذة في إظهار المرونة مع الطلاب، حيث يجب عليهم تعديل مواعيد دفع الرسوم الدراسية وتقديم الدعم المالي للطلاب الذين يعانون من صعوبات اقتصادية. كما يمكن للأساتذة إرشاد الطلاب إلى الفرص المالية المتاحة مثل المنح الدراسية والمساعدات المالية، مما يخفف الضغوط الاقتصادية عليهم و يتيح لهم متابعة دراستهم دون التأثير على الأداء الأكاديمي (Armstrong 2016).

من جانب آخر، يجب على الأساتذة تحفيز الطلاب على التفكير النقدي بشأن الأزمات الاقتصادية التي تنجم عن الحروب والتحديات المجتمعية. من خلال تشجيعهم على تحليل تأثير الأزمات على المجتمع ودراسة حلول مبتكرة، فسيساهم الأساتذة في تعزيز مهارات الطلاب في حل المشكلات. علاوة على ذلك، يمكن للأساتذة تعزيز التعاون بين الطلاب ذوي الموارد المحدودة، حيث يعمل الطلاب معًا لدعم بعضهم البعض خلال الأوقات الصعبة. مما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي وتعزيز قدرتهم على التكيف مع الأزمات (العمرى، 2021). فالنزاهة الأكاديمية تعتبر أحد المبادئ الأساسية التي يجب أن يتحلى بها أعضاء هيئة التدريس في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة. كما يجب تجنب استغلال الظروف الاقتصادية للطلاب لتحقيق مكاسب شخصية أو مهنية (Dryden 2016). فوفقًا لدراسة هاردي (2002)، يجب أن يكون المعلم على دراية بمسؤولياته الأخلاقية في الأوقات الصعبة، ويعزز قيم العدالة والمساواة. ويضمن الأساتذة تقديم تعليم عالي الجودة للجميع، مع مراعاة التحديات الواقعية التي قد تواجههم أثناء الأزمات الاقتصادية (Hardy, 2002).

المجال الإنساني:

في ظل النزاعات والحروب، تبرز المسؤولية الإنسانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، حيث يجب أن يكونوا مدافعين عن حقوق الطلاب في التعليم والإحساس بالأمان. في هذا السياق، يجب على الأساتذة أن يحرصوا على تقديم الدعم



النفسية والاجتماعي للطلاب الذين يعانون من الضغوط الناتجة عن الأزمات الإنسانية. ما يساعد على تخفيف آثار الأزمات وتوفير بيئة تعليمية صحية ومستقرة. فالتعاطف مع الطلاب يعزز من قدرتهم على مواصلة تعليمهم ويخفف من تأثيرات الأزمات النفسية عليهم (Dryden, 2016).

في السياق نفسه، يجب على الأساتذة تعزيز ثقافة التسامح والمساواة بين الطلاب من مختلف الخلفيات الثقافية والاجتماعية. ويجب عليهم توفير بيئة تعليمية شاملة لا تقتصر على الاعتراف بالاختلافات، بل تتجاوز ذلك لتعزيز التعاون المشترك بين الطلاب من جميع الفئات. فتعمل هذه البيئة على تمكين الطلاب من تطوير مهاراتهم الاجتماعية والنفسية، وتعزز من قدرتهم على التكيف مع الواقع الصعب الذي يمرون به (العمرى، 2022). ويجب أن يلتزم الأساتذة أيضاً بالنزاهة الأكاديمية في أثناء الأزمات الإنسانية، مع مراعاة الظروف الإنسانية الخاصة التي قد يمر بها الطلاب.

من خلال التأكد من أن التقييمات تستند إلى جهود الطلاب ومعرفتهم دون التأثير بالضغوط أو الظروف الصعبة التي يواجهونها، ويمكن للأساتذة أن يساهموا في الحفاظ على تكافؤ الفرص بين جميع الطلاب، بغض النظر عن خلفياتهم أو الظروف التي يعيشون فيها. إذ تعتبر النزاهة الأكاديمية أساساً لبناء الثقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الأوقات الصعبة (Armstrong, 2016). من جهة أخرى، يجب أن يظل التعليم في ظل الأزمات الإنسانية محايداً وغير منحاز لأيّة أجندات سياسية أو اجتماعية، بحيث لا يتم استغلاله لتحقيق مكاسب سياسية أو لتعزيز وجهات نظر معينة.

فمن اللازم أن التعليم يجب أن يظل محايداً ويعزز من الوعي النقدي لدى الطلاب حول القضايا الإنسانية (Lundy & McGovern, 2006). إذ يعتبر فهم الأساتذة لدورهم الإنساني مسؤولية أساسية في التعليم الجامعي فهم قدوة في تطبيق قيم التعاطف والرعاية، وتعزيز فهم الطلاب لحقوقهم الإنسانية وتقديرهم لأهمية التضامن في ظل الأزمات والتحديات الإنسانية. (Hardy, 2002)

الدراسات السابقة:

1. دراسة الجراي 2024 هدفت الدراسة إلى معرفة درجة التزام أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم بكلية التربية بجامعة صنعاء بأخلاقيات المهنة، وتحليل الفروق الإحصائية بين متوسطات درجة التزامهم بناءً على متغيرات الجنس، ونوع المؤهل، والدرجة العلمية. تم استخدام استبانة مكونة من 56 فقرة موزعة على ست مجالات، تم تطبيقها على عينة مكونة من 115 عضو هيئة تدريس في العام الجامعي 2023، بالإضافة إلى مقابلة مع 35 طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا. وأظهرت النتائج أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم كانت عالية جداً، بمتوسط حسابي 4.61 ووزن نسبي 92.20%. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة التزامهم بناءً على المتغيرات المدروسة. من جهة أخرى، أظهرت نتائج المقابلة مع الطلبة تصورات سلبية بشأن مستوى التزام الأساتذة بأخلاقيات المهنة، حيث قيموا التزامهم بدرجة متوسطة.

2. دراسة حيدر 2021 هدفت هذه الدراسة إلى تقييم درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في فرع جامعة تعز بالتربية بأخلاقيات مهنة التدريس وفقاً لآراء الطلبة. شملت عينة الدراسة 164 طالباً وطالبة من مختلف التخصصات في أربع كليات خلال العام الجامعي 2018/2019، واستخدمت استبانة من 63 فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية. أظهرت النتائج أن درجة الالتزام كانت ضعيفة في جميع المحاور الثلاثة، حيث حصلت على متوسط حسابي قدره 2.247. كما لم تُسجل أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات مثل التخصص أو النوع.



3. دراسة العمر 2021 هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى التزام أعضاء الهيئة التدريسية بأخلاقيات مهنة التعليم في الجامعات الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر الأكاديميين الإداريين، ودراسة الفروق المتعلقة بالنوع، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. تكوّن مجتمع الدراسة من 200 أكاديمي وإداري، وتم أخذ عينة من 150 أكاديمياً. أظهرت النتائج أن الالتزام كان بدرجة متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة لصالح الذكور في متغير النوع، ولصالح حملة الدكتوراه في متغير المؤهل العلمي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة في متغير الخبرة.
4. دراسة القدسي 2020 هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلبة. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي واستخدموا استبانة مكونة من 40 فقرة تم تقسيمها إلى مجالين: الأول علاقة الأستاذ بطلابه، والثاني علاقة الأستاذ بمهنته. بلغت عينة الدراسة 240 طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، حيث سجل مجال علاقة الأستاذ بطلابه درجة عالية بينما سجل مجال علاقته بمهنته درجة متوسطة. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغيرات النوع والكلية.
5. دراسة زبارة 2019 هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار العراقية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظرهم. تم جمع البيانات من عينة من 163 أستاذاً، حيث استخدم الباحث استبانة خاصة بأخلاقيات مهنة التعليم. أظهرت النتائج أن الالتزام كان مرتفعاً، حيث تصدر مجال أخلاقيات الأستاذ تجاه مهنته، التقييمات، يليه أخلاقيات الأستاذ تجاه زملائه، بينما احتل مجال أخلاقيات الأستاذ تجاه مسؤوليه المرتبة الأدنى. كما تبين وجود فروق ملحوظة في درجات الالتزام بناءً على متغيري الكلية واللقب العلمي. وبناءً على هذه النتائج، تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.
6. دراسة العازمي 2019 هدفت الدراسة إلى تقييم درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الكويت بأخلاقيات التعليم الجامعي وفقاً لوجهة نظر الطلبة، بالإضافة إلى تأثير متغيرات مثل: النوع، والتخصص، والسنة الدراسية على هذه الممارسة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من 704 طلاب وطالبات. تم تطوير استبانة مكونة من 39 فقرة توزعت على محاور تتعلق بعلاقة عضو هيئة التدريس بمهنته وعلاقته بالطلبة. أظهرت النتائج أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة في جميع المجالات المدروسة. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغير النوع، ولكن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغير السنة الدراسية لصالح السنوات المتقدمة، كما أظهرت النتائج وجود فروق لصالح التخصصات العلمية في علاقة عضو هيئة التدريس بالطلبة.
7. دراسة القحطاني 2019 تهدف الدراسة إلى معرفة مدى تأثير السلوكيات غير الأخلاقية في بيئة العمل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، من خلال تحليل مظاهر هذه السلوكيات والعوامل التي تساهم فيها. تم تحديد أبرز هذه السلوكيات مثل عدم مراعاة الطالب أو تقليص مكانته، بالإضافة إلى التفرقة في التعامل بين الأعضاء وفقاً للجنسية أو العوامل الشخصية. كما تطرقت الدراسة إلى غياب الرقابة والعقوبات المناسبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة بناءً على المتغيرات الشخصية والتنظيمية.
8. دراسة مفلح 2019 هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات. تم اختيار عينة من 369 طالبة من كلية التربية باستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وصممت استبانة مكونة من 35 فقرة.



أظهرت النتائج أن أخلاقيات مهنة التدريس كانت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، تلتها الصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس، بينما كانت العلاقات الإنسانية مع الطلاب في المرتبة الأخيرة. كما تبين وجود فروق إحصائية تعزى لأثر الكلية في جميع المجالات باستثناء الصفات الشخصية، مع وجود فروق لصالح الكليات العلمية في العلاقات الإنسانية مع الطلاب، ولصالح الكليات الإنسانية في أخلاقيات مهنة عضو هيئة التدريس. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

9. دراسة عرفة 2018 هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات مثل التخصص، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي للطلاب. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 311 طالباً من طلاب كلية التربية بالجامعة. استخدم الباحث استبانة تتكون من 14 عبارة، وشملت ثلاثة محاور: الجانب الشخصي، الجانب الأكاديمي، وعلاقة عضو هيئة التدريس بالطلاب. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لاختبار (T) بناءً على متغير المستوى الدراسي وفقاً لمحاور الدراسة الثلاثة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لاختبار (A. NOVA) بناءً على متغير المعدل التراكمي وفقاً لمحاور الدراسة الثلاثة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لاختبار (A. NOVA) بناءً على متغير التخصص في جميع محاور الدراسة.

10. دراسة الهلالات وخليل 2017 هدفت الدراسة إلى تقييم درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في أقسام الخدمة الاجتماعية بالجامعات الأردنية (الجامعة الأردنية والبلقاء) بأخلاقيات مهنة التعليم وفقاً لوجهة نظر الطلبة. تم دراسة عينة من 255 طالباً وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/2016. واستخدمت الدراسة أساليب تحليلية إحصائية مثل اختبار تحليل التباين (t-test) و (f-test) لفحص الفروق بين المتغيرات. أظهرت النتائج التزاماً مرتفعاً في مجالات العلاقات الإنسانية، والتعليم والتعلم، والصفات الشخصية. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث وجامعة البلقاء، دون وجود فروق تبعاً للمستوى الدراسي.

11. دراسة الداية 2017 تهدف الدراسة إلى قياس مدى تطبيق كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمعايير أخلاقيات العمل، والتي تشمل المعايير الفكرية والثقافية والأكاديمية. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، حيث شملت 26 فقرة موزعة على هذين المجالين. أظهرت النتائج أن ممارسة هذه المعايير جاءت بدرجة متوسطة بنسبة 65.20%. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغير الجامعة، فيما لم تشر إلى فروق بناءً على النوع أو الرتبة العلمية.

12. دراسة السالم 2017 تهدف الدراسة إلى استكشاف واقع التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب والطالبات. كما تسعى لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التزام أعضاء هيئة التدريس تعود لاختلاف النوع أو الكلية. تم استخدام استبانة مكونة من 25 عبارة لقياس الالتزام، وتم تطبيقها على عينة من 570 طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس كانت عالية في مجالات علاقتهم مع الطلاب، ومتوسطة في علاقتهم بمهنتهم، حيث ظهرت تفاوتات في تقديرات الطلاب. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات وفقاً للنوع، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الكلية.

13. دراسة (Zulfiker 2011) : تناولت خصائص أخلاقيات العمل بين البروتستانت والكاثوليك والمسلمين في الولايات المتحدة. هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك اختلافات بين هذه المجموعات من حيث القيم الأخلاقية



- للعمل. أظهرت النتائج أن المسلمين الأتراك سجلوا أعلى درجات في بعض خصائص العمل البروتستانتية مثل العمل الجاد والنجاح، بينما كان العمل كفاية في حد ذاته، أقل في تقديرات المسلمين، إذ يعتبرون العمل وسيلة لتلبية حاجات الآخرين. كان البروتستانت أعلى من الكاثوليك في جميع الخصائص.
14. دراسة (2007) BEAUVAIS: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع ممارسة أخلاقيات المهنة بين أعضاء هيئة التدريس في ثلاث كليات أمريكية خلال فترة زمنية تمتد لأربع سنوات. أظهرت النتائج أن نسبة الالتزام بأخلاقيات المهنة قد ارتفعت من 11% في بداية الدراسة إلى 17% في العام 2014. تشير هذه الزيادة إلى تفاوت في مستوى الالتزام بالممارسات الأخلاقية بين السنوات المختلفة، وهو ما يمكن أن يكون ناتجاً عن التغيرات البيئية أو الأكاديمية التي قد يواجهها أعضاء هيئة التدريس، وخاصة في الظروف الاستثنائية مثل الأزمات الصحية أو السياسية أو الاقتصادية. في مثل هذه الحالات، قد تنشأ تحديات جديدة تؤثر على ممارسات التعليم، مما يستدعي من المؤسسات التعليمية وضع سياسات وقواعد أخلاقية مرنة تواكب المتغيرات وتضمن الحفاظ على أعلى معايير المهنة حتى في أوقات الأزمات.
15. دراسة: (2006) Lundy: تهدف الدراسة إلى تحليل أهمية الحياد السياسي في المناهج التعليمية في أوقات النزاع وكيف يمكن أن يسهم ذلك في تخفيف التوتر بين الطلاب في بيئات متأثرة بالنزاعات. أظهرت النتائج أن الحيادية في التعليم تساهم في منع تفاقم الخلافات السياسية والاجتماعية بين الطلاب، مما يساعد في خلق بيئة تعليمية تركز على القيم المشتركة التي تجمع الطلاب بدلاً من الانقسامات السياسية. وأوصت الدراسة بتعزيز مراقبة المناهج التعليمية لضمان خلوها من التحيز السياسي.
16. دراسة Friedman وآخرون (2005): تهدف الدراسة إلى فهم كيف يدرك الطلاب أخلاقيات الأساتذة وأثر ذلك على بيئة التعليم الجامعي. أظهرت النتائج أن الطلاب يعتبرون الشفافية والعدالة من أهم القيم الأخلاقية التي يجب أن يتحلى بها الأساتذة، وأن هناك علاقة إيجابية بين التزام الأساتذة بالأخلاقيات وزيادة رضا الطلاب. كما أشارت الدراسة إلى أن الأزمات قد تؤثر سلباً على التزام الأساتذة بالمعايير الأخلاقية، مما يستدعي ضرورة تدريب الأساتذة على تعزيز الأخلاقيات المهنية في بيئات غير مستقرة.
17. دراسة: (2004) Husu, J.: تهدف الدراسة إلى تحليل القضايا الأخلاقية التي يواجهها المعلمون في المدارس، خاصة في البيئات المتأثرة بالأزمات. أظهرت النتائج أن القضايا الأخلاقية في التعليم تظهر بشكل أوضح في البيئات التعليمية التي تعاني من ظروف صعبة مثل النزاعات أو الأزمات الاقتصادية. كما تبين أن المعلمين بحاجة إلى إرشادات واضحة لاتخاذ قرارات أخلاقية في مواقف معقدة، وهو ما يعزز أهمية دمج الأخلاقيات في برامج إعداد المعلمين لضمان استعدادهم للتعامل مع هذه التحديات.
18. دراسة: (2003) William: سعت للتعرف على العادات المزعجة التي يلاحظها الطلاب في أساتذتهم في الجامعات الأمريكية. استخدم الباحث استبانة لاستكشاف هذه العادات. أظهرت النتائج أن الطلاب يعتبرون من أبرز العادات المزعجة: عدم تنظيم الدروس، سرعة الشرح، الاعتماد على أسلوب الإلقاء بصوت منخفض، وعدم وضوح الملاحظات والتعليقات على الأداء الأكاديمي للطلاب، إلى جانب تقديم محاضرات مملة وغير مشوقة.
19. دراسة: (2001) Smyth: تهدف الدراسة إلى فهم التحديات التي يواجهها المعلمون في مناطق النزاع وتطوير إستراتيجيات فعالة للتعامل مع تلك التحديات. أظهرت النتائج أن المعلمين في مناطق النزاع يعانون من ضغوط نفسية كبيرة بسبب البيئة العدائية والصراعية التي يعملون فيها، مما يساهم في صعوبة تقديم التعليم بشكل فعال. استخدم المعلمون إستراتيجيات مثل خلق بيئة تعليمية آمنة والتركيز على الدعم النفسي للطلاب لمساعدتهم على

التأقلم. كما أظهرت الدراسة الحاجة الملحة لتوفير تدريب خاص للمعلمين حول كيفية التعامل مع الطلاب المتضررين من النزاعات.

تعليق حول الدراسات السابقة

تتميز دراستنا بتركيزها على تقييم التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة إقليم سبأ بالأخلاقيات الأكاديمية والإنسانية والوطنية والاقتصادية في سياق النزاع اليمني، باستخدام المعايير الدولية لأخلاقيات التعليم في زمن الحرب. هذا التوجه يتفرد عن العديد من الدراسات السابقة التي تناولت أخلاقيات التعليم في بيئات أكثر استقراراً أو دون التركيز على تأثيرات الحروب والنزاعات.

فيما يتعلق بالأهداف، تركز دراستنا على تأثير النزاع اليمني على أخلاقيات التعليم في ثلاثة جوانب رئيسية: الإنسانية، الوطنية، والاقتصادية. بالمقابل، تناولت دراسة الجرادي (2024) أخلاقيات المهنة في جامعة صنعاء ولكنها لم تتطرق إلى تأثيرات النزاع أو المعايير الدولية لأخلاقيات التعليم في الحروب كما فعلت دراستنا. كذلك، دراسة حيدر (2021) تناولت التزام الأساتذة في فرع جامعة تعز، لكنها لم تركز بشكل عميق على تأثير الحرب في السياق التربوي كما فعلنا. أما في الجانب المنهجي، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لتقييم التزام أساتذة الجامعات بالأخلاقيات في ضوء المعايير الدولية، مع التركيز على جمع البيانات من الطلبة في جامعة إقليم سبأ. هذه المنهجية تتشابه مع دراسة حيدر (2021) التي استخدمت نفس المنهجية في تقييم التزام الأساتذة في جامعة تعز، ولكن دراستنا تتميز بتطبيق المعايير الدولية الخاصة بأخلاقيات التعليم في زمن الحرب، بالإضافة إلى تحديد نموذج أكاديمي محدد (جامعة إقليم سبأ) في سياق النزاع اليمني.

أما من حيث النتائج، فقد أظهرت دراستنا تفاوتاً في تقييم الطلاب لأخلاقيات أساتذتهم في ثلاث مجالات رئيسية: الإنسانية، الوطنية، والاقتصادية. وهذه النتائج تتفق جزئياً مع دراسة حيدر (2021) التي أظهرت تقييماً ضعيفاً في مجالات الأخلاقيات بشكل عام، ولكن دراستنا تتفرد في تقييم هذه الأبعاد الثلاثة مع التركيز على تأثير الحرب في اليمن. في المقابل، دراسة القحطاني (2019) تناولت السلوكيات غير الأخلاقية في بيئة العمل الأكاديمي، لكنها لم تركز على الأبعاد الإنسانية أو الوطنية أو التأثيرات الاقتصادية الناتجة عن النزاع.

الدراسات الأجنبية مثل دراسة Zabara (2019) تناولت الالتزام بالأخلاقيات المهنية في بيئات أكاديمية مستقرة دون النظر إلى تأثيرات النزاع على التعليم العالي كما فعلنا، ودراسة BEAUVAIS (2007) تناولت ممارسات أخلاقيات المهنة في الجامعات الأمريكية لكنها لم تأخذ في الاعتبار تأثير الأزمات أو الحروب على الأخلاقيات الأكاديمية. كذلك، دراسة Lundy & McGovern (2006) تناولت الحياد السياسي في التعليم أثناء النزاع، وهو جانب يختلف عن تركيزنا على الأخلاقيات الأكاديمية والوطنية في ضوء النزاع اليمني. وأخيراً، دراسة Husu (2004) تناولت القضايا الأخلاقية في التعليم في بيئات متأثرة بالأزمات الاقتصادية أو الحروب، لكنها لم تركز على المعايير الدولية الخاصة بالأخلاقيات الأكاديمية في سياقات الحروب كما فعلت دراستنا.

ونخلص مما سبق إلى أن دراستنا تتميز بشكل خاص بتناول الأخلاقيات في زمن الحرب من زاوية تربوية، حيث تركز على الأبعاد الإنسانية والوطنية والتعليمية في ظل ظروف النزاع اليمني، باستخدام المعايير الدولية لأخلاقيات التعليم في زمن الحرب. هذا التوجه يميزها عن الدراسات السابقة التي لم تركز على السياق التربوي في أوقات الحروب أو النزاعات، مما يوفر بعداً جديداً لفهم التحديات التي تواجه التعليم العالي في بيئات النزاع.



إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة وأداتها: استخدم الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، مع تحليل ومناقشة النتائج في ضوء الظروف المحيطة. كما استند الباحث إلى الأدب السابق لتحليل مفرداته ذات الصلة ببناء الإطار النظري. تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وفق خطوات علمية دقيقة بدأت بمراجعة الدراسات السابقة واستخلاص أفكار عامة تبلورت من خلالها مجالات الدراسة. وقد تم عرض هذه المجالات على مجموعة من الخبراء لتحديد التوجهات الأساسية، مما أدى إلى تحديد أربع مجالات رئيسية: الأكاديمي، الوطني، الإنساني، والاقتصادي. بعد ذلك، تم تحديد الفقرات التي تمثل كل مجال، بحيث تم التأكد من تغطيته لجميع جوانبه. ومن خلال مراجعة المحكمين، تم تعديل الاستبانة لتكون أكثر دقة، ليصل عدد الفقرات إلى 68 فقرة موزعة كما يلي: 16 فقرة في مجال الأخلاقيات الأكاديمية، 18 فقرة في مجال الأخلاقيات الاقتصادية، 16 فقرة في مجال الأخلاقيات الوطنية، و18 فقرة في مجال الأخلاقيات الإنسانية.

صدق الاستبانة: تم عرض الاستبانة على خمسة من الأساتذة وتم إبداء آرائهم حول المحاور وما تضمنته من أخلاقيات ومدى تناسب المحاور مع عنوان الدراسة وتناسق المحاور مع عنوان كل مجال، وبناء على إرشادات الزملاء تم إلغاء بعض الفقرات ونقل البعض الآخر من مجال إلى مجال وإلغاء بعضها وإضافة فقرات أخرى وكذلك إعادة صياغة بعضها.

ثبات الاستبانة: تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من 20 طالبًا وطالبة. تم إدخال بياناتهم في الحاسب الآلي، وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات الداخلي. أظهرت النتائج أن درجة الثبات الداخلي بلغت (0.87)، مما يعتبر مستوى جيدًا من الثبات، ويؤكد صلاحية الاستبانة للتطبيق في الدراسة.

معياري الحكم على الممارسة: تم تحديد المعيار بناءً على درجات الاستبانة، حيث تم تقسيم الإجابات إلى فئات وفقًا للمعدل الحسابي كالتالي: ضعيفة جدًا: من 1 إلى 1.75، ضعيفة: من 1.75 إلى 2.50، متوسطة: من 2.50 إلى 3.25، عالية: من 3.25 إلى 4.

مجتمع الدراسة وعينتها: يشمل مجتمع الدراسة كافة طلبة المستوى الرابع في كليات جامعة إقليم سبأ، التي تضم كلية الإدارة، كلية التربية، كلية العلوم، كلية الآداب، كلية الشريعة، وكلية الحاسوب للعام الجامعي 2025/2024. بلغ عدد طلبة المستوى الرابع في تلك الكليات حوالي 1726 طالبًا وطالبة. حسب إفادة شؤون الطلاب في كل كلية، منهم 1005 طلاب و721 طالبة. تم اختيار عينة عشوائية تمثل نسبة 0.17% من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة 294 طالبًا وطالبة، منهم 170 طالبًا و124 طالبة. يوضح الجدول رقم (1) تفاصيل العينة

جدول رقم (1):

يوضح اعداد افراد المجتمع والعينة

المجموع	عينة الدراسة			مجتمع الدراسة		الكلية
	إناث	ذكور	المجموع	إناث	ذكور	
148	54	94	875	320	555	الإدارة
33	22	11	189	120	69	التربية/والعلوم
30	20	10	172	116	56	الآداب
48	13	35	280	75	205	الشريعة
35	15	20	210	90	120	الحاسوب
294	124	170	1726	721	1005	الإجمالي

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول المتمثل في مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إقليم سبأ بمظاهر أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي في علاقاتهم مع طلابهم خلال فترة النزاع اليمني وفق المعايير الدولية ومن وجهة نظر طلبتهم، استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لكل المحاور مجتمعة، ومن ثم لكل مجال على حدة. كما تم تحديد درجة الالتزام والرتبة لكل مجال بناءً على هذه النتائج.

أولاً: مدى الالتزام على مستوى الأداة ككل، حيث يوضح الجدول رقم (1) المتوسط العام لمدى الالتزام في كل المحاور.

جدول رقم (2):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لإجابة أفراد العينة على محاور الاستبانة ككل				
المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الالتزام
الأخلاقيات الأكاديمية	2.26	0.798	56 %	ضعيفة
الأخلاقيات الوطنية	2.97	0.955	57 %	متوسطة
الأخلاقيات الاقتصادية	2.23	0.911	54.8 %	ضعيفة
الأخلاقيات الإنسانية	3.11	0.744	77.3 %	متوسطة
الأداة ككل	2.63	0.941	69 %	متوسطة

من خلال الجدول رقم (2) أظهرت نتائج الدراسة تفاوتاً واضحاً في تقييم الطلبة لدرجة التزام أساتذتهم بالأخلاقيات الأكاديمية والوطنية والاقتصادية والإنسانية، في ظل الحرب والنزاع المستمر في اليمن. وقد بلغ المتوسط العام لجميع المجالات (2.63) مع انحراف معياري (0.941)، مما يعكس التزاماً متوسطاً بشكل عام، لكنه يشير أيضاً إلى وجود مجالات ضعف واضحة تحتاج إلى تحليل أعمق.

وبالنظر إلى ترتيب المجالات ودرجة الالتزام بها فقد حصلت الأخلاقيات الإنسانية على أعلى درجة التزام بمتوسط (3.11) وانحراف معياري (0.744) ووزن نسبي (77.3%). يُظهر هذا التقييم أن الطلبة يعتبرون أساتذتهم ملتزمين نسبياً بقيم مثل الاحترام، التسامح، ودعم الطلبة في ظل الظروف الإنسانية الصعبة التي أفرزتها الحرب. هذا التقييم يعكس دوراً مهماً للأساتذة في تقديم الدعم العاطفي والنفسي للطلبة أثناء الأزمات، وجاءت الأخلاقيات الوطنية في المرتبة الثانية بمتوسط (2.97) وانحراف معياري (0.955) ووزن نسبي (75.0%).

يعكس هذا التقييم التزاماً متوسطاً من قبل الأساتذة بالقيم الوطنية، مثل تشجيع الوحدة الوطنية وتجنب التحريض أو التحيز في المواقف السياسية. ومع ذلك، قد يعاني بعض الأساتذة من صعوبة التوازن بين أدوارهم الأكاديمية ومواقفهم الشخصية أو الاجتماعية في ظل النزاع. بينما حلت الأخلاقيات الاقتصادية في المرتبة الثالثة بمتوسط (2.23) وانحراف معياري (0.911) ووزن نسبي (54.8%)، مما يشير إلى درجة التزام ضعيفة. ويُحتمل أن هذا التقييم يعكس تحديات اقتصادية تواجه الأساتذة، مثل تدني الرواتب أو انقطاعها، مما قد يدفع بعضهم إلى ممارسات تُعد غير أخلاقية، مثل تقديم الخدمات التعليمية بمقابل مالي إضافي أو عدم إعطاء الأولوية الكافية لجودة التعليم.

ويُفسر الباحث هذه النتائج في ظل التأثير والتأثير في سياق النزاع اليمني بأن تصدُر الأخلاقيات الإنسانية يعكس أولوية الحفاظ على العلاقات الإنسانية في بيئة متأثرة بالعنف والنزاع. وأن الأساتذة يُنظر إليهم كركيزة دعم نفسي ومعنوي للطلبة الذين يواجهون صعوبات اجتماعية ونفسية ويظهر التقييم تأثير الحرب على الأخلاقيات الوطنية فالأساتذة يبذلون



جهودًا في الحفاظ على حيادهم وتجنب أي خطاب يفاقم التوترات السياسية. ومع ذلك، فإن النزاع المستمر قد يحد من قدرتهم على تقديم نموذج وطني موحد.

كما توضح النتائج التحديات الاقتصادية وأثرها على الالتزام فضضع الالتزام بالأخلاقيات الاقتصادية يعكس الضغط الهائل الذي يواجهه الأساتذة في ظل الأوضاع الاقتصادية الصعبة. عدم الاستقرار المالي قد يدفع بعض الأساتذة إلى التصرف بطرق تُعتبر غير متوافقة مع المعايير الأخلاقية. ويبرز أيضًا ضعف الالتزام الأكاديمي في بيئة متوترة، فالسياق الحالي قد يؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم والالتزام بمعايير النزاهة الأكاديمية، سواء بسبب الضغط النفسي أو الانشغال بأولويات أخرى تتعلق بالبقاء في ظل الظروف الراهنة. ونخلص إلى أن تقييم الطلبة للالتزام لأساتذتهم بالأخلاقيات يتأثر بشكل كبير بالسياق الصعب للحرب في اليمن. وتُبرز هذه الدراسة أهمية تحسين الدعم للأكاديميين، سواء من خلال توفير بيئة عمل مستقرة أو تعزيز الوعي بأهمية الالتزام الأخلاقي، لا سيما في ظل النزاعات والأزمات.

ثانياً مدى الالتزام في كل مجال على حدة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

مدى الالتزام على مستوى مجال الأخلاقيات الأكاديمية:

جدول رقم (3):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجال الأخلاقيات الأكاديمية

م	الفقرة	الوسط المرجع	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1.	يتسم الأستاذ الجامعي بالقدرة على توظيف التكنولوجيا والوسائل الحديثة لضمان استمرارية العملية التعليمية رغم التحديات التي تفرضها الحرب.	2.22	0.556	55.50%
2.	يملك الأستاذ مهارة إيصال المعلومات بوضوح وبأسلوب مبسط يساعد الطلاب على الاستيعاب رغم الظروف النفسية الصعبة وضغوط الحرب.	2.34	0.675	58.50%
3.	يلتزم الأستاذ الجامعي بالمواعيد للمحاضرات والمهام الأكاديمية، حتى في ظل الظروف غير المستقرة، مما يعكس انضباطه وإصراره على أداء واجبه.	1.77	0.512	44.30%
4.	يسعى الأستاذ الجامعي لتبسيط المناهج بطرق مرنة تواكب متطلبات المرحلة و الاحتياجات الأكاديمية الملحة في زمن الحرب.	2.20	0.781	54.50%
5.	يتصف الأستاذ بالشفافية والعدالة في تقييم الطلاب، مع مراعاة الظروف الطارئة التي تؤثر على أدائهم الأكاديمي.	2.24	0.731	56.00%
6.	يقدم الأستاذ الجامعي دعماً أكاديمياً للطلاب بشكل فردي وجماعي، متفهماً الضغوط النفسية والاجتماعية التي يواجهونها في زمن الحرب.	1.54	0.849	38.50%
7.	يتحلى الأستاذ بالمرونة والقدرة على إيجاد حلول عملية ومبتكرة للتحديات الأكاديمية الناتجة عن الأوضاع المتقلبة.	2.29	0.757	56.00%
8.	يشجع الأستاذ الطلاب على الدراسة العلمية كوسيلة لاستكشاف حلول عملية للمشكلات التي تفرضها الحرب وتطوير المجتمع.	2.31	0.534	57.00%
9.	يلتزم الأستاذ بالقيم الأكاديمية والمهنية، مما يعزز الثقة بينه وبين الطلاب رغم الظروف الاستثنائية.	2.18	1.035	54.00%
10.	يتبنى الأستاذ الجامعي قيادة أكاديمية قائمة على الحوار البناء وتشجيع التفكير النقدي، لمساعدة الطلاب على تجاوز التحديات وتعزيز قدراتهم.	2.08	0.901	77.00%

م	الفقرة	الانحراف المرجح	الوزن النسبي
11.	يسعى الأستاذ لمواصلة تطوير مهاراته الأكاديمية والمهنية رغم التحديات، ليكون نموذجاً إيجابياً للطلاب في زمن الحرب.	2.12	0.825
12.	يستخدم الأستاذ أساليب تقييم تراعي الظروف الحالية، وتركز على إكساب الطلاب المهارات والمعرفة العملية بدلاً من الاعتماد على الحفظ.	1.091	0.906
13.	يحرص الأستاذ الجامعي على معاملة جميع الطلاب بمهنية وعدالة، بعيداً عن التحيز أو التفرقة، خصوصاً في بيئة مشحونة بالأزمات.	2.11	0.909
14.	يؤكد الأستاذ على أهمية احترام النزاهة الأكاديمية والابتعاد عن أي ممارسات غير أخلاقية، كوسيلة لإرساء القيم حتى في أصعب الظروف.	1.32	0.768
15.	يسعى الأستاذ إلى دعم البيئة الأكاديمية كمجتمع متماسك يعزز التعاون والاحترام المتبادل بين الطلاب والزلاء لمواجهة التحديات معاً.	1.66	0.916
16.	يعزز الأستاذ قيم النزاهة الأكاديمية بما يمنع استغلال الظروف الصعبة لأهداف غير أكاديمية	2.33	0.568
المتوسط العام			
		2.26	0.798

من خلال الجدول رقم (3) أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجة التزام الأساتذة بالأخلاقيات الأكاديمية كان منخفضاً، حيث سجل 2.26 بنسبة 56.00% مما يعكس مستوى ضعيفاً من الالتزام. هذا التراجع في الالتزام يمكن تفسيره بسبب تأثير الظروف الاستثنائية التي تمر بها الجامعات، خاصة في ظل الحرب وما تفرضه من ضغوط نفسية واجتماعية على الأساتذة.

فالأستاذ الجامعي الذي يعاني من ضغوط الحرب يجد صعوبة في المحافظة على المعايير الأكاديمية والأخلاقية بشكل كامل، مما يؤثر على أدائه الأكاديمي بشكل عام. إضافةً إلى ذلك، فإن ضعف الدعم الأكاديمي والمعنوي المقدم للطلاب في هذه الظروف يعكس قلة الاهتمام بتوفير بيئة تعليمية مستقرة، وهو ما يساهم بشكل كبير في تراجع مستوى الالتزام. هذا التأثير على الدعم الأكاديمي يتماشى مع ما أشارت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة العسيري (2020) التي أكدت أن الظروف الاستثنائية تؤدي إلى ضعف التزام الأساتذة بالأخلاقيات الأكاديمية. كما أن التساهل في التعامل مع النزاهة الأكاديمية، كما يظهر في بعض الفقرات مثل الفقرة المتعلقة بالغش، يساهم في تدهور القيم الأكاديمية في هذه الأوقات الصعبة.

أظهرت النتائج تفاوتاً واضحاً في مستوى الالتزام بين الفقرات المختلفة: فالفقرات ذات الالتزام الأعلى: الفقرة المتعلقة بإيصال المعلومات بوضوح وبأسلوب مبسط (2.34؛ 58.5%) كانت من بين الأعلى. ويمكن تفسير هذا الالتزام بوعي الأساتذة بأهمية تيسير العملية التعليمية، حتى في ظل الظروف الصعبة. ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة القحطاني (٢٠٢٢)، التي أكدت اهتمام الأساتذة بتحسين التواصل مع الطلاب. كذلك، حصلت الفقرة المرتبطة بتعزيز الوحدة والتعامل مع التنوع الثقافي (2.33؛ 58.30%) على مستوى مرتفع نسبياً. وهذا يُبرز التزام الأساتذة بالقيم الإنسانية، خاصة في ظل الأزمات، وهو ما أشار إليه العامري (2020) في دراسته التي أكدت دور الأكاديميين في تعزيز الوحدة الأكاديمية والقيم الإنسانية.

بالمقابل كانت الفقرات ذات الالتزام الأدنى: الفقرة الخاصة باحترام النزاهة الأكاديمية والابتعاد عن الغش حيث جاءت في أدنى مستوى (1.32؛ 33.30%). يمكن تفسير ذلك بغياب الرقابة المؤسسية، والتساهل في الالتزام بالمعايير الأخلاقية في ظل ضغوط الحرب. تتطابق هذه النتيجة مع ما أورده العسيري (2020)، التي أشارت إلى ضعف الالتزام بالنزاهة الأكاديمية

في الظروف الاستثنائية. وكذلك، كانت الفقرة المتعلقة بتقديم الدعم الأكاديمي والمعنوي للطلاب منخفضة (1.54؛ 38.50%). يُمكن تفسير ذلك بتأثر الأساتذة أنفسهم بالضغوط النفسية والاجتماعية، مما يحد من قدرتهم على تقديم الدعم اللازم. وقد أشارت الفحطاني (2022) إلى نتيجة مشابهة، مؤكدة نقص الدعم الأكاديمي للطلاب في زمن الحروب وهي ذاتها التي توصلت إليها دراسة العامري (2021) التي أكدت أن النزاهة الأكاديمية وسلوك الأساتذة يتأثران بشدة في الأوقات غير المستقرة، ما يفسر التراجع الملحوظ في مستوى الالتزام في بيئة الحرب.

مدى الالتزام على مستوى مجال الأخلاقيات الوطنية:

جدول رقم (4):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجال الأخلاقيات الوطنية

م	الفقرة	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1.	يحترم الأستاذ تعدد وتنوع الثقافات والانتماءات بين الطلاب والعمل على خلق بيئة شاملة تسودها المساواة.	3.28	0.819	82.00 %
2.	يتجنب الأستاذ التصرفات أو التصريحات التي قد تعزز التمييز أو العنصرية داخل الصفوف الدراسية.	2.62	1.057	56.50 %
3.	يسعى الأستاذ لبناء جسور التواصل بين الطلاب ذوي الانتماءات المختلفة.	2.36	0.611	59.00 %
4.	يرفض الأستاذ استغلال الأزمات لتمرير أجندات سياسية في البيئة الأكاديمية.	3.26	0.761	81.50 %
5.	يؤكد الأستاذ على قيم التسامح ونبذ العنف في التفاعلات اليومية مع الطلاب.	1.68	0.842	42.00 %
6.	يشجع الأستاذ الطلاب على التعاون والعمل المشترك بغض النظر عن اختلافاتهم الثقافية أو الاجتماعية.	2.91	0.961	72.80 %
7.	يتعامل الأستاذ بحيادية مع جميع الطلاب، دون تفضيل أو تحيز بناءً على الخلفية الثقافية أو السياسية.	3.12	0.761	78.00 %
8.	ينشر الأستاذ ثقافة الحوار البناء لحل الخلافات ومنع تصاعد التوترات بين الطلاب.	3.37	887.0	84.30 %
9.	يساهم الأستاذ في تعزيز قيم المواطنة المشتركة وقبول الآخر في المحاضرات والنقاشات.	3.35	0.883	83.80 %
10.	يقدم الأستاذ الدعم للطلاب الذين يشعرون بالاستبعاد أو التمييز بسبب انتماءاتهم.	3.00	0.905	75.00 %
11.	يستخدم الأستاذ أمثلة منهجية تعزز فهم الطلاب لقيمة التنوع الثقافي والاجتماعي.	3.23	0.856	80.80 %
12.	يتمتع الأستاذ عن أي استغلال حزبي في علاقة عضو هيئة التدريس بالطلاب.	2.92	0.924	73.00 %
13.	يقدم الأستاذ أنشطة تعليمية تحفز على التعايش السلمي داخل المجتمع الجامعي.	2.94	0.969	73.50 %

م	الفقرة	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
14.	يتصدي الأستاذ لأي مظهر من مظاهر العنف أو العنصرية بين الطلاب بحزم ومسؤولية.	3.22	0.853	89.50 %
15.	يؤكد الأستاذ على أن الجامعة مساحة آمنة للتعليم والتعايش بعيداً عن الاستقطاب السياسي.	3.32	0.866	83.00 %
16.	يظهر الأستاذ الجامعي قدرة على التعامل مع التنوع الثقافي والفكري بين أفراد المجتمع الأكاديمي في ظل الأزمات..	3.00	0.981	75.00 %
المتوسط العام				
		2.79	0.955	75.00 %

من خلال الجدول رقم (4) أظهرت نتائج دراسة الالتزام بالأخلاقيات الوطنية أن المتوسط العام لدرجة الالتزام كان 2.97 بنسبة 75% ما يشير إلى مستوى متوسط من الالتزام بالقيم الأخلاقية الوطنية بين الأساتذة الجامعيين. هذا المتوسط يعكس التحديات التي تواجه الأساتذة الجامعيين في ظل الظروف الراهنة، مما يؤدي إلى اختلاف درجات الالتزام بين الفقرات. وبالنظر إلى أعلى فقرتين في هذه النتائج نجد أنهما فقرة: "نشر ثقافة الحوار البناء لحل الخلافات ومنع تصاعد التوترات بين الطلاب"، بمعدل 3.37، الذي يشير إلى أهمية تشجيع الحوار البناء داخل الحرم الجامعي كوسيلة لتخفيف التوترات ومنع التصعيد بين الطلاب. وهذا يعود إلى أن الأساتذة يدركون تمامًا أهمية الحفاظ على التواصل الفعال في أوقات الأزمات لضمان استقرار البيئة الجامعية.

إن هذه الثقافة تؤدي إلى تقليل العنف والتمييز داخل الصفوف الدراسية وتحافظ على سلامة التفاعلات بين الطلاب.

وكذلك فقرة "احترام تعدد وتنوع الثقافات والانتماءات بين الطلاب والعمل على خلق بيئة شاملة تسودها المساواة"، بمعدل 3.28، مما يعكس الالتزام الكبير من الأساتذة بالقيم المتعلقة بتعدد الثقافات وإيجاد بيئة تعليمية شاملة تسودها المساواة. مما يشير إلى أن الأساتذة يتفهمون أهمية الحفاظ على بيئة تعليمية متنوعة وشاملة، خاصة في فترات الأزمات، حيث يعزز هذا التنوع الفهم المشترك ويقلل من التوترات بين الطلاب. فالالتزام العالي بهذا المبدأ يعكس استجابة الأكاديميين للتحديات الاجتماعية والسياسية بشكل إيجابي.

أما أدنى فقرتين في هذه النتائج، فتمثلتا في فقرة: "التأكيد على قيم التسامح ونبذ العنف في المناقشات والتفاعلات اليومية مع الطلاب"، بمعدل 1.68، مما يوضح ضعف الالتزام في التصدي للعنف أو تعزيز التسامح بشكل فعال في التفاعلات اليومية. ويمكن تفسير ذلك بأن الظروف الاجتماعية والسياسية الصعبة قد تؤثر في قدرة الأساتذة على تأكيد هذه القيم في التفاعلات اليومية مع الطلاب، مما يؤدي إلى تحديات في تبني ممارسات التسامح داخل الحرم الجامعي. وفقرة "السعي لبناء جسور التواصل بين الطلاب ذوي الخلفيات والانتماءات المختلفة"، بمعدل 3.36، وهو ما يعكس ضعف الالتزام في التواصل بين الطلاب من خلفيات مختلفة. وهذا يعود إلى تعقيدات الوضع الراهن، حيث قد تكون التوترات بين الطلاب أكثر بروزًا بسبب الأزمات الحالية، مما يؤثر على قدرة الأساتذة في تعزيز التواصل الفعال بين هؤلاء الطلاب.

بشكل عام، تشير النتائج إلى أن الأساتذة الجامعيين يبذلون جهودًا كبيرة في بعض المجالات مثل التنوع الثقافي والحوار البناء، إلا أن هناك تحديات في تطبيق بعض القيم الأخرى مثل التسامح وبناء جسور التواصل في الظروف الصعبة،



مما يؤكد أن الأساتذة يجب أن يعززوا الروح الوطنية بين الطلاب، خاصة أولئك المتأثرين بالحروب، من خلال التشجيع على العمل الجماعي والمساعدة المتبادلة في ظل الظروف الصعبة.

تتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة العازمي (2019) التي أكدت أن الأساتذة كانوا ملتزمين بمعايير أخلاقية معينة تجاه طلابهم، ويمكن اعتبار تعزيز الروح الوطنية جزءاً من الأخلاقيات الإنسانية والاجتماعية، مما يتوافق مع نتائج دراستنا التي أكدت على ضرورة التركيز على القيم الوطنية في بيئة التعليم.

مدى الالتزام على مستوى مجال الأخلاقيات الاقتصادية:

جدول رقم (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمجال الأخلاقيات الاقتصادية

م	الفقرة	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1.	يحرص الأستاذ الجامعي على عدم تحميل الطلاب أعباء مالية إضافية.	2.95	0.823	73.80 %
2.	يساعد الأستاذ الجامعي الطلاب في معرفة الفرص المالية المتاحة لهم.	2.26	0.964	56.50 %
3.	يظهر الأستاذ الجامعي مرونة في مواعيد دفع الرسوم الدراسية.	3.29	0.502	82.30 %
4.	يتجنب الأستاذ الجامعي فرض أي تكاليف غير ضرورية على الطلاب.	2.19	0.822	54.50 %
5.	يستفيد الأستاذ الجامعي من المصادر المجانية أو منخفضة التكلفة.	2.01	0.814	50.50 %
6.	يحفز الأستاذ الجامعي الطلاب على التفكير النقدي حول الأزمات الاقتصادية في الحروب.	1.95	0.837	48.80 %
7.	تستند التقييمات الأكاديمية للأستاذ الجامعي إلى الجهد والمعرفة دون التأثير بالوضع الاقتصادي والفروق المادية بين الطلبة.	2.05	0.964	51.80 %
8.	يظهر الأستاذ الجامعي تعاطفاً ويدعم الطلاب في مواجهة التحديات الاقتصادية.	2.13	0.859	53.30 %
9.	يضمن الأستاذ الجامعي فرصاً تعليمية متساوية لجميع الطلاب.	3.01	0.814	75.30 %
10.	يحفز الأستاذ الجامعي الطلاب على تطوير مهارات إدارة المال.	2.39	0.899	59.80 %
11.	يضمن الأستاذ الجامعي نزاهة في عدم استغلال إنتاجه الدراسي للمتاجرة به وقت الأزمة.	1.87	0.547	46.80 %
12.	يجتهد الأستاذ الجامعي في مساعدة الطلبة في توفير وكيفية استخدام الأموال المخصصة للأنشطة الأكاديمية.	2.31	0.923	57.80 %
13.	يوفر الأستاذ الجامعي بدائل ميسرة للمواد والمراجع الدراسية المكلفة.	2.27	0.776	56.80 %
14.	يشجع الأستاذ الجامعي الطلاب على التعاون في الأوقات الصعبة.	1.83	0.737	45.80 %
15.	يساهم الأستاذ الجامعي ويساعد في توجيه الطلاب إلى الدعم المالي المتاح خلال الأزمة.	2.09	0.928	52.30 %
16.	يتجنب الأستاذ الجامعي الاستفادة من الأوضاع الاقتصادية الصعبة للطلاب في معاملاتهم الأكاديمية.	2.37	0.928	59.30 %

م	الفقرة	الوسط	الانحراف	الوزن
		المرجح	المعياري	النسبي
17.	يحفز الأستاذ الجامعي الطلاب على استخدام مواردهم المحدودة بشكل جماعي لدعم بعضهم البعض.	1.94	0.579	48.50 %
18.	استخدام الأستاذ للتكنولوجيا في التدريس لتقليل التكاليف على الطلاب.	1.32	0.880	30.80 %
المتوسط العام		2.23	0.911	54.80 %

من خلال الجدول رقم (5) فإن الالتزام بالأخلاقيات الاقتصادية من قبل الأساتذة الجامعيين كان ضعيفاً، حيث بلغ المتوسط العام 2.23 بنسبة 54.8%. وهذا يظهر أنه رغم وجود بعض الجوانب التي تم الالتزام بها في مواقف معينة، إلا أن الالتزام بالأخلاقيات الاقتصادية بوجه عام لم يكن على المستوى المتوقع في كافة المجالات عدا فترتين تعكسان ممارسات إيجابية وتُظهران التزاماً عملياً من قبل الأساتذة، وهما:

"يظهر الأستاذ الجامعي مرونة في مواعيد دفع الرسوم الدراسية"، بمعدل 3.29، مما يعكس ممارسات تدل على تفهم الأساتذة لظروف الطلاب المالية، خصوصاً في ظل الأزمات الاقتصادية. هذا النوع من المرونة يعتبر مؤشراً على احترام الأساتذة للظروف الاستثنائية التي يمر بها الطلاب، مما يخفف من الضغوط المالية عليهم ويساعدهم في مواصلة تعليمهم دون عوائق إضافية. وقد يكون السبب وراء هذه النتيجة هو إدراك الأساتذة لأهمية الحفاظ على استمرارية التعليم في فترات الأزمات. والفقرة الثانية التي حصلت على متوسط معقول هي "يحرص الأستاذ الجامعي على عدم تحميل الطلاب أعباء مالية إضافية"، بمعدل 2.59، مما يشير إلى أن بعض الأساتذة يدركون ويراعون الجوانب المالية في حياة الطلاب، خاصة في ظل الظروف التي قد يمر بها الطلاب في أوقات الحرب أو الأزمات الاقتصادية. هذا الالتزام بتجنب تحميل الطلاب تكاليف غير ضرورية يعكس مسعى لتحسين بيئة التعليم وتقليل الأعباء على الطلاب، وهو أمر بالغ الأهمية في سياق الحروب حيث يواجه الطلاب تحديات اقتصادية كبيرة.

بالمقابل فإن أدنى فترتين تشيران إلى ضعف أكبر في الممارسات، فتعكسان نقصاً كبيراً في الالتزام بالممارسات الاقتصادية هما: استخدام الأستاذ للتكنولوجيا في التدريس لتقليل التكاليف المترتبة على الطلاب، بمعدل 1.23، وهذا يعكس أن هناك عدم اهتمام كافٍ من قبل الأساتذة لاستخدام الوسائل التكنولوجية المتاحة لتقليل التكاليف المالية على الطلاب. في الوقت الذي أصبح فيه استخدام التكنولوجيا أداة مهمة للتعليم عن بعد وتوفير الموارد التعليمية بتكاليف منخفضة، ويبدو أن الأساتذة لم يُظهروا المبادرة لاستخدام هذه التكنولوجيا بشكل كافٍ للتخفيف من الأعباء المالية. هذه النتيجة قد تُفسر بنقص التدريب على تقنيات التعليم عن بعد أو الافتقار إلى دعم المؤسسات التعليمية في هذا المجال.

كذلك كانت أدنى فقرة وهي: يشجع الأستاذ الجامعي الطلاب على التعاون في الأوقات الصعبة، بمعدل 1.83، ما يُظهر أن الأساتذة قد لا يُحفزون الطلاب بما فيه الكفاية للتعاون في مواجهتهم للضغوط الاقتصادية والاجتماعية. في أوقات الأزمات، قد تكون الروح الجماعية والتعاون بين الطلاب أساسية لتخفيف الأعباء المالية والعاطفية. لكن يبدو أن هناك نقصاً في تشجيع الأساتذة لهذا التعاون بين الطلاب. وهذا الضعف قد يُعزى إلى غياب برامج أو أنشطة أكاديمية تشجع العمل الجماعي، أو ربما ضغوط الأساتذة أنفسهم في ظل الظروف الاقتصادية الراهنة.

بشكل عام، تظهر النتائج أن هناك بعض الالتزام بالأخلاقيات الاقتصادية من قبل الأساتذة الجامعيين، ولكنها لا تكتمل في جميع المجالات. ويُلاحظ أن بعض الأساتذة يبدون اهتماماً بتخفيف الأعباء المالية عبر تسهيل دفع الرسوم الدراسية وتجنب فرض تكاليف إضافية، لكن الاستخدام المحدود للتكنولوجيا في التعليم وعدم تشجيع التعاون بين الطلاب في ظل



الظروف الاقتصادية الصعبة يُظهر حاجة كبيرة لتحسين هذه الممارسات. هذه الفجوات يمكن تفسيرها بنقص الدعم المؤسسي والموارد التي تشجع الأساتذة على تطوير طرق تدريس اقتصادية ومناسبة للطلاب في أوقات الأزمات. وهذه النتائج تتوافق بشكل غير مباشر مع دراسة القحطاني (2019) ودراسة حيدر (2021) اللتين أظهرتا أن هناك فروقاً في التعامل مع الطلاب بناءً على ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية. وهذا يشير إلى أهمية توفير الدعم المادي والمعنوي للطلاب، وهو ما يتوافق مع نتائج دراستنا التي أشارت إلى ضرورة مراعاة الأوضاع الاقتصادية للطلاب، خاصة في الأزمات. مدى الالتزام على مستوى مجال الأخلاقيات الإنسانية

جدول رقم (6):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجال الأخلاقيات الإنسانية

م	الفقرة	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1.	يتفهم الأستاذ الجامعي الظروف النفسية والاجتماعية التي يمر بها الطلاب.	3.45	0.862	% 86.20
2.	يقدم الأستاذ الدعم النفسي والإرشاد الشخصي للطلاب المتضررين من الحرب.	3.26	0.759	% 81.5
3.	يظهر الأستاذ الجامعي التعاطف أثناء التعامل مع الطلاب المتأخرين أو المتأثرين.	3.54	0.772	% 88.50
4.	يبنى الأستاذ الجامعي علاقة مبنية على الثقة لتخفيف آثار الصدمات النفسية لدى الطلاب.	3.45	0.606	% 86.20
5.	يبادر الأستاذ الجامعي بمساعدة الطلاب في التغلب على تحدياتهم اليومية.	2.34	0.420	% 58.50
6.	يتعامل الأستاذ بمرونة في معالجة الشكاوى أو التحديات التي تواجه الطلاب.	2.90	0.526	% 72.50
7.	يقدم الأستاذ التسهيلات للطلاب الذين يعانون من غياب الدعم الأسري أو المادي.	2.38	0.142	% 59.50
8.	يتعامل الأستاذ الجامعي بروح إيجابية مع الطلاب رغم التوترات المحيطة.	1.98	0.839	% 49.50
9.	يحترم الأستاذ الجامعي قصص الطلاب الشخصية وتقديم الدعم اللازم بسرية.	3.31	0.758	% 82.80
10.	يعزز الأستاذ الجامعي الروح المعنوية للطلاب من خلال التشجيع المستمر لتجاوز تأثيرات الحرب.	3.44	0.943	% 86.00
11.	يبتعد الأستاذ الجامعي عن إصدار أحكام مسبقة على الطلاب المتأثرين بالصراع.	3.98	0.877	% 99.50
12.	يبادر الأستاذ الجامعي بالاستفسار عن أحوال الطلاب لتقديم العون عند الحاجة.	3.22	0.504	% 80.50

م	الفقرة	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
13.	يقدم الأستاذ الجامعي نصائح عملية للطلاب لمساعدتهم على التكيف مع الظروف الطارئة.	2.31	0.761	57.80 %
14.	يخلق الأستاذ الجامعي بيئة تعليمية داعمة تخفف من الشعور بالخوف والقلق.	3.49	0.760	87.30 %
15.	يدعم الأستاذ الجامعي المبادرات التي تسهم في تحسين الصحة النفسية للطلاب.	3.47	0.807	86.30 %
16.	يتحلى الأستاذ الجامعي بروح المسؤولية في التعامل مع الطلاب في الأزمات.	3.59	0.611	89.70 %
17.	يستخدم الأستاذ الجامعي أسلوباً راقياً في الحديث مع الطلاب وزملاء العمل.	2.21	0.689	55.30 %
18.	يوجه الأستاذ الجامعي طلابه لتفقد زملائهم وبالأخص المتأثرين بالفقدان أو الخسائر أثناء الحرب.	3.85	0.862	96.30 %
المتوسط العام				
		3.11	0.744	77.30 %

من خلال الجدول رقم (6) فإن نتائج الالتزام بالأخلاقيات الإنسانية من قبل الأساتذة الجامعيين تشير إلى أن المتوسط العام كان 3.11 بنسبة 77.30%، مما يعكس التزاماً متوسطاً من قبل الأساتذة في تطبيق هذه القيم مع طلابهم. وعلى الرغم من وجود التزام قوي في بعض الجوانب، إلا أن هناك بعض النقاط التي لا يظهر فيها التزام كافٍ، مما يخلق فجوة في الممارسات الإنسانية المتوقعة من الأساتذة.

وبشكل عام فقد كانت أعلى فقرتين هما: يتحلى الأستاذ الجامعي بروح المسؤولية في التعامل مع الطلاب في الأزمات، بمعدل 3.59، وهي من أعلى القيم التي تم تحقيقها في هذا المجال. هذه النتيجة تشير إلى أن الأساتذة يظهرون مسؤولية عالية في التعامل مع الطلاب في فترات الأزمات، مما يعكس قدرتهم على تقديم الدعم العاطفي والمساعدات العملية في فترات الأزمات. وكذلك هذا الالتزام يعكس فهم الأساتذة لدورهم في تقديم الدعم العاطفي والمساعدات العملية في فترات الأزمات. وكذلك فقرة: يظهر الأستاذ الجامعي الصبر والتعاطف أثناء التعامل مع الطلاب المتأخرين أو المتأثرين، بمعدل 3.04، ويعكس هذا الالتزام الإنسانية والتعاطف الذي يظهره الأساتذة تجاه الطلاب الذين يعانون من آثار الأزمات. إذ يظهر الأساتذة تفهماً عميقاً لظروف الطلاب وتحدياتهم النفسية، مما يساهم في تعزيز العلاقة بين الأستاذ والطلاب خلال فترات الصعوبة.

بالمقابل كانت أدنى فقرتين هما: يتعامل الأستاذ الجامعي بروح إيجابية مع الطلاب رغم التوترات المحيطة، بمعدل 1.98، وهي من أدنى القيم في هذه الدراسة. هذه النتيجة تشير إلى أن الأساتذة قد لا يظهرون دائماً المرونة العاطفية أو القدرة على التعامل بشكل إيجابي مع الطلاب الذين يواجهون توترات أو ضغوطاً نفسية. قد تكون هذه النتيجة نتيجة لضغوط العمل أو نقص في التدريب على التعامل مع الأزمات النفسية. وكذلك فقرة: يقدم الأستاذ الجامعي نصائح عملية للطلاب لمساعدتهم على التكيف مع الظروف الطارئة، بمعدل 2.31، ما يدل على ضعف في تقديم الإرشاد العملي للطلاب في فترات الطوارئ. قد يعكس ذلك عدم كفاية الدعم الأكاديمي المقدم من الأساتذة لمساعدة الطلاب في التكيف مع تحدياتهم اليومية أو قلة التركيز على التوجيه العملي في هذه الظروف.



بشكل عام، توضح النتائج أن الأساتذة يظهرون التزامًا قويًا بالأخلاقيات الإنسانية في دعم الطلاب خلال الأزمات النفسية والاجتماعية، مثل الحروب أو التوترات، ولكن هناك نقص في بعض الجوانب الأخرى. فالالتزام بتقديم الدعم العاطفي والتعامل مع الطلاب المتأثرين يظهر بشكل بارز، بينما يبدو أن هناك حاجة لتحسين الاستجابة العملية للظروف الطارئة، مثل نقص النصائح العملية لمساعدة الطلاب في التكيف مع التحديات. مما يتوجب على الأساتذة أن يظهروا المرونة والإنسانية في تعاملهم مع الطلاب، خصوصًا أولئك المتأثرين بالحروب أو الأزمات.

تم التأكيد على أهمية بناء علاقة قائمة على الثقة مع الطلاب المتضررين. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة القدسي (2020) التي أظهرت أن التزام الأساتذة بالقيم الإنسانية كان متوسطًا، خصوصًا في تعاملهم مع الطلاب. بينما أظهرت دراسة السالم (2017) أن الأساتذة كانوا ملتزمين بشكل أكبر في علاقاتهم الإنسانية مع الطلاب. وهذه النتائج تعكس أهمية تعزيز التعاطف والصبر مع الطلاب في مختلف الظروف.

وللإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة تعزى لعامل النوع والتخصص في مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إقليم سبأ بمظاهر أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي في علاقاتهم مع طلابهم خلال فترة النزاع اليمني وفق المعايير الدولية ومن وجهة نظر طلبتهم؟

استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة تلك الفروق وفقًا للمتغيرين: النوع والتخصص. وقد كانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

أولا بحسب متغير النوع:

جدول رقم (7):

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الإجابات بحسب متغير النوع

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأكاديمي	ذكر	90	2.977	0.476	0.833	292	0.004
	أنثى	204	3.009	0.342	-	-	-
الاقتصادي	ذكر	90	2.874	0.401	1.550	292	0.326
	أنثى	204	2.800	0.305	-	-	-
الوطني	ذكر	90	2.954	0.572	0.470	292	0.128
	أنثى	204	2.923	0.446	-	-	-
الإنساني	ذكر	90	2.967	0.476	0.735	292	0.034
	أنثى	204	3.000	0.342	-	-	-

يشير الجدول إلى تحليل النتائج بحسب متغير النوع (ذكر/أنثى). في المجال الأكاديمي، حيث كان متوسط التخصص

الذكوري 2.98 بانحراف معياري = 0.48، بينما كان متوسط التخصص الأنثوي 3.01 بانحراف معياري = 0.34.

قيمة (ت) بلغت 0.83 بدرجة حرية = 292، عند مستوى دلالة 0.004.

وبما أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، فإن الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً لصالح التخصص الأنثوي. وقد يفسر الباحث هذا بأن الإناث قد يكن أكثر اهتماماً بالالتزام الأكاديمي مقارنة بالذكور، ربما نتيجة لمشاركة أكبر في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المتعلقة بالدراسة.

وفي المجال الاقتصادي، كان متوسط التخصص الذكوري 2.87 بانحراف معياري = 0.40، بينما كان متوسط التخصص الأنثوي 2.80 بانحراف معياري = 0.31. وقيمة (ت) بلغت 1.55 بدرجة حرية = 292، عند مستوى دلالة 0.326. وبما أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05، فإن الفرق بين المتوسطات غير دال إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق حقيقية في تقييم المجال الاقتصادي بين الذكور والإناث. ويرجع الباحث ذلك إلى أن الظروف الاقتصادية تؤثر بشكل مشابه على جميع الطلبة بغض النظر عن النوع، مما يجعل التقييمات متشابهة في المجال الوطني، وكان متوسط التخصص الذكوري 2.95 بانحراف معياري = 0.57، بينما كان متوسط التخصص الأنثوي 2.92 بانحراف معياري = 0.45. وقيمة (ت) بلغت 0.47 بدرجة حرية = 292، عند مستوى دلالة 0.128.

وبما أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05، فإن الفرق بين المتوسطات غير دال إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق حقيقية في تقييم المجال الوطني بين الذكور والإناث. وهذا يشير إلى أن القضايا الوطنية تؤثر على الجميع بشكل موحد بغض النظر عن الجنس.

وفي المجال الإنساني، كان متوسط التخصص الذكوري 2.96 بانحراف معياري = 0.48، بينما كان متوسط التخصص الأنثوي 3.00 بانحراف معياري = 0.34. قيمة (ت) بلغت 0.73 بدرجة حرية = 292، عند مستوى دلالة 0.034. وبما أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، فإن الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً لصالح التخصص الأنثوي. ويرجع الباحث ذلك إلى أن الإناث قد يكن أكثر اهتماماً بالقضايا الإنسانية والاجتماعية، مما يعزز تقييمهم الأفضل لهذا المجال مقارنة بالذكور. تظهر النتائج أن الإناث كان لديهم تقييمات أعلى في المجال الأكاديمي والمجال الإنساني مقارنة بالذكور، مما يشير إلى تفاعل أكبر مع هذه المجالات. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في المجال الاقتصادي والمجال الوطني، مما يشير إلى أن التأثيرات الاقتصادية والظروف الوطنية تؤثر بشكل مشابه على كلا الجنسين. هذه النتائج تتماشى مع بعض الدراسات السابقة التي أظهرت أن الإناث قد يكن أكثر انخراطاً في القضايا الاجتماعية والأكاديمية مقارنة بالذكور، خاصة في السياقات التي تتطلب تفاعلاً اجتماعياً.

ثانياً بحسب متغير التخصص

جدول رقم (8):

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في الإجابات بحسب متغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأكاديمي	علمي	135	2.9800	0.46886	1.812	292	0.097
	إنساني	159	2.8771	0.50405			
الوطني	علمي	135	2.9822	0.30873	0.705	292	0.492
	إنساني	159	3.0144	0.39873			
الاقتصادي	علمي	135	2.8292	0.28067	1.085	292	0.012
	إنساني	159	2.7913	0.31264			



المجال	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإنساني	عربي	135	2.7913	0.31264	1.085	292	0.022
	إنساني	159	٢,٨٢٩٢	0.28067			

يشير الجدول إلى تحليل النتائج بحسب متغير التخصص (عربي/إنساني). ففي المجال الأكاديمي، كان متوسط التخصص العلمي 2.98 بانحراف معياري = 0.47، بينما كان متوسط التخصص الإنساني 2.88 بانحراف معياري = 0.50. وقيمة (ت) بلغت 1.81 بدرجة حرية = 292، عند مستوى دلالة 0.097. وبما أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05، فإن الفرق بين المتوسطات غير دال إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق حقيقية في تقييم المجال الأكاديمي بين التخصصين. ويرجع الباحث ذلك إلى أن الالتزام الأكاديمي يعتمد على سياسات الجامعة وتطبيقها بشكل متساوٍ على جميع التخصصات، مما يجعل التقييمات متقاربة بين طلبة التخصصين.

في المجال الوطني، كان متوسط التخصص العلمي 2.98 بانحراف معياري = 0.38، بينما كان متوسط التخصص الإنساني 3.01 بانحراف معياري = 0.40. وقيمة (ت) بلغت 0.71 بدرجة حرية = 292، عند مستوى دلالة 0.492. وبما أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05، فإن الفرق بين المتوسطات غير دال إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق حقيقية في تقييم المجال الوطني بين التخصصين. ويرجع الباحث ذلك إلى أن القضايا الوطنية تؤثر على جميع الطلبة بغض النظر عن تخصصهم، حيث تُنظم الأنشطة الوطنية والفعاليات بصورة موحدة بحيث تشمل جميع التخصصات.

وفي المجال الاقتصادي، كان متوسط التخصص العلمي 2.83 بانحراف معياري = 0.28، بينما كان متوسط التخصص الإنساني 2.79 بانحراف معياري = 0.31. وقيمة (ت) بلغت 1.085 بدرجة حرية = 292، عند مستوى دلالة 0.012. وبما أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، فإن هذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصين في تقييم المجال الاقتصادي، مما يعني أن الطلبة في التخصص العلمي قد قيموا هذا المجال بشكل أعلى مقارنة بالطلبة في التخصص الإنساني.

هذه الفروق قد تعكس تأثيرات مختلفة للظروف الاقتصادية على كل تخصص. ويمكن أن يكون الطلبة في التخصص العلمي قد اعتبروا الجوانب الاقتصادية أكثر أهمية بالنسبة لتخصصاتهم، بينما يمكن أن تكون الظروف الاقتصادية قد تأثرت بشكل مختلف في التخصص الإنساني. وهذه النتيجة تدعم نتائج دراسات سابقة مثل دراسة Armstrong 2016 التي أشارت إلى تأثير الفروق الاقتصادية على تقييم المجالات حسب التخصص.

وفي المجال الإنساني، كان متوسط التخصص العلمي 2.79 بانحراف معياري = 0.31، بينما كان متوسط التخصص الإنساني 2.83 بانحراف معياري = 0.28. وقيمة (ت) بلغت 1.09 بدرجة حرية = 292، عند مستوى دلالة 0.022. وبما أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، فإن الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً لصالح التخصص الإنساني. ويرجع الباحث ذلك إلى أن طلبة التخصص الإنساني قد يكونون أكثر انخراطاً في القضايا ذات الطابع الإنساني والاجتماعي، مما يجعل تقييمهم لهذا المجال أعلى مقارنة بطلبة التخصص العلمي الذين قد يكون تركيزهم منصباً على الجوانب التقنية والتطبيقية.

إجمالاً، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في المجال الاقتصادي وفي المجال الإنساني، حيث كانت الفروق لصالح التخصص العلمي في الأول وصالح التخصص الإنساني في الثاني.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة التي أشارت إلى التزام متوسط من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة إقليم سبأ بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي، وبالاستناد إلى غياب المعايير الدولية في ضبط أخلاقيات الأستاذ الجامعي خلال فترات الأزمات والحروب، يوصي البحث بما يلي:

1. تطوير برامج تدريبية متخصصة ومستمرة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية، تركز على تعزيز الالتزام بالأخلاقيات الأكاديمية في أوقات الأزمات والنزاعات، بما يتماشى مع المعايير الدولية لأخلاقيات التعليم.
2. إعداد ميثاق أخلاقي موحد يحدد قيم وأخلاقيات التعليم في الجامعات اليمنية، مع التأكيد على احترام حقوق الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الظروف الاستثنائية التي تشهدها البلاد.
3. تشجيع الدراسة العلمية التي تدرس تأثير النزاع على الأخلاقيات التعليمية، وتقديم حلولاً عملية لمواجهة التحديات التي تطرأ على العملية التعليمية في ظل الأزمات.
4. تتبنى الجامعات إستراتيجيات لدعم الطلاب في التخصصات العلمية، وتوفير بيئة أكاديمية تشجعهم على الاهتمام بالقضايا الإنسانية والاجتماعية التي تهم المجتمع اليمني خلال فترات النزاع.
5. تعزيز التعاون بين الجامعات اليمنية والمؤسسات الدولية المتخصصة في التعليم في زمن الحرب، لتبادل الخبرات والممارسات الجيدة التي تساعد في تحسين الجودة الأكاديمية والأخلاقية في الجامعات خلال فترات النزاع.

دراسات مقترحة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن اقتراح الدراسات التالية التي قد تساهم في تعزيز فهم أخلاقيات التعليم في السياقات الأكاديمية المتأثرة بالنزاعات:

1. إجراء دراسة مقارنة بين الجامعات في مناطق النزاع الأخرى على مستوى اليمن ودول عربية أخرى (مثل سوريا، فلسطين، العراق) لفحص تأثير النزاع على أخلاقيات التعليم في سياقات مختلفة.
2. دراسة مستقبلية تركز على تقييم تطور أخلاقيات التعليم في الجامعات اليمنية بعد انتهاء النزاع، وكيفية التفاعل بين التحولات الاجتماعية والسياسية وتأثيرها على البيئة الأكاديمية.
3. دراسة تأثير التزام أعضاء هيئة التدريس بالقيم الإنسانية على تحصيل الطلاب الأكاديمي وسلوكهم داخل الحرم الجامعي، خاصة في ظل الأوضاع الصعبة التي تمر بها البلاد.
4. دراسة تأثير النزاع على الإستراتيجيات التعليمية في الجامعات اليمنية: دراسة تبحث في كيفية تكيف الإستراتيجيات التعليمية في الجامعات اليمنية مع الظروف الناتجة عن النزاع، وسبل تحسين هذه الإستراتيجيات لتلبية احتياجات الطلاب في ظل الأزمات.
5. دراسة تهدف إلى تحليل دور الميثاق الأخلاقي في الجامعات اليمنية وكيفية تطويره ليوافق التحديات الناتجة عن النزاع، مع التركيز على تطبيقات عملية لتحسين الالتزام بالأخلاقيات الأكاديمية.

المراجع:

- الجرادي، خ. م. ث.، المخلافي، ع. ع. ق.، والصلوي، ج. س. د. (2024). درجة التزام أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم بكلية التربية صنعاء بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم والطلبة. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، 1 (2)، 150-182.



- جاب الله، م. ع. (2004). *العولمة ورؤية جديدة لدور المعلم في ضوء صراع الدور وأخلاقيات التدريس*. (ندوة العولمة وأولويات التربية). كلية التربية، جامعة الملك سعود، 20-22/4.
- القدسي، أ. والصباري، م. (2020). مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب. *مجلة جامعة الرازي للعلوم الإدارية والإنسانية*، 1(1)، 133-165.
- القحطاني، أ. (2019). أخلاقيات العمل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات: دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود. *المجلة العربية*، 39(4)، 83-124.
- الداية، إ. وأبو الريش، ر. (2017). درجة ممارسة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمعايير أخلاقيات العمل وسبل تطويرها. *مجلة العلوم التربوية*، 45(2)، 123-150.
- العمرى، ب. (2021). واقع الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة الجامعة المفتوحة*، 3(4)، 199-218.
- الغازمي، س. (2019). درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الكويت بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبتهم. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، 30(118)، 310-329.
- العوجزي، م. س. (2019). أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وأثرها في تكوين شخصية الطلاب ورفع معدل تحصيلهم العلمي. *المجلة الجامعة*، 21(3)، 152-168.
- الفتاح، م. ع. (2012). *الأخلاقيات في الإدارة*. دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة.
- غنيم، س. (2024). *التعليم في ظل الحرب: عقبات يصعب التغلب عليها*. فوارما ماي، 1 سبتمبر 2024. <https://faraamaai.org/articles/belkhat-alareed/altaalym-fy-thl-alhrb-aakbat-ysaab-altghlb-aalyha>
- الهلال، خ. وعضيلة، ل. (2017). درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في أقسام الخدمة الاجتماعية في الجامعات الأردنية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلبة. *مجلة دراسات للعلوم التربوية*، 47(1)، 85-102.
- حيدر، ع. (2021). درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بجامعة تعز لأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة. *مجلة العلوم التربوية بجامعة تعز*، 6(14)، 339-367.
- رضوان، ع. س. وأبو النور، م. خ. والكردي، ر. والجيش، ي. وأبو النور، ن. إ. (2022). *اضطراب ما بعد الصدمة بين طلاب الجامعات الفلسطينية بعد حرب مايو 2021*. بحث سكوير. تم الاسترجاع من <https://www.researchsquare.com/article/rs-1483103/v1>
- زهران، م. (2018). *التعليم في أوقات النزاع- أخلاقيات التعليم الجامعي أثناء الحرب*. القاهرة، دار النشر الجامعي.
- زبار، خ. (2019). مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأنبار العراقية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظرهم. *مجلة واسط للعلوم الإنسانية*، 43(15)، 641-664.
- شحاته، أ. (2021). دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب: دراسة اجتماعية ميدانية على عينة من طلاب جامعة المنصورة. *مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية*، 25(1)، 168-241.
- صالح، ك. ي. ورشيد، م. م. (2020). أخلاقيات مهنة التعليم في الفكر التربوي الإسلامي خلال الحضارة الإسلامية (نماذج مختارة). *مجلة الدراسات التربوية والعلمية*، 15(2)، 61-78.



صالح، ن. إ. أبو النور، م. خ. الكردي، ر. (2022). اضطراب ما بعد الصدمة بين طلاب الجامعات الفلسطينية بعد حرب مايو 2021. بحث سكوير، تم الاسترجاع من <https://www.researchsquare.com/article/rs-1483103/v1>

1483103/v1

مفلح، ز. (2019). درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 43(2)، 102–125.

القرشي، ب. (2015). درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر رؤساء الأقسام وطلاب الدراسات العليا [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

اليونسكو. (2019). تقرير رصد التعليم العالمي 2019: الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران- https://gem-report-2019.unesco.org/?utm_source=chatgpt.com

References

- AAUP (American Association of University Professors). (n.d.). *Statement on academic practices in difficult times*. Retrieved from <https://www.aaup.org>
- Al-Azmi, S. (2019). The extent of commitment to professional ethics among faculty members at the College of Education, Kuwait University, from the perspective of their students. *Benha University Journal of the Faculty of Education*, 30(118), 310–329. (in Arabic).
- Al-Dayya, I., & Abu Al-Reesh, R. (2017). The extent to which faculties of education in Palestinian universities practice work ethics standards and ways to develop them. *Journal of Educational Sciences*, 45(2), 123–150. (in Arabic).
- Al-Fattah, M. A. (2012). *Ethics in administration*. Wael Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Al-Hilalat, K., & Adayleh, L. (2017). Faculty members' commitment to teaching ethics in social work departments at Jordanian universities from students' perspectives. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(1), 85–102. (in Arabic).
- Al-Juradi, K. M. Th., Al-Mukhallafi, A. A. Q., & Al-Salawi, J. S. D. (2024). The extent of faculty members and their assistants' commitment to professional ethics at the Faculty of Education, Sana'a University, from their and students' perspectives. *Sana'a University Journal of Humanities Sciences*, 1(2), 150–182. (in Arabic).
- Al-Omari, B. (2021). The reality of commitment to teaching ethics among faculty members in public universities in the UAE. *Open University Journal*, 3(4), 199–218. (in Arabic).
- Al-Owajzi, M. S. (2019). University professor ethics and their impact on students' character building and academic achievement. *The University Journal*, 21(3), 152–168. (in Arabic).
- Al-Qahtani, A. (2019). Academic work ethics among university faculty members: A field study at King Saud University. *The Arab Journal*, 39(4), 83–124. (in Arabic).
- Al-Qudsi, A., & Al-Subari, M. (2020). The extent of faculty members' commitment to teaching ethics at Sana'a University from the students' perspectives. *Al-Razi University Journal of Administrative and Human Sciences*, 1(1), 133–165. (in Arabic).
- Al-Qurashi, B. (2015). The extent of commitment to professional ethics among faculty members at Umm Al-Qura University from the perspectives of department heads and graduate students [Unpublished master's thesis]. Umm Al-Qura University. (in Arabic).
- Armstrong, C. (2016). The role of higher education in refugee situations: Challenges and opportunities. *Journal of Refugee Studies*, 29(3), 1–15.
- Barakat, S., & Milton, S. (2015). Refugee education and the impact of conflict: Global and local perspectives. *Forced Migration Review*, 49, 5–12.



- Beauvais, L. L., et al. (2007). Exploring the ethics of teaching in higher education: A longitudinal study of faculty practices. *Journal of Higher Education Ethics*, 34(11), 1028–1045.
- Chatty, D. (2016). The Syrian refugee crisis and humanitarian assistance. *International Development Studies Bulletin*, 47(3), 43–55.
- Deane, S. (2016). Syria's lost generation: Refugee education provision and societal security in an ongoing conflict emergency. *IDS Bulletin*, 47(3), 35–52.
- Democracy in Education Organization. (n.d.). *Democracy in higher education during crises*. Retrieved from <https://www.democracyineducation.org>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482.
- EUA (European University Association). (n.d.). *Ethics of higher education in difficult times*. Retrieved from <https://www.eua.eu>
- Gaballah, M. A. (2004). Globalization and a new vision for the teacher's role in light of role conflict and teaching ethics. In *Symposium on Globalization and the Priorities of Education* (pp. 20–22 April). College of Education, King Saud University. (in Arabic).
- Ghoneim, S. (2024). Education in times of war: Obstacles difficult to overcome. *Faraamaai*, September 1. <https://faraamaai.org/articles/belkhat-alareed/altaalym-fy-thl-alhrb-aakbat-ysaab-altghlb-aalyha> (in Arabic).
- Haider, A. (2021). The extent of faculty members' practice of professional ethics at Taiz University from students' perspectives. *Journal of Educational Sciences, Taiz University*, 6(14), 339–367. (in Arabic).
- Hardy, D. E. (2002). Ethical considerations affecting teaching in community colleges: An abundance of feelings and limited facts. *Community College Journal of Research & Practice*, 26(5), 383–400.
- Heritage Foundation. (2015). The U.S. military's strategic presence in the Middle East. *Heritage Foundation Report*, 105(7), 103–104.
- Hickling-Hudson, A. (2000). Globalization and universities in the Commonwealth Caribbean. In N. Stromqvist & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 219–236). Rowman & Littlefield Publishers.
- Husu, J. (2004). A multifocal approach to study pedagogical ethics in school settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 123–140.
- IAU (International Association of Universities). (n.d.). *Principles for higher education in crises*. Retrieved from <https://www.iau-aiu.net>
- IIE (Institute of International Education). (n.d.). *Education in times of conflict*. Retrieved from <https://www.iie.org>
- ILO (International Labour Organization). (n.d.). *Ethics and higher education in crisis zones*. Retrieved from <https://www.ilo.org>
- Kelley, C. P., et al. (2015). Climate change in the Fertile Crescent and implications of the Syrian civil war. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(11), 3241–3246.
- Kidder, R., & Mirk, P. (2004). Global ethics in a divided world. *Independent School*, 63(3), 1–40.
- Lundy, L., & McGovern, M. (2006). Political neutrality in education in times of conflict. *International Journal of Educational Development*, 26(2), 132–141.
- Mjøs, O. (2007). Climate change and conflict in Darfur: The first climate change war. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 1(1), 1–11.
- Mufleh, Z. (2019). The extent of commitment to teaching ethics among faculty members at Prince Sattam Bin Abdulaziz University from the female students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 43(2), 102–125. (in Arabic).
- OHCHR (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights). (n.d.). *Human rights and education in times of war*. Retrieved from <https://www.ohchr.org>



- Radwan, A. S., Abu Al-Noor, M. Kh., Al-Kurdi, R., Al-Jaysh, Y., & Abu Al-Noor, N. I. (2022). Post-traumatic stress disorder among Palestinian university students after the May 2021 war. *Research Square*. <https://www.researchsquare.com/article/rs-1483103/v1> (in Arabic).
- Reuters. (2016). Middle East conflicts: A geopolitical overview. *Reuters*. Retrieved from <https://www.reuters.com>
- Saleh, K. Y., & Rashid, M. M. (2020). Teaching ethics in Islamic educational thought during the Islamic civilization (Selected models). *Journal of Educational and Scientific Studies*, 15(2), 61–78. (in Arabic).
- Saleh, N. I., Abu Al-Noor, M. Kh., & Al-Kurdi, R. (2022). Post-traumatic stress disorder among Palestinian university students after the May 2021 war. *Research Square*. <https://www.researchsquare.com/article/rs-1483103/v1> (in Arabic).
- Selby, J., & Hoffmann, C. (2014). Debunking the climate change and conflict nexus. *International Studies Review*, 16(3), 321–332.
- Selby, J., & Hulme, M. (2015). The politics of climate change and conflict. *International Political Science Review*, 36(2), 135–150.
- Selby, J., & Tadros, M. (2016). Introduction: Eight myths of conflict and development in the Middle East. *IDS Bulletin*, 47(3), 1–18.
- Shehata, A. (2021). The university's role in promoting intellectual security among students: A sociological field study on a sample from Mansoura University. *Journal of Human and Literary Studies*, 25(1), 168–241. (in Arabic).
- Smyth, M. (2001). Teaching in conflict zones: Challenges and strategies. *Journal of Peace Education*, 2(1), 43–56.
- Stepan, A. (2012). Democratic transition: The case of Egypt. *Democratic Theory*, 2(1), 23–42.
- UN (United Nations). (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved from <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- UN (United Nations). (n.d.). *Education in crises report*. Retrieved from <https://www.un.org>
- UNESCO. (2014). *Incheon declaration and framework for action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education - Building bridges, not walls*. https://gem-report-2019.unesco.org/?utm_source=chatgpt.com (in Arabic).
- Wazani, M. (2014). Legal and economic barriers for refugee employment: Challenges for Syrian refugees in Jordan and Lebanon. *International Labour Review*, 153(3), 103–119.
- Wintour, P. (2014). UK arms sales to the Middle East under scrutiny. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com>
- WUN (Worldwide Universities Network). (n.d.). *The role of universities in preserving education during crises*. Retrieved from <https://www.wun.ac.uk>
- Zahrn, M. (2018). *Education in times of conflict: University education ethics during war*. University Publishing House. (in Arabic).
- Zubbar, K. (2019). The extent of commitment to teaching ethics among faculty members at the University of Anbar from their perspectives. *Wasit Journal for Human Sciences*, 43(15), 641–664. (in Arabic).





A Proposed Framework for Activating the Delphi Method in Enhancing Social Services

Dr. Hassana Abdulrahman Al-Sinad^{*}hassanad@pnu.edu.sa**Abstract:**

This study aims to propose a framework for activating the Delphi method to improve social services. Classified as a future-oriented exploratory study, it adopts a comprehensive social survey methodology based on the Delphi method. This approach is applied through the management of field research and training at the Center for Social Studies and Development in the Riyadh region, affiliated with the Ministry of Human Resources and Social Development. A questionnaire was utilized as the primary data collection tool, validated through reliability and validity procedures. The reliability coefficient, calculated using Cronbach's alpha for the questionnaire's dimensions, yielded an overall value of (.8230). The study key findings showed that there were statistically significant differences among theoretical requirements. However, no statistically significant differences were found among practical requirements in the proposed framework for activating the Delphi method to enhance social services. These outcomes were analyzed in relation to the variables of *job designation* and *years of experience* within the Ministry of Human Resources and Social Development.

Keywords: Proposed framework, Delphi method, Social service improvement, Social development.

^{*} Associate Professor of Social Planning, Department of Social Work, College of Humanities and Social Sciences, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Sinad, H. A. (2025). A Proposed Framework for Activating the Delphi Method in Enhancing Social Services, *Journal of Arts*, 13(2), 278 -313. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2581>

© 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.



تصور مقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية

د. حصة بنت عبد الرحمن السند *

hassanad@pnu.edu.sa

الملخص:

تهدف الدراسة إلى طرح تصور مقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية، وتنتهي هذه الدراسة إلى الدراسات المستقبلية الاستطلاعية، باستخدام منهج المسح الاجتماعي الشامل المعتمد على أسلوب دلفي المتمثل في إدارة البحوث والدراسات الميدانية، وإدارة التدريب بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بمنطقة الرياض بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، من خلال الاستبانة باعتبارها أداة لجمع البيانات، والاعتماد عليها بعد عمل إجراءات الصدق والثبات؛ إذ تم حساب معامل الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وقد حصل الثبات العام على قيمة (0.823). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتطلبات النظرية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتطلبات العملية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ومتغيري (الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة).
الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، أسلوب دلفي، تحسين الخدمات الاجتماعية، التنمية الاجتماعية.

* أستاذ التخطيط الاجتماعي المشارك، قسم الخدمة الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: السند، ح. ع. (2025). تصور مقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية، مجلة الآداب، 13 (2).

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2581> 313-278

© 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.



تتطلب التنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي مواجهة التغيرات العالمية المتسارعة، بما في ذلك التطورات التكنولوجية والثورات المعرفية، إضافة إلى التحديات الصحية مثل جائحة فيروس كورونا، التي أثرت على البنى الاقتصادية والاجتماعية. وفي ظل هذه التحولات المستمرة، يصبح من الضروري تحسين وتطوير جودة الخدمات الاجتماعية لضمان كفاءتها وفعاليتها عند تقديمها للمستفيدين، وفق الضوابط والإجراءات التي تحددها إدارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، بهدف تعزيز أنماط السلوك الاجتماعي المتطور.

وهذا ما قد يتحقق من خلال الدراسات المستقبلية، ومنها أسلوب دلفي؛ الذي يُستخدم في عمليات التنبؤ والتخطيط المستقبلي؛ فهو يجمع بين الأساليب الحدسية والاستطلاعية والمعيارية، في توليفة واحدة؛ انطلاقاً من المشاركة الجماعية لأهل الفكر والاختصاص، لرسم صورة المستقبل الممكن أو المرغوب فيه، عن طريق عملية تغذية راجعة Feed Back، قادرة على استشراف اجتماعي تكنولوجي مستقبلي.

وبناءً على ذلك، تناولت هذه الدراسة عدة مباحث يمكن عرضها فيما يلي:

المبحث الأول: (مدخل إلى الدراسة): وتضمن "مشكلة الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، تساؤلات الدراسة، مفاهيم الدراسة".

والمبحث الثاني (الإطار النظري للدراسة): وتضمن "النظريات الموجهة للدراسة، الدراسات السابقة، أسلوب دلفي والخدمات الاجتماعية".

والمبحث الثالث: (الإجراءات المهنية للدراسة): وتضمن "نوع الدراسة ومنهجها، مجتمع الدراسة وعينتها، أداة الدراسة".

والمبحث الرابع: "عرض وتحليل بيانات الدراسة: وتضمن "النتائج الخاصة بتساؤلات الدراسة ومناقشتها، توصيات الدراسة".

المبحث الأول: (مدخل إلى الدراسة)

1-1 مشكلة الدراسة:

اشتدت المشكلات الاجتماعية التي تواجه العالم عامة، والدول النامية خاصة، منذ أوائل التسعينيات؛ نتيجة للتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ ومحاولة التكيف بصورة أقوى مع الأوضاع الاقتصادية الدولية الجديدة، أو ما يعرف بالعمولة والثورة المعلوماتية (الثورة المعرفية)، فترتب على ذلك أن أصبحت التنمية ليست قضية اقتصادية فحسب؛ إنما أضحت قضية حضارية تتداخل فيها عوامل البيئة السياسية والاجتماعية وجميع عوامل النهضة الحضارية. والتنمية الاجتماعية تهدف أساساً إلى إشباع الحاجات الاجتماعية للإنسان، من خلال سلسلة من التغييرات الوظيفية والهيكلية اللازمة لنمو المجتمع، بزيادة قدرة أفرادها على استغلال الطاقات المتاحة إلى أقصى حدٍّ ممكن؛ استمراراً للحاجة إلى التنمية البشرية -إذا اختلفت صور التنمية، وتطوّرت احتياجات المجتمع- وأن مهمتها تتم عن طريق المؤسسات والمراكز التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، (النملة، 2006، ص2، شريفة، 2020).

وقامت وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية منذ نشأتها بتنمية المجتمعات المحلية، واهتمت بلجان المجتمع ومجالس المحافظات، والمراكز، ورعاية الشباب، والأسرة، والجمعيات التعاونية، وحددت الوزارة أهدافها، وجسدها بأهداف ثلاثة تمثلت في (رسم السياسة العامة للشؤون الاجتماعية والعمالية في المملكة ضمن إطار مستوحى من القيم والمبادئ والنظم المرعية في المملكة العربية السعودية - تخطيط وتنفيذ المشروعات - الإسهام في توجيه التطوير الاجتماعي في المملكة



توجيهًا مترنًا يهدف إلى رفع وعي المواطنين، وتحسين مستوى معيشتهم وتهيئة مقومات الحياة الكريمة لهم في إطار المحافظة على القيم الروحية والخلقية وتدعيمها لبناء مجتمع ناهض متكامل (<https://hrsd.gov.sa/ar/>).

ويتضمن قطاع التنمية الاجتماعية ثلاث وكالات هي: "وكالة الوزارة للرعاية الاجتماعية والأسرية، وكالة الوزارة للضمان الاجتماعي، وكالة الوزارة للتنمية الاجتماعية"، وتسعى وكالة الوزارة للتنمية الاجتماعية إلى ترسيخ مفهوم التنمية الاجتماعية بشكل عام في المجتمع، كونه عملية واعية وقائية موجّهة لصياغة بناء حضاري متكامل يؤكد فيه المجتمع هويته وذاتيته وإبداعه، تقوم أساسًا على مبدأ المشاركة الجماعية الإيجابية من قبل الأفراد عن طريق الجهات الأهلية، بدءًا بعملية التخطيط واتخاذ القرار، ومرورًا بالتنفيذ وتحمل المسؤوليات وانتهاءً بالانتفاع بمرودات وثمرات المشروعات التنموية وبرامجه، متمثلة في "الإرشاد الأسري - بنك المبادرات - ركن الشراكات - البرامج الخدمية - البرامج المساندة - المعاشات الضمانية - الدراسات والتطوير الاجتماعي... إلخ (<https://hrsd.gov.sa/ar/page/>).

وأنشئ المركز الوطني للدراسات والتطوير الاجتماعي عام 1390هـ الموافق لعام 1970م، وأطلق عليه آنذاك اسم (مركز التدريب والبحوث التطبيقية)، ورغبة من الوزارة في أن يكون تأسيس المركز قائمًا على أفضل مستوى وفق الإمكانيات المتوافرة حينها، قامت بعقد شراكة مع البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، وتقضي هذه الشراكة التزام الوزارة بالنفقات المالية وتوفير البيئة المناسبة للعمل، في حين يلتزم برنامج الأمم المتحدة بتقديم الدعم الفني للمركز من خلال توفير كادر من الخبراء الدوليين في تخصصات مختلفة لخدمة البحث العلمي، وتوفير عددٍ من الزمالات الدراسية في الخارج لبعض منسوبي الوزارة للحصول على شهادات عليا في ميادين التخصص التي تحتاج إليها الوزارة، بالإضافة إلى توفير الأجهزة والآلات ووسائل الإيضاح الخاصة بالتأهيل والتدريب لمنسوبي الوزارة، وعقد الحلقات التدريبية ميدانيًا في مختلف مناطق المملكة (<https://hrsd.gov.sa/ar/services/625>).

ويقوم المركز بالعديد من الدراسات لإنجاز مهامه ومسؤولياته، منها الدراسات المستقبلية التي تهدف إلى تحديد وتحليل وتقويم كل التطورات المستقبلية في حياة البشر في العالم أجمع بطريقة عقلانية موضوعية، وإن كانت تفسح مجالًا للخلق والإبداع الإنساني وللتجارب العلمية ما دامت هذه الأنشطة تسهم في تحقيق هذه الأهداف، من خلال دراسة القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية؛ مما يترتب عليه اختلافات للتخطيط بشئ أنواعه (قصير الأجل - متوسط الأجل - طويل الأجل).

وتتسم تلك الدراسات المستقبلية بتحليل المعطيات بالاستناد إلى الواقع واتجاهات الأحداث من جهة، ومن جهة أخرى أنها تحتاج إلى طريقة ومنهجية ذات طابع دقيق وموضوعي من أجل الاستفادة من القيم الاجتماعية والثقافية (النعيمي، 2010).

وتعتمد الدراسات المستقبلية على العديد من الأساليب العلمية؛ منها أسلوب دلفي، وهو من الأساليب الحديثة، وقد نال اهتمامًا كبيرًا في مجال الدراسات الاجتماعية؛ نظرًا لما يتصف به من إمكانية استخدامه وفق المقاربة الاستكشافية/ الاستقرائية للمستقبلات الممكنة أو المحتملة، أو وفق المقاربة الاستهدافية/ المعيارية لمستقبل مرغوب بعينه، أو وفق المقاربتين معًا (الجهني، 2009).

ومما سبق تبلورت مشكلة الدراسة في عدد من القضايا البحثية التي تنطلق من القضية الرئيسة وهي: "ما المتطلبات النظرية والعملية لتفعيل أسلوب دلفي لتحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية؟"

وذلك للإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:



ما التصور المقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية؟

2-1 أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- 1- تسهم الدراسة في تحسين مستوى الخدمات الاجتماعية المقدمة من قبل وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وذلك من خلال تقديم رؤى وتوصيات مبنية على أسس علمية، مما يساعد في تلبية احتياجات المستفيدين بشكل أكثر كفاءة وفعالية.
- 2- تضيف الدراسة قيمة معرفية من خلال تسليط الضوء على أسلوب دلفي كأداة بحثية متقدمة في مجال الدراسات الاجتماعية. ويسهم ذلك في تعزيز أساليب البحث المستقبلي وتطوير أدوات استشراف المستقبل، مما يساعد في صياغة قرارات مستنيرة تعتمد على آراء الخبراء وتحليل الاتجاهات الاجتماعية.
- 3- توفر الدراسة تصورًا مقترحًا يمكن أن يكون مرجعًا لصناع القرار في المؤسسات الاجتماعية، حيث يساعد في تطوير السياسات والإستراتيجيات الاجتماعية المستقبلية مما يمكن المؤسسات من تعزيز استدامة خدماتها وزيادة فعاليتها في مواجهة التحديات المجتمعية المختلفة.

3-1 أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى محاولة إنجاز الأهداف التالية:

- 1- التوصل إلى المتطلبات النظرية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.
- 2- التوصل إلى المتطلبات العملية في للتصور المقترح تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.
- 3- التعرف على الفروق الإحصائية بين متغيري الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات النظرية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية.
- 4- تحديد الفروق الإحصائية بين متطلبات التصور المقترح (النظرية والعملية) لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية ومتغيري (الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة).

4-1 تساؤلات الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: (ما التصور المقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية؟). ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- 1- ما المتطلبات النظرية للتصور المقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية؟.
- 2- ما المتطلبات العملية للتصور المقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية؟.
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات النظرية للتصور المقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية؟



4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متطلبات التصور المقترح (النظرية والعملية) لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ومتغيري (الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة)؟

1-5 مفاهيم الدراسة:

تتضمن الدراسة المفاهيم التالية: (الذكاء الاصطناعي – صنع القرار – برامج العمل التطوعي) بالتركيز على المفهوم الإجرائي.

أولاً: مفهوم أسلوب دلفي

يشار إلى أسلوب دلفي Delphi بأنه " تقنية تعتمد على لجنة مكونة من (5 إلى 10) خبراء لمناقشة موضوع معقد، بهدف جمع آراء نوعية دقيقة نسبياً حول المستقبل، وتمثل وظيفتها في تقليل الاحتمالات أو التنبؤات المختلفة إلى أقصى حد وتبسيط النتائج بالاعتماد على الرأي الجماعي للخبراء.

ويقصد بأسلوب دلفي إجرائياً في البحث الحالي ما يلي:

- أسلوب علمي منهجي في بحوث الدراسات المستقبلية بهدف التوقع للمستقبل من الأشخاص المنشغلين بالمجال محل البحث، أو ما يطلق عليهم مصطلح "الخبراء Experts" ويعتمد على استخدام الاستبانات للوصول إلى توافق في الآراء بهدف تحسين الخدمات الاجتماعية بأقصى فاعلية وكفاءة وبأعلى جودة وأقل جهد وفي أقصر فترة زمنية معينة.

ثانياً: مفهوم التخطيط الإستراتيجي:

يعرف التخطيط الإستراتيجي (Anthony, 2018, p5) بأنه "عبارة عن عملية منهجية منظمة تُقِيم من خلالها المنظمة موقعها الحالي، وتضع آليات فعالة لضمان تنفيذ الخطة، ومراقبتها، وتحسينها بشكل مستمر، بما يضمن تحقيق الأهداف وتجاوز التحديات".

كما عرف ستينر (Steiner, 1997) التخطيط الإستراتيجي من خلال أربعة مرتكزات تمثل الإطار الذي يتحرك داخله

ذلك المصطلح وهي:

1- مستقبلية القرارات: وتعني "تحديد مواطن القوة والضعف التي ينطوي عليها المستقبل، والإفادة من الفرص المتاحة وتحاشي المخاطر، ومن ثم فإن التخطيط الإستراتيجي هنا يعني تصميمًا أو نموذجًا للمستقبل المرغوب وتحديدًا للوسائل المؤدية إليه.

2- التخطيط كعملية: وهو "عملية تبدأ بصياغة الأهداف والإستراتيجيات والسياسات، ثم الخطط لا سيما التفصيلية أو الإجرائية المؤدية إلى تنفيذ الإستراتيجية، وبصورة تتحقق من خلالها الأهداف المرسومة. ومن ثم فإنه يمثل عملية يتبلور من خلالها، ويتحدد سابق نوع الجهد التخطيطي المطلوب، وزمنه وآلية تنفيذه، والجهة المنفذة وكيفية معالجة النتائج، مما يعني أنها عملية تسير على أسس واضحة، وفي نفس الوقت تتصف بالاستمرارية للسيطرة على التغيرات التي تطرأ في البيئة".

3- التخطيط كفلسفة: وهو اتجاه وأسلوب للحياة، من خلال التركيز على الأداء المستند إلى الدراسة والتنبؤ بالمستقبل، وكذلك على استمرارية عملية التخطيط وعدم استنادها فقط إلى مجموعة من الإجراءات والأساليب.

4- التخطيط كبناء: "يسعى التخطيط الإستراتيجي إلى محاولة الربط بين أربعة أنواع رئيسة من المكونات هي: الخطط الإستراتيجية، والبرامج متوسطة المدى، والميزانيات قصيرة المدى، والخطط الإجرائية بغية انصهار التكامل بينها في صورة قرارات آنية" (Steiner, 1997, pp. 12-16).



والتخطيط الإستراتيجي هو جهد عقلي منظم يهدف إلى استثمار كل الطرق والأساليب والموارد المتاحة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. ويتضمن التخطيط الإستراتيجي تحديد أهداف أو غايات المؤسسة، وبناء الإستراتيجية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف والغايات، وتطوير مجموعة من الخطط الشاملة لدمج وتنسيق الأنشطة. إنه يهتم بالنواتج (ما الذي يجب فعله؟) والوسائل (كيف يمكن فعله؟) (ثابت، 2006، ص6).

ويقصد بالتخطيط الإستراتيجي إجراءات في البحث الحالي ما يلي:

- عملية لاستثمار الجهود المهنية من خلال تحديد مواطن القوة والضعف التي ينطوي عليها المستقبل، والإفادة من الفرص المتاحة وتحاشي المخاطر.
- وذلك لمحاولة الربط بين أربعة أنواع رئيسة من المكونات هي: الخطط الإستراتيجية، والبرامج متوسطة المدى، والميزانيات قصيرة المدى، والخطط الإجرائية بغية انصهار التكامل بينها في صورة قرارات آنية.
- العمل على تطوير هذه الخطط من خلال مجموعة من الخطط الشاملة لدمج وتنسيق الأنشطة، للإجابة عن التساؤلين التاليين: (ما الذي يجب فعله؟) و(كيف يمكن فعله؟).
- للوصول إلى تحسين الخدمات الاجتماعية بأقصى فاعلية وكفاءة وبأقل جهد وفي أقصر فترة زمنية معينة.

ثالثاً: مفهوم الخدمات الاجتماعية:

عُرفت الخدمات الاجتماعية بأنها "أنظمة يحتاج إليها المجتمع لتحقيق مستوى معيشي متقدّم لأفراده ومعالجة المشكلات التي يعاني منها، وهي مهنة تهدف إلى استثمار الطاقات الشخصية داخل الأفراد لتنمية مجتمعاتهم، ويظهر دور الخدمة الاجتماعية عند معاناة الفرد من المرض المزمن، والإعاقة، والظروف الاجتماعية السيئة؛ مثل: الفقر، والبطالة، والحرمان، والطلاق، والسجن والكثير من العوائق التي تعوق قدرة الفرد على التكيف المعيشي" (<https://mawdoo3.com/>). وعرف السكري (عام 2000م) الخدمات الاجتماعية بأنها أنشطة يمارسها الأخصائيون الاجتماعيون ومهنيون آخرون لمساعدة الناس على تقوية قدراتهم الذاتية، وتقوية العلاقات الأسرية ومساعدة الأفراد والأسر والجماعات والمجتمعات على الأداء الناجح لوظائفهم الاجتماعية (السكري، 2000، ص 264).

وعرفت الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي الخدمات الاجتماعية بأنها "تلك الجهود والبرامج التي تهدف إلى مساعدة الأفراد والجماعات والمجتمعات على التوافق الإيجابي وأداء الوظائف الاجتماعية المطلوبة منهم بكفاءة وفاعلية؛ وذلك من خلال خدمات التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي والخدمات الائتمانية والتشريعات الاجتماعية" (<https://www.abahe.uk/>).

ويقصد بالخدمات الاجتماعية إجراءات في البحث الحالي ما يلي:

- مشروعات وبرامج وأنشطة تقدمها مؤسسات الرعاية الاجتماعية المتعددة التي تدخل في نطاق عمل وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية التي تُعد وتُنَفَّذ وتُقوم ببرامج اجتماعية لتقديم خدمات التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي والخدمات الائتمانية والتشريعات الاجتماعية.



المبحث الثاني: الإطار النظري للدراسة

1-2 النظرية الموجهة للدراسة:

- النظرية البنائية الوظيفية Social Structure Theory: (الحسن، 2005، ص 78-07). (الطريف، 2024، ص 98-

(106)

ظهرت البنائية الوظيفية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين على يد العلامة ابن خلدون الذي عاش في القرن الرابع عشر الميلادي، ويعد من أعلام العصر الإسلامي الوسيط، وهربرت سبنسر وتالكوت بارسونز وروبرت ميرتون وهانز كيرث وسي رايت ملز وجون ريكس وكينكزلي ديفيز وغيرهم، لتطوير أدوات وأساليب نظرية ومنهجية تتواءم ودراسة الصور المختلفة للترابطات الاجتماعية والتفاعل بين السمات والجماعات والنظم داخل النسق الاجتماعي الكبير الذي يكتنف الأنساق الفرعية، واستثماراً لفكرة البناء والوظيفة في دراسة المجتمعات والجماعات والمؤسسات والمنظمات . وترى النظرية البنائية الوظيفية أن هذا البناء يتكون من أجزاء متكاملة، لها وظائف. وترى النظرية البنائية الوظيفية أن هذا البناء يتكون من أجزاء متكاملة، لها وظائف ظاهرة أو كامنة أو وظائف بناء أو وظائف هدامة. بهدف إشباع حاجات الأفراد المنتمين له أو حاجات المؤسسات الأخرى، سواء أكانت حاجات أساسية أو حاجات اجتماعية أو حاجات روحية، من خلال وجود نظام قيمي ومعيارى تسير البنى الهيكلية للمجتمع أو المؤسسة في مجاله، مرتبط بنظام اتصال أو علاقات إنسانية تمر عن طريقه المعلومات والإيعازات من المراكز القيادية إلى المراكز القاعدية، أو من المراكز الأخيرة إلى المراكز القيادية. ويمكن الإشارة بإيجاز إلى آراء بعض المؤسسين للنظرية البنائية الوظيفية، مع توضيح كيفية توظيفها في الدراسة الحالية:

➤ أشار هربرت سبنسر (1820-1903) في كتابه "مبادئ علم الاجتماع إلى أن الكائن الاجتماعي مثل الكائن العضوي يتكون من مجموعة مؤسسات أو نظم اجتماعية فرعية كالنظام الاقتصادي والنظام السياسي والنظام الديني والنظام التربوي والنظام الأسري والقرابي... إلخ، والنظام الواحد يتحلل إلى أدوار كتحويل النظام الاقتصادي إلى أدوار قيادية ووسطية وقاعدية، وأن لكل دور واجبات وحقوقاً اجتماعية. وأضاف أن وظائف الكائن الاجتماعي مكمل بعضها لبعض؛ إذ إن الوظائف الاقتصادية تكمل الوظائف العسكرية والوظائف الأخيرة تكمل الوظائف التربوية. وأكد موضوع التفاضل والتكامل لأجزاء المجتمع، أو أجزاء الكائن الحيواني الحي. فبالرغم من تفاضل أجزاء المجتمع فإنها تكون متكاملة، أي إن كل جزء يكمل الجزء الآخر.

➤ وركز تالكوت بارسونز (1902-1979) في مؤلفيه "النسق الاجتماعي" و"نحو نظرية عامة للحدث" على ثلاثة أنساق هي الثقافة والشخصية والنظام الاجتماعي. وأن كافة النظم الاجتماعية كالدولة والأسرة والجامع والكنيسة والأحزاب السياسية والسلطات والجماعات الضاغطة... إلخ، ووظائف اجتماعية مهمة تساعد النظام على تحقيق أهدافه وطموحاته، وتنتج في توازن وتكامل أجزائه البنائية.

➤ وحدد هانز كيرث وبيتر إيت ميلز في كتابهما "الطبائع والبناء الاجتماعي خمسة مستويات لتحليل المجتمع تحليلاً بنوياً وظيفياً وهي (مستوى تحليل الشخصية - مستوى تحليل الدور - مستوى تحليل المؤسسة - مستوى تحليل الواجبات والحقوق - مستوى تحليل البناء الاجتماعي).

ويمكن توظيف النظرية البنائية الوظيفية في الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

✳ يمكن الاستفادة من هذه النظرية في الدراسة الحالية من حيث تحديد المتطلبات النظرية والمتطلبات العملية للمقترح التخطيطي الذي قد يسهم في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية من حيث:

(المفهوم المناسب لأسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية - أهداف استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية - المبادئ التي يتم الالتزام بها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية - الخصائص التي يتميز بها استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية - معايير الأداء التي يُعتمد عليها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية - الإجراءات التخطيطية المنطلقة من استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية - الخطوات التي يمر بها استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية - المؤشرات التخطيطية التي يعتمد عليها هذا المقترح التخطيطي في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية - الصعوبات التي يمكن أن تواجه هذا المقترح التخطيطي في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية - الآليات التنفيذية المقترحة في إعداد هذا المقترح التخطيطي في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات).

✳ ضرورة الالتزام بما يلي:

➤ القدرة على الاتصال بالآخرين داخل المؤسسات الاجتماعية وخارجها في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.

➤ القدرة على الإبداع من خلال استحداث أساليب وأنشطة جديدة في مواجهة المشكلات التي قد تواجه تقديم الخدمات الاجتماعية بالمؤسسات الاجتماعية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، وتوفير فرص التمويل بطريقة منظمة وسريعة للحد من المشكلات التي قد تواجه تقديم الخدمات الاجتماعية بالمؤسسات الاجتماعية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

➤ التنسيق بين منظمات المجتمع المدني ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية لتحسين وتطوير وتجويد الخدمات الاجتماعية من حيث {الفاعلية والكفاءة} بمؤسساتها الاجتماعية عند التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم لبرامجها ومشروعاتها المقدمة لمستفيديها.

● نظرية الدور Role Theory: (الطريف، 2024، ص 98-106)

ظهرت نظرية الدور كنظرية حديثة في علم الاجتماع في مطلع القرن العشرين على يد عدد من العلماء في مجالات علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي. ومن أبرزهم رالف لينتون، جورج هيربرت ميد، تالكوت بارسونز، وروبرت ميرتون وغيرهم من العلماء الذين ساهموا في بلورة النظرية وتطويرها.

وترى نظرية الدور بأن سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية إنما تعتمد على الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يشغلها في المجتمع. فضلاً عن أن منزلة الفرد الاجتماعية ومكانته تعتمد على أدواره الاجتماعية. ذلك أن الدور الاجتماعي ينطوي على واجبات وحقوق اجتماعية. فواجبات الفرد يحددها الدور الذي يشغله، أما حقوقه فتحددها الواجبات والمهام التي ينجزها في المجتمع.

علماً بأن الفرد لا يشغل دوراً اجتماعياً واحداً، بل يشغل عدة أدوار تقع في مؤسسات مختلفة، وأن الأدوار في المؤسسة الواحدة لا تكون متساوية بل تكون مختلفة فهناك أدوار قيادية وأدوار وسطية وأدوار قاعدية. والدور يعد الوحدة البنائية للمؤسسة، والمؤسسة هي الوحدة البنائية للتركيب الاجتماعي، والدور هو حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع. ويمكن الإشارة الموجزة إلى آراء بعض المؤسسين لنظرية الدور، مع توضيح كيفية توظيفها في الدراسة الحالية:



➤ ألف لنتون (Ralph Linton) هو عالم أنثروبولوجيا أمريكي قدّم إسهامات مهمة في نظرية الدور الاجتماعي وركزت أعماله على كيفية تشكّل الأدوار الاجتماعية للأفراد داخل المجتمعات وتأثير الثقافة في ذلك. ومن أبرز إسهاماته في نظرية الدور: تمييزه بين المركز والدور، كما وضح الفرق بين الأدوار المكتسبة والموروثة، ومعرفة تأثير الثقافة على الأدوار الاجتماعية.

ويرى لنتون أن الأدوار ليست مجرد تصنيفات، بل تلعب دورًا وظيفيًا في استقرار المجتمع وتنظيم العلاقات بين أفرادها. كما اعتبر أن فهم الأدوار يساعد في تحليل كيفية تكامل الأفراد داخل المنظومة الاجتماعية وقد ساهمت أفكاره في تطوير نظرية الدور الاجتماعي، حيث ساعدت في توضيح كيف تتشكل الأدوار الاجتماعية وتنتقل عبر الأجيال وتأثير الثقافة عليها.

➤ جورج هربرت ميد (George Herbert Mead) عالم اجتماع وفيلسوف أمريكي يُعتبر أحد المؤسسين الرئيسيين للتفاعلية الرمزية. ساهم بشكل كبير في تطوير نظرية الدور من خلال أفكاره حول التفاعل الاجتماعي، والذات، وتكوين الهوية الاجتماعية.

➤ يُعتبر بارسونز من رواد نظرية الدور الاجتماعي، واهتم بدراسة كيفية تكامل الأدوار الاجتماعية في النسق الاجتماعي الأكبر. في كتابه "النسق الاجتماعي" (The Social System)، فقد ناقش كيف يساهم الأفراد في استقرار النظام الاجتماعي من خلال أداء أدوارهم. واعتبر أن الأدوار هي جزء من النظام الاجتماعي الذي يعمل للحفاظ على التوازن والاستقرار.

➤ قدّم روبرت ميرتون (Robert K. Merton) إسهامات مهمة في نظرية الدور، حيث ركّز على تعدد الأدوار التي يشغلها الفرد في المجتمع وتأثيرها على سلوكه. أوضح أن الأفراد يواجهون أحيانًا تعارضًا بين الأدوار المختلفة أو توترًا داخل الدور الواحد نتيجة التوقعات المتناقضة. كما تناول كيفية تعلم الأفراد للأدوار والتكيف معها وفقًا للمعايير الاجتماعية.

ويمكن توظيف الدور في الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

يمكن الاستفادة من هذه النظرية في الدراسة الحالية حيث يمكن استخدام نظرية الدور كإطار تحليلي لفهم ديناميكيات العلاقات بين الفاعلين المختلفين من خلال تحديد أدوارهم وتأثيرهم في عملية صنع القرار بالاعتماد على أسلوب دلفي، الذي يقوم على تبادل الخبرات والتوصل إلى توافق في الآراء بين الخبراء، ويسهم تعزيز الحوار والتفاعل بين الفاعلين في تطوير سياسات أكثر كفاءة واستدامة تلبي احتياجات المجتمع بطريقة متوازنة ومنهجية وذلك من خلال:

➤ تحديد أدوار الفاعلين المعنيين بدقة: يساهم أسلوب دلفي في إشراك الخبراء وصناع القرار لتحديد الأدوار مما يساعد في تحسين توزيع المهام والمسؤوليات لتحقيق كفاءة أعلى في تقديم الخدمات.

➤ تعزيز التفاعل والتواصل بين الجهات الفاعلة من خلال تبادل وجهات النظر بين الخبراء للوصول إلى توافق بشأن السياسات والإجراءات، مما يعزز التعاون بين مختلف الأطراف ويساهم في تطوير خدمات اجتماعية أكثر استجابة لاحتياجات المجتمع.



➤ تحسين عملية صنع القرار وتطوير السياسات الاجتماعية: عبر تطبيق أسلوب دلفي، يمكن تحليل تأثير الأدوار المختلفة على صنع القرار، مما يساعد في تصميم سياسات اجتماعية أكثر استدامة وكفاءة تعتمد على المعرفة الجماعية والخبرات المتنوعة.

2-2 الدراسات السابقة: يتم عرض هذا الجزء من التسلسل الزمني من الأحدث للأقدم بما تشمله من محاور الدراسة وهي (أسلوب دلفي – فاعلية الخدمات الاجتماعية – كفاءة الخدمات الاجتماعية) وما يرتبط بمجالات قطاع التنمية الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

الدراسة الأولى: دراسة (أبو إصبع، 2019) وهدفت إلى معرفة أهمية كفايات التخطيط الإستراتيجي اللازمة للقيادات الإدارية بجامعة إب، من وجهة نظر عدد من القادة الإداريين في جامعة إب، وعدد من الأكاديميين المتخصصين في الجامعات اليمنية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة مغلقة تتناسب مع أسلوب دلفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: موافقة الخبراء المشاركين بدرجة كبيرة حول كفايات التخطيط الإستراتيجي اللازمة للقيادات الإدارية بجامعة إب، بنسبة موافقة (89.89%) لأفراد العينة (الخبراء).

الدراسة الثانية: دراسة (عبد الله، 2018) وهدفت إلى التعرف على آراء بعض الخبراء المتخصصين في تربية الطفل من أجل التعرف على الواقع الحالي لمؤسسات رياض الأطفال ومعرفة أوجه القصور بها. وقد تم استخدام الدراسات المستقبلية من خلال أسلوب دلفي Delphi باستخدام استبانات أسلوب دلفي، وتوصلت الدراسة إلى إعداد تصور مقترح لشكل الروضة التي يستحقها أطفالنا في ضوء التحديات المستقبلية.

الدراسة الثالثة: دراسة (آل صليح، 2018) وهدفت إلى التعرف على جودة الخدمات الاجتماعية المقدمة للمرضى وأسرهم بالمستشفيات الحكومية بمنطقة جازان. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واستخدام استبانات أسلوب دلفي، وتوصلت الدراسة إلى أبرز ملامح واقع جودة الخدمات الاجتماعية للمرضى وأسرهم بالمستشفيات الحكومية، ثم سهولة الوصول إلى تلك الخدمات، وإسهام الأخصائي الاجتماعي في توعية المرضى وأسرهم بحالاتهم الصحية ونوعيات العلاج المناسبة لهم... إلخ.

الدراسة الرابعة: دراسة (الرمادي، 2017) وهدفت إلى التوصل إلى رؤية مستقبلية لطريقة تنظيم المجتمع لزيادة فاعلية خدمات برنامج تكافل وكرامة في تحقيق الحماية الاجتماعية للفقراء، وقد استخدم المسح الاجتماعي بالعينة، باستخدام البحث المكتبي واستبيان للمستفيدين كأدوات لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى رؤية مستقبلية لطريقة تنظيم المجتمع لزيادة فاعلية خدمات برنامج تكافل وكرامة في تحقيق الحماية الاجتماعية للفقراء من حيث (أهدافها – أهم النماذج والمداخل المرتبطة بتلك الرؤية – الإستراتيجيات المستخدمة بتلك الرؤية – المهارات المهنية المستخدمة بتلك الرؤية – الأدوار المهنية – الأدوات المهنية المستخدمة بتلك الرؤية).

الدراسة الخامسة: دراسة (المحسن، 2016) وهدفت إلى التوصل إلى محاولة طرح رؤية لمنظومة القيم المستقبلية للأسرة في ظل المتغيرات المعاصرة. وتحديد السبل التي يمكن للأسرة أن تسلكها لتعزيز هذه المنظومة المستقبلية، وقد استخدم المنهج الوصفي بجانب استخدام أسلوب دلفي كأحد أساليب الدراسات المستقبلية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أبرزها (أن منظومة القيم المستقبلية للأسرة هي: الصدق، والأمانة، والرقابة الذاتية، وتحمل المسؤولية، والتعاون، والتسامح، والمحبة، والحوار مع الآخر والأمن الفكري، والمواطنة، وتقدير الذات، وتقدير قيمة الوقت، واحترام الأنظمة والقوانين، والمرونة وقبول التغيير، والتثقيف الذاتي، والصحة العامة، والأمن والسلامة، وترشيد الاستهلاك، والإبداع، والذوق الجمالي).



الدراسة السادسة: دراسة (عبد الرسول، 2016) وهدفت إلى استشراف مستقبل تنفيذ الإستراتيجية السكانية الجديدة 2030-2015 وكيفية تحقيق أهدافها، ولاسيما الهدف الرابع الخاص بالعدالة الاجتماعية من خلال تقليل التباينات التنموية بين الأفراد والأسر والأقاليم، باستخدام أسلوب دلفي من خلال تحليل الإحصاءات والتقارير السكانية والتنموية العالمية والمحلية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أكدت ثلثية التنفيذ الواعي للإستراتيجية السكانية والعدالة الاجتماعية من خلال برامج ومشروعات التنمية البشرية المستدامة.

الدراسة السابعة: دراسة (رؤوف، 2014) وهدفت إلى التوصل إلى بناء أنموذج لتقويم أداء رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات العراقية في المجالين الإداري والفني، باستخدام أسلوب دلفي من خلال تحليل نتائج الدراسات والبحوث خلال القرنين العشرين والحادي والعشرين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أبرزها الحث على الهدف من إجراء الدراسة، وهو بناء أنموذج لتقويم أداء رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات العراقية في المجالين الإداري والفني، مع طرح عدد من التوصيات.

الدراسة الثامنة: دراسة (الخالدي، 2012) وهدفت إلى التعرف على فاعلية الخدمات المقدمة للمرأة الصماء في المملكة الأردنية الهاشمية، باستخدام المنهج التقويمي المعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أجابت عن تساؤلات الدراسة، مع طرح عدد من التوصيات.

الدراسة التاسعة: دراسة (القضيبي، 2011) وهدفت إلى التعرف على تحديد مدى خدمات الرعاية الاجتماعية التي تقدم إلى أسر شهداء الواجب، باستخدام المنهج التقويمي من خلال المسح الاجتماعي الشامل، المعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أبرزها: تقدم لأسر شهداء الواجب خدمات الرعاية الاجتماعية، المتمثلة بالرعاية الصحية، والتعليمية، والاجتماعية، والمادية، مع طرح عدد من التوصيات.

الدراسة العاشرة: دراسة (عبد المجيد، 2009) وهدفت إلى تحديد مستوى فاعلية خدمات الرعاية الصحية بالمركز الطبي الريفي وتحديد مستوى كفاءة المركز الطبي الريفي في أدائه لخدمات الرعاية الصحية، باستخدام منهج دراسة الحالة، ومنهج المسح الاجتماعي الشامل، وبالعينة، من خلال الملاحظة البسيطة ومقابلات حرة مع بعض أعضاء المجلس الشعبي المحلي بالقرية ومقياس الكفاءة ومقياس الفاعلية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، كان أبرزها أن الارتفاع في مستوى الرعاية الصحية يعتبر أحد المؤشرات المهمة والدالة على الاهتمام بتنمية الموارد البشرية التي تعتبر من أساسيات التنمية الريفية، مع طرح عدد من التوصيات.

الدراسة الحادية عشرة: دراسة (القرني، 2006) وهدفت إلى التوصل إلى تقويم الخدمات الإيوائية بالجمعيات الخيرية في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج التقويمي، من خلال المسح الاجتماعي الشامل وبالعينة، باستخدام ثلاث استبانات كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن تقويم الخدمات الإيوائية بالجمعيات الخيرية يؤدي إلى نتائج إيجابية تسهم في تطوير تلك الخدمات، ومن ثم قدرة الجمعيات الخيرية على قياس مدى العائد الاقتصادي والاجتماعي من تلك الخدمات.

التعليق على الدراسات السابقة:

1. هدفت معظم الدراسات السابقة في محور أسلوب دلفي إلى استخدامه كأسلوب منهجي في الدراسات المستقبلية في العديد من المجالات الاجتماعية، مثل: المجال التربوي والسياسي والإداري والمكتبات والجغرافيا... إلخ، بينما أشارت بحوث الخدمات الاجتماعية، سواء من حيث (فاعليتها للمستفيدين منها أو كفاءة مقدميها) إلى الحاجة المستمرة



إلى تطويرها وتحسينها وتجويدها في جميع المجتمعات الإنسانية والمجالات الاجتماعية في ضوء تقويمها، الأمر الذي انطلقت منه الدراسة في ظل الدراسات المستقبلية وأساليبها وسيناريوهاها، ومنها أسلوب دلفي.

2. استخدمت الدراسات والبحوث السابقة مناهج أساليب بحثية متنوعة، منها مناهج مرتبطة بطبيعة الدراسات السابقة، خاصة أسلوب دلفي، وكذلك مناهج تقويمية ووصفية ودراسة حالة ومسح اجتماعي...إلخ.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتركيزها على المتطلبات النظرية والعملية لتفعيل أسلوب دلفي لتحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية فقد ركزت الدراسة الحالية على التحليل والتقييم بهدف تقديم نماذج تطويرية قائمة على استشراف المستقبل، مما يجعلها أكثر ديناميكية في إحداث التغيير والتطوير في مجال الخدمات الاجتماعية. وتقدم الدراسة الحالية قيمة مضافة من خلال ربط أسلوب دلفي باستشراف مستقبل الخدمات الاجتماعية والعمل على تطويرها بشكل مبتكر ومستدام.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

- 1- التعرف على أهم الخصائص المنهجية، والطرق اللازمة لدراسة مثل هذا الموضوع.
 - 2- بناء أداة الدراسة.
 - 3- اختيار النوع والمنهج الملائم والمناسب لهذه الدراسة (نوع الدراسات المستقبلية الاستطلاعية، منهج المسح الاجتماعي الشامل المعتمد على أسلوب دلفي).
 - 4- معرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائج الدراسة الحالية.
- المبحث الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة**
- 3-1 نوع الدراسة ومنهجها:**

تنتهي هذه الدراسة إلى الدراسات المستقبلية الاستطلاعية، باستخدام منهج المسح الاجتماعي الشامل المعتمد على أسلوب دلفي، كما سيتم توضيحها بالتفصيل في الجزء الخاص بمجتمع الدراسة وعينتها، من خلال استخدام أداة الاستبانة¹.

3-2 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (32) من الخبراء والمتخصصين بإدارة البحوث والدراسات الميدانية وإدارة التدريب بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بمنطقة الرياض بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؛ وذلك وفقاً للشروط التالية:

- 1- الانتظام في العمل بالمركز منذ ثلاث سنوات أو أكثر.
- 2- لديه الرغبة في المشاركة في جمع البيانات لأهمية موضوع الدراسة؛ لأنها تتناسب مع الظروف الحالية والمستقبلية لطبيعة مهام ومسئوليات المركز.
- 3- أن تكون لديه خبرة في الممارسة المهنية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية على مستوى المملكة العربية السعودية.

وفيما يلي تتضح خصائص عينة الدراسة بالتفصيل:

¹ انظر الجزء الخاص: أداة الدراسة.



جدول رقم (1):

يوضح عرضاً (جدولياً ومتغيرياً) لخصائص عينة الدراسة - ن=32

البيان	التكرار	النسبة	الرسوم البيانية لخصائص عينة الدراسة
الدرجة الوظيفية 50 التكرار الدرجة الوظيفية النسبة التكرار			
مدير إدارة البحوث والدراسات الميدانية	1	3.125 %	الدرجة الوظيفية 50 التكرار الدرجة الوظيفية النسبة التكرار
مدير إدارة التدريب	1	3.125 %	
وكيل مدير إدارة البحوث والدراسات الميدانية	1	3.125 %	
وكيل إدارة التدريب	1	125 %	
باحث	9	28.1 %	
مراقب اجتماعي	12	37.5 %	
فني	7	21.9 %	
متوسط حسابي = 5.3750			
انحراف معياري = 1.66074			
سنوات الخبرة والممارسة المهنية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية			
أقل من خمس سنوات	5	15.6 %	سنوات الخبرة والممارسة المهنية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية 15 10 5 0 سنوات الخبرة... أقل من خمس سنوات ٥-١٠ سنوات ١٠-١٥ سنة ١٥-٢٠ سنة ٢٠ سنة فأكثر متوسط حسابي = ... انحراف معياري = ...
5-10 سنوات	7	21.9 %	
10-15 سنة	11	34.4 %	
15-20 سنة	9	28.1 %	
20 سنة فأكثر	0	0 %	
متوسط حسابي = 2.7500			
انحراف معياري = 1.04727			

ويلاحظ من الجدول السابق أن خصائص عينة الدراسة تتسم بما يلي:

- بالنسبة للدرجة الوظيفية: أن أعلى درجة وظيفية كانت وظيفة (مراقب اجتماعي) بواقع نسبة مئوية 37.5 %، تلتها في الاستجابة وظيفية (باحث) بواقع نسبة مئوية 28.1 %، تلتها في الاستجابة وظيفية (فني) بواقع نسبة مئوية 21.9 %، تلتها الاستجابات للوظائف (مدير إدارة البحوث والدراسات الميدانية - مدير إدارة التدريب - وكيل مدير إدارة البحوث والدراسات الميدانية - وكيل إدارة التدريب) بواقع نسبة مئوية 3.125 %، وبمتوسط حسابي (5.3750) وانحراف

معياري (1.66074)، وهذا يشير إلى تفاوت وتباين طبيعة الدرجة الوظيفية للخبراء عينة الدراسة؛ مما يشير إلى إمكانية الخروج بنتائج ذات صبغة علمية إمبريقية دقيقة وموضوعية.

➤ بالنسبة لسنوات الخبرة والممارسة المهنية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية: فإن أعلى استجابة كانت (15-10 سنة) بواقع نسبة مئوية 34.4 %، تليها الاستجابة (15-20 سنة) بواقع نسبة مئوية 28.1 %، تليها الاستجابة (10-5 سنوات) بواقع نسبة مئوية 21.9 %، تليها الاستجابة (أقل من خمس سنوات) بواقع نسبة مئوية 15.6 %، وأخيراً الاستجابة (20 سنة فأكثر) بواقع نسبة مئوية 0 %، وبمتوسط حسابي (2.7500) وانحراف معياري (1.04727)، وهذا يشير إلى تفاوت وتباين سنوات الخبرة للخبراء عينة الدراسة؛ مما يشير إلى إمكانية الخروج بنتائج ذات صبغة علمية إمبريقية دقيقة وموضوعية.

3-3 أداة الدراسة:

تم استخدام أداة الاستبانة، ولم يتم تطبيق استمارة المقابلة لهؤلاء الخبراء والمتخصصين نتيجة لظروف جائحة فيروس كورونا، وتحري الالتزام بالاحترازمات الوقائية في التباعد الاجتماعي وتعليق العمل والدوام في مقرات العمل أثناء فترة جمع البيانات؛ وفيما يلي مزيد من التوضيح للإجراءات التي تم اتباعها للاعتماد عليها في استخلاص النتائج ومناقشتها، وطرح عدد من التوصيات المرتبطة بها في ضوء الموجهات النظرية للدراسة والدراسات السابقة:

1- حساب صدق أدوات الدراسة:

أ- **صدق المحكمين:** فقد تم اختبار صدق محتواها بعرضها على عدد (12) من المحكمين من أساتذة الخدمة الاجتماعية بكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة (حلاوان - الأميرة نورة بنت عبد الرحمن - الملك فيصل)، وذلك لإيجاد اتفاق حول الصياغة وارتباط الأسئلة بالمتغيرات المراد جمع بيانات حولها، ولقد تم تعديل الصياغات بالإضافة والحذف، حتى تحقق نسبة (83%)، حيث تم وضع خيارات للمحكم حول الصياغة (مرتبطة وغير مرتبطة)، ومن حيث المضمون (مرتبطة وغير مرتبطة). والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار صدق المحكمين:

جدول رقم (2):

يوضح نتيجة اختبار صدق المحكمين

الارتباط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الارتباط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتبطة	1.4545	0.82020	غير مرتبطة	1.625	0.984

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن المتوسط الحسابي لارتباط عبارات الاستبانة من حيث الصياغة (1.4545) من (2)، أي أن نسبة مدى قياس العبارة بلغ (0.73)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لارتباط العبارات من حيث المضمون (1.625) من (2)، أي أن نسبة مدى قياس العبارة بلغ (0.83).

ب- الصدق البنائي أو التكويني

أشار (كيرلنجر Kerlinger) إلى وجود مجموعة من الطرق للتعرف على الصدق التكويني لأدوات القياس، منها حساب درجة ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، وتعتبر المحك للحكم على مدى صدق كل عبارة في قياس ما وضعت لقياسه (Kerlinger, 1986, p468) وهو ما سيتضح من الجدول التالي:



جدول رقم (3):

يوضح معاملات ارتباط المحاور الثلاثة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور الأول	المحور الثاني
**911	**841

باستقراء الجدول السابق يتضح أن عبارات محوري الاستبانة ترتبط ارتباطاً عالياً، ففي العلوم الاجتماعية يعتبر الارتباط متوسطاً إذا زاد على (0.25)، ويعد قوياً إذا زاد على (0.5)، (Green et al., 2000, p236)، وهذه المعاملات دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى أن هذه الأداة صادقة البناء، ويمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات.

2- حساب ثبات أدوات الدراسة:

تم حساب معامل الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ، وقد تبين أن معامل الثبات قد وصل إلى (823) لاستبانة "استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية" التي تم تطبيقها على (10) من الخبراء والمتخصصين بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بمنطقة الرياض بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وهي قيمة عالية؛ وبذلك كان معامل الصدق والثبات على درجة عالية للاستبانة؛ مما يدل على إمكانية الاعتماد على هذه الأداة في جمع البيانات أثناء التطبيق الميداني للدراسة، وتحليل تلك البيانات واستخلاص النتائج.

والجدول التالي يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة دراسة "مقترح تخطيطي لتفعيل استخدام أسلوب

دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية" كما يلي:

جدول رقم (4):

يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة دراسة مقترح تخطيطي لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات

الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية

المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
الأول	38	.549
الثاني	33	.840
الثبات العام	71	.823

يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة دراسة مقترح
تخطيطي لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين
الخدمات الاجتماعية بوزارة العمل والتنمية الاجتماعية
بمملكتنا الحبيبة

10g



■ ثبات المحور ■ عدد العبارات



المبحث الرابع: عرض وتحليل بيانات الدراسة

1-4 عرض النتائج الخاصة بتساؤلات الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض هذا الجزء من خلال عرض البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة في صورة جدولية، للتحقق من إنجاز أهدافها، ومحاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة وهو "ما متطلبات التصور المقترح لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟"، في ضوء الدراسات السابقة والموجهات النظرية.

➤ التساؤل الرئيس الأول: ما المتطلبات النظرية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟

جدول رقم (5):

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت المحسوبة للمتطلبات النظرية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟

التساؤلات	العبارات	س	ع	قيمة (ت) المحسوبة	ترتيب
1- ما المفهوم المناسب لأسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية؟					
1- نمط من أنماط المنهج العلمي		2.7188	.45680	33.668	5
2- إستراتيجية تخطيطية		2.7500	.43994	35.360	4
3- وسيلة أو أداة للتنبؤ والتوقعات		2.7812	.42001	37.459	3
4- أسلوب في Technique		2.5625	.50402	28.760	6
5- نظرية علمية		2.8125	.39656	40.120	1
6- نموذج تطبيقي		2.8125	.39656	40.120	1
7- جميع ما سبق		2.4375	.50402	27.357	7
ملحوظة: تم تفرغ البيانات: الاستجابة مو افق = 3 والاستجابة احتمال = 2 والاستجابة غير مو افق = 1					
2- ما أهداف استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟					
1- اكتساب فاعلية في تقديم الخدمات الاجتماعية للمستفيدين بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية		2.7812	.42001	37.459	3
2- العمل على تحقيق كفاءة العاملين على تقديم الخدمات الاجتماعية للمستفيدين بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية		2.6875	.47093	32.283	4
ملحوظة: تم تفرغ البيانات: الاستجابة					



8	28.242	.50701	2.5312	3-تحديد السياسات الاجتماعية المناسبة	موافق = 3
6	29.404	.49899	2.5938	4-صياغة الإستراتيجيات التخطيطية الملائمة من حيث تحديد نقاط القوة والضعف عند تقديم الخدمات الاجتماعية ومنه نموذج SWAT	والاستجابة احتمال = 2 والاستجابة غير موافق = 1
9	27.839	.50800	2.5000	5-طرح السيناريوهات والبدائل المناسبة للمشكلات الاجتماعية	
1	43.607	.36890	2.8438	6-اقتراح المشروعات والبرامج الاجتماعية المشبعة للحاجة	
1	43.607	.36890	2.8438	7-مواجهة الصعوبات التي تواجه التنفيذ	
7	28.760	.50402	2.5625	8-طرح معايير تخطيطية إمبريقية للمتابعة	
4	32.283	.47093	2.6875	9-تحديد المحددات التقييمية في الفاعلية والكفاءة للخدمات الاجتماعية	

3- ما المبادئ التي يتم الالتزام بها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟

1	95.000	.17678	2.9688	1-الزاهة.	ملحوظة: تم تفرغ
3	55.514	.29614	2.9062	2-الموضوعية	البيانات: الاستجابة
1	95.000	.17678	2.9688	3-السرية	يطبق = 3 والاستجابة
4	48.402	.33601	2.8750	4-الكفاءة المهنية	أحياناً = 2 والاستجابة لا يطبق = 1

4- ما الخصائص التي يتميز بها استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟

1	95.000	.17678	2.9688	1-تصميم استبيان دقيق لتحسين الخدمات الاجتماعية المقدمة من قبل وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	ملحوظة: تم تفرغ
3	37.459	.42001	2.7812	2-توفير المناخ البحثي المناسب لتفاعل الخبراء والمتخصصين في الخدمات الاجتماعية بوزارة العمل والتنمية الاجتماعية	البيانات: الاستجابة ضرورية = 3 والاستجابة إلى حد ما = 2 والاستجابة غير
4	32.283	.47093	2.6875	3-تنظيم علي وتخطيطي لتدوير المعلومات بين هؤلاء الخبراء والمختصين	ضرورية = 1



1	95.000	.17678	2.9688	4- الاحتفاظ بسرية وهوية المشاركين في تطبيق أسلوب دلفي التقويبي
5- ما معايير الأداء التي يُعتمد عليها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟				
4	48.402	.33601	2.8750	1- إدارة المخاطر
1	95.000	.17678	2.9688	ملحوظة: تم تفرغ 2- تأكيد الرقابة
البيانات: الاستجابة 3- الحوكمة متمثلة في:				
1	95.000	.17678	2.9688	موجودة =3 التقويم الداخلي
1	95.000	.17678	2.9688	والاستجابة إلى حد ما الإدارة التنفيذية
4	48.402	.33601	2.8750	=2 والاستجابة غير التقويم الخارجي
موجودة =1				
6- ما الإجراءات التخطيطية المنطلقة من استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟				
1	95.000	.17678	2.9688	ملحوظة: 1- تحديد الخبراء والمتخصصين في تقديم الخدمات الاجتماعية
تم تفرغ البيانات: 2 القيام بسلسلة من المناقشات البؤرية				
3	40.120	.39656	2.8125	3= والاستجابة إلى Focusing Discussions في كيفية
حد ما =2 فاعلية وكفاءة الخدمات الاجتماعية				
2	48.402	.33601	2.8750	3- الاتفاق على تصور مستقبلي لتطوير وتحسين الخدمات الاجتماعية
ضرورية =1				
4	35.360	.43994	2.7500	4- جاهزية واعتماد التصور المستقبلي للتطبيق والاختبار

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه في الجدول رقم (5) أن هناك تفاوتاً في تكرار موافقة أفراد الدراسة على أبعاد التساؤل الرئيس الأول: ما المتطلبات النظرية للمقترح التخطيطي في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؛ وقيمة ت المحسوبة، كما يلي:

- البُعد رقم (أ): ما المفهوم المناسب لأسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية؟: حيث حصلت العبارتان رقم (5)، (6) وهما "نظرية علمية" و"نموذج تطبيقي" على الترتيب الأول، تليهما العبارة رقم (3) وهي "وسيلة أو أداة للتنبؤ والتوقعات" على الترتيب الثاني، ثم العبارة (2) وهي "إستراتيجية تخطيطية" في الترتيب الثالث... وهكذا، إلى أن تأتي العبارة (7) وهي (جميع ما ذكر) في الترتيب السابع.
- البُعد رقم (ب): ما أهداف استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟: حيث حصلت العبارتان رقم (6)، (7) وهما "اقتراح المشروعات والبرامج الاجتماعية المشبعة



للحاجة} و{مواجهة الصعوبات التي تواجه التنفيذ} على الترتيب الأول، تلهمها العبارة رقم (1) وهي "اكتساب فاعلية في تقديم الخدمات الاجتماعية للمستفيدين بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية" في الترتيب الثاني، ثم العبارة (2) وهي "العمل على تحقيق كفاءة العاملين على تقديم الخدمات الاجتماعية للمستفيدين بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية" على الترتيب الثالث... وهكذا، إلى أن تأتي العبارة (5) وهي "طرح السيناريوهات والبدايل المناسبة للمشكلات الاجتماعية" في الترتيب التاسع.

• **البُعد رقم (ج):** ما المبادئ التي يتم الالتزام بها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟: حيث حصلت العبارتان رقم (1)، (3) وهما "النزاهة والسرية" على الترتيب الأول، تلهمها العبارة رقم (2) وهي "الموضوعية" في الترتيب الثاني، وتأتي العبارة (4) وهي "الكفاءة المهنية" في الترتيب الثالث

• **البُعد رقم (د):** ما الخصائص التي يتميز بها استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟: حيث حصلت العبارتان رقم (1)، (4) وهما "تصميم استبانة لتحسين الخدمات الاجتماعية المقدمة من قبل وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والاحتفاظ بسرية وهوية المشاركين في تطبيق أسلوب دلفي التقويمي" على الترتيب الأول، تلهمها العبارة رقم (2) وهي "توفير المناخ البحثي المناسب لتفاعل الخبراء والمتخصصين في الخدمات الاجتماعية بوزارة العمل والتنمية الاجتماعية" في الترتيب الثاني، وتأتي العبارة (3) وهي "تنظيم علمي وتخطيطي لتدوير المعلومات بين هؤلاء الخبراء والمتخصصين" في الترتيب الثالث.

• **البُعد رقم (هـ):** ما معايير الأداء التي يُعتمد عليها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟: حيث حصلت العبارتان رقم (2)، (3) وهما "تأكيد الرقابة والحوكمة متمثلة في التقويم الداخلي والإدارة التنفيذية" على الترتيب الأول، وتأتي العبارة رقم (1) والعبارة (3) وهي "التقويم الخارجي" في الترتيب الثاني.

• **البُعد رقم (و):** ما الإجراءات التخطيطية المنطلقة من استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟: حيث حصلت العبارة رقم (1) وهي "تحديد الخبراء والمتخصصين في تقديم الخدمات الاجتماعية" على الترتيب الأول، تلهمها العبارة رقم (3) وهي "الاتفاق على تصور مستقبلي لتطوير وتحسين الخدمات الاجتماعية" في الترتيب الثاني، ثم العبارة (2) وهي "القيام بسلسلة من المناقشات البؤرية Focusing Discussions في كيفية فاعلية وكفاءة الخدمات الاجتماعية" في الترتيب الثالث، وتأتي العبارة (4) وهي "جاهزية واعتماد التصور المستقبلي للتطبيق والاختبار" في الترتيب الرابع.

وبالتعليق العام على ارتباط هذه النتائج بالدراسات السابقة يتم ملاحظة اتفاقها مع ما توصلت إليه دراسة (أبو إصبع، 2019)، ودراسة (عبد الله، 2018)، ودراسة (آل صليح، 2018)، ودراسة (الرمادي، 2017)، ودراسة (المحسن، 2016)، ودراسة (عبد الرسول، 2016)، ودراسة (رؤوف، 2014)، ودراسة (الخالدي، 2012)، ودراسة (القضيبي، 2011)، ودراسة (عبد المجيد، 2009)، وكذلك دراسة (القرني، 2006).

كما تتفق مع ما تشير إليه النظرية البنائية الوظيفية من حيث الوضع في الحسبان لتحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية مراعاة ما يلي:

➤ القدرة على الاتصال بالآخرين داخل وخارج المؤسسات الاجتماعية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.



- القدرة على الإبداع من خلال استحداث أساليب وأنشطة جديدة في مواجهة المشكلات التي قد تواجه تقديم الخدمات الاجتماعية بالمؤسسات الاجتماعية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.
- توفير فرص التمويل بطريقة منظمة وسريعة للحد من المشكلات التي قد تواجه تقديم الخدمات الاجتماعية بالمؤسسات الاجتماعية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.
- التنسيق بين منظمات المجتمع المدني ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية لتحسين وتطوير وتجويد الخدمات الاجتماعية من حيث {الفاعلية والكفاءة} بمؤسساتها الاجتماعية عند التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم لبرامجها ومشروعاتها المقدمة لمستفيديها.
- التساؤل الرئيس الثاني: ما المتطلبات العملية للتصور المقترح للمقترح التخطيطي في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟
- جدول رقم (6):

يوضح ترتيب استجابات مجتمع الدراسة للمؤشرات التخطيطية التي يمكن أن يعتمد عليها التصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية

الترتيب	النسبة المرحية	المتوسط المرجح	مجموع الأوزان المرحية	الاستجابات			المقترحات	رقم العبارة
				متحقق	ربما	غير متحقق		
1	75 %	2.25	72	....	24	8	إحداث تغيير في أنماط سلوك المستفيدين من الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	
2	77 %	2.31	74	....	22	10	تنمية وإثراء معارف المستفيدين من الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	
3	77%	2.31	74	....	22	10	تعديل اتجاهات المستفيدين من الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	
4	72.9 %	2.19	70	....	26	6	إكساب المستفيدين خبرات ومهارات جديدة	
5	72.9 %	2.19	70	....	26	6	إحداث تغيير في المكانة الاجتماعية للمستفيدين من الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	
6	77%	2.31	74	....	22	10	إحداث تعديل في الظروف البيئية التي تحول دون الاستفادة من الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	

7	إشباع حاجة أساسية للمستفيدين من الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	24	8	....	88	2.75	91.7 %	2
8	مواجهة وحل مشكلة اجتماعية محددة يواجهها المجتمع المحيط بالمؤسسات الاجتماعية	13	19	....	77	2.41	80.2 %	12
9	سهولة حصول المستفيدين على الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	11	21	....	75	2.34	78.1 %	13
10	توافق الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية مع توقعات المستفيدين	18	14	....	82	2.56	85.4 %	7
11	اتساق الخدمات الاجتماعية مع المخرجات المتوقعة من هوية المجتمع السعودي.	20	12	....	84	2.63	87.5 %	4
12	اتساق الخدمات الاجتماعية مع ظروف واحتياجات مجتمعنا السعودي	27	5	....	91	2.84	94.8 %	1
13	زيادة معدلات أداء العاملين المقدمين للخدمات الاجتماعية	18	14	....	82	2.56	85.4 %	7
14	زيادة إنتاجية العاملين بما يتناسب مع ما يقدمونه من خدمات اجتماعية	22	10	....	86	2.69	89.6 %	3
15	القدرة على تقدير الإمكانيات والموارد المطلوبة لتقديم الخدمات الاجتماعية	19	13	....	83	2.59	86.5 %	5
16	التقليل من الفاقد عند تقديم الخدمات الاجتماعية	9	23	....	73	2.28	76% %	17
17	التقليل من الهدر الزمني عند تقديم الخدمات الاجتماعية	15	17	....	79	2.47	82.3 %	10
18	التقليل من الهدر البشري عند تقديم الخدمات الاجتماعية	15	17	....	79	2.47	82.3 %	10
19	توافر نظم المعلومات الخاصة بالخدمات الاجتماعية	19	13	....	83	2.59	86.5 %	5
20	حدائة المعلومات الخاصة بالخدمات الاجتماعية	18	13	1	81	2.53	84.4 %	9

ملحوظة: تم تفرغ البيانات: الاستجابة متحقق =3، والاستجابة ربما =2، والاستجابة غير متحقق =1

باستقراء الجدول السابق رقم (6) يتضح ترتيب استجابات مفردات الدراسة من (الخبراء والمتخصصين بإدارة البحوث والدراسات الميدانية وإدارة التدريب بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بمنطقة الرياض بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) حسب أهميتها لديهم بخصوص المؤشرات التخطيطية التي يمكن أن يعتمد عليها المقترح التخطيطي في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية كما يلي:

- 1- حصلت العبارة "اتساق الخدمات الاجتماعية مع ظروف واحتياجات مجتمعنا السعودي" على الترتيب الأول بنسبة مرجحة 75 %.
 - 2- حصلت العبارة "إشباع حاجة أساسية للمستفيدين من الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية على الترتيب الثاني بنسبة مرجحة 91.7 %.
 - 3- حصلت العبارة "زيادة إنتاجية العاملين بما يتناسب مع يقدمونه من خدمات اجتماعية" على الترتيب الثالث بنسبة مرجحة 89.6 %.
 - 4- حصلت العبارة "اتساق الخدمات الاجتماعية مع المخرجات المتوقعة من هوية المجتمع السعودي" على الترتيب الرابع بنسبة مرجحة 87.5 %،.....وهكذا.
 - 5- حصلت العبارتان "إكساب المستفيدين خبرات ومهارات جديدة"، و"إحداث تغيير في المكانة الاجتماعية للمستفيدين من الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية"، على الترتيب الأخير بنسبة مرجحة 72.9 %.
 - 9- ما الصعوبات التي يمكن أن تواجه هذا التصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟
- جدول رقم (7):

يوضح استجابات مجتمع الدراسة للصعوبات التي يمكن أن تواجه التصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

الترتيب	المرجحة النسبة	المرجع المتوسط	مجموع الأوزان المرجحة	الاستجابات			المقترحات	رقم العبارة
				غير موافق	ممكن	موافق		
2	90.6%	2.72	87	....	9	23	عدم وضوح الأهداف من وراء توافر دليل تخطيطي لتفعيل استخدام أسلوب دلفي من أجل تحسين الخدمات الاجتماعية	1
2	90.6%	2.72	87	....	9	23	عدم توافر البيانات الكافية التي يمكن الاعتماد عليها في المقترح التخطيطي من حيث الكم والكيف حول الخدمات الاجتماعية المقدمة في المؤسسات الاجتماعية	2
1	91.7%	2.75	88	....	8	24	عدم توافر العدد المناسب من الخبراء الذين لديهم العلم التام والمهارة في استخدام أسلوب دلفي عند تقديم الخدمات الاجتماعية	3
6	87.5%	2.63	84	....	12	20	محدودية توافر المعايير والمحددات التي يمكن الاتفاق عليها لاتخاذ القرار بتحديد فاعلية وكفاءة الخدمات الاجتماعية	4



رقم العبارة	المقترحات	الاستجابات			الدرجة الموزنة	الدرجة المتوسط	الدرجة النسبية	الترتيب
		موافق	ممكن	غير موافق				
5	مقاومة وجود دليل تخطيطي لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية	23	9	...	87	2.72	90.6%	2
6	صعوبة وضع فواصل لتحديد الآثار الناتجة من جراء تقديم الخدمات الاجتماعية بصورة كلية	22	10	...	86	2.69	89.6%	5
7	صعوبة تحديد وقياس العائد الاجتماعي من خلال الالتزام بمثل هذا الدليل التخطيطي لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية	20	11	1	83	2.59	86.5%	7

ملحوظة: تم تفرغ البيانات: الاستجابة موافق = 3، والاستجابة ممكن = 2، والاستجابة غير موافق = 1.

باستقراء الجدول السابق رقم (7) يتضح ترتيب استجابات مفردات الدراسة من (الخبراء والمتخصصين بإدارة البحوث والدراسات الميدانية وإدارة التدريب بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بمنطقة الرياض بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية) حسب أهميتها لديهم بخصوص الصعوبات التي يمكن أن تواجه التصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية كما يلي:

- 1- حصلت العبارة "عدم توافر العدد المناسب من الخبراء الذين لديهم العلم التام والمهارة في استخدام أسلوب دلفي عند تقديم الخدمات الاجتماعية" على الترتيب الأول بنسبة مرجحة 91.7%.
- 2- حصلت العبارات {"عدم وضوح الأهداف من وراء توافر دليل للتصور المقترح لتفعيل استخدام أسلوب دلفي من أجل تحسين الخدمات الاجتماعية" - "عدم توافر البيانات الكافية التي يمكن الاعتماد عليها في التصور المقترح من حيث الكم والكيف عن الخدمات الاجتماعية المقدمة في المؤسسات الاجتماعية" - "مقاومة وجود دليل للتصور المقترح لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية" على الترتيب الثاني بنسبة مرجحة 90.6%.
- 3- حصلت العبارة "صعوبة وضع فواصل لتحديد الآثار الناتجة من جراء تقديم الخدمات الاجتماعية بصورة كلية" على الترتيب الثالث بنسبة مرجحة 89.6%.
- 4- حصلت العبارة "محدودية توافر المعايير والمحكات التي يمكن الاتفاق عليها لاتخاذ القرار بتحديد فاعلية وكفاءة الخدمات الاجتماعية" على الترتيب الرابع بنسبة مرجحة 87.5%.
- 5- حصلت العبارة "صعوبة تحديد وقياس العائد الاجتماعي من خلال الالتزام بمثل هذا الدليل للتصور المقترح لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية" على الترتيب الخامس والأخير بنسبة مرجحة 86.5%.



6- ما الآليات التنفيذية المقترحة في إعداد هذا التصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟
جدول رقم (8):

يوضح اختبار فريدمان لمعرفة وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة في الآليات التنفيذية المقترحة في إعداد التصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية

الآليات التنفيذية المقترحة في إعداد هذا التصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الحرجة	القيمة الفعلية
توفير دليل علمي من وجهة نظر تخطيطية لكيفية تفعيل استخدام أسلوب دلفي لتحسين الخدمات الاجتماعية	3.50	32	24.500	5	.000
تبنى إستراتيجيات للتنمية والتدريب المستمر للعاملين بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية على استخدام أسلوب دلفي عند تقييم ما تقدمه من خدمات اجتماعية					
توفير التمويل اللازم لاستخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية					
تفعيل استطلاع رضا المستفيدين من الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في إطار استخدام أسلوب دلفي.					
الاستفادة من التجارب والخبرات البحثية من التخصصات الأكاديمية الأخرى ذات الاهتمام بأسلوب دلفي في الدراسات الاستشرافية					
استثارة الباحثين والممارسين لابتكار أنظمة للذكاء الاصطناعي تتناسب مع مستوى الطالبات تفادياً للصعوبات التي يمكن أن تواجههن عند المشاركة في برامج العمل التطوعي بالجامعة					
الاستفادة من التجارب والخبرات البحثية في مجالات العمل التطوعي عامة وفي الجامعات خاصة عالمياً وإقليمياً ووطنياً					

تحقيقاً لرؤية المملكة 2030

يتضح من الجدول السابق رقم (8) من خلال استخدام اختبار Friedman Two-Way Analysis Of Varian عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة الحالية (الخبراء والمتخصصين بإدارة البحوث والدراسات الميدانية وإدارة التدريب بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بمنطقة الرياض بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وبين الآليات التنفيذية المقترحة في إعداد هذا التصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).

التساؤل الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات النظرية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية؟



جدول رقم (9):

توضح اختبارات (ف) تحليل التباين بين متغيري الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات النظرية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية ANOVA

المتطلبات النظرية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية		Sum of Squares		df		Mean Square		F		Sig.	
		الدرجة الوظيفية	سنوات الخبرة	الدرجة الوظيفية	سنوات الخبرة	الدرجة الوظيفية	سنوات الخبرة	الدرجة الوظيفية	سنوات الخبرة	الدرجة الوظيفية	سنوات الخبرة
المفهوم المناسب لأسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية	Between Groups	89.476	18.045	4	3	22.369	6.015	7.944	1.142	.000	.349
	Within Groups	76.024	147.455	27	28	2.816	5.266				
	Total	165.500	165.500	31	31						
أهداف استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية	Between Groups	48.374	111.586	4	3	12.093	37.195	1.522	6.880	.224	.001
	Within Groups	214.595	151.382	27	28	7.948	5.407				
	Total	262.969	262.969	31	31						
المبادئ التي يتم الالتزام بها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية	Between Groups	3.612	3.485	4	3	.903	1.162	1.641	2.171	.193	.114
	Within Groups	14.857	14.984	27	28	.550	.535				
	Total	18.469	18.469	31	31						
الخصائص التي يتميز بها استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية	Between Groups	8.838	1.656	4	3	2.209	.552	5.483	.856	.002	.476
	Within Groups	10.881	18.063	27	28	.403	.645				
	Total	19.719	19.719	31	31						
معايير الأداء التي يُعتمد عليها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية	Between Groups	3.790	5.130	4	3	.948	1.710	1.092	2.168	.380	.114
	Within Groups	23.429	22.089	27	28	.868	.789				
	Total	27.219	27.219	31	31						

الإجراءات	Between	7.695	9.600	4	3	1.924	3.200	1.996	3.715	.124	.023
التخطيطية المنطلقة	Groups										
من استخدام أسلوب	Within	26.024	24.118	27	28	.964	.861				
دلفي في تحسين	Groups										
الخدمات الاجتماعية	Total	33.719	33.719	31	31						
الخطوات التي يمر بها	Between	9.875	3.480	4	3	2.469	1.160	2.469	.973	.069	.419
استخدام أسلوب	Groups										
دلفي في تحسين	Within	27.000	33.395	27	28	1.000	1.193				
الخدمات الاجتماعية	Groups										
	Total	36.875	36.875	31	31						

والتطوير الاجتماعي بمنطقة الرياض بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وبين الآليات التنفيذية المقترحة في إعداد هذا التصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).

قيمة (ف) الجدولية عند (0.05، 31) = 1.8409، بينما قيمة (ف) الجدولية عند (0.01، 31) = 2.538

باستقراء الجدول السابق رقم (9) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الدرجة الوظيفية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات النظرية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية عند (ف) الجدولية (31، 0.01) عند بُعدي (المفهوم المناسب لأسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية) و(الخصائص التي يتميز بها استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدرجة الوظيفية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وعند (ف) الجدولية (31، 0.05) عند الأبعاد (أهداف استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية والمبادئ التي يتم الالتزام بها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية)

قيمة (ف) الجدولية عند (0.05، 31) = 1.8409، بينما قيمة (ف) الجدولية عند (0.01، 31) = 2.538

باستقراء الجدول السابق رقم (9) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الدرجة الوظيفية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات النظرية للمقترح التخطيطي في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية عند (ف) الجدولية (31، 0.01) عند بُعدي (المفهوم المناسب لأسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية) و(الخصائص التي يتميز بها استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدرجة الوظيفية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وعند (ف) الجدولية (31، 0.05) عند الأبعاد (أهداف استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية والمبادئ التي يتم الالتزام بها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية) و(الإجراءات التخطيطية المنطلقة من استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية) و(الخطوات التي يمر بها استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ويُعد معايير الأداء التي يُعتمد عليها عند استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية، ولا توجد فروق بين سنوات الخبرة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات النظرية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية، وهو ما يشير إلى تنوع



الخلفية النظرية للخبراء والمتخصصين بإدارة البحوث والدراسات الميدانية وإدارة التدريب بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بمنطقة الرياض بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بخصوص استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية.

التساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات العملية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية. جدول رقم (10):

يوضح اختبار (ف) تحليل التباين بين متغيري الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات العملية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية

المتطلبات العملية		Sum of Squares		df		Mean Square		F	Sig.	
للتصور المقترح في										
تفعيل أسلوب دلفي										
في تحسين الخدمات										
الاجتماعية بوزارة										
الموارد البشرية										
والتنمية الاجتماعية										
المؤشرات	Between	114.445	672.204	4	3	28.611	224.068	.759	13.631	.561
التخطيطية التي	Groups									.000
يعتمد عليها هذا										
التصور المقترح في	Within Groups	1018.024	460.265	27	28	37.705	16.438			
تفعيل أسلوب دلفي	Total									
في تحسين الخدمات		1132.469	1132.469	31	31					
الاجتماعية										
الصعوبات التي	Between	110.161	27.815	4	3	27.540	9.272	7.239	1.403	.000
يمكن أن تواجه هذا	Groups									.263
التصور المقترح في										
تفعيل استخدام	Within Groups	102.714	185.060	27	28	3.804	6.609			
أسلوب دلفي في	Total									
تحسين الخدمات		212.875	212.875	31	31					
الاجتماعية										
الاليات التنفيذية	Between	16.071	24.300	4	3	4.018	8.100	2.109	5.250	.107
المقترحة في إعداد	Groups									.005
هذا التصور المقترح										
في تفعيل استخدام	Within Groups	51.429	43.200	27	28	1.905	1.543			
أسلوب دلفي في	Total									
تحسين الخدمات		67.500	67.500	31	31					



قيمة (ف) الجدولية عند (31، 0.05) = 1.8409، بينما قيمة (ف) الجدولية عند (31، 0.01) = 2.538

باستقراء الجدول السابق رقم (10) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الدرجة الوظيفية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات العملية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية عند (ف) الجدولية (31، 0.01) عند بُعد (الصعوبات التي يمكن أن تواجه هذا للتصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية) ومتغير سنوات الخبرة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمتطلبات العملية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية عند بُعد (الآليات التنفيذية المقترحة في إعداد هذا للتصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات) بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدرجة الوظيفية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية عند (ف) الجدولية (31، 0.05) عند بُعد (الآليات التنفيذية المقترحة في إعداد هذا التصور المقترح في تفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وبُعد المؤشرات التخطيطية التي يعتمد عليها هذا التصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية.

التساؤل الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متطلبات التصور المقترح (النظرية والعملية) لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ومتغيري (الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة)؟

جدول رقم (11):

يوضح اختبار (ف) تحليل التباين بين المتطلبات (النظرية والعملية) للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ومتغيري (الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة) ANOVA

المتغير		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
		المتطلبات النظرية	المتطلبات العملية	المتطلبات النظرية	المتطلبات العملية	المتطلبات النظرية
الدرجة الوظيفية	Between Groups	41.861	26.319	8	8	5.233
	Within Groups	43.639	59.181	23	23	1.897
	Total	85.500	85.500	31	31	
سنوات الخبرة في الممارسة المهنية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية	Between Groups	27.078	8.371	8	8	3.385
	Within Groups	6.922	25.629	23	23	.301
	Total	34.000	34.000	31	31	

قيمة (ف) الجدولية عند (31، 0.05) = 1.8409، بينما قيمة (ف) الجدولية عند (31، 0.01) = 2.538

باستقراء الجدول السابق رقم (11) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتطلبات النظرية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ومتغيري (الدرجة الوظيفية



وسنوات الخبرة) عند (ف) الجدولية (31، 0.05) و(31، 0.01)، وإن اختلفت قيمة تلك الدلالات الإحصائية، وهو ما يشير إلى أن تنوع سمات وخصائص الخبراء والمتخصصين بإدارة البحوث والدراسات الميدانية وإدارة التدريب بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بمنطقة الرياض بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية يؤثر في نظرهم لتلك المتطلبات النظرية للتصور المقترح ويتأثر بها.

وباستقراء الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتطلبات العملية للتصور المقترح في تفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ومتغيري (الدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة) عند (ف) الجدولية (31، 0.05) و(31، 0.01) من وجهة نظر مفردات الدراسة، وربما يرجع ذلك إلى الاحتكاك والتفاعل المباشر والمستمر بين هذه المفردات، كما قد يرجع ذلك أيضاً إلى وجود خطط ولوائح وقوانين واحدة يلتزمون بها أثناء دوامهم بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي، هذا بالإضافة إلى تواجدهم داخل صرح واحد وكيان خاص له خصائصه الديموجرافية والثقافية والاجتماعية الموحدة في منطقة الرياض لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية... إلخ، وعليه يتم استنتاج أنه لم يوجد ما يؤثر ويتأثر من وجهة نظرهم بتلك المتطلبات لتفعيل استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

2-4 توصيات الدراسة: توصي الدراسة في ضوء الإطار النظري من موجبات نظرية ودراسات سابقة ونتائج كمية بما يلي:

1 مراعاة التخصصات المختلفة للعاملين بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية عند تصميم التصور المقترح لاستخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية.

2 التحفيز المستمر للتنمية المستدامة للعاملين بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل عن كيفية استخدام أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية.

3 إشراك جميع الخبراء والمتخصصين بمركز الدراسات والتطوير الاجتماعي بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في تصميم وتنفيذ وتقويم أسلوب دلفي في تقديم الخدمات الاجتماعية بهدف تحسينها وتطويرها لتحقيق الفاعلية والكفاءة لتلك الخدمات الاجتماعية.

أن يحتوي التصور المقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية على العناصر التالية: رؤية التصور المقترح، الرسالة، القيم والأهداف، مع عرض المتطلبات النظرية للتصور المقترح من حيث (المبادئ والأسس التخطيطية - الإستراتيجيات والتكتيكات - النظريات - معايير الأداء - الإجراءات التخطيطية - المراحل والخطوات التخطيطية).

تصور مقترح لتفعيل أسلوب دلفي في تحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية رؤية التصور المقترح:

تحقيق خدمات اجتماعية ذات جودة عالية ومبنية على رؤى واستشراف مستقبلي يستند إلى خبرات المختصين من خلال تبني أسلوب دلفي كأداة فعالة لدعم اتخاذ القرار وتحسين الخدمات الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.



رسالة التصور المقترح:

تعزيز ممارسات التخطيط واتخاذ القرار في الخدمات الاجتماعية عبر استخدام أسلوب دلفي، بما يضمن مشاركة الخبراء والمختصين للوصول إلى حلول مبتكرة ومستدامة تلبي احتياجات المجتمع بكفاءة وفعالية.

قيم وأهداف التصور المقترح:

القيم:

- 1- المشاركة: تعزيز التعاون بين الخبراء والمختصين في اتخاذ القرارات الاجتماعية.
- 2- الابتكار: استخدام أساليب علمية متقدمة لتحسين الخدمات الاجتماعية.
- 3- الشفافية: ضمان وضوح المنهجية والنتائج في تطوير الخدمات الاجتماعية.
- 4- الجودة: الارتقاء بمستوى الخدمات الاجتماعية بناءً على آراء الخبراء.
- 5- الاستدامة: توفير حلول قابلة للتطبيق وقادرة على التكيف مع المتغيرات المستقبلية.

الأهداف:

- 1- تفعيل استخدام أسلوب دلفي كأداة استشرافية لتحسين الخدمات الاجتماعية.
- 2- إشراك الخبراء والمختصين في عملية صنع القرار لتحقيق قرارات أكثر دقة وفعالية.
- 3- تعزيز التخطيط الإستراتيجي للخدمات الاجتماعية من خلال توقع التحديات المستقبلية.
- 4- تطوير حلول مبتكرة ومستدامة لمشكلات الخدمات الاجتماعية بناءً على نتائج دراسات دلفي.
- 5- تحسين مستوى رضا المستفيدين عن الخدمات الاجتماعية عبر الارتقاء بجودتها.

المتطلبات النظرية للتصور المقترح:

الإطار النظري لأسلوب دلفي:

- 1- تعريف أسلوب دلفي ومراحله الأساسية (تحديد المشكلة، اختيار الخبراء، جولات التقييم، تحليل البيانات، الوصول إلى التوافق).

2- الأسس العلمية لتطبيق أسلوب دلفي في الخدمات الاجتماعية:

- دور التحليل التشاركي في تحسين جودة الخدمات الاجتماعية.
- كيفية استخدام الخبرات المتراكمة للخبراء في استشراف المستقبل وصنع القرار.
- 3- المنهجية التطبيقية لاستخدام أسلوب دلفي في الوزارة:

• آليات اختيار الخبراء المناسبين.

• تصميم الاستبيانات وآليات تحليلها.

• طرق قياس فاعلية تطبيق الأسلوب في تحسين الخدمات الاجتماعية.

4- متطلبات البنية التحتية والتنظيمية:

• إنشاء وحدة متخصصة داخل الوزارة لتطبيق أسلوب دلفي وتحليل نتائجه.

• توفير منصات إلكترونية تفاعلية لجمع آراء الخبراء وتحليل البيانات.

• تدريب الكوادر على تطبيق الأسلوب بفعالية لتحقيق الأهداف المرجوة.



المبادئ والأسس التخطيطية:

- التشاركية والاستفادة من الخبرات المتخصصة: يعتمد أسلوب دلفي على مشاركة مجموعة من الخبراء للوصول إلى أفضل الحلول.
- التدرج في جمع المعلومات وصقلها: يتم جمع البيانات وتحليلها على مراحل متتالية، مما يتيح تحسين جودة الأفكار والتوصيات.
- الموضوعية والاستقلالية: يضمن عدم تأثر الآراء بضغوط اجتماعي أو سياسي، حيث يكون بعض الخبراء غير معروفين لبعضهم الآخر.

- المرونة والتكيف مع المستجدات: إمكانية تعديل الأسئلة والجولات وفقاً للتغذية الراجعة من الخبراء.
- الدقة في التحليل والتقييم: يتم تحليل الإجابات بطرق كمية وكيفية للوصول إلى استنتاجات دقيقة.

الإستراتيجيات والتكتيكات:

الإستراتيجيات:

- استخدام التقنيات الحديثة في جمع وتحليل البيانات مثل الاستبيانات الإلكترونية وأدوات الذكاء الاصطناعي.
- تحقيق الاستدامة في تطوير الخدمات الاجتماعية من خلال التخطيط المبني على المعرفة.
- تعزيز الشفافية والموضوعية في اختيار الخبراء وتحليل البيانات.
- بناء سيناريوهات مستقبلية للخدمات الاجتماعية اعتماداً على آراء الخبراء.

التكتيكات:

- تصميم استبيانات دقيقة وموجهة للحصول على إجابات واضحة وقابلة للتحليل.
- استخدام جولات متعددة (عادةً ثلاث إلى أربع جولات) لتصفية الأفكار وصقلها.
- تحليل البيانات باستخدام أدوات إحصائية متقدمة لتحديد مدى التوافق بين الخبراء.
- توفير بيئة حوار غير متحيزة من خلال إخفاء هوية المشاركين للحفاظ على الموضوعية.

معايير الأداء:

المعايير الكمية:

- معدل الاستجابة من قبل الخبراء في كل جولة.
- نسبة التوافق بين المشاركين على القضايا المطروحة.
- عدد الجولات المطلوبة للوصول إلى توافق.

المعايير النوعية:

- جودة التحليلات والتوصيات المستخلصة.
- مدى شمولية الأفكار والمقترحات المطروحة.
- رضا أصحاب القرار عن مخرجات العملية التخطيطية.

المعايير المقارنة:

- مقارنة نتائج الأسلوب مع طرق أخرى لاتخاذ القرار (مثل العصف الذهني أو تحليل SWOT).
- قياس تأثير التوصيات على تحسين الخدمات الاجتماعية بعد تنفيذها.



الإجراءات التخطيطية:

- 1- تحديد الهدف العام لاستخدام أسلوب دلفي في تطوير الخدمات الاجتماعية.
- 2- اختيار الخبراء المشاركين وفق معايير محددة تشمل الخبرة والكفاءة العلمية.
- 3- تصميم الاستبيانات والأسئلة لكل جولة من جولات دلفي.
- 4- إجراء الجولة الأولى وتحليل الردود لاستخلاص الأفكار الرئيسية.
- 5- إجراء الجولات اللاحقة مع تعديل الأسئلة بناءً على نتائج الجولات السابقة.
- 6- الوصول إلى توافق نهائي وتحليل البيانات للوصول إلى توصيات قابلة للتنفيذ.
- 7- عرض النتائج على أصحاب القرار لاعتمادها وتطبيقها في تطوير الخدمات الاجتماعية.

المراحل والخطوات التخطيطية:

- 1- مرحلة التحضير والتخطيط:
 - تحديد أهداف الدراسة.
 - اختيار فريق الخبراء.
 - إعداد الأدوات البحثية (استبيانات، منصات تواصل).
 - 2- مرحلة جمع البيانات (الجولات المتعددة):
 - الجولة الأولى: طرح الأسئلة المفتوحة للحصول على أكبر قدر من الأفكار.
 - تحليل الجولة الأولى: استخراج القضايا الرئيسية.
 - الجولة الثانية: طلب تقييم القضايا الرئيسية وتحديد الأولويات.
 - تحليل الجولة الثانية: قياس مدى التوافق بين المشاركين.
 - الجولة الثالثة (إذا لزم الأمر): إعادة عرض النتائج المعدلة للوصول إلى توافق أكبر.
 - 3- مرحلة تحليل النتائج:
 - دراسة مدى التوافق بين الخبراء.
 - صياغة التوصيات النهائية.
 - 4- مرحلة التنفيذ والمتابعة:
 - تقديم النتائج لصناع القرار.
 - وضع خطط تنفيذية بناءً على التوصيات.
 - تقييم تأثير التوصيات على تطوير الخدمات الاجتماعية.
- يساعد هذا التصور ي على تعزيز اتخاذ القرار القائم على المعرفة في الوزارة، مما يساهم في تطوير خدمات اجتماعية أكثر كفاءة وملاءمة لاحتياجات المجتمع.

المراجع

- أبو إصبع، ع. ف. (2019). كفايات التخطيط الإستراتيجي اللازمة للقيادات الإدارية بجامعة. *مجلة الجامعة الوطنية*. (10)، 82-37.
- آل صليح، ف. م. (2018). جودة الخدمات الاجتماعية المقدمة للمرضى وأسرههم بالمستشفيات الحكومية: دراسة مطبقة على المرضى وأسرههم بالمستشفيات الحكومية بمنطقة نجران. *مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين*. (59)، ج4، 382-405.



ثابت، ز. م. (2006). تنظيم وتنفيذ وتقييم ورشة عمل لعشرين مديراً حول "التخطيط الإستراتيجي". وكالة الغوث الدولية، مركز التطوير التربوي.

الجبني، م. ف. (2009). تطبيق افتراضي لأسلوب دلفي في الدراسات المستقبلية: الخريج العربي المرغوب استكشافاً واستهدافاً. /المعرفة.

(176)، 103-112. اقتبس من الإنترنت بتاريخ 2009/11/11 من الموقع :

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=363&Model=M&SubModel=141&ID=466&ShowAll=On

الحسن، إ. م. (2005). /النظريات الاجتماعية /المتقدمة (ط1). دار وائل للنشر والتوزيع.

الخالدي، إ. غ. (2012). فاعلية الخدمات المقدمة للمرأة الصماء في المملكة الأردنية الهاشمية. /المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث 1 (9)، 535-558.

الرمادي، أ. أ. (2017). فاعلية خدمات برنامج تكافل وكرامة في تحقيق الحماية الاجتماعية للفقراء: دراسة من منظور طريقة تنظيم المجتمع. /مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. (57)، ج3، 443-491.

رؤوف، س. ع. (2014). التعرف على مستوى القيادات التربوية الجامعية وفق أسلوب دلفي. /مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. (104)، 106-144.

السكري، أ. ش. (2000). قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية. دار المعرفة الجامعية.

شريفة، أ. (2020). طبيعة الرباط الاجتماعي بين المشاركة والعزلة الاجتماعية دراسة ميدانية على عينة في الأحياء السكنية الجديدة بالجزائر. /مجلة الآداب، (17)، 518-542. <https://doi.org/10.35696/v1i17.689>

الطريف، غ. ع. (2024). مقدمة في علم الاجتماع. مكتبة المتنبي للنشر والتوزيع.

عبد الرسول، ع. م. (2016). متطلبات العدالة الاجتماعية في ضوء الإستراتيجية القومية للسكان والتنمية: بحث سوسيو ديموجرافي. /حوليات آداب عين شمس 44، 341-386.

عبد الله، ش. م. (2018). تصور مقترح لتطوير مؤسسات رياض الأطفال بقرى محافظة أسيوط في ضوء التحديات المستقبلية. /دراسات في الطفولة والتربية (المجلة العلمية)، 4 (4).

عبد المجيد، إ. ح. (2009). كفاءة وفعالية خدمات الرعاية الصحية بالمراكز الطبية الريفية. /مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. (27)، ج3، 1365-1428.

القرني، م. م. (2006). تقويم الخدمات الإيوائية بالجمعيات الخيرية في المملكة العربية السعودية. /مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، (20)، ج1، ص 132-140.

القضيبي، ف. م. (2011). تقييم فاعلية خدمات الرعاية الاجتماعية التي تقدم إلى أسر شهداء الواجب: دراسة مطبقة على منطقة القصيم [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القصيم.

المحسن، م. ع. والصحفي، أ. ع. (2016). منظومة القيم المستقبلية للأسرة وسبل تعزيزها في ظل المتغيرات المعاصرة. /مجلة جامعة جازان فرع العلوم الإنسانية، 5 (1)، 1-35.

النعي، ق. م. (2018). المستقبل والاقتصاد في الدراسات المستقبلية. /المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، 4، 12، 30-31. <https://search.mandumah.com/Record/948816>

النملة، ع. إ. (2006). مفهوم وأهمية التنمية للمنظمات الخيرية، ورقة عمل قدمت لمؤتمر (العمل الخيري الخليجي الثاني، الدوحة، 21-22 /فبراير 2006م).

References

Abd Al-Majid, I. H. (2009). Efficiency and effectiveness of healthcare services in rural medical centers. *Studies in Social Work and Human Sciences*, 27(3), 1365–1428, (in Arabic).



- Abd Al-Rasoul, A. M. (2016). Requirements of social justice in light of the National Strategy for Population and Development: A socio-demographic study. *Annals of Arts, Ain Shams University*, 44, 341–386, (in Arabic).
- Abdullah, Sh. M. (2018). A proposed vision for developing kindergarten institutions in the villages of Assiut Governorate in light of future challenges. *Childhood and Education Studies (Scientific Journal)*, 4(4), Faculty of Early Childhood Education, Assiut University, (in Arabic).
- Abu Isba', A. F. (2019). The strategic planning competencies required for administrative leaderships at the university. *Al-Jami'ah Al-Wataniyyah Journal*, 10, 37–82, (in Arabic).
- Al-Hassan, I. M. (2005). *Advanced social theories* (1st ed.). Dar Wael for Publishing and Distribution, (in Arabic).
- Al-Juhani, M. F. (2009). A virtual application of the Delphi method in future studies: The desired Arab graduate explored and targeted. *Al-Ma'rifah*, 176, 103–112. Retrieved November 11, 2009, , (in Arabic). from http://www.almarefah.net/show_content_sub.php?CUV=363&Model=M&SubModel=141&ID=466&ShowAll=On
- Al-Khalidi, I. G. (2012). Effectiveness of services provided to deaf women in the Hashemite Kingdom of Jordan. *International Specialized Educational Journal, Smaat Research and Studies House*, 1(9), 535–558, (in Arabic).
- Al-Muhsin, M. A., & Al-Sahafi, A. A. (2016). The future values system of the family and ways to enhance it in light of contemporary changes. *Jazan University Journal, Humanities Branch*, 5(1), 1–35, (in Arabic).
- Al-Namlah, A. I. (2006). The concept and importance of development for charitable organizations. Paper presented at the *Second Gulf Philanthropy Conference*, Doha, February 21–22, 2006, (in Arabic).
- Al-Nu'aymi, Q. M. (2018). The future and economy in future studies. *International Journal for Specialized Qualitative Research*, 4, 12–30. Arab Academy for Humanities and Applied Sciences, (in Arabic). <https://search.mandumah.com/Record/948816>
- Al-Qarni, M. M. (2006). Evaluation of shelter services in charitable associations in the Kingdom of Saudi Arabia. *Studies in Social Work and Human Sciences*, 20(1), 132–140, (in Arabic).
- Al-Qudaybi, F. M. (2011). Evaluation of the effectiveness of social care services provided to the families of duty martyrs: A study applied to Al-Qassim region [Unpublished master's thesis]. Qassim University, (in Arabic).
- Al-Ramadi, A. A. (2017). Effectiveness of the "Takaful and Karama" program services in achieving social protection for the poor: A study from the community organization method perspective. *Social Work Journal, Egyptian Association of Social Workers*, 57(3), 443–491, (in Arabic).
- Al-Sukkari, A. Sh. (2000). *Dictionary of social work and social services*. Dar Al-Ma'rifah Al-Jami'iyyah, (in Arabic).
- Al-Sulaie', F. M. (2018). Quality of social services provided to patients and their families in government hospitals: A study applied to patients and their families in Najran region. *Social Work Journal, Egyptian Association of Social Workers*, 59(4), 382–405, (in Arabic).
- Al-Turayf, G. A. (2024). *Introduction to sociology*. Al-Mutanabbi Library for Publishing and Distribution, (in Arabic).
- Anthony, T. (2018). Strategy: Strategic Planning Process, Business Performance Improvement Resource supporting your quest for excellence, BPIR, *Best Practice Report Business Excellence Series*. 2(1).
- Cherifa, E. . (2020). The Nature of Social Bond between Participation and Social Isolation in the New Residential Neighborhoods in Algeria. *Journal of Arts*, 1(17), 518–542. <https://doi.org/10.35696/v1i17.689>, (in Arabic).
- Chitu, O. Suzanne, P. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and application. *Elsevier B.V.* (42), 15-29.
- Green, S. et al. (2000). *Using SPSS for windows, analyzing and understanding data*, New Jersey. (2nd ed). Prentice- Hall, Inc.
- Kerlinger, F. (1986). *Foundations of behavioral research*. (3th ed). fort worth, TX: Holt, Rinehart, & Winston.



Niiniluoto, I. (2001). *Futures studies: science or art? Futures*. Elsevier Science Ltd.

Raouf, S. A. (2014). Identifying the level of university educational leaderships using the Delphi method. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Iraqi Association for Educational and Psychological Sciences*, 104, 106–144, (in Arabic).

Richard, A.Slaughter. (2007). *Asleep at the Wheel: the World Future Society at Forty*. go to: <http://foresightinternational.com.au>

Steiner, G. (1997). *Strategic Planning: What Every Manager Must Know, New York, and the Free Press*. Macmillan Co.

Thabit, Z. M. (2006). Organizing, implementing, and evaluating a workshop for twenty managers on “strategic planning.” United Nations Relief and Works Agency (UNRWA), Educational Development Center, (in Arabic).





Foreign Loanwords Translated in *Lisān al-'Arab*: A Statistical and Etymological Study

Dr. A'idah Saeed Al-Başalah*

asalbasalah@pnu.edu.sa

Abstract:

This study examines foreign loanwords documented in *Lisan Al-Arab* through a statistical and etymological analysis. Given that this lexicon incorporates material from earlier dictionaries, the research employs an investigative methodology. The study is structured into an introduction, two main sections, and a conclusion. The first section presents the theoretical framework, introducing *Lisan Al-Arab*, its author, and the scholars whose works he referenced. The second section analyzes the translated terms in *Lisan Al-Arab* by tabulating each word, its meaning, its source language, and its original citation in the lexicon. Key findings showed that Ibn Mandhoor did not exert significant effort to assert himself as a translator; rather, he relied on the translations of his predecessors, drawing from their works and benefiting from their scholarship. He did not attempt to reconcile or arbitrate between differing scholarly opinions regarding the translation of terms and phrases or their attribution to foreign languages. Persian was the most frequently translated language in his compilation, likely due to the substantial number of Persian scholars among his sources or the Persians' pride in their linguistic heritage.

Keywords: *Lisan Al-Arab*, Translation, Arabic lexicography, Foreign languages.

* Professor of Arabic Linguistics, Department of Arabic Language, College of Humanities and Social Sciences, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Başalah, A. S. (2025). Foreign Loanwords Translated in *Lisān al-'Arab*: A Statistical and Etymological Study, *Journal of Arts*, 13(2), 314-362. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2570>

© 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.



الألفاظ الأعجمية المترجمة في معجم لسان العرب: دراسة إحصائية تأليلية

د. عائدة بنت سعيد البصلة*

asalbasalah@pnu.edu.sa

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الألفاظ الأعجمية الواردة في معجم لسان العرب دراسة إحصائية تأليلية؛ نظراً لأن هذا المعجم شمل المعاجم التي سبقتة، فاستقى مادته منها. وقد استعنت بالمنهج الاستقصائي، وقسمتُ البحث على مقدمة ومبحثين، وخاتمة، أما المبحث الأول فتناول الجانب النظري للبحث، فعرف بمعجم لسان العرب، ومؤلفه، والعلماء الذين استفاد منهم، في حين درس المبحث الثاني الألفاظ المترجمة في "لسان العرب"، بوضعها في جدول يبين الكلمة المترجمة، ومعناها، واللغة التي جاءت منها، وذكر نصّها في "لسان العرب". وتوصل البحث إلى نتائج منها: لم يجتهد ابن منظور في إظهار نفسه مترجماً، بل اكتفى بالنقل عن ترجموا قبله، فنقل من مصنفاتهم، وأفاد من علمهم. لم يحاول التوفيق والترجيح بين خلاقات العلماء في ترجمة الألفاظ والتراكيب، وفي نسبتها للغات الأعجمية. أكثر اللغات التي ترجمت ألفاظها في مدونته هي الفارسية، ولعل السبب يعود إلى كثرة أصول الفرس في العلماء الذين نقل عنهم، أو إلى سبب اهتمام الفرس من الموالي والعلماء بلغتهم من باب الانتماء والتفاخر.

الكلمات المفتاحية: لسان العرب، الترجمة، المعاجم العربية، اللغات الأعجمية.

* أستاذ اللسانيات العربية، قسم اللغة العربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: البصلة، ع. س. (2025). الألفاظ الأعجمية المترجمة في معجم لسان العرب: دراسة إحصائية تأليلية، مجلة الآداب، 13 (2)، 314-362. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2570>

© 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 أُجريت عليه.



لقد قدمت الحضارة الإسلامية خدمة جليلة للإنسانية، بما أبدعته من علوم ومعارف متعددة، وما طورته عما سبقها من حضارات، فاستوعبت خلاصة الحضارات التي سبقتها، وأفادت منها، عن طريق ترجمة علومها وفنونها، إلى اللغة العربية، من اللغات التي اشتهرت وسادت آنذاك، كاليونانية والفارسية والنبطية والسريانية والهندية والجيشية، وإن كانت السريانية هي همزة الوصل بين العربية وغيرها.

فقد اهتم العرب بالترجمة؛ لأنها أهم أدوات التواصل بين الشعوب، وإيماناً منهم بأنها تمثل أهم وسائل التلاقح الفكري والثقافي لتحقيق التقارب الحضاري بين مختلف الأمم والشعوب، لذا فقد حرص المخلصون على الاستفادة من الحضارات الأقدم، مع الإسهام في بناء الحضارة البشرية عن طريق الخلق والإبداع والابتكار، بما يثري الحضارة الإنسانية على مر الزمان (عاشور وآخرون، 1996، 10).

ولكي تحقق الترجمة هدفها، لا بد أن يكون محترفو الترجمة على قدر عالٍ من إجادة اللغتين: المترجم إليها، والمترجم منها، وأن يكونوا ملمين بشتى العلوم والمعارف المعروفة في زمنهم، والسابقة لهم؛ فالمترجم الناجح هو المتمكن من قواعد اللغتين (المصدر والهدف) قدر المستطاع، الحريص على معالجة الألفاظ والجمل معالجة صحيحة، باذلاً أقصى جهده لاختيار الأدق والأكثر مناسبة. ويكاد يجمع دارسو الترجمة وممارسوها على أن من أعظم المشاكل التي يواجهها المترجم في أثناء الترجمة هي عجزه عن توصيل المعنى الدقيق لأية لفظة يريد نقلها إلى لغة أخرى، وترجع هذه المشكلة إلى عدة عوامل، أهمها:

1- أن كل لغة تحمل في طياتها العديد من المترادفات التي تختلف في معانيها اختلافاً طفيفاً فيما بينها، فلو لم يختلف المرادف (أ) عن المرادف (ب)، لما وجد الاختلاف في شكل الكلمة ولا هيئتها.

2- انتماء كل لغة إلى ثقافة معينة، ومن ثم فإن المترجم قد ينقل الكلمة إلى لغة أخرى، ولكنه لن يستطيع أن ينقل ثقافة هذه الكلمة بشكل فاعل؛ مما يؤدي إلى إشكاليات كبيرة.

3- أن لكل لغة طابعها الخاص في تركيب الجملة وترتيب مفرداتها (أي: القواعد) فمثلاً، اللغة العربية تحمل في طياتها الجملة الاسمية والجملة الفعلية، في حين لا توجد الجملة الاسمية في اللغة الإنجليزية، فكل الجمل الإنجليزية هي جمل فعلية، ومن ثم فإن اختلاف قواعد اللغات يصعب ترجمة التراكييب.

ولذلك يجب على المترجم الحاذق أن يعلم أن تجنب الوقوع في الخطأ الشائع واللحن، لا يكفي لتقديم ترجمة مقبولة، فلا بد من المنهج، والأسلوب، والدقة في الكتابة العربية، والضببط، وتوضيح المعاني بسلاسة ويسر، وغير ذلك، يقول ابن خلدون: "إن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكييبهم، فينسج هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم، وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم" (ابن خلدون، د.ت، 299)؛ ذلك لأن ملكة اللغة تُكتسب بالحفظ والسماع، أكثر مما تُكتسب بالضابط والقاعدة.

أسئلة البحث:

- 1- ما جهود اللغويين العرب وعلماء المعاجم في الترجمة إلى العربية؟
- 2- ما الألفاظ التي ترجموها إلى عربية، التي وردت في "لسان العرب"؟ وما لغاتها الأصلية التي تُرجمت عنها؟
- 3- ما أكثر اللغات التي تُرجمت ألفاظها إلى العربية في هذه المدونة؟

أهداف البحث:

- 1- التعريف بجهود علماء المعاجم في الترجمة.



2- حصر الألفاظ الأعجمية المترجمة في لسان العرب، ومعرفة لغاتها الأصلية.

3- معرفة أكثر اللغات التي ترجمت ألفاظها إلى العربية في المدونة.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من أهمية معجم (لسان العرب)، إذ إنه جمع ما حوته كبريات المعاجم السابقة عليه، ك(تهذيب اللغة)، و(المحكم)، و(النهاية في غريب الحديث)، و(الصحاح)، و(حاشية ابن بري)، وامتاز بإضافات ابن منظور عليها، وإصلاح ما فيها من خلل في الترتيب، ونحوه.

الدراسات السابقة:

لم أجد دراسة سابقة تعرضت لدراسة الألفاظ الأعجمية في معجم لسان العرب، ولا في غيره من المعاجم اللغوية الأخرى، بحسب علمي بعد البحث والتدقيق، وهو ما يزيد من أهمية البحث، غير أن هناك دراسات تناولت معجم لسان العرب من نواح أخرى، لا تمتُّ إلى موضوع بحثي بصلة، ومنها:

- ألفاظ الإنسان وما يتعلق به في معجم لسان العرب لابن منظور في ضوء نظرية الحقول الدلالية، عز الدين سلطان بشير عمار، رسالة ماجستير، جامعة المرقب، ليبيا، 2008م.
- الألفاظ المعجمية ذات الدلالة التصويرية: لسان العرب أنموذجاً، حازم عبد الكاظم حسن، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، العراق، 2017م.

خطة البحث:

سيكون البحث الذي استخدمت فيه المنهج الاستقصائي. بإذن الله. مكوناً من مقدمة ومبحثين وخاتمة، وذلك على

النحو الآتي:

- المقدمة:

- المبحث الأول: الجانب النظري: تكلمت فيه عن معجم "لسان العرب"، مصادره التي استقى مؤلفه منها مادته، وعن رحلة العلماء في دروب التعليم، وأهم العلماء الذين نقل عنهم، وتكلمت عن الترجمة لغة واصطلاحاً، ونشأة الترجمة في عصور الحضارة الإسلامية وأهميتها، ومدارسها المشهورة، وحركة الترجمة في العلوم.

- المبحث الثاني: الجانب التطبيقي: أحصيت فيه الألفاظ المترجمة، ووضعتها في جداول تضم الألفاظ المترجمة، واللغات التي ترجمت منها، وأردفت البحث بخاتمة تشمل أهم النتائج.

المبحث الأول: الجانب النظري:

لقد كان تأليف المعاجم عند العرب قديماً يشكل في بنائه العام النظرة الكلية الشمولية للغة، فنجد فيها نصيباً للصوتيات، ونصيباً لعلم الصرف، ونصيباً للنحو، وللبلاغة، وللفقه، وعلوم القرآن، والقراءات والحديث والترجمة، ولمجالات غير لغوية كالجغرافيا والفلك والطب والنبات وغيرها (مصطفاي، د.ت، 35).

ويعد "لسان العرب" لمحمد بن مكرم بن منظور المصري المتوفى في: (711 هـ) (الزركلي، 1992، 6/ 108) من أشمل معاجم العربية، ومن أكمل المدونات اللغوية؛ نظراً لجمعه ما حوته كبريات المعاجم السابقة عليه، ومنها: (تهذيب اللغة) لأبي منصور الأزهري، و(المحكم والمحيط الأعظم في اللغة) لابن سيده، و(النهاية في غريب الحديث) لابن الأثير، و(الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية) للجوهري، و(حاشية ابن بري) على صحاح الجوهري، هذا مع إضافات ابن منظور عليها، وإصلاح ما فيها من خلل في الترتيب، أو غموض في المعنى؛ فالغرض من المعجم هو: "إزالة ما في التراكمات من إبهام أو غموض في المعنى" (الحاوي والبغدادي، 2006، 8).



وأما علماء اللغات والترجمة الذين أفاد منهم ابن منظور فهم:

1- الأزهري: هو محمد بن أحمد الأزهري، ولد وتوفي في هراة بخراسان (الزركلي، 1992، 5/ 311)، ولقد نقل كثيراً في تهذيبه عن شمر بن حمدويه فهما من بلد واحد "خراسان"، وكان في بعض مروياته قد أفاد من لغته الفارسية، فرد كثيراً من الألفاظ المعربة إليها، ودلنا في بعضها على معرفته بالهندية والرومية أيضاً (البياتي، 2005، 29)، جاء في اللسان: "وقيل: أراد بالنوء: الغروب وهو من الأضداد، قال شمر: هذه الثمانية وعشرون التي أراد أبو عبيد: هي منازل القمر، وهي معروفة عند العرب وغيرهم من الفُرس والروم والهند... قال شمر: وقد رأيتها بالهندية والرومية والفارسية مترجمة، قال: وهي بالعربية فيما أخبرني به ابن الأعرابي: الشَّرْطَان، والبَطِينُ، والنَّجْمُ، والدَّبْرَانُ" (ابن منظور، د.ت، 1/ 150).

مما سبق يتضح لنا أن شمرأ أجاد أربع لغات منها لغته الأم.

2- الجوهري: هو أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، أصله من فاراب في خراسان، دخل العراق صغيراً وسافر إلى الحجاز وطاف في البادية (ربيعاً ومضراً)، فأخذ يتعلم العربية مشافهة عن العرب، ثم عاد إلى خراسان، وأقام في نيسابور، كان من أعاجيب الزمان ذكاءً وفطنةً وعلمًا (الحموي، 1925، 2/ 656).

3- ابن بري: هو عبد الله بن عبد الجبار المقدسي الأصل، المصري المنشأ والولادة والوفاة (الحموي، 1925، 12/ 56)، وأما حاشية ابن بري (حاشيته على صحاح الجوهري)، وكتابه: (في التعريب والمغرب) فهما من المصادر المهمة التي اعتمد عليها ابن منظور في معجمه.

4- ابن سيده: هو علي بن إسماعيل الأندلسي المرسي، إمام في اللغة يضرب بذكائه المثل، عاش في مرسية، وتوفي في دانية من دول الأندلس (إسبانيا)، أخذ اللغة عن صاعد البغدادي الوافد من المشرق وغيره، وكان من العارفين باللغة والشعر وفنون الأدب والأخبار (الذهبي، 1402هـ، 18/ 144).

5- ابن الأثير: هو مجد الدين المبارك بن محمد الشيباني الجزري ثم الموصل، من المتميزين في علوم القرآن والحديث والعربية (الذهبي، 1402هـ، 21/ 488).

هؤلاء أهم من نقل عنهم ابن منظور، وهم أخذوا العلم عن غيرهم، واثان منهم من أصول فارسية، وتعلما العربية في البوادي.

وأما عن رحلة الدراسات اللغوية:

فقد بدأت الرواية اللغوية في القرن الثاني الهجري عملاً ميدانياً مر بمرحلتين: كانت أولاهما انتقال اللغويين إلى البادية يسمعون الأعراب الفصحاء، ويسألونهم، ويكتبون عنهم، ثم يعودون لمواطن الدرس في الحواضر؛ لعرض المادة في المجالس، وإملائها على الطلاب، وإشاعتها بين الدارسين. وكانت البصرة ثم الكوفة المصيرين السباقيين إلى الرواية في هذه المرحلة.

وبعد عملية الجمع هذه، بدأت عملية التنسيق والتنظيم، فظهرت الرسائل اللغوية التي تعد بداية العمل المعجمي، وكانوا يطلقون لقب "اللغوي" على من يعمل في هذا الميدان. ثم تطورت الدراسات اللغوية والنحوية لتأخذ أسساً ثابتة، وبانتهاء القرن الرابع الهجري نجد مجموعة من المعجمات اللغوية التي تمثل اتجاهات مختلفة في حركة التأليف المعجمي عند العرب، ومجموعة من المؤلفات التي تبحث في علم اللغة.

وأما طريقة الإفادة من أخذ عنهم ابن منظور، فسأتحدث عن عصر شمر، الذي أفاد منه الأزهري، كما ورد في كتاب مروياته:

يعد شمر بن حمدويه واحداً من اللغويين الذين أسهموا في بناء المعجم العربي وتأسيسه، إذ رحل في عنفوان شبابه من هراة (بخراسان) إلى العراق لكتابة الحديث، وكان له كتاب كبير في اللغة ابتدأه بحرف الجيم (الزركلي، 1992، 3/ 175)، وتؤكد المصادر وكتب التراجم لقاءه بابن الأعرابي وجماعة من اللغويين (القفطي، 1986، 2/ 77)، ومن هناك خرج إلى البادية اقتداء بسنة اللغويين المتقدمين في مشافهة الأعراب وسماعهم، والأخذ عنهم، لتوثيق المادة اللغوية وتحريها، وبعد أن أكمل

تحصيله اللغوي رجع إلى هراة، وهناك ألف كتاباً كبيراً في اللغات، واجتمع حوله طلبة العلم يسألونه ويدونون ما يسمعون، وخلف شمر آثاراً لغوية تناول فيها ضروب التأليف الشائعة في عصره، غير أن تلك الآثار مفقودة لا يعرف عنها شيء غير إشارات في كتب الطبقات واللغة، وقد اجتهد محقق كتاب (مرويات شمر) حازم سعيد يونس البياتي، في إحصائها والتعريف بكل واحد منها، فهو جدير بالدراسة لأنه من اللغويين المتقدمين، ولضياع مؤلفاته، وعدم كونه راوية فقط بل له منهج انتخابي في الدرس اللغوي (البياتي، 2005، 14-15؛ الشهراني، 2024؛ Mutair et al, 2025).

ومما سبق نستطيع أن نوفق بين ما قاله عاشور: "إلا أن هناك صعوبات عديدة اعترضت عملية جمع اللغة، من ذلك أن بعض علماء اللغة لم يكن ثقة فيما يرويه، وأن اللغة في ذلك الدور لم تكن مشكولة أو منقوطة، فضلاً عن قلة معرفة العلماء الأوائل بلغات من حولهم من الشعوب كالفرس، والروم، والسريان" (عاشور وآخرون، 1996، 55)، وبين الآراء الأخرى، التي تقول: بأن عدداً جيداً من علماء اللغة العربية، كانوا ثقة بارعين، لهم جهدهم في الترجمة والتعريب، أمثال الأزهري، وشمر، والجوهري، وغيرهم من الأعاجم الذين درسوا وأقاموا في البوادي، وأخذوا من العرب السامعين، والمشافين، والمخالطين لهم، ومنهم من جاور أو احتك بأقوام لهم لغات سائدة في مناطقهم، كابن سيده الذي عاش في بلاد الأندلس، وخالط الإسبان، والبربر، وهؤلاء ممن أفاد منهم ابن منظور، وغيره من علماء المعاجم، فكان لهم دور بارز في دخول الترجمة إلى كتب اللغة والمعاجم، ومن هنا اتضحت لنا كيفية دخول الترجمة إلى المعاجم العربية.

ويتبين لنا أن ترجمة بعض الألفاظ العربية إلى الأعجمية، أو الأعجمية إلى العربية داخل المخزون اللغوي في المعاجم هو اجتهاد من علماء العربية العرب والأعاجم على حد سواء، ويبدو لي بعد الاطلاع على ما نقله ابن منظور من الألفاظ المترجمة، أن ذلك الجهد لم يكن ذا طابع خاص، ومنهج واضح، وغرض محدد، بل لعله جاء من باب المفاخرة بالإلمام بلغات العجم، ويمكن أن يندرج عندي تحت باب الاجتهاد الديني الدنيوي، للحرص على العربية من التأثير بلغات العجم، ولتمييز العربي من الدخيل نطقاً وسماعاً، ولتسهيل تعلم العربية وإتقانها على أنها ملكة حتى عند غير العرب من الذين دخلوا في الإسلام، وقد يكون للإشادة على استحياء باللغة الأم "الأعجمية".

ويؤكد ذلك عندي أن القرن الثامن الذي ألف فيه المعجم، يعد حقبة زمنية قد تجاوز فيها العلماء مرحلة الدوافع الدينية فقط، وبدأوا بالتنافس العلمي، والتسابق وطلب الشهرة، واهتموا بالنقد والتكميل والتدليل والشرح والتحليل والاستدراك... إلخ.

إن من مهمة المعاجم ووظائفها فضلاً عن الحفاظ على ألفاظ القرآن، والحفاظ على اللغة العربية من الاقتراض ومن الأعجمي والدخيل، شرح ما استغلق على الأفهام من الثروة اللفظية الهائلة التي تدفقت على المخزون العربي القديم المحدود قَبلياً، وجغرافياً بسبب الفتوحات (البياتي، 2005، 14-15؛ Mounassar, 2020؛ Saeed, 2025)، لذا هبَّ علماء المعاجم إلى فك المستغلق، وشرح المستعصي، وبيان اللهجات العربية، وتحديد العربي والمعرب والأعجمي، وشرح ذلك زيادة وحرصاً وإخلاصاً، من باب المسؤولية الدينية أولاً، فالخوف على القرآن واللغة هو الهاجس، ومن باب المذهبية والعنصرية ثانياً، ومن باب التنافس والإبداع والشهرة ثالثاً.

ومن خلال تتبعي لنصوص المدونة لم أقف على منهج واضح لطريقة عرض الألفاظ المترجمة وضبطها، وتدوينها، وشرح معانيها، بل كانت ترد عرضاً في مواضع بسيطة، وفي أغلبها كانت نقلاً عن علماء أفاد منهم المؤلف، ولم تكن عن مهارة شخصية، أو علم تعلمه ابن منظور، وخاض غماره.

وفي هذه الدراسة لن نخوض في مدرسة ابن منظور المعجمية، وطريقة جمع الألفاظ، وترتيبها، وترجمتها، ولكن سنكتفي بجمع الألفاظ التي ترجمها في مدونته، ونرتبها أبجدياً لفتح باب الدرس فيها، وتأثيلها بإرجاعها إلى لغاتها الأم، وهدفنا إعداد تصور مقترح لمعجم علمي شامل مفصل يوضح جهود علماء المعاجم العربية في الترجمة.



التعريف بالترجمة:

الترجمة لغة: يقال: ترجم الكلام بَيَّنَّه وضَّحَّه، وترجم كلام غيره: نقله من لغة إلى أخرى، وترجم لفلان: ذكر ترجمته، والتَرْجُمان: المترجم، جمع: تراجم وتراجمة، والتَرْجُمان: "بالضم والفتح"، هو الذي يترجم الكلام، أي: ينقله من لغة إلى أخرى، والجمع: التراجم (ابن منظور، د.ت، 66/21).

أما اصطلاحاً: فهي التعبير عن معنى كلام في لغة بكلام آخر من لغة أخرى، مع الوفاء بجميع معانيه ومقاصده (حسن وحسين، 2014، 13، اللتي، 2022).

وهي نشاط لغوي يؤدي دور الوسيط بين نصين مختلفين لغة، وهي ضرورة حضارية وثقافية، وفن إبداعي، تحدده طبيعة العلاقات المتبادلة بين مجتمعي المترجم منه والمترجم إليه في مدة تاريخية معينة (حسن وحسين، 2014، 13؛ Alnasery, 2024). والترجمة عمل غائي، بغض النظر عما يظن المترجمون أنهم يفعلونه (بيم، 2010، 46)، ولقد استطاعت اللغة العربية أن تكون أداة مرنة في الترجمة؛ لما تتصف به من كثرة المترادفات، والقدرة على الاشتقاق، والنحت (عاشور، وآخرون، 1996، 54؛ زندال، 2021).

مراحل تطور حركة الترجمة في الحضارة الإسلامية:

المرحلة الأولى:

وفيها نشأت الترجمة في العصر النبوي أو عصر صدر الإسلام، فهناك مؤشرات عديدة تشير إلى أن عصر النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - قد شهد أنشطة للترجمة، ولا سيما مع ما تطلبه نشر الدعوة من التواصل مع أمم أخرى غير أمة العرب.

ففي هذا العصر ازداد احتكاك العرب المسلمين بأمم أخرى، وبدأت ترجمات الرسول - صلى الله عليه وسلم - إلى ملوك الأقوام والشعوب غير العربية، ومتهم: قيصر الروم، وكسرى ملك الفرس، والنجاشي ملك الحبشة، والمقوقس ملك الإسكندرية. هذا إلى جانب الرسائل التي بعث بها الخلفاء الراشدون إلى قيادات أقوام وأمصار عديدة؛ لأغراض شتى، وكانت الأغراض الدعوية من ضمنها.

ويروى أن سلمان الفارسي كان له السبق في ترجمة معاني فاتحة الكتاب إلى اللغة الفارسية على أيام النبي - صلى الله عليه وسلم - واشتهر زيد بن ثابت الأنصاري الخزرجي بأنه أول مترجم في الإسلام، وهو ترجمان الرسول (ص)، تعلم اللغات بالمدينة من أهل الألسن، وكان يكتب الرسائل التي ترسل إلى الملوك، ويرد عليهم بحضرة النبي - صلى الله عليه وسلم - وكان يتقن اللغة السريانية، والعبرية، والفارسية، والرومية، والقبطية، والحبشية (الخزاعي، 1419هـ، 208).

وحين بدأ الرسول - صلى الله عليه وسلم - في إبلاغ دعوته للعالم الخارجي، وبدأ بإرسال كتبه لملوك الأرض وقياسرهم، أمر زیداً أن يتعلم بعض لغاتهم فتعلمها في وقت وجيز، فكان يكتب الوحي للرسول (ص) ويكتب الرسائل للملوك (ابن عبد ربه، 1900، 216/4).

وقد روي أن زيد بن ثابت تعلم الفارسية من رسول كسرى، وقيل: من سلمان الفارسي، والقبطية من خادم الرسول (ص)، وقيل: من أخي مارية القبطية فقد أرسل معها، والرومية من حاجب الرسول (ص)، وقيل: من صهيب الرومي، وقيل: من رسول هرقل، والحبشية من بلال الحبشي أو شقران مولى النبي (ص) (ابن كثير، د.ت، 31/8).

مما سبق يتضح أن بداية القرن الأول الهجري، كانت تمثل مرحلة أولى من مراحل الاستقبال أو الأخذ، ولم يمض وقت طويل على مرحلة الأخذ التي نتجت عن طريق الاتصال البشري، حتى ابتدأت حركة نقل الرسائل والكتب وترجمتها في القرن الأول نفسه.



المرحلة الثانية:

تطور الترجمة في أوائل العصر الأموي:

يعد عهد الأمويين هو البداية العملية العلمية الواعية لحركة الترجمة، إذ بدأت حركة الترجمة في الدولة الإسلامية في عهد دولة بني أمية، الذين اهتموا بنقل علوم اليونان وترجمتها إلى اللغة العربية، وذلك بواسطة علماء السريان مثل يعقوب الرهاوي أسقف مدينة الرها (عاشور وآخرون، 1996، 85).

فقد قام خالد بن يزيد بن معاوية بن أبي سفيان ت(85هـ)، "بإحضار جماعة من فلاسفة اليونان ممن كان ينزل مدينة مصر، وقد تفصح بالعربية، وأمرهم بنقل الكتب في الصنعة، أي: في الطب والكيمياء وغيرها، من اللسان اليوناني والقبطي إلى العربي، وهو أول نقل كان في الإسلام من لغة إلى لغة، ثم نقل الديوان وكان باللغة الفارسية إلى العربية في أيام الحجاج" (ابن النديم، 1988، 303). ويقول الجاحظ عنه: "كان أول من أعطى الترجمة والفلاسفة، وقرب أهل الحكمة ورؤساء كل صنعة" (الجاحظ، 1998، 328/1).

المرحلة الثالثة:

نضوج الترجمة:

يعد أبو جعفر المنصور أول خليفة عباسي اهتم بأمر الترجمة، فأعطى وأجزل العطاء في سبيل نهضة الترجمة وازدهارها، وبفضل هذه الترجمة استطاع المسلمون أن ينفثوا ثقافتهم على الأمم الأخرى، فهم أضافوا بدورهم وعدلوا في العلوم التي ترجموها، وقد شهدت القرون الوسطى أعظم وأوسع حركتين للترجمة عرفهما العالم القديم (سليمان، 2004، 90-92):

بدأت أولاها في بغداد خلال القرن الثاني الهجري في عهد الخليفة العباسي هارون الرشيد، فقد أسس أول مؤسسة علمية كبرى تُعنى بالترجمة والكتب وهي "دار الحكمة"، التي أصبحت أكاديمية علمية يجتمع في رحابها المعلمون والمتعلمون. وبلغت أوج نشاطها في عهد ابنه الخليفة المأمون، فترجمت في بيت الحكمة العديد من مؤلفات علوم الإغريق واليونان والهنود في الرياضيات والفلسفة والطب والفلك من لغاتها الأصلية إلى اللغة العربية.

أما الحركة الثانية، فقد كان لاتساع الدولة الإسلامية في العصر العباسي الأول دور كبير في ازدهار حركة الترجمة وذلك بضم الشعوب غير العربية للدولة الإسلامية، مما جعل تلك الشعوب تقوم بنقل وترجمة علومها إلى العربية، ومن أشهر هذه الشعوب الفرس، ومن أبرز علمائهم "عبدالله بن المقنع" الذي سطع نجمه في سماء حركة الترجمة والتأليف.

ومن العوامل المؤثرة في نشأة حركة الترجمة وازدهارها، الجدل الديني الذي نشأ بين الفرق الإسلامية، كالجدل في القضاء والقدر ونحوه، فكثرت الجدل بين المسلمين، ثم بين المسلمين والنصارى واليهود، وكان اليهود والنصارى متسلحين بعلوم اليونان كالمنطق والفلسفة واستخدموا هذه العلوم في الجدل فأحس المسلمون بذلك، فعكفوا على دراسة علوم اليونان بما فيها الفلسفة والمنطق. وذلك للرد على أصحاب الديانات الأخرى وأمثالهم (أمين، 2012، 265/1).

وبعد تلك المراحل وصل العرب إلى وضع ضوابط الترجمة الماهر، يقول الجاحظ: "لا بد للترجمان أن يكون بيانه من نفس الترجمة، في وزن علمه في نفس المعرفة، ولا بد أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتى يكون فيهما سواء وغاية" (الجاحظ، 1384هـ، 76/1).

العلوم التي ترجمها العرب:

لقد ترجم العرب كل العلوم والمعارف المعروفة آنذاك، وقد تمثلت العلوم التي نقلت عن الفرس وترجمت، في: الأدب والسياسة والحكمة والتاريخ والفلك، وترجموا عن الهندية الطب والفلك والحساب والموسيقى والأرقام العديدة، وأما المصدر

اليوناني فضلاً عن الفلسفة والطب ترجم المسلمون عنه السياسة، والهندسة والموسيقى والمنطق والفلك. ولم يترجموا من علوم اليونان التاريخ والأدب، وذلك لإعجابهم بشعرائهم وخطبائهم ولاعتقادهم أنه لا أدب فوق أدبهم (زكريا، 1974، 282).

المبحث الثاني: الجانب التطبيقي (الألفاظ المترجمة في لسان العرب):

جمعت في هذا المبحث الألفاظ المترجمة الواردة في معجم لسان العرب، التي ذُكرت لها ترجمة، ولم أذكر الكلمات التي دخلت كما هي، وقبلتها العربية بصورتها في لغتها المقترضة، مثل: أعلام الشهور (أيلول، آب، حزيران...)، والناس: (مريم - يوسف - إبراهيم...) والمدن (نيسابور، خراسان، مرو...)، أو التي تغيرت بشكل بسيط، لأنني أفردتها بمعجم خاص بالمعرب والدخيل من الأعجمي.

وغرضي من ذلك توضيح جهود العلماء في الترجمة، وتخليص المعاجم من الخطأ والشك في بعض النصوص، وتبسيط الضوء على دور العلماء في عصرنا بالاهتمام بنسبة الألفاظ إلى لغاتها الأصلية، فكثيراً ما يراود العلماء القدامى الشك في أصل الكلمة واللغة التي ترجمت منها، فضلاً عن حاجة الدراسات اللغوية الحديثة إلى حصر الألفاظ التي عُرِيت؛ لحوسبتها وتأصيل ما توافقت جذوره بين اللغات، وذلك أمر يسير في ضوء الذكاء الصناعي.

اللفظة بالعربية	اللفظة المترجمة	اللغة التي ترجمت منها	النص في لسان العرب
الْأَثَابُ:	النَّشْكُ	العجم	(وَالْأَثَابُ: شَجَرِيْنُبْتُ فِي بُطُونِ الْأَوْدِيَةِ بِالْبَادِيَةِ، هِيَ شَبِيْهُةٌ بِشَجَرَةِ تَسْمِيْهَا الْعَجْمُ: النَّشْكُ) 2/10
الْأَخْضَرُ مِنَ الْخَيْلِ	الدِّيَزَجُ	العجم	(الْأَخْضَرُ مِنَ الْخَيْلِ: الدِّيَزَجُ، فِي كَلَامِ الْعَجْمِ) 11/87
حشرة	الشَّرَانُ	أهل السواد	(وَالشَّرَانُ: ذَوَابُّ مِثْلُ الْبَعُوْضِ، وَاحِدَتُهَا: شَرَانَةٌ لِّغَةِ لِأَهْلِ السَّوَادِ) 12/ 46
الأرجوان:	أَرْغَوَانٌ	الفارسية	(أَرْجَوَانٌ مُعَرَّبٌ، أَصْلُهُ: أَرْغَوَانٌ، بِالْفَارْسِيَةِ فَأُعْرِبَ، وَقِيلَ: هُوَ الصَّبْغُ الْأَخْمَرُ الَّذِي يَقَالُ: لَهُ النَّشَاسُجُ) 80/36
الأَرَعَنُ:	راعنا:	عبرية	(وَقَوْلُهُ -تَعَالَى-: "لَا تَقُولُوا رَاعِنًا وَقُولُوا انْطَرْنَا"، قِيلَ: هِيَ كَلِمَةٌ كَانُوا يَذْهَبُونَ بِهَا إِلَى سَبِّ النَّبِيِّ -ص- اسْتَقْفُوهُ مِنَ الرَّعُونَةِ، قَالَ ابْنُ سَيِّدِهِ: وَعِنْدِي أَنَّ فِي لُغَةِ الْيَهُودِ رَاعُونًا عَلَى هَذِهِ الصَّبْغَةِ يَرِيدُونَ الرَّعُونَةَ أَوْ الْأَرَعْنَ) 94 /36



الأَنْجُ: أَوْسْتَان	الفارسية	(الأنجُ بَيْتٌ يُبْنَى طَوْلًا، وَيُقَالُ لَهُ بالفارسية: أَوْسْتَان، والتَّارِجُ: الْفِعْلُ، والجمع: أُنْجٌ وَأَزَاجٌ) 141/5
الأسد	القَسُورَة	(الفراء: في وقوله -تعالى-: "فَرَّتْ من قَسْوَرَة"، قال: الرُّمَاءُ، وقال الكلبي بإسناده: هو الأسد، وروي عن عكرمة أنه قيل له: القَسُورَة بلسان الحبشة: الأسد) 13/ 141
أُسْتُوجَة وَأُسْجُوتَة:	الإِسْتَا جُ والإِسْتِي جُ	(الإِسْتَا جُ والإِسْتِي جُ: من كلام أهل العراق، وهو الذي يلف عليه الغزل بالأصابع لينسج، تسميه العرب: أُسْتُوجَة وَأُسْجُوتَة، قال الأزهري: وهما مُعَرَّبَان) 32/6
الأسْرُبُ:	سُرْبُ	(والأسْرُبُ والأسْرَبُ: الرِّصَاصُ أَعْجَبِيٌّ وهو في الأصل: سُرْبُ، والأسْرُبُ: دُخَانُ الْفِضَّةِ يَدْخُلُ فِي الْقَمِّ وَالْخَيْشُومِ والدُّبُرِ فِيخْصِرُهُ، فَرُبَّمَا أَفْرَقَ وَرُبَّمَا مَاتَ...، وقال شمر الأسْرُبُ مخفَّف الباء وهو بالفارسية سُرْبُ) 29/ 3
الأسْطَان:	أُسْتُون اه	(الأسْطَوَان: ... عبارته لا أحسب الأسْطَوَان مُعَرَّبًا، والفرس تقول: أُسْتُون اه، زاد الصاغاني الأسْطَوَانَة: من أسماء الذكر: أُسْتُون) 33/33
الأسْوَار:	دستوار سوراً	(والإِسْوَار... والكل معرب: دستوار بالفارسية، كالبِسْوَارِ، والجمع: أَسَاوِرَة، قال ابن بري: لم يذكر الجوهري شاهداً على الإسْوَارِ لغة في البِسْوَارِ) 39/ 12، (... أن النبي -ص- قال لأصحابه: قوموا فقد صَنَعَ جَابِرٌ سُوراً، قال أبو العباس: وإنما يراد من هذا أن النبي - ص- تكلم بالفارسية صَنَعَ سُوراً، أي: طعاماً دعا الناس إليه) 34/12
أشْبة:	رُوزُ وَأَشُوبُ	(وقولهم بالفارسية: رُوزُ وَأَشُوبُ، ترجمة سيبويه... رُوزُ وَأَشُوبُ، وأشْبة، من أسماء الدِّثَانِ...) 1/185
الأَشْكُرُ:	أَدْرَنج	(...، والأَشْكُرُ، ضرب من الأَدَمِ أبيض، الليث: الأَشْكُرُ: كالأديم إلا أنه أبيض، يؤكد به السُّرُوجُ، قال الأزهري: هو معرب وأصله بالفارسية أَدْرَنج) 13/15
أَصَبَّتْ	قالون	(قال غير واحد من أهل العلم: قالون بالرومية معناها: أَصَبَّتْ) 33/161

الأضْبَاءُ: فحنحه	الفارسية	(الأضْبَاءُ وَغُوعَةُ جَزْرِ الْكَلْبِ إِذَا وَخَوْحَ، وهو بالفارسية: فحنحه...1/88)
الأَكْبَرُاحُ: رستاق نزه	الفارسية	(الأَكْبَرُاحُ: رستاق نزه بأرض الكوفة، وبيوت صغار تسكنها الرهبان الذين لا قلاي لهم)89/7
الأَلْوَى: سحابين	الفارسية	(والأَلْوَى: الشديد الالتواء وهو الذي يقال له بالفارسية: سحابين)113/38
أُمُّ جِرْذَانٍ: المَوْشَانُ: الفَارُ	الفارسية	(المَوْشَانُ نوع من الرطب إلى السواد، دقيق، وهو أعجمي)30/34 (وفي الحديث ذكر أُم جِرْذَانٍ، وهو نوع من التمر كبار، قيل: إن نخله يجتمع تحت الفَار، وهو الذي يسمى بالكوفة: المَوْشَان، يعنون: الفَار بالفارسية.)2/10
آمنون شَيُومٌ	الحبشية	(...وقوم شَيُومٌ: آمَنُونَ حَبَشِيَّةً)30/91
الأنْكَلَيْسُ، المازماهي	الفارسية	(ابن الأعرابي: الشَّلِقُ الأنْكَلَيْسُ ومرة قال الأنْكَلَيْسُ وهو السمك الجِرِّي والجِرِّيْت... قال الأزهري أراها معربة... وهو الذي يسمى: المازماهي)87/15، (الجِرِّيْت: بالتشديد ضَرْبٌ من السمك معروف... الصِّلَوُزُ: الجِرِّيْتُ، والأنْكَلَيْسُ: المازماهي...، ويقال له بالفارسية: المازماهي)74/5.
فارس البارز	الفارسية	(وقال سفيان مَرَّةً: هم أهل البارز، يعني بأهل البارز: أهل فارس هكذا هو بلغتهم)14/151
القدس/بيت شَلَمٌ/ أوري شَلَمٌ	العبرية	(... وشَلَمٌ اسمُ بيت المقدس، وهو عبراني، وبَقَمٌ: وهو اسم أعجمي وهي شجرة)101/10 (وفي حديث عطاء: "أبشري أوري شَلَمٌ براكب الحمار" يريد: بيت الله المقدس... وقال معناه بالعبرانية: بيت السلام)10/87
والإِثْرَارَةُ: الزريك	الفارسية	(والإِثْرَارَةُ: نبت، يسمى بالفارسية الزريك)147/10
الإجانة: إكانه	الفارسية	(والإِجَانَةُ والإِنْجَانَةُ، والأَجَانَةُ، الأخيرة طائفة عن اللحياني: المِرْكُنُ، و أفصحها إِجَانَةُ واحدة الأَجَاجِينِ، وهو بالفارسية: إِكَّانَه)27/32
أربعة جهال	الفارسية	(قال أبو سعيد: سمعت العرب تقول للأربعة: إِسْتَار، لأنَّه بالفارسية: جهار فأعربوه، وقالوا: إِسْتَار)11/178



الأصل	بنكه	الفارسية	(البُنْكُ: الأصل، أصل الشيء وقيل: خالصه، الليث: تقول العرب كلمة كأنها دخيل، تقول: رده إلى بَنَكه الخبيث، تريد به أصله، قال الأزهري: البَنْكُ بالفارسية الأصل... والبُنْكُ ضرب من الطيب عربي، قال هو دخیل... 4/25)
الإصبع	الشُنْزَة	حميرية	(الشُنْزَة: الإصبع بالحميرية... وذو شَنَاتِر من ملوك اليمَن، يقال: معناه ذو القِرْطَة (71/12)
الإطرية:	لاخْشَه	الفارسية	(الإطرية: مثل الهَبْرِيَّة ضربٌ من الطَّعَام، ويقال له بالفارسية: لاخْشَه، قال شمر: الإطْرِية شيء يُعْمَلُ مثل النَّشَاسَتِجِ الْمُتَلَبِّقَةِ (64/37)
الإيْل - الإجلّ	كوزن	الفارسية	(والإجلّ: لغة في الإيْل وهو الذكر من الأوعال ويقال: هو الذي يسمى بالفارسية: كوزن، والجيم بدل من الياء كقولهم في بَرِّي: بَرَنَج) 114/25.
ابن أوى:	شغال	الفارسية	(وا بن أوى: معرفة دُوَيْبَّة، ولا يُفَصَّلُ أوى من ابن، الجوهري: ابن أوى يسمى بالفارسية: شغال، والجمع: بنات أوى) 35/186
ابن عُرْسِي:	راسو.	الفارسية	(قال الجوهري: وا بن عُرْسِي: دُوَيْبَّة تسمى بالفارسية: راسو) 6/16
ابن مَقْرَضِي:	دَلَّه	الفارسية	(وابن مَقْرَضِي: دُوَيْبَّة تقتل الحمام، يقال لها بالفارسية: دَلَّه... 37/18)
ارتكَفَ الثَّلْجُ	بِيسْتُ	الفارسية	(قال شمر: تقول العرب: ارتكَفَ الثَّلْجُ إذا وقع فثبت، كقولك بالفارسية: بِيسْتُ) 21/22
إِسْتَبْرَقَ:	سِتْبَرَه- استبره اسْتَفْرَه	الفارسية	(والسَّرَقُ: شِقَاقُ الحرير، وقيل: هو أجوده، واحدته: سَرَقَة... هو بالفارسية أصله: سَرَه، أي: جيد، فعربوه.... وإِسْتَبْرَقَ للغليظ من الديباج، وأصله: اسْتَبْرَه، وقيل: أصله سِتْبَرَه، أي: جيد، فعربوه). 174/23 (قال الزجاج:.... هو الدِّبَاج الصفيق الغليظ الحسن، قال وهو اسم أعجمي أصله بالفارسية: اسْتَفْرَه، ونقل من العجمية إلى العربية) 42/23
باجاً واحداً:	بَاهَا	الفارسية	(الجوهري: "قولهم: اجعل الباجات باجاً واحداً" أي: ضرباً واحداً ولوناً واحداً، وهو معرَّب وأصله بالفارسية: بَاهَا، أي: ألوان الأطعمة) 142/5

الباذِقُ والبادِقُ:	بادَه	الفارسية	(الباذِقُ والبادِقُ: الخمر الأحمر... قال أبو عبيد: الباذِقُ والبادِقُ كلمة فارسية عُرِّيت، فلم نعرفها، قال ابن الأثير: وهو تعريب: بادَه.... ومما أُعرب:البَيَازِقَةُ الرِّجَالَةُ، ومنه بَيَذِقُ الشَّطْرُنَج) 50/23
بارِيٌّ وبوريٌّ:	الباريَاءُ والباريَّةُ	الفارسية	(والبُورِيُّ والبُورِيَّةُ والبُورِيَّاءُ والباريُّ والباريَاءُ والباريَّةُ:فارسي معرب، قيل: هو الطريق، وقيل: الحَصِيرُ المنسوج، وفي الصحاح:التي من القصب، قال الأصمعي:البورياء بالفارسية، وهو بالعربية:باريٌّ وبوريٌّ) 134/10
والبَالَّةُ:	باله يله:	الفارسية	(والبَالَّةُ: القارورة والجِرَاب، وقيل: وعاء الطبيب، فارسي مُعَرَّب، أصله: باله... قال الجوهري: أصله بالفارسية: يله) 173/25م
البَالِغَاءُ:	بأئها	الفارسية	(البَالِغَاءُ: الأَكَارُخُ في لغة أهل المدينة وهي بالفارسية: بأئها) 57/21
البَبْرُ:	الببر	العجم	(البَبْرُ:واحدُ البُبُور، وهو:الفُرَانِقُ الذي يعادي الأسد غيره، البَبْرُ: ضرب من السباع أعجبي معرب) 88/10
البُخْتُجُ:	مِيبُخْتَه	الفارسية	(البُخْتُجُ: العصير المطبوخ، وأصله بالفارسية:مِيبُخْتَه، أي:عصير مطبوخ) 144/5
بُخْتَنْصَرَّ:	بُوخْتُ ابنُ،وَنَصَرَّ صَنَم	الفارسية	(وَبُخْتَنْصَرَّ معروف:وهو الذي كان خَرَبَ بيت المقدس...قال الأصمعي:إنما هو بُوخْتَنْصَرَّ، فأُعرب وبُوخْتُ، ابنُ وَنَصَرَّ صَنَم وكان وُجد عند الصَنَم ولم يُعرف له أب، فقيل:هو ابن الصنم) 64/14
بُخْدُقُ:	اسْفِيُوش	الفارسية	(بُخْدُقُ:الحَب الذي يقال له بالفارسية:« اسْفِيُوش »...قال ابن بري:قال ابن خالويه:البخدق:نبت ولم يعرف، إلا من أم الهيثم) 49/23
والْبُدُّ:	بُت	الفارسية	(والْبُدُّ: بيت فيه أصنام وتساوير، وهو إعراب بُت بالفارسية....،وقال ابن دريد:البُدُّ:الصنم نفسه الذي يعبد، لا أصل له في اللغة، فارسي معرب) 30-31-29/8
الْبِرْسَامُ:	وبر-وسام	....	(الْبِرْسَامُ:المُومُ، ويقال لهذه العِلَّة: البِرْسَامُ، وكأنه معرَّب: وبر، هو:



			الصدر، وسَام: من أسماء الموت، وقيل: معناه الابن، والأول أصح، لأن العلة إذا كانت في الرأس، يقال: سرّسام، وسرّ هو الرأس... (47/29)
البرق	برّه	الفارسية	والبرق: الحَمَلُ فارسيّ معرب،... وهو تعريب: برّه بالفارسية.. (53/23) (قال أبو عبيدة: هو بالفارسية أصله: سرّه، أي: جيد، فعربوه كما عرب برّق للحمل، وأصله: برّه...). (174/23)
البرخ:	بَرْخ	عمانية/أو عبرية/أو سريانية/أو نبطية	(البَرْخ: الكبير الرَّحْصُ عُمَانِيَّة، وقيل: هي بالعبرانية أو السريانية يقال: كيف أسعأهم؟ فيقال: بَرْخ، أي: رخيص والتبريخ: التبريك،... بَرْخُوا بَرْكُوا بالنَّبْطِيَّة، وقال غيره: بَرْخُوا، أي: اجعلوا لنا شقصاً، وأصله بالفارسية: البَرْخ، وهو النصب،... قال أبو منصور: وهو بالزاي أشبه من تَبَاخَ، وهو الأَبْنُ، والبَرْخ: أن تقطع بعض اللحم بالسيف، والبَرْخ: الحَرْبُ، والبَرْخ: الجَرْفُ، بلغة عُمَان، قال الأزهري: وروي البَرْخ بالراء) (154/7)
ضرب من التمر الديكة الصغار	بارني،	الفارسية أهل العراق	(البَرْني: ضرب من التمر أصغر مُدَوَّر، وهو أجود التمر، واحدته: بَرْنيَّة. قال أبو حنيفة: أصله فارسي، قال: إنما هو بارني، فالبار: الحَمْلُ، وني: تعظيم ومبالغة،... وقيل: البَرْاني بلغة أهل العراق، الديكة الصغار حين تُدْرِك، واحدتها: بَرْنيَّة) (65/32)
البريد	بريده دم-برده دم	الفارسية	(والبريد كلمة فارسية يراد بها في الأصل البرد وأصلها: «بريده دم»، أي: محذوف الذنب، لأن بغال البريد كانت محذوفة الأذنان كالعلامة لها، فأعربت وخففت ثم سمي الرسول الذي يركبه بريداً) (34/8)
البطريق:	البطريق	الرومية	(البَطْرِيْقُ بلغة أهل الشام والروم: هو القائدُ معرب،... وهو الحاذق بالحرب وأمورها بلغة الروم،... ويقال: إن البَطْرِيْق عربي وافق العجمي وهي لغة أهل الحجاز،... البَطْرِيْق العظيم من الروم، وقيل: هو الوضيء المُعْجَب... (56/23)
البطيخ	الخربز	الفارسية	(الخَرْبِزُ: البَطِيخ، وأصله فارسي) (181/14)
دِرْهَمٌ بَهْرَج	نَهْلَه، نَهْرَه،	الهندية	(ودِرْهَمٌ بَهْرَجٌ: رديء، قال: وهو إعراب نهره، فارسي،... واللفظة

معربة، وقيل: هي كلمة هندية أصلها: نَهْلَه، وهو الرديء، فنقلت إلى الفارسية، فقيل: نَهَرَه، ثم عُرِبَتْ بِهَرَج، الأزهري: وبَهَرَج بهم إذا أُخِذَ بهم في غير المحاجة، واليهَرَج: التعويج من الاستواء إلى غير الاستواء (149/5)	الفارسية	بَهَرَج	
(الِهَطَه: كلمة سنڌية، وهي: الأَرَزُّ يطبخ باللبن والسمن خاصة بلا ماء، واستعملته العرب بالهاء فقالت: بِهَطَه طيبة....، وقيل: الِهَطَه ضرب من الطعام (أَرَزُّ، وماءً) وهو معرب وبالفارسية: بتا) 66/18	الفارسية /سنڌية	بَتَا	الِهَطَه
(والْبُوصِي: ضربٌ من السُّفْن، فارسي معرب....، وقال أبو عمرو: البُوصِي زَوْرَقٌ، وليس بالملاح، وهو بالفارسية: بُوزِي،....) 37-36/17	الفارسية	بُوزِي	والْبُوصِي:
(وفي حديث زياد حين قَدِمَ البصرة أميراً عليها: "ما هذه المَواخيرُ فالشرابُ عليه حرامٌ حتى تُسَوَّى بالأَرْضِ هَذُمًا وإِخْرَاقًا"، هي جمع: مَآخُورٍ وهو مَجْلِسُ الرِّبَةِ، وَمَجْمَعُ أَهْلِ الْفِسْقِ وَالْفَسَادِ وَبُيُوتُ الْخَمَّارِينَ، وهو تعريب: مَيَّ خُور، وقيل: هو عربي لتردد الناس إليه من مَخْرِ السفينة الماء) 14/19	الفارسية	مَيَّ خُور	بيت الخمار
(والْبَيَّزَارُ: الذي يحمل البازِي، قال أبو منصور: ويقال فيه: البازيارُ، وكلاهما دخيل، الجوهري: الْبَيَّازَةُ، جمع: بَيَّازَر، وهو معربٌ بازيار،.... وقال سفيان مرة: هم أهل البازر، يعني بأهل البازر أهل فارس، هكذا قال: هو بلغتهم) 106/10	الفارسية	بازيار	الْبَيَّازُ:
(والْأَكَالِيلُ: تيجان ملوك العجم،.... والتاج: الفضة، ويقال للصَّلِيحَةِ من الفضة: تاجَةٌ، وأصله: تازَه بالفارسية للدرهم المضروب حديثاً....) 151/5	الفارسية	تازَه	والتاجُ:
(امرأة بَيْدَخَة: تَارَة، لغة حَمِيرِيَّة، وَبَيْدَخُ: اسم امرأة....، يقال: فلان يَتَبَدَّخُ علينا وَبَيْدَخُ، أي: يتعظم ويتكبر والبُذْءاء: العظام الشُّؤُون) 153/7	حميرية	بيدخة	تَارَة (امرأة تَارَة)
(والتَرَاجِيلُ: الكَرَفَس، سَوَادِيَّة، وفي التهذيب: بِلُغَة العجم، وهو اسم سَوَادِيٍّ من يُقُول البساتين) 26/160	سوادية	الكرفس	التراجيل:
(والتَّرْسُ: خشبة توضع خلف الباب يُضَبَّبُ بها السرير، وهي المتَرَسُ	الفارسية	المتَرَسُ	التَّرْسُ



بالفارسية... التهذيب: المَتْرَسُ: الشَّجَار الذي يوضع قِبَل البابِ دِعَامَةً، وليس بعربي معناه مَتْرَس، أي: لَا تَخَفُ (101/15).			
(والتَّسَاخِينُ: الخِفَافُ، لا واحد لها، مثل التَّعَاشِيبِ...: التَّسَخَانُ: تعريب تَشْكَن، وهو اسم غِطاء من أَغْطِية الرُّأْس كان العلماءُ والمَوَائِدَةُ يأخذونه على رؤوسهم خاصة دون غيرهم) 32/33	.....	تَشْكَن	التَّسَخَانُ:
(وفي حديث النَّجَاشِيِّ لما دخل عليه عمرو والوفدُ معه: "قال لهم: نَخْرُؤا" أي "تكلّموا، قال ابن الأثير: كذا فُسر في الحديث، قال: ولعله إن كان عربياً مأخوذ من النَّخِيرِ: الصَّوْتِ، وبيروى: بالجيم... 14/52)	حبشية	نَخْرُؤا	تكلّموا
(قال ابن الأعرابي: التَّمْلُولُ: القُنَابَرِي بتشديد النون، ابن سيده: والتَّمْلُولُ: البَرْغَشْتُ أعجمي وهو الغُمْلُول، والقُنَابَرِي: بالنبطية، والتَّامُولُ: نَبْتُ كَالْقَرْعِ، وقيل: التَّامُولُ نبت طَيِّب الريح ينبت نبات اللُّوبِاء... 177/25)	النبطية	القُنَابَرِي	التَّمْلُولُ:
(والتَّيْنُ: نَجْمٌ وهو على التشبيه بالحَيَّة، الليث: التَّيْنُ نَجْمٌ من نجوم السماء...، واسمه بالفارسية في حساب النجوم: هُشْتَنْبَر... قال ابن بري: وتُسَمِّيهِ الفُرسُ: الجوزهر، 88/32)	الفارسية	هُشْتَنْبَر الجوزهر	التَّيْنُ:
(وحكي عن الأصمعي أنه بالثاء في اللغة الفارسية: وبالطاء في اللغة العربية، التهذيب: التَّوْتُ كَأَنَّهُ فارسي والعرب تقول: التَّوْتُ بقاءين... 168/4)	الفارسية	توْتُ	توت:
(التيَّر: الحاجز بين الحائطين، فارسي معرب، والْتِيَّارُ: المَوْجُ وخص بعضهم به موج البحر، وهو: أَذْيُهُ وَمَوْجُهُ... 142/10)	الفارسية	أَذْيُهُ وَمَوْجُهُ	الْتِيَّارُ:
(والتَّدَاءُ: مثل المَكَاءِ، نبت، وقيل: نبت في البادية يقال: له المَصَاص والمَصَّاح، وعلى أصله قشور كثيرة... ويقال له بالفارسية: بهراه دايزاد... 84/35)	الفارسية	بهره دايزاد	التَّدَاءُ:
(الْتَرُطُ: مثل التَّلَطُّ لُغَةً أَوْ لُغَةً... والْتَرُطُ أيضاً: شيء تستعمله الأساكِفَةُ وهو بالفارسية: شَرِيسُن) 71/18	الفارسية	شَرِيسُن	الْتَرُطُ

الثَّغَامُ:	دَرْمَنَه إِسْبِيد	الفارسية	(الثَّغَامُ بِالْفَتْح: تَبَّتْ عَلَى شَكْلِ الْحَلِيِّ وَهُوَ أَغْلَظُ مِنْهُ، وَأَجْلُ عَوْدًا، يَكُونُ فِي الْجَبَلِ يَنْبُتُ أَخْضَرَ ثُمَّ يَبْيِضُ إِذَا يَبَسَ، وَلَهُ سَنَمَةٌ غَلِيظَةٌ، وَيُقَالُ لَهُ بِالْفَارْسِيَّةِ: دَرْمَنَه إِسْبِيد... وَكُلُّ هَذَا خَبَطُ وَالصَّحِيحُ: "دَرْمَنَه" بِفَتْحِ الْأَوَّلِ وَالثَّلَاثِ وَسَكُونِ الرَّاءِ، وَأَصْلُهُ: "دَرْمِيَانَه"، وَاسْبِيدُ بِالْكَسْرِ، وَالْمَعْنَى: فِي وَسْطِهِ أَبْيَضُ) 75/29
ثُوب شَطُور	كُوسًا	الفارسية	(وْثُوبٌ شَطُورٌ: أَحَدُ طَرَفَيْ عَرَضِهِ أَطْوَلُ مِنَ الْآخَرِ، يَعْنِي: أَنْ يَكُونَ كُوسًا بِالْفَارْسِيَّةِ) 12/50
ثوب ذو نيرين:	دُوبَاف / دِيَابُودُ / دِيَبُودُ	الفارسية	(يُقَالُ: نَاقَةٌ ذَاتُ نَيْرَيْنِ إِذَا حَمَلَتْ شَحْمًا عَلَى شَحْمٍ كَانَ قَبْلَ ذَلِكَ، وَأَصْلُ هَذَا مِنْ قَوْلِهِمْ: ثُوبٌ ذُو نَيْرَيْنِ: إِذَا نُسِجَ عَلَى خَيْطَيْنِ، وَهُوَ الَّذِي يُقَالُ لَهُ "دِيَابُودُ" وَهُوَ بِالْفَارْسِيَّةِ « دُوبَاف » (... 96/14) قَالَ أَبُو عُبَيْدٍ: أَصْلُهُ بِالْفَارْسِيَّةِ: دُوبُودُ (" 30/10) (وَالدِّيَابُودُ: ثُوبٌ يَنْسِجُ عَلَى نَيْرَيْنِ، شَبَّهَ بِهِ الثَّورُ الْوَحْشِيُّ لِبَيَاضِهِ...) 21/6
الجائزة:	تِير	الفارسية	(الْخَشْبَةُ الَّتِي يُوضَعُ عَلَيْهَا أَطْرَافُ الْخَشَبِ فِي سَقْفِ الْبَيْتِ، الْجَوْهَرِي: الْجَائِزَةُ الَّتِي يُقَالُ لَهَا بِالْفَارْسِيَّةِ: تِير، وَهُوَ سَهْمُ الْبَيْتِ.....) 166/14
الجاموس:	كُومَيْشُ	الفارسية	(وَالْجَامُوسُ: نَوْعٌ مِنَ الْبَقَرِ دَخِيلٌ، وَجَمْعُهُ: جَوَامِيسُ، فَارْسِيٌّ مَعْرَبٌ، وَهُوَ بِالْعَجْمِيَّةِ كُومَيْشُ) 111/15
الجبل:	الدبري / الدبر	الحبشية	(وَفِي حَدِيثِ النَّجَاشِيِّ أَنَّهُ قَالَ: " مَا أَجِبْتُ أَنْ تَكُونَ دَبْرِي لِي دَهْبًا، وَأَنْتِي أَذِيتُ رَجُلًا مِنَ الْمُسْلِمِينَ " وَفُسِّرَ الدَّبْرِي بِالْجَبَلِ... وَالدَّبْرُ بِلِسَانِهِمُ الْجَبَلُ، قَالَ: هَكَذَا فُسِّرَ... وَلَا أَدْرِي أَعْرَبِي هُوَ أَمْ لَا؟؟؟؟ وَدَبْرٌ: مَوْضِعٌ بِالْيَمَنِ) 11/116
الجُدَادُ:	كُدَادُ	الفارسية والنبطية	(وَالْجُدَادُ: الْخُلُقَانُ مِنَ الثِّيَابِ، وَهُوَ مَعْرَبٌ: كُدَادُ، بِالْفَارْسِيَّةِ، وَالْجُدَادُ: الْخِيُوطُ الْمَعْقَدَةُ، يُقَالُ لَهَا: كُدَادُ بِالنَّبَطِيَّةِ...) 60/8
جُدَّة النهر	كُدُّ	النبطية	(الْأَصْمَعِيُّ: كُنَّا عِنْدَ جُدَّةِ النَّهْرِ، بِالْهَاءِ، وَأَصْلُهُ نَبْطِيٌّ أَعْجَمِيٌّ: كُدُّ، فَأَعْرَبَتْ) 55/8
جَرِيَانُ	كَرْبَان	الفارسية	وَجَرِيَانُ الْيَزَعِ وَالْقَمِيصِ: جَبِيْنُهُ، وَقَدْ يُقَالُ بِالضَّمِّ، وَهُوَ



بالفارسية: كَرَبَان، وَجَرَبَانُ الْقَمِيصُ لَبِنَتُهُ فارسي معرب) 35/2			
رجل جُرْبُرْ	كربز	الفارسية	(والجُرْبُرُ: الخُبُّ من الرجال، وهو دخيل، ورجل جُرْبُرٌ بالضم: يَبْنُ الجُرْبُرَةَ، بالفتح أي: خَبَّ، قال: وهو الْقُرْبُرُ، أيضاً وهما مُعَرَّبَانِ (قوله « وهما معربان » أي: عن كربز بالكاف، الفارسية كما في القاموس وشرحه) 158/14
الجِرْيَال	كِرْيَال	رومي	(وزعم الأصمعي: أن الجِرْيَال اسم أعجمي رُومِيٌّ عَرَبِيٌّ، كأن أصله: كِرْيَال، قال شمر: العرب تجعل الجِرْيَال لَوْنَ الْخَمْرِ نَفْسِهَا، وهي: الجِرْيَالَةُ... والجِرْيَالُ: التَّقَمُّ، وقال أبو عبيدة: هو النَّشَاسْتَج، والجِرْيَالُ: صَنَعٌ أَحْمَرُ...) 9/26
الجَلَابُ:	جُلْ وَأَب	الفارسية	(والجَلَابُ: ماءُ الْوَرْدِ فارسي معرَّبٌ..... قال أبو منصور:.... وهو فارسيٌّ معرَّبٌ يقال له: جُلْ وَأَب،....) 47/2
الجَلَسَانُ:	كَلَّشَان	الفارسية	(والجَلَسَانُ: ضرب من الرِّيحَانِ.... وقال الليث: الجَلَسَانُ دَخِيلٌ، وهو بالفارسية: كَلَّشَان....، قال: واسم الْوَرْدِ بالفارسية: جُلْ، وقول الجوهري هو معرب: كَلَّشَان. هو: نثار الْوَرْدِ) 109/15 (السَّيْسَنْبُرُ: الرِّيحَانَةُ التي يقال لها التَّمَامُ، وقد جرى في كلامهم، وليس بعربي صحيح) 12/36
جَهَنَّمَ:	كِهَنَام	العبرية	(الأزهري: في جَهَنَّمَ قولان.... وهي أعجمية، وقيل: هو تعريب كِهَنَام بالعبرانية، قال ابن بري: من جعل جَهَنَّمَ عربياً احتج بقولهم: "بئر جِهَنَّمَ") 105-106/29
الجمال	القمل	النَّبَطِيَّة	(... قال الأزهري: وليس لا دَهْل ولا قَمْل من كلام العرب، إنما هما من كلام النَّبَط، يسمون الْجَمْل: قَمْلاً) 140/26
الجَوْرَبُ:	كَوْرَبْ	الفارسية	(والجَوْرَبُ: لِفَافَةُ الرَّجُلِ، مُعَرَّبٌ، وهو بالفارسية: كَوْرَبْ...) 2/27
الجَوْسَقُ:	كُوشك	الفارسية	(الجَوْسَقُ: الْحِصْنُ، وقيل: هو شبيه بالحصن معرب، وأصله: كُوشك، بالفارسية، والجَوْسَقُ: القصر أيضاً) 68/23
الجَيْسَوَانُ:	كَيْسَوَان	الفارسية	(والجَيْسَوَانُ بضم السين: جنس من النَّخْلِ... سمي الجَيْسَوَانُ لَطُولِ شَمَارِيخِهِ... والدَّوَانِبُ بالفارسية: كَيْسَوَان) 141/35

الحانة:	خانة	الفارسية	(الحانة: موضعُ بَيْعِ الخَمْرِ، قال أبو حنيفة: أَطْهَأُ فارسية، وأن أصلها:خانة(149/32
الحُبُّ:	حُنْبٌ	الفارسية	(والحُبُّ: الخابِيةُ، وقال ابن دريد: هو الذي يُجْعَلُ فيه الماءُ فلم يَنْوَعْهُ... فارسيٌّ مُعَرَّبٌ، قال:...أصله حُنْبٌ فَعَرَّبَ، والجمْعُ: أَخْبَابٌ(66/2
بيت مُحَرَّذٌ: والحُرْدِيَّةُ:	كُوخ الحُرْدِي	الفارسية النبطية	(والحُرْدِيَّةُ: حياصة الحظيرة التي تُشَدُّ على حائط القصب عَرْضاً، قال ابن دريد: هي نبطية.... وعُرْفَةُ مُحَرَّذَةٌ: فيها حراديّ القصب عَرْضاً، وبيت مُحَرَّذٌ: مسنَّم، وهو الذي يقال له بالفارسية: كُوخ، والحُرْدِيُّ: من القصب نَبْطِيٌّ معَرَّبٌ....(91/8 (الأزهري: الكُوخ والكاخ دخیلان في العربية.... وكذلك الناطور: يتخذُه يحفظ ما في البستان، وأهل مرو: يقولون: كاخٌ للقصر الذي يتخذ في البستان والمواضع (193/7
الحَرْشَفُ:	كَنْكَزٌ	الفارسية	(والحَرْشَفُ: نَبْتُ.... وقيل: نبت يقال له بالفارسية: كَنْكَزٌ(131/21
حسن	سنا	الحَبَشِيَّة	(... قيل: سنا بالحَبَشِيَّة: حَسَنٌ، وهي لغةٌ، وتُخَفَّفُ نونُها وتشدُّدُ، وفي رواية: سَنَه سَنَه، وفي رواية أخرى: سَنَاه سَنَاه مخففاً ومشدداً فهِمَا(36/163
الحَصْبُ	الخطْبُ	الحبشية	(وقال الفراء: الحَصْبُ في لغة أهل نجد: ما رَمَيْتَ به في النار، وقال عكرمة: حَصَبٌ جهنم هو حَطْبٌ جهنم بالحَبَشِيَّة(2/89
الحض بالجد	دَوْدُو	الفارسية	(دَوْدُو بها: مَرَّ بها، يعني: العَيْرُ وأُتْنَه، وقيل: الدَّوُّ أرضٌ مَسِيرَةُ أربع ليالٍ شِبْهَ تُرْسٍ خاوية.... وإنما سميت الدَّوُّ، لأنَّ الفُرْسَ كانت لَطَائِمُهُمْ تَجُوزُ فيها، فكانوا إذا سلكوها تَحَاضُّوا فيها بالجِدِّ، فقالوا بالفارسي: دَوْدُو(67/36
الحمار المهجين:محم ر	بالاني سهباي	الفارسية	(والحَمَارَةُ: أصحاب الحمير في السفر....والواحد: حَمَّار، مثل جَمَّال وبَغَّال... ويقال للمهجين: مَحْمَرٌ بكسر الميم وهو بالفارسية: بالاني....(60/11
حمارة الماء: ما تَعَلَّقَ عليها الإداوة لتُبْرَدَ			(وإنما رجل كان يبرد الماء لرسول الله -ص- على حمارة، فأرسله النبي يطلب عنده ماء، لما لم يجد في الركب ماء كذا بهامش النهاية) على حِمَارَةٍ من جريد: هي ثلاثة أعواد يُشَدُّ بعضها ببعض،



الماء			ويخالفُ بين أرجلها تُعَلِّقُ عليها الإداوَّةُ لتُبَرِّدَ الماءَ، ويسمى بالفارسية: سهباي(61-60/11)
كل ما يحمل/ الحمار	بعير	العبرانية	(البعير في القرآن: الحمار، وذلك أن يعقوب وأخوة يوسف... كانوا بأرض كنعان، وليس هناك إبل، وإنما كانوا يمتارون على الحمير... وفي زبور داود أن البعير كل ما يحمل، ويقال لكل ما يحمل بالعبرانية: بعيرا...)10/120
الخاتم	البَطْرُ	حميرية	(والبَطْرُ: الخاتمُ حِمَيْرِيَّةٌ، وجمعه: بَطُور... والبَطْرَةُ بسكون الظاء حَلَقَةُ الخاتم بلا كسري وتصغيرها بَطِيرَةٌ أيضاً)119/10
خادم الضيوف من قبل السلطان (المضيف)	الجزيرُ	أهل السواد	(الليث: الجزيرُ بلغة أهل السواد: رجل يختاره أهل القرية لما ينوبهم من نفقات من ينزل به من قِبَل السلطان)10/178
الخايجة:	خاياه	الفارسية	(الخايجة: البيضة وهو بالفارسية: خاياه)2/6
الخَشَسَبَرْمُ:	خوش سبرم	الفارسية	(الخَشَسَبَرْمُ: شبيهه بالمرزو، وهو من رياحين البر،... وأصله بالفارسية هكذا: خوش سبرم، بضم الخاء وسكون الواو، والشين وفتح السين المهملة وسكون الباء العجمية. وفتح الراء، وسكون الميم)165/29
خَشَّة:	الطيبُ	الفارسية	(.وخُشْنُ: الطيبُ بالفارسية، عَرَّبْتُهُ العرب، وقالوا في المرأة: خَشَّة، كَأَنَّ هذا اسم لها...)155/16
الزَّرَجُون:	جُون اللَّوْن أوزركون	الفارسية	(الزَّرَجُون: الماء الصافي يَسْتَنَقِعُ في الجبل، عربي صحيح، والزَّرَجُون بالتحريك: الكرم... قال الأصمعي: هي فارسية معربة:، أي لون الذهب. وقيل: هو صبغ أحمر...، وقيل: الزَّرَجُون قُضْبَان الكرم، بلغة أهل الطائف وأهل الغور... قال السيرافي: هو فارسي معرب، شبه لونها بلون الذهب، لأن زَرَّ بالفارسية الذهب، وجُون اللَّوْن، وهم ما يعكسون المضاف والمضاف إليه عن وضع العرب... قال شمر: أراها فارسية معربة: ذردقون، قال: وليست بمعروفة في أسماء الخمر، غيره: زَرَكُون))22/21/33

خمن الرجل:	خَمَانًا	الفارسية	(خمن الشيء يخمنه خمنًا، وخمن يخمن خمنًا، قال فيه: بالحدس والتخمين.... قال ابن دريد: أحسبه مولدًا، والتخمين: القول بالحدس، قال أبو حاتم: هذه كلمة أصلها فارسية عربت، وأصلها من قولهم: خَمَانًا على الظن والحدس) 142/13
خَوَاحٍ:	بنحرقات	العجم	(باب صغير كالنافذة الكبيرة، تكون بين بيتين ينصب عليها باب.... وناس يسمون هذه الأبواب التي تسميها العجم بنحرقات: خَوَاحٍ...) 7/166
الخَوَزْنَق:	خُرْتَكَاه خُرْتَقَاه	الفارسية	والخَوَزْنَق: نهر، والخَوَزْنَق: المجلس الذي يأكل فيه الملك ويشرب، فارسي مُعرب، أصله: خُرْتَكَاه، وقيل: خُرْتَقَاه، معرب.... والخَوَزْنَق: اسم قصر بالعراق فارسي معرب، بناه النعمان الأكبر) 107/23
الدَّاحِسُ:	بَرْوَرَة	الفارسية	(والدَّاحِسُ: من الوَرَم، ولم يُحَدِّدْوه.... وسئل الأزهري عن الدَّاحِسِ، فقال: قَرْحَةٌ تخرج باليد تسمى بالفارسية: بَرْوَرَة...) 144/15
دَارَةُ القمر	السَّاهُورُ	سرياني	(والسَّاهُورُ والسَّهَرُ: نفس القمر، والسَّاهُورُ: دَارَةُ القمر، كلاهما سرياني، ويقال: السَّاهُورُ ظِلُّ السَّاهِرَةِ، وهي وَجْهُ الأرض) 12/30
دَاشِنٌ:	الدَّشَن	العراق	(دَاشِنٌ، معرب من الدَّشَن، وهو كلام عراقي، وليس من كلام أهل البادية، كأنهم يعنون به الثوب الجديد الذي لم يُلبس، أو الدار الجديدة التي لم تسكن... ابن شميل: الدَاشِنُ والبُرْكَة... الدَّسْتَارَانُ، ويقال: بُرْكَة الطحان) 169/32
يَوْمٌ داموْقُ:	الدَّمَّة دَمَهْكِر	الفارسية	(.... والدَمَقُ بالتحريك: الثلج مع الريح، يغطي الإنسان من كل أُوْب حتى يكاد يقتل مَنْ يُصِيبُه، فارسي معرب، ويومٌ داموْقُ: ذو وَعَكَةٍ، فارسي معرب، لأن « الدَّمَّة » بالفارسية: النفس، فهو: دَمَهْكِر، أي: أخذ بالنفس، والدَّمَمِيقُ، اسم....) 129/23
الدَّبْرَةُ	كُرْدَه	الفارسية	(والدَّبْرَةُ: الساقية بين المزارع، وقيل هي المَشَارَةُ في المَزْرَعَةِ، وهي بالفارسية: كُرْدَه) 115/11
دِحْيَةٌ:	السيد	الفارسية	(ودِحْيَةُ الكَلْبِيِّ، حكاها... بالكسر، وحكاها غيره بالفتح.... وأصل هذه الكلمة: السَيِّد بالفارسية.... والدِّحْيَةُ: رئيسُ الجُنْدِ ومَقْدَمُهُم...) 27/36

دَخْتَنُوسُ:	اسم امرأة	الفارسية	(دَخْتَنُوسُ: اسم امرأة، ويقال: دَخْدَنُوسُ ودَخْدَنُوسُ اسم بنت كِسْرَى، وأصل هذا الاسم فارسي، عرب، معناه: بنت النّبيء، قلبت الشين سيناً لما عُرِبَ) 145/15
الدَّخْدَارُ:	تَخَتَ دَار: يُمَسِكُهُ التَّخْتُ	الفارسية	(الدَّخْدَارُ: ثوب أبيض مَصُونٌ، وهو بالفارسية: تَخَتَ دَار، أي: يُمَسِكُهُ التَّخْتُ، أي: ذو تخت...، والدَّخْدَارُ: ضرب من الثياب نفيس، وهو معرب، الأصل فيه: تختار، أي: صين في التخت...) 119/11
الدَّرْمَقُ والترمق واليلمق	الترمق يَلْمَهُ:	الفارسية التركية	(أراد: بالترمق... وهو فارسي معرب، أصله: الترم (بالفارسية: نَرَم...) 123/23 (في حديث... "الدرهم يطعم الدَرْمَقُ، ويكسو اليرْمَقُ" ... وفسر اليرْمَقُ: أنه القباء بالفارسية، والمعروف في القباء أنه: اليلمق باللام، وأنه معرب، فأما اليرْمَقُ، فهو الدرهم بالتركية، وروي بالنون...) 181/24 (اليلمق: القباء، فارسي معرب) 182/24 (وَيَلْمَقُ: للقباء وأصله: يَلْمَهُ...) 174/23
الدَّسْتُ، الصَّخْرَاءُ	الدَّسْتُ	الفارسية	(....الدَّسْتُ: أُعْرِبَ، فقيل: الدَّسْتُ، الصَّخْرَاءُ...) 67/4 (الدَّسْتُ الصَّخْرَاءُ... قال وهو فارسي أو إتفاق وقع بين اللغتين) 181/4
الدَّلِيكُ:	جَنكَال حُسْتُ	الفارسية	(والدَّلِيكُ: طعام يتخذ من الزُّبْدِ واللبن، شبه الثريد، قال الجوهري: وأظنه الذي يقال له بالفارسية: جَنكَال حُسْتُ...) 25/26
الدَّهَقُ	أَشْكَنْجَه	الفارسية	(والدَّهَقَانُ والدَّهْقَانُ: التاجر فارسي معرب... والدَّهَقُ بالتحريك: ضرب من العذاب، وهو بالفارسية: «أَشْكَنْجَه»، ودَهَقْتُ الشيء: كسرتَه وقطعته، وكذلك دَهَقْتَه) 132/23 (الدَّهَقَانُ: التَّكْسُ،... والدَّهْقَانُ والدَّهْقَانُ: التاجر، فارسي معرب...) 177/32
الدِّهْلِيْزُ: الدِّلِيْجُ	داليج داليزودالاز	الفارسية	(الدِّهْلِيْزُ: الدِّلِيْجُ فارسي معرب، والدِّهْلِيْزُ بالدَّهْلِيْزُ: ما بين الباب والدار، فارسي معرب، والجمع: الدَّهَالِيْزُ، الليث: دِهْلِيْزُ إعراب داليج قال: والدِّهْلِيْزُ معرب بالفارسية: داليز ودالاز، والدِّهْلِيْزُ: الجِيْنَةُ، قال: وهنرمز معرب) 2/15
دُهْ دُرَيْن وسعدُ القَيْنُ: من	دُهْ بَدْرُوْدُ كأنه يودِّع	الفارسية	(وقولهم: دُهْ دُرَيْن وسعدُ القَيْنُ: من أسماء الكذب والباطل، ويقال: أصله أن سَعَدَ القَيْنُ كان رجلاً من العجم يدور في مخاليف اليمن يعمل لهم، فإذا كَسَدَ عَمَلُهُ قال: بالفارسية: دُهْ بَدْرُوْدُ، كأنه

أَسْمَاء الكذب والباطل،	القرية		يودّع القرية، أي: أُنَا خَارِجُ غَدَاً، وَإِنَّمَا يَقُولُ ذَلِكَ: لِيُسْتَعْمَلَ، فَعَرَبَتِهُ الْعَرَبُ، وَضَرَبُوا بِهِ الْمَثَلُ فِي الْكَذِبِ، وَقَالُوا: إِذَا سَمِعْتَ بِسُرَى الْقَيْنِ، فَإِنَّهُ مُصَيِّحٌ (123/11)، (...) ابن السكيت: قولهم: "دُهْ دُرْ" معرّب وأصله: دُهْ، أي: عَشْرَةُ دُرَيْنَ أَوْ دُرْ، أي: عَشْرَةُ أَلْوَانٍ فِي وَاحِدٍ، أَوْ اثْنَيْنِ، قَالَ الْأَزْهَرِيُّ: قَدْ حَكَيْتَ فِي هَذَيْنِ الْمَثَلَيْنِ مَا سَمِعْتَهُ وَحَفَظْتَهُ لِأَهْلِ اللُّغَةِ، وَلَمْ أَجِدْ لِهَمَا فِي عَرَبِيَّةٍ وَلَا عَجْمِيَّةٍ إِلَى هَذِهِ الْغَايَةِ أَصْلًا صَحِيحًا، أَعْنِي: "إِلَا دَهْ فَلَا دِهْ"، و"دُهْ دُرَيْنَ" (106/34).
دَوَامَةٌ الغلام:	دوابه	الفارسية	(وَدَوَامَةُ الْغُلَامِ: بِرَفْعِ الدَّالِ وَتَشْدِيدِ الْوَاوِ، وَهِيَ الَّتِي تَلْعَبُ بِهَا الصَّبِيَّانِ فَتُدَار...، وَقَالَ شَمْرٌ: دَوَامَةُ الصَّبِيِّ بِالْفَارْسِيَّةِ: دَوَابُهُ (7/30/
الدِّيْبَاجُ:	اسْتَقْرَه	الفارسية	(الدِّيْبَاجُ: الصَّفِيقُ الْغَلِيظُ الْحَسَنُ قَالَ: وَهُوَ اسْمٌ أَعْجَبِي، أَصْلُهُ بِالْفَارْسِيَّةِ: اسْتَقْرَه، وَنَقَلَ مِنَ الْعَجْمِيَّةِ إِلَى الْعَرَبِيَّةِ، كَمَا سُمِّيَ الدِّيْبَاجُ، وَهُوَ مَنْقُولٌ مِنَ الْفَارْسِيَّةِ (42/23
الديديبان:	ديذه بان	الفارسية	الديديبان الطليعة فارسي معرب، وأصله: ديزه بان،...، وفي الحديث: "لَا يَدْخُلُ الْجَنَّةَ ذَيْبُوبٌ وَلَا قَلَاعٌ الدَّيْبُوبُ"، هُوَ الَّذِي يَدْبُ بَيْنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ لِلْجَمْعِ بَيْنَهُمْ، وَقِيلَ: هُوَ التَّمَامُ (136/2
الدَّيْنِجُ:	دَيْرَه	.....	(... قَالَ: وَالْدَّيْنِجُ لَا أَعْرِفُ مَعْنَاهُ هُنَا، إِلَّا أَنَّ الدَّيْنِجَ مُعَرَّبٌ: دَيْرَه، وَهِيَ لَوْنٌ بَيْنَ لَوْنَيْنِ غَيْرِ خَالِصٍ (...) (10/6
الدَّوَانِبُ	كَيْسَوَان	الفارسية	(وَالْجَيْسَوَانُ بضم السين: جنس من النَّحْلِ... وقال مرة سمي الْجَيْسَوَانُ، لَطُولِ شِمَارِيخِهِ، شَبَّهَ بِالدَّوَانِبِ، قَالَ: وَالدَّوَانِبُ بِالْفَارْسِيَّةِ: كَيْسَوَانٌ.. (35/119
رائحة التفاح	سيب/ويه	الفارسية	(وَالسَّيْبُ: النَّفَّاحُ، فَارِسِيٌّ، قَالَ أَبُو الْعَلَاءِ: وَبِهِ سُبِّي سَيْبِيهِ، سَيْبٌ: نَفَّاحٌ، وَوَيْهٌ: رَائِحَتُهُ، فَكَأَنَّهُ رَائِحَةُ نَفَّاحٍ... (3/41
الرَّبِيعُ:	زاغ	الفارسية	(الرَّبِيعُ مِنْ أَوْلَادِ الْغَنَمِ وَقِيلَ: هُوَ الطَّائِرُ الَّذِي يُسَمَّى بِالْفَارْسِيَّةِ: زَاغٌ (121/7
رجل أَوَاة:	رجل مؤمن	الحبشة	(وَرَجُلٌ أَوَاةٌ: كَثِيرُ الْحُزَنِ، وَقِيلَ: هُوَ الدَّعَاءُ إِلَى الْخَيْرِ، وَقِيلَ: الْفَقِيهَ، وَقِيلَ: الْمُؤْمِنُ بِلُغَةِ الْحَبَشَةِ، وَقِيلَ: الرَّحِيمُ الرَّقِيقُ.. (34/90
رجل قُوشُن:	كُوجَكُ	الفارسية	(رَجُلٌ قُوشُنٌ: قَلِيلُ اللَّحْمِ، ضَعِيفُ الْجِسْمِ، صَغِيرُ الْجَنَّةِ، فَارِسِيٌّ مُعَرَّبٌ، وَهُوَ بِالْفَارْسِيَّةِ: «كُوجَكُ» (194/16

رجلٌ مَتِيحٌ:	أَنْدَرُونَسْتُ	الفارسية	(ورجلٌ مَتِيحٌ: لا يزال يقع في بلية ورجلٌ مَتِيحٌ: يَعْرِضُ في كل شيء، ويدخل فيما لا يعنيه، والأنثى: بالهاء قال الأزهري: وهو تفسير قولهم بالفارسية: «أَنْدَرُونَسْتُ» يتعرض لكل مَكْرَمَةٍ وأمر شديد...) 142/6
رجل نَطَسٌ ونَطَاسِيٌّ:	النِّسْطَاسُ	الرومية	(رجل نَطَسٌ ونَطَسٌ ونَطِيسٌ ونَطَاسِيٌّ: عالم بالأمور، حاذق بالطب وغيره، وهو بالرومية النِّسْطَاسُ....، والنُّطَسُ: الأطباء: الخُذَّاق) 16/95
الرَّزْدَقُ:	رَسْتَهْ	الفارسية	(الرَّزْدَقُ: لغة في الرُّسْدَاقِ، تعريب الرُّسْتِاقِ.. ولا تقل: رُستاق، وكان الليث يقول للذي يقول له الناس: الرُّسْتَقُ، وهو: الصَّف، رَزْدَقٌ وهو دخيل، الجوهري: الرَّزْدَقُ: السَّطْرُ من النخل، والصَّفُّ من الناس وهو مُعَرَّبٌ، وأصله بالفارسية: «رَسْتَهْ» 140/23.
الرِّزْدُونُ الرَّمَكُ	رَمَهْ	الفارسية	(الرَّمَكَة: الفرس، والرِّزْدُونَةُ: التي تتخذ للنسل معرَّب... الجوهري: الرَّمَكَة الأنثى من البراذين... وأما قول رؤية: ولا تُغْدِلِينِي بالرِّزْدَالَاتِ الحَمَكُ.... يَرِيضُ في الروث كِبَرُزْدُونِ الرَّمَكِ فَإِنْ أَبَا عمرو قال: الرَّمَكُ في بيت رؤية، أصله بالفارسية: رَمَهْ، قال: وقول الناس رَمَكَة خطأ) 33/25
الرَّهْوَجَةُ:	رَهْوَهْ	الفارسية	(والرَّهْوَجَةُ: ضرب من السير، ومَشْيٌ رَهْوَجٌ: سَهْلٌ لَيْنٌ.... وأصله بالفارسية: رَهْوَهْ...) 23/6
الروح:	جان	الفارسية	(الرُّوحُ إنما هو النَّفْسُ الذي يتنفسه الإنسان.... وهو بالفارسية: «جان»...) 182/6
أَشَبَّهُ بِشَرٍّ	زُورُ وَأَشُوبُ	الفارسية	(...، ومنه حديث العباس -رضي الله عنه- يومَ حُنَيْنٍ: "حَتَّى تَأَشَبُّوا حَوْلَ رَسُولِ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم -"، ويروى: "تَنَاشَبُوا"، أي: تَدَانُوا وَتَضَامُوا، وَأَشَبَّهُ بِشَرٍّ: إِذَا رَمَاهُ بِعَلَامَةٍ مِنَ الشَّرِّ يُعْرِفُ بِهَا.... وقيل: رَمَاهُ بِهِ وَخَلَطَهُ، وقولهم بالفارسية: زُورُ وَأَشُوبُ، ترجمه سيبويه فقال: زُورُ وَأَشُوبُ...) 185/1
الزرافة	أَشْتُرْكَأَوْبَلَنَكْ	الفارسية	(والزَّرَافَةُ: دابةٌ حَسَنَةُ الْخَلْقِ من ناحِيَةِ الْحَبَشِ.... ويقال لها بالفارسية: أَشْتُرْكَأَوْبَلَنَكْ،....) 37/22

الزُّمَانِقَةُ: أَشْتُزَيَانَةُ: العبرية	الزُّمَانِقَةُ: جَبَّةٌ من صوف، وهي عجمية معربة.... قال أبو عبيد: أَرَاهَا عِبْرَانِيَّةٌ.... ويقال: هو فارسي معرب، وأصله: أَشْتُزَيَانَةُ، أَي: مَتَاعُ الْجَمَالِ، وفي النهاية: أَي: مَتَاعُ الْجَمَلِ (161/23)
الزُّلَيْقُ: شَبْتَهُ زَنْكُ: الفارسية	(وَالزُّلَيْقُ: بِالضَّمِّ والتشديد ضَرْبٌ من الخَوْخِ أَمْلَسَ، يقال له بالفارسية: شَبْتَهُ زَنْكُ) (165-164/23)
الزُّمَجَا: والزُّمَجُ: دُوِيرَادَرَانُ: الفارسية	(وَالزُّمَجُ: طَائِرٌ دُونَ الْعُقَابِ يَصَادُ بِهِ، وقيل: هو ذكر الْعُقَابِ، وقد يقال: زُمَجَّةٌ، قال ابن سيده: زعم الفارسي عن أبي حاتم أنه معرَّبٌ..... ذَهْ بِرَادَرَانُ التَّهْدِيبُ: الزُّمَجُ طَائِرٌ دُونَ الْعُقَابِ فِي قِمَّتِهِ حُمْرَةٌ غَالِبَةٌ، تسميه العجم: دُوِيرَادَرَانُ، وترجمته أنه إذا عجز عن صيده أعانه أخوه على أخذه) (28/6)
الزُّنْدِيقُ: زُنْدِ كِرَائِي: الفارسية	(الزُّنْدِيقُ: الْقَائِلُ بِبَقَاءِ الدَّهْرِ، فارسي معرب، وهو بالفارسية: زُنْدِ كِرَائِي، يقول: بدوام بقاء الدهر، والزُّنْدَقَةُ: الضَّيْقُ،.... الجوهرية: الزُّنْدِيقُ مِنَ التَّنَوُّةِ وهو معرب) (167/23)
الزُّنْفَلِيجَةُ: والزُّنْفَلِيجَةُ: زَيْنُ بَيْلَهَ: الفارسية	(الزُّنْفَلِيجَةُ وَالزُّنْفَلِيجَةُ: الْكِنْفُ.... وَالزُّنْفَلِيجَةُ بِكسر الزاي والفاء وفتح اللام، شبهه بالكِنْفِ، قال: وهو معرَّبٌ، وأصله بالفارسية: زَيْنُ بَيْلَهَ، فَإِنْ قَدِمَتِ اللَّامُ عَلَى الْيَاءِ كَسَرَتْهَا وَفَتَحَتْ مَا قَبْلَهَا، فقلت: الزُّنْفَلِيجَةُ) (29/6)
حبل له زُورٌ: وحبل له زُورٌ: الفارسية	(أَبُو عبيدة في قولهم: ليس لهم زُورٌ، أَي: ليس لهم قُوَّةٌ وَلَا رَأْيٌ، وحبل له زُورٌ، أَي: قُوَّةٌ، قال: وهذا وفاق وقع بين العربية والفارسية) (170/11) (وقال أبو سعيد: الزُّونُ الصنم وهو بالفارسية زون بضم الزاي السين، وقال حميد: ذات المجوسي عَكَفَتْ لِلزُّونِ، أَبُو عبيدة كل ما عبد من دون الله فهو: زُورٌ) (172/11- (وَالزُّونُ: الصَّنَمُ وهو بالفارسية: زون،.... والزُّون: الصنم. وكل ما عبد من دون الله واتخذ إلهاً فهو زُورٌ وَزُورٌ) (26/33)
(الصدق: سذق: السذق): لي: سذه: الفارسية	(الجوهري: وَزُوٌ اسْمُ جَبَلٍ بِالْعِرَاقِ، قال ابن بري: ليس بالعراق جبل يسمى زُوًا، وإنما هو سَمْعٌ في شعر البحري، قَوْلُهُ يمدح الْمُعْتَزَّ بِاللَّهِ حِينَ جَمَعَ مَرْكَبَيْنِ وَشَحَّهُمَا بِالْحَطْبِ، وَأَوْقَدَ فِيهِمَا نَارًا،

للة الوقود عيد الفُرسِ			وَيُسَمَّى ذَلِكَ بِالْعِرَاقِ زَوًّا، فِي عِيدِ الْفُرسِ يَسْمَى الصَّدَقُ، (قوله: « الصدق» هكذا في الأصل، وفي القاموس في (سند): (السند) محركة: ليلة الوقود معرب: سده) 128/36
ساباطُ كسرى:	بلاس آباد	العجم الفارسية	(وَالسَّابَاطُ: سَقِيفَةٌ بَيْنَ حَائِطَيْنِ... وَقَوْلُهُمْ فِي الْمَثَلِ: "أَفْرَغُ مِنْ حَجَّامِ سَابَاطٍ" قَالَ الْأَصْمَعِيُّ: هُوَ سَابَاطُ كَسْرَى بِالْمَدَائِنِ، وَبِالْعَجْمِيَّةِ بِلَاسِ آبَادٍ، وَبِلَاسِ اسْمِ رَجُلٍ) 11/18
سائبور	شاه بُور	الفارسية	(....) كَمَا قَالُوا سَائِبُورَ، وَأَصْلُهُ: شَاهُ بُورَ، أَيْ: مَلِكُ بُورَ، وَبُورُ الْإِنُّ بِلِسَانِ الْفُرسِ، وَالْدَّشْتُ: أُعْرِبَ، فَقِيلَ: الدَّسْتُ، الصَّخْرَاءُ) 67/4
سام:	سيم	الفارسية	وَالْأَعْرَفُ مِنْ كُلِّ ذَلِكَ: أَنَّ السَّامَ الذَّهَبُ دُونَ الْفِضَّةِ، أَبُو سَعِيدٍ: يُقَالُ لِلْفِضَّةِ بِالْفَارْسِيَّةِ: سِيمٌ، وَبِالْعَرَبِيَّةِ: سَامٌ) 90/30
السَّيْتُ	السَّيْتُ	...	(وَقَالَ...: السَّيْتُ نَبْتُ مَعْرَبٍ مِنْ شَيْبَةٍ.. وَزَعَمَ بَعْضُ الرِّوَاةِ: أَنَّهُ السَّيْتُ،) 186/4.
السَّيْجُ:	سَبَه	....	(وَالسَّيْجُ: خَرَزٌ أَسْوَدٌ دَخِيلٌ مُعْرَبٌ، وَأَصْلُهُ: سَبَهٌ) 32/6
السَّيْجَةُ وَالسَّيْجَةُ:	شبي	الفارسية	(، وَالسَّيْجَةُ وَالسَّيْجَةُ: كَسَاءُ أَسْوَدَ، وَالسَّيْجَةُ: الْقَمِيصُ، فَارِسِي مَعْرَبٌ، ابْنُ السَّكَيْتِ: السَّيْجُ وَالسَّيْجَةُ: الْبَقِيرُ، وَأَصْلُهَا بِالْفَارْسِيَّةِ: شَبِي وَهُوَ الْقَمِيصُ،) 31/6
سَبَنْجُونَةُ:	آسْمَانُ جُونُ	...	(روي: "أَنَّ الْحَسَنَ بْنَ عَلِيٍّ -عَلَيْهِمَا السَّلَامُ- كَانَتْ لَهُ سَبَنْجُونَةٌ مِنْ جُلُودِ الثَّعَالِبِ، كَانَ إِذَا صَلَّى لَمْ يَلْبَسْهَا"، قَالَ شَمْرٌ: سَأَلْتُ مُحَمَّدَ بْنَ بَشَارٍ عَنْهَا؟ فَقَالَ: فَرَوَةٌ مِنْ ثَعَالِبٍ، قَالَ: وَسَأَلْتُ أَبَا حَاتِمٍ؟ فَقَالَ: كَانَ يَذْهَبُ إِلَى لَوْنِ الْخُضْرَةِ: آسْمَانُ جُونُ، وَنَحْوُهُ...) 6/32) أَبُو عُبَيْدٍ الْأَخْضَرُ مِنَ الْخَيْلِ الدَّيْنُجُ فِي كَلَامِ العجم) 84/11
السجل:	السجل: الرجل/ ملك	الحبشية الفارسية	(وَجَاءَ فِي التَّفْسِيرِ أَنَّ السَّجَلَ: الصَّحِيفَةُ الَّتِي فِيهَا الْكِتَابُ... وَقِيلَ، السَّجَلُ بَلْغَةُ الْحَبَشِ الرَّجُلُ... وَالسَّجَلُ: الصَّكُّ... وَالسَّجَلُ حِجَارَةٌ كَالْمَدَرِ، وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: "تَرْمِيهِمْ بِحِجَارَةٍ مِنْ سِجِّيلٍ" وقيل: هو حجر من طين مُعْرَبٍ دَخِيلٍ، وَهُوَ: سَنَكُ رِكَلٍ... أَيْ: حِجَارَةٌ وَطِينٌ، وَقَالَ أَهْلُ اللُّغَةِ: هَذَا فَارِسِيٌّ وَالْعَرَبُ لَا تَعْرِفُ هَذَا، قَالَ الْأَزْهَرِيُّ: وَالَّذِي عِنْدَنَا -وَاللَّهُ أَعْلَمُ- أَنَّهُ إِذَا كَانَ التَّفْسِيرُ صَحِيحًا،

السجنجل:	سنگ وكل	الرومية	فهو فارسي أُعرب... قال:وَسَجَّيْنٌ وَسَجَّيْلٌ بمعنى واحد،.... وَالسَّجْنَجْلُ المرآة، وَالسَّجْنَجْلُ أَيْضاً قِطْعُ الْفِصَّةِ وَسَبَابِكُهَا، ويقال: هو الذهب، ويقال:الزَّعْفَرَانُ، ويقال: إنه رُومِيٌّ مُعَرَّبٌ،...وقال بعضهم:زَجْنَجْلٌ، وقيل: هي رُومِيَّةٌ، دَخَلَتْ فِي كَلَامِ العرب(17/27)
السَّجْلَاطُ:	سَجْلَاطُسُن	الرومية	(وقولهم: السَّجْلَاطُ لضرب من النبات، وقيل:هو بالرومية:سَجْلَاطُسُن، وقالوا: سِنِمَارٌ، وهو أعجمي أيضاً)52/7(السَّفْلَاطُونُ: ضرب من الثياب، قال ابن جني:ينبغي أن يكون خماسياً لرفع النون وجرها مع الواو، قال أبو حاتم: عرضته على رُومِيَّةٍ، وقلت لها ما هذا ؟ فقالت: سَجْلَاطُسُن)33/36
السَّيْدِيَّ	سَهْدِيَّه	الفارسية	(سَوْدُلُ الرجل: إذا طال سَوْدَلَاهُ، أي: شارباه...، والسَّيْدَلُ:المَيْلُ، وذكرُ أَسْدَلٍ مائل، وسَدَلٌ ثوبه:يَسْدِلُهُ شَقُّه، والسَّيْدِلُ:موضع، والسَّيْدِيَّ على "فَعْلَى" معرَّب، وأصله بالفارسية:سَهْدِيَّه، كأنه ثلاثة بُيُوتٍ فِي بُيْتٍ، كالحارِثِيِّ بِكَمَيْنِ)23/27
السدير	سادِلْ/ سِه دِلْه	الفارسية	(السدير: فارسية كأنَّ أصله: سادِلْ، أي:قُبَّةٌ فِي ثلاث قِباب متداخلة، وهي التي تسميها الناس اليوم:سِدْلَى، فأعربته العرب، فقالوا:سَديِرٌ،... والسديرُ: مهر، ويقال:قصر وهو مُعَرَّبٌ، وأصله بالفارسية: سِه دِلْه، أي: فيه قِبابٌ مُداخِلَةٌ،)4/12
السَّرَق:	سَرَه	الفارسية	(والسَّرَق:شِقَاقُ الحرير، وقيل: هو أجوده، واحدته:سَرَقَةٌ،... قال أبو عبيدة: هو بالفارسية أصله: سَرَه، أي:جيد، فعربوه...). 174/23
السفسير:	إِسْفَسْت	الفارسية	(السِّفْسِيرُ: الفَنِجُ، والتابعُ، ونحوه، ابن سيده: السِّفْسِيرُ: الذي يقوم على الناقة....،وقيل:هو السمسار، قال الأزهري: وهو معرَّب(18/12)(السفسير: العَبْقَرِيُّ، وهو الحاذق بِصِنَاعَتِهِ من قوم سَفاسِرَةٍ وَعَبَاقِرَةٍ... السِّفْسِيرُ: القَهْرْمَانُ فِي قول أوس، والسفسير:الحُزْمَةُ من حُزْمِ الرُّطْبَةِ التي تعلفها الإبل، وأصل ذلك فارسي(19/12)(وأصلها بالفارسية:إِسْفَسْت)88/17



السُّقْرَقَعُ:	السُّكْرَكَةُ	الحبشية الفارسية	(السُّقْرَقَعُ: شراب لأهل الحجاز، قال: وهي حبشية ليست من كلام العرب،.... وقيل: السقرقع تعريب السُّكْرَكَةُ ساكنة الراء وهي خمر الحبش من الذرة) 20/9 (في الحديث: "لا أكل في سُّكْرَجَةٍ" هي بضم السين والكاف والراء والتشديد، إناء صغير يؤكل فيه الشيء القليل من الأذم، وهي فارسية، وأكثر ما يوضع فيها الكوامخ ونحوه) 6-36/ (السُّكْرَكَةُ خمر الحبشة... الأزهرى: وليست بعربية... وهي لفظة حبشية قد عرّبت، وقيل: السُّقْرَقَعُ) 12/22 (ومن الأشربة السُّكْرَكَةُ،، وهي لفظة حبشية وقد عرّبت فقليل السُّقْرَقَعُ) 41/25
سِكْبَاج	فسك وباج	الفارسية	(....) وكذلك: دُوغُ بَاخْ، للمضيرة، فدوغ: لبن حامض، وباج لون، أي: لون اللبن، ومثله: سِكْبَاج، فسك: خل، وباج: لون، يريد: لون الخل، والمنمنم المصفر....) 15/109
السَّكْبَةُ	الشُّسْتَقَّةُ	الفارسية	(والسَّكْبَةُ: الخرقَةُ التي تُقَوَّرُ للرأس كالشَّيْكَة... السَّكْبُ: ضرب من الثياب رقيق كأنه غبار من رِقَّتِه، وكأنه سَكْبُ ماءٍ من الرِّقَّة... من ذلك اشتُقَّتْ، وهي الخرقَةُ التي تُقَوَّرُ للرأس تُسَمَّى الفُرْسُ: الشُّسْتَقَّةُ..) 3/33
دَرْهَرَةٌ	دَرَه	الفارسية	(وسَكِبَنُ دَرْهَرَةٍ: مُعْوَجَّةُ الرأس... قال ابن الأعرابي: هي المعوجة الرأس التي تسمى العامة: المُنْجَل، قال: وأصلها من كلام الفرس: دَرَه فعرّبها العرب) 102/34
الاستئذان بالدخول	أَنْدَرَايَمَ	الفارسيّة	(النهاية لابن الأثير في حديث عبد الرحمن بن يزيد: "وسئل كيف تُسَلِّم... على أهل الدِّمَّة ؟ فقال: قُلْ أَنْدَرَايَمَ"، قال أبو عبيد: هي كلمة فارسية، معناها: أَدْخُلْ) 40/29
سلجم: نبت	شلجم	....	(قال ابن بري: قال أبو حنيفة: سلجم معرب وأصله بالشين، قال: والعرب لا تتكلم به إلا بالسين غير المعجمة) 43/30
سَلُوق:	سَلَقِيَّةُ	الرومية	(سَلُوق: أرض باليمن، وفي التهذيب: قرية باليمن، وهي بالرومية: سَلَقِيَّةُ... ويقال: سلوق مدينة اللّان تنسب إليها الكلاب السَلُوقِيَّةُ) 180/23
السَّمِيطُ والسَّمِيطُ:	براستق	الفارسية	(والسَّمِيطُ والسَّمِيطُ: الأجرُ القائمُ بعضُه فوق بعض... وهو الذي يسمى بالفارسية: براستق) 122/18

السمين	الخَمِيْتُ	حميرية	(الخَمِيْتُ: السمين حميرية) 180/4
السِّنْقَطَارُ	الجَهْدُ	الرومية	(السِّنْقَطَارُ: الجَهْدُ بالرومية) 12/28
السُّهْرِيْزِ والسُّهْرِيْزِ	شهريزوسهر	الفارسية	(السُّهْرِيْزِ والسُّهْرِيْزِ: ضرب من التمر معرب، وسهر بالفارسية: الأحمر، وقيل: هو بالفارسية سُهْرِيْزِ، بالشين المعجمة، ويقال: سِهْرِيْزِ وسُّهْرِيْزِ، بالسين والشين... وهو بالسين أعرب) 12/15.
السَّوْدَقُ والسَّوْدَقُ:	سَوْدَنَاه	الفارسية	(السَّوْدَقُ والسَّوْدَقُ...: الصَّقر، ويقال: الشاهين، وهو بالفارسية: سَوْدَنَاه، والسَّوْدَقُ أيضاً: الصقر، وربما قالوا: سَيْدَنُوقُ،.... والسَّوْدَقُ: ليلة الوقود، وجميع ذلك فارسي معرب، التهذيب: والسَّوْدَقُ عند العجم معروف، والسَّوْدَقُ: ثَبْتُ يُبَيِّضُ الغَزْلَ برماده) 173/23 (... قال الأزهري: أحسب السَّوْدَقَةَ معربة، أصلها: الشيدق) 189/23 (السَّوْدَقُ والسَّوْدَقُ والسَّوْدَقُ: الصَّقر، وقيل: الشاهين،... أبو عمرو: السَّوْدَقُ: الشاهين، والسَّوْدَقُ: السَّوَارِ والسَّوْدَقُ: ليلة الوقود وجميع ذلك فارسي معرب) 187/23
الشاصلي:	وَكْرَاوَنْد	الفارسية	(والشاصلي مثل الباقي... نبت إذا شَدَّدَتْ قَصَرَتْ، وإذا خَفَّفَتْ مدَّدَتْ ويقال له بالفارسية: وَكْرَاوَنْد) 8/37
الشَّزْبَقُ:	دِيُوْكَدْ خَزِيْدَه كَرْدَه	الفارسية	(الشَّزْبَقُ كجعفر، من يتخبطه الشيطان من المس، وفسره أبو الهيثم بالفارسية) 188/23
الشَّجَارُ:	المترس	الفارسية	(والشَّجَارُ: الخشبة التي يُضَبَّبُ بها السرير من تحت، يقال لها بالفارسية: المَتْرَسُ، التهذيب: والشَّجَارُ: الخشبة التي توضع خَلْفَ الباب، يقال لها بالفارسية: المَتْرَسُ....) 41/12
الشعر النابت	الهَبُّور	النبطية	(.... قال في قوله -تعالى-: "كعصف مأكول"، قال: هو الهَبُّور، وهو الشعر النابت بالنبطية...) 22/128
الشَّقِرَاقُ:	كَاسْكِيْنَه	الفارسية	(والأخطَبُ: الشَّقِرَاقُ، وقيل: الصُّرْدُ، لأنَّ فيهما سَوَاداً وبَيَاضاً... الشَّقِرَاقُ بالفارسية كَاسْكِيْنَه) 2-126
الشُّكَاغِي:	جرحه	الفارسية	(الشُّكَاغِي من دِقِّ النبات، وهي دَقِيْقَةُ العيدان صغيرة خضراء، والناس يَتَدَاوُونَ... قال: واسمها بالفارسية: جرحه...) 33-32/20



الشكي:	بش	التركية	(ورجلٌ شاكِي السلاح: إذا كان ذا شَوْكَةٍ وحَدٍّ في سلاحه قال الأَخْفَش: هو مقلوبٌ من شَانِك قال: والشَّكِيُّ في السلاح مُعَرَّبٌ وهو بالتركية بش)15/37
الشَّوْذَرُ:	شاذر، جاذر	الفارسية	(والشَّوْذَرُ: الإِثْبُ، وهو: بُرْدٌ يُشَقُّ ثم تلقى المرأة في عنقها من غير كُمَيْن ولا جَنِب، قال: مُنْضَرَجٌ عَنْ جَانِبَيْهِ الشَّوْذَرُ، وقيل: هو الإِزَار، وقيل: هو المِلْحَفَةُ، فارسي معرب، أصله: شاذر، وقيل: جاذر)43/12
الشَّوْلَقِيُّ:	الرس	الفارسية	(والشَّوْلَقِيُّ: الذي بيع الحلاوة بلغة ربيعة، والفُرس تسميه: الرس من الرجال)7/24
الشُّونِيزُ:	الشُّونيز	الفارسية	(الشُّونِيزُ من البُر، بكسر الشين غير مهموز....، هذه الحَبَّة السوداء، قال: وهو فارسي الأصل، قال: والفُرس يسمونه: الشُّونيز، بضم الشين)14/15
الصَّارُوجُ والشاروق	جاروف	الفارسية	(التهذيب، الصَّارُوجُ: الثُّورَةُ وأَخْلَاطُهَا التي تُصَرَّجُ بها النَّزْلُ وغيرها، فارسي مُعَرَّبٌ....، ابن سيده، الصَّارُوجُ: الثُّورَةُ بأَخْلَاطِهَا تُطْلَى بها الحياض والحمامات، وهو بالفارسية: جاروف، عَرَبٌ فقيـل: صارُوج، وربما قيل: شارُوق، وصَرَّجَها به: طَلَّاهَا، وربما قالوا: شَرَّقه)46/6
الصَّفْصَفَةُ:	السَّيْسَك	العجم	(والصَّفْصَفَةُ: دُوَيْبَةٌ، وهي دَخِيل في العربية، قال الليث: هي الدويبة التي تسمىها العجم: السَّيْسَك...)22/83
الصك	حَكْ	.....	(والصك الذي يُكْتَبُ للعُهدَة معرَّبٌ، أصله: حَكْ)54/25
الصُّلُصُلُ:	الفاختة	العجم	(وقال الليث: الصُّلُصُلُ: طائر، تسميه العجم: الفاختة....، قال الأزهري: هذا الذي يقال له: موسحة...)27/67
صَلَوَات اليهود: كَنَائِسُهم	صَلُوتَا	العبرية	(وصَلَوَات اليهود: كَنَائِسُهم، وفي التنزيل: "لَهَدِمْتُ صَوَامِعَ وَبَنِيَّ وَصَلَوَاتٍ وَمَسَاجِدَ"، قال ابن عباس: هي كَنَائِسُ اليهود، أي: مَوَاضِعُ الصَّلَوَاتِ، وأصلها بالعبرانية: صَلُوتَا، وقُرئت: وصلُوت)37/38
الصَّنَمُ	شَمْنُ	.....	(الصَّنَمُ: معروفٌ واحدُ الأصْنَامِ، يقال: إنه معرَّبٌ: شَمْنُ، وهو: الوَثْنُ...)122/30

الصَّبِيقُ:	زيقا	العبرية	(الصَّبِيقُ والصَّبِيقَةُ: الغبارُ الجائلُ في الهواء.... والصَّبِيقُ: الصوتُ، والصَّبِيقُ: الريحُ المُنْتِنَةُ من الناس والدواب.... هي كلمة معرّبة، أصلها: زيقا، بالعبرانية...) 26/24
ضَرْبُ حَيٍّ	أصهبان	الفارسية	(وصواب إنشاده: دراهم زانفات ضربجيات، قال: والضربجي: الزائف) يعني: من ضَرْبِ حَيٍّ، وهو اسم مدينة أصهبان معرَّب (130/35)
الطاجِنُ:	تابه	الفارسية	(الطاجِنُ: المُقْلَى، وهو بالفارسية: تابه، والطَّجَنُ: قُلُوكٌ عليه، دَخِيل) 85/33
الطَّارِجَةُ:	تازة	الفارسية	(والطَّارِجَةُ: الخالصة المُنْقَاةُ، قال وكأنه تعريب: تازة بالفارسية) 53/6
الطَّبْرُزْدُ:	تَبْرُزْدُ	الفارسية	(الطَّبْرُزْدُ: السُّكْرُ، فارسي معرَّب، وحكى الأصمعي: طَبْرُزْل وطَبْرُزَن لهذا السكر، بالنون واللام....) 80/27 (الطَّبْرُزْدُ: السُّكْرُ فارسي معرَّب، يريد: تَبْرُزْدُ بالفارسية، كأنه نحت من نواحيه بالفأس....، طَبْرُزْدُ وطَبْرُزْل وطَبْرُزُون...) 37/10
الطِرْزُ:	طِرْزُ	الفارسية	(الطِرْزُ: بيت إلى الطول فارسي، وقيل: هو البيت الصَّيْفِيُّ... الأزهري: أراه معرباً، وأصله: تِرْزُ، والطِرَازُ: ما ينسج من الثياب للسلطان فارسي أيضاً.... الطِرَازُ... هو الموضع الذي تنسج فيه الثياب الجياد، وقيل هو معرب وأصله، التقدير المستوي بالفارسية) 20/15
الطَّبْنَةُ:	سِدْرَه	الفارسية	(والطَّبْنُ: اللَّعْبُ، الجوهري: والطَّبْنَةُ: لعبة يقال لها بالفارسية: سِدْرَه) 33/84
الطريق:	الرَّاشوان	الفارسية	(والطريق: ما بين السِّكَّتَيْنِ مِنَ النَّخْلِ، قال أبو حنيفة: يقال له بالفارسية: الرَّاشوان) 37/24
الطَّسْتُ/ الطسُّ	الطَّسْتُ	الفارسية	(... قال أبو عبيدة: ومما دخل في كلام العرب: الطَّسْتُ والتَّوُزُ والطَّاجِنُ، وهي فارسية... وقال غيره: أصله طَسْتُ، فلما عربته العرب، قالوا: طَسُّ) 186/15



الطَّلَاءُ:	المَيْبُخْتَج	العَجَمُ	(والطَّلَاءُ ما طُبِّخَ من عَصِيرِ الْعَنْبِ حتى ذَهَبَ ثُلُثَاهُ، وتُسَمَّى الْعَجَمُ: المَيْبُخْتَج) 37/67
الطُّنْبُور الطُّنْبَار:	دُنْبُهُ بَرَه العَرُطِيَّة القنن	الفارسية الحبشية	(الطُّنْبُورُ الطُّنْبَارُ: معروف فارسي معرب دخيل: أصله: دُنْبُهُ بَرَه، أي: يُشْبِه أَلِيَّةَ الْحَمَلِ، فقليل: طُنْبُور) 137/12 (والقنن: طُنْبُور الحبشة عن الزجاجي.... قال ابن قُتَيْبَةَ: القنن لُغِيَّةٌ لِلرَّومِ يَتَقَامَرُونَ بِهَا.... قال: التقنن: الضَّرْبُ بِالْقَنَنِ، وهو الطُّنْبُورُ بِالْحَبَشِيَّةِ، والكُوبَةُ: الطُّبْلُ ويقال: النَّزْدُ) 33/164 (العَرُطِيَّةُ: طَبْلُ الحبشة والعَرُطِيَّةُ والعَرُطِيَّةُ جميعاً: اسم للغود، عُدود اللّهُو.... العَرُطِيَّةُ... الغود، وقيل: الطُّنْبُورُ) 3/147
طَهْ	يارجل	الحبشية	(الليث في تفسير "طَهْ" مجزومة: إنها بالحبشية: يا رجل.... قال: وبلغنا: "أن موسى لما سمع كلام الرب - عز وجل - استَفَزَّهُ الخوف حتى قام على أصابع قدميه خوفاً، فقال الله - عز وجل -: طَهْ، أي: اطْمَئِنَّ.... وجاء في التفسير: طَهْ يا رجل، يا إنسان.... قال: قرأ رجل على ابن مسعود: طَهْ، فقال له عبد الله: طَهْ، فقال الرجل: أليس أُمِرَ أَنْ يَطَأَ قَدَمَهُ ؟ فقال له عبد الله: هكذا أقرأها رسول الله - صلى الله عليه وسلم.... وقال قتادة: طَهْ بالسُّرْيَانِيَّةِ، يا رجل وقال سعيد بن جبير، وعكرمة، هي بالنَّبَطِيَّةِ: يا رجل....) 34/127
طُوبَى	طُوبَى اسم الجنة (توبى)	الهندية/ الحبشية العربية	(وقيل: طُوبَى اسم الجنة بالهندية.... قال: طُوبَى اسم الجنة بالحبشية.... معناه: الحُسْنَى لهم، وقال قتادة طُوبَى: كلمة عربية، تقول العرب: طُوبَى لك إن فعلت كذا...) 122/3
طُورُ سَيْنَاءَ	طُورَى	السُّرْيَانِيَّةِ	(والطُّورُ: الجَبَلُ، وطُورُ سَيْنَاءَ: جَبَلُ بالشَّامِ، وهو بالسُّرْيَانِيَّةِ: طُورَى، والنسبُ إِلَيْهِ: طُورِيٌّ...) 12/140
الطُّوقُ-الكِرِّ	الْبَزُونْد	الفارسية	(ويقال للكِرِّ الذي يُصْعَدُ بِهِ إِلَى النخلة: الطُّوقُ، وهو الْبَزُونْدُ، بالفارسية) 47/24
الطيلسان	تالشان	الفارسية	(والتَّيْلَسُ والتَّيْلَسَانُ ضرب من الأكسية.... أسود.... والتَّيْلَسَانُ: لغة فيه.... قال: الطيلسان: ليس بعربي، قال: وأصله فارسي، إنما هو: تالشان، فأعرب) 188/15
العاميص:	أَمَص-	الفارسية	(قال الأزهري: لا أعرف خمز، ولا أحفظ للعرب فيه شيئاً صحيحاً.... الخَامِيزُ اسم أعجمي إعرابه عامص وأمص....

الخاميز:	عامص	وبعضهم يقول: عاميص وأميص... طعام يتخذ من لحم عجل بجلده، وقال ابن سيده: الخاميز أعجمي حكاة صاحب العين(183/14) (الأميص: الخاميز، وهو ضرب من الطعام، وهو العامص أيضاً، فارسي... التهذيب: الأميص إعراب الخاميز والخاميز: اللحم يشرح رقيقاً، ويؤكل نيناً، وربما يُلْفَح لَفحة النار(32/17)
العَبْسُ:	سَيْسَنْبَر	(والعَبْسُ: ضرب من النبات، يسمى بالفارسية: سَيْسَنْبَر...)(192/15)
العَمَرُ: نبت	بُستان أَفروز	(والعَمَرُ: الياسمينُ سمي به لتعَمُّته، والعَمَرُ: الزَّجْسُ، وقيل: هو نبت ولم يُحَلِّ، الجوهرى العَمَرُ بالفارسية: بُستان أَفروز(166/12)
العَبْتُ: الخَلْطُ	تَرْفُ تَرِين	(والعَبْتُ: الخَلْطُ، وهو بالفارسية تَرْفُ تَرِين...)(5/105)
عَجَلٌ عَجَلٌ	زُوذُ زُوذُ	(قال...: سمع أبو مَهْدِيَّة... رجلاً يدعو بالفارسية رجلاً يقول له: زُوذُ، فقال: ما يقول ؟ قلنا: يقول عَجَلٌ) (173/28) (سمع أبو مَهْدِيَّة... يقول...: زُوذُ زُوذُ مرتين بالفارسية، فسأله... عنها؟ فقيل له: يقول: عَجَلٌ عَجَلٌ، قال... فهلاً قال له: حَمَلَك، فقيل له: ما كان الله ليجمع لهم إلى العَجَمِيَّة العَرَبِيَّة(35/ 185)
العُرَاضَةُ:	راه أورد	(وقال اللحياني: عُرَاضَةُ القافل من سفره: هَدِيَّتُهُ التي يُهْدِيها لصبيانه إذا قَفَلَ من سفره،... وهو بالفارسية: راه أورد، وقال... في العُرَاضَةِ: الهَدِيَّة...)(184/17)
العِرَاقُ	إيران شَهْر إيراق	(زعم الأصمعي: أن تسميتهم العِرَاقَ اسم عجمي معرب، إنما هو إيران شَهْر، فأعربته العرب، فقالت: عِرَاق، وإيران شَهْر: موضع الملوك... وقيل: العِرَاقُ معرب، وأصله: إيراق، فعربته العرب، فقالوا: عِرَاق...)(24/ 60)
العَرَسُ	بيجه	(وعَرَسَ البيت: عمل له عَرَساً... العَرَسُ بالفتح: حائط يجعل بين حائطي البيت الشَّتَوِي لا يُبلِغ به أَقصاه، ثم يسَقَف ليكون البيت أَذْفًا، وإنما يُفعل ذلك في البلاد الباردة ويسمى بالفارسية: بيجه) (6/16)
عُقَابٌ مَلَاغٍ	مُوشِ خَوَازٍ	(قال أبو الهيثم: عُقَابٌ مَلَاغٍ، وهو العَقَبِيُّ الذي يصيد الجُرْذَانَ،



يقال له بالفارسية: مُوشٌ خَوَازٌ... وهو عُقَابٌ تَأْخُذُ:العصافير والجِرَذَانُ(173/20)			
(والعَلْيَقُ مثال القُبَيْط، نبت يتعلق بالشجر، يقال له بالفارسية «سَبْرَنْد» (قوله: «سبرند» كذا بالأصل والذي في الصحاح: سرنند... كفرنند(24/79-80)	الفارسية	سَبْرَنْد	العَلْيَقُ
(ومَرْزُون: اسم من أسماء عُمَانَ بالفارسية، وقال أبو عبيدة:يعني بالمَرْزُون: المَلَّاحِينَ، وكان أَرْدَشِير بَابَكَان... جعل الأَرْدَ مَلَّاحِينَ بِشِخْرِ عُمَانَ قبل الإسلام بستمانه سنة... والمَرْزُون: قرية من قرى عُمَانَ يسكنها اليهود والمَلَّاحُونَ ليس بها غيرهم، وكانت الفُرْسُ يسمونَ عُمَانَ:المَرْزُون(28/34)	الفارسية	مَرْزُون	عُمَانَ
(البَرْبُطُ:العود أعجمي ليس من مَلاهي العرب، فأعربته حين سمعت به، التهذيب:البربط من مَلاهي العجم شبه بصدر البَطْ، والصدْرُ بالفارسية:بَرْ، فقل:بَرْبُطٌ...قال: البَرْبُطُ مَلْهَةٌ تشبه العود فارسي معرَّب، قال ابن الأثير: أصله بَرْبُتٌ، فإن الضارب به يضعه على صدره واسم الصدر: بَرْ.....(63/18)	الفارسية	البَرْبُطُ:بَرْ /بربت	العود
(العِينَةُ:أَن يشتري الشيءَ بِأَكْثَر من ثمنه إلى أَجَل ثم يبيعه منه أو من غيره بأقل مما اشتراه، كأنه معرب: زَرْته، أي: ليس الذهب معي(161/23-	....	زَرْته،	العِينَةُ
(والغَرْبُ:ضَرْبٌ من الشجر، واحدته: غَرْبَةٌ...قال:وهو اسْبِيدُدارُ بالفارسية(195/3)	الفارسية	اسْبِيدُدارُ	الغَرْبُ
(وغَلَامٌ أُرْمُولَةٌ: كقولك بالفارسية: زاده.....لا أعرف الأُرْمُولَةَ عَرَبِيَّهَا ولا فارسيَّهَا،...)(183/26)	الفارسية	زاده	غَلَامٌ أُرْمُولَةٌ
(والسُّمُودُ في الناس:الغفلة والسَّهْوُ عن الشيء، وروي عن ابن عباس أنه قال:"السُّمُود:الغناء بلغة جُمَيْر. يقال:اسْمُدِي لَنَا، أي: غَنِّي لَنَا، ويقال للَقَيْنَةِ: أَسْمِدِينَا، أي:أَلْهَيْنَا بالغناء"(158/8)	الحميرية	السُّمُود	الغناء
(والفَلَجُ والفَلْجُ:مِكْيَالٌ ضخَم معروف، وقيل:هو القَفِيز، وأصله بالسُّرْيَانِيَّة: فالغاء،فَعْرَبٌ...:الفَلْجُ هو الصِّنْفُ،والنِّصْفُ:مشتق من الفَلْجِ الذي هو القَفِيز، فالفَلْج على هذا القول عربي لأن سيبويه إنما حكى الفلج على أنه عربي غير مشتق من هذا الأعجمي(81/6)	السُّرْيَانِيَّة	فالغاء	الفَلْجُ والفَلْجُ:

الفجّ: البطيخ الهندي الشامي	الفارسية	(الصباح: الفجّ بالكسر: البَطِيخ الشامي، الذي تسميه الفُرس: الهندي، وكل شيء من البَطِيخ والفواكه لم يَنْضَجْ، فهو فجّ..) 6/73
الفرانق: بروانك قروانه	الفارسية	(الفرانق: معروف، وهو دَخِيل، والفرانق: البريد، وهو الذي يُنْزِرُ قُدَّام الأسد، فارسي معرب، وهو: برَوانَه بالفارسية... في الصباح: بروانك...، وربما سموا دليل الجيش: فرانقاً، قال ابن الجواليقي في المعرب: قال ابن دريد... فرانق: البريد، قرَوانه، وهو فارسي معرب... 112/24
الفرْدَوْس:	الروم بكل لغة/ تَوَافُق اللغات	(والفرْدَوْس: أصله رُومِي عَرَب، وهو البُستان كذلك، جاء في التفسير: والعرب تُسمِّي الموضع الذي فيه كَرَم فرْدَوْسا) 16/31 (الفرْدَوْس: البُستان، قال الفراء: هو عربي، قال ابن سيده: الفرْدَوْس الوادي الخصيب عند العرب كالبُستان، وهو بِلِسَان الرُّوم: البُستان وحقيقته أنه البستان الذي يجمع ما يكون في البساتين وكذلك هو عند أهل كل لغة... 16/30
الفرَزْدَق:	الفارسية	(الفرَزْدَق: الرغيف، وقيل: فُتات الخبز، وقيل: قِطْع العجين،... وأصله بالفارسية: برَأْذَه... 24/112
اسم الفرس ملوك عمان بالبحرين	الفارسية	(النهاية لابن الأثير في الحديث: "أنه كتب لعباد الله الأسبذين"، قال: هم ملوك عُمانَ بالبحرين، قال: الكلمة فارسية معناها: عَبْدَةُ الفُرس، لأنهم كانوا يعبدون فرساً فيما قيل، واسم الفرس بالفارسية: أسبذ) 17/10 ينظر: 13/406-3/493
فرس أصْفَر	الفارسية	(وفرس أصْفَر: وهو الذي يسمى بالفارسية: زَرْدَه) 97/12
الفرِس:	الفارسية	(والفرِس: حُلقة من خَشَب معطوفة تُشَدُّ في رَأْس حَبْل...، الجوهرية: الفرِس حُلقة من خَشَب يقال لها بالفارسيّة: جَنْبِر.. 30/16
الفِسْفِسة والفِصْفِصة	الفارسية	(والفِسْفِسن: البيت المَصْوَر بالفِسْفِساء...، قال أبو منصور: ليس الفِسْفِساس عربيّة... والفِسْفِسة: لغة في الفِصْفِصة، وهي الرُّطْبَة، والصاد أعرب وهما معربان، والأصل فهما: إِسْبِست.. 16/32 (والفِصْفِص بالكسر: الرُّطْبَة، وقيل: هي القَتُّ...، وأصلها بالفارسية: إِسْفِست) 88/17
الفُسْكُول:	الفارسية	(الفُسْكُل، والفُسْكُل، والفُسْكُول والفُسْكُول: الذي يعيء في آخر

الحلبة آخر الخيل، وهو بالفارسية: فُشْكَل وقيل: هو المؤخر البطيء... 1/28			
(... والفشيان: الغنية... التي تعترى الإنسان، وهو الذي يقال له بالفارسية: تاسا) 13/38	الفارسية	تاسا	الفشيان
(والنَّبِيّ: فلوس الرصاص، رومية) 31/ 159 (النَّبِيّ: الفلّسُ بالرومية بالضم، وقال بعضهم: ما كان من الدراهم فيه رصاص أو نحاس فهو نَبِيّ...) 31/160	رومية	النَّبِيّ	فلوس الرصاص (الدراهم أو الفلّس)
(الفَنْزَجَةُ والفَنْزُجُ: الزَّوَانُ، وقيل: هو اللَّعْبُ الذي يقال له: الدَّسْتَبَنْدُ، يعني به رَقَصَ المَجُوسِ، وفي الصحاح: رقص العَجَم... قال: ...هي لُعْبَةٌ لهم تسمى: بَنْجَكَا بالفارسية، فَعَرَبَ، وفي الصحاح: هو بالفارسية: بَنْجَه، ابن الأعرابي: الفَنْزُجُ لَعْبُ النَّبِيطِ إِذَا بَطَرُوا، وقيل: هي الأيامُ الْمُسْتَرْقَةُ في حسابِ الفُرسِ) 81/6	المجوس العَجَم النَّبِيط الفارسية	الدَّسْتَبَنْدُ بَنْجَكَا بَنْجَه	الفَنْزَجَةُ والفَنْزُجُ
(وَفُهْرُ الْيَهُودِ بالضم: موضعٌ مَدْرَاسِهِم الذي يجتمعون إليه في عيدهم، يصلون فيه، وقيل: هو يوم يأكلون فيه ويشربون، قال أبو عبيد: وهي كلمة نَبِطِيَّة أَصلها: بُهْر أعجمي عَرَبَ بالفاء، فقيل: فُهْر، وقيل: هي عبرانية عَرَبَتْ أَيْضاً، والنصارى يقولون: فُخْر، قال ابن دريد: لا أَحَسِبُ الْفُهْرَ عَرَبِيّاً صَحِيحاً...) 118/13	العبرية	بُهْر	فُهْرُ الْيَهُودِ بالضم:
(وَدَلَّةٌ وَمُدَلَّةٌ: بنتا مَنْجِشَانَ الْجَمِيرِيِّ، ودَلٌّ بالفارسية: الْفُؤَادُ، وقد تكلمت به العرب، وَسَمَّتْ به المرأة، فقالوا: دَلٌّ، ففتحوه لأنهم لما لم يجدوا في كلامهم دَلًّا، أخرجوه إلى ما في كلامهم، وهو الدَّلُّ الذي هو الدَّلَال، والشَّكْل) 26/139	الفارسية	دَلٌّ	الْفُؤَادُ
(الْفُؤُة: عُرُوقُ نَباتٍ يَسْتَخْرِجُ من الأَرْضِ، يُصَبَّغُ بها، وفي التهذيب: يصبغ بها الثياب، يقال لها بالفارسية: زُونِ، وفي الصحاح: زُونَه) 23-22/38	الفارسية	زُونِ زُونَه	الْفُؤُة:
(الْقَبْجُ: الْحَجَلُ، والقَبْجُ: الْكَرْوَانُ معرَّب، وهو بالفارسية: كَبْجُ معرَّب لأنَّ القاف والجيم لا يجتمعان في كلمة واحدة من كلام العرب) 83/6	الفارسية	كَبْجُ	الْقَبْجُ:



القتل	الهَرْجُ	الحبشة	(الهَرْجُ بلسان الحبشة: القتل) 6/118
الْقُرْدُمَانِي:	كُرْدْمَانِدْ كَبُر الْكُرْدُوَانِي	الفارسية الرومية أو النبطية	(الْقُرْدُمَانِي وَالْقُرْدُمَانِيَّة: سِلَاحٌ مُعَدَّ كَانَتْ الْفُرسُ وَالْأَكَاسِرَةُ تَدَّخِرُهُ فِي خَزَائِنِهَا، أَصْلُهُ بِالْفَارْسِيَّةِ كُرْدْمَانِدْ، مَعْنَاهُ: عَمِلَ وَبَقِيَ... قَالَ: الْقُرْدُمَانِيَّةُ الدُّرُوعُ الْغَلِيظَةُ مِثْلَ الثُّوبِ الْكُرْدُوَانِي، وَيُقَالُ: الْقُرْدُمَانِي ضَرَبَ مِنْ الدُّرُوعِ، قَالَ أَبُو عُبَيْدَةَ: الْقُرْدُمَانِي: قَبَاءٌ مُحْشَوْ يَتَّخَذُ لِلْحَرْبِ فَارِسِي مَعْرَبٍ، يُقَالُ لَهُ: كَبُرَ، بِالرُّومِيَّةِ أَوْ بِالنَّبْطِيَّةِ... وَقَالَ بَعْضُهُمْ: إِذَا كَانَ لِلْبَيْضَةِ مِغْفَرٌ فِيهِ قُرْدُمَانِيَّةٌ، قَالَ: وَهَذَا هُوَ الصَّحِيحُ، ... وَقِيلَ الْقُرْدُمَانُ: أَصْلٌ لِلْحَدِيدِ، وَمَا يَعْمَلُ مِنْهُ بِالْفَارْسِيَّةِ، وَقِيلَ: بَلْ هُوَ بَلَدٌ يَعْمَلُ فِيهِ الْحَدِيدُ، عَنِ السَّيْرَافِيِّ) 49/31
الْقُرْدُمَانِي	كُرْدِيَاء	الرومية	(الْجَوْهَرِيُّ: الْقُرْدُمَانِي مَقْصُورٌ، دَوَاءٌ، وَهُوَ: كُرْدِيَاءٌ رُومِي... هُوَ مَمْدُودٌ، كُرْدِيَاءٌ بِفَتْحِ الرَّاءِ وَسُكُونِ الْوَاوِ وَتَخْفِيفِ الْيَاءِ...) 49/31
قُرْطُقُ	كُرْتَهْ	الفارسية	(فِي حَدِيثٍ... "جَاءَ الْغَلَامُ وَعَلَيْهِ قُرْطُقٌ أَبْيَضٌ" أَي: قَبَاءٌ، وَهُوَ تَعْرِيْبٌ: كُرْتَهْ) 125/24
الْقِرْقِسُ:	الْجَرَجَشَبُ الْجَرَجَشْتُ	الفارسية	(وَالْقِرْقِسُ: طِينٌ يَخْتَمُ بِهِ فَارِسِي مَعْرَبٍ، يُقَالُ لَهُ: الْجَرَجَشَبُ... وَفِي شَرْحِ الْقَامُوسِ: الْجَرَجَشْتُ) 40/16
الْمُقَرَّقَمُ:	شِيرَزْدَهْ	الفارسية	(الْمُقَرَّقَمُ: الْبَطِيءُ الشَّابُّ الَّذِي لَا يَسْبُبُ، وَتَسْمِيَةُ الْفَرَسِ شِيرَزْدَهْ وَقِيلَ السَّيِّئُ الْغِذَاءُ...) 50/31
الْقَرَصْدُ الْقِصْرِيُّ	كَفَهْ	الفارسية	(ذَكَرَ بَعْضُ مَنْ لَا يُوَثِّقُ بِعِلْمِهِ الْقَرَصْدُ الْقِصْرِيُّ، وَهُوَ بِالْفَارْسِيَّةِ: كَفَهْ، قَالَ: وَلَا أَدْرِي مَا صَحَّتْهُ) 89/9
الْقَرْمَدُ:	قِرْمِيدِي	الرومية	(وَالْقَرْمَدُ: الْأَجْرُ، ... هُوَ رُومِي تَكَلَّمَتْ بِهِ الْعَرَبُ قَدِيمًا... قَالَ: الْقَرَامِيدُ فِي كَلَامِ أَهْلِ الشَّامِ أَجْرُ الْحَمَامَاتِ، وَقِيلَ: هِيَ بِالرُّومِيَّةِ قِرْمِيدِي...) 9/90
الْقَصُّ:	سَرَسِينَهْ	الفارسية	(وَالْقَصُّ: رَأْسُ الصَّدْرِ، يُقَالُ لَهُ بِالْفَارْسِيَّةِ: سَرَسِينَهْ، يُقَالُ لِلشَّاةِ وَغَيْرِهَا، اللَّيْثُ: الْقَصُّ هُوَ الْمُشَاشُ الْمَغْرُورُ فِيهِ أَطْرَافُ شَرَايِيفِ الْأَضْلَاعِ...) 94/17
الْقَطْفُ:	سَرَنْكَ	الفارسية	(وَالْقَطْفُ: نَبَاتٌ رَخْصٌ عَرِيضُ الْوَرَقِ يَطْبَخُ، الْوَاحِدَةُ: قَاطِفَةٌ،



بَزْرُقَطُونَا:	الْأُسْفِيُوس	أهل السواد	يقال له بالفارسية: سَرْنَك(162/22)
(وبَزْرُقَطُونَا: حَبَّةٌ يُسْتَشَقَّى بِهَا... يسميها أهل العراق: بَزْرُقَطُونَا... الأزهرى: وسألت عنها البحرانيون فقالوا: نحن نسميها: حَبَّة الدُرْقَة، وهي الْأُسْفِيُوس معرب...)158/33			
الْقَفْشُ:	كَفْج	الفارسية	(وَالْقَفْشُ: الْخَفُّ... قال الأزهرى: الْقَفْشُ بمعنى: الخف ذخيلٌ مُعَرَّبٌ، وهو المقطوع الذي لم يُحْكَمْ عَمَلُهُ، وأصله بالفارسية «كَفْج»، فعرب..)193/16
الْقَفْشَلِيلَة:	كِبْجَلَار كفجه لير	العجم	(الْقَفْشَلِيلَة: الْمُغْرِفَة، فارسيٌّ معرب، وحي... أنها أعجمية، أصلها: كِبْجَلَار... وفي القاموس: القفشليل: المغرفة، معرب، كفجه لير)40/28
الْقُعُود:	رَحْتُ	الفارسية	(وقيل: الْقُعُود من الإبل هو الذي يَقْتَعِدُهُ الراعي في كل حاجة... وهو بالفارسية: رَحْتُ...)96/9
الْقُعُود الملك	الوثب الموثبان	الحميرية	(وَالْوُثْبُ: الْقُعُودُ بِلُغَة حِمَيْرٍ، يقال: ثَبَّ، أَي: أَقْعَدُ... وَالْمُوثَبَانُ: بَلِغْتُهُمُ الْمَلِكُ الَّذِي يَقْعُدُ وَيَلْزَمُ السَّرِيرَ وَلَا يَغْزُو...)141/4
الْقِنَّة:	يرزذ	الفارسية	(الْقِنَّة: ضَرْبٌ مِنَ الْأَدْوِيَةِ، وبالفارسية: يِرْزَذ، وَالْقِنَقِنُ: ضَرْبٌ مِنَ الْجُرْذَانِ وَالْقَوَانِينُ: الْأَصُولُ، الواحد: قَانُونٌ، وليس بعربي)164/33
الناقَة الضخمة	كَنْدَه بيل	الفارسية	(...الْقَنْدَفِيلُ بِالْفَاءِ، فلم يروه إلا ابن الأعرابي، قال الجوهري: وَأَنَا أَظُنُّهُ مَعْرَبًا، كَأَنَّهُ شَبَّهَ نَاقَتَهُ بِقِيلٍ، يقال له بالفارسية: كَنْدَه بيل)47/28
الْقِنَقِنُ وَالْقَنَاقِنُ:	كِنْ كِنْ بكن بكن	الفارسية	(قال ابن بري: الْقِنَقِنُ وَالْقَنَاقِنُ: الْمُهْنَدِسُ، الَّذِي يَعْرِفُ الْمَاءَ تَحْتَ الْأَرْضِ، قال: وَأَصْلُهُمَا بِالْفَارْسِيَّةِ، وهو معرب، مشتق من الْحَفَرِ، من قولهم بالفارسية: كِنْ كِنْ،... أَي: اخْفِزْ اخْفِزْ.)164/33
الْقَهْرُ، وَالْقَهْرُ، وَالْقَهْرِيُّ:	كَهْزَانه	الفارسية	(الْقَهْرُ، وَالْقَهْرُ، وَالْقَهْرِيُّ: ضَرْبٌ مِنَ الثِّيَابِ تَتَخَذُ مِنْ صُوفِ كَالْمِرْعَرِيِّ... وقيل: هو الْقَرُّ يَعْنِيهِ، وَأَصْلُهُ بِالْفَارْسِيَّةِ: كَهْزَانه، وقد يشبَّه الشَّعْرُ وَالْعِفَاءُ...)46/15

القلعة الحصن	قَهْنَدَزْ	فارسية	(قَهْنَدَزْ.... وهو في الأصل اسم الحصن أو القلعة في وسط المدينة، وهي لغة كانوا لأهل خراسان وما وراء النهر خاصة، وأكثر الرواة يسمونه: قَهْنَدَزْ يعني بالضم إلخ، وهو في مواضع كثيرة منها سمرقند وبخارا وبلخ ومرو ونيسابور) 13/8
الْقَيْرَوَانُ:	كازوان	الفارسية	(الْقَيْرَوَانُ: معرَّب، وهو بالفارسية: كازوان، وقد تكلمت به العرب...) 156/33
الْقَيْقَبُ والْقَيْقَبَانُ:	آزادِرْخَتْ	الفارسية	(الْقَيْقَبُ: سَيَّرَ يَدْوُرُ على الْقَرْيُوسَيْنِ كَلِمَهما، والقَيْقَبُ والقَيْقَبَانُ عند العرب: خَشَبٌ تُعْمَلُ منه السُّرُجُ، قال ابن دريد: وهو بالفارسية: آزادِرْخَتْ وهو عند المولدين: سَيَّرَ يَعْتَرِضُ وراءَ الْقَرْيُوسِ) 36/4
الكُنَّةُ:	كُنْجَة الكُنْثَى	النبطية	(الكُنَّةُ: نَوْدَجَة تتخذ من آسٍ وأغصانٍ خِلافٍ تُبَسِّطُ وتُنَضَّدُ علمها الرياحين ثم تُطَوَّى، وإعرابه: كُنْجَة وبالنَّبَطِيَّةِ الكُنْثَى.... وأصلها نَبَطِيَّةٌ كُنْثَى) 33/169
الْكُرْجُ والْكُرْجُ وَكُرْبَقْ وَفَرْبَقْ	كُرْبَقْ كُلبَه	الفارسية	(الْكُرْجُ والْكُرْجُ: الحانوتُ، وقيل: هو موضع كانت فيه حانوتٌ مَوْرُودَةٌ... وأصله بالفارسية: كُرْبَقْ... ويقال للhanوت: كُرْجُ وْكُرْبَقْ وْكُرْبَقْ (يقال للhanوت: كُرْجُ وْكُرْبَقْ وْكُرْبَقْ، وهو فارسي معرب... يعني: كُلبَه) 125/24
الْكُرْجُ:	كُرَه	الفارسية	(الْكُرْجُ: الذي يُلْعَبُ به فارسي معرَّب، وهو بالفارسية: كُرَه) 84/6
الْكُرْزُ والْكُرْزِيُّ:	كُرْزِيَّا كُرُو	الفارسية	(والْكُرْزُ والْكُرْزِيُّ: العَيُّ اللّثيم وهو دخیل في العربية، تسميه الفُرسُ: كُرْزِيَّا... والْكُرْزُ: المَدْرَبُ المُجَرَّبُ، وهو فارسي، والْكُرْزُ: اللثيم والْكُرْزُ: النجيب، والْكُرْزُ: الرجل الحاذق، كلاهما دخیل في العربية والْكُرْزُ: البازي يُشَدُّ لِيَسْقُطَ ريشه.. شبهه بالرجل الحاذق وهو بالفارسية: كُرُو، فَعَرَّبَ) 47/15
الْكُرْكُم والْكُرْكُمَان	الرزق	الفارسية	(الكركم الزعفران،... وقيل: هو فارسي، وقيل: العصفر، وقيل: شيء الكورس، وهو فارسي معرب،... وزعم السيرافي: أَنَّ الْكُرْكُمَ والْكُرْكُمَان: الرِّزْقُ بالفارسية) 87/31

الكساء:	الجودياء	الفارسية النبطية	(والجودياء: بالنبطية أو الفارسية: الكساء...) 8/83.
الكُسْبُ/ الكُسْبُج:	كُشْبُ/ الكُنْجَارُ	الفارسية	(الكُسْبُ: الكُنْجَارُ فارسيّة، وبعض أهل السّواد يُسمّيه: الكُسْبُج... الكُسْبُ مُعَرَّبٌ وأصله بالفارسية: كُشْبُ فَقَلِبَتِ الشين سيناً... 67/4)
الكُسْبُج	الكُسْبُ	أهل السّواد	(الكُسْبُج: الكُسْبُ، بلغة أهل السّواد) 6/84
الكُمْلُول:	بَرْغَسَتْ	الفارسية	(وقال الخليل: الكُمْلُول: نبت، وهو بالفارسية: بَرْغَسَتْ) 72/28
كُنَيْسَةُ اليهود	كُنَيْشَتْ	العبرية	(وكُنَيْسَةُ اليهود، وجمعها: كُنَائِس، وهي معرّبة، أصلها: كُنَيْشَتْ) 64-63/16
كُورَتْ:	كُورِيكِرْ	الفارسية	(وكُورِتِ الشمسُ جُمع ضوءها وُلِفَّ كما ثُلِفَ العمامة، وقيل: معنى كُورَتْ: غُورَتْ وهو بالفارسية: كُورِيكِرْ) 14/14
الكُوسَجُ:	كُوسَه	الفارسية	(الكُوسَجُ: الأَتَطُ، وفي المحكم: الذي لا شعر على عارضيه، وقال الأصمعي: هو الناقص الأسنان، معرّب... سيبويه: أصله بالفارسية: كُوسَه...، قال: وهو معرّب لا أصل له في العربية) 84/6
لَبَابٍ لَبَابٍ	لا بَأْسَ	الحميرية	(ولَبَابٍ لَبَابٍ، يُريدُ به: لا بَأْسَ بلغة حمير) 81/4
لا تَخَفُ	لا تَدَخُلْ	النبطية	(شمر: سمعت عليّ بن مُصْعَبٍ يقول: لا تَدَخُلْ بالنَّبْطِيَّةِ، أي: لا تَخَفُ) 129/26
لا تخف	لا دَهْلُ	النبطية	(الدَّاهِلُ: المُتَحَيِّرُ، قال الأزهري: أصله دَالِهٌ، ولا دَهْلُ، أي: لا تَخَفُ، نَبْطِيَّةٌ معرّبة) 26/140
اللاذُّ، اللاذّة:	اللاذّة	العجم	(واللاذُّ: ثيابٌ حرير تنسج بالصين واحدة لاذّة: وهو بالعجمية سواء، تسميه العرب والعجم اللاذّة) 46/10
المأجل:	طرحه	الفارسية	(المأجلُ شبه حوض واسع يُوجَلُ، أي: يجمع فيه الماء إذا كان قليلاً... ويُفَجَّرُ إلى المشارات، والمُزْرَعَة، والآبار، وهو بالفارسية: طرحه) 114/25
ماخُورٍ:	مَيَّ خُور	الفارسية	(والمواخير: جمع: ماخُورٍ، وهو مَجْلِسُ الرِّبَةِ، ومَجْمَعُ أهلِ الفِسْقِ والفساد، وبُيُوتُ الخَمَّارينِ، وهو تعريب مَيَّ خُور، وقيل: هو عربي لتردد الناس إليه، من مَخَرِ السفينة الماء) 14/19

ما عَصَرَتْهُ الْأَيْدِي	الدستقشار	الفارسية	(والدستقشار: كلمة فارسية معناها: ما عَصَرَتْهُ الْأَيْدِي) 125/10
الْمِزْدُ:	السُّوْهَانُ	الفارسية	(وَالْمِزْدُ: مَا بُرِدَ بِهِ وَهُوَ السُّوْهَانُ بِالْفَارْسِيَّةِ، وَالْمِزْدُ: النَّحْتُ...) 35/8
المثناة	دويبني	الفارسية	(وَفِي الصَّحَاحِ فِي تَفْسِيرِ الْمُثْنَاءِ، قَالَ: هِيَ الَّتِي تُسَمَّى بِالْفَارْسِيَّةِ دُوبَيْنِي وَهُوَ الْغِنَاءُ ...، وَالْمُثْنَانِي: مَنْ أَوْتَارَ الْغُودَ الَّذِي بَعْدَ الْأَوَّلِ، وَاحِدَهَا: مَثْنِي) 94/35
مَجُوسِيٌّ:	مِنْجُ كُوشُ	الفارسية	(ابن سيده: الْمَجُوسُ: جِيلٌ مَعْرُوفٌ...، وَهُوَ مَعْرَبٌ، أَصْلُهُ: مِنْجُ كُوشُ، ...، فَعَرَّبَتْهُ الْعَرَبُ: فَقَالَتْ: مَجُوسٌ) 16/78
الْمُحْزَرَقُ المحبوس	هَزْرُوقِي المُهَزَّرَقُ	النبطية	(وَالْمُحْزَرَقُ: السَّرِيعُ الْغَضَبِ، وَأَصْلُهُ بِالنَّبَطِيَّةِ: هَزْرُوقِي، وَالْحَزْرَقَةُ: الضِّيْقُ... الْمَوْجُ: النَّبْطُ تُسَمَّى الْمَحْبُوسُ: الْمُهَزَّرَقُ بِالْهَاءِ... وَالْحَبْسُ: الْهَزْرُوقِي.) 23/80
الْمَذِيلُ:	تَرْمُ أَهَنْ	الفارسية	(وَالْمَذِيلُ: الْحَدِيدُ، الَّذِي يُسَمَّى بِالْفَارْسِيَّةِ: تَرْمُ أَهَنْ) 28/93
الْمَرْزُجُوشُ: هو الْمَرْدَقُوشُ	أُذُنُ الْفَأْرَةِ	الفارسية	(الْمَرْزُجُوشُ هُوَ الْمَرْدَقُوشُ وَهُوَ بِالْفَارْسِيَّةِ أُذُنُ الْفَأْرَةِ، فَمَرْزُ: فَأْرَةٌ، وَجُوشُ: أَذْنُهَا، فَيَصِيرُ فِي اللَّفْظِ: فَأْرَةٌ أُذُنٌ بِتَقْدِيمِ الْمُضَافِ إِلَيْهِ عَلَى الْمُضَافِ وَذَلِكَ مَطْرَدٌ فِي اللُّغَةِ الْفَارْسِيَّةِ) 109/15
الْمِرْزَابُ:	بُلُّ الْمَاءِ	الفارسية	(الْمِرْزَابُ: الْمِرْزَابُ وَهُوَ الْمُتَعَبُّ الَّذِي يَبُولُ الْمَاءَ، وَهُوَ مِنْ ذَلِكَ، وَقِيلَ: بُلُّ هُوَ فَارِسِيٌّ مَعْرَبٌ، مَعْنَاهُ بِالْفَارْسِيَّةِ: بُلُّ الْمَاءِ، وَرَبَّمَا لَمْ يَهْمَزْ، وَالْجَمْعُ: الْمَازِبُ) 183/1
وَالْمَسَاقُ	مُشْتَتَهُ	الفارسية	(الْمَسَاقُ: فِرَاءٌ طَوَالَ الْأَكْمَامِ، وَاحِدَتُهَا: مُسْتَقَّةٌ، بِفَتْحِ التَّاءِ، قَالَ أَبُو عُبَيْدٍ: أَصْلُهَا بِالْفَارْسِيَّةِ: مُشْتَتَهُ، فَعَرَّبَتْ) 171/23
الْمَسَاحِي الْمُعَوَّجَةُ	كَتْنَدُ	الفارسية	(وَأَمَّا قَوْلُ أَبِي زَيْدٍ: كَانَ أَوْبَ مَسَاحِي الْقَوْمِ فَوْقَهُمْ...، شَبَّهَ رَجَعَ أَيْدِي الْقَوْمِ بِالْمَسَاحِي الْمُعَوَّجَةِ، الَّتِي يُقَالُ لَهَا بِالْفَارْسِيَّةِ: كَتْنَدُ...) 134/36
الْمِسْجَةُ	الْمَالِجَةُ	الفارسية	(وَالْمِسْجَةُ الَّتِي يُطْلَى بِهَا: لُغَةٌ يَمَانِيَّةٌ وَفِي الصَّحَاحِ: الْخَشْبَةُ الَّتِي يُطْبِنُ بِهَا مِسْجَةً، وَهِيَ بِالْفَارْسِيَّةِ: الْمَالِجَةُ) 32/6
الْكُوَّةُ	الْمَشْكَاةُ	الحبشية	(وَقَوْلُهُ -تَعَالَى-: "كَمْشَكَةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ"، قَالَ الرَّجَاجُ: هِيَ الْكُوَّةُ، وَقِيلَ: هِيَ بِلُغَةِ الْحَبَشِ، قَالَ: وَالْمَشْكَاةُ مِنْ كَلَامِ الْعَرَبِ... وَمِثْلُهَا وَإِنْ كَانَ لِغَيْرِ الْكُوَّةِ الشَّكْوَةُ، وَهِيَ مَعْرُوفَةٌ، وَهِيَ: الرُّقِيقُ الصَّغِيرُ أَوَّلُ مَا يُعْمَلُ مِثْلُهُ...) 37/161



المُصَاوُ والمُصَاخُ: الذي يقال له بالفارسية: غورناس) 30/169	الفارسية	غورناس	المُصَاوُ والمُصَاخُ
(المُصُّ أن يقول الإنسان بطرف لسانه شبه لا، وهو "هِيخ" بالفارسية) 42/18	الفارسية	هِيخ	مِصِّي
(دُوغ باج، للمُضِيرَة، فدوغ: لبن حامض، وباج لون، أي: لون اللبن....) 109/15	الفارسية	دوغ باج	مُضِيرَة:
(ويقال لما تؤخذ به الطُّفَاحَة: مِطْفَحة، وهو كِفْكِير بالفارسية) 52/7	الفارسية	كِفْكِير	مِطْفَحة:
(والمِطْمَرُ: الزَّيْعُ الذي يكون مع البَنَّاين، والمِطْمَرُ والمِطْمَارُ: الخيط الذي يُقَدِّر به البناءُ البناء، يقال له: التَّرْقَالُ بالفارسية) 136/12	الفارسية	التَّرْقَال	المِطْمَارُ:
(والمِثْلَدُ: مِفْتَاح كالمِثْلَجِ، وقيل: الإِثْلِيدُ مُعَرَّبٌ، وأصله: كِلِيد) 102/9	الفارسية	كِلِيد	المِثْلَدُ- الإِثْلِيد
(المَقْمُجَرُ: القَوَّاسُ، فارسيّ مُعَرَّبٌ.... قال: وهو القَمَمَجَرُ أيضاً، وأصله بالفارسية: كمانكُر....، ويقال في ترجمة غمجر: الغُمُجَارُ شيء يضع على القوس من وَهِي بها، وهي غِرَاءٌ وجَلْدٌ....) 162/13	الفارسية	كمانكُر	المَقْمُجَرُ
(والشَّاهُ: بهاء أصلية، المَلِكُ....، وعلى ذلك قولهم: شَهَنشَاهُ، يراد به: ملك الملوك....، قال... شَهَنشَاهُ بالفارسية: إنه مَلِكُ الملوك....، وأراد: شاهانُ شاه..) 126/34	الفارسية	شَهَنشَاه شاهانُ شاه شابور	ملك الملوك سابور
(والأصل فيه الدُّرُوع السَّابِرِيَّةُ: منسوبة إلى سابور، والسَّابِرِيُّ: ضربٌ من التمر، يقال: أَجُودُ ثَمَرُ الكوفة التَّرْسِيَانُ والسَّابِرِيُّ....، وسابور، موضع أعجبي مُعَرَّبٌ....) 175/11	الفارسية	مَنْ جِي نِيك	الْمَنْجِنِيْقُ والمِنْجِنِيْقُ
(الْمَنْجِنِيْقُ والمِنْجِنِيْقُ بفتح الميم وكسرهما والمَنْجَنُوق: القَدَّافُ التي ترمى بها الحجارة دخیل أعجبي معرب، وأصلها بالفارسية: مَنْ جِي نِيك، أي: ما أَجُودُني.) 138/24	الفارسية	المُبَلَّتُ	المَهْرُ المضمون
(والمُبَلَّتُ: المَهْرُ المضمون، حَمِيرِيَّة، ومَهْرٌ مُبَلَّتٌ مِنْ ذلك) 163/4	حميرية		

مَهْرَقَان: معرب، أصله: ماهي رُويَان...وقيل: المَهْرَقَان ساحل البحر حيث فاض فيه الماء ثم نَضَب عنه...وقيل: المَهْرَق ثوب حرير أبيض يُسَقَى الصمغ، ويُصَقَل ثم يكتب فيه، وهو بالفارسية: مَهْر كَزْد وقيل: مَهْره، لأنَّ الخَزْزَةَ التي يُصَقَل بها، يقال لها بالفارسية كذلك، والمَهْرَق: الصحراء الملساء، والمَهَارِق: الصَّحاري، واحدها: مَهْرَق، وهو معرب(165/24)	الفارسية	ماهي رُويَان مَهْر كَزْد، مَهْره	مَهْرَقَان مَهْرَق
(ويقال: هذا شيءٌ مَهْنَدَمٌ، أي: مُصَلَّحٌ على مقدار، وهو معرَّب، وأصله بالفارسية: أُنْدَام) 171/31	الفارسية	أُنْدَاذه	مُهْنَدِم
(الِهَنْدَا: معرب، وأصله بالفارسية: أُنْدَاذه.... ومنه المَهْنَدِرُ الذي يُقَدِّرُ مَجَارِي الْقِيِّ وَالْأَبْنِيَّةِ، إلا أنهم صبروا الزاي سيناً، فقالوا: مَهْنَدِسٌ) 71/15	الفارسية	أُنْدَاذه	مهندس
(والمَوْزَجُ: الخُفُّ فارسيٌّ مُعَرَّبٌ.... والمَوْزَجُ: معرب، وأصله بالفارسية: مَوْزَه، والجمع المَوْازِجَةُ) 98-97/6	الفارسية	مَوْزَه	المَوْزَجُ
(وموسى: اسم النبي...عربيٌّ مُعَرَّبٌ، وهو مُو، أي: ماء، وسا، أي: شجر، لأنَّ التابوت الذي فيه وجد بين الماء والشجر، فسمي به، وقيل: هو بالعبرانية موسى، ومعناه: الجذب...واشتقاقه من الماء والساج، فالْمُو ماءً، وسَا شجر) 87/16	العبرية	مُوسَا	موسى
(المُومُ بالفارسية: الجُدْرِي الذي يكون كله قُرْحة واحدة، وقيل: هو بالعربية...وقيل: هو بَثْرٌ أَصْغَرُ من الجُدْرِي، والمُومُ الشَّمْعُ معرب، واحده: مومة.... وأصله فارسي) 134/31	الفارسية	الجُدري	المُومُ
(المِيكُغُ: المَالِقَةُ التي تُسَوَّى بها خُدُّدُ الْأَرْضِ الْمُكْرُوبَةِ، والمِيكَعَةُ سِكَّةُ الْجِرَاثَةِ والجمع: مِيكُغُ، وهو بالفارسية: بَزَنْ) 48/12	الفارسية	بَزَنْ	المِيكُغُ
(مَامُوسَة: من أسماء النار... وقيل: هي النار بالرومية، وجعلها معرفة غير منصرفة، ورواه بعضهم: عن مانوسة الشرر، وقال ابن الأعرابي: المانوسة النار) 16/86	الرومية	مَامُوسَة	النار
(والبَثْرُ: ضَرْبٌ مِنَ السِّبَاغِ، الليث: البَثْرُ مِنَ السِّبَاغِ ليس بِدُبٍّ وَلَا ذَنْبٍ...قال: والذي أَرَادَ الليثُ، البَثْرُ بباءين، قال: وَأَخْسَبُهُ دَخِيلاً،	الفارسية	بقرا	البَثْرُ/الببر: (تقدم في

وليس من كلام العرب، والفُرْسُ تُسمّيه بقرا، (44/14)			بير)
(والنُحَامُ: طائر أحمر على خلقة الإوز، واحدته: نُحامة، وقيل: يقال له بالفارسية: سُرْخ آوى) 139/31	الفارسية	سُرْخ آوى	النُحَامُ:
(والنرد: معروف شيء يلعب به فارسي معرّب، وليس بعربي، وهو: النّردشير... النرد: اسم أعجمي مُعرّب، وشير: بمعنى خُلُو) 153-9/	الفارسية	النرد:	اسم لعبة:
(والنّشا مقصّور: شيء يعمل به الفالوذج، فارسي معرب، يقال له: النّشاستج، حذف شطره تخفيفاً) 38 - 166، (قال أبو زيد:.... قال: وهذا يدل على أن النّشا عربي، وليس كما ذكره الجوهري.... قال ابن بري: فثبت بهذا أن النشاستج غير النّشا) 38/ 167	الفارسية	النّشاستج	النّشا
(التهامة: الخشبة التي تُحمل عليها الأحمال، قال: وسألت الأعراب عن الخشبة التي تدعى بالفارسية: باهوا، فقالوا: التهاتان والعاخذتان والحاملتان....) 184/38	الفارسية	باهوا	التهاتان والعاخذتان والحاملتان
(والنّيزوز والنّوزوز: أصله بالفارسية....، وعبرة القاموس: والنيزوز أول يوم من السنة معرب: نوروز: نيع روز، وتفسيره: جديد يوم) 62/15 (وفي الحديث: "من تنأ في أرض العجم فَعَمِلَ نِيزَوْهَم وَمَهْرَجَانَهُمْ حُشْرَ مَعَهُمْ") 1/19	الفارسية	نيع روز،	النّيزوز والنّوزوز
(والنّيم: الفَرُو، وقيل: الفَرُو القصير إلى الصّدر، وقيل له: نيم، أي: نصف فَرُو بالفارسية) 31/165 (والنّيم بالفارسية: نصف الشيء ومنه قولهم للقبّة الصغيرة: نيم خائجة، أي: نصف بيضة، والبيضة عندهم: خاياه فأعربت: فقيل: خائجة..) 31/ 165	الفارسية	نيم خائجة خاياه	الفَرُو القبّة الصغيرة البيضة
(الهنّبخة: المرضعة، وهي أيضاً الجارية التارّة الممتلئة، وكل جارية بالحميرية هنبخ، والهنّبخ... الغلام بلغتهم أيضاً، والهنّبخ: الرجل الذي لا خير فيه) 15/8	الحميرية	هنبخة هنبخ	تارّة غلام
(والهجار: طَوْقُ المَلِكِ بلغة حمير) 168/13	الحميرية	الهجار	طوق الملك
(والكانونان: شهران في قلب الشتاء، رُوميّة، كانون الأوّل، وكانون الآخر، هكذا يسميها أهل الروم....، وهذان الشهران عند العرب	الرومية	الكانونان:	الهراران

والهَبَّارَان	الأول والثاني		هما: الهَبَّارَان والهَبَّارَان (33/ 175)
هَفَّتَقَا	هَفَّتَه	الفارسية	(أقاموا هَفَّتَقَا، أي: أسبوعاً، فارسي معرب، أصله بالفارسية: هَفَّتَه... 166/24)
الهِنْدَاؤُ	أَنْدَاؤَه أَوْأَنْدَاؤُ آب أَنْدَاؤُ	الفارسية	(الهِنْدَاؤُ: معرب، وأصله بالفارسية: أَنْدَاؤَه) 71/15 (والمُهَنْدِسُ: المقدر لمَجاري المياه والفَنِّي واحتِفَارِها حيث تحفر، وهو مشتق من: الهِنْدَاؤُ، وهي فارسية أصلها: أَوْ أَنْدَاؤُ... فصيرت الزاي سيناً) 113/16
هَيْتَ لَكَ	هَيْتَالُجْ	العبرانية	(عن أبي زيد، قال: هَيْتَ لَكَ بالعبرانية "هَيْتَالُجْ"، أي: تعال، أعربه القرآن) 5/52
الهَيْطَلَةُ:	باتيَلَه	.....	(الهَيْطَلَةُ أنية من صُفْرِ يطبخ فيها، قال الأزهري: هو معرب، ليس بعربي صحيح، أصله: باتيَلَه) 165/28
واحد	يَكْ	الفارسية	(يَكْ بالفارسي: واحد) 107/25
الورد	جل	الفارسية	(الجلُّسَانُ: ورد ينتف ورقه وينثر عليهم، قال: واسم الورد بالفارسية: جُلْ، وقول الجوهري هو معرب: كُشَان، هو: نثار الورد، وقال الأخفش: الجلُّسَانُ قبة ينثر عليها الورد والريحان) 109/15
الوَزُوزُ	زوزم	الفارسية	(والوَزُوزُ: خشبة عريضة يُجَرُّ بها ترابُ الأرض المرتفعة إلى الأرض المنخفضة، وهو بالفارسية: زوزم) 71/15-
الولد	بَرَقْ نَسَا	النبطية	(والبَرَنَسَا والبَرَنَسَاءُ: ابن آدم...، وبَرَنَسَاء وبَرَسَاء، والولد بالنَّبَطِيَّة: بَرَقْ نَسَا) 15/96
الْوَنَجُ:	وَنَه	الفارسية	(الْوَنَجُ: المِعْرَفُ، وهو: المِزْهَرُ والعُودُ، وقيل: هو ضَرْبٌ من الصَّنَجِ ذو الأوتار وغيره، فارسي معرب، أصله: وَنَه، والعرب قالت: الوَنُ، بتشديد النون) 128/6
يا هيا - ويا هياه	يا هيا شراهيا إهيا أشر إهيا أشر	السريانية العبرية	(ابن الأعرابي: يا هَيَاهُ ويا هَيَاهُ ويا هَيَاتَ ويا هَيَاتِ، ... الأصمعي: العامة تقول يا هيا، وهو مؤلَّد، والصواب: يا هَيَاهُ بفتح الهاء ويا هيا، قال أبو حاتم: أظن أصله بالسريانية يا هيا شَرَاهيا) 34/175 (وأشر: بالتحريك وسكون الراء، وبعده إهيا مثل الأول، وهو اسم من أسماء الله - جل ذكره - ومعنى ((إهيا أشر إهيا)) الأثلي الذي لم يزل، ... شَرَاهيا، معناه: يا حيُّ يا قَيُّومُ بالعبرانية) 34/121
الْيَرَنْدَجُ،	رَنْدَه	الفارسية	(الْأَرَنْدَجُ والْيَرَنْدَجُ: الجلد الأسود تُعمل منه الخفاف،... والْيَرَنْدَجُ:



الأزْدَجُ:		بالفارسية: رَنْدَه، وقيل: هو صبغ أسود) 21/6.
الْيَلْمَقُ:	يَلْمَهُ	الفارسية (والْيَلْمَقُ: القَبَاءُ المحشو، وهو بالفارسية: يَلْمَهُ) 24/134
يوم القيامة	قِيَمَتًا	السريانية (ويَوْمُ الْقِيَامَةِ: يَوْمُ الْبَعْثِ... قيل: أصله مصدر، قام الخلق من قُبورهم قِيَامَةً، وقيل: هو تعريب: قِيَمَتًا... وهو بالسريانية بهذا المعنى) 31/78

النتائج:

لقد جاءت النتائج في قسمين:

أولاً: نتائج خاصة بالمعجم:

- 1- أن ما نقله ابن منظور، وما اجتهد فيه شخصياً لخوض غمار تجارب نقل الترجمة، يعد إنجازاً وجهداً محموداً له، يستحق التقدير والاحترام.
- 2- أن ترجمة الألفاظ المفردة، والتراكيب -وإن أثقلت المعاجم العربية وتسببت في نقدها- قد لعبت دوراً مهماً في التعليم والشرح وحفظ الموروث العربي والأعجمي اللغوي.
- 3- لم يجتهد ابن منظور في إظهار نفسه مترجماً، بل اكتفى بالنقل عن ترجموا قبله، ونقل من مصفاتهم وأفاد من علمهم.
- 4- لم يتبع ابن منظور منهجاً واضحاً وأسلوباً محدداً، بل تباينت جهوده ونقولاته، فأحياناً نجد الكلمة مضبوطة وواضحة، وأحياناً تكون مهمة.
- 5- لم يحاول التوفيق والترجيح بين خلافاً العلماء في ترجمة الألفاظ والتراكيب، وفي نسبتها للغات الأعجمية.
- 6- لم يبذل جهداً في نسبة بعض التراجم التي لم تنسب، أو تحديد اللغة الأصلية في اللغات المنسوبة للعجم عامة، وجاءت بعض التراجم متشابهة وبعضها مبنية على ظاهرة الإبدال اللغوي، ولم يشر إلى ذلك.
- 7- أكثر اللغات التي تُرجمت ألفاظها في مدونته هي الفارسية، ولعل السبب يعود إلى كثرة أصول الفرس في العلماء الذين نقل عنهم، أو إلى سبب اهتمام الفرس من الموالي والعلماء بلغتهم من باب الانتماء والتفاخر.
- 8- من اللغات التي تعلمها العرب: اليونانية، والنبطية، والهندية، والسريانية، والرومية، والحبشية، والفارسية، والعبرية، ولغة حمير، ولغة أهل السودان.
- 9- وقع الوفاق بين عدد من الألفاظ العربية، وبعض الألفاظ الأعجمية، وفي بعض الألفاظ في أكثر من لغة.

ثانياً: نتائج خاصة بالترجمة:

- 1- تعد الترجمة من أهم جسور التواصل الحضاري والمعرفي وهمزة الوصل التي لا غنى عنها للتعرف على معارف وثقافات مختلف شعوب الأرض.
- 2- أن الترجمة وسيلة أخذٍ وعطاءٍ وتلاقح للأفكار بكل أنواعها وأشكالها، وأداة للمحاكاة بين الحضارات قديماً وحديثاً.
- 3- أسهم الموالي والعبيد ورجال الدين والملوك في التشجيع على تعلم اللغات، وترجمة الكتب العلمية والأدبية من اللغة العربية إلى اللغات الأخرى، والعكس.
- 4- حفظت حركة الترجمة الموروث العربي وحافظت عليه من الضياع من خلال ترجمته إلى اللغة اللاتينية واللغات الأخرى.

المراجع:

أمين، أ. (2012). ضحى الإسلام. مؤسسة هنداي للتعليم والثقافة.



البياتي، ح. س. (2005). *مرويات شمر بن حمدويه اللغوية* (مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، تحقيق). مركز الماجد للتراث والثقافة.

بیم، أ. (1965). *المنهج في تاريخ الترجمة* (علي الكاف، ترجمة؛ ط.1). المركز القومي للترجمة.
الجاحظ، ع. ب. (1384). *الحيوان* (عبد السلام هارون، تحقيق). منشورات مصطفى البابي الحلبي.
الجاحظ، ع. ب. (1998). *البيان والتبيين* (عبد السلام هارون، تحقيق؛ ط.7). مكتبة الخانجي.
الحاوي، ع. م. والبيгдаي، م. س. (2006). *في المعاجم اللغوية* (ط.1)، مكتبة المتنبي.
حسن، ح. ع. (2017). *الألفاظ المعجمية ذات الدلالة التصورية: لسان العرب أنموذجا* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بغداد.

حسن، ص. ع. وحسين، م. ع. (2014). *الترجمة دورها في النهضة الأوربية من خلال كتاب تراث الإسلام - توماس أن رولد وجوزيف شاخت. مجلة آداب الفراهيدي*. (81).

الحموي، ي. ع. (1925). *معجم الأدباء* (إحسان عباس، تحقيق). مطبعة هندية المويكي.
الخزاعي، ع. م. (1419). *تخريج الدلالات السمعية على ما كان في عهد رسول الله من الحرف والصنائع والعمالات الشرعية* (إحسان عباس، تحقيق؛ ط.2). دار الغرب الإسلامي.

ابن خلدون، ع. م. (د.ت). *المقدمة*، دار الجيل.
الذهبي، م. أ. (1402). *سير أعلام النبلاء* (ط.2). مؤسسة الرسالة.
الزركلي، خ. م. (1992). *الأعلام* (ط.10). دار العلم للملايين.
زكريا، ه. ز. (1974). *فضل الحضارة الإسلامية العربية على العالم*. مكتبة نهضة مصر.

زندال، ب. (2021). *الدبلجة إلى العربية تاريخها، أنواعها، مراحلها*. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (11)، 484-507.
<https://doi.org/10.53286/arts.v1i11.587>

سليمان، ن. ج. (2004). *حركة الترجمة وأثرها الحضاري في عصر العباسيين الأول (132-232هـ)*. *مجلة جامعة شندي*. (1)، 82-110.

الشهراني، م. م. س. آ. ن. (2024). *نماذج من الألفاظ الفصيحة في لهجة شهران العريضة*. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (4)، 510-529.
<https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2195>

عاشور، س. وعبد الحميد، س. العبادي، أ. (1996). *دراسات في تاريخ الحضارة الإسلامية العربية*. دار المعرفة الجامعية.
إبن عبد ربه، أ. م. (1900). *العقد الفريد* (محمد سعيد العريان، تحقيق؛ ط.1). دار الفكر المعاصر.
عمار، ع. س. (2008). *ألفاظ الإنسان وما يتعلق به في معجم لسان العرب لابن منظور في ضوء نظرية الحقول الدلالية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المرقب.

القفطي، ع. ي. (1986). *إنباه الرواة على أنباه النحاة* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق؛ ط.1). دار الفكر العربي، ومؤسسة الكتب الثقافية.

ابن كثير، إ. ع. (د.ت). *البدائية والنهاية*. دار الكتب العلمية.
مصطفاي، ي. (2013). *تشكيل بناء المعجم العربي دراسة وصفية تحليلية، أنموذج الصوتيات الوظيفية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة البليدة 2، الجزائر.
ابن منظور، م. م. (د.ت). *لسان العرب*. دار المعارف.



References

- 'Ammar, A. S. (2008). *Human-Related Vocabulary in Ibn Manzur's Lisan al-'Arab: A Semantic Field Theory Approach* [Unpublished Master's thesis]. University of Al-Marqab, (in Arabic).
- 'Ashur, S., 'Abd al-Hamid, S., & Al-'Abbadi, A. (1996). *Studies in the History of Arab-Islamic Civilization*. Dar Al-Ma'rifah Al-Jami'iyyah, (in Arabic).
- Al-Bayyati, H. S. (2005). *The Linguistic Narrations of Shammar ibn Hammadawayh* (Juma Al-Majid Center for Culture and Heritage, Ed.). Juma Al-Majid Center for Culture and Heritage, (in Arabic).
- Al-Dhahabi, M. A. (1982). *Siyar A'lam al-Nubala' [Biographies of the Noble Figures]* (2nd ed.). Al-Resalah Foundation, (in Arabic).
- Al-Hamawi, Y. A. (1925). *Mu'jam al-Udaba' [Dictionary of Literary Men]* (I. Abbas, Ed.). Al-Muweiki Indian Press, (in Arabic).
- Al-Hawi, A. M., & Al-Baghdadi, M. S. (2006). *On Linguistic Dictionaries* (1st ed.). Al-Mutannabi Library, (in Arabic).
- Al-Jahiz, A. B. (1965). *Al-Hayawan [The Book of Animals]* (A. Harun, Ed.). Mustafa Al-Babi Al-Halabi Publications, (in Arabic).
- Al-Jahiz, A. B. (1998). *Al-Bayan wa al-Tabyin [Clarity and Elucidation]* (A. Harun, Ed.; 7th ed.). Al-Khanji Library, (in Arabic).
- Al-Khuza'i, A. M. (1998). *The Extraction of Auditory Indications Related to Trades, Crafts, and Religious Works during the Time of the Prophet* (I. Abbas, Ed.; 2nd ed.). Dar al-Gharb al-Islami, (in Arabic).
- Alnasery, I. H. S. (2024). Reducing the Ambiguity in Translating Prepositions from English into Arabic. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(2), 541–555. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1959>
- Al-Qifti, A. Y. (1986). *Inbah al-Ruwat 'ala Anbah al-Nuhat* (M. A. Ibrahim, Ed.; 1st ed.). Dar al-Fikr al-'Arabi & Cultural Books Foundation, (in Arabic).
- al-Shahrāni, M. M. S. A. N. (2024). Examples of Classical Arabic Words in the Dialect of Shahrān al-Ar'eda. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 510–529, (in Arabic). <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2195>
- Al-Zirikli, K. M. (1992). *Al-A'lam [The Biographical Dictionary]* (10th ed.). Dar al-'Ilm lil-Malayin, (in Arabic).
- Amin, A. (2012). *Dhuha al-Islam [The Forenoon of Islam]*. Hindawi Foundation for Education and Culture, (in Arabic).
- Hasan, H. A. (2017). *Lexical Words with Figurative Meaning in Lisan al-'Arab: A Semantic Fields Approach* [Unpublished Master's thesis]. University of Baghdad, (in Arabic).
- Hassan, S. A., & Hussein, M. A. (2014). The Role of Translation in the European Renaissance through the Book *Heritage of Islam* by Thomas Arnold and Joseph Schacht. *Adab Al-Farahidi Journal*, (81). (in Arabic).
- Ibn 'Abd Rabbih, A. M. (1900). *Al-'Iqd al-Farid [The Unique Necklace]* (M. S. Al-'Aryan, Ed.; 1st ed.). Dar al-Fikr al-Mu'asir, (in Arabic).
- Ibn al-Nadim, M. I. (1988). *Al-Fihrist [The Index]*. Dar al-Maseerah, (in Arabic).
- Ibn Kathir, I. A. (n.d.). *Al-Bidaya wa al-Nihaya [The Beginning and the End]*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, (in Arabic).
- Ibn Khaldun, A. M. (n.d.). *Al-Muqaddimah [The Introduction]*. Dar Al-Jeel, (in Arabic).



- Ibn Manzur, M. M. (n.d.). *Lisan al-'Arab [The Tongue of the Arabs]*. Dar al-Ma'arif, (in Arabic).
- Motair, A. A. A., Algobaei, F., & Alhazmi, M. D. (2025). Ethics in Translation: A Pathway to Integrity in Future Professionals. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1), 711–732. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2417>
- Mounassar, A. A. A. . (2021). Strategies of Translating Lexical Collocations in Literary Texts from English into Arabic. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(5), 7–34. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i5.255>
- Mustafay, Y. (2013). *The Structure of the Arabic Lexicon: A Descriptive Analytical Study – A Case Study in Functional Phonology* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Blida 2, Algeria, (in Arabic).
- Pym, A. (1965). *Methodology in the History of Translation* (A. Al-Kaf, Trans.; 1st ed.). National Center for Translation, (in Arabic).
- Saeed, A. M. A. (2025). An Analysis of Syntactic Complexity in Texts Translated by Google Translate and Human Translator from Arabic into English. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1), 694–710. <https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2305>
- Suleiman, N. J. (2004). The Translation Movement and Its Civilizational Impact during the Early Abbasid Period (132–232 AH). *Shendi University Journal*, (1), 82–110, (in Arabic).
- Zakaria, H. Z. (1974). *The Merits of Arab-Islamic Civilization to the World*. Nahdat Misr Library, (in Arabic).
- Zendal, B. (2021). Le doublage en arabe : son histoire, ses types, et ses étapes. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, (11), 484–507. (in Arabic), <https://doi.org/10.53286/arts.v1i11.587>





Linguistic Guidance of the Quran Recitation Modes Unique to Nafea' Al-Madani in the First Third of the Holy Quran: An Inductive, Descriptive, and Analytical Study

Dr. Ali Ali Hussein Ghazwan^{*}

alialighazwan8@gmail.com

Abstract

This study aims to conduct a linguistic study of the Quran words recitational modes unique to Nafea Al-Madani in order to elucidate their semantic implications. Nafea Al-Madani's recitation mode incorporates diverse linguistic phenomena, including phonetic, morphological, syntactic, semantic, rhetorical, and dialectal features. For this purpose, the inductive, descriptive, and analytical approach was adopted for systematically examining Nafea Al-Madani's linguistically contextualized Quran words recitation modes in the first third of the Holy Quran. The study consists of an introduction and four sections. Section one introduces Nafea Al-Madani and his narrators. Section two explores Quran recitation modes, their definitions, and types. Section three examines the concept, categories, and terminology of linguistic guidance in Quran recitation modes. Key findings reveal that Nafea Al-Madani's unique recitational words in the first third of the Quran total eleven, distributed as follows: three in *Al-Baqarah*, one in *Al-'Imran*, one in *Al-Nisa'*, one in *Al-Maidah*, four in *Al-A'raf*, and one in *Al-Tawbah*. Furthermore, the linguistic phenomena in Nafea Al-Madani's recitation are interdependent; a word analyzed phonetically may intersect with morphological and semantic dimensions, reflecting the interconnectedness of linguistic layers in his recitation modes.

Keywords: Linguistic guidance, Quran recitation modes, Phonetic level, Semantic level.

^{*} Assistant Professor of Quran Recitation Modes, Department of Quran Studies, Faculty of Fundamentals of Religion, Sultan Sharif Ali Islamic University, Brunei Darussalam.

Cite this article as: Ghazwan, A. A. (2025). Linguistic Guidance of the Quran Recitation Modes Unique to Nafea' Al-Madani in the First Third of the Holy Quran: An Inductive, Descriptive, and Analytical Study, *Journal of Arts*, 13(2), 363 -390. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2574>

© 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.



التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية التي انفرد بها نافع المدني في الثلث الأول من القرآن الكريم: دراسة استقرائية وصفية تحليلية

د. علي بن علي حسين غزوان *

alialighazwan8@gmail.com

المخلص

يهدف البحث إلى دراسة الكلمات القرآنية القرائية التي انفرد بها نافع المدني دراسة لغوية؛ لبيان أثرها في الدلالة. وقد اتسمت قراءة نافع المدني -رحمه الله- باشمالها على ظواهر لغوية صوتية وصرفية ونحوية ودلالية وبلاغية ولهجية. والمنهج المتبع فيها هو المنهج الاستقرائي الوصفي التحليلي؛ باستقراء الكلمات القرآنية القرائية التي انفرد بها نافع المدني في الثلث الأول من القرآن الكريم، وتوجيهها لغوياً؛ من خلال وصف وتحليل ما كتب عنها في مصادر علم التفسير واللغة والقراءات. ويحتوي البحث على مقدمة وأربعة مباحث، المبحث الأول التعريف بنافع المدني وراوييه، المبحث الثاني القراءات القرآنية: معناها وأنواعها، المبحث الثالث التوجيه اللغوي للقراءات: معناه وأنواعه ومصطلحاته. ومن أهم نتائجه: أن الكلمات القرآنية القرائية التي انفرد بها نافع المدني في الثلث الأول من القرآن الكريم أحد عشر كلمة؛ وهي ثلاث في البقرة، وواحدة في آل عمران، وواحدة في النساء، وواحدة في المائدة، وأربع في الأعراف، وواحدة في التوبة، وأن الظواهر اللغوية لقراءة نافع المدني لا يمكن فصل بعضها عن بعض؛ فقد تُدرس الكلمة دراسة صوتية، لكنها تتداخل مع المستويين الصرفي والدلالي، وهكذا في باقي الظواهر اللغوية.

الكلمات المفتاحية: التوجيه اللغوي، القراءات القرآنية، المستوى الصوتي، المستوى الدلالي.

* أستاذ القراءات القرآنية المساعد، قسم القراءات، كلية أصول الدين، جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية، بروني دار السلام.

للاقتباس: غزوان، ع. (2025). التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية التي انفرد بها نافع المدني في الثلث الأول من القرآن الكريم- دراسة استقرائية وصفية تحليلية، مجلة الآداب، 13 (2)، 390-363. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2574>

© تُنشر 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، كما يحب ربنا ويرضى، حمدًا يليق بجلال وجهه، وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على نبينا
ورسولنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد

يُعدُّ توجيه القراءات التطبيق العملي للدراسات اللغوية للقراءات القرآنية، وقد مرَّ علم توجيه القراءات بمراحل
عدة، حتى وُجِّهت القراءات المتواترة، والشاذة، وانتشر التوجيه انتشارًا كبيرًا في كتب المفسرين ومعربي القرآن الكريم
والنحويين واللغويين، وكذا الكتب المختصة بعلم التوجيه.

ولمَّا كانت قراءة نافع المدني-رحمه الله- أولى القراءات المتواترة رتبة، ولها انتشار واسع في أجزاء من بلاد المسلمين، ولما
تحويه هذه القراءة من ظواهر لغوية، فقد حُدِّد هذا البحث بـ (التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية التي انفرد بها نافع
المدني في الثلث الأول من القرآن الكريم: دراسة استقرائية وصفية تحليلية)، وهذا يعني عدم اندراج الكلمات التي تشارك
فيها نافع مع غيره من القراء السبعة، أو الثلاثة.

تكمُن إشكالية البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية في بيان دلالة ما انفرد به نافع في الثلث الأول من القرآن الكريم؟
ويتفرع منه الأسئلة التالية:

ما المراد بمصطلح توجيه القراءات؟

وما المستويات اللغوية التي اندرجت تحتها القراءات التي انفرد بها نافع في الثلث الأول من القرآن الكريم؟
وما الدلالات التي أفادها التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية التي انفرد بها نافع المدني في الثلث الأول من القرآن
الكريم؟

ويهدف البحث إلى التعريف بالقراءات القرآنية وتوجيهها. والتعريف بالإمام نافع المدني وراوييه، وإيضاح المستويات
اللغوية في الكلمات التي انفرد بقراءتها نافع المدني في الثلث الأول من القرآن الكريم، وبيان أثر التوجيه اللغوي للقراءات
القرآنية في بيان الدلالة فيما انفرد به نافع في الثلث الأول من القرآن الكريم.

والمنهج المتبع في البحث هو المنهج الاستقرائي الوصفي التحليلي؛ باستقراء الكلمات القرآنية القرائية التي انفرد بها
نافع المدني في الثلث الأول من القرآن الكريم، وتوجيهها لغويًا؛ من خلال وصف وتحليل ما كتب عنها في مصادر علم التفسير
واللغة والقراءات.

وبالنظر في الدراسات السابقة التي عُنيَتْ بقراءة نافع لغويًا، وجد الباحث منها ما يأتي:

1- رسالة ماجستير للباحثة: سامية صالح الذكير، موسومة بـ (قراءة الإمام نافع المدني وراوييه وتوجيه هذه القراءة
نحويًا ولغويًا)، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، كلية اللغة العربية، 1402هـ. وقد قسَّمت البحث على تمهيد،
ذكرت فيه نشأة القراءات، ومن صَنَّف فيها، وجمعها في كتاب، وأربعة فصول: الفصل الأول نافع المدني ومنزلته
بين القراء، تحدثت عن مكانته بين القراء، وشيوخه الذين أخذ عنهم، وتلامذته الذين أخذوا عنه، والفصل الثاني
قالون وورش، والفصل الثالث الهمز، والإدغام، والإمالة، والوقف، وهي من الجوانب الصوتية، والفصل الرابع

- الآيات التي تفرد نافع بقراءتها، والآيات التي شاركه بعض القراء في قراءتها.
- إن دراستها تبين ما انفرد به نافع عن القراء السبعة، أو ما شاركه بعضهم فيها، لكن بحثي يبين ما انفرد به نافع براوييه عن القراء العشرة، ولم يشاركه أحد.
- 2- رسالة ماجستير للباحث: عبد القادر تواني، موسومة ب (التوجيهات النحوية والبلاغية لقراءة نافع)، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإسلامية، قسم اللغة والحضارة العربية والإسلامية، 1433هـ-2012م. وقد قسّم الباحث بحثه على فصلين: الفصل الأول القرآن الكريم وعلمنا النحو والبلاغة، والفصل الثاني التوجيهات النحوية واللغوية لقراءة نافع في الفصل الأول من القرآن الكريم أنموذجاً، وهذا الفصل قسّمه على مبحثين: المبحث الأول التوجيهات النحوية والبلاغية لمُشكّل الربع الأول من القرآن الكريم، وقد بلغ خمسة وستين موضعاً مُشكلاً، والمبحث الثاني التوجيهات النحوية والبلاغية لمُشكّل الربع الثاني من القرآن الكريم، وقد بلغ ثمانية وسبعين موضعاً، ليكون مجموعهما مائة وثلاثة وأربعين موضعاً.
- وبعد قراءة تلك المواضع تبين أن الباحث وقع في خلطٍ بين كثير من المواضع؛ فلم تكن تلك القراءات المُشكلة مما انفرد بها نافع، فقد أدخل في بحثه ما ورد عن غير نافع، مثل ذكره العطف على الضمير المجرور دون إعادة الجار، في (والأرحام) أول سورة النساء، وهذه القراءة معلومة مشهورة أنها للقارئ حمزة بن حبيب الزيات أحد القراء السبعة، وليست لأحد غيره، بل استشهد على قراءات ليست متواترة، مثل استشهاده لما أشكل في الفعل (حقّ) المذكّر، من سورة الأعراف، الذي جاء بعده الفاعل (الضلالة) مؤنثاً.
- 3- رسالة ماجستير للباحثة: شقرون إلهام، موسومة ب (التوجيه اللغوي لقراءة نافع في تفسير الطاهر بن عاشور- نماذج تطبيقية)، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، 1435هـ-2014م. ومن نتائجها أن الطاهر بن عاشور وجّه بعض الظواهر الصوتية لقراءة نافع المتمثلة في الإبدال والتخفيف والتشديد، والهمز، بحيث كانت توجيهاته دقيقة، كما جاءت مطابقة وموازنة لتحليل علماء الأصوات لها.
- 4- أطروحة دكتوراه للباحثة: راضية بن عربية، موسومة ب (الظواهر الصوتية في قراءة نافع سورة التوبة أنموذجاً دراسة صوتية وظيفية وتطبيقية) جامعة أبي بكر بلقايد، كلية الآداب واللغات، 1432هـ-2011م، وقد اعتمدت الدراسة بالجوانب الصوتية للحروف من صوامت وصوائت.
- 5- أطروحة دكتوراه للباحث: سعد محمود يوسف، موسومة ب (الأثار الدلالية واللغوية لانفرادات الإمام نافع في القراءات)، جامعة المنيا، كلية الآداب، 1441هـ-2019م، والأطروحة غير متاحة للبحث، سوى صورة لها في الشبكة العنكبوتية.
- 6- بحث للباحث: خالد خالدي، موسوم ب (التوجيه اللغوي لانفرادات الإمام قالون في روايته عن الإمام نافع)، منشور في مجلة العلوم الإسلامية والحضارة، العدد الثامن، 2018م، وقد خلص إلى أنها ستة مواضع؛ وهذا كله ما انفرد به عن القراء السبعة، لكن هناك من يشاركه القراءة في بعض المواضع من القراء الثلاثة المتممة قراءتهم للعشرة، بل ومن السبعة في بعض أوجههم، كما ورد في إدخال ألف بين الهمزتين في (أؤنبئك)، واختلاس كسرة الهاء من (يؤده).
- إن البحث الذي أجريه يؤكد على حقيقتين: الأولى: تناوله ما انفرد به نافع عن القراء العشرة. الثانية: وضعه لما انفرد به نافع في المستوى اللغوي الذي يُصنّف فيه، ويبرز التقاطع بين تلك المستويات في بعض مواضع الانفراد.



ويحتوي البحث على مقدمة، وأربعة مباحث:

المبحث الأول: التعريف بنافع المدني وراوييه.

المبحث الثاني: القراءات القرآنية: معناها وأنواعها.

المبحث الثالث: التوجيه اللغوي معناه وأنواعه ومصطلحاته.

المبحث الرابع: التوجيه اللغوي لقراءة نافع المدني.

والله أسأل أن يكتب الخير والرشاد والسداد، وإخلاص العمل وقبوله، إنه على ما يشاء قدير، وبالإجابة جدير. وصلى

الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول التعريف بنافع المدني وراوييه

المطلب الأول التعريف بنافع المدني

هو أبو رؤيم نافع بن أبي نعيم، مولى جعونة بن شعوب الشجعي، المقرئ المدني أحد القراء السبعة؛ كان إمام أهل المدينة، الذين قرأوا بقراءته، ورجعوا إلى اختياره، وكان فيه دُعابة، أسود شديد السواد، أصله من أصبهان، قال الأصمعي: قال لي نافع: أصلي من أصبهان.

وكان إذا قرأ يُشَمُّ من فيه رائحة المسك، ف قيل له: أتطيب كلما قعدت تقرأ؟ قال: لا، ولكني رأيتُ النبي-صلى الله عليه وسلم- يقرأ في في، فمنذ ذلك الوقت أشم من في هذه الرائحة.⁽¹⁾ قال الإمام الشاطبي:

فأما الكريم السر في الطيب نافع فذاك الذي اختار المدينة منزلاً⁽²⁾

ونافع من الطبقة الثالثة بعد الصحابة رضوان الله عليهم. روى عن: ربيعة بن أبي عبد الرحمن، وزيد بن أسلم، وصفوان بن سليم، وعامر بن عبد الله بن الزبير، وأبي الزناد عبد الله بن ذكوان، وغيرهم. بل لقد روى عن كثير من التابعين، كما روى عنه موسى بن طارق قوله: قرأتُ على سبعين من التابعين.

وروى عنه: إسحاق بن محمد بن عبد الله المسيي، وإسماعيل بن جعفر بن أبي كثير، وعيسى بن مينا قالون، وعثمان بن سعيد المقرئ المعروف بورش، وأبو قرة موسى بن طارق، وقرأ عليه إمام دار الهجرة مالك بن أنس-رحمه الله-، قال ابن أبي أويس: قال لي مالك رضي الله عنه: قرأتُ على نافع.⁽³⁾

قال عنه ابن مجاهد: "وكان الإمام الذي قام بالقراءة بعد التابعين بمدينة رسول الله-صلى الله عليه وسلم- نافع، وكان عالماً بوجوه القراءات متبعاً لأثار الأئمة الماضين ببلده".⁽⁴⁾

انتشرت قراءة نافع في كثير من الأمصار الإسلامية؛ فقد دخلت القراءة بلاد الشام في القرن الثالث الهجري. وفي أواسط القرن الثالث أيضاً دخلت إلى العراق. ودخلت مصر وتونس والأندلس في القرن الثالث الهجري. وفي أيامنا هذه، يقرأ بقراءة نافع- برواية قالون- في تونس وليبيا، وبرواية ورش في الجزائر والمغرب والسودان، وبعض الدول الإفريقية الأخرى مثل: تشاد، والسنغال، وغيرهما.⁽⁵⁾

المطلب الثاني التعريف براويي نافع المدني

روى القراءة عن نافع خلقٌ كثيرٌ، لكن الذين اشتهروا من رواته وتلامذته راويان وتلميذان، هما: قالون، وورش.

فأما قالون فهو: عيسى بن مينا المدني المقرئ، وكان أصم شديد الصمم، لا يسمع الصوت، ولكنه يقرئ القرآن، ويفهم خطأ القارئ ولحنه، بالنظر إلى شفثيته.⁽⁶⁾ وكان ربيب نافع، فلُقِّبَه بقالون لجودة قراءته. روى عن شيخه، وعن محمد بن أبي كثير، وابن أبي زياد.

وروى عنه أبو زرعة، وإسماعيل القاضي، وأحمد بن صالح، وأبو نُشَيْط، وموسى بن إسحاق، وغيرهم. مات سنة عشرين ومئتين، عن نيف وثمانين سنة.⁽⁷⁾ ولقالون طريقان، فالأول: أبو نُشَيْط، أبو جعفر محمد بن هارون الربيعي البغدادي، مقرئ جليل ضابط مشهور ثقة.⁽⁸⁾

قال عنه ابن أبي حاتم: صدوق⁽⁹⁾، سمعتُ منه ببغداد، توفي سنة ثمان وخمسين ومئتين.⁽¹⁰⁾

والثاني: الحلواني، أبو الحسن أحمد بن يزيد الحلواني، إمامٌ عارف كبير صدوق متقٍ. قرأ بمكة والمدينة والكوفة. توفي سنة مئتين وخمسين أو بعدها.⁽¹¹⁾

وأما ورش فهو: عثمان بن سعيد بن عدي بن غزوان بن داوود بن سابق المصري المعروف بورش المقرئ، وقيل: هو عثمان بن سعيد بن عبد الله بن عمرو بن سليمان، وأصله من القيروان. واختلف في كنيته، فقيل: أبو سعيد، وقيل: أبو القاسم، وقيل: أبو عمرو. وأشهرها أبو سعيد. ولد بمصر سنة ست عشرة ومئة، في أيام هشام بن عبد الملك، وقرأ على نافع في سنة خمس وخمسين ومئة، في أيام المنصور، ومات وعمره سبع وثمانون سنة.

وأما تلقيبه بورش فقيل: إنما لقب به لأنه كان في حادثة سنة رأساً، ثم إنه اشتغل بقراءة القرآن، وتعلم العربية، ورحل إلى المدينة فقرأ بها على نافع القرآن، وكان أرزق، أبيض اللون، قصيراً ذا كدنة، وكان نافع يلقيه بالورشان، وهو طائر معروف؛ لأنه كان على قِصره يلبس ثياباً قصاراً، فكان إذا مشى بدت رجلاه مع اختلاف ألوانه، وكان نافع يقول له: اقرأ يا ورشان، وهات يا ورشان، وأين الورشان، ثم خفف فقيل: ورش، ولزمه ذلك حتى صار لا يُعرف إلا به؛ وقيل: إن الورش شيء يُصنع من اللبن، لُقِّبَ به لبياضه.⁽¹²⁾

قرأ على ورش أبو يعقوب الأزرق، وأحمد بن صالح، وداوود بن أبي طيبة، وأبو الأثرر عبد الصمد بن عبد الرحمن العتقي، ويونس بن عبد الأعلى، وطائفة سواهم.⁽¹³⁾

قال عنه تلميذه يونس بن عبد الأعلى: كان جيد القراءة حسن الصوت إذا قرأ يهمز، ويمد ويشدد، ويبين الإعراب، لا يملء سامعه. يقال: إنه تلا على نافع أربع ختمات في شهر واحد.⁽¹⁴⁾

المبحث الثاني القراءات القرآنية معناها وأنواعها

المطلب الأول معنى القراءات القرآنية

القراءات في اللغة: جمع قراءة، وهي في اللغة مصدر قرأ، يقال: قرأ يقرأ قراءةً، وقرأناً: بمعنى: تلا. وتدل في أصل معناها على الضم والجمع، وهي مأخوذة من قرأتِ الناقة: بمعنى حملت، تقول العرب: ما قرأتِ الناقة سلقاً قط؛ أي لم يضطم رحمها على ولد، وأقرأتِ الناقة والشاة: استقر الماء في رحمها.⁽¹⁵⁾

فالقراءة: ضم الحروف والكلمات بعضها إلى بعض في الترتيل. قالوا: ومنه سُبِّي قرآنًا؛ لأنه يجمع السور فيضمها، ولجمعه ما فيه من الأحكام والقصص وغير ذلك، قال تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾ [القيامة: 17].

وقرأت القرآن: لفظتُ به مجموعاً؛ أي ألفيته، وتقرأت: تفهمته، وقارأت: دارسته.

وأما في الاصطلاح فقد تعددت التعريفات التي حُدثت به القراءات، منها تعريف الزركشي، إذ قال عنها: "هي اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في كتابة الحروف، أو كفيتهما من تخفيف وتثقيل، وغيرها"⁽¹⁶⁾.

وهي عند ابن الجزري: "علمٌ بكيفية أداء كلمات القرآن، واختلافها معزّوً لناقله، فخرج النحو واللغة والتفسير"⁽¹⁷⁾. وعرفها شهاب الدين القسطلاني بأنها: "علمٌ يعرف منه اتفاق الناقلين لكتاب الله، واختلافهم في اللغة والإعراب، والحذف والإثبات، والتحريك والإسكان، والفصل والاتصال، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال من حيث السماع"⁽¹⁸⁾. وقال: "أو يقال: علمٌ يعرف منه اتفاقهم واختلافهم في اللغة والإعراب، والحذف والإثبات، والفصل والوصل، من حيث النقل"⁽¹⁹⁾.

وعرفها البنا الديمياطي بأنها: "علمٌ يعرف منه اتفاق الناقلين لكتاب الله، واختلافهم في الحذف والإثبات، والتحريك والتسكين، والفصل والوصل، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال وغيره، من حيث السماع، أو يقال: علم بكيفية أداء كلمات القرآن، واختلافها معزّوً لناقله"⁽²⁰⁾.

ومن المعاصرين عرّفها اللبدي بقوله: "هي تلك الوجوه اللغوية والصوتية التي أباح الله بها قراءة القرآن تيسيراً وتخفيفاً على العباد..."⁽²¹⁾.

ويُلاحظ على التعريفات السابقة للقراءات القرآنية-مع تكرار بعضها، وأخذ المتأخر عن المتقدم- أنها: اختلافٌ في الأداء القرآني منسوبٌ إلى قارئه وراويهِ، تتجلى في تلك القراءات والروايات الوجوه التفسيرية، واللغوية، والإعرابية، المؤدّة بالنقل والسماع.

المطلب الثاني أنواع القراءات القرآنية

لقد كانت كثرة القراءات والروايات والطرق، وتشعبها، سبباً في وضع علماء القراءات الأركان الثلاثة لصحة القراءة؛ كي تمتاز القراءة الصحيحة عن القراءة الشاذة الضعيفة. والأركان التي تكون معياراً لصحة القراءة ثلاثة، وهي: صحة السند، وموافقة وجه من أوجه اللغة العربية، وموافقة رسم المصحف تحقيقاً أو تقديرًا⁽²²⁾.

ويذكر مكي أن القراءات المروية على ثلاثة أقسام، فيبدأ بما كان مقبولاً منها، فيقول: "إن جميع ما روي من القراءات على ثلاثة أقسام: قسم يُقرأ به اليوم، وذلك ما اجتمع فيه ثلاث خلال، وهي: أن ينقل عن الثقات إلى النبي-صلى الله عليه وسلم- ويكون وجهه في العربية التي نزل بها القرآن شائعاً، ويكون موافقاً لخط المصحف. فإذا اجتمعت فيه هذه الثلاث قرئ بها، وقطع على مغيبه وصحته وصدقه؛ لأنه أُخذ عن إجماع من جهة موافقة لخط المصحف، وكفر من جده..."⁽²³⁾.

وقال في موضع آخر: "ما صحَّ سنده، واستقام وجهه في العربية، ووافق لفظه خط المصحف، فهو من السبعة المنصوص عليها، ولو رواه سبعون ألفاً متفرقين، أو مجتمعين، فهذا هو الأصل الذي بني عليه قبول القراءات، عن سبعة، أو سبعة آلاف، فاعرفه، وابن عليه"⁽²⁴⁾. وهذا هو مذهب أبي شامة، والقسطلاني، والبنا الديمياطي، وغيرهم.

ويذكر ابن الجزري الأركان الثلاثة منظومة في مقدمة نظمه (طبعة النشر في القراءات العشر)، فيقول:

فكلُّ ما وافقَ وجهَ نحوٍ وكان للرسْم احتمالاً يحوي
وصحَّ إسناداً هو القرآنُ فهذه الثلاثةُ الأركانُ

وحيثما يختل ركنٌ أثبت شذوذه لو أنه في السبعة⁽²⁵⁾

وبالنظر إلى أركان القراءة المقبولة التي تؤخذ من هذه الأبيات، وهي: موافقة وجه من أوجه النحو (موافقة اللغة العربية)، وموافقة رسم المصحف، وصحة السند، يمكن من خلال هذه الأركان تقسيم القراءات من حيث القبول والرد، والصحة والشذوذ إلى ستة أقسام، هي:

الأول: القراءات المتواترة، وهو ما نقله جمعٌ لا يمكن تواطؤهم على الكذب عن مثلهم إلى منتهاه، وغالب القراءات كذلك.

الثاني: المشهور، وهو ما صحَّ سنده، ولم يبلغ درجة التواتر، ووافق العربية والرسم، واشتهر عن القراء، ومثاله: ما اختلفت الطرق في نقله عن السبعة فرواه بعض الرواة عنهم دون بعض.

الثالث: الأحاد، وهو ما صحَّ سنده، وخالف الرسم، أو العربية، أو لم يشتهر الاشتهار المذكور، ولا يقرأ به، ومن أمثلته: ما رواه أبو بكر أن النبي- صلى الله عليه وسلم- قرأ: (متكئين على رفارف خضر وعباقرى حسان)⁽²⁶⁾.

الرابع: الشاذ، وهو ما لم يصحَّ سنده، ومنه قراءة: (مَلَكٌ يَوْمَ الدِّينِ)، بصيغة الماضي، ونصب اليوم⁽²⁷⁾.
الخامس: الموضوع، كقراءة الخزاعي، وهي نحو قراءة نسبا إلى أبي حنيفة، برفع (الله)، ونصب (العلماء)، من قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ [فاطر: 28].

السادس: القراءة المدرجة، وهو ما زيد في القراءات على وجه التفسير، كقراءة سعد بن أبي وقاص- رضي الله عنه-: (وله أخ أو أخت من أم).⁽²⁸⁾

وتأتي القراءات من حيث قبولها وردّها على قسمين: القراءات المتواترة، وهي القراءات العشر المروية عن الأئمة القراء الأثبات؛ وهي القراءات السبع، وقراؤها هم: نافع المدني، وابن كثير المكي، وأبو عمرو البصري، وابن عامر الشامي، وعاصم وحمة والكسائي الكوفيون، والقراءات الثلاث المتممة للعشرة، وقراؤها هم: أبو جعفر المدني، ويعقوب الحضرمي البصري، وخلف بن هشام الكوفي.

والقراءات الشاذة: وهي ما دون ذلك من القراءات، سواءً أكانت تلك القراءات للأربعة القراء الذين اشتهرت قراءتهم بالشذوذ؛ وهم: الحسن البصري، وابن محيصن، وابن شنبوذ، والأعمش، أم غيرهم، كقراءة ابن مقسم النحوي.

وقد يقصد بالشاذ عند الطبري ما انفرد به أحد القراء عن باقي القراء: كقراءة أبي جعفر المدني، بنصب الهاء من لفظ (الله)، من قوله تعالى: ﴿يَمَّا حَفِظَ اللَّهُ﴾ [سورة النساء: 34]، يقول الطبري: "والصواب من القراءة في ذلك ما جاء به قراءة المسلمين من القراء مجيئاً يقطع عذر من بلغه، وثبت عليه حجة، دون ما انفرد به أبو جعفر، فشد عنهم".⁽²⁹⁾

ومن الشذوذ مخالفة ركن من الأركان الثلاثة؛ فقد قيل: في سبب تشذيد قراءة ابن محيصن المكي، كما نقل ابن الجزري عن ابن مجاهد قوله: "وكان ممن تجرد للقراءة، وقام بها في عصر ابن كثير محمد بن عبد الرحمن بن محيصن، قلت: وقراءته في كتاب (المبهي)، و(الروضة)، وقد قرأت بها القرآن، ولولا ما فيها من مخالفة المصحف لألحقت بالقراءات المشهورة".⁽³⁰⁾

وبعد ذكر ابن مجاهد لسبب شذوذ قراءة ابن محيصن، وهو مخالفته لرسم المصحف، يُذكر سبب ثانٍ، وهو اختياره لوجه من أوجه العربية " فقد كان ابن محيصن أعلمهم بالعربية، وأقواهم عليها، قال ابن مجاهد: كان لابن محيصن اختيارٌ في القراءة على مذهب العربية، فخرج به عن إجماع أهل بلده، فرغب الناس عن قراءته، وأجمعوا على قراءة ابن كثير لاتباعه".⁽³¹⁾

المبحث الثالث التوجيه اللغوي وأنواعه ومصطلحاته

المطلب الأول معنى التوجيه

يراد بالوجه مستقبل كل شيء، والوجه أيضاً: عبارة عن ذات الشيء، قال تعالى: ﴿وَيَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ﴾ [سورة الرحمن:27]. وقال تعالى: ﴿كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ﴾ [سورة القصص:88].. والوجه: الضرب من الأمر. يقال: هو ينقسم على وجوه: أي ضروب. ووجه كل شيء أفضل. يقال: هذا وجه القوم؛ ومنه قولهم: يا وجه العرب. وهذا وجه الرأي، ونحو ذلك.⁽³²⁾

والتوجيه " إيراد الكلام محتملاً لوجهين مختلفين، أو هو: إيراد الكلام على وجه يندفع به كلام الخصم، وقيل: عبارة على وجه ينافي كلام الخصم".⁽³³⁾

وعرّفه الفارابي بأن "يوجّه المناظرُ كلامه منعاً أو نقضاً أو معارضةً إلى كلام خصمه".⁽³⁴⁾ والوجه في اصطلاح النحويين هو: "الحالة التي يكون عليه، أو عليها الكلام، أو الكلمة، وقد يقصد بالوجه الرأي والاتجاه، كما في إعراب الألفاظ، وتبيان مواقعها...".⁽³⁵⁾

ويقصد بالوجه عند المقرئين " تبين وجه قراءة ما، والإفصاح عنه، باعتماد أحد الأدلة الإجمالية للعربية من نقل وإجماع وقياس واستصحاب حال وغيرها".⁽³⁶⁾

إذن يُعرف توجيه القراءات بأنه: علمٌ يُعنى بالكشف عن وجوه القراءات وعللها وحججها، وبيانها وإيضاحها. ويراد بمصطلح الحجة -وهو مصطلح مستخدمٌ في علم القراءات- إيراد الكلام، على وجه يندفع به الخصم المحجوج، بالحجة المقصودة، ودفع الخطأ عن الشيء المحتج عليه. ويراد به في كتب الاحتجاج الاختيار، لماذا اختار القارئ لنفسه قراءة من بين القراءات الصحيحة المتواترة التي أنقها؟ فيكون هذا الوجه تعليلاً نحوياً حبيئاً، ولغوياً، ومعنوياً تارةً، ونقلياً تارةً يراعي أخباراً أو أحاديث استأنس بها في اختياره، فهي تحليل الاختيار، لا دليل صحة القراءة.⁽³⁷⁾

المطلب الثاني أنواع التوجيه

لمّا كانت أوجه التغيرات القرآنية لغوية في الأساس، كان طبيعياً أن يعتد الموجهون، ولا سيما اللغويون منهم بركن موافقة القراءة للعربية، لا بوصفه مناطاً قوة لها فحسب، بل لأنه صار عندهم مجالاً خصباً للتعليل والتحليل الذي يتضمن في الغالب تلمس الوجوه اللغوية التي تجري عليها، وهي وجوه تنوعت بحسب تنوع أوجه التغيرات القرآنية ما بين وجوه نحوية تتعلق بمواقع الكلمات وتغاير وظائفها داخل تراكيبها، وصرفية تتعلق بوزن الكلمات واشتقاقها، وصوتية تتعلق بطرق الأداء، ودلالية تتصل بمدلول اللفظ في سياقه، واستعان الموجهون في تحليل ذلك كله بنظائره القرآنية، وبما عنّ لهم من لهجات العرب، وأقوالها شعراً ونثراً.⁽³⁸⁾

وليس التوجيه توجيهًا لغويًا صوتيًا وصرفيًا ونحويًا ودلاليًا وبلاغيًا ولهجيًا فحسب، بل هناك أنواع أُخَرُ للتوجيه، سار عليها موجهو القراءات القرآنية، في كتب التفسير والقراءات واللغة؛ منها التوجيه بالمأثور من القرآن الكريم والحديث النبوي وأشعار العرب، وكذا التوجيه برسم المصحف؛ إذ يختارون قراءات على غيرها لموافقة القراءة المختارة رسم المصحف موافقة تحقيقية، وأسباب النزول، فهي من القرائن الحالية التي تعين موجبي القراءات القرآنية على التوجيه والاختيار، وكذا الاحتجاج للقراءات المتواترة بالقراءات الشاذة.⁽³⁹⁾ ومن أمثلة من وجَّه القراءات المتواترة بالشاذة أبو علي الفارسي (ت 377هـ)، ومكي بن أبي طالب القيسي (ت 437هـ)، في كتابيهما الحجة والكشف.

وإذا كان التوجيه بالمأثور هو ما سار عليه موجهو القراءات القرآنية فهناك توجيهات أخرى، منها التوجيه الفقهي: وهو اتجاه غايته الاستعانة بالقراءات على فقه الأحكام الشرعية، ويستدل بتغاير الصيغ القرائية في الحمل على التعميم والتخصيص، والإطلاق والتقييد، وبيان المجمل، والترجيح بين الأحكام.

ومن أمثلة ذلك قراءتا التخفيف والتثقيف في الطاء من (يطهرن) من قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْرُوهُنَّ حَتَّىٰ يَظْهَرَ ۖ فَإِذَا تَظْهَرَ فَأُتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ﴾ [البقرة: 222]، فقرأ بتخفيف الطاء نافع وابن كثير وأبو عمرو وابن عامر وحفص وأبو جعفر ويعقوب⁽⁴⁰⁾، ودلالتها: منع جماع الزوجة حتى ينقطع دم حيضها فقط، فإذا انقطع وتوضأت جاز لزوجها إتيانها، وهو قول بعض الفقهاء. وقرأ شعبة وحزمة والكسائي وخلف بالتثقيف⁽⁴¹⁾، ودلالتها: أن إتيان الزوج لزوجته لا يكون إلا بعد انقطاع الدم والتطهر (الغتسال)، وهو قول جمهور العلماء.⁽⁴²⁾

ومن أنواع التوجيه أيضًا التوجيه العقدي: وفيه يتخذ الموجه من بعض القراءات مدخلا لإثبات مذهب في العقيدة، أو يوجه القراءة صوب الانتصار له. ومن أمثلة ذلك قراءة حمزة والكسائي وخلف بضم تاء (عجبت)⁽⁴³⁾، من قوله تعالى: ﴿بَلَّ عَجِبَتْ وَاسْحَرُونَ﴾ [الصافات: 12]. فدلالة قراءة الفتح يراد بها النبي -صلى الله عليه وسلم-، ودلالة قراءة الضم أن المتكلم هو الله جلَّ جلاله. وقد استعظم بعض موجبي القراءات نسبة العجب إلى الله، فاختاروا قراءة الفتح على الضم، وإنكارهم هذا غلط.⁽⁴⁴⁾

المطلب الثالث مصطلحات التوجيه

لعلم توجيه القراءات مصطلحات عدة؛ فمنها (معاني القراءات)، كما سماه أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت 370هـ-980م)، وكذا أبو العلاء الكرمانى (ت بعد 563هـ) في كتاب (مفاتيح الأغاني في القراءات والمعاني). ومنها: إعراب القراءات وعللها، مثل كتاب (إعراب القراءات السبع وعللها)، لابن خالويه (ت 370هـ). ومن تلك المسميات (حجة القراءات)، وعلى هذه التسمية جرى بعض موجبي القراءات، من ذلك كتاب (الحجة في القراءات السبع)، لابن خالويه، و (الحجة للقراء السبعة)، لأبي علي الفارسي (ت 377هـ)، و (حجة القراءات)، لابن زنجلة (ت 403هـ)، و (الحجج في توجيه القراءات)، لأبي معشر الطبري (ت 478هـ).

ومنها: وجوه القراءات وعللها كما في (المحتسب في تبیین وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها)، لابن جني (ت 392هـ)، و (الكتاب الموضح في وجوه القراءات وعللها)، لنصر بن علي الشيرازي المعروف بابن أبي مريم (ت 565هـ).



وقد يجمع المؤلف بين مسميات عدة؛ وهي: الكشف عن الوجوه، والعلل والحجج، كما في كتاب (الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها)، لمكي بن أبي طالب القيسي (ت437هـ).

ومنها: مصطلح تخريج القراءات في توجيه القراءات لغة وإعراباً وتفسيراً، كما في كتاب (المستنير في تخريج القراءات المتواترة من حيث اللغة والإعراب والتفسير)، لمحمد محمد سالم محيسن (ت1422هـ). ويُعد مصطلح توجيه القراءات هو المصطلح الأشهر، غير أن هناك مصطلحات أخرى تؤدي الغرض نفسه؛ من ذلك الاحتجاج للقراءة، وحجة القراءات، والحجة في القراءات، والتعليل للقراءات، وتخريج القراءات، وإعراب القراءات، إلا أن مصطلحي التوجيه والحجة هما الأكثر شيوعاً واستعمالاً وتأليفاً، وأما التخريج والتعليل فأكثر وروداً في علم النحو.

المبحث الرابع التوجيه اللغوي لقراءة نافع

المطلب الأول التوجيه من الجانب الصوتي

يصنف اللغويون المحدثون الأصوات إلى صامتة وصائتة؛ فالصامتة كل أصوات العربية فيما عدا الحركات، وحروف اللين، والصائتة الحركات وحروف المد واللين، كألف (ما)، وواو (ذو)، وياء (في).⁽⁴⁵⁾

وقام تصنيف العرب لأصوات اللغة العربية حسب ما نسميه طريقة النطق، وهو ذلك التصنيف الذي يرجع إلى سيبويه، والذي توضع الأصوات العربية على أساسه في ثلاث طبقات، هي: الشديدة، والرخوة، وما بين الشديدة والرخوة.⁽⁴⁶⁾ حتى لقد عُدَّت المخارج والصفات درساً لغوياً.

ودرس النحويون الهمزة، وهي من الظواهر اللغوية الصوتية في كتب النحو، وعقد لها سيبويه أبواباً، فأبان التغيير والتخفيف الذي طرأ عليها من تسهيل بين بين، أي بين حركتها والحرف المجانس لحركتها، وإبدال لحركتها، أو لحركة الحرف الذي سبقها إن كانت ساكنة، ويكون ذلك متجانساً مع الحركة ذاتها. وكذا نقل حركة الهمزة إلى الساكن قبلها، ثم حذف الهمزة تخفيفاً، وكذا ما يكون للهمزة من تخفيف حال وصلها، وحال الوقف عليها.

ومن المباحث والظواهر الصوتية الإدغام وأسبابه وأنواعه، والوقف بالسكون المحض، أو الإشمام، أو الرّوم، والفتح والإمالة، والتقليل بين الفتح والإمالة، إلى غير ذلك من المباحث الصوتية.

ولم يأت من التوجيه اللغوي في مستواه الصوتي، مما انفرد به نافع من القراءات، في الثلث الأول، سوى كلمة (الني)، ومشتقاتها.

(أ) الني

تمايزت القبائل العربية في لهجاتها بين تحقيق الهمزة وتخفيفها⁽⁴⁷⁾؛ وذلك بسبب بُعْد مخرجه، وقوة صفاته؛ فهو-عند اللغويين الأقدمين- حرف شديد مجهور، ينبرونه نبراً لتبيين مخرجه وصفاته، ولما كان هذا الصوت يتطلب تبييناً فقد شبهه علماء العربية بالتهوع⁽⁴⁸⁾. يقول سيبويه: "واعلم أن الهمزة إنما فعل بها هذا من لم يخفها؛ لأنه بعد مخرجها، ولأنها نبرة في الصّدر تخرج بالاجتهاد، وهي أبعد الحروف مخرجاً، فثقل عليهم ذلك، لأنه كالتّهوع".⁽⁴⁹⁾

إن لفظ (الني) قد لحقه تغييران صوتيان؛ الأول: إبدال الهمزة ياءً، والثاني: إدغام الياء المبدلة في الياء الأصلية، في المفرد (الني، ني)، وجمع المذكر السالم (النبيون، النبیین)، وبياء مخففة في جمع التكسير (الأنبياء)، وفي المصدر بواو واحدة مشددة (النبوة).⁽⁵⁰⁾

وهذه قراءة جمهور القراء، وأما نافع فقد قرأ بهمز لفظ (الني) معرّفًا ومنكرًا، ومفردًا وجموعًا جمع مذكر سالم أو جمع تكسير، وكذا لفظ النبوة، في كل المواضع عدا موضعين في سورة الأحزاب؛ وهما: قوله تعالى: ﴿وَأَمْرًا مُّؤَمَّنَةً﴾ [الأحزاب: 50]، وقوله تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا الْذِّبَرُ﴾ [الأحزاب: 53]، فإن قالون حذف الهمزة فيهما وصلًا، وأثبتها وقفًا في الموضعين، وورشٌ يثبتها في الحالين.⁽⁵¹⁾

لقد ذكر موجو القراءات من النحويين والمفسرين وعلماء القراءات توجيه القراءتين؛ فذكر سيبويه في باب (تحقير كل حرف كان فيه بدل)، كيف اختلف فيها العرب بين الهمز وتركه، فقال: "فأما النبي فإن العرب قد اختلفت فيها، فمن قال النبأ قال: كان مسيلمه نبيّ سوء، وتقديرها: تبئع، وقال العباس بن مرداس: يا خاتم النبأ إنك مُرْسَلٌ بالحق كل هدى السبيل هداكا⁽⁵²⁾

ذا القياس، لأنه مما يلزم. ومن قال: أنبياء: قال: نبيّ سوء، كما قال في عيد حين قالوا: أعيادٌ، عُيِيدٌ، وذلك لأنهم ألزموا الياء؛ وأما النبوة فلو حقرتها لهمزت؛ وذلك قولك: كان مسيلمه نبوته نبيّة سوء؛ لأن تكسير النبوة على القياس عندنا؛ لأن هذا الباب لا يلزمه البديل، وليس من العرب أحدٌ إلا وهو يقول: تنبأ مسيلمه؛ وإنما هو من أنبأت.⁽⁵³⁾ ومن قرأ بالهمزة فقد جعله مثل (عريف) و (عرفاء).⁽⁵⁴⁾

وهو عند الأزهري " من النبأ، ومن أنبأ عن الله، أي: أخبر عنه، وكأنه على هذا (فعليل) بمعنى (مُفْعِل)، مثل (نذير) بمعنى (مُنذر)، ولها نظائر في القرآن".⁽⁵⁵⁾

وحجة الهمز عند مكي أن من (قرأ هذا اللفظ بالهمز أنه أتى به على الأصل؛ لأنه من النبأ الذي هو الخبر، لأن النبي- صلى الله عليه وسلم- مخبرٌ عن الله تعالى، فهي تُبنى على (فعليل) بمعنى (فاعل)، أي: منبئٌ عن الله، أي مخبرٌ عنه بالوحي، الذي يأتيه من الله. فأصله بالهمز، فأتى به على أصله، ومعناه من الله".⁽⁵⁶⁾

وقراءة الهمز هي الأصل، وإن خففها بعض العرب، فالمخفف في حكم المحقق، يقول ابن أبي مريم: "وجه الهمز هو أن (النبي) فعليل من النبأ، وهو الخبر، ومعناه: المخبر عن الله تعالى، فهو فعليل بمعنى مُفْعِل، كألِيم بمعنى مُؤَلِم، فالهمزة إذن أصل الكلمة، وليست هذه الكلمة مما ألزم فيه البديل كعيد وأعياد، إلا أن بعض العرب قد خفف فيها الهمزة، والمخفف في حكم المحقق".⁽⁵⁷⁾

وخلاصة كلمة (النبي) ومشتقاتها أنها جاءت مهموزة على الأصل، وإنما أبدلت تخفيفًا وتيسيرًا، ودلت على الإخبار، ومنه جاء لفظ النبأ، وجمعه أنباء، وأن صيغتها الصرفية (فعليل) بمعنى (فاعل).

المطلب الثاني التوجيه من الجانب الصرفي

من التوجيه اللغوي في مستواه الصرفي، مما انفرد به نافع، من القراءات في الثلث الأول ثلاثة أفعال مضارعة، هي: (يحرزن)، (يقتلون)، (يتبعوكم)، وكلها يرجع فيها الخلاف إلى أصل الاشتقاق.



أ- يحزن

ورد الفعل المضارع (يحزن) في تسعة مواضع، في القرآن الكريم؛ فقد جاء مقترناً بضمير المخاطب في ستة مواضع⁽⁵⁸⁾، ومقترناً بضمير الغائبين في موضع واحد⁽⁵⁹⁾، ومضافاً إلى ياء المتكلم في موضع واحد⁽⁶⁰⁾، ومجرداً في موضع واحد كذلك⁽⁶¹⁾.
فقرأه نافع بضم الياء، وكسر الزاي (يُحْزِنُ)، ما عدا موضع الأنبياء فقد قرأه بفتح الياء، وضم الزاي، كباقي القراء السبعة⁽⁶²⁾، وقرأ غير نافع بفتح الياء، وضم الزاي (يَحْزُنُ). والعرب تقول: (أَحْزَنْتُهُ) و(حَزَنْتُهُ)⁽⁶³⁾.
وذكر سيبويه التعدية بالهمزة، فقال في باب (افتراق فعلت وأفعلت في الفعل في المعنى): "تقول: دخل وخرج وجلس. فإذا أخبرت أن غيره صيّرهُ إلى شيء من هذا قلت: أخرجته وأدخلته وأجلسه. وتقول: فزع وأفزعته، وخاف وأخفته، وجال وأجلته، وجاء وأجأته؛ فأكثر ما يكون على فعل إذا أردت أن غيره أدخله في ذلك، يُبْنَى الفعل منه على أفعلت. ومن ذلك أيضاً مكث وأمكنته"⁽⁶⁴⁾.

وأوضح ابن السراج أن النحويين وأهل اللغة قد أفردوا كتباً يذكرون فيها: فعلتُ وأفعلتُ والمعنى واحد⁽⁶⁵⁾.
وإذا كان النحويون يطلقون لفظ التعدية للفعل المجرد الذي يزيد بالهمزة فإن الرضي سَمَّاهُ الجُعْلَ، فقال: "ولو قال المصنف مكان قوله: الغالب في أفعل أن يكون للتعدية، الغالب أن يجعل الشيء ذا أصله، لكان أعم؛ لأنه يدخل فيه ما كان أصله جامداً"⁽⁶⁶⁾.

وقد أفاد موجهو القراءات في توجيههم لقراءة نافع بما ذكره سيبويه وغيره من النحويين، فنقل الفارسي توجيه القراءة بذات النص الذي ذكره سيبويه⁽⁶⁷⁾، وتصرف في نقل قليل منه مكي⁽⁶⁸⁾.
واختار ابن خالويه والأزهري ومكي وابن زنجلة قراءة الجمهور على قراءة نافع؛ فقال ابن خالويه: "والاختيار حزن لقولهم: محزون. ولا يقال: مُحْزَنٌ، تقول: حَزِنَ يَحْزُنُ حُزْنًا وَحَزَنًا"⁽⁶⁹⁾. وقال الأزهري: "اللغة الجيدة (لا يَحْزُنُكَ) بفتح الياء، وبها قرأ أكثر القراء. وأما قراءة نافع أحزن يُحْزِنُ فهو لغة صحيحة، غير أن حزن يَحْزُنُ أفشى وأكثر"⁽⁷⁰⁾.
وقال مكي: "وما عليه الجماعة من فتح الياء وضم الزاي أحبُّ إليَّ؛ لأنها اللغة الفاشية المستعملة المجمع عليها". وقال ابن زنجلة: "والاختيار (حَزَنَ) لقولهم: (محزون)، ولا يقال: (مُحْزَنٌ)"⁽⁷¹⁾.

واختيارهم يرجع إلى أساس من المعجم اللغوي، وبأنها هي اللغة الفاشية المستعملة، أو لكثرة القراء الذين يقرؤون بها.

ب- يقتلون

قرأ نافع (يُقْتَلُونَ) من قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أُنْجِيَتْكُمْ مِنْ عَالِ فِرْعَوْنَ يُسْوَ مِنْكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ يُقْتَلُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ﴾ [الأعراف: 141]، بفتح الياء وإسكان القاف وضم التاء وتخفيفها (يُقْتَلُونَ)، وقرأ غيره بضم الياء وفتح القاف وكسر التاء وتثقيلها (يُقْتَلُونَ)⁽⁷²⁾.

وقد اهتم اللغويون والنحويون بالإشارة إلى تضعيف العين من (فَعَلْتُ)، فذكر سيبويه التعدية بالتضعيف في باب (دخول فَعَلْتُ على فَعَلْتُ، لا يشركه في ذلك أفعلت)، فقال: "تقول: كسرُها وقطعُها، فإذا أردت كثرة العمل قلت: كسرته وقطعته ومزقته، ومما يدل على ذلك قولهم: عَلَطْتُ البعير، وإبلٌ معلطة، وبعيرٌ معلط. وجرحته وجرحتهم وجرحته: أكثرت الجراحات في جسده. وقالوا: ظَلَّ يُفْرِسُهَا السَّبُعُ ويؤكلها، إذا أكثر ذلك فيها"⁽⁷³⁾.

ووجه علماء التفسير والقراءات قراءتي التثقيف والتخفيف؛ فكان توجيه المفسرين لهما موجزًا، فمن المفسرين البغوي وأبو حيان؛ يقول البغوي: "قرأ نافع (يَقْتُلُونَ) خفيفة التاء من القتل، وقرأ الآخرون بالتشديد على التكتير من التقتيل".⁽⁷⁴⁾، ويقول أبو حيان: "قرأ نافع (يَقْتُلُونَ) من (قَتَلَ)، والجمهور من (قَتَلًا) مشدداً".⁽⁷⁵⁾ ومن المقرئين واللغويين ابن خالويه، والفارسي، ومكي، والمهدوي، وابن أبي مريم؛ فأما ابن خالويه فقد استدل في توجيهه لقراءتي التثقيف والتخفيف بآيات قرآنية؛ فقال: "فالحجة لمن شدد: أنه أراد تكرير القتل بأبناء بعد أبناء. ودليله قوله تعالى: ﴿وَقُتِلُوا نَفْسِيًّا﴾ [سورة الأحزاب: 61].⁽⁷⁶⁾، والحجة لمن خفف: أنه أراد فعل القتل مرة واحدة. ودليله قوله تعالى: ﴿وَأَقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ﴾ [سورة البقرة: 191].⁽⁷⁷⁾

وأما الفارسي فلم يذكر توجيه القراءتين، وإنما اختار إحدى القراءتين؛ أخذًا بدلالة كل قراءة، وما يراد منها، فقال: "التثقيف حسن؛ لأنه يرد به الكثير، والتثقيف لذا المعنى أخص، والتخفيف يقع على التكتير، وغيره؛ فمن خفف فلأنه يصلح للتكتير أيضًا، ومن جمع بين التخفيف والتثقيف كان أخذًا بالوجهين".⁽⁷⁸⁾ ويتفق مكي وابن أبي مريم مع توجيه الفارسي لقراءة التخفيف؛ فهي عندهما تدل على القلة والكثرة، وقراءة الباقيين فيها معنى التكتير، قتلاً بعد قتل. ولم يختر مكي أي قراءة منهما، على الرغم من اتخاذه الاختيار منهجًا له في الكشف.⁽⁷⁹⁾ ويرى المهدوي أنه لا فرق بين القراءتين، فيقول: "ومن خالف بينهما فإنما هو اتِّباعٌ للرواية".⁽⁸⁰⁾ ويتضح أن للتوجيه السياقي دورًا في بيان الاتساق والانسجام، مع السياق القَبلي للآية؛ إذ إن اللفظ الواقع قبل (يقتلون) هو (سنقتل)⁽⁸¹⁾، الذي يقرأه نافع بالتخفيف كذلك، أو الاتساق والانسجام مع سياق القرآن كله في مواضعه المختلفة المتصلة بذات اللفظ والدلالة.

ج- يتبعوكم

قرأ نافع (يتبعوكم) من قوله تعالى: ﴿وَإِنْ نَدَعُوهُمْ إِلَى الْهُدَى لَا يَتَّبِعُوكُمْ﴾ [سورة الأعراف: 193].⁽⁸²⁾ بإسكان التاء، وفتح الباء، وقرأ الباقيون بفتح التاء مشددة، وكسر الباء.⁽⁸³⁾ والقراءتان معناهما واحد عند الأزهري⁽⁸⁴⁾، والفارسي⁽⁸⁵⁾، وابن عطية⁽⁸⁶⁾، وابن أبي مريم، واختار ابن أبي مريم قراءة التثقيف؛ لأنها أكثر وأشهر، والأخذ بالأشهر أولى.⁽⁸⁷⁾ وذكر مكي والقرطبي أنهما لغتان، ثم ذكرا تفريق بعض أهل اللغة في دلالتيهما، فقالا: "وقال بعض أهل اللغة (اتَّبَعَهُ) -مخففاً- إذا مضى خلفه، ولم يُدركه. و (اتَّبَعَهُ) -مشدداً- إذا مضى خلفه فأدركه".⁽⁸⁸⁾

ولم يكتفِ ابن خالويه وأبو حيان ببيان الدلالة المعجمية لقراءتي التثقيف والتخفيف، بل أوضحا دلالتيهما من خلال سياق الآية، فقال ابن خالويه: "فالحجة لمن شدد: أنه أراد لا يسيرون على أثركم، ولا يركبون طريقكم في دينكم. والحجة لمن خفف أنه أراد به لا يلحقوكم. ومنه قول العرب: اتَّبَعَهُ: إذا سار في أثره. وتَّبَعَهُ: إذا لحقه. وقيل: هما لغتان فصيحتان".⁽⁸⁹⁾ وقال أبو حيان: "وقرأ الجمهور: لا يَتَّبِعُوكُمْ مشدداً هنا، وفي الشعراء: ﴿يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ﴾ [سورة الشعراء: 224].⁽⁹⁰⁾ من اتَّبَع، ومعناها: لا يقتدوا بكم، وقرأ نافع فيهما لا يَتَّبِعُوكُمْ مخففاً، من تَبِع، ومعناها: لا يتبعوا آثاركم".⁽⁹¹⁾

إذن القراءتان لغتان، وهما بمعنى واحد، أو يكون معنى التثقيل: الاتِّباع والافتداء، والتخفيف بمعنى اللحاق، فتعطي القراءتان اللتان اختلافًا في صيغتهما الصرفية دلالتين مختلفتين، وهذا مظهر من مظاهر إثراء القراءات القرآنية للدلالة اللغوية.

المطلب الثالث التوجيه من الجانب النحوي

يُعَدُّ التوجيه النحوي ركيزة مهمة من ركائز التوجيه اللغوي؛ فهو يدرس القوانين والقواعد النحوية، ويستشهد لها من الشواهد النثرية والشعرية، ويبحث عن تعدد التوجيه الإعرابي للمفردات والجمل، مفسرًا سبب التعدد في الاحتمالات الإعرابية.

ويقترن التوجيه النحوي بدراسة المعنى؛ إذ لا يكون الإعراب بعلاماته إلا قرينة واحدة من القرائن اللغوية، التي يستعين بها النحوي في إعرابه؛ إذ لا يستقيم الإعراب إلا بدراسة العلاقات بين المفردات في الجملة، وعلاقات الجمل بعضها ببعض، وارتباطها بسياق المعنى.

وقد انفرد نافع المدني في الثلث الأول من القرآن الكريم فيما يخص المستوى النحوي بأربع كلمات، تحمل كل واحدة قضية من القضايا النحوية، وذلك على النحو التالي:

أ-رفع المضارع بعد حتى

قرأ نافع برفع اللام من الفعل المضارع (يقول) الواقع بعد حتى، من قوله تعالى: ﴿وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصُرَ اللَّهُ﴾ [سورة البقرة: 214].⁽⁹²⁾، وقرأ الباقر بالنصب.⁽⁹³⁾

لقد تعددت توجهات موجي القراءات لقراءة الرفع، واعتمدوا على المعنى الذي أفاده فعلا (زلزلوا) و(يقول)، ويفهم من سياق الآية، وسياق الحال، الذي كان عليه الرسول-صلى الله عليه وسلم- والمؤمنون: من حيث تطاول فعل الزلزلة، وامتداده إلى زمن القول، أو عدم تطاوله. يقول الفراء: "فإن كان الفعل الذي قبل حتى مما يتطاول (يمتد وقوعه) يكون الفعل الذي بعد حتى منصوبًا، وهو في الفعل ماضي، وإذا كان الفعل الذي قبله لا يتطاول، وهو فعل ماضٍ رفع الفعل بعد حتى إذا كان ماضيًا."⁽⁹⁴⁾

ويتضح المعنى في توجيه الفارسي ومكي، فيكون المعنى: وزلزلوا فيما مضى، حتى أن الرسول يقول الآن: متى نصر الله. أو أن يكون الفعلان جميعًا قد مضيا.⁽⁹⁵⁾

ولا يرتفع الفعل بعد حتى إلا بثلاثة شروط: الأول: أن يكون حالًا، إما حقيقة، نحو: سرتُ حتى أدخلها، إذا قلت ذلك وأنت في حالة الدخول، والفعل حينئذٍ واجبٌ، أو تأويلًا، نحو قوله تعالى: ﴿وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصُرَ اللَّهُ﴾ في قراءة نافع، والرفع حينئذٍ جائز.⁽⁹⁶⁾

ولا تعمل (حتى) على قراءة الرفع؛ لأنها داخلية في المعنى على جملة، وهي لا تعمل في الجمل⁽⁹⁷⁾، والتقدير: وزلزلوا حتى يقول الرسول والذين آمنوا.⁽⁹⁸⁾

وينقل ابن عطية تأويلًا آخر لقراءة الرفع، فيقول: "وأكثر المتأولين على أن الكلام إلى آخر الآية من قول الرسول والمؤمنين، ويكون ذلك من قول الرسول على طلب استعجال النصر لا على شك، ولا ارتياب. والرسول اسم جنس، وذكره الله

تعظيمًا للنازلة التي دعت الرسول إلى هذا القول، وقالت طائفة: في الكلام تقديم وتأخير، والتقدير: حتى يقول الذين آمنوا متى نصر الله؟ فيقول الرسول: ألا إن نصر الله قريب، فقدّم الرسول في الرتبة؛ لمكانته، ثم قدّم قول المؤمنين؛ لأنه المتقدّم في الزمان⁽⁹⁹⁾.

ثم يُعقّب ابن عطية على من قال بهذا التقدير، فيقول: "وهذا تحكّم، وحمل الكلام على وجهه غير متعذر، ويحتمل أن يكون ﴿أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ﴾ [البقرة: 214]، إخبارًا من الله تعالى مؤتنفًا بعد تمام ذكر القول⁽¹⁰⁰⁾". واختار النحاس قراءة الرفع: لأنها أئبن وأصحّ معنى أي: وزلزلوا حتى الرسول يقول، أي حتى هذه حاله، لأن القول إنما كان عن الزلزلة غير منقطع منها، والنصب على الغاية ليس فيه هذا المعنى.⁽¹⁰¹⁾

ب- بناء لفظ (يوم) وإضافته

لفظ (اليوم) من الظروف الزمانية التي تبنى على الفتح، وقد جاء هذا اللفظ منصوبًا في قراءة نافع، وذلك في قوله تعالى: ﴿قَالَ اللَّهُ هَذَا يَوْمٌ يَنْفَعُ الصّٰدِقِينَ صِدْقُهُمْ﴾ [المائدة: 119]، وقرأ غيره بالرفع.⁽¹⁰²⁾ ومن الإضافة إضافة الأسماء إلى الأفعال، يقول سيبويه: "وقال الله عز وجل: ﴿هَذَا يَوْمٌ لَا يَنْطِقُونَ﴾ [المرسلات: 35] و﴿هَذَا يَوْمٌ يَنْفَعُ الصّٰدِقِينَ صِدْقُهُمْ﴾، وجاز هذا في الأزمنة واطّرد فيها، كما جاز للفعل أن يكون صفة؛ وتوسعوا بذلك في الدهر؛ لكثرة كلامهم، فلم يخرجوا الفعل من هذا كما لم يخرجوا الأسماء من ألف الوصل نحو ابن، وإنما أصله للفعل وتصريفه".⁽¹⁰³⁾

وجوّز الفراء قراءة النصب: لأنه مضاف إلى غير اسم؛ كما قالت العرب: مضى يومئذ بما فيه. ويفعلون ذلك به في موضع الخفض. وكذلك وجّه القراءة بفتح الميم في قوله تعالى: ﴿مِنْ عَذَابٍ يَوْمَئِذٍ بِبَنِيهِ﴾ [سورة المعارج: 11]، و﴿وَمِنْ خَزْيٍ يَوْمَئِذٍ﴾ [هود: 66]⁽¹⁰⁴⁾.

وقال الزجاج في توجيه قراءة النصب: "ومن نصب فعلى أن (يوم) منصوب على الظرف، المعنى: قال الله هذا لعيسى في يوم ينفع الصادقين صدقهم، أي: قال الله هذا في يوم القيامة".⁽¹⁰⁵⁾

وبيّن ابن الأنباري أن إضافة الأسماء إلى الأفعال لا تجوز، وإنما جاز ذلك المقصود بالإضافة إلى الفعل، من حيث كان الفعل يقوم مقام ذكر مصدره؛ فالتقدير فيه: هذا يومٌ تُنفعُ الصادقين صدقهم، وإنما خصّوا أسماء الزمان بهذه الإضافة لما بين الزمان والفعل من المناسبة، من حيث اتفقا في كونهما عرضيين، وأن الزمان حركات الفلك كما أن الفعل حركات الفاعل.⁽¹⁰⁶⁾

ج- الدلالة على تعدد الخبر في قراءة (خالصة) بالرفع

قرأ نافع لفظ (خالصة)، من قوله تعالى: ﴿قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا فِي الْحَيٰوةِ الدُّنْيَا خَالِصَةٌ يَوْمَ الْقِيَمَةِ﴾ [الأعراف: 32] بالرفع، وقرأ الباقون بالنصب.⁽¹⁰⁷⁾

يُعَدُّ المبتدأ والخبر ركني الجملة الاسمية، والخبر موضوعٌ للفائدة.⁽¹⁰⁸⁾ وهو الجزء المنتظم منه مع المبتدأ جملة.⁽¹⁰⁹⁾ ومن المسائل النحوية التي شرحها النحويون في كتبهم تعدد الخبر؛ وهم فيها على قولين، الأول: يجوز تعدد الخبر⁽¹¹⁰⁾، والثاني: يمنع تعدده؛ وذلك لأن الخبر لا يكون إلا واحدًا، وما بعده صفات.⁽¹¹¹⁾

ويعمل الأزهرى سبب تعدد الخبر؛ لتشابه الخبر بالنعت، فيجوز تعدده. (112)

لقد ذكر سيبويه القولين، فقال: " هذا باب ما يجوز فيه الرفع، مما ينتصب في المعرفة، وذلك قولك: هذا عبد الله منطلق، حدثنا بذلك يونس، وأبو الخطاب عمن يوثق به من العرب، وزعم الخليل: أن رفعه لا يكون إلا على وجهين، فوجه أنك حين قلت: هذا عبد الله، أضمرت هذا، أو هو، كأنك قلت: هذا منطلق، أو هو منطلق، والوجه الآخر: أن تجعلهما جميعاً خبراً لهذا، كقولك: هذا حلوة حامض، لا تريد أن تنقض الحلاوة، ولكنك تزعم أنه جمع الطعمين. وقال الله عز وجل: ﴿كَلاَّ إِنَّهَا لَظَىٰ ۖ نَزَّاعَةً لِّلشَّوَىٰ ۖ﴾ [المعارج: 15، 16] (113).

ويسفاد من كلام سيبويه أن سبب رفع ما كان حقه النصب هو تقدير مبتدأ آخر، وهذا التقدير مظهر من مظاهر العامل النحوي في النحو العربي، ووجه ثاني أن يكون اللفظ المرفوع بعد الخبر خبراً ثانياً؛ إذ سُمع عن العرب، ونقله عنهم شيخ العربية الثقات. واستشهد سيبويه بشاهد قرآني يُبين فيه جواز تعدد الخبر.

وأما التوجيه النحوي لقراءة نافع برفع (خالصة)، فلها احتمالات في الإعراب؛ فيما أن تعرب خبراً للمبتدأ (هي)، ويكون المعنى على هذه القراءة: قل هي ثابتة للذين آمنوا في الحياة الدنيا خالصة يوم القيامة. (114) ويكون معنى الكلام: قل هي تخلص للذين آمنوا في الآخرة، وإن شركهم غيرهم من الكفار فيها في الدنيا. (115) وجعل الماتريدي هذا المعنى على التقديم والتأخير؛ لأنه قال: قل هي للذين آمنوا خالصة يوم القيامة، وفي الحياة الدنيا لهم جميعاً. (116)

ويجوز أن تكون خبراً ثانياً لـ (هي)، والخبر الأول (للذين آمنوا)، فيكون خبراً بعد خبر. وممن قال بهذا الإعراب الزجاج (117)، والفارسي (118)، ومكي (119)، والمهدوي (120)، وابن أبي مريم. (121)

د- التعدي بحرف الجر (على) المضاف إلى ياء المتكلم

قرأ نافع (على) من قوله تعالى: ﴿حَقِيقٌ عَلَىٰ أَنْ لَا أَقُولَ عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقُّ﴾ [سورة الأعراف: 105]. بإدغام الياء التي من أصل الكلمة، وإدغامها في ياء الإضافة، ثم فتحت لالتقاء الساكنين. (122) وقرأ الباقر بالألف على أنها حرف جر. (123) يقول الزجاج في بيان دلالة قراءة التشديد: "ومن قرأ حقيقاً على ألا أقول، فالمعنى: واجب عليّ ترك القول على الله إلا بالحق". (124) ولقد تعدّى الفعل (حق) بحرف الجر (على)، وحقيق مثله في التعدي على قراءة تشديد الياء. (125)

ويذكر الفارسي والمهدوي الآيات القرآنية التي جاءت في سياق معنى واجب للكلمة (حق)؛ لاتفاقها مع حقيق، كما في قوله تعالى: ﴿فَقَدْ عَلَيْنَا قَوْلٌ رَبِّنَا إِنَّا لَذَائِقُونَ﴾ [سورة الصافات: 31]، وقوله: ﴿أَفَمَنْ حَقَّ عَلَيْهِ كَلِمَةُ الْعَذَابِ﴾ [الزمر: 19]، فكما تقول: واجب عليّ ألا أقول كذلك، قلت في (حقيق) مثله. (126)

المطلب الرابع التوجيه من الجانب اللفظي

اللهجة في الاصطلاح العلمي الحديث هي: مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة. وبيئة اللهجة جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات. (127)

وللهجات العربية صلة بالقراءات القرآنية " فالقراءات القرآنية هي المرأة الصديقة التي تعكس الواقع اللغوي الذي كان سائداً في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام، ونحن نعتبر القراءات أصلاً المصادر جميعاً في معرفة اللهجات العربية؛ لأن

منهج علم القراءات في طريقة نقلها يختلف عن كل الطرق التي نُقلت بها المصادر الأخرى كالشعر والنثر، بل يختلف عن طرق نقل الحديث". (128)

وانفرد نافع في الثلث الأول من القرآن الكريم في التوجيه اللهي بكلمتي عسيتم، وميسرة.

أ- كسر سين عسيتم

قرأ نافع بكسر سين (عسيتم) من قوله تعالى: ﴿هَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ أَلَّا تُقَاتِلُوا﴾ [البقرة: 246]، وقوله تعالى: ﴿فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ أَنْ تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتَقَطَّعُوا أَرْحَامَكُمْ﴾ [محمد: 22]، وفتحه الباقون. (129)

يقول الفارسي في توجيه قراءة نافع: "وأما وجه قراءة نافع: أنهم قد قالوا: هو عسي بذلك، وما أعساه، وأعسي به، حكاة ابن الأعرابي، فقولهم: عسي. يقوي قراءته". (130)

ويذكر ابن عطية قول العرب في كسر السين، فيقول: "وجه الكسر قول العرب عسي بذلك، مثل: حرٍ وشجٍ، وقد جاء فَعَلَ وفَعِلَ في نحو: نَقَمَ ونَقِمَ، فكذلك عَسَيْتَ وعَسَيْتَ، فإن أُسند الفعل إلى ظاهر فقياس عسيتم أن يقال: عَسَى زيدٌ، مثل رضي، فإن قيل: فهو القياس، وإن لم يُقَلْ فسائغ أن يأخذ باللغتين؛ فيستعمل إحداهما في موضع الأخرى". (131)

والكسر لغة في (عسي) إذا اتصل بمضمر خاصة. وقد حكى في اسم الفاعل (عسي) فهذا يدل على كسر السين في الماضي. والفتح في السين هي اللغة الفاشية، وعليها أجمع القراء، ونافعٌ معهم بالفتح، إذا لم يتصل بالفعل مضمر. (132)

وقد وصف موجوه القراءات قراءة الكسر بأوصاف ناقدة؛ فوصفها الفراء بالنادرة؛ لأن العرب ربما اجترأت على تغيير بعض اللغة إذا كان الفعل غير متصرف؛ أي: لا يأتي منه المضارع والأمر، ومثله (ليس)، فلعله اجترأ عليه كما اجترأ على لستم. (133) ووصفها الفراء أيضاً بالشذوذ، والندرة والشذوذ وصفان متقاربان يدلان على القلة في الاستعمال، فقال عن وصفها بالشذوذ: "وبعض العرب يقول: (هل عسيتم)، ولست أشتبهها؛ لأنها شاذة". (134) ووصفها النحاس ومكي بوصف نقله عن ابن حاتم قوله: ليس لها وجه. (135)

واختار الزجاج وجه الفتح؛ لأن أهل اللغة يختارونه (136)، وهو مختار عند الفارسي؛ لأنه اللغة المشهورة. (137)

إن ظهور المصطلحات النقدية للقراءات مظهر من مظاهر الاختيار للقراءات، وكذا مظهر من مظاهر تضعيفها، وهذا شائع وبخاصة عند أصحاب المذهب البصري النحوي.

ب- ضم سين ميسرة

قرأ نافع بضم سين (ميسرة) من قوله تعالى: ﴿وَإِنْ كَانَ دُونُ عُسْرٍ فَنُظْرَةٌ إِلَى مَيْسَرَةٍ﴾ [سورة البقرة: 280]، وقرأ الباقون بفتحها. (138) وقراءة نافع بالضم في سين (ميسرة) لغة هذلي (139)، إلا أن مفعلة بالفتح أكثر في كلامهم، وقد جاء مفعلة بالضم أيضاً، في نحو: المشرقة، والمشرية، والمقبرة، وليس في كثرة مفعلة بالفتح، فالقراءة الأولى أولى. (140) ووصف النحاس قراءة الضم بالشاذة؛ لأنه لا يوجد في كلام العرب مفعلة إلا حروف معدودة شاذة، وليس منها شيء إلا يقال فيه مفعلة، وأيضاً فإن الهاء زائدة. (141)



الحمد لله على التمام، فهو ذو المنة والإنعام، وهذه نتائج البحث:

1-القصود من التوجيه والتعليل للقراءات القرآنية الإبانة عن الظواهر اللغوية التي اشتملت عليها كل قراءة ورواية؛ لتضيف إلى الدرس اللغوي إضافات، فيما لا يجد له اللغويون والنحويون دليلاً إلا في القراءات القرآنية.

2-صعوبة الفصل بين الكلمات القرآنية التي انفرد بها نافع في تصنيف لغوي محدد؛ وإمكانية تصنيف بعض الكلمات التي انفرد بها في أكثر من مستوى لغوي؛ فكلمة (ني) تصنف ابتداءً في المستوى الصوتي؛ لما تحمله من قراءة بالهمز، وترك للإبدال والإدغام، وتصنف كذلك في المستوى الصرفي؛ لما تحمله من تغير في الصيغة الصرفية. وكلمة يتبعوكم كان اختلاف قراءتها عانداً إلى اختلاف الاشتقاق في الأصل، وهو توجيه للمستوى الصرفي، لكنها أضافت إلى ذلك اختلافاً دلاليًا بين القراءتين، وكان للدلالة المعجمية دورٌ في إيضاح ذلك، ويمكن إدراجها في المستوى اللفظي؛ فالقراءتان لغتان.

3-ظهور مصطلحات نقد القراءات؛ من مثل قولهم: القراءة الجيدة، والصحيحة، والفاشية، والمشهورة، ووصف القراءة التي لم توافق القياس بالشذوذ.

4-لا يؤتي التوجيه النحوي ثمرته وفائدته المرجوة إذا جُرد من المعنى، أو دُرِس بمعزل عن السياق بنوعيه القبلي أو البعدي.

5-لقد عُدَّ النحويون لفظي (يقول) و(خالصة) شاهدين من الشواهد القرآنية النحوية؛ وذلك لما أضافاه من معاني ودلالات أفاد منها النحويون ومفسرو القرآن ومعربوه، وكذا موجهو القراءات القرآنية.

6- لم يكتف موجهو القراءات القرآنية بالتوجيهات اللغوية، بل استدلل كثيرٌ منهم بأي القرآن الكريم؛ وذلك عند التوجيه لما اختلف فيه القراء بنظائر اللفظ، مما اتفقوا على قراءته؛ فالقرآن كله كالسورة الواحدة في ترابطه وإحكامه واتصاله.

7-أهمية القراءات القرآنية في الحفاظ على لهجات القبائل العربية، والإفادة منها في الإشارة إلى ما اتفق مع القاعدة النحوية، وما خالفها.

توصيات البحث

يوصي الباحث الباحثين بالتالي:

1-إتمام التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية التي انفرد بها نافع المدني في الثلثين الباقيين من القرآن الكريم.
2-تمحيص الشواهد اللغوية التي أفاد منها موجهو القراءات من حيث مطابقتها للاستشهاد، وكذلك البحث عن أدلة أخرى لم تُذكر في كتبهم.

3-الإفادة من علم اللغة الحديث في توجيه القراءات، وبخاصة بما يتعلق بالمستويين الصوتي والتركيب النحوي.

الهوامش والإحالات

(1) الذهبي، معرفة القراء الكبار: 64.

(2) الشاطبي، حرز الأماني: 3.

(3) الأصمهاني، تاريخ أصهبان: 301/2؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان: 368/5؛ المزي، تهذيب الكمال: 284-281/29؛ الذهبي، تاريخ الإسلام:

528/4؛ ابن الجزري، غاية النهاية: 330-334.



- (4) ابن الجزري، غاية النهاية: 331/2.
- (5) استتبية، القراءات القرآنية بين العربية والأصوات اللغوية: 165.
- (6) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 290/6.
- (7) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 403/8؛ ابن الجزري، غاية النهاية: 615/1-616؛ فجال، التوجيه النحوي للقراءات القرآنية في سورة (يس): 182-190.
- (8) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 558/4؛ ابن عساكر، تاريخ دمشق: 211/56.
- (9) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 117/8.
- (10) الذهبي، تاريخ الإسلام: 201/6؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 40-39/10.
- (11) ابن عساكر، تاريخ دمشق: 97-95/6؛ ابن الجزري، غاية النهاية: 149/1، 150.
- (12) الحموي، معجم الأدياء: 1601/4، 1602.
- (13) الذهبي، تاريخ الإسلام: 1229/4؛ القوزي، التوجيه النحوي للقراءات القرآنية في شرح الفوزان لألفية ابن مالك: 34-9.
- (14) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 58/8.
- (15) ابن فارس، مقاييس اللغة: 79/5؛ ابن فارس، مجمل اللغة: 75؛ الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن: 249؛ ابن منظور، لسان العرب: 129.
- (16) الزركشي، البرهان في علوم القرآن: 318/1؛ القسطاوي، ما قرئ بالرفع والجر في سورة البروج دراسة نحوية: 67-70.
- (17) ابن الجزري، منجد المقرئين: 9.
- (18) القسطلاني، لطائف الإشارات: 170/1.
- (19) نفسه، والصفحة نفسها.
- (20) البنا، إتحاف فضلاء البشر: 67/1.
- (21) اللبدي، أثر القرآن والقراءات في النحو العربي: 309؛ العليوي، أثر السياق في التوجيه البلاغي: 170-180.
- (22) عوض، المتحف في رسم المصحف: 21، 22.
- (23) مكي، الإبانة عن القراءات: 51؛ بو جمل، أثر الدرس الصوتي الحديث في تجديد الصرف العربي: 98-100.
- (24) نفسه: 90، 91.
- (25) ابن الجزري، طبية النشر: 32.
- (26) وهي قراءة زهير الفرقي النحوي، يقول الزجاج عنها: "وهذه القراءة لا مخرج لها في العربية؛ لأن الجمع الذي بعد ألفه حرفان نحو: مساجد، ومفاتيح، لا يكون فيه مثل: عباقي؛ لأن جذور الثلاثة لا يجمع بياء النسب. لو جمعت (عباقي) كان جمعه (عباقرة)". الزجاج، معاني القرآن: 104/5-105.
- (27) تعزى هذه القراءة إلى يحيى بن يعمر، والحسن البصري، وعلي بن أبي طالب رضي الله عنه. ينظر: ابن عطية، المحرر الوجيز: 68/1.
- (28) تعزى هذه القراءة إلى سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه، ينظر: الزمخشري، الكشاف: 486/1.
- (29) الطبري، جامع البيان: 297/8.
- (30) ابن الجزري، غاية النهاية: 167/2.



- (31) نفسه، والصفحة نفسها.
- (32) الحميري، شمس العلوم: 7071-7069/11.
- (33) الجرجاني، التعريفات: 69 (بتصرف).
- (34) الفارابي، معجم ديوان الأدب: 527/1.
- (35) اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية: 239.
- (36) المسؤول، معجم مصطلحات علم القراءات: 155.
- (37) الأفغاني، مقدمة حجة القراءات: 34، 35.
- (38) محمد، التوجيه البلاغي للقراءات: 28، 29.
- (39) النيرباني، الجوانب الصوتية في كتب الاحتجاج للقراءات: 25.
- (40) ابن مهران، المبسوط في القراءات العشر: 146؛ الواسطي، الكنز في القراءات العشر: 425/2.
- (41) ابن مهران، المبسوط في القراءات العشر: 146؛ الواسطي، الكنز في القراءات العشر: 425/2.
- (42) الشوكاني، فتح القدير: 396-395/1.
- (43) ابن مهران، المبسوط: 375؛ الواسطي، الكنز: 624/2؛ ابن الجزري، النشر: 356/2.
- (44) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه: 300/4؛ ابن أبي حاتم، تفسير القرآن العظيم: 3207، 3206/10.
- (45) السعمران، علم اللغة: 89.
- (46) نفسه: 91.
- (47) فبنو تميم يحققون، وقريش يخفون، وقد ذكر ذلك: سيبويه، الكتاب: 542/3.
- (48) عبد التواب، مشكلة الهمزة العربية: 24.
- (49) سيبويه، الكتاب: 548/3.
- (50) البنا، الإتحاف: 396-395/1.
- (51) الواسطي، الكنز: 409-408/2؛ الداني، جامع البيان: 865/2؛ البنا، الإتحاف: 396، 395/1.
- (52) ابن مرداس، الديوان: 122.
- (53) سيبويه، الكتاب: 460/3.
- (54) الأخفش، معاني القرآن: 1069/1.
- (55) الأزهري، معاني القراءات: 154/1، ومن نظائره لفظ (البرية)، قرأه نافع وابن ذكوان بالهمز، والباقون بإبداله ياء، ثم إدغامه في الياء. ينظر: ابن الجزري، النشر: 977/3.
- (56) مكي، الكشف: 244/1.
- (57) ابن أبي مريم، الموضح: 279/1.
- (58) سورة آل عمران، الآية: 176، وسورة المائدة، الآية: 41، وسورة الأنعام، الآية: 33، وسورة يونس، الآية: 65، وسورة لقمان، الآية: 23، وسورة ياسين، الآية: 76.
- (59) الأنبياء: 103.
- (60) يوسف: 13.



- (61) المجادلة: 10.
- (62) لأن أبا جعفر يقرأ هذا الموضوع بضم الياء وكسر الزاي، ويقرأ مثل الجمهور بفتح الياء وضم الزاي، ونافع عكسه في هذا الموضوع. ينظر: ابن الجزري، النشر: 244/2.
- (63) الأخفش، معاني القرآن: 1/ 281.
- (64) سيبويه، الكتاب: 4/ 55.
- (65) ابن السراج، الأصول في النحو: 3/ 117.
- (66) الرضي، شرح كافية ابن الحاجب: 87.
- (67) سيبويه، الكتاب: 4/ 56؛ الفارسي، الحجة: 3/ 99، 100.
- (68) مكي، الكشف: 1/ 365.
- (69) ابن خالويه، إعراب القراءات: 1/ 123.
- (70) مكي، الكشف: 1/ 365.
- (71) ابن زنجلة، حجة القراءات: 181.
- (72) ابن مهران، المبسوط: 214؛ الواسطي، الكنز: 2/ 485؛ ابن الجزري، النشر: 5/ 1709.
- (73) سيبويه، الكتاب: 4/ 64.
- (74) البغوي، معالم التنزيل: 2/ 228؛ العليبي، فتح الرحمن: 3/ 29.
- (75) أبو حيان، البحر المحيط: 4/ 378.
- (76) الأحزاب: 61.
- (77) البقرة: 191، والنساء: 91. ينظر: ابن خالويه، الحجة، ص 162.
- (78) الفارسي، الحجة: 4/ 72.
- (79) مكي، الكشف: 1/ 474؛ ابن أبي مريم، الموضح: 2/ 234.
- (80) المهدوي، شرح الهداية: 2/ 309.
- (81) من سورة الأعراف: 127.
- (82) الأعراف: 193.
- (83) ابن مهران، المبسوط: 217؛ الواسطي، الكنز: 2/ 488؛ ابن الجزري، النشر: 5/ 1713.
- (84) الأزهرى، معاني القراءات: 1/ 432.
- (85) الفارسي، الحجة: 4/ 114.
- (86) ابن عطية، المحرر الوجيز: 2/ 488.
- (87) ابن أبي مريم، الموضح: 2/ 251-252.
- (88) مكي، الكشف: 1/ 486؛ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 9/ 415.
- (89) ابن خالويه، الحجة: 169.
- (90) الشعراء: 224.
- (91) أبو حيان، البحر المحيط: 4/ 439.



- (92) البقرة: 214.
- (93) ابن مهران، المبسوط: 146؛ الواسطي، الكنز: 424/2؛ ابن الجزري، تحبير التيسير: 304.
- (94) الفراء، معاني القرآن: 133، 132/1.
- (95) الفارسي، الحجة: 307، 306/2؛ مكي، الكشف: 289/1.
- (96) الصبّان، حاشية الصبّان: 438-437/3.
- (97) النحاس، إعراب القرآن: 305/1.
- (98) المهدوي، شرح الهداية: 197/2.
- (99) ابن عطية، المحرر الوجيز: 288/1.
- (100) ابن عطية، المحرر الوجيز: 288/1.
- (101) النحاس، إعراب القرآن: 305/1.
- (102) ابن مهران، المبسوط: 189.
- (103) سيبويه، الكتاب: 117/3.
- (104) الفراء، معاني القرآن: 327-326/1.
- (105) الزجاج، معاني القرآن: 224/2.
- (106) ابن الأنباري، الإنصاف: 115، 114/1؛ ابن زنجلة، حجة القراءات: 242.
- (107) ابن مهران، المبسوط: 208؛ الواسطي، الكنز: 480/2؛ ابن الجزري، شرح الطيبة: 232.
- (108) ابن يعيش، شرح المفصل: 340/4؛ ابن مالك، شرح الناظم: 80.
- (109) ابن عقيل، شرح ابن عقيل: 210/1.
- (110) ممن قال بتعددده: سيبويه، الكتاب: 83/2؛ الزجاج، معاني القرآن: 93/1؛ الزمخشري، المفصل: 46.
- (111) ممن قال بذلك: ينظر: مكي، مشكل إعراب القرآن: 348/2؛ أبو حيان، البحر المحيط: 445/8؛ الألوسي، روح المعاني: 302/15.
- (112) الأزهرى، شرح التصريح: 247/1.
- (113) ينظر: سيبويه، الكتاب: 83/2.
- (114) الزجاج، معاني القرآن: 332/2.
- (115) مكي، الكشف: 461/1؛ المهدوي، شرح الهداية: 298/3.
- (116) الماتريدي، تفسير الماتريدي: 407/4.
- (117) الزجاج، معاني القرآن: 333/2؛ ابن زمنين، تفسير القرآن: 119/2.
- (118) الفارسي، الحجة: 15/4.
- (119) مكي، الكشف: 461/1.
- (120) المهدوي، شرح الهداية: 299/2.
- (121) ابن أبي مريم، الموضح: 209/2.
- (122) الحجة، ابن خالويه: 159؛ مكي، الكشف: 469/1؛ ابن زنجلة، حجة القراءات: 289.



- (123) ابن مهران، المبسوط: 211، 212؛ ابن الجزري، النشر: 1707/5.
- (124) الزجاج، معاني القرآن: 362/2.
- (125) الفارسي، الحجة: 56/4.
- (126) الفارسي، الحجة: 56/4؛ المهدوي، شرح الهداية: 306/2.
- (127) أنيس، في اللهجات العربية: 15.
- (128) الراجعي، اللهجات العربية: 83، 84.
- (129) الهذلي، الكامل في القراءات: 507؛ ابن مهران، المبسوط: 149.
- (130) الفارسي، الحجة: 350/2.
- (131) ابن عطية، المحرر الوجيز: 330/1-331.
- (132) مكي، الكشف: 303/1.
- (133) الفراء، معاني القرآن: 62/3.
- (134) الفراء، لغات القرآن: 35.
- (135) النحاس، إعراب القرآن: 325/1؛ مكي، الكشف: 303/1.
- (136) الزجاج، معاني القرآن: 326/1.
- (137) الفارسي، الحجة: 350/2.
- (138) ابن مهران، المبسوط: 155؛ ابن الجزري، تحبير التيسير: 315.
- (139) مكي، الكشف: 319/1.
- (140) سيوييه، الكتاب: 91/4؛ الفارسي، الحجة: 415/2؛ ابن زنجلة، حجة القراءات: 149؛ ابن أبي مريم، الموضح: 351/1.
- (141) النحاس، إعراب القرآن: 343/1.

المراجع

القرآن الكريم

- الأخفش، س. م. (1990). معاني القرآن (هدى محمود قراءة، تحقيق؛ ط.1). مكتبة الخانجي.
- الأزهري، خ. ع. (2000). شرح التصريح على التوضيح (ط.1). دار الكتب العلمية.
- الأزهري، م. أ. (1991). معاني القراءات (ط.1). مركز البحوث في كلية الآداب.
- استيتية، س. ش. (2005). القراءات القرآنية بين العربية والأصوات اللغوية منهج لساني معاصر. عالم الكتب الحديث.
- الأصفهاني، أ. ع. (1990). تاريخ أصفهان - أخبار أصفهان (سيد كسروي حسن، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الأصفهاني، ح. م. (1412). المفردات في غريب القرآن (صفوان عدنان الداوي، تحقيق؛ ط.1). دار القلم.
- البغوي، ح. م. (1420). معالم التنزيل في تفسير القرآن (عبد الرزاق المهدي، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث.
- البناء، أ. م. (1987). إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر (شعبان محمد إسماعيل، تحقيق؛ ط.1). عالم الكتب، مكتبة الكليات الأزهرية.
- بو جمل ح. (2021). أثر الدرس الصوتي الحديث في تجديد الصرف العربي. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 1 (6)، 98-119.

<https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.259>



- الحموي، ي. ع. (1993). معجم الأدباء- إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب (إحسان عباس، تحقيق؛ ط.1). دار الغرب الإسلامي.
- الحميري، ن. س. (1999). شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم (حسين بن عبد الله العمري، مطهر بن علي الإرياني، يوسف محمد عبد الله، تحقيق؛ ط.1). دار الفكر المعاصر.
- أبو حيّان، م. ي. (1993). البحر المحيط (عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، وزكريا عبد المجيد النوتي، وأحمد النجولي الجمل، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن خالويه، ح. أ. (1401). الحجة في القراءات السبع (عبد العال سالم مكرم، تحقيق؛ ط.4). دار الشروق.
- الخطيب البغدادي، أ. ع. (2002). تاريخ بغداد (بشار عؤاد معروف، تحقيق؛ ط.1). دار الغرب الإسلامي.
- ابن خلكان، أ. م. (1994). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان (إحسان عباس، تحقيق؛ ط.1). دار صادر. ANOVA
- الداني، ع. س. (2007). جامع البيان في القراءات السبع (ط.1). جامعة الشارقة.
- الذهبي، م. أ. (1997). معرفة القراء الكبار على الطبقات والإعصار (ط.1). دار الكتب العلمية.
- الذهبي، م. أ. (2003). تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام (بشار عؤاد معروف، تحقيق؛ ط.1). دار الغرب الإسلامي.
- الذهبي، م. أ. (2006). سير أعلام النبلاء. دار الحديث.
- الراجحي، عبده. (1996). اللهجات العربية في القراءات القرآنية. دار المعرفة الجامعية.
- الزجاج، إ. س. (1988). معاني القرآن وإعرابه (عبد الجليل عبده شلي، تحقيق؛ ط.1). عالم الكتب.
- الزركشي، م. ع. (1957). البرهان في علوم القرآن (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء الكتب العربية.
- الزمخشري، م. ع. (1993). المفصل في صناعة الإعراب (علي أبو ملحم، تحقيق؛ ط.1). مكتبة هلال.
- ابن زمين، م. ع. (2002). تفسير القرآن العزيز (حسين عكاشة ومحمد مصطفى الكنز، تحقيق؛ ط.1). الفاروق الحديثة.
- ابن زنجلة، م. ع. (1997). حجة القراءات (سعيد الأفغاني، تحقيق؛ ط.5). مؤسسة الرسالة.
- السعران، م. (د.ت). علم اللغة، دار النهضة العربية.
- سيبويه، ع. ع. (1988). الكتاب (عبد السلام محمد هارون، تحقيق؛ ط.3). مكتبة الخانجي.
- السيوطي، ع. أ. (1974). الإتيان في علوم القرآن (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الشاطبي، ق. ف. (2005). حزر الأماني ووجه التهاني (محمد تميم الزعي، تحقيق؛ ط.4). مكتبة دار الهدى، ودار الغوثاني للدراسات القرآنية.
- الشوكاني، م. ع. (د.ت). فتح القدير (عبد الرحمن عميرة، تحقيق). دار الوفاء.
- الصّبّان، م. ع. (1997). حاشية الصّبّان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك (ط.1). دار الكتب العلمية.
- الطبري، م. ج. (2000). جامع البيان في تأويل القرآن (محمد أحمد شاكر، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- عبد التواب، ر. (1996). مشكلة الهمزة العربية (ط.1)، مكتبة الخانجي.
- ابن عساكر، ع. ح. (1995). تاريخ دمشق (عمر غرامة العمروي، تحقيق) دار الفكر.
- ابن عطية، ع. غ. (2001). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب في تفسير الكتاب العزيز (عبد السلام عبد الشافي محمد، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن عقيل، ع. ع. (1980). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق؛ ط.20). دار التراث.
- العلي، م. م. (2009). فتح الرحمن في تفسير القرآن (نور الدين طالب، تحقيق؛ ط.1). دار النوادر.

- عوض، ع. إ. (2006). *المتحف في رسم المصحف*. دار الصحابة للتراث.
- العلوي، ص. ب. أ. ب. س. (2021). أثر السياق في التوجيه البلاغي. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (1)، 170-210.
- <https://doi.org/10.53286/arts.v1i1.228>
- الفارابي، إ. (2003). *معجم ديوان الأدب* (أحمد مختار عمر، تحقيق). مؤسسة الشعب.
- ابن فارس، أ. ف. (1979). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.
- ابن فارس، أ. ف. (1986). *معجم اللغة* (زهير عبد المحسن سلطان، تحقيق؛ ط. 2). مؤسسة الرسالة.
- الفارسي، ح. أ. (1984). *الحجة للقراء السبعة* (بدر الدين قهوجي، وبشير حويجاني، تحقيق؛ ط. 1). دار المأمون للتراث.
- فجّال ع. أ. ب. م. (2023). التوجيه النحوي للقراءات القرآنية في سورة (يس). *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 5 (2)، 182-209.
- <https://doi.org/10.53286/arts.v5i2.1498>
- الفراء، ي. ز. (1435). *كتاب فيه لغات القرآن* (جابر عبد الله السريع، تحقيق). د. ن.
- الفراء، ي. ز. (1983). *معاني القرآن* (ط. 3). عالم الكتب.
- القوزي، إ. ب. ح. ب. أ. (2023). التوجيه النحوي للقراءات القرآنية في شرح الفوزان لألفية ابن مالك. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 5 (4)، 9-34.
- <https://doi.org/10.53286/arts.v5i4.1658>
- القرطبي، م. أ. (2006). *الجامع لأحكام القرآن* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق؛ ط. 1). مؤسسة الرسالة.
- القسطاوي ر. خ. ع. (2021). ما قرئ بالرفع والجر في سورة البروج دراسة نحوية. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (10)، 103-64.
- <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.338>
- القسطلاني، أ. م. (1972). *لطائف الإشارات لفنون القراءات* (عامر السيد عثمان، وعبد الصبور شاهين، تحقيق). لجنة إحياء التراث الإسلامي.
- القيسي، م. ط. (1974). *الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها* (محيي الدين رمضان، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- الليدي، م. س. (د. ت.). *أثر القرآن والقراءات في النحو العربي*. دار الكتب الثقافية.
- الماتريدي، م. م. (2005). *تفسير تأويلات أهل السنة- تفسير الماتريدي* (مجدي سلوم، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.
- ابن مالك، م. م. (2000). *شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك* (محمد عيون السود، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.
- محمد، أ. س. (1998). *التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية*. مكتبة الآداب.
- ابن مرداس، ع. م. (1991م). *الديوان* (يحيى الجبوري، تحقيق؛ ط. 1). مؤسسة الرسالة.
- المزي، ي. ع. (1980). *تهذيب الكمال في أسماء الرجال* (بشار عواد معروف، تحقيق؛ ط. 1). مؤسسة الرسالة.
- المسؤول، ع. (2007). *معجم مصطلحات علم القراءات القرآنية وما يتعلق به* (ط. 1). دار السلام.
- ابن منظور، م. م. (1414). *لسان العرب* (ط. 3). دار صادر.
- المهدوي، أ. ع. (1415). *شرح الهداية* (حازم سعيد حيدر، تحقيق ودراسة). مكتبة الرشد.
- ابن مهران، أ. ح. (1981). *المبسوط في القراءات العشر* (سبيع حمزة حاكمي، تحقيق). مجمع اللغة العربية.
- النخّاس، أ. م. (1985). *إعراب القرآن* (زهير غازي زاهد، تحقيق؛ ط. 2). عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية.
- النيرباني، ع. (2006). *الجوانب الصوتية في كتب الاحتجاج للقراءات* (ط. 1). دار الغوثاني للدراسات القرآنية.
- الهذلي، ي. ع. (2007). *الكامل في القراءات العشر والأربعين الزائدة علماً* (جمال السيد رفاعي، تحقيق؛ ط. 1). مؤسسة سما.



الواسطي، ع. ع. (2004). *الكنز في القراءات العشر* (خالد المشهداني، تحقيق؛ ط. 1). مكتبة الثقافة الدينية.
ابن يعيش، ي. ع. (2001). *شرح المفصل للزمخشري* (ط. 1). دار الكتب العلمية.

References

- ‘Abd al-Tawwāb, R. (1996). *Mushkilat al-Hamzah al-‘Arabiyyah* (1st ed.). Maktabat al-Khanji.
- Abū Ḥayyān, M. Y. (1993). *Al-Baḥr al-Muḥīṭ* (Ā. A. ‘Abd al-Mawjūd, ‘A. M. Mu‘awwaḍ, Z. ‘A. al-Nūti, & A. al-N. al-Jammāl, Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Akhfash, S. M. (1990). *Ma‘ānī al-Qur‘ān* (H. M. Qara‘a, Ed.; 1st ed.). Maktabat al-Khanji.
- Al-Alaiwi, S. B. A. B. S. A. S. (2021). The impact of context on rhetorical guidance. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(1), 170–210. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i1.228>
- Al-Azhari, K. A. (2000). *Sharḥ al-Taṣrīḥ ‘alā al-Tawḍīḥ* (1st ed.). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Azhari, M. A. (1991). *Ma‘ānī al-Qirā‘āt* (1st ed.). Center for Research, Faculty of Arts.
- Al-Qastawy, R. K. A. (2021). What has been Read with Nominative and Genitive Cases in Surat Al-Buruj A Grammatical Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(10), 64–103. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.338>
- Al-Quzi, E. B. H. B. A. . (2023). Grammatical Guidance of Qur’anic Readings in Al-Fawzan’s Explanation of Alfiyyat Ibn Malik. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 5(4), 9–34. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i4.1658>
- Aṣbahānī, A. ‘A. (1990). *Tārīkh Aṣbahān – Akhbār Aṣbahān* (S. K. Ḥasan, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Aṣbahānī, H. M. (1991). *Al-Mufradāt fī Ghariḥ al-Qur‘ān* (S. ‘A. al-Dāwī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Qalam.
- Astitiyyah, S. S. (2005). *Al-Qirā‘āt al-Qur‘āniyyah bayna al-‘Arabiyyah wa-al-Aṣwāt al-Lughawiyyah: Manhaj Lisānī Mu‘āṣir*. ‘Ālam al-Kutub al-Ḥadīth.
- Baghawī, Ḥ. M. (1999). *Ma‘ālim al-Tanzīl fī Tafsīr al-Qur‘ān* (‘A. al-R. al-Mahdi, Ed.; 1st ed.). Dār Iḥyā’ al-Turāth.
- Bannā, A. M. (1987). *Itiḥāf Fuḍalā’ al-Bashar bi-al-Qirā‘āt al-Arba’a ‘Ashar* (Sh. M. Ismā‘īl, Ed.; 1st ed.). ‘Ālam al-Kutub & Maktabat al-Kulliyāt al-Azhariyyah.
- Bou Jamal, H. . (2021). The Effect of Modern Phonetic Lesson on Renewing the Arab Morphology. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(6), 98–119. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.259>
- Dānī, ‘A. S. (2007). *Jāmi’ al-Bayān fī al-Qirā‘āt al-Sab’* (1st ed.). University of Sharjah.
- Dhahabī, M. A. (1997). *Ma‘rifat al-Qurrā’ al-Kibār ‘alā al-Ṭabaqāt wa-al-Aṣār* (1st ed.). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Dhahabī, M. A. (2003). *Tārīkh al-Islām wa-Wafayāt al-Mashāhīr wa-al-‘Ālām* (B. ‘A. Ma’rūf, Ed.; 1st ed.). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Dhahabī, M. A. (2006). *Siyar A’lām al-Nubalā’* (1st ed.). Dār al-Ḥadīth.
- Fajjal, A. B. M. (2023). Grammatical Guidelines for the Quranic Recitations in Surat “Yā Sin”. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 5(2), 182–209. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i2.1498>
- Ḥamawī, Y. ‘A. (1993). *Mu’jam al-Uḍabā’ – Irshād al-Arib ilā Ma‘rifat al-Adīb* (I. ‘Abbās, Ed.; 1st ed.). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Ḥimyarī, N. S. (1999). *Shams al-‘Ulūm wa-Dawā’ Kalām al-‘Arab min al-Kulūm* (Ḥ. ‘A. al-‘Amrī, M. ‘A. al-Iryānī, & Y. M. ‘Abd Allāh, Eds.; 1st ed.). Dār al-Fikr al-Mu‘āṣir.
- Ibn ‘Asākīr, ‘A. Ḥ. (1995). *Tārīkh Dimashq* (U. G. al-‘Amrawī, Ed.). Dār al-Fikr.
- Ibn ‘Atīyyah, ‘A. G. (2001). *Al-Muḥarrar al-Wajīz fī Tafsīr al-Kitāb al-‘Azīz* (‘A. al-S. ‘Abd al-Shāfi Muḥammad, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Khālawayh, Ḥ. A. (1981). *Al-Hujjah fī al-Qirā‘āt al-Sab’* (‘A. S. Makram, Ed.; 4th ed.). Dār al-Shurūḍ.
- Ibn Khallikān, A. M. (1994). *Wafayāt al-A’yān wa-Anbā’ Abnā’ al-Zamān* (I. ‘Abbās, Ed.; 1st ed.). Dār Ṣādir.



- Ibn Zamnīn, M. A. (2002). *Tafsīr al-Qurʾān al-ʿAzīz* (H. ʿAkāshah & M. M. al-Kanz, Eds.; 1st ed.). al-Fārūq al-Ḥadīthah.
- Ibn Zanjalah, ʿA. M. (1997). *Ḥujjāt al-Qirāʾāt* (S. al-Afghānī, Ed.; 5th ed.). Muʿassasat al-Risālah.
- Khaṭīb al-Baghdādī, A. ʿA. (2002). *Tārīkh Baghdād* (B. ʿA. Maʾrūf, Ed.; 1st ed.). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Rājihī, ʿA. (1996). *Allahajāt al-ʿArabīyyah fī al-Qirāʾāt al-Qurʾāniyyah* (1st ed.). Dār al-Maʾrifah al-Jāmiʿiyyah.
- Ṣabbān, M. A. (1997). *Ḥashīyat al-Ṣabbān ʿalā Sharḥ al-Ashmūnī li-Alfiyyat Ibn Mālik* (1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Saʾrān, M. (n.d.). *ʿIlm al-Lughah*. Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyyah.
- Shāṭibī, Q. F. (2005). *Ḥīrīz al-Amānī wa-Wajh al-Tahānī* (M. T. al-Zuʾbī, Ed.; 4th ed.). Maktabat Dār al-Hudā & Dār al-Ghawthānī li-al-Dirāsāt al-Qurʾāniyyah.
- Shawkānī, M. A. (n.d.). *Fatḥ al-Qadīr* (ʿA. al-R. ʿAmīrah, Ed.). Dār al-Wafāʾ.
- Sībawayh, ʿA. ʿA. (1988). *Al-Kitāb* (ʿA. M. Harūn, Ed.; 3rd ed.). Maktabat al-Khanjī.
- Suyūṭī, ʿA. A. (1974). *Al-Itqān fī ʿUlūm al-Qurʾān* (M. A. al-Ibrāhīm, Ed.). Al-Hayʾah al-Miṣriyyah al-ʿĀmmah li-al-Kitāb.
- Ṭabarī, M. J. (2000). *Jāmiʿ al-Bayān fī Taʾwīl al-Qurʾān* (M. A. Shākir, Ed.; 1st ed.). Muʿassasat al-Risālah.
- Zajjāj, I. S. (1988). *Maʾānī al-Qurʾān wa-ʾIrābuh* (ʿA. J. Shalabī, Ed.; 1st ed.). ʿĀlam al-Kutub.
- Zamakhsharī, M. A. (1993). *Al-Mufaṣṣal fī Ṣanʿat al-ʾIrāb* (ʿA. Abū Milḥam, Ed.; 1st ed.). Maktabat Hilāl.
- Zarkashī, M. A. (1957). *Al-Burhān fī ʿUlūm al-Qurʾān* (M. A. al-Ibrāhīm, Ed.; 1st ed.). Dār Ihyaʾ al-Kutub al-ʿArabīyyah.





The Uses of the Word "Wayl" (Woe) in the Holy Quran: An Analytical Study

Dr. Faez Qaid Ayed Al-Ruwaili^{*}

faez1428@hotmail.com

Abstract:

This study aims to explore the word "Wayl" (woe) and its uses in the Holy Quran. The term carries multiple meanings and evokes profound psychological resonance. The Quran employs it in alignment with its usage in the Arabic language, sometimes conveying reproach, other times warning, and occasionally supplication in specific contexts, among other meanings as elaborated in the study. The study comprises an introduction, three sections, and a conclusion. The introduction highlights the significance of the topic, reasons for its selection, previous studies, research methodology, and structure, along with the linguistic and terminological definition of "Wayl" (woe). Section one examines the reasons for the occurrence of the word "Wayl" in the Quran. Section two discusses the deservingness of "Wayl" in this world. Section three addresses its deservingness in the hereafter. Utilizing inductive and analytical approach, the key findings indicate that the most frequent reasons for the term's occurrence in the Quran are disbelief, polytheism, denial of resurrection, and major or minor sins as grounds for deserving Wayl". The study recommends conducting a comparative analysis of the reasons for the term's usage across various exegetical works.

Keywords: Meanings of the Quran, Human psyche, Disbelief (kufr), Polytheism (shirk), Resurrection (ba'th).

^{*} Assistant Professor of Exegesis and Quranic Sciences, Department of Qur'an Sciences, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Ruwaili, F. Q. A. (2025). The Uses of the Word "Wayl" (Woe) in the Holy Quran: An Analytical Study, *Journal of Arts*, 13(2), 391 -417. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2569>

© 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.



استعمالات كلمة (ويل) في القرآن الكريم: دراسة تحليلية

د. فايز بن قاعد بن عايد الرويلي*

faez1428@hotmail.com

الملخص:

تهدف الدراسة إلى معرفة كلمة ويل واستعمالاتها في القرآن الكريم، إذ إنها كلمة ذات معاني متعددة، لها وقع في النفس البشرية، وقد استعملها القرآن على ما استعملت في اللغة العربية، فجاءت تارة بمعنى الزجر، وتارة بمعنى التحذير، وتارة بمعنى الدعاء في حال ووقت معينين، وغير ذلك من المعاني، كما جاء في ثنايا الدراسة. وتكونت الدراسة من مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث ونتائج، وذكرت المقدمة أهمية الموضوع وأسباب اختياره والدراسات السابقة ومنهج البحث وخطته، ثم التمهيد ويشتمل على التعريف بكلمة الويل في اللغة والاصطلاح، وذكرت الدراسة في المبحث الأول: أسباب ورود كلمة (ويل) في القرآن الكريم، والثاني: استحقاق كلمة ويل في الدنيا ثم المبحث الثالث: استحقاق كلمة ويل في الآخرة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي، والتحليلي واستنادا على أهداف الدراسة توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها: أن من أكثر أسباب ورود كلمة ويل في القرآن: الكفر، والشرك، وإنكار البعث، وأن المعاصي كبيرها وصغيرها من أسباب استحقاق كلمة ويل. ومن توصيات البحث: دراسة أسباب كلمة ويل في القرآن، دراسة مقارنة بين جملة من المفسرين.

الكلمات المفتاحية: معاني القرآن الكريم، النفس البشرية، الكفر، الشرك، البعث.

* أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد، قسم القرآن وعلومه، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الرويلي، ف. ب. ق. ب. ع. (2025). استعمالات كلمة (ويل) في القرآن الكريم: دراسة تحليلية، مجلة الآداب، 13 (2)،

417-391. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2569>

© تُنشر 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 أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد: فقد أنزل الله ﷻ كتابه الكريم تبياناً لكل شيء، وجعله معجزاً في آياته وكلماته ومعانيه، فأسراره لا تنفذ، وكنوز علومه ليس لها منتهى، فأعجز به العرب أن يأتوا بمثله وقد نزل بلسانهم، وهم أهل اللغة الأفحاح، والبلغاء الفصاح. وكان من أنواع الإعجاز الذي اشتمل عليه كتاب الله تعالى الإعجاز اللغوي، ففيه إبرازٌ لإعجاز المفردة القرآنية شكلاً ومضموناً وغايةً، كما يبين التنوع في المعنى والاستعمال في كل سياق لذات الكلمة الواحدة، وهذا في غاية العظمة والجلال. ومن المفردات القرآنية ذات المعاني العديدة، والمقاصد المختلفة، والاستعمالات المتنوعة: كلمة (ويل)، فقد وردت في كتاب الله تعالى لغايات تختلف معانيها حسب السياق وسبب الورد. لذا جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على استعمالات هذه الكلمة في القرآن الكريم، وجمع مواضعها وأسباب ورودها، وفهم مقاصدها؛ ففي هذا إثراء للدراسات القرآنية خاصة، وخدمة للمكتبة الإسلامية عامة، ونصحاً للإسلام وأهله، سائلاً الله ﷻ التوفيق والسداد، والهداية والرشاد.

مشكلة البحث:

تتمثل في غياب دراسة مستقلة تتناول مفردة (ويل) وتوضح دلالاتها واستعمالاتها في القرآن الكريم، ولا سيما أنها كلمة ذات معاني متعددة، تختلف دلالاتها حسب السياق الواردة فيه. ويجيب البحث عن جملة من الأسئلة، من أبرزها:

- 1- ما مفهوم كلمة ويل في القرآن الكريم؟ وما أسباب ورودها؟
- 2- لماذا توعده الله الأمم السابقة وغيرهم بكلمة ويل؟
- 3- لماذا استحقت كلمة ويل في الدنيا؟ ولماذا استحقت كلمة ويل في الآخرة؟

أهمية موضوع البحث وأسباب اختياره:

تبرز أهميته من خلال ما يلي:

- 1- أنه متعلق بكلام الله ﷻ، الذي أنزله على عباده ليتدبروه ويفهموا معانيه.
- 2- أن كتاب الله تعالى مُعْجَزٌ، ومن أخص أبواب إعجازه اللغة التي نزل بها؛ فكان إبراز جمال هذا الإعجاز وبراعته ودراسة مفردة من مفرداته أمراً جديراً بالبحث والدراسة.
- 3- إسهامه في فهم مفردة من مفردات القرآن الكريم متعددة المعاني، ومعرفة دلالاتها في السياق، مما يُعين في اتخاذ سبل النجاة من الوقوع في مآلات هذه الكلمة.

أهداف البحث:

- 1- توضيح مفهوم كلمة (ويل) ودلالاتها في اللغة.
- 2- بيان أوجه استعمالها في القرآن الكريم، وأسباب ورودها، وتفسير معانيها التي يشير إليها السياق.
- 3- تبين استحقات كلمة (ويل) في الدنيا، والآخرة.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والتفتيش لم أقف على دراسة تناولت هذا الموضوع بمباحثه ومفرداته، ووقفت على دراسات لها تعلق بهذا الموضوع بشكل خاص، وهي على النحو الآتي:

- 1- "استعمال كلمة ويل في السنة النبوية (جمعاً ودراسة)، للباحث: بدر بن حمود بن ربيع، مجلة العلوم الشرعية بجامعة القصيم، مجلد (13)، عدد (4)، مارس 2020م.



والفرق بين هذه الدراسة ودراستي: أن هذه الدراسة حديثة، تتعلق بورود كلمة ويل في السنة النبوية، أما دراستي فهي قرآنية تفسيرية.

- 2- "معنى كلمة الويل في القرآن الكريم (دراسة تحليلية دلالية)"، للباحث: محمد ألباب الغازي.
 - والفرق بين هذه الدراسة ودراستي: أن هذه الدراسة لغوية تتعلق بعلم اللغة وآدابها، وذكر مفهوم المعنى بين اللغات، وقد جمع بين اللغة العربية والإنجليزية، أما دراستي فهي قرآنية تفسيرية تتبع مواضع كلمة ويل في الآيات القرآنية وتفسيرها.
 - 3- مواضع "ويل" في القرآن الكريم: دراسة موضوعية، الباحث: أحمد سليمان الرقب، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية بغزة مج30، ع3، عام 2022م، لكن هذه الدراسة غير متوفرة ولم يوجد لها غير ملخص باللغة الأجنبية على الشبكة العنكبوتية وهي دراسة موضوعية أما دراستي فهي دراسة تحليلية لآيات الويل في القرآن الكريم.
- منهج البحث:

- سار الباحث في منهج دراسته وفق المنهج الاستقرائي التبعي، والتحليلي، متخذًا الإجراءات الآتية:
1. كتبت الآيات القرآنية وفق الرسم العثماني مع بيان اسم السورة ورقم الآية في المتن.
 2. خَرَجَت الأحاديث والآثار، فإن كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما اكتفيت بذلك وإلا خَرَجْتُهُ من بقية الكتب التسعة، فإن كان خارجها فمن مصادر السُّنَّة الأصيلية الأخرى، موضِّحًا حكم العلماء عليه إن وُجِدَ، وإلا اجتهدت في الحكم عليه وفق قواعد أهل العلم.
 3. تتبعت مواضع مفردة (ويل) في القرآن الكريم، ودرستها دراسة تحليلية.
 4. ضبّطت النصوص الشعرية والأدبية، وعزوتها إلى قائلها.
 5. أعرضت عن ذكر خلاف المفسرين في معاني الآيات.
 6. بينت القول الراجح - حسب الاستطاعة -.

خطة البحث:

اشتملت الخطة على مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهرس للمصادر والمراجع، على النحو الآتي:

مقدمة:

- تمهيد: وفيه: التعريف بكلمة (ويل) في اللغة، والاصطلاح.
- المبحث الأول: أسباب ورود كلمة (ويل) في القرآن الكريم ويشتمل على مطلبين:
- المطلب الأول: الكفر، الإشراك بالله، إنكار البعث.
- المطلب الثاني: ارتكاب الكبائر، أو الصغائر.
- المبحث الثاني: استحقاق كلمة ويل في الدنيا ويشتمل على مطلبين:
- المطلب الأول: استحقاق كلمة ويل على الأقوال.
- المطلب الثاني: استحقاق كلمة ويل على الأفعال.
- المبحث الثالث: استحقاق كلمة ويل في الآخرة ويشتمل على ثلاثة مطالب:
- المطلب الأول: ورود كلمة (ويل) واستحقاقها عند قيام الساعة وقربها.
- المطلب الثاني: ورود كلمة (ويل) واستحقاقها عند القيام من القبور.
- المطلب الثالث: ورود كلمة (ويل) واستحقاقها عند نشر الصحف، والحساب.
- الخاتمة: وتشتمل على أهم النتائج وأبرز التوصيات، ثم فهرس المصادر والمراجع.



وفيه: التعريف بكلمة (ويل) في اللغة، والاصطلاح.

أولاً: كلمة (ويل) في اللغة:

أورد أهل اللغة لكلمة (ويل) معاني متعددة:

قال الفراهيدي: "ويل: الويل: حلول الشر. والويلة: الفضيحة والبلية، وإذا قال: واويلتاه، فإنما معناه: وافضيتاه"⁽¹⁾. وذكر أيضاً أنه بعد البكاء، أو هو باب من أبواب جهنم⁽²⁾.

وقيل: إن الويل من التفجع، والتوئل كما قال النابغة الجعدي:

على مَوْطِنٍ أَغْشِي هُوَازِنَ كُلِّهَا أَخَا الْمَوْتِ كَفَّارَ هَبَّةٍ وَتَوَيْلَا

وقيل: إنها بمعنى الدعاء؛ لما جاء في الحديث: "وَيْلٌ لِأَصْحَابِ الْمُنِينِ مِنَ الْإِيلِ"⁽³⁾.

وفيه نظر؛ لضعف الحديث، ولعدم دعاء النبي -ﷺ- على مسلم، كما أن الأولى أن يكون معناها التحذير من البخل، والله أعلم.

وقيل: بمعنى التعجب، لما جاء في الحديث الصحيح: قول النبي -ﷺ- لأبي بصير: «وَيْلٌ أُمِّهِ مِسْعَرَ حَرْبٍ، لَوْ كَانَ لَهُ أَحَدٌ»⁽⁴⁾.

وقيل: وإد في جهنم أعادنا الله منها⁽⁵⁾. وقيل: إن الويل للشيطان وأصله (وي) أي: حزن للشيطان⁽⁶⁾. وقيل: تكون بمعنى قاتله الله⁽⁷⁾. وقيل: كلمة عذاب⁽⁸⁾. وقيل: إنها تقال لمن وقع في الهلكة⁽⁹⁾.

وخلاصة القول في معنى (ويل) عند أهل اللغة: أنها تأتي بمعاني متقاربة، فتطلق على من وقع في شر، أو بلاء، أو عذاب، أو هلاك، أو دُعي عليه بذلك، كمعنى قاتله الله، أو تطلق عند التعجب من الفعل. والله أعلم.

ثانياً: كلمة (ويل) في الاصطلاح

قال الكفوي: "الويل: كلمة دُعَاءٌ بِالْهَلَاكِ وَالْعَذَابِ"⁽¹⁰⁾.

وقد ذكر الرازي أن الويل: "يَتَضَمَّنُ نِهَايَةَ الْوَعِيدِ وَالْتَّهْدِيدِ، فَهَذَا الْقَدْرُ لَا شَبَهَ فِيهِ سِوَاءَ كَانِ الْوَيْلُ عِبَارَةً عَنْ وَادٍ فِي جَهَنَّمَ أَوْ عَنِ الْعَذَابِ الْعَظِيمِ"⁽¹¹⁾.

وقد رد الراغب على من جعل ويلاً وادياً في جهنم، فقال: "ومن قال: وَيْلٌ وَادٍ فِي جَهَنَّمَ، فإنه لم يرد أن وَيْلاً في اللغة هو موضوع لهذا، وإنما أراد من قال الله تعالى ذلك فيه فقد استحَقَّ مَقَرّاً مِنَ النَّارِ، وثبت ذلك له"⁽¹²⁾.

والذي يظهر أن كلمة ويل في الاصطلاح لا تخرج عن المعنى اللغوي؛ فأقوال المفسرين في بيان معناها يدور حول معناها اللغوي، وبعضهم يذكر الآثار الواردة في ذلك، وهي معاني متقاربة، ولعل قول الكفوي يجمع هذه الأقوال، والله أعلم.

المبحث الأول: أسباب ورود كلمة (ويل) في القرآن الكريم

ويشتمل على مطلبين:

المطلب الأول: الكفر، الإشراك بالله، إنكار البعث.

وفيه أربع عشرة آية:

1- قوله تعالى: ﴿اللَّهُ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمٰوٰتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَوَيْلٌ لِّلْكَٰفِرِيْنَ مِنْ عَذَابٍ شَدِيْدٍ﴾ [إبراهيم: 2].

التفسير:

افتتحت سورة إبراهيم بالإشارة إلى عظم شأن القرآن، وعظيم الامتنان بإنزاله من الواحد الديان، على خير ولد عدنان، وقد أبان لنا -ﷺ- الغاية من هذا الإنزال وهو الإخراج من الظلمات إلى النور بإذن ربهم، ثم أعقب هذه الآية بذكر اسمه الأعظم «الله» عطف بيان على قراءة الجر⁽¹³⁾، المألوه سبحانه المحيط بخلقه علماً وقدره، «الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ» له كل ما في العالم العلوي من الأجرام والكواكب وغيرها، وله ما في العالم السفلي من المخلوقات وما بينهما، فهو الحقيق والجدير بالتوحيد والعبادة، لذا تواعد سبحانه كل من كفر به وبما أرسل به رسوله فقال: «وَوَيْلٌ لِلْكَافِرِينَ مِنْ عَذَابٍ شَدِيدٍ» في هذا العطف تهديد ونذارة لكل من كفر به وأشرك معه غيره، وويلٌ له من عذابه الشديد، إزاء تقديمه إثارة الدنيا وحجها، ومحاب نفسه على محاب ربه سبحانه، والويل هنا كل ما يلاقيه من عذاب وشدائد، قال ابن عاشور: «وجملة (وويل للكاافرين) إنشاء دعاء عليهم في مقام الغضب، والذم»⁽¹⁴⁾، ثم بين سبحانه بعضاً من أفعالهم التي بها استحقوا غضبه وذمه من إثارة الحياة الدنيا كما أسلفنا وصددهم عن سبيل الله⁽¹⁵⁾.

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية بسبب الكفر بالله تعالى، والمترتب على حب الحياة الدنيا وما فيها، وتقديمها على الآخرة التي فيها النجاة، فكان هذا الجزاء المستحق جزاءً وفاً.

2 - قوله تعالى: ﴿فَاخْتَلَفَ الْأَحْزَابُ مِنْ بَيْنِهِمْ فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ مَّشْهَدِ يَوْمٍ عَظِيمٍ﴾ [مريم: 37].

التفسير:

قص الله علينا خبر مريم -عليها السلام- في سورة مريم، وكيف أنشأها الله جل وعلا في كنفه، وتكفيله زكريا إياها، وبداية ظهور معجزاته -ﷺ-، الشاهدة على صدق نبوة عيسى -ﷺ-، التي جعلت من قومه يختلفون فيه ويختصمون، قال تعالى: ﴿ذَلِكَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ قَوْلَ الْحَقِّ الَّذِي فِيهِ يَمْتَرُونَ﴾ [مريم: 34] يمترون فيه حين رُفع فقالت طائفة على لسان عالمهم: هو الله هبط إلى الأرض أحياناً من أحياء، وأمات من أمات، ثم صعد إلى السماء -تعالى الله-، وقالت طائفة أخرى هو ابن الله -تعالى الله- وقالت أخرى هو ثالث ثلاثة، الله إله، وهو إله، وأمه إله -تعالى الله عما يقولون- وقالت أخرى وهم المسلمون بل هو عبد الله ورسوله وكلمته، فرد الله على هؤلاء الظلمة منزهاً نفسه فقال سبحانه: ﴿مَا كَانَ لِلَّهِ أَنْ يَتَّخِذَ مِنْ وَلَدٍ سُبْحَانَهُ إِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [٣٥] وَإِنَّ اللَّهَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ [مريم: 35-36] أمر من عيسى -ﷺ- لقومه بعبادة الله، واعتراف بربوبيته لهم وهو في مهده، لكنهم تكبروا واستكبروا واختلفوا، لذا تواعدهم الله جل وعلا فقال سبحانه: ﴿فَاخْتَلَفَ الْأَحْزَابُ مِنْ بَيْنِهِمْ فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ مَّشْهَدِ يَوْمٍ عَظِيمٍ﴾ [مريم: 37] تهديد ووعيد شديد لكل كافر مكذب مفتر على الله، زاعماً له الولد -تعالى الله عما يقولون- ويل له من مشهد يوم عظيم، عذاب مدخر لذلك اليوم، فالله يمهل الظالم وإذا أخذه لم يفلته، وهذا من سننه سبحانه، لا يعاجل العصاة بالعقوبة⁽¹⁶⁾، كما ثبت في الصحيح عن أبي موسى -رضي الله عنه-، قال: قال رسول الله -ﷺ-: «إن الله ليملي للظالم حتى إذا أخذه لم يفلته» قال: ثم قرأ: ﴿وَكَذَلِكَ أَخْذُ رَبِّكَ إِذَا أَخَذَ الْقُرْآنَ وَهُوَ ظَلِيمٌ إِنَّ أَخْذَهُ أَلَمٌ شَدِيدٌ﴾ [هود: 102]⁽¹⁷⁾.

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية لكل من افتري على الله الكذب بنسبة الولد لله، فهذا ضرب من الكفر بالله، وآياته، ورسله، فكانت العقوبة لهم الوعيد في ذلك اليوم العظيم، قال ابن عاشور: "وقد دخلوا في عموم الذين كفروا بالله، أي نفوا وحدانيته، فدخلوا في زمرة المشركين لا محالة، ولكنهم أهل كتاب دون المشركين"⁽¹⁸⁾.

3- قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَوَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ﴾ [الأنبياء: 14]

التفسير:

وردت هذه الآية بسورة الأنبياء في سياق الخطاب للنبي -صلى الله عليه وسلم-؛ تسلياً له من تكذيب قومه، وتهديداً وإنذاراً لمن كفر بالله وجحد نعمه، وكذب رسله، ففي مطلع السورة قوله تعالى: ﴿اقْتَرَبَ لِلنَّاسِ حِسَابُهُمْ وَهُمْ فِي غَفْلَةٍ مُّعْرِضُونَ﴾ [الأنبياء: 1] أي أن حساب الناس قد دنا، واقترب، وهم في غفلة عن هذا الحساب، وفي إعراض عن طاعة الوهاب، ثم يستمر الخطاب للنبي -صلى الله عليه وسلم- في معرض ضرب الأمثلة في تكذيب الأمم السالفة لأنبيائها، وانتقامه سبحانه ممن كفر به وكذب رسله؛ فالنتيجة واحدة لكل هؤلاء قال سبحانه: ﴿وَكَمْ قَصَمْنَا مِنْ قَرِيَةٍ كَانَتْ ظَالِمَةً وَأَنْشَأْنَا بَعْدَهَا قَوْمًا آخَرِينَ﴾ [الأنبياء: 11]، فالبهالك والعذاب مصير المكذبين لذا وصف لنا سبحانه هجر إبراهيم عند نزول العذاب بهم بقوله: ﴿قَالُوا يَوَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ﴾ [الأنبياء: 14] ندم ولات مندم، قال تعالى: ﴿قَالُوا يَوَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ﴾ [الأنبياء: 14] لم يكن لهم إلا هذه الدعوى بالهلاك يرددونها حتى حصدوا بالسيف عن آخرهم بسبب كفرهم بالله، قال سبحانه: ﴿فَمَا زَالَتْ تِلْكَ دَعْوَتُهُمْ حَتَّى جَعَلْنَاهُمْ حَصِيدًا خَمِيدِينَ﴾ [الأنبياء: 15] كالزراع المحصود⁽¹⁹⁾.

4 - قوله تعالى: ﴿وَلَكِنْ مَسَّتْهُمْ نَفْحَةٌ مِّنْ عَذَابِ رَبِّكَ لَيَقُولُنَّ يَوَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ﴾ [46 الأنبياء]

التفسير:

في هذه الآية كذلك يبين الله عظمته، وربوبيته، وتقريره لوجوب توحيده بما خلق، وسخر للإنسان من المخلوقات العظام الشاهدة على وحدانيته، وذكر سننه في من خلا من الأمم، والرسول عليهم السلام، من المعالجة في العقوبة، أو الإهمال، حسب ما تقتضيه حكمته سبحانه، والكل سوف يلقي ربه، ويجازى بما عمل يوم الجزاء، فقال سبحانه: ﴿وَلَكِنْ مَسَّتْهُمْ نَفْحَةٌ مِّنْ عَذَابِ رَبِّكَ لَيَقُولُنَّ يَوَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ﴾ [الأنبياء: 46] والنفحة: الجزء اليسير من العذاب ولا يسير من عذابه، فإذا أصابهم هذه النفحة من العذاب يقول هؤلاء المكذبون بك، يا ويلنا: دعاء بالويل والثبور لما كنا فيه من الظلم والاستكبار والكفر والتكذيب⁽²⁰⁾.

التعليق على الآيتين:

استحق الفريقان الويل في هاتين الآيتين بسبب التكذيب والكفر للرسول -صلى الله عليه وسلم-، وهو مصير كل من كفر بالله وكذب رسله عليهم الصلاة والسلام.

5- قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا بَطْلًا ذَٰلِكَ ظَنُّ الَّذِينَ كَفَرُوا فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنَ النَّارِ﴾ [ص: 27].



التفسير:

وقعت هذه الآية والآيتان بعدها بين قصتين قصهما الله تسليية وتذكرة لنبيه -صلى الله عليه وسلم- الأولى قصة داود -عليه السلام- في قوله تعالى: ﴿أَصْبِرْ عَلَى مَا يَقُولُونَ وَادْكُرْ عَبْدَنَا دَاوُدَ ذَا الْأَيْدِ إِنَّهُ أَوَّابٌ﴾ [ص: 17] وما بعدها، والثانية قصة سليمان -عليه السلام- وهي قوله تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لِدَاوُدَ سُلَيْمَانَ نِعَمَ الْعَبْدِ إِنَّهُ أَوَّابٌ﴾ [ص: 30] وما بعدها من آيات، وفي هذه الآية تتجلى عظمة الخالق سبحانه؛ حيث لفت وذكر عباده عظيم خلق السماوات التي نشاهد من جلالها وعظمتها ما يرشدنا إلى عظمة الخالق سبحانه، فهذه السماء التي نراها وما أودع فيها من بديع صنعه، وكذلك الأرض التي نعيش عليها وما بينهما من الأجرام، والكواكب، والجبال، والطير، والحيوان، والرياح، والسحاب، وغيرها؛ جاءت لتبين لنا أن الله خلقها لغاية عظمى وهي الإيمان به وتوحيده، والإيمان بالبعث والحساب؛ لذا نفى سبحانه وتعالى أنه خلق هذه الخلائق باطلاً، وعبثاً ليس لغاية، فأردف بعد هذا النفي الوعيد لمن لم يعرف لله قدراً، وظن هذا الظن الفاسد قائلاً: ﴿ذَلِكَ ظَنُّ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ أي لا يصدر هذا إلا من جاحد مستكبر، فاستحق الويل، قال سبحانه: ﴿فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنَ النَّارِ﴾ أي من العذاب الشديد في النار، والمتأمل لما بعدها من الآيات يجد هذه الحكمة، وهذا العدل ظاهراً، ففي قوله تعالى: ﴿أَمْرٌ يُجْعَلُ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَالْمُفْسِدِينَ فِي الْأَرْضِ أَمْ يُجْعَلُ الْمُتَّقِينَ كَالْفُجَارِ﴾ [ص: 28] لا يستون عند الله، وهذا غاية العدل منه سبحانه⁽²¹⁾.

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية تهديداً بالنار لكل ظانٍ بالله بطلان خلق السماء، والأرض، منكراً لبعث الخلق بعد موتهم، وكذلك لكل كافر بالله.

6- قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا يَتَوَلَّىٰ هَذَا يَوْمَ الدِّينِ﴾ [الصافات: 20].

التفسير:

افتتحت سورة الصافات بجملة القسم، وجوابه إثبات وحدانية الله جل وعلا، ثم بين لنا سبحانه مقررًا تلك الحقيقة التي كذب بها المشركون، وشككوا بوقوعها، وهي البعث بعد الموت، والحساب على الأعمال قال سبحانه: ﴿أَوَدَّأَ مِنَّا وَكَا نَرَابَا وَعَظَمًا أَوَدَّأَ لَمَبْعُوثُونَ﴾ (١٦) ﴿أَوَدَّأَ وَأَوَدَّأَ الْأَوَّلُونَ﴾ (١٧) ﴿قُلْ نَعَمْ وَأَنْتُمْ دَاخِرُونَ﴾ [الصافات: 16 - 18] فالواقع ما هي إلا النفخة الثانية فإذا كل من في باطنها قيام ينظرون قال سبحانه: ﴿فَإِنَّمَا هِيَ زَجْرَةٌ وَاحِدَةٌ فَإِذَا هُمْ يَنْظُرُونَ﴾ [الصافات: 19] فإذا عاين المكذب - مشركاً كان أو كافراً بالله وبرسوله - يوم القيامة، قال مقوله، ودعا على نفسه بالهلاك، والشبور كما أخبر الله تعالى: ﴿وَقَالُوا يَتَوَلَّىٰ هَذَا يَوْمَ الدِّينِ﴾ (٢٠) ﴿هَذَا يَوْمُ الْفَصْلِ الَّذِي كُتِبَ بِهِ تَكْدِيرُ﴾ [الصافات: 20-21] نادوا على أنفسهم بالويل، أو ينادون الويل والمعنى هذا أوان حضورك ووقت حلولك⁽²²⁾، قالوا ذلك حينما أيقنوا ما سيحل بهم، وأن هذا هو يوم الجزاء الذي طالما كذبوا به، وأنكروه، هذا يوم الفصل والقضاء بين الخلائق.

التعليق:

معناه: ندم لا يفيد صاحبه، ودعاء بالويل والثبور من المشركين المنكرين حقيقة البعث، والنشور، والحساب في يوم الفصل بين الخلائق.

7- قوله تعالى: ﴿أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ ۚ فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ أُولَٰئِكَ فِي ضَلَالٍ

مُتَّبِعِينَ﴾ [الزمر: 22].

التفسير:

افتتحت سورة الزمر ببيان عظمة القرآن، والارتباط الوثيق بينه وبين الإخلاص في عبادة الواحد الأحد، ومحور هذه السورة يدور على تقرير وحدانية الله وبيان بطلان ما سواه، ثم بين لنا سبحانه في الآية التالية عاقبة الكافر المعرض عن كتابه سبحانه فقال تعالى: ﴿أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ ۚ فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ أُولَٰئِكَ فِي ضَلَالٍ مُتَّبِعِينَ﴾ [الزمر: 22] لا يستوي من شرح الله صدره للإسلام، مع من ضاق صدره عنه وعن دلائله، فمن شرح الصدر قد اتسع لتلقي أحكام الله وأوامره، وانتهى عن مناهيه، فهذا على نور من ربه، قد اطمأن باله، وقرت عينه بهذا النور الذي حباه به مولاه، لذا كان عاقبة قاسي القلب، البعيد عن طاعة ربه، هذا الوعيد الشديد⁽²³⁾: ﴿فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ أُولَٰئِكَ فِي ضَلَالٍ مُتَّبِعِينَ﴾ قال الطبري: "يقول تعالى ذكره: فويل للذين جفت قلوبهم ونأت عن ذكر الله وأعرضت، يعني عن القرآن الذي أنزله تعالى ذكره، مذكرًا به عبادته، فلم يؤمن به، ولم يصدق بما فيه"⁽²⁴⁾.

التعليق:

جاء الوعيد بكلمة ويل في هذه الآية لكل من ابتعد عن ربه، وآياته، وكفر بكتابه، وتكبر على رسله، وقسا قلبه فلم يعرف للخير طريقًا، ولا للنور بصيصًا، فكان الجزاء وفاقًا.

8- قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَىٰ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ اللَّهُ وَحْدٌ فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ وَاسْتَغْفِرُوا ۚ وَوَيْلٌ لِلْمُشْرِكِينَ﴾

[فصلت: 6].

التفسير:

سورة فصلت افتتحت ببيان عظيم رحمته سبحانه، وجليل فضله على خلقه، ومن هذا الفضل، وهذه الرحمة إنزال القرآن بأفضل اللغات، بلسان عربي مبين، مفهوم لدى العرب، ولكن الهداية لا تكون إلا لمن أراد الله هدايته، لذا أعرض عنه المشركون، بل أعلنوا العداء للرسول -صلى الله عليه وسلم-، وأخبروه أن أدوات الهداية لديهم مغلفة عنه، لذا أمر الله نبيه بخطابهم ووعظهم وتذكيرهم، وبعد هذا البيان أتى الوعيد من الله بالويل لأولئك المعاندين المشركين بالله فقال سبحانه: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَىٰ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ اللَّهُ وَحْدٌ فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ وَاسْتَغْفِرُوا ۚ وَوَيْلٌ لِلْمُشْرِكِينَ﴾^(٦) الَّذِينَ لَا يُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ كَافِرُونَ﴾ [فصلت: 6-7] فلم يحرصوا على نفع أنفسهم بالهداية، ولا نفع غيرهم بزكاة أموالهم التي أعطاهم الله، فجمعوا بين الشرك بالله، والكفر بآيات الله ورسله⁽²⁵⁾.



التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية بسبب: الشرك بالله، وعدم إيتاء زكاة أموالهم - على الصحيح من اختيار الطبري⁽²⁶⁾ - وسبب آخر: هو الكفر بيوم القيامة، وعدم الإيمان بالبعث، والحساب.

9 - قوله تعالى: ﴿فَاخْتَلَفَ الْأَحْزَابُ مِنْ بَيْنِهِمْ فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْ عَذَابٍ يَوْمَ أَلِيمٍ﴾ [الزخرف: 65].

التفسير :

افتتحت سورة الزخرف بالثناء على كتابه الكريم، وما تفضل به على العرب خاصة، والبشرية عامة، حيث جعله من فضله ورحمته قرآنًا عربيًّا، ثم بين سبحانه الخلاف بين اليهود والنصارى في شأن عيسى -عليه السلام-. فقال تعالى: ﴿وَلَمَّا جَاءَ عِيسَى بِالْبَيِّنَاتِ قَالَ قَدْ جِئْتُكُمْ بِالْحِكْمَةِ وَلِأُبَيِّنَ لَكُمْ بَعْضَ الَّذِي تَخْتَلَفُونَ فِيهِ فَأَتَقُوا اللَّهَ وَاطِيعُوا إِهْوَ اللَّهِ هُوَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فاعْبُدُوهُ هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ﴾ [الزخرف: 63 - 64] لا أبين ولا أوضح من هذا البيان لمن أراد الله هدايته، ولكن الكافر والمعاند سلك طريق الغي والكفر فاستحق الوعيد الشديد من الله جل وعلا، فقال سبحانه عن المختلفين في عيسى -عليه السلام-.: ﴿فَاخْتَلَفَ الْأَحْزَابُ مِنْ بَيْنِهِمْ فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْ عَذَابٍ يَوْمَ إِلَهِمْ﴾ [الزخرف: 65] على ما قدمنا سالفًا في الآية [37 من سورة مريم] قال الطبري: "فالوادي السائل من القيق والصديد في جهنم للذين كفروا بالله، الذين قالوا في عيسى ابن مريم بخلاف ما وصف عيسى به نفسه في هذه الآية"⁽²⁷⁾

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية بشأن الذين كفروا بالله، واختلفوا في عيسى -عليه السلام-، ورفعوه فوق منزلته، ونسبوا لله الولد، والصاحبة، تعالى الله عما يقولون.

10 - قوله تعالى: ﴿وَبَلِّغْ لِكُلِّ آفَاقٍ أَشِيرٍ﴾ [الجاثية: 7].

التفسير:

افتتحت سورة الجاثية ببيان شرف القرآن، وبين الله لهم من آياته ما لا يدع مجالاً للشك بوحديته، واستحقاقه للعبادة وحده دون نِدٍ وشريك، فقال تعالى بعد ذكره للعديد من آياته العظام: ﴿تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ تَتْلُوهَا عَلَيْكَ يَا حَقِيْقُ فَإِنِّي حَدِيْثٌ بَعْدَ اللَّهِ وَآيَاتِيْهِ يُؤْمِنُوْنَ﴾ [الجاثية: 6] لذا استحق كل معاند هذا الوعيد من الله سبحانه بقوله: ﴿وَلِكُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيْرٌ﴾ [الجاثية: 7] الويل: العذاب، والنكال، وكل ما يسوء بانتظار هذا الأفاك الأثيم، سواء كان العذاب هو ما يسيل من عصاة أهل النار، أو غيرها، لكل أثم بربه. ثم بين لنا جل وعلا نوعاً من إثمهم فقال: ﴿يَسْمَعُ آيَاتُ اللَّهِ تَنَلِّيْ عَلَيْهِ ثُمَّ يَصِرُّ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا فَبَئِثَةٌ عِبَادٌ أَلِيْمٌ﴾ [الجاثية: 8] فهذا العناد والكبر والغرور استحق العذاب الأليم ⁽²⁸⁾، قال الطاهر ابن عاشور: " والمراد بكل أفاك أثيم: جميع المشركين الذين كذبوا دعوة الرسول صلى الله عليه وسلم، وعاندوا في معجزة القرآن " ⁽²⁹⁾.

التعلق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية لذلك المستكبر الذي شاهد تلك الآيات العظيمة التي ترشد، وتدل على الخالق سبحانه، وتحث على عبادته دون ما سواه، ولكنه اختار العذاب الأليم، في ذلك اليوم العظيم.



11- قوله تعالى: ﴿وَالَّذِي قَالَ لِوَلَدَيْهِ أَفِ لَكُمَا أَنْتَدِرْنِي أَنْ أُخْرَجَ وَقَدْ خَلَتِ الْقُرُونُ مِنْ قَبْلِي وَهُمَا يَسْتَغِيثَانِ اللَّهَ وَيْلَكَ ءَامِنْ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ فَيَقُولُ مَا هَذَا إِلَّا أَسْطِيرُ الْأَوَّلِينَ﴾ [الأحقاف: 17].

التفسير:

في سورة الأحقاف يبين لنا تبارك وتعالى صنفين من الناس، المؤمن البار بوالديه، والمشرک المنكر للبعث، فالأول رضي الله قوله، وعمله، ووعد به دخول الجنة، والآخر قال الله عنه: ﴿وَالَّذِي قَالَ لِوَلَدَيْهِ أَفِ لَكُمَا أَنْتَدِرْنِي أَنْ أُخْرَجَ وَقَدْ خَلَتِ الْقُرُونُ مِنْ قَبْلِي وَهُمَا يَسْتَغِيثَانِ اللَّهَ وَيْلَكَ ءَامِنْ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ فَيَقُولُ مَا هَذَا إِلَّا أَسْطِيرُ الْأَوَّلِينَ﴾ [الأحقاف: 17] دعاه والداه لتوحيد الله، شفقة عليه، فلم يكن منه إلا العقوق، والغليظ من القول، بل زاد على ذلك بالكفر، وإنكار البعث، وطرح الأدلة الفاسدة الدالة على بطلان قوله، ﴿وَقَدْ خَلَتِ الْقُرُونُ مِنْ قَبْلِي﴾ كيف أبعث، وأين من مات قبلي؟ والداه يستغيثان الله بطلب هدايته، وإيمانه، ويحذرانه من مغبة صنيعة ﴿وَيْلَكَ ءَامِنْ﴾ دعاء عليه بالهلاك، والثبور، وإن كان المراد الحث على الإيمان، قال القاسمي: "وَوَيْلَكَ فِي الْأَصْلِ مَعْنَاهُ الدَّعَاءُ بِالْهَلَاكِ، فَأَقِيمَ مَقَامَ الْحَثِّ عَلَى فِعْلٍ أَوْ تَرْكٍ، لِلْإِيْمَاءِ إِلَى أَنْ مَرَّتْكَ حَقِيقٌ بِأَنْ يَطْلُبَ لَهُ الْهَلَاكَ، فَإِذَا سَمِعَ ذَلِكَ تَرَكَ مَا هُوَ فِيهِ"⁽³⁰⁾، فكانت نهايته الهلاك والعذاب الشديد⁽³¹⁾.

التعليق:

استحقت كلمة ويل في هذه الآية لكل من أنكر البعث، وكفر بالله وآياته، فهو حقيق بالدعاء عليه بالهلاك، والثبور، وإن كانت هذه الكلمة استخدمت في هذا الموضع للحث، والحض على الإيمان الذي ينجي صاحبه من الوقوع في هذا الوعيد.

12 - قوله تعالى: ﴿فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ يَوْمِهِمُ الَّذِي يُوعَدُونَ﴾ [الذاريات: 60].

التفسير:

هذه الآية جاءت في نهاية سورة الذاريات: تهديداً لكل كافر بالله، لم يتعظ بهذه المواعظ العظام، التي قدمها الله بين يدي هذا التهديد، فالمشركون جملة ما هم عليه إنما هو من التخرص، والكذب لا أكثر، فهذا هو ديدن الكافر المعاند لدين الله، ومصيرهم جميعاً إلى النار، وفي معرض آيات السورة يضرب لنا تعالى جملة من قصص الأنبياء، ختمت هذه القصص بقصة نوح -عليه السلام-، متبوعة بالغاية العظيمة من خلق الخلائق: ﴿وَلَا تَجْعَلُوا مَعَ اللَّهِ إِلَهًا ءَاخَرَ إِنِّي لَكُم مِّنْهُ نَذِيرٌ مُّبِينٌ﴾ [الذاريات: 51] التوحيد، والإقرار بالوحدانية هي الأساس، ثم كرر جل وعلا هذه الحقيقة: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: 56] إلا ليوحدون، فمن أفرد الله بالعبادة فقد سلم وسعد، ومن حاد عن ذلك فقد استحق هذا الوعيد⁽³²⁾: ﴿فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ يَوْمِهِمُ الَّذِي يُوعَدُونَ﴾ [الذاريات: 60] قال الطبري رحمه الله: "فالوادي السائل في جهنم من قيح، وصديد للذين كفروا بالله، وجدوا وحدانيته، من يومهم الذي يوعدون فيه نزول عذاب الله، إذا نزل بهم ماذا يلقون فيه من البلاء والجهنم"⁽³³⁾.

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية تهديداً، ووعيداً لكل كافر، معاند لرسول الله، ولدينه سبحانه، فالعذاب الشديد بصنوفه بانتظارهم، نسأل الله العافية.

13 - قوله تعالى: ﴿وَيْلٌ يَوْمَذَلِكَ لِلَّذِينَ هُمْ يَحْتَكِبُونَ﴾ [المرسلات: 15، 19، 24، 28، 34، 37، 40، 45، 47، 49]⁽³⁴⁾.



التفسير:

افتتحت سورة المرسلات بجملة من الأقسام، والجواب: ﴿إِنَّمَا تُوعَدُونَ لَوَفِّعَ﴾ [المرسلات: 7] وعلى هذا الجواب يدور محور سورة المرسلات حول تقرير هذه الحقيقة التي كذب بها المشركون، من وقوع البعث، والنشور، والحساب، وقد تكرر تهديدهم في هذه السورة ووعيدهم بالويل في عشرة مواضع، على اتفاق بين أغلب المفسرين أن هذا التكرير هو لتأكيد استحقاقهم لهذا الوعيد، يقول البقاعي رحمه الله: "على أنها لو كانت كلها لتأكيد الأول لكان ذلك حسناً، فإن من كذبك في أشياء كان من البلاغة أن تقرره بواحدة منها، ثم تقول له عند قيام الدليل (ويل لك) ثم تفعل فيما بعده كله كذلك، وتعيد عليه ذلك القول بعينه تأكيداً له، وتحققاً لوقوع معناه"⁽³⁵⁾.

وإن قال بعضهم عن بعضها بالتأسيس كما ذكر الطاهر ابن عاشور عند قوله تعالى: ﴿وَيْلٌ يَوْمَذِلِّ الْمُكَذِّبِينَ﴾ [المرسلات: 47] قال: "هو مثل نظيره المذكور ثانياً في هذه السورة، ويزيد على ذلك بأن له ارتباطاً خاصاً بجملة ﴿كُلُوا وَتَمْنَعُوا قَلِيلًا﴾ [المرسلات: 46] لما في تمتعوا قليلاً من الكناية عن ترقب سوء عاقبة لهم فيقع قوله: ويل يومئذ للمكذبين موقع البيان لتلك الكناية، أي كلوا وتمتعوا قليلاً الآن وويل لكم يوم القيامة"⁽³⁶⁾. ذهب إلى هذا التفسير ابن عاشور، وغيره⁽³⁷⁾، وهو مساغ شائع من أساليب العرب؛ فخاطبهم الله بنفس الأسلوب، والويل هنا الشر، وما يكون لهم من سوء العاقبة في ذلك اليوم. نسأل الله السلامة والعافية.

التعليق:

تكرر الوعيد بالويل في سورة المرسلات للمكذبين بالرسول، أي الكافرين بما أنزل إليهم ففيها عموم وشمول، والويل هنا العذاب المنتظر في يوم الفصل.

14- قوله تعالى: ﴿وَيْلٌ يَوْمَذِلِّ الْمُكَذِّبِينَ﴾ [المطففين: 10].

التفسير:

افتتحت سورة المطففين بالويل لكل مطفف، وسيأتي الحديث عن الآية الأولى في المبحث الثاني بمشينة الله تعالى، وفي السورة جاء الحديث عن صنفين من الناس، الفجار، والأبرار، فقال تعالى: ﴿كَلَّا إِنَّ كِتَابَ الْفُجَارِ لَفِي سِجِّينٍ﴾ [المطففين: 7] وعيد لكل فاجر كافر بربه، كلا ليس الأمر كما يظن، بل إن كتابه الذي كتب له لفي سجين: السجن أو الأرض السابعة السفلى، وقد رقم له هذا الكتاب وانتهى، جزاء وفاقاً، وقد توعدهم الله بقوله: ﴿وَيْلٌ يَوْمَذِلِّ الْمُكَذِّبِينَ﴾ [المطففين: 10] للمكذبين بيوم الدين، بيوم الجزاء والحساب، ويلٌ لهم، وهو العذاب الشديد، والشر المستطير بانتظارهم في ذلك اليوم، ثم بين الله طرقاً من أعمالهم الكفيرة التي استحقوا بها هذا الوعيد، فالتكذيب بالدين، لا يصدر إلا من معاند كَفَّار، معتدٍ في قوله، أثيم بربه⁽³⁸⁾.

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية بسبب الكفر والتكذيب بآيات الله، ورسله، وكتبه المنزل على رسله، واستحق هذا المكذب الويل الشديد، وصنوف العذاب الجسدي، والنفسي، نسأل الله السلامة والعافية.

المطلب الثاني: ارتكاب الكبائر، أو الصغائر

1- قوله تعالى: ﴿فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ، كَيْفَ يُورَى سَوَاءَ أَخِيهِ قَالَ يُوتَلَقَّ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُورَى سَوَاءَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ﴾ [الناثية: 31].

كانوا مؤمنين إلا أن إيمانهم ضعيف فلذلك عظم في عيونهم ما عليه قارون من البذخ فقالوا إنه لذنو حظ عظيم أي إنه لذنو بخت وسعادة⁽⁴¹⁾. وذكر غيره الخلاف بين كونهم من المؤمنين أو الكافرين⁽⁴²⁾، والصواب والله أعلم ما ذهب إليه ابن عاشور لسياق الآيات واسترجاعهم بعد ذلك، لكن العلماء من بني إسرائيل لم يغتروا بهاج الدنيا وزينتها، بل أنكروا على ضعاف النفوس هذا التمني، وزجروهم عن هذه الأمانى قال تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَيَلَكُمْ ثَوَابُ اللَّهِ خَيْرٌ لِمَنْ ءَامَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا وَلَا يُلْقَاهَا إِلَّا الْأَصْخَرُونَ﴾ [القصص: 80] ويلكم: دعاء عليهم بالهلكة بمعنى ويل لكم، بقصد النبي والزجر لا حقيقة الدعاء، بل القصد التذكير بتقديم ثواب الله الباقي، على حطام الدنيا الزائل، ولا يتأتى ذلك إلا لمن رزقه الله الصبر بشتى أنواعه⁽⁴³⁾.

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية على لسان الذين أوتوا العلم، زجرًا لمن قدم حب الدنيا، وزينتها على ما عند الله من النعيم المقيم.

المبحث الثاني: استحقاق كلمة ويل في الدنيا

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: استحقاق كلمة ويل على الأقوال.

1- قوله تعالى: ﴿قَالَتْ يَوْنُسَ ءِأَلِدَ وَأَنَا عَجُوزٌ وَهَذَا بَعْلٌ شَيْخٌ إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عَجِيبٌ﴾ [هود: 72].

وردت هذه الآية في قصة إبراهيم مع أضيافه، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ بِالْبُشْرَى قَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ فَمَا لَبِثَ أَنْ جَاءَ بِعِجْلٍ حَنِيزٍ﴾ [هود: 69] فقد بشره بالغلام وهو في هذه السن، وكذلك زوجه سارة قيل إنها تجاوزت التسعين عامًا⁽⁴⁴⁾، قال تعالى: ﴿وَأَمْرٌ أَنَّهُ قَالِمَةٌ فَضَحَكَتْ فَبَشَّرْنَاهَا بِإِسْحَقَ وَمِنْ وَرَاءِ إِسْحَقَ يَعْقُوبَ﴾ [هود: 71] لذا لما أتتها البشرى من الملك تعجبت وقالت: يا (ويلتا) تعجبًا، نادى بالويل، والويلة، أي: هذا أوانك فاحضري، كيف ألد! بل كيف يُولد لولدي ولدًا، هنا أشد العجب، لذا دعت ونادت بالويل، قال تعالى: ﴿قَالَتْ يَوْنُسَ ءِأَلِدَ وَأَنَا عَجُوزٌ وَهَذَا بَعْلٌ شَيْخٌ إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عَجِيبٌ﴾ [ص: 72] قَالُوا أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ رَحِمَ اللَّهُ وَبَرَكَتُهُ عَلَيْهِمْ أَهْلَ الْبَيْتِ إِنَّهُ حَمِيدٌ مُجِيدٌ [هود: 72-73] قال الطاهر ابن عاشور: "والنداء في يا ويلتي استعارة تبعية بتنزيل الويلة منزلة من يعقل حتى تنادى، كأنها تقول: يا ويلتي احضري هنا فهذا موضعك.

والويلة: الحادثة الفظيعة والفضيحة. ولعلها المرة من الويل. وتستعمل في مقام التعجب، يقال: يا ويلتي⁽⁴⁵⁾. لذا ردت الملائكة عليها هذا الرد، أتعجبين من أمرٍ به الله، فإن رحمة الله، وبركاته، وسعادته عليكم آل إبراهيم⁽⁴⁶⁾.

التعليق:

وردت كلمت ويل في هذه الآية على معنى التعجب، والاستغراب، وسبب ورودها: إلقاء الملك هذه الكلمة وهي التبشير بالولد والحفيد بعد اليأس، وبلوغ هذا العمر المديد، فسبحان الحميد المجيد.

2 - قوله تعالى: ﴿قَالَ لَهُمُ مُوسَى وَيْلَكُمْ لَا تَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ كَذِبًا فَيُسْحِتَكُمْ بِعَذَابٍ وَقَدْ خَابَ مَنْ افْتَرَى﴾ [طه: 61].

التفسير:

لما أرسل الله موسى وأخاه إلى فرعون، وملئه، كانا خائفين، فسكن الله خوفهما، قال سبحانه: ﴿قَالَ رَبَّنَا إِنَّا نَخَافُ أَنْ يُقْرِطَ عَلَيْنَا أَوْ أَنْ يَطْغَىٰ ۖ﴾ [طه: 45-46] انتهى الخوف فمعية الله معكما، هنا استدعى فرعون السحرة: لمناظرة موسى -عليه السلام-، قال تعالى: ﴿قَالَ أَجِئْتَنَا لِتُخْرِجَنَا مِنْ أَرْضِنَا بِسِحْرِكَ يَمُوسَىٰ ۖ فَلَنَأَمِنَنَّكَ بِسِحْرِ مِثْلِهِ ۖ فَأَجْعَلْ بَيْنَنَا وَبَيْنَكَ مَوْعِدًا لَا نُخْلِفُهُ، نَحْنُ وَلَا أَنْتَ مَكَانًا سُوًى﴾ [طه: 57-58] فلما التقى موسى -عليه السلام- بالسحرة وعظّمهم، وذكرهم بالله، بل زجرهم عن الافتراء على الله جل وعلا، قال سبحانه: ﴿قَالَ لَهُم مُّوسَىٰ وَيَلَكُمْ لَا تَقْتَرُوا عَلَى اللَّهِ كَذِبًا فَيُسْحِتَكُم بِعَذَابٍ ۖ وَقَدْ خَابَ مَنْ افْتَرَىٰ﴾ [طه: 61] قال للسحرة: (ويلكم) وهو دعاء عليهم بالويل، لا تختلقوا على الله الأكاذيب، وتكفروا به بسحركم، ولا تقولوا إن هذه المعجزات سحر، فينالكُم الهلاك، والعذاب عن آخركم، فإن الخيبة، والخسران لكل مفترٍ على الله الأكاذيب⁽⁴⁷⁾. فكانت نهاية هذه المناظرة إيمان السحرة، وتعتت فرعون، وهلاكه، قال تعالى: ﴿فَأَنبَأَهُمُ فرعونُ بِجَنُودِهِ، فَغَشِيَهُمْ مِنَ الْيَمِّ مَا غَشِيَهُمْ ۖ﴾ [طه: 78-79] وهذه سنن الله لا تتبدل ولا تتغير.

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية دعاء عليهم بالويل، والمراد به: الزجر، والتخويف من افتراء الكذب على الله، والتكذيب بمعجزاته، ومعارضتها، والادعاء بأنها سحر.

3 - قوله تعالى: ﴿بَلْ نَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَى الْبَاطِلِ فَيَدْمَغُهُ، فَإِذَا هُوَ زَاهِقٌ وَلَكُمُ الْوَيْلُ مِمَّا نَصِفُونَ﴾ [الأنبياء: 18]

التفسير:

هذه الآية وردت في تنزيه الله نفسه عما وصفوه به، من اتخاذ صاحبة، والولد، تعالى الله علواً كبيراً، قال سبحانه: ﴿لَوْ أَرَدْنَا أَنْ نَتَّخِذَ لَهْوًَا لَّاتَّخَذْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا إِنْ كُنَّا فَاعِلِينَ﴾ [الأنبياء: 17] واللهو: صاحبة والولد، ينزه نفسه سبحانه، لو أردنا ذلك لاتخذناه من عندنا، ولكن لا نفعله؛ ولا ينبغي لنا، ولا يليق ذلك بنا، لا ينبغي لله أن يتخذ صاحبة، والولد، قال تعالى: ردّا على قيلهم ووصفهم: ﴿بَلْ نَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَى الْبَاطِلِ فَيَدْمَغُهُ، فَإِذَا هُوَ زَاهِقٌ وَلَكُمُ الْوَيْلُ مِمَّا نَصِفُونَ﴾ [الأنبياء: 18] والحق: هو القرآن، أو الإيمان، والقذف به: هو نزوله حجة على الكفر وأهله، فإنه دماغ لهم، شبه كلام الله في حججه عليهم: بالحجر الذي يشج الرأس حتى يصل إلى الدماغ؛ فهلك صاحبه⁽⁴⁸⁾، ﴿وَلَكُمُ الْوَيْلُ مِمَّا نَصِفُونَ﴾ والويل لكم مما وصفتم به ربكم، من اتخاذ صاحبة، والولد، وفريتهم، وكذبكم عليه سبحانه، قال ابن عطية: "الويل: الخزي، والهم، وقيل: هو اسم واد في جهنم، فهو المراد في هذه الآية، وهذه مخاطبة للكفار الذين وصفوا الله تعالى بما لا يجوز عليه، ولا يليق به، تعالى الله عن قولهم⁽⁴⁹⁾."

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية: بسبب قول الكفار، وافتراءهم على الله الكذب، من اتخاذ صاحبة والولد؛ واستحقوا بذلك هذا الوعيد المنتظر لهم من العذاب الأليم.

4 - قوله تعالى: ﴿قَالُوا يُونُسُ إِنَّا كَانُوا نَعْبُدُكَ﴾ [القلم: 31]



التفسير:

تناولت سورة القلم نفرًا من قريش ممن اغتر بماله، وولده، وعاند الحق وأهله، فتوعده الله بالسمة على أنفه، وضرب الله له، ولأمثاله قصة أصحاب الجنة، وأن الله مطلع على عبادهم فيجازي كلًا بعمله فقال سبحانه: ﴿إِنَّا بَلَوْنَهُمْ كَمَا بَلَوْنَا أَصْحَابَ الْجَنَّةِ إِذْ أَقْبَمُوا لِيَصْرِمُنَّهَا مُصْبِحِينَ ﴿٧﴾ وَلَا يَسْتَنْوُونَ﴾ [القلم: 17-18] فلما عزموا على منع القرى منها؛ أتاها أمر الله وهم نائمون، فكانت النتيجة جزاء وفاقًا قال تعالى: ﴿فَأَصْبَحَتْ كَالصَّرِيمِ﴾ [القلم: 20] أصبحت جنتهم سوداء مظلمة كالليل؛ من شدة ما أصابها من الدمار بأمر الله تعالى، فلما رأوا ذلك اندهلوا، وبدأوا يعودون لرشدهم، ويلقون اللوم على بعضهم، بل يدعون بالويل على أنفسهم كما قال تعالى مصورًا لنا حالهم: ﴿قَالُوا يَوَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا طُغْيَانٌ ﴿٢١﴾ عَسَىٰ رَبُّنَا أَن يُبَدِّلَنَا خَيْرًا مِّنْهَا إِنَّا إِلَىٰ رَبِّنَا رَاغِبُونَ﴾ [القلم: 31-32] طاغين؛ مبغدين بتركنا أمر ربنا وعدم استثنائنا فكان حقيق بنا الويل، قال البقاعي: "أي هذا وقت حضورك أيها الويل إيانا ومناداتك لنا، فإنه لا نديم لنا إلا أنت، والويل هو الهلاك والإشراف عليه"⁽⁵⁰⁾ وبين لنا الله أن هذا من عذاب الدنيا، فكيف بعذاب الآخرة؟ نسأل الله السلامة والعافية، قال سبحانه لمن يعتبر: ﴿كَذَٰلِكَ الْعَذَابُ وَلَعَذَابُ الْآخِرَةِ أَكْبَرُ لَوْ كُنُوا يَعْلَمُونَ﴾ [القلم: 33]⁽⁵¹⁾.

التعليق:

وردت كلمة ويل بمعنى الدعاء، وبيان الندم، والندبة، وذلك بسبب قسَمهم على صرامها دون أن يستثنوا، ويقولوا إن شاء الله، وهذا يبين خبث نيتهم، وعدم إرجاعهم الأمر إلى الله، بل أرادوا العجلة، والتخفي لمنع الفقراء منها، فعاقبهم الله من جنس فعلهم.

5- قوله تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ﴾ [الهمزة: 1].

التفسير:

افتتحت سورة الهمزة بهذا التهديد الشديد، الويل: الوادي في جهنم، أو الهلاك، والعذاب الشديد بانتظار كل هماز، لماز، متصف بهذه الصفات الذميمة، التي أصبحت ملاصقة له، وسواء كان سبب نزولها في شخص معين من صناديد قريش، أو مجموعة منهم، فإن التهديد شامل لكل هماز لماز، وعند تتبع أقوال المفسرين في معنى الهمزة، واللمزة، نجد التباين، والاختلاف في معنى هاتين الكلمتين، هل هما بمعنى واحد، أو لكل منهما معنى مستقل؟ فالطبري يرى أن الهماز: هو المغتاب، واللماز: العياب الطعان في الناس، وكثير من المفسرين على هذا القول، وعلى كل فإن المراد به من يؤذي المسلمين بأذية مباشرة وغير مباشرة، دافعه الحقد والكبر، وما أعطاه الله من المال والجاه، اللذين جعلنا من نزلت فيه يطعن برسول الله صلى الله عليه وسلم، وعباده المؤمنين، وظن هذا البعيد أن ماله سيجعله من الخالدين في الدنيا، لذا زجره الله بكلا: ﴿كَلَّا لَيُنْبَذَنَّ فِي الْأُخْطَةِ ﴿٤﴾ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْأُخْطَةُ ﴿٥﴾ نَارُ اللَّهِ الَّتِي أُمُودَةُ﴾ [الهمزة: 4 - 6] سماها الله بالحطمة: لحطمها كل ما يلقي فيها، تكسره وتدقه، نسأل الله العافية⁽⁵²⁾.

التعليق:

وردت كلمت ويل في هذه السورة بسبب ما يقوله المغتاب، والعياب للناس من قول فيه تنقص، وازدراء، وطعن في الأعراس، فكان هذا الوعيد الشديد مناسبًا لهذا الفعل القبيح⁽⁵³⁾.

المطلب الثاني: استحقاق كلمة ويل على الأفعال.

1 - قوله تعالى: ﴿قَوْلِيلٌ لِلَّذِينَ يَكْتُوبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ لِيَشْتَرُوا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا قَوْلِيلٌ

لَهُمْ مِمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا يَكْسِبُونَ﴾ [البقرة: 79]

التفسير:

هذه الآية في سورة البقرة وردت في سياق خطاب اليهود، وبيان حقيقتهم، وما هم عليه من كذب وخداع، وطول أمل، وغرور وتكبر، ينوه فيها جل وعلا أنه لا طائل من طمع أهل الإيمان في هداية بني إسرائيل، لقسوة قلوبهم؛ حتى تجاوزت شدتها صلابة الحجارة، قال تعالى: ﴿أَفَنظَمُونَ أَنْ يُؤْمِنُوا لَكُمْ وَقَدْ كَانَ فَرِيقٌ مِنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلِمَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِنْ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: 75] كيف تطمعون بقوم حرفوا كلام الله؟ بل كتموا ما عندهم من العلم، بل تجاوزوا ذلك ببيعته بدنيا زائلة، قال تعالى: ﴿قَوْلِيلٌ لِلَّذِينَ يَكْتُوبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ لِيَشْتَرُوا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا قَوْلِيلٌ لَهُمْ مِمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا يَكْسِبُونَ﴾ [البقرة: 79] الويل لهم وهو: الهلاك وشدة العذاب، توعدهم الله بذلك، لأنهم جمعوا بين كتمان كلام الله واستبداله بكتابة من عندهم، وبين أكل لأموال الناس بالباطل، بل تجاوزوا ذلك بنسبته لله سبحانه كما أخبر عنهم: ﴿هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ﴾ ومن نعم الله التي يستشعرها المؤمن في هذه الآية: نعمة حفظ القرآن من التحريف والتبديل فله الحمد والفضل والمنة⁽⁵⁴⁾، وفي قوله تعالى: ﴿قَوْلِيلٌ لَهُمْ مِمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا يَكْسِبُونَ﴾ قال الطاهر ابن عاشور: "قويل لهم مما كتبت أيديهم وقيل لهم مما اكتسبوه من جراء ذلك فهو جزاء بالشر على الوسيلة وعلى المقصد، وليس في الآية ثلاث ويلات كما قد توهم ذلك"⁽⁵⁵⁾.

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية بسبب كتابة الباطل، وتحريف كلام الله، وهو من أعمال بني إسرائيل المناكفة لدين الله، ولكتبته، ورسله، فاستحقوا بذلك التهديد، والوعيد بالعذاب الشديد، فالويل لهم: ويلان اثنان؛ ويل لهم على الكتابة، وويل على الكسب.

2- قوله تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ﴾ [المطففين: 1]

التفسير:

افتتحت سورة المطففين بهذا التهديد والوعيد لمن عامل الناس بالغش، والخداع، وأكل أموالهم بالباطل، وهو من براعة الاستهلال، قال تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ﴾ (١) الَّذِينَ إِذَا أَكَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ (٢) وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ﴾ [المطففين: 1 - 3] الوعيد بالوادي في جهنم، أو العذاب الشديد الذي لا يطاق، للذين يطففون في الكيل، والوزن، فإن كان لهم الحق أخذوه كاملاً مستوفى، وإن كان الحق لغيرهم أنقصوا فيه، ولا يدل هذا إلا على دناءتهم، وخسة طباعهم، وميلهم، وركونهم إلى الحياة الدنيا، بل هم عن الآخرة غافلون⁽⁵⁶⁾، لذا قال الله عنهم: ﴿أَلَا يَظُنُّ أُولَئِكَ أَنَّهُمْ مَبْعُوثُونَ﴾ [المطففين: 4] وفي هذه الآية ترجيح لمن يرى أن الخطاب موجه للمسلمين الذين كانوا يطففون، وقد انتهوا عن ذلك، على ما ذكر الواحدي في أسباب نزول هذه الآيات⁽⁵⁷⁾، فعن ابن عباس، قال: "لَمَّا قَدِمَ النَّبِيُّ ﷺ (الْمَدِينَةَ)، كَانُوا مِنْ أَخْبَثِ النَّاسِ كَيْلًا، فَأَنْزَلَ اللَّهُ تَعَالَى:

﴿وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ﴾ (١) الَّذِينَ إِذَا أَكَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ ﴿الآية﴾. فَأَحْسِنُوا الْكَيْلَ بَعْدَ ذَلِكَ " (58)، ثم قال سبحانه عن بعثهم: ﴿يَوْمَ عَظِيمٍ﴾ (٥) يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿المطففين: 5-6﴾ قال البيضاوي: "وفي هذا الإنكار والتعجيب وذكر الظن ووصف اليوم بالعظم، وقيام الناس فيه لله، والتعبير عنه برب العالمين مبالغات في المنع عن التطفيف وتعظيم إثمهم" (59).
التعليق:

وردت كلمت ويل في هذه الآية بسبب هذا الفعل القبيح، والدنيء من المطفف، الذي يبخس الناس أموالهم، وأشياءهم، فإن كان الوزن والكيل له يأخذه واقياً، وإن كان لغيره نقص فيه، فاستحق التهديد الشديد، بالويل: وهو الهلاك والعذاب الشديد.

3 - قوله تعالى: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ﴾ (٤) الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ ﴿الماعون: 4﴾.
التفسير:

ذكر الله في سورة الماعون الوعيد الشديد بالويل: وهو الوادي في جهنم، أو شدة العذاب لمن كان ساهياً، لاهياً عن صلاته فقال جل وعلا: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ﴾ (٤) الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ ﴿الماعون: 4-5﴾ فقله: ﴿عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ﴾ اختلف المفسرون في المعنيين بهذا السهو، هل هم ممن كذب بالدين؟ أو عني بهم المنافقين، وما هي صورة سهوهم عنها؟ هل هو تركها بالكلية، أو اللهو عنها، أو فعلها حال حضور الناس؟ قال الطبري: "وأولى الأقوال في ذلك عندي بالصواب بقوله: ﴿سَاهُونَ﴾ لاهون يتغافلون عنها، وفي اللهو عنها والتشاغل بغيرها، تضييعها أحياناً، وتضييع وقتها أخرى" (60).

وزادوا على ذلك، كما قال تعالى عنهم: ﴿الَّذِينَ هُمْ يُرَاءُونَ﴾ (٦) وَيَمْنَعُونَ الْمَاعُونَ ﴿الماعون: 6-7﴾ فصلاتهم وعبادتهم فقط أمام عين الرائي، كي يحسن الظن به، ويظن أنه من المؤمنين، فيمنع ماله ودمه، وكذلك يمنع الماعون: وهو كل ما يحتاج إليه من العارية، سواء كانت من التي تستخدم وترد إليه كالقأس، والمعول وغيره، أو الزكاة، أو غيرها مما هو يسير (61)، وقد رجح الطبري شمول الآية لكل هذه الأقوال (62).

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه السورة بسبب ما يفعله الساهي عن صلاته، والدافع له في ذلك هو الرياء الذي استحکم في قلبه، فاستحق بهذا الوعيد الشديد، من العذاب الأليم في جهنم، نسأل الله السلامة والعافية.
المبحث الثالث: استحقاق كلمة ويل في الآخرة
وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: ورود كلمة (ويل) واستحقاقها عند قيام الساعة وقربها.

1 - قوله تعالى: ﴿وَأَقْرَبُ الْوَعْدِ الْحَقُّ إِذَا هِيَ شَخِصَةٌ أَبْصَرُ الَّذِينَ كَفَرُوا بَيَوتَنَا قَدْ كُنَّا فِي غَفْلَةٍ مِّنْ هَذَا بَلْ كُنَّا ظَالِمِينَ﴾ [الأنبياء: 97]
التفسير:

في سياق هذه الآية بين سبحانه من علامات قيام الساعة خروج بأجوج، ومأجوج، قال جل وعلا: ﴿حَتَّىٰ إِذَا فُزِّعَتْ يَأْجُوجُ وَمَأْجُوجُ وَهُمْ مِّنْ كُلِّ حَدَبٍ يَنْسِلُونَ﴾ [الأنبياء: 96] هنا لا ينفع نفساً إيمانها، إن لم تكن آمنت قبل ذلك،

وخروجهم بين يدي قيام الساعة، وفي هذا تحذير من الله لكل من خالف منهج الأنبياء، وقبّع على كفره، ومعاصيه، قال سبحانه: ﴿وَأَقْرَبَ الْوَعْدُ الْحَقُّ فَإِذَا هِيَ شَخِصَةٌ أَبْصَرُ الَّذِينَ كَفَرُوا يَقُولُونَ أَلَمْ يَكُنَّا فِي غَفْلَةٍ مِّنْ هَذَا بَلْ كُنَّا ظَالِمِينَ﴾ [الأنبياء: 97] قَرَبَ يوم القيامة، يوم من هوله تشخص أبصار العصاة، والطغاة، فمن هول ذلك اليوم العظيم، يتذكر العاصي، والفاجر، فلا يرى سوى الهلاك؛ من جرير صنعه، وما أسلف من أعمال، ولا يملك فيه إلا الدعاء على نفسه بالويل: هذا أوانك، وهذا وقت حضورك، حشرات وندم، ولا ينفع الندم، فكانوا حقيقين بالهلاك وصنوف العذاب، إذ الغفلة حالت بينهم وبين الهداية واتباع الرسل، بل أقروا بظلمهم ولكن بعد فوات أوانه⁽⁶³⁾ - نسأل الله السلامة - قال سبحانه: ﴿إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ أَنتُمْ لَهَا وَرِدُونَ﴾ ﴿١٨﴾ لَوْ كُنْتَ هَتُولَاءِ إِلَهَةً مَا وَرَدُوهَا وَكُلٌّ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ [الأنبياء: 98-99].

التعليق:

ورد الدعاء بالويل في هذه الآية، من كل كافر، معاند، معاد لرسول الله ﷺ، عند مشاهدة أهوال يوم القيامة، فشخصت أبصارهم؛ ودعوا على أنفسهم بالهلاك والثبور، فقد أيقنوا بسوء المآل، بل أقروا بحقيقة غمهم، وغفلتهم عن طاعة ربهم، وظلمهم لأنفسهم، وتحسروا، ولا تنفع الحسرات.

2 - قوله تعالى: ﴿يَوَيْلٌ لِّبَنِي لُرٍّ أَتَّخِذُوا خَلِيلًا﴾ [الفرقان: 28].

التفسير:

حين قيام الساعة وقدم أهوالها المفزعة، فإن المكذبين يتبادلون التهم والحسرات والندم، ولا ينفع صاحبه حينئذٍ، قال تعالى: ﴿وَيَوْمَ تَشْقَى السَّمَاءُ بِالْغَمِّ وَزُلَّ الْمَلَكُ تَنْزِيلًا﴾ ﴿٢٥﴾ أَلَمْ تَكُنْ يَوْمَئِذٍ الْحَقُّ لِلرَّحْمَنِ وَكَانَ يَوْمًا عَلَى الْكَافِرِينَ عَسِيرًا﴾ [الفرقان: 25-26] كل هذه الأهوال تكون يوم القيامة، فيوم يرونها يتقطعون من الحسرات والندم كما قال سبحانه واصفا حالهم: ﴿وَيَوْمَ يَعْزُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَلَيِّنِي أَنَاخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَيْلًا﴾ [الفرقان: 27] فالظالم بكفره وتكذيبه وشركه يعزُّ عليها ندماً وحسرة، ويتمنى لو كان مطيعاً متبعاً للرسول ولما جاء به من الهدى متخذاً معه سبيلاً للنجاة، بل يدعو على نفسه بالويل، والهلاك، والثبور على اتخاذه من الشياطين خلة، شياطين الإنس والجن، قال سبحانه: ﴿يَوَيْلٌ لِّبَنِي لُرٍّ أَتَّخِذُوا خَلِيلًا﴾ ﴿٢٨﴾ لَقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلْإِنْسَانِ خَذُولًا﴾ [الفرقان: 28، 29] يا ويلتا أي: هلاكي فليس لي مناد سواه، ليتني: تمنى ولا يفيد، وبراءة ولا تنفع، ليتني لم أتخذ فلاناً صديقاً، مطيعاً له في الغواية، قد أضلني عن القرآن، وعن المواعظ، وعن الذكر، والتذكير لما جاءني، ولكن الحقيقة التي أغفلوها وهي عداوة وخذلان الشيطان، أوقعتهم في الهلاك والعذاب الشديد⁽⁶⁴⁾، نسأل الله العافية.

التعليق:

وردت كلمت ويل في هذه الآية عند معاينة يوم القيامة، والمصير المحتوم لكل ظالم، معاند، متكبر، فإنه ليس له إلا الدعاء بالويل، والثبور، عند يقينه ومشاهدته المصير.

3 - ﴿فَوَيْلٌ يَّوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ﴾ [الطور: 11].

التفسير:

ورد الوعيد بالويل في سورة الطور لكل مكذب، فقد افتتحت السورة بعدة أقسام فقال سبحانه: ﴿وَالطُّورِ ۝١﴾ وَكَتَبَ مَسْطُورِ ۝٢﴾ فِي رَقٍّ مَّنْشُورِ ۝٣﴾ وَالْبَيْتِ الْمَعْمُورِ ۝٤﴾ وَالسَّقْفِ الْمَرْفُوعِ ۝٥﴾ وَالْبَحْرِ الْمَسْجُورِ ۝٦﴾ [الطور: 1-6] أقسم الله بالجبل الذي كلم الله به موسى، وبالكتاب المسطور، في اللوح المحفوظ، أو القرآن الكريم، والبيت المعمور الذي تعمره الملائكة، والسقف المرفوع فوق الأرض المشاهد بلا عمد، سقف السماء، والبحر المسجور الذي قد بلغ حد الامتلاء، يأتي بعد هذه الأقسام - الدالة على قدرته وأنه خلقها لغاية عظمى - جواب القسم: قال تعالى: ﴿إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ لَوَاقِعٌ ۝٧﴾ مَا لَهُ مِنْ دَافِعٍ ۝٨﴾ [الطور: 7، 8] واقع لا محالة، هذا العذاب له وقت، وزمن حدده جل وعلا، فقال مبيئاً أوانه: ﴿يَوْمَ تَمُورُ السَّمَاءُ مَوْرًا ۝٩﴾ وَتَسِيرُ الْجِبَالُ سَيْرًا ۝١٠﴾ [الطور: 9-10] وهذا من علامات يوم القيامة فهذه السماء الصافية الثابتة سوف تضطرب وتتشقق، إيماناً بحلول ما وعد سبحانه، وكذلك سير الجبال التي من صفاتها المعروفة الثبات، فإنها تنخلع من مكانها وتسير سيراً، هذه حقائق عظام في ذلك اليوم الموعود، فالوعيد الشديد لمن كذب بهذا اليوم، وعاند رسله، واستكبر في الأرض، قال سبحانه: ﴿قَوْلٌ يَوْمَئِذٍ لِّلْمُكَذِّبِينَ ۝١١﴾ الَّذِينَ هُمْ فِي حَوْضٍ يَلْعَبُونَ ۝١٢﴾ [الطور: 11-12] الويل: الهلاك والعذاب الشديد، لكل مكذب بالله، ورسوله صلى الله عليه وسلم، الذين عاشوا في هذه الدنيا باللعب والعبث، والخوض بكل ملاهي الدنيا عن الآخرة⁽⁶⁵⁾، قال الطاهر ابن عاشور: "أي: الذين يكذبون بما جاءهم به الرسول من توحيد الله، والبعث، والجزاء، والقرآن"⁽⁶⁶⁾.

التعليق:

وردت كلمة ويل في هذه الآية: عندما عاين المكذبون أهوال يوم القيامة، وهالهم منها ما هالهم، أتاهاهم ما كانوا يوعدون، بدءاً بهذا التهديد الشديد، بالويل، ونهاية بالعذاب الأليم، جزاء بما كانوا بآيات الله، ورسله يكذبون، وفي المعاصي، والكفر يخوضون.

المطلب الثاني: ورود كلمة (ويل) واستحقاقها عند القيام من القبور

قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَوَيْلَنَا مَنْ بَعَثَنَا مِنْ مَرْقَدِنَا هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ ۝٥١﴾ [يس: 52].

التفسير:

اشتملت سورة يس على العديد من الآيات والعظات لمن كان له قلب، ولكن المستكبر المعاند لا تنفع معه الآيات والنذر، قال عنهم سبحانه: ﴿وَمَا تَأْتِيهِمْ مِنْ آيَةٍ مِنْ آيَاتِ رَبِّهِمْ إِلَّا كَانُوا عَنْهَا مُعْرِضِينَ ۝٤٦﴾ [يس: 46] لذا لا غرابة أن يستعجلوا ما وعدوا وحذروا منه، بقولهم: متى هذا الوعد؟ ويردقون مكذبين مستهزئين إن كنتم صادقين! فيرد الله عليهم: ﴿مَا يَنْظُرُونَ إِلَّا صَيْحَةً وَاحِدَةً تَأْخُذُهُمْ وَهُمْ يَخِصِّمُونَ ۝٤٩﴾ [يس: 49] تأخذهم هذه الصيحة وقت تخاصمهم وغفلتهم، فإذا جاء اليوم الموعود، يوم يبعثهم سبحانه من القبور، وأحياهم كما قال تعالى: ﴿وَنُفِخَ فِي الصُّورِ فَإِذَا هُمْ مِنَ الْأَجْدَاثِ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يَنْسِلُونَ ۝٥١﴾ قَالُوا يَوَيْلَنَا مَنْ بَعَثَنَا مِنْ مَرْقَدِنَا هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ ۝٥٢﴾ [يس: 51-52] قالوا: يا ويلنا، يدعون على أنفسهم بالهلاك، والثبور، والندم والحسرات، احضر أيها الويل فهذا أولئك، فليس لنا نديم سواك، من بعثنا من مرقدنا؟ سموه مرقداً وأفردوه، لقيامهم منه جملة كجسد واحد، فيرد عليهم: ﴿هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ ۝٥٣﴾ هذا مصداق وعده

الذي وعدتم، وهذا مصداق رسلنا، وكل هذا من تمام رحمة الرحمن؛ ليجازي كلًا بما عمل، قال سبحانه: ﴿فَالْيَوْمَ لَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا وَلَا تُجْزَوْنَ إِلَّا مَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ [يس: 54].

التعليق:

وردت كلمة (ويل) في هذه الآية من المكذبين بالبعث عند قيامهم من قبورهم، ويقينهم بما يقاسون من أهوال، وعذاب أليم، أشد مما كان في قبورهم، فألقوا هذه الكلمة، إذ ليس لهم نديم سواها، نسأل الله العفو والعافية.

المطلب الثالث: ورود كلمة (ويل) واستحقاقها عند نشر الصحف، والحساب

قوله تعالى: ﴿وَوُضِعَ الْكِتَابُ فَتَرَى الْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَا وَيْلَتَنَا مَا لَ هَذَا الْكِتَابِ لَا يَغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا وَجَدُوا مَا عَمِلُوا حَاضِرًا وَلَا يَظِلُّمُ رُبُّكَ أَحَدًا﴾ [الكهف: 49].

التفسير:

الناظر إلى أغراض سورة الكهف يجد أنها تحدثت عن أمهات الحقائق، وصنوف الأمثلة، والآيات، فهذه الآية وقعت بين حقيقتين أغفلهما كثير من الناس، الأولى: حقيقة الدنيا، وزوالها، وأنها دار الغرور، وكل ما فيها من ملاذ لا يضاهاها ما عند الله جل وعلا، قال سبحانه: ﴿وَأَضْرِبْ لَهُمْ مَثَلًا الْحَيَاةَ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُقْتَدِرًا﴾ [الكهف: 45] والحقيقة الثانية: هي عداوة الشيطان الأتلية، التي لا تنفك حتى يحقق غايته ومراده بغواية بني آدم، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ كَانَ مِنَ الْجِنِّ فَفَسَقَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهِ أَفَتَتَّخِذُونَهُ وَذُرِّيَّتَهُ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ بِئْسَ لِلظَّالِمِينَ بَدَلًا﴾ [الكهف: 50] بئس للظالمين بدلًا: بئس الولاية التي اختاروها عن ولاية الرحمن، لذا كان من المناسب أن تكون آيات الويل، وسببه بين هاتين الحقيقتين، قال تعالى: ﴿وَيَوْمَ نُسِِّرُ الْجِبَالَ وَتَرَى الْأَرْضَ بَارِزَةً وَحَشَرْنَاهُمْ فَلَمْ نُغَادِرْ مِنْهُمْ أَحَدًا ۖ ﴿٥٧﴾ وَعَرَضُوا عَلَىٰ رَبِّكَ صَفًّا لَقَدْ جِئْتُمُونَا كَمَا خَلَقْتُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ بَلْ زَعَمْتُمْ أَلَّنْ نَجْعَلَ لَكُمْ مَوْعِدًا ۖ ﴿٥٨﴾ وَوُضِعَ الْكِتَابُ فَتَرَى الْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَا وَيْلَتَنَا مَا لَ هَذَا الْكِتَابِ لَا يَغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا وَجَدُوا مَا عَمِلُوا حَاضِرًا وَلَا يَظِلُّمُ رُبُّكَ أَحَدًا﴾ [الكهف: 47 - 49] عند قيام الساعة، وما فيها من أهوال تطيش منها العقول، يجمع الله الأولين والآخرين في صعيد واحد، يعرضون عليه جل وعلا ليحاسب كلًا بعمله، فإيا خسران من كذب بذلك اليوم، وتحضر الملائكة ما أحصت من أعمال، صغيرها وكبيرها، فالمجرم والمعاند والكافر بربه، كل من عصى ربه مشفق وجل من سوء أعماله، فعندما يعاين ما أحصى، يدعو على نفسه بالويل: (يا ويلتنا) هذا أوان حضورك، يدعون على أنفسهم بالهلاك، والثبور مقابل ما فرطوا في جنب الله، ولكن لا مندم يومئذٍ، فالحكم جل وعلا لا يظلم أحدًا (67)، نسأل الله أن يلطف بنا.

التعليق:

أورد المجرمون الدعاء على أنفسهم بالويل، تحسرًا وندمًا، ودعاءً بالهلاك والثبور، يوم الحساب، عندما رأوا ما أحصاه الله عليهم في الكتاب، وأنه لم يدع صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها، نسأل الله العفو والعافية.



فهذه أبرز نتائج الدراسة:

- 1- وردت كلمة ويل عند أهل اللغة على عدة معانٍ، وهي متقاربة، فتطلق على من وقع في شرٍّ، أو بلية، أو عذاب، أو هلاكٍ، أو قريبٍ منه، أو نال دعاءٍ عليه بذلك، كمعنى: قاتله الله، أو على سبيل التعجب.
- 2- أغلب المفسرين أورد معناها على ما ورد عند أهل اللغة.
- 3- من أكثر أسباب ورود كلمة ويل في القرآن: الكفر، والشرك، وإنكار البعث، حيث وردت كلمة ويل في أكثر من 14 آية سوى المكرر.
- 4- المعاصي كبيرها وصغيرها من أسباب استحقاق كلمة ويل.
- 5- من أعظم مواطن ورود كلمة ويل عند مشاهدة أهوال يوم القيامة، والبعث، والحساب، وأكثر ما تقال من المجرم نفسه، داعياً عليها بالهلاك.

التوصيات:

- 1- دراسة أسباب كلمة ويل في القرآن، دراسة مقارنة بين جملة من المفسرين.
 - 2- دراسة قوله تعالى: ﴿وَوَيْلٌ لِلْمُكَذِّبِينَ﴾ في المواطن التالية: [المرسلات: 15، 19، 24، 28، 34، 37، 40، 45، 47، 49] هل هي على التأسيس أو التأكيد؟
- وختامًا، هذا جهد المقل، فما كان فيه من صواب فمن الله وحده بفضلته ومنته، وما كان فيه من خلل وتقصير فمن نفسي والشيطان، والله ورسوله منه بريئان، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الهوامش والإحالات:

- (1) الفراهيدي، العين: 8/ 366، مادة (ويل).
- (2) ينظر: نفسه: 8/ 367. ينظر: ابن جعدة، ديوانه: 132؛ ابن سيدة، المحكم والمحيط الأعظم: 10/ 460 مادة (ويل).
- (3) ابن حنبل، المسند: 471/33، مسند البصريين، حديث رجل رأى النبي صلى الله عليه وسلم، ح (20360)، قال المحقق شعيب الأرنؤوط: "إسناده ضعيف لجهالة الراوي عنه أبو السليل، وإذا كان هذا مجهولاً فأبوه أو عمه مجهول مثله" باختصار.
- (4) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 193/3، كتاب الشروط، باب الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل الحرب وكتابة الشروط، ح (2731).
- (5) ينظر: الأنباري، الزاهر في معاني كلمات الناس: 1/ 137، مادة (ويل).
- (6) نفسه، والصفحة نفسها.
- (7) نفسه: 1/ 139.
- (8) الجوهري، الصحاح: 5/ 1846، مادة (ويل).
- (9) العسكري، معجم الفروق اللغوية: 579، مادة (ويل).
- (10) الكفوي، الكليات: 945.
- (11) الرازي، التفسير الكبير: 3/ 565.



- (12) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، للأصفهاني: 888.
- (13) ينظر: ابن خالويه، الحجة في القراءات السبع: 202؛ ابن زنجلة، حجة القراءات: 376؛ القاضي، الوافي في شرح الشاطبية: 302.
- (14) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 13/183.
- (15) ينظر: الطبري، جامع البيان: 513/16، 514؛ الشوكاني، وفتح القدير، للشوكاني (3/112)؛ ابن عاشور، والتحرير والتنوير: 13/183، 184.
- (16) ينظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 230/5، وما بعدها.
- (17) البخاري، صحيح البخاري: 74/6، كتاب تفسير القرآن، باب قوله: {وكذلك أخذ ربك إذا أخذ القرى وهي ظالمة إن أخذه أليم شديد}. [هود: 102]، ح (4686).
- (18) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 16/107.
- (19) ينظر: الطبري، جامع البيان: 18/418.
- (20) ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 524.
- (21) ينظر: الطبري، جامع البيان: 140/21؛ البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: 16/371-372؛ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 23/248، 249.
- (22) ينظر: ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 4/468؛ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 15/72.
- (23) ينظر: أبو السعود، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: 7/250؛ السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 722.
- (24) الطبري، جامع البيان: 21/278.
- (25) ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 745.
- (26) ينظر: الطبري، جامع البيان: 21/431.
- (27) الطبري، نفسه: 21/637.
- (28) ينظر: نفسه: 22/62.
- (29) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 25/331.
- (30) القاسمي، محاسن التأويل: 8/446.
- (31) ينظر: ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 5/99؛ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 26/37.
- (32) ينظر: البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل: 5/147، وما بعدها.
- (33) الطبري، جامع البيان: 22/449.
- (34) اعتبرها الباحث آية واحدة في تفسيرها؛ لقول أغلب المفسرين: أن تكريرها بعد كل مقطع إنما هو لتأكيد نيلهم هذا الوعيد بسبب كفرهم وتكذيبهم.
- (35) البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: 21/171.
- (36) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 29/446.
- (37) علق الألوسي على كل آية: بأن الوعيد في كل آية خاص بتكذيب من كذب في ذلك السياق، وهكذا. ينظر: الألوسي، روح المعاني: 15/194.



- (38) ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 915.
- (39) نفسه: 229.
- (40) ينظر: ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 2/ 181؛ السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 229.
- (41) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 183/ 20.
- (42) ينظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 13/ 317؛ أبو السعود، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: 7/ 26.
- (43) ينظر: الطبري، جامع البيان: 19/ 629.
- (44) ينظر: البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل: 3/ 141.
- (45) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 12/ 120.
- (46) ينظر: الطبري، جامع البيان: 15/ 398؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 4/ 334.
- (47) ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب: 22/ 65؛ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 11/ 215.
- (48) ينظر: الطبري، جامع البيان: 18/ 421؛ البغوي، معالم التنزيل: 5/ 313.
- (49) ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 4/ 77.
- (50) البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: 20/ 314.
- (51) ينظر: الطبري، جامع البيان: 23/ 551؛ المحلي، السيوطي، تفسير الجلالين: 759.
- (52) ينظر: الطبري، جامع البيان، للطبري: 24/ 595؛ ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير: 4/ 488؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 8/ 481.
- (53) يرى الباحث عدم إفراد الهمزة في مبحث الأقوال مثلاً، واللمزة في مبحث الأفعال؛ لما بينهما من تداخل، وتقارب في أقوال المفسرين، فكان الأولى أن تجمع في موضع واحد، مع الإشارة والتنبيه لذلك، والله أعلم.
- (54) ينظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 1/ 311؛ السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 56.
- (55) ابن عاشور، التحرير والتنوير، لابن عاشور: 1/ 577.
- (56) ينظر: البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: 21/ 311؛ السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 915.
- (57) الواحدي، أسباب النزول: 474.
- (58) أخرجه: النسائي، السنن الكبرى: 10/ 327، سورة المطففين، ح (11590)؛ ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 2/ 748، بَابُ التَّوَقِّي فِي الْكَيْلِ وَالْوَزْنِ، ح (2223)، قال المحقق محمد فؤاد عبد الباقي في الزوائد: إسناده حسن. وأخرجه: الحاكم، المستدرک علی الصحیحین: 2/ 38، ح (2240) وصححه ووافقه الذهبي.
- (59) البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل: 5/ 294.
- (60) الطبري، جامع البيان: 24/ 632.
- (61) ينظر: البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: 22/ 276؛ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 30/ 564.
- (62) ينظر: الطبري، جامع البيان: 24/ 642.
- (63) ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 531؛ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 17/ 151.
- (64) ينظر: البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: 13/ 375؛ السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 581.
- (65) ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 813.



(66) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 42/ 27.

(67) ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير: 337/ 15؛ السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 479.

المراجع

القرآن الكريم

- ابن الأثير، م. م. (1399). *النهاية في غريب الحديث والأثر* (طاهر أحمد الزاوي، ومحمود الطناحي، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الألوسي، م. ع. (1415). *روح المعاني* (علي عبد الباري عطية، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن الأنباري، م. ق. (1412). *الزاهر في معاني كلمات الناس* (حاتم الضامن، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- البخاري، م. إ. (1422). *صحيح البخاري* (محمد الناصر، تحقيق؛ ط.1)، دار طوق النجاة.
- البغوي، ح. م. (1417). *معالم التنزيل في تفسير القرآن* (محمد النمر، وسليمان مسلم الحرش، تحقيق؛ ط.4). دار طبية، البقاعي، إ. ع. (د.ت). *نظم الدرر في تناسب الآيات والسور*. دار الكتاب الإسلامي.
- البيضاوي، ع. ع. (1418). *أنوار التنزيل وأسرار التأويل* (محمد المرعشلي، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث.
- البهقي، أ. ح. (1423). *شعب الإيمان* (عبد العلي عبد الحميد حامد، تحقيق؛ ط.1). مكتبة الرشد.
- ابن جعدة، ق. ع. (1998م). *ديوان النابغة الجعدي* (واضح الصّمد، تحقيق؛ ط.1). دار صادر.
- ابن الجوزي، ع. ع. (1422). *زاد المسير في علم التفسير* (عبد الرزاق المهدي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتاب العربي.
- الجوهري، أ. ح. (1407). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية* (أحمد عبد الغفور، تحقيق؛ ط.4). دار العلم للملايين.
- الحاكم، م. ع. (1411هـ). *المستدرک على الصحيحين* (مصطفى عطا، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن حنبل، أ. م. (1416). *مسند أحمد بن حنبل* (أحمد شاكر، تحقيق؛ ط.1). دار الحديث.
- ابن خالويه، ح. أ. (1401). *الحجة في القراءات السبع* (عبد العال سالم مكرم، تحقيق؛ ط.4). دار الشروق.
- ابن دريد، م. ح. (1987). *جمهرة اللغة* (رمزي منير، تحقيق؛ ط.1). دار العلم للملايين.
- الرازي، م. ع. (1420). *مفاتيح الغيب - التفسير الكبير* (ط.3). دار إحياء التراث العربي.
- الراغب الأصفهاني، ح. م. (1412هـ). *المفردات في غريب القرآن* (صفوان الداودي، تحقيق؛ ط.1). دار القلم.
- ابن زنجلة، ع. م. (د.ت). *حجة القراءات* (سعيد الأفغاني، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- السعدي، ع. ن. (1420هـ). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* (عبد الرحمن بن معلا اللويحق، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- أبو السعود، م. م. (د.ت). *إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم - تفسير أبو السعود*. دار إحياء التراث العربي.
- ابن سيده، ع. إ. (1421). *المحكم والمحيط الأعظم* (عبد الحميد هنداوي، تحقيق؛ ط.1). الكتب العلمية.
- الشوكاني، م. ع. (1414). *فتح القدير* (ط.1). دار ابن كثير.
- الطبري، م. ج. (1420). *جامع البيان في تأويل القرآن* (أحمد شاكر، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- ابن عاشور، م. ط. (1984). *التحرير والتنوير*. الدار التونسية.
- العسكري، ح. ع. (1412). *معجم الفروق اللغوية* (بيت الله بيات، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة النشر الإسلامي.
- ابن عطية، ع. غ. (1422). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز* (عبد السلام عبد الشافي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.



- الفراهيدي، خ. أ. (د.ت.). *العين* (مهدي المخزومي، وآخر، تحقيق). دار ومكتبة الهلال.
- القاسمي، م. م. (1418). *محاسن التأويل* (محمد باسل، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- القاضي، ع. ع. (1412). *الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع* (ط.4). مكتبة السوادى للتوزيع.
- القرطبي، م. أ. (1384). *الجامع لأحكام القرآن* (أحمد البردوني وآخر، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب المصرية.
- ابن كثير، إ. ع. (1420). *تفسير القرآن العظيم* (سامي سلامة، تحقيق؛ ط.2). دار طيبة.
- الكفوي، أ. م. (1094)، *الكليات* (عدنان درويش، وآخر، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- ابن ماجه، م. ي. (1430). *سنن ابن ماجه* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- المحلي، م. أ. والسيوطي، ع. أ. (د.ت.) *تفسير الجلالين* (ط.1). دار الحديث.
- النسائي، أ. ش. (1421). *السنن الكبرى* (حسن شلبي، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- الواحدي، ع. أ. (1411). *أسباب نزول القرآن* (كمال بسيوني، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.

References

The Holy Qur'an.

- Ibn al-Athir, M. M. (1979/1399 AH). *Al-Nihāyah fī gharīb al-ḥadīth wa-al-aṭhar* (T. A. al-Zāwī & M. al-Tanājī, Eds.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Al-Ālūsī, M. A. (1995/1415 AH). *Rūḥ al-maʿānī* (ʿAlī ʿAbd al-Bārī ʿAṭīyyah, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Ibn al-Anbārī, M. Q. (1991/1412 AH). *Al-Zāhir fī maʿānī kalimāt al-nās* (Ḥatīm al-Dāmin, Ed.; 1st ed.). Muʾassasat al-Risālah.
- Al-Bukhārī, M. I. (2002/1422 AH). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad al-Nāṣir, Ed.; 1st ed.). Dār Ṭawq al-Najāh.
- Al-Baghawī, Ḥ. M. (1997/1417 AH). *Maʾālim al-tanzīl fī tafsīr al-Qurʾān* (Muḥammad al-Nimr & Sulaymān Muslim al-Ḥarsh, Eds.; 4th ed.). Dār Ṭayyibah.
- Al-Biqāʿī, I. ʿA. (n.d.). *Naẓm al-durar fī tanāsūb al-āyāt wa-al-suwar*. Dār al-Kitāb al-Islāmī.
- Al-Bayḍawī, ʿA. ʿA. (1998/1418 AH). *Anwār al-tanzīl wa-asrār al-taʾwīl* (Muḥammad al-Murʾashli, Ed.; 1st ed.). Dār Ihyaʾ al-Turāth.
- Al-Bayhaqī, A. Ḥ. (2002/1423 AH). *Shuʿab al-imān* (ʿAbd al-ʿAlī ʿAbd al-Ḥamīd Ḥamīd, Ed.; 1st ed.). Maktabat al-Rushd.
- Ibn Jaʿdah, Q. ʿA. (1998). *Dirwān al-Nabighah al-Jaʿdī* (Wādīḥ al-Ṣamad, Ed.; 1st ed.). Dār Ṣādir.
- Ibn al-Jawzī, ʿA. ʿA. (2001/1422 AH). *Zād al-masīr fī ʿilm al-tafsīr* (ʿAbd al-Razzāq al-Mahdī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kitāb al-ʿArabī.
- Al-Jawharī, A. Ḥ. (1987/1407 AH). *Al-Ṣiḥāḥ: Ṭaj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-ʿArabīyyah* (Aḥmad ʿAbd al-Ghafūr, Ed.; 4th ed.). Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn.
- Al-Ḥakīm, M. ʿA. (1991/1411 AH). *Al-Mustadrak ʿalā al-Ṣaḥīḥayn* (Muṣṭafā ʿAṭā, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Aḥmad ibn Ḥanbal. (1995/1416 AH). *Musnad Aḥmad ibn Ḥanbal* (Aḥmad Shākīr, Ed.; 1st ed.). Dār al-Ḥadīth.
- Ibn Khālawayh, Ḥ. A. (1981/1401 AH). *Al-Hujjah fī al-qirāʾāt al-sabʿ* (ʿAbd al-ʿĀl Sālīm Makram, Ed.; 4th ed.). Dār al-Shurūq.
- Ibn Durayd, M. H. (1987). *Jamharat al-lughah* (Ramzī Munīr, Ed.; 1st ed.). Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn.
- Al-Razī, M. ʿA. (1999/1420 AH). *Mafātīḥ al-ghayb: al-Tafsīr al-kabīr* (3rd ed.). Dār Ihyaʾ al-Turāth al-ʿArabī.
- Al-Raghib al-Iṣfahānī, Ḥ. M. (1991/1412 AH). *Al-Mufradāt fī gharīb al-Qurʾān* (Ṣafwān al-Dāʾūdī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Qalam.
- Ibn Zanjalah, ʿA. M. (n.d.). *Hujjat al-qirāʾāt* (Saʿīd al-Afghānī, Ed.). Muʾassasat al-Risālah.
- Al-Saʿdī, ʿA. N. (2000/1420 AH). *Taysīr al-Karīm al-Raḥmān fī tafsīr kalām al-Mannān* (ʿAbd al-Raḥmān ibn Maʿlā al-Luwayḥīq, Ed.; 1st ed.). Muʾassasat al-Risālah.
- Abū al-Suʿūd, M. M. (n.d.). *Irshād al-aql al-salīm ilā mazāyā al-kitāb al-karīm: Tafsīr Abī al-Suʿūd*. Dār Ihyaʾ al-Turāth al-ʿArabī.
- Ibn Siduh, ʿA. I. (2001/1421 AH). *Al-Muḥkam wa-al-muḥīṭ al-aḥṣam* (ʿAbd al-Ḥamīd Hindāwī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.



- Al-Shawkānī, M. 'A. (1993/1414 AH). *Fath al-Qadir* (1st ed.). Dār Ibn Kathīr.
- Al-Ṭabarī, M. J. (1999/1420 AH). *Jāmi' al-bayān fī ta'wīl al-Qur'ān* (Aḥmad Shākir, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn 'Āshūr, M. Ṭ. (1984). *Al-Taḥrīr wa-al-tanwīr*. Al-Dār al-Tūnisiyyah.
- Al-'Askarī, Ḥ. 'A. (1991/1412 AH). *Mu'jam al-furūq al-lughawīyyah* (Bayt Allāh Bayāt, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Nashr al-Islāmī.
- Ibn 'Aṭīyyah, 'A. G. (2001/1422 AH). *Al-Muḥarrar al-wajīz fī tafsīr al-kitāb al-'azīz* ('Abd al-Salām 'Abd al-Shāfi, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Farāhidī, K. A. (n.d.). *Al-'Ayn* (Mahdī al-Makhzūmī et al., Eds.). Dār wa-Maktabat al-Hilāl.
- Al-Qāsimī, M. M. (1997/1418 AH). *Maḥāsīn al-ta'wīl* (Muḥammad Bāsīl, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Qāḍī, 'A. 'A. (1991/1412 AH). *Al-Wāfi fī sharḥ al-Shāṭibiyyah fī al-qirā'at al-sab'* (4th ed.). Maktabat al-Sawwādī.
- Al-Qurṭubī, M. A. (1964/1384 AH). *Al-Jāmi' li-aḥkām al-Qur'ān* (Aḥmad al-Bardūnī et al., Eds.; 2nd ed.). Dār al-Kutub al-Miṣriyyah.
- Ibn Kathīr, I. 'A. (1999/1420 AH). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm* (Sāmī Salāmah, Ed.; 2nd ed.). Dār Ṭayyibah.
- Al-Khafawī, A. M. (1679/1094 AH). *Al-Kullīyyāt* ('Adnān Darwīsh et al., Eds.). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn Mājah, M. Y. (2009/1430 AH). *Sunan Ibn Mājah* (Shu'ayb al-Arnā'ūt, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Al-Maḥallī, M. A., & Al-Suyūṭī, J. A. (n.d.). *Tafsīr al-Jalālayn* (1st ed.). Dār al-Ḥadīth.
- Al-Nasā'ī, A. S. (2000/1421 AH). *Al-Sunan al-kubrā* (Ḥasan Shalabī, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Al-Wāhidī, 'A. A. (1990/1411 AH). *Asbāb nuzūl al-Qur'ān* (Kamāl Basyūnī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.





“Days” in the Holy Qur’an: A Foundational and Descriptive Study

Dr. Masha'il Sa'd Al-Hoqbani^{*}

malhoqbani@ksu.edu.sa

Abstract:

This study examines the multifaceted concept of “day” (*Yawm*) in the Quran through linguistic, jurisprudential, and contextual analyses, elucidating its temporal, theological, and eschatological dimensions. The term encompasses diverse meanings, including a temporal unit, divine blessings or punishments, periods of worship, and the Day of Resurrection. Lexical variations such as *Al-Yawm* (the day), *Ayyam Allah* (Days of God), and *Al-sa'ah* (the Hour) are analyzed, alongside specific temporal segments like *Al-ghudow* (morning) and *Al-Aṣal* (evening). The Quran employs these terms to evoke reflection, underscore divine oaths, and emphasize eschatological realities. Structured into an introduction and two sections, the study first defines “day” linguistically and jurisprudentially, then explores its contextual applications. Findings reveal the term’s semantic flexibility, spanning measurable time, spiritual symbolism, and divine order. The Qur’an’s rich temporal lexicon—such as *Al-ʿAṣr* (afternoon) and *Al-fajr* (dawn)—serves didactic, rhetorical, and theological purposes, integrating practical and spiritual meanings. By framing “day” as both a tangible interval and a metaphor for divine governance, the Quran positions it as a tool for moral, existential, and theological guidance. This holistic approach underscores the text’s timeless relevance, balancing temporal specificity with universal spiritual principles.

Keywords: Days in the Quran, Time, Divine Oaths, Quran Verses, Temporal Lexicon.

^{*} Associate Professor of Exegesis, Department of Quran Studies, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Hoqbani, M. S. (2025). “Days” in the Holy Qur’an: A Foundational and Descriptive Study, *Journal of Arts*, 13(2), 418 -432. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2572>

© 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.



الأيام في القرآن الكريم: دراسة تأصيلية وصفية

د. مشاعل بنت سعد الحقباني*

malhoqbani@ksu.edu.sa

ملخص:

يهدف البحث إلى التعريف باليوم في اللغة وفي الشرع وفي سياقات القرآن. وتوضيح ساعات اليوم التي ذكرت في القرآن. وتصنيف الأيام المذكورة في القرآن بحسب مجالاتها. وإبراز الحكمة من ذكر الأيام في القرآن بتحديد مجالاتها. ولفظ اليوم الذي يرد في القرآن الكريم يختلف باختلاف السياق؛ فقد جاء اليوم بمعان متعددة منها: الوحدة من الزمن، والنعم والنقم، واليوم الخاص بعباده، ويوم القيامة. والتعبير عن اليوم جاء بألفاظ مختلفة؛ ذكر البحث منها: (اليوم - أيام الله - الساعة - النهار). وكذلك التعبير عن اليوم في القرآن قد يكون لجزء معين منه؛ وتناول البحث منها: (الغدو والأصال - العشية والضحي - العصر - الفجر). واليوم يُذكر في القرآن للاعتبار به، وللإقسام به، وللتذكير بالقيامة. واستعمل البحث المنهج التأصيلي الوصفي: لدراسة آيات القرآن الواردة بذكر الأيام. وتم تقسيم البحث إلى مقدمة ومبحثين: المبحث الأول: تعريف الأيام لغة وشرعاً. والمبحث الثاني: مجالات ذكر الأيام في القرآن الكريم. وتوصل البحث إلى أن معنى اليوم الذي يرد في القرآن يختلف باختلاف السياق؛ فقد جاء اليوم بمعنى: الوحدة من الزمن، والنعم والنقم، واليوم المخصوص بعبادة، ويوم القيامة. وأن التعبير عن اليوم جاء بألفاظ مختلفة؛ ذكر البحث منها: (اليوم - أيام الله - الساعة - النهار). وأن التعبير عن اليوم في القرآن قد يكون لجزء معين منه. وأن القسم جاء باللفظ الدال على جزء من اليوم. وأن اليوم يُذكر في القرآن للاعتبار به، وللإقسام به، وللتذكير بالقيامة.

الكلمات المفتاحية: الأيام في القرآن الكريم، الزمن، القسم، آيات القرآن الكريم، التعبير عن الزمن.

* أستاذ التفسير المشارك، قسم الدراسات القرآنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحقباني، م. س. (2025). الأيام في القرآن الكريم: دراسة تأصيلية وصفية، مجلة الآداب، 13 (2)، 432-418.

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2572>

© 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 الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

أما بعد: فإنّ مفهوم "اليوم" في القرآن الكريم مفهوم واسع، وقد ذكرت الأيام في القرآن في سياقات عدة؛ وهذا البحث، يدرس هذه الأيام في سياقاتها دراسة تأصيلية وصفية. أسباب اختيار الموضوع وأهميته:

إن الأيام في القرآن وردت بمعان متعددة وألفاظ مختلفة؛ فهو موضوع غني بالدلالات والمعاني، التي تستدعي البحث فيها.

وإن اجتماع هذه الألفاظ والمعاني في بحث مفرد يقرب الفهم للقرآن؛ وشرف العلم بشرف المعلوم.

أهداف البحث:

- التعريف باليوم في اللغة وفي الشرع وفي سياقات القرآن.
- توضيح ساعات اليوم التي ذكرت في القرآن.
- تصنيف الأيام المذكورة في القرآن بحسب مجالاتها.
- إبراز الحكمة من ذكر الأيام في القرآن بتحديد مجالاتها.

الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات الأكاديمية التي تناولت موضوع الأيام والزمن في القرآن الكريم ومنها:

1. "مفهوم الزمن في القرآن الكريم: دراسة تحليلية"، تأليف: محمد بن موسى بابا عبي. هذه الدراسة تقدم تحليلاً شاملاً لمفهوم الزمن في القرآن الكريم، وكيف يُستخدم الزمن كمفهوم فلسفي وروحي لتحقيق العبرة والتعليم.

3. "الليل والنهار في ضوء القرآن الكريم والعلم دراسة تفسيرية موضوعية"، تأليف: محمد مسعد السعيد

4. "الليل والنهار في القرآن الكريم": تأليف: ديبالا عبد الجبار سعيد عبد الله.

- يدور موضوع البحث حول الدراسة التفصيلية للفظي الليل والنهار في القرآن الكريم؛ حيث تَمَّت دراسة اللفظيتين من الناحيتين: اللغوية البيانية، والعلمية، من حيث ما تضمّنته آياتهما من إعجاز بياني وإعجاز علمي، وتناولت الدراسة ما تم جمعه من خلال تقسيمه وتبويبه وتحليله ومناقشته وصياغته.

5. "الليل والنهار في القرآن الكريم: دراسة موضوعية": تأليف: غادة محمد عوض عبد الله.

ويأتي هذا البحث بدراسة وصفية تحليلية للأيام في القرآن، والوقوف على مواطن العبرة والعظة بذكر ورودها في آيات تتعلق بالدنيا، وآيات تتعلق بالآخرة. وهذا ما تميز به هذا البحث عن الدراسات السابقة.

منهجية البحث:

المنهج التأصيلي الوصفي: لدراسة آيات القرآن الواردة بذكر الأيام.



خطة البحث:

مقدمة: وتشتمل على أهمية الموضوع وأسباب اختياره، وأهداف البحث، ومنهجيته، وخطة البحث.

المبحث الأول: تعريف الأيام لغة وشرعاً.

المطلب الأول: تعريف الأيام لغة

المطلب الثاني: التعريف بالأيام في القرآن الكريم

المطلب الثالث: الألفاظ الواردة في القرآن دالة على اليوم أو جزء منه

المبحث الثاني: مجالات ذكر الأيام في القرآن الكريم.

المطلب الأول: ذكرها وصفا ليوم القيامة

المطلب الثاني: ذكر الأيام للاعتبار بها

المطلب الثالث: ذكر بعض اليوم للإقسام به

الخاتمة: أهم النتائج، والتوصيات.

المبحث الأول: تعريف الأيام لغة وشرعاً.

المطلب الأول: تعريف الأيام لغة:

جمع يوم، والـ"أيام" في أصل بنائها اللغوي: "أَيَّوَامٌ" لكن اجتمعت الياء والواو، في كلمة واحدة والأولى منهما ساكنة؛ فأدغمت إحداهما في الأخرى وغُلبت الواو⁽¹⁾، فصارت: أيام.

وقال ابن السكيت: العرب تقول: الأيام في معنى الوقائع⁽²⁾، كيوم بُزَاخَة⁽³⁾، ويوم جبلة⁽⁴⁾، ويوم النخيل⁽⁵⁾، وغيرهم. ويعبر باليوم في اللغة عن الوقت المطلق ليلاً أو غيره، قليلاً أو غيره؛ كقوله تعالى: {ومن يولهم يومئذ دبره} فالיום هنا مجاز عن الوقت اليسير، وكاليوم الآخر؛ فإنه مجاز عن الوقت الممتد الكثير⁽⁶⁾

واليوم اصطلاحاً: الزمن الممتد من طلوع الفجر حتى غروب الشمس، ولذلك يقال: صمت اليوم ولم يقال: صمت النهار⁽⁷⁾.

المطلب الثاني: التعريف بالأيام في القرآن الكريم

ورد ذكر الأيام في القرآن في سياقات متنوعة، بمعانٍ تعددت بحسب السياق، فمن تلك المعاني:

1. الوحدة من الزمن:

تُستخدم الأيام في القرآن الكريم لقياس الأحداث والوقائع، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَمَا مَسَّنَا مِنْ لُغُوبٍ ۝﴾ [ق:38]. فأطلق اليوم على مدة زمنية، وهي خلق الله السماوات والأرض في ستة أيام.

قال الرازي في تفسير الآية: "في ستة أيام: إشارة إلى ستة أطوار والذي يدل عليه ويقرره هو: أنَّ المراد من الأيام لا يمكن أن يكون هو المفهوم في وضع اللغة؛ لأنَّ اليوم عبارة في اللغة عن زمان مكث الشمس فوق الأرض من الطلوع إلى الغروب، وقبل خلق السموات لم يكن شمس ولا قمر، لكن اليوم يطلق: ويراد به الوقت، يقال: يوم يولد للملك ابنٌ يكون سرور عظيم، ويوم



يموت فلان يكون حزن شديد، وإن اتفقت الولادة أو الموت ليلًا، ولا يتعين ذلك، ويدخل في مراد العاقل؛ لأنه أراد باليوم مجرد الحين والوقت، إذا علمت الحال من إضافة اليوم إلى الأفعال؛ فافهم ما عند إطلاق اليوم في قوله سنة أيام⁽⁸⁾.

2. يوم القيامة

يوم الحساب والجزاء على الأعمال، وقد ذكر في القرآن؛ بأسماء عدة؛ تعظيما له:

قال تعالى: ﴿مَلَأَ يَوْمَ الَّذِينَ﴾ [سورة الفاتحة:4] قوله تعالى: وهو يوم القيامة.

وقال تعالى: ﴿يَوْمَ يَجْمَعُ كُلُّ لِيَوْمِ الْجَمْعِ ذَلِكَ يَوْمُ التَّغَابُنِ﴾ [التغابن:9].

وقال سبحانه: ﴿قُلْ يَوْمَ الْفَتْحِ لَا يَنْفَعُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِيْمَانُهُمْ وَلَا هُمْ يُنْظَرُونَ﴾ [السجدة:29].

وقال سبحانه: ﴿الْحَاقَّةُ ۝ مَا الْحَاقَّةُ ۝ وَمَا أَذْرَكَ مَا الْحَاقَّةُ ۝﴾ [الحاقة: 1-3].

وقال سبحانه: ﴿الْقَارِعَةُ ۝ مَا الْقَارِعَةُ ۝ وَمَا أَذْرَكَ مَا الْقَارِعَةُ ۝﴾ [القارعة: 1-3] فالمراد من هذه الأيام،

هو يوم القيامة، فيوم الدين، ويوم التغابن، ويوم الحاقة، ويوم القارعة هي من أسماء القيامة⁽⁹⁾.

وقال تعالى: ﴿يَوْمَ تَرَى الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ يَسْعَى نُورُهُمْ بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَبِأَيْمَانِهِمْ بُشْرُكُ الْأَيَّامِ جَنَّتْ تَجْرَى مِنْ

تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾ [الحديد:12]. والمراد من هذا اليوم هو يوم المحاسبة⁽¹⁰⁾، فالسعداء يؤتون

صحائف أعمالهم من هاتين الجهتين، كما أن الأشقياء يؤتونها من شمائلهم ومن وراء ظهورهم، فجعل النور في الجهتين شعارا لهم وآية⁽¹¹⁾.

3. أيام النعم والنقم:

جاء في القرآن الإشارة إلى نعم الله بأيام الله:

قال تعالى: ﴿وَذَكَّرْهُمْ بِأَيْتَمِ اللَّهِ إِنْ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ﴾ [إبراهيم:5] والمراد:

«بنعم الله عز وجل»⁽¹²⁾، وقال سبحانه: ﴿قُلْ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا يَغْفِرُوا لِلَّذِينَ لَا يَرْجُونَ أَيَّامَ اللَّهِ﴾ [الجاثية:14] أي: «لا

يبالون نعم الله، لا يشكرونها، لا يعرفونها»⁽¹³⁾

4. الأيام المخصوصة بعبادة:

جاء في القرآن ذكر أيام مخصصة ببعض العبادات، مثل الصيام في شهر رمضان: قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا

كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة:183-184] والمراد: صيام أيام رمضان التسعة والعشرين أو الثلاثين، والحج في أيام الحج: قال تعالى: ﴿وَاذْكُرُوا اللَّهَ فِي

أَيَّامٍ مَعْدُودَاتٍ فَمَنْ تَعَجَّلَ فِي يَوْمَيْنِ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ﴾ [البقرة:203] فأمر الله عباده بذكره بالتوحيد، والتعظيم في

أيام مُحَصَّيات، وهي أيام رمي الجمار، وهو أمرهم يومئذ بالتكبير أذبار الصلوات، وعند الرمي مع كل حصاة من حصى الجمار

يرمي بها جمرة من الجمار⁽¹⁴⁾.

مثل: يوم الجمعة، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ﴾ [الجمعة: 9] فميز يوم الجمعة عن سائر أيام الأسبوع بمزيد الحرمة، فُمِيزَ بترك البيع⁽¹⁵⁾. وأنه «خير يوم طلعت عليه الشمس يوم الجمعة، فيه خلق آدم، وفيه أدخل الجنة، وفيه أخرج منها»⁽¹⁶⁾.

والأيام العشر من ذي الحجة: قال تعالى: ﴿وَالْفَجْرِ ۝ وَلَيْلِ عَشْرِ ۝﴾ [الفجر: 1-2].

المطلب الثالث: الألفاظ الواردة في القرآن دالة على اليوم أو جزء منه

وردت في القرآن الكريم عدة ألفاظ دلت على الأيام أو جزء منها، وذلك في سياقات مختلفة، فقد يُطلق اليوم ويراد به يوم بعينه، أو جزء منه، الليل أو النهار، أو الضحى، أو الفجر، أو العصر أو غير ذلك، فمن تلك الألفاظ:

1. اليوم:

قوله تعالى: ﴿الْيَوْمَ اكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتِمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾ [المائدة: 3] فاليوم هو يوم عرفة؛ عام حج النبي صلى الله عليه وسلم حجة الوداع، وذلك بعد دخول العرب في الإسلام⁽¹⁷⁾.

وقد يطلق اليوم- في القرآن- ولا يراد به يوم بعينه كما في قوله: ﴿الْيَوْمَ يَبْسُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ دِينِكُمْ﴾ [المائدة: 3] فليس المراد هو ذلك اليوم بعينه حتى يقال إنهم ما يتسوا قبله بيوم أو يومين، وإنما هو كلام خارج على عادة أهل اللسان معناه لا حاجة بكم الآن إلى مداينة هؤلاء الكفار لأنكم الآن صرتم بحيث لا يطمع أحد من أعدائكم في توهين أمركم، ونظيره قوله: كنت بالأمس شابا واليوم قد صرت شيخا، ولا يريد بالأمس اليوم الذي قبل يومك، ولا باليوم يومك الذي أنت فيه⁽¹⁸⁾: هكذا قيل. لكن الصحيح أنه يوم عرفة، كما في الآية السابقة⁽¹⁹⁾.

2. أيام الله:

قوله تعالى: ﴿وَذَكِّرْهُمْ بِأَيَّتِ اللَّهِ﴾ [إبراهيم: 5] أي: بوقائع الله في الأمم السالفة التي شهدت نصر المؤمنين، أو عقاب الكافرين، مثل يوم الطوفان، وأيام المعجزات والعقوبات، وقيل: إنما أراد بما كان في أيام الله من النعمة والمحنة، فاجتزأ بذكر الأيام عنها لأنها كانت معلومة عندهم⁽²⁰⁾، وهي معان متقاربة.

3. الساعة:

وتُستخدم للإشارة إلى يوم الحساب والجزاء على الأعمال، مثل: قوله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَلُهَا﴾ [الأعراف: 187] [النازعات: 42]، فقلوه: {الساعة} إشارة إلى يوم القيامة⁽²¹⁾، وسميت القيامة بالساعة: لوقوعها بغتة أو لسرعة حسابها، أو على العكس لطولها، أو لأنها عند الله على طولها كساعة من الساعات عند الخلق⁽²²⁾، والاستفهام بـ {أَيَّانَ}⁽²³⁾ عن الوقت الذي لم يعي: سؤال عن الزمان على جهة الظرف للفعل⁽²⁴⁾.

وقد يُذكر لفظ الساعة في القرآن مجردا من التعريف كما في قوله تعالى: {ويوم يحشرهم كأن لم يلبثوا إلا ساعة من نهار} فتكون بمعنى عموم الوقت.

4. النهار:

ومنه قوله تعالى: ﴿وُلُجِ اللَّيْلُ فِي النَّهَارِ وَوُلُجِ النَّهَارُ فِي اللَّيْلِ﴾ [آل عمران: 27] يعني: تدخل ما نقص من ساعات الليل في ساعات النهار، {وَوُلُجِ النَّهَارُ فِي اللَّيْلِ} أي: تدخل ما نقص من ساعات النهار في ساعات الليل⁽²⁵⁾.



والنهار هو فترة تبدأ من طلوع الشمس حتى غروبها، ومنه قوله تعالى: ﴿يَقْلِبُ اللَّهُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُولِي الْأَبْصَارِ﴾ [النور: 44]؛ وقوله تعالى: ﴿يَقْلِبُ اللَّهُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ﴾ ويحتمل وجوهاً:

أحدها: هو أن يأتي بالليل بعد النهار، ويأتي بالنهار بعد الليل.
والثاني: أن ينقص من الليل ما يزيد من النهار وينقص من النهار ما يزيد في الليل.
الثالث: أنه يغير النهار بظلمة السحاب تارة وبضوء الشمس أخرى، ويغير الليل بظلمة السحاب مرة وبضوء القمر مرة⁽²⁶⁾.

5. ساعات اليوم المذكورة في القرآن:

الغدو والأصال: "فالغدو" أول النهار، والأصال آخر النهار؛ كقوله تعالى: ﴿وَأَذْكُرْكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيفَةً وَدُونَ الْجَهْرِ مِنَ الْقَوْلِ بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ وَلَا تَكُنْ مِنَ الْغَافِلِينَ﴾ [الأعراف: 205]، وقوله: ﴿وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَظِلًّا لَهُمْ بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ﴾ [الرعد: 15]؛ وقوله: ﴿فِي يُوتِ أَذْنُ اللَّهِ أَنْ تَرْفَعُ يَدَكَ فِيهَا أَسْمُهُ وَيُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ﴾ [النور: 36] فقوله: {بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ} فيه وجهان: أحدهما: بالبكر والعشيات. والثاني: أن الغدو: آخر الفجر صلاة الصبح، والأصال: آخر العشي صلاة العصر⁽²⁷⁾، ومنه قوله تعالى: ﴿فَاصْبِرْ عَلَى مَا يَقُولُونَ وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ وَقَبْلَ غُرُوبِهَا وَمِنْ آنَاءِ اللَّيْلِ فَسَبِّحْ وَأَطْرَافَ النَّهَارِ﴾ [طه: 130].

العشية والضحي: قال تعالى: ﴿كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَهَا لَمْ يَلْبَثُوا إِلَّا عَشِيَّةً أَوْ ضُحَاهَا﴾ [النازعات: 46]، فالضحي أول النهار من طُلُوعِ الشَّمْسِ إلى أن ترتفع، والعشي آخر النهار من العَصْرِ إلى الغروب⁽²⁸⁾.
فقوله: ﴿كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَهَا﴾ يعني الكفار يوم القيامة {لَمْ يَلْبَثُوا} في الدنيا {إِلَّا عَشِيَّةً} وهي تكون بعد الزوال {أو ضُحَاهَا} وهو ما قبل الزوال⁽²⁹⁾.

وجه إضافة الضحي إلى العشي في قوله: {أو ضُحَاهَا} -مع أن الضحي ليس جزءاً من العشي، بل هو من أجزاء النهار-؛ أن ذلك جائز في كلام العرب؛ فإنهم يريدون بمثل هذه الإضافة: الإضافة إلى النهار، قال الشاعر:

نحن صبحنا عامراً في دارها... عيشة الهلال أو سرارها⁽³⁰⁾

العَصْرُ: هو ساعة من ساعات النهار، أي الوقت الذي بعد الظهر وقبل المغرب، وقد أقسم الله بجزء من اليوم. ومنه قوله تعالى: ﴿وَالْعَصْرِ إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنُفٍ خَسِرَ﴾ [العصر: 1-2] وقوله: (وَالْعَصْرِ): قسم، أقسم ربنا تعالى ذكره به، وهو اسم للدهر، وهو العشي والليل والنهار⁽³¹⁾.

الفجر: هو أول أوقات النهار الذي يبدو فيه ضوء الشمس قبل طلوعها⁽³²⁾
ومنه قوله تعالى: ﴿وَالْفَجْرِ﴾ [الفجر: 1] فأقسم الله بالفجر، لأن إقبال النهار بعد الليل دال على كمال قدرة الله وأنه هو المدبر لجميع الأمور⁽³³⁾.

وقوله تعالى: ﴿وَكُلُّوا وَأَسْرُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ﴾ [البقرة: 187] والمراد به الفجر الثاني، أي: الصادق⁽³⁴⁾.



6- ذكر اليوم في اليوم الآخر:

ورد ذكر مقدار اليوم في الدار الآخرة بمقدار مختلف تماما عن مقدار اليوم في دار الدنيا حيث ورد أن مقدار اليوم في الدار الآخرة يُعادل خمسين ألف سنة قال تعالى: ﴿تَعْرُجُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ﴾ ﴿١﴾ وقد وضع ابن عباس ذلك بقوله: "فهذا يوم القيامة، جعله الله تعالى على الكافرين مقدار خمسين ألف سنة." (35)

المبحث الثاني: مجالات ذكر الأيام في القرآن الكريم.

المطلب الأول: ذكرها وصفاً ليوم القيامة

ذكر "اليوم" في آيات من القرآن: إشارة ليوم عظيم هو يوم القيامة، وتتكامل هذه الآيات لتصور المشهد في ذلك اليوم بوقائعه، وقد ورد ذكر يوم القيامة في القرآن بأسماء متعددة؛ فمنها:

يوم التغابن: قال تعالى: ﴿يَوْمَ يَجْمَعُ كُلُّ لُؤْلُؤٍ لِّجَمْعٍ ذَلِكَ يَوْمُ التَّغَابُنِ﴾ [التغابن: 9].

فذكر الله يوم الجمع، ويوم التغابن والمقصود بهما: يوم القيامة، يوم يجمع فيه الناس للحساب، فيتبين الفائز والخاسر.

قال الزمخشري: "اليَوْمُ الْجَمْعُ" ليوم يجمع فيه الأولون والآخرين. التغابن: مستعار من تغابن القوم في التجارة، وهو أن يغبن بعضهم بعضاً، لنزول السعداء منازل الأشقياء التي كانوا يتزولونها لو كانوا سعداء، ونزول الأشقياء منازل السعداء التي كانوا يتزولونها لو كانوا أشقياء. وفيه تهكم بالأشقياء: ... ومعنى ذَلِكَ {يَوْمُ التَّغَابُنِ} - وقد يتغابن الناس في غير ذلك اليوم-؛ استعظما له، وأن تغابنه هو التغابن في الحقيقة، لا التغابن في أمور الدنيا" (36).

يوم الفتح: وهو مذكور في قوله تعالى: ﴿قُلْ يَوْمَ الْفَتْحِ لَا يَنْفَعُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِيْمَانُهُمْ وَلَا هُمْ يُنْظَرُونَ﴾ [السجدة: 29]، فيشير سبحانه وتعالى إلى يوم القيامة الذي يُفتح فيه الحساب، ويُفصل بين الناس بالعدل، ولا ينفع الكافرين إيمانهم، لفوات أوان التوبة والعمل الصالح. (37)

يوم يكشف عن ساق: في قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ سَاقٍ وَيُدْعَوْنَ إِلَى السُّجُودِ فَلَا يَسْتَطِيعُونَ﴾ [القلم: 42] ففي الآية إشارة إلى ذلك اليوم؛ الذي تُكشف فيها الحقائق وتظهر الأمور على حقيقتها. وهو يوم القيامة الذي لا ينفع فيه الندم ولا التوبة.

وقوله: {يوم يكشف عن ساق} قيل: "يوم" ظرف لهذا الأمر. أي: فليأتوا بها في ذلك اليوم؛ لقوله: {فليأتوا بشركتائهم}، أي: فليأتوا بها في ذلك اليوم؛ لتتبعهم وتشفع لهم. وقيل: عن أمر فطيع شديد، قال ابن عباس: هو أشد ساعة في القيامة.

قال سعيد بن جبير: "يوم يكشف عن ساق" عن شدة الأمر.

وقال ابن قتيبة: تقول العرب للرجل إذا وقع في أمر عظيم يحتاج فيه إلى الجِدِّ ومقاساة الشدة: شمر عن ساقه. ويقال: إذا اشتد الأمر في الحرب: كشفت الحرب عن ساق. (38)

- يوم ينفخ في الصور: جاء في عدة مواضع مراداً به يوم القيامة كما في قوله: ﴿وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَيَوْمَ يَقُولُ كُنْ فَيَكُونُ قَوْلُهُ الْحَقُّ وَلَهُ الْمُلْكُ يَوْمَ يُنفَخُ فِي الصُّورِ عَلَيْهِ الْغَيْبُ وَالشَّهَادَةُ وَهُوَ الْحَكِيمُ



الْخَبِيرُ ﴿٧٣﴾ [الأنعام: 73] ففي الآية ذكر لقدرة الله وعظمته في خلق السماوات والأرض، وليوم القيامة الذي ينفخ فيه في الصور فيبدأ الحساب والجزاء على الأعمال⁽³⁹⁾.

وقوله: ﴿يَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّورِ وَنَحْشُرُ الْمُجْرِمِينَ يَوْمَئِذٍ زُرْقًا﴾ [طه: 102]؛ فيخبر سبحانه وتعالى عن يوم القيامة عند النفخ في الصور وحشر المجرمين خائفين، وحيث يظهر أثر الخوف عليهم.

وقال تعالى: ﴿وَيَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّورِ فَفَزِعَ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ إِلَّا مَنْ شَاءَ اللَّهُ وَكُلُّ أَتَوٍّ ذَاخِرِينَ﴾ [النمل: 87]؛ وهذا اليوم في قوله: {وَيَوْمَ يُنْفَخُ} هو يوم القيامة، والمراد بالنفخ ههنا: النفخة الثانية وبالنفخ في قوله تعالى {فَفَزِعَ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ} ما يصيب الناس عند البعث والنشور عند مشاهدة الأمور الهائلة الخارقة للعادات في الأنفس والأفاق من الرعب والتهيب⁽⁴⁰⁾.

وذكر النفخ كذلك في قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّورِ فَتَأْتُونَ أَفْوَاجًا﴾ [النبا: 18]، فيخبر سبحانه عن إتيان الناس أفواجا أي: زمرا، ومجموعات كبيرة للحساب، بعد النفخ في الصور وقيام القيامة، فيجتمع الناس كلهم، للحساب وفصل القضاء بين الخلق ولذلك سمي يوم الفصل⁽⁴¹⁾.

فهذه الآيات الواردة في يوم القيامة أثبتت سيادة الله المطلقة في ذلك اليوم، وأنه هو الملك وحده لا شريك له، وأنه هو الذي يجمعهم لا يتخلف منهم أحد، وهو الذي يقضي بينهم بالحساب فلا يظلم أحد، ثم يتبين بعد ذلك الفائز من الخاسر، وأنه الذي يؤمن من شاء من أهوال ذلك اليوم.

المطلب الثاني: ذكر الأيام للاعتبار بها

جاء في القرآن ذكر لبعض الأيام العظيمة في الحياة الدنيا؛ حيث وقع فيها عذاب الله أو فضله على العباد؛ فمن ذلك: قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نَدَاؤُهَا بَيْنَ النَّاسِ﴾ [آل عمران: 140]، والمراد بالأيام: أيام بدر وأحد، و {النَّاسِ} هم المسلمون والمشركون، والدولة: الكرة.

ففي الآية تذكير بأيام بدر وأحد حيث إن الله عذب المشركين ببدر فقتل المسلمون منهم سبعين، وأسروا سبعين، ثم إن الله أдал المشركين من المسلمين بأحد، فقتلوا منهم سبعين سوى من جرحوا منهم⁽⁴²⁾.

وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَى بِآيَاتِنَا أَنْ أَخْرِجْ قَوْمَكَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَذَكِّرْهُمْ بِآيَاتِنَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ﴾ [إبراهيم: 5] هذه أيام يعرفها بنو إسرائيل وهي أيام: إنقاذ الله لهم من فرعون، وغرقه، وإيرائهم الأموال والديار، ذكرها الله في الآية بتسميتها: أيام الله؛ لأنها معلومة عند بني إسرائيل.

وقيل معناها: خووفهم بما نزل بعاد وثمود، وأشباههم من العذاب، وبالعفو عن الآخرين⁽⁴³⁾.
وقيل: {وَذَكِّرْهُمْ بِآيَاتِنَا} أي: أيام العرب لحروبها وملاحمها، كيوم ذي قار، ويوم الفجار، ويوم قضا وغيرها⁽⁴⁴⁾.

المطلب الثالث: ذكر بعض اليوم للإقسام به

ورد في القرآن الإقسام بأجزاء من اليوم؛ وفي ذلك دليل على عظمة خالقه وقدرته، وفيه توجيه للتفكير في هذه الظواهر الكونية لزيادة الإيمان بالخالق؛ ومن ذلك:

القسم بالفجر: قال تعالى: ﴿وَالْفَجْرِ﴾ [الفجر: 1] أقسم الله تعالى بـ (الفجر)، وهو مقدمة النهار، وأقسم بالفجر، كما أقسم بالصبح في قوله: (والصبح إذا أسفر)، (والصبح إذا تنفس)⁽⁴⁵⁾.
قال الرازي: أقسم الله تعالى به لما يحصل به من انقضاء الليل، وظهور الضوء، وانتشار الناس، وسائر الحيوانات من الطير والوحوش في طلب الأزاق، وذلك مشاكل لنشور الموتى من قبورهم، وفيه عبرة لمن تأمل، وهذا كقوله: ﴿وَالصُّبْحِ إِذَا أَشْفَرُ﴾ [المدر: 34] وقال في موضع آخر: ﴿وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ﴾ [التكوير: 18] وتمدح في آية أخرى بكونه خالفا له، فقال: (فالق الإصباح) {الأنعام: 96}.

ومتهم من قال: المراد به جميع النهار، إلا أنه دل بالابتداء على الجميع، نظيره: ﴿وَالضُّحَى﴾ [الضحى: 1]، وقوله: ﴿وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَافَى﴾ [الليل: 2].

وثانها: أن المراد نفسه صلاة الفجر، وإنما أقسم بصلاة الفجر: لأنها صلاة في مفتتح النهار، وتجتمع لها ملائكة النهار وملائكة الليل كما قال تعالى: {إن قرآن الفجر كان مشهودا} [الإسراء: 78] أي: تشهد ملائكة الليل وملائكة النهار: القراءة في صلاة الصبح⁽⁴⁶⁾.

القسم بالضحى: ﴿وَالضُّحَى﴾ [الضحى: 1] فأقسم الله بالضحى مريداً النهار كله، وقيل: إن المراد به وقت الضحى⁽⁴⁷⁾. وذكر الماوردي أربعة أوجه لمعنى الضحى في هذه الآية:
الأول: أنه أول ساعة من النهار إذا ترحلت الشمس، الثاني: أنه صدر النهار، الثالث: هو طلوع الشمس، الرابع: أنه ضوء النهار في اليوم كله، مأخوذ من قولهم: ضحى فلان الشمس، إذا ظهر لها⁽⁴⁸⁾.

القسم بالعصر: من قوله تعالى: ﴿وَالْعَصْرِ﴾ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ ﴿﴾ [العصر: 1-2] أقسم الله في هذه الآية بالوقت ما بين زوال الشمس وغروبها، لظهور دلائل قدرة الله فيه، وقد أقسم تعالى بالعصر كما أقسم بالضحى؛ لما فيهما جميعاً من دلائل القدرة، فإن كل بكرة كأنها القيامة، يخرجون من القبور وتصير الأموات أحياء وتقام الموازين وكل عشية تشبه تخريب الدنيا بالصعق والموت، وكل واحدة من هاتين الحالتين شاهد عدل ثم إذا لم يحكم الحاكم عقيب الشاهدين عد خاسراً فكذا الإنسان الغافل عنهما في خسر⁽⁴⁹⁾.

وقيل في معنى العصر في هذه الآية أنه الدهر كله وقيل أقسم بصلاة العصر لفضلها⁽⁵⁰⁾.

النتائج:

توصل البحث إلى عدد من النتائج منها:

1. أن معنى اليوم الذي ورد في القرآن يختلف باختلاف السياق؛ فقد جاء اليوم بمعنى: الوحدة من الزمن، والنعم والنقم، واليوم المخصوص بعبادة، ويوم القيامة.
2. أن التعبير عن اليوم جاء بألفاظ مختلفة؛ ذكر البحث منها: (اليوم - أيام الله - الساعة - النهار).
3. أن التعبير عن اليوم في القرآن قد يكون لجزء معين منه؛ وتناول البحث منها: (الغدو والأصباح - العشية والضحى - العصر - الفجر).
4. أن القسم جاء باللفظ الدال على جزء من اليوم.



5. أن اليوم يُذكر في القرآن للاعتبار به، وللإقسام به، وللتذكير بالقيامه.

التوصيات:

إن الأيام في الخطاب القرآني عموماً موضوع واسع؛ يحتاج المزيد من الأبحاث؛ ويحتل العديد من المباحث؛ فمن ذلك: الأيام السالفة والمستقبلية في القرآن؛ فإن القرآن أمر بالاعتبار فيما مضى من أيام الأمم وأحوالهم، واغتنام المستقبل من الأيام باستباق الخيرات، والجمع بين هذين المبحثين ببحث مفرد يصور الواقع الذي ينبغي أن يكون عليه التعامل هذه الأيام.

وكذلك ينبغي البحث في الليل وساعاته المذكورة في القرآن كالغسق والزلفة وغيرها.

الهوامش والإحالات:

- (1) انظر: الهروي، تهذيب اللغة: 463/15؛ ابن منظور، لسان العرب: 8/4974.
- (2) الهروي، تهذيب اللغة: 463/15.
- (3) انظر: الفراهيدي، العين: 4/211.
- (4) وهو من عظام أيام العرب، كان قبل الإسلام بتسع وخمسين سنة، وقبل مولد النبي بتسع عشرة سنة، وكان بين بني عبس وذبيان ابني بغيض. انظر: الميداني، مجمع الأمثال: 2/432؛ الاصفهاني، الأغاني: 11/128؛ الحموي، معجم البلدان: 2/104.
- (5) انظر: الحموي، معجم البلدان: 5/278.
- (6) انظر: الكفوي، الكليات: 981. البخارني، الدلالة الزمنية للأفعال في جزء الملك: 486-509. زيد، والعماري، بلاغة المفارقات الزمنية: 477-530.
- (7) انظر: الكفوي، الكليات: 981؛ الرازي، مفاتيح الغيب: 28/151.
- (8) الرازي، مفاتيح الغيب: 28/151.
- (9) انظر: القشيري، لطائف الإشارات: 3/624؛ البغوي، معالم التنزيل: 8/204، 511. اللتيني، الترجمة الآلية إشكالات لسانية حاسوبية في الضمير والموصول والزمن النحوي: 62-82. الشامي، ودخيسي، تحليل الزمن وخصائص الفاعل في اللغة العربية: 34-7.
- (10) الرازي، مفاتيح الغيب: 29/455.
- (11) الزمخشري، الكشاف: 4/475.
- (12) مجاهد، تفسير مجاهد: 410.
- (13) نفسه: 600.
- (14) انظر: الطبري، جامع البيان: 4/208.
- (15) انظر: الرازي، مفاتيح الغيب: 16/42.
- (16) أخرجه: مسلم، صحيح مسلم، ح (854) من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.
- (17) الطبري، جامع البيان: 9/516.
- (18) الرازي، مفاتيح الغيب: 11/286.
- (19) انظر: ابن حبان، البحر المحیط: 4/174.



- (20) انظر: البغوي، معالم التنزيل: 336/4؛ البيضاوي، أنوار التنزيل: 193/3؛ الرازي، مفاتيح الغيب: 64/19.
- (21) البغوي، معالم التنزيل: 309/3.
- (22) الزمخشري، الكشاف: 183/2.
- (23) قال أبو حيان "أيان ظرف زمان مبني لا يتصرف وأكثر استعماله في الاستفهام"، أبو حيان، البحر المحيط: 214/5.
- (24) الواحدي، التفسير البسيط: 49/9.
- (25) انظر: الطبري، جامع البيان: 302/6.
- (26) انظر: الماوردي، النكت والعيون: 114/4.
- (27) انظر: الماوردي، النكت والعيون: 291/2؛ الواحدي، التفسير البسيط: 571/9؛ البغوي، معالم التنزيل: 306/4؛ حموش، الهداية إلى بلوغ النهاية: 2704/4.
- (28) انظر: السمعاني، تفسير القرآن: 154/6.
- (29) الماوردي، النكت والعيون: 201/6.
- (30) السمعاني، تفسير القرآن: 154/6.
- (31) انظر: الطبري، جامع البيان: 589/24؛ الماوردي، النكت والعيون: 333/6؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 520/5؛ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 179/20.
- (32) انظر: ابن العربي، أحكام القرآن: 385/4.
- (33) انظر: السعدي، تيسير الرحمن: 923.
- (34) انظر: الماوردي، النكت والعيون: 246/1.
- (35) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 222/8.
- (36) الزمخشري، الكشاف: 548/4.
- (37) انظر: الماوردي، النكت والعيون: 368/4؛ الواحدي، التفسير البسيط: 163/18؛ السمعاني، تفسير القرآن: 254/4؛ البغوي، معالم التنزيل: 310/6؛ الرازي، مفاتيح الغيب: 151/25.
- (38) انظر: الطبري، جامع البيان: 554/23؛ الواحدي، الوجيز: 1124؛ البغوي، معالم التنزيل: 198/8.
- (39) انظر: الماوردي، النكت والعيون: 133/2؛ السمعاني، تفسير القرآن: 117/2؛ الواحدي، التفسير البسيط: 230/8؛ الزمخشري، الكشاف: 38/2.
- (40) انظر: أبو السعود، ارشاد العقل السليم: 3/6.
- 03: الماوردي، النكت والعيون: 229/4؛ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 45/20؛ السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 610،
- (41) انظر: الطبري، جامع البيان: 157/24؛ البغوي، معالم التنزيل: 313/8؛ البيضاوي، أنوار التنزيل: 157/24؛ (157/24)؛
- النعماني، اللباب في علوم الكتاب: 100/20.
- (42) انظر: الطبري، جامع البيان: 239/7؛ الواحدي، التفسير البسيط: 11/6.
- (43) انظر: الطبري، جامع البيان: 519/16؛ الماوردي، النكت والعيون: 122/3؛ الرازي، مفاتيح الغيب: 65/19.
- (44) انظر: الزمخشري، الكشاف: 540/2؛ الرازي، مفاتيح الغيب: 65/19.
- (45) الزمخشري، الكشاف: 746/4.



- (46) الرازي، مفاتيح الغيب: 148/31.
 (47) انظر: الطبري، جامع البيان: 482/24.
 (48) انظر: الماوردي، النكت والعيون: 291/6.
 (49) الرازي، مفاتيح الغيب: 279/32.
 (50) انظر: الطبري، جامع البيان: 589/24؛ الماوردي، النكت والعيون: 333/6؛ الزمخشري، الكشاف: 793/4.

المراجع

- الأصفهاني، ع. ح. (1415). *الأغاني* (ط.1). دار إحياء التراث العربي.
 البخارني، ع. أ. ح. (2024). الدلالة الزمنية للأفعال في جزء الملك. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6(4)، 486-509.
<https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2194>
 البغوي، ح. م. (1997). *معالم التنزيل في تفسير القرآن* (محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميرية، سليمان مسلم الحرش، تحقيق؛ ط.4). دار طيبة للنشر والتوزيع.
 البيضواوي، ع. ح. (1998). *أنوار التنزيل وأسرار التأويل* (محمد عبد الرحمن المرعشلي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
 حموش، م. ط. (2008). *الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه* (مجموعة رسائل جامعية، تحقيق؛ ط.1). جامعة الشارقة.
 الحموي، ي. ع. (1995). *معجم البلدان* (ط.3). دار صادر.
 أبو حيان، م. ي. (2000). *البحر المحيط في التفسير* (صدقي محمد جميل، تحقيق). دار الفكر.
 الرازي، م. ع. (1420). *مفاتيح الغيب-تفسير الرازي* (ط.3). دار إحياء التراث العربي.
 الزمخشري، م. ع. (1407). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل* (ط.3). دار الكتاب العربي.
 زيد، ف. ي.، والعماري، أ. م. م. أ. (2021). بلاغة المفارقات الزمنية في رواية (عقيلات). *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 12(12)، 477-530.
<https://doi.org/10.53286/arts.v1i12.784>
 السعدي، ع. ن. (2000). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* (عبد الرحمن بن معلا اللويحق، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
 أبو السعود، م. م. (د.ت). *إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم*. دار إحياء التراث العربي.
 السمعاني، م. م. (1997). *منصور بن محمد، تفسير القرآن* (ياسر بن إبراهيم، غنيم بن عباس بن غنيم، تحقيق؛ ط.1). دار الوطن.
 الشامي، س. ع. أ.، ودخيسي، ي. (2021). تحليل الزمن وخصائص الفاعل في اللغة العربية واللهجة اليمنية العربية بناء على برنامج الحد الأدنى. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 10(10)، 34-7.
<https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.351>
 الطبري، م. ج. (2000). *جامع البيان في تأويل آي القرآن-تفسير الطبري* (تحقيق: أحمد محمد شاكر، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
 ابن عاشور، م. ط. (200). *التحرير والتنوير -تفسير ابن عاشور* (ط.1). مؤسسة التاريخ العربي.
 ابن عطية، ع. غ. (1422). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز* (عبد السلام عبد الشافي محمد، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.



- الفراهيدي، خ. أ. (د.ت) العين (مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، تحقيق). دار ومكتبة الهلال.
- القرطبي، م. أ. (1964). *الجامع لأحكام القرآن* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب المصرية.
- القشيري، ع. ه. (2000). *لطائف الإشارات* (إبراهيم البسيوني، تحقيق؛ ط.3). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الكفوي، أ. م. (2011). *الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية* (عدنان درويش، ومحمد المصري، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- اللتيني، ي. ب. أ. ع. (2022). الترجمة الآلية إشكالات لسانية حاسوبية في الضمير والموصول والزمن النحوي. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (13)، 62-82. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i13.825>
- المواردي، ع. م. (2019). *النكت والعيون - تفسير الماوردي* (السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- مجاهد، م. ب. (1989). *تفسير مجاهد* (محمد عبد السلام، تحقيق). دار الفكر الإسلامي الحديثة.
- ابن منظور، م. م. (د.ت). *لسان العرب* (عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، تحقيق). دار المعارف.
- الميداني، أ. م. (د.ت). *مجمع الأمثال* (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق). دار المعرفة.
- النعماني، ع. ع. (1998). *اللباب في علوم الكتاب* (عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الهروي، م. أ. (2001). *تهذيب اللغة* (محمد عوض مرعب، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- الواحدي، ع. أ. (1415). *الوجيز في تفسير الكتاب العزيز* (صفوان عدنان داوودي، تحقيق؛ ط.1). دار القلم، والدار الشامية.
- الواحدي، ع. أ. (1430). *التفسير البسيط* (ط.1). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- بالطبع، إليك ترجمة أكاديمية دقيقة لقائمة المراجع المذكورة إلى اللغة الإنجليزية، مع الحفاظ على ترتيبها وتنسيقها حسب المعايير العلمية:

References

- Al-Asfahani, A. H. (1995). *Al-Aghani* (1st ed.). Dar Ihya al-Turath al-Arabi.
- Al-Bakhrani, A. A. H. (2024). Temporal Significance of Verbs in Juz' Al-Mulk. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 486-509. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2194>
- Al-Baghawi, H. M. (1997). *Ma'alim al-Tanzil fi Tafsir al-Qur'an* (M. A. Al-Nimr, O. J. Dumayriyah, & S. M. Al-Harsh, Eds., 4th ed.). Dar Taybah for Publishing and Distribution.
- Al-Baydawi, A. A. (1998). *Anwar al-Tanzil wa Asrar al-Ta'wil* (M. A. Al-Mar'ashli, Ed.). Dar Ihya al-Turath al-Arabi.
- Hamoush, M. T. (2008). *Al-Hidaya ila Bulugh al-Nihaya fi 'Ilm Ma'ani al-Qur'an wa Tafsirihi wa Ahkamihi wa Jumal min Funun Ulumihi* (Academic Thesis Collection, 1st ed.). University of Sharjah.
- Al-Hamawi, Y. A. (1995). *Mu'jam al-Buldan* (3rd ed.). Dar Sader.
- Abu Hayyan, M. Y. (2000). *Al-Bahr al-Muhit fi al-Tafsir* (S. M. Jamil, Ed.). Dar al-Fikr.
- Al-Razi, M. A. (1999). *Mafatih al-Ghayb - Tafsir al-Razi* (3rd ed.). Dar Ihya al-Turath al-Arabi.
- Al-Zamakhshari, M. A. (1987). *Al-Kashshaf 'an Haqa'iq Ghawamid al-Tanzil* (3rd ed.). Dar al-Kitab al-Arabi.



- Zaid, F. Y., & Al-Amari, A. M. A.. (2021). The Rhetoric of Temporal Paradoxes in the Novel of Aqilat. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(12), 477–530. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i12.784>
- Al-Sa'di, A. N. (2000). *Taysir al-Karim al-Rahman fi Tafsir Kalam al-Mannan* (A. R. Al-Luwayhiq, Ed., 1st ed.). Al-Resalah Foundation.
- Abu Al-Su'ud, M. M. (n.d.). *Irshad al-'Aql al-Salim ila Mazaaya al-Kitab al-Karim*. Dar Ihya al-Turath al-Arabi.
- Al-Sam'ani, M. M. (1997). *Tafsir al-Qur'an* (Y. I. Ibrahim & G. A. Ghanim, Eds., 1st ed.). Dar Al-Watan.
- Al Shami, S. A. A., & Dkhissi, Y.. (2021). A Minimalist-Based Approach of Tense and Subject Features in Standard Arabic and Yemeni Arabic. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(10), 7–34. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.351>
- Al-Tabari, M. J. (2000). *Jami' al-Bayan fi Ta'wil Ay al-Qur'an – Tafsir al-Tabari* (A. M. Shakir, Ed., 1st ed.). Al-Resalah Foundation.
- Ibn 'Ashur, M. T. (2000). *Al-Tahrir wa al-Tanwir – Tafsir Ibn 'Ashur* (1st ed.). Al-Tarikh al-'Arabi Foundation.
- Ibn 'Atiyyah, A. G. (2001). *Al-Muharrar al-Wajiz fi Tafsir al-Kitab al-'Aziz* (A. A. Al-Shafi Muhammad, Ed., 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Farahidi, K. A. (n.d.). *Al-'Ayn* (M. Al-Makhzumi & I. Al-Samarra'i, Eds.). Dar wa Maktabat Al-Hilal.
- Al-Qurtubi, M. A. (1964). *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an* (A. Al-Barduni & I. Atfaysh, Eds., 2nd ed.). Dar al-Kutub al-Misriyya.
- Al-Qushayri, A. H. (2000). *Lata'if al-Isharat* (I. Al-Basyuni, Ed., 3rd ed.). Egyptian General Book Organization.
- Al-Kafawi, A. M. (2011). *Al-Kulliyat: A Dictionary of Terms and Linguistic Differences* (A. Darwish & M. Al-Masri, Eds.). Al-Resalah Foundation.
- Al-Lateeni, Y. B. A. A.. (2022). Machine Translation Computational Linguistic Problems in the Pronoun, the Relative, and the Grammatical Tense. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(13), 62–82. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i13.825>
- Al-Mawardi, A. M. (2019). *Al-Nukat wa al-'Uyun – Tafsir al-Mawardi* (S. Ibn Abd al-Maqsud, Ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Mujahid, M. B. (1989). *Tafsir Mujahid* (M. A. Al-Salam, Ed.). Dar al-Fikr al-Islami al-Haditha.
- Ibn Manzur, M. M. (n.d.). *Lisan al-'Arab* (A. A. Al-Kabir, M. A. Hasballah, & H. M. Al-Shazli, Eds.). Dar al-Ma'arif.
- Al-Maydani, A. M. (n.d.). *Majma' al-Amthal* (M. M. Abd al-Hamid, Ed.). Dar al-Ma'rifah.
- Al-Nu'mani, A. A. (1998). *Al-Lubab fi 'Ulum al-Kitab* (A. A. Al-Mawjud & A. M. Mu'awwad, Eds., 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Harawi, M. A. (2001). *Tahdhib al-Lughah* (M. A. Mur'ib, Ed., 1st ed.). Dar Ihya al-Turath al-Arabi.
- Al-Wahidi, A. A. (1995). *Al-Wajiz fi Tafsir al-Kitab al-'Aziz* (S. A. Dawudi, Ed., 1st ed.). Dar al-Qalam & Al-Dar Al-Shamiyah.
- Al-Wahidi, A. A. (2009). *Al-Tafsir al-Basit* (1st ed.). Imam Muhammad bin Saud Islamic University.





Rational Premises and their Application Limits in the Prophetic Tradition (Sunnah)

Dr. Abdul Latif Hassan Al-Zumaili*

aalzamili@kku.edu.sa

Abstract:

This study aims to elucidate the foundational premises of the rationalist approach in engaging with the Prophetic Sunnah, highlighting their application limits. The roots of rationalist thought trace back to pre-Islamic eras, evident among ancient Egyptians, Greeks, Chinese, and others. This trend gained significant momentum with the emergence of the Mu'tazilites after the advent of Islam, flourishing under the influence of earlier intellectual currents and Orientalist writings and ideas. The study consists of an introduction and three sections: the first discusses reason and its autonomy. The second analyzes the rationalist premises in engaging with the Sunnah, and the third evaluates the boundaries of applying these premises to the Prophetic Sunnah. Findings indicate that this approach employs a double standard toward the Prophetic Sunnah. A critical analysis of its foundations reveals inherent contradictions, fragmented interpretations of texts, dismissal of authentic narrations, and reliance on weak or fabricated reports—practices that conflict with sound human intuition and diverge from the methodology Sunnah People in serving the Prophetic tradition. The latter distinguishes rigorously between acceptable and rejected narrations.

Keywords: Prophetic Sunnah, Rationalist Premises, Hadith Transmission, Authentic Hadith.

* Assistant Professor of Hadith, Department of Prophetic Tradition (Sunnah) Sciences, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Zumaili, A. L. (2025). Rational Premises and their Application Limits in the Prophetic Tradition (Sunnah), *Journal of Arts*, 13(2), 433 -466. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2618>

© 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.



المنطلقات العقلية وحدود إعمالها في السنة النبوية

د. عبد اللطيف بن حسن الزميلي*

aalzamili@kku.edu.sa

المخلص:

يهدف البحث إلى إبراز منطلقات الاتجاه العقلاني في التعامل مع السنة النبوية، وإبراز حدود إعمالها. وتعود جذور الاتجاه العقلاني إلى عصور ما قبل الإسلام، عند المصريين القدماء، وعند اليونانيين، والصينيين، وغيرهم، ثم نشطت بقوة بظهور المعتزلة، بعد ظهور الإسلام ووجه نشاطه بتأثره بالتيارات المتقدمة، وبالكتابات وأفكار المستشرقين، الذين حاولوا النيل من السنة النبوية، ومن ذلك ردهم أخبار الأحاد، وأخذهم من الدليل ما يناصر أفكارهم، ويبترون منه ما لا يخدمها، إلى غير ذلك مما يصبو هذا الموضوع إلى الكلام عنه، في المبحث الثاني منه. كما يُعنى هذا الموضوع في المبحث الأخير منه بالكلام عن حدود إعمال هذه المنطلقات، ثم يخلص إلى نتائج منها: أن هذا الاتجاه يكيل للسنة النبوية بمكيالين، وأن المتأمل في منطلقاته، يجد أنها غير عقلانية، من تناقضات وبتر للنصوص، وردهم الروايات الصحيحة، واستشهادهم بالضعيف والموضوع منها، إلى غير ذلك مما يخالف الفطر السليمة، ويخالف منهج أهل السنة في خدمتهم السنة النبوية، وتمييزهم بين الروايات المقبولة، والمردودة، ومن أجل تحقيق الأهداف من كتابة هذا الموضوع، قسمت خطته إلى مقدمة وثلاثة مباحث، تكلمت في الأول منها عن العقل واستقلاليته، وفي الثاني عن منطلقات الاتجاه العقلاني في التعامل مع السنة النبوية، وخصصت الثالث للكلام عن حدود التعامل مع هذه المنطلقات في السنة النبوية. الكلمات المفتاحية: السنة النبوية، المنطلقات العقلانية، رواية الحديث، الحديث الصحيح.

* أستاذ الحديث المساعد، قسم السنة وعلومها، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية..

للاقتباس: الزميلي، ع. ح. (2025). المنطلقات العقلية وحدود إعمالها في السنة النبوية، مجلة الآداب، 73 (2)، 466-433.

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2618>

© 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 المنعم على عباده، المتفضل على أوليائه، والصلاة والسلام على نبيه المبعوث رحمة للعالمين، وهداية للسالكين، بلغ الرسالة؛ فبين المجلد وفصله، والمهم وفصره، ودل على الشريعة بأتم الوسائل، وأزكى الطرائق؛ لتكون رسالته شاملة عامرة، صالحة لكل زمان ومكان، فتكلفت تلك العناية في العقول السليمة فانتجت الطريق القويم، والسبيل المستقيم، ولما كان من سنن الله في الكون، وجود المهتدين السالكين، ووجود العاصين المذنبين، كان لمدعي العقول والأفهام صائلة على النقل من الكتاب والسنة النبوية؛ فادعوا تعارض الشريعة وتضاربها، وزعموا أن العقل هو الأصل وإليه المحتكم؛ فتولدت أفكار الابتداع والضلال، وزاغ من زاغ عن طريق الهداية، جعلنا الله من المقتفين لهدي نبيه وسنة صفيه صلى الله عليه وسلم ومنهج أصحابه رضوان الله عليهم أجمعين ومن هنا وسمت هذا البحث بـ (المنطلقات العقلية وحدود أعمالها في السنة النبوية) سائلاً المولى التوفيق والسداد.

أهمية الموضوع:

يكتسب هذا الموضوع أهميته من خلال الآتي:

أ/ تأثر الساحة العلمية من أطروحات تضرب التشابه بالمحكم والصحيح بالضعيف، والمفهوم بالمنطوق؛ لتجتاح العقول الضئيلة عن نور المعرفة، لتهز مسلماتها فتكمن في السنة والقرآن؛ تقلل قدرها، وتضارب بين نصوصها، بإعمال العقل على خلاف النص لتجعل الطبايع العقلية والهوى المطاع، هو القائد لما يرمون له من البدع والضلال، وتفريق المسلمين.

ب/ أن هذا السبيل هو الأمثل عند أعداء الدين لإضعاف شوكة المسلمين، وإن كانت هذه الادعاءات ليست وليدة اليوم، غير أنها تتطور بتطور الوسائل المفوضية إلى العقول، مع ما تختلف عليه من أديائها؛ عن زمن كان فيه تعظيم للسنة ولو بشيء يسير، غير أنه تصدر الموقف ممن ينكر السنة إطلاقاً، ثم لا يصرحون حتى لا يكشف زيغهم وطريقهم الذي اتبعوه.

ج/ التقدم التكنولوجي المعاصر والحديث، وقوة الذكاء الاصطناعي، واعتماد الوسائل الإعلامية الحديثة والمتطورة في الترويج لادعاءاتهم وافتراءاتهم على نصوص القرآن والسنة النبوية، وتمجيدهم العقل البشري، ما يدفع كل غيور معتدل إلى الدفاع عن الوحي قرآناً وسنة، ورد هذه الشبهات.

ومن هنا كانت الرغبة في الكلام عن بعض ما يتعلق بهذا الموضوع، مستعينا بما وهبني الله ووهبهم من عقل، استعملوه في الطعن في السنة النبوية الشريفة، لإسقاط الاحتجاج بها، وأُسْتَعْمِلُهُ في نصرتها والدفاع عنها، ورد شبهاتهم وافتراءاتهم، في حدود القطعي والظني؛ إما دلالة وحكما، وإما منطوقاً ومفهوماً.

أسباب اختيار الموضوع:

دفعني لاختيار هذه الدراسة سببان رئيسان:

أحدهما: استعانة الطاعنين في السنة النبوية، بالعقل في رد نصوص السنة النبوية وردهم الاحتجاج بها بناءً على ما تزعمه عقولهم.

الثاني: رغبتني في الرد على هذه المزاعم والشبهات، مستعينا بالعقل ذاته، وإثبات أن العقل يُحكم بالنص الشرعي قرآناً وسنة، فإن حاد عنه هلك؛ فلو كان للعقل السلطان المطلق، لما حاد عن الفطرة السليمة، ولما عبد غير الله عز وجل، ولما استحسّن الحرام، وأنف الحلال؛ ومن المعلوم أن العقول نسبية تختلف؛ فما يراه زيد حسناً، قد يراه عمرو غير حسن، وهكذا، أما النص، فإنه يحسم هذا الخلاف.



الدراسات السابقة:

إن الدراسات التي تكلمت عن العقل وافرة بل لا تجد كتاباً تكلم في الأصول والاعتقاد والفرق إلا وجدت مباحث العقل متجذرة فيه، غير أن ما أُلّف من كتب، وما نُشر من دراسات، في نظري، ربطت -بشكل جلي- الصورة الوجودية أو الإلحادية أو العقدية ولوازمها بالعقل وما يطرأ عليه، وجعلت التشريع، وخاصة السنة، سواء قبولا أو فهما، غير مرتبط بإعمال العقول ارتباطا يجلي حقيقة الوقوع في الإعمال ولوازم ثبوته، ومَحَال حدوده واستغراقه.

ومن الدراسات في هذا الاتجاه أذكر:

- ماهية العقل ومعناه واختلاف الناس فيه / للحارث بن أسد المحاسبي، ت: 243هـ.
- درء تعارض العقل والنقل / لشيخ الإسلام ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم ت: 728هـ.
- الاتجاهات العقلانية المعاصرة أصولها ومناهجها / ناصر بن عبد الكريم العلي العقل، رسالة ماجستير، وهي، كما قال الباحث، دراسة عامة، تكلم فيها عن مكانة العقل عند الفلاسفة وعند أهل السنة، وذكر بعض الاتجاهات العقلية، وبعض معالم المنهج العقلاني، مثل الخلط بين مصادر تلقي الدين، والخطأ في منهج الاستدلال، إلى غير ذلك من المسائل المتعلقة بهذه الاتجاهات.
- نقض أصول العقلانيين / سليمان بن صالح الخراشي.
- شهادات الاتجاه العقلي في حجية السنة النبوية (دراسة أنموذجية من خلال مشكل الحديث النبوي)، لقاسم حاج محمد وحاج إسماعيل بن لولو، نشر في مجلة روافد للبحوث والدراسات، العدد 2، 2017م. عرفا فيه الاتجاهات العقلية، وأهم روافدها، ومنطلقاتها الفكرية والموضوعية في نقد السنة النبوية، من خلال مشكل الحديث النبوي.
- تجديد الدين لدى الاتجاه العقلاني الإسلامي المعاصر، د/أحمد محمد اللهيبي، 2011م، فهرست مكتبة الملك فهد الوطنية،
- الاتجاه العقلاني لدى المفكرين الإسلاميين المعاصرين، عرض ونقد، د/سعيد بن عيضة الزهراني، 1432هـ، رسالة دكتوراه من جامعة الإمام محمد بن سعود، تكلم فيها عن نشأة الاتجاه العقلاني ومصادره، وموقفه من أصول الدين، ومن أحكام الشريعة، إلى غير ذلك.
- موقف المدرسة العقلية من السنة النبوية، للأمين الصادق الأمين، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 1418هـ، ركز فيها على موقف المعتزلة من السنة النبوية بخاصة، وأثر ذلك في رد الروايات الصحيحة، وعلاقة ذلك بالأصول الخمسة، إلخ.
- موقف الاتجاه العقلاني الإسلامي المعاصر من النص الشرعي، لسعد بن بجاب العتيبي، رسالة دكتوراه من جامعة الملك سعود، 1430هـ، ركز فيها على موقف هذا الاتجاه من النص الشرعي، وطرق تعامله معه، إلخ.
- أسس المدرسة العقلية في التعامل مع السنة النبوية (دراسة تحليلية نقدية)، ليوسف عبد الرحيم المهيبي، الجامعة الأردنية 2016م.
- المدارس العقلانية والعصرانية وموقفها من السنة النبوية (دراسة استقرائية نقدية)، لسيد عبد المجيد غوري، الجامعة العالمية، ماليزيا.



- منهج المدرسة العقلانية الحديثة في دراسة الأحاديث المشككة، د/سعيد بن صالح الرقي.
 - الاتجاهات المعاصرة في دراسة السنة النبوية في مصر وبلاد الشام، د/ محمد عبد الرزاق الأسود، دمشق: دار الكلم الطيب، ط 1، 2008م، ذكر فيه عدة اتجاهات منها: اتجاه علماء الحديث، والاتجاه العقلاني، وغيرهما.
 - موقف المدرسة العقلية الحديثة من الحديث النبوي الشريف (دراسة تطبيقية على تفسير المنار)، لشفيق بن عبد الله شفيق، المكتب الإسلامي، ط 1، 1998م، عرف فيه المدرسة العقلية، وأهم روادها في العصر الحديث، وموقفهم من السنة النبوية.
 - الاتجاهات العقلانية الحديثة، د/ ناصر عبد الكريم العقل، الرياض: دار الفضيحة، ط 1، 2001م، تكلم فيه عن الاتجاه الحداثي بصفة عامة.
- إن الدراسات المرتبطة بالعقل والسنة النبوية الشريفة، طعنا فيها، أو دفاعا عنها، كثيرة، منها ما كان عاما، ومنها ما ارتبط بعلم معين كالعقيدة، والتفسير، ومنها مؤلفات عامة نشرها غير متخصصين في علوم الشريعة وعلوم السنة بخاصة، من أطباء، ومحامين، وأدباء، وغيرهم ممن كانت لهم تخصصات أخرى، ومنها دراسات أكاديمية (ماجستير ودكتوراه)، ومنها ما هو متقدم في التأليف، ومنها المتأخر والمعاصر، وهو الأغلب.
- ولا أنكر أن لهذه الدراسة تعلق بهذه الدراسات خاصة في الجوانب النظرية عند الكلام عن العقل ومفهومه، وحدوده، إلى غير ذلك.

ولعل ما ينفرد به هذا الموضوع، أو إضافته إلى هذه الدراسات، هو تركيزه على إبراز بعض منطلقات العقلانيين، إن صح وصفهم بهذه العبارة، لأنهم لو كانوا كذلك، وعلى فطر سليمة، لعلموا أن النقل حاكم على العقل ويقدم عليه، ولعلموا أن العقل محدود بعالم الشهادة، ولذا أردت إبراز منطلقاتهم في التعامل مع السنة النبوية وبيان حدود إعمال العقل فيها.

إشكالية البحث وتساؤلاته:

إن المتتبع لنشأة الاتجاه العقلاني وعلاقته بالسنة النبوية الشريفة، خاصة بعد سقوط الخلافة، يجد أن النواة الأولى لنشأتها تعود إلى ظهور الفرقة المعتزلية بخاصة، وتمجيدها العقل، وتقديمه على النقل، وتطورت هذه النقاشات، وظهر من الأئمة من رد عليها وانتصر للسنة النبوية، من أمثال الإمام الشافعي، وابن قتيبة، ثم ابن تيمية، وغيرهم ممن يبين حجية السنة، وحجية خبر الأحاد في العقائد والأحكام، ثم قويت شوكة هذه الحركة مع التيار الاستشراقي، لتطال بعدها من هم من أبناء جلدة المسلمين، ممن تأثر بهذه التيارات وانتصر لها، وطعن في السنة، من أمثال جمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، ورشيد رضا، وأبي رية، والقنوبي، والكردي، وغيرهم كثير.

فما مفهوم المنطلقات؟

وما منطلقات هذا الاتجاه في التعامل مع السنة النبوية؟

وما حدود إعمالها؟

أهداف الموضوع:

يسعى هذا الموضوع إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ/ إبراز منطلقات الاتجاه العقلاني في التعامل مع السنة النبوية.

ب/ إبراز حدود إعمالها.



منهج البحث وإجراءاته.

استعنت في كتابة هذا الموضوع بالمنهج التحليلي النقدي، واتبعت من أجل ذلك الإجراءات الآتية:
أ/قراءة ما استطعت من كتاباتهم.

ب/استخراج ما يتعلق بمنطلقاتهم في التعامل مع السنة النبوية.

ت/توثيق المعلومات علمياً بذكر العنوان، ثم المؤلف، ثم موضعه من الصفحة.

ث/تنسيق الحواشي رقمياً من 1 إلى آخره.

ج/إلحاق الدراسة بثبت الحواشي، ثم ثبت المصادر والمراجع

خطة البحث.

انتظم البحث في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، ثم الخاتمة، والفهارس.

المقدمة

التمهيد

وفيه بيان عناية الشريعة بالعقل.

المبحث الأول: العقل واستقلاليته، وفيه ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: ماهية العقل.

المطلب الثاني: اختلاف العقول وتطورها.

المطلب الثالث: استقلال العقل.

المبحث الثاني: منطلقات الاتجاه العقلاني في التعامل مع السنة النبوية، وفيه ثمانية مطالب:

المطلب الأول: الغلو في تمجيد العقل وتقديمه على القرآن والسنة.

المطلب الثاني: الطعن والادعاء من غير أدلة.

المطلب الثالث: التعامل مع روايات السنة النبوية بحسب الهوى.

المطلب الرابع: اعتماد أسلوب الانتقاء.

المطلب الخامس: رد الروايات الصحيحة لمخالفتها عقولهم.

المطلب السادس: قبولهم الروايات المتواترة ورد غيرها.

المطلب السابع: التناقض والاضطراب.

المطلب الثامن: الطعن في الروايات الصحيحة وفي الصحابة بتهمة رواياتهم الإسرائيلية.

المبحث الثالث: حدود أعمال هذه المنطلقات في التعامل مع السنة النبوية.

وفيه أربعة مطالب:



المطلب الأول: تعارض العقل مع النقل، وفيه مسألتان.

المسألة الأولى: نشأته.

المسألة الثانية: أسبابه.

المطلب الثاني: حدود إعمال العقل في النقل. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: إعمال العقل في التشريع عامة.

المسألة الثانية: ماهية العقل في إدراك الحقائق الشرعية.

المطلب الثالث: إعمال العقل في السنة من حيث السند والمتن: وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: من حيث السند

المسألة الثانية: من حيث المتن

المطلب الرابع: شبهات عامه للقائلين بتقديم العقل على النقل، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: العقل هو أصل النقل.

المسألة الثانية: مخالفة النصوص للعلم.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج.

الفهارس: فهرس المراجع والمصادر.

التمهيد: وفيه بيان عناية الشريعة بالعقل.

ميز الله عز وجل الإنسان على سائر المخلوقات بالعقل؛ لأنه مناط التكليف، وهو آلة الإدراك التي يميز بها بين الأسود والأبيض، وبين النور والظلام، وبين المليح والقبيح، وبين الخير والشر... الخ.

والعقل دليل قوي لتوحيد الله في ألوهيته وربوبيته، وأسمائه وصفاته؛ فقد جاءت آيات كثيرة في القرآن الكريم، وروايات في السنة النبوية، تحت الإنسان على التفكير في خلق الله، والنظر في الأفاق وفي الأنفس، للتحقق من قدرة الله، ومن رحمته بخلقه... الخ.

قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿٧٧﴾ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿٧٨﴾ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿٧٩﴾ وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٨٠﴾﴾ (الغاشية: ١٧ - ٢٠) وقال: ﴿سَرُّهُمْ ءَايَتُنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ﴾ [فصلت: 53]؛ أي إن الله عز وجل يظهر

للناس آيات قدرته على الخلق، وعلى الرجوع، في الكون وفي الأنفس، حتى يتبين لهم أنه الواحد الأحد، رب كل شيء وخالقه، القوي، القادر، فهي آيات تدل على قدرة الخالق، فَلَمَّا مَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ! ومن الآيات القرآنية التي دعت إلى إعمال العقل قوله تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٣﴾﴾ [الزخرف: 3] ، وقوله مخاطباً بني إسرائيل، رؤوس التآلي على الله عز وجل، ورؤوس الفتن أينما كانت: (أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب أفلا



تعلقون)[البقرة: 44]، فعلى الرغم من التوراة التي نزلت لتوجيههم، وتبين لهم قدرة الله ووحدانيته، فإنهم يتعمدون قلب الموازين، وتزييف الحقائق؛ فإنهم يأمرّون الناس بالبر، ولا يأتونه، أفلا يعقلون؟!

غير أن هذا العقل، وبما جعله الله فيه من قدرات معجزة، يظل محدود المجال، كما أن القدرات العقلية متفاوتة بين إنسان وآخر، كما أن قدراته على إدراك عالم الغيب بخاصة، وعلى كثير من حقائق عالم الشهادة قليلة، فما إن يصل إلى نتيجة، حتى تُفتح أمامه أبواب من التساؤلات والألغاز التي يحتاج في حلها إلى اللجوء إلى الوحي المنزل، إلى القرآن الكريم والسنة النبوية، للالتزام بما أمر الله به والانتفاء عما نهى عنه، ومعرفة الحرام مما أحله الله له، إلى غير ذلك.

ومنذ أزمنة بعيدة تمتد إلى ما قبل نزول الوحي على نبيينا محمد، وظهور الرسالة الخاتمة، ظهر فلاسفة ومفكرون، في الحضارات القديمة في بابل وروما واليونان ومصر القديمة وغيرها، ناقشوا العقل وقدراته وماهيته، كما ظهرت في الإسلام فرقة المعتزلة التي مجدّت العقل، وقدمته على النقل، واستمر الجدل والكتابات بين المنتصرين للعقل انتصاراً مطلقاً والمنكرين كلياً أو جزئياً للوحي، وبين المعتدلين والمنصفين المدافعين عن القرآن والسنة، غير ناكرين حدود العقل، ولا منكرين دور النقل في تصحيح مسار العقل، إلى عصرنا هذا، فكثّر الكلام عن الاتجاهات العقلية، وعن تقديمها العقل على النقل، وعن طعنها في القرآن الكريم وفي السنة النبوية، وعن ردها نصوص القرآن والسنة النبوية، وعن إثارتهم الشبهات... الخ.

إن ما يدفعني إلى كتابة هذه الأطروحة، هو الرغبة به في إبراز منطلقات الاتجاه العقلاني، إن صح التعبير؛ لأنّ العقل السليم، في نظري، هو الذي يقود صاحبه إلى الإقرار بوحدانية الله والإيمان بقدرته على الخلق وعلى البعث والنشور، رغبة في إبراز منطلقاتهم في التعامل مع السنة النبوية.

المبحث الأول: العقل واستقلاليته.

وفيه ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: ماهية العقل، وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: تعريف العقل لغةً.

المسألة الثانية: تعريف العقل اصطلاحاً.

المسألة الثالثة: مكان العقل.

المطلب الثاني: اختلاف العقول وتطورها.

المطلب الثالث: استقلال العقل.

- المطلب الأول: ماهية العقل وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: تعريف العقل لغةً:

قال ابن فارس: "العين والقاف واللام أصل واحد منقاس مطرد، يدل عظمه على حبسة في الشيء أو ما يقارب الحبسة. من ذلك العقل، وهو الحابس عن ذميمة القول والفعل"⁽¹⁾

وقال ابن دريد في الجمهرة: "العقل ضد الجهل"⁽²⁾، وكذا قال الفراهيدي⁽³⁾.

وقال الأنباري: المعروف من كلام العرب: "العقل ضد الحمق"⁽⁴⁾.

وجاء في تاج العروس: "العقل: العلم، وعليه اقتصر كثيرون، وفي العباب: العقل: الحجر والنهية، ومثله في الصحاح، وفي المحكم: العقل: ضد الحمق، أو هو العلم بصفات الأشياء من حسنها وقبحها، وكمالها ونقصانها، أو هو العلم بخير الخيرين وشر الشرين، أو مطلق لأمر أو لقوة بها يكون التمييز بين القبح والحسن، ولمعان مجتمعة في الذهن يكون بمقدمات يستتب بها الأغراض والمصالح، ولهينة محمودة للإنسان في حركاته وكلامه"⁽⁵⁾.

وعليه فمدار تعاريف العقل في اللغة، حول معاني دلت عليها القرآن الكريم، وهي عائدة أصالة لثلاثة مفاهيم: الأول: الحبس والمنع عن فعل وقول ما يستنكر، وإلى هذا المعنى ذهب ابن فارس، والله قد عبر للمشركين بقدرته

سبحانه لتنكيسهم في الخلق فقال: ﴿وَمَنْ نُعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِي الْخَلْقِ أَفَلَا يَعْقِلُونَ﴾ [يس: 68].

وكما نص على معناه في الكتاب العزيز، فهو مشاهد بالعيان والأحوال، فإن مما يرى مع كبر السن وامتداد الأجل، من فقدان للعقل كله أو بعضه، تحقق لنكس في الخلق فعلاً كان أو قولاً، بعد أن كان حسيماً فهيماً ضابطاً لألفاظه وأفعاله.

الثاني: الجهل، وإليه ذهب ابن دريد وغيره، والله سبحانه قد عبر في الكتاب بمفهوم الجهل وذكر بعده الأمر بالعقل،

قال الله سبحانه: ﴿وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءً وَنِدَاءً صُمُّ بُكْمٌ عُمْى فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [يس: 171]، وقال سبحانه: ﴿أَمْ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ شُفَعَاءَ قُلْ أَوَلَوْ كَانُوا لَا يَمْلِكُونَ شَيْئاً وَلَا يَعْقِلُونَ﴾ [الزمر: 43]،

فأمرهم الله بالعقل بعد أن أثبت لهم الجهل، ومن هنا قد يرد بأن العقل في اللغة مرادف للعلم، وأما في الاصطلاح فسيأتي أن ذلك من إطلاقاته؛ لأن الجهل المراد هنا خلاف العلم، فإثبات أن العقل يراد به العلم يمكن تقريره، وإن لم يكن من إطلاقاته لغة.

الثالث: الحجر، ومنه قول الله تعالى: ﴿اتَّأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: 44].

قال الإمام الطبري مفسراً: "أفلا تفقهون وتفهمون قبح ما تأتون من معصيتكم ربكم التي تأمرون الناس بخلافها وتهنئهم عن ركوبها وأنتم تعلمون أن الذي عليكم من حق الله وطاعته، واتباع محمد والإيمان به وبما جاء به"⁽⁶⁾.

والنتيجة المتحصلة مع تنوع الإطلاقات أن يقال -والله أعلم-: إن العقل: هو ما يميز به الخير من الشر، والصواب من الخطأ.

المسألة الثانية: تعريف العقل اصطلاحاً.

اختلفت تعاريف العقل عند الناس باختلاف منطلقاتهم، ودياناتهم، فكان الأثر البين لذلك تفريقهم بين كونه العقل من حيث الأصل، فهل هو الروح أو النفس؟ أو أنه معنى قائم بنفسه مستقل عن المعنيين؟ ومن هنا وقع الإشكال مترتباً على المعنى الصحيح القائم على تفسير العقل، وعليه فلا يخلو العقل من حيث العموم من هذين المبدئين، وأما تعاريفه فأوجزها على اصطلاح أهل كل فن.



- تعريف العقل في ضوء الشرع:

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "العقل في كتاب الله وسنة رسوله وكلام الصحابة والتابعين وسائر أئمة المسلمين، هو أمر يقوم بالعقل سواء سمي عرضاً أو صفة، ليس هو عينا قائمة بنفسها سواء سمي جوهراً أو جسماً أو غير ذلك"⁽⁷⁾، قلت: والمراد بالأمر الذي يقوم بعقل المرید للفعل، هو ذاته الوصف المتعلق بماهية العقل لإرادة الفعل أو الترك، والله عبر به في كتابه أمراً بذلك ببيان لهذا المقصد فقال سبحانه: ﴿لَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ كِتَابًا فِيهِ ذِكْرُكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ { [الأنبياء: 10]}.

- تعريف العقل عند المتكلمين:

أوردت تعريفهم هنا لما أولوه من عناية واهتمام، وما بنوا عليه من مسائل وأحكام متعلقة بالتشريع عموماً، وبالسنة خصوصاً، ويدخل من ضمنهم الفلاسفة، وإن كانوا مفارقين لهم من حيث الإجمال في تعبيرات العقل وتفسيراته، ولكنهم يشتركون في أوجه، قال الغزالي: "وأما العقل فهو اسم مشترك، تطلقه الجماهير والفلاسفة والمتكلمون على وجود مختلفة لمعان مختلفة، والمشارك لا يكون له حد جامع.

أما الجماهير فيطلقونه على ثلاثة أوجه:

الأول: يراد به صحة الفطرة الأولى في الناس، فيقال لمن صحت فطرته الأولى: إنه عاقل، فيكون حده: إنه قوة يُجَوِّدُ بها بين الأمور القبيحة والحسنة.

الثاني: يراد به ما يكتسبه الإنسان بالتجارب من الأحكام الكلية، فيكون حده: إنه معان مجتمعة في الذهن تكون مقدمات يستنبط بها المصالح والأغراض.

الثالث: معنى آخر يرجع إلى وقار الإنسان وهيئته، ويكون حده: إنه هيئة محمودة للإنسان في حركاته وسكناته وهيئاته وكلامه واختياره"⁽⁸⁾.

وعليه فيستلزم هذه الهيئة التمييز بين الصواب والخطأ.

وهذا التقسيم الأنف، منهم من جعله متعينا على أفراد الناس⁽⁹⁾، ومنهم من أطلقه على المتكلمين، كما أسلفت من قول الإمام الغزالي، وبيان ذلك كله عائد إلى أثر ذلك الخلاف في الحكم على كنه العقل وآليته، والنتيجة على بيانه، مع ما وقع من الفلاسفة من بون في أقوالهم وتعدد آرائهم، ولذا أذكر هنا إطلاقاتهم العامة لمعاد العقل، قال الغزالي رحمه الله: "وأما الفلاسفة فاسم العقل عندهم مشترك، يدل على ثمانية معان مختلفة: العقل الذي يريد المتكلمون، والعقل النظري، والعقل العملي، والعقل الهولاني، والعقل بالملكة، والعقل بالفعل، والعقل المستفاد، والعقل الفعال"⁽¹⁰⁾.

- تعاريف العقل عند أئمة المذاهب الأربعة:

- قال السرخسي الحنفي: "العقل نور في الصدر به يُبصر القلب عند النظر في الحجج"⁽¹¹⁾.

- قال أبو بكر الباقلاني المالكي: "العقل من العلوم، إذ لا يتَّصف بالعقل خالٍ عن العلوم كلها، وليس من العلوم النظرية، فإنَّ النظر لا يقع ابتداءً إلا مسبقاً بالعقل، فانهصر في العلوم الضرورية وليس كلها، فإنه قد يخلو عن العلوم بالمحسوسات من اختلَّت عليه حواسُّه، وإن كان على كمالٍ من عقله"⁽¹²⁾.



- قال الغزالي الشافعي: "هو صفة يتهيأ للمتصف بها ذرُّ العلوم والنظر في المعقولات"⁽¹³⁾

- قال القاضي أبو يعلى الحنبلي: "والعقل ضَرْبٌ من العلوم الضرورية"⁽¹⁴⁾

وكما سلف فقد تعددت الأقوال في بيان العقل، وحده، وآليته، ويمكن الرجوع إلى تفصيل هذه الإطلاقات في كتب الأصوليين، والمناطق، وخلاصة ما يفهم من تلك الأقوال ما يلي:

- أن العقل عبارة عن نور جعله الله في قلب الإنسان تكريماً له على سائر أنواع الحيوان، وبهذا المعنى يتوافق العقل مع جميع مدلولات اللغة، ويدل على المعلومات بالضرورة والمعقولات، وغيرها.

- أن العقل يتنامى مع العلم والتجربة.

- أن الرابط بين العقل والشرع قائم في الحقيقة حتى مع اختلاف المنطلق العقدي.

- أن العقول تختلف في معقولاتها، وإمكانيتها، وإدراكها من زمن لزمان، ومن شخص لآخر.

- أن ماهية العقل على الحقيقة: أنه صفة تمايز بين الصواب والخطأ.

- أن العقل قد يطلق على ما يكتسبه الإنسان من المعارف والعلوم، وقد يراد به الرجاحة في الرأي وسداد القول، وقد يراد به حالة المرء من هيئة الصمت ونحوه.

- أن العقل لفظ مختلف بين مفهومي، إما جملة العلوم الضرورية، أو ما يدرك بالغيرزة أو الملكة.

• المسألة الثالثة: مكان العقل.

ومما ينظر إليه بعد هذا الإيراد والاختلاف في ماهية العقل وكونه آلة أو قائما بنفسه، ما يستشكل من معرفة مكانه، ومجمل الخلاف على مكانه ينحصر في ثلاثة أقوال أوردها القاضي أبو يعلى في فصل العقل⁽¹⁵⁾:

القول الأول: أن مكانه القلب وإلى هذا ذهب أبو الحسن التميمي فقال: "أن العقل في القلب يعلو نوره إلى الدماغ فيفيض منه إلى الحواس ما جرى في العقل"⁽¹⁶⁾.

ونسبه أبو الخطاب فقال: "وهو اختيار أبي الحسن التميمي وابن الفراء وشيخنا، وبه قال جماعة من الفلاسفة"⁽¹⁷⁾، وحكي عن ابن البناء، وابن عقيل⁽¹⁸⁾، وهو قول جمهور الشافعية والمالكية والحنابلة.

واستدلوا بما يلي:

- قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرٍ لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ﴾ [ق: 37]، أي عقل، فعبر بالقلب عن العقل لأنه محله، وقد يعبر بالشيء عن الشيء لأجل مجاورته.

- قوله تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونُ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾ [الحج: 46]، فجعل العقل في القلب، وكذا صور تغطيته بالعقل الذي في الصدر، وحمل الفقه الذي هو العلم والفهم والمعرفة، إلى العقل.⁽¹⁹⁾



- قول عليه الصلاة والسلام «ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب»⁽²⁰⁾

القول الثاني: أن العقل في الرأس⁽²¹⁾.

وهو المشهور عن الإمام أحمد، وهو قول الأطباء، واستدل القائلون به، بأن الرأس هو الموضع من الجسد الذي إذا ضرب قد يتأذى العقل لأجله فدل على وجوده فيه.

واستدلوا بأن العقلاء يضيفون العقل إلى الرأس، فيقولون هذا رأس عاقل، أو في دماغه عقل.

وهذا لا يسلم لهم به فأما الأول فلأن المرء إذا اشتدت أنثياه أو عصرهما زال عقله، ولا أحد يقول بوجود العقل فيها.

أما عن نسبة العقلاء للعقل إلى الرأس فهو لا يسلم به؛ لأنه لا يلزم من قولهم وجوده فيه بل قد يراد بأنه المصدر الذي يغذي الجسم بما يفيض به القلب، فما هو إلا نور القلب على الجوارح.

القول الثالث: أن العقل محله القلب، ونوره يفيض إلى الرأس.

واستدل هؤلاء بأدلة القول الأول، وزادوا بأن المحل هو القلب وأثره على البدن يكون من خلال الدماغ، وهذا يدل على الاتصال بينهما.

وتحريم الخلاف في ذلك هو أن القائلين بأن العقل في القلب، نظروا إلى محل وجوده، والقائلين بأنه في الرأس نظروا إلى الأثر المترتب على العقل، وعليه فلعل القول بأنه في القلب وله اتصال بالعقل هو الأقرب وتخدمه الأدلة.

وأما أثر الخلاف فما هو إلا في وقوع الأثر والجنابة، وهذا ليس بابه.

المطلب الثاني: اختلاف العقول وتطورها.

وسبب إيراد أن العقل هو آلة الوصول إلى النتيجة أو الحكم، فكان من اللازم بيان هل العقول حال النظر في الشيء متحدة أم لا؟

وهذا التساؤل اختلف فيه على قولين:

الأول: أن العقول تتفاوت، قال القاضي أبو يعلى: "ذكر أصحابنا أنه يصح أن يكون عقل أكمل من عقل وأرجح"⁽²²⁾، وحكى على ذلك إجماع الناس، وقد يستدل عليه بقول رسول الله ﷺ عن النساء: «نَاقِصَاتِ عَقْلٍ وَدِينٍ»⁽²³⁾، وهذا لا يمكن إنكاره لسببين:

- أن العقلاء يسلمون برجاحة عقل على عقل.

- أنا لو سلمنا بعدم تفاوت العقول، لما كان لإيراد أي خلاف معنى، وهذا لا يقول به أحد لأن الخلاف مشاهد.

الثاني: أن العقول لا تتفاوت.

والخلاصة في ذلك ما قاله الزركشي: "منه مخلوق في الإنسان، ومنه يزداد بالتجربة والاعتبار، ويزيد وينقص، كالعلم والإرادة والشهوة ونحوها من أفعال القلوب، ولهذا يقال: فلان وافر العقل وفلان ناقص العقل"⁽²⁴⁾.

وهذا يتقرر التفاوت؛ لأن استواءها لا يقول به إلا مخالف للفظ العقل أو محيلاً ذلك للحكمة ونحوهما، وهذا كله من مقصود اختلاف العقول.

المطلب الثالث: استقلال العقل.

لا شك أن العقل من تكريم الله للإنسان، وهو مزيته، فقد خلقه الله في أكمل صورة وأحسن هيئة، قال الله سبحانه: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوَرْدِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الإسراء: 70].

وهذا التفضيل من الله لبني آدم، إنما جعله الله مزية فهم ليتفكروا، ويتدبروا، وما خلق السموات والأرض وتسخيرهما للإنسان عن ذلك ببعيد، قال سبحانه: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِي إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [النحل: 12]، وقال سبحانه: ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الجمعة: 13]، والقرآن الكريم مليء بمثل هذه الآيات إما تصريحاً بالعقل، أو ما يدل عليه، كالفكر أو التدبر، أو النظر، وهنا تبرز غاية هذا البحث من إعمال العقل، وحدود هذا الإعمال، وقد جاءت السنة مؤكدة على ما في القرآن الكريم من طلب للتفكير والتعقل وهذا وارد من حيث عمومها فكان التفكير في خلق الله، والحلم، والحكمة، والأناة، محلها العقل، قال عليه الصلاة والسلام: «اسْتَوْوُوا، وَلَا تَخْتَلِفُوا فَتَخْتَلِفَ قُلُوبُكُمْ، لِيَلِي مِنْكُمْ أَوَّلُ الْأَحْلَامِ وَالنُّهْيِ، ثُمَّ الَّذِينَ يُلُونَهُمْ ثُمَّ الَّذِينَ يُلُونَهُمْ»⁽²⁵⁾ والحلم من إطلاقات العقل، قال القاضي عياض: "الأحلام والنهي بمعنى، وهي العقول"⁽²⁶⁾، ومنه قول رسول الله صلى الله عليه وسلم لأشج عبد القيس: «إن فيك خصلتين يحبهما الله: الحلم والأناة»⁽²⁷⁾، ولم يصح حديث عن النبي صلى الله عليه وسلم في فضل العقل، وإلى هذا ذهب أبو حاتم البستي فقال: "لست أحفظ عن النبي صلى الله عليه وسلم خبراً صحيحاً في العقل"⁽²⁸⁾، وكذا ابن الجوزي، وشيخ الإسلام ابن تيمية وغيرهم⁽²⁹⁾.

إلا أن الشريعة جعلت للعقل استقلالاً في النظر، بل هو مناط التكليف بحسب ما أعطي المرء من إيمان، وما ربط عليه قلبه من اعتقاد، فكان إحكام العقل في مدلولات وجود الله من أعظم الأدلة التي يتوصل العقل فيها إلى إيقانه بوجود الخالق، قال سبحانه: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيْحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: 146].

وحت الشارح العقل في محدوديته للتفكير شريطة عدم التجاوز، لأن العقل لا يمكن أن يحوي الأشياء، ولو قلنا أن العقل كأساً قد أفاض عليه نهر، لما حوى هذا الكأس من ماء النهر إلا القليل، فما ظنك بخلق الله، وحكمته وشريعته، وما أخفاه عن عبادة، وما أراد لحكمة يعلمها فلا يصل العباد إلى كمها، فهل يمكن أن يحويه هذا العقل؟ وهل يحوي المصنوع صانعه؟ والله المثل الأعلى، قال الله تعالى: ﴿وَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [الإسراء: 85].



فبين الله تلك الحدود التي أمر عبده بإعمال عقله فيها؛ لأن العقول تقصر في المعرفة، والشريعة تأتي بما تحار فيه ولا تستحيله، والمؤمن بأن لهذا المخلوق نهاية يؤمن بأن عقله له حد فلا يدور في فلك العقل على إطلاقه بل يعمل في مكانه، وبهذا نقرر أن العقل له سيادة واستقلال ولكنها ليست مطلقة، وإلا لما كان إعمال إبليس لعقله سبباً في إنزاله، ووجوب النار له حينما قال الله له: ﴿قَالَ مَا مَنَّكَ إِلَّا تَسْجُدُ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ﴾ [الأعراف: 12]، فإدراكه لم يصل لما يراد في الغيب، فأعمل العقل وركن إليه واحتكم له؛ فكانت العقابة، ولذا منع الشرع إعمال العقل في الغيبات، وذات الله سبحانه والجنة والنار، وغيرها مما لا يدرك بالعقل، وأمر بإعماله في سائر الحياة فذكر الأمر بالتعقل والتفكير، في أكثر من خمسين موضعاً؛ لأن العقول تنتهي مداركها ولا سبيل لها لإدراك كل مطلوب، وإلا لاستوت مع الخالق سبحانه وتعالى.

وخلاصة ذلك أن لا حكم للعقل باستقلال، قال الشاطبي رحمه الله: "لا يجعل العقل حاكماً بإطلاق، وقد ثبت عليه حاكم بإطلاق وهو الشرع، بل الواجب عليه أن يقدم ما حقه التقديم - وهو الشرع - ويؤخر ما حقه التأخير - وهو نظر العقل - لأنه لا يصح تقديم الناقص حاكماً على الكامل؛ لأنه خلاف المعقول والمنقول، بل ضد القضية هو الموافق للأدلة فلا معدل عنه، ولذلك قال: اجعل الشرع في يمينك والعقل في يسارك، تنبهاً على تقدم الشرع على العقل"⁽³⁰⁾.

المبحث الثاني: منطلقات الاتجاه العقلاني في التعامل مع السنة النبوية. وفيه ثمانية مطالب.

المطلب الأول: الغلو في تمجيد العقل وتقديمه على القرآن والسنة..

المطلب الثاني: الطعن والادعاء من غير أدلة.

المطلب الثالث: التعامل مع روايات السنة النبوية بحسب الهوى.

المطلب الرابع: اعتماد أسلوب الانتقاء.

المطلب الخامس: رد الروايات الصحيحة لمخالفتها عقولهم.

المطلب السادس: قبولهم الروايات المتواترة ورد غيرها.

المطلب السابع: التناقض والاضطراب.

المطلب الثامن: الطعن في الروايات الصحيحة وفي الصحابة بتهمة رواياتهم الإسراريات.

مما لا شك فيه، أن الاتجاه العقلاني، إن صح التعبير، يعد مدرسة واسعة، متشعبة المشارب، تمتد جذورها إلى ما قبل الرسالة الخاتمة بقرون، ناقشها الفلاسفة في روما، وبابل، والصين، ومصر، وغيرها.

ويستند هذا الاتجاه في طعنه في السنة النبوية الشريفة، وإنكاره حجيتها، ورد الصحيح من رواياتها، والطعن في الصحابة، ورواة الحديث، إلى منطلقات متنوعة أذكر منها ما ضمنته المطالب الآتية:

المطلب الأول: الغلو في تمجيد العقل وتقديمه على القرآن والسنة.

إن المنهجية العقلانية التي سار عليها من ناصر هذا المسلك هي قدسية العقل، يقول محمد عبده: "الأصل الأول للإسلام: النظر العقلي لتحصيل العلم؛ فأول أساس وُضع عليه الإسلام، هو النظر العقلي، والأصل الثاني للإسلام: تقديم



العقل على ظاهر الشرع عند التعارض⁽³¹⁾، وقال محمد عمارة: "فالعقل: هو أول الأدلة، وليس ذلك فقط، بل هو أصلها الذي به يعرف صدقها، وبواسطته يكتسب الكتاب والسنة والإجماع قيمة الدليل وحجته، لأن حجية القرآن متوقفة على حجية الرسالة، وهما متوقفان على التصديق بالالوهية، لأنها مصدرها، فوجب ليكون لإثبات الألوهية طريق سابق عليهما، وهذا الطريق هو برهان العقل"⁽³²⁾.

المطلب الثاني: الطعن والادعاء من غير أدلة.

يتم أصحاب هذا الاتجاه، من أجل الانتصار لأفكارهم، علماء الأصول وغيرهم من علماء الشريعة بالإجماع في مسائل، دون تقديمهم الأدلة على ذلك. يقول محمد فريد وجدي: "فإن الإسلام قد أطلق العقل من عقاله، وأعطاه أمل سلطانه، كان يعلم أن المسلمين سيواجهون مذاهب وآراء تخالف ظاهر ألفاظ الكتاب، فاحتاط العارفون بأسرار هذا الدين لهذا الأمر فوضعوا له قاعدة كلية في كتبهم الأصولية وهي: أنه إذا خالف حكم العقل نص الكتاب والسنة، وجب التعويل على حكم العقل، وتأويل ظاهر النص"⁽³³⁾.

وهو اتهام باطل للأصوليين، يفتقر إلى الدليل، ولا أعلم من اتهمه من علماء الإسلام، بهذه الوصمة، ولا من ادعى إجماعهم على ما جاء في هذا القول؛ والذي يعرف عن الأصوليين، وعلى رأسهم الإمام الشافعي، أنهم رتبوا الأدلة ترتيباً شرعياً بدأوه بالقرآن الكريم والسنة النبوية، والإجماع، إلى غير ذلك من الأدلة المعروفة والمجمع عليها عندهم، فليأتنا هذا المدعي بدليل عن واحد عن الأصوليين شذ قدّم العقل على القرآن الكريم والسنة النبوية!

المطلب الثالث: التعامل مع روايات السنة النبوية بحسب الهوى.

وتبعاً لهذا المنطلق، صرفوا معاني النصوص الشرعية إلى ما يتوافق مع هواهم؛ كتأويلهم آيات وروايات الصفات، ونحو ذلك من الغيبيات التي لا تتناسب مع عقولهم، كحديث الذبابة، وغيرها. وسبب وقوعهم في هذا الانحراف يعود لغفلتهم عن تفسير الصحابة رضي الله عنهم، وبعدهم عن فهمهم هذه الروايات وتفسيرهم هذه الآيات، بل يعود إلى إغراضهم المتعمد عن تقديم النص المنقول على الفهم المعقول.

المطلب الرابع: اعتماد أسلوب الانتقاء.

يلجأ كثير من مناصري هذا الاتجاه، إلى الاستعانة بمسلك الانتقاء؛ فينتقون من النص ما يتماشى مع أهوائهم ومعتقداتهم، وما يخدم أفكارهم، ويبترون منه ما يخالف ذلك، يتبعون في ذلك مسلك المرجئة والخوارج، وغيرهم ممن كان لا يجمع بين النصوص الواردة في المسألة الواحدة، ويأخذون منها ما يخدم مآربهم، ويتركون ما يخالفها.

المطلب الخامس: رد الروايات الصحيحة لمخالفتها عقولهم، والاحتجاج بالضعيف والموضوع منها لموافقتها عقولهم.

وقد وقع محمد الغزالي في بئر هذا المنطلق، فرد حديث الذبابة، ورواية اليهودي الذي سحر النبي صلى الله عليه وسلم، واحتج بروايات ضعيفة في بعض كتبه⁽³⁴⁾.

وتبعاً لهذا المنطلق، فإنهم يردون الروايات الصحيحة بحجج واهية، منه مخالفتها القرآن الكريم، أو أنها من السنة غير التشريعية، وهم لا يقبلون إلا السنة التشريعية، أو لأنها تتعارض مع العقل، إلى غير ذلك من الادعاءات.



المطلب السادس: قبولهم الروايات المتواترة ورد غيرها.

تبعاً لما فعله المعتزلة، وتأثراً بهم واتباعاً لهم، فإن مناصري هذا الاتجاه لا يقبلون من السنة إلا ما تواتر منها، ويردون غيرها، لزعمهم أنها من خبر الأحاد، ولا تفيد غير الظن، ولا مجال للظن في العقائد، وإذا تعارض المتواتر مع المسلمات العقلية عندهم، فإنهم يلجأون إلى التأويل⁽³⁵⁾.

المطلب السابع: التناقض والاضطراب.

فعلى الرغم من أن من قواعد أنصار هذا الاتجاه، هو قبول ما تواتر من الروايات النبوية، ورد خبر الأحاد لظنيتهما، فإنهم يستدلون بالروايات الضعيفة، بل بالموضوعة، عند الانتصار لأفكارهم؛ فزعم فہي هويدي أن حديث: "إذا روي عني حديث فأعرضوه على كتاب الله: فإن وافق فاقبلوه، وإن خالف فردوه"، زعم أنه يحل إشكالية تعارض النقل مع العقل، والحديث موضوع، أورده الصاغانى في "الموضوعات"، وقال: موضوع، والعجلوني في "كشف الخفاء" قال: "لم يثبت فيه شيء، وهذا الحديث من أوضع الموضوعات"⁽³⁶⁾.

ومن أبرز الأمثلة على ذلك، طعن أبي رية في أبي هريرة رضي الله عنه، وأن النبي صلى الله عليه وسلم قال له: "زر غبا تزدد حبا"⁽³⁷⁾، وادعى زورا أن النبي صلى الله عليه وسلم قال له ذلك، لأنه كان يغشى بيوت الصحابة في كل وقت، والرواية موضوعة، أوردها ابن الجوزي في العلل المتناهية، وابن عدي في الكامل في الضعفاء والعقبلي في الضعفاء.

يقول الشيخ المعلمي في الرد على أبي رية: "ونجده يحتج أحيانا بأقوال لا يعتد بصحتها، بل قد يعتد بطلانها، ولكنه يراها موافقة لغرضه، ويحاول إبطال أحاديث صحيحة، بشبهات ينتقل الذهن فور إيرادها إلى ورودها على آيات من القرآن"⁽³⁸⁾.

المطلب الثامن: الطعن في الروايات الصحيحة وفي الصحابة بتهمة رواياتهم الإسرائيلية.

استعان أنصار هذا الاتجاه للطعن في الصحابة وفي روايات صحيحة أخرجها الإمام البخاري في صحيحه، بحجة أنها من الإسرائيلية؛ فاتهموا أبا هريرة وعبد الله بن عمرو بن العاص، كما اتهموا الإمام البخاري بإخراجه روايات عن أهل الكتاب الذين دخلوا في الإسلام، فذكر أبو رية في النهي عن الرواية عن أهل الكتاب: روايات صحيحة أخرجها البخاري في صحيحه، وكأنه يتنفس الصعداء، ويقول انتصاراً لهذا النهي: "هذه هي الروايات الصحيحة التي تتفق مع الدين والعقل، والتي كانت معروفة عند المحققين"⁽³⁹⁾، وهو ما شجعه على الطعن في الصحابة رضي الله عنهم كأبي هريرة، وعبد الله بن عمرو بن العاص، وغيرهما، قال أبو رية انتصاراً لفكرته: "... وأبو هريرة وعبد الله بن عمرو من تلاميذ كعب الأبحار..."، ثم قال: "ورواية بعض الصحابة عن أحبار اليهود، كان من أثر وثوق الصحابة بمسلمة أهل الكتاب... وكان أبو هريرة أكثر وثوقاً به وأخذاً عنه، وانقياداً له، كما يتبين لك من تاريخه الذي نشرناه في كتاب خاص باسم (شيخ المضيرة)، وقد استطاع هذا اليهودي... بوسائله الشيطانية، أن يدس من الخرافات والأوهام والأكاذيب في الدين ما امتلأت به كتب التفسير..."⁽⁴⁰⁾.

فكلام أبي رية يعد صورة لطعن هذا الاتجاه في السنة النبوية، ورد الروايات الصحيحة منها بهذه الحجة، ويغفل هو وأمثاله عن موقف الإسلام من الإسرائيلية، كما يغفلون عن عدالة الصحابة رضي الله عنهم بنصوص القرآن الكريم والسنة النبوية.



وحكم الإسرائيليات في الإسلام معروف؛ فمنها قسم مقبول: وهو ما علم صحته بالنقل الصحيح الثابت عن النبي صلى الله عليه وسلم، كتعيين اسم الخضر عليه السلام، أو ما كان له من الشرع شاهد يؤيده، كقصة الكفل⁽⁴¹⁾. ومنها المسكوت عنه: وهو ما لم يعرف صحته من عدمها، وأجاز العلماء حكايته في المواعظ والعبير، دون تصديقه ولا تكذيبه امتثالاً لحديث أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لا تصدقوا أهل الكتاب ولا تكذبوهم، وقولوا: آمنا بالله وما أنزل إلينا وما أنزل إليكم"⁽⁴²⁾، والقسم الثالث: المردود، وهو ما علم كذبه لتعارضه مع الشريعة الإسلامية الخاتمة، أو تناقضه مع العقل، ولا يصح تصديقه ولا روايته. قال الإمام مالك: "المراد التحدث عنهم بما كان من أمر حسن، أما ما علم كذبه، فلا"⁽⁴³⁾.

يطول بي الكلام إن استطدت في تفصيل هذا المنطلق، وأبورية معروف، فهو من رؤوس هذا الاتجاه ممن طعن في السنة. ورد روايات صحيحة وردت في الصحيحين، وطعن في الصحابة، إلى درجة أن ألف كتاباً أفردته للطعن في أبي هريرة رضي الله عنه، فانطلقوا من هذه الفكرة، وغفلوا أو تعمدوا الكلام عن موقف أهل الشريعة من رواية الإسرائيليات. المبحث الثالث: حدود إعمال هذه المنطلقات في التعامل مع السنة النبوية. وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: حدود تعارض العقل مع النقل، وفيه مسألتان.

المسألة الأولى: نشأته.

المسألة الثانية: أسبابه.

المطلب الثاني: حدود إعمال العقل في النقل. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: إعمال العقل في التشريع عامة.

المسألة الثانية: ماهية العقل في إدراك الحقائق الشرعية.

المطلب الثالث: حدود إعمال العقل في السنة من حيث السند والمتن: وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: من حيث السند

المسألة الثانية: من حيث المتن

المطلب الرابع: شبهات عامه للقائلين بتقديم العقل على النقل، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: العقل هو أصل النقل.

المسألة الثانية: مخالفة النصوص للعلم.

المطلب الأول: حدود تعارض العقل مع النقل، وفيه مسألتان.

المسألة الأولى: نشأته:

إن فكرة تعارض العقل مع المحسوسات أو المعقولات أمر يُتجاوز فيه، ويجب ألا يتعدى الحد المقبول، ولكن تعارض العقل مع الكتاب الحكيم والسنة المطهرة أمر لا يسلم به، بل هو إنكار للشريعة وطريق للضلال، فأما التعارض مع القرآن



فالسالكون لتعارض العقل معه أقل شراهة، إذ إن المانع لهم من إبطال نصوصه: أنه قطعي الثبوت، ومع ذلك حملوا مفاهيمهم لمراهم وزيغهم، وأما السنة فهي جمل الرجال وليست بمجملها قطعية الثبوت، ومحل جدلهم في دلالتها وحجيتها، ومفهومها ومنطوقها، وآلية الأئمة في تمحيص أخبارها ونقلتها.

فأما حجيتها من حيث التشريع، فإن الله أخبر أن رسوله صلى الله عليه وسلم لا ينطق عن الهوى، قال الله عز وجل: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ ۖ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾ [النجم: 4]، قال القرطبي رحمه الله: "يحتج بهذه الآية من لا يجوز لرسول الله صلى الله عليه وسلم الاجتهاد في الحوادث، وفيها أيضا دلالة على أن السنة كالوحي المنزل في العمل"⁽⁴⁴⁾.

وخلاصة أقواله صلى الله عليه وسلم يمكن حصرها في كونها نطقا بالقرآن الكريم، أو بالسنة المطهرة، أو اجتهدا لأمر عام أو خاص.

وهذا كله من إقرارات الوحي، فمن دلائل حجية أقواله ﷺ، أمر الله بطاعته في كتابه، قال الله تعالى: ﴿قُلْ أَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ ۚ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْكَافِرِينَ﴾ [آل عمران: 32]، وقال سبحانه: ﴿وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [آل عمران: 132]، بل قرن الله طاعته بطاعته ﷺ، قال سبحانه: ﴿مَنْ يُطِيعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّىٰ فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِظًا﴾ [النساء: 80]، بل أخبر الله أن من مهمة النبي ﷺ في الرسالة بيان القرآن الكريم للناس فقال تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: 16].

ومما سلف تقررت قطعية دلالة القرآن، وحجية السنة عموما، وإن كانت ليست من مقصد البحث ولكن تقريرها يفضي لبيان نشأة هذه المسألة، وهل لها وجود في القرن الأول، وزمن التشريع؟

لا شك أن المتبادر إلى الذهن أن هذه القضية طارئة، وليست أصيلة، وما يجري من كثرة تكرارها لاعتبارها من التراث أو تقريرها من مسائل الخلاف والاستشكال، لهُو من زيف مدارس المتكلمين والمبتدعة، قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: "ومعلوم أن عصر الصحابة وكبار التابعين لم يكن فيه من يعارض النصوص بالعقلية، فإن الخوارج والشيعة حدثوا في آخر خلافة علي، والمرجئة والقدرية حدثوا في أواخر عصر الصحابة، وهؤلاء كانوا ينتحلون النصوص ويستدلون بها على قولهم، لا يدعون أنهم عندهم عقليات تعارض النصوص، ولكن لما حدثت الجهمية في أواخر عصر التابعين، كانوا يعارضون النصوص بأرائهم ومع هذا فكانوا قليلين مقموعين في الأمة"⁽⁴⁵⁾.

ومن هنا يظهر أن هذا الاستشكال لم يكن ظاهراً في زمن التشريع، وإنما هو حادث، وقد تطور مع تقادم السنين، حتى أصبح العقل أصلاً والنص متفرعاً على معقولاته، والصواب أنه لا يمكن أن يتعارض النص مع العقل، وليس ذلك على الإطلاق بل لا بد من عقل سليم ونقل صحيح لتستقيم الدلالة، ومن هنا نعلم سبب توهم تعارض العقل مع النقل أن مداره غالباً على سببين:

الأول: عدم ثبوت النص. والثاني: عدم إدراك العقل.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "واعلم أن أهل الحق لا يطعنون في جنس الأدلة العقلية ولا فيما علم العقل صحته، وإنما يطعنون فيما يدعي المعارض أنه يخالف الكتاب والسنة"⁽⁴⁶⁾.

ومما يوجب التنبيه عليه أن مسألة العقل والمعقولات لا تكاد تنضبط؛ لأنها تختلف باختلاف الأجناس والعقول والأزمنة، ويطرأ عليها التغيير والتبديل؛ ولذا يقرر شيخ الإسلام قاعدة عامة فيقول: "إن كل ما عارض الشرع من العقل فالعقل يعلم فساده، وإن لم يعارض العقل، وما علم فساده بالعقل لا يجوز أن يعارض به لا عقل ولا شرع"⁽⁴⁷⁾.

المسألة الثانية: أسبابه.

حينما كان هذا الإشكال متعلقاً بالعقل فلا بد من دافع مسبب له، وإن من أهم الأسباب الحاملة على إعمال العقل إعمالاً فاسداً؛ هو الاستدلال بما لم يثبت من النصوص، أو إعمال العقل بشكل خاطئ كتحميل النص ما لا يحتمل من الدلائل والمفاهيم، وكذا اقتران القصور في المعرفة، وإمكانية اجتماع المنطلق الخاطئ لإرادة الاستدلال إما لهوى، أو لخطأ، وهذا بيان مفصل لما سبق إيراد أنفاً:

ثبوت النص:

إن النص في حقيقته هو محل النزاع، فإن كان النص الذي حلّ من أجله الخلاف لم يثبت، فإن هذا يُبطل أصالة الخلاف، وهذا واقع، بل إن كثيراً من أهل الهوى يُوردون النصوص ويضاربون بين مدلولاتها، ثم يدعون تعارض الشريعة، وهذا من منهج أهل الابتداع، ولذا كان واجبا على من أراد الحق والوصول إليه تيقن صحة النقل، فإن نصوص التشريع يمكن تصور أحوالها فيما يلي:

- أن يكون التعارض بين منطوقين.

- أن يكون التعارض بين منطوق ومفهوم.

- أن يكون التعارض بين مفهومين.

ومسألة التعارض في المنطوق أو المفهوم قد بُسّطت الأقوال فيها، ويمكن تقريرها في قولين عامين ذهب إليهما أهل العلم قديماً وحديثاً، ومفادهما هل يعتبر هذا التعارض حقيقياً أم لا؟

فذهب جمهور العلماء من الأصوليين، والحنابلة، وفقهاء الحنفية، والمالكية، وأكثر الشافعية، والظاهرية إلى أن التعارض هنا تعارض ظاهري بحسب ما يبدو للمجتهد وليس على حقيقته⁽⁴⁸⁾، وبين الخطيب البغدادي ذلك قائلاً: "وليس في نص القرآن ولا نص الحديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم تعارض، قال الله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء: 82]، وقال مخبراً عن نبيه ﷺ: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ ۖ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾ [النجم: 4]، فأخبر أنه لا اختلاف في شيء من القرآن، وأن كلام نبيه وحى من عنده، فدل ذلك على أن كله متفق، وأن جميعه مضاف بعضه إلى بعض، ومبني بعضه على بعض إما بعطف، أو استثناء أو غير ذلك" (49) وقد استدلووا بما يقوي قولهم ويؤيد مذهبهم وطريقتهم.

الثاني: أن التعارض الحقيقي لا يقع في القطعيات، وإنما يقع في الظنيات، وإلى هذا ذهب ابن العربي (50)، واستند في ذلك على الوقوع، وكذا إقرار النبي صلى الله عليه وسلم الخطأ من المجتهدين، إلى غيره من الأدلة التي ساروا عليها.



والنظر هنا غير معني بصور التعارض وأحكامه التفصيلية من حيث الوقوع، وإنما ذكرت ما سبق من باب بيان التقعيد العام للمسألة عند الأئمة، وأن هذه المسألة ليست بالليونة ليتجراً أحد بادعاء التعارض بين النصوص الشرعية، وإن كان أهل الملة السوية يتفقون على عدم إعمال هذا التعارض مع القطعيات وإنما هو محل نظر في الظنيات، وهم مع ذلك يختلفون فيما ينظر فيه من الظنيات هل اكتسب مع ظنيته وجوب العمل لإفادة الظني القطع أم لا؟.

ومُحَصِّلُ ذلك هو أن الدليل الشرعي المعارض بمثله سواء كانا منطوقاً أو مفهوماً، أو كانا منطوقين، أو مفهومين، لا يطلق التعارض عليهما عبثاً، بل إن الأئمة قد حرروا الضوابط التي من خلالها يتعامل مع المتعارضات من نصوص الشرعية، أو من مدلولاتها، وذلك مبسوط في أنواع الفنون الشرعية كما في مشكل الحديث ومختلفه، وأصول الفقه وقواعده.

وعليه فالنص المختلف في ثبوت عينه ممن يعتبر به، لا يتجاوز ما سبق من تقرير، وإنما المشكل من يدعي التعارض في الشريعة أصالة كإبطال الدلالة للسمعيات، أو إسقاط القطعيات باعتبار العقول، أو إنكار القبول للأصول ودلالاتها، كخبر الأحاد من السنة؛ فتجده يضارب بين النصوص مما لا يثبت تارة، أو ما يصل به بقصور عقله عن الحقيقة، لتكون النتيجة تعارض الشريعة الإسلامية، وهذا له أمثلة كثيرة، وهو مبسوط في كتب الموضوعات، وكتب مشكل الحديث ومختلفه، وكتب الشبهات في السنة ونحوها، مما تتجلى به صورة الخلاف، ولم أذكرها مع وفرتها وبيانها إلا خشية الإطالة والخروج عن حد هذا البحث.

إدراك العقل:

العقل هو مناط التكليف، وقد تقرر أن العقول تتفاوت في معقولاتها، ولذا إذا ثبت النص الشرعي ثم ادعى العقل بمحدودية نظره التعارض، فإن الأصل تنزيه التشريع من قصور العقل لإدراك الحقيقة الشرعية المرادة من النصيبين اللذين ظاهرهما التعارض، وحمل ذلك على العقل؛ بعدم قدرته على تصور مراد النص أو ماهيته.

وعليه فالعقل لا يُلزم بإدراك جميع الأمور، بل لا بد من وجود الخفاء عليه؛ مما لا نص فيه منطوقاً ولا عملاً مقبولاً، والشرعية لا تأتي بما يستحيله العقل بل بما يحار العقل في تصوره أو احتماله، ومن هنا نعلم أن إعمال العقل في السنة لا يكون بالعقل المجرد عن الفطرة والقاعدة والمسلك السوي.

المطلب الثاني: حدود إعمال العقل في النقل.

وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: إعمال العقل في التشريع عامة.

وبعد ما تقرر من بيان للعقل وإطلاقاته ومداركه، وأهميته للحدود التي يعمل العقل فيها، فهو مناط التكليف، فلا يقول قائل بأن المجنون مكلف؛ وما ذلك إلا لزوال آلة الفكر، فالعقل بالكلية هو المنحة الربانية والهيئة الإلهية، قال ابن خلدون: "واتبع ما أمرك الشارع به من اعتقادات وعملك فهو أحرص على سعادتك وأعلم بما ينفعك؛ لأنه من طور فوق إدراكك، ومن نطاق أوسع من نطاق عقلك، وليس ذلك بقادح في العقل ومداركه، بل العقل ميزان صحيح، فأحكامه يقينية لا كذب فيها، غير أنك لا تطمع أن تزن به أمور التوحيد والآخرة وحقيقة النبوة وحقائق الصفات الإلهية، وكل ما وراء طوره فإن ذلك طمع في محال"⁽⁵¹⁾

وهذا بيان للقاعدة التي عليها عمل أهل السنة في موازنة العقل مع النصوص الشرعية وهي عدم الدخول في الغيبات سواء السابقة من البدء الخلق والإيجاد، أو اللاحقة من أمور القيامة، أو ما كان متعلقاً بالذات الإلهية، متبعاً ما أثبتته النص، وفق مدلولاته التي كان عليها النبي ﷺ وأصحابه رضي الله عنهم، وما كانوا عليه من إعمال أسماء الله وصفاته كما جاءت دون تشبيه ولا تحريف ولا تعطيل.

أما غير الغيبات فيراعى فيها ما يراعى من ثبوت النصوص الشرعية، والموازنة بينها وتقدير الراجح، والفاضل، والمقصد الشرعي وغايته، وإعمال قواعد أهل كل فن من الفنون لإدراك مراد الشارع.

المسألة الثانية: ماهية العقل في إدراك الحقائق الشرعية.

لا ريب أن الوصول إلى الحقيقة الشرعية من أسعى مقاصد العقلاء، والحقيقة لازمها التجرد مما يحيل الوصول إليها؛ إذ إن العقلانيين يقومون بتحكيم الهوى في النصوص الشرعية وذلك باللجوء إلى مرادهم الظني سواء استدلالاً أو اعتباراً أو عاطفة، أو غير ذلك من الدوافع التي تجعلهم يعتبرون دلالة العقل مقدمة على دلالة النص، حتى يصل الحال بهم إلى عدم اعتبار للتحريم القطعي، أو التحليل القطعي، والنتيجة التراتبية للإلحاد والكفر.

إن فهم النص لا يقتصر على العقل، إذ هو من الوسائل الموصلة للحقيقة الشرعية، وبالعكس، فالذي يسير عليه محكمو العقل هو الميل بالنص أو رده لما يوافق منطلقات عقولهم، فتجدهم يستدلون بالأحاديث المرفوعة الضعيفة لينصروا مذهبهم، وليسوا في طبقة واحدة، فمذهب المنكر لدلالة النص مطلقاً، ومنهم العامل له، فيما يحكم عليه من حيث إنه متعارض مع إدراكه العقلي، ومنهم المريد للحق؛ ولكن لم يهتد للطريق القويم والسبيل المستقيم.

وعليه فإن الغاية التي تحقق الوصول إلى مراد الشارع، هو أن يجتمع النص الثابت مع العقل السليم وهذا تدرك الحقيقة الشرعية، فأما النص الثابت فلأن خلافه لا تقوم به حجة، والقصد من الثابت أن يكون معارضاً بمثله، فلو جيء بحديث صحيح وآخر حسن لذاته كان النظر للحديث الصحيح مقبولا شرعاً وعقلاً؛ ولأن الحديث الحسن لذاته وإن كان أقل درجة منه إلا أنه في نطاق المقبول فصح إطلاق التعارض عليهما، بخلاف لو تعارض مع الصحيح حديث ضعيف جداً، فهل نقول بقبول التعارض مع الضعف الشديد أم نرفض التعارض لعدم قبول أصالة النص لضعفه؟ وهذا ما يخدمه العقل السليم أيضاً؛ لأنه لو قيل لرجل من العامة هذا خبر ناقله صادق، وهذا ناقله متهم بوصف ما، فأيهما يقبل؟ سيقول بدهاءة: خبر الصادق؛ لأن طروء الكذب عليه أقل احتمالاً من غيره فما بالك بالكاذب، ولكن هذا التسليم لا يدركه إلا صاحب العقل السليم، وأما العقل المشوب بالهوى والضلال فلا يُسلم بذلك بل ينازع ويخالف، وهذه سنة الله في كونه.

وهذا نقرر ما قرره الأئمة أن من أراد الوصول للحقيقة الشرعية، لا بد أن يتوفر لديه نص صحيح وعقل سليم، قال الأصمهاني: "وما لم يمكننا إدراكه وفهمه ولم تبلغه عقولنا أمناً به، وصدقناه، واعتقدنا أن هذا من قبل ربوبيته وقدرته، واكتفينا في ذلك بعلمه ومشيتته، وقال الله تعالى في مثل هذا: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [الإسراء: 85]، ﴿وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ﴾ [البقرة: 255]، نقول لهذا القائل الذي يقول: بني ديننا على العقل، وأمرنا باتباعه: أخيراً إذا أتاك أمر من الله يخالف عقلك فبأيهما تأخذ؟ بالذي تعقل، أو بالذي تؤمر؟ فإن قال: بالذي أعقل، فقد أخطأ، وترك سبيل الإسلام، وإن قال: أخذ بالذي جاء من عند الله، فقد ترك قوله: وإنما علينا أن نقبل ما عقلناه إيماناً وتصديقاً، وما لم نقله قبلناه استسلاماً وتسليماً، وهذا معنى قول القائل من أهل السنة: "إن الإسلام قنطرة لا تعبر إلا بالتسليم"⁽⁵²⁾.



وخلاصته أن العقل خادم للوحي لا حاكم عليه.

المطلب الثالث: حدود إعمال العقل في السنة من حيث السند والمتن.

وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: من حيث السند:

إن بسط عمل النقاد المحدثين وما ساروا عليه من منهج فطري عقلي في تحرير أسانيد الروايات يتعذر ذكر صوره التفصيلية هنا، إلا أنه يمكن جعلها مجملة في ثلاثة أمور:

- التحقق من العدالة والضبط.

- التحقق من إمكانية السماع واللقاء.

- السلامة من العلل الخفية.

أ/ أما التحقق من العدالة: فهم أعملوا عقولهم بحسب الفطر التي يستوي فيها عامة الناس، فإنهم ينظرون للخبر من حيث أصل وروده بحسب ما يحاط به خبر المخبر من مقتضى صدقه وكذبه، فلو أخبر مخبر أن جبلاً قد ثار به بركان، فإن طرؤ الخبر على الفطر العقلية لا يخلو من احتمالين:

إما أن يكون صدقاً أو كذباً، وهذا الاحتمال يلزم منه سلامة ناقله من الكذب أصالة، والسلامة الأصلية منه مبنية على متانة الديانة، وهذه المتانة هي عدالته التي تحمله على عدم الكذب.

أو يكون خطأ، لاحتمال التوهم في الخبر ذاته؛ أو لعدم نشوئه، وهذا خارج عن الأول فهو غير متعمد للكذب، فحصول ذلك هو الإخبار بما يخالف الواقع من غير عمد.

وهذان الاحتمالان هما مقتضى الفطرة السوية المطلقة دون لازم التشريع.

فإن حملتا من باب المنهج العقلاني عند المحدثين فإنهم قرروا أن العدالة في حقيقتها تحرر مطلق من الكذب، سواء من حيث الوقائع العامة، أو من حيث قوله عليه الصلاة والسلام، ولذا كان لخبر المبتدع الضابط غير الراوي لما يؤيد بدعته محل من الرواية والعناية، بل أشبه بالإجماع⁽⁵³⁾، لأن ورود الكذب ينتفي بعدالته الحقيقية، ورواية ما يخالف الواقع وخفاءه غير متصورة مع القواعد الكلية لمنهجية النقل التي ارتضاها المحدثون.

ب/ من حيث الضبط:

إن منطلق العدالة الأنف الذكر يحقق جزءاً من الضبط، إذ إن رواية الراوي ما سمعه وتأديته كما سمع هي منهجية تشريعية، وهي غريزة فطرية، قال ﷺ: «نَضَرَ اللَّهُ أَمْرًا سَمِعَ مَقَالِي، فَوَعَاها، ثُمَّ أَذَاهَا إِلَى مَنْ لَمْ يَسْمَعْهَا، فَرَبَّ حَامِلٍ فِيهِ لَا فِقْهَ لَهُ، وَرَبَّ حَامِلٍ فِيهِ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ»⁽⁵⁴⁾.

وكذا تقرير الاحتمال العقلي من ورود الخطأ في ضبط الخبر المروي، الذي يعتريه النظر؛ إذ ما سبق التمثيل به لثورة البركان؛ لو نقله الكفيف بصورة دقيقة مما يحيل العقل المجرد قبوله، لكان ورود الاشتباه في الخبر له محله، وهذا المنطلق العقلي يرد على الأخبار فطرة، فكيف إذا اجتمع مع ذلك العناية التي أولاها المحدثون من التحقق من ذات المخبر والخبر وهو ما تعتبره الفطرة عقلاً، والتشريع حداً.



ثم إن المحدثين في منطلقاتهم لا يجزمون أن خبراً من الأخبار يحكم عليه قطعاً بأن رسول الله لم يقله أو قاله بمجرد الرواية الواحدة بل لا بد من تضافر القرائن الحاملة لتحقيق أي الحكمين، وهم مع ذلك لا يقررون سلامة رواية العدل مطلقاً من حيث ضبطه، بل يشككون في هذا الضبط، قال الدارمي: "إن العلماء لم يزالوا يختارون هذه الآثار ويستعملونها وهم يعلمون أنه لا يجوز لأحد منهم أن يحلف على أصحها أن النبي صلى الله عليه وسلم قاله البتة وعلى أضعفها أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يقله البتة، ولكنهم كانوا لا يألون الجهد في الأخبار الأحفظ منها والأمثل فالأمثل من روايتها"⁽⁵⁵⁾.

وهذا هو المنهج الصحيح المبني على غلبة الظن، ومعتضده هو تلك القرائن التي يتحقق من خلالها قبول الخبر بكليته.

ت/من حيث إمكانية السماع واللقيا:

وتقرير هذا عقلاً هو أن الخبر لا بد له من مخبر، وقاعدة هذا اللازم ليست مطلقة في جميع الأبواب فتنبه. وعليه فالخبر هو المنقول، ونقله هو المخبر، لتتراتب سلسلة رواية الخبر وتنقله، وهو ما عبر عنه المحدثون بالسند، والسند هو المعتمد⁽⁵⁶⁾، ومعناه إخبار كل مخبر ما معتمده على نقل الخبر، فإن كان الأول فلازمه أن يسند إلى محسوس، وأما الآخر فلازم نقله عن الأول، ونقله عنه لا بد أن يستند به إلى محسوس، وهذه هي القرينة العقلية التي استند عليها في اتصال الأسانيد، إلا أن المحدثين ألزموا أنفسهم بالزم أبعد من ذلك وهو احتمال السماع أو اللقيا بين المتناقلين، فتكون تلكم القرينة عاضدة سماع الخبر، وهنا تبرز موثوقيته.

ث/السلامة من العلة⁽⁵⁷⁾ الخفية:

وبعد تقرير عدالة الراوي وضبطه وسماعه لا يعني تجلية حديثه من التعليل، قال أبو عبد الله الحاكم: "وإنما يعلل الحديث من أوجه ليس للجرح فيها مدخل، فإن حديث المجروح ساقط واه، وعلة الحديث، يكثر في أحاديث الثقات أن يحدثوا بحديث له علة، فيخفي عليهم علمه، فيصير الحديث معلولاً، والحجة فيه عندنا الحفظ، والفهم، والمعرفة لا غير"⁽⁵⁸⁾. فيفهم من ذلك أن المحدثين ساروا على طرائق كذلك يمكنهم بها تقرير وجود التعليل والحكم بغلبة الظن بانتفائه، وهذا هو التقرير العقلي اللازم في ذلك، وله تشهد الوقائع، فهم يجعلون جمع الطرق والنظر فيها وكتابتها جميعها قرينة يستطيعون بها الموازنة بين مرويات الرواة، قال ابن المبارك: "لو لم نكتب الحديث من ثلاثين وجهاً ما عقلناه"⁽⁵⁹⁾، ومن هنا برزوا في هذا الفن المعجز في حفظ الله لسنة نبيه ﷺ، ومن سبلهم في ذلك:

- تقريرهم أن علم العلل يبحث في أوهام الرواة.
- أنهم لا يحكمون بحكم كلي في الزيادة أو النقص وإنما على الأسانيد بأعيانها.
- أن النقلة من غير الصحابة رضوان الله عليهم يستوون في التبع والاستدراك ولا عصمة لأحد، لورود احتمال الخطأ ولو مرة واحدة.
- جعلهم التفرد بالرواية من خواص الخواص في الضبط والإتقان، ومع ذلك قبولهم له ليس على إطلاقه.
- اعتبارهم حال الراوي مع شيخه وطول ملازمته، وضبطه لحديثه، وحاله في نفسه تجاه مروياته.



المسألة الثانية: من حيث المتن:

إن العلاقة بين السند والمتن علاقة تلازم لا يمكن انفصال أحدهما على الآخر، فما سبق من تقرير للسند يراعى في المتن، إذ هو نتيجة السند، ورواة الخبر، بل إن منطقتهم الحاملة على تحقق المخبر به تزيد عن تلك التي تتعلق بالمتن سواء في ذات المخبر به، أو في بعض جزئياته.

ومحصل ذلك في عنايتهم بمشكل الحديث ومختلفه، واختلاف ألفاظ المتن، والشذوذ والنكارة، والإدراج والقلب، وغيرها من العلوم التي تعلقت بمنهجية منطقية لتمحيص النص من جميع جوانبه.

فإن قال قائل: هل ورود التعارض بصوره في التشريع يُدفع بقصور العقل، أو التشريع، أو إدراك الحقيقة؟

يجاب عليه بأن الإحاطة بالعلوم الضرورية لتفسير النص على حسب إرادة الشرع مع إمكانات العقل، والتجرد عن أسباب الزيف به هو ما يملكه المرء، مع ما يؤتاه من النور والتوفيق، وحال تحقق ذلك فلا بأس أن ترد بعض النصوص الموهمة للتعارض، ومن صورها ما يلي:

ا - تعلق النص بحادثتين والدليل واحد، فيختلف الحكم بسبب ذلك.

ب - أن يكون أحد الدليلين عاما والآخر خاصا، فيقضي هذا على عموميه، وذلك على خصوصه.

ج - أن يكون الدليل محتملا أكثر من معنى، فتكون الموازنة باعتبار الأصول الشرعية وقواعدها العامة، ومقاصد الدين.

د - أن يكون بين دليل قطعي وآخر ظني من حيث الثبوت. وهذا لا يعتبر تعارضا، لتقدم القطعي.

هـ - أن يكون بين دليلين، وأحدهما يقدم على الآخر لقرينة خفية أو ظاهرة.

وهذا من الأسباب التي قد توهم التعارض فيقده المطالع في السنة من غير نظرٍ وتَرْوٍ، ثم يدعي أن الشريعة مضطربة، وما حقيقة الاضطراب إلا في العقل الذي نظر لهذا وقرره.

وإذا تقرر التعارض فجعل نتاجه على أحوال أربعة، هو ما سار عليه الأئمة، وهي:

- أن يمكن الجمع بين النصين؛ لأن أعمال الدليل أولى من إهماله.

- أن لا يمكن الجمع فيرجع إلى الترجيح وذلك بأمرين:

1- أن يعلم السابق منهما واللاحق، فيقدم الناسخ على المنسوخ.

2- أن يُقدم أحد الدليلين لقرينة متعلقة به أو للإقرار بأن أصله من الشريعة⁽⁶⁰⁾.

- فإن لم يتيسر الجمع ولا الترجيح، فلا يدعى التعارض بل يتهم العقل في القصور عن المقصود، وليس هو مطالب بتحصيل الحقيقة إذا خفيت عليه، فيتوقف في الحكم حتى تظهر دلالة النص لمن يفتح الله عليه بها.

وهذا التجلي لهذه السلسلة التراتبية العقلية شديدة القيود، منضبطة بضابط التسليم والتكليف، فالتسليم للحد الذي يعمل في العقل ومحدودية نظره، والتكليف من حيث عبادة الله على بصيرة وحق، وهما لا ينفكان.



المطلب الرابع: شبهات عامه للقائلين بتقديم العقل على النقل.

وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: زعمهم أن العقل هو أصل النقل.

ومما تقرر أن أعم شبهة أصلت التشكيك في السنة أو لوازمها من العقائد والأحكام، هي شبهة جعل العقل أصل النقل، فيدعون أن العقل هو أصل الأدلة، الذي به يعرف صدقها، وبواسطته يكتسب الكتاب والسنة والإجماع قيمة الدليل وحجته، ثم يقدمون لإثبات الألوهية أمراً آخر من نتاج العقل وهو برهانه، إذ هو المترتب على دلالة العقل للكتاب والسنة الدالة على وجود الآلهة، وخلاصة غايتهم في هذه الشبهة هو جعل العقل آلة الحكم في كل شيء.

لذا فكل ما قبله العقل أقروه، وكل ما لم يقبله رفضوه، ولذلك جعلوه هو الأصل، وجعلوا الشرع شاهداً له، فكل ما خالف معقولاتهم من النصوص أولوه حتى يوافقها، وسبب ذلك ثقتهم المطلقة بالعقل، مما قادهم إلى رعونات في العقائد والأعمال، دفعتهم إليها نزعتهم العقلية.

ونحن نسلم أن العقل هو أساس في فهم النص، ولكن جعله هو الأصل دون النص باطل لا يستقيم، قال شيخ الإسلام: "لأن قوله: إن العقل أصل للنقل إما أن يريد به: أنه أصل في ثبوته في نفس الأمر، أو أصل في عملنا بصحته.

والأول لا يقوله عاقل، فإن ما هو ثابت في نفس الأمر بالسمع أو بغيره هو ثابت، سواء علمنا بالعقل أو بغير العقل ثبوته، أو لم نعلم ثبوته لا بعقل ولا بغيره"⁽⁶¹⁾

وبعد أن قرر أن العقل ليس أصلاً، وإنما هو وسيلة لغاية، وهو تقرير أنه أصل في علمنا بصحة المعلوم قال: "العلم نوعان: أحدهما العملي، وهو ما كان شرطاً في حصول المعلوم، كتصور أحدنا لما يريد أن يفعله، فالمعلوم هنا متوقف على العلم به، محتاج إليه.

والثاني: العلم الخبري النظري، وهو ما كان المعلوم غير مفتقر في وجوده إلى العلم به، كعلمنا بوحداية الله تعالى وأسمائه وصفاته وصدق رسله وبملائكته وكتبه وغير ذلك، فإن هذه المعلومات ثابتة سواء علمناها أو لم نعلمها، فهي مستغنية عن علمنا بها، والشرع مع العقل هو من هذا الباب"⁽⁶²⁾

ولا شك أن هذا مما قرره الأئمة سابقاً، فدفعوا به عن السنة اللبس والإشكال، إلا من زاغت عقولهم وفسدت قلوبهم، وعميت أبصارهم، فسلكت ببيان الحق الضلال والبدعة، ساعين لتقنين العقل حسب ما يتوافق معهم، أو لتحقيق وهمٍ أغرقوا فيه بمقدمات، ليتقرر في قلوبهم أن العقل مدرك للأشياء، وهذا محال، ولذا قال ابن القيم: "قولهم إن تعارض العقل والنقل أوجب تقديم العقل؛ لأنه لا يمكن الجمع بينهما، ولا إبطالهما ولا تقديم النقل لأن العقل أصل النقل، فلو قدمنا عليه النقل لبطل العقل وهو أصل النقل فلزم بطلان النقل فيلزم من تقديم النقل بطلان العقل والنقل، فتعين القسم الرابع وهو تقديم العقل"⁽⁶³⁾.

وعليه فلا يمكن الخلوص للحق إلا بمعرفة قصور العقل ومحدوديته، وأنه آلة للفهم غير مطالب بإدراك كل الحقائق أو المعقولات فضلاً عن المغيبات.



المسألة الثانية: مخالفة النصوص للعلم.

إن مخالفة النصوص للعلم منطلق لأهل الأهواء خاصة في القرون المتأخرة، وتطور هذه الشبهة تبعاً لتطور المعارف، ومبدؤها تلك النصوص التي دلت على حقائق نظرية والعقل غير مدرك لها، أو أن العلم قاصر للوصول لمثلها غير محيل لها، وإن كانت الشبهة متفرعة في غير ذلك من المفاهيم أو الحقائق، كمثال ثبوت النقل وصحته مع تعاقب الأزمنة، وآلية تعامل السلف في التصحيح والتضعيف ونقدها، إلا أن هذه الشبهات المبنية على المقارنة الغربية الاستشراقية مؤثرة على قاصر المعرفة، كمثال القول في حديث الذبابة وحديث العجوة، وما جاء هذا إلا عن أسباب، منها:

- جعلهم العقل ميزاناً يزنون به النصوص، والعقول في ذاتها متفاوتة متباينة، لا يمكن جمعها على قدر واحد من الإدراك، ومع هذا فإن الضابط لها هو التسليم بنصوص الشريعة مع الانقياد، وتجريد النفس عن الهوى والضلال.

- التأثر العام بالغرب ودراساته، فتراهم يقرون ما أقره، وينفون ما استحال، وهم في ذلك كله يجدون أنفسهم بعد فترة من الزمن مقرّون بما نفوه سابقاً لثبوته بالعلم الذي سبق أن نفوه لأجله.

- عدم التفريق بين أصول الشريعة وفرعياتها؛ لأن ما يكون في العقائد والأحكام، لا يكون مثل الأمور الدنيوية، فحديث الذباب والعجوة مثلاً كان تعلقهما بأمر دنيوي، فإنكار السنة أو التشكيك لأجل نص كهذا وترك بقية ما دلت عليه، لهُ دليل قاطع على ضعف عقولهم، وغواية قلوبهم.

- إقحامهم العقل في كل شيء سعيًا منهم للوصول إلى الحقائق بمحاولتهم إدراك كل معقول وغيره، والعقل لا يطلب بذلك لقصوره في بعض الجوانب وكما في بعضها.

- النظر للنصوص الشرعية نظرة قاصرة، فيحلل النص بمفرده دون النظر في بقية النصوص؛ سواء من واقع النص وسياق إطلاقه، أو ما احتف به من قرائن وتفسيرات حتى يصل للحقيقة، فيعتبر النص فقط ثم يستشكل ويناقش في خضمه، ولو نظر إلى مجموع الدلائل لوجد الحق بين عينيه.

الخاتمة.

إن العقل والخلق والإيجاد غايتها تطبيق الشريعة وعبادة الله على بصيرة، وهذا الإيراد لمثل هذه المباحث إنما هو تحقيق لتلك النظرة الشمولية للعلاقة بين العقل والشرع وتطبيقاته ومنطلقاته، وهنا أورد نتائج هذا البحث:

- تقرير التكامل بين العقل والنقل، وأن علاقتهما لا تضاد فيها ولا تصادم، بل هي علاقة تكامل؛ فالعقل يُعدّ أداة لفهم النص، ودلالاته، مع الالتزام بحدوده.
- أن السنة الثابتة لا تعارض العقل الصريح السليم، ولو استُظهر ذلك في بعض الأحيان فإن وجهه ضعف النص أو قصور الفهم، وليست السنة بذاتها أو مضمونها.
- منطلقات الاتجاه العقلاني في التعامل مع السنة النبوية، منطلقات غير عقلانية، تمجها الفطر السليمة، وتردها نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، بل أكثرها بُني على حقد دفين، وكره يَبِّئ للسنة النبوية، ومن ثم العمل على ردها كلياً أو جزئياً؛ لمخالفتها أهواءهم، واتجاهاتهم الفكرية، وانتماءاتهم العقيدية، والسياسية.
- تحذير الأئمة من مسلك تقديم العقل على النقل، وتقريرهم محدودية مجال العقل، يقول ابن القيم رحمه الله في وصفهم: "نظروا في السنة، فما وافق أقوالهم منها قبلوه، وما خالفها تحيلوا في رده أو رد دلالته، وإذا جاء نظير ذلك أو أضعف



- منه سندا ودلالة، وكان يوافق قولهم قبلوه ولم يجيزوا رده، واعترضوا به على منازعهم، وقرروا الاحتجاج بذلك السند ودلالته، فإذا جاء ذلك السند بعينه أو أقوى منه ودلالته كدلالة ذلك أو أقوى منه في خلاف قولهم، دفعوه ولم يقبلوه⁶⁴
- تقرير حدود إعمال العقل في السنة؛ وذلك من خلال ثبوت النص، والتزام قواعد أصول الفقه مع مراعاة المقاصد الشرعية، وتجنب الهوى والتأويل المتعسف.
- اتساع مجالات حدود إعمال العقل في السنة، كفقه النصوص، والمقارنة بينها، والاستنباط منها، وفهم المقاصد، والتوفيق بين ظواهر التعارض، مع تقرير أن منهج المحدثين في النظر في الأسانيد والمتون تم بناؤه على المنطلقات العقلية والمدارك المعرفية.
- إجماع السلف على تقديم النص إذا صح سنده وثبتت دلالته، حتى لو خفيت حكمته، دون الاتهام بإلغاء العقل أو التحجيم لدوره في الفهم.
- أن العقل يُعد أداة فاعلة في الاجتهاد والاستنباط، وليس مصدرًا للتشريع، وغايته تتمثل في فهم النصوص وتطبيقها، لا في إنشائها أو تعديلها.
- الهوامش والإحالات.

- (1) ابن فارس، مقاييس اللغة: 69/4.
- (2) ابن دريد، جمهرة اللغة: 939/2.
- (3) الفراهيدي، العين: 159/1.
- (4) ابن الأنباري، الأضداد: 27.
- (5) الزبيدي، تاج العروس: 18/30.
- (6) الطبري، جامع البيان: 10/1.
- (7) ابن تيمية، مجموع الفتاوى: 271/9.
- (8) الغزالي، معيار العلم في فن المنطق: 286.
- (9) صلبيا، المعجم الفلسفي: 84/2.
- (10) الغزالي، معيار العلم في فن المنطق: 287.
- (11) السرخسي، الأصول: 346/1.
- (12) الجويني، البرهان في أصول الفقه: 19/1.
- (13) الغزالي، المنخول: 103.
- (14) ابن الفراء، العدة في أصول الفقه: 83/1.
- (15) ينظر: نفسه: 89/1.
- (16) نفسه، والصفحة نفسها.
- (17) الكلّوذاني، التمهيد في أصول الفقه: 48/1.
- (18) آل تيمية، المسودة في أصول الفقه: 560.
- (19) انظر: ابن عطية، المحرر الوجيز: 127/4؛ ابن جزي، التسهيل لعلوم التنزيل: 42/2؛ السيوطي، الدر المنثور في التفسير بالمأثور: 609/7.



- (20) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 20/1، ح (52).
- (21) سواءً من قال أنه في الدماغ أو المخ، أو من لم يفرق بينهما.
- (22) ابن الفراء، العدة في أصول الفقه: 94/1.
- (23) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 68/1، ح (304).
- (24) الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه: 122/1.
- وليسقط القول في هذه المسألة ينظر: ابن الفراء، العدة في أصول الفقه: 94/1؛ الطوفي، شرح مختصر الروضة: 172/1؛ المرادوي، التحرير شرح التحرير: 267/1.
- (25) أخرجه: مسلم، صحيح مسلم: 30/2، كتاب الصلاة، ح (432).
- (26) القاضي عياض، إكمال المعلم بفوائد مسلم: 346/2.
- (27) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 20، 1، كتاب الإيمان، ح (53).
- (28) ابن حبان، روضة العقلاء ونزهة الفضلاء: 16.
- (29) انظر: ابن لجوزي، ذم الهوى: 7؛ ابن تيمية، بغية المراتد في الرد على المتفلسفة والقرامطة والباطنية: 245.
- (30) الشاطبي، الاعتصام: 840/2.
- (31) اللبيب، تجديد الدين لدى الاتجاه العقلاني: 230.
- (32) عمارة، تيارات الفكر الإسلامي: 70.
- (33) وجدي، الإسلام دين الهداية والإصلاح: 64.
- (34) الغزالي، السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث: 76.
- (35) الأمين، موقف المدرسة العقلية من السنة النبوية: 169/1.
- (36) الصاغانى، الموضوعات: 64؛ العجلوني، كشف الخفاء، العجلوني: 86/1، 423/2.
- (37) أورده: ابن الجوزي، العلل المتناهية: 741/2؛ العقيلي، الضعفاء: 138/2.
- (38) المعلي، الأنوار الكاشفة: 21.
- (39) أبو رية، أضواء على السنة: 163.
- (40) نفسه، والصفحة نفسها.
- (41) ينظر: أبو شهبة، الإسرائيليات والموضوعات: 106، والحديث أخرجه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الأنبياء، باب حديث الغار: 1279/3.
- (42) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 1275/3، كتاب الأنبياء، باب ما ذكر عن بني إسرائيل.
- (43) ابن حجر، فتح الباري: 565/6.
- (44) القرطبي، الجامع لاحكام القرآن: 85/17.
- (45) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل: 244/5.
- (46) نفسه: 194/1.
- (47) نفسه، والصفحة نفسها.
- (48) انظر: الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه: 263/1؛ ابن النجار، مختصر التحرير شرح الكوكب المنير: 553/4.



- (49) الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه: 535/1.
- (50) الغزالي، المستصفى: 374.
- (51) ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون: 582/1.
- (52) الأصبهاني، الحجة في بيان المحجة: 348/1.
- (53) قال الخطيب مناقشا قبول خبر المبتدع غير الداعي: "وقد احتج من ذهب إلى قبول أخبارهم بأن موقع الفسق معتمدا والكافر الأصلي معاندان، وأهل الأهواء متأولون غير معاندين، وبأن الفاسق المعتمد أوقع الفسق مجانة، وأهل الأهواء اعتقدوا ما اعتقدوه ديانة، ويلمزمهم على هذا الفرق أن يقبلوا خبر الكافر الأصلي، فإنه يعتقد الكفر ديانة، فإن قالوا: قد منع السمع من قبول خبر الكافر الأصلي، فلم يجز ذلك لمنع السمع منه، قيل: فالسمع إذا قد أبطل فرقكم بين المتأول والمعتمد، وصحح إلحاق أحدهما بالآخر، فصار الحكم فيهما سواء. والذي نعتمد عليه في تجويز الاحتجاج بأخبارهم ما اشتهر من قبول الصحابة أخبار الخوارج وشهاداتهم، ومن جرى مجراهم من الفساق بالتأويل، ثم استمرار عمل التابعين والخالفين بعدهم على ذلك، لما رأوا من تحريمهم الصدق وتعظيمهم الكذب، وحفظهم أنفسهم عن المحظورات من الأفعال، وإنكارهم على أهل الريب والطرائق المذمومة، ورواياتهم الأحاديث التي تخالف آراءهم، ويتعلق بها مخالفوهم في الاحتجاج عليهم. . . واحتجوا بأخبارهم، فصار ذلك كالإجماع منهم وهو أكبر الحجج في هذا الباب، وبه يقوى الظن في مقاربة الصواب". ينظر: الخطيب البغدادي، الكفاية في علم الرواية: 125، بتصرف.
- (54) ابن حنبل، المسند: 301/27، ح(16738) وهو صحيح.
- (55) الدارمي، نقض الإمام أبي سعيد الدارمي على المريسي الجهمي العنيد: 645/2.
- (56) ابن فارس، مقاييس اللغة: 105/3.
- (57) العلة: هي سبب خفي قادح في الحديث، وعليه فالحديث المعلن: وهو ما اطلع فيه على علة خفية قادحة. انظر: ابن الصلاح، علوم الحديث: 90؛ ابن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح: 710/2.
- (58) الحاكم، معرفة علوم الحديث: 112.
- (59) الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع: 212/2.
- (60) هذا القول عليه عمل الأئمة حال الخلاف سواء في الحديث، أو مسائل الفقه.
- (61) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل: 87/11.
- (62) نفسه: 88/1.
- (63) ابن قيم الجوزية، الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعتلة: 796/3.
- (64) ابن قيم الجوزية، إعلام الموقعين، 76/1.

المراجع

- الأصبهاني، إ. (1999). *الحجة في بيان المحجة وشرح عقيدة أهل السنة* (محمد بن ربيع بن هادي عمير المدخلي، تحقيق؛ ط.2). دار الراية.
- الأمين، ص. (1984). *موقف المدرسة العقلية من السنة النبوية* (ط.1). مكتبة الرشد، شركة الرياض للنشر والتوزيع.
- ابن الأنباري، م. (1987). *الأضداد* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق). المكتبة العصرية.
- البخاري، إ. (1422). *صحيح البخاري* (محمد زهير بن ناصر الناصر، تحقيق؛ ط.1). دار طوق النجاة.



- ابن تيمية، أ. (1416). *مجموع الفتاوى* (عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، تحقيق). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- ابن تيمية، أ. (1995). *بغية المرتاد في الرد على المتفلسفة والقرامطة والباطنية* (موسى الدويش، تحقيق؛ ط.3). مكتبة العلوم والحكم.
- ابن تيمية، أ. (1991). *درء تعارض العقل والنقل* (محمد رشاد سالم، تحقيق؛ ط.2). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- آل تيمية، ع. أ. (د.ت). *المسودة في أصول الفقه* (محمد عبد الحميد، تحقيق). دار الكتاب العربي.
- ابن جزي، م. (1416). *التسهيل لعلوم التنزيل* (عبد الله الخالدي، تحقيق؛ ط.1). شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم.
- ابن الجوزي، ع. (1983). *العلل المتناهية في الأحاديث الواهية* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن الجوزي، ع. (د.ت). *ذم الهوى* (مصطفى عبد الواحد، تحقيق). د.ن.
- الجويني، ع. (1997). *البرهان في أصول الفقه* (صلاح بن محمد بن عويضة، ن: دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط: الطبعة الأولى 1418 هـ - 1997 م).
- الحاكم، م. (1977). *معرفة علوم الحديث* (السيد معظم حسين، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب العلمية.
- ابن حبان، م. (د.ت). *روضة العقلاء ونزهة الفضلاء* (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن حجر، أ. (1984). *النكت على كتاب ابن الصلاح* (ربيع بن هادي عمير المدخلي، تحقيق؛ ط.1). عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.
- ابن حنبل، أ. (2010). *مسند الإمام أحمد ابن حنبل* (ط.1). جمعية المكنز الإسلامي. دار المنهاج.
- الخطيب البغدادي، أ. (د.ت). *الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع* (محمود الطحان، تحقيق). مكتبة المعارف.
- الخطيب البغدادي، أ. (1421). *الفقيه والمتفقه* (عادل بن يوسف الغرازي، تحقيق؛ ط.2). دار ابن الجوزي.
- الخطيب البغدادي، أ. (1432). *الكفاية في علم الزواية* (ماهر ياسين الفحل، تحقيق؛ ط.1). دار ابن الجوزي.
- ابن خلدون ع. (1988). *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر - تاريخ ابن خلدون* (خليل شحادة، تحقيق؛ ط.2). دار الفكر.
- الدارمي، ع. (1998). *نقض الإمام أبي سعيد عثمان بن سعيد على المريسي الجعفي العنيد فيما افترى على الله عز وجل من التوحيد* (رشيد بن حسن الأملعي، تحقيق؛ ط.1). مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- أبو داود، س. (د.ت). *سنن أبي داود* (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق). المكتبة العصرية.
- ابن دريد، م. (1987). *جمهرة اللغة* (رمزي منير بعلبكي، تحقيق؛ ط.1). دار العلم للملايين.
- الرازي، أ. (1399). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.
- أبو رية، م. (د.ت). *أضواء على السنة المحمدية* (ط.5). البطحاء..
- الزبيدي، م. (د.ت). *تاج العروس من جواهر القاموس* (مجموعة من العلماء، تحقيق)، دار الهداية.
- الزركشي، م. (1994). *البحر المحيط في أصول الفقه* (ط.1). دار الكتبي.
- السرخسي، م. (د.ت). *الأصول* (أبو الوفا الأفغاني، تحقيق). دار المعرفة.
- السيوطي، ع. (د.ت). *الدر المنثور*. دار الفكر ..



- الشاطي، إ. (1992). *الاعتصام* (سليم بن عيد الهلالي، تحقيق؛ ط.1). دار ابن عفان.
- أبو شهبه، م. (1408). *الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير* (ط.4). مكتبة السنة.
- الصاغانى، م. (1401). *موضوعات الصاغانى* (نجم عبد الرحمن خلف، تحقيق؛ ط.1). دن.
- ابن الصلاح، ع. (2002). *معرفة أنواع علوم الحديث* (عبد اللطيف الهميم، ماهر ياسين الفحل، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- صليبيا، ج. (1982). *المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانكليزية، واللاتينية*. دار الكتاب اللبناني.
- الطبري، م. (2001). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن- تفسير الطبري* (أحمد محمد شاكر، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- الطبري، م. (2001). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن- تفسير الطبري* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق؛ ط.1). دار هجر للطباعة والنشر.
- الطوفي، س. (1987). *شرح مختصر الروضة* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- العجلوني، إ. (1351). *كشف الخفاء ومزيل الإلباس*. د. ن.
- ابن عطية، ع. (1422). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز* (عبد السلام عبد الشافي محمد، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- العقيلي، م. (1984). *الضعفاء الكبير* (عبد المعطي أمين قلعي، تحقيق؛ ط.1). دار المكتبة العلمية.
- ابن عياض، ع. (1998). *إكمال المعلم بقوائد مسلم، شرح صحيح يحيى إسماعيل، تحقيق؛ ط.1*. دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الغزالي، م. (1961). *مقياس العلم في فن المنطق* (سليمان دنيا، تحقيق). دار المعارف.
- الغزالي، م. (1993). *المستقصى* (محمد عبد السلام عبد الشافي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الغزالي، م. (د.ت). *السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث*. دار الشروق.
- الغزالي، م. (1998). *المنحول من تعليقات الأصول* (محمد حسن هيتو، تحقيق؛ ط.3). دار الفكر المعاصر.
- ابن الفراء، م. (1990). *العدة في أصول الفقه* (أحمد بن علي بن سير المباركي، تحقيق؛ ط.2). دن.
- الفراهيدي، خ. (د.ت). *كتاب العين* (مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي). دار ومكتبة الهلال.
- القرطبي، م. (1964). *الجامع لأحكام القرآن- تفسير القرطبي* (أحمد البردوني، إبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب المصرية.
- ابن قيم الجوزية، م. (1408). *الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعتلة* (علي بن محمد الدخيل الله، تحقيق؛ ط.1). دار العاصمة.
- ابن قيم الجوزية، م. (1423). *إعلام الموقعين* (ط.1). دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.
- الكلوذاني، م. (1985). *التمهيد في أصول الفقه* (مفيد محمد أبو عمشة، محمد بن علي بن إبراهيم، تحقيق؛ ط.1). مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.
- الليبيب، أ. (1432). *تجديد الدين لدى الاتجاه العقلاني الإسلامي المعاصر* (ط.1). مجلة البيان.
- ابن ماجه، م. (د.ت). *سنن ابن ماجه* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء الكتب العربية.



- المرداوي، ع. (2000). *التحبير شرح التحرير في أصول الفقه* (عبد الرحمن الجبرين، أحمد السراح، تحقيق؛ ط.1). مكتبة الرشد.
- مسلم، م. (1991). *صحيح مسلم* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق؛ ط.1). دار الحديث.
- المعلمي، ع. (د.ت). *الأنوار الكاشفة لما في كتاب أضواء على السنة من الزلل والتضليل والمجازفة*. دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.
- ابن الملقن، ع. (2004). *البدر المنير في تخرير الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير* (مصطفى أبو الغيط، عبدالله بن سليمان، ياسر بن كمال، تحقيق؛ ط.1). دار الهجرة للنشر والتوزيع.
- ابن النجار، م. (1997). *شرح الكوكب المنير* (محمد الزحيلي، نزيه حماد، تحقيق؛ ط.2). مكتبة العبيكان.
- ابن النجار، م. (1997). *مختصر التحرير شرح الكوكب المنير* (محمد الزحيلي، نزيه حماد، تحقيق؛ ط.2). مكتبة العبيكان.
- النسائي، أ. (د.ت). *سنن النسائي، مع شرح السيوطي، وحاشية السندي*. دار الكتاب العربي.
- وجدي، م. (1991). *الإسلام دين الهداية والإصلاح* (ط.1). دار الجيل.

References

- al-Aṣḥbahānī, I. (1999). *Al-Hujjah fi bayān al-mahajjah wa-sharḥ 'aqīdat ahl al-sunnah* (Muḥammad ibn Rabī' ibn Hādī 'Umayr al-Madkhalī, Ed.; 2nd ed.). Dār al-Rāyah.
- al-Amin, S. (1984). *Mawqif al-madrasah al-aqliyyah min al-sunnah al-nabawiyah* (1st ed.). Maktabat al-Rushd, Sharikat al-Riyād li-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Ibn al-Anbārī, M. (1987). *Al-Aḍḍād* (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Ed.). al-Maktabah al-'Aṣriyyah.
- al-Bukhārī, I. (2001/1422 AH). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad Zuhayr ibn Naṣir al-Naṣir, Ed.; 1st ed.). Dār Ṭawq al-Najāh.
- Ibn Taymiyyah, A. (1995). *Bughyat al-murtād fi al-radd 'alā al-mutafalsifah wa-al-qarāmīyah wa-al-bāṭiniyyah* (Mūsā al-Duwaysh, Ed.; 3rd ed.). Maktabat al-'Ulūm wa-al-Ḥikam.
- Ibn Taymiyyah, A. (1991). *Dar' ta'ārūf al-'aql wa-al-naql* (Muḥammad Rashād Sālīm, Ed.; 2nd ed.). Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmiyyah.
- Ibn Taymiyyah, A. (1995/1416 AH). *Majmū' al-fatāwā* ('Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad ibn Qāsim, Ed.). Mujamma' al-Malik Fahd li-Ṭibā'at al-Muṣḥaf al-Sharīf.
- Āl Taymiyyah, 'A. 'A. A. (n.d.). *Al-Maswadah fi uṣūl al-fiqh* (Muḥammad 'Abd al-Ḥamīd, Ed.). Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Ibn Juzayy, M. (1995/1416 AH). *Al-Tashīl li-'ulūm al-tanzīl* ('Abd Allāh al-Khālidi, Ed.; 1st ed.). Sharikat Dār al-Arqam ibn Abī al-Arqam.
- Ibn al-Jawzī, A. (1983). *Al-'Ilal al-mutanāhiyah fi al-aḥādīth al-wāhiyah* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn al-Jawzī, A. (n.d.). *Dhamm al-hawā* (Muṣṭafā 'Abd al-Wāḥid, Ed.). n.p.
- al-Juwaynī, 'A. (1997). *Al-Burhān fi uṣūl al-fiqh* (Ṣalāḥ ibn Muḥammad ibn 'Uwāyḍah, Ed.; 1st ed., 1418 AH). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Ḥakīm, M. (1977). *Ma'rīfat 'ulūm al-ḥadīth* (al-Sayyid A'zam Ḥusayn, Ed.; 2nd ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Ḥibbān, M. (n.d.). *Rawḍat al-'uqalā' wa-nuzhat al-fuḍalā'* (Muḥammad Muḥyi al-Dīn 'Abd al-Ḥamīd, Ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Hajar, A. (1984). *Al-Nukat 'alā kitāb Ibn al-Ṣalāḥ* (Rabī' ibn Hādī 'Umayr al-Madkhalī, Ed.; 1st ed.). 'Imādat al-Baḥth al-'Ilmī bi-al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah.
- Ibn Ḥanbal, A. (2010). *Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal* (1st ed.). Jāmi'iyyat al-Maknaz al-Islāmi; Dār al-Minhāj.



- al-Khaṭīb al-Baghdādī, A. (n.d.). *Al-Jāmi' li-akhḥaḥ al-rāwī wa-ādāb al-sāmi'* (Maḥmūd al-Ṭaḥḥān, Ed.). Maktabat al-Ma'arif.
- al-Khaṭīb al-Baghdādī, A. (2000/1421 AH). *Al-Faqīh wa-al-mutafaqqih* (ʿĀdil ibn Yūsuf al-Gharāzī, Ed.; 2nd ed.). Dār Ibn al-Jawzī.
- al-Khaṭīb al-Baghdādī, A. (2011/1432 AH). *Al-Kifāyah fi 'ilm al-riwāyah* (Māhir Yāsīn al-Faḥl, Ed.; 1st ed.). Dār Ibn al-Jawzī.
- Ibn Khaldūn, 'A. (1988). *Diwān al-mubtada' wa-al-khabar fi tārikh al-'Arab wa-al-Barbar wa-man 'āṣarahum min dhawī al-sha'n al-akbar – Tārikh Ibn Khaldūn* (Khalīl Shihādah, Ed.; 2nd ed.). Dār al-Fikr.
- al-Dārimī, 'U. (1998). *Critique by Imām Abū Sa'īd 'Uthmān ibn Sa'īd against al-Marīsī the stubborn Jahmite regarding what he fabricated against Allah in matters of monotheism* (Rashīd ibn Ḥasan al-Alma'i, Ed.; 1st ed.). Maktabat al-Rushd li-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Abū Dāwūd, S. (n.d.). *Sunan Abī Dāwūd* (Muḥammad Muḥyi al-Dīn 'Abd al-Ḥamid, Ed.). al-Maktaba al-'Aṣriyya.
- Ibn Durayd, M. (1987). *Jumhūrāt al-lughā* (Ramzī Munīr Ba'labakkī, Ed.; 1st ed.). Dār al-'Ilm lil-Malayīn.
- al-Rāzī, A. (1979). *Mu'jam maqāyīs al-lughā* ('Abd al-Salām Muḥammad Ḥārūn, Ed.). Dār al-Fikr.
- Abū Riyyah, M. (n.d.). *Lights on the Prophetic Sunnah* (5th ed.). al-Baṭṭā'.
- al-Zabīdī, M. (n.d.). *Tāj al-'arūs min jawāhir al-qāmūs* (A group of scholars, Eds.). Dār al-Hidāya.
- al-Zarkashī, M. (1994). *Al-Baḥr al-muḥīṭ fi uṣūl al-fiqh* (1st ed.). Dār al-Kutubī.
- al-Sarakhsī, M. (n.d.). *Al-Uṣūl* (Abū al-Wafā' al-Afghānī, Ed.). Dār al-Ma'rifa.
- al-Suyūṭī, J. (n.d.). *Al-Durr al-manthūr*. Dār al-Fikr.
- al-Shaṭībī, I. (1992). *Al-Iṭisām* (Salīm ibn 'Id al-Hilālī, Ed.; 1st ed.). Dār Ibn 'Affān.
- Abū Shahbah, M. (1988). *Isrā'iliyyāt and fabricated reports in tafsīr books* (4th ed.). Maktabat al-Sunnah.
- al-Ṣāghānī, M. (1981). *Mawḍū'āt al-Ṣāghānī* (Najm 'Abd al-Raḥmān Khalaf, Ed.; 1st ed.). n.p.
- Ibn al-Ṣalāḥ, 'U. (2002). *Ma'rīfat anwā' ulūm al-ḥadīth* ('Abd al-Laṭīf al-Humaym & Māhir Yāsīn al-Faḥḥāl, Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Ṣulayyibā, J. (1982). *Philosophical dictionary in Arabic, French, English, and Latin*. Dār al-Kitāb al-Lubnānī.
- al-Ṭabarī, M. (2001). *Jāmi' al-bayān 'an ta'wīl āy al-Qur'ān – Tafsīr al-Ṭabarī* (Aḥmad Muḥammad Shakir, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risāla.
- al-Ṭabarī, M. (2001). *Jāmi' al-bayān 'an ta'wīl āy al-Qur'ān – Tafsīr al-Ṭabarī* ('Abd Allāh ibn 'Abd al-Muḥsin al-Turkī, Ed.; 1st ed.). Dār Hijr li-al-Ṭibā'a wa-al-Nashr.
- al-Ṭufī, S. (1987). *Sharḥ Mukhtaṣar al-Rawḍa* ('Abd Allāh ibn 'Abd al-Muḥsin al-Turkī, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risāla.
- al-'Ajlūnī, I. (1932). *Kashf al-khafā' wa-muzil al-ilbās*. n.p.
- Ibn 'Aṭīyya, A. (2001). *Al-Muḥarrar al-wajīz fi tafsīr al-kitāb al-'azīz* ('Abd al-Salām 'Abd al-Shafī Muḥammad, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.
- al-'Uqaylī, M. (1984). *Al-Ḍu'afā' al-kabīr* ('Abd al-Mu'ī' Amīn Qalā'jī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Maktaba al-'Ilmiyya.
- Ibn 'Iyāḍ, 'I. (1998). *Ikmal al-mu'lim bi-fawā'id Muslim: Commentary on Ṣaḥīḥ Muslim* (Yahyā Ismā'īl, Ed.; 1st ed.). Dār al-Wafā'.
- al-Ghazālī, M. (1961). *Mi'yār al-'ilm fi fann al-manṭiq* (Sulaimān Dunyā, Ed.). Dār al-Ma'ārif.
- al-Ghazālī, M. (1993). *Al-Mustaṣfā* (Muḥammad 'Abd al-Salām 'Abd al-Shafī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.
- al-Ghazālī, M. (n.d.). *The Prophetic Sunnah between the jurists and the hadith scholars*. Dār al-Shurūq.
- al-Ghazālī, M. (1998). *Al-Mankhūl min ta'liqāt al-uṣūl* (Muḥammad Ḥasan Haytū, Ed.; 3rd ed.). Dār al-Fikr al-Mu'āṣir.
- Ibn al-Farrā', M. (1990). *Al-Udda fi uṣūl al-fiqh* (Aḥmad ibn 'Alī ibn Sirr al-Mubārakī, Ed.; 2nd ed.). n.p.
- al-Farāhīdī, K. (n.d.). *Kitāb al-'Ayn* (Mahdī al-Makhzūmī & Ibrāhīm al-Sāmarra'i, Eds.). Dār wa-Maktabat al-Hilāl.



- al-Qurtubī, M. (1964). *Al-Jāmi' li-aḥkām al-Qur'ān – Tafsīr al-Qurtubī* (Aḥmad al-Bardūnī & Ibrāhīm Aṭfīsh, Eds.; 2nd ed.). Dār al-Kutub al-Miṣriyya.
- Ibn Qayyim al-Jawziyya, M. (1988). *Al-Ṣawā'iq al-mursala fī al-radd 'alā al-jahmiyya wa-al-mu'aṭṭila* ('Alī ibn Muḥammad al-Dakhil Allāh, Ed.; 1st ed.). Dār al-'Āṣima.
- Ibn Qayyim al-Jawziyya, M. (2002). *I'lām al-muwaqqi'in* (1st ed.). Dār Ibn al-Jawzī.
- al-Kalwadhānī, M. (1985). *Al-Tamhid fī uṣūl al-fiqh* (Mufid Muḥammad Abū 'Amsha & Muḥammad ibn 'Alī ibn Ibrāhīm, Eds.; 1st ed.). Markaz al-Baḥṡ al-'Ilmī wa-lḥyā' al-Turāth al-Islāmī.
- Alluhayb, A. (2011). *Renewing religion in contemporary Islamic rationalist thought* (1st ed.). Majallat al-Bayān.
- Ibn Mājah, M. (n.d.). *Sunan Ibn Mājah* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Ed.). Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyya.
- al-Mardāwī, 'A. (2000). *Al-Taḥbīr sharḥ al-taḥrīr fī uṣūl al-fiqh* ('Abd al-Raḥmān al-Jibrīn & Aḥmad al-Sarraḥ, Eds.; 1st ed.). Maktabat al-Rushd.
- Muslim, M. (1991). *Ṣaḥīḥ Muslim* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Ḥadīth.
- al-Mu'allimī, 'A. (n.d.). *The revealing lights on the errors, deceptions, and recklessness in the book "Lights on the Sunnah"*. Dār 'Ālam al-Fawā'id li-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Ibn al-Mulaqqin, 'A. (2004). *Al-Badr al-munīr fī takhrīj al-aḥādīth wa-al-āthār al-wāqī'a fī al-sharḥ al-kabīr* (Muṣṭafā Abū al-Ghayṭ, 'Abd Allāh ibn Sulaymān, Yāsir ibn Kamāl, Eds.; 1st ed.). Dār al-Hijra li-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Ibn al-Najjār, M. (1997). *Sharḥ al-kawkab al-munīr* (Muḥammad al-Zuḥaylī & Nazīh Ḥammād, Eds.; 2nd ed.). Maktabat al-'Ubaykān.
- Ibn al-Najjār, M. (1997). *Mukhtaṣar al-taḥrīr sharḥ al-kawkab al-munīr* (Muḥammad al-Zuḥaylī & Nazīh Ḥammād, Eds.; 2nd ed.). Maktabat al-'Ubaykān.
- al-Nasā'ī, A. (n.d.). *Sunan al-Nasā'ī, with al-Suyūṭī's commentary and al-Sindī's marginal notes*. Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Wajdi, M. (1991). *Islam is the religion of guidance and reform* (1st ed.). Dār al-Jil.





Jurisprudential notices in Al-Zarkashi's *Commentary on Al-Kharqi's Mukhtasar*: An analytical study of issues in purification and Zakat

Dr. Suhair Abdulrahman Al-Hulaybi *

Soh1940@hotmail.com

Abstract:

This study aims to examine the jurisprudential notices related to purification and Zakat issues in Al-Zarkashi's *commentary on Al-Kharqi's Mukhtasar*, highlighting its significant role in shaping jurisprudential opinions and clarifying Al-Zarkashi's methodology in addressing jurisprudential disagreements. The study derives its significance from the fact that it focuses on Al-Zarkashi's precise jurisprudential classification and extends our understanding of Hanbali jurisprudence development and jurisprudential analysis. Adopting an analytical approach, the study consists of three main sections. Section one defined jurisprudential notices, distinguishing them from jurisprudential principles. Section two addressed jurisprudential notices related to purification. Section three focused on jurisprudential notices in Zakat. The study findings indicated Al-Zarkashi's reliance on evidence from the Quran, Sunnah, and narrations, adhering to preponderant narrations within the school of thought and discussing the opinions of other scholars with precise academic rigor. The study concluded that Al-Zarkashi's work is distinguished by its clarity and ease, highlighting jurisprudential disagreements and the arguments of different parties. The study recommended intensifying efforts to study Al-Zarkashi's methodology in classification and to thoroughly examine jurisprudential notices to underscore the contributions of scholars in developing Islamic jurisprudential thought.

Keywords: Rational Evidence, Jurisprudential Analysis, Islamic Heritage, Jurisprudential Disagreement, Islamic Jurisprudence.

* Assistant Professor of Jurisprudential 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-Hulaybi, S. A. (2025). Jurisprudential notices in Al-Zarkashi's *Commentary on Al-Kharqi's Mukhtasar*: An analytical study of issues in purification and Zakat, *Journal of Arts*, 13(2), 467 -502.
<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2573>

© 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.



التنبیہات الفقہیة فی کتاب شرح الزکشی علی مختصر الخرقی: دراسة تحليلیة لمسائل من الطهارة والزكاة

د. سہیر عبد الرحمن الحلیبی *

Soh1940@hotmail.com

الملخص:

تناولت هذه الدراسة التنبیہات الفقہیة المتعلقة بمسائل الطهارة والزكاة في كتاب شرح الزركشي على مختصر الخرقی، بهدف إبراز أهميته ودوره في تشكيل الآراء الفقہیة وتوضیح منهج الزركشي في معالجة الخلافات. تنبع أهمية البحث من إلقاء الضوء على دقة التصنيف الفقہی للزركشي وعمق منهجه، مما يسهم في فهم تطور الفقه الحنبلي وتحليل القضايا الفقہیة. اعتمد البحث على المنهج التحليلي؛ حيث قُسمت الدراسة إلى ثلاثة مباحث رئيسة. اشتمل المبحث الأول على تعريف التنبیہات الفقہیة والفرق بينها وبين الضوابط الفقہیة، وتناول المبحث الثاني التنبیہات الفقہیة المتعلقة بمسائل الطهارة، في حين ركز المبحث الثالث على التنبیہات الفقہیة في مسائل الزكاة. كشفت الدراسة عن اعتماد الزركشي على الأدلة من القرآن والسنة والأثر، مع الالتزام بالرواية الراجحة في المذهب ومناقشة آراء العلماء الآخرين بأسلوب علمي دقيق. توصلت الدراسة إلى أن كتاب الزركشي يتميز بالوضوح في عرض القضايا الفقہیة، وسهولة التدرج في إيصال المعلومة، مع إبراز الخلافات الفقہیة وحجج الأطراف المختلفة. وأوصت الدراسة بتكثيف الجهود لدراسة منهج الزركشي في التصنيف وتحقيق كتابه بصورة أوسع، إضافة إلى استقراء التنبیہات الفقہیة ودراستها بعمق لإبراز إسهامات العلماء في تطوير الفكر الفقہی الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: الأدلة العقلية، التحليل الفقہی، التراث الإسلامي، الخلاف الفقہی، الفقه الإسلامي.

* أستاذ الفقه وأصوله المساعد، قسم الشريعة والدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الملك فيصل بالأحساء، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحلیبی، س. ع. (2025). التنبیہات الفقہیة في كتاب شرح الزركشي على مختصر الخرقی: دراسة تحليلیة لمسائل من الطهارة والزكاة، مجلة الآداب، 13 (2)، 467-502. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2573>

© تُشر 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 بتكثيف 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 مولى النعم، نحمده على ما خص منها وعم، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، فالهم لك الحمد يا ربنا كالذي نقول، وخيرًا مما نقول، ولك الحمد كالذي نقول، ثم أما بعد..

فإن علم الفقه من أفضل العلوم وأعلاها، ومن أشرف المعارف وأولاها، لأنه يبحث في الأدلة الشرعية: القرآن، والسنة، والإجماع، والقياس، وما يتعلق بها، قال الله تعالى: قوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنََّّمَا يَنْذَرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [سورة الزمر: 9]، لذا فإن معرفة الفقه وأدلة الأحكام الفقهية، ومعرفة العلماء الذين يرجع إليهم في هذا الباب، من الأمور المهمة التي ينبغي لأهل العلم العناية بها وإيضاحها للناس، فالعلماء هم ورثة الأنبياء، والأنبياء لم يورثوا دينارًا ولا درهماً وإنما ورثوا العلم، قال تعالى: قوله تعالى: ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ [سورة المجادلة: 11] ولما كان لهذا العلم من أهمية عظيمة، وفوائد جسيمة، أردت أن يكون موضوع الدراسة حول كتاب شرح الزركشي على مختصر الخرقى؛ نظرًا لمكانة الإمام الزركشي العلمية البارزة، ولاهتمامه بالقضايا الفقهية في عصره وسعيه لمعالجتها بدقة، ومنهجه الدقيق في الاستدلال وذكر الخلافات الفقهية، ورأيت أن أقدم عملاً يليق بإرثه الفقهي، فأسميت هذا البحث: "التنبهات الفقهية في كتاب شرح الزركشي على مختصر الخرقى: دراسة تحليلية لمسائل من الطهارة والزكاة".

ويسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الذي يطرح في هذا البحث وهو: ما أبرز التنبهات الفقهية المتعلقة بمسائل الطهارة والزكاة في كتاب شرح الزركشي على مختصر الخرقى، وما منهج الزركشي في عرضها ومعالجتها؟

إن إشكالية البحث تتعلق بكيفية استقراء التنبهات الفقهية المتعلقة بمسائل الطهارة والزكاة في كتاب شرح الزركشي على مختصر الخرقى، وتحليل منهج الزركشي في عرض هذه التنبهات ومعالجتها.

ويهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على دور الزركشي في توضيح المسائل الفقهية والخلافات الفقهية، مما يساهم في فهم تطور الفكر الفقهي الإسلامي.

وتكمن أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على أحد أبرز شروح مختصر الخرقى، وهو شرح الزركشي، وإبراز منهج الزركشي في معالجة المسائل الفقهية والخلافات، مما يظهر دوره في تطوير الفقه الحنبلي. كما تبرز أهمية البحث في قدرته على توضيح التصنيفات الدقيقة والتنبهات الفقهية التي تُعبر عن عمق التحليل الفقهي وتساهم في فهم القضايا الفقهية وتعميق المعرفة بالتراث الإسلامي، مما يجعله إضافة علمية مهمة للمكتبة الفقهية والدراسات الأكاديمية المعاصرة.

ويتبع هذا البحث المنهج التحليلي بهدف الوقوف على أبرز التنبهات الفقهية الواردة في كتاب شرح الزركشي على مختصر الخرقى، وتحليلها في سياقها العلمي والفقهي، وذلك بغرض فهم منهج الزركشي في عرض القضايا الفقهية ومعالجتها، واستنباط دلالاتها وأثرها في تطوير الفكر الفقهي الحنبلي.

وتم تقسيم هذا البحث إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة. تناولت المقدمة سبب اختيار الموضوع ومشكلته وأهميته وأهدافه، ومنهج البحث، ومحتوياته، والدراسات السابقة. أما التمهيد، فقد تضمن التعريف بالإمام الزركشي وكتابه شرح الزركشي على مختصر الخرقى. واشتمل المبحث الأول على تعريف التنبهات الفقهية والفرق بينها وبين الضوابط الفقهية، وتناول المبحث الثاني التنبهات الفقهية المتعلقة بمسائل الطهارة، في حين ركز المبحث الثالث على التنبهات الفقهية في مسائل الزكاة. واختتم البحث بخاتمة تضمنت أهم النتائج التي توصل إليها البحث، بالإضافة إلى التوصيات التي يمكن أن تساهم في



إثراء الدراسات الفقهية المستقبلية.

وفيما يتعلق بالحدود الموضوعية للدراسة ركزت الدراسة على مجموعة مختارة من مسائل الطهارة والزكاة، باعتبارها عينة ممثلة لبقية المسائل الواردة في كتاب شرح الزركشي على مختصر الخرق، وقد تم اختيار هذه العينة بناءً على ارتباطها بمسائل عملية معاصرة، بما يعزز من أهمية دراستها في السياق الحالي، وجمعت الدراسة بين مسائل الطهارة والزكاة لاعتبارات متعددة: منها الحرص على التنوع في الموضوعات التي تغطيها الدراسة، بالإضافة إلى التقارب اللغوي بين المصطلحين؛ فالزكاة في معناها اللغوي تدل على الطهارة المعنوية⁽¹⁾، في حين يعالج باب الطهارة في الفقه القضايا المتعلقة بالطهارة الحسية. هذا الربط اللغوي والمعنوي بين المفهومين يُبرز أهمية الجمع بينهما في إطار واحد، مما يثري البحث ويضفي عليه بُعداً متكاملًا وشاملاً.

الدراسات السابقة:

أهم الدراسات التي تناولت موضوع البحث، وأسهمت في إثراء مجاله، تتمثل في: دراسة الناصر (2009) بعنوان "الضوابط الفقهية من شرح الزركشي على مختصر الخرق في قسم العبادات" جمعاً ودراسة للضوابط الفقهية المتعلقة بكتاب العبادات من شرح الزركشي. وتهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على منهج الزركشي في استنباط الضوابط الفقهية وتحليلها ضمن إطار المذهب الحنبلي. اعتمد الباحث على المنهج الاستقرائي والتحليلي؛ حيث قام بجمع الضوابط من النصوص الفقهية، واستعرض الأدلة الشرعية المرتبطة بها، مع مناقشة تطبيقاتها الفقهية. وتكمن أهمية الدراسة في تقديم رؤية منهجية لدور الزركشي في تنظيم وترتيب القضايا الفقهية المتعلقة بالعبادات، مما يجعلها إضافة قيمة للدراسات المتعلقة بالضوابط الفقهية⁽²⁾.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في تركيزها على الضوابط في قسم العبادات، في حين تهتم الدراسة الحالية بالتنبيهات الفقهية في مسائل الطهارة والزكاة، إلا أنهما تلتقيان في إبراز أهمية كتاب الزركشي ومناهجه الفقهية الدقيقة.

تناولت دراسة أبو الخير (2018) بعنوان "الضوابط الفقهية من شرح الزركشي على مختصر الخرق (ت 334هـ) للإمام شمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي المصري الحنبلي (772هـ) (من أول كتاب المساقاة إلى نهاية كتاب الوديعة) جمعاً ودراسة" الضوابط الفقهية الواردة في شرح الزركشي ضمن قسم المعاملات. ركزت الدراسة على جمع هذه الضوابط وتحليلها واستعراض الأدلة الشرعية المرتبطة بها، مع بيان أوجه الدلالة عليها وتطبيقاتها الفقهية. اعتمد الباحث على منهج استقرائي تحليلي؛ حيث قام بجمع الضوابط الفقهية الواردة في الجزء المحدد من الكتاب وربطها بالفروع الفقهية والأصول الشرعية.

وتكمن أهمية الدراسة في إظهار دقة الزركشي في استنباط الضوابط الفقهية المتعلقة بالمعاملات، مما يبرز إسهامه في تطوير الفكر الفقهي الحنبلي⁽³⁾. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في تركيزها على الضوابط الفقهية في مسائل المعاملات، في حين تهتم الدراسة الحالية بالتنبيهات الفقهية في مسائل الطهارة والزكاة، إلا أن الباحثين يشتركان في إبراز قيمة كتاب الزركشي ومناهجه الفقهية الدقيقة.

دراسة الزمانان والغنانيم (2021) بعنوان "الضوابط الفقهية المستخرجة من شرح الزركشي على مختصر الخرق في مقدمة كتاب النكاح" الضوابط الفقهية المتعلقة بمقدمة كتاب النكاح في شرح الزركشي. هدفت الدراسة إلى جمع الضوابط الفقهية الواردة في هذا القسم، وتحليلها، واستعراض من قال بمثلها من فقهاء المذهب الحنبلي، مع بيان الأثر التطبيقي لهذه الضوابط في قانون الأحوال الشخصية الكويتي. اعتمد الباحثان على منهج تحليلي استقرائي من خلال قراءة المصنف



واستنتاج الضوابط الفقهية المرتبطة بالنصوص الشرعية وتطبيقاتها القانونية. وتكمن أهمية هذه الدراسة في إبراز اعتماد الزركشي على الصحيح في المذهب الحنبلي واستدلاله بالأدلة الشرعية، مع تقديم رؤية تطبيقية لهذه الضوابط في إطار القانون الكويتي⁽⁴⁾.

وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسة في موضوعها؛ حيث تركز على التنبهات الفقهية المتعلقة بمسائل الطهارة والزكاة، في حين تناولت دراسة الزمانان والغنائيم قسم النكاح وضوابطه. ومع ذلك، يتفق البحثان في تسليط الضوء على منهج الزركشي وإسهاماته في الفقه الحنبلي.

تُظهر الدراسات السابقة تنوعاً في تناول الضوابط الفقهية في كتاب شرح الزركشي على مختصر الخرقى؛ حيث ركزت كل دراسة على قسم محدد أو جانب معين من الكتاب. وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات في تسليط الضوء على منهج الزركشي ودقته في استنباط الضوابط الفقهية، فإنها تختلف عن البحث الحالي من حيث التركيز والمضمون. ويتميز البحث الحالي بتناوله التنبهات الفقهية المتعلقة بمسائل الطهارة والزكاة، وهو ما لم يتم تناوله في الدراسات السابقة. كما يركز على إبراز التنبهات كعنصر فقهي يُظهر منهج الزركشي في التحليل والمعالجة، مما يجعل البحث امتداداً مكملًا لهذه الدراسات، مع تقديم إسهام جديد في فهم أبعاد هذا الشرح الفقهي.

التمهيد: التعريف بالزركشي وكتابه

اسمه ونسبه:

هو محمد بن عبد الله بن محمد الزركشي المصري الحنبلي، كنيته أبو عبد الله، ويلقب بشمس الدين، وسعي بالزركشي نسبة للزركشة وهي صناعة النقوش اليدوية بأشكال متنوعة يستعمل فيها الذهب أو الفضة وتكون على اللباس وغيرها⁽⁵⁾.

سعي بالمصري نسبة إلى مصر التي عاش فيها وسعي بالحنبلي نسبة إلى المذهب الذي اتبعه، فهو من أتباع مذهب الإمام أحمد بن حنبل، فقيه حنبلي، كان إماماً في المذهب؛ حيث أخذ الفقه عن موفق الدين عبد الله الحجاوي⁽⁶⁾.

مولده ونشأته:

ولد سنة اثنتين وعشرين وسبعمائة من الهجرة⁽⁷⁾، أو نحو ذلك، نشأ الإمام الزركشي وترعرع وسط أسرة لها منزلة مباركة في تلك الفترة، فتعلم منذ نعومة أظافره صناعة الزركش واشتغل مع والده وكان والده يلعب بجمال الدين وجده يلعب بشمس الدين⁽⁸⁾.

شيوخه وتلاميذه:

كان الزركشي -رحمه الله- من فقهاء الحنابلة، وصف بالكثير من الصفات السامية النبيلة التي لا تطلق غالباً إلا على من برز في العلم والعمل، عُرف عنه شغفه بالعلم، فقد سعى في مشارق الأرض ومغاربها لطلب العلم، ومن أهم شيوخه⁽⁹⁾:

عبد الله بن محمد بن عبد الملك بن عبد الباقي الحجاوي، توفي سنة 769هـ، أثر في شخصية الزركشي وعنايته بالفقه، فقد اشتهر بمعرفة الفقه والحديث، فباشر القضاء بصرامة وقوة ونزاهة، فقد كان رجلاً عاقلاً، صدرًا من صدور الإسلام، ورأسًا من رؤوس الأئمة الأعلام⁽¹⁰⁾.

ومن أهم تلاميذه ابنه عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله الزركشي، توفي سنة 846هـ، زين الدين أبو ذر، أدرك من حياة والده أربعة عشر عامًا، أخذ منه فيضًا كبيرًا من العلم⁽¹¹⁾.

مكانته في المذهب وثناء العلماء عليه:

كان الزركشي من أتباع المذهب الحنبلي للإمام أحمد بن حنبل وكان إمامًا فيه، ولم تشر المصادر المختلفة التي ترجمت



له إلى شيء من عقيدته، ولكن المتأمل في استدلالاته وقراءة كتابه فإنه يجد أنه كثيرًا ما يستدل على كلامه بأقوال السلف الصالح من الصحابة والتابعين وهذا يدل على أنه على عقيدة أهل السنة والجماعة.⁽¹²⁾ ووصفه الإمام ابن تغري بردي بقوله "وكان من أعيان الفقهاء الحنابلة"⁽¹³⁾، ووصفه العليبي بأنه "الشيخ، الإمام، العلامة، المحقق"⁽¹⁴⁾.

مؤلفاته:

كان الزركشي عالماً متفنناً في الفقه والحديث وغيره، صنف الكثير من التصنيفات، منها:

- شرح مختصر الخرق (وهو محل هذه الدراسة الحالية).

- شرح المحرر لمجد الدين ابن تيمية.

- شرح الوجيز تأليف الشيخ الحسين بن السري البغدادي الحنبلي.⁽¹⁵⁾

وفاته:

توفي شمس الدين الزركشي ليلة السبت في 14 جمادى الأولى، سنة 772هـ، وقد اتفق أغلب جمهور العلماء على سنة وفاته ممن ترجم له⁽¹⁶⁾، وخالفهم في ذلك ابن بدران؛ حيث قال في المدخل بأن شمس الدين الزركشي قد توفي سنة أربع وسبعين وسبعمائة من الهجرة⁽¹⁷⁾، وكذلك خالفهم المقرئ في السلوك حيث قال إن وفاته كانت في الرابع والعشرين لا الرابع عشر وكانت وفاته بالقاهرة⁽¹⁸⁾.

التعريف بكتاب شرح الزركشي على مختصر الخرق:

يُعد مختصر الخرق أول مختصر في المذهب الحنبلي؛ حيث جمع فيه الخرق فروع المذهب وقام بهذيبها وتنقيحها، ليصبح مرجعاً مهماً في الفقه الحنبلي. وكان لكتاب شرح الزركشي على مختصر الخرق دور كبير في تطوير هذا العمل؛ حيث جاء شرح الزركشي من أعمق وأشمل الشروح التي ألفت على مختصر الخرق بعد كتاب المغني. يتميز شرح الزركشي بترتيب دقيق وتنظيم محكم، إضافة إلى أنه قدم توجيهاً ونقداً لبعض الآراء الفقهية التي وردت في الشروح السابقة، مع استدراك لبعض المسائل وإضافة تعقيبات مهمة. وقد جمع الزركشي في شرحه خلاصة الشروح التي سبقته على مختصر الخرق، واهتم بشكل خاص بإيراد الأدلة الشرعية، سواء كانت من القرآن الكريم أو السنة النبوية، مع بيان وجوه الاستدلال ومناقشة الآراء الفقهية المختلفة.

من أبرز ميزات شرح الزركشي أنه تناول الآراء الفقهية لأئمة المذهب الحنبلي، وخاصة الإمام أحمد بن حنبل وأصحابه، مع تأكيد توضيح الأقوال الراجحة والمختارة في المذهب. كما تناول الزركشي استنباطات دقيقة من الأدلة الشرعية، وقام بتأصيل الفروع الفقهية وتوضيح العلاقة بينها وبين الأدلة، ما جعله من أبرز الشروح التي تُظهر عمق الفقه الحنبلي. لم يقتصر الزركشي على شرح النصوص الفقهية في مختصر الخرق فحسب، بل أضاف إليها من خلال الاستفادة من مؤلفات فقهية أخرى، بما في ذلك كتاب المغني وغيره من الشروح السابقة، كما أضاف أيضاً من كتب الحديث واللغة والأدب، مما أعطى شرحه عمقاً معرفياً واسعاً.⁽¹⁹⁾

لقد كان الزركشي حريصاً على ذكر الأدلة الشرعية بشكل دقيق في كل مسألة فقهية، مع الاستدلال من الكتاب والسنة؛ حيث كان يوضح الأقوال والروايات ويقوم بترجيح بعضها على البعض الآخر، بالإضافة إلى ذلك، كان الزركشي يتبع منهجاً في الاستنباط؛ حيث كان يستخرج المسائل التي لها علاقة بالمسألة الفقهية ويبحث في وجوه الخلاف فيها، ويعرض الآراء المختلفة حولها، وهذا النهج جعله يقوم بتفصيل الفروع الفقهية وتعقيدها بشكل علمي متقن، مما يُظهر تفوقاً واضحاً في تقديم شرح موسوعي ومنظم. لذا، يعد شرح الزركشي واحداً من أبرز وأهم الشروح على مختصر الخرق في المذهب الحنبلي،

ولا سيما بفضل تنظيمه المتميز ومنهجيته العلمية في عرض المسائل وتوضيح الأدلة المتعلقة بها.⁽²⁰⁾

المبحث الأول: معنى التنبيهات الفقهية والفرق بينها وبين الضوابط الفقهية

تعريف التنبيهات الفقهية:

"التنبيهات" جمع "تنبيه"، وأصله كما قال الزمخشري من "نبه"، يقال: انتبه من نومه، واستنبه، وتنبه، ونبه، نبهًا. قال: ورجل نبهه، وقد نبّه نباهةً، ونَبّهتُ باسمه: نوّهت به، وجعلت له ذكرًا. ومن المجاز: سمعت كلاًّ ما نهتُ له: أي ما فطنت له، وتنبهت على الأمر: تفتنت له. ويقال: هذا منبّهٌ على كذا، أي مُشعِرُ به؛ ومنه قولهم: أَشْبِعُوا بِالْكُفَى فَإِنَّهَا مُنْبِهَةٌ. وَنَبّهَ باسمه تنبيهًا: نوّهَ به ورفعَه عن الخمول وجعله مذكورًا، وأمر نابه: أي عَظِيمٌ جَلِيلٌ.⁽²¹⁾

وبناءً على المعاني التي يدور حولها هذا الجذر اللغوي، يمكن تعريف التنبيهات بأنها: ما فطن له العلماء فنوهوا به في معرض تناولهم للمسائل؛ مما يُشعر بذنبي بال أو فائدة أو إكمال نقص أو تحرير لقول أو إصلاح خطأ. ولا يخفى أن مصطلح "الفقه" لغةً يرجع إلى المادة اللغوية (الفاء والقاف والهاء) وهو أصل واحد صحيح يطلق في اللغة على عدة معانٍ، منها⁽²²⁾:

- العلم: فالفقه يدل على إدراك الشيء والعلم به، قال تعالى: ﴿لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ﴾ [التوبة: 122].
- الفهم والفتنة: فقه يفقه فقهًا، إذا فهم، قال تعالى: ﴿قَالُوا يَشْعَبُ مَا نَفَقَهُ كَثِيرًا مِمَّا تَقُولُ وَإِنَّا لَنَرَنكَ فِينَا ضَعِيفًا﴾ [هود: 91].
- البيان: كما في قولك: أفقته، أي بينت له.

وكل هذه المعاني يجمعها معنى واحد وهو فهم الشيء والعلم به.

وأما "الفقه" اصطلاحاً فقد ذكر الفقهاء له تعريفات كثيرة، ومن أشهرها تعريف الإمام ابن السبكي بأنه "العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية"⁽²³⁾، وهذا التعريف هو الذي استقر عليه معنى الفقه اصطلاحاً؛ لكونه جامعاً مانعاً.

وبناءً على ما تقدم، يمكن تعريف التنبيهات الفقهية بأنها: ما فطن له الفقهاء فنوهوا به في معرض تناولهم للمسائل؛ مما يُشعر بذنبي بال أو فائدة أو إكمال نقص أو تحرير لقول أو إصلاح خطأ. ومن المصطلحات التي تتداخل مع مصطلح "التنبيهات الفقهية": مصطلح "الضوابط الفقهية". ولتوضيح الفرق بين المصطلحين نذكر تعريف الضابط الفقهي:

فمصطلح "الضابط" يعرف في اللغة بأنه اسم فاعل من "الضبط" بمعنى لزوم الشيء وحسبه، وضبط الشيء: حفظه بالحزم حفظاً بليغاً، والرجل الضابط: أي الحازم، والضبط: إحكام الشيء وإتقانه، وضبط الكتاب ونحوه: أصلح خلله.⁽²⁴⁾ وأما مصطلح "الضابط" في الاصطلاح للفقهاء في تعريفه اتجاهان:

الاتجاه الأول: يرون أن الضابط بمعنى القاعدة بدون تفريق بينهما، أي إن الضابط الفقهي والقاعدة الفقهية اصطلاحان مترادفان يدلان على معنى واحد، ومن هؤلاء الفقهاء: الإمام الكمال ابن همام الله؛ حيث عرف القاعدة، وجمع إليها القانون والضابط والأصل، دون أن يفرق بينهما⁽²⁵⁾. والإمام الفيومي؛ حيث قال: "وَالْقَاعِدَةُ فِي الْإِصْطِلَاحِ بِمَعْنَى الضَّابِطِ وَهِيَ الْأَمْرُ الْكُلِّيُّ الْمُنْطَبِقُ عَلَى جَمِيعِ جُزْئِيَّاتِهِ"⁽²⁶⁾.

الاتجاه الثاني: وهو يفرق بين القاعدة والضابط، فمجال الضابط الفقهي عندهم أضيق من مجال القاعدة الفقهية، لكنهما متفقان في أن كلا منهما قضية كلية تندرج تحتها فروع فقهية، إلا أن الضابط يختص بباب فقهي واحد فقط، والقاعدة أوسع مجالاً، فهي تتعلق بعدة أبواب فقهية. ومن هؤلاء العلماء: الإمام ابن نجيم؛ حيث قال: "وَالْفَرْقُ بَيْنَ الضَّابِطِ وَالْقَاعِدَةِ

أَنَّ الْقَاعِدَةَ تَجْمَعُ فُرُوعًا مِنْ أَبْوَابِ شَيْءٍ، وَالضَّابِطُ يَجْمَعُهَا مِنْ بَابٍ وَاحِدٍ، هَذَا هُوَ الْأَصْلُ⁽²⁷⁾. والإمام تاج الدين السبكي؛ حيث قال: "الغالب فيما اختص بباب وقصد به نظم صور متشابهة أن تسمى ضابطاً"⁽²⁸⁾.

والذي ترجمه الدراسة الحالية هو ما ذهب إليه الاتجاه الثاني؛ وهو التفريق بين القاعدة والضابط الفقهي؛ لأن هناك فروقا بين القاعدة الفقهية والضابط الفقهي، وهذا هو الاختيار الشائع لدى الفقهاء المتأخرين والباحثين في الفقه الإسلامي.

المبحث الثاني: التنبيهات الفقهية في مسائل من الطهارة

التسمية عند الوضوء:

ذهب الإمام أحمد إلى وجوب التسمية في الوضوء⁽²⁹⁾، واستدل على ذلك بما روى أبو هريرة رضي الله عنه، عن الرسول - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: "لا صلاة لمن لا وضوء له، ولا وضوء لمن لم يذكر اسم الله عليه"⁽³⁰⁾. وقد اختار هذه الرواية أبو بكر، وابن شاقلا وأبو جعفر، وأبو الحسين، وأبو الخطاب. قال أبو العباس: اختارها القاضي وأصحابه، وكثير من أصحابنا بل أكثرهم⁽³¹⁾.

وذهب أغلب جمهور الأئمة من الحنفية والمالكية والشافعية إلى أن التسمية سنة من سنن الوضوء وليست واجبة، واستدلوا على عدم وجوبها بأدلة، منها⁽³²⁾:

أن النبي صلى الله عليه وسلم عَلَّمَ رجلاً الوضوء فقال له: **تَوَضَّأْ كَمَا أَمَرَكَ اللَّهُ**⁽³³⁾. وهذا إشارة إلى قول الله تعالى: **قوله تعالى: ﴿يَتْلَاهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾** [سورة المائدة: 6] وليس فيما أمر الله بالتسمية⁽³⁴⁾؛ لأنها طهارة، فلم تجب لها التسمية كطهارة الخبث.

التنبيهات الفقهية:

محل التسمية اللسان، وصفتها: بسم الله. فإن قال: بسم الرحمن: أو القدوس، لم يجزئه على الأشهر، كما لو قال: الله أكبر. ونحوه، على المحقق وتكفي الإشارة بها من الأخرس ونحوه، والله أعلم⁽³⁵⁾. التحليل:

هذه المسألة تتعلق بفهم الحديث النبوي الشريف الذي ينص على التسمية عند الوضوء؛ حيث يبرز اختلاف في تفسيره بين الفقهاء؛ فيرى الحنابلة أن الحديث يُؤخذ على ظاهره، مما يجعل التسمية واجبة عند الوضوء، ويعدون أن النص لا يحتاج إلى تقييد أو تأويل، ويرى جمهور العلماء من الحنفية والمالكية والشافعية أن الحديث يُفهم على أنه يدل على الاستحباب، وليس على الوجوب، مستندين إلى الجمع بين النصوص الأخرى التي توضح كيفية الوضوء دون ذكر التسمية، وإلى القياس على أحكام أخرى مثل طهارة الخبث التي لا تتطلب تسمية.

ومن الناحية العملية، يُنصح بالأخذ بالتسمية عند الوضوء خروجاً من الخلاف الفقهي؛ حيث يرى الحنابلة أن الوضوء بدونها باطل، في حين يعده الجمهور صحيحاً، لكنه ينقصه تحقيق سنة من سنن الوضوء، وبناءً على ذلك، يُعد الالتزام بالتسمية خطوة تُقرب المسلم من الكمال في أداء الطهارة، وهي بذلك تحقق الجمع بين الآراء المختلفة وتضمن أداء العبادة على أكمل وجه.

المبالغة في الاستنشاق:

المبالغة في الاستنشاق اجتذاب الماء بالنفس إلى أقصى الأنف، ولا يصيره سعوطاً، وفي المضمضة إدارة الماء في أقاصي

الفم، ولا يصيره وجورا، والله أعلم⁽³⁶⁾.

فعن المقدام بن معد يكرب قال: «أَتَى رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَوْضُوءَ فَتَوَضَّأَ، فَغَسَلَ كَفَّيْهِ ثَلَاثًا، وَغَسَلَ وَجْهَهُ ثَلَاثًا، ثُمَّ غَسَلَ زِرَاعَيْهِ ثَلَاثًا ثَلَاثًا، ثُمَّ تَمَضَّمَصَ وَاسْتَنْشَقَ ثَلَاثًا، ثُمَّ مَسَحَ بِرَأْسِهِ وَأُذُنَيْهِ ظَاهِرِيهِمَا وَبَاطِنِيهِمَا». رواه أبو داود، وأحمد وزاد: «وغسل رجليه ثلاثا»⁽³⁷⁾.

التنبهات الفقهية:

المضمضة دوران الماء بالفم، والاستنشاق إدخال الماء في الأنف، ولا تجب الإدارة في جميع الفم ولا الإيصال إلى جميع باطن الأنف، وهو مشعر بوجوب الإدارة والوصول في الجملة، وصرح بذلك الشيرازي، وقال ابن أبي الفتح: المضمضة في اللغة تحريك الماء في الفم، وفي الشرع وضع الماء في فيه، وإن لم يحركه، وليس بشيء⁽³⁸⁾. التحليل:

ومما سبق يتبين أن المبالغة في الاستنشاق تعني جذب الماء بالنفس إلى أقصى الأنف دون أن يتحول إلى سعوط يصل إلى الحلق، في حين تعني المبالغة في المضمضة دوران الماء في أقصى الفم دون أن يصل إلى الحلق ويصبح وجوراً. وقد ورد في حديث المقدام بن معد يكرب أن النبي ﷺ بالغ في المضمضة والاستنشاق أثناء وضوئه؛ حيث تمضمض واستنشق ثلاثاً، مما يبرز أهمية هاتين السنتين في تحقيق كمال الطهارة.

من الناحية الفقهية، المضمضة تتعلق بتحريك الماء في الفم كما هو مفهوم لغوياً، أما شرعاً، فتتحقق بمجرد إدخال الماء في الفم ولو دون تحريك، وهو ما اختلف فيه العلماء؛ حيث عد ابن أبي الفتح الاكتفاء بإدخال الماء مضمضة شرعية، وهو رأي ضعيف لأنه يتعارض مع التعريف اللغوي والشرعي. أما الاستنشاق فيُفهم على أنه إدخال الماء في الأنف، ولا يُشترط إيصال الماء إلى جميع باطن الأنف، بل يكفي الوصول بالقدر الممكن.

يضاف إلى ذلك أن هناك إشارات من بعض الفقهاء إلى وجوب الإدارة في المضمضة والوصول في الاستنشاق، إلا أن جمهور العلماء يعدون المبالغة في المضمضة والاستنشاق سنة مؤكدة وليست واجبة، ويستدلون على ذلك بعدم وجود نص قاطع يدل على الإلزام. بناءً على ذلك، يُستحب الالتزام بالمبالغة في المضمضة والاستنشاق كوسيلة لتحقيق الكمال في الطهارة، مع تجنب الإفراط الذي قد يؤدي إلى أذى أو مشقة.

الاستنجا:

إذا لم يتجاوز الخارج مخرج البول - وهو ثقب الذكر - ومخرج الغائط - وهو ثقب الدبر - أجزأه الاستجمار بالحجر، ثم المشروط شيئان: (أحدهما): العدد، وهو ثلاثة أحجار، لما تقدم من حديث عائشة رضي الله عنها⁽³⁹⁾ وقيل لسلمان رضي الله عنه: نَبِيْكُمْ عَلَّمَكُمْ كُلَّ شَيْءٍ حَتَّى الْخِرَاءَةِ. قال: "أَجَلٌ لَقَدْ نَهَانَا أَنْ نَسْتَقْبِلَ الْقِبْلَةَ بِغَائِطٍ أَوْ بَوْلٍ، وَأَنْ نَسْتَنْجِيَ بِالْيَمِينِ، وَأَنْ نَسْتَنْجِيَ بِأَقْلٍ مِنْ ثَلَاثَةِ أَحْجَارٍ، وَأَنْ نَسْتَنْجِيَ بِرَجِيعٍ أَوْ عَظْمٍ". أخرجه مسلم وغيره⁽⁴⁰⁾. وما في سنن أبي داود عن أبي هريرة - رضي الله عنه - أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال: «مَنْ اسْتَجْمَرَ فَلْيُوتِرْ، مَنْ فَعَلَ فَقَدْ أَحْسَنَ، وَمَنْ لَمْ يَفْعَلْ فَحَرْجٌ»⁽⁴¹⁾، محمول إن صح على ما زاد على الثلاثة، جمعا بين الأدلة، لأن رواية الصحيحين «مَنْ اسْتَجْمَرَ فَلْيُوتِرْ»⁽⁴²⁾، (والثاني): الإنقاء إجماعاً، وصفته أن يعود الحجر الآخر ولا شيء عليه، أو عليه شيء لا يزيله إلا الماء، فعلى هذا إن أنقى بثلاثة، فقد حصل الشرطان، وإن أنقى بدون الثلاثة أتى ببقيتها، تحصيلاً لشرط العدد، وإن لم ينق بالثلاثة زاد حتى ينقي، تحصيلاً لشرط الإنقاء، ويستحب أن يقطع على وتر⁽⁴³⁾.

التنبهات الفقهية:

فكيفما حصل الإنقاء جاز، إلا أن المستحب في الدبر - كما قال القاضي⁽⁴⁴⁾ وغيره - أن يمر الأول من صفحته اليمنى،

إلى مؤخرها، ثم يديره على اليسرى، حتى يرجع إلى الموضع الذي بدأ منه، ثم يمر الثاني من مقدم اليسرى كذلك، ثم يمر الثالث على المسربة والصفحتين، فإن أفرد كل جهة بحجر فوجهان: (الإجزاء)، وهو رواية حكاها ابن الزاغوني⁽⁴⁵⁾. ولما روى سهل بن سعد عن «النبي - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - أنه سُئِلَ عَنِ الْإِسْطِطَابَةِ، فَقَالَ: "أَوَّلًا يَجِدُ أَحَدُكُمْ حَجَرَيْنِ لِلصَّفْحَةِ، وَحَجَرًا لِلْمَسْرُوبَةِ" رواه الدارقطني وحسن إسناده⁽⁴⁶⁾. (وعدمه)⁽⁴⁷⁾، قاله أبو جعفر، وابن عقيل⁽⁴⁸⁾، لأنه تلفيق لا تكرر، أما في القبل فيأخذ ذكره بشماله، ويمسحه بالأرض، أو بالحجر ونحوهما، فإن كان الحجر صغيرا، ولم يمكنه أن يجعله بين عقبه، أو بين أصابعه، فهل يمسكه بيمينه، ويمسح بشماله، أو بالعكس، فيه وجهان، أحدهما الأول⁽⁴⁹⁾.

التحليل:

الاستنجاء والاستجمار وسيلتان لتحقيق الطهارة من الخارج من السبيلين؛ حيث يُستخدم الماء في الاستنجاء، في حين يعتمد الاستجمار على الأحجار أو ما يقوم مقامها. يشترط للاستجمار أمران أساسيان: الأول هو العدد؛ إذ يلزم استخدام ثلاثة أحجار على الأقل، استنادًا إلى حديث النبي ﷺ الذي نهى فيه عن الاستنجاء بأقل من ذلك. أما الثاني فهو الإنقاء؛ أي إزالة أثر النجاسة حتى يعود الموضع نظيفًا. فإن تحقق الإنقاء بثلاثة أحجار كفى ذلك، وإن لم يتحقق يُزاد حتى يتحقق الإنقاء، مع استحباب أن يكون العدد وترًا.

فيما يتعلق بطريقة الاستجمار، يُستحب في الدبر البدء من صفحته اليمنى، مرورًا بالمؤخر إلى اليسرى، ثم العودة إلى النقطة الأولى. ويُستخدم الحجر الثاني بالطريقة نفسها من الجهة المقابلة، في حين يُمرر الحجر الثالث على المسربة والصفحتين. إذا استُخدم كل حجر لجهة منفصلة، فقد اختلف الفقهاء حول الإجزاء؛ فمنهم من رأى أنه يُجزئ، ومنهم من لم يعده صحيحًا لأنه لا يُعد تكرارًا كافيًا.

أما في القبل، فيُمسك الذكر باليد اليسرى ويُمسح بالأرض أو بالحجر، وإذا كان الحجر صغيرًا ولا يمكن وضعه بين العقبين أو الأصابع، فالرأي الأصح أن يُمسك الحجر باليد اليمنى ويُمسح باليسرى. المهم في كلتا الحالتين أن يتحقق الإنقاء، وهو الغاية الأساسية، في حين يُستحب اتباع السنة النبوية في الترتيب والوتر لتحصيل الكمال في الطهارة.

زوال العقل من نو اقض الموضوع:

وزوال العقل، إلا أن يكون النوم اليسير حال كونه جالسًا أو قائمًا⁽⁵⁰⁾.

زوال العقل في الجملة، لأن الحس يذهب معه، وذلك مظنة خروج الخارج، والمظنة تقوم مقام الحقيقة، والمزيل للعقل على ضربين، نوم وغيره، فغيره كالجنون والإغماء، ونحو ذلك، ينقض إجماعا، حكاها ابن المنذر في الإغماء⁽⁵¹⁾، وعممه أبو محمد⁽⁵²⁾، وأما النوم فينقض في الجملة على المذهب الحنبلي بلا ريب، على النوم القليل والكثير⁽⁵³⁾.

وعن علي رضي الله عنه: «الْعَيْنُ وَكَاءُ السَّهِّ، فَمَنْ نَامَ فَلْيَتَوَضَّأْ»⁽⁵⁴⁾. رواه أحمد، وأبو داود، ولأحمد عن معاوية نحوه، وقد سأل ابن سعيد عنهما فقال: حديث علي أثبت وأقوى⁽⁵⁵⁾. ونقل عنه الميموني: لا ينقض بحال لكن نفاها خلال، ولا تفريع عليها⁽⁵⁶⁾، أما على المذهب فالكثير ينقض على أي حال كان، ولتحقيق المظنة، وقيل عنه بعدم النقض في غير الاضطجاع، واليسير ينقض في حال الاضطجاع، ولا ينقض في حال القعود على الأعرف، وحكي عنه النقض⁽⁵⁷⁾.

التنبهات الفقهية:

المرجع في اليسير والكثير إلى العرف، لعدم حد الشارع له، قاله الشيخان⁽⁵⁸⁾ وغيرهما، فإذا سقط الساجد عن هيئته، أو القائم عن قيامه، ونحو ذلك، بطلت طهارته، لأن أهل العرف يعدون ذلك كثيرا، وكذلك إن رأى حلما، نص عليه، وقطع به جماعة، والأشبه عند أبي البركات عدم تأثير ذلك، وحد أبو بكر اليسير بركعتين، وظاهر كلام أحمد خلافه⁽⁵⁹⁾، ولا بد في النوم

الناقض من الغلبة على العقل، فمن سمع كلام غيره وفهمه فليس بنائم، فإن سمعه ولم يفهمه فيسير⁽⁶⁰⁾.
التحليل:

زوال العقل يُعد من نواقض الوضوء بسبب فقدان الإحساس الذي يصاحب زواله، مما يجعل الإنسان في مظنة خروج شيء من السبيلين، وهذه المظنة تُعامل معاملة الحقيقة في الشرع. ينقسم زوال العقل إلى نوعين: النوم وغيره. أما غير النوم، كالإغماء أو الجنون، فينقض الوضوء بالإجماع كما نقل ابن المنذر. في حين أن النوم يُعد ناقضاً للوضوء على المذهب الحنبلي في الجملة، سواء كان النوم كثيراً أو قليلاً. وقد استدلووا بحديث علي رضي الله عنه: "الْعَيْنُ وَكَأُ السَّهِّ، فَمَنْ نَامَ فَلَيْتَوْضُأً".

لكن هناك تفاصيل حول النوم اليسير وحالاته، ففي المذهب الحنبلي يُفترق بين النوم حال القعود أو القيام وبين النوم في حال الاضطجاع. إذا كان النوم يسيراً وكان الشخص جالساً أو قائماً بحيث لا يفقد وعيه بالكامل، فإنه لا ينقض الوضوء. أما النوم الكثير، فينقض الوضوء بغض النظر عن الهيئة.

من الناحية العملية، يُرجع تقدير النوم الكثير واليسير إلى العرف؛ فإذا كان الشخص نائماً وسقط عن هيئة السجود أو القيام، فإن وضوءه يبطل، لأن هذا يُعد كثيراً في العرف. وقد نص الفقهاء على أن الغلبة على العقل شرط في النوم الناقض، فإذا كان الشخص يسمع كلام غيره ويفهمه، فهو ليس بنائم. وإذا سمعه دون فهم، كان نومه يسيراً. وبناءً على ذلك، فالأحكام المتعلقة بزوال العقل في الوضوء تعتمد على مدى تأثير الحالة على الوعي، مع إيلاء أهمية للعرف في تحديد اليسير والكثير.

ما يباح به التيمم:

إذا تيمم صلى الصلاة التي قد حضر وقتها، وصلى به فوائت -إن كانت عليه- والتطوع، إلى أن يدخل وقت الصلاة الأخرى. هذا هو المذهب المشهور، المعمول به -عند الأصحاب- من الروايات⁽⁶¹⁾.
التنبهات الفقهية:

وظاهر كلام الأصحاب أن التيمم يبطل بخروج الوقت، ولو كان في صلاة، وصرح به في المغني⁽⁶²⁾، وعن ابن عقيل: لا يبطل وإن كان الوقت شرطاً، كما قلنا في الجمعة⁽⁶³⁾.

والثاني إذا خرج الوقت ولم يصل الحاضرة التي تيمم لها، فعند أبي البركات: له قضاؤها، وقضاء النوافل، والفوائت، ومس المصحف، والطواف، لاستباحة ذلك، وعند الأصحاب ليس له ذلك، وكذا لو تيمم لنافلة قبل الزوال، جاز فعلها [عنده دونهم، وعكس هذا لو تيمم لحاضرة، ثم نذر صلاة، لم يجز عنده فعلها] [بذلك]، لعدم سبق وجوبها، وظاهر قول الأصحاب الجواز، وملخص الأمر أن الأصحاب أناطوا الحكم بالوقت، وأبا البركات بما استباحه.

ومما خالف فيه الأصحاب أيضاً (لو) تيمم الجنب لقراءة، أو لبث في مسجد، أو الحائض لوطء، أو استباحوا ذلك بالتيمم لصلاة، لم يبطل تيممهم بدخول وقت الصلاة عنده، وعندهم يبطل، وأبطله أبو البركات بأن وقت الصلاة لا تعلق له بذلك والله أعلم⁽⁶⁴⁾.

التحليل:

التيمم يُباح به أداء الصلاة التي حضر وقتها، كما يمكن استخدامه لقضاء الفوائت وأداء النوافل إلى حين دخول وقت الصلاة التالية. هذا هو المذهب المشهور والمعتمد عند الحنابلة. ومع ذلك، يرى بعض العلماء أن التيمم يبطل بخروج وقت الصلاة، وهو ما صرح به ابن قدامة في المغني. ويرى ابن عقيل أن التيمم لا يبطل بخروج الوقت. وفي حال خروج وقت الصلاة دون أداء الحاضرة التي تيمم لأجلها، يختلف الفقهاء أيضاً؛ فيرى أبو البركات أنه يمكن

استخدام التيمم لقضاء تلك الصلاة وأداء النوافل ومس المصحف والطواف، باعتبار أن التيمم يُستعمل لاستباحة الطهارة. أما جمهور الحنابلة فيرون أن التيمم لا يتيح قضاء هذه الأمور بعد خروج الوقت، لأن صلاحية التيمم ترتبط بوقت الصلاة التي تيمم لها.

ويظهر الخلاف أيضا في حالات أخرى؛ مثل تيمم الجنب للقراءة أو البقاء في المسجد، أو تيمم الحائض للوطء؛ حيث يرى أبو البركات أن التيمم لا يبطل بدخول وقت الصلاة الجديدة، لأن الوقت لا يؤثر على الحالة المباحة. في حين يرى جمهور الحنابلة أن دخول وقت الصلاة الجديدة يُبطل التيمم. وهذا الخلاف يُظهر اختلافاً جوهرياً في فهم مدى ارتباط التيمم بالوقت، فجمهور الحنابلة يقيّدونه بدخول وخروج وقت الصلاة، في حين يعبده أبو البركات وسيلة لاستباحة الطهارة بغض النظر عن الزمن.

تطهير ما لاقتته نجاسة الكلب والخنزير:

وكل إناء حلت فيه نجاسة من ولوغ كلب، أو بول، أو غيره، فإنه يغسل سبع مرات، إحداهن بالتراب⁽⁶⁵⁾. لا خلاف عن إمامنا فيما نعلمه أن الإناء يجب غسله من نجاسة الكلب والخنزير سبعاً إحداهن بالتراب، فكذلك ما تولد منهما أو من أحدهما⁽⁶⁶⁾؛ لما روى أبو هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «إِذَا شَرِبَ الْكَلْبُ فِي إِنَاءٍ أَحْدِكُمْ فَلْيَغْسِلْهُ سَبْعًا» متفق عليه⁽⁶⁷⁾، ولمسلم: «طَهُورُ إِنَاءٍ أَحْدِكُمْ إِذَا وَلَغَ فِيهِ الْكَلْبُ أَنْ يَغْسِلَهُ سَبْعَ مَرَّاتٍ، أَوْ لَاهُنَّ بِالتُّرَابِ»⁽⁶⁸⁾، وله في أخرى: «فَلْيَرْفُهُ، ثُمَّ لْيَغْسِلْهُ سَبْعَ مَرَّاتٍ»⁽⁶⁹⁾.
فدل على أن الماء القليل يتنجس إذا وقعت فيه نجاسة، ولو لم تتغير صفة من صفاته، ولو كانت النجاسة جامدة لا تسري فيه⁽⁷⁰⁾.

التنبيهات الفقهية:

وظاهر كلام الخرق في هذا الميدان أن المشهور عند الأصحاب: يغسل سبعاً كغيره، وقد صرح بذلك القاضي في التعليق والشيرازي، وابن عقيل، وابن عبدوس ونص عليه أحمد - رَحِمَهُ اللهُ - في رواية صالح، واختار أبو محمد في "المغني" أنه لا يجب العدد فيه⁽⁷¹⁾، اعتماداً على أنه لم يصح عن النبي - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - في ذلك عدد، ولا من فعله، ولا من قوله وتمسكاً بإطلاق أحمد في رواية أبي داود وقد سئل عن حد الاستنجاء بالماء فقال: ينقي. ويؤيد هذا أنه لا يشترط له تراب، كما نص عليه أحمد - رَحِمَهُ اللهُ - فقال: يجرئه الماء وحده، وقطع به أبو محمد، وابن تيميم، وغيرهما⁽⁷²⁾.
حيث اشترط التراب فهل من شرطه كونه طهوراً يجوز التيمم به، أو يكفي بكونه طاهراً، وهو ظاهر ما في التلخيص، قولان، ثم شرط ابن عقيل أن يكون بحيث تظهر صفته، وبغير صفة الماء⁽⁷³⁾.
التحليل:

تطهير الإناء الذي لاقتته نجاسة الكلب أو الخنزير، أو ما تولد منهما، يُوجب غسله سبع مرات، تكون إحداها بالتراب، وذلك لدلالة الحديث الشريف على أن الماء القليل يتنجس إذا لاقتته نجاسة، حتى لو لم تُغير النجاسة شيئاً من صفاته، سواء كانت النجاسة سائلة أو جامدة.

والمذهب المشهور عند الحنابلة، كما أوضح الخرق وغيره، هو أن الإناء يُغسل سبع مرات كشرط لتطهيره، وهو ما صرح به القاضي، والشيرازي، وابن عقيل، ونقله أحمد في رواية صالح. ومع ذلك، ذهب أبو محمد في المغني إلى أنه لا يُشترط العدد في الغسل، متمسكاً بعدم وجود نص صريح عن النبي ﷺ يحدد عدد مرات الغسل في غير حالات ولوغ الكلب. كما أشار أحمد، في رواية عن الاستنجاء بالماء، إلى أن المطلوب هو الإنقاء فحسب.

أما بخصوص استخدام التراب، فهناك خلاف حول شروطه: هل يُشترط أن يكون طهوراً يصلح للتيمم، أم يكفي أن

يكون طاهرًا فقط؟ وقد رجح ظاهر التلخيص القول الأخير. واشترط ابن عقيل أن يكون التراب بحيث تظهر صفته ويُغَيَّر الماء المستخدم في الغسل.

تعليق عام على تنبيهات الزركشي في مسائل الطهارة:

تنبيهات الزركشي في مسائل الطهارة تُظهر دقة علمية ومنهجية واضحة في تناول الأحكام الشرعية المتعلقة بالطهارة: حيث يعرض تفاصيل دقيقة لكل مسألة بطريقة تظهر فهمًا عميقًا للنصوص الشرعية والمقاصد الكلية للشريعة؛ ففي مسائل مثل التيمم، والاستنجاء، وإزالة النجاسة، والمبالغة في المضمضة والاستنشاق، يبرز الزركشي أهمية تحقيق الكمال في الطهارة مع مراعاة التيسير والمرونة في الحالات التي تستدعي ذلك.

ويولي الزركشي اهتمامًا خاصًا بالمصطلحات الشرعية وتأثيرها على تحديد الأحكام؛ حيث يوضح مثلًا معنى "الإنقاء" وأهميته في الاستنجاء، ويفسر كيفية التمييز بين النوم اليسير والكثير وأثره على الوضوء في مسألة زوال العقل، كما يعتمد في تنبيهاته على النصوص الشرعية من القرآن والسنة، مع تفسيرها بما يتناسب مع السياق العملي للمكلفين.

وما يميّز الزركشي هو عرضه للخلافات الفقهية بموضوعية واتزان؛ حيث يُبرز الآراء المختلفة ويبين أدلتها، كما في مسألة بطلان التيمم بخروج الوقت أو العدد المطلوب لإزالة النجاسة.

لكنه لا يقتصر على الجانب الخلافى، بل يربط الأحكام بالمقاصد الشرعية الكبرى، مثل النظافة وتحقيق الطهارة الكاملة دون تحميل المكلفين مشقة غير ضرورية. وفي الوقت ذاته، يُفسر الأحكام تفسيرًا عمليًا يناسب الحياة اليومية، موضحًا كيفية أداء الطهارة ببسر، سواء كان ذلك عبر استخدام التيمم عند فقد الماء أو باتباع الطريقة المستحبة في الاستنجاء.

يضاف إلى ذلك أن تنبيهات الزركشي تجمع بين الأصول والفروع؛ حيث يربط بين القواعد العامة في الطهارة والتفاصيل الدقيقة التي يحتاجها المسلم في التطبيق. وهذا المنهج يُظهر القدرة على الجمع بين العمق النظري والتطبيق العملي، مما يجعل هذه التنبيهات ذات قيمة كبيرة في فهم مسائل الطهارة والعمل بها.

المبحث الثالث: التنبيهات الفقهية في مسائل من الزكاة

زكاة البقر:

الأصل في وجوب زكاة البقر ما ورد عن جابر - رضي الله عنه - قال: "سمعت رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يقول: "ما من صاحب إبل ولا بقر ولا غنم لا يؤدى حقها إلا أُنْعِدَ لها يوم القيامة بقاع قَرَقَرٍ تَطْوُهُ ذَاتُ الظَّلْفِ بِظُلْفِهَا، وَتَنْطَحُهُ ذَاتُ الْقَرْنِ بِقَرْنِهَا، لَيْسَ فِيهَا يَوْمَئِذٍ جَمَاءٌ وَلَا مَكْسُورَةٌ الْقَرْنِ، قُلْنَا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَمَا حَقُّهَا؟ قَالَ: إِطْرَاقُ فَخْلِهَا، وَإِعَارَةُ دَلْوِهَا وَمَنِيخَتِهَا، وَحَلَّتْهَا عَلَى الْمَاءِ، وَحَمَلُ عَلَتِهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ"⁽⁷⁴⁾.

وهذا وعيد شديد لمن لم يؤد زكاة البقر.

وقد استدلل الفقهاء بأدلة من السنة:

حديث معاذ: «أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَمَّا وَجَّهَهُ إِلَى الْيَمَنِ أَمَرَهُ أَنْ يَأْخُذَ مِنَ الْبَقَرِ مِنْ كُلِّ ثَلَاثِينَ تَبِيعًا أَوْ تَبِيعَةً، وَمِنْ كُلِّ أَرْبَعِينَ مَسْنَةً، وَمِنْ كُلِّ حَالِمٍ يَغْنِي مُحْتَلِمًا دِينَارًا أَوْ عِدْلَهُ مِنَ الْمَعَاوِرِ يُثَابُ تَكُونُ بِالْيَمَنِ»⁽⁷⁵⁾.

ومنها حديث أبي ذر رضي الله عنه: «مَا مِنْ صَاحِبِ إِبِلٍ وَلَا بَقَرٍ وَلَا غَنَمٍ لَا يُؤَدِّي زَكَاتَهَا إِلَّا جَاءَتْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْظَمَ مَا كَانَتْ وَأَسْمَنَهُ، تَنْطَحُهُ بِقُرُونِهَا، وَتَطْوُهُ بِأَخْفَافِهَا، كُلَّمَا نَفَذَتْ أُخْرَاهَا أَعَادَتْ عَلَيْهِ أَوْلَاهَا، حَتَّى يُفْضَى بَيْنَ النَّاسِ»⁽⁷⁶⁾.

وأجمع الفقهاء عملاً بحديث معاذ على أن أول نصاب البقر ومثله الجاموس ثلاثون، ففي ثلاثين إلى تسع وثلاثين (30-39) بقرة: تباع أو تبعة⁽⁷⁷⁾.



ذكر الزركشي في مختصره أنه عن معاذ بن جبل - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - قال: بَعَثَنِي النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَى الْيَمَنِ أَنْ أَخَذَ مِنْ كُلِّ ثَلَاثِينَ مِنَ الْبَقَرِ بَقْرَةً تَبِيعًا أَوْ تَبِيعَةً، أَوْ قَالَ: جَذَعًا أَوْ جَذَعَةً، وَمِنْ كُلِّ أَرْبَعِينَ بَقْرَةً بَقْرَةً مُسَنَةً، وَمِنْ كُلِّ حَالِمٍ دِينَارًا أَوْ عِدْلَهُ مَعَاوِيرَ⁽⁷⁸⁾.

ذكر الزركشي في مختصره "وإنما لم يذكر زكاة البقر في حديث أبي بكر الصديق، وفي الكتاب الذي كان عند آل عمر لقلّة البقر في الحجاز، إذ يندر ملك نصاب منه، بل لا يوجد، فلما بعث النبي - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - معاذًا إلى اليمن، ذكر له حكم البقر، لوجودها عندهم، مع أن وجوب الزكاة في البقر قد حكي إجماعاً"⁽⁷⁹⁾.

التنبيهات الفقهية:

إن الأصل في هذا كله هو خبر معاذ؛ حيث جعل في كل ثلاثين تبيعاً، وفي كل أربعين مسنة، واعتبر فيها السوم قياساً على الإبل والغنم، وإذا بلغت مائة وعشرين اتفق الفرضان، فإن شاء أخرج ثلاث مسنات أو أربع تبائع، والجواميس كغيرها من البقر، فحكمها حكم البقر⁽⁸⁰⁾.

التحليل:

زكاة البقر ثابتة في الشريعة بدليل حديث جابر رضي الله عنه، الذي ذكر فيه وعيداً شديداً لمن لا يؤدي زكاتها، مشيراً إلى أن صاحب البقر الذي لا يؤدي حقها سيُحاسَب يوم القيامة، وجاء أيضاً من السنة النبوية حديث معاذ رضي الله عنه حين أرسله النبي ﷺ إلى اليمن وأمره أن يأخذ من كل ثلاثين بقرة تبيعاً أو تبعة، ومن كل أربعين مسنة، مما يوضح نصاب البقر المفروض في الزكاة. كما أكد ذلك حديث أبي ذر رضي الله عنه، الذي يبين العقوبة الأخروية لمن لا يؤدي زكاة بهيمته.

وقد أجمع الفقهاء على أن أول نصاب البقر يبدأ من ثلاثين، ففيما بين ثلاثين إلى تسع وثلاثين يجب إخراج تبيع أو تبعة، وهو ما أشار إليه الزركشي حين نقل عن معاذ بن جبل رضي الله عنه حكم النبي ﷺ في زكاة البقر. ومع ذلك، لم يرد ذكر زكاة البقر في حديث أبي بكر الصديق رضي الله عنه أو في الكتاب الذي كان عند آل عمر، وذلك لقلّة وجود البقر في الحجاز آنذاك. لكن لما أرسل معاذ إلى اليمن؛ حيث كانت البقر منتشرة، يُنّ له حكم زكاتها.

وتوضح التنبيهات الفقهية أن الأصل في زكاة البقر هو حديث معاذ، الذي جعل في كل ثلاثين تبيعاً وفي كل أربعين مسنة، واعتبر في ذلك السوم قياساً على الإبل والغنم. وإذا بلغت البقر مائة وعشرين، يتساوى الحكم فيجوز إخراج ثلاث مسنات أو أربع تبائع. كما يشمل الحكم الجاموس، الذي يُعامل معاملة البقر في وجوب الزكاة.

صدقة الغنم:

إن الأصل في وجوبها الإجماع، وليس فيها دون أربعين من الغنم سائمة صدقة، وإن أقل نصاب الغنم أربعون، فليس فيما دونها صدقة⁽⁸¹⁾.

وقد استدلووا بأدلة من السنة:

وذلك لحديث أبي بكر، قال: "وفي صدقة الغنم في سائمتها، إذا كانت أربعين إلى عشرين ومائة، شاة، فإذا زادت على عشرين ومائة إلى مائتين، ففيها شاتان، فإذا زادت على مائتين إلى ثلاثمائة، ففيها ثلاث شياه، فإذا زادت على ثلاثمائة، ففي كل مائة شاة، وإذا كانت سائمة الرجل ناقصة من أربعين شاة واحدة، فليس فيها صدقة إلا أن يشاء ربها، ولا يخرج في الصدقة هرمة، ولا ذات عوار، ولا تيسا، إلا ما شاء المصدق"⁽⁸²⁾.

وأجمع العلماء والفقهاء على وجوب الزكاة فيها، قال أبو القاسم: (وليس فيما دون أربعين من الغنم سائمة صدقة، فإذا ملك أربعين من الغنم، فأسامها أكثر السنة، ففيها شاة، إلى عشرين ومائة، فإذا زادت واحدة، ففيها شاتان إلى مائتين، فإذا زادت واحدة، ففيها ثلاث شياه) وهذا كله مجمع عليه.

التنبهات الفقهية:

جمع الزركشي - رَحِمَهُ اللهُ - في هذا بين (ما لا يؤخذ) لدنائه وهو التيس، والهرمة وذات العوار، وذلك لحديث أبي بكر الصديق - رَضِيَ اللهُ عَنْهُ - إذ فيه «لا يخرج في الصدقة هرمة، ولا ذات عوار، ولا تيس، إلا أن يشاء المصدق» وقال سبحانه: قوله تعالى: قوله تعالى: ﴿وَلَا تَيَمَّمُوا الْخَبِيثَ مِنْهُ تُنْفِقُونَ﴾ [البقرة: 267] (وما لا يؤخذ) لشرفه وهو الربى، والماخض والأكولة.

التنبه الأول: ما لا يؤخذ لدنائه لا يدفع في الزكاة مطلقاً، وما لا يؤخذ لشرفه إن رضي رب المال بإخراجه جاز، لأن الحق له، وإلا فلا.

التنبه الثاني: (الهرمة) الكبيرة الطاعنة في السن، (والعوار) بفتح العين على الأفصح العيب، ويجوز الضم، (والمصدق) بتخفيف الصاد، وتشديد الدال - عامل الصدقة، وهو الساعي أيضاً، وكان أبو عبيد يرويه «المصدق» بفتح الدال، يريد صاحب الماشية، وخالفه عامة الرواة، فقالوا: بكسرهما⁽⁸³⁾.

قال النخعي - رَحِمَهُ اللهُ - والحسن بن صالح - رَحِمَهُ اللهُ -: إن زادت الغنم على ثلاثمائة واحدة وجب فيها أربع شياه إلى أربعمائة، فإذا زادت واحدة تجب فيها خمس شياه⁽⁸⁴⁾.

إن اختلط جماعة من الجماعات في خمس من الإبل أو ثلاثين من البقر أو أربعين من الغنم، فكان مسرحهم ومرعاهم ومبيتهم واحداً أخذت منهم الصدقة، وتراجعوا فيما بينهم بالحصص، فالخلطة تؤثر في بهيمة الأنعام (الإبل، البقر، والغنم)، فتجعل المالكين كالمال الواحد في الزكاة.

وشرط الخليطين أن يكونا من أهل الزكاة، فلو كان أحدهما ليس من أهل الزكاة فوجوده كعدمه.

نبه الخرقي - رحمه الله - بالتأثير في خلطة الأوصاف - وهو أن يكون من مال كل واحد منهما متميزاً بصفة، فخلطاه واشتركا فيما تقدم - على التأثير في خلطة الأعيان. وهو أن يكون أعيان أموالهما مختلطة، كأن ورثا نصاباً أو اشترياه، ونحو ذلك بطريق الأولى، فإن اختلطوا في غير هذا أخذ من كل واحد منهم على انفراده، إذا كان ما يخصه تجب فيه الزكاة. فالخلطة لا تؤثر في غير بهيمة الأنعام وإذا لم تؤثر فإن الساعي يأخذ من كل واحد منهم على انفراده، بشرط أن يكون ما يخص كل واحد منهم نصاباً، وهذا هو المشهور⁽⁸⁵⁾.
التحليل:

صدقة الغنم ثابتة بالإجماع، ولا تجب الزكاة فيها إلا إذا بلغت النصاب الشرعي، وهو أربعون من الغنم السائمة، فإذا كان العدد أقل من ذلك فلا زكاة فيها. وقد استدل على هذا بحديث أبي بكر الصديق رضي الله عنه. ويُشترط ألا تُخرج في الزكاة هرمة، ولا ذات عوار، ولا تيساً. وهذا الإجماع يؤكد أن النصاب يبدأ بأربعين من الغنم السائمة التي تُرعى أكثر السنة. وقد قسّم العلماء ما لا يؤخذ في الزكاة إلى نوعين: ما لا يؤخذ لدنائه، كالتيس والهرمة وذات العوار، وما لا يؤخذ لشرفه، كالربى (الغنم السمينية جداً) والماخض (الحامل) والأكولة (المعدة للأكل). فإن رضي صاحب المال بإخراجه ما لا يؤخذ لشرفه جاز، وإلا فالأصل عدم إخراجه.

وأما عن الخلطة فهي تؤثر في زكاة بهيمة الأنعام (الإبل، البقر، والغنم)، بحيث تُعامل الأموال المختلطة كالمال الواحد، بشرط أن يكون أصحابها من أهل الزكاة. فإذا لم يكن أحد الشركاء من أهل الزكاة، فإن وجوده لا يؤثر. كما يشترط أن يكون المسرح والمرعى والمبيت واحداً. وإذا لم تكن الخلطة مؤثرة، كأن تكون في غير بهيمة الأنعام، فإن الزكاة تؤخذ من كل شخص على حدة، بشرط أن يكون نصيب كل فرد قد بلغ النصاب.

والخلاصة أن الزكاة في الغنم لها أحكام دقيقة تتعلق بالنصاب، ونوعية الغنم التي تُخرج، وتأثير الخلطة بين المالكين،



مما يُظهر دقة التشريعات الشرعية في تنظيم هذا الركن العظيم من الإسلام.

زكاة الزروع والثمار:

الزكاة ركن من أركان الإسلام، فهي عبادة لله عز وجل يتقرب بها العبد الى مولاه، فهي حق مشروع من المال والثمار، ويحصل على أثرها التوازن في المجتمع، فالأصل في وجوب الزكاة، قوله تعالى: ﴿وَأَتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ﴾ [سورة الأنعام: 141].

فهناك أدلة كثيرة على وجوب الزكاة في القرآن والسنة، وهي:

أولاً: القرآن

قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ﴾ [البقرة: 267].

فالشاهد في هذه الآية الكريمة، أن الأمر بالإنفاق إنما يفيد الوجوب، وأن النهي عن إخراج الرديء مخصوص بالفرض، وهذان الأمران متعلقان بالزكاة، فعن علي بن أبي طالب وابن سيرين وغيرهما أن المقصود بالأمر بالإنفاق في هذه الآية هو الزكاة⁽⁸⁶⁾.

وقوله تعالى: ﴿وَأَتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ﴾ [الأنعام: 141].

ثانياً: السنة

قول النبي صلى الله عليه وسلم: "فِيمَا سَقَتِ السَّمَاءُ وَالْعُيُونُ، أَوْ كَانَ عَثَرِيًّا، الْعُشْرُ، وَمَا سُقِيَ بِالنَّضْحِ نِصْفُ الْعُشْرِ"⁽⁸⁷⁾.

ثالثاً: الإجماع

قال النووي: "أجمع العلماء من الصحابة والتابعين ومن بعدهم على وجوب الزكاة في التمر والزبيب"⁽⁸⁸⁾. وقال الكاساني: "أجمعت الأمة على فرضية العشر"⁽⁸⁹⁾. وقال ابن رشد: "وأجمعوا على أن الواجب في الحبوب: أما ما سقي بالسماء فالعشر، وأما ما سقي بالنضح فنصف العشر، لثبوت ذلك عن النبي صلى الله عليه وسلم"⁽⁹⁰⁾. وقد أجمع العلماء والفقهاء على وجوب الزكاة في الزروع والثمار⁽⁹¹⁾.

التنبيهات الفقهية:

يقول الزركشي أن لوجوب الزكاة في الخارج من الأرض عدة شروط، من أهمها أن يكون مما يبس، فلا تجب في الخضراوات كالقثاء والخيار ونحو ذلك.

لما «روي عن الحسن، عن مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ عُبَيْدٍ، عَنْ عَيْسَى بْنِ طَلْحَةَ، عَنْ مُعَاذٍ - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - أَنَّهُ كَتَبَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - عَنِ الْخَضِرَاوَاتِ وَهِيَ الْبُقُولُ، فَقَالَ: «لَيْسَ فِيهَا شَيْءٌ»⁽⁹²⁾. وَعَنْ عَطَاءِ بْنِ السَّائِبِ، عَنْ مُوسَى بْنِ طَلْحَةَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - نَهَى أَنْ يُؤْخَذَ مِنَ الْخَضِرَاوَاتِ صَدَقَةٌ»⁽⁹³⁾.

ومن الشروط الأخرى أن يكون مما يدخر، فلا تجب في التين ونحوه، لعدم ادخاره، لأن غير المدخر لم تكمل ماليته، لعدم التمكن من الانتفاع به في المال، أشبه الخضرة، وأن يكون مما يكال، فلا تجب في الجوز، والأجاص، والتين، ونحوها، لانتفاء كيلها، وأن يبلغ ذلك خمسة أوسق، ثم لا بد مع ذلك أن يكون أنبتته أرض مملوكة له⁽⁹⁴⁾. واشتمل كلام الخري - رَحِمَهُ اللَّهُ - ما كان من القوت كالحنطة، والشعير، والقطنيات كالباقلا، والعدس، والماش، ونحو ذلك، ومن البزور كبزر القثاء، والخيار ونحوهما، ومن الأبايزر⁽⁹⁵⁾، كالكزبرة، والكمون، ونحوهما، ومن الحبوب كحب

البقول، وحب الفجل، وسائر الحبوب بالشروط السابقة وقد خالف في ذلك ابن حامد، فلم يوجب الزكاة في الأباريز وحب البقول⁽⁹⁶⁾.

وقد خرج من كلام الخرقي -رحمَهُ اللهُ- الزيتون، لأنه لا يبيس، ولا يدخر على حاله، وهو إحدى الروايتين عن أحمد، واختيار أبي بكر، والقاضي في التعليق، لفوات الشروط. والرواية الثانية: تجب فيه الزكاة. اختارها الشيرازي، وابن عقيل في التذكرة⁽⁹⁷⁾، نظرا إلى أنه مكيل ولهذا اعتبر نصابه بالأوسق نص عليه، ولأن ما يخرج منه يدخر، ولأن الله تعالى قال: ﴿وَأَوْثُوا حَقَّهُ وَيَوْمَ حَصَادِهِ﴾ [الأنعام: 141]. بعد ذكر الزيتون.

وخرج من كلام الخرقي القطن والزعفران، لعدم كيلهما، وهو إحدى الروايتين، واختيار أبي بكر والقاضي في التعليق، وأبي محمد، لفوات الشرط. (والرواية الثانية): يجب فيها الزكاة. وهو اختيار الشيرازي، وابن عقيل، قياسا على الأشنان⁽⁹⁸⁾ ونحوه. وفي العصف⁽⁹⁹⁾، والورس⁽¹⁰⁰⁾ وجهان، بناء على الروايتين، ونصاب هذه - حيث أوجبنا الزكاة فيهما - أما الزيتون فبالكيل، نص عليه، وأما القطن، والزعفران، وما لحق بهما، فاختلف كلام القاضي، فقال في المجرد: يعتبر نصاب ذلك بالوزن، فلا بد وأن يبلغ الواحد منها ألفا وستمئة رطل⁽¹⁰¹⁾. وتبعه على ذلك أبو محمد، وقال في التعليق: لم يقع لي عن أحمد مقدار النصاب⁽¹⁰²⁾.

قال: ويتوجه أن يقدر بما تكون قيمته خمسة أوسق، من أدنى نبات يزكى، وتبعه على ذلك أبو البركات، وجعل القاضي في التعليق العصف⁽¹⁰³⁾ تبعاً للقرطم، فإن بلغ القرطم خمسة أوسق وجبت الزكاة، وإلا فلا.

تنبيه «الفرسك» هو الخوخ، و«الأوسق» والأوساق جمع وسق بفتح الواو وكسرهما، و«السواني» جمع سانية، وهي الناقلة التي يستقى عليها⁽¹⁰⁴⁾.
التحليل:

زكاة الزروع والثمار واجبة في الإسلام، وقد دل عليها القرآن الكريم والسنة النبوية وإجماع العلماء. وقد بين الفقهاء أن الزكاة تجب في المحاصيل التي يمكن أن تبيس وتُدخر، مثل الحبوب والبقوليات كالحنطة والشعير والعدس، في حين لا تجب في الخضراوات كالقثاء والخيار، وكذلك لا تجب في الثمار التي لا تُدخر كالتين، لأنها لا تتمتع بمالية مكتملة تمكن من الانتفاع بها على المدى الطويل. كما يُشترط أن تكون الزروع مكيلة مثل الحبوب والبقول، أما غير المكيل كالجوز والتين فلا تجب فيه الزكاة. إضافة إلى ذلك، لا بد أن تبلغ المحاصيل النصاب الشرعي، وأن تكون الأرض التي أنبتتها مملوكة.

وقد اختلف الفقهاء حول بعض الأصناف مثل الزيتون والقطن. ففي إحدى الروايتين عن أحمد، لا تجب الزكاة في الزيتون لأنه لا يبيس ولا يدخر على حاله، وذهب آخرون إلى وجوب الزكاة فيه لأنه مكيل، ونصابه خمسة أوسق. أما القطن والزعفران، فقد رأى بعض العلماء عدم وجوب الزكاة فيهما لعدم كونهما مكيلين، في حين أوجها آخرون قياساً على ما يكال ويُدخر.

ویراعى في تقدير النصاب لبعض المحاصيل مثل القطن أو الزعفران أن يبلغ وزنها 725.75 (كيلو جرام)، أو تكون قيمتها تعادل خمسة أوسق من أدنى المحاصيل التي تُزكى. أما العصف⁽¹⁰⁵⁾، فهو تابع للقرطم، فإن بلغ القرطم نصاباً وجبت الزكاة فيه.

وكل هذه الأحكام تشير إلى دقة الشريعة في تنظيم الزكاة وفق معايير محددة، بما يحقق مقصد الزكاة في التكافل الاجتماعي والعدالة بين الناس.



زكاة الذهب والفضة:

إن الأصل في زكاة الذهب والفضة قول الله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يَنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ﴾ [التوبة: 34].

واختلف الفقهاء حول وجوب زكاة الحلي المباح إلى قولين:

القول الأول: يرى فقهاء الحنفية ومن وافقهم في أن الزكاة واجبة في الحلي المباح استعماله؛ حيث استدلوا بالمنقول والمعقول⁽¹⁰⁵⁾.

أدلتهم:

أولاً: المنقول

من القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يَنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ﴾ [التوبة: 34].

ظاهر الآية يفيد وجوب الزكاة في الذهب والفضة ويدخل فيه الحلي المصنوع منهما.

وفي السنة النبوية الشريفة: ما رواه أبو داود عمرو بن شعيب، عن أبيه، عن جده أن امرأة أتت رسول الله صلى الله عليه وسلم، ومعهما ابنة لها، وفي يد ابنتها مسكتان غليظتان من ذهب، فقال لها: أعطيني زكاة هذا قالت: لا قال: أيسرك أن يسورك الله بهما يوم القيامة سوارين من نار قال: فخلعهما فألقههما إلى النبي صلى الله عليه وسلم، وقالت: هما لله ولرسوله⁽¹⁰⁶⁾.

ففي الحديث دلالة واضحة على وجوب الزكاة في الذهب والفضة والحلي المصنوع منهما إذا بلغ نصابا.

ثانياً: المعقول

القياس على التبر⁽¹⁰⁷⁾، بجامع أن كلا منهما جنس الأثمان غالباً، وتجب في التبر الزكاة، فكذلك تجب في الحلي المباح استعماله.

القول الثاني: ذهب فريق من الفقهاء إلى أن الزكاة غير واجبة في الحلي المباح استعماله وهذا قول المالكية والشافعية والحنابلة والإمامية؛ حيث استدل أصحاب هذا القول بأدلة من السنة والمعقول⁽¹⁰⁸⁾.

أدلتهم:

أولاً: السنة

ما رواه الدارقطني عن أبي حمزة عني الشَّعْبِيُّ عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "لَيْسَ فِي الْحُلِيِّ زَكَاةٌ"⁽¹⁰⁹⁾.

حيث نفى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - الزكاة عن الحلي وبين عدم وجوبها فيه⁽¹¹⁰⁾.

ثانياً: المعقول

أن الزكاة تجب في المال النامي أو المعد للنماء والحلي ليس واحداً منهما باعتباره خرج عن النماء بصناعته حلياً يلبس ويستعمل كالثياب⁽¹¹¹⁾.

التنبيهات الفقهية:

أورد الزركشي بعض التنبيهات، ففي البخاري في حديث أنس رضي الله عنه: "وفي الرِّقَّةِ رُغْعُ الْعُشْرِ"⁽¹¹²⁾. وفي الصحيحين في حديث أبي سعيد: "لَيْسَ فِيْمَا دُونَ خَمْسِ أَوَاقٍ صَدَقَةٌ"⁽¹¹³⁾. وفيهما أيضاً من حديث أبي هريرة - رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "مَا مِنْ صَاحِبٍ ذَهَبٍ، وَلَا فِضَّةٍ لَا يُؤَدِّي مِنْهَا حَقَّهَا، إِلَّا إِذَا كَانَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ صُفِّحَتْ

لَهُ صَفَاتُ مِنْ نَارٍ فَأُحْيِيَ عَلَيْهِمْ فِي نَارِ جَهَنَّمَ، فَيَكُونُ بِهَا جَنَّتُهُ، وَجَبِينُهُ وَظَهْرُهُ، كُلَّمَا بَرَدَتْ أُعِيدَتْ لَهُ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ، حَتَّى يُفْضَى بَيْنَ الْعِبَادِ، فَيَرَى سَبِيلَهُ إِمَّا إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِمَّا إِلَى النَّارِ⁽¹¹⁴⁾.

والأوقية الشرعية أربعون درهماً بلا خلاف⁽¹¹⁵⁾، وقد خص الجبين والظهر دون باقي الأعضاء بسبب حال البخيل المسؤول أنه إذا سئل قطب وجهه فيتجعد جبينه، ثم إذا تكرر الطلب ناء بجنبه، ثم إذا ألح عليه في الطلب ولى بظهره، وهي النهاية في الرد⁽¹¹⁶⁾.

ولا زكاة فيما دون المائتي درهم، إلا أن يكون في ملكه ذهب أو عروض للتجارة، فيتم به⁽¹¹⁷⁾. ونصاب الفضة مائتا درهم، بلا خلاف بين أهل العلم⁽¹¹⁸⁾، وقد ثبت ذلك بسنة رسول الله -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- ففي الصحيحين، من حديث أبي سعيد: "لَيْسَ فِيْمَا دُونَ خَمْسِ أَوَاقٍ صَدَقَةٌ"⁽¹¹⁹⁾.

وظاهر كلام الخرقي أن النصاب [في النقيدين] تحديد، فلو نقص يسيراً لم تجب الزكاة، وهو اختيار أبي الفرج والشيрази وأبي محمد، اعتماداً على الأصل واستصحاباً [للبراءة] الأصلية، حتى يتحقق [الموجب]. وتمسكاً بظاهر قوله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "لَيْسَ فِيْمَا دُونَ خَمْسِ أَوَاقٍ صَدَقَةٌ"⁽¹²⁰⁾. والمشهور عند الأصحاب أنه لا يعتبر النقص [اليسير] كالحبة والحبطين، لاختلاف الموازين بذلك، ثم بعد ذلك يؤثر نقص ثمن، في رواية اختارها أبو بكر، وفي أخرى في الفضة ثلث درهم، وفي أخرى في الذهب نصف مثقال، ولا يؤثر الثلث⁽¹²¹⁾.
التحليل:

زكاة الذهب والفضة من الأحكام التي أوجبها الإسلام، وقد اختلف الفقهاء في زكاة الحلي المباح استعماله، وذهبوا إلى قولين رئيسيين: القول الأول رأي الحنفية ومن وافقهم، وهو يرى وجوب الزكاة في الحلي المباح. أما القول الثاني، فهو مذهب المالكية والشافعية والحنابلة، وهو يذهب إلى أن الزكاة لا تجب في الحلي المباح استعماله. والنصاب في النقيدين محدد بدقة، بحيث لا تجب الزكاة إذا نقص عن النصاب، كما نص عليه الخرقي وغيره. لكن بعض الفقهاء استثنوا النقص اليسير كالحبة أو الحبطين من الذهب أو الفضة نظراً لاختلاف الموازين. ومع ذلك، فإن الاختلاف في النقص المؤثر ظل قائماً؛ حيث رأى بعضهم أن النقص الطفيف في قيمة النصاب لا يمنع وجوب الزكاة.

زكاة الفطر:

أجمع العلماء والفقهاء على وجوب زكاة الفطر⁽¹²²⁾، وللعلماء خلاف فيما على أنها فرض أم واجب، فالجمهور على أنها واجبة، والحنفية على أنها فرض بناء على قاعدتهم بأن الفرض ما ثبت بدليل قطعي وأن الواجب ما ثبت بدليل ظني⁽¹²³⁾.

1. عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: "فَرَضَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ زَكَاةَ الْفِطْرِ، صَاعًا مِنْ تَمْرٍ أَوْ صَاعًا مِنْ شَعِيرٍ، عَلَى الْعَبْدِ وَالْحُرِّ، وَالذَّكَرِ وَالْأُنْثَى، وَالصَّغِيرِ وَالْكَبِيرِ مِنَ الْمُسْلِمِينَ"⁽¹²⁴⁾.

2. عَنِ ابْنِ عُمرَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ "أَمَرَ بِزَكَاةِ الْفِطْرِ أَنْ تُؤَدَّى قَبْلَ خُرُوجِ النَّاسِ إِلَى الصَّلَاةِ"⁽¹²⁵⁾.

مقدار زكاة الفطر:

صاع بصاع النبي- صلى الله عليه وسلم- وهو خمسة أرطال وثلث بالعراقي من كل حبة وتمره تفتتات، والواجب في الفطرة صاع، لما تقدم من حديث ابن عمر⁽¹²⁶⁾.

فعن أبي سعيد الخدري قال: كُنَّا نَخْرُجُ زَكَاةَ الْفِطْرِ إِذْ كَانَ فِيْنَا رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - عَنْ كُلِّ صَغِيرٍ وَكَبِيرٍ، حُرٍّ وَمَمْلُوكٍ، صَاعًا مِنْ طَعَامٍ، أَوْ صَاعًا مِنْ تَمْرٍ، أَوْ صَاعًا مِنْ شَعِيرٍ، أَوْ صَاعًا مِنْ أَقِطٍ، أَوْ صَاعًا مِنْ زَبِيبٍ، فَلَمْ يَزَلْ ذَلِكَ كَذَلِكَ حَتَّى قَدِمَ عَلَيْنَا مَعَاوِيَةُ الْمَدِينَةَ حَاجًّا أَوْ مُعْتَمِرًا، فَقَالَ: إِنِّي أَرَى مُدَيْنٍ مِنْ سَمَرَاءِ الشَّامِ يَعْدِلُ صَاعًا مِنَ التَّمْرِ، فَأَخَذَ النَّاسُ بِذَلِكَ. قَالَ أَبُو سَعِيدٍ⁽¹²⁷⁾: أَمَّا أَنَا فَلَا أَزَالُ أُخْرِجُهُ كَمَا كُنْتُ أُخْرِجُهُ.⁽¹²⁸⁾



اختلف العلماء في حكم زكاة الفطر على قولين:

اختلف الفقهاء في حكمها على قولين، أنها فرض أم واجبة، فجمهور العلماء من السلف والخلف قالوا بأنها فرض واحتجوا بدخولها في عموم قوله تعالى ﴿وَاتُوا الزَّكَاةَ﴾ البقرة: 43. لكن الحنفية يقولون بالوجوب دون الفرض وفقاً لقاعدتهم في عملية التفريق بين الفرض والواجب، وبناءً على أصله في أن الواجب هو ما ثبت بدليل مظنون والفرض ما ثبت بدليل مقطوع⁽¹²⁹⁾.

الأدلة:

أولاً: القرآن

قال تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى﴾ [الأعلى: 14]، قال عمر بن عبد العزيز إنها زكاة الفطر⁽¹³⁰⁾.

ثانياً: السنة

3. عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: "فَرَضَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ زَكَاةَ الْفِطْرِ، صَاعًا مِنْ تَمْرٍ أَوْ

صَاعًا مِنْ شَعِيرٍ، عَلَى الْعَبْدِ وَالْحُرِّ، وَالذَّكَرِ وَالْأُنْثَى، وَالصَّغِيرِ وَالْكَبِيرِ مِنَ الْمُسْلِمِينَ"⁽¹³¹⁾.

ثالثاً: الإجماع

قال ابن المنذر: أجمع كل من نحفظ عنه من أهل العلم، على أن صدقة الفطر فرض⁽¹³²⁾، وقال ابن عبد البر:

"والقول بوجوبها من جهة اتباع سبيل المؤمنين واجب أيضاً لأن القول بأنها غير واجبة شذوذ أو ضرب من الشذوذ"⁽¹³³⁾.

التنبهات الفقهية:

قال الزركشي: إن الفقهاء المعتمدين في الوجوب على ما روى عبد الله بن عمر - رضي الله عنهما - قال: "فَرَضَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ زَكَاةَ الْفِطْرِ، صَاعًا مِنْ تَمْرٍ أَوْ صَاعًا مِنْ شَعِيرٍ، عَلَى الْعَبْدِ وَالْحُرِّ، وَالذَّكَرِ وَالْأُنْثَى، وَالصَّغِيرِ وَالْكَبِيرِ مِنَ الْمُسْلِمِينَ، وَأَمَرَ بِهَا أَنْ تُؤَدَّى قَبْلَ خُرُوجِ النَّاسِ إِلَى الصَّلَاةِ". متفق عليه واللفظ للبخاري. ودعوى أن: فرض، بمعنى: قدر. مردود بأن كلام الراوي - ولا سيما الفقيه - محمول على الموضوعات الشرعية. وبأن في الصحيح أيضاً في حديثه: أمر رسول الله - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - بزكاة الفطر، صَاعًا مِنْ تَمْرٍ أَوْ صَاعًا مِنْ شَعِيرٍ، قال عبد الله: فَجَعَلَ النَّاسُ مَكَانَهُ مُدَّيْنٍ مِنْ جَنْطَةٍ⁽¹³⁴⁾، واختلف عن أحمد - رَجَمَهُ اللَّهُ - في زكاة الفطر هل تسمى فرضاً؟ على روايتين، مبناهما على أنه لا يسى فرضاً إلا ما ثبت في الكتاب، وما ثبت بالسنة يسى واجباً، أو أن كل ثابت وإن كان بالسنة يسى فرضاً، والله أعلم⁽¹³⁵⁾.

وخلاصة القول هي اتفاق الفقهاء على مشروعية زكاة الفطر، وأنها فرض، وقد نقل الإجماع على ذلك: ابن المنذر⁽¹³⁶⁾

والبيهقي⁽¹³⁷⁾ وابن قدامة⁽¹³⁸⁾، وغيرهم.

التحليل:

زكاة الفطر عبادة شرعية تهدف إلى تطهير الصائم من التقصير في الصيام وإغناء الفقراء في يوم العيد، وقد اتفق الفقهاء على مشروعيتها، واختلفت الآراء حول حكمها بين كونها فرضاً أو واجباً. ومقدار زكاة الفطر هو صاع من الطعام، وهو ما يعادل تقريباً خمسة أرطال وثلث بالعراقي، ويجب إخراجها من الأطعمة التي يُفْتَتَح بها، مثل التمر أو الشعير أو الزبيب أو غيرها.

ومن الأحكام المتعلقة بزكاة الفطر أنها تُخرج قبل صلاة العيد، ويُشترط أن تكون من مال الشخص المسلم الذي لديه

ما يزيد عن حاجته الأساسية وحاجة من يعول يوم العيد.

وزكاة الفطر تساهم في تحقيق التكافل الاجتماعي؛ حيث تساعد في إغناء المحتاجين وإدخال السرور عليهم في يوم

العيد، كما أنها وسيلة لطهارة النفس وتزكيتها.

تعليق عام على تنبيهات الزركشي في مسائل الزكاة:

تنبيهات الزركشي في مسائل الزكاة تُظهر عمقاً فقهياً ودقة في تناول الأحكام الشرعية المتعلقة بالزكاة بمختلف أنواعها؛ فهو يركز على شروط الوجوب وأحكام النصاب، موضحاً التفاصيل المتعلقة بكل نوع من الأموال المذكرة. ففي زكاة الذهب والفضة، يبرز أهمية استيفاء النصاب وعدم وجود زكاة فيما دونه، مشيراً إلى أهمية الدقة في الوزن والمقدار، وفي زكاة الزروع والثمار، يوضح الشروط الأساسية، مثل أن تكون المحاصيل مما يبيس ويُذخَر، مستثنياً الخضراوات والأصناف التي لا تُحفظ. يهتم الزركشي بنقل الاختلافات الفقهية بأسلوب واضح، مشيراً إلى أدلة كل فريق، مثل الخلاف حول زكاة الحلي المباح أو زكاة الزيتون؛ حيث يعرض الرأي القائل بوجوبها مستدلاً بالنصوص الشرعية، والرأي الآخر الذي ينفي ذلك بناءً على طبيعة المال المستخدم. كما أنه يظهر اهتماماً بتفسير المصطلحات الشرعية وتأثيرها على فهم الأحكام، مثل تفسير "الفرض" و"الواجب"، مما يبرز وعيه بأهمية المصطلحات في توجيه الأحكام الفقهية.

ويُظهر الزركشي في تنبيهاته حرصاً على العدالة في الزكاة، من خلال استبعاد الرديء أو المفرط في النفاسة عند إخراج الزكاة، تحقيقاً لمقاصد الشريعة في التيسير والعدل. وفي الوقت ذاته، يشير إلى خصوصية بعض الأنواع مثل العصفور أو الأثنان، موضحاً الأحكام الخاصة بها ومتى تجب فيها الزكاة.

يحرص الزركشي على الجمع بين النصوص الشرعية والتطبيق العملي للأحكام، مشيراً إلى كيفية تقدير النصاب بالوزن أو الكيل، ومراعاة الفروق بين المذاهب الفقهية. كما يظهر اهتمامه بإبراز الإجماع في المسائل التي اتفق عليها العلماء، مثل وجوب زكاة الفطر وزكاة الغنم، مع توضيح الخلافات في التفاصيل، مثل مقدار الزكاة أو الحالات المستثناة.

تنبيهات الزركشي تقدم صورة شاملة لمسائل الزكاة، تجمع بين الدقة الفقهية والاهتمام بتوضيح الأحكام بطريقة عملية تناسب حياة المسلمين. وهذه التنبيهات تُظهر منهجاً متوازناً بين النصوص الشرعية ومقاصد الشريعة، مع التركيز على تسهيل الفهم وتحقيق العدالة في أداء هذه العبادة العظيمة.

الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، هي:

1. المنهجية المتكاملة للزركشي: اعتمد الزركشي على الأدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية، بالإضافة إلى الأثر والأدلة العقلية، مما أضفى قوة على حججه الفقهية. كما تميز بالتوازن بين النصوص الشرعية والتفسير العقلي بما يخدم تحقيق الأحكام.
2. الالتزام بالرأي الراجح في المذهب الحنبلي: التزم الزركشي بالروايات الراجحة في المذهب الحنبلي، مستنداً إلى أقوال الحنابلة المشهورين. ورغم ورود بعض الاختلافات، فإنه كان يميل إلى الآراء المدعومة بالدليل الأقوى، مما يدل على تمسكه بمنهج المذهب دون إغفال الخلافات.
3. التعامل مع الخلاف الفقهي بموضوعية: كان الزركشي يوازن بين الآراء المختلفة، ويُظهر الخلافات بموضوعية، مع بيان حجج كل فريق. وهذا النهج يُظهر فهمة العميق وحرصه على الإنصاف العلمي.
4. الوضوح وسهولة العرض: يتميز كتاب الزركشي بالسهولة في عرض الخلافات الفقهية؛ حيث يستخدم أسلوباً تدريجياً يسهل على القارئ استيعاب المسائل، مع إضافة تنبيهات فقهية تُظهر فهمة العميق للأحكام وتطبيقاتها.
5. التوازن بين النصوص والمقاصد: حرص الزركشي على الجمع بين الالتزام بالنصوص الشرعية ومراعاة المقاصد الكبرى للشريعة؛ مثل تحقيق العدالة، والتيسير على المكلفين، وضمان الطهارة والكمال في العبادة.



6. تفصيل الأحكام الشرعية: تناول الزركشي تفاصيل دقيقة في الأحكام، مثل شروط النصاب في الزكاة، وأحكام الإنقاء والعدد في الطهارة، مما يظهر دقته وحرصه على شمولية الطرح الفقهي.
7. تعزيز الجانب العملي للأحكام: أوضح الزركشي كيفية تطبيق الأحكام الشرعية على أرض الواقع، مثل طريقة التيمم، وإزالة النجاسة، وأحكام زكاة الفطر، مما يجعل كتابه دليلاً عملياً للمسلمين في حياتهم اليومية.
8. إبراز أهمية الاجتهاد الفقهي: من خلال استعراضه للأقوال المختلفة، حيث يُظهر الزركشي أهمية الاجتهاد الفقهي وضرورة مراعاة الظروف المتغيرة، مع الالتزام بالأصول الشرعية الثابتة.
9. إسهام الزركشي في تقريب المسائل الفقهية: كان الزركشي قادراً على تقريب المسائل الفقهية للقارئ، سواء في الطهارة أو الزكاة، مما يجعل كتابه مرجعاً مفيداً للمتخصصين وغيرهم.

التوصيات:

توصي الدراسة بما يأتي:

1. تسليط الضوء على منهج الزركشي في التصنيف؛ لما يتمتع به من دقة وعمق في عرض المسائل الفقهية والخلافات.
2. تشجيع الباحثين على التركيز على التنبيهات الفقهية في كتب العلماء المتقدمين لإبراز إسهاماتهم في إثراء الفقه الإسلامي.
3. استقراء التنبيهات الفقهية ودراستها بشكل معمق يساعد في فهم تطور الفكر الفقهي ويعزز تطبيقه المعاصر.

الهوامش والإحالات:

- (1) وحجة ذلك من كتاب الله قوله جل ثناؤه: {خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا} [التوبة: 103]. وانظر في مادة (زكو) ومعانيها اللغوية: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة: 17/3.
- (2) الناصر، الضوابط الفقهية من شرح الزركشي على مختصر الخرق في قسم العبادات (رسالة ماجستير). جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مكة المكرمة، السعودية.
- (3) أبو الخير، محمد بن رحيم الله. (2018). الضوابط الفقهية من شرح الزركشي على مختصر الخرق (ت 334هـ) للإمام شمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي المصري الحنبلي المتوفى سنة (772هـ) (من أول كتاب المساقاة إلى نهاية كتاب الوديعة) جمعاً ودراسة (رسالة ماجستير). جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مركز الدراسات الإسلامية، مكة المكرمة، السعودية.
- (4) الزمانان، خلود بدر غصاب، والغنائم، قذافي عزات عبد الهادي. (2021). الضوابط الفقهية المستخرجة من شرح الزركشي على مختصر الخرق في مقدمة كتاب النكاح. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، 36(126)، 177-218. <https://doi.org/10.34120/0378-036-126-006>
- (5) العبادي، حاشية العلامة العبادي على قواعد الزركشي: 16.
- (6) المنصور القواعد الفقهية لشمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي في شرحه على مختصر: 25.
- (7) الزركلي، الأعلام: 290/3.
- (8) النجدي، السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة: 966/2.
- (9) ينظر: ناجي، الضوء اللامع المبين عن مناهج المحدثين: 305/10.
- (10) المقرئ، المقفى الكبير: 75/4.

- (11) السخاوي، الضوء اللامع: 4/137.
- (12) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة: 11/117؛ النجدي، السحب الوابلة: 2/966، كحالة، معجم المؤلفين: 10/239.
- (13) ينظر: ناجي، الضوء اللامع المبين عن مناهج المحدثين: 10/305.
- (14) ينظر: العليبي، المنهج الأحمد في تراجم أصحاب الإمام أحمد: 3/354.
- (15) المنصور، القواعد الفقهية لشمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي في شرحه على مختصر الخرقى: 28.
- (16) ينظر: الزركلي، الأعلام: 3/290.
- (17) بدران، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل: 419.
- (18) المقرئ، المقفى الكبير: 4/75.
- (19) ينظر: العليبي، المنهج الأحمد في تراجم أصحاب الإمام أحمد: 462.
- (20) ينظر: ابن العماد، شذرات الذهب: 8/384.
- (21) الزمخشري، أساس البلاغة: 2/245.
- (22) ينظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة: 4/442، مادة (فقه).
- (23) السبكي، علي، وابنه عبد الكافي، الإيهام في شرح المهاج: 1/28.
- (24) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة: 3/386.
- (25) ابن أمير الحاج، التقرير والتحبير على كتاب التحرير: 1/25.
- (26) الفيومي، المصباح المنير: 2/510.
- (27) ابن نجيم، الأَشْبَاهُ وَالنَّظَائِرُ عَلَى مَذْهَبِ أَبِي حَنِيفَةَ النُّعْمَانِ: 137.
- (28) السبكي، الأشباه والنظائر: 1/11.
- (29) ابن قدامة، المغني: 1/145.
- (30) الخطابي: معالم السنن: 1/46.
- (31) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/171.
- (32) نفسه، والصفحة نفسها.
- (33) ابن دقيق، إحكام الأحكام: 1/67.
- (34) النووي، المجموع شرح المذهب: 1/346.
- (35) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/171، 172.
- (36) نفسه: 1/174.
- (37) الحديث أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود: 1/47، كتاب الطهارة، باب صفة وضوء النبي صلى الله عليه وسلم، بهذا اللفظ، ح(121)، (122)، ومن غير ذكر هذا اللفظ: 1/47، ح(بدون ترقيم)؛ ابن حنبل، المسند: 7/3820، ح(17461)، مسند الشاميين رضي الله عنهم، حديث المقدام بن معد يكرب الكندي أبي كريمة عن النبي صلى الله عليه وسلم (بمثله).
- (38) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/188.
- (39) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/217، وحديث عائشة الذي أشار إليه المصنف تقدم في (1/214)، في قوله والأصل في وجوب الاستنجاء ما روت عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «إذا ذهب أحدكم إلى



- الغائط فليستطب بثلاثة أحجار، فإنها تجزئ عنه» رواه أحمد، والنسائي، وأبو داود، والدارقطني، وقال إسناده حسن صحيح. ولفظ أحمد عن عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ قَالَ: سَمِعْتُ عَائِشَةَ تَقُولُ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "إِذَا ذَهَبَ أَحَدُكُمْ لِحَاجَتِهِ، فَلَيْسَتْطَبْ بِثَلَاثَةِ أَحْجَارٍ، فَإِنَّهَا تَجْزِيهِ" ولفظ "تَجْزِيهِ" كذا في طبعة جمعية المكنز الإسلامي، وفي طبعة مؤسسة الرسالة "تجزئه" والحديث أخرجه: النسائي، المجتبى: 44، 34/1، كتاب الطهارة، باب الاجتزاء في الاستطابة بالحجارة دون غيرها (بنحوه)؛ النسائي، السنن الكبرى: 88/1، كتاب الطهارة، الاجتزاء في الاستطابة بثلاثة أحجار دون غيرها، ح (42) (بنحوه)؛ أبو داود، سنن أبي داود: 15/1، كتاب الطهارة، باب الاستنجاء بالأحجار، ح (40) (بنحوه)؛ الدارقطني، سنن الدر ففقطي: 84/1، كتاب الطهارة، باب الاستنجاء، ح (147) (بنحوه)؛ ابن حنبل، المسند: 5984/11، مسند عائشة رضي الله عنها، ح (25410) (بهذا اللفظ)، ح (25652)، (مسند عائشة رضي الله عنها) (بنحوه مطولاً).
- (40) الحديث أخرجه: مسلم، صحيح مسلم: 154/1، كتاب الطهارة، باب الاستطابة، ح (262) (بمثله)، ح (262) (بنحوه).
- (41) أبو داود، سنن أبي داود: 13/1، كتاب الطهارة، باب الاستتار في الخلاء، ح (35) (بنحوه)، ح (140) (من غير ذكر هذا اللفظ).
- (42) الحديث أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 43/1، كتاب الوضوء، باب الاستنثار في الوضوء، ح (161) (بنحوه مختصراً)؛ مسلم، صحيح مسلم: 146/1، كتاب الطهارة، باب الإيتار في الاستنثار والاستجمار، ح (237) (من غير ذكر هذا اللفظ)، ح (237) (بنحوه مختصراً).
- (43) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 217/1.
- (44) المقصود القاضي عياض. ينظر: القاضي عياض، التنبهات المستنبطة على الكتب المدونة والمختلطة: 104/1.
- (45) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 222/1.
- (46) الحديث أخرجه: الدارقطني، سنن الدارقطني: 88/1، كتاب الطهارة، باب الاستنجاء، ح (153) (بهذا اللفظ)؛ البيهقي، السنن الكبرى: 114/1، كتاب الطهارة، باب كيفية الاستنجاء، ح (559) (بمثله)، ح (560)؛ الطبراني، المعجم الكبير: 121/6، باب السين، العباس بن سهل بن سعد عن أبيه، ح (5697) (بمثله).
- (47) هذا هو الوجه الثاني من الوجهين: الوجه الأول (الإجزاء)، والوجه الثاني (عدم الإجزاء).
- (48) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 222/1.
- (49) النووي، المجموع شرح المذهب: 106/2.
- (50) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 240-236/1.
- (51) ابن المنذر، الإقناع: 47/1.
- (52) المقصود موفق الدين أبو محمد بن قدامة صاحب (المغني). ينظر: ابن قدامة، المغني: 128/1.
- (53) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 240-236/1.
- (54) الحديث أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود: 81/1، كتاب الطهارة، باب في الوضوء من النوم، ح (203) (بمثله)؛ ابن حنبل، المسند: 249/1، مسند العشرة المبشرين بالجنة وغيرهم، مسند علي بن أبي طالب رضي الله عنه مسند العشرة المبشرين بالجنة وغيرهم، مسند علي بن أبي طالب رضي الله عنه، ح (902) (بمثله).
- (55) البكجري، شرح سنن ابن ماجه: 400/1.
- (56) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 240-236/1.



- (57) نفسه، والصفحة نفسها.
- (58) المقصود بقوله (الشيخان): موفق الدين أبو محمد بن قدامة (المتوفى سنة 620هـ) صاحب (المغني)، ومجد الدين أبو البركات (المتوفى سنة 652هـ) صاحب (المحرر في الفقه) على مذهب الإمام أحمد.
- (59) ينظر: ابن قدامة، المغني: 2/195.
- (60) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/236-240.
- (61) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/261.
- (62) ينظر: ابن قدامة، المغني: 2/193.
- (63) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/261.
- (64) (66) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/360-364.
- (65) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/143.
- (66) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/144.
- (67) الحديث أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 45/1، كتاب الوضوء، باب إذا شرب الكلب من إناء أحدكم، ح (172) (بهذا اللفظ): مسلم، صحيح مسلم: 161/1، كتاب الطهارة، باب حكم ولوغ الكلب، ح (279) (بنحوه مطولاً): 162/1، ح (280) (بنحوه).
- (68) الحديث أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 45/1، كتاب الوضوء، باب إذا شرب الكلب من إناء أحدكم، ح (172) (بنحوه مختصراً): مسلم: 161/1، كتاب الطهارة، باب حكم ولوغ الكلب، ح (279) (بنحوه): 161/1، كتاب الطهارة، باب حكم ولوغ الكلب، ح (279) (بنحوه مختصراً): 162/1، كتاب الطهارة، باب حكم ولوغ الكلب، ح (279) (بمثله).
- (69) الحديث أخرجه: البخاري: 45/1، كتاب الوضوء، باب إذا شرب الكلب من إناء أحدكم، ح (172) (بنحوه مختصراً): مسلم، صحيح مسلم: 161/1، كتاب الطهارة، باب حكم ولوغ الكلب، ح (279) (بنحوه)، (161/1): 162/1، كتاب الطهارة، باب حكم ولوغ الكلب، ح (279) (بنحوه): 162/1، كتاب الطهارة، باب حكم ولوغ الكلب، ح (279) (بنحوه): الحاكم، المستدرک: 160/1، كتاب الطهارة، طهور الإناء من ولوغ الكلب سبع مرات أولاً بالتراب، ح (573) (بنحوه مطولاً): 160/1، كتاب الطهارة، طهور الإناء من ولوغ الكلب سبع مرات أولاً بالتراب، ح (574) (بنحوه مطولاً): 160/1، كتاب الطهارة، طهور الإناء من ولوغ الكلب سبع مرات أولاً بالتراب، ح (575): 161/1، كتاب الطهارة، طهور الإناء من ولوغ الكلب سبع مرات أولاً بالتراب، ح (576) (بنحوه): 161/1، كتاب الطهارة، طهور الإناء من ولوغ الكلب سبع مرات أولاً بالتراب، ح (577) (بنحوه موقوفاً).
- (70) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/143، 144.
- (71) ينظر: ابن قدامة، المغني: 40/1.
- (72) ينظر: ابن قدامة، المغني: 1/119.
- (73) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 1/148، 149.
- (74) الحديث أخرجه: مسلم، صحيح مسلم: 73/3، كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة، ح (988) (بنحوه): 74/3، كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة، ح (988) (بهذا اللفظ). والقاع القَرَقَر، هُوَ الْمَكَائُ الْمُسْتَوِي. ينظر: ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر: 48/4.



(75) الحديث أخرجه: مالك، الموطأ: 364/1، كتاب الزكاة، ما جاء في زكاة البقر، ح(287/891) (بمعناه مطولاً)؛ ابن خزيمة، صحيح ابن خزيمة: 32/4، كتاب الزكاة، باب صدقة البقر بذكر لفظ مجمل غير مفسر، ح(2268): 33/4، كتاب الزكاة، باب صدقة البقر بذكر لفظ مجمل غير مفسر، ح(بدون ترقيم): 33/4، كتاب الزكاة، باب صدقة البقر بذكر لفظ مجمل غير مفسر، ح(بدون ترقيم): 33/4، كتاب الزكاة، باب صدقة البقر بذكر لفظ مجمل غير مفسر، ح(بدون ترقيم) (بنحوه)؛ ابن حبان، صحيح ابن حبان: 244/11، كتاب السير، ذكر الخبر المفسر لقوله تعالى حتى يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون، ح(4886) (بمثله)؛ الحاكم، المستدرک: 398/1، كتاب الزكاة، زكاة البقر، ح(1453) (بنحوه): 401/1، كتاب الزكاة، أخذ الصدقة من الحنطة والشعير، ح(1462) (من غير ذكر هذا اللفظ)؛ أبو داود في "سنن أبي داود: 13/2، كتاب الزكاة، باب في زكاة السائمة، ح(1576) (بهذا اللفظ): 13/2، كتاب الزكاة، باب في زكاة السائمة، ح(بدون ترقيم): 131/3، كتاب الخراج والفيء والإمارة، باب في أخذ الجزية، ح(3038) (بمثله مختصراً): 132/3، كتاب الخراج والفيء والإمارة، باب في أخذ الجزية، ح(بدون ترقيم).

(76) الحديث أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 119/2، كتاب الزكاة، باب زكاة البقر، ح(1460) (بنحوه مطولاً): 130/8، كتاب الأيمان والنذور، باب كيف كانت يمين النبي، ح(6638) (من غير ذكر هذا اللفظ)؛ مسلم، صحيح مسلم: 74/3، كتاب الزكاة، باب تغليظ عقوبة من لا يؤدي الزكاة، ح(990) (بمثله مطولاً): 75/3، كتاب الزكاة، باب تغليظ عقوبة من لا يؤدي الزكاة، ح(990)، ابن خزيمة، صحيح ابن خزيمة: 12/4، كتاب الزكاة، باب صفات ألوان عقاب مانع الزكاة يوم القيامة، ح(2251) (بمثله مطولاً)؛ ابن حبان، صحيح ابن حبان: 48/8، كتاب الزكاة، ذكر البيان بأن الخير والحق للذين ذكراهما في خبر أريد بهما الزكاة الفرضية دون التطوع، ح(3256) (بنحوه): 123/8، كتاب الزكاة، ذكر الإخبار عما يجب على المرء من تقديم ما يمكن من هذه الدنيا الفانية للأخرة الباقية، ح(3331) (من غير ذكر هذا اللفظ)؛ النسائي، المجتبى: 488/1، كتاب الزكاة، باب التغليظ في حبس الزكاة، ح(1/2439) (بنحوه مطولاً): 493/1، كتاب الزكاة، باب مانع زكاة الغنم، ح(1/2455) (بهذا اللفظ)؛ النسائي، السنن الكبرى: 8/3، كتاب الزكاة، التغليظ في حبس الزكاة، ح(2232) (بنحوه مطولاً): 19/3، كتاب الزكاة، مانع زكاة الغنم، ح(2248) (بمثله).

(77) التبعية في اللغة: ولد البقر في السنة الأولى، ويسمى تباعاً لأنه يتبع أمه، والأنثى تبعية، وجمع المذكر أتباع، وجمع الأنثى تباع. وفي الاصطلاح: لا يخرج معنى تبعية، وتبعية عما ورد في اللغة، وهذا عند الحنفية والحنابلة، والمعتمد عند الشافعية. وعند المالكية: ما أوفى سنتين ودخل في الثالثة. ابن منظور، لسان العرب: مادة (تبع)؛ وينظر: ابن عابدين، رد المحتار على الدر المختار: 280/2؛ ابن قدامة، المغني: 592/2، الدسوقي: 435/1.

(78) أخرجه: الحاكم، المستدرک: 398/1، كتاب الزكاة، زكاة البقر، ح(1453) (بنحوه): 401/1، كتاب الزكاة، أخذ الصدقة من الحنطة والشعير (من غير ذكر هذا اللفظ، ح(1462)؛ ابن حنبل، المسند: 5162/10، مسند الأنصار رضي الله عنهم، حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه، ح(22433) (بمعناه مختصراً): 5162/10، مسند الأنصار رضي الله عنهم، حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه، ح(22434): 5163/10، مسند الأنصار رضي الله عنهم، حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه، ح(22436) (بنحوه): 5165/10، مسند الأنصار رضي الله عنهم، حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه، ح(22441) (بمعناه مختصراً): 5165/10، مسند الأنصار رضي الله عنهم، حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه، ح(22442) (من غير ذكر هذا اللفظ): 5170/10، مسند الأنصار رضي الله عنهم، حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه، ح(22461) (بنحوه): 5184/10، مسند الأنصار رضي الله عنهم، حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه، ح(22511) (بنحوه مطولاً): 5199/10، مسند الأنصار رضي الله

- عنهم، حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه، ح (22557) (بهذا اللفظ): 5200/10، مسند الأنصار رضي الله عنهم، حديث معاذ بن جبل رضي الله عنه، ح (22563) (بمعناه مختصراً).
- (79) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 391/2. والحديث أخرجه: الحاكم، المستدرک: 398/1، كتاب الزكاة، زكاة البقر، ح (1453)، وقد تقدم تخريجه.
- (80) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 393/2.
- (81) نفسه: 395/2.
- (82) ابن قدامة، المغني: 242/2.
- (83) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 398/2.
- (84) العيني، البناية شرح الهداية: 331/3.
- (85) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 409/2.
- (86) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 348/3.
- (87) رواه البخاري صحيح البخاري، كتاب الزكاة، باب العشر فيما سقي من السماء والماء الجاري، ح (1438): مسلم، صحيح مسلم، كتاب الزكاة باب ما فيه العشر أو نصف العشر، ح (2272). والعَرَيَّ من الزروع والنخيل ما يؤتى إليه ماء السيل في عَوَائِر تُجْرِي الماء إليها، وواحد العوائير: عاثور، وهو أَيْ يُسَوَّى على وجه الأرض يجري فيه الماء إلى الزروع من مسایل السيل، سُيَّ عاثورًا؛ لأن الإنسان إذا مر به ليلاً تعقل به فعثر وسقط، ومن هذا يقال: «وقع فلان في عاثور شر»: إذا وقع في أمر شديد.
- الأزهري، الزاهر في غريب ألفاظ الشافعي: 169.
- (88) النووي، المجموع شرح المذهب: 451/5.
- (89) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: 53/2.
- (90) ابن رشد الحفيد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد: 27/2.
- (91) ابن المنذر، الإقناع: 180/1.
- (92) الحديث أخرجه: الترمذي، سنن الترمذي: 23/2، أبواب الزكاة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ما جاء في زكاة الخضروات، ح (638) (بهذا اللفظ) البيهقي، السنن الكبرى: 129/4، كتاب الزكاة، باب الصدقة فيما يزرعه الأدميون ويبيع ويدخر ويقتات دون ما تنبته الأرض من الخضرة، ح (7569) (بمعناه مطولاً)؛ البزار، البحر الزاخر: 156/3، مسند طلحة بن عبيد الله رضي الله عنه، ومما روى موسى بن طلحة عن أبيه طلحة، ح (940) (بنحو مختصراً)؛ الصنعاني، المصنف: 119/4، كتاب الزكاة، باب الخضرة، ح (7185) (بنحو مختصراً)؛ الطبراني، المعجم الأوسط: 100/6، باب الميم، محمد بن محمد التمار، ت (5921) (بنحو مختصراً)؛ قال الترمذي: إِسْنَادُ هَذَا الْحَدِيثِ لَيْسَ بِصَحِيحٍ، وَلَيْسَ يَصِحُّ فِي هَذَا الْبَابِ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ شَيْءٌ، وَإِنَّمَا يُرْوَى هَذَا عَنْ مُوسَى بْنِ طَلْحَةَ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مُرْسَلًا. وَالْعَمَلُ عَلَى هَذَا عِنْدَ أَهْلِ الْعِلْمِ أَنَّهُ لَيْسَ فِي الْخَضِرَاوَاتِ صَدَقَةٌ. وَالْحَسَنُ هُوَ ابْنُ عُمَارَةَ، وَهُوَ ضَعِيفٌ عِنْدَ أَهْلِ الْحَدِيثِ؛ ضَعْفُهُ شُعْبَةُ وَغَيْرُهُ، وَتَرَكَهُ ابْنُ الْمُبَارَكِ.
- (93) الحديث أخرجه: الدارقطني، سنن الدارقطني: 478/2، كتاب الزكاة، باب ليس في الخضراوات صدقة، ح (1910) (بنحو مختصراً): 479/2، ح (1911) (بمثله مختصراً)، ح (1912) (بمثله مختصراً): 481/2، ح (1916) (بنحو مختصراً)، ح (1917): 482/2، ح (1918)، ح (1919): 482/2، ح (1920) (بهذا اللفظ).



- (94) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 470-469/2.
- (95) الأبايزر: هي ما يعرف اليوم بالتوايل. ينظر: ابن منظور، لسان العرب: مادة (بزر).
- (96) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 473/2.
- (97) ابن عقيل، التذكرة في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن محمد بن حنبل: 74.
- (98) الأشنان: شجر يُدق حتى يصير كالتراب وتُغسل به الثياب والأيدي، فيُنظَّفها ويزيل عنها الأوساخ؛ لأن الصابون قديماً كان قليلاً. ينظر: الأزهرى، تهذيب اللغة: 4/121.
- (99) العُصْفَر: نبات زراعي صَبْغِيّ يُسْتَعْمَل زهره تابلاً وملوئاً للطعام، ويُستخرج منه صباغ أحمر أو أصفر. عمر، وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة 3/1801.
- (100) الورس: نبت من الفصيلة القرنية (الفراشية) ينبت في بلاد العرب والهند وثمرتها قرن مغطى عند نضجه بغدد حمراء كما يوجد عليه زغب قليل يستعمل لتلوين الملابس الحريرية لاحتوائه على مادة حمراء. معجم اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط: 2/1025.
- (101) ألف وستمئة رطل تعادل 725.75 (كيلو جرام).
- (102) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 474/2.
- (103) القرطم: نبات زراعي من الفصيلة المركبة يستعمل زهره تابلاً وملوئاً للطعام ويستخرج منه صباغ أحمر. معجم اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط: 2/727.
- (104) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 475/2.
- (105) وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية الكويتية: 18/114.
- (106) الحديث أخرجه أبو داود في "سننه" (4/2) برقم: (1563) (كتاب الزكاة، باب الكنز ما هو زكاة الحلي) (بهذا اللفظ) والنسائي في "المجتبى" (497/1) برقم: (1/2478) (كتاب الزكاة، باب زكاة الحلي) (بمثله)، (498/1) برقم: (2/2479) (كتاب الزكاة، باب زكاة الحلي) والنسائي في "الكبرى" (27/3) برقم: (2270) (كتاب الزكاة، زكاة الحلي) (بمثله)، (27/3) برقم: (2271) (كتاب الزكاة، زكاة الحلي) والترمذي في "جامعه" (22/2) برقم: (637) (أبواب الزكاة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، باب ما جاء في زكاة الحلي) (بنحوه) والبيهقي في "سننه الكبير" (140/4) برقم: (7644) (كتاب الزكاة، باب سياق أخبار وردت في زكاة الحلي) (بمثله).
- (107) التَّيْرُ: مَا كَانَ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ غَيْرَ مَصْغُوعٍ. وَقِيلَ: التَّيْرُ كُلُّ جَوْهَرٍ قَبْلَ اسْتِعْمَالِهِ كَالنُّحَاسِ وَالْحَدِيدِ وَغَيْرِهِمَا. ينظر: الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (72/1).
- (108) وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية الكويتية، (18/113).
- (109) الحديث أخرجه الدارقطني في "سننه" (500/2) برقم: (1955) (كتاب الزكاة، باب زكاة الحلي) (بهذا اللفظ) والبيهقي في "سننه الكبير" (138/4) برقم: (7633) (كتاب الزكاة، باب من قال لا زكاة في الحلي) (بمثله مطولاً) وعبد الرزاق في "مصنفه" (82/4) برقم: (7046) (كتاب الزكاة، باب التبر والحلي) (بمثله مطولاً)، (82/4) برقم: (7048) (كتاب الزكاة، باب التبر والحلي)، (82/4) برقم: (7049) (كتاب الزكاة، باب التبر والحلي) وابن أبي شيبه في "مصنفه" (472/6) برقم: (10275) (كتاب الزكاة، من قال ليس في الحلي زكاة) (بمثله مطولاً) وهذا الحديث روي من طريق أبو الزبير المكي، والشعبي، وعمر بن دينار الأثرم عن جابر بن عبد الله موقوفاً وقال الدارقطني: أَبُو حَمْرَةَ هَذَا مَيِّمُونٌ ضَعِيفُ الْحَدِيثِ.

- (110) عبد الرحمن، عمر بن محمد عمر. (د.ت). تيسير كتاب الزكاة في الفقه الإسلامي. بدون بيانات، ص 45-47.
- (111) الفحطاني، سعيد بن علي بن وهف. (د.ت). منزلة الزكاة في الإسلام. بدون بيانات، ص 168-175.
- (112) الحديث أخرجه البخاري في "صحيحه" (116/2) برقم: (1448) (كتاب الزكاة، باب العرض في الزكاة) (بنحوه مختصراً)، (116/2) برقم: (1450) (كتاب الزكاة، باب لا يجمع بين متفرق ولا يفرق بين مجتمع) (بمعناه مختصراً)، (117/2) برقم: (1451) (كتاب الزكاة، باب ما كان من خليطين فإنهما يتراجعان) (بنحوه مختصراً)، (117/2) برقم: (1453) (كتاب الزكاة، باب من بلغت عنده صدقة بنت مخاض وليست عنده) (بنحوه مختصراً)، (118/2) برقم: (1454) (كتاب الزكاة، باب زكاة الغنم) (بهذا اللفظ)، (118/2) برقم: (1455) (كتاب الزكاة، باب لا تؤخذ في الصدقة هزمة ولا ذات عوار) (بنحوه مختصراً)، (138/3) برقم: (2487) (كتاب الشركة، باب ما كان من خليطين فإنهما يتراجعان بينهما بالسوية في الصدقة) (بنحوه مختصراً)، (23/9) برقم: (6955) (كتاب الحيل، باب في الزكاة وأن لا يفرق بين مجتمع ولا يجمع بين متفرق خشية الصدقة) (بنحوه مختصراً).
- (113) الحديث أخرجه البخاري في "صحيحه" (107/2) برقم: (1405) (كتاب الزكاة، باب ما أدى زكاته فليس بكثر) (بهذا اللفظ)، (116/2) برقم: (1447) (كتاب الزكاة، باب زكاة الورق) (بمثله)، (119/2) برقم: (1459) (كتاب الزكاة، باب ليس فيما دون خمس ذود صدقة) (بمثله)، (126/2) برقم: (1484) (كتاب الزكاة، باب ليس فيما دون خمسة أوسق صدقة) (بنحوه ومسلم في "صحيحه" (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (بمثله)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (بمثله)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (بمثله)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (بمثله)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (بمثله)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة).
- (114) الحديث أخرجه البخاري في "صحيحه" (106/2) برقم: (1402) (كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة) (بنحوه مختصراً)، (106/2) برقم: (1403) (كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة) (بمعناه مختصراً)، (115/2) برقم: (1443) (كتاب الزكاة، باب مثل المتصدق والبخيل)، (115/2) برقم: (1443) (م) (كتاب الزكاة، باب مثل المتصدق والبخيل) (بمعناه مختصراً)، (113/3) برقم: (2371) (كتاب الشرب والمساقاة، باب شرب الناس والدواب من الأنهار) (بنحوه مختصراً)، (114/3) برقم: (2378) (كتاب الشرب والمساقاة، باب حلب الإبل على الماء) (بنحوه مختصراً)، (29/4) برقم: (2860) (كتاب الجهاد والسير، باب الخيل لثلاثة) (بمثله مختصراً)، (41/4) برقم: (2917) (كتاب الجهاد والسير، باب ما قيل في درع النبي صلى الله عليه وسلم) (بمعناه مختصراً)، (208/4) برقم: (3646) (كتاب المناقب، باب حديثي محمد بن المثنى) (بنحوه مختصراً)، (39/6) برقم: (4565) (كتاب تفسير القرآن، باب ولا يحسن الذين ييغلون بما آتاهم الله من فضله هو خيرا لهم) (بمعناه مختصراً)، (65/6) برقم: (4659) (كتاب تفسير القرآن، باب قوله والذين يكتزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم) (بمعناه مختصراً)، (175/6) برقم: (4962) (كتاب تفسير القرآن، باب: قوله فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره) (بنحوه مختصراً)، (176/6) برقم: (4963) (كتاب تفسير القرآن، باب ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره) (بنحوه مختصراً)، (143/7) برقم: (5797) (كتاب اللباس، باب جيب القميص من عند الصدر وغيره) (من غير ذكر هذا اللفظ)، (23/9) برقم: (6957) (كتاب الحيل، باب في الزكاة وأن لا يفرق بين مجتمع ولا يجمع بين متفرق خشية الصدقة) (بمعناه مختصراً)، (109/9) برقم: (7356) (كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب الأحكام التي تعرف بالدلائل) (بنحوه مختصراً) ومسلم في "صحيحه" (70/3) برقم: (987) (كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة) (بهذا اللفظ)، (71/3) برقم: (987) (كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة)، (71/3) برقم: (987) (كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة) (بنحوه)، (73/3) برقم: (987) (كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة)، (71/3) برقم: (987) (كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة).



- (73/3) برقم: (987) كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة، (73/3) برقم: (987) كتاب الزكاة، باب إثم مانع الزكاة، (88/3) برقم: (1021) كتاب الزكاة، باب مثل المنفق والبخل (بمعناه مختصراً)، (89/3) برقم: (1021) كتاب الزكاة، باب مثل المنفق والبخل (من غير ذكر هذا اللفظ)، (89/3) برقم: (1021) كتاب الزكاة، باب مثل المنفق والبخل (بمعناه مختصراً). (115) ينظر: ابن قدامة، المغني: 3/3، والأربعون درهما تعدل 119 جراماً.
- (116) القاري، مرقاة المفاتيح: 1262/4.
- (117) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 492/2.
- (118) وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية الكويتية: 113/18، والدرهم الشرعي يقدر بثلاثة غرامات تقريباً.
- (119) تقدم تخريجه.
- (120) تقدم تخريجه.
- (121) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 494/2.
- (122) ابن المنذر، الإشراف على مذاهب العلماء: 61/3.
- (123) الشوكاني، نيل الأوطار: 249/4؛ ابن قدامة، المغني: 281/4.
- (124) الحديث أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 130/2، كتاب الزكاة، باب فرض صدقة الفطر، ح (1503) (بهذا اللفظ): 130/2، كتاب الزكاة، باب صدقة الفطر على العبد، ح (1504) (بنحوه): 131/2، كتاب الزكاة، باب صدقة الفطر صاعاً من تمر، ح (1507) (بنحوه): 131/2، كتاب الزكاة، باب الصدقة قبل العيد، ح (1509) (بمثله مختصراً): 131/2، كتاب الزكاة، باب صدقة الفطر على الحر والمملوك، ح (1511) (بمعناه موقوفاً): 132/2، كتاب الزكاة، باب صدقة الفطر على الصغير والكبير، ح (1512) (بنحوه مختصراً): مسلم، صحيح مسلم: 68/3، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، ح (984) (بمثله): 68/3، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، ح (984) (بمثله مختصراً): 68/3، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، ح (984) (بنحوه): 68/3، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، ح (984) (بنحوه): 69/3، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، ح (984) (بنحوه): 70/3، كتاب الزكاة، باب الأمر بإخراج زكاة الفطر قبل الصلاة، ح (986) (بمثله مختصراً): 70/3، كتاب الزكاة، باب الأمر بإخراج زكاة الفطر قبل الصلاة، ح (986) (بنحوه مختصراً). وينظر: الزيلعي، نصب: 410/1.
- (125) الحديث أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 130/2، كتاب الزكاة، باب فرض صدقة الفطر، ح (1503) (بمثله مطولاً): 130/2، كتاب الزكاة، باب فرض صدقة الفطر على العبد، ح (1504) (بمعناه مطولاً): 131/2، كتاب الزكاة، باب صدقة الفطر صاعاً من تمر، ح (1507) (بنحوه مطولاً)، 131/2، كتاب الزكاة، باب الصدقة قبل العيد، ح (1509) (بمثله): 131/2، كتاب الزكاة، باب صدقة الفطر على الحر والمملوك (بمعناه موقوفاً مطولاً)، ح (1511) ، (132/2) برقم: (1512) (كتاب الزكاة، باب صدقة الفطر على الصغير والكبير (من غير ذكر هذا اللفظ)؛ مسلم، صحيح مسلم: 68/3، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، ح (984) (بنحوه مطولاً: 69/3، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، ح (984) (بمعناه مطولاً): 70/3، كتاب الزكاة، باب الأمر بإخراج زكاة الفطر قبل الصلاة، ح (986) (بمثله). وينظر: الزيلعي، نصب الراية: 432.
- (126) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرق: 527/2.

- (127) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 131/2، ح (1505)، كتاب الزكاة، باب صاع من شعير، بنحوه مختصراً: 131/2، ح (1506)، كتاب الزكاة، باب صدقة الفطر صاع من طعام، بمثله مختصراً: 131/2، ح (1508)، كتاب الزكاة، باب صاع من زبيب، بنحوه مختصراً: 131/2، ح (1510)، كتاب الزكاة، باب الصدقة قبل العيد، بنحوه مختصراً؛ مسلم، صحيح مسلم: 69/3، ح (985)، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، بمثله مختصراً: 69/3، ح (985)، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، بنحوه مختصراً: 69/3، ح (985)، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، بنحوه مختصراً: 70/3، ح (985)، كتاب الزكاة، باب زكاة الفطر على المسلمين من التمر والشعير، بنحوه مختصراً.
- (128) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 527/2.
- (129) سرحان، زكاة الفطر طهارة وطعمة: 620.
- (130) الثعلبي، عيون المسائل: 195.
- (131) سبق تخريجه.
- (132) ابن المنذر، الإجماع: 13.
- (133) ابن عبد البر، التمهيد: 324/14.
- (134) الحديث أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 131/2، ح (1507)، كتاب الزكاة، باب صدقة الفطر صاعاً من تمر: بهذا اللفظ. ولفظ البخاري: قَالَ عَبْدُ اللَّهِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: فَجَعَلَ النَّاسُ عِدْلَهُ مُدَّيْنِ مِنْ حِنْطَةٍ.
- (135) الزركشي، شرح الزركشي على مختصر الخرقى: 526/2؛ المباركفوري، تحفة الأحوذى بشرح جامع الترمذي: 278/3.
- (136) ينظر: ابن المنذر، الإجماع: 47.
- (137) ينظر: البيهقي، السنن الكبرى: 270/8.
- (138) ينظر: ابن قدامة، المغني: 79/3.

المراجع:

القرآن الكريم

- الأزهري، م. أ. (2001). تهذيب اللغة (محمد عوض مرعب، تحقيق؛ ط. 1). دار إحياء التراث العربي.
- الأزهري، م. أ. (د.ت.). الزاهر في غريب ألفاظ الشافعي (مسعد عبد الحميد السعدني، تحقيق؛ ط. 1). دار الطلائع ابن أمير الحاج. (1318هـ). التقرير والتحبير على كتاب التحرير. المطبعة الكبرى الأميرية، دار الكتب العلمية.
- بدران، ع. أ. (1401). المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق؛ ط. 2). مؤسسة الرسالة.
- البزار، أ. ع. (2009). مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار (محفوظ الرحمن زين الله، عادل بن سعد، صبري عبد الخالق الشافعي، تحقيق؛ ط. 1). مكتبة العلوم والحكم.
- البهوتي، م. ي. (د.ت.). كشف القناع عن متن الإقناع. دار الكتب العلمية.
- البيهقي، أ. ح. (2003). السنن الكبرى (تحقيق محمد عبد القادر عطا، تحقيق؛ ط. 3). دار الكتب العلمية.
- ابن تغري بردي، ي. ع. (د.ت.). النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة. وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب.
- الثعلبي، ع. ع. (2009). عيون المسائل (علي محمد إبراهيم بورويبة، دراسة وتحقيق؛ ط. 1). دار ابن حزم للطباعة



والنشر والتوزيع.

- جماعة من المختصين. (1404-1427). الموسوعة الفقهية الكويتية. وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، مطابع الصفوة.
- الحاكم النيسابوري، م. ع. (1990). المستدرك على الصحيحين. دار الكتب العلمية.
- الخطابي، ح. م. (1932). معالم السنن (ط.1). المطبعة العلمية.
- أبو الخير، م. ر. (2018). الضوابط الفقهية من شرح الزركشي على مختصر الخرق (ت 334هـ) للإمام شمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي المصري الحنبلي المتوفى سنة (772هـ) (من أول كتاب المساقاة إلى نهاية كتاب الوديعه) جمعاً ودراسة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- أبو داود، س. أ. (د.ت). سنن أبي داود (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق). المكتبة العصرية.
- الدسوقي، م. أ. (د.ت). حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للشيخ الدردير. دار الفكر.
- ابن دقيق، م. ع. (د.ت). إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام. مطبعة السنة المحمدية.
- ابن رشد الحفيد، م. أ. (2004). بداية المجتهد ونهاية المقتصد. دار الحديث.
- الزركشي، م. ع. (1993). شرح الزركشي على مختصر الخرق (ط.1). دار العبيكان.
- الزركشي، م. ع. (2016). القواعد الفقهية لشمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي في شرحه على مختصر الخرق [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.
- الزركلي، خ. م. (2002). الأعلام (ط.15). دار العلم للملايين.
- الزمانان، خ. ب. والغنائيم، ق. ع. (2021). الضوابط الفقهية المستخرجة من شرح الزركشي على مختصر الخرق في مقدمة كتاب النكاح. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، 36(126)، 177-218. <https://doi.org/10.34120/0378-036-126-006>
- الزمخشري، م. ع. (1998). أساس البلاغة (محمد باسل عيون السود، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الزليعي، ع. ي. (1997). نصب الرأية لأحاديث البداية مع حاشيته بغية الأملعي في تخرج الزليعي (محمد عوامة، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الريان، دار القبلة للثقافة الإسلامية.
- السبكي، ع. ع. (1991م). الأشباه والنظائر. دار الكتب العلمية.
- السبكي، ع. ع.، وولده عبد الوهاب. (1984م). الإيهاج في شرح المنهاج (على منهاج الوصول إلى علم الأصول للقاضي البيضاوي. دار الكتب العلمية، بيروت.
- السخاوي، م. ع. (د.ت). الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. منشورات دار مكتبة الحياة.
- سرحان، ص. م. (د.ت). زكاة الفطر طهرة وطعمة: أحاديث أحكام. كلية الدراسات الإسلامية والعربية، جامعة الأزهر.
- ابن شاكر، ص. م. (1974). فوات الوفيات (إحسان عباس، تحقيق؛ ط.1). دار صادر.
- الشوكاني، م. ع. (1993). نيل الأوطار (عصام الدين الصبابي، تحقيق). دار الحديث.
- الصنعاني، ع. ه. (1403). مصنف عبد الرزاق (حبيب الرحمن الأعظمي، تحقيق؛ ط.1). المكتب الإسلامي.
- ابن عابدين، م. أ. (1992). رد المحتار على الدر المختار (ط.2). دار الفكر.
- العبادي، ع. إ. (2017). حاشية العلامة العبادي على قواعد الزركشي: من بداية حرف الطاء حتى نهاية قاعدة المعارضة بنقيض المقصود: دراسة وتحقيق [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

- ابن عبد البر، ي. ع. (د.ت). التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (مصطفى بن أحمد العلوي، ومحمد عبد الكبير البكري، تحقيق). وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- عبد الرحمن، ع. م. (د.ت). تيسير كتاب الزكاة في الفقه الإسلامي. بدون ناشر.
- ابن عقيل، ع. م. (2001). التذكرة في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن محمد بن حنبل (ناصر بن سعود بن عبد الله السلامة، تحقيق). دار إشبيلية للنشر والتوزيع.
- العلي، ع. م. (1997). المنهج الأحمد في تراجم أصحاب الإمام أحمد (عبد القادر الأرناؤوط، وحسن إسماعيل مروة، تحقيق). دار صادر.
- ابن العماد، ع. أ. (1986). شذرات الذهب في أخبار من ذهب (محمود الأرناؤوط، تحقيق). دار ابن كثير.
- عمر، أ. م. وآخرون. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة (ط. 1). عالم الكتب.
- العيني، م. أ. (2000). البناية شرح الهداية (أيمن صالح شعبان، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أ. ز. (1979). معجم مقاييس اللغة (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.
- الفيومي، أ. م. (د.ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. المكتبة العلمية.
- القاري، ع. م. (2002). مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. دار الفكر.
- القاضي عياض، ع. م. (2011). التنبهات المستنبطة على الكتب المدونة والمختلطة (محمد الوثيق وعبد النعيم حميتي، تحقيق؛ ط. 1). دار ابن حزم.
- القحطاني، س. ع. (د.ت). منزلة الزكاة في الإسلام. بدون ناشر.
- ابن قدامة، ع. أ. (د.ت). المغني. مكتبة القاهرة.
- الكاساني، أ. م. (1328هـ). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (ط. 1). مطبعة شركة المطبوعات العلمية، مطبعة الجمالية.
- ابن كثير، إ. ع. (1999). تفسير القرآن العظيم (سامي بن محمد سلامة، تحقيق؛ ط. 2). دار طيبة.
- كحالة، ع. ر. (د.ت). معجم المؤلفين. مكتبة المثنى، دار إحياء التراث العربي.
- المباركفوري، م. ع. (د.ت). تحفة الأحوزي بشرح جامع الترمذي. دار الكتب العلمية.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (1972). المعجم الوسيط (ط. 2). دار الدعوة، دار الفكر.
- المرداوي، ع. س. (د.ت). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. مطبعة السنة المحمدية، دار إحياء التراث العربي.
- المقرئ، أ. ع. (2006). المفقى الكبير (محمد اليعلاوي، تحقيق؛ ط. 2). دار الغرب الإسلامي.
- ابن المنذر، م. أ. (1408هـ). الإقناع (عبد الله بن عبد العزيز الجبرين، تحقيق؛ ط. 1). بدون ناشر.
- ابن المنذر، م. أ. (2004). الإجماع (فؤاد عبد المنعم أحمد، دراسة وتحقيق). دار المسلم.
- ابن المنذر، م. أ. (2004). الإشراف على مذاهب العلماء (صغير أحمد الأنصاري، تحقيق؛ ط. 1). مكتبة مكة الثقافية.
- ابن منظور، م. م. (1414هـ). لسان العرب (ط. 3). دار صادر.
- ناجي، أ. م. (د.ت). الضوء اللامع المبين عن مناهج المحدثين (ط. 5). دار الإمام الرازي.
- الناصر، س. ن. (2009). الضوابط الفقهية من شرح الزركشي على مختصر الخرقي في قسم العبادات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- النجدي، م. ع. (1996). السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة (بكر بن عبد الله أبو زيد، وعبد الرحمن بن سليمان العثيمين،



تحقيق). مؤسسة الرسالة.

ابن نجيم، ز. إ. (1999). *الْأَشْبَاهُ وَالنَّظَائِرُ عَلَى مَذْهَبِ أَبِي حَنِيفَةَ النُّعْمَانِ* (ذكرها عميرات، تحقيق). دار الكتب العلمية.
النووي، ي. ش. (1996). *المجموع شرح المذهب - مع تكملة السبكي والمطيعي*. دار الفكر.

References:

The Holy Qur'an.

- Al-Azhari, M. A. (2001). *Tahdhib al-Lugha* (M. Awad Mur'ib, Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-Arabi.
- Ibn Amir al-Hajj. (1318 AH). *Al-Taqrir wa al-Tahbir 'ala Kitab al-Tahrir*. Al-Matba'a al-Kubra al-Amiriyya, Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Badran, A. A. (1401 AH). *Al-Madkhal ila Madhhab al-Imam Ahmad ibn Hanbal* (A. A. Al-Turki, Ed.; 2nd ed.). Mu'assasat al-Risala.
- Al-Bazzar, A. A. (2009). *Musnad al-Bazzar*, published as *Al-Bahr al-Zakhar* (M. R. Zainullah, A. bin Sa'd, S. A. Al-Shafi'i, Eds.; 1st ed.). Maktabat al-'Ulum wa al-Hikam.
- Al-Buhuti, M. Y. (n.d.). *Kashshaf al-Qina' an Matn al-Iqna'*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Al-Bayhaqi, A. H. (2003). *Al-Sunan al-Kubra* (M. A. Ata, Ed.; 3rd ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Ibn Taghri Birdi, Y. A. (n.d.). *Al-Nujum al-Zahira fi Muluk Misr wa al-Qahira*. Wizarat al-Thaqafa wa al-Irshad al-Qawmi, Dar al-Kutub.
- Al-Tha'labi, A. A. (2009). *'Uyun al-Masa'il* (A. M. I. Bourouiba, Study and Ed.; 1st ed.). Dar Ibn Hazm.
- A Group of Scholars. (1404–1427 AH). *Al-Mawsu'a al-Fiqhiyya al-Kuwaitiyya*. Wizarat al-Awqaf wa al-Shu'un al-Islamiyya, Matabi' al-Safwa.
- Al-Hakim al-Naysaburi, M. A. (1990). *Al-Mustadrak 'ala al-Sahihayn*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Al-Khattabi, H. M. (1932). *Ma'alim al-Sunan* (1st ed.). Al-Matba'a al-'Ilmiyya.
- Abu Khayr, M. R. (2018). *Al-Dawabit al-Fiqhiyya min Sharh al-Zarkashi 'ala Mukhtasar al-Kharqi (d. 334 AH) li al-Imam Shams al-Din Muhammad ibn 'Abdullah al-Zarkashi al-Masri al-Hanbali (d. 772 AH) (From the Beginning of Kitab al-Musaqah to the End of Kitab al-Wadi'a)* [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University.
- Abu Dawud, S. A. (n.d.). *Sunan Abi Dawud* (M. M. A. Al-Hamid, Ed.). Al-Maktaba al-'Asriyya.
- Al-Dusuqi, M. A. (n.d.). *Hashiyat al-Dusuqi 'ala al-Sharh al-Kabir li al-Shaykh al-Dardir*. Dar al-Fikr.
- Ibn Daqiq, M. A. (n.d.). *Ihkam al-Ahkam Sharh 'Umdat al-Ahkam*. Matba'at al-Sunna al-Muhammadiyya.
- Ibn Rushd al-Hafid, M. A. (2004). *Bidayat al-Mujtahid wa Nihayat al-Muqtasid*. Dar al-Hadith.
- Al-Zarkashi, M. A. (1993). *Sharh al-Zarkashi 'ala Mukhtasar al-Kharqi* (1st ed.). Dar al-'Ubaykan.
- Al-Zarkashi, M. A. (2016). *Al-Qawa'id al-Fiqhiyya li Shams al-Din Muhammad ibn 'Abdullah al-Zarkashi fi Sharhihi 'ala Mukhtasar al-Kharqi* [Unpublished Master's Thesis]. Qassim University.
- Al-Zarkali, K. M. (2002). *Al-A'lam* (15th ed.). Dar al-'Ilm lil-Malayin.
- Al-Zamanan, K. B., & Al-Ghananim, Q. A. (2021). *Jurisprudential Controls Derived from "Sharh Al-Zarkashi ala Mukhtasar Al-Khiraqi" in the Introduction to the Book of Marriage*. *Majallat al-Shari'a wa al-Dirasat al-Islamiyya*, 36(126), 177–218.
- Al-Zamakhshari, M. A. (1998). *Asas al-Balagha* (M. B. 'A. Al-Sud, Ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Al-Zayla'i, A. Y. (1997). *Nasb al-Raya li Ahadith al-Hidaya* with *Bughyat al-Alma'i fi Takhrij al-Zayla'i* (M. 'Awama, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Rayan, Dar al-Qibla lil-Thaqafa al-Islamiyya.
- Al-Subki, A. A. (1991). *Al-Ashbah wa al-Naza'ir*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Al-Subki, A. A., & His Son, A. Wahhab. (1984). *Al-Ibhaj fi Sharh al-Minhaj* (on *Minhaj al-Wusul ila 'Ilm al-Usul* by Al-Qadi al-Baydawi). Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.



- Al-Sakhawi, M. A. (n.d.). *Al-Daw' al-Lami' li Ahl al-Qarn al-Tasi'*. Dar Maktabat al-Hayat.
- Sarhan, S. M. (n.d.). *Zakat al-Fitr: Tahara wa Tu'ma – Ahadith wa Ahkam*. Faculty of Islamic Studies and Arabic, Al-Azhar University.
- Ibn Shakir, S. M. (1974). *Fawat al-Wafayat* (I. Abbas, Ed.; 1st ed.). Dar Sader.
- Al-Shawkani, M. A. (1993). *Nayl al-Awtar* (I. Al-Sabbati, Ed.). Dar al-Hadith.
- Al-San'ani, A. H. (1403 AH). *Musannaf 'Abd al-Razzaq* (H. A. Al-A'zami, Ed.; 1st ed.). Al-Maktab al-Islami.
- Ibn 'Abidin, M. A. (1992). *Radd al-Muhtar 'ala al-Durr al-Mukhtar* (2nd ed.). Dar al-Fikr.
- Al-'Abadi, A. I. (2017). *Hashiyat al-'Allama al-'Abadi 'ala Qawa'id al-Zarkashi: Min Bidayat Harf al-Ta' hatta Nihayat Qa'idat al-Mu'aradah bi Naqid al-Maqsud: Dirasah wa Tahqiq* [Unpublished Master's Thesis]. Qassim University.
- Ibn 'Abd al-Barr, Y. A. (n.d.). *Al-Tamhid lima fi al-Muwatta' min al-Ma'ani wa al-Asanid* (M. A. Al-'Alawi & M. A. Al-Bakri, Eds.). Wizarat 'Umum al-Awqaf wa al-Shu'un al-Islamiyya.
- 'Abd al-Rahman, A. M. (n.d.). *Taysir Kitab al-Zakah fi al-Fiqh al-Islami*. No publisher.
- Ibn 'Aqil, A. M. (2001). *Al-Tadhkirah fi al-Fiqh 'ala Madhhab al-Imam Ahmad ibn Muhammad ibn Hanbal* (N. bin S. bin A. Al-Salamah, Ed.). Dar Ishbiliya li al-Nashr wa al-Tawzi'.
- Al-'Alimi, A. M. (1997). *Al-Manhaj al-Ahmad fi Tarajim Ashab al-Imam Ahmad* (A. Al-Arna'ut & H. I. Marwah, Eds.). Dar Sader.
- Ibn al-'Imad, A. A. (1986). *Shadharat al-Dhahab fi Akhbar man Dhahab* (M. Al-Arna'ut, Ed.). Dar Ibn Kathir.
- 'Umar, A. M., et al. (2008). *Mu'jam al-Lugha al-'Arabiyya al-Mu'asira* (1st ed.). 'Alam al-Kutub.
- Al-'Umari, A. Y. (2000). *Masalik al-Absar fi Mamalik al-Amsar*. Al-Majma' al-Thaqafi.
- Abu 'Awana, Y. I. (1998). *Mustakhraj Abi 'Awana* (A. bin A. Al-Dimashqi, Ed.). Dar al-Ma'rifa.
- Al-'Ayni, M. A. (2000). *Al-Binaya Sharh al-Hidaya* (A. S. Sha'ban, Ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Ibn Faris, A. Z. (1979). *Mu'jam Maqayis al-Lugha* (A. S. M. Harun, Ed.). Dar al-Fikr.
- Al-Fayumi, A. M. (n.d.). *Al-Misbah al-Munir fi Gharib al-Sharh al-Kabir*. Al-Maktaba al-'Ilmiyya.
- Al-Qari, A. M. (2002). *Mirqat al-Mafatih Sharh Mishkat al-Masabih*. Dar al-Fikr.
- Al-Qadi 'Iyad, A. M. (2011). *Al-Tanbihat al-Mustanbatah 'ala al-Kutub al-Madunah wa al-Mukhtalihat* (M. Al-Wathiq & A. Al-Na'im Hamiti, Eds.; 1st ed.). Dar Ibn Hazm.
- Al-Qahtani, S. A. (n.d.). *Manzilat al-Zakah fi al-Islam*. No publisher.
- Ibn Qudamah, A. A. (n.d.). *Al-Mughni*. Maktabat al-Qahira.
- Al-Kasani, A. M. (1328 AH). *Bada'i' al-Sana'i' fi Tartib al-Shara'i'* (1st ed.). Matba'at Sharikah al-Matbu'at al-'Ilmiyya, Matba'at al-Jamaliyya.
- Ibn Kathir, I. A. (1999). *Tafsir al-Qur'an al-'Azim* (S. bin M. Salamah, Ed.; 2nd ed.). Dar Taybah.
- Kahhala, A. R. (n.d.). *Mu'jam al-Mu'allifin*. Maktabat al-Muthanna, Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Al-Mubarakfuri, M. A. (n.d.). *Tuhfat al-Ahwadhi bi Sharh Jami' al-Tirmidhi*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Majma' al-Lugha al-'Arabiyya bi al-Qahira. (1972). *Al-Mu'jam al-Wasir* (2nd ed.). Dar al-Da'wa, Dar al-Fikr.
- Al-Mardawi, A. S. (n.d.). *Al-Insaf fi Ma'rifat al-Rajih min al-Khilaq*. Matba'at al-Sunnah al-Muhammadiyya, Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Al-Maqrizi, A. A. (2006). *Al-Muqaffa al-Kabir* (M. Al-Ya'lawiy, Ed.; 2nd ed.). Dar al-Gharb al-Islami.
- Ibn al-Mundhir, M. A. (1408 AH). *Al-Iqna'* (A. bin A. Al-Jibreen, Ed.; 1st ed.). No publisher.
- Ibn al-Mundhir, M. A. (2004). *Al-Jima'* (F. A. Ahmad, Study & Ed.). Dar al-Muslim.
- Ibn al-Mundhir, M. A. (2004). *Al-Ishraf 'ala Madhahib al-'Ulama* (S. A. Al-Ansari, Ed.; 1st ed.). Maktabat Makkah al-Thaqafiyya.
- Ibn Manzur, M. M. (1414 AH). *Lisan al-'Arab* (3rd ed.). Dar Sader.



- Naji, A. M. (n.d.). *Al-Daw' al-Lami' al-Mubin 'an Manahij al-Muhaddithin* (5th ed.). Dar al-Imam al-Razi.
- Al-Nasir, S. N. (2009). *Al-Dawabit al-Fiqhiyya min Sharh al-Zarkashi 'ala Mukhtasar al-Kharqi fi Qism al-'Ibadat* [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University.
- Al-Najdi, M. A. (1996). *Al-Suhub al-Wabila 'ala Daraih al-Hanabila* (B. bin A. Abu Zayd & A. bin S. Al-'Uthaymin, Eds.). Mu'assasat al-Risala.
- Ibn Nujaym, Z. I. (1999). *Al-Ashbah wa al-Naza'ir 'ala Madhhab Abi Hanifa al-Nu'man* (Z. 'Umayrat, Ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Al-Nawawi, Y. S. (1996). *Al-Majmu' Sharh al-Muhadhdhab — with Takmilat al-Subki wa al-Muti'i*. Dar al-Fikr.





Caution in the Noble Quran: A Study of Contexts and Interpretive Dimensions

Dr. Hassan Mohammed Hassan Al-Muallimi^{*}

elmoualimihassan@gmail.com

Abstract:

This study examines the meanings and applications of "caution" in Quran verses, analyzing its contextual nuances and the interpretations of classical and modern exegetes. It identifies the multifaceted domains—doctrinal, social, educational, political, military, and strategic—where caution is emphasized, adapting to the specific demands of each verse. The Quran's treatment of caution positions it as a holistic guide for human conduct, governance, and societal ethics, transcending temporal and cultural boundaries. Employing descriptive and inductive methodologies, the study is divided into an introduction and two sections. Section one explores caution's conceptual foundations and theological legitimacy. Section two investigates its practical manifestations across diverse spheres. Findings reveal that caution encompasses vigilance, preparedness, prudence, and readiness for conflict, reflecting its dynamic role in addressing challenges related to faith, culture, warfare, and social dynamics. By synthesizing exegetical insights, the study underscores the Quran's universal relevance, framing caution as both a moral virtue and a pragmatic strategy applicable to all eras. This dual emphasis highlights the text's enduring capacity to guide human life, balancing spiritual principles with real-world exigencies.

Keywords: Concept of Caution, Legitimacy of Caution, Domains of Caution, Social Issues, Vigilance and Preparedness.

^{*} Associate Professor of Language and Quran Studies, Department of Quran Sciences, College of Education, Al-Mahwit University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Muallimi, H. M. (2025). Caution in the Noble Quran: A Study of Contexts and Interpretive Dimensions, *Journal of Arts*, 13(2), 503 -522. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2575>

© 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.



الحذر في القرآن الكريم- دراسة في السياقات والأبعاد التفسيرية

د. حسن محمد حسن المعلمي *

elmoualimi hassan@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى الكشف عن معاني الحذر في آيات القرآن التي ورد فيها. وإبراز المجالات والميادين التي تستدعي الحذر فيها. وبيان أقوال المفسرين في تفسير الآيات التي وردت فيها كلمة الحذر بجميع أنواعه. واستخلاص الغايات التي هدفت إليها الآيات المتضمنة لكلمة (حذر) بجميع اشتقاقاتها. ويعد موضوع الحذر في القرآن الكريم من الموضوعات القرآنية المهمة من حيث المعاني والمفاهيم، ومن حيث المعالجات، فمجالات الحذر متعددة منها في الأمور العقيدية، ومنها في الأمور الاجتماعية والتعليمية والثقافية والسياسية والعسكرية والحربية، وينسجم المعنى حسب سياق الآية القرآنية، وقد عالج القرآن قضايا حياة البشرية، فهو دستور ومنهاج حياة، وإدارة وحكم، وقد استعمل البحث المنهجين الوصفي والتحليلي الاستقرائي. وتم تقسيمه إلى مقدمة ومبحثين. المبحث الأول: مفهوم الحذر ومشروعيته، المبحث الثاني: مجالات الحذر، ومن أهم نتائج الدراسة الآتي: الحذر يأتي بمعنى الخوف واليقظة والتأهب والاستعداد بالسلح والاحتراز والحيلة، من خلال الآيات القرآنية التي وردت فيها كلمة الحذر بجميع مشتقاتها تبين أن مجالات الحذر وميادينه متعددة في قضايا العقيدة والتربية والثقافة والسياسة والحرب والقضايا الاجتماعية والعسكرية، فالقرآن عالج الحذر في تلك القضايا، فهو صالح لكل زمان ومكان. الكلمات المفتاحية: مفهوم الحذر، مشروعية الحذر، مجالات الحذر، القضايا الاجتماعية، اليقظة والتأهب.

* أستاذ اللغة والدراسات القرآنية المشارك، قسم القرآن وعلومه، كلية التربية، جامعة المحويت، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: المعلمي، ح. م. (2025). الحذر في القرآن الكريم- دراسة في السياقات والأبعاد التفسيرية، مجلة الآداب، 13 (2)،

522-503. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2575>

© 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.



الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

الحذر مفهوم قرآني يتضمن أبعادًا ومجالات متعددة تتراوح بين الحذر الدنيوي والحذر الأخروي، وتتجلى دلالاته في سياقات مختلفة تستدعي التحليل والتفسير، وهو ما يسعى البحث إلى دراسته.

فالمسلم يحتاج في مناحي الحياة كلها إلى مزيد من الحذر، وكثيرًا ما يؤتى المرء من قلة حذره أو عدم الاحتياط والتأهب والاحتراز في الأمور العقديّة والاجتماعية والثقافية والتعليمية والسياسية والحكم، وفي الأمور العسكرية والحربية، فينتج عن تصرفاته حوادث وأفات، والأخذ بالحذر من باب الأخذ بالأسباب التي أمر بها الشرع، وهو من القدر، ولقد أخذ رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم حذره في المواقف والأحوال كلها، في إقامته وأسفاره، في السلم والحرب، ومن ذلك منزله في بدر بعد التشاور خشية فقدهم للماء، فاستوعب بئرًا من آبار بدر فيشرب ولا يشرب المشركون، ومنه عدم تصديق ما يقوله اليهود في الأحكام، وقد بين القرآن في آيات كثيرة الحذر حسب سياق الآيات القرآنية.

أهمية البحث:

يعد التفسير الموضوعي الأسلوب الأمثل في عصرنا الحاضر للاهتمام بموضوعات قرآنية هي من الأهمية بمكان، ومن تلك الموضوعات موضوع الحذر في القرآن؛ حيث وردت آيات تتضمن الحذر من النفس والولد والمال، ولم ينحصر في تلك المجالات التي يمكن إدراجها- إن صح التعبير- تحت المجالات المدنية والاجتماعية، وإنما يتسع المقام إلى الجانب العقدي والتعليمي والثقافي والميادين العسكرية والحربية، فمن هنا نحتاج إلى جمع الآيات في هذا الموضوع وتفسيرها تفسيرًا موضوعيًا لأهمية ذلك للفرد والمجتمع، ولبيان مدى وكيفية الحذر في حياتنا.

سبب اختيار الموضوع:

أثناء اطلاعي على تفسير بعض آيات الحذر لاسيما التي تحذر من العدو أثناء أداء الصلاة في ميادين الجهاد في سبيل الله، لفت انتباهي أن الحذر مطلوب في حال السلم والحرب، ولو في أداء الصلوات المفروضة، إذ الاحتراز واجب لتجاوز الغفلة، ولدفع العدو عن المباغته، فاطلعت على الآيات ذات الصلة فوجدته موضوعًا صالحًا للدراسة والبحث، لأن آيات الحذر شملت كل الأحوال التي يعيشها الفرد المسلم، في بيته مع أولاده، في مؤسسته التجارية، في وظيفته، في عبادته وخلواته مع الله، في ميدان الجهاد في سبيل الله، فكل ذلك كان سببًا في اختيار الموضوع لما له من أهمية في حياة الناس لاسيما الفرد المسلم.

أهداف البحث:

يمكننا تحديد الأهداف المنشودة من البحث في نقاط من أهمها:

1. الكشف عن معاني الحذر في آيات القرآن التي ورد فيها.
2. إبراز المجالات والميادين التي تستدعي الحذر فيها.
3. بيان أقوال المفسرين في تفسير الآيات التي وردت فيها كلمة الحذر بجميع أنواعه.
4. استخلاص الغايات التي هدفت إليها الآيات المتضمنة لكلمة (حذر) بجميع اشتقاقاتها.

إشكالية البحث:

تتعدد وتنوع كتب التفسير ما بين مهتم بالفقه، وآخر بالبلاغة، وآخر بالقراءات الواردة في الآيات، وآخر بالمعنى الإجمالي المراد منه في الآية، وآخر يربط بين مناسبات الآية وما قبلها، هذا على الأغلب في العصور التي خلت، وفي زماننا اتسع المقام إلى إبراز التفسير الموضوعي للمصطلح القرآني، وللصورة القرآنية، وللموضوع القرآني؛ والذي يندرج تحته بحث الحذر في



القرآن الكريم- دراسة في السياقات والأبعاد التفسيرية، ففهم دلالة مصطلح الكلمة القرآنية وحده لا يبرز الغاية من المفاهيم الموضوعية ذات الاتساع الدلالي والموضوعي شاملاً المجالات الحياتية زماناً ومكاناً، مع المتغيرات المتعاقبة والأحداث الجديدة. فالحذر في المعركة العسكرية والحربية من ضربة رمح أو سهم أو سيف غير متاح في زماننا المعاصر مع كثرة الأسلحة الفتاكة بأنواعها، وهي أشد تطوراً وتقدمًا وخطرًا من أدوات الحرب اليدوية التقليدية، أيضًا مع غزو الأجهزة الإلكترونية وتنوعها ودقتها، فالحذر داخل البيت منها وخارجه ولو مع الأقارب يعد اتساعاً موضوعيًا للحذر، وهو ما سنحاول الإجابة عنه بالدراسة والكشف عنه في هذا البحث.

فرضيات البحث:

يتوقع من خلال دراسة موضوع الحذر في القرآن الفروض الآتية:

- 1- تتعدد مفاهيم الحذر حسب السياق الموضوعي لكل آية.
- 2- للحذر مجالات دنيوية وأخرية أبرزتها الآيات القرآنية.
- 3- اهتم القرآن بالفرد بعلاقته مع ربه ونفسه وأسرته ومجتمعه فحذره مما يعكر حياته.

حدود البحث:

تحدد حدود البحث بآيات القرآن التي ورد فيها الحذر بمشتقاته.

مصطلحات البحث:

مفهوم الحذر- مشروعية الحذر، مجالات الحذر.

منهجية البحث:

المنهجية المتبعة في البحث تقتضي أن نسلك في الدراسات القرآنية ذات الطابع الموضوعي المنهج الوصفي والمنهج التحليلي الاستقرائي، فهما منهجان يناسبان موضوعات التفسير الموضوعي من حيث وصف المفاهيم والغايات المتعلقة بالحذر، وكذا تحليل الآيات مع بيان ما فيها من غايات اجتماعية وحربية وأخلاقية، وغيرها من الغايات التي تنفع الفرد والمجتمع والأمة الإنسانية.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث والتحري والاطلاع- في حدود علمي واطلاعي- في المواقع الإلكترونية وقفت على أبرز الدراسات المشابهة التي تناولت الموضوع بعناوين متعددة، منها ما يلي:

1. الحذر في القرآن الكريم- دراسة موضوعية تحليلية: ماجستير، للباحث: الطيب محمد عثمان علي الحسن، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان، لسنة 2009م. ولم أتمكن من الحصول عليها أو تحميلها من الموقع الإلكتروني الذي أوردتها بالعنوان والبيانات السابقة دون المضمون.
2. الحذر في السياق القرآني "تفسير موضوعي لمصطلح قرآني": د. عبد السلام حمدان اللوح، الجامعة الإسلامية، غزة، دون بيانات، تناولت الدراسة الحذر من حيث وروده بصيغه المتعددة: المضارع والأمر واسم المصدر واسم الفاعل والمفعول، ولم تتطرق تلك الدراسة إلى السياقات والأبعاد التفسيرية وفقًا لمجالات الحذر، وهو ما تناولته دراستنا هذه.
3. الحذر دراسة قرآنية: رسالة ماجستير، للباحث: بلسم إبراهيم أسعد علي، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين، لسنة 2013م، تناولت الدراسة موضوع الحذر من حيث السياق القرآني وفقًا للاشتقاق اللغوي لا التفسيري، متضمنة أنواع الحذر ومجالاته وثماره، إلا أن الدراسة لم تتناول المجالات وفقًا للمتغيرات المعاصرة،



واكتفت بعناوين وردت كما هي بمسمياتها في الآيات القرآنية، وهو ما تناولته دراستنا بالتفصيل والبيان وفقاً للمتغيرات المعاصرة.

4. الحذر في القرآن وأهميته في حياة المسلمين: للباحثة: متعبة خالد المطيري، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، السعودية، ولم أتمكن من الحصول عليها أو تحميلها من الموقع الإلكتروني الذي أورد عناونها دون المضمون.

خطة البحث:

وتم تقسيم البحث إلى مقدمة ومبحثين.

المقدمة

المبحث الأول: مفهوم الحذر ومشروعيته

المطلب الأول: مفهوم الحذر في اللغة

المطلب الثاني: مفهوم الحذر في الاصطلاح

المطلب الثالث: مشروعية الحذر

المبحث الثاني: مجالات الحذر

المطلب الأول: الحذر في الأمور العقيدية

البند الأول: الحذر من الكفر والمعاصي

البند الثاني: الحذر من الشبهات

البند الثالث: الحذر من النفاق والمنافقين

المطلب الثاني: الحذر في الأمور الاجتماعية

البند الأول: الحذر من الفتنة بالزوجة والولد

البند الثاني: الحذر من خداع النفس

المطلب الثالث: الحذر في الأمور السياسية

البند الأول: الحذر في أمور الحكم

البند الثاني: الحذر من الشائعات

المطلب الرابع: الحذر في الأمور التعليمية والثقافية

البند الأول: الحذر في الأمور التعليمية

البند الثاني: الحذر في الأمور الثقافية

المطلب الخامس: الحذر في الأمور العسكرية والحربية

المبحث الأول: مفهوم الحذر ومشروعيته

المطلب الأول: مفهوم الحذر في اللغة

(حَذَرَ) الْحَاءُ وَالذَّالُّ وَالرَّاءُ أَصْلٌ وَاحِدٌ، وَهُوَ مِنَ التَّحَرُّزِ وَالْتِيْقِظُ، وَقَدْ حَذَرْتُ الشَّيْءَ أَحْذَرُهُ حَذْراً، يُقَالُ حَذَرَ يَحْذَرُ حَذْراً، وَالْجَمْعُ حَذِرُونَ وَحَذَارَى وَحَذُرُونَ، وَزَجَلُ حَذِرٍ وَحَذُورٌ وَحَذِرَتَانِ مُتَقَيِّظَتٌ مُتَحَرِّزٌ، وَالْحَذَرُ: (بِفَتْحِ الْحَاءِ وَكَسْرِهَا وَبِفَتْحِ الذَّالِّ) : الْخِيفَةُ، وَقِيلَ: هُوَ : الْإِحْتِرَازُ، وَفَسَّرَهُ قَوْمٌ بِالْتَحَرُّزِ، وَقَوْمٌ بِالْإِسْتِعْدَادِ، وَحَذَارٍ بِمَعْنَى: أَحْذَرُ، وَحَذَرَى صَيْغَةُ مَبْنِيَّةٌ مِنَ الْحَذَرِ وَالرُّهْبِ وَالرُّهْبَى - الْخَوْفُ رَهَبْتُ الشَّيْءَ رَهَباً وَرَهْباً وَرَهْبَةً وَهُوَ الرَّهْبِيُّ، قَالَ: حَذَارٍ مِنْ أَرْمَاجِنَا حَذَارٍ، {وَإِنَّا لَجَمِيعٌ حَازِرُونَ} وَقُرِئَتْ: {حَذِرُونَ}: [الشعراء: 56]، قَالُوا: مُتَأَهِّبُونَ، خَائِفُونَ، وَالْمُحْذَرَةُ: الْفَرْغُ، فَأَمَّا الْحَذَرِيَّةُ فَأَلْمَكَانُ الْغَلِيظُ: وَيُمْكِنُ



أَنْ يَكُونَ سَيِّئًا بِذَلِكَ لِأَنَّهُ يُحَذِّرُ الْمُسِيءَ عَلَيْهِ، وَاحْتَذَرَ وَاحْتَرَزَ كُلُّهَا بِمَعْنَى اسْتَعَدَّ وَتَأَهَّبَ فَهُوَ حَازِرٌ وَحَذِرٌ وَالْإِسْمُ مِنْهُ الْحِذْرُ مِثْلُ: جَمَلٍ وَحَذِرَ السَّيِّءُ إِذَا خَافَهُ فَالْسَّيِّءُ مُحَذَّرٌ أَيْ مَخُوفٌ وَحَذَرْتُهُ السَّيِّءَ بِالتَّنْقِيلِ فَحَذَرُهُ، وَذَهَبَ الْكَسَائِيُّ وَالْفَرَّاءُ وَالْمُبَرَّدُ وَكَثِيرٌ مِنَ النُّحَوِيِّينَ إِلَى أَنَّ مَعْنَى «حَذِرَ» «بَغَيْرِ أَلْفِ أَيْ: مَتَّقِظْ، وَمَعْنَى حَازِرٍ بِإِثْبَاتِ الْأَلْفِ أَيْ: مُسْتَعِدٌّ مُتَأَهَّبٌ»⁽¹⁾.

إذن مما سبق فكلمة (الحَذَرُ والحِذْرُ) تأتي في اللغة على عدة معانٍ منها:

1. التيقظ.
2. الاحتراز.
3. المحاذرة.
4. التأهب والاستعداد.
5. الخيفة والخوف.

وهناك مصطلحات ذات صلة بالحذر، سنبين الفرق بينها وبين الحذر، كما يلي:

أ- الفرق بين الحذر والخوف (والخشية والفرع):

الْخَوْفُ تَوَقُّعُ الضَّرَرِ الْمُشْكُوكِ فِي وَقُوعِهِ، وَمَنْ يَتَّقِنُ الضَّرَرَ لَمْ يَكُنْ خَائِفًا لَهُ، وَكَذَلِكَ الرَّجَاءُ لَا يَكُونُ إِلَّا مَعَ الشَّكِّ، وَمَنْ يَتَّقِنُ النَّفْعَ لَمْ يَكُنْ رَاجِيًا لَهُ، وَالْحَذَرُ تَوَقُّعُ الضَّرَرِ، وَسَوَاءٌ كَانَ مَظْنُونًا أَوْ مَتَّقِنًا، وَالْحَذَرُ يَدْفَعُ الضَّرَرَ، وَالْخَوْفُ لَا يَدْفَعُهُ، وَلِهَذَا يُقَالُ خُذْ حَذَرَكَ، وَلَا يُقَالُ خُذْ خَوْفَكَ.

ب- الفرق بين الحذر والرهبه: الرهبه: طول الخوف واستمراره، ومن ثم قيل للراهب زاهب لأنه دائم الخوف، بينما الحذر: هو توقي الضرر.

ت- الفرق بين الحذر والاحتراز: الاحتراز: هو التحفظ من الشيء الموجود، بينما الحذر: هو التحفظ مما لم يكن.

ث- الفرق بين الحذر واليقظة (والحيطة):

اليقظة: كمال التنبه والتحرز عما لا ينبغي، فهي تسبق الحذر، والحيطة: هي مأخوذة من حاطه يحوطه حيطة: أي حفظه وتعهده، والحفظ يشمل حفظ النفس وغيرها بأخذ الأمور بالحزم والثقة، بينما الحذر يترتب على الحيطة واليقظة⁽²⁾.

المطلب الثاني: مفهوم الحذر في الاصطلاح

هو اجتناب الشيء خوفاً منه⁽³⁾.

واجتناب الشيء حذر حدوث خوف منه مع التيقظ المتحرز في أمور عديدة ذات صلة بحياة الإنسان، واجتناب الشيء يشمل الاحتراز والتأهب والاستعداد واليقظة.

المطلب الثالث: مشروعية الحذر

شرع الحذر لحكم جليلة وعظيمة، منها حماية الدين من كيد الأعداء المترصين بالإسلام وأهله، وحفظ الدولة أرضاً وإنساناً، وهذا يستلزم التأهب لهم بإعداد الأسلحة والغدد، والوسائل الممكنة، ولقد حذر رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أمته من كل ذرائع الشر، من الشرك، من اليهود والنصارى، في حال السلم والحرب، وما ذاك إلا لأهمية الحذر في كل الأحوال، فهو مناط الحفظ والسلامة والاطمئنان، وسياسات متين يحمي الأمة من كل الأخطار المحدقة بها.

المبحث الثاني: مجالات الحذر

تتعدد المجالات التي يتطلب من المرء الحذر فيها حسب مقتضيات الأحوال، فإن الحذر على العقيدة أشد أهمية، وأكبر قدراً، كما أن الحذر من النفاق مهم للحفاظ على النسيج الاجتماعي وترابطه من دون إحداث خرق فيه يؤدي إلى التشرذم، وبالنظر في سياق ما تحكي عنه الآيات القرآنية ذات الصلة يمكننا تقسيم الحذر حسب المجالات الآتية:



المطلب الأول: الحذر في الأمور العقدية

المعتقد في حياة الإنسان مهم للغاية، فيه يعيش ويسعى محققاً تلك الغاية في الدنيا والآخرة؛ إن خيراً فخير، وإن شراً فشر، وأساس الاعتقاد إخلاص الربوبية والألوهية لله وحده، ووصفه بصفات الكمال والجمال، ليس كمثله شيء وهو السميع البصير، والإيمان قولاً وعملاً بما أمر الله به عباده، وما خلقهم من أجله.

البند الأول: الحذر من الكفر والمعاصي

قال تعالى: ﴿أَوْ كَصَيِّبٍ مِّنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَّجْعَلُونَ أَصْبَعَهُمْ فِتْنًا إِذْ إِنَّهُمْ مِنَ الصَّادِقِينَ حَدَرَتِ الْمَوْتُ وَاللَّهُ يُحِيطُ بِالْكَافِرِينَ ١٩﴾ البقرة 19، إن الإيمان لا يكاد يمس قلب الإنسان حتى يحدث فيه تغييراً في مشاعره، وتأثيراً في علاقاته بالناس، وينعكس على تعامله مع الله، فإذا تحقق ذلك أيقن أن الحياة التي يعيشها ما هي إلا مرحلة من المراحل الموصلة إلى الله، ويكون آخر تلك المرحلة الموت، إلا الكافر فإنه لا يؤمن بالله ولا بالآخرة، ويعتقد أنه يعيش ويحيا حياة الدواب، ثم يكون تراباً.

وفي الآية السابقة ضرب الله المثل للإيمان والكفر كمن يمشي في الظلمات، فكلما برق البرق أضاء ضوءاً تتحقق به الرؤية، فإذا أظلم عادت الظلمة مع خوف شديد، ورعب رهيب، فلا يكاد يبصر المرء ما حوله، فالإيمان نور دائم يزداد بالقرب من الله، وينقص بالبعد عن الله، فال مؤمن ينعم في حياته الدنيا بنعيم الإيمان وحلاوته، وتظهر ثمرته على نفسه وأولاده ومجتمعه، وأما الكافر فهو في ظاهر الأمر في نعيم ورخاء وملذات، ولكنه في حقيقة الأمر في ظلمة حالكة، ومصير خاسر، ولأن الكفر خروج عن الفطرة التي فطر الله الناس عليها، فإن الكافر يحب الحياة ويكره الموت، فإذا عرض عارض من مطر وبرق ورعد خشي على نفسه من الموت، خوفاً منه ورعباً، والله محيط بالكافرين، وإحاطة الله قدرته على فعل ما يشاء بالكافرين، وفيها تهديد ووعد، وفيها إشعار بأن الكافر عاجز عن نفع نفسه، ودفع القدر عنه، إذ لو أعمل عقله فإنه غير قادر عن التوقي عن مطر مصحوب بالبرق والرعد، فالصواعق إذا أصابت شيئاً أحرقتة فأهلكته، لذلك وضعوا أصابعهم في آذانهم خوفاً من إصابتهم إياها فيموتون، فالكفر موت، والإيمان حياة⁽⁴⁾.

وكما حذر الله من الكفر حذر من المعاصي، والمعصية مخالفة أمره، أو بالشك في وعده ووعدته، أو بعدم اتباع ما أمر به الأنبياء تنفيذاً لأوامر الله، قال تعالى: ﴿الَّذِينَ خَرَجُوا مِن دِيَارِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ الْمَوْتِ فَقَالَ لَهُمُ اللَّهُ مُوتُوا ثُمَّ أَحْيَاهُمْ إِنَّ اللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى النَّاسِ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ﴾ [البقرة: 243].

هذه الآية تضرب مثلاً عن التقاعس بمعصية الله بالهروب عن الجهاد في سبيل الله خوفاً من الموت، لأن الجهاد في سبيل الله من أعظم القربات إلى الله، إذ فيه العزة والإباء، والنكوص عنه ذل وبوار، هكذا يحكي القرآن بالمثل عن جيل من بني إسرائيل لم يرههم رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، أمرهم الله بالقتال في سبيله، فأثروا الحياة على الموت، فأصابتهم وباء الطاعون فماتوا جميعاً في وقت واحد، وضربوا به ضربة رجل واحد، فوقعوا موتي، ولو أنهم أطاعوا الله وامتثلوا أمره، ولم يعصوه لما أصابهم ما أصابهم، ولو ماتوا في ميدان الجهاد فإنه شرف عظيم لهم في الدنيا، وفلاح لهم في الآخرة، لكنها المعصية التي حالت بينهم وبين تلك المنزلة العظيمة، والشرف العالي، فالآية فيها تشجيع للمسلمين على الجهاد والتعرض للشهادة، وأن الموت إذا لم يكن منه بدٌ ولم ينفع منه مفر، فأولى أن يكون في سبيل الله.

لذلك كما أمات الله تلك الطائفة أحيائها لعلها تعتبر وتستبصر الأمرين، فالخوف من الموت في سبيل الله يعد معصية لله، ولا رجوع عن ذلك إلا بالتوبة والجهاد في سبيل الله باليد واللسان والقلب، وهي جماع الجهاد المدني والعسكري والحربي، وبه تتحقق العزة لله ولرسوله وللمؤمنين، واستشعار عز الاستقلال عن ذل العبودية، وحرية الحياة الشريفة على التبعية المذلة المخزية⁽⁵⁾.

يحذر الله المؤمنين من موالاة الكافرين باتخاذهم أولياء من دون المؤمنين إلا بشروط تتمشى معها الأحوال بقدر الله، وفي أمور ليست فيها خيانة الله، كأن تكون في مسايرتهم – وهي في حال الضعف العسكري والسياسي والاقتصادي- في بعض القضايا التي غلبت فيها المصالح بتحقيق وتسهيل تلك المصالح المتعلقة بالتجارة وما شابهها، قال تعالى: ﴿لَا يَتَّخِذُ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقْلَةً وَيَحْذَرُ اللَّهُ نَفْسَهُ ۗ وَاللَّهُ الْمَصِيرُ﴾ [آل عمران: 28].

فالمحبة في الله، والبغض في الله باب عظيم، وأصل من أصول الإيمان، فمن يوالي الكفرة معتقداً ومتخذاً لهم أنصاراً له فقد خرج من ولاية الله، فإن موالاة الولي وموالاة عدوه متنافيان لا يتفقان، والنبي عن اتخاذ إنما هو فيما يظهره المرء من مناصرة وتبعية، فأما أن يتخذ بقلبه ونيتة؛ فلا يفعل ذلك مؤمن، فاللطف مع الكفار بما ينشر مبادئ الإسلام وسماحته، وأنه دين دعوة وهداية، فهو مطلوب ومرغوب، لكن الميل إليهم بالمحبة المطلقة طريق موصل إلى الموالاة العقدية والسياسية، فموالاتهم بالمودة والنصرة مندوحة عن موالاة للكفر وحزبه، إلا أن يخاف المرء منهم مخافة- لضعفه وقلة حيلته وهذا في القادة أكثر منه في الأفراد- فيداهنهم بلسانه وقلبه مطمئن بالإيمان دفعاً عن نفسه من غير أن يستحل حراماً أو مألأ حراماً فذلك رخصة، هذا في حكم المسلمين- الذين يعيشون في بلدانهم الأصلية أو في دول الإسلام- غير الأقليات.

أما الأقليات المسلمة التي تعيش في مجتمعات كافرة- وهم إما مواطنون أصليون أو مقيمون لسبب من الأسباب- فهم ملزمون باللطف واحترام القوانين المدنية المعمول بها في تلك البلدان، مع المحافظة على القيم والأخلاق الإسلامية والإنسانية، والمعايشة بتطبيق النظم التي تحفظ السلم والأمن، وليس المطلوب منهم التوحش والانزواء والانعزال عن مجتمعاتهم ليثبتوا أنهم يرفضون كل شيء غير الإسلام ألبتة، هؤلاء لو حافظوا على التبعية العقدية للإسلام قدر المستطاع بإقامة العبادات وممارسة الأخلاق قولاً وعملاً فقد أدوا معلوماً من الدين بالضرورة على الأقل، لأنه لا يوجد للمسلمين في زمننا المعاصر سلطة مركزية إسلامية موحدة كما كانت عليه قبل قرون، وإذا عزموا على الهجرة من بلدانهم الأصلية فراراً بدينهم فمن سيقبل بهم من دول الإسلام؟! فيمنحهم حق المواطنة الإسلامية الدائمة والمستمرة بامتيازاتها كافة؛ مرحبين بهم ومسهلين أمورهم، وهم بالملايين!! ولذلك في زماننا المعاصر - المحاصر - فمظاهر الموالاة للكفار تجاوزت اللطف والمودة- المأمور بها شرعاً مع البشرية جمعاء - إلى التبعية العقدية والسياسية والاقتصادية والثقافية، وإن كانت في معظمها بالسر؛ إلا أن الأفعال نتاج عنها، وكاشفة لها⁽⁶⁾.

وقوله تعالى: ﴿وَاطِيعُوا اللَّهَ وَاطِيعُوا الرَّسُولَ وَاحْذَرُوا فَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَأَعْلَمُوا أَنَّكُمْ عَلَىٰ رَسُولٍ أَلْبَلُغُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [المائدة: 92]

الخطاب في هذه الآية للمؤمنين جميعاً، يحذرهم الله من الشهوات والعادات الجاهلية التي كانت لا تزال تعلق بالنفوس كرواسب، فالعقيدة الصافية لا تقبل تلك الشوائب والرواسب؛ بل الامتثال إلى ما أمر الله بطاعته وطاعة رسوله صلى الله عليه وآله وسلم، واجتناب ما نهى الله عنه بالحرز من عاقبة المعصية⁽⁷⁾.

البند الثاني: الحرز من الشبهات

يحرص تيار الكفر على قذف الشبهات بين المؤمنين لتحقيق خلخلة الصف المسلم، وبث ما يشكك في القرآن والرسول صلى الله عليه وآله وسلم، لاسيما ما قام به اليهود بواسطة رؤسائهم الذين يتلاعبون بأحكام الدين بأهوائهم ادعاء العلم لأجل الكذب عليه بالتحريف ونشر الشبهات، ودس جواسيس وأعين لهم بين المسلمين، فينقلون لهم كل صغيرة وكبيرة، وكل شاردة وواردة عن الجماعة المسلمة، والدولة المسلمة.

ولا ينحصر ذلك الدور لليهود قديماً؛ بل هو مستمر حديثاً؛ بل تنوعت الوسائل في ذلك، فبدلاً عن الوسيلة القديمة بإظهار الإسلام وإبطان الكفر عن علم أو جهل، أنشئت جامعات- يسمونها إسلامية- تعنى بتأهيل كوادير شيطانية تنخر في الإسلام باسمه، وتجاهد- في الظاهر- تحت رايته، وتشارك بالفتيات المنتسبات إليها في حفلات ماجنة، وعروض أزياء عارية، وتنشر الشبهات في القرآن والسنة باسم تلك الجامعات المدعومة بمبالغ مالية هائلة، وهي تدار من اليهود ومن على شاكلتهم ممن استعبد نفسه للشيطان من دون الله؛ ممن ينتسبون إلى الإسلام اسماً فقط، لذلك حذر الله من ذلك بقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الرُّسُلُ لَا يَحْزُنْكَ الَّذِينَ يُسْرِعُونَ فِي الْكُفْرِ مِنَ الَّذِينَ قَالُوا آمَنَّا بِأَفْوَاهِهِمْ وَلَمْ تُؤْمِنْ قُلُوبُهُمْ وَمِنَ الَّذِينَ هَادُوا سَمَّاعُونَ لِلْكَذِبِ سَمَّاعُونَ لِقَوْمٍ ءَاخِرِينَ لَمْ يَأْتُوكَ يَحْزِنُونَ أَلَمْ تَكُنْ تُحَدِّثُونَ الْكُفْرَ مِنْ بَعْدِ مَوَاضِعِهِ يَقُولُونَ إِنْ أُوتِيتُمْ هَذَا فَخُذُوهُ وَإِنْ لَمْ تُؤْتَوْهُ فَاحْذَرُوا وَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ فِتْنَتَهُ فَلَنْ تَمْلِكَ لَهُ مِنَ اللَّهِ شَيْئاً أُولَئِكَ الَّذِينَ لَمْ يُرِدِ اللَّهُ أَنْ يُطَهِّرْ قُلُوبَهُمْ لَهُمْ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ [المائدة: 41].

فالتحذير في هذه الآية هو من قبول واتباع ما يطرحه اليهود ومن على شاكلتهم من المنسلخين عن الإسلام، وإن تعددت وتلونت مسمياتهم⁽⁸⁾.

وكما حذر الله تعالى المؤمنين من اليهود ومن على شاكلتهم حذر من اتخاذ ما يعبد من دون الله من البشر والحجر والشجر والشمس والقمر والملائكة وغيرها من المعبودات بالباطل، فقال تعالى: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ يَدْعُونَ يَبْتَغُونَ إِلَى رَبِّهِمُ الْوَسِيلَةَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ وَيَرْجُونَ رَحْمَتَهُ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُ إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ كَانَ مَحْذُوراً﴾ [الإسراء: 57]، فالمشركون وقعوا في شبهات المعبودات التي شبهها لهم الشيطان باتخاذهم لها وسيلة تقربهم إلى الله، فوقعوا في حبال الكفر، فتحذير الله من ذلك المسلك الخطير الجسيم الذي يجري في فلك الشبهات التي هي أخطر وأشد من الشهوات⁽⁹⁾.

البند الثالث: الحذر من النفاق والمنافقين

النفاق هو إبطان الكفر وإظهار الإسلام، وهو مرض خطير عانت منه الأمة ولا تزال تعاني، وكانت أول بذرة له في المدينة المنورة، فلم يكن في مكة في بداية النبوة إلا إيمان أو كفر، وقد عانت الدولة الإسلامية الوليدة في المدينة المنورة من آفة النفاق، لما له من دور في نخر الإسلام من الداخل خدمة لليهود ومشركي مكة، ولأن النفاق خفي فما كان ليظهر إلا بكشفه بالقرآن؛ ليخرج خبايا أضغان المنافقين، وما تخفي صدورهم مما يتعذر على الجماعة المؤمنة كشفه أكبر، لذلك نزل القرآن كاشفاً لما في صدور المنافقين تجاه الإسلام من عداوة وكيد وفجور، قال تعالى: ﴿يَحْذَرُ الْمُنَافِقُونَ أَنْ تُنَزَّلَ عَلَيْهِمْ سُورَةٌ تُنَبِّئُهُمْ بِمَا فِي قُلُوبِهِمْ قُلِ اسْتَهِزُّوا إِنَّ اللَّهَ مُخْرِجٌ مَا تَحْذَرُونَ﴾ [التوبة: 64].

فهذه الآية الكريمة تبين أن المنافقين ظنوا أن الله لن يكشف سرهم وخبيثهم على الإسلام، وركنوا إلى أنفسهم والشيطان بأن أمرهم لن يفضح، وأنهم في ستر من الله، وحذرهم استهزاء منهم، إلا أن الله فضحهم وهتك سترهم، وتوعدهم بسوء العاقبة، وأي عاقبة تلك التي انتهوا إليها بكشف ما تخفي صدورهم، وما تخططه عقولهم، ولا سبيل لهم بالحلف والإنكار لشيء من ذلك في قلوبهم، فهي الحقيقة التي أتى بها القرآن، ومن أصدق من الله قولاً، فאלله قد أظهر ما كان يخافون من إظهاره من نفاقهم، وأبرز خبيثهم وكذبهم بالحلف زوراً وبهتاناً.

ولا يزال خطر النفاق والمنافقين مستمراً على الأمة في عصرنا الحاضر، وازدادت وتيرته مع اتساع مجالات وميادين الحياة، وكثرة وانتشار أدوات الاتصال والتواصل بسهولة ويسر، فليحذر تيار النفاق أيضاً من ظهور خباياه على الناس، إذ لا محالة من ظهور ذلك، والله تعالى مخرج ما يخافون إظهاره، أو يتظاهرون بالخوف منه، إما بالقرآن وقد اكتمل تنزيله على

رسوله صلى الله عليه وآله وسلم، وإما بإفشال ما يخططه المنافقون ضد الدين وأهله بكشف أدواتهم ووسائلهم عبر المراقبة والتمحيص⁽¹⁰⁾.

ولذلك حذر الله رسوله صلى الله عليه وآله وسلم من المنافقين بأنهم هم العدو فلينبذهم بعدم تصديقهم ولو حلفوا أيماناً، قال تعالى: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ وَإِنْ يَقُولُوا تَسْمَعُ لِقَوْلِهِمْ كَأَنَّهُمْ خُشُبٌ مُسْنَدَةٌ يُحْسِبُونَ كُلَّ صَيْحَةٍ عَلَيْهِمْ هُمُ الْعَدُوُّ فَاحْذَرْهُمْ قَتَلَهُمُ اللَّهُ أَنْفَى يُؤْفَكُونَ﴾ [المنافقون: 4]، والمنافقون يحسنون اصطناع الأشكال الحسنة، وتتفنن ألسنتهم فصاحة القول في كل زمان ومكان، وما كان ذلك منهم إلا تمويهاً على اعتقادهم الفاسد، فإنهم شياطين على شكل لباس الفقهاء والعظماء، والساسة والظرفاء، وهم يعرفون أنهم منافقون مستورون بستر رقيق من التظاهر والحلف والملق والالتواء⁽¹¹⁾.

المطلب الثاني: الحذر في الأمور الاجتماعية

الحذر في حياة الأسرة الاجتماعية كفرد وجماعة مطلوب، لأن كيان الأسرة وبنائها لا يصلح إلا بناوة صالحة في الاعتقاد والسلوك، وإلا كانت الأسرة عامل هدم للأمة، والأمة قوامها الأسرة، فإذا صلحت الأسرة وأدت واجباتها صلح المجتمع، وبصلاحه صلحت الأمة، وإذا أصابت الأسرة آفات جسيمة وانحرفت عن الفطرة ضاعت الأمة، لأن تلازم المعاشية الأسرية لا مفر منه؛ بل هو فطرة الله التي فطر الخلق عليها، فالحذر مطلوب حتى من الأفراد الذين يعيشون في الأسرة، فهم كمسافرين على سفينة، فأني خرق في السفينة سيغرق جميع من عليها.

البند الأول: الحذر من الفتنة بالزوجة والولد

الزوجة هي شريكة الرجل وملازمة له في أغلب أحواله، وهي أقرب شخص محيط به في الأسرة، ولقربها منه فهي تعلم بأحواله، وتحيط بأسراره، وتعرف جميع شؤونه الخاصة والعامة، فأني خطر منها تجاهه فإن أثره ووقعه على الأسرة شديد، ولربما حصل التششت في الأسرة بسبب ما حصل لربة البيت من فتنة، ولما كانت الزوجة والولد هما المحيط الأسري لرب البيت فإنهما ذوا تأثير عليه، فقد يتراجع عن أمر من الأمور في طاعة الله ورسوله صلى الله عليه وآله وسلم، ويحصل له التثبيط لهيمته بتأثير الأقربين عليه، كما حصل ذلك لرجال من الصحابة حين أرادوا الهجرة من مكة إلى المدينة فتعلق بهم أزواجهم وأولادهم ليثنوه عن الهجرة، فلما وقع ذلك فاتهم من الفقه والعلم كثيراً، فهموا بمعاقبتهم على ذلك، فأنزل الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِنْ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ وَأَوْلَادِكُمْ يَعْنُونَ لَكُمْ فَاحْذَرُوهُمْ وَإِنْ تَعَفَّوْا وَتَصَفَّحُوا وَتَعَفَّرُوا فَإِنَّ اللَّهَ عَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [التغابن: 14].

ووصفهم الله بالعدو لما في تثبيطهم من العداوة والمعصية لله، والحرمان من الخير، فإنه بمحبتهم يخضع لما يقولونه له، وأنه مع كثرة التثبيط واستمراره سيخضع.

ويتكرر المشهد في كل عصر حين تستنهض الأمة أفرادها للجهاد في سبيل الله، ومحاربة أعداء الله، فإذا بالزوجة والأولاد يقفون موقف العدو بالتثبيط، بدعوى أنهم في حاجته، ولا معيل لهم غيره، فيرسف في قيد التأثير السلبي للأسرة والمقربين منه، فيتخلى عن دوره كمسلم في أمة تناشده وتستنهض دوره تجاه ربه ودينه، وإذا تعود على اللامبالاة فإنه سينظر إلى ما يحدث للمسلمين كحدث عابر مؤلم، دون استشعار مسؤوليته كفرد في الأمة، عليه واجبات نحوها.

فالزوجة والأولاد عامل بناء، ومعمل هدم، عامل بناء لو ترسخت في قلوبهم مبادئ الإيمان، ومهام الفرد المسلم الفعال تجاه أمته، ومعمل هدم لو غابت تلك المبادئ من سلوكياتهم، أو ضعفت في فترة زمنية ما، ولذا ناسب أن يصفهم الله بالعدو، وهل يحصل من العدو خير وفلاح؟! كلا، إنما هو خسران وهلاك.

وقد يرد استشكل بأن من الزوجات والأولاد من هم صالحون، فكيف يطلق عليهم أعداء؟

والجواب عن ذلك بأن الآية عامة المخرج خاصة المعنى، فمن كان عدواً من الأسرة بعداوة فيها معصية لله ولرسوله صلى الله عليه وآله وسلم فهو المقصود في الآية، وأما من لم تكن منه عداوة في حق أسرته؛ بل كان أمراً لما فيه طاعة الله، أمراً بكل خير، سباقاً للخير والبر، فلا تشملها الآية بحال من الأحوال، وإنما هي للاحتراز مما قد يظهر من عداوة من بعض الأزواج والأولاد.

فإذا زالت تلك الأقوال والأفعال منهم الدالة على العداوة أو الموصلة إلى العداوة، فالعفو والصفح عنهم أولى وأجدر، وهو ما عالجته هذه الآية الكريمة، وأكدت عليه باليقظة والحذر من تأثير المشاعر الأسرية⁽¹²⁾.

البند الثاني: الحذر من خداع النفس

النفس أنواع، فمنها المطمئنة، ومنها اللوامة، ومنها الأمانة، والأخيرة هي التي تأمر المرء بالسوء وارتكاب الآثام، وتجاوز ما نهى الله عنه، وإن من أخص الأحوال ما كان في الحياة الاجتماعية، كرجبة في الزواج من امرأة هواه جمالها وحبها في فترة عدتها التي تربصها شرعاً، فالنفس بطبيعتها البشرية تستعجل المال، وتستبسط وتستثقل الأجل، فتقع في الضعف البشري، فتميل إلى تحقيق رغبة النفس ولو بتجاوز ما نهى الله عن إتيانه قولاً وفعلًا إلى انقضاء أجله، فيحذر الله عباده عن المواعدة في السر في العدة حتى تنقضي، لما في ذلك من تعد على الحقوق الزوجية للزوج الأول، ولما في ذلك من جرح لحقوق المرأة، وإن كان الدافع إلى ذلك هو الزواج الشرعي، فإن كان ولا بد فالتعريض بلفظ فيه إيعاز بالرغبة لتأسيس حياة زوجية، كأن يقول: فيك صفات حميدة وإني لها لراغب، أو وددت الحصول على زوجة هي بصفاتك، أو إن انقضى أجل عدتك، فالخير لك قادم، وغير ذلك مما أشبه تلك الألفاظ التي لا تصرح فيها بأمر التزويج.

من هنا حذر الله ترغيباً وترهيباً أن يخافوا منه بالوقوع في معصية، فالتحذير جاء على أسلوب قرن الأحكام بالموعظة رحمة من الله بعباده⁽¹³⁾.

وقد حاول الأستاذ سيد قطب ربط تلك الموعظة بالتشريع ليكشف العلاقة بينهما في قضية اجتماعية بحتة بقوله: (وهنا يربط بين التشريع وخشية الله المطلع على السرائر، فللهواجس المستكنة وللمشاعر المكنونة هنا قيمتها في العلاقات بين رجل وامرأة، تلك العلاقات الشديدة الحساسية، العالقة بالقلوب، الغائرة في الضمائر، وخشية الله، والحذر مما يحيك في الصدور أن يطلع عليه الله هي الضمانة الأخيرة، مع التشريع، لتنفيذ التشريع)⁽¹⁴⁾.

إذن النفس بين تنفيذ الموعظة بتنفيذ التشريع وبين تحقيق رغبتها الطبيعية الجامعة بالتجاوز، قال تعالى: ﴿يَوْمَ يَجِدُ كُلُّ نَفْسٍ مَّا عَمِلَتْ مِنْ خَيْرٍ مُّحْضَرًا وَمَا عَمِلَتْ مِنْ سُوءٍ تَوَدُّ لَأَنَّ بَيْنَهَا وَبَيْنَهُ أَمَدًا بَعِيدًا وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ وَاللَّهُ رَءُوفٌ بِالْعِبَادِ ٣٠﴾ [آل عمران: 30]، ويوم القيامة تجد النفس خيرا وشرا عياناً تراه، وتود إرادة وعزيمة وترجيا لو أن بينها وبين ذلك اليوم مسافة رجعية زمنية ومكانية لعلها تصلح ما أفسدته، وهو محال عليها، لأن تلك الفرصة متاحة في الدنيا، وجاء الخطاب بقوله تعالى: ﴿وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ﴾ وعبر بالفعل المضارع الذي يفيد التجدد والاستمرار، (وَيُحَذِّرُكُمْ) ليدل على أن راقفته بعباده موجودة متصلة معهم قبل يوم الحساب، وأن تحذيره مستمر متجدد طالما والنفس تتجه إلى السوء⁽¹⁵⁾.

المطلب الثالث: الحذر في الأمور السياسية

يعرض لنا القرآن قصة فرعون ذلك الملك الطاغية الذي استغل منصبه في إضلال وإغواء الناس لعبادته من دون الله، فطغى وتجبر، وهو في نعيم من الله، قصور ومزارع وبساتين وأنهار، كلها نعم من الله عليه وعلى قومه، إلا أنه تمادى في الفساد السياسي العقدي مستغلاً تمكينه من الحكم لسياسة الناس، فضل وأضل، فأهلكه الله وقصوره ومملكته التي كان يتباهى بها، قال تعالى: ﴿وَلَمَّا كُنُ هُمْ فِي الْأَرْضِ وَثَرَىٰ فِرْعَوْنُ وَهَمَنَ جُنُودُهُمَا مِنْهُمَا مَّا كَانُوا يُحَذِّرُونَ ٦﴾ [القصص: 6].



بين الله تعالى في الآية تمكينه لعباده الصالحين ملك مصر التي كان يحكمها فرعون ببطشه وطغيانه، حيث كانت سياسته مبنية على تفريق شعبه إلى طوائف وطبقات، فمنها طائفة في الخدمة والسحر، ومنها طائفة يذبح أبناءهم ويستحي نساءهم، ولا صوت يعلو فوق صوته، ويدعي أنه يريد لشعبه الرشاد، وصولاً إلى ادعائه أنه الرب الإله، وهكذا الطغاة في كل زمان ومكان، يدعون كذباً أنهم يريدون الصلاح والرشاد لشعوبهم، فإذا هم في فقر وذل وبوار، وما ذلك إلا بالسياسة والحكم خلافاً لما شرعه الله، واتباعاً لقدوتهم فرعون ومن على شاكلته في كل عصر ومصر، ولذلك كان يتوجس فرعون وحاشيته هلاكه على يد موسى عليه السلام من طائفة بني إسرائيل، تلك الطائفة المستعبدة المظلومة المكلومة في عصره، فأراهم الله سبحانه ما كانوا يخافون منه، ويحاولون عدم وقوعه، ويبدلون في سبيل تحقيق ذلك كل أساليب البطش والطغيان والفساد، ولو بسفك الدماء البريئة.

لقد عانت بنو إسرائيل من العذاب السياسي ما لا تحمله النفس، ولا يستسيغه العقل، فحياتهم اضطهاد وقتل، وتشريد وسلب ونهب، فمورست عليهم أشكال ظلم الحاكم بكل صوره التي تأبأها النفس ولا تطيقها، ولعل بني إسرائيل في تاريخهم السياسي الممتد من يعقوب عليه السلام إلى عصرنا الحاضر لم يستفيدوا من الدروس، ولم يخرجوا من دهاليز الظلم والطغيان والفساد، فما كان يمارس على أجدادهم في القرون الماضية من قتل ونهب وسلب وظلم وفساد، هاهم يمارسونه ضد أبناء فلسطين شيوعاً ونساءً وأطفالاً، فينزلون بهم أبشع جرائم الإبادة التي لا مثيل لها في القرون الماضية، ويرتكبون جرائم شنيعة لم يرتكها فرعون في حق أجدادهم، فالسياسة هي السياسة، والحكم هو الحكم، والمتغير هو المسميات فحسب.

هل لأنهم لا يدرسون التاريخ؟! هل لأنهم لا ماضي لهم؟! هل لأنهم لم يؤرخوا تاريخهم الممتد عبر قرون؟ كلا؛ بل هم يعلمون ماضيهم أكثر من حاضرهم، ولكنهم جيل غير ذلك الجيل، هم جيل مارق من الدين، يحارب الله ورسوله صلى الله عليه وآله وسلم، ويحارب شريعة موسى وعيسى عليهما السلام، إنهم كائنات بشرية متوحشة لا تعرف ديناً ولا أخلاقاً، هكذا تاريخهم السياسي ولا يزال، فلو خافوا عقاب الله لارتدعوا وهم يزعمون أنهم أهل كتاب، فسيهلكون كما هلك فرعون مهما احتزوا، فكل حاكم طاغية لا محالة هالك ولو احترز من عذاب الله وبطشه⁽¹⁶⁾.

وقصة فرعون الغاية منها في السياسة والحكم مثل عملي ضربه الله لخلاص أضعف الضعفاء من مقلب أقوى الأقوياء، وهو ما ذكره العلامة ابن باديس بقوله: (فالسر المتجلي في هذه الآية: هو أن الله أراد بما صنع لبني إسرائيل وبما قال لهم أن يعلم هذا الإنسان من سنن الله في كونه ما لم يكن يعلم، وهو إخراج الضد من الضد، وإخراج العي من الميت، وإنقاذ الأمة الضعيفة التي لا تملك شيئاً من وسائل القوة الروحية، ولا من وسائل القوة المادية- من استبعاد الأقوياء المتألمين- فهو مثل عملي ضربه الله لخلاص أضعف الضعفاء من مقلب أقوى الأقوياء، وجعل المستضعفين أئمة وارثين، وسادة غالبين، والتمكين لهم في الأرض⁽¹⁷⁾).

ولأن أنموذج فرعون يتكرر في كل عصر، فقد واجه النبي صلى الله عليه وآله وسلم صلفاً وعناداً من كبار أحبار اليهود، فكان منهم المكر باستعمال أسلوب الاحتكام إليه، فإن حكم لهم في خصومتهم اتبعه اليهود، وأعلنوا سيادة دينه، وهو إغراء شيطاني يهدف لصده عما أرسله الله، وهو مكر سياسي الهدف منه المناورة والخليلة، قال تعالى: ﴿وَأَن أَحْكَمَ بَيْنَهُمْ يَمَّا أَتَى اللَّهُ أَنَّهُ لَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَاحْذَرْهُمْ أَن يَفْتِنُوكَ عَنْ بَعْضِ مَا أَنزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَاعْلَمُوا أَنَّمَا يُدِئُ اللَّهُ أَن يُصِيبَهُمْ بِبَعْضِ ذُنُوبِهِمْ وَإِن كَثُرَ مِن النَّاسِ لَفَتَسِفُونَ﴾ [المائدة 49]، فاليهود غايهم النيل من الإسلام كدين خاتم، فلا يدينون له بالسيادة والهيمنة، وهذه الآية تنبيه للرسول صلى الله عليه وآله وسلم بصيغة الأمر، واحذرهم: أي انتبه واحترز من اليهود وأساليبهم ليصودك عن الدين الحق، وهو خطاب ممتد متسع لأئمة عبر الزمان⁽¹⁸⁾.



البند الثاني: الحذر من الشائعات

الشائعات هي إذاعة الأخبار والمعلومات للآخرين كذبًا، والحذر منها يكون بعدة طرق ووسائل، منها: مواجهة تلك الشائعات بالتفنيد والتصحيح، ومنها استشعار الخطر دومًا بتتبع مصادره ووسائله، والتأهب للحماية منه بالسلاح بأنواعه، ومواجهته، والسلاح سلاح البنان، وسلاح البيان باللسان، فالشائعة الإعلامية نوع من الحرب؛ بل هي شرارة الحرب بين الجماعات، وبين الدول، ولقد أشاع فرعون في مدانته عبر أعوانه ورسله التعبئة العامة ضد موسى عليه السلام وقومه بني إسرائيل حائًا على التأهب والإعداد لاستئصال موسى ومن معه، وذلك التحذير منه بين العامة متباهيًا بالقوة التي يمتلكها، وهي قوة بشرية هائلة من الجنود، وقوة المال والسلاح، قال تعالى: ﴿فَأَرْسَلَ فِرْعَوْنُ فِي الْمَدَائِنِ حَاشِرِينَ ۚ إِنَّ هَؤُلَاءِ لَشِرْذِمَةٌ قَلِيلُونَ ۚ وَإِنَّهُمْ لَفِئَظَةٌ ۚ وَإِنَّا لَجَمِيعٌ حَاذِرُونَ﴾ [الشعراء: 53-56].

ومعنى حاذرون: متأهبون ومعدون العدة والعتاد، فقد أشاع ذلك فرعون فحشر جنده بأعداد هائلة هي أعداد مضاعفة لعدد بني إسرائيل، وانطلق متبغًا أثر بني إسرائيل للقضاء عليهم بعد أن أشاع عنهم أنهم شرذمة قليلون غائظون لهم، يجب التخلص منهم بقتالهم، وقتلهم جميعًا، والانتقام منهم، فبدأ الحشد بإشاعة كاذبة وانتهت بالهلاك، وهي نتيجة خاسرة حتمية، فما بني على باطل زال وبطل، وقد هلك فرعون وجيوشه، ونال حتفه بيده وهو يراه بعينه، والعاقبة للمتقين⁽¹⁹⁾.

لذا فالتيقظ والحيطة على الدوام بسد ذرائع الفساد- والنار من مستصغر الشرر- أصل مهم على الأمة تحقيقه بالحذر في الأمور كلها، من شائعات وأخبار كاذبة، وهو أصل مهم من أصول السياسة الشرعية العامة كما أوضح ذلك الإمام ابن عاشور بقوله في تفسيره: (وهذا أصل عظيم من أصول السياسة، وهو سد ذرائع الفساد ولو كان احتمال إفضائها إلى الفساد ضعيفًا، فالذرائع الملقاة في التشريع في حقوق الخصوص غير ملغاة في سياسة العموم، ولذلك يقول علماء الشريعة: إن نظر ولاية الأمور في مصالح الأمة أوسع من نظر القضاة، فالحذر أوسع من حفظ الحقوق والخوف من وقوع شيء ضار يمكن وقوعه، والترصد لمنع وقوعه⁽²⁰⁾).

المطلب الرابع: الحذر في الأمور الثقافية والتعليمية

ينشأ الأفراد في أي مجتمع على قيم ومبادئ تغرسها فهم الأسرة والبيئة المحيطة بهم، ويكتسب الأفراد ثقافة يستطيعون بها التفاعل مع المجتمعات الإنسانية: بل يخدمون بها ما يعتقدونه من معتقدات صحيحة أو خاطئة، ففي بيئة الإسلام ينشأ الفرد صالحًا مصلحًا لأنه تربى وتعلم على أسس صالحة، وفي بيئة أخرى مغايرة يعيش الفرد مكتسبًا ما تراه وتعلمه إيجابًا أو سلبيًا بما يخدم ما يعتقدوه ولو باطلاً.

البند الأول: الحذر في أمور التعليم

تعتبر الأمور التعليمية من أهم سمات الفرد في أي بيئة كان، فالإنسان يولد جاهلاً بأمور حياته، وفي مراحل نموه يتعلم تدريجيًا ما يحتاجه في حياته، ويتعلم من أبيه وأمه ومجتمعه كثيرًا من الأمور الحياتية التي كان يجهلها، فإذا ما كبر ازداد رشدًا وتعلم العلوم التي تنفعه في الدنيا والآخرة.

ولكن ما كل العلوم نافعة وماتعة للروح، فبعضها فيه الوبال والخسران، وكم من صاحب علم أهلكه علمه، وكم من صاحب علم نفعه علمه، وأوصله إلى الله، ونال الفوز والفلاح في الدنيا والآخرة، ولما كانت الحال كذلك كانت تربية الرسول صلى الله عليه وآله وسلم لأتباعه لا مثيل لها من حيث المبدأ والرعاية والإرشاد والمتابعة، لأن العلم إذا ترسخ بالإيمان كانت ثمرته على السلوك ظاهرة صالحة، وإذا تخلخل الإيمان ولم يرسخ في القلب ولو ادعى ظاهرًا، فإنه لا يستفيد من العلم شيئًا، كما هي الحال في تيار المنافقين الذين أظهروا الإيمان وأبطنوا الكفر، ومع حرصهم على التعلم فإنهم لم يستفيدوا علمًا وخلقًا،

وظل الشيطان يتلاعب بهم، ويسيرهم كيفما يشاء، ولم تنفعهم عقولهم لأنهم لم يعملوها في الخير؛ بل أعملوها في الشر والكفر.

ولأن المنافقين لم يثمر فيهم التلقي من رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ولا التعليم، فقد شذ سلوكهم وتعاملهم حتى مع رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم؛ بل ومناداته يا محمد كأنهم ينادون على شخص منهم، وما ذاك منهم إلا هروب مبطن من الرسالة والنبوة وجودهما، فنزل القرآن ليعلمهم أسلوب التخاطب مع رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم وتوقيره وتعظيمه بخفض الصوت والتواضع له، فقال تعالى: ﴿لَا تَجْعَلُوا دُعَاءَ الرَّسُولِ بَيْنَكُمْ كَدُعَاءِ بَعْضِكُمْ بَعْضًا قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الَّذِينَ يَسْتَلُونُ مِنْكُمْ لَوْ أذْأَقْتُمُ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [النور: 63].

قوله فليحذر: أي فليتيقظ وليحترز، وذلك باجتناّب المخالفة خشية عقاب الله، فإن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم لو دعا عليكم لأصابكم البلاء والخسران والأهوال والهلاك، فجاءت الآية تعليمية أمرة أمرًا وجوبًا بتوقيف رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في حياته وبعد مماته.

وكما أن تيار النفاق لم يتعلم بإصرار منه، وجود مضمّر منه بالرسالة، فيها هو تيار النفاق والإلحاد يمارس ما مضى عليه الأقدمون من زعماء النفاق، فلا يمر بهم حدث أو موضوع إلا وتتحرك ألسنتهم بأقذع الألفاظ في حق رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم وكأنهم يتحدثون عن رجل منهم؛ بل عن رجل لا دين ولا أخلاق له، فضلًا عن خاتم المرسلين، وإمام العالمين، ومن لم يتعلم يجهل، ومن يجهل يضل، وذلكم التيار مستمر في كل عصر، وتعدد وسائله وقبائحه بتعدد صنوفه وتكاثره في غياب تطبيق العدالة عليه، وما دامت الحال كذلك مع خاتم المرسلين فهي مع العلماء والدعاة والمربين أضنك وأنكى، وهي سلوكيات مخالفة لمنهاج النبوة والرسالة.

هذا ولا يستوي ذلك التيار هو ومن يتعلم الإيمان والعمل، ويعمل بمنهاج النبوة في حياته اعتقادًا وسلوكًا، فشتان بين الفريقين، قال تعالى: ﴿أَمَنْ هُوَ قَتِيلٌ أَمْ أَمَّا الْيَلَّ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [الزمر: 9]، فمن آمن بالله علم، ومن علم عمل، ومن عمل نال ثوابه في الدنيا والآخرة، فلا يستوي العالم والجاهل، وكذلك لا يستوي المطيع والعاصي، فالعلم الحق هو إدراك الحق بالحقائق الكبرى الثابتة لا بالتجارب والمشاهدات والعلوم المتغيرة التي ليس فيها دين وأخلاق، هذا هو التمايز بين الفريقين⁽²¹⁾.

البند الثاني: الحذر في أمور الثقافة

لما كان التعلم والتعليم مهمان للإنسان في حياته، فإن العلم مفتاح الثقافة، فكل مثقف متعلم، وليس كل متعلم مثقفًا، فالتعلم أداة، والثقافة هوية ومبدأ، ولذا حث القرآن على الاستزادة من العلم والثقافة، وحث على الاستنفار من أجل طلب التفقه والثقافة، وهو أمر كفائي، إذ يستحيل أن يكون الناس في مرتبة واحدة من العلم والثقافة، فالتساوي متعذر، والتغاير ممكن، وهي سنة من سنن الله في خلقه، فطائفة في العلم اليقيني، وأخرى في العلم الظني، وأخرى في العلم الشرعي، وأخرى في العلم التجريبي.

وهكذا تتنوع ميادين العلم والثقافة، وأهمها ما كان من أجل الدين وفي الدين، فنشر الإسلام لا يكون إلا بعلم وإطلاع، وأخلاق، ولا تؤتى ثماره إلا بجهد من العلماء الراسخين في العلم، ممن تعلموا وثقفوا على حب الله وحب رسوله صلى الله عليه وآله وسلم، وحب المؤمنين، وهذا هو الفلاح.

وهذا لا يعني إهمال العلوم الأخرى التي فيها معاش الناس، فهي مهمة في حياة المسلم، ولا غنى عن تلك العلوم في إحراز التقدم والتطور، وتحقيق الاكتفاء الذاتي مما يحتاجه الإنسان المسلم ليعلو ويتفوق على غيره، متمسكًا بالعلم

والإيمان، فالتوازن مطلوب في أمة الإسلام، فقوم يحفظون أركان الشرع، وآخرون يقومون بإمضاء الأحكام، وآخرون بالرد على المخالفين، وآخرون بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وآخرون في الطب والهندسة والزراعة، وهكذا في شتى المجالات.

قال تعالى: ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ

إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [التوبة: 122]، فمعنى لعلمهم يحذرون: الترجي لوقوع الحذر منهم عن التفريط فيما يجب فعله فيترك، أو فيما يجب تركه: فيفعل، والغرض منه الخوف والتحرز بإصلاح العمل وخشية الله، والحذر من بأسه، وإذا كانت الحال هذه في حق جيل حاضر مع رسول الله صلى الله عليه وسلم يتعلم منه ويتفقه في أمور دينه ودينه وآخرته، فهي أولى في حق الأجيال في كل عصر نحو قادتهم الربانيين وعلمائهم الراسخين بتنوع ميادين الجهاد المسلح، وميادين الجهاد المدني، ومنه التعلم والتعليم في مجالات العلم كافة⁽²²⁾.

المطلب الخامس: الحذر في الأمور العسكرية والحربية

الحذر في أوقات الحرب والعمليات العسكرية لا يقل أهمية عن الحذر في بقية الأمور الحياتية الاعتيادية: بل هو في الحروب أكثر أهمية وأعظم شأنًا، لأن عدم التيقظ في الحرب قد تهلك بسببه دولة أو أمة، ولذلك حث القرآن على الحذر في حال الحرب والمعارك حتى أثناء الصلاة، فنهى عن الغفلة عن السلاح، وأوجب أن تظل طائفة من الجيش بالتناوب، عينا على السلاح وتقوم بالحماية مع الاستعداد التام لمواجهة أي طارئ، لأن العدو لن يترك فرصة سانحة له ولو في أثناء الصلاة، لأنه لا يقر بتلك الصلاة، ولا يعترف بالإسلام دينًا كونيًا ارتضاه الله لخلقه، فالتيقظ والاستعداد والتأهب أمور مطلوبة، مع أن زمن إقامة الصلاة وأدائها لا يستغرق عشر دقائق، فماذا ستقع في تلك المدة؟!

إنها دقائق قد يتم فيها ما لم يتم في أيام لو حصلت الغفلة والدعة والركون، إن ميدان الحرب لا يعرف الكلل والملل، وميزان الدقيقة من الأهمية بمكان، لاسيما في عصرنا الحاضر مع تقدم وتطور الأسلحة الفتاكة، التي تهلك الحرث والنسل، سواء كانت جراثومية أو نووية، أو إلكترونية، فهي أسلحة متطورة استعملت التكنولوجيا الحديثة في تسييرها آليًا والضرب بها في دقائق محدودة جدًا لإبادة ملايين البشر والتمر والدواب، فتذرهما كأن لم تكن فيها حياة في سابق زماها.

فالثبات في الحرب مع التيقظ والاستعداد كفريق واحد من لوازم النصر، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا خُذُوا حِذْرَكُمْ فَانْفِرُوا ثُبَاتٍ أَوْ انفِرُوا جَمِيعًا﴾ [النساء: 71]، قوله تعالى: (خُذُوا حِذْرَكُمْ) أي: خذوا عدتكم وألتمكم في السلاح التي تتقون بها من عدوكم لغزوهم وحرهم، وهذا لا يكون إلا بالاستعداد والتأهب والتيقظ والاحتراز، والخطاب للمؤمنين في كل عصر بالنهوض للجهاد في سبيل الله وحماية الشرع، والحذر لا يدفع القدر، وإنما الأخذ به هو من القدر تعبداً، ويستلزم الحذر معرفة العدو بجمع المعلومات عنه وعن عتاده، وأساليبه القتالية، فمعرفة ذلك يعطي دفعا لمواجهة بوسائل عديدة براً وجواً وبحراً، فالعدو في الوقت الحاضر يستعملها بأحدث التقنيات التي وصلت إليها البشرية، فالإعداد يستلزم مواكبة الصناعة والتصنيع العسكري والحربي، واستخدام أحدث التقنيات في الأسلحة والآلات المتطورة، وكل زمن بحسبه.

قال تعالى: ﴿وَإِذَا كُنْتَ فِيهِمْ فَأَقَمْتَ لَهُمُ الصَّلَاةَ فَلَتَقُمْ طَائِفَةٌ مِّنْهُمْ مَعَكَ وَلْيَأْخُذُوا أَسْلِحَتَهُمْ فَإِذَا سَجَدُوا فَلْيَكُونُوا مِن وَرَائِكُمْ وَلِتَأْتِ طَائِفَةٌ أُخْرَى لَمْ يُصَلُّوا فَلْيُصَلُّوا مَعَكَ وَلْيَأْخُذُوا حِذْرَهُمْ وَأَسْلِحَتَهُمْ وَدَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ تَغْفُلُونَ عَنْ أَسْلِحَتِكُمْ وَأَمْتِعَتِكُمْ فَيَمِيلُونَ عَلَيْكُمْ مَّيْلَةً وَحِدَةً وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِنْ كَانَ بِكُمْ أذىٌ مِّنْ مَّطَرٍ أَوْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَنْ تَضَعُوا أَسْلِحَتَكُمْ وَخُذُوا حِذْرَكُمْ إِنَّ اللَّهَ أَعَدَّ لِلْكَافِرِينَ عَذَابًا مُّهِمًّا﴾ [النساء: 71]، فقولته تعالى: (ولْيَأْخُذُوا حِذْرَهُمْ وَأَسْلِحَتَهُمْ) هو دليل على أن الحذر يقصد به الاستعداد والتيقظ والحيلة، ثم يستعمل السلاح كنتيجة ترابطية مع الحذر، والغرض من ذلك عدم الغفلة



عن العدو ولو للحظة، فدقة الملاحظة والمراقبة تجنب المباغتة، وكل ما ذكر إنما يستلزم أن يكون وفق تخطيط وأهداف ووسائل، فالإعداد للمعركة أهم من المعركة ذاتها، وهو أسلوب الرسول صلى الله عليه وآله وسلم في إدارته للمعارك والحروب بتخطيط مسبق أرضاً وإنساناً وعتاداً، فالتنظيم العسكري ركيزة مهمة من ركائز الدفاع عن الدين والنفس والأرض، ولا يمكن بحال من الأحوال تحقيق النصر دون الأخذ بأسبابه من إيمان صادق وإعداد وتدريب وتخطيط وتصنيع وغيرها، وإلا فالغلبة للقوة والعدد، وفهمنا لعدونا يعطينا مداخل للقضاء عليه.

لقد أتقن الأعداء أساليبهم القتالية وإستراتيجياتهم الحربية فدرسوا حال دول المسلمين، فاستخدموا قوتهم بأنواعها للقضاء على المسلمين، وكسر شوكتهم، واستباحة أراضهم، ونهب ثرواتهم، وتحقيق تبعيتهم السياسية والثقافية والتعليمية والعسكرية وفقاً لما يريده الأعداء، وإلا فكيف بأمة إسلامية تعدادها مليار ونصف نسمة في مواجهة خمسة ملايين يهودي، وتستنجد بعدو على عدو، وهو حليفه، وعلى ملته وفي قوة وجدّة حقه وكرهه؟!

فأين الخلل إذن؟ أهو في العدد أم في العدة؟

إن العدد يفوق عدد العدو، لكن العدة هي الفارق، ولو وجدت العزيمة المخلصة والإرادة الصادقة لثم تجهيز وإعداد العدة بما يفوق ما لدى العدو، لكنها الغفلة وحب الدنيا، والتبعية والذل والهوان، وهي ممكن الضعف لدى أمة الإسلام في زماننا المعاصر⁽²³⁾.

النتائج:

توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها الآتي:

1. ورد الحذر بمعنى التيقظ والاستعداد والتأهب والاحتراز والحيلة، ويتسع المعنى الاصطلاحي فيزيد عن المعنى اللغوي حسب مجالات وميادين الحياة.
2. الحذر في الأمور العقيدية مهم للغاية، لما له من تبعات.
3. الحذر في الأمور الاجتماعية يحافظ على الفرد المسلم، وعلى قوام الأسرة والمجتمع من كل الأخطار المحيطة بهم.
4. الحذر في الأمور السياسية والحكم مداره الدولة بأفرادها، فالحفاظ على الدولة حفاظ على الأفراد، بإقامة العدل والمساواة.
5. الحذر في الأمور التعليمية والثقافية غاية مهمة، فهو حفاظ على الهوية الإسلامية، لاسيما في عصرنا الحاضر الذي يواجه الإسلام حرباً على هويته.
6. الحذر في الأمور العسكرية والحربية في زماننا المعاصر أشد أهمية، وأنفع للأمة بالحفاظ على الإنسان والأرض، وحماية الأنفس والممتلكات.

الهوامش والإحالات

- (¹) الجوهري، الصحاح: 626/2؛ ابن فارس، مقاييس اللغة: 37/؛ ابن سيده، المخصص: 356/3؛ الحميري، شمس العلوم: 1379/3؛ ابن منظور، لسان العرب: 4/175؛ الكفوي، الكليات: 1/409؛ الزبيدي، تاج العروس: 10/565.
- (2) ينظر: الجوهري، الصحاح: 1181/3؛ ابن منظور، لسان العرب: 7/279؛ العسكري، الفروق اللغوية: 1/240، 241.
- (³) الكفوي، الكليات: 1/409.
- (⁴) ينظر: الطبري، جامع البيان: 1/346؛ البيضاوي، أنوار التنزيل: 1/51؛ رضا، تفسير القرآن الحكيم: 1/149.



- (⁵) ينظر: الطبري، جامع البيان: 276/5؛ الزمخشري، الكشاف: 290/1؛ الشوكاني، فتح القدير: 300/1؛ رضا، تفسير القرآن الحكيم: 363/2.
- (⁶) ينظر: الطبري، جامع البيان: 313/6؛ الزمخشري، الكشاف: 351/1؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 419/1؛ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 216/3.
- (⁷) ينظر: ابن عطية، المحرر الوجيز: 232/2؛ ابن حيان، البحر المحيط: 359/4.
- (⁸) ينظر: ابن عطية، المحرر الوجيز: 192/2؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 116/3؛ رضا، تفسير القرآن الحكيم: 322/6.
- (⁹) ينظر: الطبري، جامع البيان: 474/17؛ رضا، تفسير القرآن الحكيم: 408/8.
- (¹⁰) ينظر: الطبري، جامع البيان: 331/14؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 54/3؛ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 247/10.
- (¹¹) ينظر: ابن عطية، المحرر الوجيز: 312/5؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 126/8؛ قطب، في ظلال القرآن: 3574/6.
- (¹²) ينظر: الطبري، جامع البيان: 423/23؛ الزجاج، معاني القرآن: 181/5؛ الكرجي، النكت الدالة على البيان: 233/2، البغوي، معالم التنزيل: 104/5؛ الزمخشري، الكشاف: 550/4؛ الخازن، لباب التأويل في معاني التنزيل: 303/4.
- (¹³) ينظر: الطبري، جامع البيان: 117/5؛ الزجاج، معاني القرآن: 317/1؛ الثعلبي، الكشف والبيان: 186/2؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 639/1؛ الثعالبي، الجواهر الحسان: 473/1؛ رضا، تفسير القرآن الحكيم: 339/2.
- (¹⁴) قطب، في ظلال القرآن: 256/1.
- (¹⁵) ينظر: الطبري، جامع البيان: 321/6؛ الزمخشري، الكشاف: 353/1؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 421/1؛ النسفي، مدارك التنزيل: 248/1؛ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 223/3.
- (¹⁶) ينظر: النحاس، معاني القرآن: 157/5؛ الثعلبي، الكشف والبيان: 233/7؛ الألوسي، روح المعاني: 255/10؛ قطب، في ظلال القرآن: 2678/5.
- (¹⁷) ابن باديس، مجالس التذكير: 391/1.
- (¹⁸) ينظر: ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن: 460/1؛ الطبري، جامع البيان: 392/10؛ الثعلبي، الكشف والبيان: 75/4؛ ابن حيان، البحر المحيط: 286/4؛ رضا، تفسير القرآن الحكيم: 348/6.
- (¹⁹) ينظر: الفراء، معاني القرآن: 280/2؛ الطبري، جامع البيان: 350/19؛ الزجاج، معاني القرآن: 94/4؛ البغوي، معالم التنزيل: 467/3؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 232/4؛ النسفي، مدارك التنزيل: 564/2؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 143/6.
- (²⁰) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 131/19.
- (²¹) ينظر: الطبري، جامع البيان: 231/19؛ الزجاج، معاني القرآن: 55/4، 347؛ البغوي، معالم التنزيل: 433/3؛ الزمخشري، الكشاف: 260/3؛ البيضاوي، أنوار التنزيل: 116/4؛ الشوكاني، فتح القدير: 69/4؛ ابن باديس، مجالس التذكير: 336/1؛ قطب، في ظلال القرآن: 2535/4، 3042/5.
- (²²) ينظر: الطبري، جامع البيان: 566/14؛ القشيري، لطائف الإشارات: 73/2؛ الرازي، مفاتيح الغيب: 171/16؛ الشوكاني، فتح القدير: 474/2؛ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 59/11.



(²³) ينظر: الطبري، جامع البيان: 536/8، 141/9؛ البغوي، معالم التنزيل: 661/1؛ الزمخشري، الكشاف: 532، 559/1؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 77/2؛ القرطبي، الجامع بأحكام القرآن: 273/5؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 357/2؛ الثعالبي، الجواهر الحسان في تفسير القرآن: 260/2؛ رضا، تفسير القرآن الحكيم: 204/5؛ ابن عاشور، التحرير والتنوير: 118/5.

المراجع:

- الألوسي م. ع. (1415). *روح المعاني في تفسير القرآن والسبع المثاني* (علي عبد الباري عطية، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن باديس، ع. م. (1995). *مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير* (أحمد شمس الدين، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- البغوي، ح. م. (1420). *معالم التنزيل في تفسير القرآن* (عبدالرزاق المهدي، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- البيضاوي ع. ع. (1418). *أنوار التنزيل وأسرار التنزيل* (محمد عبدالرحمن المرعشلي، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- الثعالبي ع. م. (1418). *الجواهر الحسان في تفسير القرآن* (محمد علي معوض، عادل أحمد عبد الموجود، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- الثعلبي أ. م. (2002). *الكشف والبيان عن تفسير القرآن* (الطاهر بن عاشور، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- الجوهري إ. ح. (1987). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية* (أحمد عبد الغفور عطار، تحقيق؛ ط.4). دار العلم.
- الحميري، ن. س. (1999). *شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم* (حسين بن عبد الله العمري، ومظهر بن علي الإرياني، ويوسف محمد عبد الله، تحقيق؛ ط.1). دار الفكر المعاصر.
- ابن حيان م. ي. (1420). *البحر المحيط في التفسير* (صديقي محمد جميل، تحقيق). دار الفكر.
- الغازن، ع. م. (1415). *لباب التأويل في معاني التنزيل* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- الرازي أ. ف. (1979). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.
- رضا، م. ر. (1990). *تفسير القرآن الحكيم- تفسير المنار*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الزبيدي م. م. (د.ت). *تاج العروس من جواهر القاموس* (مجموعة من الباحثين، تحقيق)، دار الهداية.
- الزجاج، إ. س. (1988). *معاني القرآن وإعرابه* (عبد الجليل عبده شلي، تحقيق؛ ط.1). عالم الكتب.
- الزمخشري، م. ع. (1407). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل* (ط.3). دار الكتاب العربي.
- ابن سيده، ع. إ. (1996). *المختص* (خليل إبراهيم جفال، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- الشوكاني م. ع. (1414). *فتح القدير* (ط.1). دار ابن كثير، دار الكلم الطيب.
- الطبري م. ج. (2000). *جامع البيان في تأويل القرآن* (أحمد محمد شاكر، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- ابن عاشور، م. ط. (1984). *التحرير والتنوير*. الدار التونسية.
- العسكري، ح. ع. (د.ت). *الفروق اللغوية* (محمد إبراهيم سليم، تحقيق؛ ط.2). دار العلم والثقافة.
- ابن عطية، ع. غ. (1422). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز* (عبد السلام عبد الشافي محمد، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الفراء ي. ز. (د.ت). *معاني القرآن* (أحمد يوسف النجاتي ومحمد علي النجار، وعبد الفتاح إسماعيل الشلي، تحقيق؛ ط.1). دار المصرية للتأليف والترجمة.



- ابن قتيبة، ع. م. (د.ت). *تأويل مشكل القرآن* (إبراهيم شمس الدين، تحقيق) دار الكتب العلمية.
- القرطبي م. أ. (1964). *الجامع لأحكام القرآن* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب المصرية.
- القشيري. (د.ت). *لطائف الإشارات* (إبراهيم البسيوني، تحقيق؛ ط.3). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- قطب، س. (1412). *في ظلال القرآن* (ط.17). دار الشروق.
- ابن كثير، إ. ع. (1999). *تفسير القرآن العظيم* (سامي محمد سلامة، تحقيق؛ ط.2). دار طيبة للنشر والتوزيع.
- الكرجي، أ. م. (2003). *النكت الدالة على البيان في أنواع العلوم والأحكام* (علي بن غازي التويجري وآخرون، تحقيق؛ ط.1). دار القيم، دار ابن عفان.
- الكفوي أ. م. (د.ت). *الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية* (عدنان درويش، ومحمد المصري، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- ابن منظور م. م. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.
- النحاس أ. م. (1409). *معاني القرآن* (محمد علي الصابوني، تحقيق؛ ط.1). جامعة أم القرى.
- النسفي، ع. أ. (1998). *مدارك التنزيل وحقائق التأويل* (يوسف علي بدوي، تحقيق؛ ط.1). دار الكلم الطيب.

References:

- Al-Alusi, M. A. (1994). *Ruh al-ma'ani fi tafsir al-Qur'an wa al-sab' al-mathani* (A. A. Atiyah, Ed.; 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Badis, A. M. (1995). *Majalis al-tadhkir min kalam al-hakim al-khabir* (A. Shams al-Din, Ed.; 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Baghawi, H. M. (1999). *Ma'alim al-tanzil fi tafsir al-Qur'an* (A. Al-Mahdi, Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Al-Baydawi, A. A. (1997). *Anwar al-tanzil wa asrar al-ta'wil* (M. A. Al-Mur'ashli, Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Al-Tha'alibi, A. M. (1997). *Al-jawahir al-hisan fi tafsir al-Qur'an* (M. A. Muwaqqd & 'A. A. 'Abd al-Majid, Eds.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Al-Tha'alibi, A. M. (2002). *Al-kashf wa al-bayan 'an tafsir al-Qur'an* (T. Ibn 'Ashur, Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Al-Jawhari, I. H. (1987). *Al-Sihah: Taj al-lughah wa sihah al-'Arabiyyah* (A. A. 'Attar, Ed.; 4th ed.). Dar al-'Ilm.
- Al-Himyari, N. S. (1999). *Shams al-'ulum wa dawa' kalam al-'Arab min al-kulum* (H. A. Al-'Umani, M. A. Al-Iryani, & Y. M. 'Abdullah, Eds.; 1st ed.). Dar al-Fikr al-Mu'asir.
- Ibn Hayyan, M. Y. (1999). *Al-bahr al-muhit fi al-tafsir* (S. M. Jamil, Ed.). Dar al-Fikr.
- Al-Khazin, A. M. (1994). *Lubab al-ta'wil fi ma'ani al-tanzil* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Razi, A. F. (1979). *Mu'jam maqayis al-lughah* (A. M. Harun, Ed.). Dar al-Fikr.
- Rida, M. R. (1990). *Tafsir al-Qur'an al-hakim – Tafsir al-Manar*. Al-Hay'ah al-Misriyyah al-'Ammah lil-Kitab.
- Al-Zabidi, M. M. (n.d.). *Taj al-'arus min jawahir al-qamus* (Research group, Ed.). Dar al-Hidayah.
- Al-Zajjaj, I. S. (1988). *Ma'ani al-Qur'an wa i'rabuhu* (A. A. Shalabi, Ed.; 1st ed.). 'Alam al-Kutub.
- Al-Zamakhshari, M. A. (1987). *Al-Kashshaf 'an haqa'iq ghawamid al-tanzil* (3rd ed.). Dar al-Kitab al-'Arabi.
- Ibn Sida, A. I. (1996). *Al-Mukhasṣaṣ* (K. I. Jafal, Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Al-Shawkani, M. A. (1993). *Fath al-qadir* (1st ed.). Dar Ibn Kathir, Dar al-Kalim al-Tayyib.
- Al-Tabari, M. J. (2000). *Jami' al-bayan fi ta'wil al-Qur'an* (A. M. Shakir, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- Ibn 'Ashur, M. T. (1984). *Al-Tahrir wa al-tanwir*. Al-Dar al-Tunisiyyah.
- Al-'Askari, H. A. (n.d.). *Al-furuq al-lughawiyah* (M. I. Salim, Ed.; 2nd ed.). Dar al-'Ilm wa al-Thaqafah.



- Ibn 'Atiyyah, A. G. (2001). *Al-muharrar al-wajiz fi tafsir al-kitab al-'aziz* (A. A. M. Muhammad, Ed.; 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Farra', Y. Z. (n.d.). *Ma'ani al-Qur'an* (A. Y. Al-Najjati, M. A. Al-Najjar, & A. I. Al-Shalabi, Eds.; 1st ed.). Al-Dar al-Masriyyah lil-Ta'lif wa al-Tarjamah.
- Ibn Qutaybah, A. M. (n.d.). *Ta'wil mushkil al-Qur'an* (I. Shams al-Din, Ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Qurtubi, M. A. (1964). *Al-Jami' li-ahkam al-Qur'an* (A. Al-Barduni & I. Atfayish, Eds.; 2nd ed.). Dar al-Kutub al-Misriyyah.
- Al-Qushayri, A. (n.d.). *Lata'if al-isharat* (I. Al-Basyuni, Ed.; 3rd ed.). Al-Hay'ah al-Misriyyah al-'Ammah lil-Kitab.
- Qutb, S. (1992). *Fi zilal al-Qur'an* (17th ed.). Dar al-Shuruq.
- Ibn Kathir, I. A. (1999). *Tafsir al-Qur'an al-'azim* (S. M. Salamah, Ed.; 2nd ed.). Dar Taybah lil-Nashr wa al-Tawzi'.
- Al-Karaji, A. M. (2003). *Al-nukat al-dallah 'ala al-bayan fi anwa' al-'ulum wa al-ahkam* (A. G. Al-Tuwaijri et al., Eds.; 1st ed.). Dar al-Qayyim, Dar Ibn 'Affan.
- Al-Kafawi, A. M. (n.d.). *Al-kulliyat: Mu'jam fi al-mustalahat wa al-furuq al-lughawiyah* (A. Darwish & M. Al-Masri, Eds.). Mu'assasat al-Risalah.
- Ibn Manzur, M. M. (1993). *Lisan al-'Arab* (3rd ed.). Dar Sadir.
- Al-Nahas, A. M. (1989). *Ma'ani al-Qur'an* (M. A. Al-Sabuni, Ed.; 1st ed.). Umm Al-Qura University.
- Al-Nasafi, A. A. (1998). *Madarik al-tanzil wa haqa'iq al-ta'wil* (Y. A. Badawi, Ed.; 1st ed.). Dar al-Kalim al-Tayyib.





Misunderstood Religiosity: Manifestations, Causes, Effects, and Remedies

Dr. Saleh Bin Sarhan Al-Qurashi *

salqorashe@kku.edu.sa

Abstract:

This study investigates misunderstood religiosity in Muslim communities, analyzing its manifestations, causes, effects, and remedies. Misunderstood religiosity arises from distorted interpretations of religious principles, leading to extremism, fanaticism, and unethical practices - often justifying violence - which tarnish religion's image. Adopting analytical and inductive methods, the study is organized into an introduction and four sections. Key findings reveal that true religiosity involves the practical application of faith through ethical behavior, while misunderstood versions stem from flawed textual interpretations, deviating from religion's benevolent values. Manifestations included rigid, exclusionary practices. Causes involved socio-political factors, lack of education, and manipulative rhetoric. Effects encompassed societal division and damaged religious credibility. Proposed remedies emphasized establishing frameworks for contextualized, balanced interpretations of religious texts, promoting education, and combating extremism. The study underscores the urgency of fostering correct religious understanding to build cohesive societies and counter counterfeit religiosity. It advocates integrating scholarly insights with policy to address root causes like over-literal interpretations and ideological exploitation.

Keywords: Misguided religiosity, Correct understanding, Misinterpretation, Extremism.

* Assistant Professor of Islamic Culture, Department of Creed and Contemporary Schools, College of Sharia and Islamic Studies, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qurashi, S. B. S. (2025). Misunderstood Religiosity: Manifestations, Causes, Effects, and Remedies, *Journal of Arts*, 13(2), 523 -549. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2577>

© 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.



الفهم الخاطئ للتدين: المظاهر - الأسباب - الآثار - العلاج

د. صالح بن سرحان عمر القرشي *

salqorashe@kku.edu.sa

الملخص:

يهدف البحث إلى ضبط مفاهيم ومصطلحات الفهم الخاطئ للتدين، وتشخيص مظاهره وأسبابه وآثاره وعلاجه، فمشكل الفهم الخاطئ للتدين يمثل قضية بالغة الأهمية في حياة الأمة التي تعاني من آثار هذا الفهم، ويتجلى هذا المشكل في تفسير الدين وتطبيقه بطرق تتعارض مع مبادئه الأساسية، وينتج عن ذلك تدينا فاسدا تصاحبه مظاهر التشدد والتعصب والغلو التي تؤدي إلى تبرير العنف باسم الدين، وبهذا يؤدي هذا الفهم الخاطئ للتدين إلى تشويه صورة الدين عندما يتم ربط الدين بأفعال متطرفة، أو يتم استخدام الدين لتبرير سلوكيات غير أخلاقية لا علاقة لها بالتدين، وقد استخدم في هذا البحث المنهج التحليلي والاستقرائي، وتم تقسيم البحث إلى مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث، التمهيد: ويتضمن تحرير مفردات عنوان البحث. المبحث الأول: أهم مظاهر الفهم الخاطئ للتدين، المبحث الثاني: أبرز أسباب الفهم الخاطئ للتدين، المبحث الثالث: آثار الفهم الخاطئ للتدين، المبحث الرابع: أهم سبل علاج الفهم الخاطئ للتدين، وتوصل الباحث إلى أن التدين هو التطبيق العملي للدين في حياة الفرد تطبيقا يعكس الإيمان بالدين في السلوك والأفعال، وأن الفهم الخاطئ للتدين يعبر عن سوء التفسير أو التطبيق لتعاليم الدين بشكل يخرج بها عن المقصود منها، مما يؤدي إلى تصورات وأفعال لا تتفق مع روح الدين وقيمه السمحة، وأن العناية بضوابط فهم النصوص الشرعية ضرورة ملحة لفهم الدين بشكل صحيح، وبناء مجتمعات سليمة بعيدا عن الغلو الذي ينتج تدينا فاسدا مغشوشا تعاني منه المجتمعات.

الكلمات المفتاحية: التدين الخاطئ، الفهم الصحيح، الفهم الخاطئ، الغلو.

* أستاذ الثقافة الإسلامية المساعد، قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القرشي، ص. س. (2025). الفهم الخاطئ للتدين: المظاهر - الأسباب - الآثار - العلاج، مجلة الآداب، 13 (2)، 523-

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2577> 549

© 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.



الحمد لله رب العالمين، شرع لنا الدين القويم، وهادنا إلى صراطه المستقيم، وأتمّ علينا النعمة وأكمل لنا الدين، قال سبحانه: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتِمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾ [المائدة:3]، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن سيدنا محمداً عبده ورسوله، أرسله الله رحمةً للعالمين، ليكون أميناً على وحيه، مبنياً لكتابه، خاتماً لأنبيائه ورسله، ولتقوم به الحجة على هذه الأمة إلى يوم الدين. اللهم صلِّ وسلم وبارك عليه، وعلى آله وأصحابه ومن سلك طريقتهم، ودعا بدعوتهم، واقتفى أثرهم إلى يوم الدين؛ وبعد:

تعتبر قضية التدين من القضايا المحورية في حياة الفرد والمجتمع، وعاملاً مؤثراً في الثقافة العامة للأمم وخاصة المسلمين؛ حيث يقدم الدين إطاراً أخلاقياً وقيماً واضحاً، ومنهجاً يحدد معايير الفرد في تعامله مع نفسه ومع الآخرين، ومع الكون من حوله.

هذا فضلاً عما يمنحه الدين من شعور بالأمن والاستقرار النفسي والمجتمعي؛ من خلال الإيمان بالله الخالق القادر على كل شيء، وهذا الإيمان من شأنه أن يقوّي المؤمن، وأن يأخذ بيديه ليسعى بجهد واجتهاد في دروب الحياة. كما أن التدين يجعل لحياة الفرد قيمةً ومعنى من خلال ما يقدمه الدين من إجابات على الأسئلة الكبرى التي شغلت الناس طويلاً، فيقدم لهم الدين الصحيح أجوبةً تذهب عناء الإنسان، وتريح عقله، وتعطيه شعوراً بالهدف والغاية التي من أجلها خلق، وهذا من شأنه أن يحقق توازناً نفسياً ينمي الروح، ويسعى بالإنسان إلى الكمال، ويعينه على إعمار هذه الأرض. ولا شك أن التدين الصحيح هو الذي يركز على الفهم الصحيح للدين، فيبنى على أسس سليمة، ويوجه الإنسان إلى الخير والفضيلة، ويمنحه السعادة والطمأنينة، ويوجه أخلاقه وسلوكه، ويقربه من خالقه جلّ وعلا.

فإذا انتفى عن التدين هذا الفهم الصحيح للدين كان من أخطر المشكلات التي قد تواجه المجتمع، لأن صاحب هذا الفهم الخاطئ لا يتوقف فساده وخطره عليه وحده؛ بل سوف يضرّ بالدين عندما يقدمه في صورة مشوهة، وقد يؤدي به هذا الفهم إلى أن ينتهك الحقوق، ويلجأ إلى التطرف والعنف، ويعمل على تفريق الأمة إلى أحزاب متناحرة، ويؤجج نار الفتن والصراعات... إلى غير ذلك من آفات هذا الفهم الخاطئ.

ومن هنا كان هذا البحث الذي يتناول الباحث مظاهر وأسباب وآثار الفهم الخاطئ للتدين، وسبل المعالجة الموضوعية له؛ في ضوء الكتاب والسنة.

وفيما يلي أهمية الموضوع وأسباب اختياره، والهدف من البحث ومشكلة البحث، ومنهج البحث والدراسات السابقة، وتقسيم الدراسة.

أهمية الموضوع:

ترجع أهمية دراسة هذا الموضوع إلى أمور كثيرة منها:

- 1- تصحيح المفاهيم الخاطئة عن الدين، مما يساهم في بناء شخصية واعية متوازنة.
- 2- زيادة الوعي الديني الذي يجعل الفرد قادراً على تمييز الصواب من الخطأ.
- 3- الحماية من الانجراف وراء الأفكار المتطرفة التي تستغل الدين لأغراض مشبوهة.
- 4- حماية صورة الدين من التشويه، وعرضه بالشكل الصحيح.
- 5- الحفاظ على السلم الاجتماعي، ومنع نشوب الصراعات والنزاعات على أساس ديني.
- 6- المساهمة في تطوير المجتمع، من خلال نشر قيم التسامح والاعتدال.
- 7- مكافحة التطرف والعنف، اللذين يعتمدان على تفسيرات خاطئة للدين.



أسباب اختيار الموضوع:

- بالإضافة إلى ما سبق بيانه في أهمية هذا الموضوع فقد حدا بي إلى دراسة هذا الموضوع أسباب أوضحها فيما يلي:
- 1- تعد دراسة موضوع الفهم الخاطئ للتدين - من حيث مظاهره وأسبابه وآثاره- بمثابة مفتاح لحل العديد من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات المعاصرة.
 - 2- الوقوف على الأسباب التي تدفع البعض إلى تفسير الدين تفسيرات خاطئة ومتطرفة.
 - 3- تصحيح الصورة النمطية السلبية عن الدين، والتي غالباً ما ترتبط بالعنف والتطرف.
 - 4- إظهار حقيقة الدين بالشكل الصحيح، بعيداً عن التشوهات التي يضيفها الفهم الخاطئ.
- مشكلة البحث:

يمكن تحديد المشكلة المعرفية التي يسعى البحث لحلها من خلال هذه التساؤلات:

- 1- ما معنى الفهم الخاطئ للتدين؟
- 2- ما هي مظاهر الفهم الخاطئ للتدين؟
- 3- ما أسباب وآثار الفهم الخاطئ للتدين؟
- 4- ما هي سبل علاج الفهم الخاطئ للتدين؟

منهج البحث:

نظراً لطبيعة البحث، فإنَّ الجمع بين عدة منهجيات بحثية هو الأنسب، ومن هذه المنهجيات:

- 1- المنهج الاستقرائي: وهو "تتبع الجزئيات كلها أو بعضها؛ للوصول إلى حكم عام يشملها جميعاً"⁽¹⁾، ويتم توظيف هذا المنهج من خلال استقراء الأحداث والوقائع والمظاهر التي تعبر عن الفهم الخاطئ للتدين.
 - 2- المنهج التحليلي: وهو منهج "يعتمد على جمع المعلومات التي تتعلق بنشاط من النشاطات، ثم تحليل تلك المعلومات لاستخلاص ما يمكن استخلاصه منها"⁽²⁾، ويتم توظيف هذا المنهج من خلال تحليل النصوص المختلفة التي تعبر عن واقع الفهم الخاطئ للتدين، وأسبابه ومظاهره، وسبل علاجه.
- أهداف البحث:

يمكننا تحديد أبرز الأهداف التي سيحققها البحث، فهو يهدف إلى:

- 1- ضبط مفاهيم ومصطلحات الفهم الخاطئ للتدين.
- 1- تشخيص أبرز المظاهر والأسباب والآثار الكامنة وراء الفهم الخاطئ للتدين.
- 2- بيان أهم سبل المعالجة الموضوعية لمشكلة الفهم الخاطئ للتدين.

الدراسات السابقة:

بعد البحث وسؤال المختصين لم أجد بحثاً بهذا العنوان الذي أتناوله، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم التدين بالدراسة والبحث والتحليل، إما بشكل عام، أو بشكل خاص، وقد اختلفت هذه الدراسات تبعاً لاختلاف التخصصات العلمية وطبيعة بحثها، ومن تلك الأبحاث الآتي:

- 1- وجهة التدين وعلاقتها بالصحة النفسية لدى الأخصائيين الاجتماعيين، للدكتورة أحلام بنت أحمد بن راشد، والدكتور عبد الفتاح الخواجة، وقد نشر البحث في مجلة الآداب والعلوم والإنسانيات والاجتماع، 2021م
- وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين وجهة التدين والصحة النفسية لدى عينة من الأخصائيين



وكما هو واضح من العنوان فهذه الدراسة متعلقة بعلاقة التدين بالصحة النفسية، وبحثي متعلق بالفهم الخاطئ للتدين وكيفية علاج ذلك.

2- التدين الإسلامي والأمن الاجتماعي، دراسة تحليلية، بحث منشور للدكتور خوام مانع محمد، 2020م، في دورية Journal of Al-Frahids Arts, 2020, Vol 12, Issue 40, p547

وتهدف الدراسة إلى تحليل العلاقة بين التدين والأمن الاجتماعي، ويتضح من تصفح البحث أنه يتعلق بجريئة معينة وهي الأمن الاجتماعي، وبحثنا يدرس الفهم الخاطئ للتدين بشكل عام، من حيث المظاهر والأسباب والآثار وسبل علاجه.

3- مظاهر الخلل في مفهوم التدين لدى بعض المسلمين، التوحيد والإيمان أنموذجاً، للدكتور سهل العتيبي، منشور في مجلة أبحاث، العدد 18، 2020م

ويهدف البحث إلى دراسة بعض مظاهر الخلل في الجانب العقدي المتعلق بمفهوم الإيمان والتوحيد، وهو بحث خاص باباب التوحيد والإيمان، ولم يتطرق الباحث فيه إلى الانحراف في التدين بشكل عام، ولا إلى أسبابه وآثاره وأساليب مكافحته ومعالجته.

ومن خلال ما سبق يتضح أن هذه الدراسات السابقة تُعنى بالتدين كسلوك وأثره في كل من الجانب النفسي أو الاجتماعي، أو مظاهر الخلل فيه فيما يتعلق بالجانب العقدي المرتبط بالإيمان والتوحيد.

وبهذا تختلف هذه الدراسات عن موضوع هذه الدراسة التي تُعنى بدراسة مظاهر وأسباب وآثار الفهم الخاطئ للتدين، وكيف يمكن معالجة هذا السلوك معالجة موضوعية، في ضوء الثقافة الإسلامية الوسطية، المبنية على الأدلة الصحيحة من الكتاب والسنة.

تقسيم الدراسة:

جاء تقسيم الدراسة في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث وخاتمة، وذلك على النحو الآتي:

المقدمة: وتشتمل على أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، ومشكلة البحث، ومنهج البحث، والهدف من البحث، والدراسات السابقة، وتقسيم الدراسة.

التمهيد: ويتضمن تحرير مفردات عنوان البحث.

المبحث الأول: أهم مظاهر الفهم الخاطئ للتدين، ويتضمن المطالب الآتية:

المطلب الأول: التعصب للرأي.

المطلب الثاني: اتباع الهوى.

المطلب الثالث: الغلو في الدين.

المبحث الثاني: أبرز أسباب الفهم الخاطئ للتدين، ويتضمن المطالب الآتية:

المطلب الأول: التفسير الحرفي للنصوص الشرعية.

المطلب الثاني: التأثير بالمووروثات الفكرية الفاسدة.

المطلب الثالث: قلة الوعي الديني، وسوء فهم الأدلة الشرعية.

المبحث الثالث: آثار الفهم الخاطئ للتدين، ويتضمن المطالب الآتية:

المطلب الأول: أثر التفسير الحرفي للنصوص الشرعية.

المطلب الثاني: أثر التأثير بالمووروثات الفكرية الفاسدة.



المطلب الثالث: أثر قلة الوعي الديني، وسوء فهم الأدلة الشرعية.

المبحث الرابع: أهم سبل علاج الفهم الخاطئ للتدين، ويتضمن المطالب الآتية:

المطلب الأول: العلم الشرعي لتصحيح وضبط المفاهيم والمصطلحات الدينية والفكرية:

المطلب الثاني: العناية بضوابط فهم النصوص الشرعية.

المطلب الثالث: الاستقامة.

المطلب الرابع: تعزيز ثقافة الحوار مع أصحاب الفهم الخاطئ للتدين.

الخاتمة: وتتضمن النتائج والتوصيات

التمهيد: تحرير مفردات عنوان البحث

قبل البدء في هذا البحث لا بدّ من توضيح مفردات العنوان، حتى يتضح للقارئ المراد من البحث، وذلك على النحو

الآتي:

أولاً: تحرير المراد من الفهم الخاطئ:

الفهم الخاطئ: مصطلح مركب من جزأين، ولفهم هذا المصطلح نقوم بتفكيك أجزائه وتعريفها، ثم نقوم بتركيبها

لنصل في النهاية إلى تعريف يشملها، وذلك في النقاط الآتية:

أ- تعريف الفهم:

الفهم لغة: تدور مادة فهم في اللغة حول معاني العلم والمعرفة والإدراك والعقل، ولهذا يقول صاحب لسان العرب:

"والفهم: معرفتك الشيء بالقلب، فهمه فَهْمًا وَفِهْمًا وفهامة: علمه، وفهمت الشيء: عقلته وعرفته، وفهمت فلاناً وأفهمته،

وتفهم الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء، ورجل فَمٍم: سريع الفهم، ويقال: فهمٌ وفهمٌ وأفهمه الأمر وفهمه إياه: جعله يفهمه،

واستفهمه: سأله أن يفهمه"⁽³⁾.

وأما الفهم في الاصطلاح فهو: "تصور المعنى من لفظ المخاطب"⁽⁴⁾.

وقيل: "هو ما يحصله العقل ويحيط به"⁽⁵⁾.

وفي ضوء هذه المعاني يمكن القول إنّ الفهم هو: عملية عقلية تتضمن إدراك المعاني والأفكار واستيعابها، وبناء

تصورات عقلية متكاملة مبنية على هذا الإدراك.

ب- تعريف الخاطئ:

الخاطئ اسم فاعل مشتق من الفعل الثلاثي (خطئ) بكسر الطاء.

والخطأ في اللغة: "ضد الصواب، وَخْطِئَ في دينه، وأُخْطِئَ: سَلَكَ سَبِيلَ خَطْئٍ عَامِداً أو غَيْرُهُ"⁽⁶⁾.

والخطأ اصطلاحاً: لفظ يأتي بمعان متعددة منها: "ضد الصواب، الذي يعني إصابة الحق"⁽⁷⁾. ومنها: "الزلل عن الحق

عن غير تعمد"⁽⁸⁾.

وبعد بيان معنى الفهم ومعنى الخاطئ في اللغة يمكن أن يتضح لنا من خلالها أنّ الفهم الخاطئ كمصطلح مركّب هو

عبارة عن: تكوين صورة ذهنية مجانية للصواب عما يُقصد إيصاله، نتيجة عدم استيعاب المعنى الصحيح المقصود من الكلام

وغيره.

ثانياً: تحرير المراد من لفظ التدين.

أ- التدين لغة: مشتق من الفعل الثلاثي: دَنَى، والذي تدور مادته حول معاني: الطاعة والخضوع والانقياد والتذلل،

وحول مادة هذا الفعل يقول صاحب مقاييس اللغة: "الدال والياء والنون: أصل واحد إليه يرجع فروعه كلها، وهو جنس من

الانقياد والذلّ، فالدين: الطاعة، يقال: دان له يدين ديناً، إذا انقاد وطاع⁽⁹⁾.
والتدين اصطلاحاً: يظهر مفهوم التدين من خلال بيان معنى الدين، والذي عرف بأنه: "وضع إلهي يدعو أصحاب العقول إلى قبول ما عند رسول الله صلى الله عليه وسلم"⁽¹⁰⁾.
وقيل: الشرع الإلهي المتلقى من طريق الوحي⁽¹¹⁾.
وهذان التعريفان للدين كما يتضح يعبران عن الدين الحق الذي جاء به الرسول صلى الله عليه وسلم، وهو دين الإسلام الذي لا يقبل الله ديناً سواه، وأما الدين بشكل عام فهو: هو اعتقاد قداسة ذات، ومجموعة السلوك الذي يدل على الخضوع لتلك الذات ذلاًّ وحباً، رغبة ورهبة⁽¹²⁾.
وإذا كان تدين المسلم سلوكاً يمثل العلاقة بين الإنسان وبين الدين الحق الذي يعتقده فإن التدين حينئذ يعبر عن: التزام الإنسان بأحكام دينه، وتطبيقها واقعاً في حياته العملية. وهو يختلف عن مجرد الإيمان العقائدي، بل يتعدى ذلك إلى أبعد سلوكية وأخلاقية واجتماعية.
وهذا يظهر الفرق بين الدين والتدين، فالدين نظام شامل يربط الإنسان بالله ويحدد علاقة الإنسان بالله ويبقى الخلق؛ من خلال العقيدة والشريعة والأخلاق التي يدعو إليها الدين. وأما التدين فهو التطبيق العملي للدين في حياة الفرد، تطبيقاً يعكس الإيمان بالدين في السلوك والأفعال، وليس المتدين على كل حال يكون موافقاً للدين الصحيح، بل هناك حالات كثيرة لمتدينين عندهم فهم خاطئ للدين، وهذا هو السبب الرئيس لهذه الكتابة.
ويشهد لهذا ما ورد عن الإمام الحسن البصري رحمه الله في الأثر الشهير: "ليس الإيمان بالتحلي ولا بالتمني، ولكن ما وفر في القلب، وصدقته الأعمال"⁽¹³⁾.
فعلى هذا يكون التدين مشتملاً لفعل المأمور، وترك المحذور، مع التذلل والخضوع لله تعالى، مع موافقة هذه الأفعال لصحيح الشريعة فهماً وتطبيقاً.
ومن خلال ما سبق يمكن تحرير المراد قولنا: الفهم الخاطئ للتدين بأنه: سوء التفسير لتعاليم الدين بشكل يخرج بها عن المقصود منها، مما يؤدي إلى تصورات وتطبيقات وأفعال لا تتفق مع روح الدين وقيمه السمحة.
المبحث الأول: أهم مظاهر الفهم الخاطئ للتدين
للفهم الخاطئ للتدين مظاهر عديدة تنشأ عنه، وهذه نتيجة حتمية لذلك الفهم الخاطئ، وإذا وجدت هذه المظاهر أو بعضها فهو دليل ظاهر على أنّ فاعلها عنده تدين مغلوطن بُني على فهم غير صحيح.
وتمثل مظاهر الفهم الخاطئ للتدين التصرفات والأفعال التي يقوم بها بعض الأفراد بدعوى التمسك بالدين، ولكنها في الحقيقة تتعارض مع مبادئ الدين الحقيقية السمحة وتشوه صورته. وهذه المظاهر متنوعة ومتعددة، وتختلف باختلاف الثقافات والأزمنة وفي هذا المبحث سوف أتناول أبرز هذه المظاهر.
المطلب الأول: التعصب للرأي
من أهم مظاهر الفهم الخاطئ للتدين التعصب للرأي، وجمود الفكر، وعدم النظر في الأقوال المخالفة بعين العدل، وسوف أتكلم عن هذا المظهر من خلال النقاط الآتية:
أولاً: مفهوم التعصب:
التعصب لغة: يدور معنى التعصب عند أهل اللغة حول معنى الشدة؛ جاء في لسان العرب: (يقال: لحمٌ عصبٌ صلبٌ شديد، وانعصب: اشتد، والعصب: الطي الشديد، وعصب رأسه، وعصبه تعصباً: شدّه)⁽¹⁴⁾.



ومنه قوله تعالى: ﴿وَقَالَ هَذَا يَوْمٌ عَصِيبٌ﴾ [هود: 77]، أي: شديد في الشر⁽¹⁵⁾.

وتأسيساً على هذا المعنى اللغوي عُرِفَ التعصّب بأنّه: أخذ الأمر بشدّة وعنف، وعدم قبول المخالف ورفضه، والأنفة من أن يتبع غيره، ولو كان على صواب، وعدم قبول الحق عند ظهور دليله⁽¹⁶⁾. ومن خلال هذا يمكن القول إنّ التعصّب هو: ميلٌ ظاهر تجاه فكرة معينة، والتشدد في تبني تلك الفكرة، لدرجة تجعل صاحبها يرفض الآراء الأخرى المخالفة لذلك بشكل جازم، وهو يتضمن عادةً التمسك بأفكار جامدة، وعدم التسامح مع الاختلاف، وغالبًا ما يكون مصحوبًا بتعظيم الذات، أو تعظيم شخص ما، وتحقير الآخرين.

ثانيًا: خطورة التعصّب للرأي.

إنّ المتعصّب لرأيه لا يرى إلا نفسه، ولا يقتنع إلا برأيه، ويحبس نفسه في زاوية ضيقة من الفكر والفهم، بعيدًا عن التعددية التي تعمق الفهم والفكر.

وهذا المظهر مخالف لما عليه الأئمة، فقد اشتهر عنهم غمط النفس وطلب الحق وسؤال الله الهداية عند الاختلاف، وقد انتشر بين الأئمة المقولة المشهورة: (رَأَيْنَا صَوَابَ يَحْتَمِلُ الْخَطَأَ، وَرَأَى غَيْرَنَا خَطَأً يَحْتَمِلُ الصَّوَابَ)⁽¹⁷⁾، وهذا لعظيم استشعارهم لخطورة التعصّب والجمود على الرأي.

فالتعصّب من سيما أهل الجاهلية، وقد ذمّ النبي الكريم صلى الله عليه وسلم العصبية والتعصّب بشكل عام في كثير من أحاديثه، ومن ذلك قوله عليه السلام: «ليس منا من دعا إلى عصبية، وليس منا من قاتل على عصبية، وليس منا من مات على عصبية»⁽¹⁸⁾.

وللعصبية خطورة شديدة على المجتمع وثقافته، فهو سبب كبير للتفرّق والتشرذم والانهيار بالباطل⁽¹⁹⁾، وغالبًا ما يكون التعصّب مقرونًا بالجهل والظلم⁽²⁰⁾، ويترتب عليه الشحناء والبغضاء المنهي عنها شرعًا.

وقد رأى المسلمون آثار هذا التعصّب جليًا في واقعنا المعاصر، وذلك قبل أن يمتنّ الله علينا بهذه الدولة المباركة، حيث كان في الحرمين الشريفين أربعة منابر، لكل مذهب منبر مستقل⁽²¹⁾، فلا يصلي صاحب كل مذهب خلف الآخر، ولا يخفى ما في هذا التصرف من تفرّق المسلمين وإضمار العداوة وربما وصلوا إلى التكفير، ولا شك أنّ ما أوصلهم إلى هذا المظهر المخالف لأساسيات الدين الحنيف إنما هو الفهم الخاطئ للتدين، فهم يفعلون ما يفعلونه بدعوى التدين والتقوى، والبعد عن مخالفة الأدلة ونحو ذلك من الشُّبه.

ثالثًا: العلاقة بين التعصّب والتدين.

إنّ الدين في جوهره يدعو إلى التسامح والمحبة والعدل، بينما التعصّب هو ميلٌ إلى التطرّف والانغلاق على رأي واحد، ومن هنا قد يستغلّ البعض الدين لتبرير أفعاله المبنية على التعصّب فيشوّه الدين الحقيقي الذي يدعو إلى الرحمة والتعايش السلمي مع الآخرين، بغضّ النظر عن اختلافاتهم.

وهناك فرقٌ ظاهرٌ بين التدين والتعصّب، فالتدين الحق مبنٍ على العدل والعلم وينتج عنه التأخي والمحبة والانظام في مجتمع متآلف، وأما التعصّب فهو مبنٍ على الجهل والظلم، وينتج عنه التفرّق والاختلاف والتباغض والتهاجر، وربما التكفير والاعتداء، وعليه فلا يمكن أن يوصف هذا التعصّب بأنه تدين، ولا المتعصّب بأنه متدين، حتى لو اتسم بسمات التدين في ظاهره، فكم عانت مجتمعات المسلمين من تبعات أفكار المتعصبين، سواء كانت في الأمور العقديّة أم في الأمور العمليّة.

فالدين في جوهره وأصله يدعو إلى التسامح والتعايش السلمي بين الناس، بغضّ النظر عن اختلافاتهم. بينما التعصّب سلوك بشري ينبع من الأهواء والأغراض الشخصية، وليس له علاقة بالإيمان الصحي، ومن تلك الشواهد تفعيل الخلافات

المذهبية والطائفية والعرقية بغطاء ديني، بمبررات منها الحفاظ على الهوية الفكرية، والموروث الفقهي للمجتمع.

المطلب الثاني: اتباع الهوى

اتباع الهوى من أبرز مظاهر الفهم الخاطئ للتدين، وهو من أخطر الأمور التي قد يقع فيها الإنسان، حيث يقوده إلى الضلال والهلاك، ويجعل ثوب التدين مهلهلاً، ذلك أنَّ صاحب الهوى يترك الحق الذي تضمنته الأدلة، ويتبع هواه سواء كان في شهوة أو شهوة، مع ظنه أنه على حق وهدى، وأنه الذي هُدي إلى الفهم الصحيح للدين وللأدلة الشرعية، وفيما يلي بيان معنى اتباع الهوى، وخطورته والعلاقة بينه وبين التدين.

أولاً: تعريف الهوى.

الهوى في اللغة: "هوى النفس: إرادتها، والجمع: أهواء. والهوى: محبة الإنسان الشيء وغلبته على قلبه، قال الله عز وجل: ﴿وَتَكْبَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى﴾ [النازعات: 40]، معناه: نهاها عن شهواتها وما تدعو إليه من معاصي الله" (22).

والهوى في الاصطلاح: "ميلان النفس إلى ما تستلذه من الشهوات، من غير داعية الشرع" (23). وعرفه ابن الجوزي فقال: "الهوى: ميل الطبع إلى ما يلائمه" (24).

ثانياً: خطورة اتباع الهوى.

تتضح خطورة اتباع الهوى من خلال آثاره السيئة على الأفراد والمجتمعات، فهو يبعد الإنسان عن سبيل الحق والصواب، ويجعله يتبع الأهواء والشهوات، كما يدفعه إلى ارتكاب المعاصي والذنوب، مما يبعده عن رحمة الله، ويفسد على الإنسان نفسه وحياته، ويجعله يعيش في حالة من القلق والاضطراب فضلاً عما يمكن أن يؤدي إليه من انتشار الفساد والانحلال في المجتمع.

ومن هنا جاء ذم اتباع الهوى في القرآن الكريم والإشارة إلى أنه يدفع صاحبه إلى مخالفة الشرع، ويلهث وراء الشهوات، قال تعالى: ﴿وَأَنذِرْ عَلَيْهِمْ نَبَأَ الَّذِي ءَاتَيْنَاهُ ءَايَاتِنَا فَانْسَلَخَ مِنْهَا فَاتَّبَعَهُ الشَّيْطَانُ فَكَانَ مِنَ الْعَاوِينَ ﴿١٧٦﴾ وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنِ حَمَلَ عَلَيْهِ يَلْهَثَ أَوْ تَرَكَهُ يَلْهَثُ ذَلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِءَايَاتِنَا فَاقْصُصْ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٧٧﴾﴾ [الأعراف: 176].

فهذا المثل القرآني ضربه الحق - سبحانه وتعالى - في كتابه لمن آتاه الآيات فأعرض عنها وانسلخ منها، واتبع هواه فكان أخس من الكلب.

يقول ابن القيم - رحمه الله -: (فشبه سبحانه من آتاه كتابه، وعلمه العلم الذي منعه غيره فترك العمل به واتبع هواه، وأثر سخط الله على رضاه، ودينه على آخرته، والمخلوق على الخالق؛ بالكلب الذي هو من أخبث الحيوانات وأوضعها قدراً، وأخسها نفساً) (25).

كما بين القرآن الكريم - أنَّ اتباع الهوى يؤدي إلى الفساد العظيم، فقال تعالى: ﴿وَلَوْ أَتَّبَعَ الْهَوَى لَفَسَدَتِ السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ وَمَنْ فِيهِنَّ﴾ [المؤمنون: 71].

(والمعنى: لو أجازهم الله إلى تشريع ما أحبوا تشريعَهُ وإرسال مَنْ اقترحوا إرسالَهُ، بَأَن جَعَلَ أَمْرَ التَّشْرِيعِ وَإِزْسَالِ الرُّسُلِ وَخَوِ ذَلِكَ تَابِعًا لِهَوَاهُمْ الْفَاسِدَةِ، لَفَسَدَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ، وَمَنْ فِيهِنَّ؛ لِأَنَّ أَهْوَاءَهُمْ الْفَاسِدَةَ وَشَهَوَاتِهِمُ الْبَاطِلَةَ، لَا

يُمْكِنُ أَنْ تَقُومَ عَلَيْهَا السَّمَاءُ وَالْأَرْضُ وَذَلِكَ لِفَسَادِ أَهْوَائِهِمْ، وَاخْتِلَافِهَا. قَالَ أَهْوَاءُ الْفَاسِدَةِ الْمُخْتَلِفَةُ لَا يُمْكِنُ أَنْ يَقُومَ عَلَيْهَا نِظَامُ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَمَنْ فِيهِنَّ، بَلْ لَوْ كَانَتْ هِيَ الْمُتَّبِعَةُ لَفَسَدَ الْجَمِيعُ⁽²⁶⁾.

فيظهر جلياً أنَّ اتباع الهوى من المظاهر التي تنشأ عن الفهم الخاطئ للتدين، وهو من أخطر الأمور التي تفسد الدين وتقوّض الالتزام به، ولذلك يجب على كل مسلم أن يجاهد نفسه ويبتعد عن كل ما يمليه عليه هواه، وأن يتبع الحق والهدى، وأن يجعل هواه موافقاً للدين الحق، وتدينه متنسق مع الفهم الصحيح للأدلة الشرعية.

ثالثاً: العلاقة بين اتباع الهوى والتدين.

إنَّ الدين يدعو إلى التسليم لأوامر الله تعالى، والتدين الحق هو ثمرة لهذا التسليم لأمر الله وشرعه، بينما الهوى يدفع الإنسان إلى اتباع رغباته وميوله الشخصية، دون النظر إلى الحقائق الشرعية.

إن التدين سلوك يقوم على التزام أحكام الدين وتعاليمه، والعمل على تطبيقها في واقع حياة المؤمن اليومية، وهذا ما يتعارض بشدة مع اتباع الهوى والميل إلى اتباع الرغبات والأهواء الشخصية، دون الأخذ بالحقائق والأدلة.

ومن هنا حذرت دعوة الإسلام بشدة من اتباع الهوى في الدين، وحثت على اتباع الشرع؛ لأنَّ اتباع الهوى يجعل الإنسان يترك المفاهيم الصحيحة من الكتاب والسنة، ويسير خلف أهوائه ورغبات نفسه الفُتارة بالسوء، فيكون بذلك أكثر عرضة للتدين الفاسد، فينبغي على المسلم أن يتجرد من أهوائه، ويسير وفق الشرع؛ بحيث تكون كل أقواله وأفعاله تابعة لما جاء به الشرع الحنيف؛ لأنَّ ذلك دليل على كمال الإيمان، والصد بالصدق فمن طغى عليه الفهم الخاطئ للتدين فإنه سيكون -ولا محالة- متبعاً لهواه، ظاهراً فيه هذا الأمر، وذلك أنَّه لم يفهم التدين فهماً صحيحاً، بل أخطأ الفهم، فغلب عليه الهوى، فأراد في مراتع الضلال، وما كل ما نشهده من الانحراف عن المنهج السوي، والدين الوسطي، إلا نتيجة لفهم خاطئ للتدين، نتج عنه اتباع الهوى، وجاء أصحابه بعد بالخراب والدمار على الثقافة الإسلامية وعلى المجتمعات كافة، كما هو شأن الخوارج الذين تدينوا بفهم خاطئ، فظهر فيهم بعد ذلك اتباع الهوى والعواطف، فكفروا من سواهم واستلذوا بذلك التكفير لأنهم يعتقدونه تدينًا، ثم قتلوا وفجروا وقطعوا السبل واستحلوا الحُرَم، وهم مع ذلك يتدينون وربما اجتهدوا في العبادات كما أخبر عنهم النبي صلى الله عليه وسلم بقوله: « يحقر أحدكم صلاته إلى صلاتهم، وصيامه مع صيامهم، يقرءون القرآن لا يجاوز تراقيهم، يمرقون من الدين كما تمرق السهم من الرميّة... »⁽²⁷⁾، فبين النبي صلى الله عليه وسلم في هذا أنَّ عندهم تدين، لكنه تدين مجتزأ مشوه غير نافع، وذلك لأنَّه مبني على فهم خاطئ، وهوى ظاهر.

ومثلهم من ترك الفرائض والواجبات الشرعية تدينًا؛ لأنَّه ظنَّ أنه قد بلغ مرتبة لا يحتاج معها إلى فعل العبادات، وهذا أمر مركب بشكل ظاهر، فأوله الفهم الخاطئ للتدين، فيبدأ هؤلاء بفهم مغلوط، يوصلهم إلى اتباع الهوى، ثم تكون من مظاهره ترك الواجبات الشرعية بدعوى أنَّهم قد وصلوا إلى مرتبة العبودية الخاصة، وما هو إلا اتباع للهوى مبني على فهم خاطئ للتدين أوصلهم إلى درجة الإلحاد والإباحة وترك ما أنزله الله على نبيه صلى الله عليه وسلم من الدين الحق⁽²⁸⁾.

ومن الشواهد على تلك المظاهر كثرة الفتاوى الدينية الصادرة عبر الوسائل الإعلامية المتنوعة من صحف وقنوات تلفزيونية ومواقع إلكترونية التي تُبث من أشخاص معظمهم ليسوا مؤهلين للفتوى، فلا هم علماء أصول، ولا فقهاء شرع، ولا أعضاء في مجامع ومجالس وهيئات فقهية معتبرة، فهم - في الغالب طلاب علم دعاة أو مثقفون - أصحاب مواعظ، ولكن ما ينشر ويبث عنهم من فهم خاطئ قصد التأصيل الشرعي، والتكليف الفقهي بالجرح والتعديل في كثير من القضايا القديمة والحديثة بغطاء التدين، والغيرة على الدين؛ يمسح جيلًا، ويؤسس جهلاً عميقًا بمبادئ الدين القويم، والحال هذه تعد انصافاً حقيقياً عن مفهوم التدين، فهو متدين بالعبادات، ولكنه مخالف بالمعاملات والأخلاق، فلا يسلم أحد من لسانه ويده وعدوانه، فهذا التيار المتدين ظاهرياً يأتي يوم القيامة بأعمال مثل الجبال وقد شتم فلاناً، وقذف فلاناً، فتصير هباء



منثورًا، كما دلت على ذلك الأدلة الشرعية.

المطلب الثالث: الغلو في الدين

المظهر الثالث من مظاهر الفهم الخاطئ للتدين الغلو والتطرف، وهما من أبرز مظاهر الفهم الخاطئ للتدين؛ ذلك أنه يعبر عن الانحراف عن المنهج السليم في فهم وتطبيق الدين، وهذا الانحراف بدوره يؤدي إلى تبني أفكار متطرفة وعنيفة، وتفسير للنصوص الدينية بشكل حرفي انتقائي، فلا يجمعون بين النصوص، ولا يحرصون على فهمها الفهم الصحيح، ومن ثم ينحرفون في تطبيقها على الواقع المعاصر بصورة جامدة تتعارض مع أصول الدين وأدلتها الصحيحة ومقاصده العامة الشاملة.

وسوف أتكلم عن هذا المظهر من مظاهر التدين الخاطئ في النقاط الآتية:

أولاً: تعريف الغلو.

الغلو في اللغة: يدور معنى هذه الكلمة ومشتقاتها في اللغة على مجاوزة الحد والقدر. فالغن واللام والحرف المعتل: أصلٌ صحيح يدل على ارتفاع ومجاوزة قدر، يقال: غلا السعر يغلو غلا، إذا ارتفع وزاد، وغلا الرجل في الأمر غُلُوًا إذا جاوز حده⁽²⁹⁾.

وهذا يتضح أن الغلو في اللغة هو مجاوزة الحد المألوف في كل شيء.

وأما **الغلو في الاصطلاح** فقد عرّف بأنه: (مجاوزة الحد في التشدد والتصلّب)⁽³⁰⁾.

وقيل: (هو المبالغة في الأمر، ومجاوزة الحد فيه إلى حيز الإسراف)⁽³¹⁾.

وهذا يتضح أن الغلو في الدين يعني: مجاوزة حد الاعتدال فيما شرعه الله تعالى من الدين لعباده.

ثانياً: خطورة الغلو في الدين.

الغلو كما تقدّم هو الزيادة عن الحد في كل شيء، وفي الدين هو تجاوز حدود الشرع في العبادات والمعاملات والعقائد، والزيادة على ما هو مطلوب شرعاً. وهو ينتج عن فهم خاطئ للنصوص الدينية، وتطبيقها بطريقة مخالفة للفهم الذي سار عليه النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه، دون مراعاة الأحوال والمصالح، ودون الأخذ في الاعتبار مقاصد الشريعة ومحاسنها ومعانيها وقواعدها الكبرى.

ولخطورة الغلو نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم أمته عن الغلو في الدين في أكثر من حديث، فمن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: «يا أيها الناس إياكم والغلو في الدين؛ فإنما أهلك من كان قبلكم الغلو في الدين»⁽³²⁾.

ومثله حديث معاذ عندما أطال في القراءة بالناس في الصلاة؛ فقال له النبي صلى الله عليه وسلم: «يا معاذ، أفтан أنت؟ أو أفتان. ثلاث مرار: فلولا صليت بسبح اسم ربك، ﴿والشمس وضحاها﴾ ﴿والليل إذا يغشى﴾، فإنه يصلي وراءك الكبير والضعيف وذو الحاجة»⁽³³⁾.

وإنما نهى النبي صلى الله عليه وسلم عن الغلو لأنه سبب رئيس للانحراف عن الدين، والمروق منه، فالغلو ينبت في النفس غروراً وشبهة تجعل صاحبه يستحل الحرام، ويرتكب الموبقات، وهذا أمر ظاهر في حال من غلا في دينه، كالخوارج وأذنانهم، تجدهم يغلون ويتشدّدون في الدين ثم يمرقون منه كما يمرق السهم من الرمية كما أخبر عنهم النبي صلى الله عليه وسلم، وكما سالت دماء المسلمين على أيديهم، بسبب غلوهم، معتقدين أن ما يقومون به هو نوع من التدين، وقد حكى لنا التاريخ كثيراً من قصصهم المؤلمة، مثل قتلهم لعبد الله بن خباب بن الارت، وزوجته وكانت حاملاً فبقروا بطنها وقتلوا جنينها⁽³⁴⁾، وبعد أن قتلوه مرّوا على يهودي فتورعوا أن يأخذوا منه جنى نخلة إلا بئمنها، قال المبرد في الكامل: ((وساوموا رجلاً نصرانياً بنخلة له، فقال: هي لكم، فقالوا: ما كنا لناخذها إلا بئمن. قال: ما أعجب هذا؟ أتقتلون مثل عبد الله بن خباب ولا



تقبلون منا جنى نخلة؟⁽³⁵⁾.

وكذا الذين قتلوا الحسين رضي الله عنه كانوا من أهل الغلو، جاء في الأثر: أنَّ رجلاً من أهل العراق سأل ابن عمر عن دم البعوض؟ فقال: (يسألوني عن دم البعوض وقد قتلوا ابن بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم)⁽³⁶⁾، (وكما يقال عن بعض الناس إنَّه كان يزني بامرأة وهو صائم، فقال لها: غطي وجهك فقد كره العلماء القبلة للصائم)⁽³⁷⁾، فانظر إلى هذا الانحراف في التدني الذي يظهر جلياً في الغلو في جانب ويكون سبباً للانحراف في جوانب كثيرة في الدين، والأمثلة على هذا كثيرٌ جداً. وفي زماننا المعاصر نجد طوائف وجماعات وفرقا تنتسب إلى الإسلام اسماً؛ وتبتعد منه كبعد السماء عن الأرض، كداعش، والقاعدة، وأخواتهما ممن جمعهم الغلو في ميدان واحد، وهم بما يفعلون يحسبون أنهم يزدادون إلى الله قربة ورضواناً، وأنهم في ميدان الجهاد مرابطون كما أمرهم الله، وما أوقعهم إلا غلوهم وتشددهم في تنفيذ أوامر الدين، وبهذا تتضح خطورة الغلو في الدين، وأنه يشكل تهديداً خطيراً على الفرد والمجتمع ثقافة وسلوكاً.

المبحث الثاني: أبرز أسباب الفهم الخاطئ للتدني

المطلب الأول: التفسير الحرفي للنصوص الشرعية

الأصل في فهم الأدلة الشرعية هو إجراؤها على ظاهرها، وعدم التكلف في إخراجها عما دلت عليه إلا بدليل صحيح، لكن في المقابل فإنَّ التمسك بالحرفية المطلقة في تفسير النصوص الدينية والمبالغة في ذلك دون أعمال الفهم ومراعاة القرائن ومخارج النصوص وجمع الأدلة الأخرى، يعدُّ من أبرز أسباب الانحراف في التدني، وأشدّها خطراً؛ لما قد يؤدي إليه من نتائج عكسية، ويولّد العديد من المشكلات في الجانب العلمي والعملية.

لقد أدّى التمسك بظواهر النصوص إلى أخطاء كثيرة في فهم الدين عند كثير من المنتسبين له، وقد تبع هذه الأخطاء تدني فاسد وتشدد جمود وضلال كبير.

وقد ورد في السنة ما يبيّن أنَّ الأخذ بالظاهر دون الفهم ودون ضبط النصوص بالأصول العامة للشرعية قد يؤدي إلى مجانية الصواب والخطأ والزلل وقد يصل بصاحبه إلى الانحراف عن الدين الصحيح.

فمن ذلك ما جاء في قصة سيدنا عدي بن حاتم رضي الله عنه، في فهمه لقوله تعالى: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ثُمَّ أَتُمُوا الصَّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ﴾ [البقرة: 187]، حيث عمد إلى عقالين أبيض وأسود، وجعلهما تحت وسادة، وجعل ينظر إليهما حتى يتبين له طلوع الفجر أخذاً منه بظاهر الآية، فلما ذكر ذلك للرسول صلى الله عليه وسلم قال له: "إنك لعريض القفا"⁽³⁸⁾.

فوضّح له أن المراد بالخيط الأبيض هو بياض النهار، والمراد بالخيط الأسود هو سواد الليل وليس حقيقة الخيطين المذكورين في الآية.

ومن هنا تتضح العلاقة بين المبالغة في التفسير الحرفي للنصوص وبين التدني، فالتفسير الحرفي إذا لم يكن هو المقصود من النص فإنه يؤدي إلى فهم خاطئ للنص، وهذا الفهم بدوره يشكل عاملاً مهماً في سلوك الفرد تجاه الدين والتفاعل معه، فقد يؤدي هذا الفهم إلى التعصب والتطرف، حيث يتم تفسير النصوص بشكل ضيق جداً، مما يؤدي إلى تبرير بعض السلوكيات المتطرفة، أو اعتبار أي تفسير آخر للنصوص خطأ أو بدعة، ثم بعد ذلك ينتقل الفهم الظاهري الخاطئ إلى التطبيق العلمي.

ولا شك أنَّ ما كان أساسه باطلاً فإن تطبيقاته على الواقع بمختلف جوانبه سوف تكون باطلة، وهذا أمر مشاهد قديماً وحديثاً، لذا كان من الأهمية بمكان تصحيح فهم من فهم من ظاهر الأدلة بعض المعاني الباطلة والرد عليه، وبيان



المعاني الصحيحة من الأدلة.

المطلب الثاني: التأثير بالموروثات الفكرية الفاسدة

لا شك أن للثقافة المحيطة، بما تحمله من عادات وتقاليد وأفكار سائدة، تأثيراً عميقاً وجذرياً على التدين. وهذا التأثير يتمثل في جوانب عدة من أهمها: أن تلك الموروثات -كالعادات والتقاليد- تلعب دوراً كبيراً في تحديد كيفية ممارسة الشعائر الدينية، فضلاً عن أن اختلاط العادات والمعتقدات الشعبية بالمعتقدات الدينية، يشكل فهماً خاطئاً للدين في كل ثقافة قد يؤدي إلى انحراف في الممارسات.

ومن هنا يمكن القول: إن تفسير الدين وفقاً للسياق الثقافي المرتبط بالعادات والتقاليد والأفكار السائدة من شأنه أن يؤدي إلى تباين في الفهم والتفسير، وهذا بدوره يؤثر على التدين الذي هو سلوك مرتبط بفهم للدين، فإن كان صواباً كان التطبيق له في الواقع العملي صواباً نافعاً، وإن كان الفهم خاطئاً كان التطبيق له في الواقع العملي خاطئاً غير محمود العواقب. وهذا ما يتضح بصورة أكبر إذا قمنا بدراسة العلاقة بين التقليد الأعلى للأباء وبين التدين.

المطلب الثالث: قلة الوعي الديني، وسوء فهم الأدلة الشرعية

يعتبر هذا السبب من أهم الأسباب التي توصل للفهم الخاطئ للتدين، فالبعد عن التعلم والسؤال عن الأمور الدينية، وممارسة الشعائر الدينية دون اهتمام بالصواب والخطأ فيها ينشأ عنه فهم خاطئ للتدين. وتمثل قلة الوعي بالأسس الصحيحة لفهم الدين وتفسيره مدخلاً لضعف التدين، حيث لا يدرك فيها الفرد بشكل كامل معاني الدين وتعاليمه وأحكامه، ولا يفهم أبعادها العميقة في حياته اليومية. وهذه الحالة لها صورٌ متعددة ومتشعبة، تلقي بظلالها على التدين.

فقلة الوعي الديني من أسباب تذبذب الإيمان وضعفه في النفوس، حيث يصبح الفرد عرضة للتأثر بالعوامل الخارجية والشكوك التي قد تثيرها، ولذلك نبى رسول الله صلى الله عليه وسلم الصحابة عن تصديق بني إسرائيل فيما يقوله علماءهم من أخبار وقصص وحوادث، وما ذاك المنع إلا للحفاظ على الفرد المسلم حتى ينضج لديه الوعي والفهم لدينه، ولا يضعف إيمانه أو يتذبذب بتلك الشكوك، لأنه يتبع ضعف الإيمان ضعف الارتباط بالدين والانتماء إليه، مما يؤثر على الحماس في تطبيق تعاليمه والتقاسم عن أداء العبادات، أو أدائها بشكل غير صحيح.

وكذا فإن من أهم الأسباب للفهم الخاطئ للتدين سوء فهم الأدلة الشرعية بقصد أو بغير قصد، وهذا السبب يؤدي إلى تفسيرات خاطئة للنصوص الدينية وسوء فهم لها، مما قد يؤدي إلى تطبيقها بشكل خاطئ، أو الانحراف بها عن المقصود منها.

المبحث الثالث: آثار الفهم الخاطئ للتدين

المطلب الأول: أثر التفسير الحرفي للنصوص الشرعية

من آثار الجمود الناتج عن الإغراق في التمسك بظواهر النصوص، أنه يعوق تقدم المجتمعات، ويقف حاجزاً أمام الإبداع الفكري والعلمي، فالتمسك بحرفية وظواهر النصوص يؤدي إلى الجمود في الفهم والخطأ في التصور، كما يؤدي إلى العجز عن الإبداع والتشدد المفرط في الدين، وإصدار الأحكام الخاطئة على الناس، ولا أدل على ذلك من فعل الخوارج على اختلاف مشاربهم حيث فهموا من قول الله تعالى: ﴿وَمَنْ لَّمْ يَخُصِرْ إِمَّامًا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ ۝﴾ [المائدة: 44] أنه الكفر الأكبر الذي يلزم منه تكفير كل من خالف حكم الله تعالى في أمر من الأمور سواء كان حاكماً أو محكوماً، فرد عليهم الصحابي الجليل وحبر هذه الأمة عبد الله بن عباس بقوله: (إنه ليس بالكفر الذي تذهبون إليه، إنه ليس بكفر ينقل عن ملة، ولكن كفر دون كفر)⁽³⁹⁾، لكن الخوارج لم يلتفتوا لتصحيح ابن عباس لفهمهم الخاطئ للآية الكريمة، وأصروا



على الفهم المزعوم من ظاهر الآية، وجعلوه دينًا، استباحوا له الحرث والنسل، وتسببوا بعد ذلك بفتن عظيمة سفكت فيها الدماء وقطعت فيها السبل، كما هو معلوم من التاريخ.

المطلب الثاني: أثر الغلو في الدين على التدنُّين

الغلو كما تقدّم ينبع من فهم خاطئ للدين، ويتبع هذا الفهم بالضرورة صورة مشوهة للتدين، تجعل صاحبها يبالغ في تطبيق بعض الأحكام الشرعية، ويحرف معاني النصوص الدينية، ويقوم بتأويلها بشكل يخدم أغراضه الشخصية، وينحرف في أبواب عظيمة في الدين قد توصله إلى الخروج منه، وإلى أذية المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا بدوره يؤدي إلى نتائج سلبية منها:

أ- تشويه صورة الدين: وذلك عندما يرتبط الغلو والتطرف بالدين في أذهان الكثيرين، وتصدير صورة له تحمل معنى التشدد والعنف والكراهية.

ب- نفور الناس من الدين: حيث يدفع الغلو والتطرف الكثير من الناس إلى الابتعاد عن الدين، والشك في صحة تعاليمه.

ج- تبرير العنف والتطرف: حيث يستغل أهل الغلو والتطرف الدين لتبرير أعمالهم المرتبطة بالعنف، مما يؤدي إلى زعزعة الأمن والاستقرار في المجتمعات.

د- إضعاف القيم الأخلاقية: وذلك عندما يحلُّ الغلو والتطرف محل القيم الأخلاقية السامية، كالتسامح والرحمة والعدل.

وفي تاريخنا أمثلة واضحة شاهدة على عواقب الغلو الشنيعة، فإن أثر غلو الخوارج والرافضة وأمثالهم في بث الشرِّ وتفريق الكلمة، وإضاعة الجهود، وتحطيم قوة المسلمين، وذهاب هيبتهم، وإعطاء أسوأ الصور عن تاريخ المسلمين معروف ومشهور⁽⁴⁰⁾، وكذا إفساد العقائد الدينية، فالغلو سبب رئيس لإفسادها⁽⁴¹⁾. ومن خلال هذا الكلام تتضح خطورة الغلو وأثره على الدين والتدين على حدٍ سواء، وأنَّ الفهم الخاطئ له سبب كبير للغلو والخروج عن التوسط والاعتدال.

المطلب الثالث: أثر قلة الوعي الديني، وسوء فهم الأدلة الشرعية

يترتب على ضعف الإيمان بسبب قلة الوعي الديني ضعف الاهتمام بالشعائر الدينية، فتجد الشخص لا يهتم لفعل العبادات، وإن أداها فيكون بكسل وعدم اهتمام، وقد جعل الله تعالى ذلك من صفات المنافقين حيث قال ﴿وَإِذَا قَامُوا إِلَى الصَّلَاةِ قَامُوا كُسَالًا يُرَاءُونَ النَّاسَ وَلَا يَذْكُرُونَ اللَّهَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [النساء: 142]، ويصير من هذا حاله يراقب الناس أكثر من مراقبته لله، فيظهر بمظهر التدين الخاطئ، وسبب ذلك قلة الوعي الديني، قال البيهقي: ﴿وَإِذَا قَامُوا إِلَى الصَّلَاةِ، يَغْنِي: الْمُنَافِقِينَ، قَامُوا كُسَالًا﴾، أي: مُتَنَاقِلِينَ لَا يُرِيدُونَ بِهَا اللَّهَ فَإِنْ رَأَهُمْ أَحَدٌ صَلَّوْا، وَإِلَّا انصَرَفُوا فَلَا يَصَلُّونَ، ﴿يُرَآؤُنَ النَّاسَ﴾ مراءً لِلنَّاسِ لَا اتِّبَاعًا لِلْمَرْءِ اللَّهِ⁽⁴²⁾.

وقضلاً عن العبادات والالتزام بأدائها فقد يؤدي ضعف الإيمان إلى ضعف الالتزام بالأخلاق الإسلامية التي هي جزء لا يتجزأ من التدين، وهذا أمر ظاهر في واقعنا المعاصر، فإنَّ كثيرًا من المنتسبين للإسلام في مجتمعاتنا عندهم ضعف ظاهر في التحلي بالأخلاق الإسلامية الصحيحة المبنية على الأدلة الصريحة والفهم الصحيح، وهذا ناتج عن قلة الوعي الديني. وبرز الإمام ابن القيم - رحمه الله - بعض آثار سوء فهم الأدلة الشرعية بقوله: (سوء الفهم عن الله ورسوله أصل كل بدعة وضلالة نشأت في الإسلام؛ بل هو أصل كل خطأ في الأصول والفروع، ولا سيما إن أضيف إليه سوء القصد، وهل أوقع

القدرية والمرجئة والخارج والمعتزلة والجهمية والرافضة وسائر الطوائف أهل البدع إلا سوء الفهم عن الله ورسوله، حتى صار الدين بأيدي أكثر الناس هو مُوجِب هذه الأفهام! والذي فهمه الصحابة ومن تبعهم عن الله ورسوله، فموجود لا يُلتفت إليه، ولا يرفع هؤلاء به رأساً!... حتى إنك لتمرّ على الكتاب من أوله إلى آخره فلا تجد صاحبه فهم عن الله ورسوله ومراده كما ينبغي⁽⁴³⁾.

فهذه بعض آثار سوء الفهم كما يذكرها الإمام ابن القيم رحمه الله، ليبين من خلالها أن سوء الفهم سبب كل ضلال وإضلال، ولا شك أن سوء الفهم هذا مبني على قلة الوعي الديني.

ومن هنا يتضح أن سوء فهم النصوص الدينية يمثل أحد أكبر التحديات التي تواجه الثقافة الإسلامية لما له من آثار سلبية عميقة تمتد إلى الفرد والمجتمع على حدٍ سواء، فهو سبب رئيس في تقديم صورة مشوهة وغير دقيقة عن الدين، مما يساهم في انتشار الأفكار المتطرفة والعنيفة، ويزيد من الانقسامات والتعصب ويؤدي إلى نشوب الصراعات والنزاعات، سواء كانت على المستوى الفردي أو الجماعي.

هذا فضلاً عن استغلال بعض الأفراد لسوء الفهم لتبرير سلوكياتهم المنحرفة وتطويعهم، متذرعين بدينهم الذي فهموه بصورة غير صحيحة، مما يؤدي إلى تشويه سمعة الدين وأهله، وتخويف الناس منه، وابتعاد الناس عنه.

المطلب الرابع: أثر التأثير بالموروثات الفكرية الفاسدة

يبدو أثر التقليد على المفاهيم والسلوكيات من خلال بيان مفهوم العبادة عند أهل مكة مثلاً؛ فقد قلّدوا آباءهم في عبادة الأوثان وجعلوا عبادة الأوثان والأحجار والأشجار والأموات وسائط تقربهم من الله، واعتبروها عبادة صحيحة صالحة، وكانت حجّتهم في ذلك كما أخبر القرآن عنهم: ﴿مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَا إِلَى اللَّهِ زُلْفَى﴾ [الزمر:3]، وكانت هذه

إحدى الحجج التي كانت سائدة في مجتمعهم، فهم يظنون أنهم لا يستطيعون الوصول إلى الله تعالى إلا عبر واسطة من الخلق. كما علّلوا هذه العبادة الباطلة بقولهم: ﴿بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَرِهِمْ

مُهْتَدُونَ﴾ [الزخرف:22]. وفي هذه الآية الكريمة بيان أنه: "ليس لهم مستند فيما هم فيه من الشرك سوى تقليد الآباء والأجداد، بأنهم كانوا على أمة، والمراد بها الدين هاهنا، ... وهذه دعوى منهم بلا دليل"⁽⁴⁴⁾، فالبينة هي المؤثر الوحيد في هذه الممارسات الباطلة، والتي يشهد ببطالانه العقل والحس، لكن للبينة أثر كبير في تكوين الفهم الخاطئ للتدين وكيفية وصول العبد إلى ربه، فهؤلاء لم يكن عندهم إنكار لوجود الله تعالى، لكنهم يعتقدون أنهم لا يستطيعون الوصول إلى الله إلا عبر وسائط، وهذه العقيدة ورثوها عن آبائهم ونشأوا عليها في مجتمعهم.

وكما قلّدوا آباءهم في العبادة قلّدوهم في فعل الفواحش كما قال تعالى: ﴿وَإِذَا فَعَلُوا فَحِشَةً قَالُوا وَجَدْنَا عَلَيْهَا آبَاءَنَا وَاللَّهُ أَمَرَنَا بِهَا قُلْ إِنَّ اللَّهَ لَا يَأْمُرُ بِالْفَحِشَةِ أَتَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْمَلُونَ﴾ [الأعراف:28].

وإزاء هذا التقليد الأعشى والافتراء على الله عز وجل أنه شرع ذلك الأمر أرسل الله تعالى نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم لبيان بطلان هذه العقائد، التي وصل الحال بأصحابها أن ينسبوا الأمر بالفواحش إلى الله تعالى، وما ذلك إلا لأنهم وجدوا في محيط جعل من تلك الترهات عقائد صحيحة هرم عليها الكبير، وترعرع عليها الصغير، ولذا فقد أنكر الله عليهم هذه العقائد وهذه الادعاءات أشد الإنكار، ولم يعذرهم بوجودهم في هذه البيئة السلبية، فالله سبحانه وتعالى (لا يأمر خلقه بقبائح الأفعال ومساوئها)⁽⁴⁵⁾.

وإن الناظر لمثل هذه الممارسات يظن أنها انتهت وبادت، ولكن حتى في عصرنا الحديث ما زال هناك تأثير سلبي للبيئة

على كثير من المنتسبين للثقافة الإسلامية، فكما كان عند الجاهلية الشرك وواد البنات، وطوافهن بالبيت عرايا، فكذلك في العصر الحاضر يوجد التعلق بالقبور والأولياء، واستغلال البنات، وعضل النساء، وحرمانهن من الميراث والزواج، وغير ذلك مما هو سائد في بعض البيئات المنتسبة للإسلام، ومن بعض المتدينين، مع أنَّ هذه العادات أبطلها الإسلام في نصوص كثيرة صريحة، لكن أثر البيئة هو السبب الرئيس في هذه الممارسات الخاطئة التي بنيت على فهم خاطئ للدين.

وكذا أيضًا في العصر الحديث فإنَّ التقليد يعدُّ عائقاً أمام التدبُّن الصحيح المبني على فهم سديد للدين وأحكامه، لما يسببه من خطأ في مفاهيم الناس، وتظهر بسببه كثير من التطبيقات المنحرفة في الواقع، والسبب في تأثير البيئة المحيطة بالشخص ومثال ذلك: الثأر، والمفاخرة بالأنساب، وغمط الناس واحتقارهم، والتعصب الفقهي الديني، ونحو ذلك من الأمور التي تظهر في المجتمعات الإسلامية بين الحين والآخر، والتي بنيت في غالبيتها على فهم خاطئ للتدبُّن، وهو إما لقصور في التعلم فينشأ عنه تصور خاطئ للدين، أو لفهم الدين بصورة خاطئة وتناقل ذلك بين الأجيال حتى ينشأ الناشئ على تلك الموروثات فيظنُّ أنَّ ذلك هو الدين الصحيح كما هو حال المتعصبين للمذاهب. قال ابن القيم رحمه الله: (فكم حال هذا التقليد بين القلوب وبين الهدى، ولم ينح منه إلا من سبق له من الله الحسن)⁽⁴⁶⁾.

ومن خلال ذكر هذه النماذج يتضح أثر الموروثات الفكرية الفاسدة على التدبُّن، حيث تثمر هذه الموروثات فهمًا يتعارض مع صحيح الدين وأصوله الشرعية المعتمدة، ثم يظهر أثر هذا الفهم في سلوك المتدين، والذي بدوره يتعامل مع هذا الفهم الفاسد السقيم على أنَّه دين يصدر عنه وإليه يرجع.

المبحث الرابع: أهم سبل علاج مشكل الفهم الخاطئ للمتدين

إنَّ البحث عن أهم سبل معالجة الفهم الخاطئ للتدبُّن من الأهمية بمكان، لما لهذا الفهم من آثار عميقة على الفرد والمجتمع، وعلاج مثل هذه الظواهر يعود بالنفع على الجميع، ويعزز ثقافة الوسطية والاعتدال، ويزيل كثيرًا من العقواق والآثار الوخيمة للفهم الخاطئ للتدبُّن.

وقد تبين من خلال بيان مظاهر وأسباب وآثار هذا الفهم كيف يمكن أن يؤدي هذا الفهم إلى تشويه صورة الدين في النفوس وتقديم مفاهيم مغلوطة عنه، مما يزعزع اليقين والإيمان في القلوب، وما يترتب عليه من آثار سيئة على الأفراد والمجتمعات، ومن ثمَّ من المناسب أن يأتي الحديث عن سبل العلاج؛ لتصحيح المفاهيم الخاطئة، والمساهمة في الحفاظ على الدين، وحمايته من التحريف والتأويلات الخاطئة.

وكذا فإنَّ المعالجة الموضوعية لهذه الأفهام الخاطئة للتدبُّن لها دور بالغ في مكافحة التطرف والعنف، فكثير من أعمال العنف تتم بسبب التدبُّن الخاطئ، من خلال التفسيرات المتطرفة، والنظرة الضيقة للدين، ومن هنا يأتي تصحيح المفاهيم كلبنة أساسية في مكافحة هذه الأفكار المتطرفة، وتعزيز قيم التسامح والتعايش السلمي، وبناء مجتمع متماسك، يتأسس على قيم الرحمة والعدل والمساواة.

كما لا يخفى أثر المعالجة الموضوعية للفهم الخاطئ للتدبُّن في تعزيز الحوار بين الناس، وتقريب وجهات النظر، مما يساهم في بناء مجتمع أكثر تسامحًا وفهمًا متبادلًا، مجتمع مبني على العدل وحفظ الحقوق، فالثقافة الإسلامية هي ثقافة العدل وصيانة الحقوق، وعدم التعدي عليها، بغض النظر عن صاحب الحق، فإنه لا يستباح حقوق الآخرين بحال، حتى لو لم يكونوا على دين الإسلام، فالإسلام يحفظ الحقوق لجميع الخلق.

وإذا كان التدبُّن الحق ثمرة لفهم صحيح للدين، فلا شك أنَّ هذا الفهم الصحيح له دور إيجابي في تطوير الفرد والمجتمع، من خلال غرس القيم الأخلاقية، وتعزيز الفهم الإيجابي الذي يتأسس عليه التدبُّن الصحيح.

ومن هنا تتقرر أهمية البحث عن سبل معالجة الفهم الخاطئ للتدبُّن كما تتبين المسؤولية المشتركة التي تقع على

عائق الجميع، سواء كانوا دعاة أو علماء أو مثقفين أو أفراداً عاديين. فالجميع مدعو إلى المساهمة في بناء مجتمعات أكثر تديناً وتسامحاً وفهماً متبادلاً.

وفيما يأتي عرضٌ لأبرز سبل المعالجة الموضوعية للفهم الخاطئ للتدين، والتي هي بالضرورة نتيجة عكسية لفهم خاطئ للتدين، وذلك في المطالب الآتية:

المطلب الأول: العلم الشرعي لتصحيح وضبط المفاهيم والمصطلحات الدينية والفكرية:

دين الإسلام هو أكثر الأديان دعوة للعلم والتعلم، وذلك لما للعلم من أهمية كبرى في تعزيز ثقافة الاعتدال والتسامح، وبالعلم تبني المجتمعات والدول، وإنما دخلت الأفكار الخاطئة، والفهوم السقيمة بسبب الجهل. والعلم النافع الصحيح بمثابة المنارة التي تضيء الدرب، وتزيل الضباب عن الحقائق، فهو الأساس المتين لبناء فهم صحيح للتدين، يتبعه تدينٌ سديد بعيد عن الانحراف والتطرف، وبلوغ للكمال وبُعْدٌ عن النقص⁽⁴⁷⁾. وذلك أنَّ العلم الديني الصحيح يقدم تفسيرات دقيقة وشاملة للنصوص الدينية، ويصحح مفاهيم عديدة مغلوطة، ويضبط مصطلحات كثيرة تضاربت بها الأفكار وانتشرت، مما يساعد على تصحيح المفاهيم الخاطئة المنتشرة والتي قد تكون ناجمة عن سوء الفهم أو التأويلات الشخصية التي ترسخ للتدين الفاسد.

وللعلم أيضاً أثر بالغ في تعميق الإيمان بالله تعالى، وتقوية الروابط بين الإنسان وخالفه.

ومن هنا تضافرت النصوص الشرعية الدالة على فضل العلم وأهله، والحث عليه والسعي في طلبه، وجعل ذلك فريضة على كل مسلم كما قال النبي صلى الله عليه وسلم: «طلب العلم فريضة على كل مسلم»⁽⁴⁸⁾، وصار للعلم فضل ظاهر على كثير من الطاعات، حتى صار العلم أفضل من الشهادة في سبيل، والعالم أفضل من الشهيد⁽⁴⁹⁾.

ومن هنا كان (أفضل ما اكتسبته النفوس وحصلته القلوب ونال به العبد الرفعة في الدنيا والآخرة هو العلم والإيمان؛ ولين هذا قرن بينهما سبحانه في قوله: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَالْإِيمَانَ لَقَدْ لَبِثْتُمْ فِي كِتَابِ اللَّهِ إِلَى يَوْمِ الْبَعْثِ فَهَذَا يَوْمُ الْبَعْثِ﴾ [الروم: 56]، وقوله: ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾ [المجادلة: 11]، وهؤلاء هم خلاصة الوجود ولبه والمؤهلون للمراتب العالية⁽⁵⁰⁾.

والعلم النافع الصحيح يورث خشية لله تعالى، والخشية سبيل للاستقامة على الدين، والالتزام بتعاليمه ومن ثم حسن التدين، والبعد عن الفهم الخاطئ له، وهذا ما أكد عليه القرآن الكريم عندما قصر خشيته سبحانه على أهل العلم في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ [فاطر: 28]

(وهذا القصر المستفاد من "إنما" قصر إضافي، أي لا يخشاه الجهال، وهم أهل الشرك، فإن من أخص أوصافهم أنهم أهل الجاهلية، أي: عدم العلم، فالمؤمنون يومئذ هم العلماء، والمشركون جاهلون نفيت عنهم خشية الله ... والمراد بالعلماء: العلماء بالله وبالشرعية، وعلى حسب مقدار العلم في ذلك تقوى الخشية ...؛ لأن العالم بالشرعية لا تلتبس عليه حقائق الأسماء الشرعية، فهو يفهم مواقعها حق الفهم، ويرعاها في مواقعها، ويعلم عواقبها من خير أو شر، فهو يأتي ويدع من الأعمال ما فيه مراد الله ومقصد شرعه، فإن هو خالف ما دعت إليه الشريعة في بعض الأحوال، أو في بعض الأوقات، لداعي شهوة، أو هوى، أو تعجل نفع دنيوي، كان في حال المخالفة موقناً أنه مورط فيما لا تحمد عقباه، فذلك الإيقان لا يلبث أن ينصرف به عن الاسترسال في المخالفة بالإقلاق أو الإقلال، وغير العالم إن اهتدى بالعلماء فسعيه مثل سعي العلماء، وخشيته متولدة عن خشية العلماء)⁽⁵¹⁾.

وهذا الكلام يتضح أثر العلم النافع في الفهم السديد الذي يقود إلى خشية الله تعالى والعمل بمرضاته، ومن ثم



الالتزام الصحيح بالدين.

وهذه الخشية من الله تعالى والمرتبطة تمام الارتباط بالعلم هي جوهر الدين وعموده، وهي الشعور بالخوف من الله تعالى وتقديسه، والاعتقاد بقدرته وعلمه، والرجاء في ثوابه، وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتدين، بحيث لا يمكن تصور دين صحيح خالٍ من الخشية.

ومن واقعنا المشاهد، نجد بما لا مجال للشك فيه أن أغلب الفهم الخاطئ للتدين إنما صدر ممن قلَّ علمه، وابتعد عن العلماء الربانيين، وأوغل في الجهل والعماية، ولم يكن له نصيب من ثني الركب عند العلماء، فأُتي من جهله، فجنى على نفسه وعلى المجتمع من حوله.

ونخلص من هذا الكلام إلى أن العلم يقود إلى الخشية وحسن العمل، فالعالم الحق متدين يلتزم حدود الدين ولا يتعداها، وهو في تدينه مستقيم قد أورثه العلم قصداً في أفعاله، واعتدالاً في سلوكه، وتوسطاً في أفكاره وقناعاته، ومن مقومات ذلك تصحيح وضبط المفاهيم والمصطلحات الدينية والفكرية بضوابط شرعية معتبرة؛ كي يتعامل بها المرء ومن خلالها مع مجتمعه ومحيطه وعالمه.

المطلب الثاني: العناية بضوابط الفهم للنصوص الشرعية

يأتي هذا النوع من علاج ظاهرة الفهم الخاطئ للتدين عقب طلب العلم، وهو مقارن له في الأهمية، إذ الجهل من أعظم أسباب التدين الخاطئ، والعلم من أهم أسباب علاج هذا الفهم، وهناك أمور لا بد من مراعاتها عند إرادة طلب العلم، والفهم الصحيح للأدلة، وهي بمثابة الضوابط التي ينبغي على كل مشغل بالعلم أن يعرفها ويصدر عنها، وسوف أتكلم عنها في النقاط الآتية:

أولاً: أهمية العناية بضوابط فهم النصوص.

تمثل الضوابط لفهم النصوص الشرعية الأسس والقواعد التي تضمن الوصول إلى المعنى الصحيح للنص، وتجنب الانحرافات والتفسيرات الخاطئة، وهذه الضوابط تهدف في النهاية إلى حماية الفكر من التشويه والتشويش.

ومن هنا فإن العناية بضوابط فهم النصوص الشرعية ضرورة ملحة في واقعنا المعاصر، حيث تساعد هذه الضوابط على فهم الدين بشكل صحيح، وبناء مجتمعات سليمة ومتماسكة بعيداً عن الغلو الذي ينتج تديناً فاسداً تعاني منه المجتمعات، فهذه الضوابط العلمية لفهم النصوص من أهم ضوابط الفهم السليم التي ينبغي له أن ينضبط بحدودها، ولا يتجاوزها، وإلا كان تحريقاً وانحرافاً⁽⁵²⁾.

كما تُعنى ضوابط الفهم بالحد من التحريف والتأويل الخاطئ للنصوص، وذلك من خلال دورها في تحديد المعنى الصحيح الذي قصده الشارع الحكيم من خلال النصوص، وهذا من شأنه أن يمنع ظهور تفسيرات متطرفة أو غير صحيحة للدين. فضلاً عن أن تلك الضوابط دوراً رئيساً في منع التشدد في تطبيق الأحكام الشرعية، والتأكيد على ضرورة مراعاة المقاصد الشرعية ومصالح الناس، والابتعاد عن الأفكار المتطرفة التي تؤدي إلى العنف والتكفير، وإظهار الدين بمظهر الشدة التي تخالف أصل الدين الذي يحرس على التيسير والسماحة، ويكون أيضاً سبباً في الاختلاف والتنازع وظهور البدع، وإسقاط الحقوق وذهاب العدل⁽⁵³⁾.

ثانياً: أبرز ضوابط الفهم السديد للنصوص الشرعية

الفهم السليم لنصوص الشرع الحنيف وسيلة إلى التفسير الصحيح للنصوص، وتُجنَّب الفهم السقيم، الذي يؤدي إلى الانحراف في فهم التدين.

وهذا الفهم الصحيح السليم السديد الموافق لمراد الشارع له ضوابط شرعية ذكرها العلماء استنباطاً من أدلة الدين



الحنيف عاميها وخاصيها، ومن أهم تلك الضوابط الآتي:

- جمع النصوص الواردة في الموضوع الواحد، وعدم الاختصار على بعض الأدلة دون بعضها، فالأدلة يفسر بعضها بعضاً.
- معرفة الناسخ والمنسوخ من النصوص، وهذا أمرٌ في غاية الأهمية، وهو ضابط مهم لفهم النصوص وما يترتب عليها من أحكام فهمًا صحيحًا.
- الجمع والترجيح بين مختلف النصوص.
- معرفة أسباب النزول، فهو مفيد جدًا في الدلالة على معنى النصوص الشرعية.
- الاطلاع على تفسير السلف من الصحابة والتابعين للنصوص الشرعية، فهم أكثر الناس فهمًا لها، ولم يحصل الخلاف والانحراف في فهم النصوص إلا من العصور التي تليهم.
- مراعاة اللغة العربية، ومعرفة نحوًا وصرفًا.
- مراعاة القواعد الفقهية والأصولية ومقاصد الشريعة عند فهم النص.
- فهم دلالات ألفاظ النصوص.
- التحقق من ثبوت النص⁽⁵⁴⁾.

فهذه الضوابط من شأنها أن تبعد الشخص عن الفهم الخاطئ لها، والذي يترتب عليه فهم خاطئ يظهر في التدوين، فقد يتدين الإنسان بما هو منسوخ، أو بما هو مطلق وقد قيد في دليل آخر، أو يأخذ بدليل عام وفي الأدلة ما يخصه، ويبي على ذلك الفهم الخاطئ تدينه، لكن بالأخذ بهذه الضوابط يسلم التدوين من الخطأ والانحراف.

ولا يخفى أثر هذه الضوابط في فهم النصوص الشرعية التي ما جاءت إلا لتحقيق المصالح المعتبرة، ولا يحصل هذا إلا في ضوء فهم النصوص بضوابطه المعروفة التي من شأنها أن تجعل الفهم سليمًا صحيحًا.

المطلب الثالث: الاستقامة

الاستقامة ركن وثيق في الدين، وسلوك قويم، ويكون ذلك بفعل الطاعات كلها الظاهرة والباطنة، واجتناب المنهيات كلها، فمن استقام ترجمت استقامته في سلوكه وأفعاله، فإذا تزعزعت وتخلخلت استقامته وقع في الفهم الخاطئ للتدين، ولذلك بين الرسول صلى الله عليه وسلم هذا المبدأ العظيم، والركن الوثيق لسفیان الثقفي لما جاء يسأله قولاً هو خلاصة الدين الذي لا يحتاج أن يسأل عنه أحدًا بعده، فقال سفیان: قلت: يا رسول الله: قل لي في الإسلام قولاً لا أسأل عنه أحدًا بعدك، قال: (قل أنت بالله ثم استقم)⁽⁵⁵⁾.

ولذلك ربط الإسلام بين الأقوال والأفعال، فالعقيدة إيمان أساسه الإقرار والتصديق، وترجمانه السلوك الأخلاقي، وهو العمل، فإذا انفصل أحدهما عن الآخر انفصمت عرى الإيمان من المرء، لاسيما المتدين، وتبعد عن الصواب الصحيح شرعاً، ففي الحديث الذي رواه أبو هريرة: قيل للنبي صلى الله عليه وآله وسلم يا رسول الله: إن فلانة تقوم الليل وتصوم النهار وتفعل، وتصدق، وتؤدي جيرانها بلسانها، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (لا خير فيها، هي من أهل النار، قالوا: وفلانة تصلي المكتوبة، وتصدق بأثوار، ولا تؤدي أحداً، فقال رسول الله: هي من أهل الجنة)⁽⁵⁶⁾. فمن خلال الحديث يتبين أن القول والعمل مترابطان، وهو معيار التقوى والصلاح، وهو المطلوب، ذلك أن الإسلام دين متكامل ومتربط من حيث العبادات والمعاملات والأخلاق، ولن يكون التدين الخاطئ ملاذاً أمناً موصلاً إلى الجنة، فاستقامة الحال، وتهذيب السلوك، دليل سلامة



وصدق الإيمان، لا المظهر الخادع للتدين المغشوش الذي يعد نفاقاً عملياً.

المطلب الرابع: تعزيز ثقافة الحوار مع أصحاب الفهم الخاطئ للتدين

من أهم أسباب علاج الفهم الخاطئ للتدين الحوار البناء مع المخطئين في فهمهم للدين والتدين، وذلك بتعليمهم وإرشادهم ووعظهم وجدالهم بالتي هي أحسن، فهذا من أعظم مجالات الدعوة إلى الله تعالى، وبيان الحق، ورجوع بعض هؤلاء إلى الفهم الصحيح فيه درء لكثير من المفاصد وجلب للمصالح.

وسوف يكون الحديث عن تعزيز ثقافة الحوار كعلاج للفهم الخاطئ في التدين من خلال النقاط الآتية:

أولاً: أهمية ثقافة الحوار في علاج الفهم الخاطئ للتدين.

تلعب ثقافة الحوار دوراً بالغ الأهمية في معالجة الفهم الخاطئ للتدين، فهي تشكّل بيئة خصبة لتبادل الأفكار والآراء، مما يساهم في تصحيح المفاهيم المغلوطة من خلال الحوار، حيث يمكن للناس طرح أسئلتهم واستفساراتهم حول المسائل المختلف فيها، والحصول على إجابات شافية ووافية من الدعاة والعلماء والمتخصصين، مما يساهم في تصحيح المفاهيم الخاطئة والمتوارثة التي تعدّ من أبرز أسباب التدين الفاسد.

وقد أمر الإسلام بالحوار والنقاش والجدال مع المخالفين⁽⁵⁷⁾، وجعل لذلك قواعد وضوابط لا بدّ من مراعاتها، وهذا الأمر الشرعي بالحوار دليلٌ ظاهرٌ على أهمية ثقافة الحوار وأتّهِ وسيلة مهمة لتغيير الأفهام الخاطئة، وأتّهِ ينبغي أن يمارسه المسلم، وأن يكون ثقافة له.

وهكذا يوفر الحوار فرصة للناس من مختلف الخلفيات الثقافية والدينية للتعرف على بعضهم البعض، وفهم وجهات نظرهم المختلفة، مما يقوي الروابط الاجتماعية، ويقلل من التطرّف والتعصّب، اللذين يمثلان بدورهما مظهرًا للتدين الفاسد.

وبالجملة فإنّ ثقافة الحوار لها دور بالغ في بناء جسور الثقة والاحترام المتبادل بين مختلف الأطراف، مما يساهم في حل الخلافات والنزاعات، حيث يسعى الجميع للوصول إلى الحقيقة من خلال تبادل الآراء والأدلة، مما يقلّل من فرص التطرّف والانغلاق وغيرها من سلوكيات التدين الخاطئة.

ثانياً: أهداف الحوار ومقاصده وضوابطه

ينبغي لمن سلك هذه الوسيلة من وسائل علاج الفهم الخاطئ للتدين أن يكون على علم بأهدافها ومقاصدها وضوابطها، حتى تؤتي ثمراتها بشكل صحيح وسليم، ولا يخرج عن الإطار المشروع له، ومن أهم تلك الضوابط والأهداف التي ينبغي أن تكون واضحة في ذهن المحاور الآتي:

- إقامة الحجة وتوضيح الحق: فالغاية الكبرى من الحوار إقامة الحجة، ودفع الشبهة والفساد من القول والرأي. والسير بطرق الاستدلال الصحيح للوصول إلى الحق.

- الدعوة: الحوار الهادئ مفتاح للقلوب وطريق إلى النفوس، قال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَدِّ لَهُمْ بِلَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [النحل: 125].

- تقريب وجهات النظر: من ثمرات الحوار تضيق هوة الخلاف، وتقريب وجهات النظر، وإيجاد حل وسط يرضي الأطراف، في زمن كثر فيه التباعد والتناحر.

- كشف الشبهات والرد على الأباطيل: وذلك لإظهار الحق وإزهاق الباطل، كما قال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ نَقُصِّلُ الْآيَاتِ وَلِتَسْتَبِينَ سَبِيلُ الْمُجْرِمِينَ﴾ [الأنعام: 55].

- إخلاص النية في الحوار وترك العناد: ينبغي للمحاور أن يستحضر النية الخالصة في حوار، وألا يكون مقصده العناد أو المغالبة، وكلما أخلص نيته زاد نفعه، وكتب له القبول.

- تقبل نتائج الحوار: ينبغي أن يعلم المحاور أنه ليس على كل حال سوف يستجيب له الطرف الآخر، ولذا يجب العدل في التعامل سواء قبل الطرف الآخر أو لم يقبل⁽⁵⁸⁾.

ومن خلال الالتزام بهذه الأهداف والضوابط يستطيع العلماء والدعاة الأخذ بأيدي المخالفين إلى سلوك التدبُّن الحق، المبني على فهم صحيح للدين وأصوله، والذي يترتب عليه ثمرات إيجابية على الفرد والمجتمع. ثالثاً: أثر ثقافة الحوار في معالجة الفهم الخاطئ للتدين.

للحوار آثار إيجابية كثيرة، إذا أخذ المحاور بعين الاعتبار الضوابط والأهداف من الحوار، ولذا جاء أمر الشرع به، وهذا أمر مشاهد، فكم رجع كثير من الناس عما هم فيه من الباطل إلى الحق بسبب التحاور معهم بالتي هي أحسن، فقد دخل كثير من غير المسلمين في الإسلام بسبب الحوار، وكذا رجع كثير من المنحرفين عن السنة إلى السنة بسبب الحوار.

فثقافة الحوار تلعب دوراً بالغ الأهمية في معالجة الفهم الخاطئ للتدين، فهي بمثابة المنصة التي يتم من خلالها تبادل الأفكار والآراء، وتوضيح المفاهيم الدينية بشكل صحيح، والوصول إلى بيان الحق، ومعرفة الحقوق المكفولة، سواء أخذ المحاور بالحق، أو استمر على عقيدته دون تطرف أو اعتداء، فالإسلام يضمن الحقوق لجميع الخلق، وينهى عن الظلم، ومن تدبَّن لله بغير ذلك فإنما أتاه البلاء من فهمه الخاطئ للدين والتدين.

(إنَّ منهج الحوار في ضوء دعوة الإسلام قادر على احتواء جميع الصراعات والاختلافات، فقد احتوى هذا المنهج الصراعات مع الأديان الأخرى وانتصر، واتسع، فكيف لا يتحمل الحوار بين المسلمين؟ إن الفكر الديني المستنير هو ضرورة مهمة لأي بناء حضاري، ولن يكون هنالك فكر ديني مستنير إلا في ظل الحوار الإسلامي)⁽⁵⁹⁾.

وهذا يتبين أنَّ ثقافة الحوار هي إحدى الوسائل المثلى للوصول إلى فهم صحيح للدين، وبناء مجتمعات سلمية ومتسامحة، تعرف الحقوق والواجبات، ولا تتعدى على الحرمات، ويعيش الناس في ظلها في أمن وأمان، وسعادة واطمئنان، وهذا كله يعتبر أثراً من آثار الفهم الصحيح للسليم للتدين، المبني على معرفة أسباب الانحراف في هذا الباب، ومظاهره التي توضح أنَّ الشخص عنده فهم خاطئ للتدين، وكذا إن تمَّ علاج هذه الآفة بشكل صحيح كانت النتائج بإذن الله إيجابية في الواقع المعاش.

الخاتمة

توصلت في هذا البحث إلى عدد من النتائج والتوصيات، وهذا بيانها:

أولاً: النتائج:

- 1- التدبُّن هو التطبيق العملي للدين في حياة الفرد تطبيقاً يعكس الإيمان بالدين في السلوك والأفعال.
- 2- الفهم الخاطئ للتدين يعبر عن سوء الفهم والتفسير، أو التطبيق لتعاليم الدين بشكل يخرج بها عن المقصود منها، مما يؤدي إلى تصورات وأفعال لا تتفق مع روح الدين وقيمه السمحة.



3- تفسير الدين وفقاً للسياق الثقافي المرتبط بالعادات والتقاليد والأفكار السائدة؛ من شأنه أن يؤدي إلى تباين في الفهم والتفسير، وهذا بدوره يؤثر سلباً على التدئين.

4- تمثل قلة الوعي بالأسس الصحيحة لفهم الدين وتفسيره مدخلاً لضعف التدئين.

5- تمثل مظاهر وأسباب الفهم الخاطئ للتدئين التصرفات التي يقوم بها البعض بدعوى التمسك بالدين، ولكنها في الحقيقة تتعارض مع مبادئ الدين وتشوّه صورته، ومن أبرز وأهم هذه المظاهر والأسباب التعصب للرأي، واتباع الهوى، والغلو في الدين.

6- العلم النافع الصحيح بمثابة المنارة التي تضيء الدرب، فهو الأساس المتين لبناء فهم صحيح للدين، يتبعه تدئين سديد بعيد عن الانحراف والتطرف.

7- العناية بضوابط فهم النصوص الشرعية ضرورة ملحة لفهم الدين بشكل صحيح، وبناء مجتمعات سليمة بعيداً عن الغلو الذي ينتج تدئيناً فاسداً تعاني منه المجتمعات.

8- تلعب ثقافة الحوار دوراً بالغ الأهمية في معالجة الفهم الخاطئ للتدئين، فهي تشكل بيئة خصبة لتبادل الأفكار والآراء، مما يساهم في تصحيح المفاهيم المغلوطة من خلال الحوار.

ثانياً: التوصيات:

1- مكافحة مظاهر الفهم الخاطئ للتدئين من خلال حماية المجتمع من الأفكار المتطرفة ودعم برامج إعادة التأهيل للمتطرفين لمساعدتهم على التخلص من شوائب التدئين الفاسد.

2- تفعيل دور الأئمة والدعاة والخطباء في نشر الوعي الديني الصحيح، وتوجيه الناس نحو التدئين الحق.

3- دعم المؤسسات الدينية لتقديم الخدمات الاجتماعية، والمساهمة في حل المشكلات المجتمعية.

4- إجراء دراسات متخصصة حول أسباب الفهم الخاطئ للتدئين، وتأثيره على المجتمع.

الهوامش والإحالات:

- (1) حجازي، المرشد: 161.
- (2) القاضي، مناهج البحوث وكتابتها: 89.
- (3) ابن منظور، لسان العرب: 459/12.
- (4) الجرجاني، التعريفات: 169.
- (5) ابن أبي العز، شرح العقيدة الطحاوية: 84.
- (6) الفيروزآبادي، القاموس المحيط: 39/1.
- (7) الأنصاري، الحدود الأنيفة والتعريفات الدقيقة: 74.
- (8) المناوي، التوقيف على مهمات التعاريف: 156.
- (9) ابن فارس، مقاييس اللغة: 225/3.
- (10) الجرجاني، التعريفات: 105.
- (11) ينظر: السفاريني، لوامع الأنوار الهية: 117/2؛ نكري، دستور العلماء: 62/1.
- (12) ينظر: الخلق، دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية: 10.
- (13) ابن أبي شيبه، المصنف: 29/17، ح (32365).
- (14) ينظر: ابن منظور، لسان العرب: 602/1.



- (15) ينظر: القرطبي، الجامع الأحكام القرآن، للقرطبي 74/9.
- (16) ينظر: نكري، دستور العلماء: 218/1؛ أبو حبيب، القاموس الفقهي: 252.
- (17) ينظر: المازري، شرح التلقين: 93/1.
- (18) أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود: 332/4، باب في العصبية، ح (5121).
- (19) ينظر: ابن قيم الجوزية، أعلام الموقعين: 10/1.
- (20) ينظر: ابن تيمية، الانتصار لأهل الأثر: 233.
- (21) ينظر: العبود، مجلة الجامعة الإسلامية: المقدمة، حيث أفاد أنه رأى ذلك في بناء الحرم قبل التوسعة.
- (22) ابن منظور، لسان العرب: 372/15.
- (23) الجرجاني، التعريفات: 257.
- (24) ابن الجوزي، ذم الهوى: 18.
- (25) ابن قيم الجوزية، التفسير القيم: 290/1.
- (26) الشنقيطي، أضواء البيان: 342/5.
- (27) رواه: البخاري، صحيح البخاري: 200/4، كتاب المناقب، باب علامات النبوة في الإسلام، ح (3610)؛ مسلم، صحيح مسلم: 3، 112، كتاب الزكاة، باب ذكر الخواص وصفاتهم، ح (1064).
- (28) ينظر: الشاطبي، الاعتصام: 64/2.
- (29) ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة: 387/4.
- (30) البركتي، التعريفات الفقهية: 158.
- (31) الشاطبي، الاعتصام: 170/2.
- (32) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 1008/2، كتاب المناسك، باب قدر حصي الرمي، ح (3029).
- (33) رواه: البخاري، صحيح البخاري: 142/1، كتاب الأذان، باب من شكا إمامه إذا طوّل، ح (705)؛ مسلم، صحيح مسلم: 41/2، كتاب الصلاة، باب القراءة في العشاء، ح (465).
- (34) ينظر: التميمي، المح: 143.
- (35) المبرد، الكامل: 157/3.
- (36) ينظر: العقيلي، بغية الطلب في تاريخ حلب: 2577/6؛ محب الدين الطبري، ذخائر ذوي العقبي في مناقب ذوي القربى: 142.
- (37) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل: 281/9.
- (38) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 26/6، كتاب الصيام، باب باب قوله: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ثُمَّ أَتُمُوا الصَّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ وَلَا تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنْتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ﴾، ح (4505).
- (39) رواه البيهقي، السنن الكبرى: 85/21، ح (20940).
- (40) ينظر: عثمان، محبة الرسول ﷺ بين الاتباع والابتداء: 193.
- (41) ينظر: العريني، الغلو مظاهره - أسبابه - علاجه: 24.
- (42) البغوي، معالم التنزيل: 714/1، 715.
- (43) ابن قيم الجوزية، الروح: 184/1.
- (44) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 224/7، بتصرف يسير.
- (45) الطبري، جامع البيان: 139/10.
- (46) ابن قيم الجوزية، زاد المعاد: 791-790/3.



- (47) ينظر: العسكري، الحثّ على طلب العلم والاجتهاد في جمعه: 82.
- (48) رواه: ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 81/1، باب فضل العلماء والحث على طلب العلم، ح (224).
- (49) ينظر: ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله: 149/1.
- (50) ابن قيم الجوزية، الفوائد: 103.
- (51) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 304/22، 305.
- (52) ينظر: خير، مفهوم التجديد في الدين: 31.
- (53) ينظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى: 344/13؛ ابن تيمية: النبوات: 423/1؛ ابن قيم الجوزية، أعلام الموقعين: 195/1.
- (54) ينظر: خير، مفهوم التجديد في الدين: 31-33.
- (55) رواه: ابن حبان، صحيح ابن حبان، ح (942).
- (56) البخاري، صحيح البخاري، ح (119)، أخرجه البخاري في الأدب المفرد.
- (57) ينظر: الطبري، جامع البيان للطبري: 400/14.
- (58) ينظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى: 587/16؛ الشنقيطي، آداب البحث والمناظرة: 272؛ كامل، آداب الحوار وقواعد الاختلاف: 4.
- (59) ينظر: كامل، آداب الحوار وقواعد الاختلاف: 53.
- 1- وهيئات رسمية تعنى بقضايا الغلو والتطرف والتعصب الفكري والديني.

المراجع

القرآن الكريم.

- الأنصاري، ز. م. (1411). الحدود/الأنبياء، والتعريفات الدقيقة (مازن المبارك، تحقيق؛ ط.1). دار الفكر المعاصر.
- البخاري، م. أ. (1422). صحيح البخاري (جماعة من العلماء، تحقيق). دار طوق النجاة
- البخاري، م. إ. (1998). الأدب المفرد (سمير بن أمين الزهيري، تحقيق؛ ط.1). مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.
- البركي، م. ع. (2003). التعريفات الفقهية. دار الكتب العلمية.
- البغوي، ح. م. (1420). معالم التنزيل في تفسير القرآن- تفسير البغوي (عبد الرزاق المهدي، تحقيق؛ ط.1).
- البهقي، أ. ح. (2011). السنن الكبرى (عبد الله التركي، تحقيق؛ ط.1). مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية.
- التميمي، م. أ. (1984). المحن (عمر سليمان العقيلي، تحقيق؛ ط.1). دار العلوم.
- التميمي، م. ع. (2008). شرح التلقين (محمّد المختار السّلامي، تحقيق؛ ط.1). دار الغرب الإسلامي.
- ابن تيمية، أ. ع. (1991). درء تعارض العقل والنقل (محمد رشاد سالم، تحقيق؛ ط.3). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ابن تيمية، أ. ع. (2004). مجموع الفتاوى (عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، جمع وترتيب). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف السعودية.
- ابن تيمية، أ. ع. (2019). الانتصار لأهل الأثر المطبوع باسم نقض المنطق (عبد الرحمن بن حسن قائد، وآخرون، تحقيق؛ ط.3). دار عطاءات العلم، ودار ابن حزم.
- ابن تيمية، أ. ع. (2000). النبوات (عبد العزيز بن صالح الطويان، تحقيق؛ ط.1). الناشر: أضواء السلف.
- الجرجاني، م. ع. (1983). التعريفات. دار الكتب العلمية.
- ابن الجوزي، ع. ع. (1413). ذمّ الهوى (أحمد عطاء، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب العلمية.
- ابن حبان، م. ح. (1993). صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان (شعيب الأرنؤوط، تحقيق؛ ط.2). مؤسسة الرسالة.

- أبو حبيب، س. (1988). *القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً* (ط.2). دار الفكر.
- حجازي، ع. (د.ت). *المرشد السليم في المنطق الحديث والقديم*. دار الطباعة المحمدية.
- الخلف، س. ع. (2004). *دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية* (ط.4). مكتبة أضواء السلف.
- خير، ب. م. (2012). *مفهوم تجديد الدين* (ط.1). مركز التأصيل للدراسات والبحوث.
- أبو داود، س. أ. (د.ت). *سنن أبي داود* (محمد معي الدين عبد الحميد، تحقيق). المكتبة العصرية.
- السافاري، م. أ. (1994). *لوائح الأنوار السننية ولوائح الأفكار السننية «شرح قصيدة ابن أبي داود الحائنية في عقيدة أهل الآثار السلفية»* (عبد الله بن محمد بن سليمان البصيري، دراسة وتحقيق؛ ط.1). مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- الشاطبي، إ. م. (2008). *الاعتصام* (محمد بن عبد الرحمن الشقير، وآخرون، تحقيق؛ ط.1).
- الشنقيطي، م. م. (1995). *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. دار الفكر.
- الشنقيطي، م. م. (2019). *آداب البحث والمناظرة* (سعود العريفي، تحقيق؛ ط.5). دار عطاءات العلم، دار ابن حزم.
- ابن أبي شيبه، ع. م. (2015). *المصنف* (سعد بن ناصر الشثري، تحقيق؛ ط.2). دار كنوز إشبيلية للنشر والتوزيع.
- الطبري، أ. ع. (1356). *دخائر العقبي في مناقب ذوي القربى*. مكتبة القدسي، عن نسخة دار الكتب المصرية، ونسخة الخزنة التيمورية.
- الطبري، م. ج. (2001). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن - تفسير الطبري* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق؛ ط.1). دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
- ابن عاشور، م. ط. (1984). *التحرير والتنوير*. الدار التونسية للنشر.
- ابن عبد البر، ي. ع. (1994). *جامع بيان العلم وفضله* (أبو الأشبال الذهري، تحقيق؛ ط.1). دار ابن الجوزي.
- العبود، ص. ع. (2000). *مقدمة العدد*. مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية. (108).
- عثمان، ع. م. (1414). *محبة الرسول بين الاتباع والابتداع* (ط.1). رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.
- العريني، م. ن. (1433). *الغلو: مظاهره، أسبابه، علاجه* (ط.9). طبعة المؤلف.
- ابن أبي العز، ع. ع. (1997). *شرح العقيدة الطحاوية* (ط.1). مؤسسة الرسالة.
- العسكري، ي. م. (1986). *الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه* (مروان قباني، تحقيق؛ ط.1). المكتب الإسلامي.
- العقيلي، ع. أ. (د.ت). *بُغْيَةُ الطَّلَب في تاريخ حلب* (سهيّل زكا، تحقيق). دار الفكر.
- ابن فارس، أ. ز. (1999). *مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق؛ ط.2). دار الجيل.
- الفيروزآبادي، م. ي. (2005). *القاموس المحيط* (مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، تحقيق؛ ط.8). مؤسسة الرسالة.
- القاضي، ي. (1404). *مناهج البحوث وكتابتها*. دار المريخ.
- القرطبي، م. أ. (1964). *الجامع لأحكام القرآن* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب المصرية.
- ابن قيم الجوزية، م. أ. (1410). *التفسير القيم* (مكتب الدراسات والبحوث العربية والإسلامية، تحقيق؛ ط.1). دار ومكتبة الهلال.
- ابن قيم الجوزية، م. أ. (1973). *الفوائد*. دار الكتب العلمية.
- ابن قيم الجوزية، م. أ. (2019). *أعلام الموقعين عن رب العالمين* (محمد الإصلاحي، وآخرون، تحقيق؛ ط.2). دار عطاءات العلم، ودار ابن حزم.
- ابن قيم الجوزية، م. أ. (2019). *الروح* (محمد أجمل أيوب الإصلاحي، وآخرون، تحقيق؛ ط.3). دار عطاءات العلم، ودار ابن حزم.
- ابن قيم الجوزية، م. أ. (2019). *زاد المعاد في هدي خير العباد* (ط.3). دار عطاءات العلم، ودار ابن حزم.



كامل، ع. ع. (د.ت). *آداب الحوار وقواعد الاختلاف*، بحث مقدم الى المؤتمر العالمي حول موقف الإسلام من الإرهاب. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (19-20 رجب 1442هـ). نشر وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.

ابن ماجه، م. ي. (د.ت). *سنن ابن ماجه* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.

المبرد، م. ي. (1997). *الكامل في اللغة والأدب* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق، ط.3). دار الفكر العربي.

مسلم، م. ح. (1334، 1433). *صحيح مسلم* (مجموعة علماء، تحقيق). دار الطباعة العامرة، ودار طوق النجاة.

المنائوي، ع. (1990). *التوقيف على مهمات التعاريف* (عبد الحميد صالح حمدان، تحقيق؛ ط.1). عالم الكتب.

ابن منظور، م. م. (د.ت) *لسان العرب*. دار صادر.

نكري، ع. ع. (2000). *دستور العلماء- جامع العلوم في اصطلاحات الفنون* (حسن هاني فحص، ترجمة؛ ط.1). دار الكتب العلمية.

References

The Holy Qur'an.

- Al-Ansari, Z. M. (1991 AH). *Al-Hudūd al-Anīqah wa al-Ta'rifāt al-Daqīqah* (M. Al-Mubarak, Ed.; 1st ed.). Dar Al-Fikr Al-Mu'ashir.
- Al-Bukhari, M. A. (2001 AH). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (A group of scholars, Eds.). Dar Tawq al-Najāt.
- Al-Bukhari, M. I. (1998). *Al-Adab al-Mufrad* (S. A. Al-Zuhairi, Ed.; 1st ed.). Maktabat al-Ma'arif li al-Nashr wa al-Tawzi'.
- Al-Barakati, M. A. (2003). *Al-Ta'rifāt al-Fiqhiyyah*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Baghawi, H. M. (2000 AH). *Ma'ālim al-Tanzīl fī Tafsīr al-Qur'ān — Tafsīr al-Baghawī* ('A. R. Al-Mahdi, Ed.; 1st ed.).
- Al-Bayhaqi, A. H. (2011). *Al-Sunan al-Kubrā* ('A. Al-Turki, Ed.; 1st ed.). Markaz Hajr li al-Buḥūth wa al-Dirāsāt al-'Arabiyyah wa al-Islāmiyyah.
- Al-Tamimi, M. A. (1984). *Al-Miḥan* ('U. S. Al-'Uqayli, Ed.; 1st ed.). Dar al-'Ulūm.
- Al-Tamimi, M. A. (2008). *Sharḥ al-Talqīn* (M. Al-Mukhtār Al-Salami, Ed.; 1st ed.). Dar al-Gharb al-Islāmī.
- Ibn Taymiyyah, A. A. (1991). *Dar' Ta'arūḍ al-'Aql wa al-Naql* (M. R. Salem, Ed.; 3rd ed.). Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Al-Qurṭubī, M. A. (1964). *Al-Jāmi' li-aḥkām al-Qur'ān* (A. Al-Bardūnī & I. Aṭfish, Eds.; 2nd ed.). Dār al-Kutub al-Miṣriyyah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. A. (1410 AH). *Al-Tafsīr al-Qayyim* (Maktab al-Dirāsāt wa al-Buḥūth al-'Arabiyyah wa al-Islāmiyyah, Ed.). Dār wa Maktabat al-Hilāl.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. A. (1973). *Al-Fawā'id*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. A. (2019). *I'lām al-muwaqqi'in 'an rabb al-'ālamīn* (M. Al-Iṣlāḥī et al., Eds.; 2nd ed.). Dār 'Aṭā'at al-'Ilm & Dār Ibn Ḥazm.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. A. (2019). *Al-Rūḥ* (M. Ajmal Ayyūb Al-Iṣlāḥī et al., Eds.; 3rd ed.). Dār 'Aṭā'at al-'Ilm & Dār Ibn Ḥazm.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. A. (2019). *Zād al-ma'ād fī hady khayr al-'ibād* (3rd ed.). Dār 'Aṭā'at al-'Ilm & Dār Ibn Ḥazm.
- Kāmil, 'A. 'A. (n.d.). *Ādāb al-ḥiwār wa-qawā'id al-ikhtilāf* [The Etiquette of Dialogue and Principles of Disagreement].



- Paper presented at the International Conference on Islam's Position on Terrorism, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (19—20 Rajab 1442 AH). Ministry of Endowments and Islamic Affairs.
- Ibn Mājah, M. Y. (n.d.). *Sunan Ibn Mājah* (M. F. 'Abd al-Bāqī, Ed.). Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Mubarrad, M. Y. (1997). *Al-Kāmil fi al-lughah wa-al-adab* (M. Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Ed.; 3rd ed.). Dār al-Fikr al-'Arabī.
- Muslim, M. Ḥ. (1334—1433 AH). *Ṣaḥīḥ Muslim* (A group of scholars, Eds.). Dār al-Ṭibā'ah al-'Āmirah & Dār Ṭawq al-Najāh.
- Al-Manāwī, 'A. (1990). *Al-Tawqīf 'alā muhimmāt al-ta'ārīf* ('A. Ḥ. Ḥamdān, Ed.; 1st ed.). 'Ālam al-Kutub.
- Ibn Manẓūr, M. M. (n.d.). *Lisān al-'Arab*. Dār Ṣādir.
- Nakari, 'A. 'A. (2000). *Dustūr al-'ulamā': Jāmi' al-'ulūm fi iṣṭilāḥāt al-funūn* (Ḥ. H. Faḥṣ, Trans.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.





A Descriptive Study of those attributed with *Al-Ṣiddiqiyyah* name (Prophets and their first and foremost believers in and truth followers) in the Holy Quran

Dr. Nabil Muhammad Mar'i Saeed^{*}

namsaeed@kku.edu.sa

Abstract:

This study addresses offers an account of those described as *Al-Ṣiddiqiyyah* in the Holy Quran, elucidating the significance and definition the concept of *al-Ṣiddiqiyyah* (truthfulness), and clarifying its essence. The study then examines the Quranic verses that attribute *al-Ṣiddiqiyyah* to prophets and other figures, including the Prophet Idris (peace be upon him), the Prophet Abraham (PBUH), the Prophet Joseph (PBUH), and Maryam bint Imran (PBUH). Adopting both inductive and deductive-analytical methodology, the study seeks to discern the wisdom behind this specific designation for certain prophets and individuals in the Qur'an. Key findings show that the title *al-Ṣiddiq* (the Truthful) is merited only by those whose actions align with their words. While it may be easy for one to be truthful in speech, the greater challenge lies in aligning one's deeds and scrutinizing all that is conveyed to them. A *Ṣiddiq* is one who combines both qualities: truthful in speech and meticulous in verifying the accuracy of what they act upon or transmit.

Keywords: Those attributed with *Al-Ṣiddiqiyyah* designation, Prophets (peace be upon them), The Holy Qur'an, Exegesis of the Holy Qur'an.

^{*} Associate Professor of Quran Sciences, Department of Quran and Its Sciences, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.

Cite this article as: Saeed, N. M. (2025). A Descriptive Study of those attributed with *Al-Ṣiddiqiyyah* name (Prophets and their first and foremost believers in and truth followers) in the Holy Quran, *Journal of Arts*, 13(2), 550 -573.
<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2580>

© 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.



الموصوفون بالصدّيقية في القرآن الكريم: عرضاً ودراسة

د. نبيل محمد مرعي سعيد*

namsaeed@kku.edu.sa

الملخص:

تناول الباحث في هذه الدراسة موضوعاً بعنوان: (الموصوفون بالصدّيقية في القرآن الكريم: عرضاً ودراسة)، فبيّن أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، كما قام الباحث بتعريف الصدّيقية، وبيان حقيقتها، ثم درس الآيات القرآنية التي وصفت الأنبياء وغيرهم بالصدّيقية، وهم: نبي الله إدريس عليه السلام، ونبي الله إبراهيم عليه السلام، ونبي الله يوسف عليه السلام، ومريم بنت عمران عليها السلام، ويهدف البحث إلى معرفة الحكمة من هذا الوصف لبعض الأنبياء وغيرهم في القرآن الكريم، مستخدماً المنهج الاستقرائي، والمنهج الاستنباطي التحليلي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث أن هذا الوصف لا يستحقه إلا من كان قوله مطابقاً لعمله، وأن من السهل أن يكون المرء صادقاً فيما يقول، بخلاف العمل والتحري لكل ما يُقال له، وأن الصدّيق هو من يجمع بين الأمرين، فهو صادق في قوله، ولا يعمل أو ينقل إلا ما كان متأكدًا من صحته.

الكلمات المفتاحية: الموصوفون بالصدّيقية، الأنبياء عليهم السلام، القرآن الكريم، تفسير القرآن الكريم.

* أستاذ التفسير وعلوم القرآن المشارك، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد/أبها، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: سعيد، ن. م. (2025). الموصوفون بالصدّيقية في القرآن الكريم: عرضاً ودراسة، مجلة الآداب، 13 (2)، 550-573.

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2580>

© 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 أُجريت عليه.



الحمد لله المتصف بصفات الكمال، والمنعوت بنعوت الجلال والجمال، والمنفرد بالإنعام والأفضال والعطاء والنوال، سبحانه لا يزال في نعوت جلاله مزها عن الزوال، وفي صفات كماله مستغنيا عن زيادة الاستكمال، أحمدته تعالى على ما ألهم وعلم من العلم ما لم نعلم، مَنْ علينا بالإيمان وشرفنا بتلاوة القرآن، فأشرق علينا بحمد الله أنواره، وبدت لذوي المعارف عند التلاوة أسرارها، وفاضت على المتقين عند التدبر والتأمل بحارها، والصلاة والسلام على البشير النذير والسراج المنير سيد الأولين والآخرين سيدنا محمد الذي جعله الله نورا وقمرا منيرا، أما بعد:

فإن أجل الكتب وأفضلها وأعلاها، هذا الكتاب المبين، والذكر الحكيم، فإن ذكر فيه الأنبياء والمرسلون، كان المذكور فيه أكمل من غيره وأفضل، ولهذا فكثيرا ما يبدئ ويعيد في قصص الأنبياء، الذين فضّلهم على غيرهم، ورفع قدرهم، وأعلى أمرهم، بسبب ما قاموا به من عبادة الله ومحبتة، والإنابة إليه، والقيام بحقوقه، وحقوق العباد، ودعوة الخلق إلى الله، والصبر على ذلك، والمقامات الفاخرة، والمنازل العالية⁽¹⁾، ومن أعظم هذه الصفات: صفة الصِدِّيقية التي تميز بها الأنبياء وغيرهم في عبادتهم لله جل وعلا، وخص بالذكر أربعة منهم في القرآن الكريم، وهم: إدريس عليه السلام، وإبراهيم عليه السلام، ويوسف عليه السلام، ومريم بنت عمران عليها السلام، ومن هذا المنطلق؛ فقد رأيتُ أن أبحث في هذا الموضوع الموسوم بـ(الموصوفون بالصِدِّيقية في القرآن الكريم: عرضا ودراسة)، والله المستعان.

أولاً: أهمية الموضوع

تكمن أهمية الموضوع في الآتي:

- 1- ارتباط الموضوع بالقرآن الكريم.
- 2- قيمة البحث وأهميته في البحث عن معنى الصِدِّيقية، والحكمة من هذا الوصف للاقتداء بهدي الأنبياء.
- 3- أهمية الاطلاع على الأقوال الواردة في معنى الآيات التي ذكرت هذه الصفة.

ثانياً: أسباب اختيار الموضوع

تعود أسباب اختيار الموضوع لما يأتي:

- 1- ما ذكرته في الأهمية.
- 2- رغبتي في معرفة الحكمة من وصف بعض الأنبياء ومريم عليها السلام بالصِدِّيقية دون غيرهم.
- 3- الرغبة في المساهمة بهذا الموضوع لإثراء المكتبة التفسيرية خاصة ومكتبة علوم القرآن الكريم عامة.

ثالثاً: أهداف البحث

- 1- معرفة الحكمة من وصف بعض الأنبياء ومريم عليها السلام بالصِدِّيقية في القرآن الكريم.
- 2- تسليط الضوء على أحد الموضوعات القرآنية الذي لم يتم تناوله من قبل –بحسب علم الباحث-.

رابعاً: منهج البحث

هذه دراسة في التفسير الموضوعي، تقوم على ما يلي:

- المنهج الاستقرائي: حيث قام الباحث بجمع الآيات المتعلقة بالصِدِّيقية التي وُصف بها الأنبياء في القرآن الكريم ثم تقسيمها بحسب عناوين البحث من أجل تتبع الجزئيات والحكم على الكل.
- المنهج الاستنباطي التحليلي: وفيه قمت بدراسة النصوص القرآنية بعد جمعها، وتحليلها واستنباط ثمار وفوائد جديدة بما يخدم موضوع البحث.
- وعمل البحث حسب النقاط التالية:

1. تناول الآيات التي وصفت الأنبياء عليهم السلام ومريم عليها السلام بالصدّيقية.
2. شرح ما يحتاج من تلك الألفاظ والمعاني والأدلة، مستعيناً بأقوال وشروح المفسرين.
3. توثيق آراء المفسرين المختصين من مصادرها الأصلية، وذلك بالعودة إلى أمهات كتب التفسير قديماً وحديثاً.
4. الالتزام بتوثيق مادة البحث، وذلك بحسب الطريقة التي تتبعها المجلة.
5. عمل خاتمة تشتمل على أهم النتائج والتوصيات.

خامساً: الدراسات السابقة

من خلال البحث في المكتبات ودور النشر والمواقع الإلكترونية لم أجد من كتب عن هذا الموضوع سوى بحث عن الصدق، منشور في موسوعة التفسير الموضوعي الصادرة عن مركز تفسير، وتحدث فيه عن الصدّيقية لبعض الأنبياء بصفة عامة، من غير بيان اختصاص الله لهؤلاء بهذه الصفة دون غيرهم، أو ربط، أو استقراء، أو تحليل النصوص التي تحدثت عنهم، وهذا ما سنتناوله في هذا البحث.

سادساً: خطة البحث

اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى:

مقدمة، وتتضمن: أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهدافه، ومنهجه، والدراسات السابقة، وخطلته. التمهيد: ويتضمن التعريف بمصطلحات البحث، وفيه: تعريف الصدّيقية، وبيان حقيقتها ومزئلتها. المبحث الأول: نبي الله إدريس عليه السلام الموصوف بالصدّيقية في القرآن الكريم، وفيه مطلبان: المطلب الأول: أقوال المفسرين في آية وصف إدريس عليه السلام بالصدّيقية، في قوله تعالى: ﴿وَأَذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِدْرِيْسَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾ [مريم: 56].

المطلب الثاني: الحكمة من وصف إدريس عليه السلام بالصدّيقية. المبحث الثاني: نبي الله إبراهيم عليه السلام الموصوف بالصدّيقية في القرآن الكريم، وفيه مطلبان: المطلب الأول: أقوال المفسرين في آية وصف إبراهيم عليه السلام بالصدّيقية، في قوله تعالى: ﴿وَأَذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾ [مريم: 41].

المطلب الثاني: الحكمة من وصف إبراهيم عليه السلام بالصدّيقية. المبحث الثالث: نبي الله يوسف عليه السلام الموصوف بالصدّيقية في القرآن الكريم، وفيه مطلبان: المطلب الأول: أقوال المفسرين في آية وصف يوسف عليه السلام بالصدّيقية في قوله تعالى: ﴿يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعُ عَجَافٍ وَسَبْعِ سُتُورَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ لَعَلَّكَ لَ تَعْزِجُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ [يوسف: 46].

المطلب الثاني: الحكمة من وصف يوسف عليه السلام بالصدّيقية. المبحث الرابع: مريم بنت عمران عليها السلام الموصوفة بالصدّيقية في القرآن الكريم، وفيه مطلبان: المطلب الأول: أقوال المفسرين في آية وصف مريم بنت عمران بالصدّيقية في قوله تعالى: ﴿مَّا أَلْمَسِيْحَ ابْنُ مَرْيَمَ إِلَّا رَسُولٌ فَدَخَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ وَأُمُّهُ صِدِّيقَةٌ كَآنَا يَأْكُلَانِ الطَّعَامَ أَنْظِرْ كَيْفَ نُبَيِّنُ لَهُمُ الْآيَاتِ ثُمَّ أَنْظِرْ أَنْ يُؤْفَكُونَ﴾ [المائدة: 75].



المطلب الثاني: الحكمة من وصف مريم عليها السلام بالصدقية.

الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات.

فهرس المصادر والمراجع.

التمهيد: التعريف بالصدقية وحقيقتها ومنزلتها

المطلب الأول: تعريف الصدقية:

أولاً: التعريف اللغوي: (صدق) الصاد والذال والقاف أصل يدل على قوة في الشيء قولاً وغيره... والصدق: الملازم للصدق⁽²⁾، والصدق: المبالغ في الصدق⁽³⁾.

ثانياً: التعريف الاصطلاحي: للعلماء تعريفات عدة للصدقية، منها: قال الزجاج: الصدق اسم للمبالغة في الصدق، يقال: كل من صدق بتوحيد الله عز وجل وأنبيائه عليهم السلام وفرائضه وعمل بما صدق فيه فهو صدق⁽⁴⁾، وقال ابن العربي: وأما الصدق فهو من أسماء الكمال ومعناه الذي صدق علمه بعمله⁽⁵⁾، وقال القرطبي: الصدق هو الذي يحقق بفعله ما يقوله بلسانه⁽⁶⁾، وقال ابن تيمية: فالصدق قد يراد به الكامل في الصدق وقد يراد به الكامل في التصديق⁽⁷⁾، وقال ابن القيم: الصدقية: هي كمال الانقياد للرسول مع كمال الإخلاص للمرسل⁽⁸⁾، وعرفها الجرجاني- رحمه الله- فقال: "الصدق: هو الذي لم يدع شيئاً أظهره باللسان إلا حققه بقلبه وعمله⁽⁹⁾، وقيل الصدق: من لم يكذب قط، أو من كثر منه الصدق، أو من صدق قوله اعتقاده، وحقق صدقه فعله، أو الذي لم يدع شيئاً مما يظهره باللسان إلا حققه بقلبه وعمله⁽¹⁰⁾." مما سبق يمكننا تعريف الصدقية بأنها: المبالغة في مطابقة قول الإنسان لعمله.

المطلب الثاني: حقيقة الصدقية:

سعي الصدق بذلك مبالغة في التصديق وقيل: لفرط صدقه في امتثال ما يكلفه الله تعالى لا يصده عن ذلك شيء، فالصدق بمعنى بلوغ نهاية الصفة في الموصوف بها⁽¹¹⁾، يقول ابن القيم: "فالصدق في الأقوال: استواء اللسان على الأقوال، كاستواء السنبلة على ساقها. والصدق في الأعمال: استواء الأفعال على الأمر والمتابعة. كاستواء الرأس على الجسد. والصدق في الأحوال: استواء أعمال القلب والجوارح على الإخلاص. واستفراغ الوسع، وبذل الطاقة، فبذلك يكون العبد من الذين جاءوا بالصدق. وبحسب كمال هذه الأمور فيه وقيامها به تكون صدقيته. ولذلك كان لأبي بكر الصديق رضي الله عنه وأرضاه ذروة سنام الصدقية، سعي الصدق على الإطلاق، والصدق أبلغ من الصدوق والصادق أبلغ من الصادق. فأعلى مراتب الصدق: مرتبة الصدقية. وهي كمال الانقياد للرسول صلى الله عليه وسلم، مع كمال الإخلاص للمرسل⁽¹²⁾."

وذكر أكثر المفسرين أن الصديقين في الآية كل من صدق بكل الدين لا يتخالجه فيه شك لقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ أُولَٰئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ﴾ [الحديد: 19]⁽¹³⁾.

قال الماوردي: والفرق بين الصادق والصدق أن الصادق في قوله بلسانه، والصدق من تجاوز صدقه لسانه إلى صدق أفعاله في موافقة حاله لا يختلف سره وجهه، فصار كل صدق صادقاً وليس كل صادق صادقاً⁽¹⁴⁾، وقال القشيري: الصدق من استوى ظاهره وباطنه⁽¹⁵⁾.

ويظهر أن حقيقة الصدقية تكمن في المبالغة بالصدق والتحري في نقله كما جاء في حديث النبي صلى الله عليه وسلم: (... وما يزال الرجل يصدق ويتحرى الصدق حتى يكتب عند الله صديقاً...) ⁽¹⁶⁾، أي يحكم له بذلك ويستحق الوصف بمنزلة الصدقية⁽¹⁷⁾، حيث بين فيه أن المرء بصدقه وتحريه للصدق يكتب عند الله من الصديقين، وهذا الوصف لا يمكن الحصول عليه إلا بجهد كبير، وضبط للنفس عظيم؛ لأن المرء يسهل عليه أن يكون صادقاً فيما يقول، لكنه يصعب عليه جداً

أن يتحرى كل ما يقول، إذ يعني ذلك الصمت الدائم، إلا ما شاء ربك، فالتحري من صحة المعلومة يلزم منه معرفة أول مصدر لها، ولا ينقل كل ما يسمع حتى لو نقله كما سمعه، بل يجب عليه التحري مما سمع، فإن كان صحيحاً نقله، وإلا فيسعه السكوت، وهذا ما يكشف لنا حقيقة الصِدِّيقية وعظم منزلتها، وعلو مرتبتها.

ومن فوائد الحديث: أن الإنسان كلما كان صدوقاً متحريراً للصدق كتبه الله تعالى صديقاً، وكما نعلم جميعاً فإن الصِدِّيقية أعلى مراتب الخلق ما عدا النبوة؛ يعني: يكون في الطبقة الثانية من طبقات الذين أنعم الله عليهم⁽¹⁸⁾.
المطلب الثالث: منزلة الصِدِّيقية:

أعلى الدرجات: الأنبياء، ثم الصديقون، ثم الشهداء، ثم الصالحون، وقد جاءت مرتبة في قوله تعالى عند بيان الذين أنعم الله عليهم، فقال تعالى: ﴿وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا﴾ [النساء: 69]

فهي من أعلى الدرجات بعد درجة النبوة والرسالة، فالصديقون هم أفضل الخلق وأكملهم إيماناً بعد الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام.

قال الراغب الأصفهاني: الصديقون هم دون الأنبياء في الفضيلة⁽¹⁹⁾.

وقال ابن القيم: فالصديقون هم أئمة أتباع الرسل، ودرجتهم أعلى الدرجات بعد النبوة، فإن جرى قلم العالم بالصِدِّيقية وسال مداده بها كان أفضل من دم الشهيد الذي لم يلحقه في رتبة الصِدِّيقية، وإن سال دم الشهيد بالصِدِّيقية وقطر عليها كان أفضل من مداد العالم الذي قصر عنها، فأفضلهما صديقهما، فإن استويا في الصِدِّيقية استويا في المرتبة، والله أعلم⁽²⁰⁾.

وقد دلت الآية على أنه لا مرتبة بعد النبوة في الفضل والعلم إلا هذا الوصف، وهو كون الإنسان صديقاً؛ ولذا أينما ذكر في القرآن الصديق والني لم يجعل بينهما واسطة كما قال -تعالى- في صفة إدريس ﴿إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾⁽²¹⁾.
فالصديقون: هم الذين زكت فطرتهم، واعتدلت أمزجتهم، وصفت سرائرهم، حتى أنهم يميزون بين الحق والباطل والخير والشر بمجرد عروضه لهم، فهم يصدقون بالحق على أكمل وجه، ويبالغون في صدق اللسان والعمل، كما نقل عن أبي بكر الصديق رضي الله عنه. أنه بمجرد ما بلغته دعوة النبي صلى الله عليه وسلم. عرف أنها الحق وقبيلها وصدق بها، فصديق النبي في قوله وعمله أكمل الصدق، ويليه في ذلك جميع السابقين الأولين، فإنهم انقادوا إلى الإسلام بسهولة قبل أن تظهر الآيات وثمرات الإيمان تمام الظهور كعثمان بن عفان، وعثمان بن مظعون وعد آخرين من السابقين. ودرجة هؤلاء قريبة من مرتبة النبوة، بل الأنبياء صديقون وزيادة⁽²²⁾.

وذكر أبو زهرة في تفسيره: والفريق الثاني من قافلة الأبرار، الصديقون، ومرتبتهم تلي مرتبة النبيين، والصديقون جمع صديق، وقد فسر العلماء الصديق بأنه الصادق الذي لا يكذب، وقد جاء في مفردات الراغب الأصفهاني: الصديق من كثر منه الصدق، وقيل: يقال لمن لا يكذب قط، وقيل: لمن لا يتأتى منه الكذب لتعوده الصدق، وقيل: بل لمن صدق بقوله واعتقاده، وحقق صدقه بعمله. قال تعالى: ﴿وَأَذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِدْرِيسَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾ [مريم: 56]. وقال: ﴿وَأَمَّهُ صِدِّيقَةٌ﴾ [المائدة: 75]. وقال: ﴿مِنَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ﴾ [النساء: 69].

وإن هذه المعاني متلازمة، فمن صدق في قوله لا يكذب قط؛ إذ يصير الصدق عادة نفسية له، فلا يتأتى منه الكذب، ولقد قال النبي -صلى الله عليه وسلم-: "عليكم بالصدق فإنه يهدي إلى البر، والبر يهدي إلى الجنة، وإن الرجل ليصدق حتى يكتب عند الله صديقاً"⁽²³⁾.

وإن الصدق في القول إذا صار عادة نفسية زكت النفس وطهرت، واستقام الفكر والعمل، وصار يدرك الحق لذات الحق، ويتجه إلى طلبه من غير التواء، فيدركه من غير طلب حجة ولا برهان؛ لأن أمارات الحق تلوح له، ويدركها بنور قلبه. وكذلك كان صديق هذه الأمة أبو بكر رضي الله عنه، وقد روى ابن مسعود عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: "ما عرضت الإسلام على أحد إلا كانت له نظرة، غير أبي بكر فإنه لم يتلعثم"، وإن زكاء النفس بمداومة الصدق يؤدي إلى سلامة الاعتقاد، وصحة العمل، وإلى المداومة على تعرف عيوبها، فيكون الصدوق سليم النظر في كل شيء لم يلبس بباطل، وبذلك يكون الصديق لا يتأتى منه الكذب، ويسلم قلبه كما سلم لسانه، ويصح اعتقاده كما يصلح عمله⁽²⁴⁾.

المبحث الأول: نبي الله إدريس عليه السلام الموصوف بالصديقية في القرآن الكريم

المطلب الأول: أقوال المفسرين في آية وصف إدريس عليه السلام بالصديقية، في قوله تعالى: ﴿وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ إِدْرِسَ

إِنَّهُ كَانَ صَدِيقًا نَبِيًّا﴾ [مريم: 56]

وأخرج ابن أبي حاتم عن السدي في قوله: ﴿وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ إِدْرِسَ إِنَّهُ كَانَ صَدِيقًا نَبِيًّا﴾⁽²⁵⁾ وَرَفَعَهُ مَكَانًا عَلِيًّا⁽²⁶⁾ قال: كان إدريس أول نبي بعثه الله في الأرض وإنه كان يعمل فيرفع عمله مثل نصف أعمال الناس ثم إن ملكا من الملائكة أحبه فسأل الله أن يأذن له فيأتيه فأذن له فأتاه فحدثه بكرامته على الله فقال: يا أيها الملك أخبرني كم بقي من أجلي لعلني أجتهد لله في العمل، قال: يا إدريس لا يعلم هذا إلا الله، قال: فهل تستطيع أن تصعد بي إلى السماء فأنظر في ملك الله فأجتهد لله في العمل، قال: لا، إلا أن تشفع فتشفع فأمر به فحمله تحت جناحيه فصعد به حتى إذا بلغ السماء السادسة استقبل ملك الموت نازلا من عند الله فقال: يا ملك الموت أين تريد قال: أقبض نفس إدريس قال: وأين أمرت أن تقبض نفسه قال: في السماء السادسة فذهب الملك ينظر إلى إدريس فإذا هو برجليه يخفقان قد مات، فوضعه في السماء السادسة، وقال الحق جل جلاله: ﴿وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ إِدْرِسَ﴾ وهو سبط شيث، وجدّ أبي نوح، فإنه نوح بن لامك بن متوشلخ بن أخنوخ، وهو إدريس عليه السلام، واشتقاقه من الدرس لكثرة دراسته لما أوحى إليه، وكثرة ذكره لله تعالى. رُوي أنه كان خياطاً فكان لا يدخل الإبرة ولا يخرجها إلا يذكر الله⁽²⁵⁾.

واشتقاق إدريس من الدرس يردده منع صرفه، نعم لا يبعد أن يكون معناه في تلك اللغة قريباً من ذلك فلقب به لكثرة درسه، إذ روي أنه تعالى أنزل عليه ثلاثين صحيفة، وأنه أول من خط بالقلم ونظر في علم النجوم والحساب. ﴿إِنَّهُ كَانَ صَدِيقًا نَبِيًّا﴾⁽²⁶⁾

فالصديق كثير الصدق، لا يشوب صدقه مدق، ويكون قائماً بالحق للحق، ولا يكون فيه نفس لغير الله⁽²⁷⁾، ويقال هو الصادق في أقواله وأعماله وأحواله، ويقال الصديق لا يناقض سرّه علنه. ويقال هو الذي لا يشهد غير الله مثبته ولا نافياً. ويقال هو المستجيب لما يطالب به جملة وتفصيلاً. ويقال هو الواقف مع الله في عموم الأوقات على حدّ الصدق⁽²⁸⁾. فهو بليغ التصديق بما يجب لله من الوجدانية والتزنية⁽²⁹⁾، وقيل: وصف الله تعالى إدريس جد نوح الذي هو أول من خط بالقلم، وخاط الثياب، ولبس المخيط بصفات ثلاث هي:

1- إنه كان صديقاً، أي كثير الصدق، قوي التصديق بآيات الله تعالى.

2- وكان رسولاً نبياً، أي موحى إليه بشرع، مأموراً بتبليغه إلى قومه، وقد أنزل الله تعالى عليه ثلاثين صحيفة كما في

حديث أبي ذر.

3- ورفع الله مكاناً علياً، أي أعلى قدره، وشرفه بالنبوة، وجعله ذا منزلة عالية، كما قال الله لنبيه: ﴿وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ﴾ [الشرح:4]، وروى مسلم في صحيحه: «أن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم مرَّ به في ليلة الإسراء، وهو في السماء الرابعة»، وجرت العادة ألا يرفع إلى السماء إلا من كان عظيم القدر والمنزلة.⁽³⁰⁾

أي: واذكر- أيضاً- في الكتاب خبر إدريس- عليه السلام-، إنه كان ملازماً للصدق، وكان ممن شرفناهم بالنبوة.⁽³¹⁾

وفي صفة إدريس قال الله تعالى: ﴿إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾ [الزمر:33]. وقال في هذه الآية: ﴿مَنْ أَلْبَسَ ثِيَابًا وَصَدَّقَ بِهَا﴾. يعني إنك إن ترقيت من الصِدِّيقية وصلت إلى النبوة. وإن نزلت من النبوة وصلت إلى الصِدِّيقية. ولا متوسط بينهما. وقال في آية أخرى: ﴿وَالَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِ﴾ [الزمر:33]. فلم يجعل بينهما واسطة. وكما دلت هذه الدلائل على نفي الواسطة، فقد وفق الله هذه الأمة الموصوفة بأنها خير أمة، حتى جعلوا الإمام بعد الرسول عليه الصلاة والسلام أبا بكر، على سبيل الإجماع. ولما توفي رضوان الله عليه دفنوه إلى جنب رسول الله صلى الله عليه وسلم. وما ذاك إلا أن الله تعالى رفع الواسطة بين النبيين والصديقين في هذه الآية. فلا جرم ارتفعت الواسطة بينهما في الوجوه التي عددناها. أفاده الرازي.⁽³²⁾

ولما كان إسماعيل عليه السلام قد رفع بالسكنى حياً إلى أعلى مكان في الأرض رتبة، وكان أول نبي رُمى بالسهم، وكان إدريس عليه السلام - مع رفعته إلى المكان العلي - أول من اتخذ السلاح وقاتل الكفار، وأول من نظر في علم النجوم والحساب، وخط بالقلم، وخط الثياب ولبس الجبة وكان أغربهم قصة، وأعجبهم أمراً، وأقدمهم زمناً، ختم به هذه القصص تأييداً لهذا النبي الكريم، بما بين له من القصص التي هي أغرب مما أمر اليهود بالتعنّت فيه، وإشارة إلى أن الله تعالى يؤتي أتباعه من علوم إدريس الأرضية والسمائية مما يستحق أن يحفظ بالخط ويودع بطون الكتب لضيق الصدور عن حفظه ما لم يؤته أمة من الأمم، وأنه يجمع شملهم، وترهيباً للمتعنّتين بأنهم إن لم ينتهوا وضع فيهم السلاح كما فعل إدريس عليه السلام بكفار زمانه فقال: ﴿وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ﴾ أي الجامع لكل ما يحتاج إليه من القصص المتقدمين والمتأخرين (إدريس) أي الذي هو أبعد ممن تعنت بهم اليهود زماناً، وأخفى منهم شأنًا، وهو جد أبي نوح عليه السلام واسمه حنوخ بمهملة ونون وآخره معجمة ﴿إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا﴾ أي صادقاً بما أتاه عن الله من آياته على السنة الملائكة ﴿نَبِيًّا﴾ ينبئه الله تعالى بما يوحيه إليه من الأمر العظيم، رفعة لقدره، فينبئ به الناس الذين أرسل إليهم ﴿وَرَفَعْنَاهُ﴾ جزاء منا له على تقواه وإحسانه، رفعة تليق بعظمتنا، فأحللناه ﴿مَكَانًا عَلِيًّا﴾ أي الجنة أو السماء الرابعة، وهي التي رآه النبي (صلى الله عليه وسلم) بها ليلة الإسراء.⁽³³⁾

يقول بعض العلماء: إنه إلياس - عليه السلام - المذكور في سورة الصافات، وقد قال عن إلياس - عليه السلام - في سورة الصافات: ﴿وَإِنْ إِلْيَاسَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ﴾ [١٢٢] إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ أَلَأَنْتُمْ أَكْبَرُ أَمْ أَنْتُمْ عَلِيمُونَ [١٢٣] أَتَدْعُونَ بَعْلًا وَتَذَرُونَ أَحْسَنَ الْخَالِقِينَ [١٢٤] اللَّهُ رَبُّكُمْ وَرَبَّ آبَائِكُمُ الْأَوَّلِينَ [١٢٥] كَذَّبُوهُ فَإِنَّهُمْ لَمُحْضَرُونَ [١٢٦] إِلَّا عِبَادَ اللَّهِ الْمُخْلَصِينَ [١٢٧] وَرَكَعًا عَلَيْهِ فِي الْآخِرِينَ [١٢٨] [الصافات: 123-129]

المطلب الثاني: الحكمة من وصف إدريس عليه السلام بالصِدِّيقية.

جاء وصف إدريس عليه السلام بالصِدِّيقية في قوله تعالى: ﴿إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾: أي ملازماً للصدق في كل أمر من أموره متصفاً بالنبوة تتويجا لصدقه الكامل.⁽³⁴⁾ وقد وصف الله تعالى في هذه الآية إدريس بثلاث صفات: الوصفان الأول والثاني: ﴿إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾، فهو صديق لا يقول إلا حقا، ويصدق الحق وينفذه ولا يتردد في تنفيذه ومعه الإذعان له من غير تملل، بل باطمئنان ورضا وقبول، وكان نبيا قد كلف بتبليغ رسالة ربه.⁽³⁵⁾

عن ابن عباس، أنه سأل كعب الأحبار عن إدريس فقال كعب: «إن إدريس كان رجلاً خياطاً، وكان يقوم الليل ويصوم النهار ولا يفتر عن ذكر الله عز وجل، وكان يكتسب فيتصدق بالثلثين. فأتاه ملك من الملائكة عليهم السلام يقال له إسرافيل، فبشره بالجنة وقال له: هل لك من حاجة؟ قال: وددت أني أعلم إلى متى أجلي فأزدد خيراً. فقال له: ما أعلمه، ولكن إن شئت حملتك إلى السماء. قال: فحمله إلى السماء، فلقي ملك الموت، فسأله عن أجله، ففتح كتاباً معه فقال: لم يبق من أجلك إلا ست ساعات أو سبع ساعات، وقال: أمرت أن أقبض نفسك هاهنا، فقبض نفسه في السماء، فذلك قوله: ﴿وَرَفَعْنَاهُ مَكَاناً عَلِيّاً﴾⁽³⁶⁾. قال ابن كثير: هذا من أخبار كعب الأحبار الإسرائيلية، وفي بعضه نكارة، والله أعلم⁽³⁷⁾.

﴿إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقاً نَبِيّاً﴾، يعني: صادقاً يُخبر عن الله عز وجل، وذكر عن وهب بن منبه أنه قال: «إنما سعي إدريس لكثرة ما يدرس من كتاب الله عز وجل والسنن، وأنزل عليه ثلاثون صحيفة⁽³⁸⁾»

وسبب رفع مكانته: أنه كان كثير العبادة، يصوم النهار، ويتعبد في الليل. قال وهب بن منبه: كان يرفع لإدريس عليه السلام كل يوم من العبادة مثلما يرفع لأهل الأرض في زمانه. وأصحاب هذه الخصال هم قدوة يقتدي بها المؤمن، ويتحلى بها المخلص، وقد بدأ الله نبيه بالأمر بها والخطاب معه؛ لأنه قدوة أمته، والمثل الأعلى للمؤمنين على الدوام، مشيراً إلى ذلك في الآية التالية⁽³⁹⁾

﴿وَأَذْكُرْ فِي الْكِتَابِ﴾ على وجه التعظيم والإجلال، والوصف بصفات الكمال. ﴿إِدْرِيسَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقاً نَبِيّاً﴾ جمع الله له بين الصِدِّيقية، الجامعة للتصديق التام، والعلم الكامل، واليقين الثابت، والعمل الصالح، وبين اصطفاؤه لوحيه، واختياره لرسالته⁽⁴⁰⁾.

وفي سبب صعوده إلى السماء ثلاثة أقوال: أحدها: أنه كان يصعد له من العمل مثلاً ما يصعد لجميع بني آدم فأحبه ملك الموت،... فإن سأل سائل فقال: من أين لإدريس هذه الآيات، وهي في كتابنا؟! فقد ذكر ابن الأنباري عن بعض العلماء، قال: كان الله تعالى قد أعلم إدريس بما ذكر في القرآن من وجوب الورود، وامتناع الخروج من الجنة، وغير ذلك فقال ما قاله⁽⁴¹⁾ بعلم.

وقصة إدريس هي القصة السادسة من سورة مريم، ذكرت للعبارة؛ لأنه دعا إلى دين الله والتوحيد وعبادة الخالق، وتخليص النفوس من العذاب في الآخرة بالعمل الصالح في الدنيا، وحض على الزهد في الدنيا والعمل بالعدل، وأمر بالصلاة وبصيام أيام من كل شهر، وحث على جهاد الأعداء، وأمر بالزكاة معونة للضعفاء، وغلظ في الطهارة من الجنابة والكلب والحمار، وحرم المسكر من كل شيء⁽⁴²⁾.

المبحث الثاني: نبي الله إبراهيم عليه السلام الموصوف بالصِدِّيقية في القرآن الكريم

المطلب الأول: أقوال المفسرين في آية وصف إبراهيم عليه السلام بالصِدِّيقية، في قوله تعالى: ﴿وَأَذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ

إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقاً نَبِيّاً﴾ [مريم: 41]

إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقاً ملازماً للصدق في كل ما يأتي ويذر، أو كثير التصديق لكثرة ما صدق به من غيوب الله تعالى وآياته وكتبه ورسله، فالصديق مبالغة في الصدق، يقال: كل من صدق بتوحيد الله وأنبيائه وفرائضه، وعمل بما صدق به فهو صديق⁽⁴³⁾

قال البيهقي: الصديق الكثير الصدق القائم عليه. وقيل: من صدق الله في وحدانيته، وصدق أنبياءه ورسله، وصدق بالبعث، وقام بالأوامر فعمل بها، فهو الصديق⁽⁴⁴⁾

إن إبراهيم كان ﴿صِدِّيقًا﴾؛ أي: ملازمًا للصدق في كل ما يأتي وما يذر، مبالغًا فيه قائمًا به في جميع الأوقات... كان جامعًا بين الصِدِّيقية والنبوة، وذلك أن الصِدِّيقية تلو النبوة، ومن شرطها ألا يكون نبيًا إلا وهو صديق، وليس من شرط الصديق أن يكون نبيًا، ولأرباب الصدق مراتب: صادق، وصادق، وصديق، فالصادق من صدق في قيامه مع الله بالله وفي الله، وهو الفاني عن نفسه، والباقي بربه، والفرق بين الرسول والنبي: أن الرسول من بعث لتبليغ الأحكام ملكًا كان أو إنسانًا، بخلاف النبي فإنه مختص بالإنسان.⁽⁴⁵⁾

قال أبو حفص النسفي: وقوله تعالى: ﴿وَأَذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾⁽⁴⁶⁾ واتصالها بما قبلها: أن قصة مريم وعيسى في رد قول اليهود والنصارى، وفي هذه القصة كذلك فإنهم يدعون أن دينهم دين إبراهيم، وقال تعالى: ﴿مَا كَانَ إِبْرَاهِيمَ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا﴾ [آل عمران: 67]، وبين في هذه القصة حال إبراهيم ودينه يقول: واذكر يا محمد فيما تقرأ عليهم من القرآن أمر إبراهيم أنه كان نبيًا لله عادته الصدق والتصديق بكل ما جاء من عند ربه، فهو أهل للاقتداء به⁽⁴⁶⁾.

﴿إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾ قيل الصادق المستقيم في الأفعال والصديق المستقيم في الأحوال، فالصديق من أبنية المبالغة ونظيرة الضحك؛ والمراد فرط صدقه وكثرة ما صدق به من غيوب الله وآياته وكتبه ورسله، أي كان مصدقًا لجميع الأنبياء وكتهم⁽⁴⁷⁾.

إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا ملازمًا للصدق، أو كثير التصديق لكثرة ما صدق به من غيوب الله تعالى وآياته وكتبه ورسله⁽⁴⁸⁾، وقيل: والصديق من أبنية المبالغة وهو مبني من الثلاثي للمبالغة أي كثير الصدق... فوصف إبراهيم بالصدق على العموم في أقواله وأفعاله⁽⁴⁹⁾، وقيل: والصديق من أبنية المبالغة فهي إما مبالغة صادق؛ لأن ملاك أمر النبوة الصدق، وإما مبالغة مصدق وذلك لكثرة تصديقه الحق وهذا أيضا بالحقيقة يعود إلى الأول، لأن مصدق الحق لا يعتبر تصديقه إلا إذا كان صادقًا جدا في أقواله مصدقًا لجميع من تقدم من الأنبياء والكتب، وكان نبيًا في نفسه رفيع القدر عند الله وعند الناس بحيث جعل واسطة بينه وبين عباده.

وقيل: إن «كان» بمعنى «صار» والأصح أنه بمعنى الثبوت والاستمرار أي إنه لم يزل موصوفًا بالصدق والنبوة في الأوقات الممكن له ذلك فيها⁽⁵⁰⁾، وقال البقاعي: ﴿إِنَّهُ كَانَ﴾ أي جبلة وطبعًا ﴿صِدِّيقًا﴾ أي بليغ الصدق في نفسه وفي أقواله وأفعاله، والتصديق بكل ما يأتيه مما هو أهل؛ لأنه مجبول على ذلك ولا يكون كذلك إلا وهو عامل به حق العمل فهو أبلغ من المخلص⁽⁵¹⁾، وقال الرازي: وفي الصديق قولان: أحدهما: أنه مبالغة في كونه صادقًا وهو الذي يكون عادته الصدق؛ لأن هذا البناء ينشأ عن ذلك، يقال: رجل خمير وسكير للمولع بهذه الأفعال. والثاني: أنه الذي يكون كثير التصديق بالحق حتى يصير مشهورًا به، والأول أولى، وذلك لأن المصدق بالشيء لا يوصف بكونه صديقًا إلا إذا كان صادقًا في ذلك التصديق فيعود الأمر إلى الأول فإن قيل أليس قد قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ أُولَئِكَ هُمُ الصِّدِّيقُونَ وَالشُّهَدَاءُ﴾ [الحديد: 19] قلنا: المؤمنون بالله ورسله صادقون في ذلك التصديق، واعلم أن النبي يجب أن يكون صادقًا في كل ما أخبر عنه؛ لأن الله تعالى صدقه، ومصدق الله صادق، وإلا لزم الكذب في كلام الله تعالى فيلزم من هذا كون الرسول صادقًا في كل ما يقول، ولأن الرسل شهداء الله على الناس على ما قال الله تعالى: ﴿فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِنْ كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَى هَؤُلَاءِ شَهِيدًا﴾⁽⁵²⁾ [النساء: 41] والشهيد إنما يقبل قوله، إذا لم يكن كاذبًا. فإن قيل: فما قولكم في إبراهيم عليه السلام في قوله: ﴿بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ﴾ [الأنبياء: 63] و﴿إِنِّي سَقِيمٌ﴾ [الصافات: 89] قلنا قد شرحنا في تأويل هذه الآيات بالدلائل الظاهرة أن شينا من ذلك ليس بكذب، فلما ثبت أن كل نبي يجب أن يكون صديقًا، ولا يجب في كل صديق أن يكون نبيًا ظهر بهذا قرب مرتبة الصديق من مرتبة النبي؛ فهذا انتقل من ذكر

كونه صديقاً إلى ذكر كونه نبياً. وأما النبي فمعناه كونه رفيع القدر عند الله وعند الناس، وأي رفعة أعلى من رفعة من جعله الله واسطة بينه وبين عباده.

وقوله: ﴿كَانَ صَدِيقًا﴾ قيل: إنه صار، وقيل إن معناه وُجد صديقاً نبياً؛ أي كان من أول وجوده إلى انتهائه موصوفاً بالصدق والصيانة. قال صاحب «الكشاف»: هذه الجملة وقعت اعتراضاً بين المبدل منه وبدله أعني إبراهيم، وإذ قال ونظيره قولك: رأيت زيدا ونعم الرجل أخاك، ويجوز أن يتعلق إذ بكان أو بـ(صديقاً نبياً)؛ أي كان جامعاً لخصائص الصديقين والأنبياء حين خاطب أباه بتلك المخاطبات⁽⁵²⁾، وقيل في قوله: ﴿إِنَّهُ كَانَ صَدِيقًا نَبِيًّا﴾: أي جامعاً بين ملازمة الصدق في كل شئونه ما يأتي منها وما يدع، وبين النبوة، فهما وصفان متأصلان فيه وفق إعداد الله له، وقال في الكشاف: الصديق من أمثلة المبالغة. والمراد أنه غلب كل من عداه في فرط صدقه، وكثرة ما صدق به من غيوب الله وآياته وكتبه ورسله وكل ما وصل إليه عن الله تعالى، فكان نبياً في نفسه بخلقه وسيرته؛ لأن ملاك أمر النبوة الصدق وقد صدق في قوله وعمله، وصدق الأنبياء والمرسلين قبله. كما يقول تعالى ﴿بَلْ جَاءَ بِالْحَقِّ وَصَدَّقَ الْمُرْسَلِينَ﴾ [الصافات: 37] ومصدق الله بآياته ومعجزاته حري أن يكون كذلك. انتهى باختصار.⁽⁵³⁾

وخلاصة القول في معنى الآية: واذكر يا محمد الرسول إبراهيم الصديق النبي، خليل الرحمن، وأبا الأنبياء، فإنه امتاز بقوته في الحق وتصديقه بآيات الله وصدقه في دعوته ورسالته⁽⁵⁴⁾

وقوله تعالى: ﴿إِنَّهُ كَانَ صَدِيقًا نَبِيًّا﴾ والصديق هو البالغ أقصى درجات الصدق في القول والعمل والإذعان للحق، وهو الذي يصدق الحق إذا أُلقي إليه، لا يماري فيه ولا يمتنع عن الإقرار به والإذعان له، وأي دلالة أبلغ من التصديق والإذعان عندما رأى في المنام أنه يذبح ابنه فهم بأن يذبحه، وقد قال تعالى في ذلك: ﴿فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَبْنَؤُا بَنِيَّ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَفِّرَ فَأَنْظُرَ مَاذَا تَرَىٰ ۚ قَالَ يَتَّبِعُكَ أَفْعَلُ مَا تُؤْمَرُ فِي﴾ [الصافات: 102]⁽⁵⁵⁾، فالصديق: كثير الصدق، فهو الصادق في أقواله وأفعاله وأحواله، المصدق بكل ما أمر بالتصديق به، وذلك يستلزم العلم العظيم الواصل إلى القلب، المؤثر فيه، الموجب لليقين، والعمل الصالح الكامل، وإبراهيم عليه السلام، هو أفضل الأنبياء كلهم بعد محمد صلى الله عليه وسلم، وهو الأب الثالث للطوائف الفاضلة، وهو الذي جعل الله في ذريته النبوة والكتاب، وهو الذي دعا الخلق إلى الله، وصبر على ما ناله من العذاب العظيم، فدعا القريب والبعيد، واجتهد في دعوة أبيه، مهما أمكنه، وذكر الله مراجعته إياه، فقال: ﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ﴾⁽⁵⁶⁾.

المطلب الثاني: الحكمة من وصف إبراهيم عليه السلام بالصديقية.

وصف إبراهيم بالصديق؛ لفرط صدقه في امتثال ما يكلفه الله تعالى به، لا يصدده عن ذلك ما قد يكون عذراً للمكلف مثل مبادرته إلى محاولة ذبح ولده حين أمره الله بذلك في وحي الرؤيا، فالصدق هنا بمعنى بلوغ نهاية الصفة في الموصوف بها، كما في قول تأبط شرا:

إني لمهد من ثنائي فقاصد به لابن عم الصدق شمس بن مالك

وتأكيد هذا الخبر بحرف التوكيد وبإفحام فعل الكون للاهتمام بتحقيقه زيادة في الثناء عليه.

وجملة ﴿إِنَّهُ كَانَ صَدِيقًا نَبِيًّا﴾ واقعة موقع التعليل للاهتمام بذكره في التلاوة، وهذه الجملة معترضة بين المبدل منه والبدل، فإن (إذ) اسم زمان وقع بدلا من إبراهيم، أي اذكر ذلك خصوصا من أحوال إبراهيم فإنه أهم ما يذكر فيه؛ لأنه مظهر صدّيقيته إذ خاطب أباه بذلك الإنكار.⁽⁵⁷⁾

﴿إِذْ قَالَ﴾ وجاز أن يتعلق إذ ب(كان) أو ب(صديقاً نبياً)؛ أي كان جامعاً لخصائص الصديقين والأنبياء حين خاطب أباه بتلك المخاطبات⁽⁵⁸⁾

قال الشنقيطي: والصديق صيغة مبالغة من الصدق؛ لشدة صدق إبراهيم في معاملته مع ربه وصدق لهجته، كما شهد الله له بصدق معاملته في قوله: ﴿وَابْرَاهِيمَ الَّذِي وَفَّى﴾ [النجم:37]، وقوله: ﴿وَإِذْ ابْتَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا﴾ [البقرة:124]، ومن صدقه في معاملته ربه: رضاه بأن يذبح ولده، وشروعه بالفعل في ذلك طاعة لربه، مع أن الولد فلذة من الكبد...، ومن صدقه في معاملته مع ربه: صبره على الإلقاء في النار، كما قال تعالى: ﴿قَالُوا حَرِّقُوهُ وَانصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ﴾ [الأنبياء:68]، وقال: ﴿فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَنْ قَالُوا اقْتُلُوهُ أَوْ حَرِّقُوهُ فَأَجَبَهُ اللَّهُ مِنْ تَلَوِّ النَّارِ﴾ [العنكبوت:24]...، ومن صدقه في معاملته ربه: صبره على مفارقة الأهل والوطن فرارا بدينه، كما قال تعالى: ﴿فَأَمَّا لَدُلُوطُ وَقَالَ إِنِّي مُهَاجِرٌ إِلَىٰ رَبِّي﴾ [العنكبوت:26].⁽⁵⁹⁾

المبحث الثالث: نبى الله يوسف عليه السلام الموصوف بالصدّيقية في القرآن الكريم

المطلب الأول: أقوال المفسرين في آية وصف يوسف عليه السلام بالصدّيقية في قوله تعالى: ﴿يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَتَيْنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعُ عِجَافٍ وَسَبْعُ سُبُلَتٍ خُضْرِ وَأُخْرَىٰ يُاسْتَبَسَمَلُ لَعَلَّيْ أَزْجَعُ إِلَى النَّاسِ لَمَّا هُمْ يَلْعَمُونَ﴾ [يوسف:46].

قال السمرقندي: وقال: ﴿يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ﴾ يعني: يا يُوسُفُ أَيُّهَا الصديق، والصدّيقُ الكثير الصدق. يعني: أيها الصادق فيما عبرت لنا⁽⁶⁰⁾، يا يوسف، ﴿أَيُّهَا الصِّدِّيقُ﴾: المبالغ في الصدق، وإنما وصفه بالصدّيقية لما جرب من أحواله، وما رأى من مناقبه، مع ما سمع من تعبير رؤياه ورؤيا صاحبه⁽⁶¹⁾، قال أبو حفص النسفي: أي يا يوسف ﴿أَيُّهَا الصِّدِّيقُ﴾ وهو الكثير الصدق الدائم عليه؛ سماه بذلك لأنه لم يجرب عليه كذباً⁽⁶²⁾، ناداه نداء يشتمل على الثقة بصدقه العظيم في أمره كله، وبخاصة في تأويل الرؤيا حسبما جربه منه وشاهد أحواله إذ قال له في براعة استهلال: يا يوسف أيها البليغ الصدق⁽⁶³⁾، أيها البليغ في الصدق؛ وإنما قال له ذلك لأنه ذاق وتعرف صدقه في تأويل رؤياه، ورؤيا صاحبه حيث جاء كما أول⁽⁶⁴⁾، وقال أبو السعود: ﴿يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ﴾ أي أرسل إليه فاتاه، فقال يا يوسف، ووصفه بالمبالغة في الصدق حسبما شاهده وذاق أحواله وجربها؛ لكونه بصدد اغتنام آثاره واقتباس أنواره، فهو من باب براعة الاستهلال⁽⁶⁵⁾، والصدّيق: هو الإنسان الذي صار الصدق دأبه وشيمته في كل أحواله؛ ووصفه بذلك لأنه جرب منه الصدق التام أيام أن كان معه في السجن.⁽⁶⁶⁾

وفي قوله تعالى: ﴿أَيُّهَا الصِّدِّيقُ﴾ إقرار من الرجل بما عرف من يوسف من صدق، فيما أول له ولصاحبه من رؤيا.⁽⁶⁷⁾ وقال المراغي: أي يا يوسف البالغ غاية الكمال بصدقك في أقوالك وأفعالك وتأويل الأحاديث وتعبير الأحلام.⁽⁶⁸⁾

والصدّيق أصله صفة مبالغة مشتقة من الصدق، كما تقدم عند قوله تعالى: ﴿وَأَمُّهُ صِدِّيقَةٌ﴾ في سورة العقود [75]، وغلب استعمال وصف الصدّيق استعمال اللقب الجامع لمعاني الكمال واستقامة السلوك في طاعة الله تعالى؛ لأن تلك

المعاني لا تجتمع إلا لمن قوي صدقه في الوفاء بعهد الدين... وقد يطلق الصديق على أصل وصفه، كما في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ أُولَٰئِكَ هُمُ الصَّدِيقُونَ﴾ على أحد تأويلين فيها.

فهذا الذي استفتى يوسف- عليه السلام- في رؤيا الملك وصف في كلامه يوسف- عليه السلام- بمعنى يدل عليه وصف الصديق في اللسان العربي، وإنما وصفه به عن خبرة وتجربة اكتسبها من مخالطة يوسف- عليه السلام- في السجن...⁽⁶⁹⁾
المطلب الثاني: الحكمة من وصف يوسف عليه السلام بالصديقية.

قال ابن عطية: فجاء الرسول- وهو الساقى- إلى يوسف فقال له: يا يوسف أُنْهَا الصَّدِيقُ- وسماه صديقاً من حيث كان جرب صدقه في غير شيء- وهو بناء مبالغة من صدق⁽⁷⁰⁾.

قال أحمد نوفل: وصف يوسف بالصديق الذي انطلق من لسان الساقى صار من الأوصاف الملزمة لاسم يوسف - عليه السلام - فلا يترجم له في الغالب إلا باقتران الاسم والوصف: يوسف الصديق، وإنما حاز هذا الوصف من صدقه البالغ وتأويله الصحيح لرؤيا السجينين⁽⁷¹⁾.

وقد جاء في صدق يوسف عليه السلام قوله: ﴿وَإِنْ كَانَ قَبِيضُهُ قُدٌّ مِنْ دُبُرٍ فَكَذَّبَتْ وَهُوَ مِنَ الصَّدِيقِينَ﴾ [يوسف: 27] وجاء وصفه بالصدق على لسان امرأة العزيز حيث جاء في قوله تعالى: ﴿قَالَتْ أَمَرْتُ الْعَزِيزَ أَنْ يَحْصَحَصَ الْحَقُّ أَتَا زَوْدَتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّدِيقِينَ﴾ [يوسف: 51]

قال الماوردي: قوله عز وجل: ﴿يُؤَسِّفُ أَيُّهَا الصَّدِيقُ أَفْتِنَا﴾ احتمل تسميته بالصديق وجهين: أحدهما: لصدقه في تأويل رؤياهما. الثاني: لعلمه بنبوته. والفرق بين الصادق والصديق أن الصادق في قوله بلسانه، والصديق من تجاوز صدقه لسانه إلى صدق أفعاله في موافقة حاله لا يختلف سره وجهه، فصار كل صديق صادقاً وليس كل صادق صديقاً.⁽⁷²⁾

وقال ابن عطية: يا يوسف أُنْهَا الصَّدِيقُ- وسماه صديقاً من حيث كان جرب صدقه في غير شيء- وهو بناء مبالغة من صدق، وسعي أبو بكر صديقاً من صدق غيره، إذ مع كل تصديق صدق، فالمصدق بالحقائق صادق أيضاً، وعلى هذا سعي المؤمنون صديقين في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ أُولَٰئِكَ هُمُ الصَّدِيقُونَ﴾ (73)، وقال الخازن: ﴿يُؤَسِّفُ أَيُّهَا الصَّدِيقُ﴾ إنما سماه صديقاً؛ لأنه لم يجرب عليه كذبا قط والصديق الكثير الصدق والذي لم يكذب قط، وقيل سماه صديقاً لأنه صدق في تعبيره رؤياه التي رآها في السجن⁽⁷⁴⁾، وقال النيسابوري: أي يا يوسف أُنْهَا الصَّدِيقُ البليغ الكامل في الصدق، وصفه بهذه الصفة؛ لأنه تعرف أحواله من قبل. وفيه أنه يجب على المتعلم تقديم ما يفيد المدح لمعلمه⁽⁷⁵⁾ وقال الثعالبي: وسماه صديقاً من حيث كان جرب صدقه في غير ما شيء، وهو بناء مبالغة من الصدق⁽⁷⁶⁾، وقال البقاعي: ﴿أُنْهَا الصَّدِيقُ﴾ أي البليغ في الصدق والتصديق لما يحق تصديقه بما جربناه منه ورأيناه لائخاً عليه⁽⁷⁷⁾.

المبحث الرابع: مريم بنت عمران عليها السلام الموصوفة بالصدقية في القرآن الكريم

المطلب الأول: أقوال المفسرين في آية وصف مريم بنت عمران بالصدقية في قوله تعالى: ﴿مَا أَلَمَسَ مِنْ مَرْيَمَ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهَا رُسُلٌ وَأَمُّهُ صِدِّيقَةٌ ۖ كَانَا يَاسْكُرَانِ الْعُلَمَاءُ أَنْظَرُ كَيْفَ بُيِّنَتْ لَهُمُ الْآيَاتِ ثُمَّ أَنْظَرُ أَنْ يُؤَفِّكُوكَ﴾ [المائدة: 75]

قال أبو حفص النسفي: "وكانت أمه صديقة، أي برة تقية، صدقت في أعمالها وأقوالها وأحوالها، وذلك لا يوجب لها أن تكون إلهاً."⁽⁷⁸⁾

﴿صِدِّيقَةٌ﴾: دائمة الصدق في النية والقول والعمل... والصِدِّيق: هو الذي يلتزم الصدق، ويؤيد فعله قوله ونبيته، وشأنه أن يلتزم الحق دائماً⁽⁷⁹⁾، وقال النسفي: أي وما أمه أيضاً إلا كعبض النساء المصدقات للأنبياء المؤمنين بهم ووقع اسم الصديقة عليهم لقوله تعالى ﴿وَصَدَقَتْ بِكَلِمَتِ رَبِّهَا وَكُتُبِهِ﴾ [التحريم: 12]⁽⁸⁰⁾، وقيل: وما أمه إلا صديقة؛ أي: تلازم الصدق أو تصدق الأنبياء وتبالغ في بعدها عن المعاصي، وفي إقامة مراسم العبودية، فما هي إلا كسائر النساء اللاتي يلازم الصدق أو التصديق، ويبالغن في الاتصاف به⁽⁸¹⁾، وقال النيسابوري: وأُمُّهُ صِدِّيقَةٌ كعبض النساء المؤمنات بالأنبياء الصادقات في أقوالهن وأفعالهن وأحوالهن قال تعالى في وصفها: ﴿وَصَدَقَتْ بِكَلِمَتِ رَبِّهَا وَكُتُبِهِ وَكَانَتْ مِنَ الْقَنِينِ﴾ أي من الذين صدقوا ما عاهدوا الله عليه وهم المجتهدون في إقامة مراسم العبودية. ففيه تكذيب للنصارى المفرطين فيها إذ جعلوها إلهاً، وفيه تكذيب لليهود المفرطين في شأنها حيث نسبوها إلى الهنات⁽⁸²⁾.

وقوله تعالى: ﴿وَأُمُّهُ، صِدِّيقَةٌ﴾: بناء مبالغة من الصدق، ويحتمل من التصديق وبه سعى أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) وهذه الصفة لمريم تدفع قول من قال: إنها نبيهة⁽⁸³⁾.

﴿وَأُمُّهُ، صِدِّيقَةٌ﴾ وفي تفسير ذلك وجوه: أحدها: أنها صدقت بآيات ربها وبكل ما أخبر عنه ولدها. قال تعالى في صفتها ﴿وَصَدَقَتْ بِكَلِمَتِ رَبِّهَا وَكُتُبِهِ﴾ وثانها: أنه تعالى قال: ﴿فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا﴾ [مريم: 17] فلما كلمها جبريل وصدقته وقع عليها اسم الصديقة، وثالثها: أن المراد بكونها صديقة غاية بعدها عن المعاصي وشدة جدوها واجتهادها في إقامة مراسم العبودية، فإن الكامل في هذه الصفة يسعى صديقاً قال تعالى: ﴿فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ﴾ [النساء: 69]⁽⁸⁴⁾.

﴿وَأُمُّهُ، مَرْيَمَ﴾: أي: هذا أيضاً غايتها، أن كانت من الصديقين الذين هم أعلى الخلق رتبة بعد الأنبياء. والصِدِّيقية هي العلم النافع المثمر لليقين، والعمل الصالح. وهذا دليل على أن مريم لم تكن نبيهة، بل أعلى أحوالها الصِدِّيقية، وكفى بذلك فضلاً وشرفاً. وكذلك سائر النساء لم يكن منهن نبيهة؛ لأن الله تعالى جعل النبوة في أكمل الصنفين، في الرجال كما قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رَجُلًا نُفِخَ فِيهِمْ﴾ [يوسف: 109] فإذا كان عيسى عليه السلام من جنس الأنبياء والرسول من قبله، وأمه صديقة، فلا شيء اتخذهما النصارى إلهين مع الله؟⁽⁸⁵⁾

المطلب الثاني: الحكمة من وصف مريم عليها السلام بالصديقة.

قال ابن عاشور: "والقصد من وصفها بأنها صديقة نفي أن يكون لها وصف أعلى من ذلك، وهو وصف الإلهية؛ لأن المقام لإبطال قول الذين قالوا إن الله ثالث ثلاثة، إذ جعلوا مريم الأقوم الثالث. وهذا هو الذي أشار إليه قول صاحب «الكشاف» إذ قال: «أي وما أمه إلا صديقة»... وقيل: أريد هنا وصفها بالمبالغة في التصديق لقوله تعالى: ﴿وَصَدَقَتْ بِكَلِمَتِ رَبِّهَا﴾، كما لقب أبو بكر بالصديق؛ لأنه أول من صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم كما في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِ﴾⁽⁸⁶⁾.

قال ابن عاشور: وتصديقها: يقينها بأن ما أبلغ إليها الملك من إرادة الله حملها، وبكلمات ربها: هي الكلمات التي ألقاها إليها بطريق الوحي⁽⁸⁷⁾، ﴿وَأُمُّهُ، صِدِّيقَةٌ﴾ أي: كثيرة الصدق، وقيل: سميت صديقة؛ لأنها صدقت بآيات الله، كما قال عز وجل في وصفها: ﴿وَصَدَقَتْ بِكَلِمَتِ رَبِّهَا﴾⁽⁸⁸⁾؛ وإنما قيل لها صديقة لكثرة تصديقها بآيات ربها وتصديقها ولدها فيما أخبرها

به، عن الحسن وغيره⁽⁸⁹⁾، وقال مقاتل: إنما سميت صديقة؛ لأنها لما أتاها جبرئيل، وهي في منجم وقال لها: إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ صَدِّقَتُهُ⁽⁹⁰⁾

﴿وَأُمُّهُ، صَدِّيقَةٌ﴾ هذا البناء من أبنية المبالغة، والأظهر أنه من الثلاثي المجرد، إذ بناء هذا التركيب منه سكيت وسكير، وشريب، وطبيخ، من سكت، وسكر، وشرب، وطبخ. ولا يعمل ما كان مبنياً من الثلاثي المتعدي كما يعمل فعول وفعال ومفعال، فلا يقال: زيد شريب الماء، كما تقول: ضراب زيد، والمعنى: الإخبار عنها بكثرة الصدق. قال ابن عطية: ويحتمل أن يكون من التصديق، وبه سعي أبو بكر الصديق. ولم يذكر الزمخشري غير أنه من التصديق. وهذا القول خلاف الظاهر من هذا البناء. قال الزمخشري: ﴿وَأُمُّهُ، صَدِّيقَةٌ﴾ أي وما أمه إلا كبعض النساء المصدقات للأنبياء المؤمنين بهم، فما منزلتهما إلا منزلة بشرين: أحدهما نبي، والآخر صحابي، فمن أين اشتبه عليكم أمرهما حتى وصفتموهما بما لم يوصف به سائر الأنبياء وصحابتهم؟ مع أنه لا تميز ولا تفاوت بينهما وبينهم بوجه من الوجوه، انتهى. وفيه تحميل لفظ القرآن ما ليس فيه، من ذلك أن قوله: ﴿وَأُمُّهُ، صَدِّيقَةٌ﴾ ليس فيه إلا الإخبار عنها بصفة كثرة الصدق، وجعله هو من باب الحصر فقال: وما أمه إلا كبعض النساء المصدقات إلى آخره، وهكذا عادته يحمل ألفاظ القرآن ما لا تدل عليه. قال الحسن: صدقت جبريل عليه السلام لما أتاها كما حكى تعالى عنها: ﴿وَصَدَّقَتْ بِكَلِمَاتِ رَبِّهَا وَكُتِّبَ﴾. وقيل: صدقت بآيات ربها، وبما أخبر به ولدها. وقيل: سميت بذلك لمبالغتها في صدق حالها مع الله، وصدقها في براءتها مما رمتها به اليهود. وقيل: وصفها بصديقة لا يدل على أنها نبيه، إذ هي رتبة لا تستلزم النبوة. قال تعالى: ﴿فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ﴾ ومن ذلك أبو بكر الصديق رضي الله عنه، ولا يلزم من تكليم الملائكة بشرا نبوته، فقد كلمت الملائكة قوما ليسوا بأنبياء لحديث الثلاثة: الأقرع، والأعشى، والأبرص. فكذلك مريم.⁽⁹¹⁾ وفي قوله تعالى: ﴿وَأُمُّهُ، صَدِّيقَةٌ﴾ ردُّ على من نسبها من اليهود إلى الفاحشة⁽⁹²⁾. أي بليغة الصدق في نفسها، أو من التصديق، ووصفها بهذه الصفة دون النبوة يدفع قول من قال: إنها نبيه⁽⁹³⁾

﴿وَأُمُّهُ، صَدِّيقَةٌ﴾ أي: مبالغة في الصدق. ووقع اسم الصديقة عليها لقوله تعالى: ﴿وَصَدَّقَتْ بِكَلِمَاتِ رَبِّهَا وَكُتِّبَ﴾. والوصف بذلك مشعر بالإغراق في العبودية والقيام بمراسمها. فمن أين لهم أن يصفوها بما يباين وصفها؟⁽⁹⁴⁾

ولما كفروا بأمه أيضاً عليهما السلام بين ما هو الحق في أمرها فقال: ﴿وَأُمُّهُ، صَدِّيقَةٌ﴾ أي بليغة الصدق في نفسها والتصديق لما ينبغي أن يصدق، فرتبتها تلي رتبة الأنبياء، ولذلك تكون من أزواج نبيينا (صلى الله عليه وسلم) في الجنة. وهذه الآية من أدلة من قال إن مريم عليها السلام لم تكن نبيه، فإنه تعالى ذكر أشرف صفاتها في معرض الرد على من قال بإلهيتهما، إشارة إلى بيان ما هو الحق في اعتقاد ما لهما من أعلى الصفات، وأنه من رفع واحداً منها فرق ذلك فقد أطراه، ومن نقصه عنه فقد ازدراه، فالقصد العدل بين الإفراط والتفريط باعتقاد أن أعظم صفات عيسى عليه السلام الرسالة، وأكمل صفات أمه الصديقية⁽⁹⁵⁾

وذهب قوم إلى نبوة مريم: بدليل أن الملائكة خاطبتها باصطفاء الله لها وأمرها بالقنوت والسجود والركوع في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَمْرُؤُا إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاكِ وَلَهَّرَكِ وَاصْطَفَاكِ عَلَىٰ نِسَاءِ الْعَالَمِينَ﴾ ﴿٤٤﴾ يَمْرُؤُا أَقْبَىٰ لِرَبِّكِ وَأَسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ ﴿٤٥﴾ [آل عمران: 42-43] وهذه هي النبوة: تبليغ الملائكة وحى الله بالاصطفاء والتكليف لمن يشاء من عباده. فهذا الدليل القوي دليل على خصوصية مريم البرة النقية عليها السلام بهذه المزية بين بنات حواء كلهن.⁽⁹⁶⁾

قال العارف الفاشاني قدس الله سره في (لطائف الأعلام): الصديق الكثير الصدق. كما يقال: سكيت وصريع إذا كثرت منه ذلك.

والصديق من الناس من كان كاملاً في تصديقه لما جاءت به رسل الله علماً وعملاً، قولاً وفعلًا وليس يعلو على مقام الصِدِّيقية إلا مقام النبوة. بحيث إن من تخطى مقام الصِدِّيقية حصل في مقام النبوة. قال الله تعالى: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ﴾ [مريم: 58]. الآية. فلم يجعل تعالى بين مرتبتي النبوة والصِدِّيقية مرتبة أخرى تتخللهما. ثم بَيَّنَّ قدس سره صدق الأقوال، وصدق الأفعال، وصدق الأحوال.

(فالأول) هو موافقة الضمير للنطق. قال الجنيد: حقيقة الصديق أن تصدق في مواطن لا ينجيك فيها إلا الكذب. و(صدق الأفعال) هو الوفاء لله بالعمل من غير مداينة. قال المحاسبي: الصادق هو الذي لا يبالي لو خرج كل قدر له في قلوب الخلق من أجل إصلاح قلبه. ولا يحب اطلاع الناس على مثاقيل الذر من حسن عمله. ولا يكره أن يطلع الناس على السيء من حاله؛ لأن كراهته لذلك دليل على أنه يحب الزيادة عندهم. وليس هذا من أخلاق الصديقين. و(صدق الأحوال) اجتماع الهم على الحق، بحيث لا يختلج في القلب تفرقة عن الحق بوجهه.⁽⁹⁷⁾

النتائج:

إن أهم النتائج التي توصل إليها البحث ما يأتي:

1. الصِدِّيقية والصديق من الناس من كان كاملاً في تصديقه لما جاءت به رسل الله علماً وعملاً، قولاً وفعلًا، وبهذا تم تعريف الصِدِّيقية بأنها: المبالغة في مطابقة قول المرء لعمله.
2. إن هذا الوصف جاء لحكمة في حق بعض الأنبياء، وغيرهم، وهم مَنْ ذُكِرَتْ أخبارهم وقصصهم في القرآن الكريم، ومزّلهم بعد النبيين بنص القرآن الكريم.
3. إن من السهل أن يكون المرء صادقاً فيما يقول، بخلاف التحري لكل ما يُقال له، والصديق هو من يجمع بين الأمرين، فهو صادق في قوله، ولا ينقل إلا ما كان متأكداً من صحته.
4. صِدِّيقية إدريس عليه السلام لكثرة ما يدرس من كتاب الله عز وجل.
5. صِدِّيقية إبراهيم عليه السلام كانت في وفائه بمعاملته مع ربه وصدق لهجته، وصبره على الإلقاء في النار.
6. صِدِّيقية يوسف عليه السلام كانت لصدقه مع العزيز في بيته وخوفه من ربه، وصدقه في تأويل الرؤيا، ووصفه بالصدق على لسان امرأة العزيز.
7. صِدِّيقية مريم عليها السلام كانت لتصديقها بآيات ربها، كما وصفها الله في كتابه، وتصديقها ولدها فيما أخبرها به.

ومن أهم التوصيات ما يأتي:

دراسة أوصاف الأنبياء في القرآن بصورة واسعة؛ والوقوف على الحكمة منها؛ لأن في قصصهم عبرة، وبهذا هم نقتدي.

الهوامش والإحالات

- (1) السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 494/1.
- (2) ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة: 339/3.
- (3) ينظر: ابن منظور، لسان العرب: 193/10.
- (4) ينظر: السمرقندي، بحر العلوم: 235/2.
- (5) ينظر: آل عبد اللطيف، التعريفات الاعتقادية: 218.
- (6) ينظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 449/6.



- (7) ينظر: ابن تيمية، منهاج السنة: 4/ 266.
- (8) ينظر: ابن قيم الجوزية، مدارج السالكين: 8/3.
- (9) ينظر: الجرجاني، التعريفات: 1/ 132.
- (10) ينظر: المناوي، التوقيف على مهمات التعاريف: 1/ 214.
- (11) ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير: 16/ 112.
- (12) ينظر: ابن قيم الجوزية، مدارج السالكين: 2/ 258.
- (13) ينظر: النيسابوري، غرائب القرآن: 2/ 443.
- (14) ينظر: الماوردي، النكت والعيون: 3/ 43.
- (15) ينظر: البقاعي، نظم الدرر: 7/ 451.
- (16) مسلم، صحيح مسلم: 4/ 2013، باب قبح الكذب وحسن الصدق وفضله، ح (2607).
- (17) ينظر: المناوي، فيض القدير: 4/ 343.
- (18) ينظر: العثيمين، فتح ذي الجلال والإكرام: 6/ 419.
- (19) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن: 1/ 277.
- (20) ينظر: ابن قيم الجوزية، مفتاح دار السعادة: 1/ 222.
- (21) ينظر: الطنطاوي، التفسير الوسيط: 3/ 210.
- (22) ينظر: القلموني، تفسير المنار: 5/ 198.
- (23) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري، ح (6094).
- (24) ينظر: أبو زهرة، زهرة التفاسير: 4/ 1752.
- (25) ينظر: ابن عجيبة، البحر المديد: 3/ 343.
- (26) ينظر: البيضاوي، أنوار التنزيل: 4/ 13.
- (27) ينظر: القشيري، لطائف الإشارات: 2/ 434.
- (28) ينظر: نفسه: 2/ 430، 431.
- (29) ينظر: القاسمي، محاسن التأويل: 7/ 99.
- (30) ينظر: الزحيلي، التفسير المنير: 16/ 123.
- (31) ينظر: الطنطاوي، التفسير الوسيط: 9/ 47.
- (32) الرازي، التفسير الكبير: 10/ 134؛ القاسمي، محاسن التأويل: 3/ 217.
- (33) ينظر: البقاعي، نظم الدرر: 4/ 541.
- (34) ينظر: لجنة من العلماء، التفسير الوسيط: 6/ 979.
- (35) ينظر: أبو زهرة، زهرة التفاسير: 9/ 4661.
- (36) ينظر: السمرقندي، بحر العلوم: 2/ 377؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 5/ 213.
- (37) ينظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 5/ 213.
- (38) ينظر: السمرقندي، بحر العلوم: 2/ 377.



- (39) ينظر: الزحيلي، التفسير المنير: 123/16.
- (40) ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 496/1.
- (41) ينظر: ابن الجوزي، زاد المسير: 3/135.
- (42) ينظر: الزحيلي، التفسير المنير: 123/16.
- (43) ينظر: ابن عجيبة، البحر المديد: 334/3.
- (44) ينظر: البغوي، معالم التنزيل: 233/3.
- (45) ينظر: الهرري، تفسير حقائق الروح والريحان: 132/17.
- (46) ينظر: النسفي، التيسير في التفسير: 200/10.
- (47) ينظر: النسفي، التيسير في التفسير: 337/2؛ الزمخشري، الكشاف: 18/3.
- (48) ينظر: البيضاوي، أنوار التنزيل: 4/11.
- (49) ينظر: أبو حيان، البحر المحيط: 264/7.
- (50) ينظر: النيسابوري، غرائب القرآن: 488/4.
- (51) ينظر: البقاعي، نظم الدرر: 434/4.
- (52) ينظر: الرازي، التفسير الكبير: 541/21.
- (53) ينظر: لجنة من العلماء، التفسير الوسيط: 969/6.
- (54) ينظر: نفسه: 1479/2.
- (55) ينظر: أبو زهرة، زهرة التفاسير: 4645/9.
- (56) ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 494/1.
- (57) ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير: 112/16.
- (58) ينظر: الزمخشري، الكشاف: 18/3؛ النسفي، مدارك التنزيل: 337/2؛ أبو حيان، البحر المحيط: 264/7.
- (59) ينظر: الشنقيطي، أضواء البيان: 423/3، 424.
- (60) ينظر: بحر العلوم للسمرقندي: 196/2.
- (61) ينظر: ابن عجيبة، البحر المديد: 601/2.
- (62) ينظر: النسفي، التيسير في التفسير: 410/8.
- (63) ينظر: لجنة من العلماء، التفسير الوسيط: 332/4.
- (64) ينظر: الزمخشري، الكشاف: 476/2؛ البيضاوي، أنوار التنزيل: 165/3؛ النسفي، مدارك التنزيل: 114/2؛ ابن جزي، التسهيل لعلوم التنزيل: 388/1؛ القاسمي، محاسن التأويل: 182/6.
- (65) ينظر: أبو السعود، أرشاد العقل السليم: 282/4.
- (66) ينظر: الطنطاوي، التفسير الوسيط: 366/7.
- (67) ينظر: الخطيب، التفسير القرآني للقرآن: 1280/6.
- (68) ينظر: المراغي، تفسير المراغي: 155/12.
- (69) ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير: 284/12.



- 70 ينظر: ابن عطية، المحرر الوجيز: 249/3.
- 71 ينظر: نوفل، سورة يوسف دراسة تحليلية: 407.
- 72 ينظر: الماوردي، النكت والعيون: 43/3.
- 73 ينظر: ابن عطية، المحرر الوجيز: 249/3.
- 74 ينظر: الخازن، لباب التأويل: 532/2.
- 75 ينظر: النيسابوري، غرائب القرآن: 93/4.
- 76 ينظر: الثعالبي، الجواهر الحسان: 331/3.
- 77 ينظر: البقاعي، نظم الدرر: 51/4.
- 78 ينظر: النسفي، التيسير في التفسير: 450/5.
- 79 ينظر: لجنة من العلماء، التفسير الوسيط: 1129/2.
- 80 ينظر: النسفي، مدارك التنزيل: 465/1؛ أبو السعود، ارشاد العقل السليم: 67/3.
- 81 ينظر: الهرري، حقائق الروح والريحان: 424/7.
- 82 ينظر: النيسابوري، غرائب القرآن: 619/2.
- 83 ينظر: الثعالبي، الجواهر الحسان: 408/2.
- 84 ينظر: الرازي، التفسير الكبير: 409/12.
- 85 ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 239/1.
- 86 ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير: 285-284/6.
- 87 ينظر: نفسه: 377/28.
- 88 ينظر: البغوي، معالم التنزيل: 72/2.
- 89 ينظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 251/6.
- 90 ينظر: الثعلبي، الكشف والبيان: 96/4.
- 91 ينظر: أبو حيان، البحر المحيط: 332/4.
- 92 ينظر: ابن الجوزي، زاد المسير: 572/1.
- 93 ينظر: ابن جزي، التسهيل لعلوم التنزيل: 239/1.
- 94 ينظر: القاسمي، محاسن التأويل: 214/4.
- 95 ينظر: البقاعي، نظم الدرر: 515/2.
- 96 ينظر: مجالس التذكير من حديث البشير النذير: 166/1.
- 97 ينظر: القاسمي، محاسن التأويل القاسمي: 214/4.

المراجع:

- آل عبد اللطيف، م. (2011). *التعريفات الاعتقادية* (ط.2). مدار الوطن للنشر.
- البخاري، م. (1422). *صحيح البخاري* (محمد زهير بن ناصر الناصر، تحقيق؛ ط.1). دار طوق النجاة.



- البغوي، ح. (1420). *معالم التنزيل في تفسير القرآن- تفسير البغوي* (عبد الرزاق المهدي، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- البقاعي، إ. (1984). *نظم الدرر في تناسب الآيات والسور* (محمد عبد المعيد، تحقيق؛ ط.1). دار المعارف العثمانية، دار الكتاب الإسلامي.
- البيضاوي، ع. (1418). *أنوار التنزيل وأسرار التأويل* (محمد عبد الرحمن المرعشلي، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- ابن تيمية، أ. (1986). *منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية* (محمد رشاد سالم، تحقيق). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الفعالي، ع. (1418). *الجواهر الحسان في تفسير القرآن* (محمد علي معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- الثعلبي، أ. (2002). *الكشف والبيان عن تفسير القرآن* (الإمام أبي محمد بن عاشور، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- الجرجاني، ع. (1983). *التعريفات* (جماعة من العلماء، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن جزي، م. (1416). *التسهيل لعلوم التنزيل* (عبد الله الخالدي، تحقيق؛ ط.1). شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم.
- ابن الجوزي، ع. (1422). *زاد المسير في علم التفسير* (عبد الرزاق المهدي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتاب العربي.
- ابن أبي حاتم. (1419). *تفسير القرآن العظيم* (أسعد محمد الطيب، تحقيق؛ ط.3). مكتبة نزار مصطفى الباز.
- أبو حيان، م. (1420). *البحر المحيط في التفسير* (صديقي محمد جميل، تحقيق). دار الفكر.
- الخازن، ع. (1415). *لباب التأويل في معاني التنزيل* (محمد علي شاهين، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الخطيب، ع. (1970). *التفسير القرآني للقرآن* (ط.1). دار الفكر العربي.
- الرازي، م. (1420). *مفاتيح الغيب - التفسير الكبير* (ط.3). دار إحياء التراث العربي.
- الراغب الأصفهاني، ح. (1412). *المفردات في غريب القرآن* (صفوان عدنان الداودي؛ ط.1). دار القلم، الدار الشامية.
- الزحيلي، و. (1418). *التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج* (ط.2). دار الفكر المعاصر.
- الزمخشري، م. (1998م). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل* (عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، وفتحي عبد الرحمن حجازي، تحقيق). مكتبة العبيكان.
- أبو زهره، م. (د.ت). *زهرة التفاسير*. دار الفكر العربي.
- السعدي، ع. (2000). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان - تفسير السعدي* (عبد الرحمن بن معلا اللويحق، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- أبو السعود، م. (د.ت). *إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، تفسير أبو السعود*. دار إحياء التراث العربي.
- السلطان، ع. (د.ت). *مفتاح الأفكار للتأهب لدار القرار*. د. ن.
- السمرقندي، ن. (د.ت). *بحر العلوم*. دار الفكر.
- السيوطي، ع. (1974). *الإتقان في علوم القرآن* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الشعراوي، م. (1991). *الخواطر - تفسير الشعراوي*. مطابع أخبار اليوم.
- الشنقيطي، م. (1995). *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. دار الفكر.
- الصنهاجي، ع. (1983). *مجالس التذكير من حديث البشير النذير* (ط.1). مطبوعات وزارة الشؤون الدينية.

- الطبري، م. (2000). *جامع البيان في تأويل القرآن* (ط.1). مؤسسة الرسالة.
- طنطاوي، م. (1998-1997). *التفسير الوسيط للقرآن الكريم* (ط.1). دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن عاشور، م. (1984). *التحرير والتنوير*. الدار التونسية للنشر.
- ابن عجيبة، أ. (1419). *البحر المديد في تفسير القرآن المجيد* (أحمد عبد الله القرشي رسلان، تحقيق). الدكتور حسن عباس زكي.
- ابن عطية، ع. (1422). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز* (عبد السلام عبد الشافي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- العثيمين، م. (2006). *فتح ذي الجلال والإكرام بشرح بلوغ المرام* (ط.1). المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع الطبعة.
- ابن فارس، أ. (1979). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.
- القاسمي، م. (1418). *محاسن التأويل* (محمد باسل عيون السود، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- القرطبي، م. (2013). *الجامع لأحكام القرآن* (ط.1). مؤسسة الرسالة.
- القشيري، ع. (2000). *لطائف الإنشادات- تفسير القشيري* (إبراهيم البسيوني، تحقيق؛ ط.3). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- القلموني، م. (1990). *تفسير القرآن الحكيم- تفسير المنار*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن قيم الجوزية، م. (د.ت). *مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة*. دار الكتب العلمية.
- ابن قيم الجوزية، م. (1996). *مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين* (محمد المعتصم بالله البغدادي، تحقيق؛ ط.3). دار الكتاب العربي.
- ابن قيم الجوزية، م. (1410). *تفسير القرآن الكريم- التفسير القيم* (مكتب الدراسات والبحوث العربية والإسلامية، تحقيق؛ ط.1). دار ومكتبة الهلال.
- ابن كثير، إ. (1999). *تفسير القرآن العظيم* (سامي بن محمد سلامة، تحقيق؛ ط.2). دار طيبة للنشر والتوزيع.
- الماوردي، ع. (د.ت). *النكت والعيون- تفسير الماوردي* (السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- لجنة من العلماء. (1993-1973). *التفسير الوسيط للقرآن الكريم*. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- المراغي، أ. (1946). *تفسير المراغي* (ط.1). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- مسلم، ح. (د.ت). *صحيح مسلم* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- مقاتل، س. (1423). *تفسير مقاتل بن سليمان* (ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- المنาวى، م. (1356). *فيض القدير شرح الجامع الصغير* (ط.1). المكتبة التجارية الكبرى.
- المنافى، م. (1990). *التوقيف على مهمات التعاريف* (ط.1). عالم الكتب.
- ابن منظور، م. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.
- النسفي، ع. (2019). *التيسير في التفسير* (ماهر أديب حبوش، وآخرون، تحقيق؛ ط.1).
- النسفي، ع. (1998). *مدارك التنزيل وحقائق التأويل- تفسير النسفي* (يوسف علي بديوي، تحقيق؛ ط.1). دار الكلم الطيب.
- النيسابوري، ح. (1416). *غرائب القرآن ورغائب الفرقان* (زكريا عميرات، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- نوفل، أ. (1989). *سورة يوسف دراسة تحليلية* (ط.1). دار الفرقان.
- النيسابوري، ح. (1416). *غرائب القرآن ورغائب الفرقان- تفسير النيسابوري* (زكريا عميرات، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- النيسابوري، م. (د.ت). *إيجاز البيان عن معاني القرآن*. دار الغرب الإسلامي.
- الهرري، م. (2001). *تفسير حدائق الروح والريحان في روائع علوم القرآن* (هاشم محمد مهدي، تحقيق؛ ط.1). دار طوق النجاة.

References

Al-'Abd al-Latif, M. (2011). *Doctrinal Definitions* (2nd ed.). Madār al-Waṭan Publishing.



- Al-Bukhārī, M. (1422 AH). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad Zuhayr ibn Nāṣir al-Nāṣir, Ed.; 1st ed.). Dār Ṭawq al-Najāh.
- Al-Baghawī, H. (1420 AH). *Milestones of Revelation in the Interpretation of the Qur'an – Tafsīr al-Baghawī* ('Abd al-Razzāq al-Mahdī, Ed.; 1st ed.). Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Biqā'i, I. (1984). *The Order of the Pearls in the Harmony of the Verses and Chapters* (Muḥammad 'Abd al-Mu'īd, Ed.; 1st ed.). Dār al-Ma'ārif al-'Uthmāniyyah, Dār al-Kitāb al-Islāmī.
- Al-Baydāwī, 'A. (1418 AH). *The Lights of Revelation and the Secrets of Interpretation* (Muḥammad 'Abd al-Raḥmān al-Mur'ashli, Ed.; 1st ed.). Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Ibn Taymiyyah, A. (1986). *The Path of the Prophetic Sunnah in Refuting the Words of the Shiite Qadariyyah* (Muḥammad Rashād Salīm, Ed.). Imam Muḥammad ibn Saud Islamic University.
- Al-Tha'ālībī, 'A. (1418 AH). *The Beautiful Gems in the Interpretation of the Qur'an* (Muḥammad 'Alī Mu'waḍ & 'Adīl Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, Eds.; 1st ed.). Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Tha'labī, A. (2002). *The Unveiling and Explanation in the Interpretation of the Qur'an* (Imām Abū Muḥammad ibn 'Ashūr, Ed.; 1st ed.). Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Jurjānī, 'A. (1983). *Definitions* (Group of Scholars, Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Juzayy, M. (1416 AH). *Facilitation for the Sciences of Revelation* ('Abd Allāh al-Khalidī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Arqam ibn Abī al-Arqam.
- Ibn al-Jawzī, 'A. (1422 AH). *Zād al-Masir in the Science of Tafsīr* ('Abd al-Razzāq al-Mahdī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Ibn Abī Ḥātim. (1419 AH). *The Great Interpretation of the Qur'an* (As'ad Muḥammad al-Ṭayyib, Ed.; 3rd ed.). Maktabat Nizār Muṣṭafā al-Bāz.
- Abū Ḥayyān, M. (1420 AH). *The Oceanic Sea in Interpretation* (Ṣidqī Muḥammad Jamīl, Ed.). Dār al-Fikr.
- Al-Khāzin, 'A. (1415 AH). *The Essence of Interpretation in the Meanings of Revelation* (Muḥammad 'Alī Shāhīn, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Khaṭīb, 'A. (1970). *The Qur'anic Interpretation of the Qur'an* (1st ed.). Dār al-Fikr al-'Arabī.
- Al-Rāzī, M. (1420 AH). *The Keys of the Unseen – The Grand Commentary* (3rd ed.). Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Raghib al-Aṣṣfahānī, H. (1412 AH). *Vocabulary of the Qur'anic Terms* (Ṣafwān 'Adnān al-Dā'ūdī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Qalam, al-Dār al-Shāmiyyah.
- Al-Zuhaylī, W. (1418 AH). *The Enlightening Interpretation in Creed, Jurisprudence, and Methodology* (2nd ed.). Dār al-Fikr al-Mu'āṣir.
- Al-Zamakhsharī, M. (1998). *The Revealer of the Hidden Truths of Revelation* ('Adīl Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, 'Alī Muḥammad Mu'waḍ, & Faṭḥī 'Abd al-Raḥmān Hījāzī, Eds.). Maktabat al-'Ubaykān.
- Abū Zahrah, M. (n.d.). *The Flower of Interpretations*. Dār al-Fikr al-'Arabī.
- Al-Sa'dī, 'A. (2000). *Facilitating the Most Gracious in the Interpretation of the Words of the Beneficent – Tafsīr al-Sa'dī* ('Abd al-Raḥmān ibn Ma'lā al-Luwayḥīq, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Abū al-Su'ūd, M. (n.d.). *Guiding the Sound Mind to the Merits of the Noble Book, Tafsīr Abū al-Su'ūd*. Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Salmān, 'A. (n.d.). *The Key of Ideas in Preparation for the Abode of Decision*. n.p.
- Al-Samarqandī, N. (n.d.). *The Sea of Knowledge*. Dār al-Fikr.
- Al-Suyūṭī, 'A. (1974). *Perfection in the Sciences of the Qur'an* (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Ed.). The Egyptian General Book Authority.
- Al-Sha'rāwī, M. (1991). *Reflections – Tafsīr al-Sha'rāwī*. Aḥbār al-Yawm Press.



- Al-Shinqīṭī, M. (1995). *Lights of Clarification in Explaining the Qur'an by the Qur'an*. Dār al-Fikr.
- Al-Ṣanhājī, 'A. (1983). *Remembrance Sessions from the Sayings of the Warner Messenger* (1st ed.). Ministry of Religious Affairs Publications.
- Al-Ṭabarī, M. (2000). *Comprehensive Statement in the Interpretation of the Qur'an* (1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Ṭanṭāwī, M. (1997–1998). *The Intermediate Interpretation of the Holy Qur'an* (1st ed.). Dār Nahḍat Miṣr.
- Ibn 'Āshūr, M. (1984). *Liberation and Enlightenment*. Al-Dār al-Tūnisīyyah li-l-Nashr.
- Ibn 'Ajībāh, A. (1419 AH). *The Vast Ocean in the Interpretation of the Glorious Qur'an* (Aḥmad 'Abd Allāh al-Qurashī Raslān, Ed.). Dr. Ḥasan 'Abbās Zakkī.
- Ibn 'Aṭīyyah, 'A. (1422 AH). *The Concise Commentary on the Noble Book* ('Abd al-Salām 'Abd al-Shāfi, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-'Uthaymīn, M. (2006). *The Grant of Majesty and Honor in Explaining Bulūgh al-Marām* (1st ed.). Al-Maktabah al-Islāmiyyah li-l-Nashr wa-l-Tawzī'.
- Ibn Fāris, A. (1979). *Dictionary of the Measures of Language* ('Abd al-Salām Muḥammad Ḥarūn, Ed.). Dār al-Fikr.
- Al-Qāsimī, M. (1418 AH). *The Beauties of Interpretation* (Muḥammad Bāsīl 'Uyūn al-Sūd, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Qurṭubī, M. (2013). *The Compendium of Qur'anic Rulings* (1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Al-Qushayrī, 'A. (2000). *The Subtleties of the Indications – Tafsīr al-Qushayrī* (Ibrāhīm al-Bisyūnī, Ed.; 3rd ed.). The Egyptian General Book Authority.
- Al-Qalamūnī, M. (1990). *Interpretation of the Wise Qur'an – Tafsīr al-Manār*. The Egyptian General Book Authority.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. (n.d.). *The Key to the Abode of Happiness and the Manifesto of the Dominion of Knowledge and Will*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. (1996). *The Stations of the Seekers Between the Stages of "You Alone We Worship and You Alone We Ask for Help"* (Muḥammad al-Mu'taṣim Billāh al-Baghdādī, Ed.; 3rd ed.). Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. (1410 AH). *Interpretation of the Holy Qur'an – The Valuable Interpretation* (Arab and Islamic Studies and Research Office, Ed.; 1st ed.). Dār wa-Maktabat al-Hilāl.
- Ibn Kathīr, I. (1999). *The Great Interpretation of the Qur'an* (Sāmī ibn Muḥammad Salāmah, Ed.; 2nd ed.). Dār Tayyibah.
- Al-Māwardī, 'A. (n.d.). *The Points and Meanings – Tafsīr al-Māwardī* (Al-Sayyid ibn 'Abd al-Maqṣūd ibn 'Abd al-Raḥīm, Ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Committee of Scholars. (1973–1993). *The Intermediate Interpretation of the Holy Qur'an*. General Authority for Government Printing Affairs.
- Al-Marāghī, A. (1946). *Tafsīr al-Marāghī* (1st ed.). Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī & Sons Press.
- Muslim, Ḥ. (n.d.). *Ṣaḥīḥ Muslim* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Muqātil, S. (1423 AH). *Tafsīr Muqātil ibn Sulaymān* (1st ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Manāwī, M. (1356 AH). *Fayḍ al-Qadīr: Commentary on al-Jamī' al-Ṣaḥīḥ* (1st ed.). Al-Maktabah al-Tijāriyyah al-Kubrā.
- Al-Manāwī, M. (1990). *Clarification of Important Definitions* (1st ed.). 'Ālam al-Kutub.
- Ibn Manẓūr, M. (1414 AH). *Lisān al-'Arab* (3rd ed.). Dār Ṣādir.
- Al-Nasafī, 'A. (2019). *The Facilitation in Tafsīr* (Mahir Adīb Ḥabbūsh et al., Eds.; 1st ed.).
- Al-Nasafī, 'A. (1998). *The Realities of Revelation and the Depths of Exegesis – Tafsīr al-Nasafī* (Yūsuf 'Alī Badiwī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kalīm al-Ṭayyib.



- Al-Nisābūrī, Ḥ. (1416 AH). *The Marvels of the Qur'an and the Wonders of the Criterion* (Zakariyyā 'Umayrāt, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Nawfal, A. (1989). *An Analytical Study of Sūrat Yūsuf* (1st ed.). Dār al-Furqān.
- Al-Nisābūrī, M. (n.d.). *A Brief Statement on the Meanings of the Qur'an*. Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Al-Harārī, M. (2001). *Gardens of the Soul and Basil in the Fields of Qur'anic Sciences* (Hashim Muḥammad Mahdī, Ed.; 1st ed.). Dār Ṭawq al-Najāh.





Chains of Transmission of Non-Canonical Quran (Reading) Recitation Modes: A Concise Study

Dr. Mona Muhammad Ali Bin Ahmad Haddad ^{*} 

mmhaddad@kau.edu.sa

Abstract

This study examines the chains of transmission of non-canonical Quran recitation modes, emphasizing their critical role in evaluating the validity of recitation modes and distinguishing authentic from weak ones. The study comprises an introduction, four sections and a conclusion. The introduction explores accepted/rejected Quran recitation modes and non-canonical readings (definition, jurisprudential rulings, scholars). The four sections deal address transmission chains (significance, key works), scholarly methodology, and applied analysis of chains from authoritative non-canonical texts. Key findings indicate that the majority of scholars agree on (mass transmission) as a prerequisite for accepting a Quran recitation mode, rejecting mere validity of the chain as insufficient. It affirms that Quran reading modes govern Arabic grammar rules and that denying any established condition for a valid recitation mode constitutes disbelief and rejection of divine words. Non-canonical reading modes are impermissible in prayer or recitation. Crucially, a chain strength lies not in its elevation but in the narrator reliability and precision. Anonymity of a narrator weakens the chain, and the method of transmission must align with reception formal standards. Even a valid uninterrupted transmission does not suffice to judge a recitation mode as frequent.

Keywords: Chain validity, Chain weakness, Chain-transmitted reading mode, Non-canonical recitation mode.

* Assistant Professor of Quran Recitation Modes, Department of Islamic Culture and Linguistic Skills, College of Sciences and Arts - Rabigh, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Haddad, M. M A. B. A. (2025 Chains of Transmission of Non-Canonical Quran (Reading) Recitation Modes: A Concise Study, *Journal of Arts*, 13(2), 574 -608. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2583>

© 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.



دراسة مختصرة حول أسانيد القراءات الشاذة

د. منى بنت محمد علي بن أحمد حداد* 

mmhaddad@kau.edu.sa

الملخص

هذا البحث عبارة عن دراسة مختصرة حول أسانيد القراءات الشاذة؛ لما في ذلك من أهمية في الحكم على القراءة وتمييز صحيحها من ضعيفها. وقد قسّمت البحث إلى: تمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة، وفهرس للمصادر والمراجع. التمهيد وفيه: القراءة المقبولة والمردودة. ولمحة عن القراءات الشاذة: (مفهومها، حكم القراءة بها، أشهر قراء القراءات الشاذة). ثم أربعة مباحث، وهي: الأول: الإسناد: (مفهومه، أهميته). الثاني: الكتب التي اهتمت بدراسة أسانيد القراءات. الثالث: المنهج العلمي في دراسة أسانيد القراءات. الرابع: دراسة تطبيقية على بعض أسانيد كتب القراءات الشاذة. وتوصل البحث إلى أن جمهور العلماء قد اتفقوا على أن شرط قبول القراءة هو التواتر، وعدم الاكتفاء بصحة السند. والقراءات هي الحاكمة لقواعد العربية. وأن من أنكر شرطاً من شروط القراءة يعتبر كافراً وجاحداً لكلام الله ﷻ. عدم جواز القراءة بالشاذ في الصلاة ولا في غيرها. وأن العبرة ليس بعلو السند وإنما بتوافر شروط العدالة والضبط في كل قارئ في السند. وجهالة الراوي تؤدي إلى ضعف السند. ولابد أن تكون طريقة التلقي التي تلقى بها الراوي مطابقة لصيغة التحمل في السند. وصحة السند واتصاله لا تكفي في الحكم على القراءة بأنها متواترة

الكلمات المفتاحية: صحة السند، ضعف السند، القراءة المتواترة، القراءة الشاذة.

* أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد - قسم التربية - كلية التربية - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: حداد، م. م. ب. أ. (2025). دراسة مختصرة حول أسانيد القراءات الشاذة، مجلة الآداب، 13 (2)، 574-608.

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2583>

© 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 أُجريت عليه.



إِنَّ من نعم الله ﷻ على هذه الأمة أن خصّها بأعظم كتبه وأعلاها، النور المبين، والصراط المستقيم، والحجة الباقية إلى يوم الدين.

وقد سجل لنا التاريخ لحظات لا تنسى في خدمة كتاب الله العزيز، فقد هيا الله ﷻ لكتابه منذ نزوله على نبيه ﷺ من يقوم بتعلّمه وتعليمه، وقراءته على الوجه الصحيح، ونقله إلينا بجميع حروفه وكلماته وآياته.

ثم توالى أجيال ساروا على نفس المنهجية لم يتركوا شاردة ولا واردة إلا وأوغلوا فيها، فكانت أسانيد القراءات، التي سخر الله لها علماء كانوا في رساخة الجبال وعلو السحاب، بذلوا أنفسهم وأموالهم في تحصيلها، وتمييز صحيحها من سقيمها، ومتواترها من شاذّها، "حتى غدت منتظمة في سلسلة هي أعز من الذهب متماسكة، أخذ بعضها بحجز بعض حتى تصل بصاحبها إلى رسول الله ﷺ عن جبريل ﷺ عن الله ﷻ" (1).

من أجل ذلك اخترت أن يكون حديثي في هذا البحث بعنوان: "دراسة مختصرة حول أسانيد القراءات الشاذة".

وقد اقتضت طبيعة هذا البحث أن يحتوي على مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث وخاتمة:

تمهيد:

1. القراءة المقبولة والمردودة.

2. لمحة عن القراءات الشاذة: (مفهومها، حكم القراءة بها، أشهر قراء القراءات الشاذة).

المبحث الأول: الإسناد: (مفهومه، أهميته).

المبحث الثاني: الكتب التي اهتمت بدراسة أسانيد القراءات.

المبحث الثالث: المنهج العلمي في دراسة أسانيد القراءات.

المبحث الرابع: دراسة تطبيقية على بعض أسانيد كتب القراءات الشاذة.

خاتمة: وتتضمن أهم نتائج البحث، ثم فهرس المصادر والمراجع.

وقد سرت في هذا البحث وفق المنهج التالي:

1. تتبع ما ذكره العلماء حول هذا الموضوع، ومناقشته، ومحاولة عرضه بأسلوب واضح.

2. ذكر أقوال العلماء في المسألة الواحدة، ونسبتها إلى قائلها.

3. تخرّيج الآيات القرآنية، ووضعها داخل قوسين مزهرين.

4. أما ما يتعلق بالمبحث الأخير وهو: دراسة تطبيقية على أسانيد بعض كتب القراءات الشاذة، فقد سرت فيه وفق

المنهج التالي:

• ذكر سند الكتاب.

• الترجمة لكل قارئ في السند، وما ورد فيه جرّاً وتعديلاً.

• دراسة السند، ثم الحكم عليه.

الدراسات السابقة:

اهتم العلماء من المتقدمين والمتأخرين في التأليف في علم الأسانيد، وقد تم إفراد مبحث عن الكتب التي اهتمت بدراسة أسانيد القراءات الشاذة، والهدف من هذا البحث هو إبراز أهمية علم أسانيد القراءات، وبيان السبب في عدم قبول القراءة الشاذة، مع بيان المنهج المتبع في دراسة السند، ويتضح ذلك من خلال جانب الدراسة التطبيقية الذي تناولت فيه دراسة أسانيد رواة القراءات الشاذة في كتاب المنهج لسبط الخياط، وسند الإمام الحسن البصري في مفردته للأهوازي.



ختامًا.. أتوجه إلى الله، بالشكر الجزيل، والثناء الجميل، على ما من به عليّ من إتمام هذا البحث وتقديمه.

أولاً: القراءات المقبولة والمردودة

وضع علماء القراءات أركاناً وضوابط يزُنُون بها الروايات الواردة في القراءات، وذلك للفصل بين المقبول منها والمردود، وهي كالتالي:

أولاً: التواتر أو صحة السند.

ثانياً: موافقة اللغة العربية ولو بوجه.

ثالثاً: موافقة رسم أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالاً.

ومضى لم تتحقق هذه الأركان والضوابط كلها أو بعضها في قراءة فهي قراءة مردودة⁽²⁾.

الركن الأول: التواتر أو صحة السند

يرى جمهور العلماء أن شرط قبول القراءة هو التواتر، لأن القراءة التي تكتب بسند غير متواتر لا تسمى قرآنًا ولا يقرأ بها، لذلك عرفوا القرآن بأنه: "الكلام المعجز المنزل على النبي ﷺ، المكتوب في المصاحف، المنقول بالتواتر، المتعبد بتلاوته"، وعُرف كذلك بأنه: "ما نقل إلينا بين دفتي المصحف نقلاً متواتراً جيلاً بعد جيل" إلى غير ذلك من التعاريف. فالتواتر هو: نقل جماعة عن جماعة تحيل العادة تواطؤهم على الكذب، من أول السند إلى منتهاه، من غير تعيين في العدد.

لكن هناك من العلماء من يكتفي في قبول القراءة بصحة السند، ومنهم الإمام ابن الجزري، حيث قال: وصحّ إسناداً هو القرآن⁽³⁾.

وصحة السند هي: أن يروى العدل الضابط عن مثله من أول السند إلى منتهاه من غير شذوذ ولا علة قاذحة⁽⁴⁾.

ف نجد أن ابن الجزري اشترط صحة السند مكان التواتر، وعلته في ذلك: أنه لا توجد قراءة متواترة مخالفة لرسم المصحف واللغة العربية.

قال الإمام ابن الجزري⁽⁵⁾: "وقد شرط بعض المتأخرين التواتر في هذا الركن ولم يكتف فيه بصحة السند، وزعم أن القرآن لا يثبت إلا بالتواتر، وأن ما جاء معي الأحاد لا يثبت به قرآن، وهذا ما لا يخفى ما فيه، فإن التواتر إذا ثبت لا يحتاج فيه إلى الركنين الآخرين من الرسم وغيره..."⁽⁶⁾.

الركن الثاني: موافقة اللغة العربية ولو بوجه

معنى ذلك أن تكون موافقة لوجه من وجوه النحو، سواء كان هذا الوجه فصيحاً أم أفصح، مجمعاً عليه أم مختللاً فيه، لأن القراءة متى ثبتت بالسند المتواتر، ووافقت رسم أحد المصاحف العثمانية، لا يضرها كون الوجه ضعيفاً من حيث اللغة، بل تصحب القراءة حينئذ حجة على قواعد النحو، لأن القراءات هي الحاكمة لا المحكومة⁽⁷⁾.

قال الإمام أبو عمرو الداني⁽⁸⁾: "وأئمة القراء لا تعتمد في شيء من حروف القرآن على الأفشى في اللغة والأقيس في العربية؛ بل على الأثبت في الأثر، والأصح في النقل والرواية"⁽⁹⁾.

مثال على ذلك: قوله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا لَسَجْرٌ﴾ [طه: 63]، برفع ﴿هَذَا﴾⁽¹⁰⁾ قد أُشكل فيها، حيث زعم بعضهم مخالفتها لقواعد النحو؛ لأنه أتى اسم (إِنَّ) ﴿هَذَا﴾ مرفوعاً، وكان حقُّه النصب، وهذه القراءة موافقة لرسم المصحف، مخالفة للظاهر المشهور من الإعراب، ولكنها قراءة صحيحة معتبرة؛ لأنها متواترة عن أئمة القراء المعتمدين، وللعلماء فيها عدة أوجه⁽¹¹⁾ أهمها:

الأول: أن القراءة على لغة من يلزم المثني الألف في جميع أحواله، رفعاً ونصباً وجراً، وهي لغة بني الحارث⁽¹²⁾.

ومنه قول الشاعر⁽¹³⁾:

إِنَّ أَبَاهَا وَأَبَا أَبَاهَا قَدْ بَلَّغَا فِي الْمَجْدِ غَايَتَاهَا⁽¹⁴⁾

والشاهد: (غايتهما)، فحقه النصب بالياء؛ لأنه مفعول به، لكنه نصب بالألف على لغة بعض العرب.

الثاني: ومنهم من جعل (إِنَّ) بمعنى: نَعَمْ.

الثالث: ومنهم من جعل اسم (إِنَّ) ضمير شأن محذوف، والجملة بعده خبر (إِنَّ)، والتقدير: (إِنَّ هَذَانِ لَسَا حَرَانِ)⁽¹⁵⁾.

الركن الثالث: موافقة رسم أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالاً:

هذا الركن مجمع عليه بين الأئمة، وذلك لأنهم يرون أن مصاحف عثمان رضي الله عنه تمت بإجماع الصحابة رضوان الله عليهم.

والمراد من "موافقتها لأحد المصاحف": ما كان ثابتاً في بعضها دون بعض.

كقراءة ابن عامر: (قَالُوا اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَدًا سُبْحَنَهُ) [البقرة: 116] بغير واو قبل "قالوا"؛ لعدم وجودها في المصحف

الشامي.

والمراد من "ولو احتمالاً": ما يوافق الرسم ولو تقديرًا؛ لأن موافقة القراءات للرسم قد تكون تحقيقًا وهي الموافقة الصريحة، وقد تكون تقديرًا وهي الموافقة احتمالاً، مثل قوله تعالى: ﴿مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾ [الفاتحة: 4] فقد كتبت كلمة "ملك" بدون ألف في جميع المصاحف، فقراءتها بحذف الألف موافقة للرسم تحقيقًا وصريحًا، كما كتب وقرئ ﴿مَلِكِ النَّاسِ﴾ [الناس: 2] بدون ألف بعد الميم.

وقراءة الألف محتملة تقديرًا، كما كتب: ﴿قُلِ أَللَّهُمَّ مَلِكِ الْمَلِكِ﴾ [آل عمران: 26] بدون ألف، فتكون الألف حذفت في الكتابة اختصارًا.

ومعظم القراءات موافقة للرسم صراحة وتحقيقًا؛ لأن المصاحف كتبت مجردة من النقط والشكل، فكانت محتملة لما ورد من القراءات كقوله تعالى: ﴿وَأَنْظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنْشِزُهَا﴾ [البقرة: 259] فقد كتبت في المصاحف "ننشزها" بدون نقط، وهنا وافقت القراءتان⁽¹⁶⁾.

ومن هنا علم أن القراءات إن توفرت فيها الأركان والضوابط السابقة فهي مقبولة إجماعًا، ومن أنكرها يعتبر كافرًا وجاحدًا لكلام الله تعالى.

ثانيًا: لمحة عن القراءات الشاذة

تعريف القراءات الشاذة لغةً:

بدايةً لا بد من التعريف بالقراءات لغةً واصطلاحًا.

القراءات لغةً: جمع قراءة، وهي مصدر سماعي لقرأ، قرأ قراءةً وقرأنا، بمعنى: تلا تلاوة، وهي في الأصل بمعنى الجمع والضم، تقول: (قرأت الماء في الحوض)، أي: جمعته فيه، ومنه قولهم: (وما قرأت الناقة سَلَى قَطْ) أي: لم يضم رحمها ولد⁽¹⁷⁾.

اصطلاحًا: عرّفها علماء القراءات بتعاريف متعددة ومختلفة، من أبرزها أنها: "علم يعرف به كيفية النطق بالكلمات القرآنية وطريق أدائها اتفاقاً واختلافًا مع عزو كل وجه لنقله"⁽¹⁸⁾.

الشاذة: من الشذوذ، مصدر شَذَّ يَشُدُّ وَيَشُدُّ شُدًّا، أي: انفرد ونادر عن غيره فهو شاذ⁽¹⁹⁾.

يقال: شَذَّ الرجل، إذا انفرد عن أصحابه واعتزل منهم، وكل شيء منفرد فهو شاذ.

ويقال: أشَدَّ الرجل، إذا جاء بقول شاذ أي: نادر، وأشدَّ الشيء: أي: نحاه وأقصاه.

ويقال: شاذ عن القياس، أي ما شذ عن الأصول، والشاذ: ما انفرد عن الجمهور ونادر⁽²⁰⁾.



مما سبق يتضح لنا أن مادة (ش ذ ذ) يدور معناها حول الانفراد والندرة ومخالفة الأصول. وهذا المعنى اللغوي له أثر في المعنى الاصطلاحي؛ لأن القراءات الشاذة هي التي انفردت وخرجت عما عليه الجمهور، كما أن القراءات الشاذة نادرة وقليلة بالنسبة لطرق ثبوتها وروايتها.

تعريف القراءات الشاذة اصطلاحاً:

هي: "كل قراءة لم تجتمع فيها أركان القراءة الصحيحة"⁽²¹⁾.
كما قال ابن الجزري: وَحَيْثُمَا يَخْتَلُّ رُكْنٌ أَثْبِتْ... شُدُودُهُ لَوْ أَنَّهُ فِي السَّبْعَةِ⁽²²⁾
وعلى ذلك يتضح لنا أن القراءات الشاذة مقابلة للقراءات المتواترة المجتمعة في قراءات القراء العشرة المشهورين، فالقراءات الشاذة: "هي ما وراء القراءات العشر المتواترة"⁽²³⁾.

حكم القراءة بالشاذ:

ذهب جمهور العلماء إلى عدم جواز القراءة بالشاذ في الصلاة ولا غيرها، لأن القرآن لا يثبت إلا بطريق التواتر، وأن التواتر لم يتحقق إلا في القراءات العشر، فكل قراءة وراء العشرة لا يحكم بقراءتها، بل هي قراءة شاذة⁽²⁴⁾، ومن خالف قرأ بالشاذ جاهلاً أو متعمداً أنكر عليه قراءته، وعُرف بحكمه.

أشهر قراء القراءات الشاذة ورواتهم:

- أولاً: الإمام ابن محيصن (ت 123هـ).
- ورأويه: البزي (ت 250هـ)، وابن شنبوذ (ت 328هـ).
- ثانياً: الإمام يحيى اليزيدي (ت 202هـ).
- ورأويه: ابن الحكم (ت 235هـ)، وابن فرح (ت 303هـ).
- ثالثاً: الإمام الحسن البصري (ت 110هـ).
- ورأويه: البلخي (ت 190هـ)، والدوري (ت 246هـ).
- رابعاً: الإمام سليمان بن مهران الأعمش (ت 148هـ).
- ورأويه: الشنبوذي (ت 388هـ)، والمطوعي (ت 371هـ)⁽²⁵⁾.

المبحث الأول: الإسناد مفهومه، أهميته

مفهوم الإسناد:

السند لغة: أصل واحد يدل على انضمام الشيء إلى الشيء، يقال: سندت إلى الشيء أسنُدَ سنوداً، واستندت استناداً، وأسندت غيري إسناداً⁽²⁶⁾.

وكل شيء أسندت إليه شيئاً فهو مُسَنَدٌ، والكلام سَنَدٌ ومُسَنَدٌ، كقولك: (عبد الله رجل صالح)، ف (عبد الله) سند و(رجل صالح) مسند إليه.

ويقال: ساندت الرجل مُسَانَدَةً، إذا عاضدته وكانفته.

قال أبو زيد⁽²⁷⁾:

سَانَدُوهُ حَتَّى إِذَا لَمْ يَزَوْهُ شُدَّ أَجْلَاؤُهُ عَلَى التَّسْنِيدِ⁽²⁸⁾

وفلان سَنَدٌ، أي: معتمدٌ.

والإسناد في الحديث: رفعه إلى قائله، و(حُسْبُ مُسَنَدَةٍ) أي: شدد للكثرة.

وقيل: ما ارتفع من الأرض في قُبُل جبل أو واد.

وقيل: ضرب من الثياب، قميص ثم يلبس فوقه قميص أقصر منه، يقال: (سَدَّ الرجل) أي: لبس السَدَّ، وهو ضرب من البرود⁽²⁹⁾.

اصطلاحاً: سلسلة الرواة الذين نقلوا القرآن الكريم ووجوه قراءاته عن النبي ﷺ⁽³⁰⁾، وعرفه القسطلاني⁽³¹⁾: بأنه الطريق الموصلة إلى القرآن⁽³²⁾.

وقيل: هو طريق المتن، أي سلسلة الرواة الذين نقلوا المتن عن مصدره الأول⁽³³⁾.

قال ابن الجزري: "نعني به أن يروي تلك القراءة العدل الضابط عن مثله كذا حتى تنتهي"⁽³⁴⁾.

وسمي هذا الطريق سَدًّا؛ إما لأن المسند يعتمد عليه في نسبة المتن إلى مصدره، أو لاعتماد الحفاظ على المسند في معرفة صحة الحديث وضعفه⁽³⁵⁾.

وبناءً على ذلك يتبين لنا أنَّ أسانيد القراءات هي الطرق الموصلة إلى القرآن الكريم، وتتكون من سلسلة من الحفاظ الذين تصدوا لنقل حروف القرآن الكريم وقراءاته ورواياته وطرقه ووجوهه عن النبي ﷺ.

وأسانيد القراءات تنقسم إلى قسمين: أسانيد الأداء، وأسانيد النص⁽³⁶⁾.

أولاً: أسانيد الأداء، وتعرف بأسانيد التلاوة أيضاً⁽³⁷⁾، وهي التي تُنقل بها القراءة عرضاً⁽³⁸⁾.

مثال: قال الإمام سبط الخياط⁽³⁹⁾: "قرأت القرآن من أوله إلى آخره على شيخنا الشريف أبي الفضل عبد القاهر بن عبد السلام العباسي، وأخبرني أنه قرأ به على الإمام أبي العباس الحسن بن سعيد المطوعي، وقرأ المطوعي على أبي الحسن إدريس بن عبد الكريم الحداد، وقرأ إدريس على خلف بن هشام البزار وأخبره أنه قرأ به على أبي الحسن علي بن حمزة الكسائي، وقرأ الكسائي على زائدة بن قدامة، وقرأ قدامة على أبي محمد سليمان بن مهران الأعمش بهذه القراءة المنحوة إليه المنقولة عنه"⁽⁴⁰⁾.

ثانياً: أسانيد النص، وتعرف بأسانيد الرواية⁽⁴¹⁾، وهي التي تنقل بها القراءة مجردة عن العرض⁽⁴²⁾.

مثال: قال أبو العلاء الهمداني⁽⁴³⁾: "فأخبرنا الحسن بن أحمد بن الحسن الحداد أخبرنا أحمد بن عبد الله بن أحمد الحافظ، أخبرنا محمد بن أحمد بن الحسن الصواف، أخبرنا إدريس بن عبد الكريم الحداد، أخبرنا خلف بن هشام، قال: حمزة بكسر (البيوت) وأخواتها، وتبيين الكسرة فيهن، وبشم الرفع في الجيم من (جيوهن) ثم الكسرة"⁽⁴⁴⁾.

ثم إنَّ الإسناد صحيح وحسن وضعيف: فالصحيح: ما اتصل بنقل عدل ضابط يقظ متقن عن مثله إلى منتهاه، من غير شذوذ ولا علة قاذحة. الحسن: ما عرف مخرجه من كونه شامياً عراقياً مكياً كوفياً، واشتهر رجاله بالعدالة والضبط المتوسط، وكان سالماً من الشذوذ والعلة. الضعيف: ما فقد شرطاً أو أكثر من شروط الإسناد الصحيح⁽⁴⁵⁾.

أهمية الإسناد:

لما كان التواتر وصحة السند أحد أركان قبول القراءة، اهتم علماء القراءات قديماً وحديثاً بدراسة الأسانيد ورحلوا في طلبها، فبينوا صحيحها من سقيمها، ومقبولها من مردودها، ومتواترها من آحادها، والعالي منها والنازل، "وهو فن قد يخفى على كثير من طلبة العلم؛ لاعتقاد البعض أن تتبع الأسانيد، والكشف عنها، وتتبع طبقات النقلة والرواة هو من تخصص علماء الحديث، وفاتهم أن لعلماء القراءات باع طويل في معرفة رجالهم، وطبقاتهم"⁽⁴⁶⁾.

قال ابن الجزري: "ولهذا قال العلماء: إن الإسناد خصيصة لهذه الأمة، وسنة بالغة من السنن المؤكدة، وطلب العلو فيه سنة مرغوب فيها، ولهذا لم يكن لأمة من الأمم أن تسند عن نبيها إسناداً متصلاً غير هذه الأمة"⁽⁴⁷⁾.

وقال القسطلاني: "وهو أعظم مدارات هذا الفن؛ لأن القراءة سنة متبعة، ونقل محض، فلا بد من إثباتها وصحتها، ولا طريق إلى ذلك إلا بالإسناد فلهذا توقفت معرفة هذا العلم عليه"⁽⁴⁸⁾.

ومن الآثار الواردة عن السلف رضوان الله عليهم في الحث على التمسك بالإسناد والالتزام به، ما رواه الداني بسنده عن حمزة قال: "قلت للأعمش: إن أصحاب العربية قد خالفوك في حرفين، قال يا زيات: إن الأعمش قرأ على يحيى بن وثاب، ويحيى بن وثاب قرأ على علقمة، وعلقمة قرأ على عبد الله، وعبد الله قرأ على النبي ﷺ، ثم قال: عندهم إسناد مثل هذا؟ ثم قال: غلب الزياتون غلب الزياتون".

أيضاً ما رواه عن محمد بن الحسن صاحب أبي حنيفة أنه قال لمالك بن أنس: "لم قرأتم في (ص) (ص:1) ﴿وَلِي نَعْجَةٌ وَجِدَةٌ﴾ (ص:23) موقوفة الباء، وقرأتم في ﴿قُلْ يَأَيُّهَا الْكُفْرُونَ﴾ (الكافرون:1) ﴿وَلِي﴾ (الكافرون:6) منتصبة الباء؟ فقال مالك: يا أهل الكوفة لم يبق لكم من العلم إلا كيف ولم، القراءة سنة تؤخذ من أفواه الرجال، فكن متبعاً ولا تكن مبتدعاً" (49).

ولم تقتصر مهمة علماء القراءات على طلب الإسناد فقط بل حرصوا على علوه، قال ابن الجزري: "وإنما ذكرت هذه الطرق، وإن كنت خرجت عن مقصود الكتاب ليعلم مقدار علو الإسناد، وإنه كما قال يحيى بن معين⁽⁵⁰⁾: الإسناد العالي قرينة إلى الله تعالى وإلى رسوله ﷺ، وروينا عنه أنه قيل له في مرض موته: ما تشتهي؟ فقال: بيت خال وإسناد عال. وقال أحمد بن حنبل⁽⁵¹⁾: الإسناد العالي سنة عن سلف⁽⁵²⁾ سنة عن سلف⁽⁵³⁾".

والأسانيد تنقسم من جهة العلو إلى خمسة أقسام:

- 1- القرب من رسول الله ﷺ من حيث العدد، بإسناد صحيح، وهو أفضل أنواع العلو وأجلها، مثال: ما وقع لأبي حيان الأندلسي من أن بينه وبين رسول الله ﷺ ثلاثة عشر رجلاً، وهو في قراءة الإمام نافع من رواية ورش.
- 2- القرب إلى إمام من الأئمة السبعة، وأعلى ما وقع من ذلك بالإسناد المتصل أن بين ابن الجزري والإمام نافع أحد عشر رجلاً.
- 3- العلو بالنسبة إلى بعض الكتب المشهورة في القراءات، كالتيسير والشاطبية، ويقع في هذا القسم المساواة والمصافحة والموافقة والبدل.

• المساواة: أن يتساوى مع ذلك المصنف في العدد الذي ينتهي إلى ذلك الراوي، مثال: مساواة ابن الجزري للشاطبي في قراءة عاصم من رواية حفص طريق علي بن محمد الهاشمي.

قال ابن الجزري: "وهذا طريق أساوي فيه الشاطبي من أعلى طريقه فكأننا جميعاً أخذناها عن ابن هذيل". فهذا إسناد عال لابن الجزري.

• المصافحة: أن تقع المساواة لشيخك فتكون لك مصافحة، مثال: كل من لقي ابن الجزري وقرأ عليه برواية حفص طريق الهاشمي فقد صافح الشاطبي، لأن ابن الجزري والشاطبي تساويا هنا فكأن تلاميذ ابن الجزري لقوا الشاطبي وصافحوه.

• الموافقة: أن تجتمع طريقه مع أحد أصحاب الكتب في شيخه فقط.

• البدل: أن يجتمع معه في شيخ شيخه فصاعداً.

4- تقدم وفاة الشيخ عن قرينه الذي أخذ عن شيخه، مثال: أخذ ابن الجزري عن شيخه ابن الجندي (ت 769هـ) أعلى من أخذه عن شيخه محمد الحنفي الصائغ (ت 776هـ).

5- العلو بموت الشيخ، فيوصف الإسناد بالعلو إذا مضى عليه من موت الشيخ خمسون سنة، وقيل: ثلاثون، مثال: أبو القاسم النويري (ت 898هـ) قرأ على ابن الجزري وعاش بعده (65) سنة⁽⁵⁴⁾.



ومعلوم أن علو السند مقصد جليل، لكن ينبغي أن لا تنصرف الهمم في البحث والتفتيش عن العلو، وترك الأهم وهو الضبط والإتقان والصحة، لأن العبرة بتوافر شروط العدالة والضبط في كل قارئ في السند، قال الإمام مكي⁽⁵⁵⁾: "فإذا اجتمع للمقارئ النقل والفطنة والدراية وجبت له الإمامة، وصحت عليه القراءة إن كان له مع ذلك ديانة"⁽⁵⁶⁾، ومما يؤكد هذا المعنى ما جاء في ترجمة الإمام الدوري⁽⁵⁷⁾: "وطال عمره، وقصد من الآفاق وازدحم عليه الحذاق لعلو سنده وسعة علمه"^{(58)،(59)}.

المبحث الثاني: الكتب التي اهتمت بدراسة أسانيد القراءات

أولاً: كتب القراءات التي اهتمت بذكر الأسانيد، ومنها:

1. السبعة، لابن مجاهد (ت 324هـ).
2. المبسوط في القراءات العشر، لابن مهران (ت 381هـ).
3. الغاية في القراءات العشر، لابن مهران أيضاً.
4. التذكرة في القراءات الثمان، لابن غلبون (ت 399هـ).
5. المنتهى، لأبي الفضل الخزاعي (ت 408هـ).
6. التبصرة في القراءات السبع، لمكي بن أبي طالب (ت 437هـ).
7. الروضة في القراءات الإحدى عشر، لأبي علي الحسن المالكي (ت 438هـ).
8. التيسير في القراءات السبع، لأبي عمرو الداني (ت 444هـ).
9. جامع البيان في القراءات السبع، للداني أيضاً.
10. مفردة ابن محيصة المكي، للأهوازي (ت 446هـ).
11. الجامع في القراءات العشر وقراءة الأعمش، لابن فارس الخياط (ت 452هـ).
12. التبصرة في قراءات الأئمة العشرة، لابن فارس الخياط أيضاً.
13. الكامل في القراءات الخمسين، ليوسف بن علي بن جبارة الهذلي (ت 465هـ).
14. سوق العروس، لأبي معشر عبد الكريم بن عبد الصمد الطبري (ت 478هـ).
15. المستنير في القراءات العشر، لابن سوار (ت 496هـ).
16. التجريد لبغية المريد في القراءات السبع، لابن الفحام الصقلي (ت 516هـ).
17. إرشاد المبتدي وتذكرة المنتهي في القراءات العشر، للقلانسي (ت 521هـ).
18. الإقناع في القراءات السبع، لابن الباذش (ت 540هـ).
19. المبهج في القراءات الثمان وقراءة الأعمش وابن محيصة واختيار خلف واليزيدي، لسبط الخياط (ت 541هـ).
20. مصطلح الإشارات في القراءات الزوائد المروية عن الثقات، لابن القاصح (ت 801هـ).
21. النشر في القراءات العشر، لابن الجزري (ت 833هـ).
22. إيضاح الرموز ومفتاح الكنوز في القراءات الأربع عشرة، لشمس الدين القباقي (ت 849هـ).
23. لطائف الإشارات لفنون القراءات، للقسطلاني (ت 923هـ).
24. إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، لأحمد بن محمد الدمياطي الشهير بالبناء (ت 1117هـ).
25. الإفادة المقتبسة في قراءة الأئمة الأربعة ابن محيصة والحسن والأعمش واليزيدي، لعبد الله بن إبراهيم الحسني الجرمي الجته جي (ت 1174هـ).



ثانيًا: كتب تراجم وطبقات القراء⁽⁶⁰⁾، ومنها:

1. طبقات القراء، لخليفة بن خياط أبو عمرو العصفري (ت 240هـ). مفقود.
2. أفواج القراء، لابن المنادي (ت 336هـ). مفقود.
3. المعجم الكبير في أسماء القراء، لأبي بكر الموصلي النقاش (ت 351هـ). مفقود.
4. طبقات القراء، لابن مهران النيسابوري (ت 381هـ). مفقود.
5. طبقات القراء، لأبي عمرو الداني (ت 444هـ). مفقود.
6. طبقات القراء، لابن حزم الأندلسي (ت 456هـ). مفقود.
7. طبقات القراء، واسمه: (المدخل إلى معرفة أسانيد القراءات ومجموع الروايات)، لأبي بكر الباطرقاني الأصبهاني (ت 460هـ). مفقود.
8. طبقات القراء، لأبي معشر الطبري (ت 478هـ). مفقود.
9. طبقات القراء، واسمه: (الانتصار في معرفة قراء المدن والأصهار)، لأبي العلاء الهمداني (ت 569هـ). مفقود.
10. طبقات القراء، واسمه: (معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار)، للذهبي (ت 748هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى 1417 هـ- 1997 م.
11. ذيل طبقات القراء للذهبي، للعفيف المطري (ت 765هـ). مطبوع.
12. طبقات القراء السبعة وذكر مناقبهم وقراءاتهم، لعبد الوهاب بن يوسف بن إبراهيم بن السلار الدمشقي (ت 782هـ)، تحقيق: أحمد عزوز، الناشر: المكتبة العصرية - بيروت 1423 هـ- 2002 م.
13. طبقات القراء، لابن الملقن (ت 804هـ). مفقود.
14. طبقات القراء الكبير، واسمه: (نهاية الدرايات في أسماء رجال القراءات)، لابن الجزري (ت 833هـ). مفقود.
15. غاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري أيضًا، الناشر: مكتبة ابن تيمية، الطبعة: عني بنشره لأول مرة عام 1351 هـ ج. برجستراسر.
16. الذيل على طبقات القراء، لابن الجزري أيضًا، مفقود.
17. نهاية الغاية في بعض أسماء رجال القراءات أولي الرواية، لعبد الرزاق الطرابلسي (ت 867هـ)، وهو مختصر لغاية النهاية في طبقات القراء، تحقيق: د. عمر عبد السلام تدمري، الناشر: المكتبة العصرية - بيروت، الطبعة: الأولى 1431 هـ.
18. الذيل على طبقات القراء لابن الجزري، للسخاوي (ت 902هـ). مفقود.
19. طبقات المقرئين، لمحمد بن عبد السلام الفاسي (ت 1214هـ). مفقود.
20. أحسن الأثر في تاريخ القراء الأربعة عشر، لمحمود خليل الحصري، الناشر: شركة الشمري للنشر والتوزيع- القاهرة، 1965 م.
21. إمتاع الفضلاء بتراجم القراء فيما بعد القرن الثامن الهجري، لإلياس بن أحمد حسين بن سليمان البرماوي، الناشر: دار الندوة العالمية للطباعة والنشر، 1420 هـ- 2000 م.
22. أحاسن الأخبار في محاسن السبعة الأخيار أئمة الخمسة الأمصار الذين انتشرت قراءتهم في سائر الأقطار، لعبد الوهاب بن وهبان المزي الحنفي، تحقيق: أحمد السلوم، الناشر: دار ابن حزم- بيروت، 1424 هـ- 2004 م.
23. تراجم قراء القراءات في الموصل، لقصي حسين آل فرج، 1425 هـ- 2004 م.

24. منة الرحمن في تراجم أهل القرآن قاموس تراجم لقراء القرآن الكريم ومقرنيه في القرنين الثالث عشر والرابع عشر الهجريين، لإبراهيم محمد الجرمي، الناشر: مكتبة معهد الإمام الشاطبي 1426هـ-2005م.
ثالثاً: كتب اهتمت بدراسة أسانيد القراءات
1. الحلقات المضينيات من سلسلة أسانيد القراءات، للسيد بن أحمد بن عبد الرحيم، الناشر: الجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن – بيشة، الطبعة: الأولى، 1423هـ-2002م.
2. أسانيد القراء العشرة ورواهم البررة، للمؤلف السابق، الناشر: الجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم- الجبيل، الطبعة: الثانية 1426هـ-2005م.
3. الإسناد عند علماء القراءات، د. محمد بن سيدي محمد محمد الأمين، الناشر: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الطبعة: العدد 129 - السنة 37 - 1425هـ
4. الأخذ والتحمل عند القراء، للمؤلف السابق، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد (70)، 1424هـ.
5. علو الإسناد ونزوله عند القراء، للمؤلف السابق، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد (130)، 1426هـ.
6. آفة علو الأسانيد -دراسة مؤثقة في كشف حقيقة العلو المنتشر بين القراء والمقرئين في أسانيد المصريين والشاميين-، للسيد أحمد عبد الرحيم، الطبعة: الأولى 1434هـ-2013م.
7. فتنه الأسانيد والإجازات القرآنية، للمؤلف السابق، الناشر: دار الصحابة للتراث، الطبعة: الأولى، 1432هـ-2011م.
8. المنهاج في الحكم على القراءات، لإبراهيم الدوسري، الناشر: دار الحضارة- الرياض، الطبعة: الأولى 1424هـ.
9. أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها (دراسة نظرية تطبيقية)، د. أحمد سعد المطيري، الناشر: كرسي الملك عبد الله بن عبد العزيز للقرآن الكريم، 1434هـ-2013م.
10. السلاسل الذهبية بالأسانيد النثرية من شيوخي إلى الحضرة النبوية، لأمين رشدي سويد، الناشر: دار نور المكتبات- جدة، 1427هـ.
11. أسانيد القراءات القرآنية في العالم العربي، لياسر إبراهيم المزروعى، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه بجامعة القرآن الكريم بأمر درمان، 1426هـ.
12. إتحاق الزمان بأسانيد أهل القرآن، لإلياس بن أحمد حسين بن سليمان البرماوي، الناشر: مكتبة دار الزمان: المدينة المنورة، 1433هـ.
13. القطوف الدانية في المسلسلات القرآنية، للمؤلف السابق، الناشر: مكتبة دار الزمان: المدينة المنورة، 1432هـ.
14. غاية المسرّة، بمعرفة أسانيد القراء المعاصرة، في المدينة المنورة، للمؤلف السابق، الناشر: مكتبة دار المطبوعات الحديثة: جدة.
15. العجالة البديعة الغرر في أسانيد الأئمة القراء الأربعة عشر، للمتولي (ت 1313هـ)، تحقيق: حمد الله الصفتي، الناشر: مكتبة أولاد الشيخ- القاهرة.
16. جامع أسانيد ابن الجزري للإمام المقرئ محمد بن محمد بن محمد بن الجزري، لحازم سعيد حيدر سعيد الكرعي، الناشر: كرسي القرآن الكريم وعلومه: جامعة الملك سعود- الرياض، جمعية المحافظة على القرآن: الأردن، 1436هـ.
17. لقط الدرر من الأسانيد الغرر، لحامد بن أحمد أكرم البخاري المدني، الناشر: دار التوحيد- الرياض، دار الآفاق- القاهرة.
18. تحفة الإخوان بما علا من أسانيد هذا الزمان، لحسن مصطفى الوارقي المصري، الناشر: مؤسسة قرطبة- القاهرة.



19. السند القرآني: دراسة وتأسيس السند الشنقيطي نموذجًا، لسيد محمد ولد عبد الله، الناشر: دار الكتب العلمية- بيروت، 2011م.
 20. الإرشاد إلى أهمية الإسناد، لعبد الرزاق موسى، الناشر: دار غراس- الكويت، 1428هـ.
 21. طرق التحمل والأداء عند القراء، لمحمد التازي، د. عبد العالي المسؤول، 2007م.
 22. الأسانيد المغربية للقراءات القرآنية، لمحمد أمين زلو، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه بكلية الآداب- الرباط، 2002م.
 23. الحُجَجُ الجياد في الذبِّ عن عوالي الإسناد، علي بن سعد الغامدي المكي، الناشر: دار الغوثاني للدراسات القرآنية، 1435هـ- 2014م.
 24. طرق تحمل القراءات ونقلها عند المقرئين، أ.د/ محمد بن زين العابدين رستم، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول في نواكشوط للمتخصصين في القراءات، 10-11 يونيو 2011م.
- المبحث الثالث: المنهج العلمي في دراسة أسانيد القراءات**
تمر أسانيد القراءات بعدة مراحل، وهي:

دراسة أحوال رجال السند دراسة اتصال السند دراسة علل الإسناد

المرحلة الأولى: دراسة أحوال رجال السند.

1. الترجمة لكل راوٍ في السند، وذلك بذكر اسم الراوي ووالده وما ذكر من أجداده، وذكر كنيته ولقبه وشهرته إن وجد، مع التنبيه إن كان هناك خلاف في اسم الراوي.
 2. ذكر تاريخ الولادة والوفاة، ومن هنا يتبين لنا عمر الراوي.
 3. حصر شيوخ وتلاميذ الراوي في القراءات.
 4. حصر جميع ما قيل في الراوي جرحًا وتعديلاً.
 5. التأكد من صحة الوصف الذي وصف به الراوي.
 6. الموازنة بين أقوال العلماء، وتقديم قول من هو أعلم برجال القراءة على غيره ممن هو أقل علمًا بهم.
 7. نظرًا لكون كثير من كتب طبقات القراء في عداد المفقود، يمكن الاستعانة بكتب التراجم العامة، مثل: سير أعلام النبلاء للذهبي ووفيات الأعيان لابن خلكان وغيرهما، وكتب التواريخ كتاريخ بغداد للخطيب البغدادي وتاريخ دمشق لابن عساكر، وكتب الفهارس والمعاجم كفهرس ابن عطية ومعجم الشيوخ للذهبي⁽⁶¹⁾.
- المرحلة الثانية: دراسة اتصال السند.**

ومعناه: سلامته من الانقطاع، ويتحقق اتصال السند بعدة أمور:

1. التثبت من المعاصرة، وذلك بأن يكون الراوي قد أدرك من روى عنه وعاش في حياته، فإذا لم تتحقق المعاصرة كان السند منقطعًا، مثال: قال ابن الجزري في ترجمة الحلواني: "وقد أسند ابن الفحام رواية هشام في التجريد عن النقاش عن الحلواني فوهم في ذلك، والصواب: أن النقاش قرأ على الحسين بن علي بن حماد بن مهران الأزرق عن الحلواني، والنقاش مولده سنة ست وستين ومائتين، وقال أبو عبد الله محمد بن إسرائيل القضاة: الحلواني توفي سنة خمسين ومائتين وأحسب أنه توفي سنة نيف وخمسين ومائتين، فمولد النقاش بعد وفاة الحلواني بسنين كثيرة والله أعلم"⁽⁶²⁾.

2. التثبت من تحقق اللقيا والتلقي، فقد يكون الراوي عاصر من روى عنه لكن لم تثبت قراءته عنه⁽⁶³⁾.
المرحلة الثالثة: دراسة علل الإسناد.

العلل: هي أسباب خفية غامضة قاذحة، الظاهر السلامة منها، وهي في الإسناد:

ضعف الراوي جهالة الراوي تفرد الراوي مخالفة الراوي انقطاع السند

من أهم الشروط التي ينبغي أن تتوفر في الراوي العدالة والضبط، ومعنى ذلك أن يكون حرًا عاقلًا مسلمًا مكلّفًا ثقةً مأمونًا ضابطًا متزهًا عن أسباب الفسق ومسقطات المروءة⁽⁶⁴⁾.
ومنى ما اتصف الراوي بما يقدح عدالته وضبطه حُكِمَ عليه بالضعف، وقد جمع الدكتور أحمد المطيري هذه العلل في بحثه: "أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها"⁽⁶⁵⁾:
أولاً: ضعف الراوي

1. الأوصاف التي تقدح في عدالة الراوي:

- ضعف الدين، ومثاله: جاء في ترجمة يحيى بن الحسين بن أحمد أبي زكريا العراقي: "ولم يكن ثقة، ولا مرضيًا في دينه ولا في روايته، فإنه كان مرتكبًا للفواحش والمنكرات في المساجد"⁽⁶⁶⁾.
- الكذب، كادعاء القراءة على من لم يقرأ عليه، أو ادعاء الأسانيد الباطلة أو الرواية عن شيوخ لا يُعرفون، ومثاله: جاء في ترجمة يوسف بن المبارك بن محمد بن شيبه، أبي القاسم البغدادي الخياط: "ادعى أنه قرأ على أبي طاهر بن سوار وتبين كذبه"⁽⁶⁷⁾.
- وجاء في ترجمة حسن بن القاسم بن علي الواسطي: "كان غلام الهراس مقرنًا غير أنه خلط في شيء، من القراءات فادعى إسنادًا في شيء لا حقيقة له"⁽⁶⁸⁾.
- وجاء في ترجمة عيسى بن عبد العزيز بن عيسى اللخمي الإسكندري: "إمام في القراءات كبير، جمع فأوعى، ولكنه خلط كثيرًا وأتى بشيوخ لا تعرف وأسانيد لا توصف فضعف بسبب ذلك واتهم بالكذب"⁽⁶⁹⁾.
- التساهل في الأخذ والرواية، ومثاله: ما جاء في ترجمة محمد بن أحمد، أبي عبد الله الأزدي الشاطبي، المعروف بابن صاحب الصلاة: "قال الأَبَّار"⁽⁷⁰⁾: "لم أأخذ عنه لتسمحه في الإقراء والإسماع، سمح الله له، قلت: رأيت ما يدل على ذلك بخطه، أن بعض القراء قرأ عليه في ليلة واحدة ختمه برواية نافع"⁽⁷¹⁾.

2. الأوصاف التي تقدح في ضبط الراوي:

- عدم الضبط والخلط في الأسانيد، ومثاله: ما جاء في ترجمة خازم بن محمد بن خازم الإمام أبي بكر المخزومي القرطبي: "كان قديم الطلب، وافر الأدب، ولم يكن بالضابط، وكان يخلط في أسماعته"⁽⁷²⁾.
- اختلاط الراوي، ومثاله: ما جاء في ترجمة يحيى بن إبراهيم بن أبي زيد، أبي الحسن المعروف بابن البياز: "وسمعت بعضهم يضعفه وينسبه إلى الكذب وإلى ادعاء الرواية عمن لم يلقه ولا أجازه، ويشبه أن ذلك في وقت اختلاطه؛ لأنه اختلط في آخر عمره"⁽⁷³⁾.
- كثرة الغلط، ومثاله: ما جاء في ترجمة يوسف بن علي بن جبارة، أبي القاسم الهذلي: "وله أغاليط كثيرة في أسانيد القراءات"⁽⁷⁴⁾.

ثانيًا: جهالة الراوي:

وتتلخص جهالة الراوي في عدة أمور:

1. أن لا تعرف عين الراوي أو حالته من جهة العدالة والضبط عند العلماء فيحكم عليه بالجهالة، ومثاله: "محمد بن عبد الرحمن بن سكيك، قال الحافظ أبو عمرو: مجهول، لا أدري من هو ولا له عندنا رواية" (75).
 2. ألا يعرف الراوي إلا من جهة أحد الرواة المتكلم فيهم عند القراء، ومثاله: "عبد الله بن هاشم أبو محمد الزعفراني، وهو مجهول، لم يأت به أحد، إلا الأهوازي" (76).
- ويمكن أن يرفع الحكم بالجهالة على الراوي بأحد الأمور التالية:

1. أن يروي عنه راويان عدلان مشهوران.
 2. أن يصف حاله أحد علماء القراءات.
 3. أن يعتمد أحد علماء القراءات في أسانيده التي يشترط فيها الصحة.
- ثالثاً: تفرد الراوي:

1. أن ينفرد الراوي بقراءة لا يتابعه عليها أحد من أهل عصره وعصره، وهذا النوع من التفرد لا يقبل.
- مثاله: قيل لأبي عمرو: كيف تقرأ: ﴿لَا يُعَذِّبُ عَذَابُهُ أَحَدٌ 25 وَلَا يُؤْتِي وَثَاقَهُ أَحَدٌ 26﴾ (الفجر: 25-26)؟ قال: ﴿لَا يُعَذِّبُ عَذَابُهُ أَحَدٌ﴾، فقال له الرجل: كيف؟ وقد جاء عن النبي ﷺ ﴿لَا يُعَذِّبُ عَذَابُهُ أَحَدٌ﴾.
- فقال له أبو عمرو: لو سمعت الرجل الذي قال: سمعت رسول الله ﷺ ما أخذته عنه، وتدري لم ذاك؟ لأني أتهم الواحد الشاذ إذا كان على خلاف ما جاءت به العامة.
- وقراءة الفتح ثابتة أيضاً بالتواتر، وقد تواتر الخبر عند قوم دون قوم، وإنما أنكرها أبو عمرو لأنها لم تبلغه على وجه التواتر (77).

2. أن ينفرد الراوي بقراءة مخالفاً غيره، وهذا النوع أيضاً غير مقبول، وهو موجود في القراءات الشاذة.

رابعاً: مخالفة الراوي:

وتتلخص في:

1. مخالفة الراوي لما عليه أهل البلد، ومثاله: "قرأ ابن كثير وأبو عمرو وأبان عن عاصم ﴿لا تضارُّ والدة﴾ رفعا، وكذلك روى عبد الحميد بن بكار بإسناده عن ابن عامر وأحسب الأخفش تابعه، وقرأ نافع وحفص عن عاصم وحزمة والكسائي ﴿لا تضارُّ﴾ نصبا، وليس عندي عن ابن عامر في هذا شيء من رواية ابن ذكوان، والمعروف عن أهل الشام النصب" (78).
2. مخالفة الراوي لرسم المصحف، ومثاله: "روى الحلواني عن أبي عمر عن اليزيدي أنه يقف بالياء في ﴿المهتدي﴾ في كل القرآن، وهذا غلط من الحلواني؛ لأن المصاحف اتفقت على حذف الياء في هذا الموضع، وفي الذي في الكهف، واتفقت على إثباتها في الذي في الأعراف خاصة، ومن قول أبي عمرو المجمع عليه عنه: الوقف على ما في الرسم من إثبات وحذف على حال ما رسم من غير مخالفة له ولا عدول عنه" (79).
3. مخالفة النص، ومثاله: قال ابن الجزري: "وكلمهم قرأ ﴿والله بصير بما يعملون﴾ (التوبة: 96) بالياء إلا ما رواه مضر بن محمد عن البرقي عن ابن كثير أنه قرأ بالتاء، وهو وهم من مضر؛ لأن الخزاعي وابن الجباب روى ذلك عن البرقي نصا، وكذلك رواه الحلواني عن القواس، وعلى ذلك العمل في رواية الثلاثة عن ابن كثير" (80).
4. مخالفة النص والأداء، ومثاله: قال ابن الجزري: "وزاد في التذكرة في ﴿رءيا﴾ وجها ثالثا وهو التحقيق من أجل تغيير المعنى، ولا يؤخذ به؛ لمخالفته النص والأداء" (81).

5. مخالفة مذهب القارئ العام، ومثاله: "روى هبيرة عن حفص عن عاصم ﴿لمن اشتريه﴾ مالة، وروى غيره عن حفص التفخيم، والمعروف عن عاصم التفخيم"⁽⁸²⁾.

رابعاً: انقطاع السند:

وهو ما لم يتصل إسناده على أي وجه كان انقطاعه، ومن صورته:

1. أن يكون أحد الرواة لم يدرك من أخذ عنه.
2. أن يكون أحد الرواة قد أدرك من أخذ عنه لكن لم تثبت قراءته عليه.
3. أن يسقط رجل من الإسناد.

المبحث الرابع: دراسة تطبيقية على بعض أسانيد كتب القراءات الشاذة

سند الإمام ابن محيى في كتاب المبهج لسبط الخياط:

وقد أسند قراءته من رواية شبل بن عباد من طريقين:

الأول: طريق ابن شنبوذ عن أبي موسى بن عيسى الهاشمي عن شبل بن عباد عن ابن محيى.

الثاني: طريق الليزي عن عكرمة عن شبل بن عباد عن ابن محيى.

قال الإمام سبط الخياط: "وأما ابن محيى:

من طريق ابن شنبوذ: فإني قرأت القرآن من أوله إلى آخره على الشريف عزّ الشرف، وأخبرني أنه قرأ به على الإمام أبي عبد الله الفارسي، وأخبره أنه قرأ به على الإمام أبي الفرج وأخبره أنه قرأ به على الإمام أبي الحسن بن شنبوذ والإمام أبي بكر بن مجاهد رضي الله عنهما.

فأما ابن شنبوذ فأخبره أنه قرأ على أبي موسى بن عيسى الهاشمي، وقرأ أبو موسى على نصر بن علي. قال نصر: حدثني شبل بن عباد عن ابن محيى، وأما ابن مجاهد فإنه قرأ به على أبي موسى بن عيسى الهاشمي عن بشر بن هلال عن بكار عن يحيى بن سعيد عن شبل بن عباد ويحيى بن جرجة عن ابن محيى رضي الله عنهم أجمعين.

طريق الليزي عنه: قرأت به على شيخنا الشريف أبي الفضل العباسي قال: أخبرني به الشيخ الإمام أبو العباس المطوعي قال: أخبرني به أبو محمد إسحاق بن أحمد الخزاعي قال: أخبرني به أبو الحسن الليزي، قال الليزي: قرأت الحروف لابن محيى على عكرمة عن قراءته على شبل بن عباد عن قراءته على ابن محيى عن قراءته على مجاهد ودرياس عن قراءتهما على ابن عباس عن قراءته على أبي المنذر أبي بن كعب عن قراءته على النبي ﷺ⁽⁸³⁾.

أولاً: طريق ابن شنبوذ

○ رجال السند

1. عبد الله بن علي بن أحمد بن عبد الله أبو محمد البغدادي سبط أبي منصور الخياط (ت: 541هـ).

قال الذهبي: "وقرأ القراءات على الشريف عبد القاهر العباسي".

وقال: "كان إماماً محققاً واسع العلم، متين الديانة قليل المثل"⁽⁸⁴⁾.

قال ابن الجزري: "الأستاذ البارع الكامل الصالح الثقة شيخ الإقراء ببغداد في عصره".

وقال: "قرأ القراءات على جده... والشريف عبد القاهر العباسي وفي قراءته عليه ألف كتابه المبهج".

وقال: "وهو أحد الذين انتهت إليهم رئاسة القراءة علماً وعملاً والتجويد علماً وعملاً وطريقاً"⁽⁸⁵⁾.

2. الشريف عزّ الشرف هو عبد القاهر بن عبد السلام بن علي العباسي، الشريف أبو الفضل المكي (ت: 493هـ).

قال الذهبي: "كان نقيب بني هاشم بمكة، سكن بغداد، وأقرأ القراءات، وكان ضابطاً لها".



- وقال: "قرأ بالروايات الكثيرة على أبي عبد الله، محمد بن الحسين بن أذر بهرام الكارزيني" ⁽⁸⁶⁾.
- قال ابن الجزري: "إمام مقرئ ضابط ثقة محقق، قرأ بالروايات الكثيرة على أبي عبد الله محمد بن الحسين بن أذر بهرام الكارزيني" ⁽⁸⁷⁾.
3. محمد بن الحسين بن محمد بن أذر بهرام الكارزيني، أبو عبد الله الفارسي (كان حيًا 440هـ).
قال الذهبي: "مسند القراء في زمانه" ⁽⁸⁸⁾.
- قال ابن الجزري: "إمام مقرئ جليل، انفرد بعلو الإسناد في وقته".
وقال: "وقرأ أيضًا على أبي الفرج الشنبوذي" ⁽⁸⁹⁾.
4. محمد بن أحمد بن إبراهيم بن يوسف بن العباس بن ميمون أبو الفرج الشنبوذي البغدادي (ت: 388هـ).
قال الذهبي: "أكثر الترحال في طلب القراءات، وتبحر فيها واشتهر اسمه، وطال عمره".
وقال: "قرأ عليه.... ومحمد بن الحسين الكارزيني".
قال أبو عمرو الداني: "مشهور، نبيل، حافظ، ماهر، حاذق" ⁽⁹⁰⁾.
- قال ابن الجزري: "أستاذ من أئمة هذا الشأن، رحل ولقي الشيوخ وأكثر وتبحر في التفسير".
وقال: "أخذ القراءة عرضًا عن..... أبي الحسن بن شنبوذ وإليه نسب لكثرة ملازمته له" ⁽⁹¹⁾.
5. محمد بن أحمد بن أيوب بن الصلت بن شنبوذ، ويقال: ابن الصلت بن أيوب بن شنبوذ أبو الحسن البغدادي (ت: 327هـ).
قال الذهبي: "شيخ الإقراء بالعراق مع ابن مجاهد".
وقال: "وقرأ بالمشهور والشاذ.... وكان يرى جواز الصلاة بما جاء في مصحف أبي، ومصحف ابن مسعود".
وقال: "وكان ثقة في نفسه، صالحًا دينًا متبحرًا في هذا الشأن، لكنه كان يحط على ابن مجاهد" ⁽⁹²⁾.
- قال ابن الجزري: "شيخ الإقراء بالعراق، أستاذ كبير، أحد من جال في البلاد في طلب القراءات مع الثقة والخير والصالح والعلم".
وقال: "أخذ القراءة عرضًا عن..... ومحمد بن عيسى" ⁽⁹³⁾.
6. محمد بن عيسى أبو موسى، ويقال: أبو علي الهاشمي، العباسي البغدادي يعرف بالبياض.
قال ابن الجزري: "شيخ مشهور، روى الحروف سماعًا من غير عرض عن محمد بن يحيى القطعي وبشر بن هلال ونصر بن علي".
وقال: "وعليه مدار قراءة ابن محيصن من طريق الشنبوذي" ⁽⁹⁴⁾.
- ولم يذكر له الذهبي ترجمة في كتابه معرفة القراء.
7. نصر بن علي بن نصر بن علي بن صهبان بن أبي، أبو عمرو الجهمي البصري (ت: 250هـ).
قال ابن الجزري: "الحافظ الإمام الولي العالم الصالح، روى القراءة عرضًا عن أبيه علي وسماعًا من غير عرض عن شبل بن عباد" ⁽⁹⁵⁾.
8. شبل بن عباد المكي (ت: 148هـ).
قال الذهبي: "صاحب ابن كثير، ومقرئ مكة عرض على ابن كثير وابن محيصن".
قال ابن مجاهد: "وشبل هو مولى عبد الله بن عامر الأموي، وهو أحد أصحاب ابن كثير، الذين خلفوه في القراءة بمكة" ⁽⁹⁶⁾.

قال ابن الجزري: "مقرئ مكة ثقة ضابط هو أجل أصحاب ابن كثير".
وقال: "وعرض على ابن محيصن"⁽⁹⁷⁾.

9. محمد بن عبد الرحمن بن محيصن السهبي مولاهم المكي، وقيل: عمرو، ومن القراء من سماه: عبد الرحمن بن محمد

بن محيصن، ومنهم من سماه: محمد بن عبد الله بن محيصن (ت: 123هـ).

قال الذهبي: "قارئ أهل مكة، مع ابن كثير وحמיד الأعرج".

وقال: "قرأ القرآن على سعيد بن جبير، ومجاهد ودرباس مولى ابن عباس".

وقال مصعب الزبيري: "هو عبد الرحمن بن محيصن بن أبي وداعة، ولابن محيصن رواية شاذة في كتاب المبهج وغيره"⁽⁹⁸⁾.

قال ابن الجزري: "مقرئ أهل مكة مع ابن كثير، ثقة.... عرض على مجاهد بن جبير ودرباس مولى ابن عباس".

قال ابن مجاهد: "وكان ممن تجرد للقراءة وقام بها في عصر ابن كثير محمد بن عبد الرحمن بن محيصن، قلت: وقراءته في

كتاب المبهج والروضة، وقد قرأت بها القرآن ولولا ما فيها من مخالفة المصحف لألحقت بالقراءات المشهورة".

وقال: "كان لابن محيصن اختيار في القراءة على مذهب العربية فخر به عن إجماع أهل بلده، فرغب الناس عن

قراءته وأجمعوا على قراءة ابن كثير لأتباعه"⁽⁹⁹⁾.

○ دراسة الإسناد:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن هذا الإسناد صحيح لعدالة الرواة وضبطهم، متصل لتحقق اللقيا وثبوت التلقي بين

رجال السند، لكن على الرغم من صحة السند فإن القراءات الواردة به شاذة لكونها خالفت رسم المصحف وقراءة أهل البلد،

بالإضافة إلى أنها لم تبلغ درجة الشهرة والاستفاضة التي بلغتها القراءات المتواترة.

ثانيًا: طريق البزي:

○ رجال السند:

1. عبد الله بن علي بن أحمد بن عبد الله أبو محمد البغدادي سبط أبي منصور الخياط (ت: 541هـ).

سبق ذكره.

2. الشريف عزّ الشريف هو عبد القاهر بن عبد السلام بن علي العباسي، الشريف أبو الفضل المكي (ت: 493هـ). سبق

ذكره.

3. محمد بن الحسين بن محمد بن آذر بهرام الكارزني، أبو عبد الله الفارسي (كان حيًا 440هـ).

قال الذهبي: "قرأ القراءات على الحسن بن سعيد المطوعي، وهو آخر من قرأ في الدنيا عليه"⁽¹⁰⁰⁾.

قال ابن الجزري: "أخذ القراءات عرضا عن الحسن بن سعيد المطوعي وهو آخر من قرأ عليه في الدنيا"⁽¹⁰¹⁾.

4. الحسن بن سعيد بن جعفر بن الفضل بن شاذان المطوعي، أبو العباس العباداني البصري العمري (ت: 371هـ).

قال الذهبي: "المقرئ المعمر، وأحد من عني بهذا الفن وتبحر فيه، ولقي الكبار، وأكثر الرحلة في الأقطار".

وقال: "قرأ على.... وإسحاق بن أحمد الخزاعي".

وقال: "انتهى إليه علو الإسناد في القراءات"⁽¹⁰²⁾.

قال ابن الجزري: "إمام عارف ثقة في القراءة أثنى عليه الحافظ أبو العلاء الهمداني ووثقه".

وقال: "قرأ على.... إسحاق بن أحمد الخزاعي"⁽¹⁰³⁾.

5. إسحاق بن أحمد بن إسحاق بن نافع بن أبي بكر بن يوسف بن عبد الله بن أمير مكة نافع بن عبد الحارث

الصحابي الذي استخلفه عمر بن الخطاب -رضي الله عنهم- على مكة، أبو محمد الخزاعي المكي (ت: 308هـ).



قال الذهبي: "الإمام مقرئ المسجد الحرام، قرأ على البزي".

وقال: "كان ثقة حجة رفيع الذكر".

قال أبو عمرو الداني: "أخذ إسحاق القراءة عرضاً عن عبد الوهاب، وأبي الحسن، وهو من أثبت الناس فهمًا، وروى الحروف عن عبد الله بن جبير، وقنبل، وهو إمام في قراءة المكيين مطلع ضابط ثقة مأمون" (104).

قال ابن الجزري: "إمام في قراءة المكيين ثقة ضابط حجة، قرأ على أحمد البزي".

قال المطوعي: "سمعنا الخزاعي يقول: قرأت على ابن فليح سبعة وعشرين ختمة، وقرأت على البزي ثلاثين ختمة" (105).

6. أحمد بن محمد بن عبد الله بن القاسم بن نافع بن أبي بزة، أبو الحسن البزي المكي (ت: 250هـ).

قال الذهبي: "قارئ مكة، ومؤذن المسجد الحرام".

وقال: "وقرأ القرآن على عكرمة بن سليمان".

وقال: "أذن في المسجد الحرام أربعين سنة، وأقرأ الناس بالتكبير من والضحى" (106).

قال ابن الجزري: "أستاذ محقق ضابط متقن، قرأ على... وعبد الله بن زياد وعكرمة بن سليمان..." (107).

7. عكرمة بن سليمان بن كثير بن عامر، أبو القاسم المكي (ت: 200هـ تقريباً).

قال الذهبي: "قرأ القرآن على شبل بن عباد، وإسماعيل القسط".

وقال: "شيخ مستور ما علمت أحداً تكلم فيه" (108).

قال ابن الجزري: "عرض على شبل، كان إمام أهل مكة في القراءة بعد شبل" (109).

8. شبل بن عباد المكي (ت: 148هـ). سبق ذكره.

9. محمد بن عبد الرحمن بن محيىن السهبي مولا هم المكي، وقيل: عمرو، ومن القراء من سماه: عبد الرحمن بن

محمد بن محيىن، ومنهم من سماه: محمد بن عبد الله بن محيىن (ت: 123هـ). سبق ذكره.

○ دراسة الإسناد:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن هذا الإسناد صحيح لعدالة الرواة وضبطهم، متصل لتحقيق اللقيا وثبوت التلقي بين

رجال السند، لكن على الرغم من صحة السند فإن القراءات الواردة به شاذة لكونها لم تبلغ درجة الشهرة والاستفاضة.

سند الإمام الأعمش في كتاب المبهج لسبط الخياط:

وقد أسند قراءته من رواية زائدة بن قدامة من طريقين:

الأول: طريق المطوعي.

الثاني: طريق ابن شنبوذ.

قال الإمام سبط الخياط: "طريق المطوعي عن إدريس: قرأت القرآن من أوله إلى آخره على شيخنا الشريف أبي الفضل

عبد القاهر بن عبد السلام العباسي، وأخبرني أنه قرأ به على الإمام أبي العباس الحسن بن سعيد المطوعي، وقرأ المطوعي على

أبي الحسن إدريس بن عبد الكريم الحداد، وقرأ إدريس على خلف بن هشام البزار وأخبره أنه قرأ به على أبي الحسن علي بن

حمزة الكسائي، وقرأ الكسائي على زائدة بن قدامة، وقرأ زائدة على أبي محمد سليمان بن مهران الأعمش بهذه القراءة المنحوة

إليه المنقولة عنه.

طريق ابن شنبوذ عنه: قرأت به القرآن على الشريف الإمام أبي الفضل عز الشرف، وأخبرني أنه قرأ به على الإمام أبي

عبد الله محمد بن الحسين، وأخبره أنه قرأ به على أبي الفرج محمد بن أحمد الشنبوذي، وقرأ الشنبوذي على الإمام أبي

الحسن محمد بن أحمد بن أيوب بن شنبوذ، وقرأ ابن شنبوذ على أبي العباس أحمد بن إبراهيم وراقٍ خلف.

قال: قرأت على أبي محمد خلف بن هشام البزار، وعلى أبي عبيد القاسم بن سلام اللغوي الفقيه، وقرأ جميعاً على أبي الحسن الكسائي، وقرأ الكسائي على زائدة بن قدامة، وقرأ زائدة على أبي محمد الأعمش، وقرأ الأعمش على يحيى بن وثاب، وهو على زر بن حبيش، وعلى أبي مسلم عبيدة بن عمرو بن قيس السلماني قاضي البصرة، وعلى أبي شبل علقمة بن قيس بن يزيد النخعي، وعلى ابن أخيه أبي عبد الرحمن الأسود بن يزيد، وعلى أبي عائشة مسروق ابن الأجدع بن مالك الوداعي، وأخبروه أنهم قرءوا على عبد الله بن مسعود رضي الله عنه وأخبرهم أنه قرأ على النبي ﷺ ⁽¹¹⁰⁾.

أولاً: طريق المطوعي:

○ رجال السند:

1. عبد الله بن علي بن أحمد بن عبد الله أبو محمد البغدادي سبط أبي منصور الخياط (ت: 541هـ). سبق ذكره.
2. الشريف عزّ الشرف هو عبد القاهر بن عبد السلام بن علي العباسي، الشريف أبو الفضل المكي (ت: 493هـ). سبق ذكره.

3. الحسن بن سعيد بن جعفر بن الفضل بن شاذان المطوعي، أبو العباس العباداني البصري العمري (ت: 371هـ).

سبق ذكره.

قال الذهبي وابن الجزري: "قرأ على إدريس بن عبد الكريم الحداد..." ⁽¹¹¹⁾.

4. إدريس بن عبد الكريم الحداد، أبو الحسن البغدادي (ت: 292هـ).

قال الذهبي: "قرأ على خلف البزار..."

وقال: "أقرأ الناس، ورحل إليه من البلاد، لإتقانه وعلو سنده" ⁽¹¹²⁾.

قال ابن الجزري: "إمام ضابط متقن ثقة، قرأ على خلف بن هشام..." ⁽¹¹³⁾.

5. خلف بن هشام بن ثعلب بن خلف بن ثعلب بن هشيم بن ثعلب بن داود بن مقسم بن غالب، وقيل ابن طالب بن غراب، أبو محمد الأسدي البزار (ت: 229هـ).

قال الذهبي: "أحد الأعلام، وله اختيار أقرأ به، وخالف فيه حمزة".

وقال: "كان يصوم الدهر".

قال الدار قطني: "كان عابداً فاضلاً".

قال الحسين بن فهم: "ما رأيت أنبل من خلف بن هشام" ⁽¹¹⁴⁾.

قال ابن الجزري: "أحد القراء العشرة وأحد الرواة عن سليم عن حمزة".

وقال: "كان ثقة كبيراً زاهداً عابداً عالماً... سمع من الكسائي الحروف ولم يقرأ عليه القرآن، قال أبو علي الأهوازي في مفردة الكسائي: قال الفضل بن شاذان عن خلف أنه قرأ على الكسائي، والمشهور عند أهل النقل لهذا الشأن أنه لم يقرأ عليه وإنما سأله عنها وسمعه يقرأ القرآن إلى خاتمته وضبط ذلك عنه بقراءته عليهم، وكذا قال الحافظ أبو العلاء وهو الصحيح والله أعلم، وروى عنه قراءة الأعمش عن زائدة بن قدامة" ⁽¹¹⁵⁾.

6. علي بن حمزة الكسائي بن عبد الله بن بهمن بن فيروز الأسدي، أبو الحسن الأسدي، مولاهم الكوفي المقرئ النحوي

(ت: 189هـ).

قال الذهبي: "أحد الأعلام... وسمع من جعفر الصادق والأعمش وزائدة".

وقال: "وإليه انتهت الإمامة في القراءة والعربية".

وقال: "وكان من أهل القراءة، وهي كانت علمه وصناعته، ولم يجالس أحداً كان أضبط ولا أقوم بها منه".



وقال أبو عمر الدوري: "سمعت يحيى بن معين يقول: ما رأيت بعيني أصدق لهجة من الكسائي".
وقال أبو بكر بن الأنباري: "اجتمعت في الكسائي أمور، كان أعلم الناس بالنحو، وواحدهم في الغريب، وكان أوحده الناس في القرآن، فكانوا يكثرُونَ عليه، حتى لا يضبط الأخذ عليهم.
فيجمعهم ويجلس على كرسي ويتلو القرآن من أوله إلى آخره، وهم يسمعون ويضبطون عنه حتى المقاطع والمبادئ" (116).

قال ابن الجزري: "الإمام الذي انتهت إليه رئاسة الإقراء بالكوفة بعد حمزة الزيات".
وقال: "وروى الحروف عن... زائدة بن قدامة عن الأعمش".
وقال ابن مجاهد: "فاختار من قراءة حمزة وقراءة غيره قراءة متوسطة غير خارجة عن آثار من تقدم من الأئمة، وكان إمام الناس في القراءة متوسطة في عصره، وكان يأخذ الناس عنه ألفاظه بقراءته عليهم" (117).

7. زائدة بن قدامة أبو الصلت الثقفي (ت: 161هـ).
قال الذهبي: "الإمام، الثبت، الحافظ" (118).
قال ابن الجزري: "عرض القراءة الأعمش، وكان ثقة حجة كبيراً" (119).
8. سليمان بن مهران الأعمش أبو محمد الأسدي الكاهلي (ت: 148هـ).
قال الذهبي: "الإمام، شيخ الإسلام، شيخ المقرئين والمحدثين" (120).
قال ابن الجزري: "أخذ القراءة عرضاً عن إبراهيم النخعي، وزر بن حبيش، وزيد بن ثابت، وعاصم بن أبي النجود، وأبي حصين، ويحيى بن ثابت، ومجاهد بن جبر، وأبي العالية الرياحي".
قال هشام: "ما رأيت بالكوفة أحداً أقرأ لكتاب الله عز وجل من الأعمش" (121).
قال سبط الخياط: "كان أوحده أهل الكوفة في القرآن والفرائض والحديث، بعد وفاة أبي حصين الأسدي وعاصم بن أبي النجود" (122).

○ دراسة الإسناد:

هذا الإسناد ضعيف لانقطاعه بين الشريف عبد القاهر بن عبد السلام والحسن بن سعيد المطوعي، فمن خلال البحث في كتب التراجم لم تثبت القراءة بين القارئين.

أولاً: طريق ابن شنبوذ:

○ رجال السند:

1. عبد الله بن علي بن أحمد بن عبد الله أبو محمد البغدادي سبط أبي منصور الخياط (ت: 541هـ). سبق ذكره.
2. الشريف عز الشرف هو عبد القاهر بن عبد السلام بن علي العباسي، الشريف أبو الفضل المكي (ت: 493هـ). سبق ذكره.
3. محمد بن الحسين بن محمد بن آذر بهرام الكارزني، أبو عبد الله الفارسي (كان حياً 440هـ). سبق ذكره.
4. محمد بن أحمد بن إبراهيم بن يوسف بن العباس بن ميمون أبو الفرج الشنبوذي البغدادي (ت: 388هـ). سبق ذكره.
5. محمد بن أحمد بن أيوب بن الصلت بن شنبوذ، ويقال: ابن الصلت بن أيوب بن شنبوذ أبو الحسن البغدادي (ت: 327هـ). سبق ذكره.

6. أحمد بن إبراهيم بن عثمان، أبو العباس الورّاق، ورّاق خَلَف مشهور، وهو أخو إسحاق الورّاق راوي اختيار خلف (ت: في حدود 270هـ).

قال الخطيب البغدادي: "كان ثقة، صنف كتاباً في عدد آي القرآن، وذكره أبو الحسين بن المنادي في "قراء مدينة السلام"، وقال: كان أحد الحذاق" (124).

قال ابن الجزري: "قرأ على خلف والقاسم بن سلام".

وقال: "روى القراءة عنه أبو عبيد الله عبد الرحمن بن واقد... وابن شنبوذ" (125).

7. خلف بن هشام بن ثعلب بن خلف بن ثعلب بن هشيم بن ثعلب بن داود بن مقسم بن غالب، أبو محمد الأسدي، ويقال خلف بن هشام بن طالب بن غراب أبو محمد البزار البغدادي (ت: 229هـ). سبق ذكره.

8. القاسم بن سلام أبو عبيد الخراساني الأنصاري (ت: 224هـ).

قال الذهبي: "أحد الأعلام وذو التصانيف الكثيرة في القراءات، والفقه واللغة والشعر".

وقال: "ولأبي عبيد كتاب في القراءات، ليس لأحد من الكوفيين قبله مثله".

قال أبو عمرو الداني: "أخذ القراءة عرضاً وسماعاً عن الكسائي..".

وقال أبو قدامة: "سمعت أحمد بن حنبل يقول: أبو عبيد أستاذ".

وقال الدار قطني: "ثقة، إمام جبل".

وقال الحاكم: "الإمام المقبول عند الكل أبو عبيد" (126).

قال ابن الجزري: "الإمام الكبير الحافظ العلامة، أحد الأعلام المجتهدين وصاحب التصانيف في القراءات والحديث والفقه واللغة والشعر، أخذ القراءة عرضاً وسماعاً عن علي بن حمزة الكسائي".

قال الداني: "إمام أهل دهره في جميع العلوم، صاحب سنة، ثقة مأمون".

وقال عبد الله بن طاهر: "علماء الإسلام أربعة: عبد الله بن عباس في زمانه، والشعبي في زمانه، والقاسم بن معن في زمانه، والقاسم بن سلام في زمانه" (127).

9. علي بن حمزة الكسائي بن عبد الله بن بهمن بن فيروز الأسدي، أبو الحسن الأسدي، مولاهم الكوفي المقرئ النحوي (ت: 189هـ). سبق ذكره.

10. زائدة بن قدامة أبو الصلت الثقفي (ت: 161هـ). سبق ذكره.

11. سليمان بن مهران الأعمش أبو محمد الأسدي الكاهلي (ت: 148هـ). سبق ذكره.

12. يحيى بن وثاب الأسدي الكاهلي (103هـ).

قال الذهبي: "الإمام، القدوة، المقرئ، الفقيه، شيخ القراء، الأسدي، الكاهلي مولاهم، الكوفي، أحد الأئمة الأعلام" (128).

وقال: "روى عن ابن عباس وابن عمر -رضي الله عنهم- وعن مسروق وعبيدة السلماني وزر، وأبي عبد الرحمن السلمي وأبي عمرو الشيباني وعلقمة والأسود، وقرأ على بعضهم".

وقال: "كان مقرئ الكوفة في زمانه".

وقال: "كان يحيى بن وثاب ثقة إماماً كبير القدر".

وروي عن زائدة: قلت للأعمش: على من قرأ يحيى؟ قال: على علقمة والأسود ومسروق (129).

قال ابن الجزري: "تابعي ثقة كبير من العباد الأعلام".



وقال الداني: "إنه عرض عليه وعلى علقمة والأسود وعبيد بن قيس ومسروق وذو أبي عمرو الشيباني وأبي عبد الرحمن السلمي".

قال ابن جرير: "كان مقرئ أهل الكوفة في زمانه" (130).

13. زر بن حبيش بن خباشة أبو مريم ويقال أبو مطرف الأسدي الكوفي (ت: 82هـ).

قال الذهبي: "الإمام، القدوة، مقرئ الكوفة".

وقال: "وقرأ على: ابن مسعود، وعلي. وتصدر للإقراء" (131).

وقال ابن الجزري: "عرض على عبد الله بن مسعود وعثمان بن عفان وعلي بن أبي طالب -رضي الله عنهم-".

وقال عاصم: "ما رأيت أقرأ من زر وكان عبد الله بن مسعود يسأله عن العربية، يعني عن اللغة" (132).

14. عبيدة بن عمرو بالفتح، ويقال: ابن قيس السلماني المرادي الهمداني، أبو مسلم وقيل: أبو عمرو الكوفي (ت: 498هـ).

قال ابن الجزري: "التابعي الكبير، أسلم في حياة النبي صلى الله عليه وسلم ولم يره فهو من المخضرمين، أخذ القراءة عرضاً عن عبد الله بن مسعود وروى عنه وعن علي" (133).

15. علقمة بن قيس بن عبد الله بن مالك أبو شبل النخعي (ت: 62هـ).

قال الذهبي: "فقيه الكوفة، وعالمها، ومقرئها، الإمام، الحافظ، المجود، المجتهد الكبير".

وقال: "ولازم ابن مسعود حتى رأس في العلم والعمل، وتفقه به العلماء، وبُعِدَ صيته".

وقال: "وجوّد القرآن على: ابن مسعود" (134).

قال ابن الجزري: "الفقيه الكبير عم الأسود بن يزيد وخال إبراهيم النخعي، ولد في حياة النبي صلى الله عليه وسلم، وأخذ القرآن عرضاً عن ابن مسعود".

وقال: "وكان أشبه الناس بابن مسعود سمّاً وهدياً وعلماً وكان أعرج وكان من أحسن الناس صوتاً بالقرآن" (135).

16. الأسود بن يزيد بن قيس بن يزيد أبو عمرو النخعي الكوفي (ت: 75هـ).

قال الذهبي: "أخذ القراءة عرضاً عن ابن مسعود".

وقال: "كان الأسود بن يزيد رأساً في العلم والعمل، وكان من كبار أصحاب ابن مسعود" (136).

قال ابن الجزري: "الإمام الجليل، قرأ على عبد الله بن مسعود" (137).

17. مسروق بن الأجدع بن مالك أبو عائشة، ويقال: أبو هشام الهمداني الكوفي (ت: 63هـ).

قال الذهبي: "الإمام، القدوة، العلم" (138).

قال ابن الجزري: "أخذ القراءة عرضاً عن عبد الله بن مسعود" (139).

○ دراسة الإسناد:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن هذا الإسناد صحيح لعدالة الرواة وضبطهم، متصل لتحقيق اللقيا وثبوت التلقي بين رجال السند، لكن على الرغم من صحة السند فإن القراءات الواردة به شاذة لكونها لم تبلغ درجة الشهرة والاستفاضة.

مسند الإمام أبي محمد الزبيدي في كتاب المبهج لسبط الخياط:

وقد أسند قراءته التي خالف فيها الإمام أبا عمرو من رواية سليمان بن الحكم الخياط.

قال الإمام سبط الخياط: "قرأت به القرآن أجمع على الإمام أبي الفضل، وأخبرني أنه قرأ به على الإمام أبي عبد الله،

وأخبره أنه قرأ على أبي بكر الشاذلي إمام وقته، وأخبره أنه قرأ به على أبي الحسن بن الصلت، وأخبره أنه قرأ به على السري بن

مكرم، وقرأ السري على أبي أيوب سليمان بن الحكم الخياط، وقرأ الخياط على اليزيدي باختباره الذي خالف فيه أبا عمرو. وهي أربع عشر كلمة كما ذكرها الشذائي في كتابه⁽¹⁴⁰⁾.

○ رجال السند:

1. عبد الله بن علي بن أحمد بن عبد الله أبو محمد البغدادي سبط أبي منصور الخياط (ت: 541هـ). سبق ذكره.
2. الشريف عزّ الشرف هو عبد القاهر بن عبد السلام بن علي العباسي، الشريف أبو الفضل المكي (ت: 493هـ). سبق ذكره.

3. محمد بن الحسين بن محمد بن أذر بهرام الكارزني، أبو عبد الله الفارسي (كان حيًا 440هـ). سبق ذكره. قال الذهبي: "وقرأ بالبصرة على أحمد بن نصر الشذائي"⁽¹⁴¹⁾. وقال ابن الجزري: "وقرأ على أحمد بن نصر الشذائي..."⁽¹⁴²⁾.
4. أحمد بن نصر بن منصور بن عبد المجيد، أبو بكر الشذائي البصري (ت: 373 أو 376هـ). قال الذهبي: "أحد القراء المشهورين، قرأ على عمر بن محمد بن نصر الكاغذي والحسن بن بشار بن العلاف، صاحبي الدوري، وأبي بكر بن مجاهد، وابن شنبوذ". قال أبو عمرو الداني: "مشهور بالضبط والإتقان، عالم بالقراءة بصير بالعربية"⁽¹⁴³⁾. قال ابن الجزري: "إمام مشهور، قرأ على... ابن شنبوذ"⁽¹⁴⁴⁾.
5. محمد بن أحمد بن أيوب بن الصلت بن شنبوذ، ويقال: ابن الصلت بن أيوب بن شنبوذ أبو الحسن البغدادي (ت: 327هـ). سبق ذكره.

6. السري بن مكرم البغدادي

- قال الذهبي: "المقرئ، صاحب أبي أيوب الخياط، تلميذ اليزيدي، قرأ عليه ابن شنبوذ..."⁽¹⁴⁵⁾.
- قال ابن الجزري: "صاحب أبي أيوب الخياط روى القراءة عنه عرضًا، قرأ عليه محمد بن أحمد بن شنبوذ"⁽¹⁴⁶⁾.
7. أبو أيوب سليمان بن الحكم الخياط البغدادي (ت: 61هـ). قال الذهبي: "من جلة المقرئين، قرأ على يحيى اليزيدي..."⁽¹⁴⁷⁾.
- قال ابن الجزري: "مقرئ جليل ثقة، قرأ على اليزيدي". قال ابن معين: "أبو أيوب صاحب البصري ثقة صدوق حافظ لما يكتب عنه"⁽¹⁴⁸⁾.
- دراسة الإسناد:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن هذا الإسناد صحيح لعدالة الرواة وضبطهم، متصل لتحقيق اللقيا وثبوت التلقي بين رجال السند، لكن على الرغم من صحة السند فإن القراءات الواردة به شاذة لكونها لم تبلغ درجة الشهرة والاستفاضة.

سند الإمام الحسن البصري في مفردته لأبي علي الأهوازي:

قال الإمام الأهوازي: "أعلم أيدك الله بالتوفيق، ذكرت لك بُعْدُ الإسناد الموصل لقراءته إلي، والمرسوم حروف الحسن البصري حسب، دون ما اتفقا عليه، ودون ما لا خلاف فيه، على ما قرأت به القرآن من أوله إلى خاتمته، على أبي الحسن علي بن إسماعيل بن الحسن البصري.

وأخبرني أنه قرأ على أبي عبد الله محمد بن عبيد الله بن الحسن الرازي، وأخبره أنه قرأ على أبي عمر حفص بن عمر بن عبد العزيز الدوري، وأخبره أنه قرأ على أبي نعيم شجاع بن أبي نصر البلخي، وأخبره أنه قرأ على أبي سليمان عيسى بن عمر

الثقفي البصري، وأخبره أنه قرأ على أبي سعيد الحسن بن أبي الحسن البصري مولى الأنصار وقرأ الحسن على جماعة منهم حطان بن عبد الله الرقاشي وقرأ حطان على أبي موسى عبد الله بن قيس الأشعري، وقرأ أبو موسى الأشعري على النبي ﷺ⁽¹⁴⁹⁾.
○ رجال السند:

1. الحسن بن علي بن إبراهيم بن يزداد بن هرمز بن شاهويه، أبو علي الأهوازي (ت: 446هـ).
قال ابن عساكر: "أخبرنا أبو محمد بن الأكفاني نا عبد العزيز الكتاني قال: اجتمعت بهبة الله بن الحسن بن منصور الطبري الحافظ ببغداد فسألني عن بدمشق من أهل العلم، فذكرت له جماعة منهم: الحسن بن علي الأهوازي المقرئ، فقال: لو سلم من الروايات في القراءات".

وقال: "وصنف الكثير في القراءات، وكان حسن التصنيف وجمع في ذلك شيئاً كثيراً، وفي أسانيد القراءات غرائب كان يذكر في مصنفاته أنه أخذها رواية وتلاوة وأن شيوخه أخذوها كذلك رواية وتلاوة"⁽¹⁵⁰⁾.

قال الذهبي: "الأستاذ المحدث... كان أعلى من بقي في الدنيا إسناداً في القراءات، على لين فيه".
وقال: "صاحب المؤلفات شيخ القراء في عصره وأعلى من بقي في الدنيا إسناداً إمام كبير محدث"⁽¹⁵¹⁾.
وقال: "كان رأساً في القراءات، معمرًا، بعيد الصبغ، صاحب حديث ورحلة وإكثار، وليس بالمتقن له، ولا الموجود، بل هو حاطب ليل، ومع إمامته في القراءات فقد تكلم فيه وفي دعاويه تلك الأسانيد العالية، وهو الشيخ الإمام، العلامة، مقرئ الآفاق"⁽¹⁵²⁾.

وقال الداني: "أخذ القراءات عرضاً وسماعاً من أصحاب ابن شنبوذ، وابن مجاهد.
وكان واسع الرواية، حافظاً ضابطاً، أقرأ دهرًا بدمشق"⁽¹⁵³⁾.
قال ابن الجزري: "قدم دمشق سنة إحدى وتسعين فاستوطنها وأكثر من الشيوخ والروايات فتكلم فيه من قبل ذلك وانتصب للكلام في الإمام أبي الحسن الأشعري فبالغ الأشعرية في الحط عليه مع أنه إمام جليل القدر أستاذ في الفن ولكنه لا يخلو من أغاليط وسهو وكثرة الشره أوقع الناس في الكلام فيه".

وقال: "قرأ على... علي بن إسماعيل بن الحسن البصري القطان الخاشع"⁽¹⁵⁴⁾.
2. علي بن إسماعيل بن الحسن، أبو الحسن البصري (ت: حدود 390هـ).
قال الذهبي: "المقرئ القطان، المعروف بالخاشع، أحد من اعتنى بالأداء". وقال: "وقرأ أيضاً على... محمد بن عبد الله الرازي وغيرهم". وقال: "قرأ عليه أبو بكر محمد بن عمر بن زلال الهاوندي، وأبو علي الأهوازي"⁽¹⁵⁵⁾. قال ابن الجزري: "أستاذ مشهور رجال محقق اعتنى بالفن... أخذ القراءة عرضاً عن... محمد بن عبيد الله الرازي"⁽¹⁵⁶⁾.

3. محمد بن عبيد الله بن الحسن بن سعيد، أبو عبد الله الرازي
قال ابن الجزري: "مقرئ متصدر، قرأ على عبد الرحمن بن طلحة وأبي عمر الدوري"⁽¹⁵⁷⁾.
4. حفص بن عمر بن عبد العزيز بن صهبان بن عدي بن صهبان، ويقال: صهيب أبو عمر الدوري الأزدي البغدادي النحوي الدوري الضربير (ت: 246هـ).

قال الذهبي: "مقرئ الإسلام، وشيخ العراق في وقته".
وقال: "ويقال: إنه أول من جمع القراءات وألفها... وازدحم عليه الحذاق لعلو سنده، وسعة علمه"⁽¹⁵⁸⁾.
وقال: "الإمام، العالم، الكبير، شيخ المقرئين"⁽¹⁵⁹⁾.
قال ابن الجزري: "إمام القراءة وشيخ الناس في زمانه ثقة ثبت كبير ضابط، أول من جمع القراءات ونسبته إلى الدور موضع ببغداد".

وقال: "قرأ على إسماعيل بن جعفر عن نافع.... وشجاع بن أبي نصر البلخي".

قال الأهوازي: "رحل الدوري في طلب القراءات وقرأ بسائر الحروف السبعة وبالشواذ وسمع من ذلك شيئاً كثيراً"⁽¹⁶⁰⁾.

5. شجاع بن أبي نصر البلخي، أبو نعيم (ت: 190هـ).

قال الذهبي: "المقرئ الزاهد، سئل عنه أحمد بن حنبل فقال: بخ، وأين مثله اليوم"⁽¹⁶¹⁾.

وقال ابن الجزري: "الزاهد ثقة كبير"⁽¹⁶²⁾.

6. عيسى بن عمر الثقفي البصري (ت: 149هـ).

قال ابن مجاهد عن أبي عمرو البصري: "وكان في عصره بالبصرة جماعة من أهل العلم بالقراءة لم يبلغوه، منهم عبد الله بن أبي إسحاق وعاصم بن أبي الصباح الجحدري وعيسى بن عمر الثقفي النحوي، وكان هؤلاء أهل فصاحة أيضاً ولم يحفظ عنهم في القراءة ما حفظ عن أبي عمرو وإلى قراءته صار أهل البصرة أو أكثرهم"⁽¹⁶³⁾. قال ابن الجزري: "وأثبت الحافظ أبو العلاء قراءته على الحسن ولا شك أنه سمع منه، وله اختيار في القراءات على قياس العربية، روى القراءة عنه... شجاع البلخي". قال أبو عبيد القاسم بن سلام: "كان من قراء البصرة عيسى بن عمر الثقفي، وكان عالماً بالنحو غير أنه كان له اختيار في القراءة على مذاهب العربية يفارق قراءة العامة ويستنكره الناس، وكان الغالب عليه حب النصب إذا وجد لذلك سبيلاً منه: ﴿حَمَلَةُ الْخَطْبِ﴾ [المسد: 4]، ﴿الزانية والزاني﴾ [النور: 2]، ﴿السارق والسارقة﴾ [المائدة: 38]، ﴿هن أظهر لكم﴾ [هود: 78]"⁽¹⁶⁴⁾.

7. الحسن بن أبي الحسن يسار، أبو سعيد البصري (ت: 110هـ). قال الذهبي: "وكان سيد أهل زمانه علماً وعملاً".

وقال معتمر بن سليمان: "كان أبي يقول: الحسن شيخ أهل البصرة"⁽¹⁶⁵⁾. وقال ابن الجزري: "إمام زمانه علماً وعملاً، قرأ على حطان بن عبد الله الرقاشي عن أبي موسى الأشعري...". وقال: "وقد أسند الأهوازي قراءة الحسن عن شجاع البلخي، وأن شجاعاً قرأ على عيسى بن عمر النحوي، وأن عيسى قرأ على الحسن والله أعلم، وقد أثبت قراءة شجاع على عيسى بن عمر وقراءة عيسى على الحسن الحافظ أبو العلاء، وكفي ذلك مع أن شجاعاً سمع من عيسى بن عمر وعيسى سمع من الحسن، ولكن لا نعلم أن أحدهما عرض على الآخر، فيحتمل أن يكون ذلك رواية سماع لا عرض والله أعلم، رويناه عن الشافعي -رحمه الله- أنه قال لو أشاء أقول إن القرآن نزل بلغة الحسن لقلت لفصاحته"⁽¹⁶⁶⁾.

8. حطان بن عبد الله الرقاشي، ويقال السدوسي (ت: نيف وسبعين هـ).

قال ابن الجزري: "كبير القدر صاحب زهد وورع وعلم، قرأ على أبي موسى الأشعري عرضاً، قرأ عليه عرضاً الحسن"⁽¹⁶⁷⁾.

○ دراسة الإسناد:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن هذا الإسناد صحيح لعدالة الرواة وضبطهم، متصل لتحقيق اللقيا وثبوت التلقي بين رجال السند، لكن على الرغم من صحة السند فإن القراءات الواردة به شاذة لكونها خالفت قراءة أهل البصرة ولم تبلغ درجة الشهرة والاستفاضة.

○ تنبيه:

نجد أن الأهوازي في السند نص على أن الرواية بين شجاع وعيسى والحسن رواية عرض، وابن الجزري أثبت هذه الرواية رواية سماع، فكان ينبغي أن يثبتها الأهوازي في السند بصيغة تحتل السماع لا العرض، وعلى كل فالإسناد يبقى متصلاً لكون العرض والسماع من طرق التحمل والأداء في القراءات.



توصل هذا البحث إلى عدة نتائج، تتمثل في الآتي:

1. اتفق جمهور العلماء على أن شرط قبول القراءة هو التواتر، وعدم الاكتفاء بصحة السند.
2. القراءات هي الحاكمة لقواعد العربية.
3. أن من أنكر شرطاً من شروط القراءة يعتبر كافراً وجاحداً لكلام الله ﷻ.
4. عدم جواز القراءة بالشاذ في الصلاة ولا في غيرها.
5. أسانيد القراءات تنقسم إلى: أسانيد الأداء، وأسانيد النص.
6. أن لعلماء القراءات باعاً طويلاً في معرفة رجالهم وطبقاتهم وتتبع الأسانيد والكشف عنها.
7. حرص علماء القراءات على طلب الإسناد العالي.
8. أن العبرة ليست بعلو السند وإنما بتوافر شروط العدالة والضبط في كل قارئ في السند.
9. اهتمام علماء القراءات بالأسانيد يتجلى في تدوينها في مقدمات الكتب، وكتب الطبقات.
10. عناية علماء القراءات المعاصرين بالأسانيد تتجلى في تدوينهم طرق دراسة الأسانيد والحكم عليها من خلال استقراء كتب القراءات والطبقات.
11. أغلب كتب طبقات القراء في عداد المفقود.
12. إمكانية الاستعانة بكتب التراجم العامة، وكتب التواريخ وكتب الفهارس والمعاجم عند الترجمة لرجال السند.
13. إذا لم تتحقق للقبيا والتلقي بين الرواة، فإن الإسناد يعد منقطعاً.
14. جهالة الراوي تؤدي إلى ضعف السند.
15. لا بد أن تكون طريقة التلقي التي تلقى بها الراوي مطابقة لصيغة التحمل في السند.
16. صحة السند واتصاله لا يكفيان في الحكم على القراءة بأنها متواترة.

الهوامش والإحالات:

- (1) الأمين، الإسناد عند علماء القراءات: 146.
- (2) ينظر: ابن الجزري، النشر: 9/1؛ القاضي، القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب: 7.
- (3) ابن الجزري، طيبة النشر: 32.
- (4) ينظر: ابن الجزري، النشر: 9/1؛ الزرقاني، مناهل العرفان: 369، 370؛ القاضي، القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب: 8؛ الطويل، في علوم القراءات: 48-51؛ السندي، صفحات في علوم القراءات: 51-57.
- (5) هو الإمام الحجة شيخ الإسلام محمد بن محمد بن علي بن يوسف، أبو الخير، شمس الدين الشهير بابن الجزري، شيخ الإقراء في زمانه، ألف مؤلفات عديدة بلغت نحواً من ثمانين كتاباً، أكثرها في القراءات منها: النشر في القراءات العشر، وطيبة النشر وهي منظومة ألفية (ت 833هـ). ينظر: ابن الجزري، غاية النهاية: 247/2-251؛ الزركلي، الأعلام: 45/7.
- (6) ابن الجزري، النشر: 13/1.
- (7) ينظر: ابن الجزري، النشر: 10/1؛ الزرقاني، مناهل العرفان: 369، 370.
- (8) هو عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني، له مائة وعشرون مصنفاً أكثرها مفقود منها: جامع البيان في القراءات السبع، التيسير في القراءات السبع (ت 444هـ). ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 77/18.



- (9) الداني، جامع البيان: 51/1.
- (10) وهي قراءة الجمهور غير حفص وابن كثير وأبي عمرو البصري، ينظر: ابن الجزري، النشر: 321/2.
- (11) ينظر: موسوعة بيان الاسلام: 148/2.
- (12) ينظر: الزرقاني، مناهل العرفان: 393/1؛ إسماعيل، رسم المصحف وضبطه: 61؛ شلبي، رسم المصحف العثماني: 101.
- (13) اختلف في نسبة البيت فقيل: هو لأبي النجم العجلي، الفضل بن قدامة، من بني بكر ن وائل، من أكابر الرّجّاز، ومن أحسن الناس إنشاداً للشعر (ت: 130هـ). ينظر: معجم الشعراء العرب: 330؛ الزركلي، الأعلام: 151/5؛ والبيت في ديوانه: 450، وقيل: لرؤبة بن عبد الله العجاج بن رؤية التميمي السعدي، أبو الجحّاف، أو أبو محمد: راجز، من الفصحاء المشهورين (ت: 145هـ). ينظر: معجم الشعراء العرب: 286؛ الزركلي، الأعلام: 34/3، البيت في ديوانه: 168.
- (14) ينظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل: 50/1، 51؛ البغداد، وخزانة الأدب: 452/7، 453.
- (15) ينظر: ابن خالويه، الحجة: 242؛ الأزهري، معاني القراءات: 148/2؛ أبوزرعة، حجة القراءات: 454.
- (16) ينظر: ابن الجزري، النشر: 9/1؛ الزرقاني، مناهل العرفان: 360، 370؛ القاضي، القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب: 8؛ السندي، صفحات في علوم القراءات: 51-57.
- (17) ينظر: ابن السكيت، إصلاح المنطق: 16؛ ابن منظور، لسان العرب: 128/1.
- (18) القاضي، البدور الزاهرة: 7.
- (19) الفيروز آبادي، القاموس المحيط: 124/1.
- (20) ينظر: الزبيدي، تاج العروس: 423-425/9؛ ابن فارس، مقاييس اللغة: 180/3.
- (21) ينظر: ابن الجزري، النشر: 9/1؛ القاضي، القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب: 7.
- (22) ابن الجزري، طبية النشر: 32.
- (23) السندي، صفحات في علوم القراءات: 68.
- (24) ابن الجزري، النشر: 14/1، 15؛ السخاوي، جمال القراء: 331.
- (25) القسطلاني، لطائف الإشارات: 352/1؛ البناء، إتحاف فضلاء البشر: 10؛ القاضي، القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب: 11.
- (26) ابن فارس، مقاييس اللغة: 105/3.
- (27) هو محمد بن أبي الخطاب القرشي، أبو زيد، راوية عالم بالشعر، صنف جمهرة أشعار العرب (ت 170هـ). الزركلي، الأعلام: 114/6.
- (28) القرشي، جمهرة أشعار العرب: 586.
- (29) الفراهيدي، العين: 228/7، 229؛ الهروي، تهذيب اللغة: 254/12؛ الجوهري، الصحاح: 489/2؛ ابن منظور، لسان العرب: 220/3، 221.
- (30) الأمين، الإسناد عند علماء القراءات: 149؛ المطيري، أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها: 23.
- (31) هو أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن محمد بن أبي بكر بن عبد الملك القسطلاني، من علماء الحديث والقراءات، من مؤلفاته: إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، ولطائف الإشارات في علم القراءات (ت 923هـ). ينظر: الزركلي، الأعلام: 232/1.



- (32) القسطلاني، لطائف الإشارات: 360/1.
- (33) الأمين، الإسناد عند علماء القراءات: 149.
- (34) ابن الجزري، النشر: 13/1.
- (35) الأمين، الإسناد عند علماء القراءات: 150.
- (36) ابن الجزري، النشر: 58/1.
- (37) الداني، التيسير: 10.
- (38) المطيري، أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها: 25.
- (39) هو عبد الله بن علي بن أحمد بن عبد الله أبو محمد البغدادي سبط أبي منصور الخياط، الأستاذ البارع الكامل الصالح الثقة شيخ الإقراء ببغداد في عصره، من مؤلفاته: المبهج والتبصرة (ت 541هـ). ينظر: ابن الجزري، غاية النهاية: 435، 434/1.
- (40) سبط الخياط، المبهج: 63/1.
- (41) الداني، التيسير: 10.
- (42) المطيري، أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها: 30.
- (43) هو الحسن بن أحمد بن الحسن بن أحمد بن محمد بن سهل، أبو العلاء الهمداني العطار، شيخ همذان وإمام العراقيين، من مؤلفاته: الغاية في القراءات العشر (ت 569هـ). ينظر: ابن الجزري، غاية النهاية: 204/1.
- (44) المطيري، أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها: 32-34.
- (45) القسطلاني، لطائف الإشارات: 362/1.
- (46) الأمين، الإسناد عند علماء القراءات: 158.
- (47) ابن الجزري، النشر: 198/1.
- (48) القسطلاني، لطائف الإشارات: 360/1.
- (49) الداني، جامع البيان، للداني: 146/1، 149.
- (50) هو الإمام الحافظ شيخ المحدثين أبو زكريا يحيى بن معين بن عون بن زياد بن بسطام (ت 233هـ). ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 71/11.
- (51) هو الإمام أحمد محمد بن حنبل، أبو عبد الله، الشيبانيّ الوائلي، إمام المذهب الحنبلّي، وأحد الأئمة الأربعة، من مصنفاته: المسند ويحتوي على ثلاثين ألف حديث (ت 241هـ). ينظر: الزركلي، الأعلام: 203/1.
- (52) هو الإمام أحمد محمد بن حنبل، أبو عبد الله، الشيبانيّ الوائلي، إمام المذهب الحنبلّي، وأحد الأئمة الأربعة، من مصنفاته: المسند ويحتوي على ثلاثين ألف حديث (ت 241هـ). ينظر: الزركلي، الأعلام: 203/1.
- (53) وهو ما قلت فيه الوسائط بيننا وبين الرسول ﷺ. الأمين، فتنة الأسانيد: 8.
- (54) ينظر: القسطلاني، لطائف الإشارات: 363-377؛ السيوطي، الإتقان: 254-256؛ الأمين، علو الإسناد ونزوله عند القراء: 39-17.
- (55) هو مكي بن أبي طالب بن حيوس بن محمد بن مختار أبو محمد القيسي القيرواني الأندلسي القرطبي، إمام في القراءات، من مؤلفاته: التبصرة، الكشف، الرعاية (ت: 437هـ). ينظر: الزركلي، الأعلام: 286/7.
- (56) القيسي، الرعاية: 90.



- (57) هو أبو عمر حفص بن عمر بن عبد العزيز بن صهبان بن عدي، ويقال: صهيب أبو عمر الدوري الأزدي البغدادي النحوي الدوري الضريير، نزيل سامراء إمام القراء وشيخ الناس في زمانه، ثقة ثبت كبير ضابط، أول من جمع القراءات، قرأ بسائر الحروف السبعة وبالشواذ (ت: 246هـ). ينظر: الزركلي، الأعلام: 264/2.
- (58) الذهبي، معرفة القراء: 114.
- (59) ينظر: عبد الرحيم، آفة علو الأسانيد: 18، 19.
- (60) ينظر: المطيري، أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها: 84-78.
- (61) ينظر: المطيري، أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها: 391-379؛ السيد، الحلقات المضيئات: 58-56.
- (62) ابن الجزري، غاية النهاية: 150/1.
- (63) ينظر: المطيري، أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها: 391-379.
- (64) ابن الجزري، منجد المقرئين: 11.
- (65) ينظر: المطيري، أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها: 304-238.
- (66) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 194/21.
- (67) الذهبي، معرفة القراء: 290.
- (68) نفسه: 238.
- (69) نفسه، والصفحة نفسها.
- (70) هو الإمام العلامة أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن أبي بكر بن عبد الله بن عبد الرحمن بن أحمد بن أبي بكر القضاعي، الأندلسي، البلنسي، ويقال له: الأبار، وابن الأبار، من مؤلفاته: تكملة الصلة. ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 337/23.
- (71) الذهبي، معرفة القراء: 331.
- (72) نفسه: 249.
- (73) ابن الجزري، غاية النهاية: 364/2.
- (74) الذهبي، معرفة القراء: 242.
- (75) ابن الجزري، غاية النهاية: 161/2.
- (76) الذهبي، معرفة القراء: 145.
- (77) السخاوي، جمال القراء: 323، 324.
- (78) ابن مجاهد، السبعة: 183.
- (79) الطبري، جامع البيان: 1297/3، 1298.
- (80) نفسه: 877/2، 878.
- (81) ابن الجزري، النشر: 471/1.
- (82) ابن مجاهد، السبعة: 168.
- (83) سبط الخياط، المبهج: 20/1، 21.
- (84) الذهبي، معرفة القراء: 222.
- (85) ابن الجزري، غاية النهاية: 434/1، 435.



- (86) الذهبي، معرفة القراء: 250.
- (87) ابن الجزري، غاية النهاية: 399/1.
- (88) الذهبي، معرفة القراء: 221.
- (89) ابن الجزري، غاية النهاية: 133/2.
- (90) الذهبي، معرفة القراء: 186-188.
- (91) ابن الجزري، غاية النهاية: 50/2، 51.
- (92) الذهبي، معرفة القراء: 156-158.
- (93) ابن الجزري، غاية النهاية: 52/2-53.
- (94) نفسه: 225/2.
- (95) نفسه: 338/2.
- (96) الذهبي، معرفة القراء: 78.
- (97) ابن الجزري، غاية النهاية: 323/1.
- (98) الذهبي، معرفة القراء: 56، 57.
- (99) ابن الجزري، غاية النهاية: 167/2.
- (100) الذهبي، معرفة القراء: 221.
- (101) ابن الجزري، غاية النهاية: 132/2.
- (102) الذهبي، معرفة القراء: 179.
- (103) ابن الجزري، غاية النهاية: 213/1.
- (104) الذهبي، معرفة القراء: 132.
- (105) ابن الجزري، غاية النهاية: 156/1.
- (106) الذهبي، معرفة القراء: 132.
- (107) ابن الجزري، غاية النهاية: 156/1.
- (108) الذهبي، معرفة القراء: 88.
- (109) ابن الجزري، غاية النهاية: 515/1.
- (110) سبط الخياط، المبهيح: 59/1.
- (111) الذهبي، معرفة القراء: 213؛ ابن الجزري، غاية النهاية: 213/1.
- (112) الذهبي، معرفة القراء: 144..
- (113) ابن الجزري، غاية النهاية: 154/1.
- (114) الذهبي، معرفة القراء: 124.
- (115) ابن الجزري، غاية النهاية: 272/1-274.
- (116) الذهبي، معرفة القراء: 72-77.
- (117) ابن الجزري، غاية النهاية: 353/1-359.



- (118) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 375/7.
- (119) ابن الجزري، غاية النهاية: 288/1.
- (120) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 226/6.
- (121) ابن الجزري، غاية النهاية: 316/1.
- (122) سبط الخياط، المبهم: 66، 65/1.
- (123) ابن الجزري، غاية النهاية: 132/2.
- (124) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 12/5.
- (125) ابن الجزري، غاية النهاية: 34/1.
- (126) الذهبي، معرفة القراء: 102، 101.
- (127) ابن الجزري، غاية النهاية: 18/2.
- (128) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 379/4.
- (129) الذهبي، معرفة القراء: 33.
- (130) ابن الجزري، غاية النهاية: 380/2.
- (131) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 166/4.
- (132) ابن الجزري، غاية النهاية: 294/1.
- (133) نفسه: 498/1.
- (134) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 54، 53/4.
- (135) ابن الجزري، غاية النهاية: 516/1.
- (136) الذهبي، معرفة القراء: 26.
- (137) ابن الجزري، غاية النهاية: 171/1.
- (138) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 63/4.
- (139) ابن الجزري، غاية النهاية: 294/2.
- (140) سبط الخياط، المبهم: 106/1.
- (141) الذهبي، معرفة القراء: 221.
- (142) ابن الجزري، غاية النهاية: 132/2.
- (143) الذهبي، معرفة القراء: 180.
- (144) ابن الجزري، غاية النهاية: 145/1.
- (145) الذهبي، معرفة القراء: 146.
- (146) ابن الجزري، غاية النهاية: 302/1.
- (147) الذهبي، معرفة القراء: 115.
- (148) ابن الجزري، غاية النهاية: 312/1.
- (149) الأهوزي، مفردة الحسن البصري: 192، 193.



- (150) ابن عساكر، تاريخ دمشق: 147/13.
 (151) الذهبي، معرفة القراء: 224.
 (152) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 13/18.
 (153) نفسه: 16/18.
 (154) ابن الجزري، غاية النهاية: 222-220/1.
 (155) الذهبي، معرفة القراء: 189.
 (156) ابن الجزري، غاية النهاية: 527/1.
 (157) نفسه: 194/2.
 (158) الذهبي، معرفة القراء: 114-113.
 (159) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 541/11.
 (160) ابن الجزري، غاية النهاية: 257-255/1.
 (161) الذهبي، معرفة القراء: 96.
 (162) ابن الجزري، غاية النهاية: 324/1.
 (163) ابن مجاهد، السبعة: 84.
 (164) ابن الجزري، غاية النهاية: 613/1.
 (165) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 565/4.
 (166) ابن الجزري، غاية النهاية: 235/1.
 (167) نفسه: 254/1.

المراجع

القرآن الكريم.

- إسماعيل، ش. م. (2012). *رسم المصحف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة* (ط.3). دار السلام للطباعة والنشر.
 الأمين، م. س. (1425). *الإسناد عند علماء القراءات*. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. (129)، س.37.
 الأمين، م. س. (1426). *علو الإسناد ونزوله عند القراء*. مجلة الجامعة الإسلامية (130)، 62-13.
 الأمين، م. س. (2011). *فتنة الأسانيد والإجازات القرآنية* (ط.1). دار الصحابة للتراث.
 الأهوازي، ح. ع. (2006). *مفردة الحسن البصري (عمار أمين الددو، تحقيق)*. مجلة البحوث والدراسات القرآنية. (2)، 167-303.
 البغداد، ع. ع. (1997). *خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب* (عبد اللام محمد هارون، تحقيق؛ ط.4). مكتبة الخانجي.
 البناء، أ. م. (2006). *إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر* (أنس مهرة، تحقيق؛ ط.3). دار الكتب العلمية.
 جمع من موقع الموسوعة الشعرية. (د.ت). *معجم الشعراء العرب*. د.ن متاح على الرابط: <https://shamela.ws/book/2114>
 ابن الجزري، م. م. (1994). *مثنى طيبة النشر في القراءات العشر* (محمد تميم الزغبى، تحقيق؛ ط.1). دار الهدى.
 ابن الجزري، م. م. (1999). *منجد المقرئين ومرشد الطالبين* (ط.1). دار الكتب العلمية.
 ابن الجزري، م. م. (د.ت). *النشر في القراءات العشر* (علي محمد الضباع، دراسة). المكتبة التجارية الكبرى.

- ابن الجزري، م. م. (د.ت). *غاية النهاية في طبقات القراء* – عني بنشره لأول مرة عام 1351 هـ ج. برجستراسر. مكتبة ابن تيمية. الجوهري، إ. ح. (1987). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية* (أحمد عبد الغفور عطار، تحقيق؛ ط. 4). دار العلم للملايين.
- الخطيب البغدادي، أ. ع. (2002). *تاريخ بغداد* (بشار عواد، تحقيق؛ ط. 1). دار الغرب الإسلامي.
- ابن خالوية، ح. أ. (1401). *الحجة في القراءات السبع* (عبد العال سالم مكرم، تحقيق؛ ط. 4). دار الشروق.
- الداني، ع. س. (1984). *التيسير في القراءات السبع* (أوتو تيززل، تحقيق؛ ط. 2). دار الكتاب العربي.
- الداني، ع. س. (2007). *جامع البيان في القراءات السبع* – أصل الكتاب رسائل ماجستير (ط. 1). جامعة الشارقة.
- الذهبي، م. أ. (1997). *معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار* (ط. 1). دار الكتب العلمية.
- الذهبي، م. أ. (1985). *سير أعلام النبلاء* (مجموعة من العلماء، تحقيق؛ ط. 3). مؤسسة الرسالة.
- الزبيدي، م. م. (1965). *تاج العروس من جواهر القاموس* (مجموعة من العلماء، تحقيق). دار الهداية.
- الزرقاني، م. ع. (د. ت). *مناهل العرفان في علوم القرآن* (ط. 3). مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- أبو زرعة، ع. م. (د.ت). *حجة القراءات* (سعيد الأفغاني، تحقيق). دار الرسالة.
- الزركلي، خ. م. (2002). *الأعلام* (ط. 15). دار العلم للملايين.
- سبط الخياط، ع. ع. (1985). *المبجج في القراءات الثمان وقراءة الأعمش وابن محيصن واختيار خلف واليزيدي* (وفاء عبد الله قزمار، تحقيق) [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- السخاوي، ع. م. (1418). *جمال القراء وكمال الإقراء* (مروان العطية، ومحسن خرابة، تحقيق؛ ط. 1). دار المأمون للتراث.
- ابن السكيت، ي. إ. (2002). *إصلاح المنطق* (محمد مرعب، تحقيق؛ ط. 1). دار إحياء التراث العربي.
- السندي، ع. ع. (2001). *صفحات في علوم القراءات* (ط. 2). المكتبة الإمدادية، ودار البشائر الإسلامية.
- السيد، أ. ع. (2002). *الحلقات المضببات من سلسلة أسانيد القراءات* (ط. 1). الجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن.
- السيوطي، ع. أ. (1974). *الإتقان في علوم القرآن* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- شلي، ع. (1414). *رسم المصحف العثماني وأوهام المستشرقين في قراءات القرآن الكريم* "دوافعها ودفعها". مكتبة وهبة.
- الطويل، س. ر. (1985). *في علوم القراءات مدخل ودراسة وتحقيق* (ط. 1). مكتبة الفيصلية.
- عبد الرحيم، أ. (2013). *آفة علو الأسانيد - دراسة مؤتقة في كشف حقيقة العلو المنتشر بين القراء والمقرئين في أسانيد المصريين والشاميين* (ط. 1). د. ن.
- ابن العجاج، ر. (د.ت). *ديوان رؤية بن العجاج* (وليم بن الورد البروسي، تحقيق). دار ابن قتيبة.
- ابن عساكر، ع. ح. (1995). *تاريخ دمشق* (عمرو بن غرامة العمروي، تحقيق). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن عقيل، ع. ع. (1980). *شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك* (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق؛ ط. 20). دار مصر للطباعة
- ابن فارس، أ. ف. (1979). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.
- الفراهيدي، خ. أ. (د.ت). *العين* (مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، تحقيق). دار ومكتبة الهلال.
- الفيروز آبادي، م. ي. (2005). *القاموس المحيط* (مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، تحقيق؛ ط. 8). مؤسسة الرسالة.
- القاضي، ع. ع. (1981). *البدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة من طريقي الشاطبية والدرة* (ط. 1). دار الكتاب العربي.
- القاضي، ع. ع. (1981). *القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب*. دار الكتاب العربي.



- ابن قدامة، ف. (2006). *ديوان أبي النجم العجلي* (محمد أديب، تحقيق). مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.
- القرشي، م. خ. (د.ت). *جمهرة أشعار العرب* (علي محمد البجادي، تحقيق). نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- القسطلاني، أ. م. (2013). *لطائف الإشارات لفنون القراءات* (مركز الدراسات القرآنية، تحقيق). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- القيسي، م. ط. (1417). *الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة* (أحمد حسن فرحات، تحقيق؛ ط.3). دار عمار.
- ابن مجاهد، أ. م. (1400). *السبعة في القراءات* (شوقي ضيف، تحقيق؛ ط.2). دار المعارف.
- المطيري، أ. س. (2013). *أسانيد القراءات ومنهج القراء في دراستها* (دراسة نظرية تطبيقية). كرسى الملك عبد الله بن عبد العزيز للقرآن الكريم.
- ابن منظور، م. م. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.
- نخبة من كبار العلماء. (2012). *موسوعة بيان الإسلام الرد على الافتراءات والشبهات*. دار نهضة مصر للنشر.
- الهروي، م. أ. (1991). *معاني القراءات* (ط.1). مركز البحوث- جامعة الملك سعود.
- الهروي، م. أ. (2001). *تهذيب اللغة* (محمد عوض مرعب، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.

References

- The Holy Qur'an.
- Isma'il, S. M. (2012). *Rasm al-Mushaf wa Dabtu bayn al-Tawqif wa al-Istilahat al-Hadithah* (3rd ed.). Dar al-Salam for Printing and Publishing.
- Al-Amin, M. S. (2004a). *Al-Isnad 'inda 'Ulama' al-Qira'at*. Al-Jami'ah al-Islamiyyah bi-l-Madinah al-Munawwarah, 37(129).
- Al-Amin, M. S. (2004b). *Uluw al-Isnad wa Nuzuluh 'inda al-Qurra'*. Majallat al-Jami'ah al-Islamiyyah, (130), 13–62.
- Al-Amin, M. S. (2011). *Fitnat al-Asanid wa al-Ijzat al-Qur'aniyyah* (1st ed.). Dar al-Sahabah for Heritage.
- Al-Ahwazi, H. 'A. (2006). *Mufradat al-Hasan al-Basri* (A. A. al-Daddu, Ed.). Majallat al-Buhuth wa al-Dirasat al-Qur'aniyyah, (2), 167–303.
- Al-Baghdadi, A. A. (1997). *Khizanat al-Adab wa Lub Lubab Lisan al-'Arab* (A. M. Harun, Ed.; 4th ed.). Maktabat al-Khanji.
- Al-Banna', A. M. (2006). *It-haf Fudala' al-Bashar fi al-Qira'at al-Arba' 'Ashar* (A. Mahrah, Ed.; 3rd ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Jam' min Mowqi' al-Mawsu'ah al-Shi'riyyah. (n.d.). *Mu'jam al-Shu'ara' al-'Arab*. Retrieved from <https://shamela.ws/book/2114>
- Ibn al-Jazari, M. M. (1994). *Matn Tayyibat al-Nashr fi al-Qira'at al-'Ashr* (M. T. al-Zughbi, Ed.; 1st ed.). Dar al-Huda.
- Ibn al-Jazari, M. M. (1999). *Munjid al-Muqri'in wa Murshid al-Talibin* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn al-Jazari, M. M. (n.d.). *Al-Nashr fi al-Qira'at al-'Ashr* (A. M. al-Dabba', Ed.). Al-Maktabah al-Tijariyyah al-Kubra.
- Ibn al-Jazari, M. M. (n.d.). *Ghayat al-Nihayah fi Tabaqat al-Qurra'* (G. Bergsträsser, Ed., 1351 AH). Maktabat Ibn Taymiyyah.
- Al-Jawhari, I. H. (1987). *Al-Sihah Taj al-Lughah wa Sihah al-Arabiyyah* (A. 'A. al-'Attar, Ed.; 4th ed.). Dar al-'Ilm lil-Malayin.
- Al-Khatib al-Baghdadi, A. 'A. (2002). *Tarikh Baghdad* (B. 'Awwad, Ed.; 1st ed.). Dar al-Gharb al-Islami.
- Ibn Khalawayh, H. A. (1981). *Al-Hujjah fi al-Qira'at al-Sab'* (A. S. Makram, Ed.; 4th ed.). Dar al-Shuruq.
- Al-Dani, 'U. S. (1984). *Al-Taysir fi al-Qira'at al-Sab'* (O. Pretzl, Ed.; 2nd ed.). Dar al-Kitab al-'Arabi.
- Al-Dani, 'U. S. (2007). *Jami' al-Bayan fi al-Qira'at al-Sab'* (1st ed.). University of Sharjah.
- Al-Dhahabi, M. A. (1997). *Ma'rifat al-Qurra' al-Kibar 'ala al-Tabaqat wa al-A'sar* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Dhahabi, M. A. (1985). *Siyar A'lam al-Nubala'* (3rd ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- Al-Zubaidi, M. M. (1965). *Taj al-'Arus min Jawahir al-Qamus*. Dar al-Hidayah.



- Al-Zurqani, M. A. (n.d.). *Manahil al-'Irfan fi 'Ulum al-Qur'an* (3rd ed.). Matba'at 'Isa al-Babi al-Halabi wa Shuraka'uh.
- Abu Zur'ah, 'A. M. (n.d.). *Hujjat al-Qira'at* (S. al-Afghani, Ed.). Dar al-Risalah.
- Al-Zarkali, K. M. (2002). *Al-A'lam* (15th ed.). Dar al-'Ilm lil-Malayin.
- Sibt al-Khayyat, 'A. A. (1985). *Al-Mubhij fi al-Qira'at al-Thaman wa Qira'at al-A'mash wa Ibn Muhaysin wa Ikhtiyar Khalaf wa al-Yazidi* (W. Qazzmar, Ed.) [Unpublished doctoral dissertation]. Umm Al-Qura University.
- Al-Sakhawi, 'A. M. (1997). *Jamal al-Qurra' wa Kamal al-Iqra'* (M. al-'Attiyyah & M. Kharrahah, Eds.; 1st ed.). Dar al-Ma'mun li-l-Turath.
- Ibn al-Sikkit, Y. I. (2002). *Islah al-Mantiq* (M. Murab, Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Al-Sindi, 'A. A. (2001). *Safahat fi 'Ulum al-Qira'at* (2nd ed.). Al-Maktabah al-Imdadiyyah & Dar al-Bashair al-Islamiyyah.
- Al-Sayyid, A. 'A. (2002). *Al-Halaqat al-Mudhi'at min Silsilat Asanid al-Qira'at* (1st ed.). Al-Jam'iyyah al-Khayriyyah li-Tahfiz al-Qur'an.
- Al-Suyuti, J. A. (1974). *Al-Itqan fi 'Ulum al-Qur'an* (M. A. al-Ibrahim, Ed.). Al-Hay'ah al-Misriyyah al-'Ammah li-l-Kitab.
- Shalabi, A. (1993). *Rasm al-Mushaf al-'Uthmani wa Awham al-Mustashriqin fi Qira'at al-Qur'an al-Karim*. Maktabat Wahbah.
- Al-Tawil, S. R. (1985). *Fi 'Ulum al-Qira'at: Madkhal wa Dirasa wa Tahqiq* (1st ed.). Maktabat al-Faysaliyyah.
- 'Abd al-Rahim, A. (2013). *Afat 'Uluw al-Asanid: Dirasah Wathiqiyyah fi Kashf Haqiqat al-Uluw al-Muntasir bayn al-Qurra' wa al-Muqri'in fi Asanid al-Misriyyin wa al-Shamiyyin* (1st ed.). n.p.
- Ibn al-'Ajjaj, R. (n.d.). *Diwan Ru'bah ibn al-'Ajjaj* (W. Pruessner, Ed.). Dar Ibn Qutaybah.
- Ibn 'Asakir, 'A. H. (1995). *Tarikh Dimashq* (A. Gharamah al-'Amrawi, Ed.). Dar al-Fikr.
- Ibn 'Aqil, 'A. A. (1980). *Sharh Ibn 'Aqil 'ala Alfyyat Ibn Malik* (M. M. 'A. al-Hamid, Ed.; 20th ed.). Dar Misr li-l-Tiba'ah.
- Ibn Faris, A. F. (1979). *Mu'jam Maqayis al-Lughah* (A. S. M. Harun, Ed.). Dar al-Fikr.
- Al-Farahidi, K. A. (n.d.). *Al-'Ayn* (M. al-Makhzumi & I. al-Samarra'i, Eds.). Dar wa Maktabat al-Hilal.
- Al-Fayruzabadi, M. Y. (2005). *Al-Qamus al-Muhir* (Maktab Tahqiq al-Turath, Ed.; 8th ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- Al-Qadi, 'A. 'A. (1981a). *Al-Budur al-Zahirah fi al-Qira'at al-'Ashr al-Mutawatirah min Tariqay al-Shatibiyyah wa al-Durrah* (1st ed.). Dar al-Kitab al-'Arabi.
- Al-Qadi, 'A. 'A. (1981b). *Al-Qira'at al-Shadhdhah wa Tawjihaha min Lughah al-'Arab*. Dar al-Kitab al-'Arabi.
- Ibn Qudamah, F. (2006). *Diwan Abi al-Najm al-'Ajli* (M. Adeeb, Ed.). Publications of the Arabic Language Academy in Damascus.
- Al-Qurashi, M. K. (n.d.). *Jamhurat Ash'ar al-'Arab* (A. M. al-Bijadi, Ed.). Nahdat Misr.
- Al-Qastallani, A. M. (2013). *Lata'if al-Isharat li-Funun al-Qira'at* (M. al-Dirasat al-Qur'aniyyah, Ed.). King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur'an.
- Al-Qaysi, M. T. (1997). *Al-Ri'ayah li-Tajwid al-Qira'ah wa Tahqiq Lafz al-Tilawah* (A. H. Farhat, Ed.; 3rd ed.). Dar 'Ammar.
- Ibn Mujahid, A. M. (1980). *Al-Sab'ah fi al-Qira'at* (Sh. Dayf, Ed.; 2nd ed.). Dar al-Ma'arif.
- Al-Mutayri, A. S. (2013). *Asanid al-Qira'at wa Manhaj al-Qurra' fi Dirasatiha: Dirasah Nazariyyah Tatbiqiyyah*. King Abdullah Chair for the Holy Qur'an.
- Ibn Manzur, M. M. (1994). *Lisan al-'Arab* (3rd ed.). Dar Sader.
- Nukhbah min Kibar al-'Ulama'. (2012). *Mawsu'at Bayan al-Islam: al-Radd 'ala al-Iftirar wa al-Shubuhah*. Dar Nahdat Misr.
- Al-Harawi, M. A. (1991). *Ma'ani al-Qira'at* (1st ed.). Markaz al-Buhuth, King Saud University.
- Al-Harawi, M. A. (2001). *Tahdhib al-Lughah* (M. A. Murab, Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.





Impairment of Invalid Reasoning: An Applied Foundational Study of Imam Ibn Hagar's Book *Fatḥ al-Bārī* (d. 852 AH)

Dr. Saeed Naser Ahmed Al Sariḥ^{*}

snalasmri@kku.edu.sa

Abstract:

This study aims to elucidate the concept of invalid reasoning impairment, analyze a series of analogical inferences critiqued by Imam Ibn Hajar as invalid, and address responses to them. The study comprises an introduction and two sections. Section one defines the impairment of invalid reasoning, its evidentiary basis, and rebuttals to it. Section two examines its jurisprudential applications within *Fatḥ al-Bārī*. Employing a descriptive-analytical methodology, the study evaluates examples of analogical reasoning challenged by Ibn Hajar, presenting arguments and evidence to clarify this impairment nature and its impact on juristic disagreement. The study key findings showed that the scholarly reasoning of eminent jurists remains tethered to the sacred text. Whenever textual evidence became apparent to them, they adhered to it and abandoned speculative reasoning. It was confirmed that many contested analogies, upon scrutiny, reveal reliance on supplementary transmitted evidence. In such cases, analogical reasoning is reinforced by textual proofs. If these supporting evidences are valid, the analogy is strengthened, neutralizing objections. Conversely, if the evidence is unsound, in authenticity or interpretation, the analogy is invalidated, as it cannot stand alone against the authority of the sacred text.

Keywords: Impairment, Invalid Reasoning, Sacred Text, Scholarly Reasoning, Transmitted Evidence.

^{*} Assistant Professor of Educational Administration and Planning, Department of Education, College of Education, University of Hail, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al Sariḥ, S. A. (2025). Impairment of Invalid Reasoning: An Applied Foundational Study of Imam Ibn Hagar's Book *Fatḥ al-Bārī* (d. 852 AH), *Journal of Arts*, 13(2), 609-624. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2588>

© 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.



قادح فساد الاعتبار دراسة أصولية تطبيقية من كتاب فتح الباري للإمام ابن حجر (ت. 852هـ)

د. سعيد بن ناصر بن أحمد آل سارح*

snalasmri@kku.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بيان قادح فساد الاعتبار، والوقوف على جملة من الأقيسة التي تعقبها الإمام ابن حجر بأنها فاسدة الاعتبار، ومحاولة الجواب عنها. وقد جعلت الدراسة في مقدمة ومبحثين: الأول في التعريف بقادح فساد الاعتبار وأدلة اعتباره والجواب عنه، والثاني في تطبيقاته الفقهية من كتاب فتح الباري. واعتمدت في البحث المنهج الوصفي التحليلي لنماذج من الأقيسة التي تعقبها الإمام ابن حجر، وذكرت من الأقوال والأدلة ما يظهر معه هذا القادح وتأثيره في الخلاف الفقهي. ثم ختمت البحث بنتائج كان من أهمها: التأكيد على أن اجتهاد الأئمة الأعلام -رحمهم الله- دائرٌ مع النص الشرعي، متى ظهر لهم الدليل اتبعوه وعدلوا عن النظر، وقد سبق من كلام العلماء ما يدل على هذا المعنى. وغالب الأقيسة المذكورة -هنا- التي أعتز عليها بأنها مخالفة للنص عند التدقيق يتبين للناظر فيها وجود أدلة أخرى غير القياس استندوا إليها؛ فيكون القياس معتضداً بالأدلة النقلية، وحينئذٍ يُنظر في تلك الأدلة فإن صحت تقوى بها القياس وكان ذلك جواباً يندفع معه الاعتراض، وإن لم يصح الاستدلال بها -ثبوتاً أو دلالة- سقط القياس؛ لبقائه وحيداً أمام النص، والقياس لا يقوى على معارضته. الكلمات المفتاحية: القادح، فساد الاعتبار، النص الشرعي، اجتهاد الأئمة، الأدلة النقلية.

* أستاذ أصول الفقه المساعد، قسم أصول الفقه، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد بأبها، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: آل سارح، س. ن. (2025). قادح فساد الاعتبار دراسة أصولية تطبيقية من كتاب فتح الباري للإمام ابن حجر (ت. 852هـ)، مجلة الآداب، 13 (2)، 609-624. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2588>

© 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.



مقدمة:

إِنَّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له. وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، وبعد:

يعد القياس أحد الأدلة الإجمالية في أصول الفقه، يقول إمام الحرمين موضحاً شرفه: القياس مناط الاجتهاد وأصل الرأي، ومنه يتشعب الفقه وأساليب الشريعة، فإن نصوص الكتاب والسنة محصورة، ومواقع الإجماع معدودة مأثورة، ونحن نعلم قطعاً أن الوقائع التي يُتوقع وقوعها لا نهاية لها، والأصل الذي يسترسل على جميع الوقائع هو القياس وما يتعلق به من وجوه النظر والاستدلال، فهو إذاً أحق الأصول باعتماد الطالب⁽¹⁾.

وقد اجتهد الأئمة الأعلام - رحمهم الله - في بحث مسائله، وتقرير قواعده، وبيان صحيحه وفاسده، ثم وضعوا نهاية هذا الباب ما يكمله، وهي الأسئلة والاعتراضات الواردة على القياس وكيفية الإجابة عنها.

وكان لهذه الاعتراضات الأثر البالغ في توجيه الخلاف الفقهي، وقد تناول هذا البحث واحداً منها، وهو قادح فساد الاعتبار، فجاء البحث بعنوان: "قادح فساد الاعتبار دراسة أصولية تطبيقية من كتاب فتح الباري للإمام ابن حجر (المتوفى ٨٥٢هـ)".

أهمية الموضوع:

1. تأتي أهمية الموضوع من تعلقه بالقياس، الذي يعد أبرز مباحث علم أصول الفقه، وهذا الموضوع يُظهر طريقة العلماء في التعامل مع الأقيسة، والجواب عن الاعتراضات الواردة عليها، ومعرفة صحتها وفسادها.
 2. يكتسب هذا الموضوع أهميته من المكانة العلمية التي حظي بها الإمام ابن حجر وكتابه الموسوم بفتح الباري، فالمؤلف هو الإمام العلامة الحافظ أحمد بن علي بن محمد الكناشي العسقلاني، المعروف بابن حجر، علت شهرته، وقصده الناس للأخذ عنه، وأصبح حافظ الإسلام في عصره، وانتشرت مصنفاته في حياته وتمهاتها الملوك وكتبتها الأكابر⁽²⁾.
- أما كتابه فتح الباري؛ فقد ذكر العلماء أنه من أجل مصنفات الإمام ابن حجر، وكان شروعه في تصنيفه سنة ٨١٧هـ إلى أن انتهى في أول يوم من رجب سنة ٨٤٢هـ، ولما كمل شرح البخاري تصنيفاً وقراءةً عمل مصنفه رحمه الله وليمة عظيمة بالمكان الذي بناه المؤيد خارج القاهرة، وقرأ المجلس الأخير هنالك، قال السخاوي: "وكان يوماً مشهوداً، لم يعهد أهل العصر مثله، بمحضر من العلماء والقضاة والرؤساء والفضلاء وغيرهم ممن لا يحصىهم إلا الله عز وجل"⁽³⁾.

إشكالية البحث:

تجيب الدراسة عن التساؤلات التالية:

- ما المقصود بقادح فساد الاعتبار عند الأصوليين؟ وكيف يُجاب عنه؟
- هل استعمل العلماء أقيسةً فاسدةً الاعتبار؟

أهداف البحث:

1. التعرف على قادح فساد الاعتبار، وجواب الأصوليين عنه.
2. الوقوف على جملة من الأقيسة التي قيل فيها إنها فاسدة الاعتبار.

الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسة أصولية تطبيقية اختصت ببحث فساد الاعتبار من كتاب فتح الباري للإمام ابن حجر. وهناك دراسات تتعلق بقادح فساد الاعتبار؛ بعضها في الجانب التأصيلي، وبعضها في الجانب التأصيلي التطبيقي، وهي على النحو التالي:



1. قادح فساد اعتبار القياس، للباحثة فاطمة بنت محمد الشيعي، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، في جامعة أم القرى بتاريخ ١٤٣٦هـ.

2. قوادح القياس عند الأصوليين، للباحث صالح بن عبد العزيز العقيل، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، في جامعة الإمام محمد بن سعود.

3. قادح فساد الاعتبار وتطبيقاته في مسائل العبادات من كتاب نيل الأوطار للشوكاني، للباحثة أمل بنت عبد الله القحيز، بحث منشور بمجلة العلوم الشرعية في جامعة الإمام محمد بن سعود بتاريخ ١٤٤٢هـ.
حدود البحث:

سيكون مجال الدراسة جمع نماذج من الأقيسة التي ذكر الإمام ابن حجر أنها فاسدة الاعتبار، والنظر في إمكانية الجواب عن هذا الاعتراض.
منهج البحث:

1. سلكت في دراسة المسائل المنهج الوصفي التحليلي.
 2. عرّفت في المبحث الأول بقادح فساد الاعتبار وأدلة اعتباره والجواب عنه.
 3. جمعت نماذج من الأقيسة التي تعقها الإمام ابن حجر بأنها فاسدة الاعتبار، ولم ألتزم فيها بابًا محددًا، وكانت على سبيل التمثيل لا الحصر.
 4. رتبت المسائل الفقهية حسب ورودها في فتح الباري.
 5. قمت بدراسة المسائل من ثلاثة أوجه:
- الوجه الأول: أورد قولين من أقوال العلماء، يتضمن القول الأول النص المستدل به على المسألة، ويتضمن القول الثاني القياس الذي استندوا إليه في إثبات المسألة. وقد عدلت عن ذكر جميع الأقوال والأدلة في المسألة حتى لا يخرج البحث عن مقصده.

- الوجه الثاني: أذكر فيه تعقب ابن حجر على القياس بأنه فاسد الاعتبار.
- أما الوجه الثالث: فأبين فيه الجواب عن القادح.
6. عزو الآيات، وتخرج الأحاديث، وتوثيق النقول، وتفسير الغريب، وإيضاح المصطلحات، وقد عدلت عن ترجمة الأعلام خشية الإطالة.

خطة البحث:

- قسمت الموضوع إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة:
- المبحث الأول: التعريف بقادح فساد الاعتبار، وأدلة اعتباره، وكيفية الجواب عنه. وفيه ثلاثة مطالب:
- المطلب الأول: تعريف قادح فساد الاعتبار.
- المطلب الثاني: أدلة اعتبار قادح فساد الاعتبار.
- المطلب الثالث: الجواب عن فساد الاعتبار.
- المبحث الثاني: التطبيقات الفقهية من فتح الباري لابن حجر. وفيه مسائل:
- المسألة الأولى: الاستجمار بأقل من ثلاثة أحجار.
- المسألة الثانية: حد المسح على اليدين في التيمم.
- المسألة الثالثة: صلاة الرجل إذا دخل المسجد والإمام يخطب.



المسألة الرابعة: قطع شوك الحرم.

المسألة الخامسة: قطع صيام التطوع.

المسألة السادسة: ميراث المسلم من الكافر.

المسألة السابعة: إذا عض الرجل يد آخر فوقعت ثنياه.

الخاتمة.

المبحث الأول: التعريف بقادح فساد الاعتبار، وأدلة اعتباره، وكيفية الجواب عنه. وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف قادح فساد الاعتبار.

يعد القياس أحد الأدلة الإجمالية في أصول الفقه، وأصل القياس في اللغة يدل على التقدير والمساواة، يقال قست الثوب بالذراع إذا قدرته به، وفلان لا يقاس بفلان أي لا يساويه⁽⁴⁾.

وفي الاصطلاح عرّف بعبارات كثيرة، وحاصلها - كما يقول الطوفي - يرجع إلى أنه اعتبار الفرع بالأصل في حكمه⁽⁵⁾، ومما قيل في تعريفه: أنه حمل فرع على أصل في حكم بجامع بينهما⁽⁶⁾.

وفي نهاية مباحث القياس يذكر جمهور الأصوليين ما يسعى بأسئلة القياس أو قوادح القياس، فيذكرون ما يُحتمل أنه من مبطلات القياس، ولذلك يمكن أن يقال في تعريف القادح بأنه عبارة عن معنى لآزمه هدم قاعدة المستدل، أوردته الزركشي لبيان معنى الاعتراض⁽⁷⁾.

ومتى حصل الجواب عن القوادح فقد تم الدليل، ولم يبق للمعتز مجال⁽⁸⁾.

ثم إنهم توسعوا في ذكر هذه الاعتراضات والقوادح، حتى أنهاها بعضهم إلى الثلاثين، قال الزركشي: وغالبها يتداخل، وذكر أن المتأخرين: أرجعوها إلى اثنين فقط، هما: المنع، والمعارضة⁽⁹⁾.

ومن جملة تلك الاعتراضات: القدح بفساد الاعتبار، ويقصد به: القياس المخالف للنص أو الإجماع⁽¹⁰⁾؛ سعي بذلك؛ لأن اعتبار القياس في مقابلة النص فاسد⁽¹¹⁾.

المطلب الثاني: أدلة اعتبار قادح فساد الاعتبار.

استدل العلماء على عدم اعتبار القياس المخالف للنص من وجهين:

أحدهما: أن معاذاً رضي الله عنه لما بعثه رسول الله ﷺ إلى اليمن، قال: «كيف تقضي؟» فقال: أقضي بما في كتاب الله، قال: «فإن لم يكن في كتاب الله؟» قال: فبسنة رسول الله ﷺ، قال: «فإن لم يكن في سنة رسول الله؟» قال: أجتهد رأيي، قال: «الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله»⁽¹²⁾.

ووجه الدلالة أن معاذاً آخر القياس عن النص، وصوّبه النبي ﷺ، فدل على أن رتبة القياس بعد النص، فتقديمه عليه يجب أن يكون باطلاً، وهو المراد بفساد الاعتبار.

الوجه الثاني: أن الصحابة - رضي الله عنهم - على كثرة اجتهاداتهم وفتاويهم، كانوا لا يصيرون إلى القياس مع ظفرهم بالخبر، وكانوا يتساءلون عن النصوص، فإذا وجدوها، لم يعدلوا عنها، ولم يُنقل عنهم أنهم قاسوا إلا مع عدم النص⁽¹³⁾.

المطلب الثالث: الجواب عن فساد الاعتبار.

ويجاب عن القدح بفساد الاعتبار بأمر:

1. المنع من صحة النص الذي ادعى أن القياس على خلافه، بأن يطعن في سند، ويتحقق ذلك في النصوص غير المتواترة.

2. منع ظهور النص، فبيّن أن ظاهره لا يدل على المعنى المستدل به.

3. تأويل النص، فإن سُلم ظهور النص، فله تأويله بما يوافق الدليل الشرعي.
4. القول بالموجب، بأن يقول أنا أقول بموجب النص، إلا أن مدلوله لا ينافي قياسية.
4. المعارضة، بأن يعارض النص بمثله، فيسلم القياس حينئذ لاعتضاده بالنص الموافق له.
6. يبين أن هذا القياس مما يجب ترجيحه على النص بوجوه الترجيح المعتمدة⁽¹⁴⁾.
هذه جملة الأجوبة التي ذكرها العلماء وضربوا لها الأمثلة التي توضحها، وهي على تنوعها ترجع إلى أمرين: الطعن في ثبوت النص أو الطعن في دلالاته.

المبحث الثاني: التطبيقات الفقهية من فتح الباري لابن حجر.

وفيه مسائل:

المسألة الأولى: الاستجمار بأقل من ثلاثة أحجار.

أقوال العلماء وأدلهم في المسألة:

اختلف العلماء في هذه المسألة، حيث ذهب الشافعي وأحمد إلى وجوب استيفاء ثلاث مسحات⁽¹⁵⁾، عملاً بحديث سلمان رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: «لا يستنجي أحدكم بدون ثلاثة أحجار»⁽¹⁶⁾.
وقال أبو حنيفة ومالك: الشرط هو الإنقاء دون العدد؛ حتى لو حصل الإنقاء بحجر واحد أجزأه، ومن أدلهم: القياس على مسح الرأس والخفين، فكما أن المسح لا يجب تكراره فيهما وجب ألا يتكرر المسح هنا⁽¹⁷⁾.
القبح بفساد الاعتبار:

وقد تعقب ابن حجر هذا القياس بأنه في مقابلة النص، فهو فاسد الاعتبار⁽¹⁸⁾.

الجواب عن القادح:

ذكر المشتروطون للإنقاء دون العدد أن حديث سلمان السابق معارض بحديث آخر، وهو حديث عبد الله بن مسعود رضي الله عنه حيث يقول: أتى النبي ﷺ الغائط، فأمرني أن آتيه بثلاثة أحجار، فوجدت حجرتين، والتمست الثالث فلم أجده، فأخذت روثه، فأتيته بها، فأخذ الحجرتين وألقى الروث، وقال: «هذا ركس»⁽¹⁹⁾.
قالوا: "العدد لو كان شرطاً، لسأل النبي ﷺ ابن مسعود ثالثاً؛ فحين اكتفى بالاثنتين، ولم يسأل الثالث، علمنا أن المعتبر في هذا الباب الإنقاء دون العدد"⁽²⁰⁾. وهذا يثبت موافقة القياس للنص.

وقد اجتهد الفريق الآخر في الجواب عن هذا الدليل، فذكروا رواية للحديث وفيها أن النبي ﷺ أمره بأن يأتي بالثلاثة⁽²¹⁾، وقالوا أيضاً سكوت النبي ﷺ عن سؤال الثالثة لا يدل على عدم وجوبها، لاحتمال أن يكون اكتفى بالأمر الأول في طلب الثلاثة فلم يجدد الأمر، أو اكتفى بطرف أحدهما عن الثالث⁽²²⁾.

المسألة الثانية: حد المسح على اليدين في التيمم.

أقوال العلماء وأدلهم في المسألة:

اختلف العلماء في حد المسح على اليدين في التيمم، فذهب أحمد إلى الاكتفاء بمسح الكفين في التيمم⁽²³⁾؛ عملاً بظاهر حديث عمار بن ياسر رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «إنما يكفيك أن تقول بيدك هكذا، ثم ضرب بيديه الأرض ضربة واحدة، ثم مسح الشمال على اليمين، وظاهر كفيه وجهه»⁽²⁴⁾.
وقال الشافعي وأبو حنيفة: التيمم إلى المرفقين، وهو اختيار مالك⁽²⁵⁾، واستدلوا بأدلة منها: القياس على الوضوء، قال السرخسي: "والمعنى فيه أن التيمم بدل عن الوضوء، ثم الوضوء في اليدين إلى المرفقين فالتيمم كذلك"⁽²⁶⁾.



القَدَح بفساد الاعتبار:

وقد تعقب ابن حجر هذا القياس بأنه في مقابلة النص، فهو فاسد الاعتبار⁽²⁷⁾.

الجواب عن القادح:

أجاب من قال إن المسح إلى المرفقين بأمرين:

أحدهما: حديث عمار لا يصلح حجة في كون التيمم إلى المرفقين أو الكفين؛ وذلك لاضطرابه، فإنه ورد مرة بذكر

الكفين وأخرى بذكر المرفقين⁽²⁸⁾.

والثاني: وردت النصوص والآثار متعارضة في حد المسح، قالوا: "ولما اختلفت الآثار في كيفية التيمم وتعارضت، كان

الواجب في ذلك الرجوع إلى ظاهر القرآن، وهو يدل على ضربتين، ضربة للوجه وضربة لليدين إلى المرفقين قياساً على
الوضوء"⁽²⁹⁾.

ويلاحظ هنا أنهم أجابوا عن القادح بالطعن في دلالة حديث عمار وعدم ظهوره في حد المسح، وأجابوا أيضاً بوجود

النصوص المعارضة لخبر عمار.

وبعد النظر في كلام العلماء عن الأحاديث الواردة في باب التيمم تَرَجَّح صحة حديث عمار رضي الله عنه، وفساد

القياس.

فقد ذكر ابن حجر أن الأحاديث الواردة في صفة التيمم لم يصح منها سوى حديث أبي جهيم⁽³⁰⁾، وعمار، وما عداهما

ضعيف أو مختلف في رفعه ووقفه، والراجح عدم رفعه.

فأما حديث أبي جهيم فورد بذكر اليدين مجملاً.

وأما حديث عمار فورد بذكر الكفين في الصحيحين، وبذكر المرفقين في السنن وفيها مقال⁽³¹⁾.

قال ابن قدامة: "أما حديثه إلى المرفقين، فلا يعول عليه، إنما رواه سلمة، وشك فيه، فقال له منصور: ما تقول فيه،

فإنه لا يذكر الذراعين أحد غيرك؟ فشك، وقال: لا أدري، أذكر الذراعين، أم لا؟ قال ذلك النسائي⁽³²⁾. قال: فلا يثبت مع

الشك، وقد أنكر عليه وخالف به سائر الرواة الثقات، فكيف يلتفت إلى مثل هذا؟ وهو لو انفرد لم يعول عليه ولم يحتج
به"⁽³³⁾.

المسألة الثالثة: صلاة الرجل إذا دخل المسجد والإمام يخطب.

أقوال العلماء وأدلّتهم في المسألة:

اختلف العلماء في هذه المسألة، حيث ذهب الشافعي وأحمد إلى أنه يستحب للدخول إلى المسجد أن يصلحها ويتجاوز

فيها ليسمع بعدها الخطبة⁽³⁴⁾، ومن أدلّتهم ما رواه جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: جاء رجل والنبي ﷺ يخطب الناس يوم

الجمعة، فقال: «أصليت يا فلان؟» قال: لا، قال: «قم فاركع»⁽³⁵⁾، وعنه ﷺ أنه قال: «إذا جاء أحدكم يوم الجمعة والإمام

يخطب، فليركع ركعتين وليتجاوز فيهما»⁽³⁶⁾.

وقال مالك وأبو حنيفة لا يصلحها، ومن جملة أدلّتهم: القياس؛ حيث قالوا يمتنع التنفل حال الخطبة لمن كان داخل

المسجد بالاتفاق، فالقياس أن يكون كذلك من أتى المسجد والإمام يخطب ألا يصلح.

وقالوا أيضاً: الأصل المتفق عليه أن الأوقات التي تمنع من الصلوات يستوي فيها من كان داخل المسجد وخارجه؛ فإذا

امتنعت الصلاة في الأوقات المكروهة لمن كان خارج المسجد فإنه يلحق به في المنع من كان داخل المسجد⁽³⁷⁾.

القَدَح بفساد الاعتبار:

هذا القياس -كما ذكر ابن حجر- فاسد الاعتبار؛ لأنه قياس في مقابلة النص⁽³⁸⁾.

الجواب عن القادح:

ذكر المانعون من الصلاة عند دخول المسجد أدلةً وتأويلات كثيرة على وجه المعارضة للنص المستدل به، وعلى تقدير صحتها يندفع معها قادح فساد الاعتبار ويصح القياس.

والذي يظهر أن هذه التأويلات ضعيفة ولا تقوى على معارضة ثبوت النص ودلالته، يقول النووي: "وتأولوا هذه الأحاديث أنه كان عرباً؛ فأمره النبي ﷺ بالقيام ليراه الناس ويتصدقوا عليه، وهذا تأويل باطل يرده صريح قوله ﷺ: «إذا جاء أحدكم يوم الجمعة والإمام يخطب فليركع ركعتين وليتجاوز فيهما»، وهذا نص لا يتطرق إليه تأويل، ولا أظن عالماً يبلغه هذا اللفظ صحيحاً فيخالفه»⁽³⁹⁾.

ويقول ابن دقيق العيد في قوله ﷺ: «إذا جاء أحدكم يوم الجمعة والإمام يخطب»: "هذا تعميم يزيل توهم الخصوص بهذا الرجل، وقد تأولوا هذا العموم أيضاً بتأويل مستكره"⁽⁴⁰⁾.

المسألة الرابعة: قطع شوك الحرم.

أقوال العلماء وأدلّهم في المسألة:

اختلف العلماء في حكم قطع شوك الحرم، حيث ذهب الجمهور إلى منعه⁽⁴¹⁾؛ لدلالة النص الصريح عليه، وهو قوله ﷺ: «لا يعضد شوكها»⁽⁴²⁾.

وذهب الشافعي إلى جواز قطعه، ودليلهم القياس على الفواسق، قالوا: الشوك يؤذي بطبعه فأشبهه الفواسق⁽⁴³⁾.

القدح بفساد الاعتبار:

نقل ابن حجر اعتراض العلماء على هذا القياس حيث ذكروا أنه قياس في مقابلة النص، ولم يعلق على مقالهم⁽⁴⁴⁾.

الجواب عن القادح:

لم أقف على جواب أو أدلة استندوا إليها عدا القياس المذكور، وبهذا يبطل القياس لأنه لا يقوى على معارضة النص الصريح.

المسألة الخامسة: قطع صيام التطوع.

أقوال العلماء وأدلّهم في المسألة:

اختلف العلماء فيمن دخل في صيام تطوع ثم قطعه عامداً، فمذهب الشافعي وأحمد الجواز وأنه لا قضاء عليه⁽⁴⁵⁾، ومن أدلّهم: قصة أبي الدرداء وسلمان رضي الله عنهما عندما آخى النبي ﷺ بينهما، وفيه: أن سلمان زار أبا الدرداء، فصنع له طعاماً وقال كل فإني صائم، قال سلمان: ما أنا بآكل حتى تأكل، فأكل... وفي نهاية الحديث قدم سلمان النصيحة لأبي الدرداء وقال: إن لربك عليك حقاً، ولنفسك عليك حقاً، ولأهلك عليك حقاً، فأعط كل ذي حق حقه، ثم أتى النبي ﷺ فذكر ذلك له، فقال النبي ﷺ: «صدق سلمان»⁽⁴⁶⁾.

وعن مالك أن من أفطر لغير عذر فعليه القضاء⁽⁴⁷⁾. وعن أبي حنيفة يلزمه القضاء مطلقاً⁽⁴⁸⁾، ومن أدلّهم لذلك: القياس على من أفسد حج التطوع، قالوا: "أجمع المسلمون أن المفسد لحجة التطوع وعمرته أن عليه القضاء، فالقياس على هذا الإجماع يوجب القضاء على مفسد صومه عامداً"⁽⁴⁹⁾.

القدح بفساد الاعتبار:

وقد تعقب ابن حجر هذا القياس وذكر أنه قياس في مقابلة النص فلا يعتبر⁽⁵⁰⁾.



الجواب عن القادح:

الموجبون للقضاء استدلو بأدلة كثيرة، منها قوله تعالى: ﴿ثُمَّ أَوَّعُوا الصَّيَّامَ إِلَى آيِلٍ﴾ [البقرة:187]، وهو يقتضي عموم الفرض والنافلة⁽⁵¹⁾.

وعلى تقدير صحة أدلتهم يكون القياس موافقاً لتلك النصوص.

المسألة السادسة: ميراث المسلم من الكافر.

أقوال العلماء وأدلتهم في المسألة:

ذهب جمهور العلماء إلى أن المسلم لا يرث الكافر ولا الكافر المسلم⁽⁵²⁾؛ عملاً بعموم حديث أسامة بن زيد رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «لا يرث المسلم الكافر، ولا يرث الكافر المسلم»⁽⁵³⁾.

وفريق ذهبوا إلى أن المسلم يرث الكافر بغير عكس، ودليلهم القياس، فقد أخرج ابن أبي شيبة عن طريق عبد الله بن معقل قال: ما رأيت قضاء أحسن من قضاء قضى به معاوية: نرث أهل الكتاب ولا يرثونا، كما يحل النكاح فيهم ولا يحل لهم⁽⁵⁴⁾، وبه قال مسروق، وسعيد بن المسيب، وإبراهيم النخعي، وإسحاق⁽⁵⁵⁾.

القدح بفساد الاعتبار:

نقل ابن حجر اعتراض العلماء على هذا القياس، وحجتهم أنه قياس في معارضة النص، وهو صريح في المراد ولا قياس مع وجوده⁽⁵⁶⁾.

الجواب عن القادح:

القائلون بأن المسلم يرث الكافر ذكروا أن حديث أسامة السابق معارض بحديث آخر، فقد روي أن رسول الله ﷺ قال: «الإسلام يزيد ولا ينقص»⁽⁵⁷⁾.

وعلى تقدير ثبوت النص وصحة دلالته يصح القياس ويكون موافقاً للنص، لكن الجمهور منعوا هذا الاستدلال، يقول الموفق ابن قدامة: "فأما حديثهم فيحتمل أنه أراد أن الإسلام يزيد بمن يسلم، وبما يفتح من البلاد لأهل الإسلام، ولا ينقص بمن يرتد، لقلة من يرتد، وكثرة من يسلم، وعلى أن حديثهم مجمل، وحديثنا مفسر، وحديثهم لم يتفق على صحته، وحديثنا متفق عليه، فتعين تقديمه"⁽⁵⁸⁾.

المسألة السابعة: إذا عض الرجل يد آخر فوقع ثنياه.

أقوال العلماء وأدلتهم في المسألة:

إذا عض الرجل يد آخر، فانتزع المعضوض يده، فقلع سناً من أسنان العاض، فإنه لا ضمان عليه في السن، وهذا مذهب الجمهور⁽⁵⁹⁾؛ عملاً بظاهر الأحاديث المروية عن النبي ﷺ، ومنها أنه أتى رجل إلى النبي ﷺ، وقد عض يد رجل، فانتزع يده فسقطت ثنيته، فأبطلها النبي ﷺ وقال: «أردت أن تقضمه كما يقضم الفحل»⁽⁶⁰⁾.

وعن مالك روايتان أشهرهما يجب ضمان السن⁽⁶¹⁾، ودليلهم: القياس، قالوا: العاض قصد العضو نفسه، والذي استحق في إتلاف ذلك العضو غير ما فعل به، فوجب أن يكون كل منهما ضامناً ما جناه على الآخر، كمن قلع عين رجل فقطع الآخر يده⁽⁶²⁾.

القدح بفساد الاعتبار:

تعقب ابن حجر القياس المذكور بأنه قياس في مقابل النص فهو فاسد الاعتبار⁽⁶³⁾.



الجواب عن القادح:

لم يذكر المالكية فيما اطلعت عليه أدلة أو تأويلات على وجه المعارضة للنص الذي عمل به الجمهور، بل إن ابن بطال التمس العذر مالمالك بأنه لم يذكر هذا الحديث، قال: ولو رواه ما خالفه⁽⁶⁴⁾، رحمهم الله وجزاهم عن الإسلام والمسلمين خير الجزاء.

الخاتمة:

خلص البحث إلى نتائج، من أهمها:

١. التأكيد على أن اجتهاد الأئمة الأعلام -رحمهم الله - دائرٌ مع النص الشرعي، متى ظهر لهم الدليل اتبعوه وعدلوا عن النظر، وقد سبق من كلام العلماء ما يدل على هذا المعنى.
٢. غالب الأقيسة المذكورة هنا التي أعترض عليها بأنها مخالفة للنص عند التدقيق يتبين للناظر فيها وجود أدلة أخرى غير القياس استندوا إليها؛ فيكون القياس معتضداً بالأدلة النقلية، وحينئذٍ يُنظر في تلك الأدلة فإن صحت تقوى بها القياس وكان ذلك جواباً يندفع معه الاعتراض، وإن لم يصح الاستدلال بها -ثبوتاً أو دلالة- سقط القياس؛ لبقائه وحيداً أمام النص، والقياس لا يقوى على معارضته.
- ويوصي الباحث بالتوسع في الأبحاث التطبيقية، والتعرف على طريقة العلماء في بناء الأحكام والتعامل مع الأدلة، وتجنب الجمود وبحث القواعد مجردةً من بيان أثرها في الخلاف الفقهي. والله تعالى أعلم، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.
- الهوامش والإحالات:

- (1) ينظر: الجويني، البرهان: 3/2.
- (2) ينظر ترجمته في: الغزي، بهجة الناظرين: 134؛ الشوكاني، البدر الطالع: 87/1؛ الزركلي، الأعلام: 178/1.
- (3) السخاوي، الجواهر والدرر: 703/2.
- (4) ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة: 40/5؛ ابن منظور، لسان العرب: 187/6.
- (5) ينظر: الطوفي، شرح مختصر الروضة: 223/3.
- (6) ينظر تعريف القياس اصطلاحاً في: القرافي، نفائس الأصول: 3054/7؛ الهندي، نهاية الوصول: 3024/7؛ الطوفي، شرح مختصر الروضة: 223/3؛ الأسنوي، نهاية السؤل: 303؛ ابن النجار، شرح الكوكب المنير: 5/4.
- (7) ينظر: الزركشي، البحر المحيط: 328/7.
- (8) ينظر: الطوفي، شرح مختصر الروضة: 458/3؛ الزركشي، البحر المحيط: 328/7؛ ابن النجار، شرح الكوكب المنير: 229/4.
- (9) ينظر: الزركشي، البحر المحيط: 328/7.
- (10) ينظر: ابن قدامة، روضة الناظر: 303/2؛ الأمدي، الإحكام: 72/4؛ القرافي، نفائس الأصول: 4372/8؛ الطوفي، شرح مختصر الروضة: 467/3؛ الزركشي، البحر المحيط: 398/7؛ ابن النجار، شرح الكوكب المنير: 236/4.
- (11) ينظر: ابن أمير حاج، التقرير والتحبير: 252/3.
- (12) رواه جماعة منهم: أبو داود، سنن أبي داود، كتاب الأقضية، باب اجتهاد الرأي في القضاء، ح (3592)؛ الترمذي، سنن الترمذي، أبواب الأحكام عن رسول الله ﷺ، ح (1376)، وقال: "هذا حديث لا نعرفه إلا من هذا الوجه، وليس إسناده عندي بمتصل". وقال البخاري، التاريخ الكبير: 127/3، "لا يصح".
- (13) ينظر: ابن قدامة، روضة الناظر: 304/2؛ الطوفي، شرح مختصر الروضة: 468/3.



- (14) ينظر الجواب عن قادح فساد الاعتبار وأمثلته في: ابن قدامة، روضة الناظر: 304/2؛ الأمدي، الإحكام: 72/4؛ القرافي، نفائس الأصول: 3472/8؛ الطوفي، شرح مختصر الروضة: 469/3؛ الزركشي، البحر المحيط: 399/7؛ ابن أمير حاج، التقرير والتحبير: 252/3؛ ابن النجار، شرح الكوكب المنير: 241/4.
- (15) ينظر: ابن قدامة، المغني: 207/1؛ النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج: 156/3؛ ابن حجر، فتح الباري: 257/1.
- (16) رواه: مسلم، صحيح مسلم، كتاب الطهارة، باب الاستطابة، ح(262).
- (17) ينظر: ابن بطلال، شرح صحيح البخاري: 248/1؛ ابن عبد البر، الاستذكار: 135/1؛ العيني، نخب الأفكار: 497/2.
- (18) ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 257/1.
- (19) رواه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الوضوء، باب الاستنجاء بالحجارة، ح(160).
- (20) العيني، نخب الأفكار: 504/2.
- (21) رواه: ابن حنبل، المسند، مسند عبد الله بن مسعود رضي الله تعالى عنه، ح(4299)؛ قال: ابن حجر، فتح الباري: 257/1، "ورجاله ثقات أثبات".
- (22) ينظر: المصدر نفسه: 257/1.
- (23) ينظر: ابن قدامة، المغني: 321/1.
- (24) رواه البخاري، صحيح البخاري، كتاب التيمم، باب التيمم ضربة، ح(351)؛ مسلم، صحيح مسلم، كتاب الحيض، باب التيمم، ح(368).
- (25) ينظر: ابن بطلال، شرح صحيح البخاري: 478/1؛ ابن عبد البر، الاستذكار: 311/1؛ النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج: 61/4؛ العيني، نخب الأفكار: 429/2.
- (26) السرخسي، المبسوط: 107/1.
- (27) ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 446/1.
- (28) ينظر: العيني، نخب الأفكار: 429/2.
- (29) ابن عبد البر، الاستذكار: 312/1.
- (30) رواه: النسائي، السنن الكبرى، كتاب الطهارة، باب التيمم في الحضرة، ح(311)، ولفظه: «أقبل رسول الله صلى الله عليه وسلم من نحو بئر الجمل، ولقيه رجل فسلم عليه، فلم يرد رسول الله صلى الله عليه وسلم عليه حتى أقبل على الجدار، فمسح بوجهه ويديه، ثم رد عليه السلام».
- (31) ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 444/1.
- (32) ابن قدامة، المغني: 323/1.
- (33) ذكره: النسائي، السنن الكبرى، بعد روايته لحديث عمار، كتاب الطهارة، باب التيمم في الحضرة، ح(312).
- (34) ينظر: ابن قدامة، المغني: 192/3؛ النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج: 164/6؛ ابن حجر، فتح الباري: 2/408.
- (35) رواه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الجمعة، باب من جاء والإمام يخطب صلى ركعتين خفيفتين، ح(940)؛ مسلم، صحيح مسلم، كتاب الجمعة، باب التحية والإمام يخطب، ح(875).



- (36) رواه: مسلم، صحيح مسلم، كتاب الجمعة، باب التحية والإمام يخطب، ح(875).
- (37) ينظر: ابن بطال، شرح صحيح البخاري: 514/2، 516؛ ابن عبد البر، الاستذكار: 24/2؛ السرخسي، المبسوط: 29/2؛ العيني، نخب الأفكار: 54/6.
- (38) ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 410/2.
- (39) النووي، المهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج: 164/6.
- (40) ابن دقيق، إحكام الأحكام: 334/1.
- (41) ينظر: ابن قدامة، المغني: 186/5؛ ابن دقيق، إحكام الأحكام: 63/2؛ العيني، البناية شرح الهداية: 415/4.
- (42) رواه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الحج، باب فضل الحرم، ح(1600)؛ مسلم، صحيح مسلم، كتاب الحج، باب تحريم مكة وصيدا وخلاها وشجرها ولقطتها، ح(1353).
- (43) ينظر: الماوردي، الحاوي الكبير: 312/4؛ ابن حجر، فتح الباري: 44/4.
- (44) ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 44/4.
- (45) ينظر: الماوردي، الحاوي الكبير: 468/3؛ ابن قدامة، المغني: 410/4؛ ابن حجر، فتح الباري: 212/4.
- (46) رواه: البخاري، صحيح البخاري، باب صنع الطعام والتكلف للضيف، ح(6144).
- (47) ينظر: ابن بطال، شرح صحيح البخاري: 113/4؛ ابن عبد البر، الاستذكار: 355/3.
- (48) ينظر: البابرقي، العناية شرح الهداية: 360/2؛ العيني، البناية شرح الهداية: 87/4.
- (49) ينظر: ابن بطال، شرح صحيح البخاري: 113/4.
- (50) ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 212/4.
- (51) ينظر للأدلة في: ابن بطال، شرح صحيح البخاري: 113/4؛ ابن عبد البر، الاستذكار: 358/3.
- (52) ينظر: ابن بطال، شرح صحيح البخاري: 378/8؛ ابن عبد البر، الاستذكار: 368/5؛ ابن قدامة، المغني: 154/9؛ ابن حجر، وفتح الباري: 5/12؛ العيني، نخب الأفكار: 427/12.
- (53) رواه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الفرائض، باب لا يرث المسلم الكافر ولا الكافر المسلم وإذا أسلم قبل أن يقسم الميراث فلا ميراث له، ح(6772)؛ مسلم، صحيح مسلم، كتاب الفرائض، ح(1614).
- (54) أخرجه: ابن أبي شيبة، المصنف، كتاب الفرائض، باب من كان يورث المسلم الكافر، ح(33588).
- (55) ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 50/12.
- (56) ينظر: نفسه، والصفحة نفسها.
- (57) رواه: أبو داود، سنن أبي داود، كتاب الفرائض، باب هل يرث المسلم الكافر؟، ح(2912)؛ الحاكم، المستدرک، كتاب الفرائض، ح(8205)، وقال: هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه.
- (58) ابن قدامة، المغني: 155/9.
- (59) ينظر: الماوردي، الحاوي الكبير: 459/13؛ ابن قدامة، المغني: 537/12؛ ابن حجر، فتح الباري: 222/12؛ العيني، نخب الأفكار: 239/12.



- (60) رواه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الديات، باب «السن بالسن»، ح(6900)؛ مسلم، صحيح مسلم، كتاب القسامة والمجاريين والقصاص والديات، باب الصائل على نفس الإنسان أو عضوه إذا دفعه الموصول عليه فأتلف نفسه أو عضوه لا ضمان عليه، ح(1353).
- (61) ينظر: ابن بطلال، شرح صحيح البخاري: 378/8؛ ابن عبد البر، الكافي في فقه أهل السنة: 2/1127؛ ابن دقيق، إحكام الأحكام: 2/233؛ ابن عرفة، المختصر الفقهي: 10/295.
- (62) ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 12/222.
- (63) ينظر: المصدر نفسه (٢٢٢/١٢).
- (64) ينظر: ابن بطلال، شرح صحيح البخاري: 378.

المراجع:

- الإنسوي، ع. (1999). نهاية السؤل شرح منهاج الوصول في علم الأصول (عبد القادر محمد علي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الأمدي، ع. (1387). الإحكام في أصول الأحكام (عبد الرزاق عفيفي، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة النور.
- ابن أمير الحاج، م. (1318). التقرير والتحبير (ط.1). المطبعة الكبرى الأميرية.
- البايرتي، م. (1970). العناية شرح الهداية (ط.1). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.
- البخاري، م. (1433). صحيح البخاري (ط.1). دار التأصيل.
- ابن بطلال، ع. (1423). شرح صحيح البخاري (ياسر بن إبراهيم، تحقيق؛ ط.2). مكتبة الرشد.
- الجويني، ع. (1418). البرهان في أصول الفقه (صلاح بن محمد بن عويضة، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الحاكم، م. (1439). المستدرک على الصحيحين (عادل مرشد، وأحمد برهوم، ومحمد قرة، وسعيد اللحام، تحقيق؛ ط.1). دار الرسالة العالمية.
- ابن حجر، أ. (1380). فتح الباري بشرح البخاري (ط.1). المكتبة السلفية.
- ابن حنبل، أ. (1421). مسند الإمام أحمد بن حنبل - المسند (شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد، وآخرون، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- أبو داود، س. (2009). سنن أبي داود (شعيب الأرنؤوط، ومحمد كامل، تحقيق؛ ط.1). دار الرسالة العالمية.
- ابن دقيق، م. (1407). إحكام الإحكام شرح عمدة الأحكام. دار عالم الكتب.
- الزبيدي، م. (د.ت). تاج العروس من جواهر القاموس (نخبة من العلماء، تحقيق). دار الهدية.
- الزركشي، م. (1414). البحر المحيط (ط.1). دار الكتي.
- الزركلي، خ. (2002). الأعلام (ط.15). دار العلم للملايين.
- السخاوي، م. (1999). الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر (إبراهيم باجس عبد المجيد، تحقيق؛ ط.1). دار ابن حزم للطباعة والنشر.
- السرخسي، م. (د.ت). المبسوط. مطبعة السعادة.
- الشوكاني، م. (د.ت). البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع. دار المعرفة.
- ابن أبي شيبة، أ. (2015). المصنف (سعد الشثري، تحقيق؛ ط.1). دار كنوز إشبيليا.

- الطوفي، س. (1407). شرح مختصر الروضة (عبد الله التركي، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- ابن عبد البر، ي. (1421). الاستذكار (سالم محمد عطا، ومحمد علي معوض، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن عبد البر، ي. (1980). الكافي في فقه أهل المدينة (محمد محمد أحمد، تحقيق؛ ط.2). مكتبة الرياض الحديثة.
- ابن عرفة، م. (2014). المختصر الفقهي لابن عرفة (حافظ عبد الرحمن، تحقيق؛ ط.1). (ط.1)، مؤسسة خلف أحمد الحبتور للأعمال الخيرية.
- العيني، م. (1429). نخب الأفكار في تنقيح مباني الأخبار في شرح معاني الآثار (ياسر بن إبراهيم، تحقيق؛ ط.1). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- العيني، م. (2000). البناية شرح الهداية (أيمن صالح شعبان، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الغزي، م. (2000). بهجة الناظرين إلى تراجم المتأخرين من الشافعية البارعين (أبو يحيى عبد الله، تحقيق؛ ط.1). دار ابن حزم للطباعة والنشر.
- ابن فارس، أ. (1399). معجم مقاييس اللغة (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.
- ابن قدامة، ع. (1417). المغني (عبد الله التركي، وعبد الفتاح الحلو، تحقيق؛ ط.3). دار عالم الكتب.
- ابن قدامة، ع. (1423). روضة الناظر وجنة المناظر (شعبان إسماعيل، تحقيق؛ ط.2). مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع.
- القحيز، أمل بنت عبد الله (1422). قاذح فساد الاعتبار وتطبيقاته في مسائل العبادات من كتاب نيل الأوطار للشوكاني. مجلة العلوم الشرعية. (59)، 339-424.
- القراقي، أ. (1416). نفائس الأصول في شرح المحصول (عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، تحقيق؛ ط.1). نزار مصطفى الباز.
- الماوردي، ع. (1999م). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي (علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- مسلم، م. (1334). صحيح مسلم (محمد ذهني وإسماعيل بن عبد الحميد؛ تحقيق). دار الطباعة العامة.
- ابن منظور، م. (د.ت). لسان العرب (عبد الله الكبير، محمد حسب الله، وهاشم الشاذلي، تحقيق). دار المعارف.
- ابن النجار، م. (1418). شرح الكوكب المنير (محمد الزحيلي، ونزيه حماد، تحقيق؛ ط.2). مكتبة العبيكان.
- النسائي، أ. (1930). السنن الكبرى (جماعة من العلماء، تحقيق؛ ط.1). المكتبة التجارية الكبرى.
- النووي، ي. (1392). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج (ط.2). دار إحياء التراث العربي.
- الهندي، م. (1416). نهاية الوصول في دراية الأصول (صالح اليوسف، وسعد بن سالم، تحقيق؛ ط.1). المكتبة التجارية.

References

- al-Isnawī, 'A. (1999). *Nihāyat al-sūl sharḥ minhāj al-wuṣūl fī 'ilm al-uṣūl* ('Abd al-Qādir Muḥammad 'Alī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.
- al-Āmidī, 'A. (1387 AH). *Al-Iḥkām fī uṣūl al-aḥkām* ('Abd al-Razzāq 'Afīfī, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Nūr.
- Ibn Amir al-Ḥajj, M. (1318 AH). *Al-Taqrīr wa-al-taḥbīr* (1st ed.). al-Maṭba'a al-Kubrā al-Amīriyya.
- al-Bābartī, M. (1970). *Al-Ināyah sharḥ al-Hidāyah* (1st ed.). Sharikat Maktabat wa-Maṭba'at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī.
- al-Bukhārī, M. (1433 AH). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (1st ed.). Dār al-Ta'īl.



- Ibn Baṭṭāl, 'A. (1423 AH). *Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Yāsir ibn Ibrāhīm, Ed.; 2nd ed.). Maktabat al-Rushd.
- Ibn Juwaynī, 'A. (1418 AH). *Al-Burhān fī uṣūl al-fiqh* (Ṣalāḥ ibn Muḥammad ibn 'Uwāyḍah, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.
- al-Ḥakīm, M. (1439 AH). *Al-Mustadrak 'alā al-Ṣaḥīḥayn* ('Ādil Murshid, Aḥmad Barhūm, Muḥammad Qarah, & Sa'īd al-Laḥḥām, Eds.; 1st ed.). Dār al-Risālah al-'Ālamiyya.
- Ibn Ḥajar, A. (1380 AH). *Fatḥ al-Bārī bi-sharḥ al-Bukhārī* (1st ed.). al-Maktabah al-Salafiyya.
- Ibn Ḥanbal, A. (1421 AH). *Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal – al-Musnad* (Shu'ayb al-Arnā'ūt, 'Ādil Murshid, et al., Eds.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Abū Dāwūd, S. (2009). *Sunan Abī Dāwūd* (Shu'ayb al-Arnā'ūt & Muḥammad Kāmil, Eds.; 1st ed.). Dār al-Risālah al-'Ālamiyya.
- Ibn Daqīq al-Īd, M. (1407 AH). *Iḥkām al-iḥkām sharḥ 'Umdat al-aḥkām*. Dār 'Ālam al-Kutub.
- al-Zabīdī, M. (n.d.). *Tāj al-'arūs min jawāhir al-qāmūs* (A group of scholars, Eds.). Dār al-Hadiyyah.
- al-Zarkashī, M. (1414 AH). *Al-Baḥr al-muḥīṭ* (1st ed.). Dār al-Kutubī.
- al-Ziriklī, K. (2002). *Al-Aḥām* (15th ed.). Dār al-'Ilm lil-Malāyin.
- al-Sakhāwī, M. (1999). *Al-Jawāhir wa-al-durar fī tarjamat Shaykh al-Islām Ibn Ḥajar* (Ibrāhīm Bajīs 'Abd al-Majīd, Ed.; 1st ed.). Dār Ibn Ḥazm.
- al-Sarakhsī, M. (n.d.). *Al-Mabsūṭ*. Maṭba'at al-Sa'ādah.
- al-Shawkānī, M. (n.d.). *Al-Badr al-ṭālī 'bi-maḥāsīn man ba'da al-qarn al-sābi'*. Dār al-Ma'rifah.
- Ibn Abī Shaybah, 'A. (2015). *Al-Muṣannaf* (Sa'd al-Shathrī, Ed.; 1st ed.). Dār Kunūz Ishbiyā.
- al-Ṭufī, S. (1407 AH). *Sharḥ Mukhtaṣar al-Rawḍah* ('Abd Allāh al-Turkī, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn 'Abd al-Barr, Y. (1421 AH). *Al-Istidhkar* (Sālim Muḥammad 'Aṭā & Muḥammad 'Alī Ma'waḍ, Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Ibn 'Abd al-Barr, Y. (1980). *Al-Kāfī fī fiqh ahl al-Madīnah* (Muḥammad Muḥammad Aḥīd, Ed.; 2nd ed.). Maktabat al-Riyāḍ al-Ḥadithah.
- Ibn 'Arafah, M. (2014). *Al-Mukhtaṣar al-fiqhī li-Ibn 'Arafah* (Ḥafīz 'Abd al-Raḥmān, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat Khalaf Aḥmad al-Ḥabtūr lil-'A'māl al-Khayriyyah.
- al-'Aynī, M. (1429 AH). *Nukhbat al-afkār fī tanqīḥ mabānī al-āthār fī sharḥ ma'ānī al-āthār* (Yāsir ibn Ibrāhīm, Ed.; 1st ed.). Wizārat al-Awqāf wa-al-Shu'ūn al-Islāmiyyah.
- al-'Aynī, M. (2000). *Al-Bināyah sharḥ al-Hidāyah* (Ayman Ṣāliḥ Sha'bān, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.
- al-Ghazzī, M. (2000). *Bahjat al-nāzirīn ilā tarājīm al-muta'akḥkhirīn min al-shāfi'iyyah al-bāri'īn* (Abū Yahyā 'Abd Allāh, Ed.; 1st ed.). Dār Ibn Ḥazm.
- Ibn Fāris, A. (1399 AH). *Mu'jam maqāyis al-lughah* ('Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, Ed.). Dār al-Fikr.
- Ibn Qudāmah, 'A. (1417 AH). *Al-Mughnī* ('Abd Allāh al-Turkī & 'Abd al-Fattāḥ al-Ḥulū, Eds.; 3rd ed.). Dār 'Ālam al-Kutub.
- Ibn Qudāmah, 'A. (1423 AH). *Rawḍat al-nāzir wa-junnat al-manāzir* (Sha'bān Ismā'īl, Ed.; 2nd ed.). Mu'assasat al-Rayyān li-al-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Qaḥayz, A. bint 'Abd Allāh. (1422 AH). Qāḍiḥ fasād al-i'tibār wa-taṭbīqātuḥu fī masa'il al-'ibādāt min kitāb *Nayl al-awṭār* li-al-Shawkānī. *Majallat al-'Ulūm al-Shar'iyyah*, (59), 339–424.
- al-Qarāfī, A. (1416 AH). *Nafā'is al-uṣūl fī sharḥ al-maḥṣūl* ('Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd & 'Alī Muḥammad Ma'waḍ, Eds.; 1st ed.). Nizār Muṣṭafa al-Bāz.
- al-Māwardī, 'A. (1999). *Al-Ḥawī al-kabīr fī fiqh madhhab al-Imām al-Shāfi'ī* ('Alī Muḥammad Ma'waḍ & 'Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.



- Muslim, M. (1334 AH). *Ṣaḥiḥ Muslim* (Muḥammad Dhuhni & Ismā'il ibn 'Abd al-Ḥamīd, Eds.). Dār al-Ṭibā'ah al-Āmirah.
- Ibn Manẓūr, M. (n.d.). *Lisān al-'Arab* ('Abd Allāh al-Kabīr, Muḥammad Ḥasballāh, & Ḥāshim al-Shādhilī, Eds.). Dār al-Ma'ārif.
- Ibn al-Najjār, M. (1418 AH). *Sharḥ al-Kawkab al-munīr* (Muḥammad al-Zuḥaylī & Nazīh Ḥammād, Eds.; 2nd ed.). Maktabat al-'Ubaykān.
- al-Nasā'ī, A. (1930). *Al-Sunan al-kubrā* (A group of scholars, Eds.; 1st ed.). al-Maktabah al-Tijāriyah al-Kubrā.
- al-Nawawī, Y. (1392 AH). *Al-Minhāj sharḥ Ṣaḥiḥ Muslim ibn al-Ḥajjāj* (2nd ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- al-Hindī, M. (1416 AH). *Nihāyat al-wuṣūl fī dirāyat al-uṣūl* (Ṣāliḥ al-Yūsuf & Sa'd ibn Sālim, Eds.; 1st ed.). al-Maktabah al-Tijāriyah.





Imam Al-Nesae's Methodology in Resolving Discrepancies in the Wording of Hadiths

Dr. Naif Muhammad Fannies Al-Qahtani^{*}

[nmfnies@kku.edu.sa](mailto:nmfanies@kku.edu.sa)

Abstract:

This study examines fifty-one chapters and issues addressed by Imam Al-Nesae in his *Al-Sunan Al-Kubra*, wherein he explicitly notes discrepancies in the wording of narrators despite the shared origin of the hadiths. Narration of hadiths by meaning, leading to wording and meaning variations, is a well-known issue in Hadith research. This study investigates such discrepancies through the lens of hadith scholars' works and elucidates the critics' methodology for identifying the correct meaning in hadiths with unified origins or in the wording of a Companion (if the hadith pertains to actions), even if based on predominant probability, clarifying the implications of these discrepancies by analyzing the narrators' divergent wordings. The inductive-analytical-deductive approach is adopted. Key findings indicate that all examined chapters and cases involve discrepancies that impact derived legal rulings. Results revealed that Al-Nesae was the first to systematically address discrepancies in narrators' wording. His methodology for resolving such discrepancies involves explicit citation of narrations or narrators, textual indications in chapter headings, and alignment with critical consensus. Key recommendations include studying discrepancies in narrators' wordings in (the two authentic Hadith Books) due to their stringent authenticity criteria.

Keywords: Hadith narration, narration by meaning, Discrepancy in meaning, narrators' wordings, hadith wordings.

^{*} Assistant Professor of Prophetic Biography (Sunnah) Sciences – Department of Sunnah and Its Sciences – College of Sharia and Fundamentals of Religion – King Khalid University – Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qahtani, N. M. (2025). Imam Al-Nesae's Methodology in Resolving Discrepancies in the Wording of Hadiths, *Journal of Arts*, 13(2), 625 -637. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2589>

© 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.



منهج الإمام النسائي في تحرير الاختلاف في ألفاظ الحديث

د. نايف بن محمد فنييس القحطاني*

nmfniis@kku.edu.sa

الملخص:

يُعنى هذا البحث بدراسة الأبواب والمسائل التي عقدها الإمام النسائي في سننه الكبرى، والتي نص فيها على وجود اختلاف ألفاظ الرواة فيها، وكان مخرج الحديث متحدًا، وقد بلغت واحدًا وخمسين بابًا وموضوعًا. ومن المسائل المشهورة في علم الحديث رواية الحديث بالمعنى، فحين يروى الحديث بالمعنى يقع الاختلاف في ألفاظ الحديث، وقد يؤدي ذلك الاختلاف إلى اختلاف في المعنى، وقد جاء هذا البحث ليدرس ذلك الاختلاف من واقع المحدثين في مصنفاتهم، ويبين منهج النقاد في معرفة تعيين المعنى الصحيح في الحديث الذي اتحد مخرجه، أو لفظ الصحابي إذا كان من الأحاديث الفعلية، ولو بالظن الغالب، مع تحرير المعنى في الاختلاف الوارد في تلك الأحاديث، بالنظر إلى اختلاف ألفاظ الرواة، وقد اتبعت المنهج الاستقرائي التحليلي الاستنباطي في هذا البحث، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: أن كل الأبواب، والمواضع التي تمت دراستها كان الاختلاف فيها اختلافًا له أثر في المعنى يؤثر في الحكم المستنبط، وأن النسائي أول من عقد أبوابًا ومسائل في اختلاف ألفاظ الرواة، وكان ذلك أحد مقاصده، ومنهجه في تحرير الاختلاف في ألفاظ الحديث يكون بالتصريح على الرواية أو الراوي، ويكون أيضًا بنصبه في لفظ الباب، وبموافقة النقاد للنسائي، وأهم التوصيات: دراسة اختلاف ألفاظ الرواة في أحاديث الصحيحين؛ لاشتراطهما الصحة.

الكلمات المفتاحية: رواية الحديث، الرواية بالمعنى، الاختلاف في المعنى، ألفاظ الرواة، ألفاظ الحديث.

* أستاذ السنة وعلومها المساعد، قسم السنة وعلومها، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القحطاني، م. ف. (2025). منهج الإمام النسائي في تحرير الاختلاف في ألفاظ الحديث، مجلة الآداب، 13 (2)، 625-

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2589> 637

© تُشر 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.



إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا. من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له. وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله.

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تَقَاتِهِ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ﴾ [آل عمران: 102].

أما بعد:

فالسنة النبوية محفوظة بحفظ الله لها، ثم بما قيض الله لها من أسباب الحفظ من صحابة رسول الله -صلى الله عليه وسلم- الذين كانوا في غاية الاحتياط، والتشدد في حفظها، ونقلها، وتبعهم التابعون، فأخذوا السنة عن الصحابة، وتبعهم الرواة جيلاً بعد جيل في حفظ تام، وصيانة عظيمة للسنة، فرضي الله عنهم أجمعين.

ومن هؤلاء الأئمة: الإمام الناقد النسائي حيث كان له اليد الطولى في النقد، والصناعة الحديثية الدقيقة وقد اعتنى بذلك في سننه الكبرى، فذكر اختلاف ألفاظ الناقلين للحديث الواحد في واحد وخمسين موضعاً من سننه، حيث يعقد التراجع، وينص على اختلاف الرواة في عنوان الترجمة، ويخرج فيها الأحاديث التي وقع فيها اختلاف من الرواة في ألفاظها، ولهذا وقع الاختيار على سنن النسائي لدراستها في هذا البحث.

أسباب اختيار الموضوع وأهميته:

- 1- أنه يبرز دور علماء الحديث ونقاده في الاهتمام باختلاف ألفاظ الحديث، وعنايتهم الكبيرة به.
 - 2- قلة من خص هذا الموضوع بالتأليف والتصنيف، مع كونه من المسائل الحديثية الهامة.
 - 3- أنه يسهم في الرد على الشبهات التي تثار حول السنة في جانب الاختلاف الواقع في ألفاظ الأحاديث النبوية، وبيان عناية المحدثين الدقيقة بذلك الاختلاف.
 - 4- عدم الوقوف على دراسة علمية سابقة في هذا الباب
- الدراسات السابقة:

- الدراسات في هذا الموضوع قليلة جداً، وسأذكر ما وقفت عليه منها:
- 1- اختلاف ألفاظ الحديث النبوي القولي المروي بسند واحد في الصحيحين وأثره في الدلالة والاستشهاد اللغوي. للدكتور/ محمد بن سعيد الحويطي، وهو بحث منشور في جامعة الكويت، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية السادسة والثلاثون، 1437هـ-2015م. ويظهر من عنوان هذا البحث أنه اقتصر على تأثير الاختلاف في الدلالة والاستشهاد اللغوي، فلم يتعرض الباحث لأثر الاختلاف على الرواية الحديثية، وهذا تظهر الفوارق بين هذا البحث وبحث الحالي.
 - 2- تصحيح الصحيح من حديث رسول الله ﷺ، لضوء سالم مسكين، وهو بحث شارك به الباحث في ملتقى النقد الحديثي في جامعة الزيتونة بتونس، وقد اقتصر فيه الباحث على دراسة حديث عمر بن الخطاب (إنما الأعمال بالنيات) ولم يدرس تراجع النسائي في اختلاف ألفاظ الناقلين، ولذلك سيكون موضوعي أشمل من حيث عدد أحاديث الدراسة التطبيقية، بالإضافة إلى الدراسة النظرية.
 - 3- مشروع بعنوان (الأحاديث التي أعطاها الإمام النسائي في سننه الكبرى دراسة استقرائية) في نحو عشر رسائل علمية، سُجلت كلها في جامعة أم القرى، قسم الكتاب والسنة، وكان هذا المشروع في دراسة العلل الواردة في السنن الكبرى



للسائي، ولم يتبع تحرير اللفظ والمعنى في الاختلاف في ألفاظ الناقلين التي أوردها النسائي؛ ولذا لا علاقة بين ذلك المشروع، وهذا البحث.

منهج البحث:

المنهج المتبع في البحث هو (المنهج الاستقرائي التحليلي)

إجراءات البحث:

اتبعت في كتابتي لهذا البحث الخطوات التالية:

كتابة الآيات القرآنية، وعزوها بذكر اسم السورة ورقم الآية في المتن.

1- عزو الأحاديث والآثار إلى مصادرها.

2- تخريج الأحاديث الواردة، فإن كانت في الصحيحين اكتفيت بورودها فيهما أو في أحدهما، وإن لم تكن في أحدهما

ذكرت درجتها معتمداً في ذلك على كلام أهل العلم من أهل الحديث، مع عدم الإطالة في التخريج.

3- توثيق النصوص المنقولة من مصادرها.

هيكل البحث:

تتكون خطة هذا البحث من مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهرس.

المقدمة: وتشتمل على: أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وهيكل البحث.

التمهيد: وفيه بيان أنواع الاختلاف في ألفاظ الحديث، وعناية المحدثين به.

المبحث الأول: التراجم والمسائل التي صرح فيها، وقد يكون حكمه على الرواية أو الراوي.

المبحث الثاني: التراجم والمسائل التي نص فيها في الترجمة على لفظ ظهر بعد الدراسة أنه أشعر بترجيحه

لذلك المعنى.

المبحث الثالث: التراجم والمواضع التي حكم فيها النقاد، وظهر موافقتهم لصنيع النسائي في سقوه

للروايات.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج، وأبرز التوصيات التي أخلص إليها في هذا البحث.

التمهيد

أنواع الاختلاف في ألفاظ الحديث وعناية المحدثين به

بدأت العناية بضبط ألفاظ الحديث، وروايتها كما تحملها الرواة منذ زمن النبوة، فعن البراء بن عازب، قال: قال النبي

ﷺ: "إذا أتيت مضجعك، فتوضأ وضوءك للصلاة، ثم اضطجع على شقك الأيمن، ثم قل: اللهم أسلمت وجبي إليك، وفوضت

أمري إليك، وألجأت ظهري إليك، رغبة ورهبة إليك، لا ملجأ ولا منجا منك إلا إليك، اللهم آمنت بكتابك الذي أنزلت، وبنبيك

الذي أرسلت، فإن مت من ليلتك، فأنت على الفطرة، واجعلني آخر ما نتكلم به". قال: فردتها على النبي ﷺ، فلما بلغت:

اللهم آمنت بكتابك الذي أنزلت، قلت: ورسولك، قال: "لا، ونبيك الذي أرسلت".

أخرجه الإمام أحمد (18515)، والبخاري (247)، ومسلم (2710)، وغيرهم، واللفظ للبخاري.

وقد عقد الطحاوي باباً، فقال: "باب بيان مشكل ما روي عن رسول الله ﷺ في رده على البراء بن عازب لما سأله عما

يقوله إذا أوى إلى فراشه مما ذكره أنه يقوله فيه: "ورسولك الذي أرسلت" بقوله: "ونبيك الذي أرسلت"⁽¹⁾.

ثم بين الفرق بين المعنيين، فقال: "أن قوله: "ورسولك الذي أرسلت"، ليس فيه إلا الرسالة خاصة، والذي رد عليه النبي ﷺ، وأمره أن يقول مكان ذلك، وهو: ونبيك الذي أرسلت يجمع الرسالة، والنبوة جميعاً، فكان أولى مما يكون على الرسالة دون النبوة، والله نسأله التوفيق"⁽²⁾.

ويقول الرامهرمزي: "وأما رده -صلى الله عليه وسلم- الرجل من قوله: "برسولك" إلى قوله: "وبنبيك" فإن النبي أمدح، ولكل نعت من هذين النعتين موضع، ألا ترى أن اسم الرسول يقع على الكافة، واسم النبي لا يستحقه إلا الأنبياء -عليهم الصلاة والسلام-. وإنما فضل المرسلون من الأنبياء لأنهم جمعوا النبوة والرسالة جميعاً، فلما قال: "وبنبيك الذي أرسلت" جاء بالنعت الأمدح وقيدته بالرسالة بقوله: "الذي أرسلت"⁽³⁾.

ومن الأخبار التي دلت على العناية بنقل ألفاظ الحديث، كما هي، حديث زيد بن ثابت سمعت رسول الله ﷺ يقول: "نصر الله امرأً سمع منا حديثاً، فحفظه حتى يبلغه غيره، فرب حامل فقه إلى من هو أفقه منه، ورب حامل فقه ليس بفقيه". أخرجه أحمد (21590)، والترمذي (2656)، وقال: حديث زيد بن ثابت حديث حسن. واللفظ له، والنسائي في الكبرى (5816) وترجم بقوله: "الحث على إبلاغ العلم"⁽⁴⁾. وابن حبان (680).

قال مسلم بن الحجاج: "وقد اشترط النبي ﷺ على سامع حديثه ومبلغه حين دعا له أن يعيه، ويحفظه ثم يؤديه كما سمعه، فالمؤدي لذلك بالتوهم غير المتيقن مؤد على خلاف ما شرط النبي ﷺ وغير داخل في جزيل ما يرجى من إجابة دعوته عليه، والله أعلم.

فإن كان المؤدي جاء بخبر عن الرسول ﷺ بالتوهم، قد أزال معنى الخبر بتوهمه عن الجهة التي قاله، بنقصان فيه أو زيادة حتى يصير قائلاً على رسول الله ﷺ كمن لا يعلم، لم يؤمن عليه الدخول فيما صح به الخبر عن رسول الله ﷺ في قوله: "من كذب عليّ متعمداً فليتبوأ مقعده من النار": "لأن عليه أن يعلم أن عمد التوهم في نقل خبر النبي ﷺ محرم، فإذا علم ذلك ثم لم يتحاش من فعله فقد دخل في باب تعمد الكذب، فإن كان لم يعلم تحريم ذلك فهو جاهل لما يجب عليه، والواجب عليه الانزجار عن فعله"⁽⁵⁾.

ويقول الخطابي: "وفي قوله: "رب حامل فقه إلى من هو أفقه منه" دليل على كراهة اختصار الحديث لمن ليس بالمتناهي في الفقه؛ لأنه إذا فعل ذلك فقد قطع طريق الاستنباط والاستدلال لمعاني الكلام من طريق التفهم، وفي ضمنه وجوب التفقه والحث على استنباط معاني الحديث، واستخراج المكنون من سره"⁽⁶⁾.

والاختلاف في ألفاظ الحديث منه ما هو اختلاف بين راجح ومرجوح، فيكون بين صواب وخطأ، ومنه ما هو اختلاف ليس له تأثير في المعنى، فيكون هذا النوع من الاختلاف المقبول، ومن الاختلاف ما يكون أثره متعلقاً بحكم من الأحكام، فيتغير معنى الحديث عن مقصده، ومنه ما يكون اختلافاً في ألفاظ لا يتغير معها الحكم.

والعلماء حينما تكلموا عن الاختلاف في الألفاظ، وعلاقته باختلاف المعنى، فمرادهم إذا كان الاختلاف له أثر في الحكم، فهو من قبيل اختلاف المعنى، وأما إذا كان اختلاف اللفظ ليس له أثر في الحكم، فإن المعنى واحد لا يؤثر فيه. يدل على ذلك واقع المحدثين في زمن الرواية، فهذا محمد بن سيرين يقول: "كنت أسمع الحديث من عشرة، المعنى واحد، واللفظ مختلف"⁽⁷⁾.

فجعل ابن سيرين المعنى واحداً مع اختلاف اللفظ؛ لأن الاختلاف لم يؤثر في الحكم، ومقصد الحديث الذي قيل

لأجله.



وعندما ننظر لكلام الشافعي، وهو أول من أصّل لمسائل المصطلح في كتابه العظيم الرسالة تكلم عن اختلاف اللفظ في أكثر من موضع من كتابه، وتأمّلت تلك المواضع، فوجدت أنه لا يعتبر اختلاف اللفظ مؤثراً في المعنى إلا إذا كان ذلك الاختلاف يُحيل المعنى، ويغير الحكم.

فقال: "فإذ كان الله لرأفته بخلقه أنزل كتابه على سبعة أحرف، معرفة منه بأن الحفظ قد يزل: ليحل لهم قراءته وإن اختلف اللفظ فيه، ما لم يكن في اختلافهم إحالة معنى: كان ما سوى كتاب الله أولى أن يجوز فيه اختلاف اللفظ ما لم يحل معناه، وكل ما لم يكن فيه حكم، فاختلف اللفظ فيه لا يحيل معناه"⁽⁸⁾.

وقال أيضاً عند سوقه شروط قبول خبر الواحد: "عالمًا بما يحيل معاني الحديث من اللفظ، وأن يكون ممن يؤدي الحديث بحروفه كما سمع، لا يحدث به على المعنى، لأنه إذا حدث على المعنى وهو غير عالم بما يحيل به معناه: لم يدِرْ لعله يحيل الحلال إلى الحرام، وإذا أده بحروفه فلم يبق وجه يخاف فيه إحالته الحديث"⁽⁹⁾.

فالشافعي ينص على أن كل ما لم يكن فيه حكم، فاختلف اللفظ فيه لا يحيل معناه، ويفهم من ذلك أن الاختلاف في اللفظ الذي لا يؤثر في الحكم لا يحيل المعنى.

ويؤكد ذلك أحمد بن حنبل عندما قيل له: كان عبد الرحمن حافظًا؟ فقال: "كان حافظًا، وكان يتوق كثيرًا وكان يحب أن يحدث بالألفاظ، فإن كان ممن يروي على المعنى دون اعتبار اللفظ، فيجب أن يكون توقيه أشد، وتحزره أكثر، خوفًا من إحالة المعنى الذي به يتغير الحكم"⁽¹⁰⁾.

ويقول الخطيب البغدادي: "وقال قوم من أهل العلم: الواجب على المحدث أن يروي الحديث على اللفظ إذا كان معناه غامضًا محتملاً، فأما إذا لم يكن كذلك، بل كان معناه ظاهرًا معلومًا وللراوي لفظ ينوب مناب لفظ الرسول ﷺ غير زائد عليه ولا ناقص منه، ولا محتمل لأكثر من معنى لفظه ﷺ، جاز للراوي روايته على المعنى، وذلك نحو أن يبذل قوله: قام بنهض، وقال بتكلم، وجلس بقعد، وعرف بعلم، واستطاع بقدر، وأراد بقصد، وأوجب بفرض، وحظر بحرّم، ومثل هذا مما يطول تتبعه، وهذا القول هو الذي نختاره، مع شرط آخر، وهو أن يكون سامع لفظ النبي ﷺ عالمًا بموضوع ذلك اللفظ في اللسان"⁽¹¹⁾.

المبحث الأول: التراجم والمسائل التي صرح النسائي فيها، وقد يكون حكمه على الرواية أو الراوي

معرفة منهج النسائي في تحرير الاختلاف في ألفاظ الحديث، وتعيين المعنى النبوي، لم يتبين إلا بعد الانتهاء من الدراسة التطبيقية، وكنت بعد دراسة كل ترجمة، ومسألة أُقيّد ما ظهر لي من نتائج، وكنت أضُمّ النظر إلى النظر، وأجمع المثل إلى المثل حتى بانّت معالم منهجه، وتكشفت أسرار صناعته.

وقد بلغ النسائي مبلغًا عظيمًا، في منهجه في تحرير الاختلاف، وتعيين المعنى النبوي.

يقول الحاكم: "فأما كلام أبي عبد الرحمن على فقه الحديث، فأكثر من أن يذكر في هذا الموضع، ومن نظر في كتاب السنن له تحيّر في حسن كلامه"⁽¹²⁾.

ومن أمثلة حكمه على الراوي ما جاء في الباب: "الاقتصار على غسل الذراعين في الوضوء بعد غسل الوجه دون اليدين، وذكر اختلاف الناقلين للخبر في ذلك"⁽¹³⁾، حيث روى الحديث جمع من الرواة منهم ابن المبارك، عن شعبة بلفظ: "وغسل ذراعيه ثلاثًا ثلاثًا". ثم قال عقبها: "خالفه يزيد بن زريع، فرواه عن شعبة".

وجاء اللفظ في رواية يزيد: "ويديه ثلاثًا ثلاثًا". ففي هذه الترجمة حكم على رواية يزيد بالمخالفة، وتبين في دراسة الترجمة أن الرواة عن شعبة سبعة رواة، كلهم يمثل رواية ابن المبارك إلا يزيد بن زريع، فقد خالفهم، فصحّ حكم النسائي على مخالفته، وأن الصواب رواية الجمع.

ومن ذلك أيضاً: الباب الذي عقده بقوله: "ذكر اختلاف ألفاظ الناقلين لخبر أبي إسحاق، عن عاصم بن ضمرة، عن علي في ذلك"، فقد أخرج النسائي الحديث من طريق عبد الملك بن أبي سليمان، وحُصين بن عبد الرحمن، وشعبة بن الحجاج، وزهير بن معاوية، وسفيان الثوري، كلهم عن أبي إسحاق السبيعي، عن عاصم بن ضمرة، عن علي، لم يذكر أحد منهم أن الصلاة قبل الظهر أربع ركعات بتسليم واحد إلا حصين بن عبد الرحمن، وقد نص على مخالفة حصين للرواة في باب: "ذكر الاختلاف في الصلاة بعد الظهر، وقبل العصر".

فأخرج في الباب رواية عبد الملك بن أبي سليمان (345)، وشعبة (346)، ثم قال: "خالفهما حصين بن عبد الرحمن". وبعد دراسة الحديث، وتخرّج طرقه ومتابعاته وجدت أن الرواة الذين رووه عن أبي إسحاق ثلاثة عشر راوياً بمن فهم من أخرج له النسائي، لم يخالف في لفظ إلا حصين بن عبد الرحمن⁽¹⁴⁾. وبعض التراجم يحكم النسائي على الرواي مع ذكر لفظ المخالفة، وقد وقع ذلك في الباب: "الصلاة بين الوتر وبين ركعتي الفجر وذكر الاختلاف فيه حيث أخرج الاختلاف على أبي سلمة". واختلف فيه من وجهين:

الأول: ذكر في حديثهم صلاة بين الوتر وركعتي الفجر، وهو من طريق يحيى بن أبي كثير، وجعفر بن ربيعة، كلاهما عن أبي سلمة، عن عائشة.

والوجه الثاني: لم يذكروا في حديثهم الصلاة بين الوتر وركعتي الفجر، وهو من طريق عراك بن مالك، وسعيد بن أبي سعيد المقبري، وعبد الله بن أبي ليبد، كلاهما عن أبي سلمة، عن عائشة. وقد حكم على الوجه الثاني، فقال عقب رواية يحيى بن أبي كثير، وجعفر بن ربيعة: "خالفهما سعيد بن أبي سعيد المقبري، وعبد الله بن أبي ليبد فروياه عن أبي سلمة، ولم يذكرهما الركعتين".

وبعد دراسة الحديث، وتخرّج طرقه ظهر أن محمد بن عمرو، وأبا النضر قد تابعا يحيى بن أبي كثير، وجعفر بن ربيعة في روايتهما، وأن سعيد بن أبي سعيد المقبري، وعبد الله بن أبي ليبد قد تفردا بذكر الركعتين⁽¹⁵⁾. وفي بعض التراجم يحكم النسائي على رواية ما أنها أصح ما يروى، ومن ذلك الترجمة التي عقدها بقوله: "ذكر الاختلاف على أنس في قَصِّ خاتم النبي ﷺ، وصفته، وموضعه من يده". فقد أخرج الحديث من طريق الزهري، وحמיד الطويل، وقتادة، وثابت البناني، كلهم عن أنس، وذلك في قَصِّ خاتم النبي ﷺ، وصفته، وموضعه من يده. فأخرج الحديث من ألفاظ مختلفة، ثم ختم النسائي الباب برواية ثابت البناني، وقد أخرجها النسائي (9457) من طريق حماد بن سلمة، قال: حدثنا ثابت، أنهم سألوا أنساً عن خاتم رسول الله ﷺ، قال: "كأنني أنظر إلى وبيص⁽¹⁶⁾ خاتمه من فضة، ورفع إصبعه اليسرى الخنصر".

قال لنا أبو عبد الرحمن: "وهذا أصح ما يروى فيه عن أنس، والله أعلم"⁽¹⁷⁾. ومن أمثلة حكمه على الرواة ما جاء في الترجمة التي عقدها بقوله: "الأمر بتعريف اللقطة، وذكر اختلاف الناقلين للخبر في ذلك"، وذلك في الأمر بتعريف اللقطة، وقد أخرج بعض الروايات، ثم قال: "وقد روي هذا الحديث عن إسماعيل بن أمية، عن ربيعة، عن عبد الله بن يزيد، عن رجل مرسل بلفظ آخر". ثم ساق رواية إسماعيل بن أمية، وقد خالف الرواة في إسناد الحديث، ولفظه، فرواه الرواة بتعريف اللقطة سنة، ورواه إسماعيل بلفظ: "ثم عرفها ثلاثة أيام على باب المسجد". ولم يرو هذا اللفظ إلا إسماعيل.

ويظهر بذلك عدم صحة القول بأن النسائي يصدر الباب بالرواية الصحيحة، ثم يعقبها بالرواية المعللة⁽¹⁸⁾.



هذا وقد بلغت التراجم والمواضع التي حكم عليها، ويكون حكمه على الرواية أو الراوي، سبعة عشر موضعاً من إجمال المسائل والمواضع المدروسة، وهذا العدد يمثل ثلث المسائل المدروسة، أي 33% تقريباً.

المبحث الثاني: التراجم والمسائل التي نص فيها في الترجمة على لفظ ظهر بعد الدراسة أنه أشعر بترجيحه لذلك المعنى

وأعني بذلك أن يأتي النسائي إلى ترجمة اختلف الرواة فيها على لفظ، فيختار لفظاً منها وينص على ذلك في الترجمة، أو موضع الاختلاف.

ومن ذلك: قال النسائي في الترجمة العشرين: "الاعتكاف بغير صوم، وذكر اختلاف ألفاظ الناقلين لخبر عمر في ذلك الاختلاف على عبيد الله بن عمر"⁽¹⁹⁾.

وقد أخرج الحديث من طرق عن نافع، وأيوب، وعبد الله بن دينار، عن ابن عمر، ولم يأت ذكر الأمر بالاعتكاف مع الصوم إلا في رواية عبد الله بن بُديل بن ورقاء، عن عمرو بن دينار، وبعد دراسة الحديث، وتخرج ألفاظه تبين أن صنيع النسائي يشير إلى إعلالها، وقد نص على إعلالها جمع من النقاد، فظهر بذلك نص النسائي في الترجمة على ذلك.

ومن ذلك أيضاً: قول النسائي في الباب الذي عقده بقوله: "ذكر اختلاف ألفاظ الناقلين لخبر عبد الله بن عباس في العائد في هبته"⁽²⁰⁾.

وأخرج الحديث من طرق عن سعيد بن المسيب، وعكرمة، كلاهما عن ابن عباس، وقد اختلف في لفظ الحديث، فكل الرواة رووا الحديث بلفظ الهبة، إلا الأزاعي، فقد رواه بلفظ الصدقة.

وبعد تخرج ألفاظ وروايات الحديث ظهر أن النسائي يشير إلى أن لفظ الهبة أقرب للمعنى الصواب من الصدقة، وقد نص على تفرد الأزاعي بلفظ الصدقة: أبو حاتم، وغيره.

فظهر بذلك سبب اختيار النسائي في الترجمة لفظ الهبة، وإعراضه عن لفظ الصدقة.

وكذلك في ترجمة أخرى عقدها، فقد قال: "تأخير الحدّ عن الوليدة إذا زنت حتى تضع حملها ويجف عنها الدّم، وذكر اختلاف ألفاظ الناقلين لخبر عبد الأعلى فيه".

وقد أخرج الحديث عن عبد الأعلى: من رواية شعبة بلفظ: "لا تضربها حتى تضع". ثم أتبعها برواية الثوري، وأبي الأحوص بلفظ: "إذا جفّ عنها الدم".

وبعد دراسة ألفاظ الحديث، والنظر في صنيع النسائي ظهر أنه يشير إلى تقديم رواية الثوري، وأبي الأحوص، وقد نص في الترجمة على لفظهما⁽²¹⁾.

وفي ترجمة أخرى نص صريح من النسائي حيث قال في الترجمة: "ذكر الأخبار الماثورة بأن فاطمة بضعة من رسول الله ﷺ".

ثم ذكر الاختلاف في حديث المسور بن مخرمة بألفاظ مختلفة، أول تلك الألفاظ: "فإنما هي بضعة مني". ثم أخرج طريقاً بلفظ: "إن فاطمة مضغة مني". وآخر تلك الطرق بلفظ: "إن فاطمة مني".

وبعد دراسة طرق الحديث، وتخرج ألفاظه ظهرت إشارة النسائي إلى تقديم لفظ البضعة، ومن منهجه نصه على ذلك في الترجمة⁽²²⁾.

وقد أحصيت التراجم والمواضع التي نص النسائي في الترجمة على اختيار لفظ من ألفاظ الاختلاف، فظهر بذلك ترجيحه إياه، فبلغت ثلاث عشرة ترجمة.



المبحث الثالث: التراجم والمواضع التي حكم فيها النقاد، وظهر موافقتهم لصنيع النسائي في سَوَقه للروايات هذا المبحث يبين مدى اتحاد منهج النقاد النقدي في اختلاف ألفاظ الحديث، وقد مر بنا في الدراسة عشرون ترجمة وموضوعًا يحكم فيها النقاد على إعلال لفظ، أو صوابه، وبعد الدراسة تظهر موافقتهم لترجيح النسائي، مع اختلاف أزمان النقاد وبلدانهم، ولكن جمعهم المنهج الواحد، والطريقة الواحدة.

ومن تلك التراجم: ترجمة عقدها النسائي لبيان اختلاف الرواة في ثواب من ثابر على اثني عشرة ركعة في اليوم والليلة، وذلك عن عطاء بن أبي رباح⁽²³⁾.

وقد أخرج النسائي الحديث، واختلف فيه على عطاء من أوجه:

الأول: مغيرة بن زياد، عن عطاء، عن عائشة.

الثاني: ابن جريج، عن عطاء، عن عنبسة بن أبي سفيان، عن أم حبيبة.

الثالث: محمد بن سعيد الطائفي، قال: أخبرنا عطاء بن أبي رباح، عن يعلى بن أمية، أخبرني أختي أم حبيبة.

الرابع: أبو يونس القشيري، عن ابن أبي رباح، عن شهر بن حوشب، عن أم حبيبة بنت أبي سفيان موقوفًا من قولها.

الخامس: معقل، عن عطاء، قال: أخبرني أن أم حبيبة بنت أبي سفيان.

وقد نص النسائي على خطأ الوجه الأول، فقال: "هذا خطأ ولعله أراد عنبسة بن أبي سفيان، فصحّفه".

وفي رواية مغيرة بن زياد جاء الثواب بالاقتصار على دخول الجنة، وأما الثواب في الروايات الأخرى، ففيها بنيان الله له بيتًا في الجنة، وهذا الثواب يتضمن دخول الجنة، وزيادة على ذلك أن يبني الله له بيتًا في الجنة، فلا شك أن هذا أعظم في الثواب والفضل.

وبعد دراسة طرق الحديث، وتخرج متابعاته تبين أن النقاد قد أعلوا رواية مغيرة بن زياد، فقال الترمذي عقب هذا الحديث في سننه (414) "حديث عائشة حديث غريب من هذا الوجه، ومغيرة بن زياد قد تكلم فيه بعض أهل العلم من قبل حفظه".

وقال الدار قطني: "رواه المغيرة بن زياد الموصلي، عن عطاء، عن عائشة، والمحموظ عن عطاء، عن عنبسة بن أبي سفيان، عن أم حبيبة"⁽²⁴⁾.

ووهّمه في موضع آخر، فقال: "ورواه المغيرة بن زياد الموصلي، عن عطاء، عن عائشة، عن النبي ﷺ، ووهّم فيه، وإنما أراد عطاء، عن عنبسة، عن أم حبيبة"⁽²⁵⁾.

وقد تكلم جمع من النقاد في المغيرة بن زياد.

ومن ذلك المسألة الخامسة والثلاثون⁽²⁶⁾، حيث أخرج النسائي الحديث من طريق الليث بن سعد، وحماد بن زيد، وبشر بن المفضل، وعبد الوهاب الثقفي، وسفيان بن عيينة، ومالك بن أنس، كلهم عن يحيى بن سعيد، عن بشير بن يسار، عن سهل بن أبي حثمة، إلا مالك فقد رواه مرسلاً، وفي رواية الليث، وحماد، زادا مع سهل، رافع بن خديج.

ثم أخرجه من وجه آخر عن سعيد بن عبيد الطائي، عن بشير بن يسار، عن سهل بن أبي حثمة، وختم الباب برواية عمرو بن شعيب، عن أبيه، عن جده.

وجميع روايات الحديث القسامة يبدأها أهل الدم، إلا في رواية سعيد بن عبيد، فقد خالف، وجعل اليهود هم يبدأون بالقسامة.

وقد ظهر أن النسائي يعل رواية سعيد بن عبيد، فقد قال: "لا نعلم أن أحداً تابع عمرو بن شعيب على هذه الرواية، ولا سعيد بن عبيد على روايته، عن بشير بن يسار، والله أعلم".



وقال أيضًا: "خالفه سعيد بن عبيد في معنى الحديث".

وعند دراسة ألفاظ الحديث تبين أن النقاد أعلوا رواية سعيد بن عبيد، فقد أعله: أحمد بن حنبل، ومسلم بن الحجاج، وابن عبد البر، وغيرهم.

بل قال مسلم: "ومن الحديث الذي نُقل على الوهم في متنه، ولم يحفظ... وساق حديث سعيد بن عبيد، ثم قال: "هذا خبر لم يحفظه سعيد بن عبيد على صحته، ودخله الوهم حتى أغفل موضع حكم رسول الله ﷺ على جهته..."⁽²⁷⁾. ومن ذلك أيضًا: الترجمة التي عقدها النسائي في بيان اختلاف ألفاظ الرواة في اشتغال الصّماء، وذلك في حديث أبي سعيد الخدري⁽²⁸⁾.

وقد اختلف في هذا الحديث على الزهري، فأخرجه من عدة أوجه:

الأول: من طريق الليث بن سعد، عن الزهري، عن عبيد الله بن عبد الله بن عتبة، عن أبي سعيد.

والثاني: من طريق سفيان بن عيينة، عن الزهري، عن عطاء بن يزيد الليثي، عن أبي سعيد.

والثالث: من طريق كثير بن هشام، وزيد بن أبي الزرقاء، كلاهما عن جعفر بن بُرقان الجزري، عن الزهري، عن سالم، عن أبيه.

وفي روايتي الليث، وسفيان ورد النهي عن اشتغال الصماء، وعن الاحتباء، وأما في رواية جعفر، فورد النهي عن اشتغال الصماء، أو الاحتباء، فكان النهي على التخيير، إما الصماء، أو الاحتباء.

وخالف جعفر في إسناد الحديث، فروى الحديث عن الزهري، عن سالم، عن أبيه، ولم يتابعه على ذلك أحد من الرواة، بل خالف بذلك الليث، وابن جريج، فجعله عن الزهري، عن عبيد الله، عن أبي سعيد.

وخالف أيضًا سفيان، ومعمر، وقد روايا الحديث عن الزهري، عن عطاء، عن أبي سعيد.

وقد حكم النسائي على رواية جعفر بالخطأ، فقال عقب حديث (9666): "هذا خطأ، وجعفر بن بُرقان ليس بالقوي في الزهري خاصة، وفي غيره لا بأس به، وكذلك سفيان بن حسين، وسليمان بن كثير".

وقد تبين أن جمعًا من النقاد حكموا على رواية جعفر بالخطأ، ومنهم: البخاري، وأبو زرعة الرازي، والعقيلي.

فبان بذلك اتحاد منهج المحدثين النقدي في تحرير اختلاف ألفاظ الحديث، وقد بلغت تلك التراجم والمواضع عشرين ترجمة، وهذا العدد يمثل أكثر من ثلث المسائل.

الخاتمة

في الختام توصل البحث إلى الآتي:

1- بلغ عدد المسائل التي نص النسائي في السنن الكبرى بوجود اختلاف ألفاظ الناقلين فيها مئة وثمانين مسائل، وبعد الدراسة تبين أن المسائل التي كان الاختلاف في ألفاظ المتن فيها إحدى وخمسون مسألة درستها في الدراسة التطبيقية، وسبع وخمسون مسألة كان الاختلاف في الإسناد، إما في الوصل والقطع، أو في الرفع والوقف، أو غير ذلك.

2- لم أقف على إمام قبل النسائي نص على ذكر الاختلاف في ألفاظ الرواة في كتاب معتبر، فالنسائي كان له فضل السبق في ذلك.

3- تبين لي أن كل المسائل، والمواضع التي تمت دراستها كان الاختلاف فيها اختلافًا له أثر في المعنى يؤثر في الحكم الفقهي المستنبط، والمعنى الأساسي للحديث، وقد أعرض النسائي عن الاختلاف في الألفاظ التي ليس لها أثرًا في المعنى، إلا في الترجمة السابعة والأربعين، فكان الاختلاف من حديث الأذكار.

4- ظهرت موافقة النسائي للأئمة من قبله كابن سيرين، والشافعي، وأحمد بن حنبل، ومن بعده كالخطيب البغدادي، وغيرهم، فكانوا لا يدققون في اختلاف اللفظ إلا إذا تغير بسببه الحكم الفقهي، وتبين أن منهجهم واحد في الاختلاف في الألفاظ.

- 5- منهج النسائي في تحرير الاختلاف في ألفاظ الحديث يمكن تحديد معالمه في ثلاثة معالم:
- التراجع والمواضع التي صرح فيها النسائي بالحكم، وقد يكون حكمه على الرواية أو الراوي، وقد بلغت سبع عشرة ترجمة وموضعاً من إجمالي الدراسة التطبيقية، وهذا يمثل ثلث المسائل المدروسة، أي بنسبة 33%.
 - التراجع والمواضع التي نص فيها في الترجمة على لفظ، ظهر بعد الدراسة أنه أشعر بترجيحه لذلك اللفظ، وقد بلغت ثلاث عشرة ترجمة وموضعاً.
 - التراجع والمواضع التي حكم فيها النقاد، وظهرت موافقتهم لصنيع النسائي في السياق، بلغت عشرين ترجمة وموضعاً، وهذا العدد يمثل أكثر من ثلث المسائل.
- وهناك بعض التوصيات أجملها فيما يأتي:

1- دراسة الأحاديث التي أخرجها النسائي، واختلفت ألفاظ الرواة فيها، ولم ينص على ذلك.

الهوامش والإحالات:

- (1) الطحاي، شرح مشكل الآثار: 170/3. والصواب في اسم الكتاب: بيان مشكل أحاديث رسول الله ﷺ، واستخراج ما فيها من الأحكام، ونفي التضاد عنها. انظر: العوني، العنوان الصحيح للكتاب: 94.
 - (2) نفسه: 171/3.
 - (3) الرامهرمزي، المحدث الفاصل بين الراوي والواعي: 532.
 - (4) نفسه: 363/5.
 - (5) مسلم، التمييز: 179.
 - (6) البستي، معالم السنن: 187/4.
 - (7) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 194/7؛ ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله: 344/1.
 - (8) الشافعي، الرسالة: 270.
 - (9) نفسه: 369.
 - (10) الخطيب البغدادي، الكفاية في معرفة أصول الرواية: 385/1؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 512/11.
 - (11) الخطيب البغدادي، الكفاية: 434/1، وقال أيضاً عن حديث: "قرب مبلغ أوعى من سامع، ورب حامل فقه ليس بفقيه، وإلى من هو أفقه منه" فكانه قال: إذا كان المبلغ أوعى من السامع وأفقه، وكان السامع غير فقيه ولا ممن يعرف المعنى، وجب عليه تأدية اللفظ ليستنبط معناه العالم الفقيه، وإلا فلا وجه لهذا التعليل إن كان حال المبلغ والمبلغ سواء، على أن رواية هذا الخبر نفسه قد رويها على المعنى، فقال بعضهم: "رحم الله" مكان "نضر الله"، و"من سمع" بدل "امراً سمع" و"روى مقالتي" بدل "منا حديثاً" و"بلغه" مكان "أداه" وروى "قرب مبلغ أفقه من مبلغ" مكان "قرب مبلغ أوعى من سامع" و"رب حامل فقه لا فقه له" مكان "ليس بفقيه" وألفاظ سوى هذه متغايرة تضمنها هذا الخبر، وقد ذكرنا طرقه على الاستقصاء باختلاف ألفاظها في كتاب أفردناه لها، والظاهر يدل أن هذا الخبر نقل على المعنى؛ فلذلك اختلفت ألفاظه وإن كان معناها واحداً، والله أعلم.
- الخطيب البغدادي، الكفاية: 439/1.



- (12) ابن البيع، معرفة علوم الحديث: 82.
- (13) انظر: النسائي، السنن الكبرى: 1/137.
- (14) النسائي، السنن الكبرى: 1/211، وقد ذكر النسائي هذه المسألة في باب: "عدد الصلاة قبل الظهر، وذكر اختلاف ألفاظ الناقلين للخبر في ذلك": 1/209.
- (15) نفسه: 1/254.
- (16) قال أبو عبيد القاسم بن سلام: "الوبيص: البريق". ابن سلام، غريب الحديث: 4/333، وبين ذلك ابن حجر بقوله: "والوبيص بالموحدة، والمهملة: البريق وزنًا، ومعنى". ابن حجر، فتح الباري: 6/578.
- (17) النسائي، السنن الكبرى: 8/377، والباب الذي ذكر فيه الاختلاف: "صفة خاتم النبي ﷺ"، ونقشه: 8/376.
- (18) نفسه: 5/345.
- (19) نفسه: 3/382.
- (20) نفسه: 6/180.
- (21) نفسه: 6/458.
- (22) نفسه: 7/457.
- (23) نفسه: 7/181، في طبعة الرسالة جاءت الترجمة بهذا اللفظ: "ثواب من صابر" وأما في طبعة التأصيل، فجاءت بهذا اللفظ: "ثواب من ثابر" ولم ينص المحققون في كلا الطبعتين على وجود اختلاف في النسخ.
- (24) الدارقطني، العلل الواردة في الأحاديث النبوية: 14/388.
- (25) نفسه: 15/276.
- (26) عقد النسائي هذا الاختلاف في الباب: "تبدئة أهل الدم في القسامة". النسائي، السنن الكبرى: 6/318، ثم أتبعه بهذا الباب، فالضمر في قوله: "ذكر اختلاف ألفاظ الناقلين لخبر سهل فيه" عائد إلى الباب الذي سبقه، وهو تبدئة أهل الدم في القسامة..
- (27) مسلم، التمييز: 191-194.
- (28) النسائي، السنن الكبرى: 8/44.

المراجع

القرآن الكريم.

- البخاري، م. إ. (1422). صحيح البخاري (محمد زهير بن ناصر الناصر، تحقيق: ط.1). دار طوق النجاة.
- البيهقي، ح. م. (1932). معالم السنن، وهو شرح سنن أبي داود. المطبعة العلمية.
- ابن البيع، م. ع. (1977). معرفة علوم الحديث (السيد معظم حسين، تحقيق: ط.2). دار الكتب العلمية.
- ابن حجر، أ. ع. (1970). فتح الباري شرح صحيح البخاري (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). المكتبة السلفية.
- ابن حنبل، أ. م. (2001). مسند الإمام أحمد بن حنبل (شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد، وآخرون: ط.1). مؤسسة الرسالة.
- الخطيب البغدادي، أ. ع. (1402). الكفاية في علم الرواية (ماهر الفحل، تحقيق: ط.1). دار ابن الجوزي.
- الخطيب البغدادي، أ. ع. (1422). تاريخ بغداد (بشار عواد معروف، تحقيق: ط.1). دار الغرب الإسلامي.
- الدارقطني، ع. ع. (1985). العلل الواردة في الأحاديث النبوية (محفوظ الرحمن زين الله السلفي، تحقيق: ط.1). دار طيبة.
- الرامهرمزي، ح. ع. (1404). المحدث الفاصل بين الراوي والواعي (محمد عجاج الخطيب، تحقيق: ط.3). دار الفكر.



- ابن سعد، م. س. (1990). *الطبقات الكبرى* (محمد عبد القادر عطا، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن سلام، ق. س. (1964). *غريب الحديث* (محمد عبد المعيد خان، تحقيق؛ ط.1). مطبعة دائرة المعارف العثمانية.
- الشافعي، م. إ. (1940). *الرسالة* (أحمد شاكر، تحقيق؛ ط.1). مكتبته الحلبي.
- الطحاوي، أ. م. (1994). *شرح مشكل الآثار* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- ابن عبد البر، ي. ع. (1994). *جامع بيان العلم وفضله* (أبي الأشبال الزهيري، تحقيق؛ ط.1). دار ابن الجوزي.
- العوني، ح. (1438). *العنوان الصحيح للكتاب* (ط.2). دار خزانة الأدب.
- مسلم، م. ح. (د.ت). *صحيح مسلم* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- مسلم، م. ح. (1410). *التميز* (محمد مصطفى الأعظمي، تحقيق؛ ط.3). مكتبة الكوثر.
- النسائي، أ. ش. (1421). *السنن الكبرى* (حسن عبد المنعم شلبي، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.

References

The Holy Qur'an.

- Al-Bukhārī, M. I. (1422 AH). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (M. Zuhayr ibn Nāṣir al-Nāṣir, Ed.; 1st ed.). Dār Ṭawq al-Najah.
- Al-Bustī, H. M. (1932). *Ma'ālim al-sunan, which is a commentary on Sunan Abī Dāwūd*. Al-Maṭba'ah al-'Ilmiyyah.
- Ibn al-Bayyī, M. 'A. (1977). *Ma'rifat 'ulūm al-ḥadīth* (S. Mu'zam Ḥusayn, Ed.; 2nd ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Ḥajar, A. 'A. (1970). *Fath al-Bārī: Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (M. Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Ed.). Al-Maktabah al-Salafiyyah.
- Ibn Ḥanbal, A. M. (2001). *Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal* (Shu'ayb al-Arna'ūt, 'Ādil Murshid, et al., Eds.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Al-Khaṭīb al-Baghdādī, A. 'A. (1402 AH). *Al-Kifāyah fī 'ilm al-riwāyah* (M. al-Faḥl, Ed.; 1st ed.). Dār Ibn al-Jawzī.
- Al-Khaṭīb al-Baghdādī, A. 'A. (1422 AH). *Tārīkh Baghdad* (Bashshār 'Awwād Ma'rūf, Ed.; 1st ed.). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Al-Dāraquṭnī, 'A. 'A. (1985). *Al-'Ilal al-wāridah fī al-aḥādīth al-nabawīyyah* (Maḥfūz al-Raḥmān Zayn Allāh al-Salafī, Ed.; 1st ed.). Dār Ṭayyibah.
- Al-Rāmahurmuzī, H. 'A. (1404 AH). *Al-Muḥaddith al-fāṣil bayna al-rāwī wa al-wā'ī* (M. 'A. al-Khaṭīb, Ed.; 3rd ed.). Dār al-Fikr.
- Ibn Sa'd, M. S. (1990). *Al-Ṭabaqāt al-kubrā* (M. 'Abd al-Qādir 'Aṭā, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Sallām, Q. S. (1964). *Gharīb al-ḥadīth* (M. 'Abd al-Mu'īd Khān, Ed.; 1st ed.). Maṭba'at Dā'irat al-Ma'ārif al-'Uthmāniyyah.
- Al-Shāfi'ī, M. I. (1940). *Al-Risālah* (Aḥmad Shākir, Ed.; 1st ed.). Maktabat al-Ḥalabī.
- Al-Ṭaḥāwī, A. M. (1994). *Sharḥ mushkil al-āthār* (Shu'ayb al-Arna'ūt, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn 'Abd al-Barr, Y. 'A. (1994). *Jāmi' bayān al-'ilm wa faḍlihi* (Abū al-Ashbāl al-Zuhayrī, Ed.; 1st ed.). Dār Ibn al-Jawzī.
- Al-'Uṇī, H. (1438 AH). *Al-'Umwān al-ṣaḥīḥ li-l-kitāb* (2nd ed.). Dār Khizānat al-Adab.
- Muslim, M. H. (n.d.). *Ṣaḥīḥ Muslim* (M. Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Ed.). Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Muslim, M. H. (1410 AH). *Al-Tamyīz* (M. Muṣṭafā al-A'zamī, Ed.; 3rd ed.). Maktabat al-Kawthar.
- Al-Nasā'ī, A. Sh. (1421 AH). *Al-Sunan al-kubrā* (Ḥasan 'Abd al-Mun'im Shalabī, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.





Ta'meer Al-Wuqoot Bisma'a Ma Qeel Fi Dua Al-Qunoot (Utilizing Time in Listening to What is Said in the Qunut Supplication): An Inspective Study

Dr. Musaed Abd Al-Rahman Ali Al Jabir Al-Qahtani^{*}

maaljabir@kku.edu.sa

Abstract:

This study aims to examine and verify the manuscript *Risālah fi Du'ā' al-Qunūt* (Treatise on the Qunut Supplication), authored by Sheikh Moḥammed ibn Aḥmad al-Sharīf al-Jazā'irī (d. 1155 AH / 1742 CE), which focuses on the Qunut supplication in terms of its rulings (*aḥkām*), proper placement (*mawḍi'*), and wording (*alfāz*). The study seeks to publish, verify, and contextualize the manuscript, alongside providing a biographical account of its author, as part of efforts to preserve jurisprudential heritage and highlight scholarly contributions. The manuscript was transcribed, its text standardized, scriptural references cited, hadiths documented, and annotations added where necessary. The study concludes that the manuscript is authentically attributed to its author, affirming both his scholarly stature and his meticulous approach to textual accuracy. It further demonstrates that the treatise engages deeply with the Qunoot supplication—its rulings, contexts, and linguistic formulations—while revealing the author's intellectual alignment with the jurisprudential methodologies of Imams Abu Ḥanifah and Malik (may God have mercy on them).

Keywords: Qunoot supplication, rulings of supplication, jurisprudential heritage, hadith documentation.

^{*} Associate Professor of Jurisprudence, Department of Jurisprudence and Legal Theory, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qahtani, M. A. (2025). *Ta'meer Al-Wuqoot Bisma'a Ma Qeel Fi Dua Al-Qunoot* (Utilizing Time in Listening to What is Said in the Qunut Supplication): An Inspective Study, *Journal of Arts*, 13(2), 638 -678.
<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2604>

© 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.



تعمير الوقوت بسماع ما قيل في دعاء القنوت: دراسة وتحقيقا

د. مساعد بن عبدالرحمن علي آل جابر القحطاني*

maaljabir@kku.edu.sa

ملخص:

يهدف البحث إلى دراسة وتحقيق مخطوط (رسالة في دعاء القنوت)، التي صنفها الشيخ محمد بن أحمد الشريف الجزائري (ت. 1155هـ/1742م)، والتي اعتنى فيها بالكلام بدعاء القنوت من حيث: حكمه، وموضعه، وألفاظه، وقد أردت إخراجها، وتحقيقها، والترجمة لمؤلفها؛ عناية بالتراث الفقهي، وإبرازاً لجهود العلماء، وقد قمت بنسخها، وضبط ألفاظها، وعزو ما فيها من آيات، وتخريج الأحاديث الواردة فيها، وتوثيق النصوص، والتعليق على موضع الحاجة، وقد خلصت إلى أن هذا المخطوط صحيح النسبة إلى مؤلفه، ويؤكد مكانة المؤلف، وعنايته بالضبط والتحقيق، وأن هذه الدراسة اعتنت بدعاء القنوت، حكماً، ومحلاً، وألفاظاً، كما تبين لي أن المصنف تأثر بمذهبي الإمامين أبي حنيفة ومالك رحمهما الله.

الكلمات المفتاحية: دعاء القنوت، أحكام الدعاء، التراث الفقهي، تخريج الأحاديث.

* أستاذ الفقه المشارك، قسم الفقه وأصوله، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القحطاني، م. ع. (2025). تعمير الوقوت بسماع ما قيل في دعاء القنوت: دراسة وتحقيقا، مجلة الآداب، 13 (2).

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2604>. 678-638

© 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، وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله نبينا محمد، وعلى آله الطيبين، وعلى أصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد، فإن الفقه من أنبل العلوم، وأشرف المقاصد، وقد اعتنى العلماء به، فصنفوا فيه المطولات، والمختصرات، وحققوا المسائل، ودرسوا الفروع، وقد وقفت على هذه الرسالة "تعمير الوقوت بسماع ما قيل في دعاء القنوت" التي صنفها الشيخ محمد بن أحمد الشريف الجزائري ت1155هـ/1742م، فقررت تحقيقها: ليستفيد منها الجميع، وقد اتجه المصنف إلى دعاء القنوت، فبين حكمه، وموضعه، وألفاظه، فشرح الألفاظ، وحرر المعاني.

أهداف الدراسة ومنهجها:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

أولاً: العناية بنشر التراث الفقهي، وإخراجه من بطون المخطوطات.

ثانياً: تحقيق رسالة تعمير الوقوت تحقيقاً علمياً.

ثالثاً: إبراز العلماء الذين لم يحظوا بعناية كبيرة، ومنهم الشيخ محمد بن أحمد الشريف الجزائري.

وأما منهجي في هذه الدراسة فيتضح من خلال ما يلي:

أولاً: نسخ النص المخطوط وإخراجه إخراجاً علمياً كما أراده مصنفه.

ثانياً: العناية بعلامات الترقيم، والضبط، والشكل.

ثالثاً: عزو الآيات، وتخرج الأحاديث من الصحيحين إن كان فيهما، أو في أحدهما، فإن لم يكن فمن كتب السنة

الأخرى، مع الحكم عليه، وتوثيق النصوص، والتعليق على موضع الحاجة.

رابعاً: الترجمة للمؤلف، والتعريف بالرسالة، وتوثيق نسبتها، ووصف نسختها، وبيان موضوعها.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

أولاً: أن دعاء القنوت من المسائل الفقهية التي يكثر ورودها، وتظهر الحاجة إليها، لا سيما في الأوقات الفاضلة كشهر

رمضان، مع ما يلاحظ من تباين بين الناس في ضبط ألفاظ الدعاء، ومعرفة معانيه.

ثانياً: أن مصنف الرسالة الشيخ محمد بن أحمد الشريف الجزائري ممن اعتنى بالتحقيق والتدقيق، يظهر ذلك لمن

طالع مصنفاته، ونظر في رسائله.

ثالثاً: أنني لم أطلع على نشرة علمية محققة لهذه الرسالة⁽¹⁾.

وقد اشتمل تحقيقي لهذه الرسالة على مقدمة، وقسمين، وخاتمة:

مقدمة: وفيها بيان أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وهيكله العمل في الرسالة.

القسم الأول: الجانب الدراسي، وفيه دراسة لمصنف الرسالة، وللرسالة المخطوطة، من حيث التعريف بالمؤلف اسماً

ونسباً وولادة، وشيوخاً، والكتب التي صنفها، وتاريخ وفاته، والتعريف بالرسالة المخطوطة من حيث: تحقيق اسمها، ونسبها،

ووصف نسختها، وصور منها.

القسم الثاني: الجانب التحقيقي، النص المحقق، وفيه تحقيق لنص المخطوط من حيث: نسخه، وضبط نصه،

وخدمته، والتعليق عليه: بضبط لفظه، وشرح غريبه، وتوثيق نقوله، وتخرج أحاديثه، والترجمة للأعلام الواردة فيه.

خاتمة: تتضمن أهم النتائج والتوصيات.

فهارس علمية: واقتصر فيها على فهرس المصادر والموضوعات.



القسم الأول: الجانب الدراسي، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف:

اسمه ونسبه: هو محمد العربي بن أحمد بن محمد الشريف، ابن الترجمان، الجزائري⁽²⁾.
ولادته ونشأته: لم أقف على تاريخ محدد لمولده، إلا أنه دُكر في ترجمته أنه صنف إحدى رسائله سنة 1110هـ⁽³⁾، فتكون ولادته قبل 1090هـ/1679م⁽⁴⁾.

والمصنف ولد في الجزائر، وعاش فيها مرحلة من حياته، ثم رحل من موطنه الجزائر إلى تركيا، ونزل أزمير، والقسطنطينية، وغيرهما، وقد بين المؤلف بوضوح انتقاله واستيطانه لأزمير، حيث قال في مصنفه الموسوم بمسك الجيوب في بعض ما نقل من أخبار أبي أيوب -رضي الله عنه-: "ولما جرى القضاء وحكمت الأقدار، بإقامتي بناحية من بلاد الروم وتوطيئي بتلك الديار، فكان تأنيسي واستثناسي من وحشة الهموم والأكدار، بتريد الرحلة لزيارة مقام أبي أيوب، فخر الخرج والأنصار"⁽⁵⁾.

شيوخه: من أبرز شيوخه: أبو عبدالله محمد زيتونة، التونسي ت 1138هـ/1726م، والشيخ مصطفى بن إبراهيم الأزميري، ت بعد عام 1110هـ/1698م، والشيخ محمد بن عمر المانجلاتي، الحسني ت بعد 1110هـ/1698م، والشيخ محمد بن عبدالسلام البناني ت 1163هـ/1750م⁽⁶⁾.

مؤلفاته: صنف الشيخ محمد بن أحمد الجزائري عدداً من الكتب والمؤلفات منها:

- 1- المن والسلوى في تحقيق معنى حديث لا عدوى⁽⁷⁾.
- 2- استجلاب المسرات بشرح دلائل الخيرات⁽⁸⁾.
- 3- القول المتواطي في شرح قصيدة الدمياطي⁽⁹⁾.
- 4- مسك الجيوب في بعض ما نقل من أخبار أبي أيوب⁽¹⁰⁾.
- 5- تعمير الوقوت بسماع ما قيل في دعاء القنوت⁽¹¹⁾.
- 6- الدر المعنوي في شرح حزب النووي⁽¹²⁾.
- 7- جامع الأصول المنيفة من مسند أحاديث أبي حنيفة⁽¹³⁾.
- 8- مصنفات أخرى لم أقف على مخطوطاتها، ومنها: الدر الثمين في تحقيق صفة التكوين، وكشف الكشف عن مجاوزة الأمة خمسمئة وألف، وزبدة التقرير لحل ألفاظ التنوير، وتحقيق الأنظار في معاني منح الغفار⁽¹⁴⁾.
- وفاته: توفي ما بين سنة 1151-1155هـ/1739-1742م⁽¹⁵⁾.

المبحث الثاني: التعريف بالمخطوط

تحقيق اسم المخطوط ونسبته إلى المؤلف:

اسم المخطوط: تعمير الوقوت بسماع ما قيل في دعاء القنوت، وهو للمؤلف: محمد بن أحمد الجزائري، ويدل على ذلك ما يلي:

أولاً: نص المصنف على هذا الاسم، حيث قال في مقدمة رسالته هذه: "وَنَوَيْتُ تَسْمِيَتَهُ بَعْدَ مَا تَسْتَخْرِجُهُ يَدُ التَّحْمَامِ: تَعْمِيرُ الْوُقُوتِ بِسَمَاعِ مَا قِيلَ فِي دُعَاءِ الْقُنُوتِ".
ثانياً: نص المصنف على جمع هذه الرسالة، وكتبه لها، حيث قال في آخرها: "قَالَهُ وَكَتَبَهُ الْفَقِيرُ إِلَى اللَّهِ سُبْحَانَهُ: مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ الشَّرِيفِ الْجَزَائِرِيِّ وَفَقَّهُ اللَّهُ بِمَنِّهِ سَنَةَ 1151 هـ"، وهذا فيه إثبات نسبتهما إليه، وتاريخ كتابتها.



ثالثًا: ورود هذه التسمية في بعض الكتب التي ترجمت للمصنف، منسوبة إليه، ومنها: كتاب تاريخ الجزائر الثقافي، وغيره (16).

رابعًا: ورود هذه التسمية في صفحة غلاف المخطوط منسوبة لمصنفها محمد بن أحمد الجزائري.

وصف نسخة المخطوط المحققة:

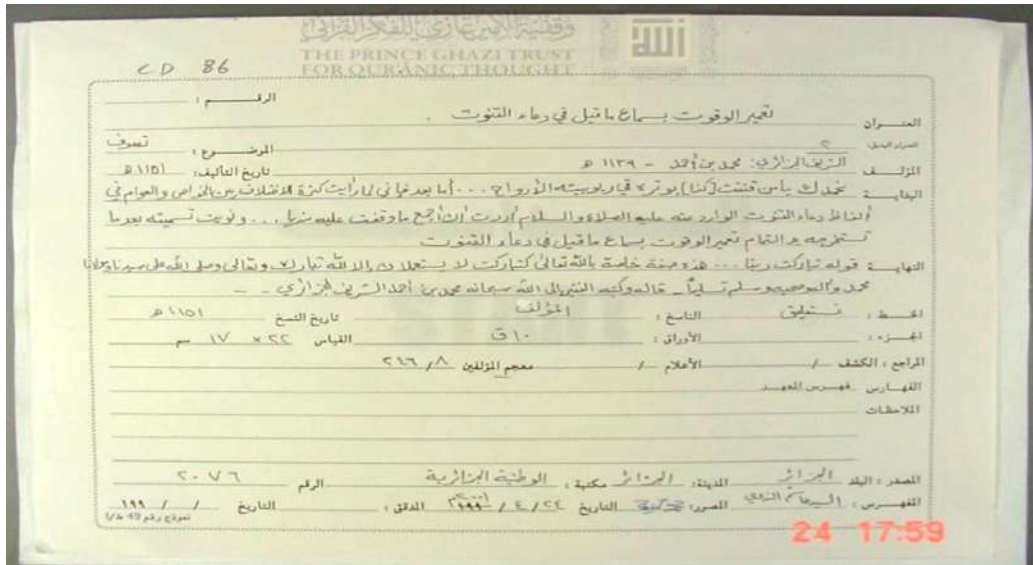
اعتمدت في تحقيق هذه الرسالة على نسخة فريدة، مكتوبة بخط المصنف، محفوظة بالمكتبة الوطنية الجزائرية برقم (2076)، عدد ألواحها عشرة ألواح، في كل لوح وجهان، إلّا اللوح الأخير ففيه وجه واحد، فيكون عدد الأوجه فيها تسعة عشر وجهًا، وفي كل وجه ثمانية عشر سطرًا، ما عدا الوجه الأول من اللوح الأول ففيه ستة عشر سطرًا، والوجه التاسع عشر من اللوح العاشر فيه ستة أسطر فقط، وفي كل سطر ما بين إحدى عشرة إلى ثلاث عشرة كلمة، جاء في آخرها "قاله وكتبه الفقير إلى الله - سبحانه - محمد بن أحمد الشريف الجزائري وفقه الله بمنه سنة 1151 هـ".

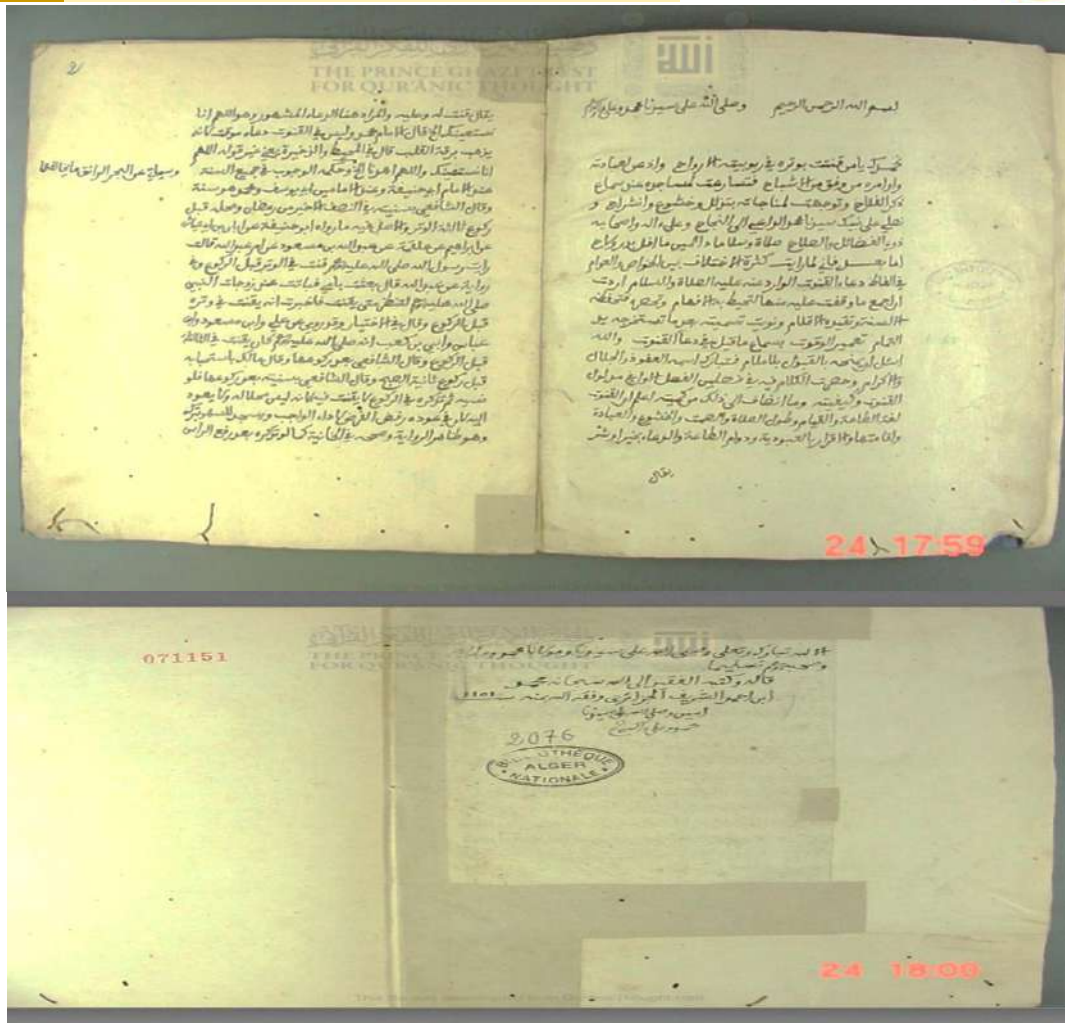
موضوع المخطوط، وسبب تأليفه:

المخطوط في مسألة: دعاء القنوت، من حيث حكمه، وموضعه، وألفاظ الدعاء الواردة فيه، وقد اعتنى المصنف بالألفاظ عناية ظاهرة، فشرح معانيها، وبين المراد بها.

وقد أبان المصنف عن السبب الباعث له على جمع هذه الرسالة فقال: "فَإِنِّي لَمَّا رَأَيْتُ كَثْرَةَ الْاِخْتِلَافِ بَيْنَ الْخَوَاصِّ وَالْعَوَامِّ فِي أَلْفَافِ دُعَاءِ الْقُنُوتِ الْوَارِدِ عَنْهُ عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ أَرَدْتُ أَنْ أَجْمَعَ مَا وَقَفْتُ عَلَيْهِ مِنْهَا؛ لِتُحِيطَ بِهِ الْأَفْهَامُ، وَتُخَصَّرَ فَتُحْفَظَ الْأُسْنَةُ، وَتُقَيَّدَ الْأَقْلَامُ"

صور من نسخة المخطوط:





القسم الثاني: الجانب التحقيقي، النص المحقق:

بسم الله الرحمن الرحيم

وصلّى الله على سيدنا محمد وعلى آله وسلم

نَحْمَدُكَ يَا مَنْ قَنَنْتَ بَوْتِرَهُ فِي رُبُوبِيَّتِهِ الْأَزْوَاحَ⁽¹⁷⁾، وَأَدْعَنَ لِعِبَادَتِهِ وَأَوَامِرِهِ مَنْ وَفَّقَ مِنَ الْأَشْبَاحِ⁽¹⁸⁾، فَتَسَارَعَتْ لِمَسَاجِدِهِ عِنْدَ سَمَاعِ ذِكْرِ الْقَلَّاحِ، وَتَوَجَّهَتْ لِمُنَاجَاتِهِ بِتَذَلُّلٍ وَخُشُوعٍ وَأَنْشِرَاحٍ، وَنُصَلِّيَ عَلَى نَبِيِّكَ سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ الدَّاعِي إِلَى النِّجَاحِ، وَعَلَى آلِهِ وَأَصْحَابِهِ ذَوِي الْقَضَائِلِ وَالصَّلَاحِ، صَلَاةً وَسَلَامًا دَائِمِينَ مَا أَقَلَّ بَذْرُ وَلَاحِ.

أَمَّا بَعْدُ: فَإِنِّي لَمَّا رَأَيْتُ كَثْرَةَ الْاِخْتِلَافِ بَيْنَ الْخَوَاصِّ وَالْعَوَامِّ فِي أَلْفَاظِ دُعَاءِ الْقُنُوتِ الْوَارِدِ عَنْهُ عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ أَرَدْتُ أَنْ أَجْمَعَ مَا وَقَفْتُ عَلَيْهِ مِنْهَا: لِتَحْيُطَ بِهِ الْأَفْهَامُ وَتَحْصُرَهُ، فَتَحْفَظَهُ الْأَلْسِنَةُ، وَتَقْيِّدَهُ الْأَقْلَامُ، وَتَوْنِتَ تَسْمِيَّتُهُ بَعْدَمَا⁽¹⁹⁾



تَسْتَخْرِجُهُ يَدُ التَّمَامِ " تَعْمِيزُ الْوُقُوتِ بِسَمَاعٍ مَا قِيلَ فِي دُعَاءِ الْقُنُوتِ"، وَاللَّهُ أَسْأَلُ أَنْ يَمُنَحَهُ بِالْقَبُولِ بِلَا مَلَامٍ، فَتَبَارَكَ اسْمُهُ الْعَقُودُ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ.

وَحَصَرْتُ الْكَلَامَ فِيهِ فِي فَصْلَيْنِ: الْفَصْلُ الْأَوَّلُ: فِي مَذَلُولِ الْقُنُوتِ، وَكَيْفِيَّتِهِ، وَمَا انْضَافَ إِلَى ذَلِكَ مِنْ كَيْفِيَّتِهِ. اِغْلَمَ أَنَّ الْقُنُوتَ لُغَةً: الطَّاعَةُ، وَالْقِيَامُ، وَطُولُ الصَّلَاةِ، وَالصَّمْتُ، وَالْخُشُوعُ، وَالْعِبَادَةُ، وَإِقَامَتُهَا، وَالْإِقْرَارُ بِالْعُبُودِيَّةِ، وَدَوَامُ الطَّاعَةِ، وَالِدُعَاءُ بِخَيْرٍ أَوْ شَرٍّ⁽²⁰⁾، يُقَالُ: قَنَنْتَ لَهُ وَعَلَيْهِ⁽²¹⁾، وَالْمُرَادُ هُنَا:

الدُّعَاءُ الْمَشْهُورُ، وَهُوَ اللَّهْمُ إِنَّا نَسْتَعِينُكَ إلخ⁽²²⁾. قَالَ الْإِمَامُ مُحَمَّدٌ⁽²³⁾: وَلَيْسَ فِي الْقُنُوتِ دُعَاءٌ مُؤَقَّتٌ؛ لِأَنَّهُ يَذْهَبُ بِرِقَّةِ الْقَلْبِ⁽²⁴⁾. قَالَ فِي الْمَجِيطِ⁽²⁵⁾ وَالذَّخِيرَةِ⁽²⁶⁾: يُعْنِي غَيْرَ قَوْلِهِ: اللَّهْمُ إِنَّا نَسْتَعِينُكَ، وَاللَّهْمُ اهْدِنَا إلخ⁽²⁷⁾، وَسَيَأْتِي فِي الْبَحْرِ الرَّائِقِ مَا يُخَالِفُهُمَا.

وَحُكْمُهُ: الْوُجُوبُ فِي جَمِيعِ السَّنَةِ: عِنْدَ الْإِمَامِ أَبِي حَنِيفَةَ، وَعِنْدَ الْإِمَامَيْنِ أَبِي يُوسُفَ وَمُحَمَّدَ هُوَ: سُنَّةٌ⁽²⁸⁾، وَقَالَ الشَّافِعِيُّ: بِسُنِّيَّتِهِ: فِي النِّصْفِ الْآخِرِ مِنْ رَمَضَانَ⁽²⁹⁾. وَمَحَلُّهُ: قَبْلَ رُكُوعِ ثَالِثَةِ الْوُتْرِ⁽³⁰⁾.

وَالْأَصْلُ فِيهِ مَا رَوَاهُ أَبُو حَنِيفَةَ⁽³¹⁾ عَنْ أَبِي بَانٍ بْنِ أَبِي عِيَّاشٍ⁽³²⁾ عَنْ إِبْرَاهِيمَ⁽³³⁾ عَنْ عَلْقَمَةَ⁽³⁴⁾ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ⁽³⁵⁾ عَنْ أُمِّ عَبْدِ اللَّهِ⁽³⁶⁾ قَالَتْ: رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَنَنْتَ فِي الْوُتْرِ قَبْلَ الرُّكُوعِ⁽³⁷⁾، وَفِي رِوَايَةٍ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ قَالَ: بَعَثْتُ بِأُمِّي، فَبَاتَتْ عِنْدَ زَوْجَاتِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ؛ لَتَنْظُرَ مَتَى يَفْتَنُ، فَأَخْبَرْتُ أَنَّهُ يَفْتَنُ فِي وَتْرِهِ قَبْلَ الرُّكُوعِ⁽³⁸⁾، وَقَالَ فِي الْاِخْتِيَارِ: وَقَدْ رُوِيَ عَنْ عَلِيٍّ⁽³⁹⁾ وَابْنِ مَسْعُودٍ وَابْنِ عَبَّاسٍ⁽⁴⁰⁾ وَأَبِي بِنِ كَعْبٍ⁽⁴¹⁾ أَنَّهُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يَفْتَنُ فِي الثَّالِثَةِ قَبْلَ الرُّكُوعِ⁽⁴²⁾، وَقَالَ الشَّافِعِيُّ⁽⁴³⁾ بَعْدَ رُكُوعِهَا⁽⁴⁴⁾، وَقَالَ مَالِكٌ⁽⁴⁵⁾ بِاسْتِخْبَابِهِ قَبْلَ رُكُوعِ ثَانِيَةِ الصُّبْحِ⁽⁴⁶⁾، وَقَالَ الشَّافِعِيُّ بِسُنِّيَّتِهِ بَعْدَ رُكُوعِهَا⁽⁴⁷⁾، فَلَوْ نَسِيَهُ ثُمَّ تَذَكَّرَهُ فِي الرُّكُوعِ لَا يَفْتَنُ فِيهِ؛ لِأَنَّهُ لَيْسَ مُحَلًّا لَهُ، وَلَا يَعُودُ إِلَيْهِ؛ لِأَنَّ فِي عَوْدِهِ رَفْضُ الْقَرْضِ لِأَدَاءِ الْوَاجِبِ، وَيَسْجُدُ لِسَهْوٍ بِرُكُوعِهِ، وَهُوَ ظَاهِرُ الرِّوَايَةِ، وَصَحَّحَهُ فِي الْخَانِيَةِ⁽⁴⁸⁾: كَمَا لَوْ تَذَكَّرَهُ بَعْدَ رَفْعِ الرَّأْسِ// مِنْ الرُّكُوعِ، وَعَنْ أَبِي حَنِيفَةَ أَنَّهُ يَعُودُ إِلَيْهِ؛ لِشَبْهِهِ بِالْقُرْآنِ كَمَا لَوْ تَرَكَ الْفَاتِحَةَ أَوْ السُّورَةَ فَتَذَكَّرَهَا فِي الرُّكُوعِ أَوْ بَعْدَ رَفْعِ الرَّأْسِ مِنْهُ فَإِنَّهُ يَعُودُ، فَإِنْ عَادَ وَقَنَنْتَ وَعَادَ الرُّكُوعَ أَوْ لَمْ يُعِدْهُ لَمْ تَفْسُدْ صَلَاتُهُ وَيَسْجُدُ لِسَهْوٍ أَيْضًا⁽⁵⁰⁾.

وَإِذَا أَرَادَ أَنْ يَفْتَنَ كَبَّرَ: لِمَا رُوِيَ عَنْ عُمَرَ⁽⁵¹⁾ وَعَلِيٍّ وَالْبَرَاءِ بْنِ عَازِبٍ⁽⁵²⁾ أَنَّهُمْ كَانُوا إِذَا فَرَعُوا مِنَ الْقِرَاءَةِ يُكَبِّرُونَ⁽⁵³⁾، وَالْقِيَاسُ يَذُلُّ عَلَيْهِ فَإِنَّ التَّكْبِيرَ لِلْفَصْلِ وَالْاِثْتِقَالَ مِنْ حَالٍ إِلَى حَالٍ، وَحَالُ الْقُنُوتِ مُخَالِفَةٌ لِحَالِ الْقِرَاءَةِ⁽⁵⁴⁾. فَقَوْلُ الْمَرْزِيِّ⁽⁵⁵⁾: زَادَ أَبُو حَنِيفَةَ تَكْبِيرَةً فِي الْقُنُوتِ؛ لَمْ تُثَبِّتْ فِي السُّنَّةِ وَلَا دَلٌّ عَلَيْهَا ذَلِيلٌ مِنَ الْقِيَاسِ: فَصُورٌ وَخَطَأٌ مِنْهُ⁽⁵⁶⁾.

وَرَفَعَ يَدَيْهِ جَذَاءً أَدْنَاهُ، وَهُوَ مَرْوِيٌّ عَنْ ابْنِ مَسْعُودٍ وَابْنِ عُمَرَ⁽⁵⁷⁾ وَابْنِ عَبَّاسٍ وَأَبِي عُبَيْدٍ⁽⁵⁸⁾ وَإِسْحَاقَ⁽⁵⁹⁾، ثُمَّ يُعِيدُهُمَا كَمَا كَانَا، وَسَوَاءٌ فِي ذَلِكَ الْإِمَامُ أَوْ الْمَأْمُومُ وَالْمُنْفَرِدُ⁽⁶⁰⁾.

وَاخْتَلَفَ هَلْ يَجْزِي بِالْقُنُوتِ أَوْ يُسِرُّ؟ قَوْلَانِ: قَالَ فِي الذَّخِيرَةِ: اسْتَحْسِنَ الْجَهْرُ فِي بِلَادِ الْعَجَمِ لِلْإِمَامِ؛ لِيَتَعَلَّمُوا؛ كَمَا جَرَّ عُمَرُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ بِالثَّنَاءِ حِينَ قَدِمَ عَلَيْهِ وَقَدْ الْعِرَاقِي⁽⁶¹⁾. قَالَ فِي شَرْحِ مُخْتَصَرِ الْوَقَايَةِ: وَجِبَتْ لَهُ لَا يَفْتَنُ الْمُقْتَدِي عِنْدَ مُحَمَّدٍ، كَذَا فِي الْكُرْمَانِي⁽⁶²⁾، وَقَدْ نَصَّ فِي الْهَدَايَةِ وَشَرَحَ الْمُجْمَعُ عَلَى أَنَّ الْمُخْتَارَ: الْمُخَافَةُ⁽⁶³⁾، وَفِي الْمَجِيطِ عَلَى أَنَّهُ الْأَصَحُّ⁽⁶⁴⁾، وَفِي الْبَدَائِعِ: وَاخْتَارَ مَشَايخُنَا بِمَا وَزَّاءَ النَّهْرِ: الْإِحْفَاءُ⁽⁶⁵⁾.

وَلَفْظُهُ الْمَأْنُورُ رُؤْيٌ بِالْفَاقِطِ مُخْتَلَفٌ، قَالَ فِي شَرْحِ مُنْيَةِ الْمُصَلِّي⁽⁶⁶⁾: وَأَحْسَنُهَا: اللَّهْمُ إِنَّا نَسْتَعِينُكَ، وَتَسْتَغْفِرُكَ، وَنُؤْمِنُ بِكَ،⁽⁶⁷⁾// وَتَتَوَكَّلُ عَلَيْنَا، وَنُثْنِي عَلَيْكَ الْخَيْرَ كُلَّهُ، تَشْكُرُكَ وَلَا تَكْفُرُكَ، وَتَخْلَعُ وَتَبْرُكُ مَنْ يَفْجُرُكَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُكَ، وَلَكَ نُصَلِّي وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى وَنَحْفِدُ، نَرْجُو رَحْمَتَكَ، وَنَخْشَى عَذَابَكَ: إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَفَّارِ مُلْحِقٌ⁽⁶⁸⁾. كَذَا فِي الْبَيَانِ وَغَيْرِهِمَا⁽⁶⁹⁾، وَفِي



شرح الملتقى لباقاني⁽⁷⁰⁾ بلفظ: اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَغْفِرُكَ وَنَسْتَغْفِرُكَ وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَنُتُوبُ إِلَيْكَ، وَنَتَوَكَّلُ عَلَيْكَ، وَنُثْنِي عَلَيْكَ الْخَيْرَ كُلَّهُ، نَشْكُرُكَ وَلَا نَكْفُرُكَ، وَنَخْلَعُ وَنَتْرُكُ مَنْ يَفْجُرُكَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُ، وَلَكَ نُصَلِّي وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى وَنَخْشَى، نَرْجُو رَحْمَتَكَ، وَنَخْشَى عَذَابَكَ الْجِدَّ؛ إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَافِرِ مُلْحِقٌ، كَذَا بِرِيَازَةِ: وَنُتُوبُ إِلَيْكَ بَعْدَ: وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَالْجِدَّ بَعْدَ: وَنُثْنِي عَلَيْكَ، وَفِي الدُّرَرِ⁽⁷¹⁾ بلفظ: اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَغْفِرُكَ، وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنُتُوبُ إِلَيْكَ، وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَنَتَوَكَّلُ عَلَيْكَ، وَنُثْنِي عَلَيْكَ الْخَيْرَ كُلَّهُ، نَشْكُرُكَ وَلَا نَكْفُرُكَ، وَنَخْلَعُ وَنَتْرُكُ مَنْ يَفْجُرُكَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُ، وَلَكَ نُصَلِّي وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى، وَنَخْشَى عَذَابَكَ الْجِدَّ؛ إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَافِرِ مُلْحِقٌ، كَذَا بِتَقْدِيمِ: وَنُتُوبُ إِلَيْكَ عَلَى: وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَحَذَفِ الْجِدَّ⁽⁷²⁾، وَفِي شَرْحِ الْمَجْمَعِ⁽⁷³⁾ وَتَبِعَهُ فِي مَنَحِ الْعَقَّارِ⁽⁷⁴⁾ بلفظ: اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَغْفِرُكَ، وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَنَتَوَكَّلُ عَلَيْكَ، وَنُثْنِي عَلَيْكَ الْخَيْرَ كُلَّهُ، نَشْكُرُكَ وَلَا نَكْفُرُكَ، وَنَخْلَعُ وَنَتْرُكُ مَنْ يَفْجُرُكَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُ⁽⁷⁵⁾، وَلَكَ نُصَلِّي وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى، وَنَخْشَى عَذَابَكَ الْجِدَّ؛ إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَافِرِ مُلْحِقٌ، كَذَا بِتَقْدِيمِ: وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنُتُوبُ إِلَيْكَ، وَذَكَرَ الْجِدَّ بَعْدَ: إِنَّ عَذَابَكَ، وَمِثْلُهُ فِي مُقَدِّمَةِ الشَّرْئِبَلِيِّ⁽⁷⁶⁾ إِلَّا أَنَّهُ ذَكَرَ: وَنُتُوبُ إِلَيْكَ بَعْدَ: وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَفِي شَرْحِ مُحْتَصَرِ الْوَقَايَةِ لِلْقَهْطَانِيِّ⁽⁷⁷⁾ بلفظ: اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَغْفِرُكَ، وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَنَتَوَكَّلُ عَلَيْكَ، وَنُثْنِي عَلَيْكَ الْخَيْرَ كُلَّهُ، نَشْكُرُكَ وَلَا نَكْفُرُكَ، وَنَخْلَعُ وَنَتْرُكُ مَنْ يَفْجُرُكَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُ، وَلَكَ نُصَلِّي وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى، وَنَخْشَى عَذَابَكَ الْجِدَّ؛ إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَافِرِ مُلْحِقٌ، كَذَا بِحَذْفِ: وَنُتُوبُ إِلَيْكَ، وَالْجِدَّ، وَفِي الْفَتْحِ⁽⁷⁸⁾، وَتَبِعَهُ فِي شَرْحِ مُقَدِّمَةِ الشَّرْئِبَلِيِّ⁽⁷⁹⁾ بلفظ: اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَغْفِرُكَ، وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَنَخْلَعُ لَكَ، وَنَتْرُكُ مَنْ يَفْجُرُكَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُ، وَلَكَ نُصَلِّي وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى، وَنَخْشَى عَذَابَكَ الْجِدَّ؛ إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَافِرِ مُلْحِقٌ، كَذَا بِذِكْرِ: وَنَخْلَعُ لَكَ⁽⁸⁰⁾ بِالنُّونِ بَعْدَ: وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَبَعْدَهُ: وَنَتْرُكُ مَنْ يَفْجُرُكَ، وَذَكَرَ: الْجِدَّ بَعْدَ: إِنَّ عَذَابَكَ. فِي أَذْكَارِ التَّوَوِّي⁽⁸¹⁾ فِيمَا جَاءَ عَنْ عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّهُ كَانَ يَقْنُتُ فَيَقُولُ: اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَغْفِرُكَ وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَلَا نَكْفُرُكَ، وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَنَخْلَعُ مَنْ يَفْجُرُكَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُ، وَلَكَ نُصَلِّي وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى⁽⁸²⁾، وَنَخْشَى عَذَابَكَ الْجِدَّ؛ إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَافِرِ مُلْحِقٌ. كَذَا بِذِكْرِ الْإِسْتِعَانَةِ وَالِاسْتِغْفَارِ فَقَطْ كَمَا قَبْلَهُ، وَتَقْدِيمِ: وَلَا نَكْفُرُكَ عَلَى: وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَبَعْدَهُمَا: وَنَخْلَعُ مَنْ يَفْجُرُكَ، وَذَكَرَ: الْجِدَّ بَعْدَ: إِنَّ عَذَابَكَ. وَأَخْرَجَ الْبَهَقِيُّ⁽⁸³⁾ مِنْ طَرِيقِ سُفْيَانَ الثَّوْرِيِّ⁽⁸⁴⁾ أَنَّ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ قَنَتَ فَقَالَ: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَغْفِرُكَ، وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنُثْنِي عَلَيْكَ، وَلَا نَكْفُرُكَ، وَنَخْلَعُ وَنَتْرُكُ مَنْ يَفْجُرُكَ، بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُ، وَلَكَ نُصَلِّي وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى، وَنَخْشَى عَذَابَكَ الْجِدَّ؛ إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَافِرِينَ مُلْحِقٌ، كَذَا بِذِكْرِ: وَنُثْنِي عَلَيْكَ بَعْدَ: وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَحَذَفِ: الْخَيْرَ، وَذَكَرَ: وَنَتْرُكُ بَعْدَ: وَنَخْلَعُ، وَالْكَافِرِينَ بَدَلَ: الْكَافِرِ.

قَالَ ابْنُ جُرَيْجٍ⁽⁸⁵⁾: حِكْمَةُ التَّبَسُّلَةِ أَنَّهَا سُورَتَانِ فِي مُصْحَفِ بَعْضِ الصَّحَابَةِ، فَعَنْ أَبِي بِنِ كَعْبٍ أَنَّهُ كَانَ يَقْنُتُ بِهِمَا، وَيَكْتُمُهُمَا فِي مُصْحَفِهِ⁽⁸⁶⁾.

وَنَقَلَ عَنْ مُصْحَفِ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ: قِرَاءَةُ أَبِي وَأَبِي مُوسَى⁽⁸⁷⁾: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَغْفِرُكَ، وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنُثْنِي عَلَيْكَ الْخَيْرَ، وَلَا نَكْفُرُكَ، وَنَخْلَعُ وَنَتْرُكُ مَنْ يَفْجُرُكَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُ، وَلَكَ نُصَلِّي وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى، وَنَخْشَى عَذَابَكَ، وَنَرْجُو رَحْمَتَكَ؛ إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَافِرِ مُلْحِقٌ⁽⁸⁸⁾. كَذَا بِذِكْرِ: الْخَيْرَ بَعْدَ: وَنُثْنِي عَلَيْكَ، وَتَقْدِيمِ: وَنَخْشَى عَذَابَكَ عَلَى: وَنَرْجُو رَحْمَتَكَ، وَالْكَافِرِ⁽⁸⁹⁾ بَدَلَ: الْكَافِرِينَ.

وَمِثْلُهُ فِي الْحَصَنِ الْحَصِينِ⁽⁹⁰⁾.

وَأَخْرَجَ الطَّبْرَانِيُّ⁽⁹¹⁾ فِي الدُّعَاءِ⁽⁹²⁾ عَنْ عَلِيِّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَّمَهُ هَاتَيْنِ السُّورَتَيْنِ: اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَغْفِرُكَ، وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنُثْنِي عَلَيْكَ، وَلَا نَكْفُرُكَ، وَنَخْلَعُ نَثْرَكَ مِنْ يَفْجُرِكَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُكَ، وَلَكَ نُصَلِّي، وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى، وَنَخْشَى، وَنَرْجُو رَحْمَتَكَ، وَنَخْشَى عَذَابَكَ: إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَفَّارِ مُلْحِقٌ. كَذَا بِحَذْفِ: الْخَيْرِ، وَوَاوٍ: وَنَثْرَكَ. وَرَوَى عَبْدُ اللَّهِ بْنُ وَهْبٍ⁽⁹³⁾ أَنَّ جَبْرِيلَ نَزَلَ عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُوَ فِي الصَّلَاةِ بَعْدَمَا كَانَ يَدْعُو عَلَى مُضَرٍّ فَأَمَرَهُ بِالسُّكُوتِ، وَقَالَ: إِنَّ اللَّهَ لَمْ يَبْعَثْكَ سَبَابًا وَلَا لَعْنًا، وَإِنَّمَا بَعَثَكَ رَحْمَةً وَلَمْ يَبْعَثْكَ عَذَابًا، (لَيْسَ لَكَ مِنَ الْأَمْرِ شَيْءٌ أَوْ يَتُوبَ عَلَيْهِمْ أَوْ يُعَذِّبُهُمْ فَإِنَّهُمْ ظَالِمُونَ) [الأنبياء: 128]، ثُمَّ عَلَّمَهُ: اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَغْفِرُكَ، وَنَسْتَغْفِرُكَ، وَنُؤْمِنُ بِكَ، وَنَتَوَكَّلُ عَلَيْكَ، وَنُثْنِي عَلَيْكَ، وَلَا نَكْفُرُكَ، وَنَخْنَعُ لَكَ، وَنَخْلَعُ وَنَثْرَكَ مِنْ يَكْفُرِكَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَعْبُدُكَ، وَلَكَ نُصَلِّي، وَنَسْجُدُ، وَإِلَيْكَ نَسْعَى، وَنَخْشَى، وَنَرْجُو رَحْمَتَكَ، وَنَخَافُ عَذَابَكَ الْجَدِّ: إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَافِرِينَ مُلْحِقٌ⁽⁹⁴⁾، كَذَا بِذِكْرِ: وَنَخْنَعُ لَكَ بِالنُّونِ قَبْلَ: وَنَخْلَعُ، وَمَنْ يَكْفُرُكَ بَدَلْ: مَنْ يَفْجُرُكَ، وَنَخَافُ بَدَلْ: وَنَخْشَى، وَالْكَافِرِينَ بَدَلْ: الْكَفَّارِ، وَذَكَرَ: الْجَدَّ بَعْدَ: وَنَخَافُ عَذَابَكَ. وَأَخْرَجَهُ أَيْضًا أَبُو دَاوُدَ⁽⁹⁵⁾ وَالتَّبَهِيُّ⁽⁹⁶⁾ عَنْ خَالِدِ بْنِ أَبِي عِمْرَانَ⁽⁹⁷⁾.

قَالَ فِي شَرْحِ مُخْتَصَرِ الْوَقَايَةِ⁽⁹⁸⁾ بَعْدَمَا تَقَدَّمَ عَنْهُ، وَالْأَوَّلَى أَنْ يُزَادَ عَلَيْهِ: اللَّهُمَّ⁽⁹⁹⁾ // اهْدِنَا فِيمَنْ هَدَيْتَ، وَعَافِنَا فِيمَنْ عَافَيْتَ، وَتَوَلَّنَا فِيمَنْ تَوَلَّيْتَ، وَبَارِكْ لَنَا فِيمَا أَعْطَيْتَ: إِنَّكَ تَقْضِي وَلَا يُقْضَى عَلَيْكَ، إِنَّهُ لَا يَذِلُّ مَنْ وَالَيْتَ، وَلَا يَعِزُّ مَنْ عَادَيْتَ، تَبَارَكْتَ رَبَّنَا وَتَعَالَيْتَ عَمَّا يَقُولُ الظَّالِمُونَ غُلُوبًا كَبِيرًا⁽¹⁰⁰⁾.

وَقَالَ فِي الدَّرَرِ⁽¹⁰¹⁾: بَعْدَ قَوْلِهِ إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَفَّارِ مُلْحِقٌ: وَالْقَوْمُ يُتَابِعُونَ الْإِمَامَ إِلَى هُنَا، فَإِذَا شَرَعَ الْإِمَامُ فِي الدُّعَاءِ قَالَ أَبُو يُوسُفَ⁽¹⁰²⁾: يُتَابِعُونَهُ وَيَقْرَأُونَهُ مَعَهُ، وَقَالَ مُحَمَّدٌ: لَا يُتَابِعُونَهُ، وَلَكِنْ يُؤْمِنُونَ.

وَالدُّعَاءُ: اللَّهُمَّ اهْدِنَا فِيمَنْ هَدَيْتَ، وَعَافِنَا فِيمَنْ عَافَيْتَ، وَتَوَلَّنَا فِيمَنْ تَوَلَّيْتَ، وَبَارِكْ لَنَا فِيمَا أَعْطَيْتَ، وَقِنَا يَا رَبَّنَا شَرَّ مَا قَضَيْتَ: إِنَّكَ تَقْضِي وَلَا يُقْضَى عَلَيْكَ، إِنَّهُ لَا يَذِلُّ مَنْ وَالَيْتَ، وَلَا يَعِزُّ مَنْ عَادَيْتَ، تَبَارَكْتَ رَبَّنَا وَتَعَالَيْتَ، فَلَكَ الْحَمْدُ عَلَى مَا قَضَيْتَ، وَنَسْتَغْفِرُكَ اللَّهُمَّ وَنَتُوبُ إِلَيْكَ، وَقُلْ رَبِّ اغْفِرْ وَارْحَمْ وَأَنْتَ خَيْرُ الرَّاحِمِينَ. وَفِي سُنَنِ أَبِي دَاوُدَ⁽¹⁰³⁾ وَالتِّرْمِذِيِّ⁽¹⁰⁴⁾ وَالتَّسَائِي⁽¹⁰⁵⁾ وَابْنِ مَاجَةَ⁽¹⁰⁶⁾ وَالتَّبَهِيِّ⁽¹⁰⁷⁾ وَابْنِ جَبَانَ⁽¹⁰⁸⁾ وَغَيْرِهَا بِالْإِسْنَادِ الصَّحِيحِ⁽¹⁰⁹⁾ عَنِ الْحَسَنِ بْنِ عَلِيٍّ⁽¹¹⁰⁾ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قَالَ: عَلَّمَنِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَلِمَاتٍ أَقُولُهَا فِي الْوُثْرِ: "اللَّهُمَّ اهْدِنِي فِيمَنْ هَدَيْتَ، وَعَافِنِي فِيمَنْ عَافَيْتَ، وَتَوَلَّنِي فِيمَنْ تَوَلَّيْتَ، وَبَارِكْ لِي فِيمَا أَعْطَيْتَ، وَقِنِي شَرَّ مَا قَضَيْتَ، فَإِنَّكَ تَقْضِي وَلَا يُقْضَى عَلَيْكَ، إِنَّهُ لَا يَذِلُّ مَنْ وَالَيْتَ، تَبَارَكْتَ رَبَّنَا وَتَعَالَيْتَ"⁽¹¹¹⁾ // قَالَ التِّرْمِذِيُّ: هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ، وَلَا يُعْرَفُ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي الْفُتُوتِ شَيْءٌ أَحْسَنَ مِنْ هَذَا⁽¹¹²⁾.

وَفِي رَوَايَةٍ ذَكَرَهَا التَّبَهِيُّ أَنَّ مُحَمَّدَ بْنَ الْحَنَفِيَّةِ، وَهُوَ ابْنُ عَلِيٍّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قَالَ: إِنَّ هَذَا الدُّعَاءَ هُوَ الَّذِي كَانَ أَبِي يَدْعُو بِهِ فِي صَلَاةِ الْفَجْرِ فِي فُتُوْتِهِ⁽¹¹³⁾.

وَلِذَلِكَ قَالَ فِي شَرْحِ الْمُنْيَةِ⁽¹¹⁴⁾ بَعْدَمَا تَقَدَّمَ عَنْهُ: وَيَضُمُّ إِلَيْهِ فُتُوتُ الْحَسَنِ بْنِ عَلِيٍّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: اللَّهُمَّ اهْدِنِي إِلَيْهِ، إِلَّا أَنَّهُ زَادَ: وَلَا يَعِزُّ مَنْ عَادَيْتَ بَعْدَ قَوْلِهِ: إِنَّهُ لَا يَذِلُّ مَنْ وَالَيْتَ، كَمَا تَقَدَّمَ عَنِ الدَّرَرِ وَشَرْحِ مُخْتَصَرِ الْوَقَايَةِ وَهِيَ رَوَايَةٌ عَنِ التَّبَهِيِّ وَابْنِ جَبَانَ⁽¹¹⁵⁾.

وَزَادَ التَّسَائِيُّ بَعْدَ وَتَعَالَيْتَ: وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى النَّبِيِّ وَآلِهِ وَسَلَّمَ⁽¹¹⁶⁾، وَالرَّوَايَةُ بِإِفْرَادِ ضَمِيرِ اهْدِنِي وَمَا بَعْدَهُ، وَكَذَلِكَ ذَكَرَهُ فِي شَرْحِ الْمُنْيَةِ⁽¹¹⁷⁾، وَقَدْ تَقَدَّمَ عَنْ شَرْحِ مُخْتَصَرِ الْوَقَايَةِ وَالدَّرَرِ: اللَّهُمَّ اهْدِنَا بِضَمِيرِ الْمُتَكَلِّمِ الْمُشْرِكِ فِيهِ الْغَيْرِ، وَكَذَا فِيمَا بَعْدَهُ⁽¹¹⁸⁾، وَهُوَ حَسَنٌ فِيمَا إِذَا كَانَ الْقَائِنُ إِمَامًا، أَمَا إِذَا كَانَ مُنْفَرِدًا أَوْ مَأْمُومًا فَلَا يَنْبَغِي لَهُ تَغْيِيرُ الرِّوَايَةِ.

قَالَ الْإِمَامُ النَّوَوِيُّ فِي الْأَذْكَارِ⁽¹¹⁹⁾: اعْلَمْ أَنَّهُ يُسْتَحَبُّ إِذَا كَانَ الْمُصَلِّي إِمَامًا أَنْ يَقُولَ: اللَّهُمَّ اهْدِنَا بِلَفْظِ الْجَمْعِ، وَكَذَلِكَ الْبَاقِي، وَلَوْ قَالَ: اهْدِنِي حَصَلَ الْفُتُوتُ، وَكَانَ مَكْرُوهًا: لِأَنَّهُ يُكْرَهُ لِلْإِمَامِ تَخْصِيصُ نَفْسِهِ بِالدُّعَاءِ: بِمَا رُوِيَ فِي سُنَنِ أَبِي دَاوُدَ⁽¹²⁰⁾.



وَالْزَمِذِي⁽¹²¹⁾ عَنْ ثَوْبَانَ⁽¹²²⁾ رَضِيَ اللَّهُ⁽¹²³⁾ عَنْهُ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "لَا يَوْمُ عَبْدٌ قَوْمًا فَيُخَصَّ نَفْسُهُ بِدَعْوَةٍ دَوَّعَتْهُمْ، فَإِنْ فَعَلَ فَقَدْ خَانَهُمْ" قَالَ الزَّمِذِيُّ: حَدِيثٌ حَسَنٌ⁽¹²⁴⁾.

وَقَدْ زَادَ فِي الدَّرَرِ بَعْدَ قَوْلِهِ: وَقِنَا، قَوْلُهُ: يَا رَبَّنَا، وَلَيْسَ مِنَ الرَّوَايَةِ⁽¹²⁵⁾، وَقَدْ زَادَ فِي شَرْحِ مُخْتَصَرِ الْوَقَايَةِ بَعْدَ قَوْلِهِ: وَتَعَالَيْتَ، قَوْلُهُ: عَمَّا يَقُولُ الظَّالِمُونَ غُلُوبًا كَبِيرًا⁽¹²⁶⁾، وَأَسْقَطَهُ فِي الدَّرَرِ، وَأَثْبَتَ مَكَانَهُ: فَلَكَ الْحَمْدُ عَلَى مَا قَضَيْتَ، وَنَسْتَعْفِرُكَ اللَّهُمَّ وَتَتَوَبُّ إِلَيْكَ، وَقُلْ رَبِّ اغْفِرْ وَارْحَمْ وَأَنْتَ خَيْرُ الرَّاجِمِينَ⁽¹²⁷⁾، وَالزَّيَادَتَانِ مَعًا لَيْسَتَا مِنَ الرَّوَايَةِ⁽¹²⁸⁾.

وَفِي سُنَنِ أَبِي دَاوُدَ⁽¹²⁹⁾ وَالزَّمِذِيِّ⁽¹³⁰⁾ وَالنَّسَائِيِّ⁽¹³¹⁾ وَابْنِ مَاجَهَ⁽¹³²⁾ عَنْ عَلِيِّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّهُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يَقُولُ فِي آخِرِ وَثَرِهِ: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِرِضَاكَ مِنْ سَخَطِكَ، وَبِمُعَافَاتِكَ مِنْ عُقُوبَتِكَ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنْكَ، لَا أَحْصِي ثَنَاءً عَلَيْكَ أَنْتَ كَمَا أَثْنَيْتَ عَلَى نَفْسِكَ»⁽¹³³⁾.

وَقَدْ جَاءَ عَنْ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّهُ كَانَ يَقُولُ بَعْدَ إِنْ عَذَابَكَ بِالْكَفَّارِ مُلْحَقٌ: "اللَّهُمَّ اغْفِرْ لِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ، وَالْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ، وَأَلْفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ، وَأَصْلَحْ ذَاتَ بَيْنِهِمْ، وَأَنْصُرْهُمْ عَلَى عَدُوِّكَ وَعَدُوِّهِمْ، اللَّهُمَّ الْغَنِّ كَفْرَةَ أَهْلِ الْكِتَابِ الَّذِينَ يَكْذِبُونَ رُسُلَكَ، وَيُقَاتِلُونَ أَوْلِيَاءَكَ، اللَّهُمَّ خَالِفْ بَيْنَ كَلِمَتِهِمْ، وَزَلِّزْ أَقْدَامَهُمْ، وَأَنْزِلْ بِهِمْ بَأْسَكَ الَّذِي لَا تَرُدُّهُ عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ" ⁽¹³⁴⁾.

وَفِي أَذْكَارِ النَّوَوِيِّ عَنْ عُمَرَ بَلَفْظًا: اللَّهُمَّ عَذِّبْ الْكَفْرَةَ الَّذِينَ يَصُدُّونَ⁽¹³⁵⁾ عَنْ سَبِيلِكَ، وَيَكْذِبُونَ رُسُلَكَ، وَيُقَاتِلُونَ أَوْلِيَاءَكَ، اللَّهُمَّ اغْفِرْ لِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ، وَالْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ، وَأَصْلَحْ ذَاتَ بَيْنِهِمْ، وَأَلْفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ، وَاجْعَلْ فِي قُلُوبِهِمْ الْإِيمَانَ وَالْحِكْمَةَ، وَتَبَيَّنْ عَلَى مِلَّةِ رَسُولِكَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَأَوْزِعْهُمْ أَنْ يُؤْفُوا بِعَهْدِكَ الَّذِي عَاهَدْتَهُمْ عَلَيْهِ، وَأَنْصُرْهُمْ عَلَى عَدُوِّكَ وَعَدُوِّهِمْ، إِلَهَ الْحَقِّ، وَاجْعَلْنَا مِنْهُمْ" ⁽¹³⁶⁾.

قَالَ النَّوَوِيُّ: وَاعْلَمْ أَنَّ الْمَقُولَ عَنْ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: عَذِّبْ كَفْرَةَ أَهْلِ الْكِتَابِ؛ لِأَنَّ قِتَالَهُمْ ذَلِكَ الزَّمَانِ كَانَ مَعَ كَفْرَةِ أَهْلِ الْكِتَابِ، وَأَمَّا الْيَوْمُ فَالْاخْتِيَارُ أَنْ يَقُولَ: عَذِّبْ الْكَفْرَةَ؛ فَإِنَّهُ أَعَمُّ⁽¹³⁷⁾.

وَاخْتَارَ الْفَقِيهَ أَبُو اللَّيْثِ⁽¹³⁸⁾: الصَّلَاةُ عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَعْدَ الْقُنُوتِ، وَهُوَ مَرْوِيُّ عَنِ النَّخَعِيِّ، وَكَرِهَهُ بَعْضُهُمْ⁽¹³⁹⁾، وَفِي قَاضِي خَانَ وَمَنْ لَمْ يُحْسِنِ الْقُنُوتَ يَقُولُ: (رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ)⁽¹⁴⁰⁾.

وَقَالَ الْفَقِيهَ أَبُو اللَّيْثِ: يَقُولُ: اللَّهُمَّ اغْفِرْ لِي وَيَكْرِزْهَا ثَلَاثًا، وَقِيلَ: يَقُولُ: يَا رَبِّ، وَيَكْرِزْهَا ثَلَاثًا⁽¹⁴¹⁾، قَالَ فِي التَّجْنِيسِ⁽¹⁴²⁾: ذَكَرَهُ الصَّبْرُ الشَّهِيدُ⁽¹⁴³⁾، وَنَسَبَهُ إِلَى فَتَاوَى أَهْلِ سَمَرْقَنْدٍ⁽¹⁴⁴⁾، وَقَالَ فِي الْاخْتِيَارِ⁽¹⁴⁵⁾: يَقُولُ: اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْتَعِينُكَ،

اغْفِرْ لَنَا مِرَارًا، رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً، وَفِي الْآخِرَةِ حَسَنَةً إِلَخَ الْآيَةِ، وَقَالَ فِي الْبَحْرِ الرَّائِقِ: وَمَنْ لَمْ يُحْسِنِ الْقُنُوتَ بِالْعَرَبِيَّةِ أَوْ لَا يَحْفَظْهُ فِيهِ ثَلَاثَةُ أَقْوَالٍ مُخْتَارَةٍ: أَنْ يَقُولَ: يَا رَبِّ ثَلَاثًا ثُمَّ يَرْكَعُ، وَقِيلَ: اللَّهُمَّ اغْفِرْ لِي ثَلَاثَ مَرَّاتٍ، وَقِيلَ: اللَّهُمَّ رَبَّنَا آتِنَا إِلَخَ،

وَالظَّاهِرُ: أَنَّ الْإِخْتِلَافَ فِي الْأَفْضَلِيَّةِ لَا فِي الْجَوَازِ، وَأَنَّ⁽¹⁴⁶⁾ // الْأَخِيرَ أَفْضَلُ لِشُمُولِهِ، وَأَنَّ التَّقْيِيدَ بِأَنْ لَا يُحْسِنَ بِالْعَرَبِيَّةِ لَيْسَ بِشَرْطٍ، بَلْ يَجُوزُ لِمَنْ يَعْرِفُ الدُّعَاءَ الْمَعْرُوفَ أَنْ يَقْتَصِرَ عَلَى وَاحِدٍ مِمَّا ذَكَرَ؛ لِمَا عَلِمْتَ أَنَّ ظَاهِرَ الرَّوَايَةِ عَدَمُ تَعْيِينِهِ. انْتَهَى⁽¹⁴⁷⁾،

يَعْنِي: عَدَمُ تَوْقِيهِهِ؛ لِمَا تَقَدَّمَ عَنِ الْإِمَامِ مُحَمَّدٍ مِنْ قَوْلِهِ: وَلَيْسَ فِي الْقُنُوتِ دُعَاءٌ مُؤَقَّتٌ، وَهَذَا مُخَالِفٌ لِمَا تَقَدَّمَ عَنِ الْمُجِيطِ وَالذَّخِيرَةِ⁽¹⁴⁸⁾.

تَنْبِيْهُ: لَا يَقْنُتُ فِي صَلَاةٍ غَيْرِ الْوُثْرِ إِلَّا إِذَا وَقَعَتْ بَلِيَّةٌ أَوْ فِتْنَةٌ فَيَقْنُتُ فِي صَلَاةِ الْفَجْرِ؛ لِغَلْغَلِهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ذَلِكَ⁽¹⁴⁹⁾، وَقَالَ الشَّافِعِيُّ بِالْقُنُوتِ عِنْدَ النَّوَازِلِ فِي الصَّلَوَاتِ كُلِّهَا⁽¹⁵⁰⁾، قِيلَ: وَلَمْ يَقُلْ بِهِ إِلَّا الشَّافِعِيُّ⁽¹⁵¹⁾، وَاللَّهُ أَعْلَمُ.



الفصل الثاني: في تتبع ألفاظه بالشرح والبيان؛ ليتضح معناه للقاتب في الذهن والعين:

قوله: اللهم أي: يا الله كما قاله الخليل⁽¹⁵²⁾ وسبويه⁽¹⁵³⁾ والبصريون، فحذف حرف النداء وعوض عنه الميم المشددة، أو: يا الله أم بحر كما قاله الفراء⁽¹⁵⁴⁾ والكوفيون، فحذفت همزته تخفيفاً وترك الميم المشددة كما كانت مفتوحة، ثم حذفت المتعلق؛ لكونه فضلة⁽¹⁵⁵⁾.

قوله: إنا نستعينك: أي: نطلب منك العون على طاعتك وترك معصيتك، أو: على كل أمر يصلح لنا في ديننا ودنيانا⁽¹⁵⁶⁾.

قوله: ونستغفرك: أي: نطلب منك المغفرة، وهي: الستر على الذنوب فلا تؤاخذنا بها، وقيل: هو من عطف خاص على عام⁽¹⁵⁷⁾.

قال في الدخيرة: ولو قرأ: ونستغفرك، بالخاء المعجمة لا تفسد صلاته عند بعض العلماء؛ لأن بين الغين والخاء اتحاداً في المخرج، وبينهما قرب في المعنى؛ لأن الاستغفار طلب الأمان، والاستغفار طلب المغفرة، ومن رزق الأمان رزق المغفرة⁽¹⁵⁸⁾.

وقوله: نستهديك: أي: نطلب منك الهداية، وهي: الإرشاد والبيان، ومنه قوله تعالى: (إنا هديناه السبيل) [الإنسان: 3] أي: بيئنا له طريق الخير والشر والتوفيق، وهو خلق القدر على الطاعة⁽¹⁵⁹⁾، وهو مقدم⁽¹⁶⁰⁾ // في الدرر شرح المجمع ومقدمة الشرنبلالي على قوله: ونستغفرك⁽¹⁶¹⁾، وليس هو بثابت في الرواية، وإن ذكره جماعة.

قوله: ونؤمن بك، أي: نصديق بوجودك على ما أنت عليه من علو صفاتك وأسمائك، معطوف بالواو على ما قبله، وسقطت الواو عند بعضهم، قيل: وعليه الجملة إما مستأنفة واقعة في جواب سؤال مقدر، كأنه قيل: عبدي كيف تطلب مني الإعانة والمغفرة والهداية، قيل: نؤمن بك أي: لأجل كوني مؤمناً بك؛ لأن إظهار الإيمان في الدعاء أقوى رجاء وأعظم سبباً في الإجابة، وإما مؤخر من تقديم، أي: اللهم إنا نؤمن بك ونستعينك إلخ؛ لأن الإيمان مقدم على الاستعانة وما معها⁽¹⁶²⁾.

قوله: ونتوب إليك: أي: نرجع عن طريق البعد بسبب المعاصي إلى طريق القرب بالمسارعة للطاعات⁽¹⁶³⁾، وذكره في الدرر ومقدمة الشرنبلالي⁽¹⁶⁴⁾ مقدماً على قوله: ونؤمن بك، وليس بثابت في الرواية، وإن ذكره بعضهم.

قوله: ونتوكل عليك، أي: نعتد في أمورنا عليك ونفوضها إليك، قال الشيخ زروق⁽¹⁶⁵⁾: والصحيح: أن نتوكل عليك ليس من الرواية، وإن ذكره جماعة، واشتهر على الألسنة⁽¹⁶⁶⁾.

قوله: ونثني عليك، أي: نمدحك بالوصف الجميل.

قوله: الخير: نصب على المفعولية المطلقة، عاملة نثني كما في قوله: جلست فعوداً، أي: نثني عليك الثناء الخير⁽¹⁶⁷⁾.

قوله: كله: بالنصب تأكيد للخير؛ لتعميم الثناء، وهو: الإتيان بما يشعر بالتعظيم، فيتناول أصناف الشكر والحمد؛ ولأن الثناء⁽¹⁶⁸⁾ // قد يستعمل في الشر كقولهم: أثني عليه شراً⁽¹⁶⁹⁾.

قوله: نشكرك بلا عاطف عند جمع، وعند بعض به، يَحْتَمَلُ أَنْ يَكُونَ تَفْسِيرًا لِقَوْلِهِ: نثني عليك، فالمعنى: ونثني عليك الخير أي: نشكرك، ويَحْتَمَلُ أَنْ تَكُونَ الْجُمْلَةُ مُسْتَأْنَفَةً جَوَابًا لِسُؤَالٍ مُقَدَّرٍ كَأَنَّهُ قِيلَ: عبدي لم نثني عليّ بالخير كله، فقيل: نشكرك، أي: لأجل أداء الواجب عليّ الذي هو شكرك على جميع نعمك⁽¹⁷⁰⁾.

وهو لغة: فعل يشعر بتعظيم المنعم بسبب كونه منعمًا، وعرفًا: صرف العبد جميع ما أنعم الله عليه من السمع والبصر وغيرهما إلى ما خلق لأجله⁽¹⁷¹⁾.

قال في شرح مختصر الوقاية: ذكر في المغرب: أن: ونشكرك وإن جرى على السنة العامة ليست بثبوتة في الرواية لكنه مذکور في المضمرات وخزانة المفتين وغيرهما⁽¹⁷²⁾.

قوله: وَلَا نَكْفُرْكَ، أَي: لَا نَكْفُرُ نِعْمَتَكَ. وَكُفْرَانُ النِّعْمَةِ: عَدَمُ شُكْرِهَا، وَيَحْتَمَلُ أَنْ يَكُونَ رَاجِعًا لِقَوْلِهِ: نُؤْمِنُ بِكَ أَي: نُؤْمِنُ بِكَ وَلَا نَكْفُرُكَ، فَيُفِيدُ تَأْكِيدَ الْإِيمَانِ بِتَقِيٍّ ضِدِّهِ، وَهُوَ الْكُفْرُ⁽¹⁷³⁾.

قوله: وَنَخْلَعُ؛ بِالْخَاءِ الْمُعْجَمَةِ وَاللَّامِ، أَي: وَنَخْلَعُ الْأَدْيَانَ كُلَّهَا، أَي: نَنْزَعُهَا وَنَقْلَعُهَا وَنَتْرُكُهَا لَوْحَدَانِيَّتِكَ، فَمَفْعُولُهُ مَحْدُوفٌ وَهُوَ الْأَدْيَانُ⁽¹⁷⁴⁾.

وَقَالَ فِي شَرْحِ مُخْتَصَرِ الْوَقَايَةِ: وَنَخْلَعُ: أَي: نَطْرَحُ⁽¹⁷⁵⁾، وَقَالَ الشَّيْخُ زُرُقُ: أَي: نَزُولُ عَنْ كُلِّ مَا لَا تَرْضَاهُ بِمَا تَرْضَاهُ⁽¹⁷⁶⁾، وَفِي رَوَايَةِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ وَهْبٍ: وَنَخْنَعُ لَكَ بِالنُّونِ قَبْلَ قَوْلِهِ وَنَخْلَعُ، وَمَعْنَاهُ: ⁽¹⁷⁷⁾ نَتَذَلُّ وَنَخْضَعُ بَيْنَ يَدَيْكَ⁽¹⁷⁸⁾.

قوله: وَنَتْرُكُ بِالْوَاوِ: عَطَفًا عَلَى نَخْلَعُ، وَمَفْعُولُهُ الْمَوْصُولُ بَعْدَ وَهُوَ قَوْلُهُ: مَنْ يَفْجُرْكَ، أَي: يُخَالِفُكَ، فَالْمَعْنَى: نَتْرُكُ كُلَّ أَمْرٍ مِنَ الْأُمُورِ أَوْ كُلِّ شَخْصٍ مِنَ الْأَشْخَاصِ يُخَالِفُكَ، أَي: يُخَالِفُ أَمْرَكَ، وَيَحْتَمَلُ أَنْ يَكُونَ عَطَفٌ تَفْسِيرٍ عَلَى قَوْلِهِ نَخْلَعُ، فَالْمَعْنَى: نَخْلَعُ، أَي: نَتْرُكُ مَنْ يَفْجُرْكَ، وَسَقَطَتِ الْوَاوُ عِنْدَ بَعْضِهِمْ، وَعَلَيْهِ فَهُوَ تَأْكِيدٌ بِالْمُرَادِفِ، أَوْ تَفْسِيرٌ، فَالْعَامِلُ فِي الْمَوْصُولِ هُوَ الْأَوَّلُ، وَقِيلَ: الْفِعْلَانِ مُتَوَجِّهَانِ إِلَى مَنْ يَفْجُرْكَ، عَلَى طَرِيقِ التَّنَازُعِ، وَفِي رَوَايَةِ ابْنِ وَهْبٍ: وَنَتْرُكُ مَنْ يَكْفُرُكَ⁽¹⁷⁹⁾.

قوله: اللَّهُمَّ إِنَّاكَ نَعْبُدُ، قَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ: مَعْنَاهُ: إِنَّاكَ نَوْجِدُ، وَقَالَ أَيْضًا: مَعْنَاهُ: نَعْبُدُكَ وَلَا نَعْبُدُ غَيْرَكَ⁽¹⁸⁰⁾، وَالْعِبَادَةُ: الطَّاعَةُ⁽¹⁸¹⁾.

قَالَ الشَّيْخُ زُرُقُ: تَقْدِيمُ الْمُعْبُودِ يُؤْذِنُ بِالْحَضَرِ⁽¹⁸²⁾، وَمَعْنَى: نَعْبُدُ: نَطْلُعُ وَنَتَوَجَّهُ بِالْمُعَامَلَةِ⁽¹⁸³⁾.
قوله: وَلَكَ نُصَلِّي: مَعْطُوفٌ بِالْوَاوِ عَلَى إِنَّاكَ نَعْبُدُ، عَطَفَ خَاصٍ عَلَى عَامٍ: إِشَارَةً لِعِظَمِهِ وَشَرَفِهِ؛ لِأَنَّ الْعِبَادَةَ تَعُمُّ الصَّلَاةَ وَغَيْرَهَا⁽¹⁸⁴⁾.

قَالَ الشَّيْخُ زُرُقُ: أَي: نُقْبِلُ عَلَيْكَ بِفِعْلِ الصَّلَاةِ وَلَا نُقْبِلُ عَلَى غَيْرِكَ بِهَا⁽¹⁸⁵⁾.
قوله: وَنَسْجُدُ أَي: وَلَكَ نَسْجُدُ لَا لِغَيْرِكَ، مَعْطُوفٌ أَيْضًا بِالْوَاوِ عَلَى مَا قَبْلَهُ عَطَفَ جُزْءٍ عَلَى كُلِّ: إِشَارَةً لِعِظَمِهِ وَشَرَفِهِ أَيْضًا، وَهُوَ وَضْعُ السَّبْعَةِ الْأَعْظَمِ عَلَى الْأَرْضِ، وَهُوَ جُزْءٌ مِنْ أَفْعَالِ الصَّلَاةِ⁽¹⁸⁶⁾.

قَالَ الشَّيْخُ زُرُقُ: وَخَصَّصَ الصَّلَاةَ ثُمَّ السُّجُودَ بِالذِّكْرِ مَعَ أَتَاهُمَا عِبَادَةً؛ لِيَأْتِيَ بِالْخُصُوصِ بَعْدَ الْعُمُومِ⁽¹⁸⁷⁾،//
وَبِخُصُوصِ الْخُصُوصِ؛ لِأَنَّ الصَّلَاةَ أَعْظَمُ الْعِبَادَاتِ، وَأَعْظَمُ شَيْءٍ فِيهَا السُّجُودُ إِنْ صَحَّ قَوْلُهُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "أَقْرَبُ مَا يَكُونُ الْعَبْدُ مِنْ رَبِّهِ وَهُوَ سَاجِدٌ"⁽¹⁸⁸⁾. انتهى⁽¹⁸⁹⁾.

وَيَحْتَمَلُ: أَنْ يُرَادَ بِالسُّجُودِ: الْخُشُوعُ وَالْخُضُوعُ أَيْضًا، وَلَا رَيْبَ فِي كَوْنِهِ أَعْظَمَ أَجْزَائِهَا؛ إِذْ هُوَ الْمَقْصُودُ مِنْهَا عِنْدَ أَهْلِ الْحَقِيقَةِ⁽¹⁹⁰⁾، قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: (قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ) [المؤمنون: 1].

قوله: وَإِلَيْكَ نَسْعَى، أَي: نَقْصِدُ وَنَعْمَلُ إِلَيْكَ لَا لِغَيْرِكَ، أَوْ: إِلَيْكَ نَسْعَى إِلَى الْجُمُعَةِ، وَبَيْنَ الصَّفَا وَالْمُرُوءَةِ، وَقَالَ الشَّيْخُ زُرُقُ: أَي: نُقْبِلُ بِجِدٍّ، وَيَحْتَمَلُ: بِعَمَلٍ⁽¹⁹¹⁾.

قوله: وَنَحْفِدُ: يَفْتَحُ النُّونَ وَكَسْرُ الْفَاءِ وَبِالدَّالِ الْمُهْمَلَةِ، أَي: نُسْرِعُ فِي الْعَمَلِ، مِنْ حَقْدَ كَضَرَبَ، أَي: خَفَّ فِي الْعَمَلِ وَأَسْرَعَ، وَتَجَوَّزَ ضَمُّ نُونِهِ مِنْ أَحَقَدَ، وَهُمَا لُغَتَانِ فِيهِ، حَاكِمُهُمَا ابْنُ مَالِكٍ⁽¹⁹²⁾ فِي فَعَلَ وَأَفْعَلَ⁽¹⁹³⁾.

وَقَدْ صَرَّحَ فِي قَاضِي خَانَ وَغَيْرِهِ بِأَنَّ مَنْ قَرَأَهَا بِالدَّالِ الْمُعْجَمَةِ فَسَدَتْ صَلَاتُهُ، قِيلَ: وَلَعَلَّهُ لِأَنَّهَا كَلِمَةٌ مُهْمَلَةٌ لَا مَعْنَى لَهَا⁽¹⁹⁴⁾.

قوله: نَرْجُو رَحْمَتَكَ، أَي: نَطْلَعُ فِي رَحْمَتِكَ، أَي: جَنَّتِكَ، وَهُوَ مَنْصُوبٌ عَلَى الْمَفْعُولِيَّةِ لِرَجُوعِ⁽¹⁹⁵⁾.
قوله: وَنَخْشَى عَذَابَكَ، أَي: نَخَافُ أَنْ تُعَذِّبَنَا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، فَإِنَّ الْأَمْرَ كُلَّهُ بِبَيْدِكَ، وَنَحْنُ فِي قَبْضَتِكَ، أَي: فَتَحْنُ بَيْنَ الرَّجَاءِ وَالْخَوْفِ؛ لِأَنَّ شَأْنَ الْقَادِرِ أَنْ يُرْجَى فَضْلُهُ وَيَخْشَى عَذَابُهُ⁽¹⁹⁶⁾.

وفي رواية ابن وهب: وَنَخَافُ بَدَلَ: نَخْشَى، وَعَذَابُكَ مُنْصُوبٌ عَلَى الْمَفْعُولَةِ لَهُ، وَفِي بَعْضِ الرِّوَايَاتِ تَفْذِيحُهُ عَلَى نَرْجُو رَحْمَتِكَ⁽¹⁹⁷⁾//

قَوْلُهُ: الْجَدُّ بِكَسْرِ الْجِيمِ، أَيُّ: الْحَقُّ الثَّابِتُ⁽¹⁹⁸⁾، قَالَ الشَّيْخُ زَرَقُ: أَيُّ: لَا مَرْنَةَ فِيهِ وَلَا هَزْلَ يَغْتَرِيهِ⁽¹⁹⁹⁾، مُنْصُوبٌ صِفَةً لِعَذَابِكَ كَذَا ذَكَرَهُ فِي شَرْحِ الْمُتَنَقَّى⁽²⁰⁰⁾، وَرَوَايَةُ ابْنِ وَهْبٍ هُنَا، وَذَكَرَهُ فِي شَرْحِ الْمَجْمَعِ وَمُخْتَصَرِ الْوَقَايَةِ⁽²⁰¹⁾، وَفِيمَا نَقَلَهُ النُّوويُّ عَنْ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ بَعْدَ قَوْلِهِ: إِنَّ عَذَابَكَ⁽²⁰²⁾، وَهُوَ سَاقِطٌ عِنْدَ غَيْرِ هَؤُلَاءِ⁽²⁰³⁾.
قَوْلُهُ: إِنَّ عَذَابَكَ بِالْكَفَّارِ، بِضَمِّ الْكَافِ وَتَشْدِيدِ الْفَاءِ، جَمْعُ كَافِرٍ جَمَعَ تَكْسِيرَ⁽²⁰⁴⁾، وَهُوَ مُتَعَلِّقٌ بِمَا بَعْدَهُ، وَفِيمَا أَخْرَجَهُ الْبَيْهَقِيُّ وَرَوَاهُ ابْنُ وَهْبٍ بِالْكَافِرِينَ: جَمْعُ سَلَامَةٍ بِالْبَاءِ وَالْوُثْنِ⁽²⁰⁵⁾.

قَوْلُهُ: مُلْحَقٌ، بِكَسْرِ الْحَاءِ الْمُهْمَلَةِ، قَالَ فِي الْمُنَجِّ: وَهُوَ الْأَصْحَ، كَذَا فِي شَرْحِ الطَّحَاوِيِّ⁽²⁰⁶⁾، اسْمُ فَاعِلٍ مِنَ الْحَقِّ بِمَعْنَى: لَحِقَ فَهُوَ بِمَعْنَى: لَاحِقٌ، كَمَا فِي الْكَرْمَانِيِّ وَغَيْرِهِ، أَوْ بَعْدَ خَذَفِ الْمَفْعُولِ أَيْ مُلْحَقٌ بِهِمُ الْهَوَانُ كَمَا قَالَهُ بَعْضُهُمْ، وَيَجُوزُ فَتْحُهَا كَمَا فِي غَايَةِ الْبَيَانِ، فَيَكُونُ اسْمُ مَفْعُولٍ، وَالْفَاعِلُ هُوَ اللَّهُ أَوِ الْمَلَائِكَةُ، قَالَ بَعْضُهُمْ، وَهُوَ ضَعِيفٌ⁽²⁰⁷⁾.
تَنْبِيهِ: قَالَ فِي شَرْحِ مُخْتَصَرِ الْوَقَايَةِ: وَوَاوَاتُهَا، أَيُّ: الْوَاوَاتُ الْوَاقِعَةُ فِي دُعَاءِ الْقُنُوتِ اثْنَتَا عَشْرَةَ إِلَّا أَنَّهُ جَارَ تَرْكُهَا سَوَى: وَتَسْتَغْفِرُكَ، وَلَا تَكْفُرُكَ، وَتَنْزِلُكَ، وَالْبَيْتَ، وَنَخْشَى عَذَابَكَ كَمَا فِي كُنْزِ الْعِبَادِ وَغَيْرِهِ⁽²⁰⁸⁾، يَغْنِي فِي اللَّفْظِ الَّذِي ذَكَرَهُ هُوَ، وَأَمَّا مَا ذَكَرَهُ غَيْرُهُ فِي بَعْضِهِ زِيَادَةً فِي بَعْضِهِ نَقْصَانًا، يَطْهَرُ ذَلِكَ بِمُرَاجَعَةٍ مَا تَقَدَّمَ، وَاللَّهُ أَعْلَمُ.

وَقَوْلُهُ: جَارَ تَرْكُهَا سَوَى: تَسْتَغْفِرُكَ إلخ ما مرَّاهُ بِهِ؟، فَإِنْ كَانَ مِنْ جِهَةِ الدِّرَايَةِ وَصَحَّةِ الْمَعْنَى فَلَا مَعْنَى لِاسْتِثْنَائِهِ مَا ذُكِرَ: فَإِنَّ الْمَعْنَى صَحِيحٌ بِخَذَفِهَا فِي الْجَمْعِ، وَإِنْ كَانَ مِنْ جِهَةِ الرِّوَايَةِ فَلَا مَعْنَى لِتَخْصِصِ اسْتِثْنَاءِ بَعْضِهِ الْجُمْلَةِ، عَلَى أَنَّ بَعْضَهَا قَدْ وَرَدَتْ الرِّوَايَةُ بِتَرْكِ الْوَاوِ فِيهِ، يَطْهَرُ ذَلِكَ بِمُرَاجَعَةٍ مَا تَقَدَّمَ.

قَوْلُهُ فِي الدُّعَاءِ: اللَّهُمَّ اهْدِنِي فِيمَنْ هَدَيْتَ، أَيُّ: مَعَ مَنْ هَدَيْتَ، فَنِي لِلْمُصَاحَبَةِ، وَتَحْتَمِلُ الظَّرْفِيَّةَ، وَكَذَا فِيمَا بَعْدَ⁽²⁰⁹⁾.
قَوْلُهُ: وَعَافِنِي فِيمَنْ عَافَيْتَ، قَالَ فِي الْقَامُوسِ: الْعَافِيَةُ: دِفَاعُ اللَّهِ عَنِ الْعَبْدِ، عَافَاهُ اللَّهُ تَعَالَى مِنَ الْمَكْرُوهِ عَقَاءً وَمُعَافَاةً وَعَافِيَةً: وَهَبَ لَهُ الْعَافِيَةَ مِنَ الْعَلَلِ وَالْبَلَاءِ كَأَعْقَادَ، وَالْمُعَافَاةُ: أَنْ يُعَافِيَكَ اللَّهُ مِنَ النَّاسِ، وَيُعَافِيَهُمْ مِنْكَ⁽²¹⁰⁾.
قَوْلُهُ: وَتَوَلَّنِي فِيمَنْ تَوَلَّيْتَ: قَالَ فِي الْقَامُوسِ: تَوَلَّاهُ اتَّخَذَهُ وَلِيًّا⁽²¹¹⁾، أَيُّ: اتَّخَذَنِي فِيمَنْ اتَّخَذْتُهُ وَلِيًّا، وَوَلَايَةُ اللَّهِ لِلْعَبْدِ: إِرَادَةُ تَوْفِيْقِهِ وَتَأْيِيدِهِ وَتَقْرِيْبِهِ وَإِحْرَامِهِ⁽²¹²⁾، وَمِنْهُ قَوْلُهُ تَعَالَى: (إِنَّ وَلِيََّ اللَّهِ الَّذِي نَزَّلَ الْكِتَابَ وَهُوَ يَتَوَلَّى الصَّالِحِينَ) [الأعراف: 196].

قَوْلُهُ: وَبَارِكْ لِي فِيمَا أَعْطَيْتَ، أَيُّ: أَدِمْ لِي مَا أَعْطَيْتَنِي مِنَ النِّعَمِ، أَوْ زِدْ لِي مِنْهَا⁽²¹³⁾.
قَوْلُهُ: وَفَنِي شَرٌّ مَا قَضَيْتَ، أَيُّ: صَبِيٍّ وَاحْفَظْنِي مِنْ شَرِّ الْقَضَاءِ الَّذِي قَضَيْتَهُ، أَيُّ: اجْعَلْ بَيْنِي وَبَيْنَهُ وَقَايَةً، أَيُّ: سِتْرًا وَجِجَابًا حَتَّى لَا يَصِلَ إِلَيَّ⁽²¹⁴⁾.
وَقَالَ الْقَرَّافِيُّ⁽²¹⁵⁾ مَعْنَاهُ: أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى يَقْدِرُ الْمَكْرُوهَ بَعْدَ دُعَاءِ الْعَبْدِ الْمُسْتَجَابِ، فَإِذَا اسْتَجَابَ دُعَاءُ لَمْ يَقَعْ الْمَقْضِيُّ: لِقَوَاتِ شَرْطِهِ، وَلَيْسَ هُوَ رَدٌّ لِلْقَضَاءِ الْمُرِيمِ، وَمِنْ هَذَا صِلَةُ الرَّجَمِ تَزِيدُ فِي الْعُمَرِ وَالرِّزْقِ⁽²¹⁶⁾.
قَوْلُهُ: فَإِنَّكَ تَقْضِي، أَيُّ: تَحْكُمُ بِمَا تُرِيدُ، فَلَا مُعَقَّبَ لِحُكْمِكَ، وَلَا يُقْضَى عَلَيْكَ، أَيُّ: لِأَنَّكَ وَاحِدٌ لَا شَرِيكَ لَكَ فِي مُلْكِكَ⁽²¹⁷⁾.

قَوْلُهُ: وَإِنَّهُ لَا يَنْزِلُ مِنْ وَالِيَّتِ، أَيُّ: الَّذِي وَالِيَّتُهُ لَا يَنْزِلُهُ، أَيُّ: لَا يُمِيتُهُ أَحَدٌ⁽²¹⁸⁾.
قَوْلُهُ: تَبَارَكْتَ رَبَّنَا، أَيُّ: تَقَدَّسْتَ وَتَنَزَّهْتَ يَا رَبَّنَا، وَتَعَالَيْتَ: أَيُّ: ارْتَفَعْتَ فِي مَكَانَتِكَ عَمَّا يَقُولُ الظَّالِمُونَ غُلُوًّا كَبِيرًا، وَهَذِهِ صِفَةٌ خَاصَّةٌ بِاللَّهِ تَعَالَى، كَتَبَارَكْتَ، لَا يَسْتَعْمَلَانِ إِلَّا اللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى⁽²¹⁹⁾.
وَصَلَّى اللَّهُ وَسَلَّمْ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَآلِهِ وَصَحْبِهِ تَسْلِيمًا.



قَالَهُ وَكَتَبَهُ الْفَقِيرُ إِلَى اللَّهِ سُبْحَانَهُ مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ الشَّرِيفِ الْجَزَائِرِيِّ وَفَقَّهُهُ اللَّهُ بِمَنِّهِ سَنَةَ 1151 هـ⁽²²⁰⁾.
أَمِينَ، وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِهِ.

نتائج البحث وتوصياته:

توصلت من خلال هذا البحث إلى النتائج التالية:

- 1- هذا المخطوط يؤكد مكانة المؤلف، وعنايته بالضبط والتحقيق.
 - 2- صحة نسبة هذا المخطوط إلى مصنفه محمد بن أحمد الشريف الجزائري.
 - 3- الرسالة اعتنت بدعاء القنوت، حكماً، ومحلاً، وألفاظاً.
 - 4- أبان المصنف عن تأثره بمذاهبين: مذهب الإمام أبي حنيفة ومذهب مالك -رحمهما الله-، فأما مذهب مالك -رحمه الله- فالذي يظهر أنه درس عليه عندما كان في الجزائر، وقد ظهر من خلال نقله في مواضع كثيرة عن كتب المالكية كالذخيرة، وشرح زروق، وغيرهما، وأما مذهب الإمام أبي حنيفة فكأنه لما استقر في الأناضول توجه لضبطه وتحقيقه، وهذا ظاهر في هذه الرسالة، في النقل عن علماء المذهب، والعزو إلى كتبهم، وذكر أسماء جملة منهم.
- ومن خلال النتائج السابقة فإن البحث يوصي بالآتي:

- 1- العناية بسائر رسائل هذا العلم التي لم تحقق، وإخراجها للمهتمين: ليستفاد منها.
- 2- العناية بجمع رسائل هذا العلم في كتاب واحد، والتنسيق بين الباحثين المهتمين بترائه.

الهوامش والإحالات

- (1) أشار الباحث إسماعيل زيان إلى أنه قد حقق من قبل بلقاسم ضيف، لكن لم أقف عليه. ينظر: زيان، قراءة نقدية لترجمة الشيخ محمد الجزائري: 96.
- (2) ينظر: الزركلي، الأعلام: 12/6؛ كحالة، معجم المؤلفين: 246/8؛ الباباني، إيضاح المكنون: 479/4؛ باشا، هدية العارفين: 319/2؛ سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي: 145/2؛ خدوسي، موسوعة العلماء والأدباء الجزائريين: 291؛ بلوط، معجم تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم: 3453/5؛ نويهض، معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر: 107؛ بسكر، أعلام الفكر الجزائري من خلال آثارهم المخطوطة والمطبوعة: 121/2، وقد ذكر عبدالحى الكتاني في كتابه فهرس الفهارس اسماً قريباً من اسم المصنف، وفيه زيادات فقال عند ترجمته للشيخ علي بن ظاهر الوتري ت 1322 هـ، وكان يتحدث عن كتابه الأوائل: "وتفرد فيها بسياق أول حديث من كتاب جامع الأصول المنيفة من مسند أبي حنيفة لمحمد بن أحمد بن حسن بن محمد بن ميمون الأندلسي الأصل الجزائري الدار " فهل محمد بن أحمد بن حسن هذا هو محمد الجزائري؟ لم أحقق ذلك، وقد حاول الباحث إسماعيل زيان في بحث له تحقيق ذلك، ولم يجزم بشيء. ينظر: زيان، مخطوط جامع الأصول المنيفة، مجلة الاستيعاب، مج (5) ع (1): 21-6.
- (3) ينظر: نويهض، معجم أعلام الجزائر: 107.
- (4) ينظر: زيان، قراءة نقدية لترجمة الشيخ محمد الجزائري: 90.
- (5) اللوح الأول من المخطوط، الورقة الأولى.
- (6) استفيد معرفة شيوخ المصنف من خلال مصنفاته التي ذكر فيها أسماء بعض شيوخه، وبعض المصادر التي اعتنت بذلك. ينظر: سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي: 364/2؛ زيان، قراءة نقدية لترجمة الشيخ محمد الجزائري: 92، 93.



- (7) هذه رسالة في مختلف الحديث النبوي، وقد قام بتحقيقها عبدالرحمن مشاقبة، ونشرت في مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية بجامعة تعز، العدد (35) ديسمبر 2023م من ص 374-403.
- (8) مخطوط، في شرح كتاب دلائل الخيرات للجزولي، فرغ من تصنيفه قبل سنة 1149هـ/1736م، نسخته موجودة بمكتبة نور العثمانية برقم (967)، وبمكتبة ولي الدين الأفندي برقم (665)، وبمكتبة طوب قوب بتركيا برقم (5548)، وبالخزانة العامة بالرباط برقم 1715 كما أفاده إسماعيل زيان في مقاله: قراءة نقدية لترجمة الشيخ محمد الجزائري: 94. وطارق العلمي في مقال له عنوانه: شروح دلائل الخيرات، منشور بمركز الإمام الجنييد بالرابطة المحمدية للعلماء.
- (9) مخطوط في شرح القصيدة الدمياطية في التصوف، وذكر أسماء الله الحسنى، توجد نسخة منه تامة بجامعة إسطنبول، نسخت سنة 1166هـ، ونسخة بمكتبة قاصدي، وله نسخ أخرى بالمكتبة الوطنية بالجزائر، ومكتبة غازي خسرو وغيرها. ينظر: زيان، قراءة نقدية لترجمة الشيخ محمد الجزائري: 95.
- (10) مخطوط، ألفه بعد انتقاله للقسنطينية، وهو في ذكر أخبار الصحابي الجليل أبي أيوب الأنصاري رضي الله عنه هو في (13) ثلاث عشرة ورقة فرغ من تأليفها عام 1110هـ، له نسخة في مكتبة عارف حكمت برقم (3952)، وله نسخة بمكتبة برنستون في مجموع تحت الرقم (1021Y). ينظر: زيان، قراءة نقدية لترجمة الشيخ محمد الجزائري: 96.
- (11) وهو هذا المخطوط محل التحقيق.
- (12) مخطوط، في التصوف، شرح فيه مصنفه حزب النووي، وقدم بين يدي شرحه بثلاث مقدمات: الأولى: في آداب الذكر والدعاء، والثانية: في فضل الذكر والدعاء، والثالثة في التعريف بالنووي مؤلف الحزب، له نسخة بمركز الملك فيصل ضمن مجموع برقم (13192)، ونسخة بالمكتبة الوطنية بتونس برقم (1181) ونسخة بمكتبة علال الفاسي بالرباط برقم (248). ينظر: زيان، قراءة نقدية، إسماعيل زيان: 108.
- (13) قال الباحث إسماعيل زيان في بحثه قراءة نقدية لترجمة الشيخ محمد الجزائري: 94، 95: "قال محمد الشريف إنه جعل هذا الكتاب في التبويب والترتيب نظيراً للموطأ، وقد بحث عن هذا الكتاب فوجدت كتابين يحملان نفس الاسم، الأول: جامع الأصول المنيفة من مسند أحاديث أبي حنيفة لعبدالله بن محمد الذهني محفوظ بمركز الملك فيصل تحت رقم 5715، حيث قال: إنه سود الكتاب في رمضان سنة 1183هـ/1770م، أما الثاني: جامع الأصول المنيفة من مسند أحاديث أبي حنيفة لمحمد بن أحمد بن حسن بن محمد بن ميمون الأندلسي الجزائري، وهو موجود بالخزانة الحسنية تحت رقم (11739) وقد فرغ مؤلفه منه سنة 1148هـ/1735م، وبعبداً عن كل هذا فإنني لم أجد في النسختين الشرط الذي التزمه محمد الشريف، وهو الترتيب حسب أبواب الموطأ، فقد بدأت النسختان بكتاب الإيمان، واختتمتا بكتاب الوصايا والمواهب، وقد علم أن الإمام مالك افتتح الكتاب بكتاب وقوت الصلاة واختتمه بكتاب أسماء النبي صلى الله عليه وسلم".
- (14) ينظر: زيان، قراءة نقدية لترجمة الشيخ محمد الجزائري: 95-97.
- (15) ذكر بعض من ترجم للشيخ محمد الجزائري أنه توفي سنة 1139هـ، وذكر أبو القاسم سعد الله في كتابه تاريخ الجزائر الثقافي أنه توفي سنة 1159هـ، وحقّق الباحث إسماعيل زيان هذه المسألة وخلص إلى أنه توفي ما بين سنتي 1154-1155هـ، واستشهد على ذلك بأنه جاء في إحدى نسخ كتابه استجلاب المسرات "كتبت هذه النسخة الشريفة من نسخة المصنف رحمه الله رحمة واسعة سنة خمس وخمسين ومئة وألف". ينظر: زيان، قراءة نقدية لترجمة الشيخ محمد الجزائري: 97، فإذا ما قورن ذلك مع تاريخ تأليفه لهذه الرسالة وهي 1151هـ تبين أن وفاته بينهما.
- (16) ينظر: سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي: 2/145؛ خدوسي، موسوعة العلماء والأدباء الجزائريين: 291.



- (17) المصنف لم يثبت في هذا الموضوع، والمواضع الأخرى همزات القطع، وقد أثبتنا مراعاة لقواعد الرسم الإملائي.
- (18) لعله يقصد بالأرواح: السرائر والضمائر، وبالأشباح: الجسوم والظواهر، وهي من المصطلحات الدارجة في كتب السلوك والتصوف. ينظر: الحاتمي، حلية المحاضرة: 223/2؛ القشيري، لطائف الإشارات: 47/1؛ الجيلاني، الغنية: 226/1، واستعمال هذين المصطلحين في مقدمات كتب العلم دارج مألوف. ينظر: الخوارزمي، مفيد العلوم: 11؛ ابن الجوزي، المنثور: 36؛ القرافي، الذخيرة، القرافي: 33/1، ابن حيان، البحر المحيط: 11/1.
- (19) بعدما: هنا مصدرية بمعنى: بعد أن تستخرجه، فإن ما بعد "بعد" مصدرية غالباً، وما المصدرية تتصل بما قبلها عادة. ينظر: ابن مالك، شرح التسهيل: 227، 226/1؛ ابن فرحون، العدة في إعراب العمدة: 401/1.
- (20) انتهى هنا الوجه الأول من اللوح الأول من المخطوط.
- (21) هذه المعاني مبنوثة في كتب اللغة والمعاجم. ينظر: القالي، البارع في اللغة: 467، 468؛ الأزهرى، تهذيب اللغة: 65/9؛ الجوهري، الصحاح: 261/1؛ ابن فارس، مقاييس اللغة: 31/5. وغالب هذه المعاني ذكرها صاحب البارع.
- (22) ينظر: الخوارزمي، مفاتيح العلوم: 25؛ النسفي، طلبة الطلبة: 11، المطرزي، المغرب: 394؛ القونوي، أنيس الفقهاء: 29.
- (23) أي: محمد بن الحسن الشيباني، فقيه العراق، صاحب أبي حنيفة، ومدون مذهب الحنفية في كتب ظاهر الرواية وغيرها، ت187هـ، وقيل: 189هـ. ينظر في ترجمته: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 134/9، القرشي، الجواهر المضية: 42/2؛ اللكنوي، الفوائد البهية: 163.
- (24) في كتاب الأصل للإمام محمد بن الحسن (161/1) "قلت: فهل في شيء من الصلوات قنوت؟ قال: لا إلا في الوتر.... قلت: فهل فيه دعاء مؤقت؟ قال: لا". ونقل عبارة الماتن عن محمد بن الحسن، وعن الكرخي جمع من فقهاء الحنفية. ينظر: السرخسي، المبسوط: 165/1؛ الكاساني، بدائع الصنائع: 273/1؛ ابن مازة، المحيط البرهاني: 470/1؛ الزيلعي، تبين الحقائق: 170/1؛ ملا خسرو، درر الحكाम: 113/1؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 45/2.
- (25) ينظر: ابن مازة، المحيط البرهاني: 470/1.
- (26) ينظر: ابن مازة، الذخيرة البرهانية: 231/2.
- (27) قال الكاساني رحمه الله في تقرير هذا النقل: "وأما دعاء القنوت فليس في القنوت دعاء مؤقت، كذا ذكر الكرخي في كتاب الصلاة؛ لأنه روي عن الصحابة أدعية مختلفة في حال القنوت؛ ولأن المؤقت من الدعاء يجري على لسان الداعي من غير احتياجه إلى إحضار قلبه وصدق الرغبة منه إلى الله تعالى فيبعد عن الإجابة؛ ولأنه لا توقيت في القراءة لشيء من الصلوات ففي دعاء القنوت أولى، وقد روي عن محمد أنه قال: التوقيت في الدعاء يذهب رقة القلب، وقال بعض مشايخنا: المراد من قوله ليس في القنوت دعاء مؤقت ما سوى قوله اللهم إنا نستعينك؛ لأن الصحابة - رضي الله عنهم - اتفقوا على هذا في القنوت فالأولى أن يقرأه". الكاساني، بدائع الصنائع: 273/1. وينظر: الزيلعي، تبين الحقائق: 170/1؛ ملا خسرو، درر الحكام شرح الغرر: 113/1.
- (28) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 272/1؛ الزيلعي، تبين الحقائق: 168/1؛ البرنهابوري، الفتاوى الهندية: 110/1؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 43/2؛ ابن عابدين، حاشية ابن عابدين: 6/2.
- (29) المراد هنا: القنوت في الوتر، أما في الفجر فهو سنة عند الشافعية في جميع السنة. ينظر: الشافعي، الأم: 156/1؛ الماوردي، الحاوي الكبير: 292/2؛ الرافعي، فتح العزيز: 244/4؛ النووي، المجموع: 494/3؛ ابن حجر، تحفة المحتاج: 230/2.



- (30) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 1/273؛ ابن الهمام، فتح القدير: 1/428؛ ملا خسرو، درر الحكام شرح الغرر: 1/112؛ ابن عابدين، حاشية ابن عابدين: 6/2.
- (31) أبو حنيفة، الإمام الأعظم، إمام المذهب، أحد الأئمة الأربعة. كتبت في ترجمته كتب مستقلة منها: ابن عبد البر، الانتقاء: 127-137؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 6/390.
- (32) هو أبان بن أبي عياش، وعياش والده اسمه فيروز، أبو إسماعيل العبدى، بصري، يحدث عن أنس والحسن، ضعفه شعبة وسفيان الثوري وأحمد بن حنبل وغيرهم. وقال عنه النسائي: متروك الحديث. ينظر: النسائي، الضعفاء والمتروكون: 14؛ العقيلي، الضعفاء: 1/38؛ ابن حبان، المجروحين، ابن حبان: 1/96.
- (33) إبراهيم بن يزيد بن قيس بن الأسود بن عمرو النخعي، يكنى أبا عمران، كوفي، ثقة، كان مفتياً للكوفة، سمع من علقمة، ومسروق، وأبا عبيدة بن عبد الله بن مسعود وأبا معمر وغيرهم. ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى: 6/279؛ العقيلي، معرفة الثقات: 1/209؛ الكمال في أسماء الرجال، المقدمي: 3/188.
- (34) علقمة بن قيس بن عبد الله بن مالك النخعي، يكنى أبا شبل، روى عن عمر وعثمان وعلي وابن مسعود رضي الله عنهم، كان ثقة، ربانياً. ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى: 6/146؛ العقيلي، معرفة الثقات: 2/147؛ الكمال في أسماء الرجال، المقدمي: 7/346.
- (35) عبد الله بن مسعود بن غافل بن حبيب الهذلي، يكنى أبا عبدالرحمن، الصحابي الجليل، من السابقين للإسلام، من النجباء، ومن البدرين، بعثه عمر إلى الكوفة معلماً ووزيراً، روى عن النبي صلى الله عليه وسلم أحاديث كثيرة، وتوفي سنة 32هـ ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 3/987؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 3/280؛ ابن حجر، الإصابة: 4/199.
- (36) شهرتها في كتب التراجم أم عبد، بنت عبد ود بن سود بن قريم بن صاهلة الهذلية، أم عبد الله بن مسعود، أسلمت وبايعت، وروى عنها ابنها عبد الله بن مسعود هذا الحديث حديث القنوت. ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 4/1946؛ ابن حجر، الإصابة: 8/433.
- (37) أخرجه بهذا اللفظ: ابن أبي شعبة، المصنف: 4/516، ح(7091)؛ العقيلي، الضعفاء: 1/38؛ الدارقطني، سنن الدارقطني: 2/356، ح(1663). وقال: أبان متروك، وأخرجه البيهقي بلفظه في الخلافيات وقال: "والحديث يدور على أبان بن أبي عياش، رواه عنه أبو حنيفة، وهمام بن يحيى، وزفر بن الهذيل، وجماعة سوى من ذكرنا، وأبان متروك" وقال: "هذا حديث لم نكتبه إلا من حديث أبان بن أبي عياش، وأبان متروك الحديث، لا يحل الاحتجاج به" البيهقي، الخلافيات: 3/347، ونقل: الزيلعي، نصب الراية: 2/124) توهين أبان بن أبي عياش، وقال: ابن حجر، الإصابة: 8/433 "هذا سند ضعيف جداً من أجل أبان"، والحديث جاء من طريق آخر عن الثوري عن الأعمش عن إبراهيم عن علقمة، وجاء من طرق أخرى. قال ابن حجر ملخصاً لهذه الطرق في كتابه الدراية: 1/193؛ أخرجه النسائي وابن ماجه من حديث أبي بن كعب: "أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يوتر فيقنت قبل الركوع"، هذا لفظ ابن ماجه، وفي رواية النسائي: كان يوتر بثلاث يقرأ في الأولى بسبح الحديث، وفي آخره: ويقنت قبل الركوع، وذكره أبو داود تعليقاً، وذكر الاختلاف فيه على ابن أبيزى، ثم قال: وأخرجه الخطيب من وجه آخر ضعيف، وأخرجه الطبراني من وجه آخر صحيح، لكن موقوفاً أن ابن مسعود كان لا يقنت في شيء من الصلوات إلا في الوتر قبل الركوع.



- (38) أخرجه بنحو هذا اللفظ: ابن أبي شيبة، المسند: 224/1، ح (331)؛ الترمذي، سنن الترمذي: 234/6؛ الطحاوي، شرح مشكل الآثار: 365/11، ح (4500)؛ الدارقطني، سنن الدار قطني: 356/2، ح (1662)؛ البيهقي، السنن الكبرى: 58/3، ح (4865)، ومدار الحديث على أبان، وهو متروك. وينظر: ابن رجب، شرح علل الترمذي: 97/1.
- (39) الصحابي الجليل علي بن أبي طالب رضي الله عنه، أمير المؤمنين، ورابع الخلفاء الراشدين، وأحد العشرة المبشرين، وفضائله مشهورة. ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 1089/3؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 87/4.
- (40) الصحابي الجليل عبد الله بن العباس بن عبد المطلب القرشي الهاشمي، ابن عم رسول الله صلى الله عليه وسلم، حبر الأمة، وترجمان القرآن، دعا له النبي صلى الله عليه وسلم بالحكمة، روى عن النبي وعن كبار الصحابة، توفي سنة ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 933/3؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 186/3؛ ابن عبد البر، الإصابة: 122/4.
- (41) الصحابي الجليل أبي بن كعب بن قيس بن عبيد الخزرجي الأنصاري، من قراء الصحابة، وكتبة الوحي، معدود في الستة أصحاب الفتيا، سماه عمر رضي الله عنه سيد المسلمين، مات سنة 19هـ، وقيل: بعدها. ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 65/1؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 61/1؛ ابن حجر، الإصابة: 180/1، 181.
- (42) الموصلي، الاختيار: 55/1. وما ذكره من القنوت قبل الركوع المروي عن المذكورين من الصحابة فقد سبق تخريج ما ورد عن ابن مسعود رضي الله عنه، وأما ورد عن علي فلم أقف عليه إلا من قول: ابن المنذر، الإشراف: 272/2، فإنه عدَّ جملة من الصحابة ممن قنت قبل الركوع، ومهم علي بن أبي طالب، وكذلك في: ابن المنذر، الأوسط: 208/5، وأما في: الترمذي، سنن الترمذي: 328/2، فالوارد عن علي رضي الله عنه أنه قنت بعد الركوع. وأما ما ورد عن أبي فقد أخرجه: النسائي، السنن الكبرى: 167/2، كتاب قيام الليل وتطوع النهار، باب القنوت في الوتر قبل الركوع، ح (1436)؛ ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 374/1، كتاب إقامة الصلاة، باب ما جاء في القنوت قبل الركوع وبعده، ح (1182)؛ الدارقطني، سنن الدارقطني: 354/2، ح (1659)؛ البيهقي، السنن الكبرى: 57/3، ح (4861)، وقال النسائي: رواه غير واحد عن زبيد فلم يذكر أحد منهم فيه: ويقنت قبل الركوع، وحكم عليه الدارقطني في أفراد ص 62 بالغربة. وأما حديث ابن عباس فأخرجه: ابن عدي، الكامل: 81/7؛ البيهقي، السنن الكبرى: 59/3، ح (4866)، من طريق عطاء بن مسلم الخفاف عن العلاء بن المسيب، وقال ابن عدي فيه نكارة، وقال البيهقي: هذا ينفرد به عطاء بن مسلم وهو ضعيف.
- (43) الإمام محمد بن إدريس المطلب، إمام المذهب الشافعي، أحد الأئمة الأربعة. كتبت في ترجمته كتب مستقلة منها: ابن عبد البر، الانتقاء: 66 – 119؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 5/10.
- (44) ينظر: الشافعي، الأم: 148/7، ح (177/7)؛ الرافعي، فتح العزيز: 515/1؛ النووي، المجموع: 506/3؛ الانصاري، أسنى المطالب: 158/1.
- (45) الإمام مالك بن أنس الأصبحي، إمام دار الهجرة، وإمام المذهب المالكي، أحد الأئمة الأربعة. كتبت في ترجمته كتب مستقلة منها: ابن عبد البر، الانتقاء: 65-1؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 48/8.
- (46) ينظر: ابن مالك، المدونة: 192/1؛ القرافي، الذخيرة: 231/2؛ الرعي، مواهب الجليل: 539/1. وقال: إنه مستحب وليس بسنة؛ لثلا يلزم تاركه بسجود السهو، فإن السنن عند المالكية يسجد للسهو عند تركها.
- (47) ينظر: الشافعي، الأم: 148/7؛ الرافعي، فتح العزيز: 515/1؛ النووي، المجموع: 506/3؛ الأنصاري، أسنى المطالب: 158/1.



- (48) أي في: الأوزجدي، فتاوى قاضيخان: 91/1، حيث قال: "رجل نسي القنوت ولم يتذكر حتى رفع رأسه من الركوع فإنه لا يقنت؛ لأن هذه القومة بين الركوع والسجود ليس لها حكم القيام، ويسجد للسهو في آخر الصلاة". وينظر: ابن الهمام، فتح القدير: 429/1؛ البرهاني، الفتاوى الهندية: 111/1؛ ابن عابدين، حاشية ابن عابدين: 9/2.
- (49) انتهى هنا الوجه الثاني من اللوح الأول من المخطوط.
- (50) هذان القولان بالعود إلى القنوت وعدمه مقرران عند الحنفية. ينظر: السرخسي، المبسوط: 234/1؛ ابن مازة، المحيط البرهاني: 471/1؛ ابن الهمام، فتح القدير: 429/1؛ ابن عابدين، حاشية ابن عابدين: 9/2.
- (51) الصحابي الجليل عمر بن الخطاب القرشي، ثاني الخلفاء الراشدين، أمير المؤمنين، وأحد العشرة المبشرين، فضائله لا تحصر، وترجمته مشهورة. ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 1144/3؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 137/4؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 71/2.
- (52) الصحابي الجليل البراء بن عازب بن حارث الخزرجي الأنصاري، يكنى أبا الطفيل، وأبا عمار، أول مشاهده أحد أو الخندق، روى عن النبي صلى الله عليه وسلم جملة من الأحاديث، شهد فتح الري وتستر، نزل الكوفة، وتوفي سنة 72هـ. ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 155/1؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 362/1؛ ابن حجر، الإصابة: 412/1.
- (53) أثر عمر رضي الله عنه أخرجه: الصنعاني، المصنف: 198/3، ح (4959)، عن طارق بن شهاب أن عمر بن الخطاب "صلى الصبح، فلما فرغ من القراءة قنت، ثم كبر حين يركع"، وبنحوه أخرجه: ابن أبي شيبة، المصنف: 543/4، ح (7215)؛ الطحاوي، شرح مشكل الآثار: 250/1، 375/11. وأثر علي أخرجه: الصنعاني، المصنف: 109/3، ح (4960)، عن أبي عبد الرحمن السلمي، "أن علياً كبر حين قنت في الفجر ثم كبر حين يركع"، وابن أبي شيبة، المصنف: 544/4، ح (7216)، ابن المنذر، الأوسط: 211/5، ح (2728)؛ الطحاوي، شرح مشكل الآثار: 373/11، وأما أثر البراء فقد أخرجه: الصنعاني، المصنف: 109/3، ح (4961)، عن أبي الجهم، عن البراء بن عازب "أنه قنت في الفجر فكبر حين فرغ من القراءة، ثم كبر حين فرغ من القنوت"؛ ابن المنذر، الأوسط: 212/5، ح (2730)، وهذه آثار صحيحة. ينظر: صالح آل الشيخ، التكميل لما فات تخريجه من إرواء الغليل ص 18؛ الباكستاني، ما صح من آثار الصحابة: 414/1؛ حكي، العتيق: 405/10.
- (54) ينظر: القدوري، التجريد: 816/2؛ السرخسي، المبسوط: 234/1؛ المنبجي، الباب في الجمع بين السنة والكتاب: 37/1.
- (55) هو أبو إبراهيم، إسماعيل بن يحيى بن إسماعيل المزني، تلميذ الشافعي، وراوي فقهه، من مصنفاته: المختصر في الفقه، والجامع الكبير، والصغير، توفي سنة 264هـ. ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 492/12؛ السبكي، طبقات الشافعية الكبرى: 93/2؛ ابن قاضي شهبة، طبقات الشافعية: 58/1.
- (56) - ووجه الخطأ بينه: القدوري، التجريد: 816/2، بقوله: "وهذا خطأ؛ لأنه قد روي عن علي - عليه السلام - أنه كبر حين قنت، وكبر حين أراد أن يركع، وعن عمر الخير الذي قدمناه، وعن البراء أنه كان يكبر قبل أن يقنت. فهذه السنة تتبعها أبو حنيفة - رضي الله عنه -، والقياس يدل عليه أيضاً".
- (57) الصحابي الجليل عبدالله بن عمر بن الخطاب القرشي العدوي، أسلم صغيراً، وشهد الخندق وما بعدها، وهو معدود في أكثر من الرواية عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، توفي سنة 73هـ. ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 950/3؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 336/3؛ ابن حجر، الإصابة: 155/4.



- (58) أبو عبيد، القاسم بن سلام المروزي، اشتغل بالحديث والأدب والفقه، وكان ذا دين وسيرة جميلة، سكن بغداد، وصنف كتباً كثيرة منها كتاب غريب الحديث والأموال وغيرها، توفي سنة 224هـ. ينظر: ابن عساكر، تاريخ دمشق: 61/49؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان: 63/4؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 490/10.
- (59) هو أبو يعقوب، إسحاق بن إبراهيم بن مخلد، المعروف بابن راهويه، أحد أئمة المسلمين الكبار، كان محدثاً فقيهاً ورعاً، توفي سنة 230هـ ينظر: ابن عساكر، تاريخ دمشق: 120/8؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان: 199/1.
- (60) وقوله: ثم يعيدهما كما كانا فيه قولان عند الحنفية، الأول: وهو المصحح أنه يضع إحدهما على الأخرى كما كانتا قبل رفعهما، والثاني أنه يرسلهما. ينظر: الشيباني، الحجة على أهل المدينة: 199/1؛ الجصاص، شرح مختصر الطحاوي: 682/1، السرخسي، المبسوط: 165/1؛ الكاساني، بدائع الصنائع: 273/1؛ ابن مازة، المحيط البرهاني: 470/1؛ ابن الهمام، فتح القدير: 430/1.
- (61) ابن مازة، الذخيرة البرهانية: 234/2، المحيط البرهاني: 471/1؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 46/2. وفعل عمر لم أقف عليه مسنداً في كتب الآثار في القنوت خاصة، لكنه ورد في دعاء الاستفتاح: "أن عمر بن الخطاب كان يجهر بهؤلاء الكلمات يقول: سبحانك اللهم وبحمدك، تبارك اسمك وتعالى جدك، ولا إله غيرك" أخرجه: مسلم، صحيح مسلم: 299/1، كتاب الصلاة، باب حجة من قال لا يجهر بالبسملة، ح(399).
- (62) القهستاني، جامع رموز الرواية: 115. والكرماني لعله: أبو الفضل عبدالرحمن بن محمد بن أميروه ت 543هـ. له شرح على مختصر الكرخي، وآخر على مختصر القدوري، وقد راجعت مخطوطتهما فلم أر هذا النقل فيهما. وينظر: ابن مازة، المحيط البرهاني: 472/1؛ الموصلي، الاختيار: 69/1؛ الزيلعي، تبين الحقائق: 171/1؛ ابن الهمام، فتح القدير: 438/1.
- (63) المرغيناني، الهداية: 67/1؛ ابن مالك، شرح المجمع: 91/1.
- (64) ينظر: ابن مازة، المحيط البرهاني: 471/1.
- (65) الكاساني، بدائع الصنائع: 274/1.
- (66) ينظر: الحلبي، غنية المتملّي: 417.
- (67) هنا ينتهي الوجه الثالث من اللوح الثاني المخطوط.
- (68) هذا هو القنوت الوارد عن عمر بن الخطاب وعلي بن أبي طالب وأبي بن كعب وابن مسعود رضي الله عنهم، وغيرهم، وله ألفاظ كثيرة ذكر المصنف غالبها. وهذا الأثر باختلاف رواته وألفاظه أخرجه: الصنعاني، المصنف: 110/3 - 111، ح(4968) و(4669)؛ ابن أبي شيبه، المصنف: 512/4، 541، 542 (317/16)، 318، ح(7072، 7209، 7211، 7212، 7213) و(31689، 31695، 31699)؛ أبو داود، المراسيل: 119، ح(89)؛ الطحاوي، شرح معاني الآثار: 249/1، ح(1475)؛ الطبراني، الدعاء: 238، ح(750)؛ البيهقي السنن الكبرى: 298/2، 299، ح(3143) و(3144)، وقال البيهقي: روي عن عمر صحيحاً موصولاً، وأما المرفوع الوارد عند أبي داود وغيره فهو مرسل. ينظر: النووي، خلاصة الأحكام: 459/1؛ ابن الملتن، تحفة المحتاج: 410/1؛ ابن حجر، التلخيص الحبير: 60/2؛ الألباني، إرواء الغليل: 170/2.
- (69) الينابيع، مخطوط لوح رقم (45)، ولم أعثّر على المطبوع منه. وينظر: ابن الهمام، فتح القدير: 430/1؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 45/2.



- (70) وهو المسعى بمجرى الأهر في شرح ملتقى الأبحر، رسالة علمية، ص99. والباقاني هو: محمود بن بركات الباقي، فقيه، حنفي، دمشقي، له عناية بالشرح والتأليف، من مصنفاته: كتاب مجرى الأهر، وتكملة البحر الرائق، ت 1003 هـ. ينظر: المحي، خلاصة الأثر: 4/318؛ الزركلي، الأعلام: 7/166.
- (71) ملا خسرو، درر الحكام: 1/113.
- (72) والذي في المطبوع إثباته، وتقديم نستهديك على نستغفرك.
- (73) ابن الساعاتي، شرح المجمع: 2/117.
- (74) التمرثاشي، منح الغفار، محقق في رسالة علمية. جامعة أم درمان 2010م، محمد عكاشه 196.
- (75) هنا ينتهي الوجه الرابع من اللوح الثاني من المخطوط.
- (76) المسماة: نور الإيضاح ونجاة الأرواح: 95. الشرنبلالي هو: أبو الإخلاص، حسن بن عمار بن علي الشرنبلالي، فقيه، حنفي، مصري، له متن نور الإيضاح، ورسائل أخرى، توفي سنة 1069 هـ. ينظر: المحي، خلاصة الأثر: 2/39؛ الزركلي، الأعلام: 2/208.
- (77) القهستاني، جامع رموز الرواية: 115. والقُهْستَاني هو: محمد بن حسام الدين الخراساني القهستاني، حنفي المذهب، كان فقيهاً، زاهداً، صنف شرحه: جامع رموز الرواية على الوقاية، توفي سنة 953 هـ. ينظر: ابن العماد، شذرات الذهب: 10/430؛ الزركلي، الأعلام: 7/11.
- (78) لم يتضح لي المراد بالفتح هل هو فتح القدير، أم فتح باب العناية، وبمراجعتي لم أجد في أي منهما لفظ "ونخنع" ووجدت في فتح القدير "ونخضع"، وما بعده موجود. ينظر: ابن الهمام، فتح القدير: 1/430؛ القاري، فتح باب العناية: 323/1.
- (79) راجعت شروح المقدمة مراقي الفلاح، وإمداد الفتاح فلم أجد "نخنع" عندهم، ووجدت "نخضع" في إمداد الفتاح، وما بعده موجود عندهم. ينظر: الشرنبلالي، إمداد الفتاح: 391؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 142.
- (80) لفظ "نخنع" قليل الاستعمال في كتب الحنفية فلم أجده عندهم إلا في: العيني، البناية: 2/490. ولكنه كثير الاستعمال عند فقهاء المالكية. ينظر: ابن مالك، المدونة: 1/192؛ رسالة ابن أبي زيد: 29؛ البغدادي، التلقين: 1/46؛ ابن عبد البر، الاستذكار: 2/295؛ ابن شاش، عقد الجواهر: 1/104؛ القرافي، الذخيرة: 2/231؛ الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير: 1/248.
- (81) ينظر: النووي، الأذكار: 60. والنووي هو أبو زكريا، يحيى بن شرف بن مري النووي، الإمام، الحافظ، شافعي المذهب، صنف كتباً كثيرة من أشهرها: المنهاج، وشرح مسلم، وغيرها، توفي سنة 631 هـ. ينظر: الذهبي، تذكرة الحفاظ: 4/174؛ السبكي، طبقات الشافعية، السبكي: 8/396؛ ابن قاضي شهبة، طبقات الشافعية: 2/153.
- (82) هنا انتهى الوجه الخامس من اللوح الثالث من المخطوط.
- (83) البيهقي، السنن الكبرى: 2/298، ح(3143). والبيهقي هو: أحمد بن الحسين بن علي البيهقي، إمام في الحديث والفقه، شافعي المذهب، كثير التصانيف، من مؤلفاته: السنن الكبرى، والمناقب، والدعوات، وغيرها، توفي سنة 458 هـ. ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 19/314؛ السبكي، طبقات الشافعية الكبرى: 4/8.
- (84) هو أبو عبدالله، سفيان بن سعيد بن مسروق بن حبيب الثوري، الكوفي، الإمام، الحجة، الحافظ، حدث عنه ابن المبارك، ويحيى بن سعيد، وخلق، توفي سنة 161 هـ. ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى: 8/492؛ ابن حبان: الثقات: 6/401؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 1/309.



- (85) هو أبو خالد، عبد الملك بن عبدالعزيز بن جريج، القرشي، الأموي، شيخ الحرم، وأول من دون العلم بمكة، إمام، حافظ، حدث عن عطاء ونافع، توفي سنة 150 هـ. ينظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان: 163/3؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 325/6.
- (86) أخرجه: الصنعاني، المصنف: 111/3، ح (4969)؛ المروزي، مختصر قيام الليل ورمضان والوتر: 321؛ ابن المنذر، الأوسط: 214/5، ح (2735). وينظر: ابن جني، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات: 19/1؛ ابن قدامة، المغني: 583/2؛ السيوطي، الإتقان في علوم القرآن: 227/1.
- (87) هو الصحابي الجليل، أبو موسى، عبدالله بن قيس بن سليم الأشعري، صحب رسول الله، واستعمله على زيد، وعرف بحسن صوته في القرآن، توفي سنة 42 هـ وقيل: بعدها. ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 979/3؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 364/3؛ ابن حجر، الإصابة: 181/4.
- (88) أخرجه: الصنعاني، المصنف: 112/3، ح (4970)؛ المروزي، مختصر قيام الليل ورمضان والوتر: 321. وينظر: ابن جني، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات: 19/1؛ السيوطي، الإتقان في علوم القرآن: 227/1.
- (89) هنا انتهى الوجه السادس من اللوح الثالث من المخطوط.
- (90) ينظر: ابن الجزري، الحصن الحصين: 133.
- (91) هو أبو القاسم، سليمان بن أحمد بن أيوب الطبراني، إمام، حافظ، سمع بالحرمين، واليمن، والشام، وحدث عنه جماعة، من مصنفاته: المعاجم الثلاثة، والدعاء، توفي سنة 360 هـ. ينظر: ابن خلكان، وفيات الأعيان: 407/2؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 119/16.
- (92) الطبراني، الدعاء: 238، ح (750).
- (93) هو أبو محمد، عبدالله بن وهب بن مسلم القرشي، حدث عن الثوري، ومالك، وجمع وصنف، واعتنى بحديث المدنيين والمصريين، توفي سنة 197 هـ. ينظر: ابن حبان، الثقات: 346/8؛ القاضي عياض، ترتيب المدارك: 228/2؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 223/9.
- (94) ينظر: ابن مالك، المدونة: 192/1.
- (95) أبو داود، المراسيل: 118، ح (89)، وأبو داود: هو سليمان بن الأشعث بن بشر السجستاني، الإمام، المحدث، الحافظ، ينظر: طبقات الحنابلة، ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة: 159/1؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان: 404/2؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 203/13.
- (96) البيهقي، السنن الكبرى: 298/2، كتاب الصلاة، باب دعاء القنوت (3142).
- (97) هو أبو عمر، خالد بن عمران التجيبي، فقيه أهل المغرب، وقاضي أفريقية، ثقة، ثبت، توفي سنة 125 هـ. ينظر: ابن حبان، الثقات: 262/6؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 378/5.
- (98) القهستاني، جامع رموز الرواية: 115.
- (99) هنا انتهى الوجه السابع من اللوح الرابع من المخطوط.
- (100) سيأتي تخريج حديث: اللهم اهدنا فيمن هديت. أما زيادة "عما يقول الظالمون علواً كبيراً" فقد جاءت في حديث عبدالله بن زبير في قنوت عمر وعلي رضي الله عنهما السابق عند: البيهقي، الدعوات: 238، ح (750)؛ المقدسي، عمدة الأحكام الكبرى: 145/1، ح (258)، وحكم عليه بالضعف.
- (101) ملا خسرو، درر الحكام: 113/1.



- (102) أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم بن حبيب البجلي، القاضي، صاحب أبي حنيفة، من الفقهاء، الحفاظ، تولى القضاء، وصنف: الخراج، والاختلاف، توفي سنة 182 هـ ينظر: القرشي، الجواهر المضية: 220/2.
- (103) أبو داود، سنن أبي: 564/2، كتاب الصلاة، باب القنوت في الوتر، ح(1425).
- (104) الترمذي، سنن الترمذي: 328/2، أبواب الوتر، باب ما جاء في القنوت في الوتر، ح(464): الترمذي هو: أبو عيسى، محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، الإمام، الحافظ، الثقة. صاحب السنن، توفي سنة 279 هـ. ينظر: ابن حبان، الثقات: 153/9؛ المزي، تهذيب الكمال: 250/26؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 270/13.
- (105) النسائي، السنن الكبرى: 171/2، كتاب قيام الليل وتطوع النهار، باب الدعاء في الوتر، ح(1446). والنسائي هو: أبو عبدالرحمن، أحمد بن شعيب بن علي بن سنان النسائي، الحافظ، الثقة، صاحب السنن، وغيرها، توفي سنة 303 هـ. ينظر: المزي، تهذيب الكمال (328/1): الذهبي، سير أعلام النبلاء: 125/14.
- (106) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 252/2، أبواب إقامة الصلوات والسنة فيها، باب ما جاء في القنوت في الوتر، ح(1178). وابن ماجه هو: أبو عبدالله، محمد بن يزيد القزويني، المعروف بابن ماجه، حافظ، حجة، صنف: السنن، والتاريخ، والتفسير، توفي سنة 273 هـ. ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 40/27؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 277/13.
- (107) البيهقي، السنن الكبرى: 296/2، كتاب الصلاة، باب دعاء القنوت، ح(3138).
- (108) ابن حبان، صحيح ابن حبان: 520/2، ح(1799). وابن حبان هو: أبو حاتم، محمد بن حبان بن أحمد التميمي، الحافظ، الإمام، صنف: الثقات، والمشاهير، والصحيح، وغيرها، توفي سنة 354 هـ. ينظر: عبد الهادي، طبقات علماء الحديث: 113/3؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 92/16.
- (109) قال: الحاكم، المستدرک: 188/3، " هذا حديث صحيح على شرط الشيخين إلا أن محمد بن جعفر بن أبي كثير قد خالف إسماعيل بن إبراهيم بن عتبة في إسناده " وقال: ابن عساكر، معجم الشيوخ: 795/2، " هذا حديث محفوظ من حديث بريد رواه عنه يونس بن أبي إسحاق أيضا " وصححه: النووي، خلاصة الأحكام: 455/1؛ ابن عبد الهادي، المحرر: 201، وقال: هو مما ألزم الشيخان تخريجه، وقواه: الذهبي، المذهب في اختصار السنن: 649/2؛ ابن كثير، جامع المسانيد: 465/2؛ وقال: الهيثمي، مجمع الزوائد: 243/2، " رجاله ثقات "، (تم ذكره فيما ذكر فيه، ودرج عليه).
- (110) الصحابي الجليل، أبو محمد، أمير المؤمنين الحسن بن علي بن أبي طالب القرشي الهاشمي، سبط رسول الله، وريحانته، توفي سنة 49 هـ، وقيل: بعدها. ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 383/1؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 13/2؛ ابن حجر، الإصابة: 60/2.
- (111) هنا انتهى الوجه الثامن من اللوح الرابع من المخطوط.
- (112) ينظر: الترمذي، سنن الترمذي: 328/2، أبواب الوتر، باب ما جاء في القنوت في الوتر.
- (113) ينظر: البيهقي، السنن الكبرى، كتاب الصلاة، باب دعاء القنوت (297/2). ومحمد بن الحنفية هو: أبو القاسم، محمد بن علي بن أبي طالب القرشي الهاشمي، ولد في العام الذي مات فيه أبو بكر، وحدث عن أبيه كثيراً، توفي سنة 81 هـ. ينظر: طبقات ابن سعد (91/5) سير أعلام النبلاء (110/4).
- (114) ينظر: الحلبي، بغية المتلمي ص 417.
- (115) ينظر: ابن حبان، صحيح ابن حبان: 520/2؛ البيهقي، السنن الكبرى: 297/2، كتاب الصلاة، باب دعاء القنوت.
- (116) النسائي، السنن الصغرى: 248/3، ح(1746). ولفظها عنده: " وصلى الله على النبي محمد ".



- (117) لعل المقصود ذكر الأفراد، وهو كذلك. ينظر: الحلبي، غنية المتملي: 417.
- (118) ينظر: القهستاني، جامع رموز الرواية: 115؛ ملا خسرو، درر الحكام: 113/1، ولفظ: اهدنا وما بعده بالجمع عند: ابن حبان، صحيح ابن حبان: 170/3، ح (2207)؛ الطبراني، المعجم الكبير: 73/3، ح (2700) (73/3)؛ الدعاء: 234، ح (735) ص 234؛ البيهقي السنن الكبرى: 297/2، ح (3141).
- (119) النووي، الأذكار: 61.
- (120) أبو داود، سنن أبي داود: 66/1، كتاب الطهارة، باب أيصلي الرجل وهو حاقن، ح (90).
- (121) الترمذي، سنن الترمذي: 189/2، أبواب الصلاة، باب ما جاء في كراهية أن يخص الإمام نفسه بالدعاء، ح (357)، وهو عند: ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 84/2، بتجوه في أبواب إقامة الصلاة والسنة فيها، باب لا يخص الإمام نفسه بالدعاء، ح (923)، والحديث عند: ابن حنبل، المسند: 472/36، دون جملة " فإن فعل فقد خاهم "، ح (22152)؛ البخاري، الأدب المفرد: 375، ح (1093).
- (122) هو أبو عبدالله، ثوبان بن جدد، وقيل: ابن جحدر، مولى رسول الله، اشتراه فأعتقه، من حمير اليمن، أو من حكم بن سعد، توفي سنة 54 هـ. ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 218/1؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 480/1، ابن حجر، الإصابة: 527/1.
- (123) هنا انتهى الوجه التاسع من اللوح الخامس من المخطوط.
- (124) ينظر: الترمذي، سنن الترمذي: 189/2، أبواب الصلاة، باب ما جاء في كراهية أن يخص الإمام نفسه بالدعاء ح (357) وقال في الأدب المفرد: أصبح ما يروى في هذا الباب هذا الحديث. وثق من الأدب المفرد
- (125) لم أقف عليه في: ملا خسرو، درر الحكام: 113/1؛ وهو في: داماد أفندي، مجمع الأنهر: 129/1، وهو كما قال: ليس في الرواية.
- (126) القهستاني، جامع رموز الرواية: 115، وهي في: العيني، البناية: 488/2.
- (127) ملا خسرو، درر الحكام: 113/1.
- (128) وهو كما قال، ولم أقف عليها. وينظر: الألباني، أصل صفة صلاة النبي: 974/3.
- (129) أبو داود، سنن أبي داود: 565/2، كتاب الصلاة، باب القنوت في الوتر، ح (1427).
- (130) الترمذي، سنن الترمذي: 561/5، أبواب الدعوات، باب في دعاء الوتر، ح (3566)، وقال: حديث حسن.
- (131) النسائي، السنن الكبرى: 248/3، كتاب قيام الليل وتطوع النهار، باب الدعاء في الوتر، ح (1747).
- (132) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 253/2، أبواب إقامة الصلوات والسنة فيها، باب ما جاء في القنوت في الوتر، ح (1179).
- (133) قال الحاكم: المستدرک، 449/1، "صحيح الإسناد ولم يخرجاه"، ووافقه: الذهبي، الحاكم، المستدرک، 449/1؛ وصححه: النووي، خلاصة الأحكام: 563/1.
- (134) هذا الأثر أخرجه: الصنعاني، المصنف: 111/3، ح (4969)؛ أبو داود، سنن أبي داود (565/2)، في مسائله عن أحمد، ح (480)؛ المروزي، مختصر قيام الليل ورمضان والوتر: 321؛ ابن المنذر، الأوسط: 214/5، ح (2735)؛ البيهقي، السنن الكبرى: 298/2، ح (3143)؛، الضياء المقدسي، السنن والأحكام: 280/2، ح (2000)، وقال البيهقي: هذا إسناد صحيح، ووافقه: النووي، المجموع: 498/3؛ ابن الملقن في البدر المنير: 371/4.
- (135) هنا انتهى الوجه العاشر من اللوح الخامس من المخطوط.



- (136) أخرجه: الصنعاني، المصنف: 110/3، ح (4968)؛ المروزي، مختصر قيام الليل ورمضان والوتر: 321؛ البيهقي، السنن الكبرى: 298/2، ح (3144)؛ النووي، الأذكار: 135، وصححه؛ ابن الملحن، البدر المنير: 371/4.
- (137) النووي، الأذكار: 135.
- (138) هو أبو الليث، نصر بن محمد بن إبراهيم السمرقندي، فقيه، محدث، حنفي المذهب، صنف عيون المسائل، وتنبيه الغافلين، توفي سنة 375 هـ. ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 322/16.
- (139) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 274/1؛ ابن مازة، المحيط البرهاني: 472/1؛ الموصلي، الاختيار: 55/1؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 47/2.
- (140) لم أجدّه في القاضخانية، وهو في: ابن الهمام، فتح القدير: 430/1؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 45/2؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 143.
- (141) ينظر: ابن الهمام، فتح القدير: 430/1؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 45/2؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 143؛ ابن عابدين، حاشية ابن عابدين: 7/2.
- (142) المرغيناني، التجنيس والمزيد: 88/2.
- (143) هو أبو المعالي، حسام الدين، عمر بن عبدالعزيز بن مازة، الملقب بالصدر الشهيد، من مصنفاته: الجامع، والواقعات الحسامية، وغيرها، توفي سنة 536 هـ. ينظر في ترجمته: القرشي، الجواهر المضية: 561/1.
- (144) سمرقند: بفتح أوله وثانيه، بلد مشهور، ويقال له: سمران، يقع على جنوب وادي الصفد. ينظر: الحموي، معجم البلدان: 247/3؛ ابن عبد الحق، مراصد الاطلاع: 736/2.
- (145) الموصلي، الاختيار: 55/1.
- (146) هنا انتهى الوجه الحادي عشر من اللوح السادس من المخطوط.
- (147) ابن نجيم، البحر الرائق: 45. وفيه: "بمن لا يحسن العربية" مكان "بأن لا يحسن بالعربية"، و"توقيته" مكان "تعيينه".
- (148) ينظر ص من هذا المخطوط.
- (149) ينظر: ابن نجيم، البحر الرائق: 47/2؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 140؛ ابن عابدين، حاشية ابن عابدين: 11/2. وقد جاء في حديث أنس: "أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَنَتَ شَهْرًا يَدْعُو عَلَى أَحْيَاءٍ مِنْ أَحْيَاءِ الْعَرَبِ، ثُمَّ تَرَكَهُ". أخرجه: مسلم، صحيح مسلم: 469/1، كتاب المساجد، باب استحباب القنوت في جميع الصلاة إذا نزلت بالمسلمين نازلة، ح (677).
- (150) ينظر: الماوردي، الحاوي: 152/2؛ الرافعي، فتح العزيز: 518/1؛ النووي، المجموع: 505/3-506؛ ابن حجر، تحفة المحتاج: 68/2.
- (151) قال: القدوري، "ولم يقل أحد بالقنوت في جميع الصلوات إلا الشافعي، فلا يعتد بخلافه على الإجماع"، القدوري، التجريد: 583/2، وذكر النووي في كتابه المجموع: 506/3، هذا القول عن الطحاوي وناقشه فقال: "وقال الطحاوي لم يقل أحد من العلماء بالقنوت في غير الصبح من المكتوبات غير الشافعي، قال الشيخ أبو حامد: هذا غلط منه، بل قد قنت علي رضي الله عنه بصفين، ودليلنا على من خالفنا الأحاديث الصحيحة المشهورة".
- (152) هو أبو عبدالرحمن، الخليل بن أحمد بن عبدالرحمن الفراهيدي، إمام في النحو، واللغة، والعروض، نسب له كتاب العين، والعروض، توفي سنة 170 هـ، وقيل: قبلها. ينظر: القفطي، إنباه الرواة: 376/1؛ ابن خلكان، وفیات الأعيان: 244/2؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 430/7.



- (153) هو أبو بشر، عمرو بن عثمان بن قنبر، إمام النحو، وحجة العرب، صاحب الكتاب في النحو، توفي سنة 180 هـ وقيل: بعدها. ينظر: القفطي، إنباه الرواة: 346/2؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان: 463/3؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 351/8.
- (154) هو أبو زكريا، يحيى بن زياد بن عبد الله الديلمي، المشهور بالفراء، عالم باللغة، وله مصنفات كثيرة منها: معاني القرآن، وتوفي سنة 207 هـ. ينظر: القفطي، إنباه الرواة: 7/4؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان: 176/6؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 118/10.
- (155) ينظر: الفراء، معاني القرآن: 203/1؛ ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن: 295؛ الطبري، جامع البيان: 297/6؛ الأزهري، تهذيب اللغة: 224/6؛ ابن الوراق، علل النحو: 343.
- (156) ينظر: زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 235/1؛ القونوي، أنيس الفقهاء: 29؛ الملا القاري، مرقاة المفاتيح: 953/3؛ الشرنبلالي، حاشية الشرنبلالي: 113/1.
- (157) ينظر: المطرزي، المغرب: 394 - المصادر السابقة، بنفس أرقام الأجزاء والصفحات.
- (158) لم أره في الذخيرة، وهو في: ابن مازة، المحيط البرهاني: 320/1.
- (159) ينظر: الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 140؛ داماد أفندي، مجمع الأنهر: 129/1.
- (160) هنا انتهى الوجه الثاني عشر من اللوح السادس من المخطوط.
- (161) ينظر: ملا خسرو، درر الحكام: 113/1؛ ابن الساعاتي، شرح المجمع: 117/2؛ الشرنبلالي، نور الإيضاح: 178.
- (162) ينظر: زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 141؛ الشرنبلالي، إمداد الفتاح: 390.
- (163) ينظر: القونوي، أنيس الفقهاء: 29؛ الملا القاري، مرقاة المفاتيح: 950/3؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 141.
- (164) ينظر: ملا خسرو، درر الحكام: 113/1؛ الشرنبلالي، نور الإيضاح: 178.
- (165) زروق هو: أحمد بن أحمد بن محمد البرنسي، المشهور بزروق، صنف كتباً من أشهرها: شرح الرسالة، وشرح الإرشاد، والنصيحة الكافية، توفي سنة 899 هـ. ينظر: ابن القاضي، درة الحجال في أسماء الرجال: 90/1؛ التنبكي، نيل الابتهاج ص 130.
- (166) زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1.
- (167) ينظر: المطرزي، المغرب في ترتيب المغرب: 394؛ القونوي، أنيس الفقهاء: 29.
- (168) هنا انتهى الوجه الثالث عشر من اللوح السابع من المخطوط.
- (169) ينظر: المناوي، فيض القدير: 389/1.
- (170) ينظر: المطرزي، المغرب: 394؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 45/2؛ القونوي، أنيس الفقهاء: 29.
- (171) ينظر: الجرجاني، التعريفات: 93، 128؛ الكفوي، الكليات: 535.
- (172) القهستاني، جامع رموز الرواية: 115. وينظر: المطرزي، المغرب ص 255؛ السمنقاني، خزانة المفتين: 587؛ الكادوري جامع المضمرات: 367/1.
- (173) ينظر: المطرزي، المغرب: 394؛ الشرنبلالي، حاشية الشرنبلالي: 113/1؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 141.
- (174) ينظر: الملا القاري، مرقاة المفاتيح (953/3) الشرنبلالي، مراقي الفلاح ص 141.
- (175) القهستاني، جامع رموز الرواية: 115. وينظر: داماد أفندي، مجمع الأنهر: 129/1.



- (176) زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236-235/1، وينظر: داماد أفندي، مجمع الأنهر: 129/1؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 141.
- (177) هنا انتهى الوجه الرابع عشر من اللوح السابع من المخطوط.
- (178) ينظر: زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 235/1؛ الدسوقي، حاشية الدسوقي: 249/1.
- (179) ينظر: المطرزي، المغرب: 394؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 45/2؛ الشرنبلالي، حاشية الشرنبلالي: 113/1؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 141.
- (180) ينظر: الطبري، جامع البيان: 159/1؛ السيوطي، الدر المنثور: 37/1.
- (181) ينظر: الطبري، جامع البيان: 385/1؛ الأزهر، تهذيب اللغة: 138/2.
- (182) زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1.
- (183) ينظر: الأزهر، تهذيب اللغة: 138/2؛ ابن منظور، لسان العرب: 273/3.
- (184) ينظر: زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 141.
- (185) ينظر: زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1، وليست هذه العبارة بذات النص موجودة فيه. وينظر: الشرنبلالي، مراقي الفلاح ص 141.
- (186) ينظر: زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1، والمصنف في مواضع يأخذ مفهوم عبارة شرح الشيخ زروق ثم يعيدها بأسلوبه تقريباً. وينظر: الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 141.
- (187) هنا انتهى الوجه الخامس عشر من اللوح الثامن من المخطوط.
- (188) التشكيك في صحة هذا الحديث لم أجده في شرح الشيخ زروق، وهذا الحديث صحيح أخرجه: مسلم، صحيح مسلم: 350/1، كتاب الصلاة، باب ما يقال في الركوع والسجود، ح(482).
- (189) ينظر: زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1. وليست هذه العبارة بذات النص موجودة فيه. وينظر: الشرنبلالي، مراقي الفلاح ص 141.
- (190) تفسير السجود بالخضوع والخشوع مذكور في كتب اللغة وغيرها. ينظر: ابن الأنباري، الأضداد: 295؛ السبيلي، نتائج الفكر في النحو: 215؛ الموصلي، الاختيار: 77/1. وأما أهل الحقيقة فقد جاء في: رينهارت، تكملة المعاجم: 250/3، قال: أهل الحقيقة: الدرجة الثالثة من درجات التصوف.
- (191) ينظر: المطرزي، المغرب: 395؛ زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1؛ داماد أفندي، مجمع الأنهر: 129/1؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 141.
- (192) هو أبو عبدالله، محمد بن عبدالله مالك الطائي الجبالي، إمام في النحو واللغة، صنف كتباً منها: الخلاصة، والتسهيل، توفي سنة 672هـ. ينظر في ترجمته: الكتبي، فوات الوفيات: 407/3؛ السيوطي، بغية الوعاة: 130/1.
- (193) ينظر: ابن مالك، ثلاثيات الأفعال: 31. وينظر في تصريف كلمة حقد ومعناها: الأزهر، تهذيب اللغة: 247/4؛ الجوهري، الصحاح: 466/2؛ النسفي، طلبة الطلبة: 11؛ المطرزي، المغرب: 395؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 45/2؛ الشرنبلالي، حاشية الشرنبلالي: 113/1؛ زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1؛ القنوي، أنيس الفقهاء: 29.
- (194) ينظر: الأوزجدي، فتاوى قاضيخان: 91/1؛ العيني، البناية: 491/2؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 45/2؛ الشرنبلالي، حاشية الشرنبلالي: 113/1.



- (195) ينظر: الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 141.
- (196) ينظر: نفسه، والصفحة نفسها.
- (197) ينظر: العيني، البناية: 490/2، سبق تخريج رواية ابن وهب ص من هذا البحث. هنا انتهى الوجه السادس عشر من اللوح الثامن من المخطوط.
- (198) ينظر: الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 142.
- (199) زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1.
- (200) الباقي، شرح ملتقى الأبحر: 99.
- (201) ينظر: ابن الساعاتي، شرح الملتقى: 2117؛ القهستاني، جامع رموز الرواية: 115؛ الشرنبلالي، حاشية الشرنبلالي: 113/1.
- (202) ينظر: النووي، المجموع: 498/3.
- (203) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 274/1؛ ابن مازة، المحيط البرهاني: 472/1؛ السمنقاني، خزانة المفتين: 587؛ ملا خسرو، درر الحكام: 113/1؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 45/2؛ داماد أفندي، مجمع الأنهر: 129/1.
- (204) ينظر: ابن منظور، لسان العرب: 323/13، مادة (فرعن).
- (205) سبق تخريج، وينظر: زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 235/1.
- (206) هو أبو جعفر، أحمد بن محمد بن سلامة الطحاوي، محدث الديار المصرية وفقهها، صنف كتباً كثيرة منها: معاني الآثار، وأحكام القرآن، وغيرها، وتوفي سنة 321هـ. ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 29/15؛ اللكنوي، الفوائد الهية: 31.
- (207) ينظر في تقرير ما سبق: القدوري، التجريد: 4327/9؛ النسفي، طلبة الطلبة: 11؛ العيني، البناية: 369/4؛ ملا خسرو، درر الحكام شرح الغرر؛ زروق، شرح زروق على متن الرسالة: 236/1؛ ابن نجيم، البحر الرائق: 45/2؛ الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 142.
- (208) القهستاني، جامع رموز الرواية: 115.
- (209) ينظر: البناية (490/2).
- (210) الفيروز آبادي، القاموس المحيط: 1313.
- (211) نفسه: 1344.
- (212) ينظر: الطحاوي، حاشية الطحاوي: 383.
- (213) ينظر: الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 143.
- (214) ينظر: الشرنبلالي، مراقي الفلاح: 143؛ الطحاوي، حاشية الطحاوي: 382.
- (215) هو أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن إدريس بن عبدالرحمن القرافي، إمام في الفقه والأصول وغيرها، مالكي المذهب، من مصنفاته: الذخيرة، والفروق، توفي سنة 684هـ. ينظر: ابن فرحون، الديباج المذهب: 239/1؛ مخلوف، شجرة النور الزكية: 270/1.
- (216) القرافي، الذخيرة: 232/2.
- (217) ينظر: الطحاوي، حاشية الطحاوي: 384.
- (218) ينظر: نفسه، والصفحة نفسها.



(219) ينظر: نفسه، والصفحة نفسها.

(220) هذا توثيق لنسبة الرسالة، وتاريخ كتابتها.

المراجع

القرآن الكريم

- ابن الأثير، ع. (1409). *أسد الغابة في معرفة الصحابة* (محمد البنا - محمد عاشور - محمود فايد، تحقيق). دار الفكر.
- الأزهري، م. (2001). *تهذيب اللغة* (محمد مرعب، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- آل الشيخ، ص. (1417). *التكميل لما فات تخريجه من إرواء الغليل* (ط.1). دار العاصمة.
- الألباني، م. (1405). *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل* (ط.2). المكتب الإسلامي.
- الألباني، م. (1427). *أصل صفة صلاة النبي صلى الله عليه وسلم* (ط.1). مكتبة المعارف.
- الأنباري، أ. (1407). *الأضداد* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق). المكتبة العصرية.
- الأنصاري، ز. (د.ت). *أسنى المطالب في شرح روض الطالب*. دار الكتاب الإسلامي.
- الأوزجندی، ح. (2009). *فتاوى قاضيخان* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- الباباني، إ. (1945). *إيضاح المكنون في النذيل على كشف الظنون*. وكالة المعارف.
- باشا، إ. (1945). *هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين*. وكالة المعارف.
- الباقاني، م. (2015). *مجرى الأنهر على ملتقى الأبحر - من كتاب الاعتاق الى نهاية كتاب البيوع* (يوسف الغراير، تحقيق). [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن.
- الباكستاني، غ. (1421). *ما صح من آثار الصحابة في الفقه* (ط.1). دار ابن حزم.
- البخاري، م. (1379). *الأدب المفرد* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق؛ ط.2). المطبعة السلفية.
- البرهباوري، ن. وآخرون. (1310). *الفتاوى العالمكبرى - الفتاوى الهندية* (ط.2). المطبعة الأميرية.
- البزاز، ع. (د.ت). *مناقب مالك بن أنس، علي بن الحسن البزاز* (محمد علوان، تحقيق). دار الرسالة العالمية.
- بسكر، م. (2015). *أعلام الفكر الجزائري من خلال آثارهم المخطوطة والمطبوعة* (ط.2). دار كردادة.
- البغدادي، ع. (1425). *التلقين في الفقه المالكي* (محمد بوخبة، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الباكستاني، ز. (2000). *ما صح من آثار الصحابة في الفقه* (ط.1). دار الخراز.
- بلوط، ع. بلوط، أ. (1422). *معجم تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم* (ط.1). دار العقبة.
- البهقي، أ. (1390). *مناقب الشافعي* (السيد أحمد صقر، تحقيق؛ ط.1). مكتبة دار التراث.
- البهقي، أ. (1436). *الخلافات بين الإمامين الشافعي وأبي حنيفة وأصحابه* (فريق البحث العلمي بدار الروضة، دراسة وتحقيق؛ ط.1). دار الروضة.
- البهقي، أ. (2009). *الدعوات الكبرى* (تحقيق: بدر البدر، تحقيق؛ ط.1). غراس للنشر.
- البهقي، أ. (1424). *السنن الكبرى* (ط.3). دار الكتب العلمية.
- الترمذي، م. (1395-1996). *سنن الترمذي* (أحمد شاكر، وبشار عواد، تحقيق؛ ط.1، ط.2). دار الغرب الإسلامي.
- التنكي، أ. (2000). *نيل الابتهاج بتطريز الديباج* (عبد الحميد الهرامة، تحقيق؛ ط.2). دار الكاتب.
- الجرجاني، ع. (1403). *التعريفات* (ط.1). دار الكتب العلمية.



- الجرجاني، ع. (1418). *الكامل في ضعف الرجال* (عادل عبد الموجود، وعلي معوض، وعبد الفتاح أبو سنة، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن الجزري، م. (1429). *الحصن الحصين من كلام سيد المرسلين* (عبد الرؤوف الكمال، تحقيق؛ ط.1). غراس للنشر.
- الجبصا، أ. (1431). *شرح مختصر الطحاوي* (عصمت الله عنايت الله محمد، وسائد محمد يحيى بكداش، ومحمد عبيد الله خان، وزينب محمد حسن قلات تحقيق؛ ط.1). دار البشائر الإسلامية.
- ابن جني، ع. (1419). *المحتسب في تبين وجود شواذ القراءات والإيضاح عنها* (محمد عطا، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن الجوزي، ع. (1994). *المنثور* (هلال ناجي، تحقيق؛ ط.1). دار الغرب الإسلامي.
- ابن جني، ع. (1966-1969). *المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها* (علي النجدي ناصف، عبد الحليم النجار، عبد الفتاح إسماعيل شلبي، تحقيق). وزارة الأوقاف.
- الجوهري، إ. (1407). *الصحاح* (أحمد عطار، تحقيق؛ ط.4). دار العلم للملايين.
- الجيلاني، ع. (1417). *الغنية لطالبي طريق الحق* (صلاح عويضة، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الحاتمي، م. (1979). *حلية المحاضرة في صناعة الشعر* (جعفر الكتاني، تحقيق). دار الرشيد.
- الحاكم، م. (1411). *المستدرک علی الصحیحین* (مصطفى عطا، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن حبان، م. (1393). *الثقات* (ط.1). دائرة المعارف العثمانية.
- ابن حبان، م. (1396). *المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين* (محمود زايد، تحقيق؛ ط.1). دار الوعي.
- ابن حبان، م. (1433). *صحيح ابن حبان* (محمد سونمز، تحقيق؛ ط.1). دار ابن حزم.
- ابن حجر، أ. (1357). *تحفة المحتاج في شرح المنهاج*. المكتبة التجارية الكبرى.
- ابن حجر، أ. (1415). *الإصابة في تمييز الصحابة* (عادل عبد الموجود، وعلي معوض، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن حجر، أ. (1914). *التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن حجر، أ. (د.ت). *الدراية في تخريج أحاديث الهداية* (السيد عبد الله هاشم، تحقيق) دار المعرفة.
- حكيكي، م. (د.ت). *العتيق في فتاوى أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم*. د. ن.
- الحلي، إ. (1352). *غنية المتملي شرح منية المصلي*. مطبعة عارف أفندي.
- الحموي، ي. (1995). *معجم البلدان* (ط.2). دار صادر.
- ابن حنبل، أ. (1421). *المسند* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- أبو حيان، م. (1420). *البحر المحيط في التفسير* (صديقي جميل، تحقيق). دار الفكر.
- خدوسي، ر. بالغيث، م. (2014). *موسوعة العلماء والأدباء الجزائريين*. منشورات الحضارة.
- ابن خلكان، أ. (د.ت). *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان* (إحسان عباس، تحقيق). دار صادر.
- الخوارزمي، م. (1418). *مفيد العلوم ومبيد الهموم*. المكتبة العصرية.
- الخوارزمي، م. (د.ت). *مفاتيح العلوم* (إبراهيم الأبياري، تحقيق؛ ط.2). دار الكتاب العربي.
- الدار قطني، ع. (1424). *سنن الدارقطني* (شعيب الأرنؤوط، حسن عبد المنعم شلي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.



- الدارقطني، ع. (1429). *الأفراد* (جابر بن عبد الله السريع، تحقيق). د. ن. داماد أفندي، ع. (د. ت). *مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر*. دار إحياء التراث العربي. الدسوقي، م. (د. ت). *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. دار الفكر.
- أبو داود، س. (1408). *المراسيل* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق؛ ط. 1). مؤسسة الرسالة. أبو داود، س. (1420). *مسائل الإمام أحمد* (طارق عوض الله، تحقيق؛ ط. 1). مكتبة ابن تيمية. أبو داود، س. (1430). *سنن أبي داود* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق؛ ط. 1). دار الرسالة. الذهبي، أ. (1422). *المهذب في اختصار السنن الكبير* (ط. 1). دار الوطن. الذهبي، م. (1405). *سير أعلام النبلاء* (شعيب الأرنؤوط، وآخرون، تحقيق؛ ط. 3). مؤسسة الرسالة. الذهبي، م. (1419). *تذكرة الحفاظ* (زكريا عميرات، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية. الرافعي، ع. (د. ت). *فتح العزيز بشرح الوجيز*. دار الفكر.
- ابن رجب، ع. (1398). *شرح علل الترمذي* (نور الدين عتر، تحقيق؛ ط. 1). دار الملاح. الرعيني، م. (1412). *مواهب الجليل في شرح مختصر خليل* (ط. 3). دار الفكر. الرومي، م. (1414). *الينابيع في معرفة الأصول والتفاريع* (عبد العزيز بن أحمد العليوي، تحقيق). [رسالة ماجستير غير منشورة]. المعهد العالي للقضاء.
- زروق، أ. (1427). *شرح زروق على متن الرسالة* (أحمد فريد المزيدي، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية. زيان، إ. (2023). قراءة نقدية لترجمة الشيخ محمد بن أحمد الشريف الجزائري. *مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية* 8، (3)، 87-109.
- زيان، إ. (2023). مخطوط جامع الأصول المنيفة من مسند أحاديث أبي حنيفة، محمد بن أحمد الجزائري دراسة توصيفية لأحد مصادر الفقه الحنفي في الجزائر، إسماعيل زيان، *مجلة الاستيعاب* 5، (1)، 21-6.
- الزيلعي،. (1418). *نصب الراية لأحاديث الهداية* (محمد عوامة، تحقيق؛ ط. 1). مؤسسة الريان. الزيلعي، ع. (1314). *تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق* (ط. 1). المطبعة الكبرى الأميرية.
- الساعاتي، أ. (1437). *شرح مجمع البحرين وملتقى النيرين* (صالح اللحيدان، وخالد اللحيدان، وعبد الله اللحيدان) تحقيق؛ ط. 1. دار الفلاح.
- السيكي، ع. (1413). *طبقات الشافعية الكبرى* (محمود الطناجي، وعبد الفتاح الحلو، تحقيق؛ ط. 2). دار هجر. السرخسي، م. (د. ت). *المبسوط*. مطبعة السعادة، ودار المعرفة.
- ابن سعد، م. (1410). *الطبقات الكبرى* (محمد عطا، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية. سعد الله، أ. (2007). *تاريخ الجزائر الثقافي*. دار البصائر.
- السعدي، ع. (1431). *فضائل أبي حنيفة وأخباره ومناقبه* (ط. 1). المكتبة الإمدادية. السمنقاني، ح. (1441). *خزانة المفتين* (فهد بن عبد الله القحطاني، تحقيق). [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك خالد.
- السهيلي، ع. (1412). *نتائج الفكر في النحو* (ط. 1). دار الكتب العلمية.
- السيوطي، ع. (د. ت). *بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة* (محمد إبراهيم، تحقيق) المكتبة العصرية.



- السيوطي، ع. (1394). *الإتيقان في علوم القرآن* (محمد أبو الفضل، تحقيق). الهيئة المصرية للكتاب.
- السيوطي، ع. (د.ت). *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*. دار الفكر.
- ابن شاش، ع. (1423). *عقد الجواهر الثمينة* (حميد لحمر، تحقيق؛ ط.1). دار الغرب الإسلامي.
- الشافعي، م. (1403). *الألم* (ط.2). دار الفكر.
- الشرنبلالي، ح. (1425). *مراقي الفلاح شرح نور الإيضاح* (نعيم زرزور، تحقيق؛ ط.1). المكتبة العصرية.
- الشرنبلالي، ح. (1438). *نور الإيضاح ونجاة الأرواح* (طارق صبري، تحقيق؛ ط.1). مكتبة الإرشاد.
- الشرنبلالي، ح. (د.ت). *إمداد الفتاح شرح نور الإيضاح* (بشار بكري عرابي، تحقيق). د.ن.
- الشريف، م. أ. (مخطوط). *استجلاب المسرات في شرح دلائل الخيرات*. مكتبة نور عثمانية، برقم 967، 968 وحاجي محمود برقم (3962).
- الشريف، م. أ. (مخطوط). *الدر المعنوي في شرح حزب النووي، المكتبة الوطنية بتونس برقم (877) ومكتبة علال الفاسي بالرباط برقم (248)*.
- الشريف، م. أ. (مخطوط). *القول المتواطى في شرح قصيدة الدمياطي، مكتبة جامعة أسطنبول برقم (2694)، ومكتبة قاصدي زاده برقم (86)*.
- الشريف، م. أ. (مخطوط). *مسك الجيوب في بعض ما نقل من أخبار أبي أيوب مكتبة عارف حكمت برقم (227)*.
- الشريف، م. أ. (2023). *المن والسلوى في تحقيق معنى حديث لا عدوى (عبدالرحمن مشاقبة، تحقيق). مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*. (35)، 374-403.
- الشيبياني، م. (1403). *الحجة على أهل المدينة* (مهدي حسن القادري، تحقيق؛ ط.3). لجنة إحياء المعارف النعمانية.
- الشيبياني، م. (1433). *الأصل* (محمد بونوكال، تحقيق؛ ط.1). دار ابن حزم.
- ابن أبي شيبة، ع. (1436). *المصنف* (سعد الشثري، تحقيق؛ ط.1). دار كنوز إشبيلية.
- ابن أبي شيبة، ع. (1997). *مسند ابن أبي شيبة* (عادل العزازي، تحقيق؛ ط.1). دار الوطن.
- الصنعاني، ع. (1403). *المصنف* (حبيب الرحمن الأعظمي، تحقيق؛ ط.2). المكتب الإسلامي.
- الطبراني، س. (1413). *الدعاء* (مصطفى عطا، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الطبراني، س. (1995). *المعجم الأوسط* (طارق بن عوض الله، وعبد المحسن بن إبراهيم، تحقيق). دار الحرمين.
- الطبراني، س. (1994). *المعجم الكبير* (حمدي بن عبد المجيد السلفي، تحقيق). مكتبة ابن تيمية.
- الطبري، م. (د.ت). *جامع البيان عن تأويل القرآن*. دار التربية والتراث.
- الطحاوي، أ. (1414). *شرح معاني الآثار* (محمد النجار، تحقيق؛ ط.1). عالم الكتب.
- الطحاوي، أ. (1415). *شرح مشكل الآثار* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- الطحطاوي، أ. (1418). *حاشية الطحاوي على مراقي الفلاح* (محمد الخالدي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن عابدين، م. (1386). *حاشية ابن عابدين* (ط.2). مطبعة مصطفى البابي الحلبي.
- ابن عبد البر، ي. (1412). *الاستيعاب في معرفة الأصحاب* (علي البجاوي، تحقيق؛ ط.1). دار الجيل.
- ابن عبد البر، ي. (1421). *الاستذكار* (سالم عطا، ومحمد معوض، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن عبد البر، ي. (د.ت). *الانتقاء في فضائل الثلاثة الأئمة الفقهاء*. دار الكتب العلمية.



- ابن عبد الحق، ع. (1412). مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع (ط.1). دار الجيل.
- عبد الهادي، م. (1421). المحرر في الحديث (يوسف مرعشلي، تحقيق؛ ط.3). دار المعرفة.
- عبد الهادي، م. (1417). طبقات علماء الحديث (أكرم البوشي، تحقيق؛ ط.2). مؤسسة الرسالة.
- العجلي، أ. (1405). معرفة الثقات (عبدالعليم البستوي، تحقيق؛ ط.1). مكتبة الدار.
- ابن عساكر، ع. (1412). معجم الشيوخ (وفاء تقي الدين، تحقيق؛ ط.1). دار البشائر.
- ابن عساكر، ع. (1415). تاريخ مدينة دمشق (عمر العمري، تحقيق). دار الفكر.
- العقيلي، م. (1404). الضعفاء الكبير (عبدالمعطي قلعي، تحقيق؛ ط.1). دار المكتبة العلمية.
- ابن العماد، ع. (1406). شذرات الذهب في أخبار من ذهب (محمود الأرناؤوط، تحقيق؛ ط.1). دار ابن كثير.
- العيني، م. (1420). البناية شرح الهداية (أيمن شعبان، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أ. (1399). مقاييس اللغة (عبدالسلام هارون، تحقيق). دار الفكر.
- الفراء، ي. (د.ت). معاني القرآن (أحمد النجاشي، و محمد علي النجار، و عبد الفتاح إسماعيل الشلي، تحقيق؛ ط.1). دار المصرية للتأليف والنشر.
- ابن فرحون، إ. (د.ت). الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب (محمد الأحمد، تحقيق). دار التراث.
- ابن فرحون، ع. (د.ت). العدة في إعراب العمد (مكتب الهدي، تحقيق؛ ط.1). دار الإمام البخاري.
- الفروز آبادي، م. (1426). القاموس المحيط (محمد العرقسوسي، تحقيق؛ ط.8). مؤسسة الرسالة.
- القاري، ع. (1997). فتح باب العناية بشرح النقاية (محمد نزار تميم، وهيثم نزار تميم، تحقيق؛ ط.1). دار الأرقم بن أبي الأرقم.
- ابن قاضي شهبه، أ. (1407). طبقات الشافعية (الحافظ خان، تحقيق؛ ط.1). عالم الكتب.
- ابن القاضي، أ. (1391). درة الحجال في أسماء الرجال (محمد الأحمد، تحقيق؛ ط.1). دار التراث.
- القاضي عياض، ع. (1983). ترتيب المدارك وتقريب المسالك (محمد بن تاووت، وعبد القادر الصحراري، ومحمد بن شريفة، وسعيد أحمد أعراب، تحقيق؛ ط.1). مطبعة فضالة بالمغرب.
- ابن قتيبة، م. (د.ت). تأويل مشكل القرآن (إبراهيم شمس الدين، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن قدامة، ع. (1417). المغني (عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلو، تحقيق؛ ط.3). دار عالم الكتب.
- القال، إ. (1975). البارع في اللغة (هشام الطعان، تحقيق؛ ط.1). مكتبة النهضة.
- القدوري، أ. (1427). التجريد (محمد سراج، وعلي جمعة، تحقي؛ ط.2). دار السلام.
- القراقي، أ. (1994). الذخيرة (محمد حجي، وسعيد أعرب، ومحمد بوخبزة، تحقيق؛ ط.1). دار الغرب الإسلامي.
- القرشي، م. (1332). الجواهر المضية في طبقات الحنفية (ط.1). مطبعة مجلس دائرة المعارف النظامية.
- القشيري، ع. (د.ت). لطائف الإشارات (إبراهيم البسيوني، تحقيق؛ ط.3). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- القفطي، ع. (1406). إنباه الرواة على أنباء النحاة (محمد إبراهيم، تحقيق؛ ط.1). دار الفكر العربي.
- القهستاني، م. (1273). جامع الرموز شرح مختصر الوقاية (أحقر عباد الصمد، تصحيح) مطبعة المعروف مظهر العجايب، كلكنا.
- القونوي، ق. (2004). أنيس الفقهاء (يحي مراد، تحقيق). دار الكتب العلمية.



- القبرواني، ع. (د.ت). *متن الرسالة*. دار الفكر.
- الكادوري، ي. (1439). *جامع المصنوعات* (سمير حجازي، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الكاساني، أ. (د.ت). *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. شركة المطبوعات العلمية بمصر.
- الكتبي، م. (1973). *فوات الوفيات* (إحسان عباس، تحقيق؛ ط.1). دار صادر.
- ابن كثير، إ. (1419). *جامع المسانيد والسنن* (عبدالمالك بن دهميش، تحقيق؛ ط.2). دار خضر.
- كحالة، ع. (د.ت) *معجم المؤلفين*. دار إحياء التراث العربي.
- الكفوي، أ. (د.ت). *الكليات* (عدنان درويش، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- لزركلي، خ. (2002). *الأعلام* (ط.15). دار العلم للملايين.
- اللكوني، م. (1342). *الفوائد البهية في تراجم الحنفية* (ط.1). مطبعة السعادة.
- ابن ماجه، م. (د.ت). *سنن ابن ماجه* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء الكتب العربية.
- ابن مازة، م. (1424). *المحيط البرهاني* (عبدالكريم الجندي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن مازة، م. (1440). *الذخيرة البرهانية* (أبو أحمد العادلي، وآخرون، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن مالك، ع. (2019). *شرح مجمع البحرين وملتنقى النيرين* (إلياس قبلان، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن مالك، م. (1410). *شرح تسهيل الفوائد* (عبد الرحمن السيد، تحقيق؛ ط.1). دار هجر.
- ابن مالك، م. (1415). *المدونة* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن مالك، م. البعلبي، م. (د.ت). *ثلاثيات الأفعال* (سليمان العايد، تحقيق). د. ن.
- الماوردي، ع. (1419). *الحاوي الكبير* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- المحيي، م. (د.ت). *خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر*. دار صادر.
- مخلوف، م. (1424). *شجرة النور الزكية*. دار الكتب العلمية.
- المرغيناني، ع. (1424). *التجنييس والمزيد* (محمد أمين مكي، تحقيق؛ ط.1). نشر إدارة القرآن والعلوم الإسلامية.
- المرغيناني، ع. (د.ت). *الهداية شرح بداية المبتدي* (طلال يوسف، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- المروزي، م. (1408). *مختصر قيام الليل ورمضان والوتر* (ط.1). حديث أكاديمي بحيدر آباد.
- المزي، ي. (1400). *تهذيب الكمال في أسماء الرجال* (بشار عواد، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- مسلم، م. (1374). *صحيح مسلم* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). مطبعة عيسى البابي الحلبي.
- المطرزي، ن. (د.ت). *المغرب في ترتيب المغرب*. دار الكتاب العربي.
- المقدسي، ع. (1430). *عمدة الأحكام الكبرى* (سمير الزهيري، تحقيق؛ ط.1). مكتبة المعارف.
- المقدسي، ع. (1437). *الكمال في أسماء الرجال* (شادي آل نعمان، تحقيق؛ ط.1). غراس للنشر.
- المقدسي، م. (1425). *السنن والأحكام* (حسين عكاشة، تحقيق؛ ط.1). دار ماجد عسيري.
- الملا القاري، ع. (1422). *مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح* (ط.1). دار الفكر.
- ملا خسرو، م. (د.ت). *درر الحكام شرح غرر الأحكام*. دار إحياء الكتب العربية.
- ابن الملقن، ع. (1406). *تحفة المحتاج إلى أدلة المنهاج* (عبدالله اللحاني، تحقيق؛ ط.1). دار حراء.
- ابن الملقن، ع. (1425). *البدر المنير* (مصطفى أبو الغيط، تحقيق؛ ط.1). دار الهجرة.



- المنبجي، ع. (1414). *الباب في الجمع بين السنة والكتاب* (محمد فضل المراد، تحقيق؛ ط.2). دار القلم، الدار الشامية.
- ابن المنذر، أ. (1425). *الإشراف على مذاهب العلماء* (صغير أحمد، تحقيق؛ ط.1). مكتبة مكة الثقافية.
- ابن المنذر، أ. (1405). *الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف* (صغير أحمد، تحقيق؛ ط.1). دار طيبة.
- ابن منظور، م. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.
- الموصلي، ع. (1356). *الاختيار لتعلييل المختار*. مطبعة الحلبي.
- ابن نعيم، ز. (د.ت). *البحر الرائق شرح كنز الدقائق* (ط.2). دار الكتاب الإسلامي.
- النسائي، أ. (1348). *السنن الصغيرى* (ط.1). المكتبة التجارية الكبرى.
- النسائي، أ. (1396). *الضعفاء والمتروكون* (محمود زايد، تحقيق؛ ط.1). دار الوعى.
- النسائي، أ. (1421). *السنن الكبرى* (حسن شلبي، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- النسفي، ع. (1311). *طلبة الطلبة*. المطبعة العامرة.
- النووي، ي. (1344). *المجموع شرح المذهب*. إدارة الطباعة المنبرية.
- النووي، ي. (1414). *الأذكار* (عبدالقادر الأرؤوط، تحقيق). دار الفكر.
- النووي، ي. (1997). *خلاصة الأحكام في مهمات السنن وقواعد الإسلام* (حسين إسماعيل الجمل، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- النووي، ي. (1418). *خلاصة الأحكام* (حسين الجمل، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- نويهض، ع. (1400). *معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر* (ط.2). مؤسسة نويهض الثقافية للتأليف والنشر.
- ابن الهمام، م. (1389). *فتح القدير على الهداية* (ط.1). مطبعة البابي الحلبي.
- الهيثي، ع. (1414). *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد* (حسام الدين القدسي، تحقيق). مكتبة القدسي.
- ابن الوراق، م. (1420). *علل النحو* (محمود الدرويش، تحقيق؛ ط.1). مكتبة الرشد.
- ابن أبي يعلى، م. (1371). *طبقات الحنابلة* (محمد حامد الفقي، تحقيق؛ ط.1). مطبعة السنة المحمدية.

References

- Ibn al-Athir, 'A. (1409 AH). *Usd al-ghābah fi ma'rifat al-ṣaḥābah* (M. al-Bannā, M. 'Ashūr, & M. Fāyid, Eds.). Dār al-Fikr.
- al-Azharī, M. (2001). *Tahdhīb al-lughah* (M. Mur'ib, Ed.; 1st ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Āl al-Shaykh, Ṣ. (1417 AH). *Al-Takmil limā fāt takhrijuh min Irwā' al-ghalīl* (1st ed.). Dār al-Āṣimah.
- al-Albānī, M. (1405 AH). *Irwā' al-ghalīl fi takhrij aḥādīth Manār al-sabīl* (2nd ed.). al-Maktab al-Islāmī.
- al-Albānī, M. (1427 AH). *Aṣl ṣifāt ṣalāt al-Nabī ṣallā Allāh 'alayhi wa-sallam* (1st ed.). Maktabat al-Ma'ārif.
- al-Anbārī, A. (1407 AH). *Al-Addād* (M. Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Ed.). al-Maktabah al-'Aṣriyyah.
- al-Anṣārī, Z. (n.d.). *Asnā al-maṭālib fi sharḥ Rawḍ al-ṭālib*. Dār al-Kitāb al-Islāmī.
- al-Awzjandī, Ḥ. (2009). *Fatāwā Qāḍikhān* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Bābānī, I. (1945). *Idāḥ al-maknūn fi al-dhayl 'alā Kashf al-zunūn*. Wakālat al-Ma'ārif.
- Bashā, I. (1945). *Hadiyyat al-'arīfin asma' al-mu'allifin wa-āthār al-muṣannifin*. Wakālat al-Ma'ārif.
- al-Baqānī, M. (2015). *Majrā al-anhur 'alā Multaqā al-abḥur: Min kitāb al-ṭāq ilā nihāyat kitāb al-buyū'* (Y. al-Gharāghīr, Ed.) [Unpublished doctoral dissertation]. al-Jāmi'ah al-'Ilmiyyah al-Islāmiyyah al-'Ālamiyyah, Jordan.



- al-Bakistānī, G. (1421 AH). *Mā ṣaḥḥa min āthār al-ṣaḥābah fī al-fiqh* (1st ed.). Dār Ibn Ḥazm.
- al-Bukhārī, M. (1379 AH). *Al-Adab al-mufrad* (M. Fū'ād 'Abd al-Bāqī, Ed.; 2nd ed.). al-Maṭba'ah al-Salafiyyah.
- al-Baranḥabūrī, N., et al. (1310 AH). *Al-Fatāwā al-Ālamgīriyyah – al-Fatāwā al-Hindīyyah* (2nd ed.). al-Maṭba'ah al-Amīriyyah.
- al-Bazzār, ' (n.d.). *Manāqib Malik ibn Anas* (M. 'Alwān, Ed.). Dār al-Risalah al-Ālamiyyah.
- Buskar, M. (2015). *A'lam al-fikr al-Jazā'iri min khilāl āthārihim al-makḥṭūṭah wa-al-maṭbū'ah* (2nd ed.). Dār Kurdādah.
- al-Baghdādī, ' (1425 AH). *Al-Talqīn fī al-fiqh al-mālīkī* (M. Bukhubzah, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Bakistānī, Z. (2000). *Mā ṣaḥḥa min āthār al-ṣaḥābah fī al-fiqh* (1st ed.). Dār al-Kharraz.
- Ballūt, ' & Ballūt, A. (1422 AH). *Mu'jam tārikh al-turāth al-islāmī fī maktabāt al-ālam* (1st ed.). Dār al-'Aqabah.
- al-Bayhaqī, A. (1390 AH). *Manāqib al-Shāfi'ī* (A. Ṣaqr, Ed.; 1st ed.). Maktabat Dār al-Turāth.
- al-Bayhaqī, A. (1436 AH). *Al-Khilāfiyyāt bayna al-imāmayn al-Shāfi'ī wa-Abī Ḥanīfah wa-aṣḥābiḥ* (Research Team at Dār al-Rawḍah, Eds.; 1st ed.). Dār al-Rawḍah.
- al-Bayhaqī, A. (2009). *Al-Da'awāt al-kabīr* (B. al-Badr, Ed.; 1st ed.). Ghirās Publishing.
- al-Bayhaqī, A. (1424 AH). *Al-Sunan al-kubrā* (3rd ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Tirmidhī, M. (1395–1996). *Sunan al-Tirmidhī* (A. Shākīr & B. 'Awwād, Eds.; 1st & 2nd eds.). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- al-Tanbuktī, A. (2000). *Nayl al-ibtihāj bi-taṭrīz al-dibāj* ('A. al-Harāmah, Ed.; 2nd ed.). Dār al-Katīb.
- al-Jurjānī, ' (1403 AH). *Al-Ta'rīfāt* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Jurjānī, ' (1418 AH). *Al-Kāmil fī ḍu'afā' al-rijāl* ('A. 'Abd al-Majūd, 'A. Mu'waḍ, & 'A. Abū Sunnah, Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn al-Jazari, M. (1429 AH). *Al-Ḥiṣn al-ḥaṣīn min kalām Sayyid al-Mursalīn* ('A. al-Kamālī, Ed.; 1st ed.). Ghirās Publishing.
- al-Jaṣṣāṣ, A. (1431 AH). *Sharḥ Mukhtaṣar al-Taḥāwī* ('I. 'Ināyat Allāh Muḥammad, S. M. Yahyā Bakdash, M. 'Ubayd Allāh Khān, & Z. M. Ḥ. Falāt, Eds.; 1st ed.). Dār al-Bashā'ir al-Islāmiyyah.
- Ibn Jinnī, ' (1419 AH). *Al-Muḥtasab fī tabyīn wujūh shawādh al-qirā'āt wa-al-īdāh 'anhā* (M. 'Aṭā, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn al-Jawzī, ' (1994). *Al-Manthūr* (H. Nājī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Ibn Jinnī, ' (1966–1969). *Al-Muḥtasab fī tabyīn wujūh shawādh al-qirā'āt wa-al-īdāh 'anhā* ('A. al-Najdī Nāsif, 'A. al-Najjār, & 'A. Shalabī, Eds.). Wizārat al-Awqāf.
- al-Jawharī, I. (1407 AH). *Al-Ṣiḥāḥ* (A. 'Aṭṭār, Ed.; 4th ed.). Dār al-'Ilm lil-Malayīn.
- al-Jilānī, ' (1417 AH). *Al-Ghunyah li-ṭālibī ṭarīq al-ḥaqq* (S. 'Uwayḍah, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Ḥatīmī, M. (1979). *Ḥilyat al-muḥāḍarah fī ṣinā'at al-shi'r* (J. al-Kattānī, Ed.). Dār al-Rashīd.
- Al-Ḥakīm, M. (1411 AH). *Al-Mustadrak 'ala al-Ṣaḥīḥayn* (Muṣṭafā 'Aṭā, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Ḥibbān, M. (1393 AH). *Al-Thiqāt* (1st ed.). Dār al-Ma'arif al-'Uthmāniyyah.
- Ibn Ḥibbān, M. (1396 AH). *Al-Majrūḥīn min al-Muḥaddithīn wa-al-ḍu'afā' wa-al-Matrūkin* (Maḥmūd Zayid, Ed.; 1st ed.). Dār al-Wā'y.
- Ibn Ḥibbān, M. (1433 AH). *Ṣaḥīḥ Ibn Ḥibbān* (Muḥammad Sönmez, Ed.; 1st ed.). Dār Ibn Ḥazm.
- Ibn Ḥajar, A. (1357 AH). *Tuḥfat al-Muḥtāj fī Sharḥ al-Minhāj*. al-Maktabah al-Tijāriyyah al-Kubrā.
- Ibn Ḥajar, A. (1415 AH). *Al-Iṣābah fī Tamyīz al-Ṣaḥābah* ('Ādil 'Abd al-Mawjūd & 'Alī Mu'awwāḍ, Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Ḥajar, A. (1914 AH). *Al-Talkhīṣ al-Ḥabīr fī Takhrīj Aḥādīth al-Rāfi' al-Kabīr* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Ḥajar, A. (n.d.). *Al-Dirāyah fī Takhrīj Aḥādīth al-Hidāyah* (al-Sayyid 'Abd Allāh Hashim, Ed.). Dār al-Ma'rīfah.



- Ḥakīmī, M. (n.d.). *Al-ʿAtiq fi Fatāwā Aṣḥāb al-Nabī* ﷺ. n.p.
- al-Ḥalabī, I. (1352 AH). *Ghuniyat al-Mutamalli Sharḥ Munyat al-Muṣallī*. Maṭbaʿat ʿĀrif Afandī.
- al-Ḥamawī, Y. (1995). *Muʿjam al-Buldān* (2nd ed.). Dār Ṣādir.
- Ibn Ḥanbal, A. (1421 AH). *Al-Musnad* (Shuʿayb al-Arnāʿūt, Ed.; 1st ed.). Muʿassasat al-Risālah.
- Abū Ḥayyān, M. (1420 AH). *Al-Baḥr al-Muḥīṭ fi al-Tafsīr* (Ṣidqī Jamīl, Ed.). Dār al-Fikr.
- Khaddūsī, R., & Balghith, M. (2014). *Mawsūʿat al-ʿUlamāʾ wa-al-Udabāʾ al-Jazāʾiriyyīn*. Manshūrāt al-Ḥaḍārah.
- Ibn Khallikān, A. (n.d.). *Wafayāt al-Aʿyān wa-Anbāʾ Abnāʾ al-Zamān* (Iḥsān ʿAbbās, Ed.). Dār Ṣādir.
- al-Khwārazmī, M. (1418 AH). *Mufid al-ʿUlūm wa-Mubīd al-Humūm*. al-Maktabah al-ʿAṣriyyah.
- al-Khwārazmī, M. (n.d.). *Mafātiḥ al-ʿUlūm* (Ibrāhīm al-Abyārī, Ed.; 2nd ed.). Dār al-Kitāb al-ʿArabī.
- al-Dāraquṭnī, ʿA. (1424 AH). *Sunan al-Dāraquṭnī* (Shuʿayb al-Arnāʿūt, Ḥasan ʿAbd al-Munʿim Shalabī, ʿAbd al-Laṭīf Ḥarazallāh, Aḥmad Barhūm, Eds.; 1st ed.). Muʿassasat al-Risālah.
- al-Dāraquṭnī, ʿA. (1429 AH). *Al-Afrād* (Jabir ibn ʿAbd Allāh al-Sarī, Ed.). n.p.
- Dāmād Afandī, ʿA. (n.d.). *Majmaʿ al-Anhur fi Sharḥ Multaqā al-Abḥur*. Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī.
- al-Dusūqī, M. (n.d.). *Ḥaṣhiyat al-Dusūqī ʿalā al-Sharḥ al-Kabīr*. Dār al-Fikr.
- Abū Dāwūd, S. (1408 AH). *Al-Marāsīl* (Shuʿayb al-Arnāʿūt, Ed.; 1st ed.). Muʿassasat al-Risālah.
- Abū Dāwūd, S. (1420 AH). *Masāʾil al-Imām Aḥmad* (Tāriq ʿAwād Allāh, Ed.; 1st ed.). Maktabat Ibn Taymiyyah.
- Abū Dāwūd, S. (1430 AH). *Sunan Abī Dāwūd* (Shuʿayb al-Arnāʿūt, Ed.; 1st ed.). Dār al-Risālah.
- al-Dhahabī, A. (1422 AH). *Al-Muḥadḍhab fi Ikhtisār al-Sunan al-Kabīr* (1st ed.). Dār al-Waṭan.
- al-Dhahabī, M. (1405 AH). *Siyar Aʿlām al-Nubalāʾ* (Shuʿayb al-Arnāʿūt et al., Eds.; 3rd ed.). Muʿassasat al-Risālah.
- al-Dhahabī, M. (1419 AH). *Tadhkirat al-Ḥuffāẓ* (Zakariyya ʿUmayrāt, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- al-Rāfiʿī, ʿA. (n.d.). *Faṭḥ al-ʿAzīz bi-Sharḥ al-Wajīz*. Dār al-Fikr.
- Ibn Rajab, ʿA. (1398 AH). *Sharḥ ʿIlal al-Tirmidhī* (Nūr al-Dīn ʿIt̤r, Ed.; 1st ed.). Dār al-Malah.
- al-Ruʾaynī, M. (1412 AH). *Mawāhib al-Jalīl fi Sharḥ Mukhtaṣar Khalīl* (3rd ed.). Dār al-Fikr.
- al-Rūmī, M. (1414 AH). *Al-Yanābīʾ fi Maʾrifat al-Uṣūl wa-al-Tafāriʿ* (ʿAbd al-ʿAzīz ibn Aḥmad al-ʿAliwī, Ed.) [Unpublished master's thesis]. al-Maʿhad al-ʿĀlī lil-Qaḍāʾ.
- Zarrūq, A. (1427 AH). *Sharḥ Zarrūq ʿalā Matn al-Risālah* (Aḥmad Farīd al-Mazyadī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Ziyān, I. (2023). A critical reading of the translation of Shaykh Muḥammad ibn Aḥmad al-Sharīf al-Jazāʾirī. *Al-Maʿārif Journal for Historical Research*, 8(3), 87–109.
- Ziyān, I. (2023). The manuscript *Jāmiʾ al-Uṣūl al-Munīfah min Musnad Aḥādīth Abī Ḥanīfah*: A descriptive study of a Ḥanafī source in Algeria. *Al-Istīʿāb Journal*, 5(1), 6–21.
- al-Zaylaʿī, ʿ. (1418 AH). *Naṣb al-Rāyah li-Aḥādīth al-Hidāyah* (Muḥammad ʿAwwāmah, Ed.; 1st ed.). Muʿassasat al-Rayyān.
- al-Zaylaʿī, ʿ. (1314 AH). *Tabyīn al-Ḥaqāʾiq Sharḥ Kanz al-Daqāʾiq* (1st ed.). al-Maṭbaʿah al-Kubrā al-Amīriyyah.
- al-Saʿāṭī, A. (1437 AH). *Sharḥ Majmaʿ al-Baḥrayn wa-Multaqā al-Nayrayn* (Ṣāliḥ al-Laḥaydān, Khalid al-Laḥaydān, & ʿAbd Allāh al-Laḥaydān, Eds.; 1st ed.). Dār al-Falāḥ.
- Al-Subkī, ʿA. (1413 AH). *Ṭabaqāt al-Shāfiʿiyyah al-kubrā* (Maḥmūd al-Ṭanājī & ʿAbd al-Fattāḥ al-Ḥilūl, Eds.; 2nd ed.). Dār Hajr.
- Al-Sarakhsī, M. (n.d.). *Al-Mabsūṭ*. Maṭbaʿat al-Saʿādah & Dār al-Maʾrifah.
- Ibn Saʿd, M. (1410 AH). *Al-Ṭabaqāt al-kubrā* (Muḥammad ʿAṭā, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
- Saʿd Allāh, A. (2007). *Tārīkh al-Jazāʾir al-thaqāfi*. Dār al-Baṣāʾir.
- Al-Saʿdī, ʿA. (1431 AH). *Faḍāʾil Abī Ḥanīfah wa-akhbāruhu wa-manāqibuhu* (1st ed.). Al-Maktabah al-Imdādiyyah.



- Al-Samanqandī, H. (1441 AH). *Khawzanat al-muftin* (Fahd ibn 'Abd Allāh al-Qaḥṭānī, Ed.) [Unpublished doctoral dissertation]. King Khalid University.
- Al-Suhaylī, 'A. (1412 AH). *Natā'ij al-fikr fi al-naḥw* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Suyūṭī, 'A. (n.d.). *Bughyat al-wu'āt fi ṭabaqāt al-lughawīyyin wa-al-nuḥāt* (Muḥammad Ibrāhīm, Ed.). Al-Maktabah al-'Aṣriyyah.
- Al-Suyūṭī, 'A. (1394 AH). *Al-Itqān fi 'ulūm al-Qur'ān* (Muḥammad Abū al-Faḍl, Ed.). Al-Hay'ah al-Miṣriyyah li-al-Kitāb.
- Al-Suyūṭī, 'A. (n.d.). *Al-Durr al-manthūr fi al-tafsīr bi-al-ma'thūr*. Dār al-Fikr.
- Ibn Shāsh, 'A. (1423 AH). *ʿAqd al-jawāhir al-thamīnah* (Ḥamīd Laḥmar, Ed.; 1st ed.). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Al-Shāfiʿī, M. (1403 AH). *Al-Umm* (2nd ed.). Dār al-Fikr.
- Al-Sharnbalālī, H. (1425 AH). *Marāqī al-falāḥ sharḥ Nūr al-idāḥ* (Naʿīm Zarzūr, Ed.; 1st ed.). Al-Maktabah al-'Aṣriyyah.
- Al-Sharnbalālī, H. (1438 AH). *Nūr al-idāḥ wa-najāt al-arwāḥ* (Ṭariq Ṣayrafī, Ed.; 1st ed.). Maktabat al-Irshād.
- Al-Sharnbalālī, H. (n.d.). *Imdād al-fath sharḥ Nūr al-idāḥ* (Bashshār Bakrī 'Arābī, Ed.). [No publisher].
- Al-Sharīf, M. A. (Manuscript). *Istijlāb al-masarrāt fi sharḥ Dalā'il al-khayrāt*. Nūr 'Uthmāniyyah Library, nos. 967, 968; Ḥajjī Maḥmūd Library, no. 3962.
- Al-Sharīf, M. A. (Manuscript). *Al-Durr al-ma'nawī fi sharḥ Hizb al-Nawawī*. National Library of Tunisia, no. 877; 'Allāl al-Faṣī Library in Rabat, no. 248.
- Al-Sharīf, M. A. (Manuscript). *Al-Qawl al-mutawāṭi' fi sharḥ Qaṣīdat al-Dimyāṭī*. Istanbul University Library, no. 2694; Qāṣidjizādah Library, no. 86.
- Al-Sharīf, M. A. (Manuscript). *Misk al-ju'yūb fi ba'd mā nuqil min akhbār Abī Ayyūb*. 'Arīf Ḥikmat Library, no. 227.
- Al-Sharīf, M. A. (2023). Al-mann wa-al-salwā fi taḥqīq ma'nā ḥadīth "Lā 'adwā" ('Abd al-Raḥmān Mashāqibah, Ed.). *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyyah wa-al-Dīrāsāt al-Insāniyyah*, (35), 374–403.
- Al-Shaybānī, M. (1403 AH). *Al-Hujjah 'alā ahl al-Madīnah* (Mahdī Ḥasan al-Qādirī, Ed.; 3rd ed.). Lajnat Ihya' al-Ma'ārif al-Nu'māniyyah.
- Ash-Shaybānī, M. (1433 AH). *Al-Aṣl* (Muḥammad Büynükālen, Ed.; 1st ed.). Dār Ibn Ḥazm.
- Ibn Abī Shaybah, 'A. (1436 AH). *Al-Muṣannaf* (Sa'd Ash-Shathrī, Ed.; 1st ed.). Dār Kunūz Ishbiliyā.
- Ibn Abī Shaybah, 'A. (1997). *Musnad Ibn Abī Shaybah* ('Ādil Al-'Azāzī, Ed.; 1st ed.). Dār Al-Waṭan.
- Aṣ-Ṣan'ānī, 'A. (1403 AH). *Al-Muṣannaf* (Ḥabīb Ar-Raḥmān Al-'Aẓamī, Ed.; 2nd ed.). Al-Maktab al-Islāmī.
- Aṭ-Ṭabarānī, S. (1413 AH). *Ad-Du'ā* (Muṣṭafā 'Aṭā, Ed.; 1st ed.). Dār Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.
- Aṭ-Ṭabarānī, S. (1995). *Al-Mu'jam Al-Awsaṭ* (Ṭariq ibn 'Awaḍ Allāh & 'Abd Al-Muḥsin ibn Ibrāhīm, Eds.). Dār Al-Ḥaramayn.
- Aṭ-Ṭabarānī, S. (1994). *Al-Mu'jam Al-Kabīr* (Ḥamdī ibn 'Abd Al-Majīd As-Salafī, Ed.). Maktabat Ibn Taymiyyah.
- Aṭ-Ṭabarī, M. (n.d.). *Jamī' Al-Bayān 'an Ta'wīl Al-Qur'ān*. Dār At-Tarbiyah wa At-Turāth.
- Aṭ-Ṭahāwī, A. (1414 AH). *Sharḥ Ma'ānī Al-Āthār* (Muḥammad An-Najjār, Ed.; 1st ed.). 'Ālam Al-Kutub.
- Aṭ-Ṭahāwī, A. (1415 AH). *Sharḥ Mushkil Al-Āthār* (Shu'ayb Al-Arnā'ūt, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat Ar-Risālāh.
- Aṭ-Ṭahāwī, A. (1418 AH). *Hashīyat Aṭ-Ṭahāwī 'alā Marāqī Al-Falāḥ* (Muḥammad Al-Khalīdī, Ed.; 1st ed.). Dār Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.
- Ibn 'Ābidīn, M. (1386 AH). *Hashīyat Ibn 'Ābidīn* (2nd ed.). Maṭba'at Muṣṭafā Al-Bābī Al-Ḥalabī.
- Ibn 'Abd Al-Barr, Y. (1412 AH). *Al-Istī'āb fi Ma'rīfat Al-Aṣḥāb* ('Alī Al-Bajjāwī, Ed.; 1st ed.). Dār Al-Jil.
- Ibn 'Abd Al-Barr, Y. (1421 AH). *Al-Istidhār* (Sālim 'Aṭā & Muḥammad Mu'awwaḍ, Eds.; 1st ed.). Dār Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.
- Ibn 'Abd Al-Barr, Y. (n.d.). *Al-Intiqā' fi Faḍā'il Ath-Thalāthah Al-'Immah Al-Fuqahā'*. Dār Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.
- Ibn 'Abd Al-Ḥaqq, 'A. (1412 AH). *Marāṣid Al-Itṭilā' 'alā Asmā' Al-Amkinah wa Al-Biqā'* (1st ed.). Dār Al-Jil.



- 'Abd Al-Hādī, M. (1421 AH). *Al-Muḥarrar fī Al-Ḥadīth* (Yūsuf Mar'ashlī, Ed.; 3rd ed.). Dār Al-Ma'rīfah.
- 'Abd Al-Hādī, M. (1417 AH). *Ṭabaqāt 'Ulamā' Al-Ḥadīth* (Akram Al-Būshī, Ed.; 2nd ed.). Mu'assasat Ar-Risalah.
- Al-'Ajli, A. (1405 AH). *Ma'rīfat Ath-Thiqāt* ('Abd Al-'Alim Al-Bastawī, Ed.; 1st ed.). Maktabat Ad-Dār.
- Ibn 'Asākir, 'A. (1412 AH). *Mu'jam Ash-Shuyūkh* (Wafā' Taqī Ad-Dīn, Ed.; 1st ed.). Dār Al-Bashā'ir.
- Ibn 'Asākir, 'A. (1415 AH). *Tārīkh Madīnat Dimashq* ('Umar Al-'Umārī, Ed.). Dār Al-Fikr.
- Al-'Uqayli, M. (1404 AH). *Ad-Du'afā' Al-Kabīr* ('Abd Al-Mu'ī Qal'ajī, Ed.; 1st ed.). Dār Al-Maktabah Al-'Ilmiyyah.
- Ibn Al-'Imād, 'A. (1406 AH). *Shadharāt Adh-Dhabab fī Akhbār man Dhahab* (Maḥmūd Al-Arnā'ū, Ed.; 1st ed.). Dār Ibn Kathīr.
- Al-'Aynī, M. (1420 AH). *Al-Bināyah Sharḥ Al-Hidāyah* (Ayman Sha'bān, Ed.; 1st ed.). Dār Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.
- Ibn Fāris, A. (1399 AH). *Maqāyīs al-lughah* ('Abd al-Salām Hārūn, Ed.). Dār al-Fikr.
- al-Farrā', Y. (n.d.). *Ma'ānī al-Qur'ān* (Aḥmad al-Najjātī, Muḥammad 'Alī al-Najjār, & 'Abd al-Fattāḥ Ismā'īl al-Shalabī, Eds.; 1st ed.). al-Maṣriyya li-l-Ta'līf wa-l-Nashr.
- Ibn Farḥūn, I. (n.d.). *al-Dibāj al-mudhhab fī ma'rīfat a'yān 'ulamā' al-madhhab* (Muḥammad al-Aḥmadī, Ed.). Dār al-Turāth.
- Ibn Farḥūn, 'A. (n.d.). *al-'Udda fī irāb al-'Umda* (Maktab al-Hudā, Ed.; 1st ed.). Dār al-Imām al-Bukhārī.
- al-Firūzābādī, M. (1426 AH). *al-Qāmūs al-muḥīṭ* (Muḥammad al-'Arqasūsī, Ed.; 8th ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- al-Qārī, 'A. (1997). *Fatḥ bāb al-ināyah bi-sharḥ al-Nuqāya* (Muḥammad Nizār Tamīm & Haytham Nizār Tamīm, Eds.; 1st ed.). Dār al-Arqam ibn Abī al-Arqam.
- Ibn Qāḍī Shuhba, A. (1407 AH). *Ṭabaqāt al-Shāfi'iyya* (al-Ḥāfiẓ Khān, Ed.; 1st ed.). 'Ālam al-Kutub.
- Ibn al-Qāḍī, A. (1391 AH). *Durāt al-ḥijāl fī asmā' al-rijāl* (Muḥammad al-Aḥmadī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Turāth.
- al-Qāḍī 'Iyāḍ, A. (1983). *Tartīb al-madārik wa-taqrīb al-masālik* (Muḥammad b. Tawīt, 'Abd al-Qādir al-Ṣaḥrāwī, Muḥammad b. Sharīfa, & Sa'īd Aḥmad A'rāb, Eds.; 1st ed.). Maṭba'at Faḍāla, Morocco.
- Ibn Qutayba, M. (n.d.). *Ta'wīl mushkil al-Qur'ān* (Ibrāhīm Shams al-Dīn, Ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Ibn Qudāma, 'A. (1417 AH). *al-Mughnī* ('Abd Allāh al-Turkī & 'Abd al-Fattāḥ al-Ḥulw, Eds.; 3rd ed.). Dār 'Ālam al-Kutub.
- al-Qālī, I. (1975). *al-Bārī fī al-lughah* (Hishām al-Ṭa'ān, Ed.; 1st ed.). Maktabat al-Nahḍa.
- al-Qudūrī, A. (1427 AH). *al-Tajrīd* (Muḥammad Sirāj & 'Alī Jum'a, Eds.; 2nd ed.). Dār al-Salām.
- al-Qarāfī, A. (1994). *al-Dhakhira* (Muḥammad Ḥajjī, Sa'īd A'rāb, & Muḥammad Būkhibza, Eds.; 1st ed.). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- al-Qurashī, M. (1332 AH). *al-Jawāhir al-muḍiyya fī ṭabaqāt al-Ḥanafīyya* (1st ed.). Maṭba'at Majlis Dā'irat al-Ma'ārif al-Nizāmiyya.
- al-Qushayrī, 'A. (n.d.). *Laṭā'if al-ishārāt* (Ibrāhīm al-Basyūnī, Ed.; 3rd ed.). al-Hay'a al-Miṣriyya al-'Āmma li-l-Kitāb.
- al-Qifṭī, 'A. (1406 AH). *Inbāḥ al-ruwāt 'alā anbā' al-nuḥāt* (Muḥammad Ibrāhīm, Ed.; 1st ed.). Dār al-Fikr al-'Arabī.
- al-Qahistānī, M. (1273 AH). *Jāmi' al-ramūz sharḥ Mukhtaṣar al-Wiqāya* (Aḥqar 'Ibād al-Ṣamad, Ed.). Maṭba'at al-Ma'rūf Maẓhar al-'Ajāyib, Calcutta.
- Qānawī, Q. (2004). *Anīs al-fuqahā'* (Yaḥyā Murād, Ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Qayrawānī, 'A. (n.d.). *Matn al-Risalah*. Dār al-Fikr.
- Kādūrī, Y. (1439 AH). *Jāmi' al-muḍmarāt* (Samīr Ḥijāzī, Ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Kasānī, A. (n.d.). *Badā'ī al-ṣanā'ī' fī tartīb al-sharā'ī'*. Sharikat al-Maṭbū'at al-'Ilmiyyah.
- Kutubī, M. (1973). *Fawāt al-wafāyāt* (Iḥsān 'Abbās, Ed.; 1st ed.). Dār Ṣādir.
- Ibn Kathīr, I. (1419 AH). *Jāmi' al-masānid wa-al-sunan* ('Abd al-Malik ibn Dahīsh, Ed.; 2nd ed.). Dār Khadr.
- Kaḥḥālāh, 'U. (n.d.). *Mu'jam al-mu'allifin*. Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Kafawī, A. (n.d.). *Al-Kullīyyāt* ('Adnān Darwish, Ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- Zarkalī, K. (2002). *Al-A'lam* (15th ed.). Dār al-'Ilm lil-Malāyin.



- Lucknawī, M. (1342 AH). *Al-Fawā'id al-bahiyah fi tarājim al-Ḥanafīyah* (1st ed.). Maṭba'at al-Sa'adah.
- Ibn Mājah, M. (n.d.). *Sunan Ibn Mājah* (Muḥammad Fu'ad 'Abd al-Bāqī, Ed.). Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyyah.
- Ibn Māzah, M. (1424 AH). *Al-Muḥīṭ al-Burhānī* ('Abd al-Karīm al-Jundī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Māzah, M. (1440 AH). *Al-Dhakhīrah al-Burhāniyyah* (Abū Aḥmad al-'Ādilī et al., Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Mālik, 'A. (2019). *Sharḥ Majma' al-Baḥrayn wa-Multaqā al-Nayrayn* (Ilyās Qiblān, Ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Mālik, M. (1410 AH). *Sharḥ Tashīl al-Fawā'id* ('Abd al-Raḥmān al-Sayyid, Ed.; 1st ed.). Dār Hajr.
- Ibn Mālik, M. (1415 AH). *Al-Mudawwanah* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Mālik, M., & al-Ba'li, M. (n.d.). *Thulāthiyyāt al-a'fāl* (Sulaymān al-'Āyid, Ed.). n.p.
- Māwardī, 'A. (1419 AH). *Al-Ḥawī al-kabīr* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Muḥibbī, M. (n.d.). *Khulāṣat al-athar fi a'yān al-qarn al-ḥādī 'ashar*. Dār Ṣādir.
- Makhlūf, M. (1424 AH). *Shajarat al-nūr al-zakiyyah*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Marghinānī, 'A. (1424 AH). *Al-Tajnis wa-al-mazid* (Muḥammad Amīn Makkī, Ed.; 1st ed.). Nashr Idārat al-Qur'ān wa-al-'Ulūm al-Islāmiyyah.
- Marghinānī, 'A. (n.d.). *Al-Hidāyah sharḥ Bidāyat al-mubtadī* (Ṭalāl Yūsuf, Ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Marwazī, M. (1408 AH). *Mukhtaṣar qiyām al-layl wa-Ramaḍān wa-al-witr* (1st ed.). Ḥadīth Academy, Hyderabad.
- Mizzī, Y. (1400 AH). *Tahdhib al-kamāl fi asmā' al-rijāl* (Bashshār 'Awwād, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Muslim, M. (1374 AH). *Ṣaḥīḥ Muslim* (Muḥammad Fu'ad 'Abd al-Bāqī, Ed.). Maṭba'at 'Isā al-Bābī al-Ḥalabī.
- Maṭrazi, N. (n.d.). *Al-Maghrib fi tartīb al-mu'arrab*. Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Maqdisī, 'A. (1430 AH). *Umdat al-aḥkām al-kubrā* (Samīr al-Zuhairī, Ed.; 1st ed.). Maktabat al-Ma'arif.
- al-Maqdisī, 'A. (1437 AH). *al-Kamāl fi asmā' al-rijāl* (Shādī Āl Nu'mān, Ed.; 1st ed.). Ghirās Publishing.
- al-Maqdisī, M. (1425 AH). *al-Sunan wa-al-aḥkām* (Ḥusayn 'Ukkāshah, Ed.; 1st ed.). Dār Majīd 'Asīrī.
- al-Mullā al-Qārī, 'A. (1422 AH). *Mirqāt al-mafātīḥ sharḥ mishkāt al-maṣābiḥ* (1st ed.). Dār al-Fikr.
- Mullā Khusraw, M. (n.d.). *Durar al-ḥukām sharḥ Ghurar al-aḥkām*. Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyyah.
- Ibn al-Mulaqqin, 'A. (1406 AH). *Tuḥfat al-muḥtāj ilā adillat al-minḥāj* ('Abd Allāh al-Laḥyānī, Ed.; 1st ed.). Dār Ḥirā'.
- Ibn al-Mulaqqin, 'A. (1425 AH). *al-Badr al-munīr* (Muṣṭafā Abū al-Ghayṭ, Ed.; 1st ed.). Dār al-Hijrah.
- al-Manbijī, 'A. (1414 AH). *al-Lubāb fi al-jam' bayn al-sunnah wa-al-kitāb* (Muḥammad Faḍl al-Murād, Ed.; 2nd ed.). Dār al-Qalam, al-Dār al-Shāmiyyah.
- Ibn al-Mundhir, A. (1425 AH). *al-Ishrāf 'alā madhāhib al-'ulamā'* (Ṣaghīr Aḥmad, Ed.; 1st ed.). Maktabat Makkah al-Thaqāfiyyah.
- Ibn al-Mundhir, A. (1405 AH). *al-Awsaṭ fi al-sunan wa-al-ijmā' wa-al-ikhtilāf* (Ṣaghīr Aḥmad, Ed.; 1st ed.). Dār Tayyibah.
- Ibn Manzūr, M. (1414 AH). *Lisān al-Arab* (3rd ed.). Dār Ṣādir.
- al-Mawṣilī, 'A. (1356 AH). *al-Ikhtiyār li-ta'līl al-mukhtār*. Maṭba'at al-Ḥalabī.
- Ibn Nujaym, Z. (n.d.). *al-Baḥr al-rā'iq sharḥ Kanz al-daqa'iq* (2nd ed.). Dār al-Kitāb al-Islāmī.
- al-Nasā'ī, A. (1348 AH). *al-Sunan al-sughrā* (1st ed.). al-Maktabah al-Tijāriyyah al-Kubrā.
- al-Nasā'ī, A. (1396 AH). *al-Du'afā' wa-al-matrūkūn* (Maḥmūd Zāyid, Ed.; 1st ed.). Dār al-Wa'y.
- al-Nasā'ī, A. (1421 AH). *al-Sunan al-kubrā* (Ḥasan Shalabī, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- al-Nasafi, 'A. (1311 AH). *Ṭalabat al-ṭalabah*. al-Maṭba'ah al-'Āmirah.
- al-Nawawī, Y. (1344 AH). *al-Majmū' sharḥ al-Muḥadhdhab*. Idārat al-Ṭibā'ah al-Muniriyyah.
- al-Nawawī, Y. (1414 AH). *al-Adhkār* ('Abd al-Qādir al-Arnā'ūt, Ed.). Dār al-Fikr.



- al-Nawawī, Y. (1997). *Khuṣlat al-aḥkām fī muḥimmāt al-sunan wa-qawā'id al-islām* (Ḥusayn Ismā'il al-Jamal, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- al-Nawawī, Y. (1418 AH). *Khuṣlat al-aḥkām* (Ḥusayn al-Jamal, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Nuwaihiḍ, 'A. (1400 AH). *Mu'jam a'lām al-Jazā'ir min ṣadr al-islām ḥattā al-'aṣr al-ḥādir* (2nd ed.). Mu'assasat Nuwaihiḍ al-Thaqāfiyyah li-al-Ta'lif wa-al-Nashr.
- Ibn al-Humām, M. (1389 AH). *Faṭḥ al-Qadir 'alā al-Hidāyah* (1st ed.). Maṭba'at al-Bābī al-Ḥalabī.
- al-Haythamī, 'A. (1414 AH). *Majma' al-zawā'id wa-manba' al-fawā'id* (Ḥusām al-Dīn al-Qudsī, Ed.). Maktabat al-Qudsī.
- Ibn al-Warrāq, M. (1420 AH). *'Ilal al-naḥw* (Maḥmūd al-Darwish, Ed.; 1st ed.). Maktabat al-Rushd.
- Ibn Abi Ya'lā, M. (1371 AH). *Ṭabaqāt al-Ḥanābilah* (Muḥammad Ḥamid al-Fiḍī, Ed.; 1st ed.). Maṭba'at al-Sunnah al-Muḥammadiyyah.





Safety and Security of Kaaba the Sacred Mosque in Mecca and Its Impact on Its Visitors

Dr. Awad Hassan Ali Al-Wadi'i*

aalwadie@kku.edu.sa

Abstract:

This article aims to demonstrate that Islam has actively pursued and prioritized the establishment of safety and security, highlighting the Quran role in fostering human security, providing evidence through practical examples that safeguard human security. Exploring the connection between human security, societal stability, and the implementation of divine commandments, the study focuses on human security within the Sacred House (the Holy Mosque) as depicted in Quran, particularly by examining the prohibition against certain individuals entering the Sacred Mosque. The descriptive inductive deductive approach was employed to outline the characteristics and dimensions of the phenomenon under study, compile and analyze interpretations of Quranic exegetes. The study key findings revealed that the Quranic objective of social security is to ensure stability and protect rights, dignity, and sanctities, thereby fostering societal harmony. This establishes a profound link between security and faith, ensuring the preservation of public order and adherence to Islamic principles.

Keywords: Human security, The Sacred House (al-Masjid al-Haram), Stability, Quranic objectives.

*Professor of Quranic Studies, Department of Quran Sciences, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Wadi'i, A. H. A. (2025). Safety and Security of Kaaba the Sacred Mosque in Mecca and Its Impact on Its Visitors, *Journal of Arts*, 13(2), 679 -690. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2612>

© 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.



أمن البيت الحرام وأثره على قاصديه

د. عوض حسن علي الوادعي*

aalwadie@kku.edu.sa

ملخص:

يهدف البحث إلى بيان أن الإسلام سعى إلى تحقيق الأمن واهتم به. وإظهار دور القرآن الكريم في تحقيق الأمن الإنساني، والاستشهاد بنماذج وتطبيقات في حفظ الأمن الإنساني. وتوضيح صلة الأمن الإنساني بالاستقرار وتطبيق أوامر الشرع. وقد تناول الأمن الإنساني في البيت الحرام كما يصوره القرآن الكريم، من خلال بيان تحريم قاصدي المسجد الحرام من الدخول إليه، مستخدماً المنهج الوصفي الذي يقوم على توصيف الظاهرة المدروسة وأبعادها وخصائصها، والمنهج الاستقرائي في جمع أقوال المفسرين في المسائل وتحليلها، والمنهج الاستدلالي الذي ينطلق من النصوص الشرعية، وقد خرجت بمجموعة من النتائج والتوصيات، من أهمها أن المقصد القرآني من الأمن الاجتماعي هو تحقيق الاستقرار، وصيانة الحقوق والأعراض والحرمان؛ للمساهمة في خلق التوافق، ومن هنا يأتي الربط بين الأمن والإيمان فيُحفظ النظام العام ويُعمل بأوامر الإسلام.

الكلمات المفتاحية: الأمن الإنساني، البيت الحرام، الاستقرار، المقاصد القرآنية.

* أستاذ القرآن وعلومه، قسم القرآن وعلومه، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الوادعي، ع. ح. ع. (2025). أمن البيت الحرام وأثره على قاصديه، مجلة الآداب، 13 (2)، 679-690.

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2612>

© 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 بتكليف 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، وبعد:

أمن البيت الحرام أوجبته الله في القرآن، وحث عليه رسول الله عليه الصلاة والسلام لما له من أهمية لدى الإنسانية جمعاء، والمسلمين خاصة، وفي هذا الدراسة تناول الباحث موضوعاً عن الأمن في القرآن الكريم وأثره على الفرد والمجتمع: البيت الحرام نموذجاً، وتحدث فيه عن مفهوم الأمن الإنساني. حيث يعتبر موضوع الأمن الإنساني من أكثر المواضيع تداولاً في الأوساط الأكاديمية والسياسية، والمتتبع لنصوص القرآن والسنة النبوية يلحظ أنه بداية موضوع التنمية المستدامة منذ حوالي أربعة عشر قرناً.

أهمية موضوع البحث:

تنبع أهمية هذا الموضوع من أهمية طرفيه؛ ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

1. توضيح العلاقة التكاملية بين أوامر الشرع وتوجيهاته، وبين تحقيق مصالح الخلق عموماً.
2. الحاجة الماسة لبيان أهمية موضوع الأمن الإنساني بالتفصيل والاهتمام الواسع به.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تهدف هذا الدراسة إلى شرح بعض القضايا المتعلقة بالأمن من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما المقصود بالأمن عموماً؟

من أجل ذلك من المهم الإجابة عن الأسئلة المتفرعة التالية:

1. ما جوهر الأمن الإنساني وشواهد؟
2. كيف تحقق في البيت الحرام؟
3. ما أثر الأمن على قاصدي البيت الحرام؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

1. بيان أن الإسلام سعى إلى تحقيق الأمن واهتم به.
2. إظهار دور القرآن الكريم في تحقيق الأمن الإنساني.
3. الاستشهاد بنماذج وتطبيقات في حفظ الأمن الإنساني.
4. توضيح صلة الأمن الإنساني بالاستقرار وتطبيق أوامر الشرع.

منهج البحث:

اتبع في هذا البحث المناهج البحثية التالية:

- أولاً: المنهج الوصفي الذي يقوم على توصيف الظاهرة المدروسة وأبعادها وخصائصها.
- ثانياً: المنهج الاستقرائي في جمع أقوال المفسرين في المسائل وتحليلها.
- ثالثاً: المنهج الاستدلالي الذي ينطلق من النصوص الشرعية التي هي كالقواعد العامة المسلمة بعد التأكد من ثبوتها.
- كما توخيت الاختصار قدر الإمكان، ووثقت النقل عن المصادر بنسبة الأقوال إلى قائلها.

الدراسات السابقة:

كثيرة هي الدراسات -قديمًا وحديثًا- التي تناولت موضوع الأمن الإنساني على وجه الاستقلال، أو بربطها بأحد الموضوعات الاجتماعية أو الاقتصادية، كما أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت الموضوع إجمالاً في ضوء نصوص



الشريعة، ودراسات أخرى ركزت عليه بشكل عام (من حيث المعنى)، لكن هذه الدراسة تناولت موضوع الأمن الإنساني على وجه الخصوص تجاه قاصدي البيت الحرام كما يصوره القرآن الكريم.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، وهي كالتالي: المقدمة: وتحتوي على أهمية الموضوع وأهدافه، ومنهجه، والصعوبات التي واجهت الباحثة، والدراسات السابقة.

المبحث الأول: مفهوم الأمن الإنساني.

المبحث الثاني: الأمن الإنساني في البيت الحرام كما يصوره القرآن الكريم.

الخاتمة: وتحتوي على أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: مفهوم الأمن الإنساني

جعل دين الإسلام الأمن من أعظم النعم على الإنسان، حيث حث الرسول ﷺ على كل عمل يعود بالأمن على المسلمين، ونهى وحرم كل عمل يهدّد أمنهم وسلامتهم، لكن الدين الإسلامي لم يركز على الأمن المطلق في حياة البشرية؛ لأنّ هذا محال أن يكون إلّا في جنات النعيم، فمهما أوتي الإنسان من نعمة الأمن فلن يشعر بكماله. وتشريع الأمن في الإسلام لم يقتصر على المسلمين فقط، بل امتدّ إلى غير المسلمين، ممن يعيشون في البلاد الإسلامية، حيث حرم قتلهم والاعتداء على أرزاقهم وأعراضهم، مثل أهل الذمة وغيرهم ممّن يقبلون على البلاد الإسلامية؛ من أجل القيام بأعمال لا تعد محرمة في الشريعة الإسلامية كالتجارة.

الأمن في اللغة والاصطلاح:

كلمة الأمن لها معان عديدة في اللغة العربية، وجميعها تتفق على أن الأمن هو تحقيق الطمأنينة والسكينة والاستقرار لكل من الفرد والمجتمع كله عامة، فالأمن يعني عدم الخوف من أي تهديد للفرد داخل مجتمعه.

والأمن: ضدّ الخوف، والفعل منه: أَمِنَ يَأْمُنُ أَمْنًا. والمَأْمُنُ: مَوْضِعُ الأَمْنِ. والأَمْنَةُ من الأَمْنِ، اسم مَوْضُوعٍ من أَمِنْتَ⁽¹⁾.

أما بالنسبة للمعنى الاصطلاحي لكلمة الأمن فهو مجموعة الإجراءات الأمنية التي يتم اتباعها لحماية الدولة بجميع أجهزتها مع تأمين المنشآت والمصالح الخاصة بها والعمل على حماية مواطنيها سواء كان ذلك داخل الدولة أو خارجها.

وهو مجموعة من التدابير والقوانين التي يتبناها الإنسان لتحقيق الحماية لنفسه وماله وممتلكاته أو عرضه أو أي شيء ثمين يخاف عليه، ويعتبر الإسلام الأمن في غاية الأهمية، فقد سنّ قانوناً لحماية المسلمين وحرم الإيذاء فيما بينهم، فعندما يدخل الشخص في الإسلام فدّمه وعرضه وماله حرام على أخيه المسلم لا يجوز له اختراق هذا الأمن، بل اعتبر الاعتداء على حياة المسلمين من الكبائر التي توقع صاحبها في التهلكة، وتوقع المفسد في المجتمع⁽²⁾.

خصائص الأمن الإنساني:

يعتمد الأمن الإنساني على مجموعة من الخصائص وهنا نذكر عدداً منها⁽³⁾:

أنه مفهوم شامل يشمل كلّ دول العالم بجميع إمكاناتها، نظراً للتهديدات الخارجية المشتركة التي تؤثر على الأفراد في كل مكان كالإرهاب والمخدرات، لذلك فإنّ أيّ تجاوز يؤثّر على أمن الناس يستوجب تدخلاً من كل الدول لإيقافه ومنع تكراره.

أنه يهتم بأمن الناس والظروف المتعلقة بكل شخص لتحقيق العدالة الاجتماعية، فهو يبتعد عن الحلول العسكرية لحلّ المشكلات ويتركز على الاهتمام بالأفراد والتنمية البشرية.

أن أهم شعار للأمن الإنساني هو الوقاية خير من العلاج، لذلك يتمّ الحرص على تجنب حصول المشكلات وحلّها قبل تفاقمها، ومن ثمّ تجنّب حصول الصراعات بين الأفراد في المجتمع الواحد.



يعيش الإنسان في مجتمع متكامل، حيث لا يمكن فصل أي جزء منه عن الآخر، ويحتكم أفراد هذا المجتمع إلى العديد من القوانين والأنظمة التي تضعها الجماعات القائمة على خدمة المجتمع، ومن أهم الركائز لقيام أي مجتمع وتطوره هو وجود عنصر الأمن، فالشعوب التي توجد على أراضيها أو تفتقر لأبسط أنواع الأمن فإن مجتمعاتها تهجر لتبحث عن المكان الذي يتوفر فيه الأمن، فالأمن والاستقرار هما مصطلحان مترافقان معاً، فأينما وجدت الأمن وجدت الاستقرار معه، وأينما وجدت الاستقرار فالأمن يكون مرافقاً له، فانعدام الأمن يسبب الخوف والجزع وعدم الاستقرار وعدم البناء⁽⁴⁾.
أضرار اختلال الأمن:

يترتب على عدم وجود الأمن، واختلاله عدة أمور أهمها⁽⁵⁾:

1. انتشار الفتن في المجتمعات، ويتم ذلك بذهاب الدين، وتغلب الباطل على الحق.
2. عدم استطاعة الأفراد إقامة الشرائع الدينية التي تخص دياناتهم.
3. خلل في أمور الحياة المختلفة؛ فلا يستطيعون تحقيق الراحة، والاستقامة في أمور حياتهم، وبذلك تتعطل أمور حياتهم.
4. انتشار الأمراض النفسية مثل: الانتحار، والجنون؛ وذلك بسبب الاختلال النفسي الذي يصيب الأفراد.

المبحث الثاني: الأمن الإنساني في البيت الحرام كما يصوره القرآن الكريم

بيان تحريم قاصدي المسجد الحرام من الدخول إليه:

حديث القرآن الكريم عن البيت الحرام بصفة خاصة تكرر في أكثر من خمسة عشر موضعاً:

- 1- منها ما يتعلق بالأمر بالتوجه إليه عند الصلاة.
 - 2- ومنها ما يتعلق بوجوب تطهيره وصيافته من كل رجس.
 - 3- ومنها ما يتعلق بحكم القتال أو العهود عنده.
 - 4- ومنها ما يتعلق ببعض أحكام الحج والملازمة له.
 - 5- ومنها ما يتعلق بسمو مكانته وعلو قدره، وسبقه لغيره في الفضل والشرف.
- منح الإسلام خصوصية كبرى لمكة المكرمة، وكرمها أكثر مما كانت عليه قبل الإسلام، فمن خصائصها: أن الله جل وعلا حرمها يوم خلق السموات والأرض، وهذا من أعظم دلائل اصطفاء الله لتلك البقعة، فالله حرم مكة يوم خلق السموات والأرض، ولم يحلها جل وعلا لأحد من الخلق إلا لنبيه ﷺ ساعة من نهار، وذلك في يوم الفتح، ولما انتهى الفتح ردها الله جل وعلا حراماً، ومن خصائص البيت الحرام الأمن في ربوعه؛ للناس والطير والحيوان والشجر، وهي منة عظيمة امتن الله تعالى بها على أهل الحرم، وذكرهم بها كثيراً في كتابه العزيز، وهذا يدعونا لسؤال مهم: هل خاصية الأمن في مكة المكرمة سمة تكوينية أم اعتبارية؟

من جملة النصوص القرآنية التي منحت اعتبار الأمان لبيت الله الحرام أمناً تشريعياً نصياً يُحرم ما يخل بأمن الإنسان ما يلي:

- 1- قال الله تعالى: ﴿وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا وَاتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى وَعَهِدْنَا إِلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ أَن طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ ١٢٥﴾ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُم بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَىٰ عَذَابِ النَّارِ وَنِصْرُ الْمُصِيبِ ﴿١٢٦﴾ [البقرة 125:126]



2- قال الله تعالى: ﴿إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِلْعَالَمِينَ ﴿١١﴾ فِيهِ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ مِّمَّا بُرِهِنَ اللَّهُ وَلَهُ عَلَى النَّاسِ حُجَّةٌ بَيِّنَةٌ مِّنْ أَمْرٍ سَيَلًا وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ عَلِيمٌ ﴿١٢﴾﴾ [آل عمران 96:97]

قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ﴾ [إبراهيم: 35]

3- قال الله تعالى: ﴿وَقَالُوا إِن نَّبِيعَ الْمَدْيَنَ مَكَ تَنْخَطِفَ مِنْ أَصْنَانٍ أُولَمْ نَمَكِّنْ لَهُمْ حَرَمًا آمِنًا يُبْجَى إِلَيْهِ وَتُؤْمَرُ كُلُّ شَيْءٍ رِزْقًا مِّنْ لَّدُنَّا وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [القصص: 57]. ولما كان الحرم آمنا جاءت أهله الثمرات من كل مكان، رزقا من رب العالمين، واستجابة لدعاء إبراهيم عليه السلام.

4- قال الله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا جَعَلْنَا حَرَمًا ءَامِنًا وَيُنْخَفُفُ النَّاسُ مِنْ حَوْلِهِمْ ؕ أَفِيَ الْبَاطِلِ يُؤْمِنُونَ وَنِعْمَ اللَّهُ يَكْفُرُونَ﴾ (١٧)

[العنكبوت: 67].

5- قال الله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ وَالَّذِينَ وَالَّذِينَ ۝۱ وَطُورِ سِينِينَ ۝۲ وَهَذَا الْبَلَدَ الْأَمِينَ ۝۳﴾ [التين: 1-3].

وأخبر سبحانه بأنه جعله أمناً؛ ليدل على كثرة ما يقع فيه من الأمن، حتى صار كأنه الأمن نفسه. فصار البيت الحرام محفوظاً بالأمن من كل ناحية، فقد كان الناس في الجاهلية يقتتلون ويعتدي بعضهم على بعض من حوله، أما أهله فكانوا في أمان واطمئنان، وقد أقرت تعاليم الإسلام هذه الحرمة للبيت الحرام، على وجه لا يضيّع حقاً.

وذكر العلماء رحمهم الله في المقصود بالأمن في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ دَخَلَهُ كَانَ آمِنًا﴾ [آل عمران: 97] أقوالاً، منها ما هو مقبول، ومنها ما هو ضعيف لا يلتفت إليه، "وَمَضْمُونٌ مَا فَسَّرَ بِهِ هَؤُلَاءِ الْأَيْمَةُ هَذِهِ الْآيَةُ: أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى يَذْكُرُ شَرَفَ الْبَيْتِ وَمَا جَعَلَهُ مَوْصُوفًا بِهِ شَرْعًا وَقَدَرًا مِنْ كَوْنِهِ مَثَابَةً لِلنَّاسِ، أَيْ: جَعَلَهُ مَحَلًّا تَسْتَأْفِقُ إِلَيْهِ الْأَرْوَاحُ وَتَحِنُّ إِلَيْهِ، وَلَا تَقْضِي مِنْهُ وَطَرًا، وَلَوْ تَرَدَّدَتْ إِلَيْهِ كُلَّ عَامٍ، اسْتِجَابَةً مِنَ اللَّهِ تَعَالَى لِدُعَاءِ خَلِيلِهِ إِبْرَاهِيمَ، عَلَيْهِ السَّلَامُ، فِي قَوْلِهِ: ﴿فَلْيَجْعَلْ أَقْدَرَهُ مِنْكَ النَّاسُ يَهْوَى إِلَيْهِمْ﴾ إِلَى أَنْ قَالَ: ﴿رَبِّكَ وَتَقَبَّلْ دُعَاءَ﴾ [إِبْرَاهِيمَ: 37- 40] وَيَصِفُهُ تَعَالَى بِأَنَّهُ جَعَلَهُ أَمْنًا، مَنْ دَخَلَهُ أَمِنَ، وَلَوْ كَانَ قَدْ فَعَلَ مَا فَعَلَ ثُمَّ دَخَلَهُ كَانَ آمِنًا" (6).

ويمكن حصر معنى "الأمن" المقبول في الحرم فيما يلي⁽⁷⁾:

1. أن يكون خبرًا مجردًا، وله أحوال:

أ. أمن البيت في الجاهلية من الهدم والغرق والخسف.

ب. أمن أهله في الجاهلية من القتل من الجبابة، وأمن داخله من الناس، فكان الرجل يرى قاتل والده ولا يمسه بسوء ولا يخيفه.

ج. أمن أهله في الإسلام من فتنة الدجال.

2. أن يكون خيرا بمعنى الإنشاء، والمراد به: الأمر بتأمين من كان فيه من الناس داخله.

والقول الذي ذكره ابن القيم هو الأليق بمعنى الآية فهو خبر بمعنى الإنشاء، والإنشاء هنا هو الأمر بتأمين من يدخل الحرم، فليس خبراً مجرداً كما هو الحال في وصفه أيام الجاهلية، أو في آخر الزمان أنه يأمن فيه داخله من الدجال. ولا أحد ينكر ما حصل في الحرم لبنيته ولأهله من الهدم والقتل، وحاشا أن يكون خبراً مجرداً في الإسلام، والواقع يشهد بعدم وجود أمان لمن دخله في أزمان عديدة، حيث قال: "وَهَذَا إِمَّا خَبَرٌ بِمَعْنَى الْأَمْرِ لِاسْتِخْلَاجِ الْخُلُفِ فِي خَبَرِ نَعَالٍ، وَأَمَّا

(EISSN): 2707-5192 ISSN: 2616-5864

هذا معنى قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَحْمِلُوا سَعِيرَ اللَّهِ وَلَا شَهَرَ الْحَرَامِ وَلَا أُهْدَى وَلَا أَلْقَيْدَ وَلَا آيِينَ الْبَيْتِ الْحَرَامِ يَتَّبِعُونَ فَضْلًا مِنْ رَبِّهِمْ وَرِضْوَانًا﴾ [المائدة: 2]. والمراد بالفضل: الرزق بالتجارة في الحج، والمراد بالرضوان: ما كان المشركون يطلبونه بحجهم من رضى الله ليبارك لهم في أرزاقهم ويحفظهم في حياتهم.

وقوله تعالى: ﴿وَإِذَا خَلَلْتُمْ فَاصْطَادُوا﴾ خطاب للمؤمنين بأنه أذن لهم في الاصطياد الذي كان محرماً وهم محرمون، إذن لهم فيه بعد تحللهم من إحرامهم. وقوله تعالى: ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ أَنْ صَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَنْ تَعْتَدُوا﴾ ينبي عباده المؤمنين أن يحملهم بغض قوم صدوهم يوم الحديبية عن دخول المسجد الحرام على أن يعتدوا عليهم بغير ما أذن الله تعالى لهم فيه، وهو قتالهم إن قاتلوا وتركهم إن تركوا. ثم أمرهم تعالى بالتعاون على البر والتقوى، أي: على أداء الواجبات والفضائل، وترك المحرمات والرذائل، ونهاهم عن التعاون عن ضدها، فقال عز وجل: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾. ولما كانت التقوى تعم الدين كله فعلاً وتركاً أمرهم بها، فقال: ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ﴾ بالإيمان به ورسوله ﷺ وبطاعتهما في الفعل والترك، وحذرهم من إهمال أمره بقوله: ﴿إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ فاحذروه بلزوم التقوى⁽⁹⁾.

قال ابن عاشور: وَوَجْهُ النَّهْيِ عَنِ التَّعَرُّضِ لِلْخَجِيجِ بِسُوءٍ وَإِنْ كَانُوا مُشْرِكِينَ: أَنَّ الْحَالَةَ الَّتِي قَصَدُوا فِيهَا الْحَجَّ وَتَلَبَّسُوا عِنْدَهَا بِالْإِحْرَامِ، حَالَةٌ خَيْرٌ وَقُرْبٌ مِنَ الْإِيمَانِ بِاللَّهِ وَتَذَكُّرٌ نِعَمِهِ، فَيَجِبُ أَنْ يُعَانُوا عَلَى الْإِسْتِكْثَارِ مِنْهَا لِإِنَّ الْخَيْرَ يَتَسَرَّبُ إِلَى النَّفْسِ رُوَيْدًا، كَمَا أَنَّ الشَّرَّ يَتَسَرَّبُ إِلَيْهَا كَذَلِكَ⁽¹⁰⁾.

ثانياً: عقاب الصادين عن المسجد الحرام بالعذاب بعد انتفاء العذر لهم

قال تعالى: ﴿وَمَا لَهُمْ آلَا يَعَذِّبُهُمُ اللَّهُ وَهُمْ يَصُدُّونَ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَمَا كَانُوا أَوْلِيَاءَهُ ۚ إِنْ أَوْلِيَاؤُهُ إِلَّا الْمُتَفُونُونَ وَلَكِنْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الأنفال: 34].

الاستفهام هنا تهديدي؛ للتعجب من عدم تعذيب الله لهم بالمغالبة ومناقضة حالهم لما يجب لحرم الله الأمن، ومنازعتهم ما وضعوا أيديهم عليه بالباطل، وأقاموا أصنامهم فيه، وليسوا أهلاً لولايته، والسياق في التنديد ببعض أقوال المشركين وأفعالهم، بعد أن نفى الله عنهم عذاب الاستئصال في الدنيا، أثبت احتمالاً آخر، وهو إمكان تعذيبهم بعذاب دون عذاب الاستئصال عند وجود المقتضي وزوال المانع، فلا عذر لهم في وجه من الوجوه أن يصرف العذاب عنهم، إلا أن الله بفضله ورحمته يصرف العذاب عنهم ببركة النبي ﷺ واستغفار المؤمنين، وإلا فقد كان منهم جميع أسباب العذاب التي يستوجبونها بها.

أي: وكيف لا يعذبهم الله، وإن حالهم القائمة الآن تسوغ تعذيبهم، وهم يصدون عن المسجد الحرام أي الذي ببكة، يصدون المؤمنين الذين هم أهله عن الصلاة عنده والطواف به؛ ولهذا قال: ﴿وَمَا كَانُوا أَوْلِيَاءَهُ ۚ﴾ رد على مزاعمهم بأنهم ولادة الحرم والقائمون عليه، أي: من كانت هذه حالتهم فليسوا أهل المسجد الحرام، وهم أهل للقتل بالسيف والمহারبة، فقتلهم الله وعذبهم يوم بدر، حيث قتل رؤوس الكفر كآبي جهل، وأسر سرائرهم، وأعر الإسلام بذلك.

فليس كل مسلم أيضاً ممن يصلح لأن يلي أمره، إنما يستأهل ولايته من كان براً تقياً، فكيف بالكفرة عبدة الأصنام؟! وإنما أهله النبي ﷺ وأصحابه، كما قال تعالى: ﴿مَا كَانَ لِلْمُشْرِكِينَ أَنْ يَعْمُرُوا مَسْجِدَ اللَّهِ شَاهِدِينَ عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ بِالْكَفْرِ أُولَٰئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي النَّارِ هُمْ خَالِدُونَ﴾ (٧) إِنَّمَا يَعْمُرُ مَسْجِدَ اللَّهِ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَلَمْ يَتَّخِذْ إِلَّا اللَّهَ فَعَسَىٰ أُولَٰئِكَ أَنْ يَكُونُوا مِنَ الْمُفْتَدِينَ (٨) [التوبة: 17: 18]، وقال تعالى: ﴿وَصَدَّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَكَفَرُوا بِهِ. وَالْمَسْجِدَ الْحَرَامِ وَالْأَحْرَاجَ

أَهْلِيهِ، مِنْهُ أَكْبَرُ عِنْدَ اللَّهِ وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ ﴿ [البقرة: 217]. وهذا الرأي الذي يقول به أكثر المفسرين يتسع له النظم الذي جاءت عليه الآية الكريمة، كما يتسع للمعنى الذي ذهبنا إليه. فالمشركون ليسوا أولياء الله، ولا أولياء بيت الله.

﴿وَلَكِنْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ بأن المتقين أولياؤه، فهم الأمنون من عذابه. ولكن يؤخرهم الله لما قدره في علمه من إيمان الكثيرين منهم، وأنهم في حالهم هذه ليسوا نصراء ذلك المسجد المكرم، لأنهم دنسوه بالوثنية، وإنما نصرأه الحقيقيون هم المؤمنون الطائعون لله، ولكن أكثر المشركين لا يعلمون الدين، ولا مقام ذلك البيت الكريم، وليس فيها خضوع وخشوع يدلان على أنهم مخلصون لرب البيت فعلاً.

ثم أبان الله تعالى سبب سلب الولاية والأهلية على المسجد الحرام عن الكفار، وذلك لكفرهم وعداوتهم للنبي ﷺ، وانتهاكهم حرمة البيت بالتصغير والتصفيق، والطواف به عراً، رجالاً ونساءً، فذوقوا -أيها المشركون- العذاب؛ بسبب كفركم بالله، وتكذيبكم لرسوله ﷺ،

فالصدّ عن البيت الحرام معصية كبيرة يستحق فاعلها العذاب القريب في الدنيا مع ما ينتظره في الآخرة من الوعيد الشديد؛ فهم يمنعون النبي ﷺ من أن يؤدي المناسك، ويمنعون ضعاف المؤمنين بإيذائهم، ويصدون الناس معنوياً بوضع الأصنام على الكعبة، بناء إبراهيم، وينتهكون المحارم، بحمل الناس على الطواف عرايا رجالاً ونساءً، حتى أنهم ليسترن سوءاتهم بأكفهن، هذا كله صد عن البيت، وجرأة على الله تعالى، يستحقون عليها العذاب الأليم⁽¹¹⁾.
ثالثاً: وعيد الصّادّين والمُحدّين بالعذاب الأليم

قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ الَّذِي جَعَلْنَاهُ لِلنَّاسِ سَوَاءً الْعَنَافُ فِيهِ وَالْبَادِ وَمَنْ يُدْرِ فِيهِ بِالْحَكَمِ يُظْلَمُ نُزُفَةً مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴿٢٥﴾﴾ [الحج: 25].

إن الذين كفروا بالله ورسوله ﷺ، وهم يصدون عن سبيل الله صدّاً دائماً مستمراً، ولا شك أن المشركين صدوا الناس عن سبيل الله بما عملوا من أعمال ضد المسلمين في مكة وغيرها.

وهم يصدون عن سبيل الله، وعن المسجد الحرام، وقد صدوا رسول الله ﷺ عن المسجد الحرام عام الحديبية، وقد جعله الله للناس جميعاً لصلاتهم وطوافهم وعبادتهم والناس من حيث كونهم ناساً، العاكف فيه والبادي سواء، وبهذا يعلم أن المسجد الحرام مكان عالني عام للمسلمين جميعاً يستوي فيه المقيم والمسافر، ومع هذا فقد صدوا النبي ﷺ عن المسجد الحرام وأخرجوه من مكة بلده الحبيب مكرهاً.

﴿وَمَنْ يُدْرِ فِيهِ﴾ مكرهاً حالة كونه ملحدًا ظالمًا، أي: مائلاً عن الحق والعدل بأي صورة كانت يكون جزاؤه أن الله يذيقه العذاب الأليم، وإذا كان هذا هو حكم الله فيمن يرتكب المعاصي في المسجد الحرام، سواء كانت صغيرة أو كبيرة، فما بال من يصد عن سبيل الله وعن المسجد الحرام، ويكفر بالله فيه؟ إنه لظلم عظيم.

فقد اتضح من الآية الكريمة الوعيد بالعذاب الشديد لكل صاد عن بيت الله الحرام أو ملحد فيه بظلم فيه دون التفريق بين كونه مسلماً أو غير مسلم عن طريق إدماج الخبر المحذوف في جواب الشرط المذكور، ويدخل في الوعيد كل من همّ بالصّدّ، ولو كان مسلماً⁽¹²⁾.

النتائج:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

1. اختص البيت الحرام بخصائص وأحكام لم يختص بها مكان آخر من بلاد الله تعالى.
2. أن الله تعالى توعد من أراد الإلحاد في البيت الحرام بالعذاب الأليم سواء كان كافراً أم مسلماً.



3. مبادئ الأمن والتنمية المستدامة تركز على الاهتمام بالإنسان والعدالة والمساواة.
4. المجتمع المسلم مكلف بالحفاظ على الدين الذي هو أول الضرورات وأهمها في حياة المسلم.
5. أن أحكام الشريعة الإسلامية، حين تطبق في جميع مجالات الحياة، تضمن للمجتمع أمنه الخارجي والداخلي.
6. الإسلام كان سابقاً في مفاهيم التنمية المستدامة، والرؤية المنبثقة عن عقيدة الإسلام كفيلة بذلك الحفظ المتعلق بالأمن الإنساني.
7. العلاقة بين مفهوم الأمن الإنساني ومفهوم التنمية البشرية المستدامة علاقة طردية فلا تتحقق عملية التنمية المستدامة بغياب عامل الأمن.
8. استتباب الأمن مهم جداً لإتاحة الفرص الملائمة لإجراءات الإصلاح.

التوصيات:

الاهتمام بموضوع الأمن والتنمية المستدامة، والحرص عليه، ودراسته من جميع جوانبه الشرعية والصحية والاجتماعية والاقتصادية، والاستفادة من الدروس والتجارب لتحسين الخدمات، وتجويد الخطط للمستقبل.

الهوامش والإحالات:

- (1) الفراهيدي، العين: 388/3؛ الأزهرى، تهذيب اللغة: 15/366؛ ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم: 10/492؛ الزمخشري، أساس البلاغة: 1/34 > الزبيدي، تاج العروس: 34/184؛ ابن منظور، لسان العرب: 13/21.
- (2) ينظر: الدويكات، تعريف الأمن. الرابط: www.merriam-webster.com
- (3) ينظر: عيس، مفهوم الأمن الإنساني. الرابط: www.gdrc.org
- (4) ينظر: بازمول، الأمن مسؤولية الجميع: 5.
- (5) ينظر: بازمول، الأمن مسؤولية الجميع: 11، 12.
- (6) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 1/413.
- (7) ينظر: السائيس، تفسير آيات الأحكام: 195.
- (8) ابن قيم الجوزية، زاد المعاد في هدي خير العباد: 3/391؛ وينظر: ما رواه: الطبري، جامع البيان: 2/521، بسنده: "حدثني يونس بن عبد الأعلى، قال، حدثنا ابن وهب قال: قال ابن زيد". وما ذكره: ابن حجر، العجايب: 1/361، وعزاه للطبري. ابن عاشور، التحرير والتنوير: 1/709، 710.
- (9) ينظر: الطبري، جامع البيان: 9/464؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 2/145؛ البيضاوي، أنوار التنزيل: 2/113؛ أبو حيان، البحر المحيط: 4/156؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 2/9؛ ابن عادل، اللباب: 7/175؛ السعدي، تيسير الكريم المنان: 218.
- (10) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 6/85، وفي هذا نظر: فكيف يسمح للمشرك دخول البيت الحرام بعد تأكيد النبي عن ذلك بالكتاب والسنة،
- (11) ينظر: الطبري، جامع البيان: 13/509؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 2/521؛ البيضاوي، أنوار التنزيل: 3/58؛ ابن حيان، البحر المحيط: 5/313؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 4، 50؛ ابن عادل، اللباب: 9/509؛ السعدي، تيسير الكريم المنان: 320.
- (12) ينظر: الطبري، جامع البيان: 18/595؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 4/115؛ البيضاوي، أنوار التنزيل: 4/69؛ ابن حيان،



البحر المحيط: 498/7؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 409/5؛ ابن عادل، اللباب: 56/14؛ السعدي، تيسير الكريم المنان: 536.

المراجع

القرآن الكريم.

- الأزهري، م. (2001). تهذيب اللغة (محمد مرعب، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- بازمول، م. (د.ت.). الأمن مسؤولية الجميع. الرابط: <https://www.radiosunna.com/kmb.html>
- البيضاوي، ع. (1418). أنوار التنزيل وأسرار التأويل (محمد المرعشلي، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- ابن حجر، أ. (د.ت.). العجائب في بيان الأسباب (عبد الحكيم محمد الأنيس، تحقيق). دار ابن الجوزي.
- أبو حيان، م. (1420). البحر المحيط في التفسير (صديقي جميل، تحقيق). دار الفكر.
- الدويكات، س. (2018). تعريف الأمن. تم استرجاع المادة في: 2028/8/6 م. www.merriam-webster.com."security"، Retrieved 6-8-2018. Edited.
- الزبيدي، م. (د.ت.). تاج العروس من جواهر القاموس (مجموعة من العلماء، تحقيق). دار الهداية.
- الزمخشري، م. (1998). أساس البلاغة (محمد باسل عيون السود، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- السايس، م. (2002). تفسير آيات الأحكام (ناجي سويدان، تحقيق). المكتبة العصرية.
- السعدي، ع. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (عبد الرحمن اللويحي، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- الطبري، م. (1420). جامع البيان في تأويل القرآن (أحمد شاكر، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- ابن سيده، ع. (2000). المحكم والمحيط الأعظم (عبد الحميد هندواوي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن عادل، ع. (1998). اللباب في علوم الكتاب (عادل عبد الموجود، الشيخ علي معوض، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن عاشور، م. (1984). التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر.
- ابن عطية، ع. (1422). المحرر الوجيز (عبد السلام عبد الشافي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- عيسى، آ. (2018). مفهوم الأمن الإنساني. تم استرجاع المادة في: 2018/8/13 م. www.gdrc.org، Retrieved 13-8-2018. Edited.
- الفراهيدي، خ. (د.ت.). العين (مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، تحقيق). دار ومكتبة الهلال.
- ابن قيم الجوزية، م. (1415). زاد المعاد في هدي خير العباد (ط.27). مؤسسة الرسالة، مكتبة المنار.
- ابن كثير، إ. (1420). تفسير القرآن العظيم (سامي بن محمد سلامة، تحقيق؛ ط.2). الناشر: دار طيبة.
- ابن منظور، م. (1414). لسان العرب (ط.3). دار صادر.

References

The Holy Qur'an.

- Al-Azhari, M. (2001). *Tahdhib al-lughah* (M. Mar'ab, Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Bazmul, M. (n.d.). *Al-amn mas'uliyat al-jami'* [Security is everyone's responsibility]. <https://www.radiosunna.com/kmb.html>
- Al-Baydawi, 'A. (1418 AH). *Anwar al-tanzil wa asrar al-ta'wil* (M. al-Mur'ashli, Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Ibn Hajar, A. (n.d.). *Al-'ajab fi bayan al-asbab* (A. M. al-Anis, Ed.). Dar Ibn al-Jawzi.
- Abu Hayyan, M. (1420 AH). *Al-bahr al-muhit fi al-tafsir* (S. Jamil, Ed.). Dar al-Fikr.
- Al-Duwaikat, S. (2018). *Ta'rif al-amn* [Definition of security]. Retrieved August 6, 2018.



- Security. (2018). *Merriam-Webster Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com>. Retrieved August 6, 2018.
- Al-Zabidi, M. (n.d.). *Taj al-'arus min jawahir al-qamus* (Ed. by a group of scholars). Dar al-Hidayah.
- Al-Zamakhshari, M. (1998). *Asas al-balagha* (M. B. 'Uyun al-Sud, Ed.; 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Sa'is, M. (2002). *Tafsir ayat al-ahkam* (N. Suwaydan, Ed.). Al-Maktabah al-'Asriyyah.
- Al-Sa'di, 'A. (2000). *Taysir al-Karim al-Rahman fi tafsir kalam al-Mannan* (A. al-Luwayhiq, Ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- Al-Tabari, M. (1420 AH). *Jami' al-bayan fi ta'wil al-Qur'an* (A. Shakir, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- Ibn Sidah, 'A. (2000). *Al-muhkam wa al-muhit al-a'zam* (A. Hindawi, Ed.; 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn 'Adil, 'A. (1998). *Al-lubab fi 'ulum al-kitab* ('A. 'Abd al-Mawjud & 'A. M. 'Ali, Eds.; 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn 'Ashur, M. (1984). *Al-tahrir wa al-tanwir*. Al-Dar al-Tunisiyyah li al-Nashr.
- Ibn 'Atiyyah, 'A. (1422 AH). *Al-muharrar al-wajiz* ('A. 'Abd al-Shafi, Ed.; 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- 'Isa, A. (2018). *Ma'fhum al-amn al-insani* [The concept of human security]. Retrieved August 13, 2018.
- Human Security: Seven Categories. (2018). *Global Development Research Center (GDRC)*. <https://www.gdrc.org>. Retrieved August 13, 2018.
- Al-Farahidi, K. (n.d.). *Al-'ayn* (M. al-Makhzumi & I. al-Samarra'i, Eds.). Dar wa Maktabat al-Hilal.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. (1415 AH). *Zad al-ma'ad fi hady khayr al-'ibad* (27th ed.). Mu'assasat al-Risalah, Maktabat al-Manar.
- Ibn Kathir, I. (1420 AH). *Tafsir al-Qur'an al-'azim* (S. M. Salamah, Ed.; 2nd ed.). Dar Taybah.
- Ibn Manzur, M. (1414 AH). *Lisan al-'Arab* (3rd ed.). Dar Sader.





Women's Attire in the Maliki Jurisprudential School

Dr. Nadiah Abdulrahman Abdullah Al-Asbali Al-Shahri*

nadaih1406@hotmail.com

Abstract

This study examines Islamic jurisprudence on attire within the Maliki school, emphasizing clothing as a divine mandate that upholds human dignity through modesty (*satr*) and aesthetic enhancement. It traces the principle of covering the body to the era of Adam (peace be upon him) and explores the Maliki jurisprudential framework for defining *'awrah* (intimate parts) and permissible attire for Muslim women. Addressing contemporary societal challenges, the study employs inductive and deductive methods and comprises an introduction and three sections providing an overview of the Maliki school, analysis of *'awrah* boundaries, and conditions for Islamically compliant clothing. Key findings assert that spouses may view each other's bodies without restriction, eliminating the concept of *'awrah* between them. Legitimate attire must be opaque, durable, non-transparent, and gender-specific to prevent imitation of the opposite gender's dress, with violations incurring divine censure. The study underscores the necessity of adhering to these principles to navigate modern moral complexities while preserving Islamic identity.

Keywords: Jurisprudence of Attire, Maliki School, *'Awrah*, Modesty (*Satr*), Clothing Requirements, Contemporary Challenges.

* Assistant Professor of Hadith and its Sciences, Department of Islamic Culture, College of Education and Human Development, Bisha University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Shahri, N. A. A. A. (2025). Women's Attire in the Maliki Jurisprudential School, *Journal of Arts*, 13(2), 691 -708. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2609>

© 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.



لباس المرأة في المذهب المالكي

د. نادية بنت عبدالرحمن بن عبدالله العسيلي الشهري*

nadaih1406@hotmail.com

ملخص:

يسلط البحث الضوء على فقه اللباس في الإسلام، مُركّزاً على المذهب المالكي. ويبيّن أن اللباس يعتبر جزءاً من شريعة الله التي تحترم كرامة الإنسان، إذ يساهم في ستر الجسم وتجميل المظهر. يذكر البحث أيضاً أن الستر كان جزءاً من حياة الإنسان منذ آدم عليه السلام في الجنة، ويشمل شرحاً لحد العورة في المذهب المالكي، مع تحديد عورة المرأة المسلمة، بالإضافة إلى الشروط الواجب توافرها في اللباس حسب المذهب المالكي. والهدف من البحث هو توعية الناس بالأحكام الشرعية المتعلقة باللباس في ظل الفتن المعاصرة. وقد اتبعت المنهج الاستقرائي والاستنباطي. واشتمل البحث على مقدمة، وثلاثة مباحث، ونتائج. المبحث الأول: نبذة مختصرة عن المذهب المالكي، المبحث الثاني: حد العورة في المذهب المالكي: المبحث الثالث: شروط اللباس عند المالكية، توصل البحث إلى الآتي: لا عورة بين المرأة وزوجها والرجل وزوجته؛ فيجوز للمرأة أن تنظر إلى جميع جسد زوجها حتى عورته المغلظة، وهو كذلك للزوج؛ يجوز أن يرى جميع جسدها. وتبين لنا أن من شروط اللباس الشرعي: أن يكون كثيفاً متيناً لا يَصِفُ وألا يكون شفافاً بحيث يظهر ما تحته من بشرة، ومن شروط اللباس أيضاً: عدم تشبه كل من الرجل والمرأة بالآخر في الملبس، أي أنه ينبغي على الرجل ألا يلبس ثياب المرأة، وينبغي على المرأة ألا تلبس ثياب، ومن يخالف ذلك يتعرض لللعن من الله تعالى.

الكلمات المفتاحية: فقه اللباس، المذهب المالكي، عورة المرأة المسلمة، شروط اللباس، الستر، الفتن المعاصرة.

* أستاذ الحديث وعلومه المساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشهري، ع. ع. ا. (2025). لباس المرأة في المذهب المالكي، مجلة الآداب، 13 (2)، 691-708.
<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2609>

© تُنشر 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، خالق الخلق بقدرته، ومدبر لهم الأمر بحكمته، شرع لهم ما فيه صلاحهم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد الذي جاء بشريعة العدل والإحسان، وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .
أما بعد:

فإن الإسلام هو دين الفطرة السليمة؛ فقد أقر كل ما تتطلبه كرامة الإنسان، وميزه عن سائر من على الأرض، وجملته وكملته بالدين القويم الذي شرعه على السنة رسله عليهم السلام، وختمهم بنبينا صلى الله عليه وسلم فختم بما شرعه على لسانه الدين وأكمل النعمة، وجعل شرعه الدين الصالح للبشرية إلى قيام الساعة. ومن هذا التكريم ما شرعه الله تعالى من اللباس، الذي يستر به الإنسان جسده، ويكمل به مظهره، وقد أمتن الله على عباده بهذه النعمة العظيمة، وقرنها بالتقوى التي بها صلاح الإنسان في معاشه ومعاده فقال تعالى: ﴿يَكُنْ مِنْكُمْ رِجَالٌ يَتَّقُونَ اللَّهَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيَحْكُمُونَ بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلَهُمْ أَجْرٌ عَظِيمٌ﴾ [الأعراف: 26-27].

ولما كان كمال الإنسان بالستر واللباس وهو ضروري لحياته ضمنه الله لأدم عليه السلام في الجنة حينما أدخله إليها مقرونًا بضممان ضروريات الحياة فقال تعالى: ﴿إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَىٰ ﴿١١٨﴾ وَأَنَّكَ لَا تَظْمَأُ فِيهَا وَلَا تَصْحَىٰ ﴿١١٩﴾﴾ [طه: 118-119].

فاللباس والستر شريعة أنزلها الله للبشر؛ وأقدرهم على تنفيذها بما سخر لهم في الأرض من مقدرات وأرزاق، وعلى ذلك فاللباس والستر في الأصل راجع في أحكامه إلى ضوابط الشرع، وحدوده، لا إلى اصطلاح الناس وعرفهم وعاداتهم .
ولما كان موضوع "اللباس" من الأمور المهمة في الحياة، ويشتمل فقهه على الكثير من الأحكام التي قد يغفل عنها الكثير من الناس خصوصاً في هذا الزمان الذي كثرت فيه الفتن، كان عملي في هذا البحث بقدر جهدي المتواضع في بيان الأحكام المتعلقة بفقه اللباس في المذهب المالكي، فأسال الله تعالى التوفيق والسداد والعون.
أهمية البحث وأسباب اختياره:

- 1- "أحكام لباس المرأة" من المسائل الجوهرية في الفقه الإسلامي، ومن ثم فلا بد من المساهمة -إيجاباً- في هذا الموضوع؛ ببيان الرؤية الشرعية إليها.
- 2- الإسهام في إظهار التراث الإسلامي لما له من فوائد كبيرة.
- 3- الرغبة في تنمية الملكة الفقهية من خلال هذا البحث بسعة القراءة في كتب الفقهاء والاطلاع على آرائهم، والوقوف على أدلتهم، ومعرفة الراجح من أقوالهم.
- 4- إظهار عناية الشريعة بالظاهر، واهتمامها بالزي واللباس؛ بما يحقق تميز المسلمين في أزيائهم وهياتهم عن غيرهم.
- 5- إبراز تفوق أحكام الشريعة الإسلامية على العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية.
- 6- الكشف عن الشمولية التي تميزت بها الشريعة في العناية بظاهر المسلمين وباطنهم، بأجسامهم وقلوبهم.
- 7- الكشف عن مقاصد الشريعة في ستر المرأة وحفظها من الأعين الغادرة والأيدي العابثة.

أهداف البحث:

1. توضيح الأحكام الشرعية: شرح مفصل للأحكام الشرعية المتعلقة بلباس المرأة في المذهب المالكي.
2. تبيان الاختلافات الفقهية: مقارنة آراء المذهب المالكي في اللباس مع باقي المذاهب الإسلامية.



3. تحليل مفهوم العورة: دراسة تحديد المذهب المالكي للعورة وأبعادها في سياق اللباس.
4. استكشاف الشروط الواجب توافرها في اللباس: توضيح الشروط التي يحددها المذهب المالكي للملابس التي يجب أن ترتديها المرأة.
5. مواكبة التحديات المعاصرة: تقديم حلول فقهية تتناسب مع التغيرات الثقافية والاجتماعية المعاصرة.
6. تعزيز الوعي الديني: رفع مستوى الوعي بأهمية الستر والحشمة في الإسلام.

منهج البحث:

اتبعت المنهج الاستقرائي والاستنباطي. أما المنهج الاستقرائي فيكون يتتبع الأحاديث التي لها علاقة بموضوع البحث. وأما المنهج الاستنباطي فمن خلال استنباط أحكام النظر من كتب الفقه وشروح الحديث وعرض أقوال العلماء والترجيح بينها.

منهج البحث من الناحية الفنية:

- 1- كتابة الآيات القرآنية وفق الرسم العثماني، مع الإشارة إلى اسم السورة ورقم الآية في موضعها.
 - 2- تخريج الأحاديث النبوية الشريفة من مصادرها المعتمدة، بذكر الباب ورقم الحديث والصفحة. فإن كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما اكتفيت به، وإن كان في غيرهما عزوته إلى مصادره الأصلية، مع بيان حكمه.
 - 1- الرجوع للمصادر الأصلية: (كأهميات الكتب في التفسير، والسنة، المعاجم اللغوية) وغيرها من المصادر الأصلية؛ لتوثيق النصوص والأقوال والمسائل.
 - 2- فيما يتعلق بالتراجم للأعلام الواردة أثناء البحث فإني أكتفي بالإشارة إلى تاريخ وفاته، عند أول موضع ذكر فيه.
 - 3- بينت معنى الألفاظ الغريبة حيث وردت، من كتب الغريب واللغة وشروح الحديث وغيرها.
 - 4- اختتمت البحث بخاتمة بيّنت فيها أبرز النتائج، وأهم التوصيات التي توصلت إليها من خلال البحث.
- الدراسات السابقة:

- 1- فقه اللباس والزينة عند المالكية
- دراسة للدكتور: «فرحات عبد العاطي سعد»، هو بحث أراد صاحبه -من خلاله- تبسيط الأحكام الخاصة بموضوع (اللباس والزينة) على مذهب السادة المالكية، وعرضها في أسلوب سهل وواضح، مع ذكر الأدلة.

الفرق بين هذا الكتاب ودراساتي:

- يدور كتاب الدكتور فرحات عبد العاطي سعد حول العورة (للرجل والمرأة) وحكم النظر إلى العورة، وما يباح من التزين بالذهب والفضة، وبالصنم والوشم والنمص والتفليج.
- أما دراساتي هذه فتعصب على لباس المرأة خاصة، وأقوال العلماء فيه، في جميع حالات المرأة ومآلاتها.
- 2- أحكام لباس المرأة وزينتها في الفقه الإسلامي،
- دراسة مقدمة من: د. إِنْصَافِ حَمْزَةُ الْفَعْرِ الشَّرِيفِ، إلى مجلس كلية الآداب - جامعة الملك عبد العزيز - المملكة العربية السعودية.



وتهدف الدراسة إلى عرض بعض الأحكام المتعلقة بلباس المرأة وزينتها في الفقه الإسلامي. تناولت: "حجاب المرأة في الإسلام - بعض المفاهيم المغلوطة حول لباس المرأة - زينة المرأة وبعض أحكام الزينة، وأحكام العمليات التجميلية

الفرق بين هذه الدراسة ودراساتي:

دراسة د. إنصاف جاءت عامة ودون خوض في تفاصيل الأحكام واختلافات الفقهاء. أما دراستي فقد تركزت حول أحكام لباس المرأة على اختلاف أحوال المرأة ومآلاتها، وأقوال العلماء وأدلّتهم.

3- ضوابط لباس المرأة في الشريعة الإسلامية:

دراسة تقدمت بها سهام علي حسين، إلى مجلس كلية الفقه - جامعة الكوفة
الفرق بين هذه الدراسة ودراساتي:

الدراسة أسهبت في التعريفات (الألبسة - التريج) وكادت تقتصر -من الناحية الفقهية- على الفتاوى الحديثة، التي عرضتها في شكل: سؤال وجواب، مع طغيان الطابع الدعوي على الدراسة، كتحذير النساء من إحدائهن الفتنة وإغراء الناظرين...إلخ.

أما دراستي فعمادها الأحكام الفقهية مع درسها وتحليلها، ومركزها لباس المرأة في جميع حالاتها.

4- لباس المرأة وزينتها في الفقه الإسلامي.

كتاب منشور عام 1984م، من تأليف مهدية شحادة الزميلي. ويقع في 201 صفحة.

الفرق بين هذا الكتاب ودراساتي:

كما يبدو من عنوانه، تناول الكتاب أحكام لباس المرأة وزينتها، لكن بصورة هي أقرب إلى الدعوية؛ إذ أسهبت المؤلفة في استعراض المرأة عبر التاريخ، وفي أنواع الزينة، وعرض فقهي لأحكام النظر، مع التعرّيج -قليلاً- على العورة واللباس. أما دراستي فقد خصصتها باللباس، مستعرضة أحكامه وأحواله.

هيكلية البحث وتقسيماته:

اشتمل البحث على: (مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهارس).

المبحث الأول: نبذة مختصرة عن المذهب المالكي

وفيه مطالبان:

المطلب الأول: أصول المذهب المالكي.

المطلب الثاني: مواطن انتشار المذهب المالكي.

المبحث الثاني: حد العورة في المذهب المالكي:

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف العورة لغة واصطلاحاً.

المطلب الثاني: حد عورة المرأة المسلمة.

المبحث الثالث: شروط اللباس عند المالكية

الخاتمة: وقد ذكرت فيها أهم النتائج والتوصيات.



المبحث الأول: نبذة مختصرة عن المذهب المالكي

المطلب الأول: أصول المذهب المالكي

تعتبر أصول المذهب المالكي أقوى الأصول صحةً، وأكثرها عددًا، قال ابن تيمية (ت: 728هـ): "من تدبر أصول الإسلام وقواعد الشريعة وجد أصول مالك وأهل المدينة أصح الأصول والقواعد"⁽¹⁾.

وأصول المذهب المالكي إجمالاً هي:

القرآن الكريم: يأخذ الإمام مالك بكل ما يفهم من الكتاب نصًّا، أو بإشارة أو تنبيه أو مفهوم، ويقدم الكتاب على ما عده من السنة⁽²⁾.

السنة النبوية: تكون السنة في المرتبة الثانية التي تلي الكتاب⁽³⁾.

الإجماع: اتفاق علماء العصر من أمة محمد صلى الله عليه وسلم بعد وفاته على أمر من أمور الدين.

عمل أهل المدينة: كان الإمام مالك يعتبر عمل أهل المدينة حجة إذا كان ذلك العمل لا يمكن إلا أن يكون نقلًا عن النبي صلى الله عليه وسلم⁽⁴⁾.

قول الصحابي: وكان الإمام مالك يأخذ بفتوى الصحابي على أنه حديث واجب العمل به⁽⁵⁾.

القياس: كان الإمام مالك يأخذ بالقياس، وكلمة القياس عنده تشمل القياس الاصطلاحي الذي هو إلحاق أمر غير منصوص على حكمه بأمر منصوص على حكمه؛ لاشتراكهما في وصف علة الحكم⁽⁶⁾.

المصلحة المرسلة المطلقة من الاعتبار والإلغاء: أي التي لم يرد عن الشارع أمر بجلبها، ولا نهي عنها.

العرف والعادة، وسد الذرائع: أي سد أبواب الوسائل إلى الفساد.

الاستصحاب: وهو بقاء ما ثبت في الزمن الماضي، ما لم يوجد ما يغيره.

الاستحسان: وهو أن يعدل المجتمع عن أن يحكم المسألة بمثل ما يحكم به في نظائرها لوجه أقوى يقتضي العدول عن الأول⁽⁷⁾.

المطلب الثاني: انتشار المذهب المالكي

تعتبر المدينة المنورة هي نقطة الانطلاق والبداية للمذهب المالكي، وقاعدة التأسيس له، باعتبارها البيئة والمكان الذي نشأ فيه المذهب وانتظم، وتكوّن، ومنها انتشر في مناطق متعددة من بلاد الحجاز، ومن ثم مصر فقد كانت أول بلد بعد الحجاز انتشر فيها المذهب المالكي وكثر فيها تلاميذه، ومذهب الإمام مالك تنقل في بلاد كثيرة، وأصقاع شاسعة، تشمل ثلاث قارات: آسيا وإفريقيا وأوروبا، وكان أكثر انتشاره في مصر وتونس وبلاد المغرب والأندلس⁽⁸⁾.

يقول الشيخ أبو زهرة صاحب كتاب تاريخ المذاهب الإسلامية: "هكذا نرى مذهب الإمام مالك قد انتشر في غرب البلاد الإسلامية ولم ينتشر إلا قليلاً في شرقها ببلاد العراق وما وراءها، وذلك لإقامة كثير من تلاميذه بمصر، وتونس، وسرى منهما إلى كل البقاع في غرب البلاد"⁽⁹⁾.

والمذهب المالكي الآن منتشر في صعيد مصر، والسودان، والكويت، وقطر، والبحرين، وفي بلاد المغرب كلها، وبلدان إفريقية متعددة⁽¹⁰⁾.

المبحث الثاني: العورة وسترها في المذهب المالكي وفيه مطلبان

المطلب الأول: تعريف العورة لغة وإصلاحاً

الْعَوْرَةُ لُغَةً: النَّقْصَانُ وَالسَّيِّئُ الْمُسْتَقْبَحُ⁽¹¹⁾.



قَالَ الْأَزْهَرِيُّ: الْعَوْرَةُ فِي الثُّغُورِ وَفِي الْحُرُوبِ خَلَلٌ يُتَخَوَّفُ مِنْهُ الْقَتْلُ. وَقَالَ الْجَوْهَرِيُّ: الْعَوْرَةُ كُلُّ خَلَلٍ يُتَخَوَّفُ مِنْهُ مِنْ تَغَرٍّ أَوْ حَرْبٍ. وَالْعَوْرَةُ: كُلُّ مَكْمَنٍ لِلسَّيْفِ. وَعَوْرَةُ الرَّجُلِ وَالْمَرْأَةِ: سَوَاتِمُهُمَا، وَالْجَمْعُ عَوْرَاتٌ، بِالسَّكِينِ. وَالنِّسَاءُ عَوْرَةٌ. (12)

العَوْرَةُ: سَوْءُ الْإِنْسَانِ، وَكُلُّ مَا يُسْتَحْيَا مِنْهُ. (13)

وَالْعَوْرَةُ: السَّاعَةُ الَّتِي هِيَ قِمَمٌ مِنْ ظُهُورِ الْعَوْرَةِ فِيهَا وَهِيَ ثَلَاثُ سَاعَاتٍ: سَاعَةٌ قَبْلَ صَلَاةِ الْفَجْرِ، وَسَاعَةٌ عِنْدَ نِصْفِ النَّهَارِ وَسَاعَةٌ بَعْدَ الْعِشَاءِ الْآخِرَةِ وَفِي التَّزْوِيلِ (ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَكُمْ) أَمَرَ اللَّهُ تَعَالَى الْوُلْدَانَ وَالْخُدَمَ أَلَّا يَدْخُلُوا فِي هَذِهِ السَّاعَاتِ إِلَّا بِتَسْلِيمٍ مِنْهُمْ وَاسْتِئْذَانٍ. وَأَعْوَرَ السَّيِّءُ: ظَهَرَ (14)

العورة في الاصطلاح: "هي ما يحرم كشفه من الجسم سواء من الرجل أو المرأة، أو هي ما يجب ستره وعدم إظهاره من الجسم، وَحَدُّهَا يَخْتَلِفُ بِاخْتِلَافِ الْجِنْسِ وَبِاخْتِلَافِ الْعُمُرِ، كَمَا يَخْتَلِفُ مِنَ الْمَرْأَةِ بِالنِّسْبَةِ لِلْمَحْرَمِ وَغَيْرِ الْمُحْرَمِ. (15)

وقال الْخَطِيبُ الشَّيْبَانِيُّ (المتوفى: 977هـ): "هي ما يحرم النظر إليه" (16).

المطلب الثاني: حد عورة المرأة المسلمة: (أمام الزوج والمحارم والنساء المسلمات وغير المسلمات والأجانب من الرجال):

أولاً: عورة المرأة أمام الزوج:

أَبَاحَ اللَّهُ لِلْمَرْأَةِ أَنْ تَظْهَرَ زِينَتَهَا أَمَامَ زَوْجِهَا، وَاتَّفَقَ جَمْهُورُ الْفُقَهَاءِ مِنَ الْأَحْنَافِ (17)، وَالْمَالِكِيَّةِ (18)، وَالشَّافِعِيَّةِ (19)، وَالْحَنَابِلَةِ (20) عَلَى جَوَازِ نَظَرِ كُلِّ مِنَ الزَّوْجَيْنِ إِلَى الْآخَرِ، وَإِذَا أُبِيحَ النَّظَرُ أُبِيحَ لِلْمَرْأَةِ أَنْ تَبْدِيَ زِينَتَهَا، بَلْ رَغِبَ الْإِسْلَامُ الْمَرْأَةَ فِي حَسَنِ التَّبَعْلِ لَزَوْجِهَا، فَعَنْ أَبِي أُمَامَةَ (21) رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - عَنِ النَّبِيِّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -، أَنَّهُ كَانَ يَقُولُ: "مَا اسْتَفَادَ الْمُؤْمِنُ بَعْدَ تَقْوَى اللَّهِ خَيْرًا لَهُ مِنْ زَوْجَةٍ صَالِحَةٍ، إِنْ أَمَرَهَا أَطَاعَتْهُ، وَإِنْ نَظَرَ إِلَيْهَا سَرَتْهُ، وَإِنْ أَقْسَمَ عَلَيْهَا أَبْرَثَتْهُ، وَإِنْ غَابَ عَنْهَا نَصَحَتْهُ فِي نَفْسِهَا وَمَالِهَا". (22)

وللرجل أن ينظر إلى جميع جسد زوجته، أي أن كل محل من بدنها حلال له لذة ونظرًا، قال القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المالكي (المتوفى: 543هـ): "فَالزَّوْجُ وَالسَّيِّدُ مِمَّنْ يَرَى الزَّيْنَةَ مِنَ الْمَرْأَةِ وَأَكْثَرُ مِنَ الزَّيْنَةِ: إِذْ كُلُّ مَجَلٍّ مِنْ بَدَنِهَا حَلَالٌ لَهُ لَدَّةٌ وَنَظَرًا؛ وَذَلِكَ مَخْصُوصٌ بِالزَّوْجِ وَالسَّيِّدِ لِقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِأَعْيُنِهِمْ هَحْفُطُونَ﴾ ٥ إِلَّا عَلَى أَرْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ ٦﴾ [المؤمنون: 5-6].

فَأَمَّا نَظَرُ الزَّوْجِ إِلَى فَرْجِ زَوْجَتِهِ فَجَازٍ: لَجَوَازِ طَوُّهَا ٢٣. . . وَقِيلَ: لَا يَنْبَغِي النَّظَرُ إِلَيْهِ؛ لِأَنَّهُ لَيْسَ مِنْ مَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ وَشِيمِ أَهْلِ الْفَضْلِ ٢٤. و«لِقَوْلِ عَائِشَةَ فِي ذِكْرِ حَالِهَا مَعَ رَسُولِ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -: مَا رَأَيْتُ ذَلِكَ مِنْهُ وَلَا رَأَى ذَلِكَ مِنِّي». وَالْأَوَّلُ أَصَحُّ. وَهَذَا مَحْمُولٌ عَلَى الْأَذْبِ؛ فَقَدْ قَالَ أَصْبَغٌ مِنْ عُلَمَائِنَا: يَجُوزُ لَهُ أَنْ يَلْحَسَهُ بِلِسَانِهِ (25).

ونقل الإمام أبو عبد الله محمد القرطبي (المتوفى: 671هـ) قول ابن خُوَيْنَرٍ مُنَادٍ (26): «أَمَّا الزَّوْجُ وَالسَّيِّدُ فَيَجُوزُ لَهُ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى سَائِرِ الْجَسَدِ وَظَاهِرِ الْفَرْجِ دُونَ بَاطِنِهِ. وَكَذَلِكَ الْمَرْأَةُ يَجُوزُ أَنْ تَنْظُرَ إِلَى عَوْرَةِ زَوْجِهَا، وَالْأُمَةُ إِلَى عَوْرَةِ سَيِّدِهَا» (27).

قال أبو عبد الله محمد العبدري الفاسي المالكي الشهير بابن الحاج (المتوفى: 737هـ)

"وَقَدْ اتَّخَذَ بَعْضُهُمْ هَذَا السَّرَاوِيلَ عِنْدَ الْخُرُوجِ لَيْسَ إِلَّا، وَأَمَّا فِي الْبَيْتِ فَتَقَعْدُ بِدُونِهِ وَهِيَ لَا تَخْلُو أَنْ يَكُونَ الْبَيْتُ لَا يَدْخُلُهُ غَيْرُ زَوْجِهَا" (28).

ثانيًا: عورة المرأة أمام المحارم:

عورة المرأة مع من هو محرم لها جميع بدنها إلا الوجه والأطراف، وهو ما فوق المنحر وهو شامل لشعر الرأس والقدمين والذراعين فليس له أن يرى ثديها وصدرها وساقها (29).

وقد ذكر الإمام شمس الدين أبو عبد الله محمد الطرابلسي، المعروف بالحطاب الرُّعيني المالكي (المتوفى: 954هـ) في شرح مختصر خليل ما ورد عن الأئمة في ذلك فقال: "وَعَوَّزْتُهَا عَلَى ذِي الْمُحَرَّمِ مَا سَوَى الذَّرَاعَيْنِ وَسَوَى مَا فَوْقَ الْمُتَحَرِّ انْتَهَى. وَقَالَ الْبِسَاطِيُّ (ت: 760هـ): "وَعَوَّزْتُهَا أَيَّ الْمَرْأَةِ مَعَ مُحَرَّمٍ مِنَ الرِّجَالِ مَا عَدَا الْوَجْهَ وَأَطْرَافَ الْقَدَمَيْنِ وَالْكَوْعَيْنِ وَالشَّعْرَ مِنَ الرَّأْسِ وَمَا أَشْبَهَ ذَلِكَ" (30).

قَالَ الْقَرَأِيُّ (المتوفى: 684هـ): "وَلَا بَأْسَ أَنْ يَنْظُرَ الرَّجُلُ إِلَى شَعْرِ أُمِّ زَوْجَتِهِ وَلَا يَتَّبِعِي إِنْ قَدِمَ مِنْ سَفَرٍ أَنْ تُعَانِقَهُ انْتَهَى. وَقَالَ فِي جَامِعِ الْمُوطَا فِي فَصْلِ السُّنَّةِ مِنَ الشَّعْرِ قَالَ مَالِكٌ: لَيْسَ عَلَى الرَّجُلِ يَنْظُرُ إِلَى شَعْرِ امْرَأَةِ ابْنِهِ أَوْ شَعْرِ أُمِّ امْرَأَتِهِ بَأْسٌ" (31).

قَالَ الْبَاجِي: قَوْلُ مَالِكٍ - رَحِمَهُ اللَّهُ تَعَالَى - لَيْسَ عَلَى الرَّجُلِ الْخُ، يُرِيدُ - وَاللَّهُ أَعْلَمُ - عَلَى الْوَجْهِ الْمُبَاحِ مِنْ نَظَرِهِ إِلَى ذَوَاتِ الْمُحَارِمِ كَأُمِّهِ وَأَخْتِهِ وَابْنَتِهِ وَلَا خِلَافَ فِي ذَلِكَ كَمَا أَنَّهُ لَا خِلَافَ فِي مَنَعِهِ عَلَى وَجْهِ الْإِلْتِذَاذِ وَالِاسْتِمْتَاعِ وَاللَّهُ أَعْلَمُ انْتَهَى. وَقَالَ الْأَبِيُّ: وَأُظْهِرُ عَنْ النَّوَوِيِّ وَكُلِّ مَا أُبَيِّحُ النَّظَرَ إِلَيْهِ مِنْ جَمِيعٍ مَا تَقَدَّمَ فَإِنَّمَا هُوَ بَغْيُ شَهْوَةٍ وَأَمَّا مَعَ الشَّهْوَةِ فَمُمْتَنِعٌ حَتَّى يَنْظُرَ الرَّجُلُ إِلَى ابْنَتِهِ وَأُمِّهِ وَكُلِّ مَا مَنَعَ النَّظَرَ إِلَيْهِ أَيْضًا مِنْ جَمِيعٍ مَا تَقَدَّمَ فَإِنَّمَا هُوَ لِبَغْيِ حَاجَةٍ فَإِنْ كَانَ لِحَاجَةٍ جَازَ وَانْتَهَى. وَقَالَ فِي جَامِعِ الْكَافِي: وَلَا بَأْسَ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى وَجْهِ أُمِّ امْرَأَتِهِ وَشَعْرِهَا وَكَفْهَهَا وَكَذَلِكَ زَوْجَةُ أَبِيهِ وَزَوْجَةُ ابْنِهِ وَلَا يَنْظُرُ مِنْهُنَّ إِلَى مَعْصَمٍ وَلَا سَاقٍ وَلَا جَسَدٍ وَلَا يَجُوزُ تَزَادُ النَّظَرِ وَإِذَا مَنَعَهُ إِلَى امْرَأَةٍ شَابَّةٍ مِنْ ذَوِي الْمُحَارِمِ أَوْ غَيْرِهِنَّ إِلَّا عِنْدَ الْحَاجَةِ إِلَيْهِ وَالضَّرُورَةِ فِي الشَّهَادَةِ وَنَحْوِهَا وَإِنَّمَا يُبَاحُ النَّظَرُ إِلَى الْقَوَاعِدِ اللَّاتِي لَا يَزُجُونَ بِنِكَاحٍ وَالسَّلَامَةُ مِنْ ذَلِكَ أَفْضَلُ (32).

وَقَالَ ابْنُ عَبْدِ الْبَرِّ فِي التَّمْيِيزِ: "وَجَائِزٌ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى الْوَجْهِ وَالْكَفَّيْنِ مِنْهَا كُلُّ مَنْ نَظَرَ إِلَيْهَا بِغَيْرِ رِيْبَةٍ وَلَا مَكْرُوهٍ وَأَمَّا النَّظَرُ لِلشَّهْوَةِ فَحَرَامٌ تَأْمُلُهَا مِنْ فَوْقِ ثِيَابِهَا بِالشَّهْوَةِ فَكَيْفَ بِالنَّظَرِ إِلَى وَجْهِهَا مُسْفَرَةً" (33).

قال محمد بن أحمد بن جزي الكلبي الغرناطي (المتوفى: 741هـ): "وحكم المرأة في النظر إلى ذوي محارمها كحكم الرجل في النظر إلى الرجل، وحكمها في النظر إلى الأجنبية كحكم الرجل مع ذوات محارمه وهو النظر إلى الوجه والكفين فقط على الأصح وقيل كنظر الرجل إلى المرأة الأجنبية" (34).

ويظهر مما سبق أن عورة المرأة أمام محارمها ما عدا الوجه وأطراف القدمين والكوعين والشعر من الرأس وما أشبه ذلك، وعلى هذا يباح لها أن تبدي ما يظهر غالباً من بدنها عند المهنة كالتاج في الرأس، والسوار في الذراع، والخاتم والخضاب في الكف ونحوه، ويحرم عليه أن ينظر إلى ذات محرمه نظر شهوة (35).

ثالثاً: عورة المرأة أمام النساء المسلمات

اختلف العلماء -رحمهم الله- فيما تظهره المرأة من زينتها الباطنة أمام المسلمات:

وقول المالكية (36): أنه يباح للمرأة أن تبدي جميع زينتها الباطنة ما عدا ما كان بين السرة والركبة. حيث قال أبو العباس شهاب الدين المالكي الشهير بالقرافي (المتوفى: 684هـ): "وَفِي الْمُقَدِّمَاتِ يَجُوزُ دُخُولُ الْحَمَامِ إِذَا كَانَ خَالِيًا لَا كَرَاهَةٍ وَأَمَّا مُسْتَبَرٌّ مَعَ مُسْتَبَرِّينَ فَعَنِ ابْنِ الْقَاسِمِ تَرَكُهُ أَحْسَنُ حَشْيَةِ الْإِطْلَاحِ عَلَى الْعَوْرَةِ إِذْ لَا يَكَادُ يَسْلَمُ مِنْ ذَلِكَ وَأَمَّا غَيْرُ مُسْتَبَرٍّ أَوْ مَعَ مَنْ لَا يَسْتَبِرُّ فَحَرَامٌ لِأَنَّ سَتْرَ الْعَوْرَةِ قَرْضٌ وَقَاعِلُ ذَلِكَ جُرْحَةٌ فِي حَقِّهِ وَالنِّسَاءُ كَالرِّجَالِ قَالَ: هَذَا هُوَ الَّذِي يَفْتَضِيهِ النَّظَرُ لِأَنَّ الْمَرْأَةَ يَجُوزُ لَهَا أَنْ تَنْظُرَ مِنَ الْمَرْأَةِ مَا يَجُوزُ لِلرَّجُلِ أَنْ يَنْظُرَ مِنَ الرَّجُلِ لِقَوْلِهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - (لَا يَنْظُرُ الرَّجُلُ إِلَى عَوْرَةِ الرَّجُلِ وَلَا الْمَرْأَةُ وَلَا يُفْضِي الرَّجُلُ إِلَى الرَّجُلِ فِي ثَوْبٍ وَلَا تُفْضِي الْمَرْأَةُ إِلَى الْمَرْأَةِ فِي ثَوْبٍ) (37) فِي أَبِي دَاوُدَ فَجَعَلَ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - الْمَرْأَةَ مَعَ الْمَرْأَةِ كَالرَّجُلِ مَعَ الرَّجُلِ، وَلِأَنَّ النِّسَاءَ يُعَسِّلُنَ الْمَرْأَةَ كَمَا يُعَسِّلُنَ الرِّجَالَ الرِّجَالَ اتِّفَاقًا، وَقَالَ ابْنُ أَبِي زَيْدٍ فِي الرِّسَالَةِ لَا تَدْخُلُ الْمَرْأَةُ الْحَمَامَ إِلَّا مِنْ عِلَّةٍ لِمَا رُوِيَ أَنَّهُ مُحَرَّمٌ عَلَيْهِنَّ فِي الْحَدِيثِ (سُتِفَتْحَ لَكُمْ بِلَادٌ فِيهَا الْحَمَامُ لَا يَدْخُلُهَا الرَّجُلُ إِلَّا بِمِئْزَرٍ وَلَا تَدْخُلُهَا الْمَرْأَةُ بِمِئْزَرٍ وَلَا غَيْرِهِ) (38).



وعلى القول -أيضاً- بأن جميع جسدها عورة للنساء ⁽³⁹⁾. قال: وَأَرَى أَنَّ دُخُولَهُنَّ مَكْرُوهٌ وَهُوَ الَّذِي تُحْمَلُ عَلَيْهِ الْأَخَادِيثُ سَدًّا لِذَرِيعَةِ دُخُولِهِنَّ بِغَيْرِ مُؤَرَّرٍ وَوَرَدَ تَنْهِيْنٌ عَامًّا وَحُمِلَ عَلَى وَقْفٍ لَمْ يَكُنْ لِهِنَّ حَمَامٌ مُفَرَّدٌ فَقَدْ قَالَتْ أُمُّ كَلْتُومٍ أَمَرْتَنِي عَائِشَةُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا فَطَلَيْتُهَا بِالنُّورَةِ ثُمَّ طَلَيْتُهَا بِالْحِنَا مَا بَيْنَ قَرْيَتِهَا إِلَى قَدَمَيْهَا فِي الْحَمَامِ مِنْ حَصَبٍ أَصَابَهَا فَقُلْتُ لَهَا أَلَمْ تَكُونِي تَنْهَيْنِ النِّسَاءَ عَنِ الْحَمَامَاتِ فَقَالَتْ إِنِّي سَقِيمَةٌ وَفِي الْجَوَاهِرِ لَا خِلَافَ فِي تَحْرِيمِ دُخُولِ الْحَمَامِ مَعَ مَنْ لَا يَسْتَتِرُ، قَالَ الْقَاضِي أَبُو بَكْرٍ: فَإِنْ اسْتَرَدَّ دَخَلَ بِعِشْرَةِ شُرُوطٍ:

أَنْ لَا يَدْخُلَ إِلَّا بِنِيَّةِ التَّدَاوِي أَوْ بِنِيَّةِ التَّطَهِيرِ

وَأَنْ يَغْتَمِدَ أَوْقَاتَ الْخُلُوةِ أَوْ قِلَّةِ النَّاسِ

وَأَنْ تَكُونَ سُرَّتُهُ صَفِيْقَةً

وَأَنْ يَطْرَحَ بَصَرَهُ إِلَى الْأَرْضِ

وَيَسْتَقْبِلَ الْخَائِطَ لئَلَا يَرَى مُحَرَّمًا

وَأَنْ يُغَيِّرَ مَا رَأَى مِنْ مُنْكَرٍ يَرْفُقُ، يَقُولُ: اسْتُرَّ سِرَّتَكَ اللَّهُ

وَأَنْ لَا يُمْكِنَ أَحَدٌ مِنْ عَوْرَتِهِ إِنْ ذَلِكَ مِنْ سُرَّتِهِ إِلَى رُكْبَتِهِ إِلَّا امْرَأَتَهُ أَوْ جَارِيَتَهُ

وَأَنْ يَدْخُلَ بِأَجْرَةٍ مَعْلُومَةٍ بِشَرْطٍ أَوْ عَادَةٍ

وَأَنْ يَصُبَّ الْمَاءَ عَلَى قَدْرِ الْحَاجَةِ

إِنْ لَمْ يَقْدِرْ عَلَى دُخُولِهِ وَحَدَهُ اتَّفَقَ مَعَ قَوْمٍ يَحْفَظُونَ أَدْيَانَهُمْ عَلَى كَرَاهِيَةٍ

أَنْ يَتَذَكَّرَ عَذَابَ جَهَنَّمَ فَإِنْ لَمْ يُمْكِنَهُ ذَلِكَ كُلُّهُ فَلْيَجْتَهِدْ فِي غَضِّ الْبَصَرِ. (40)

قال أبو عبد الله محمد العبدري الفاسي المالكي الشهير بابن الحاج (المتوفى: 737هـ) "وَحُكْمُ الْمَرْأَةِ مَعَ الْمَرْأَةِ عَلَى الْمَشْهُورِ كَحُكْمِ الرَّجُلِ مَعَ الرَّجُلِ وَحُكْمُهُمَا أَنَّ مِنَ السَّرَةِ إِلَى الرُّكْبَةِ لَا يَكْشِفُهُمَا أَحَدُهُمَا لِأَخَرٍ بِخِلَافِ سَائِرِ الْبَدَنِ، فَتَكُونُ قَدْ ارْتَكَبَتْ النَّهْيَ فِيمَا بَيْنَ السَّرَةِ إِلَى حَدِّ السَّرَاوِيلِ". ⁽⁴¹⁾

وقال محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي (المتوفى: 741هـ):

الْمَرْأَةُ فِي النَّظَرِ إِلَى الْمَرْأَةِ كَحُكْمِ الرَّجُلِ فِي النَّظَرِ إِلَى الرَّجُلِ فَيُمنَعُ النَّظَرُ إِلَى الْعَوْرَةِ وَيَجُوزُ مَا عدا ذَلِكَ. ⁽⁴²⁾

قال شمس الدين أبو عبد الله محمد الطرابلسي المغربي، المعروف بالحطاب الرعيني المالكي (المتوفى: 954هـ): "وَالَّذِي

يَطْبُرُ مِنْ قَوْلِ الْمُصَنِّفِ فِي التَّوْضِيحِ وَأَمَّا حُكْمُهَا أَيُّ الْمَرْأَةِ مَعَ النِّسَاءِ فَالْمَشْهُورُ أَنَّهَا كَحُكْمِ الرَّجُلِ مَعَ الرَّجُلِ أَنَّ الْفَخْدَ كُلَّهُ عَوْرَةٌ". ⁽⁴³⁾

قال أحمد بن غانم شهاب الدين النفراوي الأزهري المالكي (المتوفى: 1126هـ): "وَأَمَّا عَوْرَةُ الْحُرَّةِ مَعَ امْرَأَةٍ مِثْلَهَا فَكَعَوْرَةِ

الرَّجُلِ مَعَ مِثْلِهِ مَا بَيْنَ السَّرَةِ وَالرُّكْبَةِ". ⁽⁴⁴⁾

توجيه أصحاب هذا القول:

لأنه ليس في نظر المرأة إلى المرأة خوف الشهوة والوقوع في الفتنة ⁽⁴⁵⁾، لوجود المجانسة لأن المرأة لا تشتهي المرأة كما لا

يشتهي الرجل الرجل، ولأن الضرورة داعية إلى الانكشاف فيما بينهن ⁽⁴⁶⁾ فحكم المرأة مع المرأة على المشهور كحكم الرجل مع

الرجل وحكمهما أن من السرة إلى الركبة لا يكشفه أحدهما للآخر بخلاف سائر البدن ⁽⁴⁷⁾. قال عبد الرحمن بن محمد بن

سليمان الكلبولي المدعو بشيخي زاده (ت: 1078هـ): "وَتَنْظُرُ الْمَرْأَةُ الْمُسْلِمَةُ مِنَ الْمَرْأَةِ لَوْجُودِ الْمُجَانِسَةِ وَأَنْعِدَامِ الشَّهْوَةِ غَالِبًا؛

لِأَنَّ الْمَرْأَةَ لَا تَشْتَهِي الْمَرْأَةَ كَمَا لَا يَشْتَهِي الرَّجُلُ الرَّجُلَ وَلِأَنَّ الضَّرُورَةَ دَاعِيَةٌ إِلَى الْإِنْكِشَافِ فِيمَا بَيْنَهُنَّ". ⁽⁴⁸⁾

رابعاً: عورة المرأة أمام المرأة غير المسلمة

اختلف الفقهاء فيما تبديه المرأة من زينتها أمام الكافرات. فأباح بعضهم "للنساء النظر إلى النساء إلى جميع الأعضاء سوى ما بين الركبة إلى السرة". ولم يفرق بين مسلمة وكافرة⁽⁴⁹⁾. وقيل: إن «نظر المرأة إلى المرأة كنظر الرجل إلى ذوات محارمه حتى لا يباح لها النظر إلى ظهرها وبطنها؛ لحديث ابن عمر - رضي الله تعالى عنهما - أن النبي - صلى الله عليه وسلم - «نهى النساء من دخول الحمامات بمئزر وبغير مئزر»⁽⁵⁰⁾.

وفي المذهب المالكي: أن عورة المسلمة مع المرأة الكافرة جميع جسدها إلا وجهها وكفها، إلا أن تكون تلك المرأة أمتها فعورتها ما بين السرة والركبة.

قال أحمد بن غانم شهاب الدين النفراوي الأزهري المالكي (المتوفى: 1126هـ): «وَأَمَّا عَوْرَةُ الْحُرَّةِ مَعَ امْرَأَةٍ مِثْلِهَا فَكَعَوْرَةِ الرَّجُلِ مَعَ مِثْلِهِ مَا بَيْنَ السَّرَّةِ وَالرُّكْبَةِ، إِلَّا أَنْ تَكُونَ الْمَرْأَةُ كَافِرَةً فَعَوْرَتُهَا مَعَهَا جَمِيعُ جَسَدِهَا إِلَّا وَجْهَهَا وَكَفَّيْهَا، إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِلْكَ الْمَرْأَةُ أَمَّتَهَا»⁽⁵¹⁾.

وقال أبو الحسن، علي بن أحمد بن مكرم الصعدي العدوي (المتوفى: 1189هـ): «عَوْرَةُ الْحُرَّةِ مَعَ امْرَأَةٍ وَلَوْ أَمَةً مَا بَيْنَ سُرَّةٍ وَرُكْبَةٍ إِلَّا أَنْ تَكُونَ الْمَرْأَةُ كَافِرَةً، فَيَحْرُمُ عَلَى الْحُرَّةِ الْمُسْلِمَةِ كَشْفُ شَيْءٍ مِنْ بَدَنِهَا إِلَّا وَجْهَهَا وَأَطْرَافَهَا بَيْنَ يَدَيْهَا،»⁽⁵²⁾ لما رُوِيَ أَنَّ عَمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ كَتَبَ إِلَى أَبِي عُبَيْدَةَ أَنَّهُ بَلَغَنِي أَنَّ نِسَاءً مِنَ نِسَاءِ الْمُسْلِمِينَ يَدْخُلْنَ الْحَمَامَاتِ مَعَ نِسَاءِ الْمُشْرِكِينَ فَاتَّهَ عَنْ ذَلِكَ أَشَدُّ النَّهْيِ؛ فَإِنَّهُ لَا يَجِلُّ لِمَرْأَةٍ تَوْمَنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أَنْ يَرَى عَوْرَتَهَا غَيْرَ أَهْلِ دِينِهَا»⁽⁵³⁾.

خامساً: عورة المرأة مع الأجنبية المسلم وغير المسلم

اختلف الفقهاء في عورة المرأة مع الرجل الأجنبي إلى قولين: القول الأول: جميع بدنها، قال النفراوي في الفواكه الدواني: «وَأَنَّ عَوْرَةَ الْحُرَّةِ مَعَ الذُّكُورِ الْمُسْلِمِينَ الْأَجَانِبِ جَمِيعُ جَسَدِهَا إِلَّا وَجْهَهَا وَكَفَّيْهَا، وَمِثْلُ الْأَجَانِبِ عَبْدُهَا إِذَا كَانَ غَيْرَ وَغَيْرِ سَوَاءٍ كَانَ مُسْلِمًا أَوْ كَافِرًا فَلَا يَرَى مِنْهَا الْوَجْهَ وَالْكَفَّيْنِ، وَأَمَّا مَعَ الْكَافِرِ غَيْرِ عَبْدِهَا فَجَمِيعُ جَسَدِهَا حَتَّى الْوَجْهَ وَالْكَفَّيْنِ»⁽⁵⁴⁾.

وقال العدوي: «وَأَمَّا عَوْرَةُ الْحُرَّةِ مَعَ الذُّكُورِ الْمُسْلِمِينَ الْأَجَانِبِ فَجَمِيعُ جَسَدِهَا إِلَّا وَجْهَهَا وَكَفَّيْهَا، وَمِثْلُ الْأَجَانِبِ عَبْدُهَا إِذَا كَانَ غَيْرَ وَغَيْرِ سَوَاءٍ كَانَ مُسْلِمًا أَوْ كَافِرًا فَلَا يَرَى مِنْهَا إِلَّا وَجْهَهَا وَكَفَّيْهَا، وَأَمَّا الْكَافِرُ غَيْرُ عَبْدِهَا فَجَمِيعُ جَسَدِهَا حَتَّى الْوَجْهَ وَالْكَفَّيْنِ»⁽⁵⁵⁾.

القول الثاني: وزاد بعضهم القدم: «فيحل النظر إلى القدمين أيضاً، رواه الحسن عن أبي حنيفة»⁽⁵⁶⁾.

المبحث الثالث: شروط اللباس عند المالكية

1. أن لا يكون اللباس رقيقاً:

قال أبو الوليد الباجي (ت: 474هـ) في شرحه حديث "دخلت حفصة بنت عبد الرحمن على عائشة زوج النبي - صلى الله عليه وسلم - وعلى حفصة خمار رقيق فشقته عائشة وكسرتها خماراً كثيفاً»⁽⁵⁷⁾.

فَوَلَّهَا دَخَلَتْ حَفْصَةُ عَلَى عَائِشَةَ وَعَلَى حَفْصَةَ خِمَارٌ رَقِيقٌ يُحْتَمَلُ وَاللَّهُ أَعْلَمُ وَأَحْكَمُ أَنْ يَكُونَ مَعَ رَقَّتِهِ مِنَ الْخِفَّةِ مَا يَصِفُ مَا تَحْتَهُ مِنَ الشَّعْرِ، وَيُحْتَمَلُ أَنَّهُ كَانَ رَقِيقًا لَا يَسْتُرُ الْأَعْضَاءَ وَإِنْ كَانَ صَفِيحًا لِبَشَدَةِ رَقَّتِهِ وَلُصُوقِهِ بِالْأَعْضَاءِ، وَالْأَوَّلُ أَظْهَرُ فِي الْخِمَارِ فَكَرِهَتْ لَهَا عَائِشَةُ - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا - ذَلِكَ، وَشَقَّتْهُ لِتَمْنَعَهَا الْإِخْتِمَارَ بِهِ فِي الْمُسْتَقْبَلِ وَأَعْطَتْهَا مَا تَحْتَمِرُ بِهِ خِمَارًا كَثِيفًا تَتَّخِذُ فِي الْمُسْتَقْبَلِ مِثْلَهُ، وَتَرِيهَا الْجِنْسَ الَّذِي شَرَعَ لَهَا الْإِخْتِمَارَ بِهِ، وَيُحْتَمَلُ أَنْ تُرِيدَ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِذَلِكَ تَعْوِضَهَا مِمَّا شَقَّتْهُ مِنْ خِمَارِهَا تَطْيِيبًا لِنَفْسِهَا وَرَفَقًا بِهَا.

وقال في شرحه على الموطأ: «مَا ذُكِرَ عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - أَنَّهُ قَالَ «نِسَاءٌ كَاسِيَاتٌ عَارِيَّاتٌ» الْحَدِيثُ، وَقَدْ أَسْنَدَهُ جَرِيرُ بْنُ حَازِمٍ عَنْ سَهْلِ بْنِ أَبِي صَالِحٍ عَنْ أَبِيهِ عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ عَنِ النَّبِيِّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - قَالَ عِيسَى بْنُ دِينَارٍ



تفسير قوله «كاسيات عاريات» قال يلبسن ثياباً رقاقاً فهن كالكاسيات يلبسن تلك الثياب، وهن عاريات لأن تلك الثياب لا توارى منهن ما ينبغي لهن أن يستترنه من أجسادهن.

وقاله محمد بن عيسى الأعشى وفي العنينة عن ابن القاسم عاريات تلبسن الرقيق، ويحتمل عندي والله أعلم 2. أن يكون ذلك لمغنيين:

أحدهما: الخفة فيشف عما تحته، فيدرك البصر ما تحته من المحاسن، ويحتمل أن يريد به الثوب الرقيق الصفيق الذي لا يستر الأعضاء بل يبدو حجمها⁽⁵⁸⁾.

وقال أبو محمد جلال الدين عبد الله بن نجم بن شاس بن نزار الجذامي السعدي المالكي (المتوفى: 616هـ): "ولا يجوز للنساء أن يلبسن ما يصف أو يشف، وفي ذلك ورد "نساء كاسيات عاريات". ويؤمن بسدل أثوابهن من شبر إلى ذراع للسستر"⁽⁵⁹⁾.

3. أن يكون واسعاً غير ضيق يصف ما تحته

قال الإمام مالك - رحمه الله - بلغني أن عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - نهي النساء أن يلبسن القباطي، (القباطي: ثياب رقاق ضعيفة النسج فإذا لبستها المرأة لصقت بأردافها فوصفتها)⁽⁶⁰⁾. قال وإن كانت لا تشف فإنها تصف قال مالك معنى تصف أي تلتصق بالجلب، وسأل مالك عن الوصائف "الوصائف: جمع وصيفة، وهي الجارية بينة الوصافة والإيصاف"⁶¹، يلبسن الأقبية "الأقبية: ثياب ضيقة من ثياب العجم"⁶². فقال ما يعجبني ذلك، وإذا شدتها علمها ظهر عجزها، ومعنى ذلك أنه لضيقة يصف أعضاءها: عجزها وغيرة مما شرع ستره والله أعلم وأحكم⁽⁶³⁾.

4. أن يكون اللباس طويلاً ساتراً

قال أبو الوليد الباجي في شرحه: "قول أم سلمة - رضي الله عنها - حين ذكر الإزار يعني ما أسفل من ذلك ففي النار والمرأة يا رسول الله يعني أن المرأة تحتاج إلى أن ترضي إزارها أسفل من الكعبين لستر بذلك قدمها وأسفل ساقها؛ لأن ذلك عورة منها فقال ترضيه شبرا يريد ترضيه على الأرض شبرا لستر قدمها وما فوق ذلك من ساقها، وهذا يقتضي أن نساء العرب لم يكن من زيهن خف ولا جورب كن يلبسن النعال أو يمشين بغير شيء ويقتصرن من ستر أرجلهن على إرخاء الذيل والله أعلم. وقولها - رضي الله عنها - في إرخاء الذيل شبرا إذا نكشفت عنها يريد أنه لا يكفيها فيما تستتر به؛ لأن تحريك رجلها له في سرعة مشيها وقصر الذيل يكشف عنها فلما تبين ذلك للنبي - صلى الله عليه وسلم - قال: "فدراعا، لا تزيد عليه"⁽⁶⁴⁾. وهذا يقتضي أن النبي - صلى الله عليه وسلم - إنما أباح منه ما أباح للضرورة إليه، وهذا لقط أفعل وارد بعد الخطر، ومع ذلك فإنه يقتضي الوجوب؛ لأنه نهي عن إرخاء الذيل ثم أمر المرأة بإسبال ما يسترها منه، وذلك على الوجوب ولا يحل للمرأة أن تترك ما تستتر به والله أعلم وأحكم⁽⁶⁵⁾.

قال أبو عبد الله محمد العبدري الفاسي المالكي الشهير بابن الحاج (المتوفى: 737هـ): "فليحذر من هذه البدعة التي أخذتها النساء في لباسهن، وهن كما ورد ناقصات عقل ودين فلبنهن كذلك ليس بحجة، فالذكر للنساء والكلام مع من سامحن من العلماء والأزواج، والعالم أولى من يأخذ على أهله وبرههن للإتياع منهن استطاع في كل الأحوال، فمن ذلك ما يلبسن من هذه الثياب الضيقة القصيرة وهما منهي عنهما ووردت السنة بضيدهما؛ لأن الضيق من الثياب يصف من المرأة أكثرها وتديها وغير ذلك، هذا في الضيق، وأما القصير فإن الغالب منهن أن يجعلن القميص إلى الركبة، فإن انحنت أو جلست أو قامت انكشفت عورتها، ووردت السنة أن ثوب المرأة تجر خلفها ويكون فيه وسع بحيث إنه لا يصفها، عن دحية بن خليفة الكلبي، أنه قال: أتى رسول الله صلى الله عليه وسلم بقباطي، فأعطاني منها قبضية فقال: «اصدعها صدعين، فاقطع أحدهما قميصا، وأعط الآخر امرأتك تخرم به»، فلما أدبر، قال: «وأمر امرأتك أن تجعل تحته ثوبا لا يصفها»⁽⁶⁶⁾. وعن ابن عمر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "من جر ثوبه من الخيلاء لم ينظر الله إليه يوم القيامة" فقالت أم سلمة: يا



رَسُولُ اللَّهِ، فَكَيْفَ تَصْنَعُ النِّسَاءُ بِذِيُولِهِنَّ، فَقَالَ: «يُزَخِّنُهُ شَبْرًا» فَقَالَتْ: إِذَا يَنْكَشِفُ عَنْهُنَّ، قَالَ: «فَرِدُ ذِرَاعًا لَا يَزِدَنَّ عَلَيْهِ»⁽⁶⁷⁾.

فَإِنْ قُلْنَ إِنَّ السَّرَاوِيلَ يُغْنِي مِنَ النَّوْبِ الطَّوِيلِ فَصَحِّحْ أَنَّ فِيهِ سُرَّةً لَكِنْ يُشَارِطُ فِيهِ أَنْ يَكُونَ مِنَ السَّرَّةِ وَهُنَّ يَعْمَلْنَهُ تَحْتَهَا بِكَثِيرٍ⁽⁶⁸⁾.

5. أن لا يشبه لبس الرجال

قَالَ أَبُو الْعَبَّاسِ شَهَابُ الدِّينِ الْمَالِكِيُّ الشَّهِيرُ بِالْقُرَافِيِّ (المتوفى: 684هـ) مِنَ الْمُحَرَّمِ تَشَبُّهُ النِّسَاءِ بِالرِّجَالِ وَالرِّجَالِ بِالنِّسَاءِ فِي اللِّبْسِ وَالتَّخْتُمِ وَغَيْرِ ذَلِكَ مَلْعُونٌ فَأَعْلَهُ كَالْمَخَانِيثِ وَنَحْوِهِمْ وَعَنْ مَالِكٍ لَا يُعْجِبُنِي اكْتِحَالُ الرَّجُلِ بِالْإِثْمِيدِ وَمَا كَانَ مِنْ عَمَلِ النَّاسِ وَمَا سَمِعْتُ فِيهِ شَيْئًا لِأَنَّ فِيهِ زِينَةً تُشَبِّهُ حَالَ النِّسَاءِ⁽⁶⁹⁾.

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي:

- لا عورة بين المرأة وزوجها والرجل وزوجته؛ فيجوز للمرأة أن تنظر إلى جميع جسد زوجها حتى عورته المغلظة، وهو كذلك؛ يجوز أن يرى جميع جسدها.
- أن عورة المرأة مع من هو محرم لها جميع بدنها إلا الوجه والأطراف، وهو ما فوق المنحر وهو شامل لشعر الرأس والقدمين والذراعين فليس له أن يرى ثديها وصدرها وساقها.
- وعورة المرأة مع امرأة مسلمة هي ما بين السرة والركبة، وعلى هذا لا يجوز للمرأة أن تنظر إلى المرأة لما بين السرة والركبة أو أن تمسه.
- وعورة المرأة مع المرأة غير المسلمة هي جميع جسدها ما عدا الوجه والكفين، لثلاث تصف غير المسلمة لزوجها الكافر.
- عورة المرأة مع الرجل الأجنبي: جميع جسدها ما عدا الوجه والكفين، وعلى هذا يجوز للأجنبي المسلم النظر لوجه المرأة الأجنبية وكفها، وذلك عند المالكية ومن وافقهم، لكن يكره إذا كانت شابة؛ لأن الشابة لا تؤمن الفتنة، ويحرم التلذذ بالنظر إليها.
- وعورة المرأة مع الأجنبي غير المسلم: جميع جسدها حتى الوجه والكفين.
- وتبين لنا أن من شروط اللباس الشرعي: أن يكون كثيفاً متيناً لا يَصِف، وألا يكون شفافاً بحيث يظهر ما تحته من بشرة.
- ومن شروط اللباس أيضاً: عدم تشبه كل من الرجل والمرأة بالآخر في الملبس، أي أنه ينبغي للرجل ألا يلبس ثياب المرأة، وينبغي للمرأة ألا تلبس ثياب الرجل، ومن يخالف ذلك يتعرض لللعن من الله تعالى.

التوصيات.

موضوع لباس المرأة هو أحد موضوعات الآداب الإسلامية، وهو مجال يحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث، كما يحتاج إلى مزيد من العناية في حلقات الدراسة والدعوة.

الهوامش والإحالات

(1) ابن تيمية، مجموع الفتاوى: 328/20.

(2) أبو زهرة، تاريخ المذاهب الإسلامية: 397.



- (3) أبو زهرة، تاريخ المذاهب الإسلامية: 398.
- (4) ينظر: أبو زهرة، تاريخ المذاهب الإسلامية: 399؛ القاضي عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك: 1/ 47.
- (5) أبو زهرة، تاريخ المذاهب الإسلامية: 400.
- (6) نفسه: 401.
- (7) أبو زهرة، تاريخ المذاهب الإسلامية: 401؛ الغرياني، المذهب المالكي: 15.
- (8) الغرياني، المذهب المالكي: 24.
- (9) أبو زهرة، تاريخ المذاهب الإسلامية: 423.
- (10) الغرياني، المذهب المالكي: 25.
- (11) الشربيني، مغني المحتاج: 1/ 397.
- (12) الأزهري، تهذيب اللغة: 3/ 110؛ ابن منظور، لسان العرب: 4/ 617، مادة (ع و ر).
- (13) الجوهري، الصحاح: 2/ 759؛ الرازي، مختار الصحاح: 221، مادة (ع و ر).
- (14) ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم: 2/ 344؛ ابن منظور، لسان العرب: 4/ 617.
- (15) ينظر: ابن عبد البر، التمهيد: 5/ 183.
- (16) الشربيني، مغني المحتاج: 1/ 397.
- (17) الكاساني، ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: 2/ 331.
- (18) ينظر: الرعيي، مواهب الجليل: 3/ 406.
- (19) الأنصاري، أسنى المطالب: 3/ 112، 113.
- (20) ينظر: ابن قدامة، الشرح الكبير على متن المقنع: 7/ 353.
- (21) أسعد بن سهل بن حنيف بن واهب الأنصاري، أبو أمانة مشهور بكنيته، ولد قبل وفاة النبي صلى الله عليه وسلم بعامين، مات سنة مائة. ابن حجر، الإصابة: 1/ 326-327.
- (22) أخرجه: ابن ماجة، سنن ابن ماجة: 1/ 596، كتاب النكاح، باب أفضل النساء، ح (1857)؛ قال: الشيخ الألباني، ضعيف الألباني، صحيح وضعيف سنن ابن ماجة: 4/ 357.
- (23) ينظر: الصقلي، الجامع لمسائل المدونة: 13/ 807.
- (24) الرجراجي، مناهج التحصيل: 2/ 36.
- (25) ابن العربي، أحكام القرآن: 3/ 383؛ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 12/ 232، 231.
- (26) محمد بن علي بن إسحاق بن خويز منداد ويقال: خواز منداد الفقيه المالكي البصري، يكنى أبا عبد الله وصنف كتباً كثيرة منها: كتابه الكبير في الخلاف وكتابه في أصول الفقه وكتابه في أحكام القرآن، وعنده شواذ عن مالك واختيارات وتأويلات لم يعرج عليها حذاق المذهب كقوله: إن العبيد لا يدخلون في خطاب الأحرار وإن خبر الواحد يفيد العلم وإنه لا يعتق على الرجل سوى الآباء والأبناء. قد تكلم فيه أبو الوليد الباجي ولم يكن بالجيد النظر، ولا بالقوي في الفقه، وطعن ابن عبد البر فيه أيضاً وكان في أواخر المئة الرابعة. ابن حجر، لسان الميزان: 7/ 359.
- (27) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 12/ 232.
- (28) ابن الحاج، المدخل: 1/ 241.



- (29) الخرشي، شرح الخرشي على مختصر خليل: 247، 248/1.
- (30) الرعي، مواهب الجليل: 500/1.
- (31) القرافي، الذخيرة للقرافي: 317/13.
- (32) الباجي، المنتقى شرح الموطأ: 369/4؛ الرعي، مواهب الجليل: 500/1.
- (33) الرعي، مواهب الجليل: 500/1.
- (34) ابن جزي، القوانين الفقهية: 41.
- (35) انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 223/12؛ الرعي، مواهب الجليل: 50/1؛ النفراوي، الفواكه الدواني: 312/2.
- (36) الرعي، مواهب الجليل: 499، 498/1.
- (37) أخرجه: مسلم، صحيح مسلم: 183/1، كتاب الحيض، باب تحريم النظر الى العورات، ح (338).
- (38) أخرجه: الصنعاني، المصنف: 290/1، ح (1119) من طريق الثوري، عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ زَيْدٍ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ زَيْدٍ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو: يَرْفَعُهُ إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: "إِنَّكُمْ سَتَنْظَرُونَ عَلَى الْأَعَاجِمِ فَتَجِدُونَ بُيُوتًا تُدْعَى الْحَمَامَاتِ فَلَا يَدْخُلُهَا الرَّجَالُ إِلَّا بِإِزَارٍ - أَوْ قَالَ: بِمِئْزَرٍ - وَلَا يَدْخُلُهَا النِّسَاءُ إِلَّا نَفْسَاءَ أَوْ مِنْ مَرَضٍ".
- (39) ممن قال بذلك: الثعلبي، المعونة على مذهب عالم المدينة: 527/1؛ القرافي، الذخيرة: 268/13؛ زروق، شرح زروق على متن رسالة القيرواني: 888/2.
- (40) القرافي، الذخيرة: 268/13.
- (41) ابن الحاج، المدخل: 241/1.
- (42) ابن جزي، القوانين الفقهية: 41.
- (43) الرعي، مواهب الجليل: 498/1.
- (44) النفراوي، الفواكه الدواني: 130/1.
- (45) انظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 124/5.
- (46) انظر: شيعي زاده، مجمع الأهر: (538/2).
- (47) الرعي، مواهب الجليل: 180/2.
- وليس يعني ذلك أن المرأة ليس عليها من الثياب إلا ما بين السرة والركبة فإن هذا لم يفهمه أحد، وأي واحد يستطيع أن يقول إن نساء المسلمين كن يقتصرن على لبس السروال أو إزار يستر ما بين السرة والركبة والباقي يكون خارجاً من يقول هذا؟ بل نساء الصحابة كما أسلفت عن شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله يلبسن من القمص ما يستر ما بين الكف والكعب. لكن مراد النبي صلى الله عليه وسلم أن المرأة اللابسة إذا بدا شيء من عورتها عند قضاء الحاجة أو غير ذلك فإنه لا يجوز للمرأة أن تنظر إلى عورتها. اذكر الحديث الوارد في ذلك. فعن عبد الرحمن بن أبي سعيّد الخُدري عن أبيه، عن النبي -صلى الله عليه وسلم-، قال: "لا ينظرُ الرَّجُلُ إلى عِزَّةِ (2) الرَّجُلِ، ولا المرأةُ إلى عُزَّةِ المرأةِ، ولا يُفْضِي الرَّجُلُ إلى الرَّجُلِ في ثوبٍ واحدٍ، ولا تُفْضِي المرأةُ إلى المرأةِ في ثوبٍ"، أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود: 134/6، باب النهي عن التعري، ح (4018).
- (48) شيعي زاده، مجمع الأهر: 167/8.
- (49) ينظر: السمرقندي، تحفة الفقهاء: 334/3؛ الزيلعي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق: 18/6.
- (50) السرخسي، المبسوط: 146/10.



- (51) النفراوي، الفواكه الدواني: 1/130.
- (52) العدوي، حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني: 1/71.
- (53) أخرجه: الصنعاني، المصنف: 1/295، ح (1134) عَنِ ابْنِ الْمُبَارَكِ، عَنْ هِشَامِ بْنِ الْغَزَّ، عَنْ عُبادَةَ بْنِ نُسَيْبٍ، قَالَ ابْنُ الْأَعْرَابِيِّ: وَجَدْتُ فِي كِتَابِ غَيْرِي، عَنْ قَيْسِ بْنِ الْحَارِثِ قَالَ: كَتَبَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ إِلَى أَبِي عُبَيْدَةَ: بَلَّغْنِي «أَنَّ نِسَاءَ مِنْ نِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ يَدْخُلْنَ الْحَمَامَاتِ وَمَعَهُنَّ نِسَاءٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ، فَارْجُرْ عَنْ ذَلِكَ وَحُلْ دُونَهُ»، فَقَالَ أَبُو عُبَيْدَةَ وَهُوَ غَضْبَانٌ: وَلَمْ يَكُنْ غَضُوبًا وَلَا فَاجِشًا، فَقَالَ: «اللَّهُمَّ أَيُّمَا امْرَأَةٍ دَخَلَتْ الْحَمَامَ مِنْ غَيْرِ عَلَّةٍ، وَلَا سَقَمٍ تُرِيدُ بِذَلِكَ أَنْ تُبَيِّضَ وَجْهَهَا فَسَوِّدْ وَجْهَهَا يَوْمَ تَبْيِضُ الْوُجُوهُ».
- (54) النفراوي، الفواكه الدواني: 1/130.
- (55) العدوي، حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني: 1/171.
- (58) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 5/121.
- (57) ينظر: ابن مالك، الموطأ: 5/1339، ح (3383)؛ الباجي، المنتقى شرح الموطأ: 7/223.
- (58) الباجي، المنتقى شرح الموطأ: 7/223.
- (59) السعدي، عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة: 3/1291.
- (60) الهروي، الغريبين في القرآن والحديث: 3/1017.
- (61) ينظر: الجوهرى، الصحاح: 4/1493، مادة (و ص ف).
- (62) ينظر: القاضي عياض، مشارق الأنوار على صحاح الآثار: 2/170، مادة (ق ب ي).
- (63) الباجي، المنتقى شرح الموطأ: 7/223.
- (64) أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود: 6/208، باب في قَدْر الدَّلِيل، ح (4117)؛ ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 4/588، باب ذيل المرأة كم يكون، ح (3580).
- (65) الباجي، المنتقى شرح الموطأ: 7/227.
- (66) أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود: 4/64، باب في لبس القباطي للنساء، ح (4116).
- (67) أخرجه: النسائي، السنن الكبرى: 8/444، باب ذبول النساء، ح (9652).
- (68) ابن الحاج، المدخل: 1/241.
- (69) القرافي، الذخيرة: 13/264.

المراجع

القرآن الكريم

- الأزهري، م. أ. (2001). تهذيب اللغة (محمد عوض مرعب، تحقيق؛ ط. 1). دار إحياء التراث العربي.
- الألباني، م. ن. (د. ت.). صحيح وضعيف سنن ابن ماجه. برنامج منظومة التحقيقات الحديثية، المجاني، من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية.
- الأنصاري، ز. م. (2000). أسنى المطالب في شرح روض الطالب (محمد محمد تامر، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الباجي، س. خ. (1332). المنتقى شرح الموطأ (ط. 1). مطبعة السعادة.



- ابن تيمية، أ. ع. (1995). *مجموع الفتاوى* (عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، تحقيق). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف..
- الثعلبي، ع. ع. (د. ت.). *المعونة على مذهب عالم المدينة*، المكتبة التجارية.
- ابن جزي، م. أ. (د. ت.). *القوانين الفقهية في تلخيص مذهب المالكية*، د. ن. الجوهري، إ. ح. (1414). *الصالح تاج اللغة وصحاح العربية* (أحمد عبد الغفور عطار، تحقيق). دار العلم للملايين.
- ابن الحاج، م. م. (د. ت.). *المدخل*. دار التراث.
- ابن حجر، أ. ع. (1326). *تهذيب التهذيب* (ط. 1). دائرة المعارف النظامية، الهند.
- ابن حجر، أ. ع. (1415). *الإصابة في تمييز الصحابة* (عادل أحمد عبد الموجود، وعلى محمد معوض، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.
- ابن حجر، أ. ع. (2002). *لسان الميزان* (ط. 1). دار البشائر الإسلامية.
- الخرشي، م. م. ع. (2010). *شرح مختصر خليل للخرشي*. دار الفكر.
- الذهبي، م. أ. (1985). *سير أعلام النبلاء* (مجموعة من العلماء، تحقيق؛ ط. 3). مؤسسة الرسالة.
- الرازي، م. أ. (1999). *مختار الصحاح* (يوسف الشيخ محمد، تحقيق؛ ط. 5). المكتبة العصرية - الدار النموذجية.
- الرجاجي، ع. س. (2007). *مناهج التَّحصيل ونتائج لطائف التَّأويل في شرح المدونة وحل مشكلاتها*. دار ابن حزم.
- الرُّعيني، م. م. (1992). *مواهب الجليل في شرح مختصر خليل* (ط. 3). دار الفكر.
- زروق، أ. م. (2006). *شرح زروق على متن الرسالة للإمام ابن أبي زيد القيرواني* (ط. 1). دار الكتب العلمية.
- أبو زهرة، م. (د. ت.). *تاريخ المذاهب الإسلامية في السياسة والعقائد وتاريخ المذاهب الفقهية*، دار الفكر العربي.
- الزليعي، ع. ع. (1313). *تبين الحقائق شرح كنز الدقائق*. المطبعة الأميرية.
- السرخسي، م. س. (1993). *المبسوط*. دار المعرفة.
- السعدي، ع. ن. (2003). *عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة* (حميد بن محمد لحمر، تحقيق؛ ط. 1). دار الغرب الإسلامي.
- السمرقندي، م. م. (1994). *تحفة الفقهاء*، دار الكتب العلمية.
- ابن سيدة، ع. إ. (د. ت.). *المحكم والمحيط الأعظم* (عبد الحميد هندawi، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الشربيني، م. أ. (1994). *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج* (ط. 1). دار الكتب العلمية.
- شيخ زاده، ع. م. (د. ت.). *مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر*. دار إحياء التراث العربي.
- الشيرازي، إ. ع. (1970). *طبقات الفقهاء* (إحسان عباس، تحقيق؛ ط. 1). دار الرائد العربي.
- الصقلي، م. ع. (2013). *الجامع لمسائل المدونة* (مجموعة باحثين، تحقيق). معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، دار الفكر.
- العدوي، ع. أ. (1994). *حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني*، يوسف الشيخ محمد البقاعي، تحقيق). دار الفكر.
- ابن العربي، م. ع. (2003). *أحكام القرآن* (محمد عبد القادر عطا، تحقيق؛ ط. 3). دار الكتب العلمية.
- الغرياني، م. ع. (2010). *المذهب المالكي النشأة والموطن وأثره في الاستقرار الاجتماعي*. منشورات جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، دار الكتب الوطنية، بنغازي..



- القاضي عياض، م. (1328-1332). *مشارق الأنوار على صحاح الآثار*. المطبعة المولوية.
- القاضي عياض، م. (1969). *ترتيب المدارك وتقريب المسالك*، ج 1 (ابن تاووت الطنجي، تحقيق). مطبعة فضالة-المحمدية.
- ابن قدامة، ع. م. (د. ت.). *الشرح الكبير على متن المقنع*، دار الكتاب العربي.
- القرافي، أ. إ. (1994). *الندخيرة* (محمد حجي، وسعيد أعراب، ومحمد بو خبزة، تحقيق؛ ط. 1). دار الغرب الإسلامي.
- القرطبي، م. أ. (1964). *الجامع لأحكام القرآن- تفسير القرطبي* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط. 2). دار الكتب المصرية.
- الكاساني، أ. م. (1986). *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع* (ط. 2). دار الكتب العلمية.
- ابن ماجه، م. ي. (د. ت.). *سنن ابن ماجه* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء الكتب العربية.
- ابن مالك، م. أ. (2004). *الموطأ* (محمد مصطفى الأعظمي، تحقيق؛ ط. 1). مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية.
- مجموعة علماء. (1404-1427). *الموسوعة الفقهية الكويتية* (ط. 2). دار السلاسل، ومطابع دار الصفوة، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية- الكويت.
- ابن منظور، م. م. (1414). *لسان العرب* (ط. 3). دار صادر.
- مسلم، م. ح. (د. ت.). *صحيح مسلم* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- النفاوي، أ. غ. (995). *الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني*. دار الفكر.

References

The Holy Qur'an.

- al-Azhari, M. A. (2001). *Tahdhib al-lughah* (M. 'A. Murabbi', Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- al-Albani, M. N. (n.d.). *Sahih wa da'if Sunan Ibn Majah* [Computer software]. Al-Islam Center for Qur'anic and Sunnah Studies, Alexandria.
- al-Ansari, Z. M. (2000). *Asna al-matalib fi sharh Rawd al-talib* (M. M. Tamer, Ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Baji, S. K. (1332 AH). *Al-Muntaqa sharh al-Muwatta'* (1st ed.). Matba'at al-Sa'adah.
- Ibn Taymiyyah, A. A. (1995). *Majmu' al-fatawa* (A. R. M. al-Qasim, Ed.). King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur'an.
- al-Thalabi, 'A. A. (n.d.). *Al-Ma'unah ala madhhab 'alim al-madinah*. Al-Maktabah al-Tijariyyah.
- Ibn Juzayy, M. A. (n.d.). *Al-Qawanin fi fiqh al-madhab al-Malikiyyah*. [Publisher unknown].
- al-Jawhari, I. H. (1994). *Al-Sihah: Taj al-lughah wa sihah al-'arabiyyah* (A. 'A. Attar, Ed.). Dar al-'Ilm lil-Malayin.
- Ibn al-Hajj, M. M. (n.d.). *Al-Madkhal*. Dar al-Turath.
- Ibn Hajar, A. A. (1326 AH). *Tahdhib al-tahdhib* (1st ed.). Da'irat al-Ma'arif al-Nizamiyyah, India.
- Ibn Hajar, A. A. (1994). *Al-Isabah fi tamyiz al-sahabah* (A. A. 'Abd al-Mawjud & 'A. M. Mu'awwad, Eds.; 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Hajar, A. A. (2002). *Lisan al-mizan* (1st ed.). Dar al-Bashair al-Islamiyyah.
- al-Khurashi, M. A. (2010). *Sharh Mukhtasar Khalil li-l-Khurashi*. Dar al-Fikr.
- al-Dhahabi, M. A. (1985). *Siyar a'lam al-nubala'* (Various scholars, Eds.; 3rd ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- al-Razi, M. A. (1999). *Mukhtar al-sihah* (Y. al-Shaykh Muhammad, Ed.; 5th ed.). al-Maktabah al-'Asriyyah – al-Dar al-Namudhajiyyah.
- al-Rajjaji, 'A. S. (2007). *Manahij al-tahsil wa nata'ij lata'if al-ta'wil fi sharh al-Mudawwanah wa hall mushkilatiha*. Dar Ibn Hazm.
- al-Ru'ayni, M. M. (1992). *Mawahib al-jalil fi sharh Mukhtasar Khalil* (3rd ed.). Dar al-Fikr.



- al-Zarrouq, A. M. (2006). *Sharh Zarrouq 'ala matn al-Risalah li-l-Imam Ibn Abi Zayd al-Qayrawani* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Abu Zahrah, M. (n.d.). *Tarikh al-madhab al-Islamiyyah fi al-siyasah wa al-'aqa'id wa tarikh al-madhab al-fiqhiyyah*. Dar al-Fikr al-'Arabi.
- al-Zayla'i, 'A. A. (1313 AH). *Tabyin al-haq'iq sharh Kanz al-daqa'iq*. al-Matba'ah al-Amiriyyah.
- al-Sarakhsi, M. S. (1993). *Al-Mabsut*. Dar al-Ma'nifah.
- al-Sa'di, 'A. N. (2003). *Uqd al-jawahir al-thaminah fi madhhab 'alim al-madinah* (H. M. Lahmar, Ed.; 1st ed.). Dar al-Gharb al-Islami.
- al-Samarqandi, M. M. (1994). *Tuhfat al-fuqaha'*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Sida, 'A. I. (n.d.). *Al-Muhkam wa al-muhit al-a'zam* (A. H. Hindawi, Ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Shirbini, M. A. (1994). *Mughni al-muhtaj ila ma'rifat ma'ani al-faz al-minhaj* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Shaykhi Zadah, 'A. M. (n.d.). *Majma' al-anhur fi sharh Multaqa al-abhur*. Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- al-Shirazi, I. 'A. (1970). *Tabaqat al-fuqaha'* (I. 'Abbas, Ed.; 1st ed.). Dar al-Ra'id al-'Arabi.
- al-Shiqilli, M. 'A. (2013). *Al-Jami' li-masa'il al-Mudawwanah* (Various researchers, Eds.). Institute of Scientific Research and Revival of Islamic Heritage, Umm al-Qura University; Dar al-Fikr.
- al-'Adawi, 'A. A. (1994). *Hashiyat al-'Adawi 'ala sharh kifayat al-talib al-rabbani* (Y. al-Shaykh Muhammad al-Biqai, Ed.). Dar al-Fikr.
- Ibn al-'Arabi, M. A. (2003). *Ahkam al-Qur'an* (M. 'A. 'Atta, Ed.; 3rd ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Gharyani, M. A. (2010). *Al-madhab al-Maliki: al-nasha'ah wa al-mawtin wa atharuhu fi al-istiqrar al-ijtima'i*. Publications of the World Islamic Call Society, Dar al-Kutub al-Wataniyyah, Benghazi.
- al-Qadi 'Iyad, M. (1328–1332 AH). *Mashariq al-anwar 'ala sahih al-athar*. al-Matba'ah al-Mulukiyyah.
- al-Qadi 'Iyad, M. (1969). *Tartib al-madarik wa taqrib al-masalik* (Vol. 1, I. al-Tanji, Ed.). Matba'at Fadala, Mohammedia.
- Ibn Qudamah, A. M. (n.d.). *Al-Sharh al-kabir 'ala matn al-muqni'*. Dar al-Kitab al-'Arabi.
- al-Qarafi, A. I. (1994). *Al-Dhakirah* (M. Hajji, S. A'rab, & M. Bukhubbzah, Eds.; 1st ed.). Dar al-Gharb al-Islami.
- al-Qurtubi, M. A. (1964). *Al-Jami' li-ahkam al-Qur'an* (A. al-Barduni & I. Atfaysh, Eds.; 2nd ed.). Dar al-Kutub al-Misriyyah.
- al-Kasani, A. M. (1986). *Bada'i' al-sanā'i' fi tartib al-sharā'i'* (2nd ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Majah, M. Y. (n.d.). *Sunan Ibn Majah* (M. F. 'Abd al-Baqi, Ed.). Dar Ihya' al-Kutub al-'Arabiyyah.
- Malik, M. A. (2004). *Al-Muwatta'* (M. M. al-A'zami, Ed.; 1st ed.). Zayed bin Sultan Al Nahyan Charitable and Humanitarian Foundation.
- Group of Scholars. (1984–2006). *Al-Mawsu'ah al-fiqhiyyah al-Kuwaitiyyah* (2nd ed.). Dar al-Salasil, Dar al-Safwah Press, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs – Kuwait.
- Ibn Manzur, M. M. (1994). *Lisan al-'Arab* (3rd ed.). Dar Sadir.
- Muslim, M. H. (n.d.). *Sahih Muslim* (M. F. 'Abd al-Baqi, Ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- al-Nafrawi, A. G. (995 AH). *Al-Fawakih al-dawani 'ala Risalat Ibn Abi Zayd al-Qayrawani*. Dar al-Fikr.





“Contextual Indication Renders Questioning Unnecessary” Maxim and Its Applications in Financial Transactions and Personal Status Matters

Halima Muhammad Suhail Al-Rashdi *

halimaalrashdi@gmail.com

Abstract

This study explores the jurisprudential maxim "contextual indication renders questioning unnecessary" and its applications in financial transactions and personal status matters. Highlighting the significance of this principle, particularly in judicial contexts and dispute resolution, the study attempts to answer the following questions: 1) When do jurists recognize contextual indication as valid? 2) What scriptural evidence supports this maxim? 3) In what domains - specifically financial and personal status matters - is it applied? Employing inductive and descriptive methodologies, the study is organized into an introduction, two main sections, and a conclusion. The first section examines the conceptual foundations and jurisprudential legitimacy of the maxim, while the second analyzes its practical applications in financial transactions (e.g., contracts, sales) and personal status cases (e.g., marriage, divorce). Key findings indicate that jurists universally accept the general applicability of the contextual indication maxim in financial and personal matters, though disagreements arise in specific cases. It is also revealed that the maxim is rooted in Islamic legal tradition, with precedents in the practices of the Prophet Mohammed (peace be upon him), who relied on contextual indications in numerous rulings.

Keywords: Contextual indication, financial transactions, personal status matters, jurisprudential maxim, dispute resolution.

MA Student in Jurisprudence Principles, Department of Islamic Studies, College of Islamic and Arabic Studies, Wasl University, *
United Arab Emirates.

Cite this article as: Al-Rashdi, H. M. (2025). "Contextual Indication Renders Questioning Unnecessary" Maxim and Its Applications in Financial Transactions and Personal Status Matters, *Journal of Arts*, 13(2), 709 -722.
<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2607>

© 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.



قاعدة: "دلالة الحال تغني عن السؤال" وتطبيقاتها في المعاملات المالية والأحوال الشخصية

حليمة بنت محمد بن سهيل الراشدي*

halimaalrashdi@gmail.com

ملخص:

تدور فكرة هذه الدراسة حول بيان قاعدة: "دلالة الحال تغني عن السؤال" وتطبيقاتها على المعاملات المالية والأحوال الشخصية، وتتجلى أهميتها من خلال تسليط الضوء حول هذه القاعدة الفقهية التي يُعمل بها خاصة في مجالات القضاء والفصل بين المنازعات، إذ تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن عدد من التساؤلات منها: متى تعتبر دلالة الحال عند الفقهاء؟، وهل لهذه القاعدة دليل معتبر يعتد به شرعاً؟، وما مجال تطبيق هذه القاعدة في المعاملات المالية والأحوال الشخصية؟، متبعة في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي، والمنهج الوصفي، وتم تقسيم البحث إلى مقدمة ومبحثين ونتائج، المبحث الأول: مفهوم قاعدة دلالة الحال تغني عن السؤال ومشروعيتها. المبحث الثاني: مجالات تطبيق القاعدة. في المعاملات المالية والأحوال الشخصية. ثم ختمت الدراسة بخاتمة فيها عدد من النتائج التي من أبرزها: لا خلاف بين الفقهاء في تطبيق قاعدة دلالة الحال في المعاملات المالية والأحوال الشخصية عموماً، وإنما الخلاف بينهم في تطبيق القاعدة على الحالات المعينة، دلالة الحال معتبرة شرعاً، وقد عمل بها النبي صلى الله عليه وسلم في مواقف عديدة.

الكلمات المفتاحية: دلالة الحال، المعاملات المالية، الأحوال الشخصية، القاعدة الفقهية، الفصل بين المنازعات.

* طالبة ماجستير في الفقه وأصوله، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، جامعة الوصل، الإمارات العربية المتحدة..

للاقتباس: الراشدي، م. س. (2025). قاعدة: "دلالة الحال تغني عن السؤال" وتطبيقاتها في المعاملات المالية والأحوال الشخصية، مجلة الآداب، 13 (2)، 709-722. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2607>

© 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

إن استنباط الأحكام وتنزيلها على الوقائع إنما يأتي من خلال فهم النصوص الشرعية فهما صحيحا، لذلك فقد اهتم الفقهاء والأصوليون بألفاظ اللغة؛ لفهم مراد الله تعالى في خطابه للمكلفين، ولما كانت الألفاظ وسيلة لفهم المراد من الخطاب - سواء صدر من الشارع الحكيم أو من أحد المكلفين - كان لدلالة الحال أثرها في الفهم، وعليه فإن للأحوال والقرائن المصاحبة لتصرفات الإنسان من الأقوال دلالة تمكن من معرفة قصد المتصرف أو المتحدث، حتى لو لم يصرح بنيته ومراده.

أسباب اختيار الموضوع:

- هناك العديد من الأسباب التي كانت سبباً لاختيار موضوع البحث، وتتمثل هذه الأسباب في:
- بيان مدى أثر القاعدة على الأحكام الفقهية.
- تسليط الضوء على قاعدة "دلالة الحال تغني عن السؤال" للتعرف عليها من حيث مفهومها، ومشروعيتها.
- الوقوف على بعض تطبيقات القاعدة الفقهية في المعاملات المالية، والأحوال الشخصية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تسليط الضوء حول هذه القاعدة الفقهية التي يُعمل بها خاصة في مجالات القضاء والفصل في المنازعات.

وحيث كانت هذه القاعدة ترسي مبدأ لإثبات الأحكام، وصحة الأقضية، كان من المهم الاطلاع عليها، وفهم مجال تطبيقها، مع ضرب الأمثلة على ذلك ليتضح بالمثل المقال.

إشكالية البحث:

تكمن إشكالية البحث في الإجابة من سؤال حاصله:

ما معنى قاعدة: "دلالة الحال تغني عن السؤال؟ وما مفهومها؟ وهل لها تطبيقات؟

تساؤلات البحث:

- لما كانت هذه الدراسة مختصة بقاعدة "دلالة الحال تغني عن السؤال" الفقهية، اندرج تحت إشكالية البحث أسئلة أخرى، تساعد إجابتها على إخراج البحث بصورة علمية، وهذه الأسئلة هي:
- متى تعتبر دلالة الحال عند الفقهاء؟
 - وهل لهذه القاعدة دليل معتبر يعتد به شرعاً؟
 - وما مجال تطبيق هذه القاعدة في المعاملات المالية والأحوال الشخصية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث للإجابة عن إشكالية الدراسة، بالإضافة إلى ما نتج عنها من تساؤلات فرعية.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث في هذا الموضوع استخدام المنهج الاستقرائي، والمنهج الوصفي، وذلك من خلال استقراء مواضع ورود هذه القاعدة في كتب الفقه، وتطبيقاتها، بالإضافة إلى توصيف تلك التطبيقات، وخلاف العلماء فيها، ومذاهبهم، وارتباط قاعدة دلالة الحال بهذه التطبيقات.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث عن هذا الموضوع، والرجوع إلى محركات البحث، واستخدام وسائل البحث المتقدم، وقفت الباحثة على دراستين إحداهما في نفس الموضوع والأخرى متعلقة به:



أما الأولى فهي بعنوان دلالة الحال وتأثيرها في أحكام المعاملات المالية والأحوال الشخصية (دراسة فقهية تطبيقية)، للدكتور عمر محمود حسن، منشورة في مجلة الإحياء-المغرب، المجلد: 21، العدد: 29، (2021-9-19م).
وتحتوي الدراسة على تمهيد في مفهوم الإرادة وأهميتها ووسائلها، ومبحثين، الأول منهما في: دلالة الحال والألفاظ ذات الصلة بها، والقواعد الفقهية المتعلقة بها، ومدى اعتبارها، والمبحث الثاني في نماذج تطبيقية على دلالة الحال من المعاملات المالية والأحوال الشخصية.
ويفتقر بحثي عن تلك الدراسة من حيث إنه فبحثي مخصص لدراسة مفهوم قاعدة دلالة الحال تغني عن السؤال ومشروعيتها، وعرض بعض النماذج التوضيحية عن تطبيقاتها على المعاملات المالية والأحوال الشخصية.
والدراسة الثانية بعنوان: الدلالة حقيقتها، أنواعها، أحكامها، وقواعدها، للدكتور مسلم بن محمد الدوسري، منشورة في مجلة حوليات جامعة المجمع للبحوث والدراسات - جدة، العدد: 3، (1439هـ).
وتحتوي الدراسة على تمهيد في حقيقة الدلالة، وثلاثة فصول، الأول منها في: أنواع الدلالة، والثاني في: أحكام الدلالة، والثالث في: القواعد الفقهية ذات الصلة بالدلالة.
ويفتقر بحثي عن تلك الدراسة من حيث إنه جعل الحديث عن الدلالة بشكل عام، وضمن القواعد الفقهية الخاصة بالدلالة في فصل كامل، أما أنا فقد خصصت البحث للقاعدة الفقهية: دلالة الحال تغني عن السؤال.
هيكال البحث:

- مقدمة.
- المبحث الأول: مفهوم قاعدة دلالة الحال تغني عن السؤال ومشروعيتها.
 - المطلب الأول: مفهوم القاعدة وحقيقتها.
 - المطلب الثاني: مشروعية القاعدة.
- المبحث الثاني: مجالات تطبيق القاعدة في المعاملات المالية والأحوال الشخصية.
 - المطلب الأول: مجال تطبيق القاعدة في المعاملات المالية.
 - المطلب الثاني: مجال تطبيق القاعدة في الأحوال الشخصية.
- الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.
- قائمة المصادر والمراجع:
- المبحث الأول: مفهوم قاعدة دلالة الحال تغني عن السؤال ومشروعيتها.
القاعدة مركبة من ركنين هما موضوع القاعدة، ومحمول القاعدة التي ستعبر عنها الباحثة بحكم القاعدة، أما الركن الأول فهو: دلالة الحال، ومعنى كونها موضوع القاعدة: أن القاعدة وضعت للحديث عنها.
أما ركنها الثاني فهو: الإغناء عن السؤال، ومعنى كونها محمول القاعدة: أنها الحكم الذي وضع على موضوع القاعدة: لأن دلالة الحال لا بد لها من أمر تحمل عليه، وتطبق عند حدوثها، وهذا الأمر هو الإغناء عن السؤال كما تبين.
ولفهم هذه القاعدة لا بد من فهم موضوعها: لأنه الأساس الذي وضعت القاعدة لأجله، لذا فإن الحديث يحال على مفهوم القاعدة:

المطلب الأول: مفهوم القاعدة:

دلالة الحال مركب إضافي، ولفهم هذا المركب، لا بد من فهم جزأيه، ثم فهمه على أنه مركب:

أولاً الدلالة:

الدَّلَالَةُ فِي اللُّغَةِ: مَصْدَرٌ لِلْفِعْلِ "دَلَّ"، يُقَالُ: دَلَّ يَدُلُّ دَلًّا وَدَلَّالَةً، يَفْتَحُ الدَّالَ وَكَسْرُهَا، وَدُلُولَةٌ بِالضَّمِّ، وَالْفَتْحِ أَعْلَى، وَحَقِيقَةُ الدَّلَالَةِ فِي لُغَةِ الْعَرَبِ: إِبَانَةُ الشَّيْءِ بِأَمَارَةٍ تَتَعَلَّمُهَا، وَالدَّلِيلُ: الْأَمَارَةُ فِي الشَّيْءِ⁽¹⁾.

وفي اصطلاح المناطقة: "كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر"⁽²⁾.

ثانياً الحال:

الحال في اللغة: "كينونة الإنسان وما هو عليه من خير أو شر، ويذكر ويؤنث"⁽³⁾.

وفي الاصطلاح: "هو وصف فضلة مسوق لبيان هيئة صاحبه أو تأكيده أو تأكيد عامله أو مضمون الجملة قبله

نحو □ البَيْتَيْنِ اللَّيْلَةَ الضَّحَى الْبُكَاءُ □ [القصص:21]⁽⁴⁾.

ثالثاً: دلالة الحال بصفتها مركباً إضافياً:

عُرِفَتْ بأنها: "علامة غير اللفظ من عرف أو غيره، ويراد بها: ما دلت عليه القرائن، والمراد بالحال: الوضع العام للمسألة المبحوثة، فهي تعتمد على ملابسات الحادثة وما أحاط بها وما سبقها من أمور"⁽⁵⁾.

المعنى الإجمالي للقاعدة ومتى تعتبر:

تدل القاعدة على اعتبار الأحوال والقرائن التي تصاحب الإنسان من أقوال وأفعال، وجعلها أصلاً شرعياً صحيحاً يحكم به حين الخصومة، فهذه الأمور لها دلالة تمكن من معرفة قصد المتصرف أو المتحدث، حتى لو لم يصرح بنيتة ومراده، ودلالة الحال تجعل غير الملفوظ به في حكم الملفوظ، فلا يحتاج المقام بعدها إلى سؤال المتكلم عن قصده. لكن دلالة الحال تختلف قوة وضعفاً بحسب الأحوال المصاحبة، فتصل تارة إلى درجة اليقين وتارة إلى غلبة الظن، أو مجرد الظن أو دون ذلك، ويعمل بها كلها ما لم يوجد ما هو أقوى منها.

وفي كل الأحوال إذا وُجد نص بخلافها فلا يلتفت إلى دلالة الحال؛ لأن النص أقوى من الدلالة⁽⁶⁾.

وعليه فإن لهذه القاعدة أحوالاً تُعمل فيها، وأحوالاً يكون الأمر بخلاف ذلك، وقد استقرأ الدكتور عمر محمود حسن الأحوال التي تكتنف هذه القاعدة، والباحثة تنقل كلامه مع شيء من الاختصار والتصرف، وتحيل القارئ على المصادر التي اعتمد عليها الدكتور في دراسته:

فالحالة الأولى: أن يكون إعمال القاعدة دليلاً مرجوحاً، كما إذا وُجد تصريح بخلاف موضوعها - وهو دلالة الحال -،

فلا ينبغي إعمال القاعدة والحالة هذه؛ لأن التصريح أقوى من الدلالة كما تقدم.

والحالة الثانية: أن يكون إعمال القاعدة دليلاً مستقلاً مرجحاً في بناء الحكم عليها، كما في الحيل الشرعية في

المعاملات مثلاً، والمعارض في الأيمان، وغيرها، فحينئذ تعتبر دلالة الحال على من يرى تلك الأساليب مشروعة، ومن عكس انعكس.

والحالة الثالثة: أن يكون إعمال القاعدة قرينة مرجحة بين دليلين متعارضين، فحينئذ لا بد من إعمالها، خصوصاً

إذا كان الدليلان متجاذبين. ويشترط لإعمالها أن تكون صالحة للتعبير عن مقصودها، وأن تكون مصاحبة للتصرف الذي دل عليها، ومتى انتفى هذان الشرطان أو أحدهما بطل العمل بدلالة الحال في هذه الحالة. والله تعالى أعلم⁽⁷⁾.



المطلب الثاني: مشروعية القاعدة

من القرآن الكريم:

1 - قوله تعالى: ﴿لِلْفُقَرَاءِ الَّذِينَ أُحْصِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ لَا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِي الْأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُمْ بِسِيمَاهُمْ لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا﴾ [البقرة: 273].

وجه الدلالة: أنه لولا كان لهؤلاء الفقراء حال جميل، لما حسبهم الجاهل أغنياء، والمقصود أن الشرع لم بلغ القرائن ولا دلالات الحال، بل من استقرأ مصادر الشرع وموارده وجده شاهدا لها بالاعتبار مرتبا عليها الأحكام، ومن هذه الشواهد هذه الآية المذكورة⁽⁸⁾.

2 - قوله تعالى: ﴿وَجَاءَ عَلَى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ﴾ [يوسف: 18].

وجه الدلالة: أن إخوة يوسف - عليه السلام - لخطوا قميصه بدم وجعلوه علامة لصدقهم، غير أن سيدنا يعقوب - عليه السلام - أنكر عليهم ادعاءهم؛ لما رآه من عدم تمزق القميص⁽⁹⁾. فعدم تمزق القميص دلالة الحال على أنهم لخطوا قميصه بدم.

3 - قوله تعالى: ﴿وَأَشْبَقَ الْأَبَاقُ وَقَدَّتْ قَمِيصُهُ مِنْ دُبُرٍ وَأَلْفَيْ سَيْدَهَا لِدَا الْأَبَاقِ قَالَتْ مَا جَزَاءُ مَنْ أَرَادَ بِأَهْلِكَ سُوءًا إِلَّا أَنْ يُسْجَنَ أَوْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [يوسف: 25]. قَالَ هِيَ رَاوَدَتْنِي عَنْ نَفْسِي وَشَهِدَ شَاهِدٌ مِنْ أَهْلِهَا إِنْ كَانَ قَمِيصُهُ وَفَدَّ مِنْ قُبُلٍ فَصَدَقَتْ وَهُوَ مِنَ الْكَذِبِينَ ﴿وَأِنْ كَانَ قَمِيصُهُ وَفَدَّ مِنْ دُبُرٍ فَكَذَبَتْ وَهُوَ مِنَ الصَّادِقِينَ﴾ [يوسف: 26]. فَلَمَّا رَأَى قَمِيصَهُ وَفَدَّ مِنْ دُبُرٍ قَالَ إِنَّهُ وَمَنْ يَكْذِبُ كُنَّ إِنْ يَكْذِبُ كُنَّ عَظِيمٌ﴾ [يوسف: 28-25].

وجه الدلالة: أن كون قميص يوسف عليه السلام مشقوقاً من جهة الخلف دليل واضح على أنه كان هارباً منها، وأنها كانت تطلبه من خلفه، وهي دلالة حال، وقد تبين منها أنه بريء مما نسبته إليه، فأيقن العزيز صدق يوسف - عليه السلام - من دلالة شق القميص.

وقد ذكر الله تعالى هذه القصة في معرض التسليم بصحة الاعتماد على هذا الدليل، مما يدل على أن الحكم بمثل ذلك حق وصواب⁽¹⁰⁾، وشرع ما قبلنا شرع لنا ما لم يرد دليل على خلافه⁽¹¹⁾.

قال الكيا هرسى: "وكان شريح وإياس بن معاوية يعملان على العلامات في حكومات، وأصل ذلك على هذه الآية"⁽¹²⁾ يعني قوله تعالى: ﴿وَشَهِدَ شَاهِدٌ مِنْ أَهْلِهَا﴾ [يوسف: 26].

من السنة النبوية المطهرة:

1 - عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: "كَانَتْ امْرَأَتَانِ مَعَهُمَا ابْنَاهُمَا، جَاءَ الذِّئْبُ فَذَهَبَ بِأَبْنٍ إِحْدَاهُمَا، فَقَالَتْ لِصَاحِبَتِهَا: إِنَّمَا ذَهَبَ بِابْنِكَ، وَقَالَتِ الْآخَرَى: إِنَّمَا ذَهَبَ بِابْنِكَ، فَتَحَاكَمَتَا إِلَى دَاوُدَ - عَلَيْهِ السَّلَامُ - فَقَضَى بِهِ لِلْكُبْرَى، فَخَرَجَتَا عَلَى سُلَيْمَانَ بْنِ دَاوُدَ - عَلَيْهِمَا السَّلَامُ - فَأَخْبَرَتَاهُ، فَقَالَ: ائْتُونِي بِالسَّيِّئَيْنِ أَشَقَّهُ بَيْنَهُمَا، فَقَالَتِ الصُّغْرَى: لَا تَفْعَلْ يَرْحَمُكَ اللَّهُ هُوَ ابْنُهَا، فَقَضَى بِهِ لِلصُّغْرَى"⁽¹³⁾.

قال القاضي عياض: ومثل هذا يفعله نهاء الحكام مآلاً للاستدلال بأمور لو تجردت لم يقض بها في شيء، لكن يقيم بها الحجة والإرهاب على المدعي حتى يستبين منه الاضطراب، ويضطر إلى الاعتراف، ورب قوي الشكيمة في الباطل لا تنفع فيه رقية ولا حيلة⁽¹⁴⁾.

2 - قوله ﷺ للغلامين اللذين ابتدرا أبا جهل ليقتلاه: "أيكما قتله؟" قال كل واحد منهما: "أنا قتلته"، فقال: "هل مسحتما سيفيكما؟" قالوا: "لا"، فنظر في السيفين، فقال: "كلاكما قتله"⁽¹⁵⁾.

وجه الدلالة: أنه ﷺ جعل الدم في النصل دلالة شاهدة على قاتل أبي جهل، وهذا من أحسن الأحكام، وأحقها بالاتباع، والقرائن القاطعة معتبرة عند أكثر الفقهاء، مستدلين بحكم النبي ﷺ في هذا الحديث⁽¹⁶⁾.
المبحث الثاني: مجالات تطبيق قاعدة دلالة الحال تغني عن السؤال في المعاملات المالية والأحوال الشخصية، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مجال تطبيق القاعدة في المعاملات المالية

1 - البيع بالتعاطي وهو: أن يأخذ المشتري المبيع ويدفع للبائع الثمن، أو يدفع البائع المبيع فيدفع له الآخر ثمنه من غير تكلم ولا إشارة، أو قد يوجد لفظ من أحدهما⁽¹⁷⁾.

وقد اختلف الفقهاء في صحة هذا البيع ولزومه إلى أقوال:
القول الأول: ذهب: جمهور الحنفية⁽¹⁸⁾ والمالكية⁽¹⁹⁾ والحنابلة⁽²⁰⁾ إلى صحة هذا البيع.
والقول الثاني: ذهب جمهور الشافعية إلى عدم صحته⁽²¹⁾.

والقول الثالث: فصل بعضهم، فقال ابن سريج والرويانى والقنطري: أنه يصح البيع بالمحقرات، كرطل خبز ونحوه مما يعتاد فيه المعاطاة، وقيل: المحقرات ما دون نصاب السرقة. وقال مالك والنووي والمتولي والبغوي وابن الصباغ: ينعقد البيع في كل ما يعده الناس بيعا، وقال الغزالي: للبائع أن يملك الثمن الذي قبضه إن ساوى قيمة ما دفعه؛ لأنه مستحق ظفر بمثل حقه والمالك راض⁽²²⁾.

وعدة القائلين بانعقاد بيع المعاطاة: أن الأفعال، وإن انتفت منها الدلالة الوضعية ففيها دلالة عرفية، وهي كافية، إذ المقصود من التجارة إنما هو أخذ ما في يد غيرك بدفع عوض عن طيب نفس منكما فتكفي دلالة العرف⁽²³⁾.
 واحتج الشافعية: بأن فعل الأخذ والإعطاء لا دلالة له بالوضع، فلا ينعقد به البيع، وقد علم اشتراط التراضي في البيع من قوله تعالى: ﴿إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ﴾ [النساء من الآية: 29].

كما اشتهر عن الإمام الشافعي رحمه الله تعالى أنه كان يعمل بالظواهر، وفي هذه الحالة لم يظهر من طرفي العقد ما يعبر عن الرضى، إذ الرضى معتبر بالأقوال دون الأفعال⁽²⁴⁾.

الترجيح: يرجح للباحثة قول الجمهور، وذلك لقوة أدلتهم، ويتبين للباحثة أن أثر القاعدة واضح جلي، فدلالة حال البائع بدفع المبيع وحال المشتري بدفع الثمن على رضا بالبائع والشراء فأغناهم ذلك عن السؤال.

2 - لو تراخى القبول عن الإيجاب في عقد البيع وغيره مما يشترط فيه القبول، بمدة تقطع الاتفاق عرفا، أو تشاغل أحدهما عن العقد بأمر آخر، أو قام من المجلس بعد الإيجاب، بطل الإيجاب عند جمهور الفقهاء من الشافعية⁽²⁵⁾، والحنابلة⁽²⁶⁾، والحنفية⁽²⁷⁾، حتى إنه إن قال قبلت بعد ذلك، لم ينعقد ذلك العقد؛ عملا بدلالة حال هذا الشخص، إذ إن فعله هذا - أيًا كان - يعد إعراضا عن إتمام العقد، ومن شروط انعقاد العقد عند الفقهاء موالة القبول للإيجاب⁽²⁸⁾.

3 - لو تصرف المشتري في المبيع بعدما ظهر له التدليس والتغيير به، أو ظهر له أن المبيع عيبا، ثم سكت عنه مدة توجي برضاه بالعيب، فليس له حق الرد بالخيار في الحالتين، حتى إنه إن عاد إلى البائع ليرد المبيع، لم يصح رده عند الجمهور، من المالكية⁽²⁹⁾، والحنابلة⁽³⁰⁾، والحنفية⁽³¹⁾، لأنهم أقاموا دلالة حاله من سكوت أو تصرف مقام رضاه بالعقد.



المطلب الثاني: مجال تطبيق القاعدة في الأحوال الشخصية

1 - اختلف العلماء في حكم نكاح المريض مرض الموت⁽³²⁾، ومن في حكمه - كمن كان محصوراً، أو في صف القتال، أو من سينفذ عليه حكم الإعدام، أو راكب السفينة تلاطمت به الأمواج وخيف الغرق أو المرأة الحامل إذا أخذها الطلق، أو المقعد والمفلوج ما داما يزداد ما بهما - فذهب الإمام مالك - رحمه الله تعالى - إلى أن النكاح غير صحيح⁽³³⁾، وذهب جمهور الفقهاء، الشافعية⁽³⁴⁾، والحنابلة⁽³⁵⁾، والحنفية⁽³⁶⁾، إلى تصحيح العقد.

وقد اعتمد الإمام مالك - رحمه الله تعالى - في منعه لصحة النكاح، على أن المريض مرض الموت والحالة هذه دليل على قصد الإضرار بالورثة بإدخال وارث جديد عليهم لِيُنْقَصَ من أنصبتهم من الميراث. فقد جعل دلالة الحال القائمة في هذا الوضع سبباً كافياً لإفساد عقد النكاح، وإن اكتملت أركانه وشروطه⁽³⁷⁾.

ودليل الجمهور أن العقد إن استوفى أركانه وشروطه في هذه الحالة يصح كما يصح في حالة صحته، لا فرق بين الحالتين⁽³⁸⁾.

2 - كما اختلف العلماء في نكاح المريض مرض الموت، اختلفوا في حكم طلاقه إذا أبانها، ثم مات عنها في أثناء العدة من هذا الطلاق، هل ترثه؟ أم لا؟

فقال جمهور الفقهاء من المالكية⁽³⁹⁾، والحنابلة⁽⁴⁰⁾، والحنفية⁽⁴¹⁾، وكذا روي عن الشافعي في القديم⁽⁴²⁾، بأنها ترث، وهؤلاء على خلاف بينهم في وقت الإرث، فقال الحنفية ترثه ما لم تنقض عدها، وقال المالكية ترثه وإن انقضت عدها، والمشهور عن مذهب الإمام أحمد أنه قال بتوريثها ما لم تتزوج، وعن الإمام الشافعي روي القولان، والذي دعا الجمهور إلى توريثها منه، على أن الأصل في هذه الحالة أنها لا ترث، معاملته بنقيض مقصوده، حيث ظهر من طلاقه في مرض موته قصد حرمانها من الميراث، فترث عند الجمهور بناء على دلالة الحال هذه⁽⁴³⁾، وقد ذهب الإمام الشافعي في المذهب الجديد إلى أنها لا ترثه⁽⁴⁴⁾.

3 - كنيات الطلاق في حالة الغضب والخصومة لا يُقبل دعوى عدم إرادة الطلاق بها عند الحنفية⁽⁴⁵⁾ ورواية مشهورة عند الحنابلة⁽⁴⁶⁾، عملاً بدلالة الحال، خلافاً للجمهور، من المالكية⁽⁴⁷⁾، والشافعية⁽⁴⁸⁾، ورواية عند الحنابلة⁽⁴⁹⁾، فإنهم اعتبروا النية في هذه الحالة، بحيث إذا نوى بلفظ الكناية فإن الطلاق يقع. خلافاً للجمهور، من المالكية⁽⁵⁰⁾، والشافعية⁽⁵¹⁾، ورواية عند الحنابلة⁽⁵²⁾، فإنهم اعتبروا النية في هذه الحالة، بحيث إذا نوى بلفظ الكناية الطلاق يقع.

وبذلك نرى العمل بدلالة الحال على مذهب أبي حنيفة حيث إن الطلاق يقع بالنية أو دلالة الحال، فعنده تقوم قرينة الحال مقام النية، لأن دلالة الحال هنا تقوم مقام النية، فتغني عن سؤاله فيما إذا كان يريد طلاقها أم لا، ولا عبرة لدعائه.

الخاتمة وأهم النتائج:

بعد الانتهاء من البحث توصلت الباحثة إلى نتائج تبرزها فيما يلي:

- تتكون القاعدة من ركنين: هما موضوع القاعدة، وهو: دلالة الحال، ومحمول القاعدة، وهو: الإغناء عن السؤال.
- دلالة الحال بالمعنى المركب تعني أي علامة غير اللفظ من عرف أو غيره يتميز بها أمر ما.
- لا تعمل القاعدة إذا وجد تصريح بمخالفة موضوعها.



- عند إعمال القاعدة يجب مراعاة الشروط الواجبة لذلك وهي: عدم مخالفة التصريح، وأن تكون دلالة الحال صالحة للتعبير عن مقصودها، وأن تكون مصاحبة للتصرف الدال عليها.
- دلالة الحال معتبرة شرعا، وقد عمل بها النبي ﷺ في مواقف عديدة.
- لا خلاف بين الفقهاء في تطبيق قاعدة دلالة الحال في المعاملات المالية والأحوال الشخصية عموما، وإنما الخلاف بينهم في تطبيق القاعدة على الحالات المعينة.

الهوامش والاحالات:

- (1) ينظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة: 259/2، باب (الدال) وما بعدها في المضاعف والمطابق؛ الرازي، مختار الصحاح: 106، مادة (دل ل).
- (2) الأنصاري، الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة: 79.
- (3) ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم: 8/4.
- (4) ابن هشام النحوي، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: 316.
- (5) البورنو، موسوعة القواعد الفقهية: 319/2/1، 345/4، 390.
- (6) ينظر: البورنو، موسوعة القواعد الفقهية: 319/2/1، 390/4؛ الزحيلي، القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة: 798/2.
- (7) ينظر: حسن، دلالة الحال وتأثيرها في أحكام المعاملات المالية والأحوال الشخصية: 19، 20.
- (8) ينظر: ابن قيم الجوزية، بدائع الفوائد: 1039/3؛ الزيلعي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق: 297/1.
- (9) الجصاص، أحكام القرآن: 181/2.
- (10) ينظر: الدوسري، الدلالة حقيقتها، أنواعها، أحكامها، وقواعدها: 30.
- (11) ابن تيمية، شرح عمدة الفقه: 748/2.
- (12) الكيا هراسي، أحكام القرآن: 231/4.
- (13) البخاري، صحيح البخاري: 485/6، ح (6387).
- (14) القاضي عياض، إكمال المعلم بفوائد مسلم: 580/5.
- (15) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 1144/3، كتاب الخمس، باب: من لم يخمس الأسلاب، ومن قتل قتيلا فله سلبه من غير أن يخمس، وحكم الإمام فيه، ح (2972).
- (16) ينظر: ابن قيم الجوزية، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية: 11؛ الطريفي، التفسير والبيان لأحكام القرآن: 1635/3.
- (17) ينظر: الدسوقي، حاشية الدسوقي: 3/3؛ الشربيني، مغني المحتاج: 326/2.
- (18) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 134/5.
- (19) ينظر: الرعي، مواهب الجليل: 229/4؛ الدسوقي، حاشية الدسوقي: 3/3.
- (20) ابن مفلح، الفروع: 122/6.
- (21) ينظر: الشربيني، مغني المحتاج، 325/2، 326؛ النووي، روضة الطالبين: 338/3، 339.
- (22) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 134/5؛ النووي، روضة الطالبين: 338/3، 339؛ الشربيني، مغني المحتاج: 325/2، 326.



- (23) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 134/5؛ الرعي، مواهب الجليل: 228/4، 229.
- (24) ينظر: الشافعي، الأم: 313/7؛ الشريبي، مغني المحتاج: 325/2.
- (25) ينظر: العمراني، البيان في مذهب الإمام الشافعي: 15/5.
- (26) ينظر: ابن قدامة، المغني: 463/9.
- (27) ينظر: ابن نجيم، النهر الفائق شرح كنز الدقائق: 341/3.
- (28) ينظر: الميداني، الباب في شرح الكتاب: 4/2؛ التتائي، جواهر الدرر في حل ألفاظ المختصر: 7/5؛ الرحيباني، مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى: 6/3.
- (29) ينظر: القاضي عبد الوهاب، المعونة على مذهب عالم المدينة: 1056/2.
- (30) ينظر: ابن أبي عمر، الشرح الكبير: 351/11؛ العمراني، البيان في مذهب الشافعي: 36/5.
- (31) ينظر: الحصكفي، الدر المختار شرح تنوير الأبصار وجامع البحار: 404.
- (32) فسر مرض الموت بأنه المرض الذي يخاف منه الهلاك غالبا أن يكون صاحب فراش، وفسره بمن يكون بحال لا يقوم بحوائجه كالأصحاء وكلامه واضح، ينظر: البابرتي، العناية شرح الهداية: 151/4.
- (33) ينظر: ابن رشد الحفيد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد: 69/3.
- (34) ينظر: الشافعي، الأم: 109/4.
- (35) ينظر: الهوتي، كشف القناع عن متن الإقناع: 7/5.
- (36) ينظر: ابن نجيم، البحر الرائق شرح كنز الدقائق: 83/4.
- (37) ينظر: ابن رشد الحفيد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد: 69/3.
- (38) ينظر: البيهقي، السنن الكبرى: 452/6؛ الشافعي، الأم: 109/4؛ الحجاوي، الإقناع في فقه الإمام أحمد: 119/3؛ البابرتي، العناية: 383/8.
- (39) ينظر: ابن عبد البر، الكافي في فقه أهل المدينة: 584/2.
- (40) ينظر: الهوتي، كشف القناع عن متن الإقناع: 482/4.
- (41) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 218/3.
- (42) ينظر: البغوي، التهذيب في فقه الإمام الشافعي: 100/6.
- (43) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 218/3؛ العيني، البناية شرح الهداية: 439/5؛ ابن أبي زيد القيرواني، الذب عن مذهب الإمام مالك: 419/1؛ ابن عبد البر، الكافي في فقه أهل المدينة: 584/2؛ البغوي، التهذيب في فقه الإمام الشافعي: 100/6؛ ابن قدامة، المغني: 314/2؛ التسولي، البهجة في شرح التحفة: 565/1؛ الماوردي، الحاوي الكبير: 264/10؛ الهوتي، كشف القناع عن متن الإقناع: 416/3؛ ابن تيمية، الفتاوى الكبرى: 322/3.
- (44) ينظر: الماوردي، الحاوي الكبير: 264/10.
- (45) ينظر: ابن الهمام، شرح فتح القدير على الهداية: 66/4.
- (46) ينظر: ابن مفلح الحفيد، المبدع في شرح المقنع: 317/6.
- (47) ينظر: العدوي، حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني: 87/2.
- (48) ينظر: الماوردي، الحاوي الكبير، 155/10.



(49) ينظر: بابين مفلح الحفيد، المبدع في شرح المقنع: 317/6.

(50) ينظر: العدوي، حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني: 87/2.

(51) ينظر: الماوردي، الحاوي الكبير: 155/10.

(52) ينظر: ابن مفلح الحفيد، المبدع في شرح المقنع: 317/6.

المراجع

- الأنصاري، ز. م. (1411). *الحدود الأنيفة والتعريفات الدقيقة* (مازن المبارك، تحقيق؛ ط.1). دار الفكر المعاصر.
- البابرتي، م. م. (1389). *العناية شرح الهداية، مطبوع بهامش فتح القدير للكمال ابن الهمام* (ط.1).. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- البخاري، م. إ. (1414). *صحيح البخاري* (مصطفى ديب البغا، تحقيق؛ ط.5). دار ابن كثير، ودار اليمامة.
- البغوي، ح. م. (1418). *التهذيب في فقه الإمام الشافعي* (عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- البهوتي، م. ي. (1968). *كشاف القناع عن متن الإقناع* (هلال مصيلحي مصطفى هلال، تحقيق). مكتبة النصر الحديثة.
- البورنو، م. ص. (1424). *موسوعة القواعد الفقهية* (ط.1). مؤسسة الرسالة.
- البيهقي، أ. ح. (1424). *السنن الكبرى* (محمد عبد القادر عطا، تحقيق؛ ط.3). دار الكتب العلمية.
- التتائي، م. إ. (1435). *جواهر الدرر في حل ألفاظ المختصر* (نوري حسن حامد المسلاتي، تحقيق؛ ط.1). دار ابن حزم.
- التسولي، ع. ع. (1418). *البهجة في شرح التحفة* (محمد عبد القادر شاهين، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن تيمية، أ. ع. (1440). *شرح عمدة الفقه* (محمد أجمل الإصلاحي، وزاهر بن سالم بلفقيه، تحقيق؛ ط.3). دار عطاءات العلم، ودار ابن حزم.
- الجصاص، أ. ع. (1405). *أحكام القرآن* (محمد صادق القمحاوي، تحقيق) دار إحياء التراث العربي.
- الحجاوي، م. م. (د.ت). *الإقناع في فقه الإمام أحمد* (عبد اللطيف محمد موسى السبكي، تحقيق). دار المعرفة.
- حسن، ع. م. (2021). *دلالة الحال وتأثيرها في أحكام المعاملات المالية والأحوال الشخصية، دراسة فقهية تطبيقية، مجلة الإحياء*. 21(2)، 11-30.
- الحصكفي، م. ع. (1423). *الدر المختار شرح تنوير الأبصار وجامع البحار* (عبد المنعم خليل إبراهيم، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الدسوقي، م. أ. (د.ت). *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*، دار الفكر.
- الدوسري، م. م. (1429). *الدلالة حقيقتها، أنواعها، أحكامها، وقواعدها، حويلات جامعة /المجموعة للبحوث والدراسات*، (3)، 1-62.
- الرازي اللغوي، م. أ. (1420). *مختار الصحاح* (يوسف الشيخ محمد، تحقيق؛ ط.5). المكتبة العصرية، الدار النموذجية.
- الرحباني، م. س. (1415). *مطالب أولى النهى في شرح غاية المنتهى* (ط.2). المكتب الإسلامي.
- ابن رشد الحفيد، م. أ. (1425). *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*، دار الحديث.
- الرّعيني، م. ع. (1992). *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*، دار الفكر.



- الزحيلي، م. (1427). القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة (ط.1). دار الفكر.
- ابن أبي زيد القيرواني، ع. أ. (1432). الذب عم مذهب الإمام مالك (محمد العلمي، تحقيق؛ ط.1). الرابطة المحمدية للعلماء.
- الزليعي، ع. ع. (1314). تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، والحاشية للشليبي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن أحمد الشليبي (ط.1). المطبعة الأميرية الكبرى.
- ابن سيده، ع. إ. (1421). المحكم والمحيط الأعظم (عبد الحميد هندواي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الشافعي، م. إ. (1403). الأم (ط.2). دار الفكر.
- الشربيني، م. م. (1415). معني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الطريفي، ع. (1483). التفسير والبيان لأحكام القرآن. مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع.
- ابن عبد البر، ي. ع. (1400). الكافي في فقه أهل المدينة (محمد محمد أحيّد ولد ماديك الموريتاني، تحقيق؛ ط.2). مكتبة الرياض الحديثة.
- العدوي، ع. أ. (1994). حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني (يوسف الشيخ محمد البقاعي، تحقيق). دار الفكر.
- العمري، ي. أ. س. (1421). البيان في مذهب الإمام الشافعي (قاسم محمد النورس، تحقيق؛ ط.1). دار المنهاج.
- العيني، م. أ. (1420). البنائية شرح الهداية (أيمن صالح شعبان، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أ. ف. (1399). معجم مقاييس اللغة (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.
- القاضي عبد الوهاب، ع. ع. (د.ت). المعونة على مذهب عالم المدينة: تحقيق ودراسة (حميش عبد الحق، تحقيق). المكتبة التجارية.
- القاضي عياض، ع. م. (1419). إكمال المعلم بفوائد مسلم (يحيى إسماعيل، تحقيق؛ ط.1). دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن قدامة، ع. أ. (1417). المغني (عبد الله بن عبد المحسن التركي، وعبد الفتاح محمد الحلو، تحقيق؛ ط.3). دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن قدامة، ع. ع. (1983). الشرح الكبير على متن المقنع. دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع.
- ابن قيم الجوزية، م. أ. (د.ت). الطرق الحكمية في السياسة الشرعية. مكتبة دار البيان.
- ابن قيم الجوزية، م. أ. (1440). بدائع الفوائد (علي بن محمد عمران، تحقيق؛ ط.5). دار عطاءات العلم، ودار ابن حزم.
- الكاساني، أ. م. (1328). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (ط.1). مطبعة شركة المطبوعات العلمية، مطبعة الجمالية.
- الكيا هراسي، ع. م. (1405). أحكام القرآن (موسى محمد علي وعزة، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب العلمية.
- ابن مفلح، م. م. (2003). الفروع، ومعه تصحيح الفروع، لعلي بن سليمان المرادوي، وإليهما حاشية ابن قدس، لأبي بكر بن إبراهيم البعلي (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة، دار المؤيد.
- الميداني، ع. ط. (د.ت). اللباب في شرح الكتاب (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق). المكتبة العلمية.
- ابن نجيم، ع. إ. (1422). النهر الفائق شرح كنز الدقائق (أحمد عزو عناية، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- النووي، ي. ش. (1412). روضة الطالبين وعمدة المفتين (زهير الشاويش، تحقيق؛ ط.1). المكتب الإسلامي.



ابن هشام النحوي، ع. ي. (د.ت). شرح سندور الذهب في معرفة كلام العرب (عبد الغني الدقر، تحقيق). الشركة المتحدة للتوزيع.

ابن الهمام، م. ع. (1970). شرح فتح القدير على الهداية. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

References

- Al-Ansari, Z. M. (1990/1411 AH). *Al-Hudūd al-anīqah wa al-ta'rīfāt al-daḥīqah* (M. Al-Mubarak, Ed.; 1st ed.). Dār al-Fikr al-Mu'aṣṣir.
- Al-Babartī, M. M. (1969/1389 AH). *Al-'Ināyah sharḥ al-Hidāyah*, printed in the margins of *Faṭḥ al-Qadīr* by al-Kamāl ibn al-Humām (1st ed.). Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī Press.
- Al-Bukhārī, M. I. (1994/1414 AH). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (M. Dīb al-Bughā, Ed.; 5th ed.). Dār Ibn Kathīr; Dār al-Yamāmah.
- Al-Baghawī, H. M. (1997/1418 AH). *Al-Taḥdhīb fī fiqh al-imām al-Shāfi'ī* (Ā. A. 'Abd al-Mawjūd & 'A. M. Mu'waḍ, Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Buhūtī, M. Y. (1968). *Kashshāf al-qinā' 'an matn al-Iqnā'* (H. M. Muṣṭafā Hilāl, Ed.). Maktabat al-Naṣr al-Ḥadīthah.
- Al-Burnū, M. Ş. (2003/1424 AH). *Mawsū'at al-qawā'id al-fiqhiyyah* (1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.
- Al-Bayhaqī, A. H. (2003/1424 AH). *Al-Sunan al-kubrā* (M. 'A. 'Aṭā, Ed.; 3rd ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Tatā'ī, M. I. (2014/1435 AH). *Jawāhir al-durar fī ḥall al-fāz al-Mukhtaṣar* (N. H. H. al-Misallatī, Ed.; 1st ed.). Dār Ibn Ḥazm.
- Al-Tasūlī, 'A. 'A. (1997/1418 AH). *Al-Baḥjah fī sharḥ al-Tuḥfah* (M. 'A. Shāhin, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Taymiyyah, A. 'A. (2019/1440 AH). *Sharḥ 'Umdah al-fiqh* (M. A. al-Iṣlāḥī & Z. S. Balfaqīh, Eds.; 3rd ed.). Dār 'Aṭā'at al-'Ilm; Dār Ibn Ḥazm.
- Al-Jaṣṣāṣ, A. 'A. (1985/1405 AH). *Aḥkām al-Qur'ān* (M. Ş. al-Qamḥawī, Ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Ḥajjāwī, M. M. (n.d.). *Al-Iqnā' fī fiqh al-imām Aḥmad* (A. M. al-Subkī, Ed.). Dār al-Ma'rīfah.
- Ḥasan, 'A. M. (2021). Dalālat al-ḥāl wa ta'thīruḥā fī aḥkām al-mu'āmalāt al-māliyah wa al-aḥwāl al-shakḥsiyyah: Dirāsah fiqhiyyah taṭbiqiyyah. *Majallat al-Iḥyā'*, 21(2), 11–30.
- Al-Ḥaṣḥafī, M. 'A. (2002/1423 AH). *Al-Durr al-mukhtār sharḥ Tanwīr al-abṣār wa jāmi' al-biḥār* (A. K. Ibrāhīm, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Dusūqī, M. A. (n.d.). *Ḥāshiyat al-Dusūqī 'alā al-sharḥ al-kabīr*. Dār al-Fikr.
- Al-Dawsarī, M. M. (2008/1429 AH). Al-dalālah: Ḥaḥiqatuhā, anwa'uhā, aḥkāmuhā, wa qawā'iduhā. *Ḥawliyyāt Jāmi'at al-Majma'ah lil-Buḥūth wa al-Dirāsāt*, (3), 1–62.
- Al-Rāzī, M. A. (1999/1420 AH). *Mukhtār al-ṣiḥāḥ* (Y. al-Shaykh Muḥammad, Ed.; 5th ed.). Al-Maktabah al-'Aṣriyyah; Al-Dār al-Namūdhiyyah.
- Al-Raḥībānī, M. S. (1994/1415 AH). *Maṭālib ulī al-nuḥā fī sharḥ ghāyat al-muntahā* (2nd ed.). Al-Maktab al-Islāmī.
- Ibn Rushd al-Ḥafīd, M. A. (2004/1425 AH). *Bidāyat al-mujtahid wa nihāyat al-muqtaṣid*. Dār al-Ḥadīth.
- Al-Ru'aynī, M. 'A. (1992). *Mawāhib al-Jalīl li-sharḥ Mukhtaṣar Khalīl*. Dār al-Fikr.
- Al-Zuḥaylī, M. (2006/1427 AH). *Al-Qawā'id al-fiqhiyyah wa taṭbiqātuhā fī al-madhāhib al-arba'ah* (1st ed.). Dār al-Fikr.
- Ibn Abī Zayd al-Qayrawānī, 'A. A. (2011/1432 AH). *Al-Dhabb 'an madhhab al-imām Mālik* (M. al-'Alamī, Ed.; 1st ed.). Al-Rābiṭah al-Muḥammadiyyah lil-'Ulamā'.
- Al-Zaylā'ī, 'A. 'A. (1896/1314 AH). *Tabyīn al-ḥaqā'iq sharḥ Kanz al-daḥā'iq*, with Ḥāshiyat al-Shalabī (1st ed.). Al-Maṭba'ah al-Amīriyyah al-Kubrā.
- Ibn Sīdā, 'A. I. (2000/1421 AH). *Al-Muḥkam wa al-muḥīṭ al-a'ẓam* (A. H. Hindāwī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Shāfi'ī, M. I. (1983/1403 AH). *Al-Umm* (2nd ed.). Dār al-Fikr.



- Al-Shirbīnī, M. M. (1995/1415 AH). *Mughnī al-muhtāj ilā ma'rifat ma'ānī alfāz al-Minhāj* ('A. M. Mu'waḍ & 'Ā. A. 'Abd al-Mawjūd, Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Ṭarfī, 'A. (n.d.). *Al-Tafsīr wa al-bayān li-aḥkām al-Qur'ān*. Maktabat Dār al-Minhāj li-al-Nashr wa al-Tawzī'.
- Ibn 'Abd al-Barr, Y. A. (1980/1400 AH). *Al-Kāfī fī fiqh ahl al-Madīnah* (M. M. Aḥīd Wuld Mādik al-Mūrītānī, Ed.; 2nd ed.). Maktabat al-Riyāḍ al-Ḥadīthah.
- Al-'Adawī, 'A. A. (1994). *Ḥashīyat al-'Adawī 'alā sharḥ Kifāyat al-ṭālib al-rabbānī* (Y. al-Shaykh Muḥammad al-Biqā'i, Ed.). Dār al-Fikr.
- Al-'Umrānī, Y. A. S. (2000/1421 AH). *Al-Bayān fī madhhab al-imām al-Shāfi'i* (Q. M. al-Nawras, Ed.; 1st ed.). Dār al-Minhāj.
- Al-'Aynī, M. A. (1999/1420 AH). *Al-Bināyah sharḥ al-Hidāyah* (A. Ṣ. Sha'bān, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Fāris, A. F. (1979/1399 AH). *Mu'jam maqāyīs al-lughah* ('A. S. Hārūn, Ed.). Dār al-Fikr.
- Al-Qaḍī 'Abd al-Waḥḥab, 'A. 'A. (n.d.). *Al-Ma'ūnah 'alā madhhab 'ālim al-Madīnah: Taḥqīq wa dirāsah* (H. 'Abd al-Ḥaqq, Ed.). Al-Maktabah al-Tijāriyyah.
- Al-Qaḍī 'Iyāḍ, 'A. M. (1998/1419 AH). *Ikmāl al-mu'allim bi-fawā'id Muslim* (Y. Ismā'il, Ed.; 1st ed.). Dār al-Wafā' li-al-Ṭibā'ah wa al-Nashr wa al-Tawzī'.
- Ibn Qudāmah, 'A. A. (1996/1417 AH). *Al-Mughnī* ('A. A. al-Turkī & 'A. M. al-Ḥilū, Eds.; 3rd ed.). Dār 'Ālam al-Kutub.
- Ibn Qudāmah, 'A. A. (1983). *Al-Sharḥ al-kabīr 'alā matn al-Muqni'*. Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. A. (n.d.). *Al-Ṭuruq al-ḥukmiyyah fī al-siyāsah al-shar'iyyah*. Maktabat Dār al-Bayān.
- Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. A. (2019/1440 AH). *Badā'i' al-fawā'id* ('A. M. 'Imrān, Ed.; 5th ed.). Dār 'Aṭā'at al-'Ilm; Dār Ibn Ḥazm.
- Al-Kasānī, A. M. (1910/1328 AH). *Badā'i' al-ṣanā'i' fī tartīb al-sharā'i'* (1st ed.). Maṭba'at Sharikat al-Maṭbū'āt al-'Ilmiyyah, Maṭba'at al-Jamāliyyah.
- Al-Kiyā al-Harrāsī, 'A. M. (1985/1405 AH). *Aḥkām al-Qur'ān* (M. M. 'Alī & 'Azzah, Eds.; 2nd ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Muflīh, M. M. (2003). *Al-Furū'*, with *Taṣḥīḥ al-Furū'* by 'Alī ibn Sulaymān al-Mirdāwī and *Ḥashīyat Ibn Qudās* by Abū Bakr ibn Ibrāhīm al-Ba'li ('A. A. al-Turkī, Ed.; 1st ed.). Mu'assasat al-Risālah; Dār al-Mu'ayyad.
- Al-Maydānī, 'A. Ṭ. (n.d.). *Al-Lubāb fī sharḥ al-kitāb* (M. M. 'Abd al-Ḥamid, Ed.). Al-Maktabah al-'Ilmiyyah.
- Ibn Najīm, 'A. I. (2001/1422 AH). *Al-Nahr al-fā'iḳ sharḥ Kanz al-daqa'iḳ* ('A. 'Azzū 'Ināyah, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Nawawī, Y. S. (1991/1412 AH). *Rawḍat al-ṭālibīn wa 'umdat al-muftīn* (Z. al-Shāwish, Ed.; 1st ed.). Al-Maktab al-Islāmī.
- Ibn Hishām al-Nahwī, 'A. Y. (n.d.). *Sharḥ Shudhūr al-dhahab fī ma'rifat kalām al-'Arab* ('A. al-Daqqār, Ed.). Al-Sharikah al-Muttaḥidah li-al-Tawzī'.
- Ibn al-Humām, M. A. (1970). *Sharḥ Faṭḥ al-Qadīr 'alā al-Hidāyah*. Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī Press.





Objective of Preserving Life in Relation to Family Security

Dr. Mohammed Miftah Yaish Al-Fahmi^{*}m.y.936433@gmail.com

Abstract:

This study aims to elucidate the general objectives of Sharia, their classifications, and the specific objective of preserving life, underscoring the role of these overarching Sharia objectives in safeguarding family security and the relationship between the preservation of life and family security. Employing an inductive-analytical methodology, the study is structured into an introduction, a preamble, and two main sections. The preamble defines Sharia objectives and their classifications. The first section addresses the preservation of life in terms of its *existence* and its relationship to family security, highlighting manifestations such as the injunction to marry, breastfeeding, custody, and financial support for children. The second section discusses the preservation of life in terms of *preventing harm*, covering prohibitions against killing, female infanticide, abortion, threats to life, and regulations on disciplinary corporal punishment. Findings reveal that a direct relationship exists between Sharia objectives and family security, as the preservation of religion, life, honor, intellect, and wealth underpins familial stability and safety. The preservation of life, in particular, significantly contributes to family security; its neglect disrupts familial harmony.

Keywords: Objectives of Sharia, Preservation of Life, Family Security, Preservation of Religion.

^{*} Associate Professor of Jurisprudence Principles, Department of Jurisprudence Principles, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Fahmi, M. M. (2025). Objective of Preserving Life in Relation to Family Security, *Journal of Arts*, 13(2), 723 -744. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2615>

© 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.



مقصد حفظ النفس وعلاقته بالأمن الأسري

د. محمد بن مفتاح بن يعيش الفهري *

m.y.936433@gmail.com

ملخص:

يهدف البحث إلى بيان مقاصد الشريعة العامة وأقسامها ومقصد حفظ النفس. والتعرف على دور مقاصد الشريعة العامة في حفظ الأمن الأسري. وتوضيح العلاقة بين مقصد حفظ النفس والأمن الأسري. وقد اعتنى بالعلاقة بين مقاصد الشريعة والأمن الأسري متمثلاً في مقصد حفظ النفس وعلاقته بالأمن الأسري. واعتمد البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي. وجاء في مقدمة وتمهيد ومبحثين، تم في التمهيد التعريف بمقاصد الشريعة وأقسامها، ثم بينت في المبحث الأول مقصد حفظ النفس من حيث الوجود وعلاقته بالأمن الأسري، وبيان صورته وهي: الأمر بالنكاح، والأمر بالرضاع، والحضانة، والنفقة على الأولاد، ثم بينت في المبحث الثاني حفظ النفس من حيث العدم وبينت صورها وهي: تحريم قتل النفس، وتحريم وأد البنات، وتحريم الإجهاض، والترهيب من الهم بقتل النفس، ووضع ضوابط للضرب عند التأديب. وتوصل البحث إلى وجود علاقة بين المقاصد الشرعية والأمن الأسري؛ لأن حفظ الدين والنفس والعقل والمال من أسباب أمن الأسرة واستقرارها. وأن لحفظ النفس أثراً في الأمن الأسري فإذا حفظت النفس أمنت الأسرة واستقرت واطمأنت ويحصل الخلل في الأمن الأسري بالإخلال في هذا المقصد.

الكلمات المفتاحية: مقاصد الشريعة، حفظ النفس، الأمن الأسري، حفظ الدين.

* أستاذ أصول الفقه المشارك، قسم الفقه وأصوله، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الفهري، م. م. (2025). مقصد حفظ النفس وعلاقته بالأمن الأسري، مجلة الآداب، 13 (2)، 723-744.
<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2615>

© 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:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، وبعد: فإن من يرد الله به خيراً يفقهه في دينه، ويسلك به طريقه، والفقه في الدين من أفضل الأعمال وأجل العبادات الموصلة إلى رضا الرحمن وسلوكه يسهل للعبد الطريق إلى جنته. ومن أفضل العلوم وأجلها العلم المعروف بالله تعالى وحكمته وقصده من تنزيل الكتب وإرسال الرسل، وأمره ونهيه، فيه يقوى الإيمان وتطمئن النفس، وينشرح الصدر. وعلم مقاصد الشريعة من العلوم التي تبين علل الأحكام ومحاسن الشريعة وتبين دقائق تلك العلل وقصد الشارع منها.

وكلما كان العلم ملاصقاً لحياة الناس وواقعهم المعاصر ازدادت أهميته وعظمت فائدته، وعمت منفعته وعلا شرفه. وقد اهتم علماء الإسلام قديماً وحديثاً بعلم المقاصد الشرعية بدءاً من صحابة رسول الله ﷺ وتابعهم ومن تبعهم من العلماء إلى يومنا هذا.

يتضح ذلك جلياً في فتاواهم وأقضيتهم وتأليفهم. وعلم المقاصد الشرعية يوضح بجلاء أن تشريعات العليم الخبير مشتملة على حكم تدبراً عن العباد المفسدات وتجلب لهم المصالح، وتأمرهم بمكارم الأخلاق ومحاسنها، وتنههم عن مساوئ الأخلاق وسفاسفها. ويسهم هذا العلم في فهم النصوص الشرعية، وتفسيرها بالشكل الصحيح، وتبني أقيستها بناءً صحيحاً، مما ينتج عنه اجتهادات صائبة وفتاوى صحيحة موافقة لمقصود الشارع. فكان علم المقاصد من شرائط المجتهد التي لا بد من توفرها فيه كما قال الإمام الشاطبي -رحمه الله-: "إنما تحصل درجة الاجتهاد لمن اتصف بوصفين: أحدهما: فهم مقاصد الشريعة على كمالها والثاني: الممكن من الاستنباط بناء على فهمه فيها"⁽¹⁾.

وللشريعة الإسلامية اهتمام كبير بشأن الأسرة فهي اللبنة الأساسية للمجتمع ونصوص الكتاب والسنة أتت بالاعتناء بها وحفظها من جانب الوجود ومن جانب عدم، وللمقاصد الشرعية العامة التي اتفقت جميع الشرائع على حفظها علاقة كبيرة بالأسرة، بأمنها واستقرارها وحفظها، وقد نشأت بعض التحديات الكبيرة التي تواجه الأسرة وتهمد أمنها واستقرارها، فكان لزاماً على أهل العلم أن يتصدوا لتلك المخاطر ببيان أسبابها وسبل الوقاية منها.

وكان هذا هو الدافع لكتابة هذا البحث الموسوم بـ "مقصد حفظ النفس وعلاقته بالأمن الأسري".

أهمية الموضوع:

تبرز أهمية الموضوع من خلال النقاط التالية:

أولاً: أن لعلم المقاصد الشرعية أهمية كبيرة وفوائد جليلة بإكساب طالب العلم دقة النظر في الأحكام وتكوين الملكة الفقهية، وصناعة المجتهد.

ثانياً: مكانة علم المقاصد الشرعية كعلم مستقل، وتزداد الأهمية كلما كان لها علاقة بحياة الناس والمجتمع المعاصر.

ثالثاً: إيضاح كمال الشريعة المبنية على مقاصد رفيعة في كلياتها وجزئياتها، وعلاقتها بكل ما يخص المكلف في شؤون حياته كالأمن الأسري.

رابعاً: أن أمن الأسرة من الضروريات لبناء مجتمعات آمنة؛ فهي اللبنة الأولى التي يبني عليها المجتمع لحمته وتماسكه.



أسباب اختيار الموضوع:

أهم الأسباب التي دعيتني إلى اختيار الموضوع ما يلي:

أولاً: أهمية الموضوع كما تقدم في النقاط السابقة.

ثانياً: قلة من كتب في هذا الموضوع من الباحثين -حسب اطلاعي- فما زال مجالاً رحباً للبحث.

ثالثاً: الفائدة العلمية التي سأجنيها من خلال البحث في هذا الموضوع: لدقته وحيويته وأثره المقاصدي والفقهية.

رابعاً: أن في دراسة هذا الموضوع دفعة للشبهات التي يثيرها أعداء الإسلام الذين يتهمون الشريعة والمنتمين إليها بالإخلال بالأمن في الأسر والمجتمعات.

خامساً: الإسهام في إبراز أثر علم المقاصد الشرعية في الفقه وفي حياة الإنسان وأن هذا العلم ليس بمعزل عن حياة الناس وشؤونهم.

سادساً: أن دراسة هذا الموضوع تزيد النفس طمأنينة بالشريعة وأحكامها، من خلال الوقوف على مقاصد الشريعة وحكمها وغايتها.

مشكلة البحث:

لقد جاء هذا البحث الموسوم بـ "مقاصد الشريعة العامة وعلاقتها بالأمن الأسري-مقصد حفظ النفس أنموذجاً"، محاولاً الإجابة عن مشكلة البحث التي تفرعت عنه الأسئلة التالية:

أولاً: ما العلاقة بين مقاصد الشريعة العامة والأمن الأسري؟

ثانياً: ما علاقة مقصد حفظ النفس بالأمن الأسري؟

أهداف الموضوع:

أولاً: بيان مقاصد الشريعة العامة وأقسامها ومقصد حفظ النفس.

ثانياً: التعرف على دور مقاصد الشريعة العامة في حفظ الأمن الأسري.

ثالثاً: توضيح العلاقة بين مقصد حفظ النفس والأمن الأسري.

حدود البحث:

اعتنى البحث بالعلاقة بين مقاصد الشريعة والأمن الأسري متمثلاً في مقصد حفظ النفس وعلاقته بالأمن الأسري.

الدراسات السابقة:

لم أقف على بحث اعتنى بمقصد حفظ النفس وعلاقته بالأمن الأسري، وهناك دراسات اختصت بالجانب التأصيلي،

منها:

1- مفهوم الأمن الأسري وأهميته، لمصطفى بن أحمد الحكيم، منشور في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،

2017م، لكنه اختص بالجانب التأصيلي، ولم يتطرق لمقصد حفظ النفس وعلاقته بالأمن الأسري.

2- الأمن الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من إعداد سماح جوده علي وهبة، وهو بحث

منشور بمجلة البحوث في مجالات التربية النوعية 2021م، واهتم البحث بالتنمر المدرسي لدى الطلبة في المرحلة

الإعدادية ولم يتطرق لحفظ النفس وعلاقته بالأمن الأسري.

منهج البحث

اعتمدت في بحثي هذا على المنهج الاستقرائي التحليلي.



إجراءات البحث:

- أما إجراءات البحث فستكون وفقاً للأمور التالية:
- 1/ جمعت المادة العلمية المتعلقة بالموضوع من مظانها.
- 2/ تابعت في توثيق المراجع طريقة ذكر الجزء والصفحة، أو الصفحة فقط إن لم يكن ثمة أجزاء.
- 3/ عزو الآيات إلى مواضعها من السور، وذكر اسم السورة ورقم الآية.
- 4/ تخريج الأحاديث النبوية من مصادرها فإن كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما اكتفيت بتخريجه منهما، وإن لم يكن في أي منهما خرجته من المصادر الأخرى المعتمدة مع ذكر حكم العلماء عليه.
- 5/ وثقت النقول وعزوتها إلى مصادرها الأصلية.
- 6/ لم أعرف بالأعلام؛ لمحدودية عدد صفحات البحث كما هو المعهود في مثل هذه الأبحاث.
- 7/ التزمت بعبارات الترتيب وضبط ما يحتاج إلى ضبط.
- 8/ راعيت قواعد اللغة والإملاء في كتابة البحث.
- 9/ وضعت الحواشي نهاية البحث؛ بترقيم مستقلٍ لكل صفحة.
- 10/ ذكرت خاتمة في نهاية البحث بينت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث.

هيكلية البحث:

- اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة، وفهارس، وتفصيل ذلك كالتالي:
- المقدمة: وفيها الإعلان عن البحث ومشكلة البحث، وأهدافه، والدراسات السابقة، وإجراءات البحث، وتقسيماته.
- التمهيد: ويشتمل على مصطلحات الدراسة ومقدماتها.
- وفيه ثلاثة مطالب:
- المطلب الأول: تعريف علم مقاصد الشريعة.
- المطلب الثاني: أقسام المقاصد الشرعية.
- المطلب الثالث: تعريف الأمن الأسري.
- المبحث الأول: مقصد حفظ النفس من جانب الوجود، وفيه:
- أولاً: النكاح.
- ثانياً: الرضاع.
- ثالثاً: الحضانة.
- رابعاً: النفقة على الأولاد.
- خامساً: نفقة الرضاع.
- المبحث الثاني: مقصد حفظ النفس من جانب العدم، وفيه:
- أولاً: قتل النفس.
- ثانياً: الإجهاض.
- ثالثاً: التهيب من كل ما يؤدي إلى إزهاق النفس.
- رابعاً: ضوابط للضرب.
- الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.



ويشتمل على مصطلحات الدراسة ومقدماتها، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف علم مقاصد الشريعة

أولاً: تعريف المقاصد في اللغة:

هي جمع مقصد والمقصد مأخوذ من: قَصَدَ يَقْصِدُ قَصْداً، فهو قاصد⁽²⁾، ويطلق في اللغة على عدة معاني منها:

المعنى الأول: استقامة الطريق، وسهولته، قال تعالى: ﴿وَعَلَى اللَّهِ فَصْدُ السَّبِيلِ وَمِنْهَا جَايِرٌ﴾ (النحل: ٩).

أي على الله تبين الطريق المستقيم والدعاء إليه بالحجج والبراهين الواضحة.

وطريق قاصد: سهل مستقيم، وسفر قاصد أي غير شاق⁽³⁾.

المعنى الثاني: التوجه نحو الشيء، وإتيانه وأمته، وأصل مادة: (ق ص د) ومواقعها في كلام العرب: الاعتزام، والتوجه، والنهوض نحو الشيء، على اعتدال كان ذلك أو جور، هذا أصله في الحقيقة، وإن كان قد يُخص في بعض المواضع بقصد الاستقامة دون الميل، فالاعتزام والتوجه شامل لهما جميعاً و(قَصَدَ) قَصْدُهُ أي نحا نحوه⁽⁴⁾.

المعنى الثالث: الكسر في أي وجه كان، تقول: قصدت العود قصداً كسرتة، ورمح قَصِداً وقَصِيداً: مكسور. وتقصَدَتِ الرماح: تكسرت⁽⁵⁾.

المعنى الرابع: العدل والوسط، يقال: قصد العدل والوسط بين الطرفين، وذلك بين الإفراط والتفريط، ومنه قوله

تعالى: ﴿وَأَقْصِدْ فِي مَشْيِكَ﴾ (لقمان: ١٩)، وقوله تعالى: ﴿فَإِنَّهُمْ مُقْتَصِدُونَ﴾ (لقمان: ٣٢)،

وقوله ﷺ "الْقَصْدُ الْقَصْدُ تَبْلُغُوا"⁽⁶⁾.

المعنى الخامس: الاكتناز في الشيء، ومنه: الناقة القصيدة: المكتنزة الممتلئة لحماً، ولذلك سميت القصيدة من الشعر قصيدة لتقصيد أبياتها، ولا تكون أبياتها إلا تامة الأبنية⁽⁷⁾.

وبعد استعراض هذه المعاني في اللغة فإن المعنى الثاني هو الأقرب لمراد الأصوليين والفقهاء من كلمة (قصد) في اللغة، وهو العزم والتوجه وإتيان الشيء وأمته، وهو أقرب للمعنى الاصطلاحي للمقاصد.

الشريعة لغة: قال ابن فارس -رحمه الله-: "الشيء والراء والعين أصل واحد، وهو شيء يفتح في امتداد يكون فيه.

ومن ذلك الشريعة، وهي مورد الشاربة الماء. واشتق من ذلك الشريعة في الدين والشريعة. قال الله تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ

شِرْعَةً وَمِنْهَا جَايِرٌ﴾ (المائدة: ٤٨)

وقال سبحانه: ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (الجن: ١٨)⁽⁸⁾.

وقال ابن منظور -رحمه الله-: "شرع: شرع الوارد يشرع شرعاً وشروعاً: تناول الماء بفيه. وشرعت الدواب في الماء تشرع شرعاً وشروعاً أي دخلت.....والشريعة: ما شرع الله لعباده من الدين. وبها سمي ما شرع الله للعباد شريعة من الصوم والصلاة والحج والنكاح وغيره"⁽⁹⁾.

وقال الجوهري -رحمه الله-: "والشريعة: ما شرع الله لعباده من الدين...والشارع: الطريق الأعظم. وشرع المنزل، إذا كان بابه على طريق نافذ"⁽¹⁰⁾.

ومن خلال استعراض ما ذكره أهل اللغة: نجد أن الشريعة تطلق على: الدين، ومورد الماء، والطريقة.



الشريعة اصطلاحاً: عرفها ابن حزم -رحمه الله- بأنها: "ما شرعه الله على لسان نبيه ﷺ في الديانة، وعلى أسنة الأنبياء عليهم السلام قبله، والحكم منها للناسخ"⁽¹¹⁾.

وعرفها الجرجاني -رحمه الله-: بأنها "الاتّمار بال التزام العبودية، وقيل: الشريعة: هي الطريق في الدين"⁽¹²⁾. يتبين من خلال استعراض تعريفات بعض العلماء: أن الشريعة في الاصطلاح: هي ما شرعه الله تعالى لعباده من الأديان على لسان رسوله عليهم الصلاة والسلام.

وإذا أردنا أن نعرف الشريعة الإسلامية نقول: ما شرعه الله تعالى لعباده على لسان رسوله محمد ﷺ. ويتبين من التعريف اللغوي والاصطلاحي للشريعة: أن قولنا: الشرعية أو الشريعة بمعنى واحد، فلو قلنا: مقاصد الشريعة الإسلامية، أو المقاصد الشرعية، فكل الإطلاقيين بمعنى واحد.

ثانياً: تعريف مقاصد الشريعة اصطلاحاً:

لم أقف على من عرفها من العلماء المتقدمين باعتبارها علمًا على هذا الفن. وأما العلماء المعاصرون فقد عرفوها بتعريفات كثيرة مختلفة في اللفظ، لكنها متقاربة في المعنى، وقد سلكوا لذلك طرقاً مختلفة من أبرزها طريقتان:

الطريق الأول: مَنْ جعل المقاصد عبارة عن المعاني والجِكم: كالظاهر بن عاشور -رحمه الله- بأنها "المعاني والجِكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها، بحيث لا تختصّ ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة"⁽¹³⁾. وهذا التعريف لنوع من أنواعها وهي المقاصد العامة، وليس للمقاصد باعتبارها لقباً لهذا العلم، والظاهر -رحمه الله- ذكر أنه تعريف للمقاصد العامة.

وفي قوله: "في جميع أحوال التشريع أو معظمها" هذا القيد يختص بالمقاصد العامة، فتخرج المقاصد الخاصة والجزئية من هذا التعريف، وينبغي أن يكون التعريف شاملاً لأنواع المقاصد العامة والخاصة والجزئية.

الطريق الثاني: مَنْ جعل المقاصد عبارة عن المصالح ودرء المفاسد، أو المصالح فقط، ومن هذه التعريفات: أولاً: "المصالح التي تعود إلى العباد في دنياهم وأخرهم سواءً أكان تحصيلها عن طريق جلب المنافع أو عن طريق دفع المضار"⁽¹⁴⁾.

وفي هذا التعريف: قصر على المصالح ودرء المفاسد دون ذكر الغاية من الشريعة وما فيها من تحقيق معنى العبودية لله تعالى.

ثانياً: "المصالح التي قصد الشارع بتشريع الأحكام"⁽¹⁵⁾.

وفي هذا التعريف: قصر للمقاصد على المصالح فقط، دون درء المفاسد، كما أنه أغفل الغايات والحكم التي هي من مقاصد الشريعة.

وبعد استعراض هذه التعريفات فإن التعريف المختار لمقاصد الشريعة يشمل هذين الطريقين، فيكون التعريف لمقاصد الشريعة: بأنها الغايات، والمعاني، والجِكم التي جاءت الشريعة لتحقيقها من أجل جلب المصالح للعباد، ودرء المفاسد عنهم.

المطلب الثاني: تعريف الأمن الأسري:

الأمن لغة: ضدّ الخوف، والفعل منه: أَمِنَ يَأْمُنُ أَمْنًا. والمأمن: مؤضّع الأمن والأمانة ضدّ الخيانة يقال: أمنت الرجل أمانةً وأمانةً وأماناً⁽¹⁶⁾.

الأمن اصطلاحاً: عدم توقع مكروه في الزمان الآتي⁽¹⁷⁾.

والأسرة: بالضم: الدرع الحصينة، والأسرة من الرجل: الرهط الأدنون وهي عشيرة الرجل وأهل بيته⁽¹⁸⁾. ولا يختلف المعنى اللغوي عن الاصطلاحي، فالأسرة: هم الأقارب من أهل البيت من الأب والأم وإن علو كالجد والجدة، والأبناء البنات وإن نزلوا كأبناء الأبناء أو أبناء البنات. الأمن الأسري: مما سبق من التعاريف اللغوية والاصطلاحية لمفردات الأمن الأسري، يمكن أن نعرف الأمن الأسري: بأنه الطمأنينة وعدم الخوف الذي يغشى الأسرة الواحدة من المخاطر في الحاضر والمستقبل، سواء كانت هذه المخاطر اجتماعية، أو صحية، أو اقتصادية، ونحوها.

المطلب الثاني:

أقسام المقاصد الشرعية:

لمقاصد الشريعة أقسام عديدة باعتبارات متنوعة منها: أولاً: أقسام المقاصد الشرعية باعتبار مرجعها ومنشئها: تنقسم المقاصد الشرعية باعتبار مرجعها ومنشئها إلى قسمين: القسم الأول: مقاصد الشارع: وهي المعاني، والحكم، والغايات والأسرار، التي جاءت الشريعة لتحقيقها في الأحكام الشرعية من أجل جلب المصالح للعباد، ودرء المفاسد عنهم. وتقدم أن هذا هو التعريف المختار.

القسم الثاني: مقاصد المكلف: وهي الأهداف التي يقصدها المكلف من تصرفاته واعتقاداته وأقواله وأفعاله، وقد ذكر الشاطبي عبارة تقرب أن تكون تعريفاً لمقاصد المكلف، حيث قال: "المقصد الشرعي من وضع الشريعة: إخراج المكلف عن داعية هواه، حتى يكون عبداً لله اختياراً، كما هو عبد لله اضطراراً"⁽¹⁹⁾.

وقسمها الشاطبي -رحمه الله- باعتبار وضع الشارع لها إلى أربعة أقسام:

القسم الأول: ما يرجع إلى وضع الشارع للشريعة ابتداءً.

القسم الثاني: ما يرجع إلى وضع الشارع لها للإفهام.

القسم الثالث: ما يرجع إلى وضع الشارع للتكليف بمقتضاها.

القسم الرابع: ما يرجع إلى دخول المكلف تحت حكمها⁽²⁰⁾.

ثانياً: أقسام المقاصد الشرعية باعتبار الشمول:

تنقسم المقاصد الشرعية باعتبار الشمول إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: المقاصد العامة:

هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أبواب التشريع، أو معظمها، من عبادات ومعاملات وعادات وجنایات⁽²¹⁾.

ويدخل في هذا القسم المقاصد الكلية أو الضروريات الخمس، وهي حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال، وكذلك ما راعته الشريعة في جميع أبواب التشريع؛ كالتييسير ورفع الحرج⁽²²⁾.

القسم الثاني: المقاصد الخاصة:

هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع في باب معين من أبواب الشريعة، أو أبواب متجانسة منها أو مجال معين من مجالاتها؛ كمقاصد العبادات جميعاً، ومقاصد المعاملات، ومقاصد الجنایات أو مقاصد باب من أبواب الشريعة محدد كالمقاصد المتعلقة باب الطهارة كله، ونحو ذلك⁽²³⁾.



القسم الثالث: المقاصد الجزئية:

هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع من مصلحة تجلب أو مفسدة تدفع في كل حكم شرعي، سواء كان حكمًا تكليفيًا أو وضعيًا أو سرًا لذلك الحكم⁽²⁴⁾.

ثالثًا: أقسام المقاصد الشرعية من حيث درجاتها في القوة:

تنقسم المقاصد الشرعية من حيث درجاتها في القوة إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: المقاصد الضرورية:

هي المصالح التي تتضمن حفظ مقصود من المقاصد الخمسة، وهي: حفظ الدين، والنفس، والعقل، والمال، والنسب⁽²⁵⁾.

وهي التي لا بد منها في قيام مصالح الدين والدنيا بحيث إذا فقدت لم تجرِ مصالح الدنيا على استقامة، وفي الأخرى فوت النجاة والنعيم، والرجوع بالخسران المبين⁽²⁶⁾.

ويسمى بعض العلماء بالكليات الخمس⁽²⁷⁾، وحفظها واقع في مرتبة الضروريات⁽²⁸⁾.

القسم الثاني: المقاصد الحاجية:

هي التي يُحتاج إليها للتوسعة ورفع الضيق المؤدي تركه في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفوت المطلوب⁽²⁹⁾.

فلا يختل معها نظام الحياة مثل المقاصد الضرورية، لكن يلحق المكلف حرج ومشقة إذا لم تراعى.

كالرخص في السفر والمرض، والصيد في العادات، والمساواة في المعاملات⁽³⁰⁾.

القسم الثالث: المقاصد التحسينية:

هي الأخذ بما يليق من محاسن العادات، واجتناب المندسات، ورعاية أحسن المناهج في المعاملات، مما إذا فقد لا يختل معه نظام حياة الناس⁽³¹⁾.

وقال الجويني -رحمه الله-: "والضرب الثالث: ما لا يتعلق بضرورة خاصة ولا حاجة عامة ولكنه يلوح فيه غرض في جلب مكرمة أو في نفي نقيض لها"⁽³²⁾.

فهذا القسم لم يصل للحاجي فضلاً عن وصوله حدّ الضروري، فلو فات هذا القسم لم يلحق المكلف ضرر، ولا مشقة وضيق، وإنما يحصل بتحقيقها نوع تحسين وتزيين في حال المكلف.

والترتيب بين أقسام هذه المقاصد يكون على النحو التالي: يقدم الضروري، ثم الحاجي، ثم التحسيني⁽³³⁾.

وأما عند تعارض الضروريات الخمس، فقد اختلف العلماء في أيها يقدم على قولين:

القول الأول: يقدم مقصد حفظ الدين على بقية الضروريات، وبه قال جمهور الأصوليين؛ لأن الدين هو المقصود الأعظم، والذي من أجله خلق الله تعالى الخلق⁽³⁴⁾.

القول الثاني: أورده الأمدي -رحمه الله- على صورة اعتراض مصحوب بتعليقه، وهو أن حفظ النفس مقدم على حفظ الدين؛ لأن حق النفس حق لآدمي وهو مبني على المشاحة والمضايقة، وأما حق الله تعالى فهو مبني على المسامحة⁽³⁵⁾.

رابعًا: أقسام المقاصد باعتبار طرق إثباتها:

تنقسم المقاصد باعتبار طرق إثباتها إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: المقاصد القطعية: هي المقاصد التي ثبتت باستقراء تام للأدلة الشرعية وتصرفات الشارع، وتواترت

على إثباتها طائفة كبيرة من الأدلة والنصوص الشرعية.



كالتيسير ورفع الحرج، فقد ثبت بعد استقراء النصوص الشرعية استقراء تاماً أنه من المقاصد الشرعية التي دلت الأدلة الشرعية على اعتباره⁽³⁶⁾.

القسم الثاني: المقاصد الظنية: هي التي ثبتت باستقراء غير كبير وليس تاماً لتصرفات الشرعية.

فهذا الاستقراء يكسبنا علماً باصطلاح الشارع وما يراعيه في التشريع⁽³⁷⁾.

فليس فيه استقراء لجميع نصوص الشرعية وتتبع جزئياتها، وإنما لمجموعة منها مما يفيد ذلك الظن وليس القطع.

القسم الثالث: المقاصد الوهمية: هي التي يُتَخَيَّل فيها صلاحٌ وخيرٌ، وهي عند التأمل ضررٌ إما لخفاء ضرره، وإما لكون الصلاح مغموراً بفساد، أو يترجح فيها عدم حصول المقصود منها⁽³⁸⁾.

خامساً: تنقسم المقاصد الشرعية باعتبار مرتبتها في القصد إلى قسمين:

القسم الأول: المقاصد الأصلية:

هي التي لا حظ للمكلف فيها، وهي من الضروريات المعتمدة في كل ملة.

فتكون هذه المقاصد ليس للمكلف فيها حظ؛ لأن تصرفه تجاهها تصرف مصلحة عامة بحفظها ومراعاته لها، ولو تصرف خلاف ذلك لُحِجَ عليه ولعوقب وليس تصرف مصلحة شخصية له يهواها⁽³⁹⁾.

القسم الثاني: المقاصد التبعية:

هي التي روعي فيها حظ المكلف، وحصوله على ما جبل عليه من نيل الشهوات والاستمتاع بالمباحات، وسد الخلات، وهي تابعة للمقاصد الأصلية ووسيلة مؤدية إليها⁽⁴⁰⁾.

فمقصد الشهوة للطعام والشراب إذا مس الإنسان الجوع، يعتبر مقصداً تابعاً للمقصد الأصلي وهو حفظ النفس⁽⁴¹⁾.

فنلاحظ في تعريف الشاطبي -رحمه الله- أن المقاصد التابعة هي ما فيها منافع دنيوية، مما جُبِلَ عليه المكلف من رغباته وشهواته.

ويكون ذلك تابعاً للمقاصد الأصلية التي ليس للمكلف حظ فيها.

أولاً: مقصد حفظ الدين:

يعتبر مقصد حفظ الدين من أهم الضروريات الخمس، وهو الأصل الذي من أجله خلق الله تعالى الخلق.

قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: ٥٦). فالغاية التي من أجلها خلق الله تعالى العباد هي

القيام بشرائع الدين ابتداء وحفظها انتهاء، وهو الذي من أجله أنزلت الكتب وأرسلت الرسل.

فأصول العبادات ترجع جميعها إلى حفظ الدين من جانب الوجود؛ كالإيمان بالله والنطق بالشهادتين، والصلوات، وأداء فريضة الزكاة، وصوم رمضان، وما أشبه ذلك⁽⁴²⁾.

وكافة الشرائع على تنوع الملل مطلوبها من الخلق الاستمسك بالدين وتقوى الله تعالى والاعتصام به، وأولى الأمور بالرعاية النظر في قواعد الإسلام وضبط أصوله⁽⁴³⁾.

كما أن الشارع اهتم بحفظ الدين انتهاء، كإقامة الحد على المرتد، وإقامة شعيرة الجهاد، ونحو ذلك مما يحفظ الله به

تعالى الدين.



ثانياً: مقصد حفظ النفس:

أي حفظها من الإزهاق والإتلاف، ويعتبر هذا المقصد أعظم المقاصد بعد حفظ الدين، ومن تأمل أدلة الكتاب والسنة يجد أن الشريعة قد اعتنت بحفظها عناية كبيرة، وذلك بالنهي عن إزهاقها كما قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ﴾ (الإسراء: ٣٣)، ونهى عن قتل الإنسان نفسه، كما قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا﴾ (النساء: ٢٩)، مما يدل على حفظها وصيانتها.

كما شرع الله تعالى القصاص على من أزهق نفساً أو أتلف عضواً، وشرع الديات وأوجها على من قتل نفساً خطأ أو عمداً أو شبه عمد.

ثالثاً: مقصد حفظ النسل:

اعتنى الشارع بالنسل ورغب في حفظه بالطرق الشرعية كالدعوة إلى النكاح كقوله تعالى: ﴿فَانكِحُوا مَا طَابَ لَكُمْ مِنَ النِّسَاءِ مَثًىٰ وَتِلْكَ وَرِيعٌ﴾ (النساء: ٣).

وحدث عليه النبي ﷺ في سنته بقوله: «يَا مَعْشَرَ الشَّبَابِ، مَنِ اسْتَطَاعَ الْبَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ، فَإِنَّهُ أَغْضُ لِلْبَصَرِ وَأَخْصَنُ لِلْفَرْجِ»⁽⁴⁴⁾.

وحرمت الشريعة كل ما يؤدي إلى الإخلال به والاعتداء عليه ويكون وسيلة إليه، فأمرت بغض البصر وحفظ الفرج كما في قوله تعالى: ﴿قُلِ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّونَ أَبْصَارَهُمْ وَيَحْفَظُونَ أَرْوَاحَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَىٰ لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ﴾ (النور: ٣٠).

وحرّم الشارع الزنا وتوعد على ذلك أشد الوعيد؛ كقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ أَنْفُسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَمًا﴾^(٤٨) يُضَاعَفُ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَمَةِ وَيَخْلُدُ فِيهِ مُهَانًا^(٤٩) (الفرقان: ٦٨ - ٦٩).

فقرن الله تعالى في وعيده بين الشرك بالله تعالى، وقتل النفس التي حرم الله والزنا، مما يدل على عظم هذا الجرم وقبحه وما يترتب عليه من الضرر والفساد واختلاط الأنساب وفساد الفرد والمجتمع.

رابعاً: مقصد حفظ المال:

حفظ المال من المقاصد الضرورية التي عنيت الشريعة بحفظه، وشرعت الطرق المؤدية إلى اكتسابه كالبيع والشراء، ووسعت سبل اكتسابه وتنميته كإباحة الشركة فيه، والقرض والتداين.

ثم نهى الشارع عما يؤدي إلى الإخلال بحفظه؛ كالنهي عن الربا، وأكل أموال الناس بالباطل، سواء كان بالغش، أو السرقة، أو الغرر، أو التدليس، ونحو ذلك مما يُخِلُّ بمقصد حفظ المال.

والمال من مقومات الحياة، فلو عدم لم يبق عيش ولو ارتفع لم يكن بقاء، وهذا أمر معلوم لا يرتاب فيه من عرف ترتيب أحوال الدنيا، وأنها زاد للأخرة⁽⁴⁵⁾.

وورد الوعيد الشديد لمن أكل الربا وتعامل به؛ لما فيه من الظلم وأكل أموال الناس بالباطل.

قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾^(٢٧٨) فَإِنْ لَّمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِنْ تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ^(٢٧٩) (البقرة: ٢٧٨ - ٢٧٩).



وأوجب الله تعالى حد السرقة؛ ليكون ذلك سياجاً منيعاً لحفظ المال وعدم أخذه على وجه الخفية دون علم صاحبه. كما شرع الله تعالى توثقته بالرهن، أو الإشهاد عليه، أو الكتابة، وكل ما يؤدي إلى حفظه من النسيان أو الجحود مما يكون سبباً في ضياعه.

خامساً: مقصد حفظ العقل:

ميز الله تعالى بني آدم بالعقل وجعله مناط التكليف في الإنسان، وبه كرمه الله تعالى، وبه فرق بينه وبين المخلوقات الأخرى.

وحث الشارع على ما يزيد العقل وينميهِ من العلم والتفكير، فإن معرفة أحكامه الشرعية على وجهها، يزيد في العقل، وينمو به اللب، وكلما استعمل الإنسان عقله وتفكر في آياته ومخلوقاته وازداد علماً، نما عقله⁽⁴⁶⁾. وكل ما من شأنه أن يؤثر على العقل ويضر به، أو يعطل طاقته؛ كشرب الخمر، والحشيش ونحوهما، فإن الشارع قد حرّمه ونهى عنه.

وأوجب الشارع حد الخمر على من شربه؛ لما فيه من ذهاب العقل، واعتبر كل مسكر خمرًا، وكل خمر حرامًا، وما أسكر كثيره فقليله حرام، مما يدل على حفظ العقل والعناية به.

المبحث الأول: مقصد حفظ النفس من حيث الوجود وعلاقته بالأمن الأسري:

وتتجلى صورته في أمور منها:

أولاً: الأمر بالنكاح:

قال تعالى: ﴿وَأَنْكِحُوا الْأَيْمَىٰ مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِنْ يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُفْقَرُوا اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ ۗ وَاللَّهُ وَسِيعُ عَلِيمٌ

(النور: ٣٢) ﴿٣٢﴾

وقال صلى الله عليه وسلم («يَا مَعْشَرَ الشَّبَابِ مَنِ اسْتَطَاعَ مِنْكُمُ الْبَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ، وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَعَلَيْهِ بِالصَّوْمِ فَإِنَّهُ لَهُ وَجَاءٌ»⁽⁴⁷⁾).

فالنكاح يحقق وجودها وبقائها واستمرارها، وهو سبب في إيجاد النسل والتكاثر وتشكل بذرة الحياة الإنسانية لتكوين الأسرة الآمنة.

ثانياً: الأمر بالرضاع:

من الحقوق المقررة شرعاً للطفل بعد ولادته حق الرضاع؛ لأن حياة الطفل لا يمكن أن تحفظ بدونها؛ لعجزه عن تناول الطعام الذي تحفظ به حياته عند ولادته، فلا قدرة له على تناول شيء سوى الرضاع.

لذلك أوجب الشرع على الأم إرضاعه أو ترضع له أخرى حفاظاً على حياته من الهلاك.

والله تعالى خلق المرأة مهيأة لإرضاع ولدها وفطرها على ذلك، كما فطر الطفل عند ولادته من أول لحظة إلى اللجوء إلى

الرضاع، وهده الله تعالى إلى هذا الطريق الذي تحفظ به حياته، فقد أخبر الله بذلك: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ

لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ (النحل: ٧٨).

لذلك جاءت التوجيهات للأمهات بإرضاع أولادهن، قال تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ﴿٢٣٣﴾ (البقرة:

٢٣٣).

فهذه جملة خبرية لكن معناها الطلب، أي: ليرضعن أولادهن.



وهذا في حال كانت في عصمة الزوج أو كانت مطلقة طلاقاً رجعيًا؛ لأنها في حكم الزوجة، وهنا تكون المرأة مأمورة بالرضاع دون المطالبة بأجر الرضاع إلا في حال كانت المرأة من قوم ليس من عاداتهم إرضاع أولادهم كمن يستأجرون المرضعات(48).

ومع ذلك يجب عليها أيضا لمن كانت هذه حالتها وكان الصبي لا يقبل ثدي غيرها من النساء ولا يقبل أيضا ما يسمى اليوم بالرضاع الاصطناعي، فيجب عليها إرضاعه حفظاً لنفسه من الهلاك(49).

وإذا كانت المرأة مطلقة طلاقاً بائناً فيجب عليها إرضاعه في حال الضرورة مع الأجر. وهذا في حق الأم، وكذلك في حق الأب إذا كانت أم الطفل ليست ذات لبن، فإنه يجب على الأب استئجار مرضعة، قال تعالى: ﴿فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَارْزُقْنَهُنَّ أَجُورَهُنَّ وَأَتَمِرُوا بِهِنَّ كَمَا يَعْرِفُونَ وَإِنْ تَعَاَسَ رِزْقُكُمْ فَسَبِّحُوا لَهُ بَنَاتٍ أُخْرَىٰ﴾ (الطلاق: 6). واستئجار المرضعات لا يوجد في زماننا إلا ما ندر، واستعريض بذلك بالحليب الصناعي ولا شك أنه يحقق مقصد حفظ النفس ويجب على الأب شراؤه وتوفيره حفظاً لحياة الطفل من الهلاك.

ثالثاً: الحضانة:

الحضانة: هي حفظ الولد والقيام بمصالحه، أو تربيته ورعايته وتحمل مؤنته والقيام بجميع شؤونه ومصالحه وتدير طعامه وشرابه وملبسه ونومه⁽⁵⁰⁾.

وتعتبر الحضانة تربية من لا يستقل بنفسه بما يصلحه ويقيم حياته. فالحضانة للطفل تجب على والديه لحفظ نفسه من الهلاك فلا تحفظ حياته إلا برعايته والقيام عليه؛ إذ إن ترك الطفل بلا رعاية يعرضه للهلاك المادي والمعنوي⁽⁵¹⁾. ولذا فإنها تجب على الوالدين جميعاً عند قيام الزوجية فينعم الطفل بالأمن الأسري بينهما والدفع العائلي الذي يغمره من أبويه.

لكن في حال اختلال هذه العلاقة فإن الشرع لم يهمل هذا الحق للطفل بل هو مستمر ولا يسقط على ترتيب يذكره الفقهاء في الأولى بالحضانة في حال المشاحة ويقدم الأجدد والأقدر؛ مراعاة لمصلحة الطفل لا مصلحة أحد الأبوين.

فالأم أحق به إن كان صغيراً، قال صلى الله عليه وسلم: «أَنْتِ أَحَقُّ بِهِ مَا لَمْ تَنْكِحِي»⁽⁵²⁾.

فالأم في صغر الطفل أقدر على تربيته ورعايته من الأب لكثرة خروجه بعكس الأم⁽⁵³⁾.

رابعاً: النفقة على الأولاد:

نفقة الأولاد تجب على الأب الموسر سواء على أولاده الذكور أو الإناث غير القادرين على الكسب؛ فإذا استغنوا وقدروا على الكسب لم تعد النفقة واجبة على أبيهم⁽⁵⁴⁾.

أما المجنون والمعتوه فإن نفقتهم تستمر حتى بعد البلوغ ما لم يكن لهما مورد مالي يكفي حاجتهما، ويحفظ نفسيهما. وكذلك نفقة البنت تستمر إلى زواجها فإن النفقة تنتقل حينئذ إلى الزوج، ولا يرتبط الإنفاق عليها بسن معينة ما لم يكن لها مال تقبضه بسبب عمل أو صنعة.

فالنفقة للمأكل والمشرب فيها حفظ للنفس، وفي تركها وإهمالها تعريض حياتها للهلاك.

خامساً: نفقة الرضاع:

تجب نفقة رضاع الطفل على الأب، وفي حال كان الأب والأم غير موجودين، فإن أجرة رضاعه في بيت مال المسلمين، أو تصبح واجبا كفاثاً على أقربه الأقرب فالأقرب؛ لأن حفظ حياة هذا الطفل تجب على الأم والأب بسبب الأمومة

والأبوة، فإن تعذر حفظها عن طريق أمه وأبيه انتقل إلى بقية الأقارب ثم المجتمع، ولا يجوز لهم تركه بلا غداء أو رضاع⁽⁵⁵⁾.

المبحث الثاني: حفظ النفس من حيث العدم وتتجلى في عدة صور منها:

تحريم قتل النفس: ويتجلى حفظ النفس وعلاقته بالأمن الأسري في تحريم وأد البنات التي كانت العرب تفعله في الجاهلية قبل الإسلام؛ لينعم المجتمع بأمنه الأسري واستقراره وطمانينته قال تعالى: ﴿وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ﴾ (التكوير: ٨ - ٩)، وقد اختلف القراء في قراءة ذلك، فقرأه أبو الضحى مسلم بن صبيح: ﴿وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ﴾^(١) بِمَعْنَى: سَأَلَتِ الْمَوْءُودَةُ الْوَائِدِينَ: بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْهَا، طلباً لدمها.

وقد كانوا أيضاً يقتلون الأولاد من الإملاق، وهو: الفقر، أو خشية الإملاق وقد نهاهم الله عن قتل أولادهم لذلك وإنما كان هذا كله من شرع الشيطان وتزيينه لهم ذلك⁽⁵⁶⁾.

حدثنا سوار بن عبد الله العنبري، قال: ثنا يحيى بن سعيد، عن الأعمش، قال: قال أبو الضحى: (وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ) قال: سألت قَتَلَهَا⁽⁵⁷⁾.

وأولى القراءتين في ذلك عندنا بالصواب قراءة من قرأ (سُئِلَتْ) بضم السين (بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ) على وجه الخبر، لإجماع الحجة من القراء عليه. والموءودة: المدفونة حية، وكذلك كانت العرب تفعل ببناتها يدسونها في التراب كراهية البنات، فيوم القيامة تسأل الموءودة عن أي ذنب قتلت ليكون ذلك تهديداً لقاتلتها، فإنه إذا سئل المظلوم فما ظن الظالم إذا؟ وقال علي بن أبي طلحة عن ابن عباس: وإذا الموءودة سئلت أي سألت. وكذا قال أبو الضحى: سألت أي طالبت بدمها. وعن السدي وفتادة مثله⁽⁵⁸⁾.

ومنها: تحريم الإجهاض بعد نفخ الروح دون دو افع مرضية أو علاجية⁽⁵⁹⁾:

إجهاض الجنين بعد أربعة أشهر إذا كان القصد منه إتلافه والتعدي عليه، وليس بقصد المحافظة على حياة أمه بحيث لو بقي في بطنها يؤدي إلى موتها، وليس بقصد الإبقاء عليه والمحافظة عليه بحيث تتطلب الحالة التدخل لعلاجها⁽⁶⁰⁾، فقد أجمع العلماء على تحريمه وتعد هذه الحالة قتلاً لأدمي معصوم بعد نفخ الروح فيه⁽⁶¹⁾.

ونفخ الروح يكون بعد اكتمال أربعة أشهر: لحديث ابن مسعود رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو الصادق المصدوق، قال: "إِنَّ أَحَدَكُمْ يُجْمَعُ خَلْفُهُ فِي بَطْنِ أُمِّهِ أَرْبَعِينَ يَوْمًا، ثُمَّ يَكُونُ عَاقَةً مِثْلَ ذَلِكَ، ثُمَّ يَكُونُ مُضْغَةً مِثْلَ ذَلِكَ، ثُمَّ يَنْعَثُ اللَّهُ مَلَكًا فَيَقُومُ بِأَرْبَعِ كَلِمَاتٍ، وَيُقَالُ لَهُ: أَكْتُبْ عَمَلَهُ، وَرِزْقَهُ، وَأَجَلَهُ، وَشَقِيٌّ أَوْ سَعِيدٌ، ثُمَّ يَنْفَخُ فِيهِ الرُّوحَ، فَإِنَّ الرَّجُلَ مِنْكُمْ لَيَعْمَلُ حَتَّى مَا يَكُونُ بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْجَنَّةِ إِلَّا ذِرَاعٌ، فَيَسْبِقُ عَلَيْهِ كِتَابُهُ، فَيَعْمَلُ بِعَمَلِ أَهْلِ النَّارِ، وَيَعْمَلُ حَتَّى مَا يَكُونُ بَيْنَهُ وَبَيْنَ النَّارِ إِلَّا ذِرَاعٌ، فَيَسْبِقُ عَلَيْهِ الْكِتَابُ، فَيَعْمَلُ بِعَمَلِ أَهْلِ الْجَنَّةِ"⁽⁶²⁾.

قال ابن عابدين -رحمه الله- عن إسقاط الحمل: "يباح ما لم يتخلق منه شيء ولن يكون ذلك إلا بعد مائة وعشرين يوماً"⁽⁶³⁾.

وحكى القرافي -رحمه الله- الإجماع على أنه قتل للنفس، حيث قال: "وإذا قبض الرحم المني فلا يجوز التعرض له وأشد من ذلك إذا تخلق وأشد منه إذا نفخ فيه الروح فإنه قتل نفس إجماعاً"⁽⁶⁴⁾.

وقال شمس الدين الرملي -رحمه الله-: "أما حالة نفخ الروح فما بعده إلى الوضع فلا شك في التحريم"⁽⁶⁵⁾.

وقال ابن الجوزي -رحمه الله- عن المرأة إذا تعمدت إسقاط جنينها: "فإذا تعمدت إسقاط ما فيه الروح كان قتل مؤمن"⁽⁶⁶⁾.



ومنها: التهريب من كل ما يؤدي إلى إزهاقها، بل الحرص على إزهاقها ولو لم يتم تنفيذ القتل، كما ورد في قوله ﷺ: «إذا التقى المسلمان بسيفيهما فالقاتل والمقتول في النار»، فقلت يا رسول الله هذا القاتل فما بال المقتول؟ قال: «إنه كان حريصاً على قتل صاحبه»⁽⁶⁷⁾.

ومنها: وضع ضوابط للضرب الذي يعتبر وسيلة من وسائل التأديب:

- 1- أن يكون الضرب للتأديب لا للعقوبة فالعقوبة تكون عند ارتكاب الجناية.
 - 2- إذا كان للأولاد لا بد أن يكون قد جاوز العشر سنين، فلا ضرب قبل العاشرة؛ لقوله ﷺ: واضربوهم عليها لعشر سنين⁽⁶⁸⁾.
 - 3- أن يتجنب الوجه⁽⁶⁹⁾؛ لقوله ﷺ: «إِذَا ضَرَبَ أَحَدُكُمْ فَلْيَتَّقِ الْوَجْهَ»⁽⁷⁰⁾.
 - 4- أن يتجنب المواضع والأماكن القاتلة؛ كالرأس، والقلب، والفرج⁽⁷¹⁾.
 - 5- ألا يزيد على عشرة أسواط؛ لقوله ﷺ: «لَا يُجْلَدُ أَحَدٌ فَوْقَ عَشْرَةِ أَسْوَاطٍ، إِلَّا فِي حَدٍّ مِنْ حُدُودِ اللَّهِ»⁽⁷²⁾ رواه مسلم.
 - 6- أن يكون الضرب بشيء آمن فلا يكسر عظمًا أو يترك أثراً.
- وفي هذا حماية من العنف الأسري؛ لأن الضرب غير المنضبط يسبب الخوف والهلع داخل الأسرة مما ينتج عنه عدم استقرار الأسرة الذي يعتبر من أهم مقاصد الشرع.

النتائج:

- 1- توجد علاقة بين المقاصد الشرعية والأمن الأسري؛ لأن حفظ الدين والنفس والعرض والعقل والمال من أسباب أمن الأسرة واستقرارها.
- 2- لحفظ النفس أثر في الأمن الأسري فإذا حفظت النفس أمنت الأسرة واستقرت واطمأنت ويحصل الخلل في الأمن الأسري بالإخلال في هذا المقصد.
- 3- من صور حفظ النفس من حيث الوجود: الأمر بالنكاح؛ لأنه سبب في إيجاد النسل والتكاثر وتشكل بذرة الحياة الإنسانية لتكوين الأسرة الآمنة.
- 4- الأمر بالرضاع له علاقة بحفظ النفس والأمن الأسري؛ لما فيه من حفظ حياة الطفل من الهلاك، فلا قدرة له على تناول شيء سوى الرضاع.
- 5- الحضانة تجب على والدي الطفل لحفظ نفسه من الهلاك فلا تحفظ حياته إلا برعايته والقيام عليه؛ إذ إن ترك الطفل بلا رعاية يعرضه للهلاك المادي والمعنوي.
- 6- ومن صور حفظ النفس من حيث عدم: تحريم قتل النفس ومن ذلك ما كانت العرب في الجاهلية تفعله كالوَأْد الذي حرمه الشرع وكان يهدد أمن واستقرار الأسرة.
- 7- تحريم الإجهاض بعد نفخ الروح بعد تمام أربعة أشهر، وقد أجمع العلماء على تحريمه؛ لما فيه من تهديد أمن الأسرة والتسبب في الإخلال ببنائها وتكوينها.

التوصيات:

- 1- العناية بالأسرة وتحسينها من الهجمات الشرسة لطمس هويتها المجتمعية وتركيبها العربية والإسلامية.
- 2- تكثيف البرامج التوعوية للمقبلين على الزواج بما يحقق أمن الأسرة واستقرارها وتكوين بنائها المستمد من الشريعة الإسلامية.
- 3- الإكثار من المؤتمرات والندوات وورش العمل الخاصة بالأسرة والطفل وذلك للخروج بتوصيات تسهم في أمن



- (¹) الشاطبي، الموافقات: 5 / 41، 42.
- (2) ينظر: الأزهري، تهذيب اللغة، للأزهري: 274/8؛ ابن منظور، لسان العرب: 353/3، مادة (قصد)
- (³) ينظر: ابن منظور، لسان العرب: 353/3، مادة (قصد)
- (⁴) ينظر: ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم: 187/6؛ ابن منظور، لسان العرب: 355/3؛ الرازي، مختار الصحاح: 254/1، مادة (قصد)
- (⁵) ينظر: ابن منظور، لسان العرب: 355/3؛ ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم: 187/6، مادة (قصد)
- (⁶) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 300/11، كتاب الرقاق، باب القصد والمداومة على العمل، ح (6463).
- (⁷) ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة: 95/5
- (⁸) ابن فارس، مقاييس اللغة: 262/3.
- (⁹) ابن منظور، لسان العرب: 175/8، مادة (شرع)
- (¹⁰) الجوهري، الصحاح: 1236/3، مادة (ش ر ع)
- (¹¹) ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام: 46/1.
- (¹²) الجرجاني، التعريفات: 127.
- (¹³) ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية: 165/3.
- (14) العالم، المقاصد العامة للشريعة الإسلامية: 79.
- (15) مخدوم، قواعد الوسائل في الشريعة الإسلامية: 34.
- (¹⁶) ينظر: الفراهيدي، العين: 388/8؛ ابن فارس، مقاييس اللغة: 133/1؛ الرازي، مختار الصحاح: 22، مادة (أمن)
- (¹⁷) الجرجاني، التعريفات: 37.
- (¹⁸) ينظر: ابن منظور، لسان العرب: 20/4؛ الزبيدي، تاج العروس: 51/10، مادة (أسر)
- (¹⁹) الشاطبي، الموافقات: 279/2.
- (²⁰) ينظر: نفسه: 7/2، 8.
- (²¹) ينظر: ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية: 165/3.
- (22) ينظر: الموافقات، للشاطبي، (20/2).
- (²³) ينظر: الحسني، نظرية المقاصد عند ابن عاشور: 119.
- (²⁴) ينظر: البدوي، مقاصد الشريعة عند ابن تيمية: 158.
- (²⁵) ينظر: الغزالي، المستصفى: 147.
- (²⁶) ينظر: الشاطبي، الموافقات: 17/2.
- (²⁷) ينظر: ابن أمير حاج، التقرير والتحبير: 144/3.
- (²⁸) ينظر: الغزالي، المستصفى: 174.
- (²⁹) ينظر: الشاطبي، الموافقات: 21/2.



- (³⁰) ينظر: نفسه: 21/2.
- (³¹) ينظر: نفسه: 22/2.
- (³²) الجويني، البرهان: 79/2.
- (³³) الشاطبي، الموافقات: 38/2.
- (³⁴) ينظر: السبكي، الإبهاج في شرح المنهاج: 241/3؛ ابن أمير حاج، التقرير والتحبير: 231/3؛ ابن النجار، شرح الكوكب المنير: 727/4.
- (³⁵) ينظر: الأمدي، الإحكام في أصول الأحكام: 275/4.
- (³⁶) ينظر: ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية: 143/3؛ البدوي، مقاصد الشريعة عند ابن تيمية: 159.
- (³⁷) ينظر: ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية: 143/3؛ الربيع، علم مقاصد الشارع: 169.
- (³⁸) ينظر: ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية: 257/3.
- (³⁹) ينظر: الشاطبي، الموافقات: 300/2؛ البدوي، مقاصد الشريعة عند ابن تيمية: 161.
- (⁴⁰) ينظر: الشاطبي، الموافقات: 302/2.
- (⁴¹) ينظر: الربيع، علم مقاصد الشارع: 186.
- (⁴²) ينظر: الشاطبي، الموافقات: 18/2.
- (⁴³) ينظر: الجويني، الغيائي غياث الأمم: 180.
- (⁴⁴) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 3/7، كتاب النكاح، باب من لم يستطع الباءة فليصم، ح(5066)؛ مسلم، صحيح مسلم: 1018/2، كتاب النكاح، باب استحباب النكاح لمن تافت نفسه إليه، ووجد مؤنه، واشتغال من عجز عن المؤن بالصوم، ح(1400).
- (⁴⁵) ينظر: الشاطبي، الموافقات، للشاطبي: 32/2.
- (⁴⁶) ينظر: السعدي، تفسير الكريم الرحمن، للسعدي: 575.
- (⁴⁷) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 3/7، كتاب النكاح، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: «من استطاع منكم الباءة فليتزوج، لأنه أغض للبصر وأحصن للفرج» وهل يتزوج من لا أرب له في النكاح"، ح(5065)؛ مسلم، صحيح مسلم: 1018/2، كتاب النكاح، باب استحباب النكاح لمن تافت نفسه إليه، ووجد مؤنه، واشتغال من عجز عن المؤن بالصوم، ح(1400).
- (⁴⁸) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 2/4.
- (⁴⁹) ينظر: القرافي، الذخيرة: 270/4.
- (⁵⁰) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 40/4؛ الهوتي، كشف القناع: 495/5.
- (⁵¹) ينظر: ابن مفلح، المبدع، لابن مفلح: 181/7.
- (⁵²) أخرجه: أبوداود، سنن أبي داود: 283/2، كتاب الطلاق، باب من أحق بالولد، ح(2276)، وحسنه: الألباني، إرواء الغليل: 244/7.
- (⁵³) ينظر: الزيلعي، تبين الحقائق: 46/3؛ ابن قدامة، الكافي في فقه الإمام أحمد: 245/3.
- (⁵⁴) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 15/4؛ الخراشي، شرح مختصر خليل: 183/4؛ الماوردي، الحاوي الكبير: 414/11؛ ابن قدامة، المغني: 195/8.



- (⁵⁵) ينظر: الكاساني، بدائع الصنائع: 2/4؛ القرافي، الذخيرة: 270/4؛ الماوردي، الحاوي الكبير: 355/11؛ ابن قدامة، المغني: 171/8.
- (⁵⁶) الطبري، جامع البيان: 246/24.
- (⁵⁷) نفسه، والصفحة نفسها.
- (⁵⁸) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 332/8.
- (⁵⁹) هناك دوافع للإجهاض قد تكون مرضية أو علاجية خشية موت الأم أو بسبب تشوهات الجنين أو موته وهذا خلاف، ينظر: رحيم، أحكام الإجهاض في الفقه الإسلامي: 141.
- كما أن العلماء قد اختلفوا في الإجهاض بين النطفة ونفخ الروح، فمنهم من ذهب إلى التحريم، ينظر: القرافي، الذخيرة: 419/4، ومنهم من كرهه، ينظر: ابن عابدين، رد المحتار: 185/3؛ ومنهم من أجاز، ينظر: ابن الهمام، فتح القدير: 403/3.
- (⁶⁰) ينظر: رحيم، أحكام الإجهاض في الفقه الإسلامي: 320.
- (⁶¹) ينظر: ابن عابدين، رد المحتار: 176/3؛ الدسوقي، حاشية الدسوقي: 267/2؛ الرملي، نهاية المحتاج: 432/8؛ البهوتي، كشف القناع: 220/1.
- (⁶²) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 111/4، كتاب بدء الخلق، باب ذكر الملائكة، ح (3208).
- (⁶³) ابن عابدين، رد المحتار: 176/3.
- (⁶⁴) القرافي، الذخيرة: 419/4.
- (⁶⁵) الرملي، نهاية المحتاج: 442/8.
- (⁶⁶) ابن الجوزي، أحكام النساء: 306.
- (⁶⁷) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 15/1، كتاب الأيمان، باب {وإن طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما} [الحجرات: 9]، ح (31)؛ مسلم، صحيح مسلم: 2213/4، كتاب الفتن وأشراف الساعة، باب إذا تواجه المسلمان بسيفيهما، ح (2888).
- (⁶⁸) أخرجه: ابن حنبل، المسند: 295/6، ح (6756)، مسند عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله تعالى عنهما؛ وصححه الألباني، إرواء الغليل: 7/2.
- (⁶⁹) ينظر: ابن اسحاق، التوضيح في شرح مختصر ابن الحاجب: 253/8؛ الزركشي، شرح الزركشي على الخرق: 392/6.
- (⁷⁰) أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود: 167/4، كتاب الحدود، باب في ضرب الوجه في الحد، ح (4493)؛ النسائي، السنن الكبرى: 489/6، كتاب الرجم، الأمر باجتنب الوجه في الضرب، ح (7310)؛ وحسنه: الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة: 518/2.
- (⁷¹) ينظر: ابن اسحاق، التوضيح في شرح مختصر ابن الحاجب: 253/8؛ الزركشي، شرح الزركشي على الخرق: 392/6.
- (⁷²) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 174/8، كتاب الحدود، باب كم التعزير والأدب، ح (6850)؛ مسلم، صحيح مسلم: 3/1332، كتاب الحدود، باب قدر أسواط التعزير، ح (1708).



المراجع:

القرآن الكريم

- الأزهري، م. (2001). تهذيب اللغة (محمد عوض مرعب، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- ابن اسحاق، خ. (2008). التوضيح في شرح المختصر الفرعي لابن الحاجب (أحمد بن عبد الكريم نجيب، تحقيق؛ ط.1). مركز نجيبويه للمخطوطات وخدمة التراث.
- الألباني، م. (1995). سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها (ط.1). مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.
- الأمدي، ع. (د.ت). الإحكام في أصول الأحكام (عبد الرزاق عفيفي، تحقيق). المكتب الإسلامي.
- ابن أمير حاج، م. (1983). التقرير والتحبير (ط.2). دار الكتب العلمية.
- البخاري، م. (1422). صحيح البخاري (محمد زهير بن ناصر الناصر، تحقيق؛ ط.1). دار طوق النجاة.
- البدوي، ي. (2012). مقاصد الشريعة عند ابن تيمية (ط.2). دار الصميعي للنشر والتوزيع.
- البهوتي، م. (د.ت). كشف القناع عن متن الإقناع. دار الكتب العلمية.
- البيضاوي، ع. وولده عبد الوهاب. (1995). الإيهاج في شرح المنهاج. دار الكتب العلمية.
- الجرجاني، ع. (1983). التعريفات (جماعة من العلماء، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن الجوزي، ع. (1997). أحكام النساء (ط.1). مكتبة ابن تيمية.
- الجوهري، إ. (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (أحمد عبد الغفور عطار، تحقيق؛ ط.4). دار العلم للملايين.
- الجويني، ع. (1401). الغياني غياث الأمم في التياث الظلم (عبد العظيم الديب، تحقيق؛ ط.2). مكتبة إمام الحرمين.
- الجويني، ع. (1997). البرهان في أصول الفقه (صلاح بن محمد بن عويضة، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن حزم، ع. (د.ت). الإحكام في أصول الأحكام (أحمد محمد شاكر، تحقيق). دار الآفاق الجديدة.
- الحسني، إ. (1995). نظرية المقاصد عند الإمام محمد الطاهر ابن عاشور (ط.1). المعهد العالي للفكر الإسلامي.
- الخراساني، م. (1317). شرح الخرشي على مختصر خليل شرح. دار الفكر للطباعة.
- أبو داود، س. (د.ت). سنن أبي داود (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق). المكتبة العصرية.
- الرازي، م. (1999). مختار الصحاح (يوسف الشيخ محمد، تحقيق؛ ط.5). المكتبة العصرية، الدار النموذجية.
- الربيع، ع. (2002). علم مقاصد الشارع (ط.1). دن.
- رحيم، إ. (2002). أحكام الإجهاض في الفقه الإسلامي (ط.1). سلسلة إصدارات الحكمة.
- الرملي، م. (1984). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. دار الفكر.
- الزركشي، م. (1993). شرح الزركشي على مختصر الخرقي (ط.1). دار العبيكان.
- الزليعي، ع. (1313). تبين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي. المطبعة الكبرى الأميرية.
- السعدي، ع. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (عبد الرحمن بن معلا اللويحق، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- ابن سيده، ع. (2000). المحكم والمحيط الأعظم (عبد الحميد هندواي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الشاطبي، إ. (1997). الموافقات (مشهور بن حسن آل سلمان، تحقيق؛ ط.1). دار ابن عفان.



- الطبري، م. (2001). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق). دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
- ابن عابدين، م. (1992). *رد المحتار على الدر المختار* (ط.2). دار الفكر.
- ابن عاشور، م. (2004). *مقاصد الشريعة الإسلامية* (محمد الحبيب ابن الخوجة، تحقيق). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- العالم، ي. (1994). *المقاصد العامة للشريعة الإسلامية* (ط.2). الدر العالمية للكتاب الإسلامي.
- الغزالي، م. (1993). *المستصفى* (محمد عبد السلام عبد الشافي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أ. (1979). *مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.
- الفراهيدي، خ. (د.ت). *كتاب العين* (مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، تحقيق). دار ومكتبة الهلال.
- ابن قدامة، ع. (1994). *الكافي في فقه الإمام أحمد* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- القرافي، أ. (1994). *الذخيرة* (محمد حجي، وآخرون، تحقيق). دار الغرب الإسلامي.
- ابن كثير، إ. (1999). *تفسير القرآن العظيم* (سامي بن محمد سلامة، تحقيق؛ ط.2). دار طبعة للنشر والتوزيع.
- مخدوم، م. (1999). *قواعد الوسائل في الشريعة الإسلامية* (ط.1). دار اشبيليا للنشر والتوزيع.
- مسلم، م. (1955). *صحيح مسلم* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- ابن مفلح، إ. (1997). *المبدع في شرح المقنع* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن منظور، م. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.
- ابن النجار، م. (1997). *شرح الكوكب المنير* (محمد الزحيلي، نزيه حماد، تحقيق؛ ط.2). مكتبة العبيكان.
- النسائي، أ. (2001). *السنن الكبرى* (شعيب الأرنؤوط، وعبد الله التركي، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.

References

The Qur'an.

- al-Azhari, M. (2001). *Tahdhib al-lughah* (M. 'A. Mur'ib, Ed., 1st ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Ibn Ishaq, K. (2008). *Al-Tawdih fi sharh al-mukhtasar al-far'i li Ibn al-Hajib* (A. A. al-Najib, Ed., 1st ed.). Markaz Najibawiyy li al-Makhtutat wa Khidmat al-Turath.
- al-Albani, M. (1995). *Silsilat al-ahadith al-sahihah wa shay' min fiqhiha wa fawa'iduha* (1st ed.). Maktabat al-Ma'arif lil-Nashr wa al-Tawzi'.
- al-Amidi, 'A. (n.d.). *Al-Ihkam fi usul al-ahkam* (A. 'A. 'Afifi, Ed.). al-Maktab al-Islami.
- Ibn Amir Haj, M. (1983). *Al-Taqrir wa al-tahbir* (2nd ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Bukhari, M. (2001/1422 AH). *Sahih al-Bukhari* (M. Z. N. al-Nasir, Ed., 1st ed.). Dar Tawq al-Najah.
- al-Badawi, Y. (2012). *Maqasid al-shari'ah 'inda Ibn Taymiyyah* (2nd ed.). Dar al-Sumay'i lil-Nashr wa al-Tawzi'.
- al-Bahuti, M. (n.d.). *Kashshaf al-qina' 'an matn al-iqna'*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Baydawi, 'A. & his son 'Abd al-Wahhab. (1995). *Al-Ibha' fi sharh al-minhaj*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Jurjani, 'A. (1983). *Al-Ta'rifat* (Group of scholars, Ed., 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn al-Jawzi, 'A. (1997). *Ahkam al-nisa'* (1st ed.). Maktabat Ibn Taymiyyah.



- al-Jawhari, I. (1987). *Al-Sihah: Taj al-lughah wa sihah al-'Arabiyyah* (A. A. al-'Attar, Ed., 4th ed.). Dar al-'Ilm li al-Malayin.
- al-Juwayni, 'A. (1981/1401 AH). *Al-Ghiyathi: Ghiyath al-umam fi iltiyath al-zulam* (A. al-Dib, Ed., 2nd ed.). Maktabat Imam al-Haramayn.
- al-Juwayni, 'A. (1997). *Al-Burhan fi usul al-fiqh* (S. M. 'Uwaydah, Ed., 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Hazm, 'A. (n.d.). *Al-Ihkam fi usul al-ahkam* (A. M. Shakir, Ed.). Dar al-Afaq al-Jadidah.
- al-Hasani, I. (1995). *Nazariyyat al-maqasid 'inda al-imam Muhammad al-Tahir Ibn 'Ashur* (1st ed.). al-Ma'had al-'Ali li al-Fikr al-Islami.
- al-Khurashi, M. (1899/1317 AH). *Sharh al-Khurashi 'ala mukhtasar Khalil*. Dar al-Fikr li al-Tiba'ah.
- Abu Dawud, S. (n.d.). *Sunan Abi Dawud* (M. M. 'A. al-Hamid, Ed.). al-Maktabah al-'Asriyyah.
- al-Razi, M. (1999). *Mukhtar al-sihah* (Y. al-Shaykh Muhammad, Ed., 5th ed.). al-Maktabah al-'Asriyyah, al-Dar al-Namudhajiyyah.
- al-Rabi'ah, 'A. (2002). *'Ilm maqasid al-shari'* (1st ed.). n.p.
- Rahim, I. (2002). *Ahkam al-ijhad fi al-fiqh al-islami* (1st ed.). Silsilat Isdarat al-Hikmah.
- al-Ramli, M. (1984). *Nihayat al-muhtaj ila sharh al-minhaj*. Dar al-Fikr.
- al-Zarkashi, M. (1993). *Sharh al-Zarkashi 'ala mukhtasar al-Kharqi* (1st ed.). Dar al-'Ubaykan.
- al-Zayla'i, 'A. (1895/1313 AH). *Tabyin al-haqaiq sharh Kanz al-daqa'iq wa hashiyat al-Shilbi*. al-Matba'ah al-Kubra al-Amiriyyah.
- al-Sa'di, 'A. (2000). *Taysir al-karim al-rahman fi tafsir kalam al-Mannan* (A. R. M. al-Luhayq, Ed., 1st ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- Ibn Sida, 'A. (2000). *Al-Muhkam wa al-muhit al-a'zam* (A. H. Hindawi, Ed., 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Shatibi, I. (1997). *Al-Muwafaqat* (M. H. A. Salman, Ed., 1st ed.). Dar Ibn 'Affan.
- al-Tabari, M. (2001). *Jami' al-bayan 'an ta'wil ay al-Qur'an* (A. A. al-Turki, Ed.). Dar Hijr lil-Tiba'ah wa al-Nashr wa al-Tawzi' wa al-I'lan.
- Ibn 'Abidin, M. (1992). *Radd al-muhtar 'ala al-durr al-mukhtar* (2nd ed.). Dar al-Fikr.
- Ibn 'Ashur, M. (2004). *Maqasid al-shari'ah al-islamiyyah* (M. H. Ibn al-Khuwwajah, Ed.). Wizarat al-Awqaf wa al-Shu'un al-Islamiyyah.
- al-'Alim, Y. (1994). *Al-Maqasid al-'ammah li al-shari'ah al-islamiyyah* (2nd ed.). al-Dar al-'Alamiyyah li al-Kitab al-Islami.
- al-Ghazali, M. (1993). *Al-Mustasfa* (M. 'A. 'A. al-Shafi, Ed., 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Faris, A. (1979). *Maqayis al-lughah* (A. M. Harun, Ed.). Dar al-Fikr.
- al-Farahidi, K. (n.d.). *Kitab al-'Ayn* (M. al-Makhzumiy & I. al-Samarra'i, Eds.). Dar wa Maktabat al-Hilal.



- Ibn Qudamah, 'A. (1994). *Al-Kafi fi fiqh al-imam Ahmad* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Qarafi, A. (1994). *Al-Dhakhi'rah* (M. Hajji et al., Eds.). Dar al-Gharb al-Islami.
- Ibn Kathir, I. (1999). *Tafsir al-Qur'an al-'azim* (S. M. Salamah, Ed., 2nd ed.). Dar Taybah lil-Nashr wa al-Tawzi'.
- Makhdum, M. (1999). *Qawa'id al-wasa'il fi al-shari'ah al-islamiyyah* (1st ed.). Dar Ishbiliya lil-Nashr wa al-Tawzi'.
- Muslim, M. (1955). *Sahih Muslim* (M. F. 'A. al-Baqi, Ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Ibn Muflih, I. (1997). *Al-Mubdi' fi sharh al-muqni'* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn Manzur, M. (1994/1414 AH). *Lisan al-'Arab* (3rd ed.). Dar Sadr.
- Ibn al-Najjar, M. (1997). *Sharh al-kawkab al-munir* (M. al-Zuhayli & N. Hammad, Eds., 2nd ed.). Maktabat al-'Ubaykan.
- al-Nasa'i, A. (2001). *Al-Sunan al-kubra* (Sh. al-Arna'ut & 'A. al-Turki, Eds., 1st ed.). Mu'assasat al-Risalah.





Electronic Trials in Civil and Criminal Cases via Video Communication Technology: An Applied Study at the West Thamar Primary Court

Khalid Abdullah Al-Sayqal^{*}

mhmalkhald6@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to urge Yemeni legislators to adopt electronic trials to modernize the judiciary, enhance procedural justice, and resolve case backlogs. It identifies implementation challenges, proposes legal-technological solutions, and emphasizes leveraging technology for efficiency. Despite global tech integration, Yemen's e-court adoption lags due to legislative gaps, even in jurisdictions claiming partial compliance. The study is organized into an introduction and three sections. Section one examines the concept and features of electronic courts. Section two analyzes the prerequisites for implementing electronic trials. Section three evaluates the procedural mechanisms of electronic trials in the West Thamar Court. Findings indicate that electronic courts comprise specialized judicial panels adjudicating cases through modern digital tools within an integrated IT-based judicial framework. Additionally, it was revealed that this framework relies on internet connectivity and electronic file management systems. It was concluded that technical prerequisites include computer infrastructure within courts and interlinked networks. Procedural processes - such as filing suits, issuing notifications, and exchanging memoranda - are conducted electronically.

Keywords: Electronic Courts, Electronic Lawsuit, Electronic Litigation, Yemeni Judiciary, Judicial.

^{*} PhD Scholar, Criminal Law Department, Faculty of Law, Sana'a University; Faculty of Law, Thamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Sayqal, K. A. (2025). Electronic Trials in Civil and Criminal Cases via Video Communication Technology: An Applied Study at the West Thamar Primary Court, *Journal of Arts*, 13(2), 745 -762. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2578>

© 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.



المحاكمة الإلكترونية في القضايا المدنية والجنائية عبر تقنية الاتصال المرئي: دراسة تطبيقية بمحكمة غرب م/ذمار الابتدائية

خالد عبدالله السيقل*

mhmalkhald6@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى لفت نظر المشرع الإجماعي اليمني إلى أهمية نموذج المحاكمة الإلكترونية، وانعكاساته على تطوير مرفق القضاء، وأثر ذلك على تحقيق العدالة الإجرائية. ومعالجة الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيق ذلك النموذج وإيجاد حلول لها من الناحية القانونية والمعلوماتية. والكشف عن إمكانية الاستفادة من الثورة التكنولوجية في تطوير مرافق القضاء، والتحقيق بسرعة الفصل في الدعاوى المدنية، أو القضايا الجنائية، ورغم مظاهر تأثير الثورة التكنولوجية على كافة تفاصيل الحياة، بما فيها المنظومة القضائية، إلا أن موضوع تطبيق المحاكم الإلكترونية ما يزال يمثل إشكالية، نظرًا لعدم معالجتها تشريعيًا في اليمن حتى على مستوى الأنظمة التي تبنته، وتم تقسيم البحث إلى مقدمة وثلاثة مطالب: المطلب الأول: ماهية المحكمة الإلكترونية ومميزاتها. المطلب الثاني: متطلبات تطبيق المحاكمة الإلكترونية. المطلب الثالث: العملية الإجرائية للمحاكمة الإلكترونية أمام محكمة غرب م/ذمار. وتوصل البحث إلى أن المحكمة الإلكترونية عبارة عن مجموعة متخصصة من القضاة تنظر في الدعوى، وتباشر الإجراءات القضائية بوسائل إلكترونية مستحدثة، ضمن نظام، أو أنظمة قضائية معلوماتية متكاملة الأطراف والوسائل، تعتمد منهج تقنية شبكة الربط الدولية - الإنترنت - وبرامج الملفات الحاسوبية الإلكترونية. كما تتطلب المحكمة الإلكترونية احتياجات تقنية، منها: أجهزة حاسوبية داخل المحاكم والربط بينهم. وتتم العملية الإجرائية أمام المحكمة الإلكترونية بالطريق الإلكتروني فرفع الدعوى والإعلانات وتبادل المذكرات يتم من خلال الوسائط الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: المحاكم الإلكترونية، الدعوى الإلكترونية، التقاضي الإلكتروني، القضاء اليمني، تحديث

القضاء.

* طالب دكتوراه، قسم القانون الجنائي، كلية الشريعة والقانون، جامعة صنعاء، كلية الشريعة والقانون، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: السيقل، خ. ع. (2025). المحاكمة الإلكترونية في القضايا المدنية والجنائية عبر تقنية الاتصال المرئي: دراسة تطبيقية بمحكمة غرب م/ذمار الابتدائية، مجلة الآداب، 13 (2)، 745-762. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2578>

© 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.



قدم الحاسب الآلي والإنترنت للبشرية الرقي في جميع مناحي الحياة، إلا أن هذا التقدم المذهل واكبه من جهة أخرى تطور الفكر والعقل البشري الإجرامي، مما أدى إلى إفراز أنواع جديدة من السلوك الإجرامي تمثلت في ظهور الجريمة المعلوماتية أو الإلكترونية التي أدت إلى حدوث خسائر فادحة غير مسبوقه لمستخدمي هذه الحواسيب ولصناع برمجياتها، وكذا الاعتداء على مصالح الأشخاص سواء كانت طبيعية أم اعتبارية.

وعمدت عدة دول في سبيل مواجهة الجرائم الإلكترونية إلى وضع سياسات جنائية تتنوع بين الوقاية والمواجهة من خلال من مجموعة من القوانين من أجل وضع حد للانفلات في مجال الجرائم المعلوماتية، هذه الأخيرة أحدثت انقلاباً هاماً في النظريات التقليدية بما فيها نظرية الإثبات الجنائي، من منطلق أن أهم خاصية تتميز بها الجريمة الإلكترونية هي صعوبة إثباتها باتفاق الفقهاء والدارسين في مجال المعلوماتية. وما انعكس سلباً على العملية الإثباتية للجرائم المعلوماتية هو عدم تناسب النصوص المنظمة لطرق الإثبات التقليدية مع طبيعة الجريمة المعلوماتية وتطورها، بسبب سرعة إخفائها وطمس معالمها في زمن قياسي ومن أي مكان في العالم، ما فرض على المشرعين تبني أنواع جديدة من الأدلة تسمى بالأدلة الرقمية مع حرصهم على توفير الغطاء التشريعي لها.

ونظراً للطابع الخاص والتقني للجرائم الإلكترونية فهي تتم في بيئة غير مادية لا علاقة لها بالمستندات وتتم عبر نظام الحاسب الآلي أو شبكة الإنترنت، ولذا فإن عملية إثباتها تقتضي البحث عن الدليل المناسب في ظل عجز وعدم قدرة الأدلة الجنائية العادية في الغالب على إثبات هذه الجرائم.

ونظراً إلى أن الجريمة الإلكترونية من الموضوعات التي تتميز بندرة التطبيقات القضائية فيها، فإنه برز للوجود مسألة حجية الدليل الرقمي الذي يعد آلية إثبات في مجال جرائم المعلوماتية، فالقواعد العامة أصبحت قاصرة عن مواجهة خصوصية هذه الجرائم، خاصة بعد أن أصبح المجتمع المعلوماتي حقيقة لا يمكن الاستغناء عنها، وأصبحت المجتمعات المعاصرة تعتمد على البيئة الرقمية وازداد التوجه نحو التخلي عن الوثيقة في المعاملات المختلفة بما فيها عملية الإثبات، مما أدى إلى استحداث أشكال جديدة من الأدلة في الإثبات الجنائي، استوجب توفرها على شروط معينة لاعتبارها دليلاً كاملاً يمكن من خلالها دحض قرينة البراءة وإثبات عكسها عندما يصل اقتناع القاضي إلى حد الجزم واليقين.

صعوبات البحث:

1- عدم وجود قانون ينظم الجرائم الإلكترونية في اليمن فلم يسن المشرع اليمني ذلك مواكبة لتطورات الأحداث باليمن: فما دام يتميز هذا الموضوع بالحدثة فستكون المصادر المتخصصة في موضوع المحكمة الإلكترونية نادرة وقليلة جداً مما يتطلب محاولة تطويع القواعد العامة باتجاه يواكب تطورات العصر الرقمي لتحقيق الأداء الأمثل من خلال استثمار الوقت باتباع إجراءات حديثة ومتطورة في قانون المرافعات أمام المحاكم بوساطة وسائل الاتصال الإلكترونية وتحقيق العدالة الإجرائية بين الخصوم، مع مغادرة النظام التقليدي، الورقي واليدوي المتبع في إجراءات التقاضي التقليدية والاستعانة بالنظام الإلكتروني للتخلص من الكم الهائل من الدعاوى التي تكاد تمتلئ بها قاعات المحاكم.

2- ندرة المراجع في هذا الموضوع نظراً لحدثته، وحتى أغلب الذين تناولوا المحكمة الإلكترونية بالبحث كانوا من المهتمين بالمجال المعلوماتي، ونظروا إليها باعتبارها إحدى مخرجات الحكومة الإلكترونية، وتلك نظرة مقبولة غير أنها من زاوية واحدة بعيدة عن النظر القانوني والمقصد الإجرائي.



هدف البحث:

1- لفتُ نظر المشرع الإجرائي اليمني إلى أهمية هذا النموذج وانعكاساته على تطوير مرفق القضاء، وأثر ذلك على تحقيق العدالة الإجرائية.

2- معالجة الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيق ذلك النموذج وإيجاد حلول لها من الناحية القانونية والمعلوماتية.

تساؤلات البحث:

3- ما مفهوم المحكمة الإلكترونية؟

4- ما مميزات تطبيق المحكمة الإلكترونية؟

5- ما مخاوف تطبيق المحكمة الإلكترونية؟ وهل يمكن التغلب عليها؟

6- ما مردود المحاكم الإلكترونية على تحقيق العدالة الإجرائية؟

7- كيف استطاعت محكمة غرب م/ ذمار الابتدائية بمفهومها التقليدي ونظامها الورقي أن تواجه تحديات العصر

الرقعي الإلكتروني؟

موضوع البحث وأهميته:

إن المحاكم هي الجزء الحيوي من العملية القضائية، وتطور تقنياتها أمر لا بد منه، والبحث في إنشاء المحاكم ذات التقنية العالية، أو إلحاق النظام الإلكتروني بها، هو موضوع تفرضه طبيعة التطور، وتسارعه وتفرعه في كل المجالات، وتزايد الدعاوى المعروضة على المحاكم، وظهور أنواع جديدة من الجرائم لم تكن معروفة في السابق، والتي تعرف بالجرائم الإلكترونية، وللأسف ما زالت غالبية الدول في الوطن العربي تعتمد وسائل الإجراءات التقليدية في العملية القضائية، رغم أن عملية التقاضي حق للخصوم وسلطة القضاء وسيلة الدولة لتحقيق العدالة بين مواطنيها والمحاكم هي أماكن عقد هذه العملية.

ومع ظهور العولمة، والتجارة الدولية والمعلوماتية والتطورات التقنية، استطاع المشرع الإجرائي أن يصبو إلى استغلال تلك الظروف في سبيل تحقيق أكثر فعالية لعملية التقاضي بسرعة الفصل في المنازعات والاستفادة من الميقات الزمني فدائماً ما "يحاول القضاة ورجال القانون باليمن التوسع في وسائل الترافع مواكبة مع تطورات العصر في عملية التقاضي من خلال المحكمة الإلكترونية التنظيم المعلوماتي الذي يتيح للمتدعين تسجيل دعوهم وتقديم أدلتهم، تمهيداً للوصول إلى الحكم وتنفيذه من خلال وسائل الاتصال الإلكترونية التي هي جزء من نظام معلوماتي يمكن القضاة من الاتصال بالمتدعين دون حضورهم الشخصي ومباشرة إجراءات التقاضي من خلال هذا النظام، كما يتيح هذا النظام من خلال المحكمة الإلكترونية شفافية وسرعة في الحصول على المعلومات، وبناءً عليه فتجهز المحكمة وقاعات المحاكمة، والأقسام الإدارية، والتنفيذية فيها سيأخذ طابعاً تقنياً يمكن القضاة والخصوم من متابعة دعوهم، والحضور، وتسجيل الطلبات وإعلان أوراق المرافعات والاتصال بموظفي وقضاة المحاكم اتصالاً "إلكترونياً" دون حاجة للحضور الشخصي.

وفي هذا السياق فإننا سنعالج موضوع البحث المعنون ((المحاكمة الإلكترونية في القضايا المدنية والجنائية عبر تقنية الاتصال المرئي دراسة تطبيقية بمحكمة غرب م/ ذمار الابتدائية)).

في مقدمة وثلاثة مطالب:

○ المطلب الأول: ماهية المحكمة الإلكترونية ومميزاتها.

○ المطلب الثاني: متطلبات تطبيق المحاكمة الإلكترونية.

○ المطلب الثالث: العملية الإجرائية للمحاكمة الإلكترونية أمام محكمة غرب م/ ذمار.



المطلب الأول: مفهوم المحكمة الإلكترونية

يتطلب تطوير أجهزة القضاء ضرورة الانتقال في تقديم الخدمات القضائية للأشخاص من الشكل التقليدي الورقي إلى الشكل الإلكتروني، وعندما نبحث عن مفهوم المحكمة الإلكترونية نجد أغلب التشريعات العربية لم تنطرق إلى ذلك إلا فيما ندر، ولعل السبب في ذلك يكمن في عدم وجود قضاة مؤهلين متمكنين من التعامل مع التقنية الإلكترونية وضعف التشريعات العربية في سن القوانين التي تحكم الجرائم الإلكترونية وتوجد عقوبات مناسبة لمرتكبيها، إلا أن ثورة -الحاسب الآلي- إن جاز لنا هذا الوصف لم تعد العقد الواحد أو تزيد قليلاً، ذلك أن الاعتماد على تطبيقات الحاسب الآلي في البلدان العربية قد بدأ منذ نهاية العقد الأخير من القرن الماضي، وبدأت معه وتيرة الحركة التشريعية لضبط المعاملات الإلكترونية (الشكري، 2008، ص 111).

وحق نتعرف على مفهوم المحكمة الإلكترونية، سوف نعرض التعريفات المختلفة التي قدمها الكتاب والمختصون للمحكمة الإلكترونية ونناقشها، ثم تتبع ذلك باستعراض تجارب بعض الدول في تحقيق التقاضي عن بعد والتقدم نحو تطبيق المحكمة الإلكترونية. على النحو التالي:

الفرع الأول: تعريف المحكمة الإلكترونية

المحاكم الإلكترونية هي أحد التطبيقات العديدة لثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. وتجسد فكرة المحاكم الإلكترونية مفهوم "التقاضي الإلكتروني" أو "التقاضي عن بعد" الذي اتجهت الكثير من الدول إلى الأخذ به، والتقاضي الإلكتروني" أو التقاضي عن بعد وفقاً لما يتجه إليه جانب من الفقه هو: "عملية نقل مستندات التقاضي إلكترونياً إلى المحكمة. عبر البريد الإلكتروني حيث يتم فحص هذه المستندات بواسطة الموظف المختص وإصدار قرار بشأنها بالقبول أو الرفض وإرسال إشعار إلى المتقاضي يفيد به علماً بما تم بشأن هذه المستندات (يوسف، 2014، ص 42). وقد انتقد البعض هذا التعريف تأسيساً على أنه تعريف غير شامل وقاصر على عملية نقل مستندات التقاضي إلكترونياً إلى المحكمة المختصة فقط، دون مراعاة إجراءات التقاضي الأخرى.

وأورد بعض الفقهاء تعريفاً آخر للتقاضي الإلكتروني بأنه: سلطة لمجموعة متخصصة من القضاة النظاميين بنظر الدعوى ومباشرة الإجراءات القضائية بوسائل إلكترونية مستحدثة ضمن نظام أو أنظمة قضائية معلوماتية متكاملة الأطراف والوسائل تعتمد منهج تقنية شبكة الربط الدولية (الإنترنت) وبرامج الملفات الحاسوبية الإلكترونية بنظر الدعاوى والفصل فيها، وتنفيذ الأحكام؛ بغية الوصول لفصل سريع في الدعاوى والتسهيل على المتقاضين.

وقد انتقد البعض هذا التعريف تأسيساً على أنه أسهب في بيان مفهوم التقاضي الإلكتروني وإجراءاته، وأنه كان من الأفضل اختصاره؛ ليكون شاملاً لمفهوم التقاضي الإلكتروني ويوضح معناه، وبناء على ذلك فقد عرفوا التقاضي الإلكتروني بأنه: سلطة المحكمة القضائية المتخصصة للفصل إلكترونياً بالزاع المعروض أمامها من خلال شبكة الربط الدولية (الإنترنت) وبالاعتماد على أنظمة إلكترونية وآليات تقنية فائقة الحداثة بهدف سرعة الفصل بالخصومات والتسهيل على المتخاصمين (مناديل، 2014، ص 18-21).

ومن هذا التعريف يتضح أن فكرة التقاضي الإلكتروني تقوم على ربط المحاكم القضائية كلها ضمن دائرة إلكترونية واحدة، وهذا يستلزم ابتداءً حوسبة عمل كل محكمة قضائية على حدة وربطها معاً لتؤدي عملها عبر الوسائل الإلكترونية ولتقوم قواعد البيانات مقام الوثائق والملفات الورقية على نحو يتيح سرعة الوصول إلى المعلومات وسرعة استرجاعها والربط فيما بينها.

ومصطلح المحكمة الإلكترونية يعد من المصطلحات والمفاهيم الحديثة نسبياً، حيث لم يظهر إلا قبيل سنوات بعد



انتشار مصطلح الحكومة الإلكترونية الذي يعنى بالخدمات الحكومية كافة، بينما تختص المحكمة الإلكترونية بخدمات المحاكم فقط.

ولم يتعرض المشرع الإجرائي في الدول المختلفة لتعريف "المحكمة الإلكترونية" أو تحديد مفهومها، وبالرجوع إلى كتابات الشراح والمتخصصين، نجد أن البعض يرى أن المحكمة الإلكترونية هي عبارة عن " حيز تقني معلوماتي ثنائي الوجود - شبكة الربط الدولية ومبنى المحكمة. يعكس الظهور المكاني الإلكتروني لأجهزة ووحدات قضائية وإدارية على الشبكة، تعمل هذه الأجهزة على استقبال الطلبات القضائية، ولوائح الدعاوى، وتجهيز برامج الملفات الإلكترونية، وتوفير متجدد للمعلومات حول مستجدات الدعاوى، وقرارات الأحكام، بما يمثل تواصلاً دائماً مع جمهور المواطنين والمحامين، كما تمكن هذه المحكمة أصحاب العلاقة من المتقاضين، وكلائهم من الترافع، وتحضير الشهود، وتقديم البيانات والاتصال المباشر مع العاملين في المحكمة، في كل وقت ومن أي مكان، كما توفر المحكمة آليات جديدة ومتطورة لمتابعة الدعاوى والإطلاع على مجريات الجلسات - بل وحتى حضور الجلسات إلكترونياً - وقرارات الأحكام بكل يسر وسهولة، كما تتيح شفافية وسرعة في الحصول على المعلومات (الجل، 2021، ص7).

وأخيراً يعرف البعض المحكمة الإلكترونية بأنها "المحكمة التي تقوم بجميع الأعمال الموكلة إليها قانوناً باستخدام الحاسب الإلكتروني الذي يحتوي على البرامج الخاصة بتطبيق إجراءات التقاضي والموصول بشبكة الاتصالات الدولية (الإنترنت)، لاختصار الوقت والجهد وإصدار الحكم بأبسط وأسرع الطرق دون الحضور الشخصي إلى المحكمة (الكرعاوي، والكعبي، 2016، ص297).

الفرع الثاني: تجارب بعض الدول في التوجه نحو التقاضي عن بعد وتقنية المحكمة الإلكترونية اتخذت كثير من الدول خطوات ملموسة في تحقيق التقاضي عن بعد والتوجه نحو تطبيق نظام المحكمة الإلكترونية. وسنعرض فيما يلي ما تحقق في بعض الدول في هذا الشأن:

أولاً: نظام المحكمة الإلكترونية في الولايات المتحدة الأمريكية

تشير الإحصائيات التي أجراها المركز القضائي الفدرالي الأمريكي إلى أن حوالي 25% من المحاكم في الولايات المتحدة الأمريكية أصبحت تمتلك تكنولوجيا عالية تجعل نظام المحكمة الإلكترونية واقعاً ملموساً، والمسئول عن التقنية التكنولوجية في قاعة المحكمة هو عضو من هيئة المحكمة، تسند إليه المحكمة مهمة تشغيل قاعة المحكمة من الناحية التكنولوجية، والإشراف والصيانة، (عبد الحميد، 2021، ص140). حيث يتم رفع الدعوى بالطريق الإلكتروني في الولايات المتحدة الأمريكية عبر موقع خاص مملوك لشركة خاصة مقرها الرئيسي مدينة "Santa Barbara" بولاية كاليفورنيا، بدأت في تشغيله في سبتمبر 1999م.

ثانياً: ألمانيا

في ألمانيا تم استخدام تكنولوجيا المعلومات بشكل كبير في تقديم الخدمات الإلكترونية في كيفية اللجوء إلى الوسائل البديلة لتسوية المنازعات، وفي مجال العقارات في حالة بيعها إجبارياً في المزاد العلني، وتسجيل الشركات وكافة الخدمات القانونية بدءاً من المعلومات بشأن القوانين والتشريعات، ونماذج التسجيل على البوابة الإلكترونية لتقديم الخدمات القانونية، حيث بلغ عدد المترددين على الموقع 4.1 مليون شخص يومياً خاصة فيما يتعلق بالمعاملات مع مكتب الشهر والسجل التجاري، ومنذ عام 2008م تم استخدام نظام الإيداع الإلكتروني على نطاق واسع في إيداع الصحف وتقديم المذكرات أمام المحاكم الفيدرالية، وفي بعض محاكم الولايات في الدعاوى المدنية. كما تم عمل بريد إلكتروني إداري كنظام يطبق ويعمل به بين المحاكم والمتقاضين ويقدم الطلب إلكترونياً من خلاله أي أنه تم تطبيق التقاضي إلكترونياً بصفة جزئية،



وإن كان تداول الدعوى من قبل المحاكم الألمانية ومناقشة الخصوم ما زال يتم وفق النظام التقليدي (إمام، 2018، ص 107).

ثالثاً: الصين

أنشأت الصين في مدينة زيبو في إقليم شاندونج محكمة إلكترونية يرتكز نظامها على برنامج حاسوبي متطور يقوم بحفظ التشريعات النافذة كافة بالإضافة إلى حفظ السوابق القضائية. وتبدأ الدعوى أمام المحكمة الإلكترونية بإعداد كل من الدفاع والادعاء لمعطياتهما ومطالهما على قرصين مدمجين (CD)، ويتم إدخال بيانات هذين القرصين إلى البرنامج الحاسوبي للاحتكام للقاضي الإلكتروني. ويمكن لهذا القاضي الإلكتروني أن يطلب رأي القاضي البشري بخصوص بعض التفاصيل الخاصة أو المتعلقة بالنواحي الإنسانية قبل أن يقوم بإصدار الحكم والعقوبات المفروضة (إبراهيم، 2007، ص 122).

ثالثاً: سنغافورة

تأسست في سنغافورة عام 2000م أول محكمة إلكترونية متخصصة في فض المنازعات المتعلقة بالتجارة والتعاملات الإلكترونية على شبكة الإنترنت. حيث يقدم كلا الطرفين عنوانا بريديا وعنوانا حقيقيا في منزله أو شركته، وذلك بالدخول إلى موقع المحكمة وتعبئة الاستمارة الخاصة بتقديم الشكوى واقتراح ما يراه من حل، والتعرف على رقم قضيته إلكترونياً. وبعد استلام المحكمة طلبه ترسل إلى الطرف الآخر (المدعى عليه) وتعلمه خلال ثلاثة أيام بالحقائق المقدمة ضده، الذي يكون له الحق في قبول المثل أمام المحكمة، أو القبول بملء استمارة مماثلة لاستمارة المدعي. فإذا لم يرد خلال فترة معينة تلغى القضية كما يمكنه الرد بالدفاع عن نفسه في فترة من أسبوع إلى أربعة أسابيع. وبعد استلام المحكمة الإلكترونية لرسالة المدعى عليه بالقبول تختار المحكمة الجهة التي تقوم بالفصل في النزاع. وبعد إعلان الطرفين تبدأ عملية التقاضي وتتم كل الاتصالات عن طريق البريد الإلكتروني والمحادثات الإلكترونية. ولا يوجد ما يمنع من لقاء الخصمين أمام المحكمة الإلكترونية وجها لوجه وتسليم وثائق إضافية وتضمن المحكمة الإلكترونية للطرفين سرية المعلومات المقدمة لها (أوتاني، 2012).

رابعاً: البرازيل

يعتمد نظام التقاضي الإلكتروني في البرازيل على استخدام برنامج حاسوبي يعتمد على الذكاء الاصطناعي يسمى بالقاضي الإلكتروني، صممه القاضي فالس فيوروزا عضو محكمة الاستئناف العليا في ولاية أسبيريتو سانتو، كجزء من خطة يطلق عليها العدالة على عجلات، هذا البرنامج يوجد على جهاز حاسوب محمول يحمله قاض متجول الهدف منه سرعة المساعدة في تقييم شهادات الشهود وتدقيق الأدلة بطريقة علمية في مكان وقوع الجريمة. هذا البرنامج الحاسوبي لا يحل محل القضاة الحقيقيين وإنما يجعل أداءهم أكثر كفاءة. وقد خضع هذا البرنامج قبل تسويقه لاختبار ثلاثة قضاة في الولاية الخامسة والخمسين، ومن المؤمل أن يسهم هذا البرنامج في تسريع البت في الدعاوى المتراكمة في البرازيل وذلك بالحكم الفوري في الحالات غير المعقدة

خامساً: تطبيق نظام المحكمة الإلكترونية في الدول العربية

إذا نظرنا للدول العربية نجد أنها باستثناء بعض دول الخليج مثل دولة الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية - ما زالت في بدايات تطبيق نظام التقاضي الإلكتروني، ومعظمها لم يحقق خطوات جادة في هذا المجال، والسبب في ذلك يرجع إلى الخوف من عواقب هذه التقنيات الحديثة أو عدم قبول أعضاء السلطة القضائية بفعالية هذه الخدمات أو قلة الكفاءات التي يتوافر لديها الدراية الكافية ببرامج الحاسوب الآلي في الأجهزة القضائية لتلك الدول:



الإمارات العربية المتحدة:

تسعى دولة الإمارات في السنوات الأخيرة في نطاق تنفيذ الأهداف الكبرى لميثاق إصلاح منظومة الجهات العدلية إلى تحديث الإدارة القضائية لتحقيق الغايات الاستراتيجية للدولة بالتحول الرقمي للمعاملات بالنظر إلى ما يقدمه استخدام التقنيات الحديثة في وسائل الاتصال من قيمة مضافة لأداء مرفق القضاء سواء في مجال الفعالية الشفافية أو تطوير جودة الخدمات المقدمة للأطراف، وتمثل المحكمة الرقمية إحدى استراتيجيات قطاع القضاء ضمن الاستراتيجية العامة 2020م. وتوسعى الحكومات المحلية في دولة الإمارات في ذات الاتجاه فالموقع الإلكتروني لمحاكم دبي مثلاً يوفر العديد من الخدمات الإلكترونية مثل القاضي الإلكتروني والمحامي الإلكتروني والزواج الإلكتروني والمكتبة الإلكترونية وغيرها، وتتيح خدمة القاضي الإلكتروني للقاضي متابعة قضاياها وأحكامه في أي مكان وزمان (الظهوري، 2020، ص 15).

ومسيرة للاتجاه الإيجابي الحديث في دولة الإمارات العربية نص القانون رقم 10 لسنة 2014م المعدل لقانون الإجراءات المدنية رقم 11 لسنة 1992م في مادته الثانية والأربعين على أنه: ترفع الدعوى إلى المحكمة بناء على طلب المدعي وذلك بإيداع صحيفة دعواه لدى مكتب إدارة الدعوى، أو بقيدها إلكترونياً " كما أجاز أن يتم إعلان صحف الدعوى أو الطعون إلكترونياً (محمود، 2017، ص 11، 19).

المملكة العربية السعودية:

اتخذت المملكة العربية السعودية بعض الخطوات الجادة في سبيل تطبيق نظام التقاضي الإلكتروني، وتعتبر محكمة جدة أول محكمة في المملكة العربية السعودية تعمل بنظام التقاضي الإلكتروني باستخدام النظام الشامل ابتداء من التسجيل الإلكتروني للدعوى القضائية وإجراء الإعلان الإلكتروني وانتهاء بإصدار الحكم القضائي. حيث تقوم المحكمة باستلام عريضة الدعوى من خلال دخول المدعي إلى موقع المحكمة لتسجيلها إلكترونياً ثم تتابع سير إجراءات التقاضي في المحكمة إلكترونياً وتنتهي بإصدار الحكم في آخر جلسة.

أما في مجال القضاء الإداري فقد تم إطلاق البوابة الإلكترونية لديوان المظالم التي تقدم مجموعة من الخدمات الإلكترونية، منها (نافذة المعرفة) وهي عبارة عن قاعدة بيانات تحتوي على الأنظمة واللوائح والقرارات وغيرها مما يحتاج إليه القاضي والمحامي والخصوم للاستناد إليها في الدعوى المنظورة أو الاستفادة منها أثناء الترافع الإلكتروني وربطها بالسوابق القضائية والمبادئ المستقرة في قضاء الديوان.

المطلب الثاني: متطلبات تطبيق المحكمة الإلكترونية

تمهيد وتقسيم:

إن تطبيق المحاكم الإلكترونية والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، ونظم الاتصال الحديثة يستلزم توافر متطلبات أساسية سواء من حيث التشريعات أو من حيث الإمكانيات البشرية والفنية لتمكين الأشخاص من القيام بكافة إجراءات التقاضي دون حاجة للانتقال إلى مقر المحكمة لرفع الدعوى وسداد رسومها وحضور جلساتها بأنفسهم أو بواسطة وكلائهم وتقديم الطلبات بأنواعها المختلفة وإبداء أوجه دفاعهم ودفعوهم والترافع، وتدوين كافة إجراءات الدعوى، والظعن في الأحكام، كل ذلك يتطلب إيجاد وسائل مختلفة تماماً عن الوسائل التقليدية، تتميز بسرعة الإنجاز والدقة في المواعيد.

وبناء على ما سبق سوف نقسم هذا المطلب إلى فرعين على النحو التالي:



الفرع الأول: متطلبات تشريعية.

الفرع الثاني: متطلبات بشرية وفنية.

الفرع الأول: متطلبات تشريعية

رغم أهمية الجوانب الفنية والتنظيمية لتقنية المحكمة الإلكترونية، إلا أن الجوانب التشريعية لا تقل أهمية عن ذلك. فوجود تشريعات تقرر وتنظم التقاضي بالطريق الإلكتروني أمر هام وضروري لصحة وسلامة الإجراءات. لذلك فقد قامت كثير من الدول بالفعل بإجراء التعديلات اللازمة على التشريعات الإجرائية لتنظيم استخدام الوسائل الإلكترونية في التقاضي.

وسنعرض فيما يلي الجهود بعض الدول في توفير بنية تشريعية تنظم التقاضي الإلكتروني سواء في المواد المدنية أو في المجال الجنائي، وسوف نوضح فيما يلي أهمية وجود إطار تشريعي ينظم التقاضي بالطريق الإلكتروني، وجهود تطوير التشريعات الإجرائية في كل من المواد المدنية والمواد الجنائية.

أولاً: أهمية وجود إطار تشريعي ينظم التقاضي بالطريق الإلكتروني

لا يمكن تطبيق نظام المحكمة الإلكترونية، بدون وجود تشريعات تسمح بالتقاضي عن بعد وإتمام كافة إجراءات التقاضي بالطريق الإلكتروني باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، فالتقاضي لا يستطيع استخدام وسائط الاتصال الحديثة في عمله إلا إذا كان هناك تنظيم تشريعي يسمح له بذلك.

بيد أن الانتقال من نظام التقاضي التقليدي إلى نظام.

التقاضي الإلكتروني لا يمكن أن يتم بين يوم وليلة، وإنما لا بد من مرحلة انتقالية يتم فيها الإعداد والتجهيز لتطبيق نظام المحاكم الإلكترونية بشكل كامل، لذلك ينبغي عند وضع الإطار التشريعي لنظام التقاضي الإلكتروني، أن تتم التعديلات التشريعية بطريقة متدرجة تواكب مراحل التحول إلى هذا النظام.

وفي هذا الصدد نأمل من المشرع اليمني أن يسن ويشعر قوانين ولوائح تواكب تطور هذه التقنية إلى مرفق القضاء على غرار ما فعل المشرع الفرنسي في الزمن القريب بعد تجربي. المحكمة بالأدوات الفنية الآمنة اللازمة (النيداني، 2009)، كما يمكن أن تتضمن التعديلات في البداية النص على إجازة - وليس وجوب - إتمام إجراءات التقاضي بالطريق الإلكتروني، بحيث يستفيد المتقاضي مما يوفره الطريق الإلكتروني من فوائد لإتمام الإجراءات، إلى أن يتم استكمال كافة عناصر منظومة التقاضي عن بعد، والمحاكم الإلكترونية، فيتم حينئذ إجراء التعديلات اللازمة لجعل استخدام الطريق الإلكتروني وجوبياً.

ثانياً: جهود تطوير التشريعات الإجرائية في المواد المدنية والجنائية:

نظراً للأهمية البالغة لإيجاد إطار تشريعي ينظم التقاضي عن بعد، ويجسد فكرة المحكمة الإلكترونية، فقد قامت العديد من دول العالم باتخاذ خطوات جادة نحو إيجاد منظومة تشريعية متكاملة تقرر استخدام الوسائل الإلكترونية الحديثة في التقاضي وتنظم هذا الاستخدام (مروان، 2020).

وقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن الماضي اتجاه بعض الدول العربية إلى إجراء التعديلات اللازمة للتشريعات الإجرائية وغيرها من التشريعات ذات الصلة بعملية التقاضي لتسمح باستخدام التقنيات الحديثة لوسائل الاتصال في إجراءات التقاضي، وقد تسارعت وتيرة هذا التوجه في السنوات الأخيرة بعد أن أدرك العالم كله أن التحول إلى نظام التقاضي الإلكتروني قد أصبح ضرورة في ظل التداعيات الكارثية لانتشار وباء كورونا، حيث أدخلت التعديلات التشريعية اللازمة على التشريعات الإجرائية في المواد المدنية وفي المواد الجنائية.



ثالثًا: جهود بعض الدول في تطوير التشريعات الإجرائية في المواد الجنائية

يثير تطبيق التقاضي الإلكتروني واستخدام تقنيات الاتصال عن بعد في المواد الجنائية العديد من الإشكاليات القانونية، مثل مشروعية إجراء المحاكمة المرئية دون حضور المتهم بشخصه، والضمانات القانونية والإجرائية لتطبيقها في مراحل الدعوى الجزائية المختلفة، ومرحلة إجراءات الاستدلال، ومرحلة التحقيق الابتدائي، ومرحلة التحقيق النهائي أو المحاكمة، وكفالة حقوق الدفاع عند استخدام هذه التقنيات، لذلك فإن التنظيم التشريعي لاستخدام وسائل الاتصال عن بعد في القيام بإجراءات الدعوى الجنائية المختلفة يحتل أهمية بالغة.

وقد اتجهت كثير من الدول إلى وضع تشريعات تنص على جواز استخدام وسائل الاتصال عن بعد في القيام بإجراءات الاستدلال والتحقيق والمحاكمة في المواد الجنائية، وتبين الضوابط والشروط الواجب مراعاتها عند استخدام هذه الوسائل على النحو الذي يؤدي إلى الوصول إلى الحقيقة وتطبيق مبدأ سيادة القانون دون المساس بحقوق الدفاع، وبأنظمة الحماية التقنية التي تقي من أخطار التعطيل والإتلاف والاختراق.

ونوضح فيما يلي مكونات البنية التحتية الإلكترونية الواجب توافرها في المحاكم الإلكترونية، والحماية التقنية للمنظومة الإلكترونية:

1- أجهزة الحاسب الآلي

لا يمكن أن يتحقق للمحكمة الإلكترونية الوجود إلا بتوفير أجهزة حاسب آلي متطورة مطابقة لأحدث التقنيات، إذ لا يتصور تحرير صحف الدعاوى وعرضها أو تبادل الأوراق القضائية بين وكلاء الخصوم وهيئة المحكمة إلكترونياً دون وجود أجهزة حاسب آلي.

2- إنشاء شبكة داخلية.

لا بد أن يكون في المحكمة الإلكترونية شبكة إنترنت داخلية تربط جميع الأقسام والوحدات وقاعات المحكمة، على نحو يتيح لكل وحدة على الشبكة العمل على تأدية الغرض المناط لها في إطار الترافع الإلكتروني.

الفرع الثاني: المتطلبات الفنية:

يتطلب تطبيق نظام التقاضي الإلكتروني عبر المحكمة الإلكترونية إعداد البنية التحتية المناسبة من الأجهزة والمعدات الإلكترونية والوسائل والشبكات ومن ناحية أخرى يتعين أن تكون منظومة المحكمة الإلكترونية مشمولة الاتصال بالآخرى آلياً وإرسال ملفات الدعاوى والوثائق والاستفادة من البيانات والمعلومات المتوافرة بالشبكة.

كما يتم تجهيز قاعة المحكمة بكاميرات لتصوير ما يدور فيها، وشاشة عرض كبيرة يتم من خلالها إظهار ملف الدعوى ومتابعة كل الإجراءات التي تتم في القاعة، بحيث يستطيع كل حاضر أن يسمع ويرى تفاصيل إجراءات الدعوى كاملة، هذه الشاشة متصلة بأجهزة حاسوب تربطها شبكة داخلية موزعة في القاعة عند أعوان القاضي، الذي بواسطته يتم عرض ملف الدعوى وتدوين الإجراءات بالتسجيل المرئي.

1- إنشاء قاعدة بيانات:

نظام التقاضي الإلكتروني يعد انتقالاً من الاعتماد على الأوراق إلى استخدام الوسائط والدعامات الإلكترونية، وتداول البيانات إلكترونياً، لذا فإن وجود قاعدة بيانات يعد أمراً أساسياً وجوهرياً في تقنية المحكمة الإلكترونية، يتبع فيه أرشفة كل ملفات الدعاوى المعروضة على المحكمة إلكترونياً عبر برنامج حاسوبي يحوي نوعين من أنواع الحفظ التقني.

النوع الأول: لوائح أو صحف الادعاء والوكالات التي أرسلت من الخصوم على ملفات (For).



والنوع الثاني: محاضر إلكترونية تدون جميع إجراءات المحاكمة.

2- إنشاء موقع للمحكمة على شبكة الإنترنت

يتوجب أن يتم تصميم موقع على الإنترنت ضمن البوابة الإلكترونية لوزارة العدل، يعد بمثابة عنوان إلكتروني للمحكمة، يستطيع من خلاله كل صاحب علاقة الاستفادة من خدمات متنوعة تتمثل في:

أ- الحصول على المعلومات والاستعلام عن الدعاوى، بتصفح الموقع أو بالاتصال الإلكتروني المباشر مع الموظفين من خلال برنامج (iconcanderence).

ب- إنجاز إجراءات التقاضي ومباشرة الدعاوى، دون حاجة إلى حضور المتقاضين أو وكيله بشخصه، حيث يتم قيد الدعوى وتسليم البيانات ولوائح الدعوى، وهذه اللوائح تكون على وسائط إلكترونية، وتمتاز بخاصيتين: أولاًهما: توفير بيانات توافق الأصول والقانون، إذ تحتوي على تقنية أجاكس فورم، وهي فراغات يتم تدوين البيانات بها، وتقوم بموجب معطيات معينة، بالإشعار الفوري والمباشر لكل خطأ أو نقص في البيانات المعطاة، وتتمثل ثانيتهما في: منع النزاع الشكلي، بحيث ينظر القاضي في الدعوى المبرمجة وهو مطمئن إلى أن كل الإجراءات الشكلية سليمة.

ج- دفع الرسوم إلكترونياً: وذلك بواسطة وسائل الدفع الإلكترونية المختلفة، مثل الدفع الإلكتروني عن طريق بطاقات الائتمان المصرفية والدفع الإلكتروني بواسطة النقود الرقمية، والسداد الإلكتروني باستخدام المحفظة الإلكترونية - أو عبر الأوراق التجارية الإلكترونية الجديدة.

هذه هي أهم المكونات التقنية، وينبغي أن يتم تدبير تلك المكونات وفقاً لأحدث ما وصل إليه التطور التكنولوجي والمعلوماتي والذكاء الاصطناعي للتمكن من الاستفادة من كافة التقنيات الحديثة في وسائل الاتصال.

المطلب الثالث: العملية الإجرائية للمحاكمة الإلكترونية أمام محكمة غرب م/ذمار

تتم إجراءات الدعوى القضائية أمام المحكمة الإلكترونية بأساليب وضوابط تختلف عن إجراءاتها أمام المحاكم التقليدية، وسوف نتناول فيما يلي إجراءات رفع الدعوى وإعلان الأوراق القضائية بالطريق الإلكتروني - ثم نعرض لتداول الدعوى أمام المحكمة الإلكترونية، على النحو التالي:

الفرع الأول: رفع الدعوى وإعلان الأوراق القضائية أمام المحكمة الإلكترونية

يتم رفع الدعوى القضائية أمام المحكمة الإلكترونية وإعلان الأوراق القضائية باستخدام الوسائط والأجهزة الإلكترونية، على نحو يحقق تبسيط الإجراءات وراحة المتقاضين.

أولاً: رفع الدعوى

تبدأ إجراءات رفع الدعوى الإلكترونية بقيام المدعي بالتواصل مع من يرى من المحامين المعلوماتيين بالدخول على الموقع الخاص، فيسطر شكواه على صفحته، ويترك له طلباً بذلك، فإذا قبل المحامي الوكالة في الدعوى يقوم بإرسال رسالة بيانات للمدعي وبذلك تنشأ علاقة تعاقدية إلكترونية بينهما، ويتحدد من خلالها أتعاب المحاماة وطريقة سدادها، لم يقم المدعي باستصدار توكيل لمحامي ليتولى أمر الدفاع بعد إدخال البيانات المطلوبة والتأكد من هويته عن طريق الربط مع مصلحة الأحوال المدنية في نطاق مشروع الحكومة الإلكترونية فإن الدعوى تصبح غير مقبولة لانعدام الصفة (الكمال، 2019، ص26-30) ثم يقوم المدعي بإرسال المستندات اللازمة لتأكيد الدعوى والتوكيل للمحامي، فيقوم المحامي بالكتابة إلكترونياً على المحرر الإلكتروني (صحيفة الدعوى الإلكترونية) بتوافر كافة البيانات المطلوبة وفقاً لنص المادة (104) من



قانون المرافعات والتنفيذ المدني ويذيلها بتوقيعه الإلكتروني. وعبر الموقع يدخل رقمه الكودي الذي يحصل عليه من نقابة المحامين، وبعدها يقوم الحاسوب الرقمي بالتحقق من صحة البيانات والتأكد من هوية مستخدم الموقع، ويسمح له بالدخول، ويفتح له قائمة لاختيار المحكمة ومقرها.

ويقوم المحامي بإرسال الصحيفة الإلكترونية موقعة منه إلكترونياً إلى موقع المحكمة مشفوعة بالبريد الإلكتروني الحكومي الخاص به أو رقم الهاتف المحمول لمراسلته إلكترونياً، فيتم مراجعة بيانات الصحيفة بمعرفة الموظفين المختصين والتأكد من استيفاء كافة المستندات اللازم إرفاقها حسيماً هو وارد بنص المادة (104) من قانون المرافعات اليمني ليتم تسجيلها كمحرر إلكتروني بالمحكمة، وبالنسبة لرسوم الدعوى فيتم سدادها عن طريق النقود الإلكترونية أو وسائل السداد المتعددة كتحويل بنكي وتتولى المحكمة بواسطة المحضر الإلكتروني إعلان المدعى عليه بالصحيفة، عن طريق البريد الإلكتروني المدون على البطاقة الذكية حال استخراجها وذلك بعد تفعيل التوقيع الإلكتروني ليشمل المواطن العادي.

ووفقاً لأحكام القانون 120 لسنة 2008م بإصدار قانون إنشاء المحاكم الاقتصادية المعدل بالقانون رقم (146) لسنة 2019م في مصر، فإن خطوات إقامة الدعوى أمام المحاكم الاقتصادية بالطريق الإلكتروني هي على النحو التالي:

1- ترسل صحيفة الدعوى المدنية بالتوقيع الإلكتروني، عبر الموقع الإلكتروني لقلم كتاب المحكمة الاقتصادية - منصة التقاضي الإلكتروني -

وهو ما يوجب أن يكون للمحامي الموقع على الصحيفة توقيع إلكتروني معتمد من إحدى الجهات المرخص لها قانوناً، ثم يقوم قلم كتاب المحكمة بإرسال ملف الدعوى إلى هيئة التحضير، ويتم إعلان أطراف التداعي بصحيفة الدعوى إعلاناً إلكترونياً على عناوينهم الإلكترونية المختارة عبر منصة التقاضي الإلكتروني المنشأة على الموقع الإلكتروني لقلم كتاب المحكمة الاقتصادية المختصة، وذلك قبل الجلسة المحددة لنظر الدعوى بخمسة أيام على الأقل.

2- يتم قيد الدعوى بعد سداد الرسم المقرر قانوناً والدمغات إلكترونياً من خلال وسائل الدفع غير النقدي المتاحة كالبطاقات الائتمانية والسحب والحوالات المصرفية، ورفع المستندات إلكترونياً، كما يتم سداد رسم لا يقل عن مائة جنيه ولا يتجاوز ألف جنيه نظير استخدام هذه الوسيلة في التقاضي.

3- يتم مباشرة الدعوى إلكترونياً من خلال منصة التقاضي الإلكتروني بموقع قلم كتاب المحكمة الاقتصادية وإيداع المذكرات وتقديم المستندات وإبداء الدفع والطلبات والإطلاع على أوراق الدعوى بالطريق الإلكتروني. ومن الجدير بالذكر أنه قد تم بالفعل العمل بهذه المنظومة الإجرائية الإلكترونية داخل المحاكم الاقتصادية المختلفة، في محكمة القاهرة الاقتصادية قبل نهاية العام الجاري، ثم المحاكم الاقتصادية الأخرى والتي تتمثل في كل من محكمة الإسكندرية، وطنطا، والمنصورة، والإسماعيلية، وبني سويف، وقنا، وأسيوط.

ثانياً: إعلان الأوراق القضائية

في نظام المحكمة الإلكترونية يتم إعلان الأوراق القضائية بالطريق الإلكتروني، إذ يدون المحضر الإلكتروني بعد ورود المحرر الإلكتروني صحيفة الدعوى أو ورقة المرافعات وإعلان المدعى عليه بشكل إلكتروني، وتختلف طريقة إعلان الأوراق القضائية بحسب من يوجه إليه الإعلان. وذلك على النحو التالي:

1- إعلان الأشخاص الطبيعيين:

فيما يتعلق بإعلان الأشخاص الطبيعيين يفرق بين فرضين:

الفرض الأول: علم المدعي بالبريد الإلكتروني للمدعى عليه:

إذا كان المدعي يعلم البريد الإلكتروني للمدعى عليه فإنه يذكره في صحيفة دعواه، فيقوم الموظف المختص بإعلان



المدعى عليه بها عبر موقع المحكمة الإلكتروني، فتصل إليه كبريد حكومي مضافاً إليها رقم القضية وتاريخ ومكان العقد وانعقاد الجلسة والدائرة المختصة، والرقم الكودي الموحد الذي يستطيع المدعى عليه من خلاله مطالعة دعواه عن بعد وتبادل المذكرات إلكترونياً ومتابعة إجراءات وقرارات المحكمة فيما بعد بشكل آمن (جودة، 2020، ص55).

الفرض الثاني: عدم علم المدعي بمحل إقامة المدعى عليه أو بريده الإلكتروني

إذا كان المدعي لا يعلم البريد الإلكتروني للمدعى عليه، فإن قلم كتاب المحكمة الإلكترونية يقوم بطلب الحصول على بيانات المدعى عليه اللازمة للإعلان كمحل إقامته أو بريده الإلكتروني المثبت على بطاقة الرقم القومي الذكية، وذلك باستخدام الربط الشبكي مع قاعدة بيانات مصلحة الأحوال المدنية، فيتم عرض تقرير مجمع على المدعي به كل الأسماء المتشابهة مع اسم المدعى عليه مضافاً إليها صورهم دون إظهار بياناتهم، وعند التعرف على " المدعى عليه " من خلال صورته الشخصية، فإنه يمكن مراسلته على النحو السالف بيانه.

وفيما يتعلق بإعلان الأشخاص العامة الاعتبارية كمدراء العموم ورؤساء المنشآت الحكومية " المدعى عليهم"، فإنه ومن خلال الربط المعلوماتي في إطار الحكومة الإلكترونية يتسنى إعلان كافة تلك المصالح والجهات الحكومية عبر الموقع الإلكتروني الخاص لكل جهة بميعاد الجلسة وصحيفة الدعوى؛ ليتسنى لهم الرد عبر بريدهم الإلكتروني الخاص على الدعوى المقدمة ضد تلك الجهات عند تعددها.

فيما يتعلق بإعلان الأشخاص الاعتبارية الخاصة كالشركات التجارية والجمعيات والمؤسسات الخاصة يمكن الإعلان عبر الموقع الإلكتروني للشركة والذي ينشأ بمعرفة هيئة تنمية صناعة التكنولوجيا، ويمكن إخطار الشركات بالبريد المرسل من موقع المحكمة إليها عبر صحيفة السجل التجاري للشركة وفقاً للضمانات السابق الإشارة إليها في الإعلانات.

2- إعلان أفراد القوات المسلحة

وفيما يتعلق بإعلان أفراد القوات المسلحة، يقوم القسم المختص بالمحكمة الإلكترونية بمراسلة المؤسسة القضائية المختصة بالقوات المسلحة، من خلال موقعها الإلكتروني في إطار الحكومة الإلكترونية.

3- إعلان المسجونين

لإعلان المسجونين يمكن مراسلة قطاع مصلحة السجون التابع لوزارة الداخلية بمضمون نص رسالة البيانات المرسل من موقع المحكمة.

4- إعلان بحارة السفن التجارية أو العاملين على متنها

يمكن إعلان بحارة السفن التجارية أو العاملين على متنها عبر الاتصال بموقع الموانئ البحرية وإخطار العاملين بالسفن.

5- الأشخاص الطبيعيين الذين لهم موطن معلوم في الخارج

فيما يتعلق بالأشخاص الذين هم موطن معلوم في الخارج يمكن مراسلتهم عبر البريد الإلكتروني مباشرة، أو بالتنسيق مع وزارة الخارجية.

الفرع الثاني: تداول الدعوى أمام المحكمة الإلكترونية

يحقق التداول الإلكتروني للدعوى أمام المحكمة الإلكترونية العديد من المزايا، ومن ناحية أخرى تتم إدارة الجلسة أمام المحكمة الإلكترونية بالوسائل الإلكترونية، كما يتم إصدار الأحكام باستخدام الأجهزة والوسائل الإلكترونية وسوف نتناول فيما يلي كلا من هذه النقاط على النحو التالي:



أولاً: مزايا التداول الإلكتروني للدعوى أمام المحكمة الإلكترونية

فهذا النظام يحقق للمتقاضى أو محاميه مزايا عديدة متمثلة في عدم الانتقال إلى أكثر من جهة لتحرير الصحيفة وتحرير توكيل للمحامي والتوجه المقر المحكمة لإيداعها في مكان ما، ثم الانتظار لقيدها بعد التأكد من مضمونها في مكان ثان، ثم سداد الرسم في الخزينة في مكان ثالث، ثم التوجه إلى قلم المحضرين في مكان رابع والانتظار لحين تحديد دور الجلسة، ثم الانتقال والإعلان لإعادة الإعلان، ثم اتباع طريقة بدائية عند إجراء المرافعات الشفوية لإثبات الدفوع والطلبات أو سماع الشهود والتأجيل أكثر من مرة للإعلان بالطلبات. أو المذكرات وتبادلها والاطلاع عليها إلى أن يتم حجز الدعوى للحكم، فإصدار الحكم ثم الانتظار لإيداع نسخة من الحكم الموقع عليه.

- في ظل التداول الإلكتروني لا يستطيع أحد التنصل من عدم مباشرة دعواه، وبالتالي شطب الدعوى أو عدم تنفيذ قرار المحكمة، والحكم بالغرامة على المتسبب فوراً ومن ثم وقف الدعوى وفقاً جزائياً.
- بتطبيق التداول الإلكتروني تختفي عملية التحري عن محل إقامة المدعى عليه التي شأها الكثير من العبث من قبل القائمين على ذلك الإجراء.
- تجنب احتمالات عدم إعلان الخصم بالدعوى، فكثير من الأحكام صدرت في غيبة الخصوم وتحصنت، وترتبت حقوق بسبب قضاء مزعوم بصحته مما كان له بالغ الأثر على المنظومة القضائية. ورغم تقرير المشرع ضمانات في حالة عدم الإعلان الصحيح لتصحيح للأوضاع سواء بالطعن على الحكم أو التماس إعادة النظر؛ فإن تلك الضمانات لم تؤت ثمارها على أرض الواقع.

❖ إن نظام التداول الإلكتروني للدعوى أمام المحكمة الإلكترونية يحقق المزايا التالية:

- 1- القضاء على الروتين المتمثل في التحرك لأكثر من جهة وإيداع نسخة الدعوى إلكترونياً، وقيدها وسداد الرسوم والإعلان دون مقابلة أي موظف بالمحكمة.
- 2- سهولة الاطلاع على ملف الدعوى عن بعد.
- 3- إمكان تبادل مذكرات عن بعض الطلبات في ذات الوقت دون تأجيل الدعوى لأكثر من أجل.
- 4- سهولة الانتقال وتوفير الوقت حيث إنه من خلال الحاسب الآلي فلا حاجة إلى الانتقال إلى مقر المحكمة للاطلاع على قرار المحكمة أو الحكم الصادر في الدعوى ولا حاجة للسفر من بلد إلى آخر لحضور الجلسات.

ثانياً: إدارة الجلسة وضبطها

إدارة الجلسة وضبطها أمر منوط بالقاضي وله الاستعانة في ذلك بمعاونيه، وعند حضور القاضي المختص بقاعة المحكمة في الميعاد المحدد للجلسة ينظر بالدعوى، من خلال فتح الحاسوب، وعبر شبكة الاتصالات الداخلية المتوافرة بالمحكمة والتي تربط جميع أقسام المحكمة ترسل ملف القضية إلى الحاسوب الخاص بالدائرة متضمنة كافة المحررات الإلكترونية المرسل والمستقبل بملف الدعوى الإلكتروني مثل صحيفة الدعوى مرفقاً بها التوكيلات الخاصة بالمحامي المعلوماتي وكل ما يتعلق بالإعلان من حيث ميعاده والكيفية التي تم بها، وتكون قاعة المحكمة مزودة من الداخل بشاشة عرض علوية فيعرض ملف الدعوى ليتسنى للحضور مطالعتها.

ثالثاً: الحكم في الدعوى الإلكترونية

بعد أن تصبح الدعوى صالحة للفصل فيها، ويكون الخصوم قد أبدوا أوجه دفاعهم وطلباتهم تقرر المحكمة قفل باب المرافعة وحجز الدعوى للحكم.



والحكم هو القرار الذي تصدره المحكمة في الخصومة بالشكل الذي يحدده القانون للأحكام سواء في نهايتها أو أثناء سيرها سواء كان صادرًا في موضوع الخصومة أم في مسألة إجرائية (والي، و. غلول، 1999، ص 122).

ويمر الحكم القضائي في الدعوى الإلكترونية بالمراحل الآتية:

1- المداولة الإلكترونية

المداولة هي اجتماع للقضاة بمفردهم دون حضور خصوم أو سماع مرافعة لإصدار القرار القضائي في الدعوى، ويقصد بالمداولة إذا كان القاضي فردًا: تفكير القاضي في القضية بروية وتكوين الرأي تمهيدًا لإصدار الحكم. والمداولة الإلكترونية تتحقق باجتماع القضاة دون وجودهم المادي، وكل منهم معه نسخة من ملف الدعوى على دعامة إلكترونية من خلال صفحات المحكمة الإلكترونية، فالمداولة الإلكترونية تتم بالطريق الإلكتروني باستخدام تقنية المؤتمرات عبر الفيديو وتطبيقات الاجتماعات المرتبة عبر برامج الوسائط المتعددة التي تدمج بين الصوت والصورة. ويجب أن تتوافر في المداولة الإلكترونية الشروط التي يتطلبها القانون في المداولة وأهمها:

- أن تتم بعد إقفال باب المرافعة وقبل النطق بالحكم.
- تتم المداولة بين القضاة الذين سمعوا المرافعة من الخصوم إن كانت محكمة استئناف درجة ثانية، إذ لا يجوز أن يشترك في المداولة غير القضاة الذين سمعوا المرافعة.
- أن تتم المداولة في نطاق السرية.

2- كتابة الحكم

بعد الانتهاء من المداولة والوصول إلى الرأي النهائي الذي يصدر بالأغلبية يتم كتابة الحكم، ويقوم كل من القضاة أعضاء الدائرة بالتوقيع على الحكم عبر تفعيل التوقيع الإلكتروني على ملف الدعوى. ووفقًا لنص المادة رقم (178) من قانون المرافعات يتعين أن تودع مسودة الحكم مشتملة على أسبابه موقعة من الرئيس والقضاة عند النطق بالحكم حيث يتم خروج الحكم من حيازة المحكمة وترسل نسخة منها لإدارة المحكمة. وتودع نسخة منه بملف الدعوى الإلكتروني حيث يمكن للخصوم الاطلاع عليها، ويمكن وضع صورة بسيطة من الحكم غير موقعة من القضاة على الموقع الإلكتروني للمحكمة، تتاح لمن يرغب في الاستعانة بهذه الصورة من الخصوم وغيرهم باستخدام وسائل الدفع الإلكترونية حيث يقوم قلم كتاب المحكمة الإلكترونية بإعلان الحكم للخصوم فور صدوره، ويمكن للخصوم الاطلاع عليه بعد إيداعه، وبذلك يستطيع من صدر ضده الحكم الطعن فيه، دون انتظار نسخ الحكم والتوقيع عليه طوال تلك الفترة (الترساوي، 2013، ص 120-127).

3- تنفيذ الحكم

تقوم إدارة التنفيذ بمراجعة الحكم إلكترونياً من خلال الربط الإلكتروني القضائي، وبمجرد الاطلاع على الحكم بالطريق الإلكتروني يستطيع قاضي التنفيذ إصدار القرارات المتعلقة بالتنفيذ، دون التقيد بمواعيد الكتابة والنسخ واستخراج الأوراق الرسمية بالطرق التقليدية.

ولعل المثال الأبرز في اليمن حول ذلك جلسة محكمة غرب ذمار الابتدائية في تاريخ 2024/7/29م الموافق 13 محرم 1446 هجرية إذ عقدت المحكمة جلستها عن بعد بواسطة الإنترنت والوسائل الإلكترونية في سابقة قضائية تعد الأولى من نوعها باليمن برئاسة رئيس المحكمة القاضي/خالد خريص، ونظرًا لتواجد المدعي عبدالقادر يحيى المطري خارج اليمن من خلال مشاهدته وسماعه بالصوت والصورة على الشاشة المعروضة أمام الوكلاء والحضور وبعد أن عرضت المحكمة صورة المدعى عليه وهو أخو المدعي ويدعى يحيى المطري المتواجد داخل اليمن في محافظة ذمار.



وفي نهاية الجلسة بعد أن استمعت المحكمة للمدعي والمدعى عليه طلب المدعي يمين أخيه وتم أخذ اليمين في نفس الجلسة وحسم الخلاف باليمين والحكم من قبل المحكمة وإغلاق ملف القضية في جلسة إلكترونية اختصرت البعد والوقت، وبحسب ذلك التقاضي لمحكمة غرب م/ ذمار بصورة خاصة ولل قضاء اليميني بصورة عامة، في ظل عدم وجود قانون باليمن يسيّر عملية التقاضي إلكترونياً بين المتخاصمين، وهذه خطوة إيجابية لفتح المجال أمام القضاء بمختلف محاكم الجمهورية للفصل في مثل تلك القضايا.

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي:

- 1- المحكمة الإلكترونية عبارة عن سلطة مختصة من قاض واحد، أو من عدة قضاة لنظر الدعوى الإلكترونية، ومباشرة الإجراءات القضائية بوسائل إلكترونية مستحدثة، ضمن نظام، أو أنظمة قضائية معلوماتية متكاملة الأطراف والوسائل، تعتمد منهج تقنية شبكة الربط الدولية -الإنترنت- وبرامج الملفات الحاسوبية الإلكترونية بنظر الدعاوى والفصل فيها وتنفيذ الأحكام بغية الوصول لفصل سريع بالدعاوى والتسهيل على المتقاضين.
- 2- تتميز المحكمة الإلكترونية بمقومات عديدة منها: إلغاء النظام الورقي وإحلال النظام الإلكتروني، وتبسيط إجراءات التقاضي، وتطوير مرفق القضاء، كما تؤدي إلى تعزيز الراحة الإجرائية للمتقاضين ومحامهم، وتعمل على ادخار نشاط القضاء، وتؤدي إلى التخلص من مستودعات الجهاز الإداري الضخم.
- 3- يتوقف إنشاء المحكمة الإلكترونية على احتياجات بشرية، تستطيع الاضطلاع بمهامهم القضائية من خلال المعلوماتية الإلكترونية، من أهمها: قضاة متخصصون في مجال القضاء الإلكتروني، وكذلك ضبط المواقع الإلكترونية على الإنترنت وكتابة المواقع الإلكترونية، وإدارة المواقع والمبرمجين، كما تحتاج إلى محامين معلوماتيين.
- 4- كما تتطلب احتياجات تقنية منها: أجهزة حاسوبية داخل المحاكم والربط بينها.
- 5- تتم العملية الإجرائية أمام المحكمة الإلكترونية بالطريق الإلكتروني ورفع الدعوى والإعلانات وتبادل المذكرات يتم من خلال الوسائط الإلكترونية.

التوصيات:

- 1- السعي نحو تطبيق المحكمة الإلكترونية وإدخالها إلى المشهد القضائي اليمني، وهذا يتطلب إصدار تشريع بإنشاء قاعدة بيانات قضائية، وتنظيم الهيكل العمل والإداري والإجرائي للمحكمة الإلكترونية.
- 2- العمل على إجراء دورات تدريبية دورية في مجال القضاء الإلكتروني لكل العاملين في مرفق القضاء من قضاة، ومحامين، وموظفين، لمواكبة أي تطور حاصل في مجال التقنية العلمية من جهة، وتحقيق حماية أكبر للدعاوى الإلكترونية من خطر الاختراق حفاظاً على سرية المعلومات والمعاملات القضائية من جهة أخرى.
- 3- إنشاء بوابة إلكترونية تخدم المواطنين المتقاضين من أجل الحصول على المعلومات وإتاحتها في أي وقت ممكن.
- 4- نشر الوعي القانوني بالمحاكم الإلكترونية وإصدار تشريع قانوني ينظم المجال الإجرائي والعمل الإداري أمامها لتحقيق العدالة الإجرائية الناجزة.

المراجع

- إبراهيم، خ. م. (2009). *التقاضي الإلكتروني الدعوى الإلكترونية وإجرائتها أمام المحاكم*، دار الفكر العربي.
إمام، ع. س. (2018). *انعكاسات العصر الرقمي على قيم وتقاليد القضاء*. دار النهضة العربية.



اوتاني، ص. (2012). المحكمة الإلكترونية- المفهوم والتطبيق. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. 208-165، (1)28.

الترساوي، م. ع. (2013). تداول الدعوى القضائية أمام المحاكم الإلكترونية. دار النهضة العربية.

الجلال، ن. (2020). المحكمة الإلكترونية. مجلة المعلوماتية 5، (47)، 9-50.

جودة، ح. ج. (2020). المواجهة التشريعية للجريمة المنظمة بالأساليب التقنية. مجلة البحوث الفقهية والقانونية. 6، (2)، 35-70.

الدميري، م. ص. (2014). دور الحاسوب الآلي في تسيير إجراءات التقاضي. منشأة المعارف.

الشكري، ع. ي. (2008). الجريمة المعلوماتية وأمة الشرعية الج. اثنية. مجلة مرك. دراسات الكوفة. (7)، 111-132.

الظهوري، س. س. (2020). إجراءات المحاكم الج. اثنية عن بعد في القانون الإماراتي. جامعة الشارقة

الكرعاوي، ن. ح. والكعبي، ه. ح. (2016). مفهوم التقاضي عن بعد ومستل. مته. مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسية. 8، (1)، 342-277.

الكمال،.. ك. (2019). خصوصية التقاضي عبر الوسائل الإلكترونية دراسة مقارنة. دار الجامعة الجديدة.

محمود، أ. ج. (2020). المحاكم الإلكترونية في ضوء الواقع الإجرائي المعاصر. مجلة البحوث الفقهية والقانونية. (35)، ج(3)، 10-130.

محمود، س. أ. (2017). نحو الإلكترونية القضاء المدني الإماراتي، مجلة كلية الحقوق. 65، (2)، 11-19.

مروان، ع. (2020). تصريح منشور. مجلة اليوم السابع من يوليو (2020/11/5). الرابط: <http://www.youm7>

مناديل، س. ف. (2014). التقاضي عن بعد دراسة قانونية. جامعة الكوفة.

النيداني، ح. (2009). القاضي والوسائل الحديثة. دار الجامعة الجديدة للنشر.

والي، ف. و. غلول، أ. م. (1999). الوسيط في قانون القضاء المدني- أعمال القضاء التي تحو. حجية الأمر المقضي وضوابط حجيتها. دار النهضة العربية.

يوسف، أ. ف. (2014). المحاكم الإلكترونية المعلوماتية والتقاضي الإلكتروني. المكتب العربي.

References

- Ibrahim, K. M. (2009). *Electronic litigation: The electronic lawsuit and its procedures before the courts*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Imam, A. S. (2018). *The impact of the digital age on judicial values and traditions*. Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Othani, S. (2012). The electronic court: Concept and application. *Damascus University Journal for Economic and Legal Sciences*, 28(1), 165–208.
- Al-Tarsawi, M. A. (2013). *Litigation proceedings before electronic courts*. Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Al-Jalla, N. (2020). The electronic court. *Journal of Informatics*, 47(5), 9–50.
- Jouda, H. J. (2020). Legislative response to organized crime through technological methods. *Journal of Jurisprudential and Legal Research*, 6(2), 35–70.
- Al-Demiri, M. S. (2014). *The role of computers in conducting litigation procedures*. Mansha'at Al-Ma'aref.
- Al-Shukri, A. Y. (2008). Cybercrime and the legitimacy of criminal policy. *Kufa Studies Center Journal*, (7), 111–132.
- Al-Zahouri, S. S. (2020). *Remote criminal trial procedures in Emirati law* [Master's thesis, University of Sharjah].
- Al-Kar'awi, N. H., & Al-Kaabi, H. H. (2016). The concept and requirements of remote litigation. *Al-Muhaqqiq Al-Hilli Journal for Legal and Political Sciences*, 8(1), 277–342.



- Al-Kamal, K. K. (2019). *The particularity of litigation through electronic means: A comparative study*. Dar Al-Jami'a Al-Jadida.
- Mahmoud, A. J. (2020). Electronic courts in light of contemporary procedural reality. *Journal of Jurisprudential and Legal Research*, 35(3), 10–130.
- Mahmoud, S. A. (2017). Towards electronic civil judiciary in the UAE. *Journal of the Faculty of Law*, 65(2), 11–19.
- Marwan, A. (2020, November 5). Public statement. *Yum7 Magazine*. <http://www.yum7>
- Mandil, S. F. (2014). *Remote litigation: A legal study* [Master's thesis, University of Kufa].
- Al-Naydani, H. (2009). *The judge and modern tools*. Dar Al-Jami'a Al-Jadida Publishing.
- Wali, F., & Ghalloul, A. M. (1999). *The intermediary in civil judiciary law: Judicial actions that carry the authority of res judicata and the rules governing it*. Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Youssef, A. F. (2014). *Electronic courts, informatics, and electronic litigation*. Al-Maktab Al-Arabi.





Exploitation and Its Impact on Contracts in the Saudi Civil Transactions System

Dr. Mansour Ahmed Mohammed Salih^{*}

msalih@seu.edu.sa

Dr. Ghazi Fahd Ghazi Al-Muzaini^{*}

almuzaini@seu.edu.sa

Abstract

This study examines the legal concept of the defect of exploitation delineating its constituent elements, distinguishing it from analogous legal constructs, and evaluating its contractual consequences and judicial implications under the Saudi Civil Transactions System. Employing a descriptive and comparative analytical methodology, the study offers a comparative analysis of provisions of the Saudi Civil Transactions System with the Kuwaiti and Egyptian Civil Codes to identify strengths and areas for improvement. The study comprises an introduction, three sections, and a conclusion. The first section explores the conceptual foundations of exploitation flaw. The second distinguishes it from similar legal concepts, highlighting evidentiary considerations. The third evaluates the legal sanctions imposed under the Saudi system when exploitation defect is proven. Findings showed that the Saudi Civil Transactions System does not specify the threshold of detriment required to establish the material element of exploitation. The system lacks provisions allowing the non-exploiting party to avert contract nullification by remedying the detriment caused by exploitation. It was concluded that the statute of limitations for claims based on exploitation under Saudi law is notably shorter compared to the Kuwaiti and Egyptian civil codes.

Keywords: Consent defect, Exploitation defect, Detriment, Nullification, Modification of contractual obligations.

^{*} Assistant Professor of Law, Department of Law, Saudi Electronic University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Saleh, M. A. & Al-Muzaini, G. F. (2025). Exploitation and Its Impact on Contracts in the Saudi Civil Transactions System, *Journal of Arts*, 13(2), 763 -787. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2587>

© 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.



عيب الاستغلال وأثره على العقود في نظام المعاملات المدنية السعودي

د. غازي بن فهد بن غازي المزيني*

almuzaini@seu.edu.sa

د. منصور احمد محمد صالح*

msalih@seu.edu.sa

الملخص

يهدف البحث إلى تعريف عيب الاستغلال، وبيان العناصر التي يتكون منها، وتمييزه عن غيره مما يتشابه معه من الأوضاع النظامية، مع توضيح الأثر الذي يترتب على العقود إذا ثبت عيب الاستغلال للمحكمة، وتحديد سلطة المحكمة على العقد في حال ثبوت عيب الاستغلال، واتبع المنهج الوصفي والتحليلي المقارن، إذ يتم وصف المسألة وتحليلها ومن ثم مقارنتها بين نظام المعاملات المدنية السعودي، والقانون المدني الكويتي والقانون المدني المصري؛ ليصل إلى جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين، ويتكون البحث من مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، المبحث الأول: ماهية عيب الاستغلال، والمبحث الثاني: تمييز عيب الاستغلال عما يتشابه معه وإثباته، المبحث الثالث: جزاء وجود عيب الاستغلال في النظام السعودي. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج من أهمها: أن نظام المعاملات المدنية السعودي لم يحدد درجة الغبن التي يتوقف عليها وجود العنصر المادي لعيب الاستغلال، ولم ينص نظام المعاملات المدنية السعودي على حق الطرف الآخر في العقد على توقي الحكم بالبطالان من خلال إزالة الغبن الذي تترتب بسبب عيب الاستغلال، كما أن مدة السقوط لعيب الاستغلال في نظام المعاملات المدنية السعودي هي الأقصر بالمقارنة مع القوانين المقارنة.

الكلمات المفتاحية: عيوب الإرادة، عيب الاستغلال، الغبن، الإبطال، تعديل التزامات العقد.

* أستاذ القانون المساعد، قسم القانون، الجامعة السعودية الإلكترونية، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: صالح، أ. م. والمزيني، غ. ف. (2025). عيب الاستغلال وأثره على العقود في نظام المعاملات المدنية السعودي، مجلة الآداب، 13 (2)، 763-787. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2587>

© 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.



المقدمة:

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، والصلاة والسلام على نبينا ورسولنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد،

فإن معظم المعاملات بين أفراد المجتمع تتم من خلال العقود، ولهذا اهتم الفقهاء بدراسة العقود بصورة عامة ابتداءً من مرحلة انعقاد العقد، وتنفيذ الالتزامات الواردة فيه، وحتى مرحلة إنهاء الرابطة العقدية، وكل مرحلة من مراحل العقد لها أحكام وقواعد خاصة بها وتؤسس كل مرحلة على المرحلة السابقة عليها، فلا مجال للحديث عن تنفيذ الالتزامات المتفق عليها في العقد إلا إذا كان هناك عقد صحيح.

إلا أننا نجد أن عيب الاستغلال وهو أحد عيوب الإرادة، له أحكام متصلة بكل مراحل العقد، فعيب الاستغلال يتصل بركن الرضى عند إبرام العقد، ويتصل بمرحلة تنفيذ العقد ويمكن بموجبه أن تتدخل المحكمة لتعديل الالتزامات الواردة في العقد المشوب بعيب الاستغلال، كما أن هناك أحكاماً تتعلق بعيب الاستغلال تؤدي إلى إنهاء الرابطة العقدية وتقود إلى الحكم ببطالان العقد الذي تم استغلال أحد أطرافه؛ فضلاً عن ذلك فإننا نجد أن النظرية القائمة عليها عيب الاستغلال هي تطور عن نظرية قديمة هي نظرية الغبن، وبموجب نظرية الاستغلال استطاع الفقهاء الجمع بين العناصر المادية المرتبطة بالعقد، والعناصر النفسية المرتبطة بشخصية أحد المتعاقدين، وتمثل أثر نظرية الاستغلال في ضمان سلامة العقود من الاستغلال، والتأكد من أن العقود وسيلة سليمة وعادلة للمعاملات بين الأفراد.

نظم نظام المعاملات المدنية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/191) وتاريخ 1444/11/29 هـ عيب الاستغلال، وبيّن الأحكام الخاصة به بطريقة متميزة عما تناولته بعض القوانين المقارنة، وبسبب ما يتميز به عيب الاستغلال عن سائر أنواع عيوب الإرادة الأخرى من أحكام، بالإضافة للطريقة الخاصة التي تعامل بها النظام السعودي مع عيب الاستغلال، جاء هذا البحث لتوضيح ما يتعلق بعيب الاستغلال.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في التالي:

1. بيان وتوضيح عيب الاستغلال وأثره على إرادة أطراف العقد في النظام السعودي.
2. شرح العناصر التي يتكون منها عيب الاستغلال وبيان طبيعتها وبيان الطريقة التي تتركب بها لتشكيل عيب الاستغلال.
3. مقارنة القواعد النظامية الخاصة بعيب الاستغلال في النظام السعودي، مع القواعد القانونية الخاصة بعيب الاستغلال في القوانين المقارنة، مع ذكر أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، وذلك من أجل الاستفادة من القوانين المقارنة.
4. شرح عيب الاستغلال للقضاة والمحامين والطلاب، وتمكينهم من تطبيق قواعده بطريقة صحيحة.
5. تناول موضوع عيب الاستغلال بالبحث والدراسة، ورغد المكتبة السعودية ببحث في عيب الاستغلال لعدم وجود بحوث في هذا المجال.

أهداف البحث

يرمي هذا البحث لتحقيق الأهداف التالية:

1. تعريف عيب الاستغلال وبيان العناصر التي يتكون منها.
2. توضيح الأثر الذي يترتب على العقود بسبب عيب الاستغلال.



3. تمييز عيب الاستغلال عما يتشابه معه.

4. سلطة المحكمة على العقد حال إثبات عيب الاستغلال.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما المقصود بعيب الاستغلال؟ وما أثره على العقود؟
- ما العناصر التي يتركب منها عيب الاستغلال؟ وكيف يمكن الربط بينها؟
- كيف يمكن للمحكمة التدخل بتعديل الالتزامات المترتبة على أطراف العقد؟ وما هو معيار التعديل الذي تتخذه المحكمة؟
- هل تستطيع المحكمة الحكم ببطالان العقد المشوب بعيب الاستغلال؟
- ما الفرق بين عيب الاستغلال وأهلية الأداء، وبين عيب الاستغلال وعوارض الأهلية المتمثلة في العته والسفه؟
- ما أنواع العقود التي يمكن أن تتأثر بعيب الاستغلال ومدى تحققه في عقود التبرع؟

البحوث السابقة

1. الاستغلال في الفقه الإسلامي، مفهومه، وأحكامه، وآثاره (دراسة فقهية مقارنة)، رسالة دكتوراه، إعداد الطالب: رياض نوفان سعيد العدوان، إشراف د. علي حسين الصوا، الجامعة الأردنية، عمان، 2008م، تناولت هذه الرسالة الاستغلال من ناحية فقهية ولم تتحدث عن الجوانب التطبيقية العملية المتصلة بالنصوص النظامية، بينما جاء هذا البحث مشتملاً على الجوانب النظامية.
2. عيب الاستغلال في القانون المدني الأردني: دراسة مقارنة، د. علي يوسف عوض العبانية، مجلة رماح للبحوث والدراسات، العدد 39، الصفحات 122-153، 2020م، عمد الباحث في هذا البحث إلى عقد مقارنة بين عيب الاستغلال والغبن في العقود، كما سعى الباحث إلى الربط بين عيب الاستغلال وعوارض الأهلية المتمثلة في السفه والغفلة؛ بينما جاء هذا البحث ليضع الغبن في موضعه الصحيح بالنسبة لعيب الاستغلال وهو أن الغبن يُعد أحد عناصر عيب الاستغلال، وتم كذلك التمييز ما بين عيب الاستغلال وعوارض الأهلية المذكورة.
3. الغبن في النظرية الحديثة (الاستغلال)، د. إدريس العلوي العبدلاوي، بحث منشور في المجلة المغربية للاقتصاد والقانون المقارن، جامعة القاضي عياض، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، العدد 6، الصفحات 9-58، 1986م، تناول البحث عيب الاستغلال من ناحية النشأة والتطور من نظرية الغبن، وتم التركيز فيه على مبدأ سلطان الإرادة؛ مما ترتب عليه أن يكون البحث نظرياً أكثر من الجانب العملي التطبيقي الذي اتسم به هذا البحث.

منهج البحث:

- تم اتباع المنهج الوصفي والتحليلي والمقارن وذلك على النحو التالي:
1. جمع الآراء الفقهية ووصفها وتحليلها وبيان موقف الباحثين منها.
 2. تناول النصوص النظامية في نظام المعاملات المدنية السعودية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/191) وتاريخ 1444/11/29هـ ومقارنتها بـ القانون المدني الكويتي الصادر بالمرسوم رقم 67 لسنة 1980م، والقانون المدني المصري لسنة 1948م.



حدود البحث:

الحدود الموضوعية لهذا البحث تنحصر في نظام المعاملات المدنية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/191) وتاريخ 1444/11/29 هـ.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة اشتملت على أهم النتائج والتوصيات، وقد جاء البحث وفقاً للتقسيم التالي:

المبحث الأول: ماهية عيب الاستغلال

المطلب الأول: تعريف عيب الاستغلال لغةً واصطلاحاً.

المطلب الثاني: عناصر عيب الاستغلال.

المطلب الثالث: عيب الاستغلال في نظام المعاملات المدنية السعودي.

المبحث الثاني: تمييز عيب الاستغلال عما يتشابه معه وإثباته

المطلب الأول: تمييز عيب الاستغلال عن غيره مما يتشابه معه في النظام السعودي.

المطلب الثاني: إثبات عيب الاستغلال في النظام السعودي.

المبحث الثالث: جزاء وجود عيب الاستغلال في النظام السعودي

المطلب الأول: دعوى تعديل العقد في النظام السعودي بسبب عيب الاستغلال.

المطلب الثاني: دعوى إبطال العقد في النظام السعودي بسبب عيب الاستغلال.

المطلب الثالث: مدة سقوط دعوى عيب الاستغلال في النظام السعودي.

الخاتمة وتشتمل على أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: ماهية عيب الاستغلال

تقوم العقود بدور كبير يؤثر في كافة النواحي الاقتصادية والاجتماعية والنظامية وغيرها في المجتمع، ويتكون العقد من أركان، من بين هذه الأركان ركن الرضى، وحتى يكون هذا الركن سليماً ينبغي أن تكون إرادة طرفي العقد خالية من العيوب، وعيب الاستغلال أحد عيوب الإرادة، وفي هذا المبحث، سنقوم بإذن الله تعالى، ببيان ماهية عيب الاستغلال في ثلاثة مطالب: يتم في المطلب الأول: تعريف عيب الاستغلال، وفي المطلب الثاني: نتحدث عن عناصر عيب الاستغلال، وفي المطلب الثالث نتناول: عيب الاستغلال في نظام المعاملات المدنية السعودي، وذلك على النحو التالي:

المطلب الأول: تعريف الاستغلال لغةً واصطلاحاً

حتى يتم فهم عيب الاستغلال ينبغي بيان تعريفه في اللغة العربية وهذا ما سنتناوله في الفرع الأول، ثم تعريف عيب الاستغلال في الفقه الإسلامي وهذا ما سنتناوله في الفرع الثاني، ثم بعد ذلك نتناول تعريف عيب الاستغلال في القانون الوضعي في الفرع الثالث وذلك على النحو التالي:

الفرع الأول: تعريف الاستغلال لغةً:

أصل كلمة الاستغلال في اللغة العربية من غلّ، وغلّ نأى بمعانٍ كثيرة، ومن معانيها الخيانة (الفيروزآبادي 1626، ص 1039)؛ يقال غل الرجل إذا خان وأخذ شيئاً في خفاء (ابن منظور، 11، 501/1414)؛ وقد جاء في قوله تعالى: {وَمَا كَانَ لِإِيَّيْ أَنْ يَغُلَّ وَمَنْ يَغُلَّ يَأْتِ بِمَا غَلَّ يَوْمَ الْقِيَمَةِ ثُمَّ تَوَقَّى كُلُّ نَفْسٍ مَّا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ} آل عمران [161] وتأويل ذلك أنه ما



ينبغي لنبي أن يكون غالاً، بمعنى أنه خائناً لأُمته (الطبري، 6، 1422/198)، ويأتي الاستغلال من بين عيوب الإرادة بمعنى يفيد انتهاز فرصة ضعف في نفس المتعاقد في العقد تجعله يقدم بموجها أشياء ما كان له أن يقدمها إذا لم يتم استغلاله.

الفرع الثاني: تعريف عيب الاستغلال في الفقه الإسلامي:

الاستغلال في اصطلاح فقهاء الشريعة الإسلامية يعني انتهاز أحد المتعاقدين فرصة جهل، أو رغبة أو ضعف أو قلة خبرة، لدى المتعاقد الآخر تمكنه من الحصول على عقد فيه غبن للمتعاقد الآخر (العدوي، 2022)؛ وجاء في الحديث الصحيح الذي رواه عبد الله بن عمر، رضي الله عنهما: [أَنَّ رَجُلًا عَلَى عَهْدِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يَبْتَاعُ وَفِي عَقْدَتِهِ ضَعْفٌ، فَأَتَى أَهْلَهُ نَبِيَّ اللَّهِ، فَقَالُوا: يَا نَبِيَّ اللَّهِ، احْجِزْ عَلَى فَلَانٍ؛ فَإِنَّهُ يَبْتَاعُ وَفِي عَقْدَتِهِ ضَعْفٌ، فَدَعَاهُ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَتَهَاةَ عَنِ الْبَيْعِ، فَقَالَ: يَا نَبِيَّ اللَّهِ، إِنِّي لَا أَصْبِرُ عَنِ الْبَيْعِ. فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: إِنْ كُنْتَ غَيْرَ تَارِكٍ الْبَيْعِ فَقُلْ: هَاءَ وَهَاءَ وَلَا خِلَابَةَ] (البخاري، 9، 1422/24، ح2117)، والخلافة معناها الخديعة، وقد جاء الحديث عاماً في الخداع، فيمكن أن يخدع المتعاقد في السلعة أو في القيمة ولم يتم تقييده، وإذا ثبتت الخلافة يفسخ العقد، ومما يستفاد من هذا الحديث أن الإنسان الذي يُخدع في البيع يجوز تصرفه، ولكن يجب أن يشترط ألا خلافة (العثيمين، 4، 2006/8).

الفرع الثالث: تعريف عيب الاستغلال عند فقهاء القانون

تم تعريف الاستغلال عند فقهاء القانون بعدة تعريفات، منها أن الاستغلال هو: "انتهاز شخص لناحية من نواحي ضعف الإنسان، لكي يحصل منه على مزايا لا تعادل ما يقوم بتقديمه في مقابلها" (سعد، 2004، ص191)؛ ونجد أن هذا التعريف لعيب الاستغلال، جاء خالياً من كلمة (عقد) أو (تصرف)، لأن عيب الاستغلال هو عيب في إرادة أحد أطراف العقد، فمن المناسب ذكر العقد أو التصرف في تعريفه، كما أن هذا التعريف يحصر عيب الاستغلال في عقود المعاوضة فقط، وذلك لأننا نجد في التعريف أن الطرف الذي ينتهز ضعف الآخر يتحصل على مزايا أكثر مما يقدمه؛ وعقود المعاوضة عقود ترتب لكل طرف فيها حقوق متبادلة، والأصل في عقود المعاوضة أن يكون المقابل متعادلاً بين المتعاقدين، ويتم الحكم على وجود التعادل في عقود المعاوضة بمقيار شخصي وليس بمقيار موضوعي (حسين، 2008، ص29).

كما عرف بعض فقهاء القانون عيب الاستغلال بأنه: انتهاز ضعف المتعاقد الآخر والحصول على معاوضة فيها غبن أو على تبرع (عبد السلام، 2003، ص131)؛ جاء هذا التعريف مشتملاً على كلمة (المتعاقد) دلالة على أن الاستغلال يقع في العقود، كما نجد أن هنالك توسعاً في أنواع العقود التي يمكن أن يوجد فيها عيب الاستغلال، كعقود المعاوضة أو التبرع، وقد حدد هذا التعريف عدم التعادل بين ما يُعطى المتعاقد الذي يقع عليه عيب الاستغلال وبين ما يأخذ بالغبن؛ والغبن لغاً يعني النقص، وفي الاصطلاح يقصد به عدم التكافؤ والتعادل بين البديلين في عقود المعاوضة (الخفيف، 1980).

وتم تعريف عيب الاستغلال عند بعض فقهاء القانون بأنه: "انتهاز أحد أطراف العقد فرصة طيش بين أو هوى جامع لدى الطرف الآخر، تمكنه من الحصول على تعاقد فيه غبن بالطرف الآخر في العقد" (الغاياتي، د.ت، ص118)؛ ومن خلال هذا التعريف نجد أن الاستغلال ينبغي أن يقع من الطرف الآخر في العقد، وإذا كان الاستغلال من غير الطرف الآخر في العقد فلا يُعد استغلالاً يتأثر به العقد، كما ربط هذا التعريف بين الاستغلال والغبن، فلا مجال لتأثر العقد بالاستغلال إلا إذا كان هنالك غبن قد ترتب على الطرف الآخر في العقد.

وما اتفقت عليه كل التعريفات المذكورة للاستغلال هو أن من يقع عليه عيب الاستغلال ينبغي أن يُعاني من خلل أو ضعف نفسي يتم استغلاله، فالشخص الذي لا يُعاني من ضعف نفسي لا يمكن أن يكون مُستغلاً باتفاق تعريف فقهاء القانون للاستغلال، وقد توسع بعض فقهاء القانون في الضعف النفسي الذي ينبغي أن يتوفر في الطرف الذي يقع عليه الاستغلال، بينما حصر بعض فقهاء القانون الضعف النفسي في الطيش البين والهوى الجامح فقط، والأمر الثاني الذي



اتفقت عليه هذه التعريفات هو عدم وجود تعادل بين ما يقدمه الطرف الذي وقع عليه عيب الاستغلال وبين ما يحصل عليه في عقود المعاوضات.

المطلب الثاني: عناصر عيب الاستغلال

الفرع الأول: العنصر الموضوعي (المادي):

يتوفر العنصر المادي في الاستغلال من خلال مظهر مادي معلوم للكافة يتمثل في عدم التناسب الكبير بين ما يقدمه الطرف المُستغل في العقد وبين ما يتحصل عليه، ويُشترط في العنصر الموضوعي لعبيب الاستغلال عدم التناسب الكبير، ويعتبر عدم التناسب من المسائل الموضوعية التي يقوم بتقديرها قاضي الموضوع دون رقابة من المحكمة العليا (منصور، 1، 2005، 149).

ويطلق بعض شُراح القانون على عدم التناسب بين ما يُعطي أحد الأطراف في عقود المعاوضة وبين ما يأخذ بالخلل الاقتصادي، وفي عقود المعاوضة لا يُنظر للخلل الاقتصادي نظرة مادية مجردة، بل يُنظر إليه وفقاً لقيمة الشيء في المنظور الشخصي للمتعاقد، ويمكن أن تتفاوت قيمة شيء واحد من شخصٍ إلى آخر، نظراً لاعتبارات شخصية، فيمكن أن يشتري شخص شيئاً بأعلى من قيمته، ويكون راضياً بذلك، ويقوم بهذا الشراء لأن ما قام بشرائه يساوي في نظره ما اشتراه به، وفي هذه الحالة لا يتوافر للخلل الاقتصادي في العقد، ومن ثم لا يتوفر الاستغلال الذي يُعيب الإرادة (عبد الرحمن، 1990، ص299).

ويرى بعض فقهاء القانون أن الخلل الاقتصادي يتوفر في عقود التبرع كما يتوفر في عقود المعاوضة، بل يرى هذا الاتجاه الفقهي أن توفر الخلل الاقتصادي في العقد يتحقق في عقود التبرع أكثر مما يتحقق في عقود المعاوضة، على أساس أن المتعاقد في عقود التبرع لا يأخذ شيئاً في الأصل بينما يتحصل على القليل في عقود المعاوضة (النجار، 2002، ص43)؛ وعقود التبرع هي: العقود التي يحصل فيها أحد المتعاقدين على مقابل دون أن يتحمل مقابل لما تحصل عليه، ويشترط في عقود التبرع أن تتجه نية المتبرع إلى تحقيق نفع للطرف الآخر دون أن يحصل على مقابل لهذا النفع (حسين، 2008، ص30).

ويرى الباحثان أن اشتراط بعض فقهاء القانون وجود خلل في المعيار الاقتصادي لعبيب الاستغلال حتى في عقود التبرع شرط لا يمكن تحقيقه إذا أخذنا في الاعتبار تعريف عقود التبرع، والأصل في عقود التبرع أن يقصد المتبرع عدم حصوله على مقابل لما قام بأدائه، وإذا كان قصد المتبرع الحصول على مقابل نظير ما قام بتقديمه فلا يسمى العقد عقد تبرع. ولما سبق ذكره لا يتفق الباحثان مع الاتجاه الفقهي الذي يشترط وجود الخلل الاقتصادي (العنصر الموضوعي) في عقود التبرع.

ولم يتفق فقهاء القانون على درجة عدم التعادل بين ما يقدمه أحد الأطراف وما يتحصل عليه في عقد المعاوضة (الخلل الاقتصادي)، فمنهم من ذكر في تعريف عيب الاستغلال أن يكون هنالك عدم تعادل، ومنهم من ذكر أن يكون هنالك غبن، وفي تقدير الباحثين أن الخلل الاقتصادي في عقد المعاوضة ينبغي أن يكون كبيراً ليتحقق معه وجود العنصر الموضوعي لعبيب الاستغلال أما مجرد الخلل الاقتصادي المتعارف عليه في العقود فلا يتحقق معه وجود للعنصر المادي لعبيب الاستغلال، لهذا فمن المناسب إضافة عبارة (عدم تعادل كبير)، أو (غبن فاحش) لكل تعريف اصطلاحي لعبيب الاستغلال فيما يتعلق بالعنصر الموضوعي.

الفرع الثاني: العنصر النفسي:

هذا العنصر خاص بالطرف الذي يتم استغلاله في العقد، ويشترط في هذا الطرف أن يكون به ضعف نفسي، وهناك من فقهاء القانون من عدد حالات الضعف النفسي التي يترتب على وجودها وجود الضعف النفسي في المتعاقد الذي يتم

استغلاله، وحصر هذه الحالات في الطيش البين، والهوى الجامح، والهدف من هذا الحصر هو استقرار المعاملات (منصور1، 2005، ص150)؛ ويقصد بالطيش عدم الاكتراث بنتائج ما يُقدم عليه المتعاقد من تصرفات، والمقصود بالهوى الرغبة الشديدة التي تفقد الشخص سلامة الحكم على ما يهواه، ويضيف بعض فقهاء القانون أن حصر حالات الضعف النفسي في حالتين فقط الهدف منه تسهيل إثبات العنصر النفسي إثباتاً قضائياً لصعوبته في الإثبات (الديب، 1998، ص92).

بينما نجد أن بعض فقهاء الفقه القانوني في تعريفه لعيب الاستغلال، لم يحدد ما يُعد من الخلل النفسي فقد ذكر أن يكون هنالك ضعف في المتعاقد الآخر يتم استغلاله، وهذا ما يعني أن العنصر النفسي في عيب الاستغلال- وفقاً لهذا الاتجاه الفقهي- لا يقع تحت حصر محدد، فكل ضعف نفسي لا يتناسب مع الحالة الطبيعية للشخص العادي الطبيعي، يدخل تحت نطاق الضعف النفسي الذي يتحقق معه وجود العنصر النفسي لعيب الاستغلال، والاتجاه الفقهي الذي يتوسع في حالات الضعف النفسي لعيب الاستغلال هو الاتجاه الفقهي الذي يؤيده الباحثان على أساس أن الخلل النفسي نتيجة يمكن أن تتحقق بسبب الهوى الجامح أو الطيش البين أو الرقة الزائدة أو الرعونة المؤكدة أو غير ذلك.

المطلب الثالث: عيب الاستغلال في نظام المعاملات المدنية السعودية

إن نشوء نظرية الاستغلال والنص على الاستغلال من ضمن العيوب التي تُعيب الإرادة كان بسبب تطور نظرية الغبن، فقد ظهرت نظرية الغبن أولاً ثم من بعد تطورها نشأت نظرية تُعرف بنظرية الاستغلال، وتقوم نظرية الغبن على عدم التعادل بين ما يأخذه أحد أطراف العقد من الطرف الآخر وبين ما يعطيه له، لهذا كانت نظرية الغبن تنظر للعقد نظرة موضوعية دون أي مراعاة للجوانب النفسية، ويترتب على نظرية الغبن أنه في حال عدم توفر التعادل بين ما يأخذه أحد الأطراف وما يُعطيه يكون الغبن بشكل تلقائي، وهذا ما يعني أن نظرية الغبن لا يمكن تطبيقها إلا في عقود المعاوضات، كما أن نظرية الغبن لا تعتبر عيباً من عيوب الإرادة، لأن الغبن يتصل بالأداء الموضوعي في العقد، ولا يتصل بإرادة أطراف العقد، لهذا يعتبر الغبن عيباً في العقد وليس الإرادة، وقد تمثل التطور الذي طرأ على نظرية الغبن في إضافة العنصر النفسي لطرف العقد الذي يقع عليه الغبن، فبدون الاستغلال الذي يقع على ضعيف النفس لا يكون هناك استغلال يعيب الإرادة (الديب، 1998، ص89).

وقد أخذ نظام المعاملات المدنية السعودي الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م/191) وتاريخ 1444/11/29هـ، أخذ بالتطور الذي طرأ على نظرية الغبن وعرف الاستغلال في المادة (68) منه على النحو التالي: (إذا استغل أحد المتعاقدين ضعفاً ظاهراً أو حاجة ملحة في المتعاقد الآخر، لإبرام عقدٍ لحقه منه غبنٌ، فللمحكمة بناء على طلب المتعاقدين المغبون ومراعاة لظروف الحال أن تنقص من التزاماته أو تزيد من التزامات المتعاقدين الآخر أو تبطل العقد، ويجب أن ترفع الدعوى بذلك خلال (مائة وثمانين) يوماً من تاريخ التعاقد، وإلا امتنع سماعها). ونتناول عيب الاستغلال في النظام السعودي عبر ثلاثة فروع، نتحدث في الفرع الأول عن نطاق تطبيق عيب الاستغلال في النظام السعودي، وفي الفرع الثاني نتحدث عن العنصر المادي لعيب الاستغلال في النظام السعودي وفي الفرع الثالث نتحدث عن العنصر النفسي لعيب الاستغلال في النظام السعودي وذلك على النحو التالي:

الفرع الأول نطاق تطبيق عيب الاستغلال في النظام السعودي:

وفقاً لنص المادة 68 من نظام المعاملات المدنية السعودي، فإن عيب الاستغلال يتحدد نطاق تطبيقه في العقود فقط، وقد نص القانون المدني الكويتي لعام 1980م في المادة (159) منه على عيب الاستغلال وذلك على النحو التالي: (إذا استغل شخص في آخر حاجة ملحة، أو طيشاً بيناً، أو ضعفاً ظاهراً، أو هوى جامحاً، أو استغل سطوته الأدبية عليه، وجعله بذلك يبرم لصالحه أو لصالح غيره عقداً ينطوي، عند إبرامه، على عدم تناسب باهظ بين ما يلتزم بأدائه



بمقتضاه وما يجره عليه من نفع مادي أو أدبي، بحيث يكون إبرامه تنكراً لظاهرًا لشرف التعامل ومقتضيات حسن النية. كان للقاضي، بناء على طلب ضحية الاستغلال ووفقاً للعدالة ومراعاة ظروف الحال، أن ينقص من التزاماته أو أن يزيد من التزامات الطرف الآخر أو أن يبطل العقد). ومن خلال نص القانون الكويتي يتضح لنا أن نطاق تطبيق عيب الاستغلال هو العقد أيضاً.

وقد عرف القانون المدني المصري لعام 1948م عيب الاستغلال في المادة 1/129 منه على النحو التالي:

(إذا كانت التزامات أحد المتعاقدين لا تتعادل البتة مع ما حصل عليه المتعاقد من فائدة بموجب العقد أو مع التزامات المتعاقد الآخر، وتبين أن المتعاقد المغبون لم يبرم العقد إلا لأن المتعاقد الآخر قد استغل فيه طيشاً بيئاً أو هوى جامحاً، جاز للقاضي بناء على طلب المتعاقد المغبون أن يبطل العقد أو أن ينقص التزامات هذا المتعاقد)، ومن خلال هذا النص يتضح لنا أن القانون المصري قد حصر عيب الاستغلال في العقود فقط.

وقد نصت المادة 31 من نظام المعاملات المدنية السعودي على تعريف العقد وذلك على النحو التالي: (ينشأ العقد بارتباط الإيجاب بالقبول لإحداث أثر نظامي)؛ وهذا ما يعني أن العقد ينبغي أن تتوافر فيه إرادتان أو أكثر تهدف لإحداث أثر نظامي (حسين، 2008، ص20)، ويختلف العقد عن التصرف بالإرادة المنفردة، فقد عرف شراح القانون الإرادة المنفردة بأنها عمل من الأعمال القانونية يتمثل في تعبير الشخص عن إرادته وينتج آثاره بإرادة صاحبه وحدها (منصور، 2005، ص28). ورغم ذلك نجد أن عيب الاستغلال ينطبق على الإرادة في حال التصرف بالإرادة المنفردة تماماً كما ينطبق على الإرادة في العقود، وذلك لأن نظام المعاملات المدنية نص في المادة (116) على التالي: (تسري على التصرف بالإرادة المنفردة أحكام العقد، عدا ما تعلق منها بضرورة وجود إرادتين متطابقتين لإنشاء الالتزام، وذلك ما لم تقض النصوص النظامية بخلاف ذلك)، لهذا نصل إلى أن نطاق تطبيق عيب الإرادة وفقاً للنظام السعودي لا ينحصر في العقود فقط بل يشمل حتى التصرفات التي تتم بالإرادة المنفردة.

أما الشخص الذي يقوم بالاستغلال فإننا نجد أن النظام السعودي حدده بالطرف الثاني بالعقد ونص على ذلك في مستهل المادة 68 من نظام المعاملات المدنية على النحو التالي: (إذا استغل أحد المتعاقدين....)، وتعني هذه العبارة أن أحد المتعاقدين هو الذي ينبغي أن يصدر منه الاستغلال للمتعاقد الآخر، وإذا تم الاستغلال من شخص ليس بطرف في العقد فإن عيب الاستغلال لا يمكن الدفع به؛ بينما نص القانون المدني الكويتي في مستهل المادة (159) منه على أن يتم منه الاستغلال وذلك على النحو التالي: (إذا استغل شخص في آخر....) ويعني هذا أن القانون الكويتي توسع فيمن يقع منه الاستغلال فيمكن أن يكون طرفاً في العقد، أو غير طرف فيه، بينما ذهب القانون المدني المصري إلى ما ذهب إليه نظام المعاملات المدنية السعودي وحصر الاستغلال في الطرف الثاني في العقد.

ويرى الباحثان أن الاستغلال سواء تم من أحد أطراف العقد أو من شخص خارج العقد، فهو لا يغير في الحكم على عيب الاستغلال في شيء، لأن مال الشخص الذي تم استغلاله خرج منه دون رضاه، وقد جاء في الحديث الصحيح عن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال: (لا يجلُّ مالٌ امرئٍ مُسلمٍ إلَّا بِطَيْبِ نَفْسٍ مِنْهُ) (الألباني، 1420، ح7665) وبما أن إرادة الشخص أصبحت معيبة بسبب الاستغلال فينبغي ألا ننظر لمن تسبب في ذلك، لهذا فإن مذهب القانون الكويتي في النظر إلى وقوع الاستغلال دون التقيد بمن صدر منه، مذهب يجد عندنا القبول التام.

الفرع الثاني: العنصر المادي (الموضوعي) لعيب الاستغلال في النظام السعودي

أما ما يتعلق بالعنصر الموضوعي لعيب الاستغلال فقد نص النظام السعودي بشأنه في المادة 68 من نظام المعاملات المدنية على النحو التالي: (... لإبرام عقدٍ لحقه منه غبنٌ....)، وتعني هذه العبارة أن الطرف الذي يتم استغلاله في العقد ينبغي

أن يلحقه غبن، والغبن هو: عدم التساوي المادي بين ما يقدمه أحد المتعاقدين للمتعاقد الآخر مع ما يحصل عليه بسبب العقد، ولا يُعد الغبن عيباً في الرضا بل هو عيب في العقد، وكذلك لا يعتبر الغبن سبباً لأبطال العقد وإنما هو سبب للتساوي بين التزامات المتعاقدين (حسين، 2008، ص 123) وقد نصت المادة 69 من نظام المعاملات المدنية السعودية على تعريف الغبن والجزاء الذي يترتب عليه وذلك على النحو التالي:

1. الغبن زيادة العوض أو نقصه قدرًا خارجًا عن المعتاد. ويُرجع في تحديد الغبن إلى العرف.
 2. ليس للمتعاقد طلب إبطال العقد لمجرد الغبن إلا في مال عديم الأهلية وناقصها وما تقضي به النصوص النظامية، وللمتعاقد الآخر توقي الإبطال إذا قدم ما تراه المحكمة كافياً لرفع الغبن.
- وقد نصت المادة 159 من القانون المدني الكويتي بشأن العنصر الموضوعي على التالي: (..... عقداً ينطوي، عند إبرامه، على عدم تناسب باهظ بين ما يلتزم بأدائه بمقتضاه وما يجره عليه من نفع مادي أو أدبي.....)، ومن خلال هذا النص نجد أن القانون الكويتي قد حدد العنصر المادي في عيب الاستغلال بأن يكون عدم التعادل باهظاً، وهذه الدرجة التي حددها القانون الكويتي لعدم التعادل تختلف عن الغبن العادي الذي نص عليه النظام السعودي والذي يتحقق فقط بكونه خارجاً عن المعتاد بضابط العرف.

أما القانون المدني المصري فقد نص بشأن العنصر المادي لعيب الاستغلال في المادة 129 منه على النحو التالي: (.....) التزامات أحد المتعاقدين لا تتعادل البتة مع ما حصل عليه المتعاقد من فائدة بموجب العقد أو مع التزامات المتعاقد الآخر.....)، ومن خلال هذا النص نجد أن القانون المدني المصري قد وصف عدم التعادل بكلمة (البتة) وهي تشير إلى درجة أعلى من الغبن غير المعتاد التي تم النص عليها في النظام السعودي.

وقد ذهب بعض شراح القانون إلى أن النص على عيب الاستغلال في النظام قد يُعرض التعامل بين أفراد المجتمع لعدم الاستقرار وسيكون النص على عيب الاستغلال سبباً لكثرة الدعاوى أمام المحاكم، بينما ذهب اتجاه آخر إلى غير ذلك (السنهوري، 1، 1858، ص 347)، ونحن نرى أن عيب الاستغلال إذا كان يمكن أن يكون سبباً لعدم استقرار المعاملات بالرغم من وصف العنصر الموضوعي فيه بعدم التعادل الباهظ في القوانين المقارنة فإنه من باب أولى أن يؤدي إلى عدم الاستقرار إذا كان عدم التعادل يخضع فقط لمعيار العرف دون أن تكون هنالك خصوصية لعدم التعادل في حال عيب الاستغلال، لهذا نرى أن يوصف عدم التعادل في النظام السعودي بالباهظ أو بالفاحش.

الفرع الثالث: العنصر النفسي لعيب الاستغلال في النظام السعودي

نص نظام المعاملات المدنية السعودية على العنصر النفسي لعيب الاستغلال في المادة 68 من نظام المعاملات المدنية السعودية على النحو التالي: (إذا استغل أحد المتعاقدين ضعفاً ظاهراً أو حاجة ملحة في المتعاقد الآخر....)، ووفقاً لذلك يكون النظام السعودي قد حدد العنصر النفسي في عيب الاستغلال في العيب الظاهر أو الحاجة الملحة؛ والضعف في اللغة يأتي بخلاف القوة، وقيل الضعف بالضم يكون في الجسد، والضعف بفتح الضاد يكون في الرأي والعقل، وقيل هما جائزان في كل وجه، أي في ضعف النفس وضعف الرأي (ابن منظور، 1414، 203/9).

وتم تعريف كلمة الظاهر لغةً بمعنى البيان والوضوح، فظهر الشيء بمعنى تبين (الزبيدي، 1422، 487/12)، ومعنى عبارة الضعف الظاهر تأتي بمعنى ضعف الرأي والعقل البين؛ ويتمثل العنصر النفسي لعيب الاستغلال في النظام السعودي أيضاً في الحاجة الملحة؛ والحاجة تعني الأمور التي يفقد إليها الناس لصالح أمورهم، وإذا فاتت هذه الأمور دخل على الناس الحرج والمشقة والفساد لا لفقدهم هذه الأمور فحسب بل لاضطرارهم لغيرها، وقد تكون الحاجة بأن يستغل العاقد حاجة الآخر إلى دواء معين مثلاً ولا يوجد هذا الدواء إلا عند من يستغله فيبيعه له بأكثر من ثمنه بكثير (سعيد، 2008، ص 15).



وما يلاحظه الباحثان هنا أن الحاجة الملحة لا تعتبر ضعفًا نفسيًا في أحد أطراف العقد، بل هي استغلال لظروف محيطة بالعقد حتى لو وجد فيها شخص لا يعاني من ضعف نفسي، لهذا يمكن القول بأن العنصر النفسي لعب الاستغلال في النظام السعودي لا ينحصر فقط في الحالة التي يكون فيها الطرف المستغل ضعيف الرأي والعقل بل يشمل حتى استغلال الظروف المحيطة بالعقد والتي لا تتفق مع كريم الأخلاق مثل استغلال الحاجة الملحة.

وقد نص القانون المدني لدولة الكويت على العنصر النفسي في المادة 159 منه على النحو التالي: (..... حاجة ملحة، أو طيشًا بينًا، أو ضعفًا ظاهرًا، أو هوى جامحًا، أو استغل سطوته الأدبية عليه.....)، ومن نص القانون الكويتي نلاحظ أنه قد توسع في تعداد الحالات التي تعتبر عنصرًا نفسيًا لعب الاستغلال، إلا أننا يمكننا أن نرد ما عدده القانون المدني الكويتي من أوصاف للعنصر النفسي لعب الاستغلال إلى أصلين فقط، الأول: ضعف العقل والرأي بالنسبة للمتعاقد الذي تم استغلاله وهذه وصفها القانون الكويتي بـ (الطيش البين، والضعف الظاهر، والهوى الجامح)، والثاني: مخالفة كريم الأخلاق التي ينبغي أن يتصف بها الشخص، ووصفها القانون الكويتي بـ (الحاجة الملحة واستغلال النفوذ الأدبي)، ولا يرى الباحثان فائدة من تعداد حالات الضعف النفسي أو حالات مخالفة كريم الأخلاق، لأن هذا التعداد لا يمكن حصره فكل ما يُذكر يُعتبر مثالًا فقط.

وقد نص القانون المدني المصري على العنصر النفسي لعب الاستغلال في المادة 1/129 منه على النحو التالي: (..... قد استغل فيه طيشًا بينًا أو هوى جامحًا...)، وبهذا النص نعلم أن القانون المصري حصر العنصر النفسي لعب الاستغلال في الطيش البين والهوى الجامح، وهذه الصفات جزء من الضعف النفسي، وهذا ما يعني أن العنصر النفسي لعب الاستغلال لا يمكن أن يتحقق إذا تم استغلال خوف زائد على سبيل المثال في المتعاقد أو كره شديد إلى غير ذلك من حالات الضعف النفسي؛ لهذا يرى الباحثان أن تعداد العنصر النفسي لعب الاستغلال في الضعف النفسي وعدم مخالفة الأخلاق الكريمة هو الأمر المناسب.

المبحث الثاني: تمييز عيب الاستغلال عما يتشابه معه وإثباته

بعد تعريف عيب الاستغلال في المبحث الأول ينبغي لنا أن نميز عيب الاستغلال عما يتشابه معه من الأوضاع النظامية الأخرى، لذا سنتناول في المطلب الأول من هذا المبحث تمييز عيب الاستغلال عما يتشابه معه في النظام السعودي، وفي المطلب الثاني سيكون حديثنا حول إثبات عيب الاستغلال في النظام السعودي، وذلك على النحو التالي:

المطلب الأول: تمييز عيب الاستغلال عن غيره مما يتشابه معه في النظام السعودي

إن عيب الاستغلال بالرغم من أنه أحد عيوب الإرادة، فإنه يتميز عن عيوب الإرادة الأخرى، لهذا سنتناول في الفرع الأول من هذا المطلب الفرق بين عيب الاستغلال وعيوب الإرادة الأخرى التي نص عليها النظام السعودي، أما في الفرع الثاني من هذا المطلب فسنتناول الفرق بين عيب الاستغلال وعوارض الأهلية، وذلك على النحو التالي:

الفرع الأول: الفرق بين عيب الاستغلال وعيب الغلط

الغلط الذي يُعيب الإرادة هو وهم يقوم في النفس يجعل الشخص يتصور غير الحقيقة وبسبب هذا التصور الخاطئ يقوم بإبرام العقد، ويُعرفه بعض الفقهاء بأنه اعتقاد خاطئ يقوم في ذهن أحد المتعاقدين يدفعه للتعاقد (عبد السلام، 2003، ص 207)؛ وقد نص نظام المعاملات المدنية السعودي على الغلط في المادة 57 منه على النحو التالي: (للمتعاقدين طلب إبطال العقد إذا وقع في غلط جوهرى لولاه لم يرض بالعقد، وبخاصة إذا كان الغلط الجوهرى في صفة المحل أو شخص المتعاقد معه أو صفته أو حكم النظامي).

فلكي ينطبق عيب الغلط ينبغي توافر شرطين: الأول: وقوع المتعاقد في غلط جوهري ويكون الغلط غلطاً جوهرياً إذا بلغ حدًا من الجسامة لو علمها المتعاقد لما أبرم العقد، والمعيار الذي يعتمد عليه في تحديد جسامة الغلط ذاتي يتوقف على شخصية من وقع في الغلط، والشرط الثاني هو علم المتعاقد الآخر بالغلط أو كان من السهل عليه أن يعلم بهذا الغلط، أي أن يكون الغلط مشترك بين المتعاقدين (حسين 2008، ص 88)، وقد نص النظام السعودي على اتصال المتعاقد الآخر بالغلط كشرط من شروط انطباق عيب الغلط في المادة 58 من نظام المعاملات المدنية على النحو التالي:

(لا يُعتمد بغلط المتعاقد إلا إذا كان المتعاقد الآخر قد وقع معه في الغلط نفسه أو علم بوقوعه فيه أو كان من السهل عليه أن يتبينه).

ويتضح لنا الفرق بين عيب الغلط، وعيب الاستغلال في عدم اشتراط وجود خلل نفسي أو سوء في الاخلاق لتطبيق أحكام عيب الغلط، بينما يُشترط ذلك في حالة عيب الاستغلال، ويتمثل الفرق أيضًا في أنه في حالة عيب الاستغلال يجب أن يتم استغلال الطرف المغبون في العقد، بينما في حالة عيب الغلط ينبغي أن يكون الغلط مشتركاً بين طرفي العقد.

ثانيًا: الفرق بين عيب الاستغلال وعيب التغيرير

يُعرف فقهاء القانون التغيرير بأنه عبارة عن إيقاع المتعاقد في العقد في غلط يدفعه هذا الغلط إلى التعاقد، ويتحقق عيب التغيرير إذا توفر عنصران موضوعي ونفسي، العنصر الأول هو العنصر الموضوعي ويتمثل في استعمال طرق احتيالية، والعنصر الثاني للتغيرير هو العنصر النفسي ويتمثل في أن تحمل هذه الطرق الاحتياطية المتعاقد الآخر للتعاقد (السنهوري، 1958، ص 332)، وقد نص النظام السعودي على عيب التغيرير في المادة 61 منه وذلك على النحو التالي: (التغيرير أن يخدع أحد المتعاقدين الآخر بطرق احتياطيةٍ تحمله على إبرام عقد لم يكن ليبرمه لولاها).

ويظهر الفرق بين عيب التغيرير وعيب الاستغلال، في أن عيب الاستغلال لا يقوم على وسائل احتياطية يستخدمها الشخص لدفع المتعاقد الآخر للعقد، بل يتمثل الاستغلال في استغلال وضع قائم بالفعل متمثل في ضعف في المتعاقد الآخر أو ظروف محيطية بالعقد، بينما لا يمكن أن يكون هنالك تغيرير إلا إذا تم استخدام وسائل احتياطية مادية أو معنوية تجعل المتعاقد الآخر يتوهم الأمر على غير حقيقته.

ثالثًا: الفرق بين عيب الاستغلال وعيب الإكراه

يُعرف الإكراه بأنه الضغط على المتعاقد بما يبعث في نفسه رهبة تدفعه هذه الرهبة إلى التعاقد، وحتى يكون هنالك إكراه معيب للإرادة ينبغي أن تتوفر عدة شروط منها أن يتم استعمال وسائل الإكراه لتحقيق غرض غير مشروع، والشرط الثاني أن يكون الإكراه على قدر من الجسامة (الديب، 1998، ص 85)، وقد نص نظام المعاملات المدنية السعودي على عيب الإكراه في المادة 64 منه على النحو التالي: (الإكراه تهديد شخصي دون حقٍ بوسيلةٍ ماديةٍ أو معنويةٍ تُخيفه فتحمله على التصرف).

ويظهر الفرق بين عيب الاستغلال الذي تم تعريفه سابقاً وبين الإكراه، في إن الاستغلال يخلو من وسائل الإكراه المدنية أو المعنوية وهذه الوسائل يجب توفرها في حالة عيب الإكراه.

الفرع الثاني: التمييز بين عيب الاستغلال وعوارض الأهلية

عوارض الأهلية عبارة عن أمور تطرأ على الإنسان الطبيعي وتمس قواه العقلية، فتؤدي إلى انعدام تمييزه أو نقصه، وعوارض الأهلية التي تعدم تمييز الشخص هي الجنون والعتة، أما عوارض الأهلية التي تخل بحسن تدبير الشخص وتقديره للأمر فتشمل السفه والغفلة (حجازي، 2002، 316)، وتتناول الفرق بين عيب الاستغلال وعوارض الأهلية وذلك على النحو التالي:



أولاً: التمييز بين عيب الاستغلال وتصرفات المجنون

المجنون مرض يصيب العقل فينعدم معه التمييز والإدراك، وهناك نوعان من الجنون، جنون مطبق وجنون متقطع، وإذا وقع تصرف من المجنون جنوناً مطبقاً، أو من المجنون جنوناً متقطعاً عن عدم إفاقته فإن التصرف الذي يصدر منهما لا قيمة له (منصور 2004، 2، ص 368)؛ وقد نصت المادة 2/52 من نظام المعاملات المدنية السعودي بشأن تصرفات المجنون على التالي: (تصرفات المجنون في حكم تصرفات الصغير غير المميز)، وتصرفات الصغير غير المميز نصت عليها المادة 49 من نفس النظام على النحو التالي: (تصرفات الصغير غير المميز باطلة)؛ والفرق بين عيب الاستغلال والجنون يتمثل في أن تصرفات المجنون باطلة بطلاناً مطلقاً.

ثانياً: التمييز بين عيب الاستغلال وتصرفات المعتوه

العتة ضعف في العقل يجعل صاحبه قليل الفهم وفاسد التدبير ومختلط الكلام، ولا يبلغ العتة مرحلة الجنون، ويكون العتة بإنقاص الإدراك والتمييز دون أن يعدمه (عبد الرحمن، 1999، ص 292) وقد نص نظام المعاملات المدنية السعودي على تصرفات المعتوه في المادة 52 من نظام المعاملات المدنية على النحو التالي: (تصرفات المعتوه في حكم تصرفات الصغير المميز)، ونصت المادة 50 من نظام المعاملات المدنية على حكم تصرفات الصغير المميز وذلك على النحو التالي:

1. إذا كانت تصرفات الصغير المميز نافعةً نفعاً محضاً فهي صحيحة، وإذا كانت ضارةً ضرراً محضاً فهي باطلة.
2. إذا كانت تصرفات الصغير المميز دائرةً بين النفع والضرر فهي صحيحة، ولوليه أو وصيه أو الصغير بعد بلوغه سن الرشد طلب إبطال التصرف.

ويتشابه عيب الاستغلال مع العتة في أن كلا من المعتوه ومن يتم استغلاله يعاني من ضعف في العقل، ويتمثل الاختلاف بينهما في إن تصرفات المعتوه إذا تمت وكانت ضارة ضرراً محضاً بالنسبة له فهي باطلة بطلاناً مطلقاً، أما تصرفات من توفر فيه عنصر الخلل النفسي في عيب الاستغلال - وإن كانت ضارة ضرراً محضاً - لا تكون باطلة بطلاناً مطلقاً بل تكون قابلة للإبطال، أما إذا كانت دائرة بين النفع والضرر فإنها تتشابه بقدر كبير مع تصرفات من يتم استغلاله. ورغم ذلك فإن الفرق بينهما من وجهة نظر الباحثين يتمثل في العنصر المادي لعيب الاستغلال، فإذا كان هناك غبن فاحش، فيمكن للمعتوه - في التصرف الذي يدور بين النفع والضرر - أن يتمسك بإبطال التصرف لوجود عيب الاستغلال أو يتمسك بإبطال التصرف بواسطة الولي.

ثالثاً: التمييز بين عيب الاستغلال وتصرفات السفهية وذو الغفلة

السفيه هو من يبذر المال ويبدده في غير موضعه على غير مقتضى العقل والشرع، أما ذو الغفلة فهو شخص لا يحسن التمييز بين الراجح والخاسر من التصرفات في معاملاته بسهولة ويغب (سعد، 2008، ص 207)، ويقع التشابه مع عيب الاستغلال في ضعف الإدراك، فالشخص الذي يتم استغلاله، والسفيه، وذو الغفلة، فهم ضعيف إدراك. ومما يؤكد هذا التشابه أن المنظم قد نص في المادة (53) من نظام المعاملات المدنية السعودي نص على التالي: (تصرفات السفهية وذو الغفلة بعد الحجر عليهما في حكم تصرفات الصغير المميز، أما تصرفاتهما قبل الحجر فصحيحة إلا إذا كانت نتيجة استغلال أو تواطؤ)، والذي يميز التصرف الذي يشوبه عيب الاستغلال عن غيره من التصرفات، هو العنصر المادي لعيب الاستغلال أي (الغبن الفاحش)، أما التصرف من ذي الغفلة أو السفهية قبل تسجيل قرار الحجر، فيمكن المطالبة بإبطاله، وإن لم يكن هنالك غبن فاحش.



المطلب الثاني: إثبات عيب الاستغلال في النظام السعودي

لا يكفي مجرد الادعاء بوجود عيب الاستغلال، فمن يدعي أمام المحكمة أنه تم استغلاله في عقد من العقود يقع عليه عبء إثبات ما ادعاه، وسنتحدث في الفرع الأول من هذا المطلب عن عبء الإثبات لعبيب الاستغلال، وفي الفرع الثاني سيكون حديثنا عن محل الإثبات لعبء الإثبات وذلك على النحو التالي:

الفرع الأول: عبء إثبات عيب الاستغلال

نصت المادة 2 من نظام الإثبات السعودي لعام 1443هـ على من يقع عليه عبء الإثبات وذلك على النحو التالي: (على المدعي أن يثبت ما يدعيه من حق، وللمدعى عليه نفيه)، وتهدف هذه المادة لتنظيم موضوع عبء الإثبات، والمدعي الذي يقع عليه عبء الإثبات هو من يطالب لنفسه حقاً قبل غيره، ولا يتم تحديد المدعي والمدعى عليه وفقاً لمن أقام الدعوى ومن أقيمت ضده الدعوى فقط، بل يكون تحديدهما من خلال مراكز الخصوم التي تتغير في الدعوى وفقاً للدفع وأدلة الإثبات المقدمة من كل منهما (السعودية، 204، ص 15).

ويتم تحديد عبء الإثبات بطريق آخر، وبموجب هذا الطريق يقع عبء الإثبات على من يدعي خلاف الأصل، ويتم تحديد هذا الأصل، في كثير من الأحيان بموجب نصوص نظامية في حالة العقود، والأصل في العقود أنها صحيحة وسليمة من كل عيب، ومن يدعي أن هنالك عيباً في الرضى في العقد أو خلافاً في الأهلية يقع عليه إثبات ما ادعاه (سيد، 2003، ص 40). وقد نصت المادة 47 من نظام المعاملات المدنية السعودي على أهلية الأشخاص عند إبرام العقد وذلك النحو التالي: (كل شخص أهلاً للتصرف؛ ما لم يكن عديم الأهلية أو ناقصها بمقتضى نص نظامي)، ووفقاً لهذا النص فإن التصرفات في النظام السعودي الأصل فيها أنها صحيحة وسليمة، وإذا ادعى أي شخص خلاف هذا الأصل يقع عليه عبء إثبات ما ادعاه. وعيب الاستغلال أحد عيوب الإرادة، وهذا ما يعني أن الطرف الذي يقع عليه عبء إثبات عيب الاستغلال هو الطرف الذي تم استغلاله في العقد، وهذا الحق حصري على المتعاقد الذي تم استغلاله، لأن هذا الحق مقرر بموجب نص نظامي وهو ما تم النص عليه في المادة 68 من نظام المعاملات المدنية السعودي، وما نصت عليه كذلك المادة 77 من نظام المعاملات المدنية، والتي جاء فيها أنه (إذا جعل نص نظامي لأحد المتعاقدين الحق في طلب إبطال العقد؛ فليس للمتعاقد الآخر أن يتمسك بهذا الحق)، وهذا يعني أن حق التمسك بعيب الاستغلال حق خاص بالطرف الذي وقع عليه الاستغلال في العقد، ومن ثم فإنه هو الذي يتحمل عبء الإثبات.

وبالرغم من أن عبء إثبات عيب الاستغلال يقع على عاتق الطرف الذي تم استغلاله، فإن هذا الحق ينتقل إلى الخلف العام لمن وقع عليه عبء الاستغلال، فيمكن للخلف العام أن يتمسكوا بالعيب أمام المحكمة التي تنظر الدعوى، ولا يمتد الحق في التمسك بعيب الاستغلال للخلف الخاص، لأن تصرف الطرف الذي وقع عليه عيب الاستغلال يعني قبوله بالعيب ضمناً، كما لا يجوز لدائن من وقع في عيب الاستغلال، أن يطالب بإبطال العقد بسبب عيب الاستغلال إلا من خلال الدعوى القضائية غير المباشرة (عبد الرحمن، 1999، ص 387).

الفرع الثاني: محل وطرق الإثبات لعبيب الاستغلال في النظام السعودي

محل الإثبات ليس الحق نفسه الذي يدعيه المدعي، بل محل الإثبات هو مصدر الحق، أي هو الواقعة القانونية سواء كانت تصرفاً قانونياً أو واقعة مادية، والواقعة المادية أمر محسوس يرتب النظام عليه أثراً معيناً، وتختلف الواقعة المادية عن التصرف القانوني في أن النظام هو الذي يحدد أثر الواقعة المادية، بينما في التصرفات فإن إرادة الشخص هي التي تحدد الآثار الناشئة عنه (سيد، 2003، ص 23).



وقد نصت المادة 5/69 من الأدلة الإجرائية لنظام الإثبات السعودي على التالي: (الواقعة هي: واقعة مادية يرتب عليها النظام أثراً، سواء أكان حدوثها إراديًا أو غير إرادي)، ومحل الإثبات لعيب الاستغلال الوقائع التي تكوّن عنصري عيب الاستغلال (العنصر المادي والنفسي) (منصور، 2005، ص153)، ومن خلال تعريف العنصر المادي لعيب الاستغلال فإن الوقائع التي يمكن من خلالها إثباته هي عدم التعادل بين أداء المتعاقد الذي تم استغلاله وبين ما تحصل عليه. ويرى الباحثان أن العنصر المادي لعيب الاستغلال يتم إثباته بالطرق المباشرة للإثبات؛ والمقصود بالطرق المباشرة للإثبات تلك التي تدل بطريق مباشر على الواقعة، ومنها الكتابة والشهادة والمعاينة، أما الطرق غير المباشرة فهي الطرق التي يتم من خلالها استنباط الواقعة الأصلية من خلال واقعة أخرى تم إثباتها (رسلان، وأبو عميرة، 2004، ص64). وفيما يتعلق بالعنصر النفسي لعيب الاستغلال فإن إثباته لا يرتبط بإثبات العنصر المادي لعيب الاستغلال، فكل عنصر مستقل تمامًا عن العنصر الآخر في الإثبات، ومن ثم لا يمكن استخلاص العنصر النفسي من العنصر المادي للاستغلال، وبمعنى آخر فإن إثبات العنصر المادي للاستغلال، لا يعني أن الطرف الذي وقع عليه الاستغلال قد نجح في إثبات أنه يُعاني من ضعف نفسي (السنهوري، 1968: 1/369)، لذا فإن إثبات الوقائع المتعلقة بالعنصر النفسي أمر ينبغي أن يتم بطرق الإثبات التي تتناسب مع العنصر النفسي، ويرى الباحثان أن طرق الإثبات المباشرة وغير المباشرة تصلح لإثبات العنصر النفسي.

المبحث الثالث: جزاء وجود ثبوت عيب الاستغلال في النظام السعودي

يتم إبرام العقد بمجرد التقاء الإيجاب والقبول، ولكي يكون العقد صحيحاً ومنتجاً لأثاره القانونية، يجب أن يكون سليماً وخالياً من عيوب الإرادة، ومن عيوب الإرادة الاستغلال، ومتى ما وجد الاستغلال في العقد، جاز للقاضي بناءً على طلب من وقع عليه الاستغلال، أن يبطل العقد أو أن ينقص في التزامات الطرف المغبون أو يزيد من التزامات الطرف الآخر، ويجب أن يتم ذلك في وقت محدد، وفي هذا المبحث نتناول دعوى تعديل العقد في النظام السعودي بسبب عيب الاستغلال في المطلب الأول، وفي المطلب الثاني نتناول دعوى بطلان العقد في النظام السعودي بسبب عيب الاستغلال، وفي المطلب الثالث نتناول مدة سقوط دعوى عيب الاستغلال وذلك على النحو التالي:

المطلب الأول: دعوى تعديل العقد في النظام السعودي بسبب عيب الاستغلال

للعقد قوة ملزمة فلا يجوز تعديل العقد أو فسخه إلا إذا كان ذلك بتراضي أطراف العقد، وقد سمح النظام للمحاكم التدخل لتعديل العقد في حالات محددة وبموجب نص نظامي يمكنها من ذلك، وستتناول في هذا المطلب القوة الملزمة للعقد في النظام السعودي في الفرع الأول، وفي الفرع الثاني نتحدث عن حدود تدخل المحكمة لتعديل العقد في النظام السعودي، وذلك على النحو التالي:

الفرع الأول: القوة الملزمة للعقد في النظام السعودي

تناول فقهاء القانون القوة الملزمة للعقد، وأسندوا الأساس الذي استمدت منه هذه القاعدة إلى مبدأ سلطان الإرادة، ومن خلال القوة الملزمة للعقد تتحقق مصالح أطراف العقد وتتحقق مصالح المجتمع بصورة عامة، لأن استقرار المعاملات في المجتمع لا يتم إلا من خلال احترام القوة الملزمة للعقد، والقوة الملزمة للعقد لها وجهان، الوجه الأول يتمثل في ضرورة أن يتم تنفيذ العقود بحسن نية، والوجه الثاني يتمثل في عدم جواز نقض العقد أو تعديله أو إنهاء العقد إلا باتفاق أطراف العقد أو للأسباب التي يقررها القانون (عبد الجواد، 1999، ص464).

وهناك اتجاهان للفقهاء حول أساس القوة الملزمة للعقد: اتجاه يُغلب إرادة أطراف العقد، ويجعلها الأساس للقوة الملزمة للعقد وهذا ما يُعرف بمبدأ سلطان الإرادة، والاتجاه الثاني يغلب عليه النزعة الاشتراكية، وفي الاتجاه الأول تقوم

الإرادة بإنشاء العقد وتحدد آثاره، وينحصر دور القانون في الاعتراف بالأثر الملزم للعقد كما حددته الإرادة، ويترتب على الاتجاه الأول أن العقد شريعة المتعاقدين، ويلزم المتعاقدين ما أقدموا عليه من تعاقده، وليس للقاضي أن ينفرد بإنهاء العقد أو تعديله، والاتجاه الثاني في أساس القوة الملزمة للعقد هو النزعة الاشتراكية التي أصبحت تسود في المجتمعات، ولذلك أخذت القيود تتوالى على مبدأ سلطان الإرادة، وتستهدف هذه القيود أمرين، الأول: حماية الطرف الضعيف في العقد، والثاني: حماية مصلحة الجماعة (الديب، 1998: 23/1).

ومبدأ العقد شريعة المتعاقدين، أثر من آثار مبدأ سلطان الإرادة، ويوضح هذا المبدأ مدى القوة الملزمة للعقد، فهذا المبدأ يؤكد أن العقد بمثابة النظام بالنسبة لأطراف العقد، فلا يستطيع أحد أطراف العقد أن يعدل الالتزامات المنصوص عليها في العقد بإرادته المنفردة، والقوة الملزمة للعقد لا تسري على أطراف العقد فقط، بل حتى القاضي تسري عليه هذه القوة الملزمة للعقد، فلا يجوز للقاضي أن يعدل العقد أو ينهي العقد الصحيح، ويقتصر دور القاضي على تفسير العقود من خلال الإرادة الحقيقية المشتركة للمتعاقدين (الأزهري، 2018: 30/1).

ونجد أن النظام السعودي قد اتخذ موقفاً وسطاً بين مبدأ سلطان الإرادة والنزعة الاشتراكية، ويظهر ذلك من خلال المادة 94 من نظام المعاملات المدنية التي نص فيها المنظم السعودي على إلزامية كل أنواع العقود مع تدخل المحكمة بتعديل العقد في حال نص النظام على ذلك، حيث جاء فيها أنه: (إذا تم العقد صحيحاً لم يجز نقضه أو تعديله إلا بالاتفاق أو بمقتضى نص نظامي).

ووفقاً لهذا النص يكون النظام السعودي قد سمح بتعديل العقد بوسيلتين هما الاتفاق بين أطراف العقد، ووجود نص نظامي يسمح للمحكمة بتعديل العقد، وهذا ما يعني أن مبدأ القوة الملزمة للعقد هو الأصل ولا يستثنى من ذلك إلا الحالات التي تمت الإشارة لها.

وهناك بعض من فقهاء القانون ذهبوا إلى أن هناك تطورات اقتصادية واجتماعية في المجتمع تجعل من اللازم إدخال بعض الاستثناءات على قاعدة القوة الملزمة للعقد، ومن ثم إعطاء القاضي سلطة استثنائية يمكنه بموجبها التدخل في العقود وتعديل الالتزامات الواردة فيها، ويرى هذا الاتجاه الفقهي أن القاضي يمكن له التدخل في العقود بالتعديل إذا كان أحد الشروط الواردة في العقد شرطاً تعسفياً، وأيد هذا الاتجاه الفقهي رؤيته ببعض النصوص التشريعية في القانون الفرنسي التي نصت على حماية المستهلك من خلال تدخل القاضي بتعديل شروط العقد التعسفية التي يتضرر منها المستهلك، وإعادة التوازن الاقتصادي للعقد من خلال هذا التدخل (عبدالرحمن، 1999، ص 478).

بينما يرى اتجاه فقهي آخر، أن مبدأ العقد شريعة المتعاقدين، ومبدأ القوة الملزمة للعقد منذ نشأتها، اقتربا بقيد يُقيد حرية أطراف العقد في الاتفاق على كل أنواع الشروط، وهذا القيد هو قيد النظام العام والآداب، فلا يجوز للأطراف أن يتفقوا على أي شرط في العقد يكون مخالفاً للنظام العام والآداب، فالنظام جعل من النظام العام، والآداب الحميدة حداً لمبدأ العقد شريعة المتعاقدين، والقوة الملزمة للعقد (أحمد، 1994، ص 78)، ومن ثم يُمكن للقاضي إذا رُفع له النزاع أن يتدخل بتعديل بنود العقد التي تتعارض مع فكرة النظام العام والآداب.

وما يراه الباحثان حيال هذه الآراء الفقهية هو أن الواقع العملي للعقد يتطلب السماح للمحاكم بالتدخل لتعديل شروط العقد، والتدخل الذي يتم لحماية النظام العام نرى أنه تدخل غير منضبط ويفقد العقد قوته الإلزامية؛ لأن النظام العام هو: الأسس والمفاهيم والعقائد السائدة التي يقوم عليها المجتمع سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية وكلها قابلة للتطور بحسب ظروف الزمان والمكان (خريسات، 2011، ص 30)، وللنظام العام خصائص تميزه عن الأنظمة الأخرى ومن أبرز هذه الخصائص:



أنه عبارة عن نظام مرتبط بالمجتمع صاحب الحاجات المتطورة، والنظام العام نظام مجتمعي حيث إن قواعد النظام العام لا تقوم على أساس النصوص القانونية وحدها، وإنما تقوم على الأعراف والتقاليد التي نشأت في مجتمع معين وفي زمن معين، ومن خصائص النظام العام أيضاً أنه يتصف بالعمومية فهو ينطبق على كل أفراد المجتمع ولا يتعلق بفئة معينة (العكيلي والظاهري، ص 21)، أما تدخل المحكمة في العقد، لمعالجة الشروط التعسفية في العقد فهو الأكثر انضباطاً وتحقيقاً للعدل، ويكون هذا التدخل من خلال نص نظامي يسمح للمحكمة بذلك.

الفرع الثاني: حدود تدخل المحكمة لتعديل العقد في النظام السعودي

نص النظام في المادة 68 من نظام المعاملات المدنية على حق القاضي في التدخل بتعديل العقد وذلك على النحو التالي: (...فلمحكمة بناء على طلب المتعاقدين والمغبون ومراعاة لظروف الحال أن تنقص من التزاماته أو تزيد من التزامات المتعاقدين الآخر...)، وبناءً على ذلك فإن المحكمة إذا رفعت لها الدعوى من الطرف المغبون في العقد فلها أن تنقص من التزاماته أو تزيد من التزامات الطرف الآخر.

وقد نصت المادة 159 من القانون المدني لدولة الكويت على نفس الأمر، حيث جاء فيها أنه: (...كان للقاضي، بناء على طلب ضحية الاستغلال ووفقاً للعدالة ومراعاة ظروف الحال، أن ينقص من التزاماته أو أن يزيد من التزامات الطرف الآخر...)، وهذا ما يعني أن القانون الكويتي أيضاً منح الحق للمحكمة بالتدخل وتعديل بنود العقد بناءً على طلب الطرف المغبون في العقد الذي تم استغلاله، بينما نصت المادة 1/129 من القانون المدني المصري في ذات الخصوص على التالي: (...جاز للقاضي بناء على طلب المتعاقدين المغبون أن يبطل العقد أو أن ينقص التزامات هذا المتعاقدين).

والواضح أن القانون المصري لم ينص على تعديل العقد من خلال زيادة الالتزامات للطرف الآخر في العقد الذي لم يُغبن، والسبب في ذلك في تقديرنا يعود إلى أن القانون المدني المصري قد أعطى الحق للطرف الآخر (غير المغبون) في العقد أن يقوم بعرض ما يتم من خلاله إزالة الغبن في العقد الذي وقع استغلال الطرف الآخر فيه، فقد نص القانون المدني المصري في المادة 3/129 على التالي: (يجوز في عقود المعاوضة أن يتوقى الطرف الآخر دعوى الإبطال إذا عرض ما يراه القاضي كافياً لرفع الغبن).

ولم ينص المنظم السعودي على ذلك، وفي تقديرنا أن طلب الطرف الآخر في العقد بتوقي دعوى البطلان يُعد شكلاً من أشكال تعديل العقد المشوب بعيب الاستغلال، ووجه الاختلاف هنا أن الطلب يتقدم به الطرف الذي لم يتم استغلاله، أي الطرف المستفيد من الاستغلال ليتقي به دعوى البطلان، وبالمثل فإن تقديم هذا الطلب يستلزم أن يقيم الطرف المغبون في العقد دعوى البطلان، وإذا لم تُقام دعوى البطلان فلا مجال لتقديم الطلب بإزالة الغبن.

ونرى أن موقف القانون المصري يمنح الطرف الآخر في العقد فرصة لتصحيح الخلل الاقتصادي من تلقاء نفسه وهذا أدعى إلى استقرار الأحكام القضائية ومن ثم المعاملات التي الأصل فيها أنها ملزمة.

ودعوى إنقاص وزيادة الالتزامات من الدعاوى التي يحددها الطرف الذي تم استغلاله، إذا أقام هذه الدعوى الطرف الذي تم استغلاله، فإن القاضي لا يستطيع أن يقضي ببطلان العقد، لأنه لا حكم إلا بطلب، والبطلان أشد من إنقاص الالتزامات (سعد، 2004، ص 202)، إلا أن النظام السعودي لم يوضح مدى إمكانية تدخل المحكمة في إنقاص التزامات الطرف الذي تم استغلاله في العقد، إذا طالب هذا الطرف في الدعوى بزيادة التزامات الطرف الآخر في العقد فقط. والرأي عندنا أن طلب المدعي في الدعوى بزيادة الالتزامات على الطرف الآخر يتضمن إنقاص التزاماته هو ومن ثم يمكن للمحكمة في هذه الحالة أن تحكم بالإنقاص أو الزيادة، أما طلب المدعي بإنقاص الالتزامات عنه فلا يشمل زيادة الالتزامات على الطرف الآخر، فالمحكمة في هذه الحالة لا تستطيع إلا الحكم بإنقاص التزامات الطرف المغبون.



وقد تناول الفقه تحديد مستوى إنقاص أو زيادة الالتزامات في حال إقامة الدعوى بذلك، فالحد في هذه الحالة هو عدم جعل هذه الالتزامات باهظة، وتحديد مقدار النقص أو الزيادة في الالتزامات لتعديل الالتزامات مسألة وقائع لا تتدخل فيها محكمة الموضوع، إلا أن التعديل للالتزامات يكفي فيه أن يخلو من الغبن الفاحش، ولا يعني تعديل العقد من خلال إنقاص وزيادة الالتزامات أن تتساوى الالتزامات في عقود الالتزامات بشكل دقيق، أما في عقود التبرع فإن القاضي ينقص التبرع إلى الحد الذي ينتفي معه أثر الاستغلال (السنهوري 2، 1968: 373/1).

ونرى أن تحديد الدرجة التي ينبغي أن يتم فيها تعديل الالتزامات في العقد المشوب بعيب الاستغلال إلى الدرجة التي يُزال فيها الغبن الفاحش، بموجب نص نظامي في نظام المعاملات المدنية، خيار موفق، وذلك من أجل توحيد الأحكام القضائية في الدعاوى الخاصة بعيب الاستغلال.

المطلب الثاني: دعوى بطلان العقد في النظام السعودي بسبب عيب الاستغلال

يحق لمن تم استغلاله في أي عقد من العقود وأصبحت إرادته معيبة بسبب عيب الاستغلال أن يطلب من المحكمة إبطال العقد، وقد لا تستجيب المحكمة لطلبه بالبطلان لوجود فرق بين العقد الباطل والعقد القابل للبطلان، وستناول في هذا المطلب التمييز بين العقد الباطل والعقد القابل للبطلان في الفرع الأول، وفي الفرع الثاني نتحدث عن مدى إلزام المحكمة بالحكم بإبطال العقد بسبب عيب الاستغلال وذلك على النحو التالي:

الفرع الأول: التمييز بين العقد الباطل والعقد القابل للبطلان

البطلان جزء نظامي يترتب عند تخلف ركن من أركان العقد أو عدم توفر شرط من شروط صحته، وما يترتب على البطلان هو انعدام أثر العقد سواء بالنسبة للمتعاقدين أو بالنسبة للغير، ويتدرج البطلان من ناحية القوة في الأثر بين بطلان مطلق وقابلية للبطلان.

وللتمييز بين البطلان المطلق والقابلية للبطلان هنالك نظريتان في القانون: الأولى النظرية التقليدية والثانية النظرية الحديثة، وفي النظرية التقليدية فإن التمييز بين البطلان المطلق والقابلية للبطلان تقوم على أساس التفرقة بين أركان العقد (شروط الانعقاد)، وشروط الصحة، فإذا تخلف شرط من شروط الانعقاد كان العقد باطلاً بطلاناً مطلقاً، أما إذا تخلف شرط من شروط الصحة فإن العقد يكون قابلاً للبطلان، والقابلية للبطلان تعني أن العقد ينعقد ويرتب آثاره لكنه يكون مهدداً بالزوال، وإذا كانت إرادة أحد المتعاقدين مشوبة بعيب من عيوب الإرادة فإن العقد وفق النظرية التقليدية يكون قابلاً للبطلان، أما معيار التفرقة بين العقد الباطل والقابل للبطلان في النظرية الحديثة فيقوم على مدى تعلق محل المخالفة في العقد بالمصلحة العامة أو بمصلحة أحد المتعاقدين في مواجهة الآخر (مصلحة خاصة)، فإذا كان الشرط المتخلف متعلقاً بمصلحة عامة كفكرة اقتصادية أو اجتماعية فإن الجزء يكون هو البطلان المطلق، أما إذا تعلق الشرط الذي تمت مخالفته بحماية المصلحة الخاصة كان الجزء هو القابلية للبطلان (سعد، 1، 2004: 230/1).

لقد ميز نظام المعاملات المدنية السعودي بين العقد الباطل والعقد القابل للبطلان، ونص في المادة 1/81 منه على العقد الباطل وذلك على النحو التالي: (إذا وقع العقد باطلاً جاز لكل ذي مصلحة أن يتمسك بالبطلان، وللمحكمة أن تقضي به من تلقاء نفسها، ولا يزول البطلان بالإجازة).

ووفقاً لذلك فإن أي عقد باطل لا يمكن أن ترد عليه أي إجازة؛ وقد نص نظام المعاملات المدنية السعودي في المادة 78 أيضاً على العقد القابل للبطلان، وجعل الحق بالمطالبة بإبطال العقد أو إجازته لمن له حق الإجازة وذلك على النحو التالي: (يسقط الحق في طلب إبطال العقد بالإجازة الصريحة أو الضمنية إذا صدرت ممن له هذا الحق، وإذا أجاز العقد استندت الإجازة إلى وقت إبرامه).



ويعني هذا النص أنه يجوز لمن شرع البطلان لمصلحته أن يتمسك بالبطلان في حالة العقد القابل للبطلان، وإذا لم يتمسك بالبطلان فإن العقد يكون صحيحاً مرتباً لكل الآثار، وإذا تمسك وحُكم ببطلان العقد فإن العقد يكون كأنه لم يكن، ويصبح العقد القابل للبطلان مثل العقد الباطل بطلاناً مطلقاً (الديب، 1، 128/1998)، كما يحق للخلف العام لمن شرع البطلان لمصلحته أن يتمسك بالبطلان، ويجوز أيضاً لدائني المتعاقد طلب إبطال العقد القابل للبطلان باسم مدينهم عن طريق الدعوى غير المباشرة (عبد السلام، 2003، ص164)، وعيب الاستغلال أحد عيوب الإرادة، وإذا طبقنا النظرية التقليدية أو الحديثة للتمييز ما بين العقد الباطل بطلاناً مطلقاً، والعقد القابل للبطلان، نجد أن العقد الذي تتأثر إرادة أحد أطرافه بعيب الاستغلال يكون عقداً قابلاً للبطلان وليس باطلاً بطلاناً مطلقاً.

والعقد القابل للبطلان يمكن أن ترد عليه الإجازة، والمقصود بالإجازة تصحيح التصرف من خلال التجاوز عن العيب الذي لحق بالعقد القابل للإبطال، وهذا لأن العقد صحيح أصلاً، وهذه الإجازة تصدر من الطرف الذي وقع عليه العيب، وقد اشترط بعض شراح القانون أن تكون هذه الإجازة بعد زوال العيب، فإذا كان ناقص الأهلية مثلاً قد بلغ سن الرشد فيمكنه إجازة العقد الذي أبرمه وهو قاصر (عبد الرحمن، 1999، ص391).

ونجد أن الطرف الذي يتم استغلاله في العقد يُمكنه إجازة العقد قبل أن تضي مدة السقوط (180 يوماً)، وذلك لأن هذا الطرف لا يوجد به عيب يمكن انتظار زواله مثل صغر السن أو الإكراه، لهذا فبمجرد إبرام العقد الذي تحقق فيه عيب الاستغلال يمكن إجازته ممن وقع عليه الاستغلال، وهذا يعني خطورة عيب الاستغلال؛ وقد أعطى النظام السعودي الحق للطرف الآخر في العقد في مطالبة الطرف الذي وقع عليه عيب الاستغلال في إجازة العقد أو عدم إجازته خلال مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر وذلك في المادة (80) من نظام المعاملات المدنية السعودي والتي جاء فيها أنه: (يجوز لكل ذي مصلحة أن يُعذر من له حق إبطال العقد بإبداء رغبته في إجازة العقد أو إبطاله خلال مدة لا تقل عن (تسعين) يوماً من تاريخ الإعذار. فإذا مضت المدة ولم يبد رغبته دون عذر؛ سقط حقه في الإبطال).

الفرع الثاني: مدى إلزام المحكمة بالحكم بإبطال العقد بسبب عيب الاستغلال

القاضي غير ملزم بالحكم بإبطال العقد إذا تقدم له صاحب المصلحة بطلب لبطلان العقد بسبب عيب الاستغلال، لكن القاضي إذا وجد أن عيب الاستغلال قد عاب رضى المتعاقد الذي تم استغلاله فيمكن أن يستجيب للطلب بإبطال العقد، وذلك بعد التأكد أن الطرف الذي تم استغلاله ما كان سيبرم هذا العقد لولا هذا الاستغلال، وفي حال وجد القاضي أن الاستغلال الذي تم قد عاب الرضى فقط ولم يفسده لدرجة الانعدام، وأن الطرف الذي تم استغلاله كان سيبرم العقد بدون وجود الاستغلال، فإن القاضي يرفض إبطال العقد ويقتصر على إنقاص الالتزامات، ويتوقف قرار القاضي بإبطال العقد أو إنقاص الالتزامات على الوقائع في القضية، لهذا يخرج قرار القاضي من رقابة المحكمة العليا لأنه مبني على الوقائع (السنهوري، 2، 1968: 372/1)، والحكم القضائي الذي يصدر في الدعوى بإبطال العقد في حالة العقد القابل للإبطال يُعد حُكماً منشئاً للبطلان وليس كاشفاً عنه (السلي، 2024).

وقد نصت المادة 68 من نظام المعاملات المدنية على حق الطرف الذي تم استغلاله في المطالبة بإبطال العقد وذلك على النحو التالي: "... للمحكمة بناء على طلب المتعاقد المغبون ومراعاة لظروف الحال أن تنقص من التزاماته أو تزيد من التزامات المتعاقد الآخر أو تبطل العقد، ويجب أن ترفع الدعوى بذلك خلال (مائة وثمانين) يوماً من تاريخ التعاقد، وإلا امتنع سماعها". والملاحظ في هذا النص أن النظام لم يُعطِ الحق للطرف الثاني في العقد أن يتحاشى إبطال العقد بسبب عيب الاستغلال.



ونجد أن المادة 3/129 من القانون المدني المصري قد نصت على إمكانية أن يتفادى المتعاقد الآخر الحكم ببطالان العقد وذلك على النحو التالي: (يجوز في عقود المعاوضة أن يتوقى الطرف الآخر دعوى الإبطال إذا عرض ما يراه القاضي كافياً لرفع الغبن)، وعدم نص النظام السعودي على حق الطرف الآخر في توقي بطلان العقد من خلال عرضه ما يرفع الغبن عن الطرف الذي تم استغلاله في العقد، لا يسير في اتجاه المحافظة على إلزامية العقد، والأصل أن تكون العقود ملزمة وأن لا نلجأ إلى إبطالها إلا إذا كان هناك ما يستوجب البطلان.

المطلب الثالث: مدة سقوط دعوى عيب الاستغلال في النظام السعودي

يسقط حق الطرف الذي تم استغلاله في إقامة الدعوى أمام المحكمة إذا مضت مدة زمنية محددة، ويختلف سقوط الدعوى لعباب الاستغلال عما يسمى بالتقادم، وفي هذا المطلب سنتناول التمييز بين سقوط الدعوى لعباب الاستغلال عن التقادم في الفرع الأول، وفي الفرع الثاني نتحدث عن سقوط دعوى عيب الاستغلال في النظام السعودي، وذلك على النحو التالي:

الفرع الأول: التمييز بين سقوط الدعوى لعباب الاستغلال والتقادم

يسعى النظام إلى استقرار المعاملات للأثر غير الإيجابي لعدم استقرارها، والعقود من المعاملات التي تتعرض لعدم الاستقرار لأسباب متعددة، لهذا تضع النظم من القواعد ما يكفل استقرارها، ومن الأسباب التي تؤدي إلى عدم استقرار العقود المطالبة بإبطالها أو تعديلها من خلال الطعن فيها بعيب من عيوب الإرادة، وعيب الاستغلال من عيوب الإرادة التي يمكن الطعن بها في العقود وتساهم في عدم استقرار العقود.

وتختلف مدة السقوط عن مدة التقادم، فمدة السقوط لا تقبل الوقف أو الانقطاع (سعد، 2004: 195/1)؛ ومدة السقوط هي: أحد شروط استعمال الحق، بينما مدة التقادم هي: إحدى طرق انقضاء الالتزام أو الحق (عبدالجواد، 1995، ص 18)، وقد وضع الفقه عدة معايير يمكن من خلالها التمييز بين مدة السقوط ومدة التقادم، وأهم هذه المعايير هو معيار الغاية من المدة.

فالغاية من المدة في مدة التقادم تتمثل في حماية الأوضاع الظاهرة، وقيام قرينة الوفاء، وغير ذلك، بينما الغاية من مدة السقوط هي تحديد الوقت الذي يجب فيه استعمال الحق، ومن المعايير التي يتم التفرقة بين ميعاد السقوط وميعاد التقادم، أن الحق في ميعاد السقوط لا يكون موجوداً إلا بالمطالبة به، فالمطالبة بالحق في مدة السقوط تدخل في تكوين الحق نفسه، وعدم المطالبة تعني عدم نشوء الحق نفسه، وفي المقابل فإن الحق في التقادم موجود ومتعلق بذمة المدين، ومن معايير التمييز أن مدة السقوط تتمسك بها المحكمة من تلقاء نفسها، بينما مدة التقادم ينبغي أن يتمسك بها المدين (الدهيبي، 2024).

ومن خلال ما تقدم يمكن أن نصل إلى أن مدة السقوط المحددة لعباب الاستغلال، تدخل في تكوين عيب الاستغلال نفسه، فلا وجود لعباب الاستغلال إلا إذا تم استخدامه خلال مدة السقوط، أما إذا انقضت مدة السقوط فلا وجود لعباب الاستغلال، كما نصل لنتيجة أخرى مفادها أن مدة السقوط لعباب الاستغلال من النظام العام، لهذا يمكن للمحكمة أن تثيرها من تلقاء نفسها كما يمكن أن يدفع بها الخصم في أي وقت من أوقات الخصومة القضائية.

الفرع الثاني: سقوط دعوى عيب الاستغلال في النظام السعودي

إذا تحقق عيب الاستغلال يمكن للطرف الذي تم استغلاله أن يتقدم بدعواه إلى المحكمة خلال مدة قصيرة، سواء كانت الدعوى دعوى إبطال للعقد أو دعوى تعديل للعقد، والحكمة من أن تكون هذه المدة قصيرة هي رغبة النظام في حسم النزاعات التي تنشأ بسبب عيب الاستغلال في العقود، فلا يرغب النظام في أن يكون العقد معلقاً بين الصحة والبطلان واللزم



وعدم اللزوم لفترة زمنية طويلة، خاصةً أن الادعاء بعيب الاستغلال مجاله واسع وفسيح بالمقارنة مع عيوب الإرادة الأخرى (السنهوري2، 1، 371/1968).

فقد نصت المادة 68 من نظام المعاملات المدنية السعودي فيما يتعلق بمدة السقوط لعيب الاستغلال على التالي: (يجب أن ترفع الدعوى بذلك خلال (مائة وثمانين) يوماً من تاريخ التعاقد، وإلا امتنع سماعها)، ووفقاً لهذا النص فإن النظام السعودي حدد مدة السقوط لعيب الاستغلال بـ 180 يوماً تبدأ من تاريخ العقد؛ ونصت المادة 2/129 من القانون المدني المصري على أنه: (يجب أن ترفع الدعوى بذلك خلال سنة من تاريخ العقد، وإلا كانت غير مقبولة)، ونلاحظ أن مدة سقوط دعوى الاستغلال في نظام المعاملات المدنية السعودي أقصر من مدة سقوطها في القانون المدني المصري، وقد جاء في المادة 161 من القانون المدني الكويتي فيما يتعلق بمدة السقوط أنه:

1. تسقط دعوى الاستغلال بمضي سنة من وقت إبرام العقد.
2. على أنه إذا جاء العقد نتيجة استغلال الهوى الجامح أو السطوة الأدبية، فإن سريان مدة السنة لا يبدأ إلا من تاريخ زوال تأثير الهوى أو السطوة، على أن تسقط الدعوى على أية حال بفوات خمس عشرة سنة من إبرام العقد."

وما يلاحظه الباحثان أن النظام السعودي نص على مدة سقوط قصيرة (سنة أشهر) بالمقارنة مع القوانين المقارنة، ولعل المبرر في ذلك هو ضمان استقرار المعاملات، بينما نجد أن القوانين المقارنة نصت على مدة سقوط (سنة)، ويرى الباحثان أن طول وقصر مدة السقوط إنما هو للموازنة بين أمرين هما استقرار المعاملات وتحقيق العدل من خلال عدم استغلال أحد أطراف العقد، وهذه الموازنة، بحق، دقيقة ومن المناسب فيها الميل دائماً إلى جانب تحقيق العدل أكثر من استقرار المعاملات، لهذا فمدة السنة كمدة سقوط تكون مناسبة.

ويلاحظ الباحثان أمراً آخر هو عدم اتفاق عبارة (مدة السقوط) في النظام السعودي مع بقية القوانين المقارنة، فبينما استخدم المنظم السعودي عبارة (امتناع سماع الدعوى)، نجد أن القانون المصري استخدم عبارة (غير مقبولة)، بينما استخدم القانون الكويتي عبارة (تسقط الدعوى)، وهذه العبارات مع اختلافها في معناها فإن معناها واحد، وأكثر العبارات دلالة على معنى السقوط هي عبارة (سقوط الدعوى) التي استخدمها القانون الكويتي، لأن عبارة امتناع سماع الدعوى تشير لإنكار العدالة وكأن الرفض بسبب المحكمة وليس بسبب تقصير الطرف الذي تم استغلاله، المتمثل في عدم رفع الدعوى في المدة المحددة لها.

والملاحظة الأخيرة التي يراها الباحثان من النصوص المتقدمة هي الملاحظة الخاصة ببداية سريان المدة في القانون الكويتي في حالة ما إذا كان الاستغلال بسبب الهوى الجامح أو السطوة الأدبية، فكأن القانون الكويتي رأى أن تأثير الهوى الجامح والسطوة الأدبية يُعَدُّ إدراك الطرف الذي تم استغلاله، لهذا كفل له الحق في إقامة الدعوى بعد استعادة إدراكه، وعقد العقد من دون إدراك يترتب عليه بطلان العقد بطلاناً مطلقاً، لهذا يرى الباحثان أن موقف النظام السعودي والقانون المصري هو الأقرب لنظرية العقد من موقف القانون المدني الكويتي فيما يتعلق ببداية احتساب مدة السقوط.

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي.

1. الخلل الاقتصادي في عقد المعاوضة ينبغي أن يكون كبيراً ليتحقق معه وجود العنصر الموضوعي لعيب الاستغلال أما مجرد الخلل الاقتصادي المتعارف عليه في العقود فلا يتحقق معه وجود للعنصر المادي لعيب الاستغلال.



2. يتكون العنصر النفسي لعبيب الاستغلال من أمرين هما: الضعف النفسي للمتعاقد الذي تم استغلاله، وما يتعارض مع كريم الأخلاق.
3. نظام المعاملات المدنية السعودي لم يحدد درجة الغبن التي يتوقف عليها وجود العنصر المادي لعبيب الاستغلال.
4. تأثير عيب الاستغلال على التصرفات التي تتم بالإرادة المنفردة في النظام السعودي.
5. حتى ينطبق عيب الاستغلال في النظام السعودي يجب أن يكون الطرف الآخر في العقد هو الذي قام بالاستغلال ولا يُعتد بالاستغلال الصادر من الغير في النظام السعودي.
6. إثبات العنصر المادي في عيب الاستغلال يتم بطرق الإثبات المباشرة، أما العنصر النفسي لعبيب الاستغلال فيتم إثباته بطرق الإثبات المباشرة وغير المباشرة.
7. لم ينص نظام المعاملات المدنية السعودي على حق الطرف الآخر في العقد على توقي الحكم بالبطان من خلال إزالة الغبن الذي ترتب بسبب عيب الاستغلال.
8. مدة السقوط لعبيب الاستغلال تعتبر من النظام العام.
9. مدة السقوط لعبيب الاستغلال في نظام المعاملات المدنية السعودي هي الأقصر بالمقارنة مع القوانين المقارنة.

التوصيات:

1. نوصي المنظم السعودي بتعديل المادة (68) من نظام المعاملات المدنية السعودي لتكون على النحو التالي: (كل شخص يستغل ضعفًا ظاهرًا أو حاجة ملحة في أحد المتعاقدين لإبرام عقد يلحقه منه غبنٌ فاحش...)، فكلمة (شخص) أعم من (أحد المتعاقدين) لأنها تشمل أطراف العقد وغيرهم.
2. نأمل من المنظم السعودي أن يضيف فقرة للمادة (68) من نظام المعاملات المدنية تكون على النحو التالي: (يجوز في عقود المعاوضة أن يتوق الطرف الآخر دعوى الإبطال إذا عرض ما يراه القاضي كافيًا لرفع الغبن).
3. نتمنى من المنظم السعودي زيادة مدة سقوط الدعوى بسبب عيب الاستغلال؛ لتكون سنة.
4. نوصي المنظم السعودي باستحداث نص في نظام المعاملات المدنية يتضمن الإشارة إلى أن مدة سقوط الدعوى بسبب عيب الاستغلال من النظام العام.
5. نوصي المنظم السعودي بتعديل نص المادة (68) من نظام المعاملات المدنية، وذلك بأن تُغيّر عبارة (وإلا امتنع سماعها)، وتحل محلها عبارة (وإلا سقطت الدعوى).

المراجع:

- أحمد، ر. ح. (1994). أثر الظروف الاقتصادية على القوة الملزمة للعقد (ط. 1). دار الهاني للطباعة.
- الأدلة الإجرائية لنظام الإثبات السعودي لعام 1444 هـ.
- الأزهري، م. ع. (2018). النظرية العامة للالتزامات-مصادر الالتزام (ط. 2). مكتبة الوحدة.
- الألباني، م. ن. محمد ناصر الدين. (1420 هـ). صحيح الجامع الصغير وزيادته (ط. 3). المكتب الإسلامي.
- البخاري، م. إ. (1422 هـ). صحيح البخاري (ط. 1). دار طوق النجاة.
- الجواد، ف. ي. (1995). النظرية العامة لمرور الزمان المانع من سماع الدعوى في القانون المدني الأردني: دراسة مقارنة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
- حجازي، م. أ. (2002). المدخل لدراسة العلوم القانونية (ط. 1). دار الثقافة العربية.
- حسين، م. ع. (2008). مصادر الالتزام-المصادر الإرادية وغير الإرادية. دار النهضة العربية.



- خريسات، م. هـ. (2011). حماية النظام العام مسؤولية مشتركة بين المحافظ والأمن العام، مركز الإعلام الأمني. الخفيف، ع. (1980)، الغبن في العقود، مجلة البحوث والدراسات العربية، (10)، 3-19.
- الدهيبي، ع. إ. (2024). أحكام التقادم المانع من سماع الدعوى في نظام المعاملات المدنية بالملكة العربية السعودية. مجلة البحوث الفقهية والقانونية، جامعة الأزهر. (44)، 1401-1469.
- رسالن، ن. إ.، أبو عمرو، م. أ. (2004) أصول الإثبات في المواد المدنية والتجارية (ط1). دار النهضة العربية.
- الزبيدي، م. م. (1422). تاج العروس من جواهر القاموس، وزارة الإرشاد والأنباء.
- السلبي، ع. م. (2024) أحكام البطلان في العقود: عقد العمل وعقد الإدارة نموذجًا، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، جامعة المنصورة. (87)، 392-430.
- سعد، ن. إ. (2004). النظرية العامة للالتزام-مصادر الالتزام. دار الجامعة الجديدة.
- سعد، ن. إ. (2008). المدخل إلى القانون-نظرية الحق. دار الجامعة الجديدة.
- سعید، ر. ن. (2008). الاستغلال مفهومه وأحكامه وآثاره: دراسة فقهية مقارنة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
- السنهوري، ع. أ. (1958). الوسيط في شرح القانون المدني- نظرية الالتزام. دار إحياء التراث العربي.
- السنهوري، ع. أ. (1968). الوسيط في شرح القانون المدني الجديد- الإثبات وأثار الالتزام. دار النهضة العربية.
- سيد، أ. ج. (2003). موجز أصول الإثبات. دار النهضة العربية.
- الطبري، م. ج. (1422). جامع البيان في تأويل آي القرآن (ط1). دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
- عبد الجواد، ف. ي. (1995). النظرية العامة لمرور الزمن المانع من سماع الدعوى في القانون المدني الأردني [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
- عبد الجواد، م. (2004) مصادر الالتزام. دار النهضة العربية.
- عبد الرحمن، ح. (1999). الوسيط في النظرية العامة للالتزامات-المصادر الإرادية (ط1). دار النهضة العربية.
- العثيمين، م. ص. (2006). فتح ذي الجلال والإكرام بشرح بلوغ المرام. (صبيح بن محمد رمضان، أم إسراء بنت عرفة بيومي، تحقيق؛ ط1). المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع.
- العدوي، م. ش. (2022). الاستغلال العقدي في الفقه الإسلامي والقانون المدني. المجلة العلمية لكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين. (10)، 333-433.
- العكيلي، ع. م.، الظاهري، ل. ع. (2018). الحماية الدستورية لفكرة النظام العام (ط1). المركز العربي للنشر والتوزيع.
- الغياثي، لا. م. (د.ت). دروس في مصادر الالتزام، جامعة الأزهر كلية الشريعة والقانون.
- الفيروزآبادي، م. ي. (1426). القاموس المحيط (ط8). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- القانون المدني لدولة الكويت لسنة 1980 م.
- القانون المدني المصري لسنة 1948 م.
- عبد السلام، س. س. (2003). مصادر الالتزام المدني (ط1). دار النهضة العربية.
- ابن منظور، م. م. (د.ت). لسان العرب (ط3). دار الصادر.
- منصور، م. ح. (2005). النظرية العامة للالتزامات-مصادر الالتزام. دار الجامعة الجديدة.
- النجار، ع. م. (2002). مصادر الالتزام الإرادية وغير الإرادية، (ط2). دار النهضة العربية.
- نظام الإثبات السعودي، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/43) وتاريخ 1443/5/26 هـ



نظام المعاملات المدنية السعودي، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/191) وتاريخ 1444/11/29 هـ.
السعودية، وزارة العدل. (2024). شرح نظام الإثبات (ط. 1). مركز البحوث.

References:

- Ahmed, R. H. (1994). *The Effect of Economic Conditions on the Binding Force of the Contract* (1st ed.). Al-Hani Printing House.
- Procedural Evidence Guidelines for the Saudi Evidence Law (1444 AH).
- Al-Azhari, M. A. (2018). *The General Theory of Obligations – Sources of Obligation* (2nd ed.). Al-Wahda Library.
- Al-Albani, M. N. (1420 AH). *Sahih Al-Jami' Al-Saghir wa Ziyadatuh* (3rd ed.). Islamic Office.
- Al-Bukhari, M. I. (1422 AH). *Sahih Al-Bukhari* (1st ed.). Dar Tawq Al-Najah.
- Al-Jawad, F. Y. (1995). *The General Theory of Statute of Limitations in Jordanian Civil Law: A Comparative Study* [Unpublished Master's Thesis]. The University of Jordan.
- Hegazy, M. A. (2002). *Introduction to the Study of Legal Sciences* (1st ed.). Arab Culture House.
- Hussein, M. A. (2008). *Sources of Obligation – Voluntary and Involuntary Sources*. Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Kharisat, M. H. (2011). *The Protection of Public Order as a Shared Responsibility Between the Governor and Public Security*. Security Media Center.
- Al-Khafif, A. (1980). *Unfair Advantage in Contracts*. *Journal of Arab Research and Studies*, 10, 3–19.
- Al-Duhaimi, A. I. (2024). *Statute of Limitations in the Saudi Civil Transactions System*. *Journal of Jurisprudential and Legal Research, Al-Azhar University*, 44, 1401–1469.
- Raslan, N. I., & Abu Amr, M. A. (2004). *Principles of Evidence in Civil and Commercial Matters* (1st ed.). Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Al-Zubaidi, M. M. (1422 AH). *Taj Al-Arus Min Jawahir Al-Qamus*. Ministry of Guidance and Information.
- Al-Sulami, A. M. (2024). *Rules of Contract Nullification: A Case Study of Employment and Administrative Contracts*. *Journal of Legal and Economic Research, Mansoura University*, 87, 392–430.
- Saad, N. I. (2004). *The General Theory of Obligation – Sources of Obligation*. New University Press.
- Saad, N. I. (2008). *Introduction to Law – The Theory of Rights*. New University Press.
- Saeed, R. N. (2008). *Exploitation: Its Concept, Rules, and Effects – A Comparative Jurisprudential Study* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of Jordan.
- Al-Sanhouri, A. A. (1958). *The Intermediate Book in Explaining Civil Law – Theory of Obligation*. Dar Ihya' Al-Turath Al-Arabi.
- Al-Sanhouri, A. A. (1968). *The Intermediate Book in Explaining the New Civil Law – Evidence and Effects of Obligation*. Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Sayed, A. J. (2003). *A Summary of the Principles of Evidence*. Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Al-Tabari, M. J. (1422 AH). *Jami' Al-Bayan fi Ta'wil Ay Al-Qur'an* (1st ed.). Dar Hajr for Printing, Publishing, and Distribution.
- Abdul Jawad, F. Y. (1995). *The General Theory of Statute of Limitations in Jordanian Civil Law* [Unpublished Master's Thesis]. The University of Jordan.
- Abdul Jawad, M. (2004). *Sources of Obligation*. Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Abdul Rahman, H. (1999). *The Intermediate Book in the General Theory of Obligation – Voluntary Sources* (1st ed.). Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Al-Uthaymeen, M. S. (2006). *Fath Dhi Al-Jalal wa Al-Ikram bi Sharh Bulugh Al-Maram* (S. M. Ramadan & U. A. Bayoumi, Eds.; 1st ed.). Islamic Library for Publishing and Distribution.
- Al-Adawi, M. S. (2022). *Contractual Exploitation in Islamic Jurisprudence and Civil Law*. *The Scientific Journal of the Faculty of Islamic and Arabic Studies for Boys*, 10, 333–433.



- Al-'Aqili, A. M., & Al-Dhaheri, L. A. (2018). *The Constitutional Protection of the Concept of Public Order* (1st ed.). Arab Center for Publishing and Distribution.
- Al-Ghayati, L. M. (n.d.). *Lectures on the Sources of Obligation*. Al-Azhar University, Faculty of Sharia and Law.
- Al-Fayrouzabadi, M. Y. (1426 AH). *Al-Qamus Al-Muhit* (8th ed.). Al-Resala Foundation for Printing, Publishing, and Distribution.
- Kuwaiti Civil Law, 1980.
- Egyptian Civil Law, 1948.
- Abdul Salam, S. S. (2003). *Sources of Civil Obligation* (1st ed.). Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Ibn Manzur, M. M. (n.d.). *Lisan Al-Arab* (3rd ed.). Dar Al-Sader.
- Mansour, M. H. (2005). *The General Theory of Obligations – Sources of Obligation*. New University Press.
- Al-Najjar, A. M. (2002). *Voluntary and Involuntary Sources of Obligation* (2nd ed.). Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Saudi Evidence Law, Issued by Royal Decree No. (M/43) dated 26/5/1443 AH.
- Saudi Civil Transactions Law, Issued by Royal Decree No. (M/191) dated 29/11/1444 AH.
- Saudi Ministry of Justice. (2024). *Explanation of the Evidence Law* (1st ed.). Research Center.





Moral Penalties in Criminal Cases and their Applications in Criminal Courts in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Ali Musa Ali Faqihi*

ritaj1425@gmail.com

Abstract:

This study addresses the subject of moral penalties in criminal cases and their applications in criminal courts in the Kingdom of Saudi Arabia, highlighting their significance and profound impact on convicted individuals. The study begins with an introduction, followed by a definition of moral sanctions, clarifying that these are penalties affecting the honor and standing of the offender, such as public defamation or deprivation of certain rights. It also explores the jurisprudential foundations of moral sanctions in Islamic jurisprudence, demonstrating that they fall under the category of *ta'zīr* (discretionary punishments), with their determination left to the judge's discretion based on the gravity of the offense. The study then elucidates the implementation of these sanctions within the Saudi criminal justice system, emphasizing statutory provisions that recognize defamation and deprivation of rights as forms of discretionary punishments. Furthermore, Reviewing several judicial cases in which moral sanctions were applied, the study concludes by underscoring the importance of moral sanctions as a means of deterrence and reform, advocating for their broader implementation to achieve public deterrence and reduce crime rates.

Keywords: Moral sanctions, Defamation (*tashhīr*), *Ta'zīr* (discretionary punishments), Penalties, rights.

* Professor of Legal Systems, Department of Jurisprudence Principles, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Kingdom of 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(2), 788 -803. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2611>

© 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.



العقوبات المعنوية في القضايا الجنائية وتطبيقاتها في المحاكم الجزائية في المملكة العربية السعودية

د. علي بن موسى علي فقيهي *

ritaj1425@gmail.com

الملخص:

يتناول هذا البحث موضوع العقوبات المعنوية في القضايا الجنائية وتطبيقاتها في المحاكم الجزائية في المملكة العربية السعودية، موضوعاً أهميتها وخطورتها على المحكوم عليهم. يبدأ البحث بمقدمة، ثم تعريف العقوبات المعنوية، مبيّناً أنها تلك التي تمس شرف واعتبار الجاني، مثل التشهير أو الحرمان من بعض الحقوق. كما يعرض البحث الأسس الفقهية للعقوبات المعنوية في الفقه الإسلامي، مبيّناً أنها جزء من باب التعزير، ويترك تقديرها لاجتهاد القاضي بحسب الجرم المرتكب. ينتقل البحث إلى توضيح تطبيقات هذه العقوبات في النظام الجنائي السعودي، مبرزاً النصوص النظامية التي أقرت التشهير والحرمان من بعض الحقوق باعتبارها عقوبات تعزيرية. كما يستعرض البحث عدداً من القضايا القضائية التي طُبِّقت فيها العقوبات المعنوية. ويختتم البحث بإبراز أهمية العقوبات المعنوية باعتبارها وسيلة للردع والتقويم، مع الدعوة إلى تفعيلها بصورة أوسع بما يحقق الردع العام ويحد من الجرائم.

الكلمات المفتاحية: العقوبات المعنوية، التشهير، التعزير، العقوبات، الحقوق.

* أستاذ الأنظمة، قسم الفقه وأصوله، كلية الشريعة وأصول الدين، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: فقيهي، ع. م. ع. (2025). العقوبات المعنوية في القضايا الجنائية وتطبيقاتها في المحاكم الجزائية في المملكة العربية السعودية، مجلة الآداب، 13 (2)، 788-803. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2611>

© 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 أُجريت عليه.



الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد:

فإنه من المعلوم أن العقوبات تتنوع من حيث مساسها بحقوق المحكوم عليه إلى عقوبات بدنية تصيب الجاني في بدنه؛ وعقوبات سالبة للحرية يترتب عليها سلب حرية المحكوم عليه طوال الفترة المحكوم بها عليه؛ وعقوبات مالية تصيب المحكوم عليه في ذمته المالية فتنتقص منها كالغرامة أو المصادرة؛ وبالإضافة إلى هذه الأنواع فإن هناك نوعاً آخر من العقوبات؛ يتمثل في العقوبات المعنوية التي تصيب المحكوم عليه في شرفه واعتباره ومكانته، وتجعله مثاراً لاحتقار أبناء المجتمع.

إن العقوبات المعنوية تعد من العقوبات الشديدة بالنسبة للمحكوم عليه، لما يترتب عليها من تشويه سمعته؛ والمساس بكرامته؛ والخط من كبريائه بين الناس؛ ولما تورثه من الذلة والمهانة؛ وفقد المحكوم عليه لثقة جميع المحيطين به والمتعاملين معه.

كما أنه يجدر بالذكر أن ضرر بعض العقوبات المعنوية - كنشر الحكم مثلاً - قد لا يلحق بالمحكوم عليه وحده؛ ولكنه قد يشين أسرته أو عائلته؛ ويلحق بهم العار بين الناس.

لذلك فإن المنظم عادة ما يختار اللجوء إلى هذا النوع من العقوبات بالنسبة لبعض الجرائم التي يقدر أن هذه العقوبات تناسبها؛ وتشكل رادعاً شديداً يحول دون ارتكابها.

كما تجدر الإشارة إلى أن الفقه الإسلامي قد سبق إلى الأخذ بالعقوبات المعنوية بصور عديدة؛ وترك لولي الأمر صلاحية التقدير بالنسبة لاختيار العقوبة المناسبة لنوع الجرم المرتكب بالنسبة للجرائم التي لم ترد بشأنها عقوبة مقدرة. وفيما يلي الحديث عن العقوبات المعنوية في القضايا الجنائية؛ وتطبيقاتها في المحاكم الجزائية في المملكة العربية السعودية من خلال المباحث الآتية:

المبحث الأول: مفهوم العقوبات المعنوية.

المبحث الثاني: العقوبات المعنوية في الفقه الإسلامي.

المبحث الثالث: العقوبات المعنوية في الأنظمة الجنائية السعودية.

المبحث الرابع: تطبيقات قضائية على العقوبات المعنوية

المبحث الأول: مفهوم العقوبات المعنوية

العقاب والمعاقبة في اللغة: أن تجزي الرجل بما فعل سوءاً، والاسم العقوبة، ويقال أعقبته بمعنى عاقبته (الأزهري،

2001: 1/183).

وعرف بعض المعاصرين العقوبة في الاصطلاح بأنها: الجزاء المقرر لمصلحة الجماعة على عصيان أمر الشارع (عودة،

د.ت: 1/609).

وإذا كان هذا هو تعريف العقوبة بشكل عام يشمل جميع أنواع العقوبات البدنية والسالبة للحرية والمالية والمعنوية؛ فقد ذهب البعض بخصوص العقوبات المعنوية إلى أن المقصود بها: "تلك التي تصيب المحكوم عليه في شرفه واعتباره وتجعله مثاراً لاحتقار أبناء المجتمع؛ مثل أمر المحكمة بنشر الحكم الصادر ضد المحكوم عليه في جريدة أو أكثر أو بلسق الحكم على الجدران أو بالأمرين معاً على نفقة المحكوم عليه" (جاد، 2004: 1/438).



وقد عرف الفقه الإسلامي العقوبات المعنوية؛ وذهب بعض المعاصرين إلى تعريف العقوبة المعنوية في الفقه الإسلامي بأنها:

"هي التي تتعلق بشخصية المجرم وسمعته وكلام الناس عليه، والتشهير عقوبة معنوية وهي في الاستعمال الفقهي المناداة بالمجرم وإعلان ذنبه للناس ليعرفوه، فقد كان الولاة المحتسبون السابقون عندما يريدون التشهير بالمذنب يركبونه حماراً أو جملاً، ويلبسونه الطرطور، ويدار به في السوق، ويأمر من يطوف به أن يقول: هذا فلان قد فعل كذا فاحذروه" (المطلق: 208-209).

وكذا جاء في التبصرة (ابن فرحون، 1986: 150/2)، وقال (الماوردي، د.ت): للأمر إذا رأى من الصلاح في ردع السفلة أن يشهرهم وينادي عليهم بجرائمهم ساع له ذلك (الماوردي، د.ت: 275/1).

وهذا فإن العقوبات المعنوية هي: (العقوبات التي تمس المحكوم عليه في مشاعره وشرفه واعتباره، مثل لصق الحكم الصادر ضد المحكوم عليه، أو نشره، مما يؤثر في مكانة المحكوم عليه في مجتمعه؛ وهو ما يدفعنا إلى القول بأن العقوبات المعنوية يمكن التعبير عنها بأنها عقوبات نفسية).

ويؤكد ذلك أن البعض قد ذهب إلى تسميتها بالعقوبات النفسية وعرفها بأنها: "العقوبات التي لا تترك أثراً مادياً بالضرب؛ ولكن يقتصر أثرها على إيلام شعور المجرم إن كان ذا شعور؛ وإيقاظ ضميره فينصلح حاله، وتستقيم أموره (بهنسي، 1983، ص 202).

نخلص من ذلك إلى أن العقوبات المعنوية تتمثل في عقوبة إلصاق الحكم، وعقوبة نشر الحكم، ويقصد بهما إذاعة نبأ الإدانة في الأوساط القريبة من المحكوم عليه للتشهير به وإحاطة الآخرين علماً بفعلته، وإن كان المشرع قد قصد في ذات الوقت تطمين الهيئة الاجتماعية على أمنها وسلامتها، وردع من تسول له نفسه بالعدوان عليها.

المبحث الثاني: العقوبات المعنوية في الفقه الإسلامي

لقد عرف الفقه الإسلامي العقوبات المعنوية بصور عديدة؛ وهذا واضح من استعراض العديد من النصوص التي وردت في كتب العديد من الفقهاء، ومن ذلك ما قاله الإمام (الماوردي، د.ت) - رحمه الله - من أن للأمر "إذا رأى من الصلاح في ردع السفلة أن يشهرهم وينادي عليهم بجرائمهم ساع له ذلك" (الماوردي، د.ت: 275-273/1).

وبعد الجزاء بالعقاب المعنوي داخلاً تحت التعزير الذي يترخص فيه ولي الأمر؛ إذ "التعزير لا يختص بنوع معين، وإنما يرجع فيه إلى اجتهاد الحاكم في نوعه وقدره إذا لم يتعد حدود الله" (ابن تيمية، 1987: 397-398/5).

ومن العقوبات المعنوية التي ذكرها الفقهاء كشف الرأس والقيام من المجلس والإعراض كما ذكره (الماوردي، د.ت) (ويجتهد الإمام في جنسه وقدره) لأنه غير مقدر شرعاً، موكل إلى رأيه يجتهد في سلوك الأصلح لاختلاف ذلك باختلاف مراتب الناس وباختلاف المعاصي، فله أن يشهر في الناس ما أدى اجتهاده إليه (الخطيب، 1994: 523-525/5).

أو توبيخ باللسان أو تغريب دون سنة في الحر، ودون نصفها في ضده فيما يظهر، أو تسويد وجهه أو حلق رأس لمن يكرهه في زمننا، لا لحيته، وإن قلنا بكرهته وهو الأصح، وإركابه الحمار منكوساً، والدوران به كذلك بين الناس، وتهديده بأنواع العقوبات (الرملي، 1984: 21-22/8).

وقد يعزز بترك استخدامه في جند المسلمين، كالجندي المقاتل، إذا فر من الزحف، فإن الفرار من الزحف من الكبائر (ابن تيمية، 150-153/1).

ويجدر بالذكر أن البعض قد ذهب إلى أن العقوبات المعنوية تتمثل في التوبيخ، والتشهير، والهجر، والوعظ، والتهديد (بهنسي، 1983، ص 202). بينما زاد البعض الآخر على ذلك عقوبات: العزل، والحرمان، والإبعاد (العجلان، 2013، ص 47).



أولاً: عقوبة التوبيخ:

وقد أشار الإمام (الماوردي، د.ت) - رحمه الله تعالى- إلى هذه العقوبة بقوله: "فيكون تعزير من جل قدره بالإعراض عنه، وتعزير من دونه بالتعنيف له، وتعزير بزواج الكلام وغاية الاستحقاق الذي لا كذف فيه ولا سب" (الماوردي، د.ت: 1/ 293-294).

ومما يدل على مشروعية اللجوء إلى هذا النوع من العقوبات المعنوية ما روي عن المعرور بن سويد، قال: لقيت أبا ذر البرية، وعليه حلة، وعلى غلامه حلة، فسألته عن ذلك، فقال: إني سابت رجلاً فغيرته بأمه، فقال لي النبي -صلى الله عليه وسلم-: «يا أبا ذر أعيرته بأمه؟ إنك امرؤ فيك جاهلية، إخوانكم خولكم، جعلهم الله تحت أيديكم، فمن كان أخوه تحت يده، فليطعمه مما يأكل، وليلبسه مما يلبس، ولا تكلفهم ما يغلبهم، فإن كلفتموهم فأعينوهم» (البخاري، 1422: 15/1، ح: 30؛ مسلم، د.ت: 1282/3؛ ح: 1661).

فقول النبي -صلى الله عليه وسلم- لأبي ذر: (إنك امرؤ فيك جاهلية) يعد من قبيل التوبيخ له. وعن أسامة بن زيد رضي الله عنهما، قال: بعثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى الحرة، فصحبنا القوم فهزمناهم، ولحقنا أنا ورجل من الأنصار رجلاً منهم، فلما غشيناها، قال: لا إله إلا الله، فكف الأنصاري قطعته برمعي حتى قتلتها، فلما قدمنا بلغ النبي صلى الله عليه وسلم، فقال: «يا أسامة، أقتلتها بعد ما قال لا إله إلا الله؟» قلت: كان متعوذاً، فما زال يكررها، حتى تمنيت أني لم أكن أسلمت قبل ذلك اليوم (البخاري، 1422: 144/5، ح: 4269؛ مسلم، د.ت: 97/1؛ ح: 97). ولا شك في أن هذه الواقعة توضح بجلاء توبيخ النبي -ﷺ- لأسامة، لدرجة جعلته يتمنى أن لم يكن قد دخل في الإسلام قبل ذلك اليوم.

وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كان التوبيخ بالكلام كافياً في التعزير؛ فليس لولي الأمر أن يتجاوز به إلى ما فوقه؛ وكل ذلك (باجتهاد الإمام) أي بحسب ما يراه الإمام باجتهاده جنساً وقدرًا وإفراداً أو جمعا (فلا يرتفع عن التوبيخ) إلى غيره (إذا كان يكفي) فلا يرقى إلى مرتبة وهو يرى ما دونها كافياً (بل يعزز بالأخف ثم الأخف). (الأنصاري، د.ت: 162/4).

ثانياً: عقوبة التشهير:

ويقصد بالتشهير: الإعلان عن جريمة المحكوم عليه. ويكون التشهير في الجرائم التي يعتمد فيها المجرم على ثقة الناس كشهادة الزور والغش.

وكان التشهير يحدث قديماً بالمناداة على المجرم بذنبه في الأسواق والمحلات العامة حيث لم تكن هناك وسيلة أخرى، أما في عصرنا الحاضر فالتشهير ممكن بإعلان الحكم في الصحف أو لصقه في المحلات العامة.

والقوانين الوضعية تأخذ بعقوبة التشهير، وقد أخذ بها القانون المصري في بعض الجرائم كالغش والبيع بأكثر من السعر الجبري (عودة، د.ت: 704/1).

والتشهير عقوبة تعزيرية معنوية يقصد بها إعلام الناس كافة بما ارتكبه الشخص من الذنوب. (بهنسي، 1983، ص: 202).

ومن بين صور ذلك ما سبق ذكره من إركاب الجاني أو المذنب الحمار منكوساً والدوران به بين الناس عقاباً له. والأصل في عقوبة التشهير قوله تعالى: ﴿الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ وَلَا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَيْشَهِدَ عَذَابُهُمَا طَائِفَةٌ مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾. سورة النور: آية 2. ووجه الدلالة من ذلك أن إقامة الحد على الزاني أمام الناس يعد عقوبة شديدة عليه من الناحية المعنوية؛ حيث يفتضح أمره بين الناس وبين ذويه ومن يتعاملون معه.

وفي الحديث (أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - حين استعمل رجلا على الصدقة، فلما قدم قال: هذا لكم، وهذا أهدي لي؛ فقال له رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: أفلا قعدت في بيت أبيك وأمك، فنظرت أهدى لك أم لا؟! ثم قام رسول الله - صلى الله عليه وسلم - عشية بعد الصلاة، فتشهد وأثنى على الله بما هو أهله، ثم قال، أما بعد فما بال العامل نستعمله فيأتينا فيقول: هذا من عملكم، وهذا أهدي لي؛ أفلا قعد في بيت أبيه وأمه فنظر هل يهدى له أو لا؟!، فوالذي نفس محمد بيده لا يغل أحدكم منها شيئا إلا جاء به يوم القيامة يحمله على عنقه؛ إن كان بعيرا جاء به له رغاء، وإن كانت بقرة جاء بها لها خوار، وإن كانت شاة جاء بها تيعر...) (البخاري، 1422: 130/8، ح: 6636؛ مسلم، د.ت: 1463/3، ح: 1832).

فهذا الحديث بالإضافة إلى أن فيه جواز توبيخ المخطئ وهو عقوبة معنوية؛ فإن فيه أيضا أن من رأى متوولا أخطأ في تأويل يضر من أخذ به أن يشهر القول للناس وبين خطأه ليحذر من الاغترار به (ابن حجر، 1379: 167/13).

ومن الجرائم التي يمكن اللجوء إلى عقوبة التشهير فيها: شرب الخمر؛ وهل يطاف بشارب الخمر؟ قال ابن حبيب: لا يطاف به ولا يسجن إلا المدمن المعتاد المشهور بالفسق فلا بأس أن يطاف به ويفضح، ومثل ذلك روى أشهب عن مالك في العتبية، ووجه ذلك أنه إذا بلغ هذا الحد من الفسق والفجور فواجب أن يفضح لأن في ذلك ردعا له وإذلالا له، وإعلاما للناس بحاله فلا يغتر به أحد من أهل الفضل والتصاوت في نكاح ولا غيره (الباجي، د.ت: 145/3).

وكذلك القوادة التي تفسد النساء والرجال، أقل ما يجب عليها الضرب البليغ، وينبغي شهرة ذلك بحيث يستفيض في النساء والرجال؛ لتجنب، وإذا أركبت القوادة دابة وضمت عليها ثيابها ليأمن كشف عورتها ونودي عليها هذا جزاء من يفعل كذا وكذا، أي يفسد النساء والرجال، كان من أعظم المصالح -قاله الشيخ-؛ ليشهر ذلك ويظهر (الهوتي، د.ت: 128/6).

وكذلك بالنسبة لمن تكرر منه الذنب؛ حيث يجوز في نكال التعزير أن يجرد من ثيابه إلا قدر ما يستر عورته ويشهر في الناس وينادي عليه بذنبه إذا تكرر منه ولم يتب (الماوردي، د.ت: 297/1).

ثالثاً: عقوبة الوعظ والإعلام:

فالوعظ من بين العقوبات المعنوية؛ ومما يشهد لذلك قول الحق سبحانه وتعالى: ﴿وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ﴾. [النساء: 34].

وقد ذكر (ابن تيمية، 1987): أنه "ليس لأقل التعزير حد، بل هو بكل ما فيه إلام الإنسان، من قول وفعل، وترك قول، وترك فعل، فقد يعزر الرجل بوعظه وتوبيخه والإغلاظ له، وقد يعزر بهجره وترك السلام عليه حتى يتوب إذا كان ذلك هو المصلحة" (ابن تيمية، 1987).

وأما بالنسبة للإعلام فإنه يتم به تعزير أشراف الأشراف، وهم العلماء والعلماء، وصورة التعزير بالإعلام كعقوبة معنوية، أن يقول له القاضي بلغني أنك تفعل كذا فينجزر به، وتعزير الأشراف، وهم نحو الدهاقين بالإعلام والجر إلى باب القاضي والخصومة في ذلك (ابن عابدين، 1992: 62/4).

وقد أوضح (ابن عابدين، 1992) ضوابط التعزير بالإعلام بقوله: "أشراف الأشراف من كان ذا مروءة صدرت منه الصغيرة على سبيل الزلة والندور، فلذا قالوا تعزيره بالإعلام لأنه في العادة لا يفعل ما يقتضي التعزير بما فوق ذلك، ويحصل انزجاره بهذا القدر من التعزير، فلا ينافي أنه على قدر الجنائية أيضا، حتى لو كان من الأشراف لكنه تعدى طوره ففعل اللواط أو وجد مع الفسقة في مجلس الشرب ونحوه، لا يكتفى بتعزيره بالإعلام فيما يظهر لخروجه عن المروءة، لأن المراد بها -كما في الفتح وغيره- الدين والصلاح. وسيأتي آخر الباب أنه لو تكرر منه الفعل يضرب التعزير فهذا صريح في أنه بالتكرار لم يبق ذا مروءة، وهذا مؤيد لما قدمه في النهر من أنه لو ضرب غيره فادماه لا يكفي تعزيره بالإعلام إلخ، ثم رأيت في الشرنبلالي عين ما بحثته، حيث قال: ولا يخفى أن هذا: أي الاكتفاء بتعزيره بالإعلام إنما هو مع ملاحظة السبب، فلا بد أن لا يكون مما يبلغ به

أدنى الحد، كما إذا أصاب من أجنبية غير الجماع، فهذا صريح في أن من كان من الأشراف يعزر على قدر جنايته، وأنه لا يكتفى فيه بالإعلام إذا كانت جنايته فاحشة تسقط بها مروءته، فقد ثبت بما قلنا عدم مخالفة ما في الدرر للقول بتفويضه للقاضي، وأن المعتبر حال الجناية والجاني، خلافاً لما فهمه في البحر كما قدمناه " (ابن عابدين، 1992: 62/4).

رابعاً: الهجر:

والمراد بالهجر: ترك الشخص مكاملة الآخر إذا تلاقيا، وهي في الأصل الترك فعلاً كان أو قولاً وليس المراد بها مفارقة الوطن (ابن حجر، 1379: 492/10).

وقد دل على مشروعية العقاب بالهجر قول الله تعالى: ﴿الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ فَالصَّالِحَاتُ قَانِتَاتٌ حَافِظَاتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ اللَّهُ وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا كَبِيرًا﴾ النساء: آية 34.

والهجر لا يكون إلا بما يحل به؛ لأن الهجرة محرمة في غير هذا الموضع، فوق ثلاث (الشافعي، 1991: 209/1).

ومما يدل على عقوبة الهجر كعقوبة معنوية أيضاً ما روي عن عبد الرحمن بن عبد الله بن كعب بن مالك، أن عبد الله بن كعب بن مالك، وكان، قائد كعب من بني، حين عمي، قال: سمعت كعب بن مالك، يحدث حين تخلف عن قصة تبوك، قال كعب: بعد أن روى كيف تخلف عن غزوة تبوك؛ وأنه عزم على الصدق مع رسول الله - صلى الله عليه وسلم- وأن النبي صلى الله عليه وسلم قال له: «ما خلفك؟ ألم تكن قد ابتعت ظهرك؟». فقلت: بلى، إني والله لو جلست عند غيرك من أهل الدنيا، لرأيت أن سأخرج من سخطه بعذر، ولقد أعطيت جدلاً، ولكني والله، لقد علمت لئن حدثتك اليوم حديث كذب ترضى به عني، ليوشكن الله أن يسخطك علي، ولئن حدثتك حديث صدق، تجد علي فيه، إني لأرجو فيه عفو الله. لا والله، ما كان لي من عذر، والله ما كنت قط أقوى، ولا أيسر مني حين تخلفت عنك، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أما هذا فقد صدق، فقم حتى يقضي الله فيك». فقامت، وثار رجال من بني سلمة فاتبعوني، فقالوا لي: والله ما علمناك كنت أذنبت ذنباً قبل هذا، ولقد عجزت أن لا تكون اعتذرت إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم بما اعتذر إليه المتخلفون، قد كان كافيك ذنبك استغفار رسول الله صلى الله عليه وسلم لك، فوالله ما زالوا يؤنبوني حتى أردت أن أرجع فأكذب نفسي، ثم قلت لهم: هل لقي هذا معي أحد؟ قالوا: نعم، رجلان، قالاً مثل ما قلت، فقيل لهما مثل ما قيل لك، فقلت: من هما؟ قالوا: مرارة بن الربيع العمري، وهلال بن أمية الواقفي، فذكروا لي رجلين صالحين، قد شهدا بدراً، فيهما أسوء، فمضيت حين ذكروهما لي، ونهى رسول الله صلى الله عليه وسلم المسلمين عن كلامنا أيها الثلاثة من بين من تخلف عنه، فاجتنبنا الناس، وتغيروا لنا حتى تنكرت في نفسي الأرض فما (هي التي أعرف، فلبثنا على ذلك خمسين ليلة، فأما صاحباي فاستكانا وقعدا في بيوتهما يبكيان، وأما أنا، فكنت أشب القوم وأجلدهم، فكنت أخرج فأشهد الصلاة مع المسلمين، وأطوف في الأسواق ولا يكلمني أحد، وأتي رسول الله صلى الله عليه وسلم فأسلم عليه وهو في مجلسه بعد الصلاة، فأقول في نفسي: هل حرك شفتيه برد السلام علي أم لا؟ ثم أصلي قريباً منه، فأسارقه النظر، فإذا أقبلت على صلاتي أقبل إلي، وإذا التفت نحوه أعرض عني، حتى إذا طال علي ذلك من جفوة الناس، مشيت حتى تسورت جدار حائط أبي قتادة، وهو ابن عمي وأحب الناس إلي، فسلمت عليه، فوالله ما رد علي السلام، فقلت: يا أبا قتادة، أنشدك بالله هل تعلمني أحب الله ورسوله؟ فسكت، فعدت له فنشدته فسكت، فعدت له فنشدته، فقال: الله ورسوله أعلم، ففاضت عينا، وتوليت حتى تسورت الجدار، قال: فبينما أنا أمشي بسوق المدينة، إذا نبطي من أنباط أهل الشام، ممن قدم بالطعام يبيعه بالمدينة، يقول: من يدل على كعب بن مالك، فطلق الناس يشيرون له، حتى إذا جاءني دفع إلي كتاباً من ملك غسان، فإذا فيه: أما بعد، فإنه قد بلغني أن صاحبك قد جفاك ولم يجعلك الله بدار هوان، ولا مضیعة، فالحق بنا نواسك، فقلت لما قرأتها: وهذا أيضاً من البلاء، فتميمت بها التنور فسجرت بها، حتى إذا مضت

أربعون ليلة من الخمسين، إذا رسول رسول الله صلى الله عليه وسلم يأتي، فقال: إن رسول الله صلى الله عليه وسلم يأمر أن تعتزل امرأتك، فقلت: أطلقها؟ أم ماذا أفعل؟ قال: لا، بل اعتزلها ولا تقرها، وأرسل إلى صاحبي مثل ذلك، فقلت لامرأتي: الحق بأهلك، فتكوني عندهم، حتى يقضي الله في هذا الأمر، قال كعب: فجاءت امرأة هلال بن أمية رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقالت: يا رسول الله: إن هلال بن أمية شيخ ضائع، ليس له خادم، فهل تكره أن أخدمه؟ قال: «لا، ولكن لا يقربك». قالت: إنه والله ما به حركة إلى شيء، والله ما زال يبكي منذ كان من أمره ما كان إلى يومه هذا، فقال لي بعض أهلي: لو استأذنت رسول الله صلى الله عليه وسلم في امرأتك كما أذن لامرأة هلال بن أمية أن تخدمه؟ فقلت: والله لا أستأذن فيها رسول الله صلى الله عليه وسلم، وما يدريني ما يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا استأذنته فيها، وأنا رجل شاب؟ فليث بعد ذلك عشر ليال، حتى كلمت لنا خمسون ليلة من حين نهي رسول الله صلى الله عليه وسلم عن كلامنا، فلما صليت صلاة الفجر صبح خمسين ليلة، وأنا على ظهر بيت من بيوتنا، فبينما أنا جالس على الحال التي ذكر الله، قد ضاقت علي نفسي، وضاقت علي الأرض بما رحبت، سمعت صوت صارخ، أوفى على جبل سلع بأعلى صوته: يا كعب بن مالك أبشر، قال: فخرت ساجدا، وعرفت أن قد جاء فرج، وأذن رسول الله صلى الله عليه وسلم بتوبة الله علينا حين صلى صلاة الفجر، فذهب الناس يبشروننا، وذهب قبل صاحبي مبشرون، وركض إلي رجل فرسا، وسعى ساع من أسلم، فأوفى على الجبل، وكان الصوت أسرع من الفرس، فلما جاءني الذي سمعت صوته يبشرن، نزعته له ثوبي، فكسوته إياهما، ببشره، والله ما أملك غيرهما يومئذ، واستعرت ثوبين فلبستهما، وانطلقت إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فيتلقاني الناس فوجا فوجا، يهنوني بالتوبة، يقولون: لهنك توبة الله عليك، قال كعب: حتى دخلت المسجد، فإذا رسول الله صلى الله عليه وسلم جالس حوله الناس، فقام إلي طلحة بن عبيد الله يهرول حتى صافحني وهنأني، والله ما قام إلي رجل من المهاجرين غيره، ولا أنساها لطلحة، قال كعب: فلما سلمت على رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو يبرق وجهه من السرور: «أبشر بخير يوم مر عليك منذ ولدتك أمك»، قال: قلت: أمن عندك يا رسول الله، أم من عند الله؟ قال: «لا، بل من عند الله». وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا سر استنار وجهه، حتى كأنه قطعة قمر، وكنا نعرف ذلك منه، فلما جلست بين يديه قلت: يا رسول الله، إن من توبتي أن أنخلع من مالي صدقة إلى الله وإلى رسول الله، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أمسك عليك بعض مالك فهو خير لك». قلت: فإني أمسك سهي الذي بخير، فقلت: يا رسول الله، إن الله إنما نجاني بالصدق، وإن من توبتي أن لا أحدث إلا صدقا، ما بقيت. فوالله ما أعلم أحدا من المسلمين أبلاه الله في صدق الحديث منذ ذكرت ذلك لرسول الله صلى الله عليه وسلم، أحسن مما أبلاني، ما تعمدت منذ ذكرت ذلك لرسول الله صلى الله عليه وسلم إلى يومي هذا كذبا، وإني لأرجو أن يحفظني الله فيما بقيت، وأنزل الله على رسوله صلى الله عليه وسلم: لَقَدْ تَابَ اللَّهُ عَلَى النَّبِيِّ وَالْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ؛ [التوبة: من الآية 117]. إلى قوله وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ. [التوبة: من الآية 119]. فوالله ما أنعم الله علي من نعمة قط بعد أن هداني للإسلام، أعظم في نفسي من صدقي لرسول الله صلى الله عليه وسلم، أن لا أكون كذبت، فأهلك كما هلك الذين كذبوا، فإن الله قال للذين كذبوا - حين أنزل الوحي - شر ما قال لأحد، فقال تبارك وتعالى: سَيَخْلِفُونَ بِاللَّهِ لَكُمْ إِذَا انْقَلَبْتُمْ [التوبة: من الآية 95]. إلى قوله: فَإِنَّ اللَّهَ لَا يَرْضَى عَنِ الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ [التوبة: من الآية 96].

قال كعب: وكنا تخلفنا أيها الثلاثة عن أمر أولئك الذين قبل منهم رسول الله صلى الله عليه وسلم حين حلفوا له، فبايعهم واستغفر لهم، وأرجأ رسول الله صلى الله عليه وسلم أمرنا حتى قضى الله فيه، فبذلك قال الله: «وَعَلَى الثَّلَاثَةِ الَّذِينَ خَلَفُوا» [التوبة: من الآية 118]. وليس الذي ذكر الله مما خلفنا عن الغزو، إنما هو تخليفه إيانا، وإرجأه أمرنا، عمن حلف له واعتذر إليه فقبل منه (البخاري، 3/6: 1422، ح 4418؛ مسلم، د.ت: 2120/4؛ ح 2769).



فهذه الواقعة توضح بجلاء كيف تم العقاب المعنوي بالهجر، والحرمان من الزوجة والرفقاء؛ ولا شك في أنه يعد عقاباً شديداً بالنسبة لأحد الصحابة الكرام رضوان الله تعالى عليهم أجمعين.

وتجدر الإشارة إلى أن عقوبة الهجر في الواقعة السابقة كانت عقوبة أصلية؛ وقد تأتي عقوبة الهجر كعقوبة تكميلية؛ ومما يدل على ذلك ما أمر به عمر بن الخطاب رضي الله عنه من هجر صبيغ الذي كان يسأل عن الذاريات وغيرها، ويأمر الناس بالتفقد عن المشكلات من القرآن فضربه ضرباً وجيعاً ونفاه إلى البصرة أو الكوفة، وأمر بهجره فكان لا يكلمه أحد حتى تاب، وكتب عامل البلد إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه يخبره بتوبته، فأذن للناس في كلامه (ابن فرحون، 1986: 291/2).

ففي هذه الواقعة جاءت عقوبة الهجر كعقوبة تكميلية معنوية بالإضافة إلى عقوبات بدنية تتمثل في الضرب؛ وعقوبة النفي.

وقد أوضح شيخ الإسلام (ابن تيمية، 1987) أن "الهجر يختلف باختلاف الهاجرين في قوتهم وضعفهم وقلتهم وكثرتهم فإن المقصود به زجر المهجور وتأديبه ورجوع العامة عن مثل حاله. فإن كانت المصلحة في ذلك راجحة بحيث يفضي هجره إلى ضعف الشر وخفيته كان مشروعاً، وإن كان لا المهجور ولا غيره يرتدع بذلك بل يزيد الشر، والهاجر ضعيف بحيث يكون مفسدة ذلك راجحة على مصلحته لم يشرع الهجر؛ بل يكون التأليف لبعض الناس أنفع من الهجر، والهجر لبعض الناس أنفع من التأليف" (ابن تيمية، 1995: 206/28).

رابعاً: التهديد:

يستعمل القاضي عقوبة التهديد عندما يجد أن هناك إمكانية لإصلاح الجاني أو المذنب، وأن أسلوب التهريب من الممكن أن يكون سبباً في إصلاحه واستقامته؛ وحينئذ يهدده القاضي بأنه إذا فعل كذا أو عاد إلى فعل كذا فإنه سيعاقب بعقاب شديد؛ فيكون هذا التهديد رادعاً له عن ارتكاب هذا الجرم، أو إعادة ارتكابه مرة أخرى.

والتهديد عقوبة تعزيرية في الشريعة بشرط أن لا يكون تهديداً كاذباً، وبشرط أن يرى القاضي أنه منتج وأنه يكفي لإصلاح الجاني وتأديبه، ومن التهديد أن ينذر القاضي بأنه إذا عاد فسيعاقبه بالجلد أو بالسجن أو سيعاقبه بأقصى العقوبة، ومن التهديد أن يحكم القاضي بالعقوبة ويوقف تنفيذها إلى مدة معينة (عودة، د.ت: 703/1).

خامساً: الحرمان:

من التعزيرات المعنوية: الحرمان من ممارسة بعض الحقوق؛ والحرمان: معناه حرمان المجرم من بعض الحقوق المقررة له شرعاً، كالحرمان من تولي الوظائف، ومن أداء الشهادة، وكالحرمان من سلب القتل، والحرمان من سهم الغنيمة، وكإسقاط النفقة للنشوز (عودة، د.ت: 705/1).

ومما يدل على مشروعية المعاقبة بالحرمان:

– قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَزْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شَهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلَا تَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا وَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ﴾. (النور: آية رقم 4).

ولا شك في أن الحرمان من قبول الشهادة يعد من قبيل العقوبات المعنوية.

ومثل ذلك ما حدث من حرمان معرفة موعد ليلة القدر بسبب المنازعات والخصومات؛ فقد روي عن أبي نضرة عن أبي سعيد في حديث له: "أن النبي صلى الله عليه وسلم خرج على الناس فقال: يا أيها الناس إنها كانت أبينت ليلة القدر، وإنني خرجت لأخبركم بها، فجاء رجلان يحتقان معهما الشيطان فنسيتها، فالتمسوها في العشر الأواخر من رمضان، التمسوها في التاسعة والخامسة والسابعة" قال: قلت: يا أبا سعيد إنكم أعلم بالعدد منا، فقال: أجل، نحن أحق بذلك منكم، قال: قلت:

ما التاسعة والخامسة والسابعة؟ قال: إذا مضت واحدة وعشرون فالتى تليها اثنان وعشرون فهي التاسعة، فإذا مضت ثلاث وعشرون فالتى تليها السابعة، فإذا مضت خمس وعشرون فالتى تليها الخامسة).

وقوله: (يحتقان) بالحاء المهملة وبعدها مثناة فوقية ثم قاف مشددة، ومعناها يطلب كل واحد منهما حقه ويدعي أنه المحق، وفيه أن المخاصمة والمنازعة مذمومة وأنها سبب للعقوبة المعنوية. قوله: (فإذا مضت واحدة وعشرون فالتى تليها اثنان وعشرون) هكذا في بعض نسخ مسلم، وفي أكثرها: "ثنتين وعشرين" بالياء. قال النووي: وهو أصوب، والنصب بفعل محذوف تقديره: أعني ثنتين وعشرين انتهى. وجعل النصب على الاختصاص أصوب من الرفع بتقدير مبتدأ لأجل قوله بعد ذلك ففي التاسعة لأنه يصير تقدير الكلام فالتى تليها (هي اثنان وعشرون فهي التاسعة، ولا يخفى أنها عبارة ثانية بخلاف النصب على الاختصاص فإنه يصير التقدير: فالتى تليها أعني ثنتين وعشرين فهي التاسعة فإنها عبارة خالية عن ذلك). والحديث يدل على أن ليلة القدر يرجى وجودها في تلك الثلاث الليالي.

قال القاضي عياض: فيه دليل على أن المخاصمة مذمومة وأنها سبب في العقوبة المعنوية، أي الحرمان. (ابن حجر، 1379: 1/113).

المبحث الثالث: العقوبات المعنوية في الأنظمة الجنائية السعودية

لقد أخذت المملكة العربية السعودية بنظام العقوبات المعنوية، في العديد من الأنظمة، وبخصوص الأنظمة الجنائية السعودية نجد أن المملكة العربية السعودية قد أخذت ببعض العقوبات المعنوية التي تناسب بعض الجرائم. وإن كان من الملاحظ أن العقوبات المعنوية يكون اللجوء إليها ضعيفاً بالنسبة للجرائم الجنائية نظراً لجسامة هذه الجرائم، ومن ثم كانت العقوبات المناسبة لها على درجة شديدة من القسوة جزاءً للجاني على جرمه؛ وتحقيقاً للردع العام من ناحية أخرى.

ومع ذلك فقد أخذت المملكة العربية السعودية ببعض العقوبات المعنوية بالنسبة لبعض الجرائم الجنائية على النحو التالي:

الأخذ بعقوبة الحرمان:

- فقد نصت المادة الرابعة من نظام أمن الحدود الصادر بالمرسوم الملكي رقم: م/26 وتاريخ: 1394/6/24 هـ على ما

نصه:

كُلُّ مُخَالَفَةٍ لِحُكَامِ هَذَا النِّظَامِ أَوْ اللُّوَاحِ الَّتِي تُصَدَّرُ تَنْفِيذًا لَهُ يُعَاقَبُ مُرْتَكِبُهَا بِوَاحِدَةٍ أَوْ أَكْثَرَ مِنَ الْعُقُوبَاتِ الْآتِيَةِ:

أ - السجن لمدة أقصاها خمس سنوات.

ب - غرامة أقصاها خمسون ألف ريال.

ت - سحب الرخصة والجرمان من مُزاولة العمل نهائياً.

ث - الإيقاف عن العمل مؤقتاً لمدة لا تتجاوز سنة.

ج - المصادرة عند وجود المُقتضى.

وتُحدِّد اللوائح تفاصيل العقوبات في نطاق الحدود المذكورة مع وجوب أن يُنص فيها على حد أدنى وحد أقصى لكل

عقوبة.

ولا شك في أن ما تضمنه البند (ت) من الجرمان من مُزاولة العمل نهائياً يعد عقوبة معنوية للمحكوم عليه على

مخالفته.



* كما نصت المادة (20) من نظام السجن والتوقيف الذي وافق عليه مجلس الوزراء بقراره رقم 441 وتاريخ 1398/6/8هـ؛ والمتوج بالمرسوم الملكي رقم م/31 وتاريخ 1398/6/21هـ- أم القرى العدد 2729 وتاريخ 1398/7/11هـ- على الجزاءات التي يجوز توقيعها على المسجون أو الموقوف في حالة إخلاله بالنظام داخل السجن أو دار التوقيف وهي:

- (1) الحبس الانفرادي لمدة لا تزيد على خمسة عشر يومًا.
 - (2) الحرمان من كل أو بعض امتيازات الزيارة والتراسل وغيرها من الامتيازات التي تحددها اللائحة التنفيذية.
 - (3) الجلد بما لا يزيد على عشر جلدات.
- وفي حالة تكرار المسجون أو الموقوف ارتكاب المخالفات أو الخروج على النظام على نحو يبنى عن خطورته يرفع الأمر للحاكم الإداري لاتخاذ ما يراه وفقًا لأحكام اللائحة التنفيذية.
- ويجوز في هذه الحالة بالإضافة إلى جلد المسجون أو الموقوف مضاعفة مدة الحبس الانفرادي وحرمانه من كل امتيازات الزيارة والتراسل وجميع الامتيازات الأخرى التي تقرها اللائحة التنفيذية.
- مع حرمانه كذلك من الاستفادة من نظام الإفراج تحت شرط المنصوص عليها في المادة (25) من هذا النظام.
- وتقيد في سجل خاص العقوبات التي توقع على المسجون، وتحدد اللائحة التنفيذية قواعد الاختصاص بتوقيع الجزاءات.

ويجوز لمدير السجن أن يأمر بتكبير المسجون أو الموقوف بحديد الأيدي إذا وقع منه هياج أو تعد، ولا يجوز أن تتجاوز مدة التكبير اثنتين وسبعين ساعة.

فقد أوضح النص السابق أنه يعاقب على الإخلال بالنظام داخل السجن أو دار التوقيف بالحرمان من كل أو بعض امتيازات الزيارة والتراسل وغيرها من الامتيازات التي تحددها اللائحة التنفيذية.

ويضاف إلى ذلك حرمانه من الاستفادة من نظام الإفراج تحت شرط المنصوص عليها في المادة (25) من هذا النظام في حالة تكرار الإخلال بنظام السجن.

• وبالإضافة إلى ما سبق فقد نصت المادة الثالثة عشرة من نظام مكافحة الرشوة الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/36 وتاريخ 1412/12/29هـ بالموافقة على هذا النظام؛ والصادر بقرار مجلس الوزراء رقم 175 وتاريخ 1412/12/28هـ؛ والذي نشر بجريدة أم القرى في عددها 3414 وتاريخ 1413/2/2هـ أنه "يترتب على الحكم بإدانة موظف عام أو من في حكمه بارتكاب إحدى الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام العزل من الوظيفة العامة وحرمانه من تولي الوظائف العامة أو القيام بالأعمال التي يعد القائمون بها في حكم الموظفين العامين وفقًا لنص المادة الثامنة من هذا النظام.

ونصت المادة التاسعة عشرة على أن "على الجهة المختصة بالحكم في جرائم الرشوة الحكم بغرامة لا تتجاوز عشرة أضعاف قيمة الرشوة أو بالحرمان من الدخول مع الوزارات والمصالح الحكومية أو الأجهزة ذات الشخصية المعنوية العامة في عقود لتأمين مشترياتها وتنفيذ مشروعاتها وأعمالها أو بهاتين العقوبتين على أية شركة أو مؤسسة خاصة وطنية أو أجنبية أدين مديرها أو أحد منسوبيها في جريمة من الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام إذا ثبت أن الجريمة قد ارتكبت لمصلحتها، ولمجلس الوزراء إعادة النظر في عقوبة الحرمان المشار إليها بعد مضي خمس سنوات على الأقل من صدور الحكم.

كما نصت المادة العشرون من النظام السالف ذكره على أنه "إذا حكم بحرمان أية شركة أو مؤسسة خاصة وطنية أو أجنبية وفقًا للمادة التاسعة عشرة فإن على الجهة أو الجهات الحكومية المتعاقدة معها أن ترفع إلى مجلس الوزراء بما ترى ملاءمة اتخاذه فيما يتعلق بالأعمال التي تقوم الشركة أو المؤسسة بتنفيذها ولو لم يكن للجهة أو الجهات الحكومية علاقة بالجريمة سبب الحكم".



• كما نص نظام مكافحة المخدرات رقم: م/39 وتاريخ 1426/7/8 هجري في المادة الثانية والعشرين على أنه "لا يجوز تعيين أي شخص يكون مسؤولاً عن عهدة المواد المخدرة أو المؤثرات العقلية في المنشآت المرخص لها إذا كان من الأشخاص الآتي بيانهم:

1. من حكم عليه بحد السكر.
 2. من حكم عليه بجريمة تتصل بالمواد المخدرة أو المؤثرات العقلية.
 3. من حكم عليه بجريمة مخلة بالشرف أو الأمانة.
 4. من سبق فصله من وظيفة عامة بحكم تأديبي لأسباب مخلة بالشرف والأمانة.
- كما نصت المادة الخامسة والخمسون من نظام مكافحة المخدرات السالف ذكره على أنه:

1- يلغى الترخيص الخاص بإدارة المنشأة المرخص لها بالاتجار في المواد المخدرة أو المؤثرات العقلية لأغراض طبية أو علمية، إذا كان الجاني هو المرخص له بإدارتها أو المدير المسؤول عن إدارتها وارتكب أحد الأفعال الجرمية المنصوص عليها في المادة الثالثة من هذا النظام.

2- يجوز حرمان المحكوم عليه من ممارسة المهنة مدة لا تزيد على عقوبة السجن المحكوم بها. كما يجوز الحكم بإغلاق المحل مؤقتاً مدة لا تزيد على سنة، أو إغلاقه نهائياً في حالة تكرار وقوع أحد الأفعال الجرمية المنصوص عليها في المادة (الثالثة) من هذا النظام.

وذلك بالإضافة إلى ما نصت عليه المادة السادسة والخمسون من أنه:

1 - يمنع السعودي المحكوم عليه بارتكاب أحد الأفعال الجرمية المنصوص عليها في المادة (الثالثة) من هذا النظام، من السفر إلى خارج المملكة بعد انتهاء تنفيذ عقوبة السجن مدة مماثلة لمدة عقوبة السجن المحكوم بها عليه، على أن لا تقل مدة المنع عن سنتين. ولوزير الداخلية الإذن بالسفر للضرورة أثناء مدة المنع.

2 - يبعد غير السعودي عن المملكة بعد تنفيذ العقوبة المحكوم بها عليه، ولا يسمح له بالعودة إليها، فيما عدا ما تسمح به تعليمات الحج والعمرة.

ثانياً: عقوبة التشهير:

لقد نصت المادة الحادية والعشرون من نظام مكافحة الرشوة رقم م/36 وتاريخ 1412/12/29 هـ على عقوبة التشهير بعقوبة معنوية؛ حيث نصت على أن: "على وزارة الداخلية نشر الأحكام التي تصدر في جرائم الرشوة وإعلانها".

المبحث الرابع: تطبيقات قضائية على العقوبات المعنوية

القضية الأولى: قضية تزوير

أقدم المدعو..... سعودي الجنسية المنشورة صورته، على جريمة تزوير، وأسفر التحقيق معه عن إدانته بما نسب إليه وإحالته إلى ديوان المظالم، صدر الحكم رقم 72 / د/ج لعام 1426 هـ، المتضمن إدانته بما نسب إليه وتعزيره عن ذلك بسجنه ثلاث سنوات.

وبلغت الجهة المختصة بإنفاذه (جريدة الرياض، 2006).

نظرة في هذا الحكم:

اشتمل هذا الحكم على عدد من العقوبات:

1- العقوبة الأولى: عقوبة معنوية وهي عقوبة التشهير حيث شهر به في إحدى الصحف الرسمية في المملكة العربية السعودية.



2- العقوبة الثانية: عقوبة معنوية وهي السجن لمدة ثلاث سنوات.

القضية الثانية: قضية تزوير واستعمال

أقدم المدعو..... بنجلاديشي الجنسية، المنشورة صورته، على جريمة تزوير، وأسفر التحقيق معه عن إدانته بما نسب إليه وإحالته إلى ديوان المظالم، صدر الحكم رقم 241/د/ج/ 12 لعام 1426هـ، المتضمن إدانته بما نسب إليه وتعزيزه عن ذلك بسجنه سنة واحدة وتغريمه ألف ريال.

وبلغت الجهة المختصة بإنفاذه (جريدة الرياض، 2006).

نظرة في هذا الحكم:

اشتمل هذا الحكم على عدد من العقوبات:

1- العقوبة الأولى: عقوبة معنوية وهي عقوبة التشهير حيث شهر به في إحدى الصحف الرسمية في المملكة العربية السعودية.

2- العقوبة الثانية: عقوبة معنوية وهي السجن لمدة سنة واحدة.

3- العقوبة الثالثة: وهي عقوبة الغرامة وقدرها ألف ريال.

القضية الثالثة: قضية تزوير

أقدم المدعو..... المنشورة صورته، على جريمة تزوير، وأسفر التحقيق معه عن إدانته بما نسب إليه وإحالته إلى ديوان المظالم، صدر الحكم رقم 64/د/ج/ 4 لعام 1425هـ، المتضمن إدانته بما نسب إليه وتعزيزه عن ذلك بسجنه أربع سنوات، وتغريمه عشرة آلاف ريال.

وبلغت الجهة المختصة بإنفاذه (جريدة الرياض، 1425).

نظرة في هذا الحكم:

اشتمل هذا الحكم على عدد من العقوبات:

1- العقوبة الأولى: عقوبة معنوية وهي عقوبة التشهير حيث شهر به في إحدى الصحف الرسمية في المملكة العربية السعودية.

2- العقوبة الثانية: عقوبة معنوية وهي السجن لمدة أربع سنوات.

3- العقوبة الثالثة: وهي عقوبة الغرامة وقدرها عشرة آلاف ريال.

القضية الرابعة: قضية تزوير واستعمال واختلاس

أقدم المدعو..... سعودي الجنسية على جريمة تزوير، وأسفر التحقيق معه عن إدانته بما نسب إليه وإحالته إلى ديوان المظالم، صدر الحكم رقم 615/د/ج/ 7 لعام 1427هـ، المتضمن إدانته بما نسب إليه وتعزيزه عن ذلك بسجنه سنة واحدة، وتغريمه خمسة آلاف ريال، ورد المبلغ المختلس (مجموعة الأحكام والمبادئ الجزائية، 1428: 418/2).

نظرة في هذا الحكم:

اشتمل هذا الحكم على عدد من العقوبات:

1- العقوبة الأولى: عقوبة معنوية وهي السجن لمدة سنة واحدة.

2- العقوبة الثانية: وهي عقوبة الغرامة وقدرها خمسة آلاف ريال.



أولاً: أن العقوبات تنقسم بحسب جسامة الجرم إلى: عقوبات بدنية؛ وسالبة للحرية؛ ومالية؛ ومعنوية؛ وتتفاوت العقوبات المعنوية بحسب وضع المحكوم عليه.
ثانياً: لقد عرف الفقه الإسلامي العقوبات المعنوية، وكان له السبق في الأخذ بها؛ وجعل تقدير العقوبة المعنوية المناسبة يخضع لاجتهاد القاضي.

ثالثاً: تنقسم العقوبات المعنوية إلى: التوبيخ، والوعظ، والإعلام، والتشهير، والحرمان، والتهديد.
رابعاً: لقد أخذ المنظم السعودي بالعقوبات المعنوية في مجال الأنظمة الجنائية؛ إلا أنه لوحظ أن نسبة اللجوء إليها كانت ضعيفة أمام العقوبات البدنية والسالبة للحرية والمالية؛ وذلك نظراً لجسامة الجرائم الجنائية.

المراجع

- ابن تيمية. (1987). *السياسة الشرعية*، دار الكتاب العربي.
ابن تيمية. (1987). *الفتاوى الكبرى*، دار الكتب العلمية.
ابن عابدين. (1992). *رد المحتار على الدر المختار*، (حاشية (ابن عابدين، دار الفكر.
ابن فرحون. (1986). *تبصرة الحكام*، مكتبة الكليات الأزهرية.
ابن حجر، أ. ب. ع. (1379). *فتح الباري شرح (البخاري، د.ت)*، دار المعرفة.
ابن تيمية. (1987). *السياسة الشرعية*، مكتبة ابن تيمية.
بهنسي. (1983). *العقوبة في الفقه الإسلامي*، دار الشروق.
جاد. (2004). *العقوبة والتدبير الاحترازي*، د. ن.
العجلان. (2013). *العقوبات النفسية في الشريعة الإسلامية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة آل البيت، الأردن.
الأنصاري، ز. (د.ت). *أسنى المطالب*، دار الكتاب الإسلامي.
الباجي، س. ب. خ. (د.ت). *المنتقى*، دار الكتاب الإسلامي.
الشافعي. (1991). *أحكام القرآن للشافعي*، دار الكتب العلمية.
مسلم. (د.ت). *المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ* [محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق]، دار إحياء التراث العربي.
عودة، ع. (د.ت). *التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي*، دار الكاتب العربي.
المطلق، ع. ب. م. (د.ت). *أكثر ما قيل في التعزير* (مجلة البحوث الإسلامية العدد (69)).
ابن تيمية، أ. (1995). *مجموع الفتاوى* (عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، تحقيق)، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
مجموعة الأحكام والمبادئ الجزائية. (1428).
الخطيب، م. ب. أ. (1994). *مغني المحتاج*، دار الكتب العلمية.
الأزهري، م. (2001). *تهذيب اللغة* (محمد عوض مرعب، تحقيق)، دار إحياء التراث العربي.
البخاري، م. ب. إ. (1422). *الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه* [محمد زهير بن ناصر الناصر، تحقيق]، دار طوق النجاة.
الرملي، م. ب. ش. (1984). *نهاية المحتاج*، دار الفكر.



المهوتي، م. ب. ي. (د.ت). *كشف القناع عن متن الإقناع*، دار الكتب العلمية.
 بن فرحون، أ. (1986). *تبصرة الحكام في أصول الأفضية ومناهج الأحكام*، مكتبة الكليات الأزهرية.
 الماوري، ع. ب. م. (د.ت). *الأحكام السلطانية*، دار الكتب العلمية.

References

- Ibn Taymiyyah. (1987). *Al-siyāsah al-shar'īyyah* [The Legitimate Policy]. Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Ibn Taymiyyah. (1987). *Al-fatāwā al-kubrā* [The Grand Fatwas]. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Ibn 'Ābidīn, M. A. (1992). *Radd al-muhtār 'alā al-durr al-mukhtār* [The Reply of the Confused to "The Chosen Pearl"] (Hāshiyat Ibn 'Ābidīn). Dār al-Fikr.
- Ibn Farḥūn, I. (1986). *Tabṣīrat al-ḥukkām* [The Judges' Guide]. Maktabat al-Kulliyāt al-Azharīyah.
- Ibn Ḥajar al-'Asqalānī, A. b. 'A. (1379 AH). *Faṭḥ al-bārī fī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* [The Victory of the Creator in Explaining al-Bukhārī] (Commentary on Bukhārī). Dār al-Ma'rīfah.
- Ibn Taymiyyah. (1987). *Al-siyāsah al-shar'īyyah* [The Legitimate Policy]. Maktabat Ibn Taymiyyah.
- Bahnassī, A. (1983). *Al-ūqūbah fī al-fiqh al-islāmī* [Punishment in Islamic Jurisprudence]. Dār al-Shurūq.
- Jād, M. (2004). *Al-ūqūbah wa-al-tadbīr al-iḥtirāzī* [Punishment and Precautionary Measures]. No publisher.
- al-'Ajlān, A. (2013). *Al-ūqūbāt al-nafsiyyah fī al-sharī'ah al-islāmiyyah* [Psychological Penalties in Islamic Law] (Unpublished master's thesis). Al al-Bayt University, Jordan.
- al-Anṣārī, Z. (n.d.). *Asnā al-maṭālib* [The Most Noble of Needs]. Dār al-Kitāb al-Islāmī.
- al-Bajī, S. b. Kh. (n.d.). *Al-Muntaqā* [The Selected]. Dār al-Kitāb al-Islāmī.
- al-Shāfi'ī. (1991). *Aḥkām al-Qur'ān li-al-Shāfi'ī* [The Rulings of the Qur'an According to al-Shāfi'ī]. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Muslim, M. b. H. (n.d.). *Al-Musnad al-ṣaḥīḥ al-mukhtaṣar bi-naql al-'adl 'an al-'adl ilā Rasūl Allāh* ﷺ [The Authentic Concise Collection Based on Trustworthy Transmitters] (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- 'Udah, 'A. (n.d.). *Al-tashrī' al-jinā'ī al-islāmī muqāraran bi-al-qānūn al-waḍ'ī* [Islamic Criminal Legislation Compared with Positive Law]. Dār al-Katīb al-'Arabī.
- al-Muṭlaq, 'A. b. M. (n.d.). *Akṭhar mā qīla fī al-ta'zīr* [Most of What Has Been Said About Discretionary Punishment]. *Majallat al-Buḥūth al-Islāmiyyah*, (69).
- Ibn Taymiyyah, A. (1995). *Majmū' al-fatāwā* [Collection of Fatwas] ('Abd al-Raḥmān b. Muḥammad b. Qāsim, Ed.). King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur'an.
- Majmū'at al-aḥkām wa-al-mabādī' al-jinā'īyyah [Collection of Criminal Rulings and Principles]. (1428 AH).
- al-Khaṭīb, M. b. A. (1994). *Mughnī al-muḥtāj* [The Sufficiency of the Needy]. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- al-Azharī, M. (2001). *Tahdhīb al-lughah* [The Refinement of Language] (Muḥammad 'Awāḍ Mur'ib, Ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.



- al-Bukhārī, M. b. I. (1422 AH). *Al-jāmi‘ al-musnad al-ṣaḥīḥ al-mukhtaṣar min umūr Rasūl Allāh ﷺ wa-sunanih wa-ayyāmih* [The Authentic Compendium of the Prophet's Deeds, Sayings, and Days] (Muḥammad Zuhayr b. Nāṣir al-Nāṣir, Ed.). Dār Ṭawq al-Najāh.
- al-Ramlī, M. b. A. Sh. (1984). *Nihāyat al-muḥtāj* [The Ultimate Need]. Dār al-Fikr.
- al-Buhūtī, M. b. Y. (n.d.). *Kashshāf al-qinā‘ ‘an matn al-iqnā‘* [The Unveiler of the Veil from the Text of al-Iqnā‘]. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Farḥūn, I. (1986). *Tabṣīrat al-ḥukkām fī uṣūl al-aqḍiyah wa-manāḥij al-aḥkām* [The Judges' Guide in Principles of Judgments and Legal Methodologies]. Maktabat al-Kulliyāt al-Azharīyah.
- al-Māwardī, ‘A. b. M. (n.d.). *Al-aḥkām al-sulṭānīyah* [The Ordinances of Government]. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyah.





he Tombstones of Imam Al-Mu'ayyad Billah and His Son Imad al-Din in the Village of Al-Husn: An Artistic Study

Dr. Salah Ahmed Salah Al-Kawmani*

Salahalkawmani@yahoo.com

Abstract:

This study examines the tombstones of Imam Al-Muayyad Billah Muhammad ibn Al-Mutawakkil Ala Allah Ismail and his son Imad Al-Din in Al-Husn village, Dhuran district, Tamar Governorate, Yemen. As critical archaeological artifacts, these tombstones provide multifaceted historical, artistic, and linguistic insights, documenting the lives of prominent Zaydi Imams. The analysis focuses on Al-Muayyad's tombstone, housed in his father's mausoleum, detailing its inscriptions, calligraphic styles, and decorative motifs. By contextualizing these features within Yemen's Islamic-era heritage, the study underscores their role in enriching scholarly understanding of religious, cultural, and epigraphic traditions, while advocating for the preservation of such antiquities. The study consists of an introduction, three sections, and a conclusion. The introduction deals with geographical context and biographical profiles of the tombstone subjects. Section one examines the tombstone of Imam Al-Muayyad Billah Muhammad ibn Al-Mutawakkil Ala Allah Ismail. Section two describes the tombstone of Imad Al-Din Yahya ibn Al-Muayyad Billah. Section three analyzes inscribed titles. The study findings decipher the tombstones' content, identify subjects and creators, detail execution techniques and styles, correct historians' errors on death dates, and clarify titles of Imam Al-Muayyad Billah Muhammad ibn Al-Mutawakkil Ala Allah Ismail.

Keywords: Islamic inscriptions, Tombstones, Yemeni architecture, Yemeni Islamic arts, Tamar antiquities.

*Senior Researcher in Islamic Antiquities, Department of Antiquities, Faculty of Arts, Tamar University, Yemen.

Cite this article as: Al-Kawmani, S. A. S. (2025). he Tombstones of Imam Al-Mu'ayyad Billah and His Son Imad al-Din in the Village of Al-Husn: An Artistic Study, *Journal of Arts*, 13(2), 804-828. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2586>

© 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.



شاهدا قبر الإمام المؤيد بالله وابنه عماد الدين في قرية الحصن: دراسة فنية

د. صلاح أحمد الكوماني*

Salahalkawmani@yahoo.com

الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة شاهدي قبر الإمام المؤيد بالله وابنه عماد الدين الموجود في قرية الحصن، في محافظة ذمار، باليمن، من منطلق أن دراسة شواهد القبور من الدراسات الأثرية المهمة؛ لأنها وثائق أثرية تمد الباحثين والدراسات بكم كبير من المعلومات التاريخية والعلمية والفنية واللغوية، وغيرها من مجالات علوم الدراسات الإنسانية، فمنها يستفيد أصحاب اللغة والفن، والمحققون، بما تتضمنه الشواهد من معلومات دقيقة وصريحة عن أصحاب الشواهد التي عُملَت لأجلهم، وتزداد أهمية الشواهد بأهمية أصحابها، وهذا ما يمكن ملاحظته في شواهد هذه الدراسة، خاصة الشاهد الأول الذي يخص الإمام المؤيد بالله محمد بن المتوكل على الله إسماعيل، أحد أبرز أئمة الزيدية، المقبور في ضريح والده الإمام المتوكل على الله إسماعيل، في قرية الحصن، مديرية ضوران، محافظة ذمار، وتعد دراسة شاهد قبره، بما يتضمنه من معلومات وعناصر فنية، إضافة مهمة ومميزة إلى دراسات آثار اليمن في العصر الإسلامي، وقد تم تقسيم الدراسة إلى مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي: التمهيد: تطرق إلى الموقع، وترجمة صاحبي شاهدي القبر. والمبحث الأول: دراسة شاهد قبر الإمام المؤيد بالله محمد بن المتوكل على الله إسماعيل. والمبحث الثاني: دراسة شاهد قبر عماد الدين يحيى بن المؤيد بالله. والمبحث الثالث: الألقاب الواردة في النصوص. وقد تمكنت الدراسة من الكشف عن مضامينها، وأسماء أصحابها، ومن قاموا بعملها، إضافة إلى الخروج بنتائج تتعلق بأنواع تنفيذ تلك الشواهد وأساليبها، وتصحيح بعض المعلومات التاريخية التي وردت لدى المؤرخين حول تاريخ وفاة أصحاب الشواهد، بالإضافة إلى الألقاب الواردة فيها، التي تخص الإمام المؤيد بالله محمد بن الامام المتوكل على الله إسماعيل.

الكلمات المفتاحية: الكتابات الإسلامية، شواهد القبور، العمارة اليمنية، الفنون اليمنية الإسلامية، آثار ذمار.

* باحث أول آثار إسلامية - قسم الآثار - كلية الآداب - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الكوماني، ص. أ. ص. (2025). شاهدا قبر الإمام المؤيد بالله وابنه عماد الدين في قرية الحصن: دراسة فنية، مجلة الآداب، 13 (2)، 804-828. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2586>

© 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 أُجريت عليه.



المقدمة:

يتناول هذا البحث دراسة لشاهدي قبر الإمام المؤيد بالله محمد ابن الإمام المتوكل على الله، وابنه عماد الدين يحيى الموجودين ضمن ضريح الإمام المتوكل على الله في قرية الحصن بضوران، وتكمن مشكلة البحث في احتواء كتابات الشاهدين على كم كبير من المعلومات التاريخية والمفردات اللغوية والنصوص الأثرية، وتضارب تاريخ وفاة أصحابها ومكان دفن الإمام المؤيد مع ما ذكرته المصادر التاريخية أو أغفلته، ولذا ستقوم هذه الدراسة بمعالجة هذه المشكلة وتحديد التاريخ الدقيق لوفاة كل من صاحبي الشاهدين ومكان دفنهما.

وتتجلى أهمية الدراسة في أنها تستهدف توثيق ودراسة شاهد قبر الإمام المؤيد بالله محمد، وشاهد قبر ابنه، وقد تضمنت جميعها أسماء وألقاب صاحبي الشاهدين.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي، من خلال قراءات النصوص الكتابية وتحليل مضامينها والتعليق عليها، والتي تعد إضافة مهمة ومميزة إلى دراسات آثار اليمن في العصر الإسلامي، وقد استعان الباحث بالمصادر التاريخية المعاصرة لفترة حكم الإمام المؤيد بالله، في ترجمة الشخصيات الواردة في البحث، كما استفاد من دراسة قام بها الباحث نفسه (الكوماني، 2021) التي تناولت ضريح الإمام المتوكل على الله إسماعيل، أما بقية ما سيرد في البحث فإنه يدرس لأول مرة.

وقد تم تقسيم الدراسة إلى مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

التمهيد: الموقع، وترجمة صاحبي شاهدي القبر.

المبحث الأول: دراسة شاهد قبر الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل.

المبحث الثاني: دراسة شاهد قبر عماد الدين يحيى ابن المؤيد بالله.

المبحث الثالث: الألقاب الواردة في النصوص.

وختمت الدراسة بخاتمة تضمنت أهم النتائج. وذلك على النحو الآتي:

تمهيد:

يقع شاهدا الدراسة داخل مبنى ضريح الإمام المتوكل على الله إسماعيل (الكوماني، 2021) [مخطط (1)]، لوحة (1)، والذي بني بعد وفاته ودفن فيه هو ومجموعة من العلماء والفقهاء، ومن أبرزهم ابنه الإمام المؤيد بالله -موضوع الدراسة- وابنه عماد الدين يحيى، حفيد الإمام المتوكل على الله إسماعيل، والضريح يقع في قرية الحصن، التابعة لمديرية بضوران أنيس (عاصمة الدولة القاسمية) (الجرموزي، 2002، ص 46؛ ابن أبي الرجال، 204، 16/4؛ بالك، الصقار، 2002، ص 15) الواقعة أعلى السفح الغربي من مرتفع جبل بضوران (المقحف، 2011، 1142/3؛ الكوماني، 2021، ص 604) [خارطة (1، 2)].

ترجمة صاحب شاهد القبر الأول الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله:

الإمام المؤيد بالله محمد ابن الإمام المتوكل على الله إسماعيل بن الإمام القاسم بن محمد، ولد سنة (1044هـ/1634م) (ابن الوزير، 2009، ص 140؛ ابن المؤيد، 2001، 2/936؛ أبو طالب، 2007، ص 77)، في مدينة بضوران، ونشأ في كنف والده، ودرس على يديه وعلى يد مجموعة كبيرة من أشهر علماء عصره. وقد اشتهر عند المؤرخين المتأخرين بالمؤيد الصغير (العمرى، 1997، 80) تمييزاً له عن الإمام المؤيد بالله محمد بن القاسم (ت: 1054هـ/1644م) (ابن الوزير، 2008، ص 51، 57؛ الشوكاني، 1998، ص 754؛ النود، 2000، 285، 286)، نظراً لمحدودية سلطته مقارنة بسلطة سلفه، وقد تمتع بصفات ومميزات انعكست على سياسته الداخلية والخارجية أثناء توليه منصب الإمامة عقب وفاة الإمام المهدي أحمد



بن الحسن سنة (1092هـ/1681م) (أبو طالب، 77، 2007)، فقد كان عالماً ورعاً وزاهداً وعادلاً تقياً (الشوكاني، 1998، ص655)، وقد واجهته العديد من الصعوبات، بسبب الأوضاع السياسية المضطربة (أبو طالب، 2007، ص88؛ العمري، 1997، ص80)، وقد اتخذ مدينة معبر الواقعة شمال مدينة ذمار (الهمداني، 1990، ص220)، عاصمة له خلال فترة حكمه، (الحجري، 2004، 1/27؛ المقحفي، 2011، 3/1143)، وأضاف فيها بعض المنشآت مثل المساجد، ودور طلبة العلم (الكوماني، 3، 2022، ص237؛ الكوماني، 5، 2023، 285)، بالقرب من المساجد، وبعد الانتهاء من بناء مدينة معبر، وفد إليها الناس من كل مكان، من الصين والهند ومكة وغيرها، كوفود أو تجار وحرفيين (ابن الرشيد، 2010، ص455)، لكن هذه المدينة لم تعمّر طويلاً لأنها هارها عقب وفاته (أبو طالب، 2007، ص79).

وفاته:

دامت فترة ولاية الإمام المؤيد بالله محمد نحو خمس سنوات، ثم مرض بعد ذلك مرضاً شديداً أدى إلى وفاته، ونقل إلى قرية الحصن (ابن القاسم، 1996، ص447، العرشي، 1985، ص68)، ودفن بجوار والده الإمام المتوكل على الله إسماعيل (مطهر، د.ت، و19)، وتحديدًا في الركن الجنوبي من بناء الضريح، ويعلو القبر تابوت خشبي (خليفة، 2، 1992، ص107؛ الكوماني، 2، 2021، ص626)، [الوحة (2)] وقد اختلف المؤرخون في تحديد سبب الوفاة، فيشير بعضهم إلى أنه كان بسبب مرض الاستسقاء (أبو طالب، 2007، ص88)، بينما يشير آخرون إلى أنه كان بسبب مرض السل، ويؤكد بعضهم أنه مات مسموماً (الزركلي، 2002، 6/37)، على يد بعض الفقهاء، وأن واضع السم هو زيد الجملولي (ابن الرشيد، 2010، ص463). وجاء تاريخ وفاته عند المؤرخين (يوم الجمعة 3 جمادى الآخرة 1097هـ) عن عمر يقدر بحوالي (53 عامًا) (الشوكاني، 1998، ص656؛ ابن القاسم، 1996، ص447)، وجاء تاريخ وفاته مسجلاً في شاهد قبره يوم الخميس سابع شهر جمادى الآخرة سنة سبع وتسعين وألف.

أعماله:

له العديد من الأعمال: من أهمها بناء مدينة معبر (ابن الرشيد، 2010، ص455)، وأيضاً قام بإصلاح الطرق في البيضاء عام (1070هـ)، وفي صنعاء وما حولها عام (1078هـ)، استخرج فيها غيل الجرداء (الحبشي، 1991، ص8، 9)، واستخرج من جبل ثائية من بلاد نهم معدن الحديد (ابن الوزير، 2008، ص294؛ أبو طالب، 2007، ص54).

ترجمة صاحب شاهد القبر الثاني عماد الدين يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد:

والده الإمام المؤيد محمد بن إسماعيل سبقت ترجمته - وهو أحد المقبورين في ضريح جده الإمام المتوكل على الله إسماعيل، وقد تعذر الحصول على ترجمه له رغم إشارة ابن الرشيد صاحب بغية المريد إلى أولاد الإمام المؤيد وعددهم تسعة أبناء، ومنهم يحيى الذي قال عنه: "أما يحيى بن المؤيد فلا أعلم له بعقب" (ابن الرشيد، 2010، ص463). وهذا ما أكدته مطهر (1268هـ)، صاحب الروض الباسم (مطهر، د.ت، ص19)، ولم يذكر شيئاً عن حياته.

وقد جاء تاريخ وفاته بحسب شاهد القبر سنة 1094هـ، وهذا يشير إلى أن وفاته كانت قبل وفاة والده الإمام المؤيد، الذي توفي سنة 1097هـ. ويشير العرشي صاحب بلوغ المرام إلى أن المؤيد بالله محمد قُبر مع ابنه بجبل زوران، ولكنه لم يذكر اسمه (العرشي، 1985، ص68).

المبحث الأول: دراسة شاهد قبر الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل

يقع الشاهد داخل مبنى ضريح الإمام المتوكل على الله إسماعيل، تحديداً في النافذة الجنوبية [مخطط (1)، خارطة (2)].



وصف الشاهد:

عبارة عن لوح حجري من البلق، مستطيل الشكل، يبلغ (ارتفاعه 0.95م وعرضه 0.74م)، وهو في حالة جيدة من الحفظ، نقش عليه أشرطة كتابية أفقية ورأسية بخط الثلث، وبأسلوب الحفر البارز، وزعت كالآتي: نص الشاهد ويتكون من عشرين سطرا، محاط بإطار من جميع الجهات [لوحة (3)، شكل (1)].

نص الإطار:

يتضمن الجزء العلوي الأفقي من الإطار: شهادة التوحيد بالصيغة الشيعية، كالآتي: (لا إله إلا الله محمد رسول الله - علي ولي الله - فاطمة أمة الله - الحسن والحسين صفوة الله)، فيما يتضمن الإطاران الجانبان والإطار الأسفل نصا يبدأ من أعلى جهة اليمين، وينتهي أعلى جهة اليسار، ونصه: في الإطار الأيمن: (بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله الذي لا يبقى إلا وجهه ولا يدوم إلا ملكه وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له إله واحد أحدا)، وفي الإطار الأسفل: (فردا صمدا لم يتخذ صاحبة ولا ولدا لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفوا أحد)، وفي الإطار الأيسر: (وأشهد أن محمدا عبده ورسوله أرسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون صلى الله عليه وعلى آله الذين [أذهب الله عنهم] الرجس وطهرهم تطهيرا). ويتخلل الكتابات أشكال جامات زُينت بزهرة رباعية البتلات.

نص الشاهد:

يتكون نص الشاهد من عشرين سطرا، تضمنت اسم وألقاب وتاريخ وفاة صاحب الشاهد، كالآتي:

- 1- بسم الله الرحمن الرحيم والحمد لله وسلاما على عباده الذين اصطفى
- 2- ضريح أمير المؤمنين المؤيد بمولاه رب العالمين محمد، ضريح به أسأل من إلهك كلما تؤمل
- 3- واستدفع به السوء تسعد، ضريح إمام عظم الله شأنه [وقال له] في ذروة المجد فاصعد
- 4- واعين آل القاسم بن محمد وكل عليم فاضل [ومسودا]، [خلته] لأن يدعو وهم عنده معا وقالوا له
- 5- خذ عقد عهد مؤكد، فكانوا له في غزوه وجهاده البغاة وأهل النكت أطوع مسعد، وأظهر أحكام
- 6- الرسول اجتاده فلم تلتبس من فهمه المتوقد، وفي العدل والتوحيد صنف [.....]
- 7- وانشرح منه صدر الموحد، وفتواه أهل العلم في كل مشكل عليهم تريحهم حسن حل المعقد
- 8- وأغنى ذوي الحاجات مختلطا بهم وعم البرايا [الفضل] (كُتبت بخط صغير) من كفه الندي، وقد فاق في صوم وأكل وملبس
- 9- وأحيا [بليل] نسك أهل التزهد، عليه من الرحمن أزكا سلامه بمولده والموت والبيع في غد
- 10- اللهم اجعل شريف صلواتك وسلامك وزليف بركاتك وإكرامك وكثيف تحياتك وإنعامك لساكين هذا الضريح ذي الورع
- 11- الشحيح والمعتقد الصحيح والفضل البادي في الناس الصريح الذي غذي بلبان العلم ورضع ثدي الحلم وربى على إنفاذ
- 12- عز المحقين ونشأ على إدراك معاني المجتهدين المجتبيين واطمأن قلبه بفهم برهان أهل اليقين وأقر بفضلهم يافعا مشايخ المتقين
- 13- وصدقت فراستهم فيه صغيرا أنه من الأئمة السابقين الصائمين في الهواجر القائم في الدياجر والفيصل للمراجع والمشاجر المشير في الوغى
- 14- وقد بلغت القلوب الحناجر المتحنن على اليتامى والفقراء والمساكين الخافض جناحه للمؤمنين والجاعل لهم عنده



الجاه المكين محمد

15- مرتبة الإمامة بسيادته وخلفة العلماء بأقرانه وإفادته ومرجع الحكام في الحق إلى جادته ومنبر محارب التبتل بعبادته

16- والموفق فلم يخطئ مراد الله في إرادته مولانا أمير المؤمنين المؤيد بالله محمد ابن أمير المؤمنين المتوكل على الله إسماعيل

17- ابن أمير المؤمنين المنصور بالله القاسم بن محمد قدس الله روحه في الجنة وأناله كل فضل ومنه توفي رضي الله عنه

18- يوم الخميس سابع شهر جمادى الآخرة سنة سبع وتسعين وألف، سنة كان رضوان الله عليه مع أبيه على النشأة الطاهرة

19- والأخذ للعلوم المقررة واتباع حملة العلم الشريف في الأصول والبكر والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وتفقد

20- المساكين أزلفه الله في جنات النعيم [وحشره وإيانا في زمرة سيد المرسلين [صللم] (غير مقروء) كان عمل هذا اللوح بعناية الفقير إلى الله حسن بن محمد سهيل وفقه الله.

وفي أسفل الشاهد تحت الإطار الأسفل كتب بخط صغير توقيع الصانع ونصه: (بخط أسير ذنبه والراجي عفو ربه [محب آل النبي] صلاح بن محمد السوداني وفقه الله) [لوحة (4)، شكل (2)].

التعليق الشاهد:

- نفذت الكتابة بخط الثلث، وبأسلوب الحفر البارز.

- تضمن النص مآثورات دينية، بعضها مقتبس من آيات قرآنية.

- تضمن تاريخ الوفاة باليوم والشهر كالآتي: (يوم الخميس سابع شهر جمادى الآخرة سنة سبع وتسعين وألف)، والذي جاء مختلفا عن روايات المؤرخين بأنه توفي يوم الجمعة الثالث من شهر جمادى الآخرة من السنة نفسها.

- أطلق على الشاهد ضريحا، بقوله (هذا ضريح) وهذه العبارة سبق مشاهدتها في شاهد قبر والده، ويمكن مشاهدتها في

أغلب الشواهد القبرية في اليمن (المطاع، 2، 2002، ص 102؛ سعيد، 3، 2006، ص 127؛ سعيد، 5، 2010، ص 1399؛ الشميري، سيف، 2018، ص 382؛ الرصاص، 2019، ص 217).

- تضمن النص اسم الشخص الذي عُمل الشاهد بعنايته، وهو: حسن بن محمد سهيل، وقد تعذر العثور على ترجمة له، إلا أن أسرة سهيل من الأسر التي لها ذكر في تاريخ اليمن، وكان منهم علماء وفقهاء (الوجيه، 2018، 2444/3)، منهم

محمد بن سهيل، له شاهد قبر في صعدة، يعود إلى القرن الثاني عشر الهجري (الرصاص، 2019، ص 284، 493).

- جاء توقيع الصانع في هامش الشاهد، ونصه: (بخط أسير ذنبه والراجي عفو ربه محب آل النبي صلاح بن محمد السوداني وفقه الله).

- هذا الصانع هو والد الصانع محمد بن صلاح السوداني الذي وجد توقيع في عدد من الأعمال من أهمها شاهد قبر الإمام

المتوكل على الله القاسم بن الحسين (ت: 1139هـ/ 1727م)، في باب السبع صنعاء (خليفة، 1، 1988، ص 95؛

سعيد، 4، 2008، ص 107) [شكل (7)، (9)]، ونص تأسيس القبة الضريحية بمسجد الأهر بمدينة صنعاء

(1145هـ)، وشاهد قبر الإمام المنصور بالله الحسين (ت: 1160هـ) (سعيد، 3، 2006، ص 138) [شكل (8)،

(10)].

- استخدام وحدات زخرفية نباتية عبارة عن زهرة رباعية البتلات ذات شكل هندسي، لتحديد بداية ونهاية البيت الشعري،

وتحديد صدر البيت عن عجزه، وهذا ما يمكن مشاهدته في شواهد قبور تعود لنفس الفترة التاريخية (المطاع، 1، 2000،

- ص 477؛ المطاع 4، 2006، ص 154؛ الكوماني 2، 2021، ص 615)، منها شاهد قبر أحمد بن القاسم في صعدة (المطاع 3، 2004، ص 61)، وشاهد قبر الإمام المتوكل على الله إسماعيل، الموجود في نفس الضريح (الكوماني 2، 2021، ص 615).
- اقتصررت الزخارف النباتية على بعض أشكال أوراق نباتية [لوحة (5)، شكل (3)]، وتعد قليلة مقارنة بزخارف شواهد القبور في القرون السابقة، والتي تتميز بكثرة الزخرفة في شواهد القبور (شيخة، 2، 1988، ص 45؛ الشميري، سيف، 2018، ص 396؛ الكوماني 2، 2021، ص 616).
- زين الشاهد بزخارف هندسية ونباتية تتمثل في وحدتين مربعتي الشكل، عند الأركان السفلية للإطار الجانبي الذي يحيط بالشاهد الرئيسي، وشغل كل مربع منهما بزخرفة نباتية تتمثل في زهرة رباعية البتلات ذات شكل هندسي، وهذا الشكل يظهر في العديد من شواهد القبور الزيدية في اليمن (شيخة 1، 1984، ص 34؛ الرصاص، 2019، ص 216، 219). وجامتين في منتصف الإطار الجانبي، زينت كل منهما بزهرة نباتية رباعية البتلات ذات شكل هندسي [لوحة (3)، (5)، شكل (1)، (3)].
- يتشابه تصميم الشاهد مع عدد من الشواهد، تعود إلى القرن الحادي عشر الهجري، منها شاهد قبر والده الإمام المتوكل على الله إسماعيل (الكوماني 2، 2021، ص 617) [لوحة (8)، شكل (6)]، الموجود بنفس الضريح، وشاهد قبر تاج العصر بنت عبد الله بن عمر [شكل (11)]، وشاهد قبر السيدة حصينة (الشميري، سيف، 2018، ص 403، 409) [لوحة (4)]، شكل (3)]، وشاهد قبر زوجة عبد الله بن عامر الهادي، وشاهد قبر علي بن صلاح الحمزي، وشاهد قبر موسى بن عبد الله الهادي، وشاهد قبر كاملة بنت عبد الله الهادي [شكل (12)]، وتقع جميعها بمقبرة حوث صعدة (الرصاص، 2019، ص 216، 219، 222).
- من الملاحظات الإلمائية: كتبت كلمة (أزكى)، هكذا (أزكا).

المرثية:

يضم النص أبياتا شعرية، ذكرت فضائل صاحب الشاهد، وهي عبارة عن مرثية تتكون من سبعة وعشرين بيتا، وقد تعذر العثور على قائل هذه الأبيات في المصادر التي اطلع عليها الباحث، ونصها كالآتي:

ضريح أمير المؤمنين المؤيد بمولاه رب العالمين محمد
ضريح به اسأل من إلهك كلما تؤمل واستدفع به السوء تسعد
ضريح إمام عظم الله شأنه [وقال له] في ذروة المجد فاصعد
وأعين آل القاسم بن محمد وكل عليم فاضل [ومسود]
[خلته] لأن يدعو وهم عنده معا وقالوا له خذ عقد عهد مؤكد
فكانوا له في غزوه وجهاده البغاة وأهل النكث أطوع مسعد
وأظهر أحكام الرسول اجتهاده فلم تلتبس من فهمه المتوقد
وفي العدل والتوحيد صنف [غير مقروء] وانشرح منه صدر الموحد
وفتواه أهل العلم في كل مشكل عليهم تريحهم حسن حل المعقد
وأغنى ذوي الحاجات مختلطاتهم وعم البرايا الفضل من كفه الندي
وقد فاق في صوم وأكل وملبس وأحيا [بليل] نسك أهل التزهّد
عليه من الرحمن أزكى سلامه بمولده والموت والبعث في غد

ويستكمل الأبيات بنص آخر فيه سجع، يبدأ من السطر العاشر: (اللهم اجعل شريف صلواتك وسلامك وزليف بركاتك وإكرامك وكثيف تحياتك وإنعامك لساكن هذا الضريح ذي الورع الشحيح والمعتقد الصحيح والفضل البادي في الناس الصريح،.....)، ويختتم بذكر اسم صاحب الشاهد وتاريخ وفاته.

يلاحظ أن القصيدة أشارت إلى دور العلماء في إقناع الإمام المؤيد بالله بالقبول بالدعوة لنفسه بالإمامة، بسبب امتناعه عنها، وهذا ما أكدته صاحب أهل الكساء أن الإمام محمد ظل هو والعلماء في مراجعة طويلة، من أجل أن يقبل بالدعوة لنفسه، حتى أقنعوه وبإيعابه الأعيان من العلماء وجميع أهل العقد والحل (أبو طالب، 2007، ص 249).

وهناك نماذج عديدة من الشواهد القبورية في اليمن التي ظهرت فيها أبيات شعرية ضمن نصوص الشواهد، ومن أبرزها مجموعة من شواهد قبور الأئمة الزيدية في الدولة القاسمية (ابن أبي الرجال، 2004، 98/2؛ سعيد، 2008، ص 107؛ المطاع، 2004، ص 58؛ الكوماني، 2021، ص 614)، منها شاهد قبر عبد الله بن الهادي بن إبراهيم بن علي بن المرتضى المتوفى 840هـ (سعيد، 2010، ص 1399). وشاهد قبر القاضي الفقيه حسين عبد الله الدواري، في صعدة (المطاع، 2002، ص 102)، وشاهد قبر السيدة حصينة في دراسة لنقش إسلامي شاهدي لامرأة من كوكبان (الشميري، سيف، 2018، ص 392)، وشواهد قبر الإمام الحسن بن القاسم، وشاهد قبر المتوكل على الله إسماعيل (الكوماني، 2021، ص 617، 623).

المبحث الثاني: دراسة شاهد قبر عماد الدين يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد

يقع الشاهد في ضريح الإمام المتوكل على الله إسماعيل، في النافذة الغربية من الواجهة الجنوبية [الوحة (6)، شكل (3)].

وصف الشاهد:

عبارة عن لوح حجري من البلق، مستطيل الشكل، يبلغ ارتفاعه (0.90م وعرضه 0.75م)، بحالة جيدة من الحفظ، نفذت عليه أشرطة كتابية أفقية ورأسية بخط الثلث، وبأسلوب الحفر البارز، وزعت كالآتي:

- أشرطة أفقية، على هيئة عقد، تملأ نص الشاهد.

- نص الشاهد ويتكون من ثمانية سطور أفقية.

- إطار يحيط بنص الشاهد من ثلاثة جوانب.

- أشرطة أفقية تملأ نص الشاهد

يملأ نص الشاهد ثلاثة عقود زخرفية، بعضها فوق بعض، الأول عبارة عن عقد نصف دائري ذي فصوص نحو الداخل، نفذ بباطن العقد سطران من الكتابات نصهما: (لا إله إلا الله محمد رسول الله علي ولي الله عليهما صلوات الله).

وأسفل منه العقد الثاني، وهو عبارة عن عقد مفصص زين باطنه بكتابة نصها من قوله تعالى: ﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾، ويستكمل النص أسفل العقد في شريط أفقي: ﴿اللَّهُ الصَّمَدُ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ [الإخلاص: 1، 2، 3، 4].

العقد الثالث عبارة عن عقد نصف دائري، كتب على واجهته، آيات قرآنية من قوله تعالى: ﴿يُبَشِّرُهُمْ رَبُّهُمْ بِرَحْمَةٍ مِّنْهُ وَرِضْوَانٍ وَجَنَّاتٍ لَّهُمْ فِيهَا نَعِيمٌ مُّقِيمٌ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا إِنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ﴾ [التوبة: 21، 22]. وأسفل هذا العقد يبدأ نص الشاهد، ويزين كوشات العقد الأوسط والأسفل زخارف نباتية، قوامها زهرة خماسية البتلات، وأشكال هندسية تشبه القوس، لكنها غير متقنة.

الإطارات الجانبية:

يحيط بنص الشاهد من ثلاثة جوانب إطار يبدأ من أعلى جهة اليمين، وينتهي أعلى جهة اليسار، ويتضمن آيات قرآنية في الإطار الأيمن لجزء من آية الكرسي: ﴿اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي



الْأَرْضِ مَنْ)، وتستمر في الإطار الأسفل: ﴿ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ﴾، وتستكمل في الإطار الأيسر: ﴿وَمَا خَلَقَهُمْ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾ [البقرة: 255].

نص الشاهد:

يتكون نص الشاهد من ثمانية أسطر، تضمنت اسم وألقاب صاحب الشاهد:

- 1- هذا ضريح سيدي مولاي السيد الأفضل
 - 2- الورع الجليل الأكمل الزكي الناشئ في
 - 3- طاعة الله تعالى عماد الدين يحيى ابن أمير المؤمنين
 - 4- المؤيد بالله رب العالمين محمد ابن أمير المؤمنين المتوكل على
 - 5- الله إسماعيل بن أمير المؤمنين بن القاسم محمد بن علي بن رسول الله صللم
 - 6- كانت وفاته رحمه الله تعالى صبح يوم الخميس ثامن عشر شهر جمادى الأولى سنة
 - 7- أربع وتسعين وألف قضى نجل مولانا العماد مكرما وغاب إلى جنات عدن.
 - 8- عن الدنيا ولاحت له البشرية بتاريخ موته ألا في جنان الخلد يحيى مسكنه.
- ويوجد توقيع الصانع أسفل الشاهد تحت الإطار الأسفل وكتب بخط صغير، ونصه: [...] نتيجة كسر ربما تكون (بخط) [ال] فقير إلى الله صلاح بن محمد السوداني غفر الله له ولوالديه ولجميع المسلمين. [لوحة (7)، شكل (5)].

التعليق على الشاهد:

- نفذت الكتابة بخط الثلث، وبأسلوب الحفر البارز.
- تضمن نص الشاهد اسم وألقاب يحيى ابن الإمام المؤيد بالله، الذي أغفلت المصادر التاريخية ذكره، بحسب ما اطلع عليه الباحث من مصادر.
- يحدد تاريخ وفاته باليوم والشهر والسنة، كالآتي: (صباح يوم الخميس 18 شهر جمادى الأولى من سنة 1094 هجرية).
- يلاحظ أن وفاته قبل وفاة والده الإمام المؤيد بالله محمد، الذي توفي سنة (1097 هجرية).
- وقد أشار صاحب بغية المريد إلى أولاد الإمام المؤيد وعددهم تسعة أبناء، ومنهم يحيى الذي قال عنه: "أما يحيى بن المؤيد فلا أعلم له بعقب" (ابن الرشيد، 2010، ص 463)، وموته وهو صغير يرر عدم وجود ذرية له.
- تضمنت كتابات الشاهد مآثورات دينية، وآيات قرآنية، من سورة الإخلاص وسورة التوبة وسورة البقرة.
- يحمل توقيع الصانع صلاح بن محمد السوداني. وهو الصانع نفسه لشاهد قبر والده الإمام المؤيد بالله.
- يتخذ الجانب الأعلى من الشاهد هيئة عقود، وهي من خصائص شواهد قبور نهاية القرن الحادي عشر الهجري (المطاع 1، 2000، ص 501)، التي خصصت لكتابة الشهادات، وهذه السمة استمرت مع شواهد القرن الثاني عشر الهجري (المطاع 18م) (المطاع 1، 2000، ص 584؛ سعيد 4، 2008، ص 111) [شكل (7)].
- يشبه تصميم هذا الشاهد تصميم شاهد قبر الإمام المنصور بالله الحسين (ت: 1160 هجرية) (سعيد 3، 2006، ص 138) [شكل (8)].
- في أسفل العقد السابق عقد آخر نفذت عليه البسملة بخط عريض.
- هناك بعض الأخطاء الإملائية، منها: كتبت كلمة (الدنيا)، هكذا (الدين)، وهذه من الأخطاء الشائعة التي يمكن مشاهدتها في كثير من الكتابات في الآثار اليمنية (الحداد 2، 2008، ص 81).

- أطلق على الشاهد ضريحاً، بقوله (هذا ضريح) وهذه العبارة سبق مشاهدتها في شاهد قبر والده (الكوماني 2، 2021، ص 621)، ويمكن مشاهدتها في معظم الشواهد القبورية في اليمن (المطاع 2، 2002، ص 102؛ سعيد 5، 2010، ص 1399؛ الرصاص، 2019، ص 217).

- جاء تاريخ وفاة صاحب الشاهد بحساب الجُمَّل في آخر سطور نص الشاهد، في الجملة: (ألا في جنان الخلد يحيى مسكنه).

ألا في جنان الخلد يحيى مسكنه											
ا	ل	ا	ف	ي	ج	ن	ا	ن	ا	ل	خ
1	30	1	80	10	3	50	1	50	1	30	600
ل	د	ي	ح	ي	ى	م	س	ك	ن	ه	
30	3	10	8	10	1	40	60	20	50	5	
1094											المجموع

المبحث الثالث: الألقاب الواردة في النصوص

تضمنت الدراسة مجموعة من الألقاب تخص الإمام المؤيد بالله محمد، وابنه عماد الدين يحيى، وبعضها تخص أجدادهم، وهي:

أسير: وقد أضيف لفظ (أسير) (ابن القلانسي، 1983، ص 546)، إلى ألفاظ لتكوين ألقاب مركبة، مثل: (أسير ذنبه والراجي عفوره (جار الله، 2004، ص 318)، أسير الهوى (العريفي، 1985، 39/1؛ السيد، 1990، ص 28)، ضمن ألقاب صلاح بن محمد السوداني. وهو من الألقاب التي وردت بكثرة في عدد من المنشآت الإسلامية في محافظة ذمار، ومنها نصوص مسجد المنوح، ضمن ألقاب يوسف الحرازي (الكوماني 4، 2022، ص 101)، وفي نصوص مسجد الوحش، ضمن ألقاب أحمد بن الوحش. وفي نصوص مصحف مكتب الأوقاف بدمار، ضمن ألقاب علي بن عيسى بن زكريا الخيواني. وفي نصوص مسجد حلفة، ضمن ألقاب بني جعران (الكوماني 3، 2022، ص 300).

الأفضل: أفعال التفضيل من الفضل بمعنى الزيادة (القلقشندي، 1987، 8/6)، والمراد الزيادة في الفضيلة (الباشا، 1987، ص 164؛ المطاع 1، 2000، ص 587)، وجد مسجلاً ضمن ألقاب عماد الدين يحيى ابن المؤيد بالله، وهو من الألقاب التي وجدت ضمن ألقاب الإمام المتوكل على الله إسماعيل (الكوماني 2، 2021، ص 628). وأيضاً وجد ضمن ألقاب الأئمة والعلماء الزيدية في عدد من المنشآت الإسلامية الأثرية بمحافظة ذمار. من أبرزها: نصوص مسجد الوحش، ضمن ألقاب محمد بن الوحش. وألقاب الوحش بن سعيد بن أبي بكر بن عمر. وفي نصوص مسجد حلفة ضمن ألقاب عمر بن أحمد بن موسى (الكوماني 1، 2020، ص 477؛ الكوماني 3، 2022، ص 301).

الإمام: معناه القدوة، استعمل هذا اللقب كاسم لوظيفة من يلي أمور المسلمين (المطاع 1، 2000، ص 554)، وكان لقب الإمام يطلق في أول الأمر على من يلي أمور المسلمين، ثم أطلق على كبار رجال الدين، ثم أطلق على أهل الصلاح، والزهد، والعلم، والشريعة، وقد جرى العرف على إطلاقه على سيدنا علي بن أبي طالب (عليه السلام) (القلقشندي، 1987، 38/6؛ الباشا، 1987، ص 166؛ المطاع 1، 2000، ص 555). ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد. وهو من الألقاب التي وجدت بكثرة في المنشآت الزيدية في محافظة ذمار (الكوماني 1، 2020، ص 479؛ الكوماني 3، 2022، ص 301).



الجاعل: اسم فاعل من الجعل (الزبيدي، 2001: 207/28)، وأضيف له بعض الألفاظ لتكوين ألقاب مركبة، ومنها: الجاعل لهم عنده الجاه المكين)، ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد.

الجليل: الجليل في اللغة: العظيم (القلقشندي، 6، 10/1987)، وجد مسجلاً في شاهد القبر الثاني ضمن ألقاب يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد (ت: 1094 هجرية).

الخافض: اسم فاعل من الخفض، والخفض ضد الرفع (ابن منظور، دت: 7/ 145)، ومن أسماء الله تعالى (الخافض)، ويقول جل في علاه: ﴿وَأَخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذَّلِيلِ مِنَ الرَّحْمَةِ﴾ [الإسراء: 24]، ويقصد به التواضع والتذلل، وأضيف له بعض الألفاظ لتكوين ألقاب مركبة، ومنها: (الخافض جناحه)، ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد.

الراجي (الرصاص، 2019، ص 390): من الرجاء، والرجاء نقيض اليأس، وحسن الظن والأمل بوقوع الخير، وقد أضيف لفظ (الراجي) إلى ألفاظ لتكوين ألقاب مركبة، مثل: (الراجي عفو ربه)، والذي وجد ضمن ألقاب صلاح بن محمد السوداني.

وهو من الألقاب التي وردت بكثرة في عدد من المنشآت الإسلامية في محافظة ذمار، ومنها نصوص مسجد الوحش ضمن ألقاب الوحش بن سعيد بن أبي بكر. وفي نصوص مسجد الوحش، ضمن ألقاب أحمد بن الوحش. وفي نصوص مسجد حلفة، ضمن ألقاب بني جعران. وفي نصوص مسجد المنوح، ضمن ألقاب يوسف الحرازي (الكوماني، 2022، ص 102)، وفي نصوص مصحف مكتب الأوقاف بدمار، ضمن ألقاب علي بن عيسى بن زكريا الخيواني (الكوماني، 2022، ص 305).
الزكي: من ألقاب المتدينين من أرباب الأقلام وغيرهم (القلقشندي، 1987: 6/ 5، 14)، يقال التقى الزكي، وجد مسجلاً ضمن ألقاب يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد بن إسماعيل (ت: 1094 هجرية).

السيد: السيد في اللغة المالك والزعيم، وقد أطلق كلقب عام على الأجلاء من الرجال، واصطلح إطلاقه على أبناء الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه (الباشا، 1987، ص 345؛ المطاع، 4، 2006، ص 157؛ الكوماني، 1، 2020، ص 488)، ورد ضمن ألقاب يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد.

الصائم: اسم فاعل من الصوم (ابن منظور، دت، 12/ 350)، وأضيف له بعض الألفاظ لتكوين ألقاب مركبة (سعيد، 1، 1998، ص 89؛ المطاع، 1، 2000، ص 370؛ الرصاص، 2019، ص 400)، ومنها: (الصائم في الهواجر)، ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد.

الصريح: في اللغة بمعنى الخالص من كل شيء (ابن سيده، 2000: 3/ 148)، وقد وجد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد، وهذا اللقب وجد ضمن ألقاب أحمد بن القاسم، في تركيبته الخشبية في مدينة صعدة (المطاع، 1، 2000، ص 369).
العماد: أصل العمداد في اللغة الأبنية الرفيعة، واحدها عمادة، وكان يضاف إلى بعض الكلمات لتكوين ألقاب مركبة، مثل: (عماد الدين) (المطاع، 1، 2000، ص 373؛ الكوماني، 3، 2022، ص 310؛ الكوماني، 5، 2023، ص 299)، وهو من ألقاب التعريف الخاصة، اختص لدى الزيدية باسم العلم (يحيى) (المروني، 1990، ص 82)، وهو من ألقاب الإمام يحيى بن حمزة (ت: 749 هـ)، وأول من تلقب به في اليمن من الأئمة الزيدية الإمام المنصور بالله يحيى بن أحمد بن الإمام الهادي (ت: 334 هـ) (سعيد، 1998، ص 130؛ الرصاص، 2019، ص 405)، ورد ضمن ألقاب عماد الدين يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد (ت: 1094 هجرية).

الفقير: الفقير لغة ضد الغني، وهو من ألقاب التذلل والتواضع إلى الله تعالى (الباشا، 1987، ص 422)، طمعا في ثوابه ومغفرته ورحمته، وقد أضيف لفظ (الفقير) إلى ألفاظ لتكوين ألقاب مركبة (الباشا، 1987، ص 422؛ الحداد، 2006، ص 140)، مثل: (الفقير إلى الله، الفقير إلى رحمة الله، الفقير إلى عفو ربه) (الرصاص، 2019، ص 309)، وجد في شاهد

قبر الإمام المؤيد بالله محمد، بصيغة (الفقير إلى الله)، ضمن ألقاب صلاح بن محمد السوداني، وضمن ألقاب محسن بن محمد سهيل، الذي عمل الشاهد بعنايته وإشرافه.

الفصل: أضيف له بعض الألفاظ لتكوين ألقاب مركبة. ومنها: (الفصل للمراجع والمشاجر)، ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد.

القائم: اسم فاعل من القيام، وأضيف له بعض الألفاظ لتكوين ألقاب مركبة (الباشا، 1987، ص428)، ومنها: (القائم في الدياجر) (المطاع، 2000، ص376)، ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد.

الكامل: اسم فاعل من كمل، وهو الرجل الجامع للمناقب الحسنة (سعيد1، 1998، ص120؛ المطاع1، 2000، ص378)، وجد مسجلاً بصيغة أفعل التفضيل (الأكمل) (الكوماني1، 2020، ص496؛ الكوماني3، 2022، ص301، 302)، ضمن ألقاب يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد بن إسماعيل.

محب: ورد بصيغة: (محب آل النبي)، ضمن ألقاب صلاح بن محمد السوداني، وهذا اللقب ظهر بصيغ أخرى مثل: (محب آل محمد). في عدد من الشواهد في القرن الثاني عشر الهجري في صنعاء وصعدة (خليفة، 1، 1988، ص95؛ سعيد4، 2008، ص107؛ الرصاص، 2019، ص284).

المتحن: وأضيف له بعض الألفاظ لتكوين ألقاب مركبة، ومنها: (المتحن على اليتامى والفقراء والمساكين)، ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد.

المرجع: الذي يتم الرجوع إليه والأخذ برأيه، وأضيف له بعض الألفاظ لتكوين ألقاب مركبة، ومنها: (مرجع الحكام في الحق إلى جادته)، ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد.

المشير: هو الناصح الذي يؤخذ برأيه (الباشا، 1987، ص471)، وأضيف له بعض الألفاظ لتكوين ألقاب مركبة، ومنها: (المشير في الوغى)، ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد.

المنبر: معروف، أضيف له بعض الألفاظ لتكوين ألقاب مركبة، ومنها: (منبر محارب التبتل بعبادته)، ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد.

المنصور بالله: من الألقاب المركبة، والمنصور نعت خاص بالخليفة العباسي أبي جعفر المنصور، ثاني خلفاء بني العباس، ثم نعت به بعد ذلك كثيرون. ويشير إلى أن صاحبه مؤيد من الله (الباشا، 1987، ص512)، وأول من تلقب به من أئمة اليمن المنصور بالله يحيى بن الناصر أحمد بن الهادي إلى الحق (ت: 366هـ/977م) (المطاع1، 2000، ص598؛ سعيد2، 2005، ص242)، وقد ورد في كتابات شاهد قبر الإمام المؤيد بالله محمد ضمن ألقاب جده الإمام القاسم بن محمد (ت: 1029هـ).

الموفق: من الألقاب التي تحمل معنى التأييد من الله (الباشا، 1987، ص516) وأضيف له بعض الألفاظ لتكوين ألقاب مركبة، ومنها: (الموفق فلم يخطئ مراد الله في إرادته)، ورد ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد.

المولى: لقب يطلق في اللغة على السيد والمملوك والعتيق وعلى المنتسب إلى قبيلة (الباشا، 1987، ص516؛ المطاع4، 2006، ص158؛ الحداد1، 2006، ص139)، ورد بصيغة: مولانا، ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل، وفي شاهد قبر ابنه (الكوماني1، 2020، ص500؛ الكوماني3، 2022، ص315؛ الكوماني5، 2023، ص300)، وورد بصيغة: (مولاي)، ضمن ألقاب يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد، في نصوص شاهد قبره.



المؤيد: اسم مفعول مأخوذ من التأييد (القلقشندي، 1987: 32/6)، والمراد أن الله تعالى يؤيده (الباشا، 1987، ص523؛ شيحة2، 1988، ص48)، وأول من تلقب به من الأئمة في اليمن الإمام يحيى بن حمزة (ت: 749هـ/ 1348م) (المطاع1، 2000، ص601؛ جار الله، 2004، ص289؛ المطاع4، 2006، ص158؛ سعيد4، 2008، ص105)، وورد مضاعفاً إلى كلمات أخرى لتكوين ألقاب مركبة مثل: (المؤيد بالله رب العالمين) (سعيد1998، ص120)، وبصيغة (المؤيد بمولاه رب العالمين)، ضمن ألقاب الإمام المؤيد بالله محمد بن القاسم.

الناشئ: من النشأة، وجد مسجلاً كنعيت بصيغة (الناشئ في طاعة الله تعالى)، ضمن ألقاب يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد بن إسماعيل.

الورع: المراد به من يتزه عن الوقوع في الشبهات (القلقشندي، 1987: 34/6)، ومعناه في اللغة التقي (سعيد1، 1998، ص120)، وجد مسجلاً ضمن ألقاب الإمام المؤيد بن المتوكل على الله إسماعيل (ت: 1079هجري)، وضمن ألقاب عماد الدين يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد بن إسماعيل (ت: 1094هجري).

النتائج:

تعد هذه أول دراسة تتناول شاهدي قبر الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل وابنه عماد الدين يحيى. موضحة مضامين النقوش الكتابية علمها، ومن أهمها:

أ- اسم ونسب وألقاب صاحبي الشاهدين.

ب- تحديد تاريخ وفاة الإمام المؤيد بالله باليوم والشهر والسنة، وكذلك تحديد سنة مولده وسنة توليه الحكم.

ج- الكشف عن مريثة شعرية خاصة بالإمام المؤيد بالله محمد، لم يشر إليها مؤرخو الدولة القاسمية، وذلك بحسب ما اطلع عليه الباحث من مصادر.

د- تصحيح بعض المعلومات التاريخية التي وردت عند المؤرخين حول تاريخ وفاة الإمام المؤيد.

هـ- يعود الشاهدان إلى نهاية القرن الحادي عشر الهجري (17م)، وقد حملا خصائص الشواهد في اليمن التي تعود إلى نفس الفترة التاريخية.

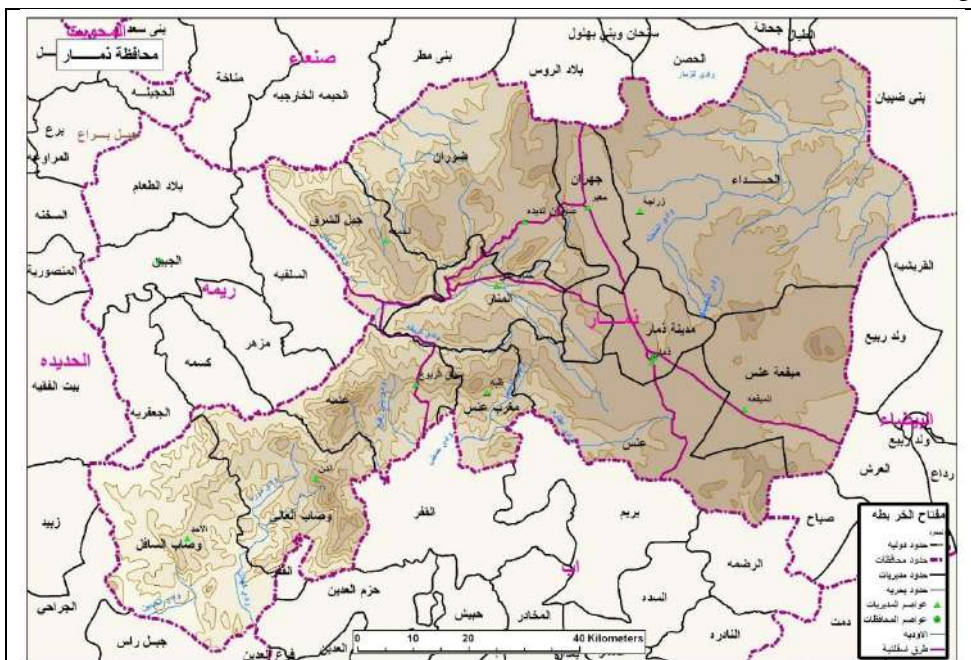
و- التعرف إلى اسم صانع الشاهدين وهو صلاح بن محمد السوداني.

ز- تميز شاهد قبر يحيى بن المؤيد بأنه يحمل خصائص شواهد القبور في نهاية القرن الحادي عشر، من أهمها تشكيل سطور الجزء الأعلى من الشاهد على شكل عقود، يعلو بعضها بعضاً. ويعد من أقدم النماذج التي يزين المنطقة العليا منها عقد زخرفي.

ح- اختلف تصميم شاهدي الدراسة، فقد كان تصميم شاهد قبر المؤيد بالله مختلفاً عن شاهد قبر ابنه رغم أن الصانع هو نفسه للشاهدين، وهو ما يشير إلى حدوث تطور في صناعة شواهد القبور، وهو ما تؤكد عليه الدراسات الحديثة.

ط- أمكن التعرف على الصانع السوداني الذي كان والده من أهم الصناع والذي وقع في عدد من الأعمال في مدينة صنعاء.

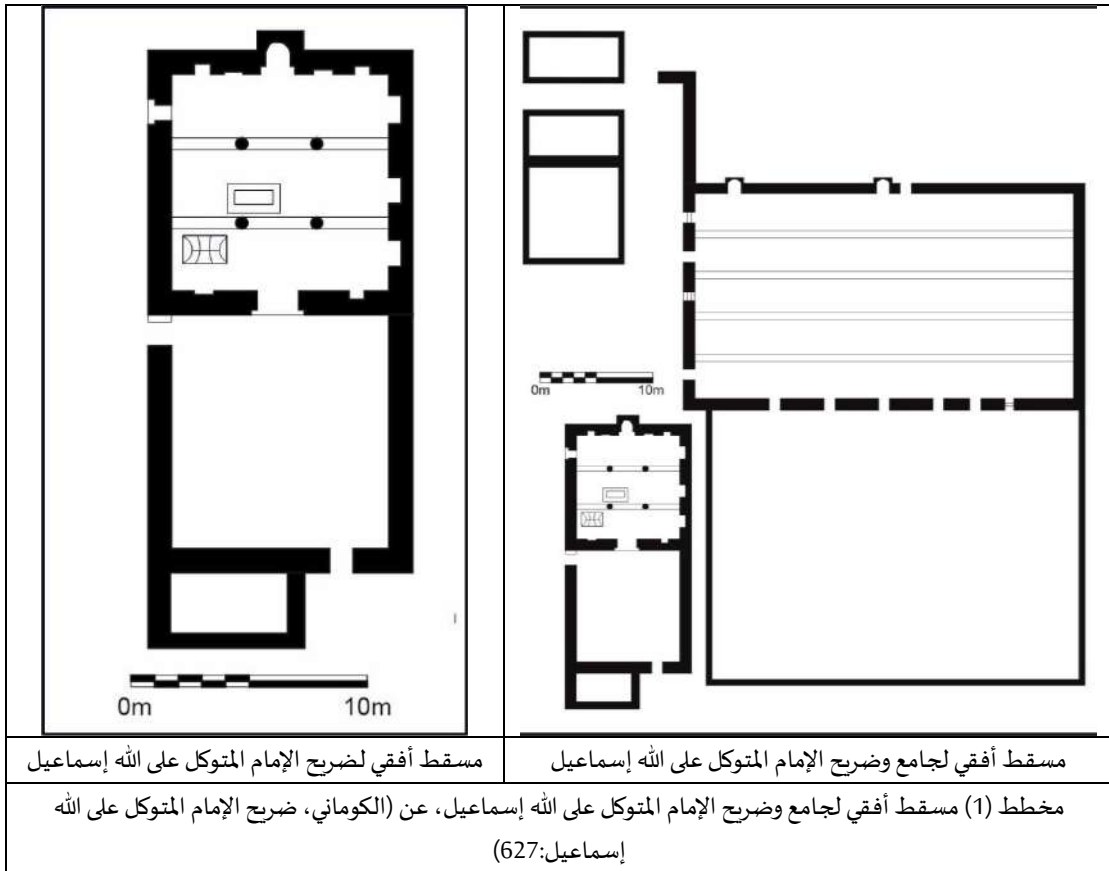
ي- تميز شاهد قبر عماد الدين يحيى ابن الإمام المؤيد بأنه أرخ ووثق شخصية لم تذكرها المصادر التاريخية، ومن خلال الشاهد تبين أن وفاته كانت قبل وفاة والده، ولعل هذا قد يبرر سبب غياب ذكره في المصادر، وربما مات صغير السن.



خارطة (1) مديريات محافظة ذمار (الجهاز المركزي للإحصاء، صنعاء)، عن (الكوماني، ضريح الإمام المتوكل على الله إسماعيل: 627)

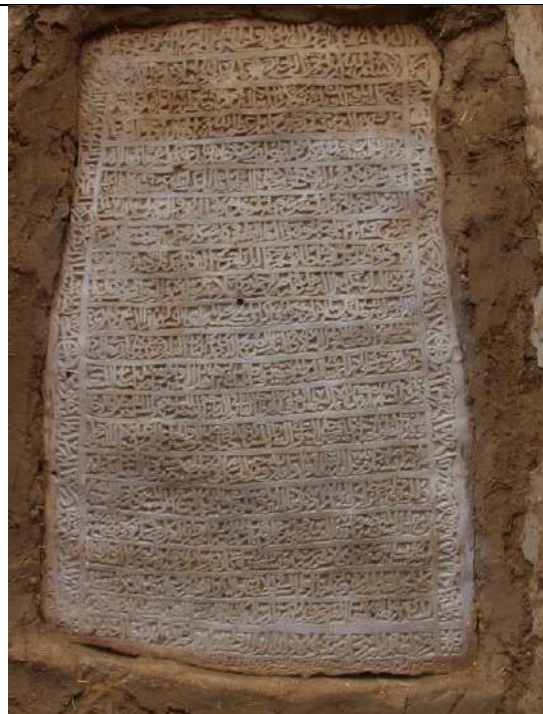
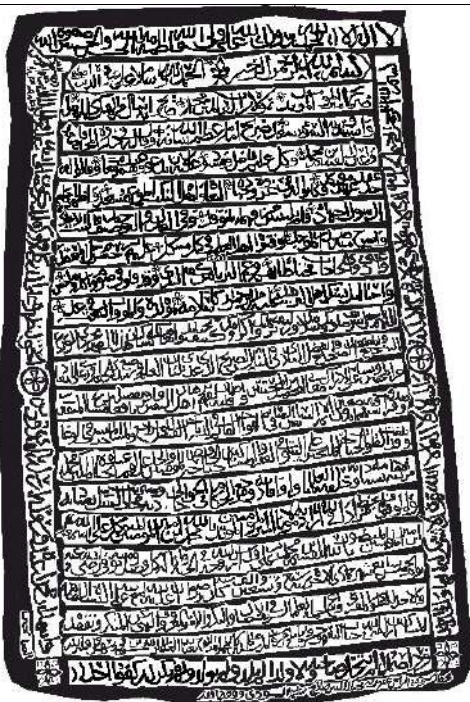


خارطة (2) دمار، ضوران، قرية الحصن (قوئل إرث) عن (الكوماني، ضريح الإمام المتوكل على الله إسماعيل: 627)





لوحة (2) ذمار، ضوران، الحصن، ضريح الإمام المتوكل على الله إسماعيل بن القاسم، تابوت الإمام المؤيد بالله محمد عن
(الكوماني، ضريح الإمام المتوكل على الله إسماعيل: 627)



شكل (1) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر الإمام المؤيد
بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل بن القاسم

لوحة (3) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر الإمام المؤيد بالله
محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل بن القاسم



لوحة (4) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل، توقيع الصانع



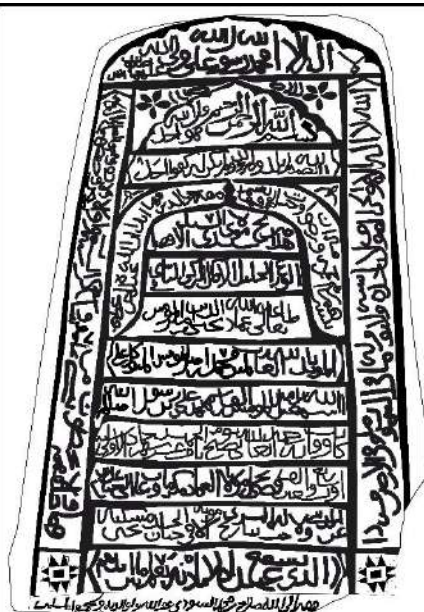
شكل (2) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل، توقيع الصانع



شكل (3) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل، زخارف الشاهد



لوحة (5) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل، زخارف الشاهد



شكل (4) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر عماد الدين يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل



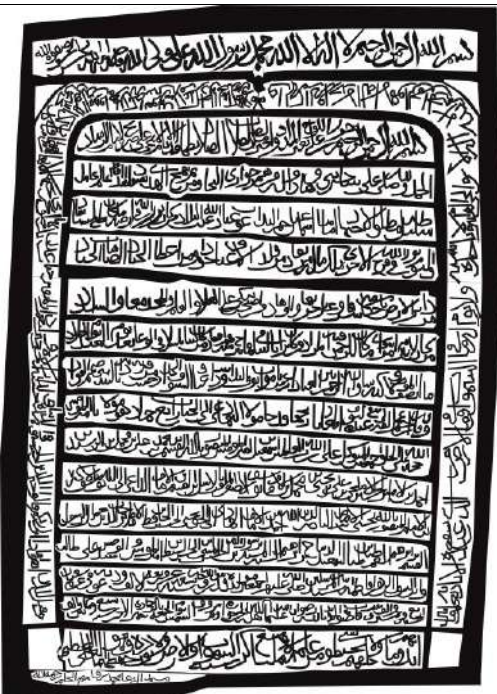
لوحة (6) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر عماد الدين يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل



لوحة (7) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر عماد الدين يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل، توقيع الصانع

هذا القبر لله صلاح محمد السودي عمه الله ولوالده وجميع المسلمين

شكل (5) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر عماد الدين يحيى ابن الإمام المؤيد بالله محمد ابن المتوكل على الله إسماعيل، توقيع الصانع



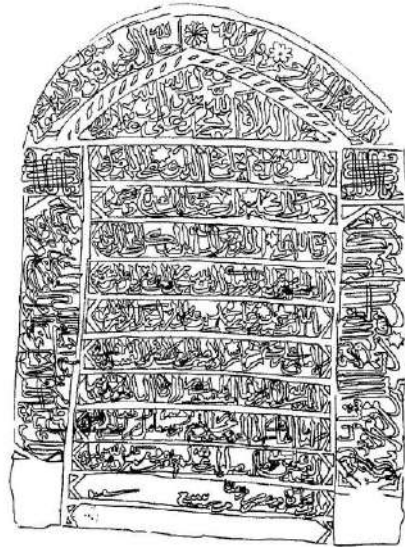
شكل (6) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر الإمام المتوكل على الله إسماعيل بن القاسم عن (الكوماني، ضريح الإمام المتوكل على الله إسماعيل: 640)



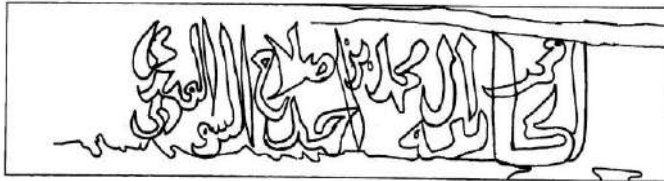
لوحة (8) ذمار، ضوران، الحصن، شاهد قبر الإمام المتوكل على الله إسماعيل بن القاسم عن (الكوماني، ضريح الإمام المتوكل على الله إسماعيل: 640)



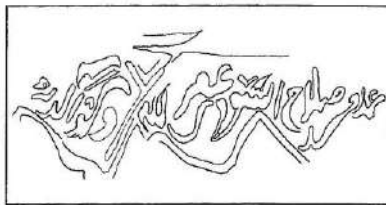
شكل (8) شاهد قبر الإمام المنصور بالله بمسجد الأهر، عن (سعيد، دراسة لشاهد قبر ونص تأسيس للإمام المنصور بالله بمسجد الأهر: 127)



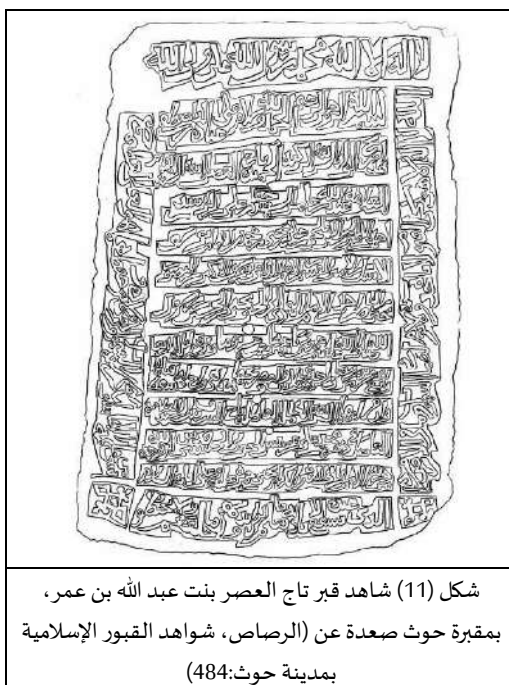
شكل (7) شاهد قبر الإمام المتوكل على الله القاسم بن الحسين 1139هـ / 1727م بقبته الضريحية بمدينة صنعاء، (سعيد، نقش إسلامي شاهدي ومرثية للإمام المتوكل على الله القاسم بن الحسين: 107)



شكل (9) توقيع الصانع أحمد بن صلاح السوداني في شاهد قبر الإمام المتوكل على الله القاسم بن الحسين 1139هـ / 1727م بقبته الضريحية بمدينة صنعاء، (سعيد، نقش إسلامي شاهدي ومرثية للإمام المتوكل على الله القاسم بن الحسين: 113)



شكل (10) توقيع الصانع أحمد بن صلاح السوداني في شاهد قبر الإمام المنصور بالله بمسجد الأهر، عن (سعيد، دراسة لشاهد قبر ونص تأسيس للإمام المنصور بالله بمسجد الأهر: 138)



شاهد قبر علي بن صلاح الحمزي	شاهد قبر زوجة عبد الله بن عامر الهادي
شاهد قبر كاملة بنت عبد الله بن عامر الهادي	شاهد قبر موسى بن عبد الله الهادي
شكل (12) شواهد قبور مقبرة حوث صعدة عن (الرصاص، شواهد القبور الإسلامية بمدينة حوث: 485، 486)	



المراجع:

- الباشا، ح. (1987). *الألقاب الإسلامية في التاريخ والوثائق والآثار*. دار النهضة العربية.
- بالوك، ب. الصكار، ر. (2002). *جامع الحسن بن القاسم في ضوران: دراسة تاريخية ومعمارية لجامع يمني من القرن السابع عشر ميلادي*. نشر المعهد الأمريكي للدراسات اليمنية والمعهد الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية، الأفاق للطباعة.
- جار الله، ع. ع. (2004). *ثلا إحدى حواضر اليمن في العصر الإسلامي تاريخها وآثارها*. وزارة الثقافة والسياحة.
- الجرموزي، م. م. (2004). *النبتة المشيرة إلى جمل من عيون السيرة في أخبار الإمام المنصور بالله القاسم بن محمد (أمة الملك اسماعيل الثور، تحقيق)*. [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة صنعاء.
- الجرموزي، م. م. (2002). *تحفة الأسماع والأبصار بما في السيرة المتوكلية من غرائب الأخبار (عبد الحكيم الهجري، تحقيق؛ ط1)*. دار الإمام زيد بن علي.
- الحبشي، ع. م. (1991). *مذكرات المؤيد بالله محمد بن إسماعيل (ط1)*. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- الحجري، م. أ. (2004). *مجموع بلدان اليمن وقبائلها (إسماعيل الأكوع، تحقيق؛ ط1)*. مكتبة الإرشاد.
- الحداد، ع. ع. (2008). *الأخطاء الكتابية في الكتابات الشاهدية في اليمن (شواهد مدينة صعدة نموذجاً): دراسة تحليلية، أبجديات*. (3)، 78-103.
- الحداد، ع. ع. (2006). *النصوص التأسيسية بجامع معاذ بن جبل بمدينة الجند بتعز مضمونها ودلالاتها التاريخية والإنشائية، مشكاة المجلد المصرية للآثار الإسلامية*. 1، 109-143.
- خليفة، ر. ح. (1992). *الفنون الزخرفية اليمنية في العصر الإسلامي (ط1)*. الدار المصرية اللبنانية.
- خليفة، ر. ح. (1988). *توقيعات الصنع على الآثار والفنون الزخرفية اليمنية. مجلة الإكليل*. (4)، 82-112.
- ابن أبي الرجال، أ. ص. (2004). *مطلع البدور ومجمع البحور في تراجم رجال الزيدية (عبد الرقيب حجر، تحقيق؛ ط1)*. مركز أهل البيت للدراسات الإسلامية.
- ابن الرشيد، ع. م. (2010). *بُغية المريد وأنس الفريد إلى معرفة انتساب ذرية السيد علي بن محمد بن الرشيد (عباس أحمد الخطيب، تحقيق؛ ط1)*. مؤسسة الإمام زيد بن علي الثقافية.
- الرصاص، ح. ل. (2019). *شواهد القبور الإسلامية في مقبرة العشرة بمدينة حوث دراسة في الشكل والمضمون [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة صنعاء.
- زيارة، م. م. (1999). *خلاصة المتون في أبناء ونبلاء اليمن الميمون (ط1)*. مركز التراث والبحوث اليمني.
- الزبيدي، م. م. (2001). *تاج العروس من جواهر القاموس - سلسلة التراث (16)*. (مجموعة من الباحثين، تحقيق). مطبعة حكومة الكويت.
- الزركلي، خ. م. (2002). *الأعلام (ط15)*. دار العلم للملايين.
- سعيد، ع. س. (1998). *الأضرحة في اليمن من القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي وحتى نهاية القرن العاشر الهجري/السادس عشر الميلادي "دراسة أثرية معمارية"* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة صنعاء وجامعة القاهرة.
- سعيد، ع. س. (2006). *دراسة لشاهد قبر ونص تأسيس للإمام المنصور بالله الحسين في القبة الضريحية بمسجد الأهر بمدينة صنعاء، أبجديات*. (1)، 124-149.



- سعيد، ع. س. (2005). عمائر الإمام المهدي عباس الدينية (مساجد) في مدينة صنعاء (1161-1189هـ/1748-1775م) دراسة أثرية معمارية [بحث منشور]. المؤتمر الدولي الخامس للحضارة اليمنية "صنعاء الحضارة والتاريخ" 30 أغسطس-1 سبتمبر 2004، مج 2. جامعة صنعاء.
- سعيد، ع. س. (2008). نقش إسلامي شاهدي وراثية للإمام المتوكل على الله القاسم بن الحسين 1139هـ/ 1727م بقبته الضريحية بمدينة صنعاء. أبجديات. (3)، 104-121.
- سعيد، ع. س. (2010). دراسة لنقش إسلامي شاهدي للسيد عبد الله بن الهادي بن إبراهيم بن علي بن المرتضى المتوفى 840هـ. دراسات في آثار الوطن العربي. (12)، 1396-1416.
- السيد، ف. ص. (1990). معجم الألقاب والأسماء المستعارة في التاريخ العربي والإسلامي (ط.1). دار العلم للملايين.
- ابن سيده، ع. إ. (2000). المحكم والمحيط الأعظم (عبد الحميد هندواي، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الشميري، ف. ع. أ. م.، سيف ع. س. (2018). دراسة لنقش إسلامي شاهدي لامرأة من كوكبان. مجلة الآداب، (7)، 379-417.
- <https://doi.org/10.35696/v1i7.516>
- الشوكتاني، م. ع. (1998). البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع (حسين العمري، تحقيق؛ ط.1). دار الفكر.
- شريحة، م. ع. (1984). دراسة تاريخية وأثرية لشواهد القبور الإسلامية المحفوظة بمتحف قسم الآثار بكلية الآداب. مكتب الجامعة للطباعة.
- شريحة، م. ع. (1988). شواهد قبورية إسلامية من جبانة صعدة باليمن. مكتبة مدبولي.
- ابو طالب، م. ح. (2007). السحر المبين وفتور الحافظ العين فيما سنع من أخبار اليمن وأهله الميامين بالتنصيص والتعيين (1092-1130هـ/1681-1718م) (إيمان مانع، تحقيق) [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة صنعاء.
- ابو طالب، م. ح. (1957). طيب أهل الكساء في أخبار دولة المتوكل على الله بن القاسم (مخطوط مصور). جامعة الملك سعود.
- العرشي، ح. أ. (1985). بلوغ المرام في شرح مسك الختام (الأب أنستاس الكرملي، تحقيق). مكتبة اليمن الكبرى.
- العريفي، أ. ف. (1985). كتاب الألقاب (ط.1). د.ن.
- العمري، ح. ع. (1997). تاريخ اليمن الحديث والمعاصر (922-1336هـ/ 1516-1918م) من المتوكل إسماعيل إلى المتوكل يحيى حميد الدين (ط.1). دار الفكر.
- الغالي، س. س. (1990). الإمام المتوكل على الله إسماعيل بن القاسم ودوره في توحيد اليمن 1054-1087م [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.
- ابن القاسم، ي. ح. (2008). بهجة الزمن في تاريخ اليمن (أمة الغفور الأمير، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الإمام زيد.
- ابن القاسم، ي. ح. (1996). ي. ح. يوميات صنعاء في القرن الحادي عشر للمؤرخ يحيى بن الحسين بن القاسم (1046هـ-1099هـ) (عبد الله الحبشي، تحقيق؛ ط.1). المجمع الثقافي.
- القلقشندي، أ. ع. (1987). صبح الأعشى في صناعة الإنشاء (يوسف علي طويل، تحقيق؛ ط.1). دار الفكر.
- ابن القلانسي، ح. أ. (1983). تاريخ دمشق لابن القلانسي (سهيل زكار، تحقيق؛ ط.1). دار حسان للطباعة والنشر.
- الكوماني، ص. أ. (2020). مساجد مدينة ذمار حتى نهاية القرن 12هـ/ 18م (ط.1)، نور حوران للدراسات والنشر والتراث.
- الكوماني، ص. أ. (2022). الكتابات الإسلامية بمحافظة ذمار حتى نهاية القرن العاشر الهجري- دراسة توثيقية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة صنعاء.



- الكوماني، ص. أ. (2021). ضريح الإمام المتوكل علي الله إسماعيل بن القاسم (ت: 1087هـ/ 1676م)، دراسة أثرية توثيقية، *مجلة الآداب، جامعة ذمار*. (21)، 604-657.
- الكوماني، ص. أ. (2023). ضريح شهداء يوم معبر (941هـ) بمديرية جهران محافظة ذمار، اليمن دراسة أثرية، *مجلة جامعة صنعاء*. 3 (1)، 283-313.
- الكوماني، ص. أ. (2022). مسجد المنوح (9هـ / 15م) عزلة الجنين العالي مديرية مغرب عنس محافظة ذمار، اليمن دراسة أثرية، *مجلة الآداب*. (9)، 79-126.
- المطاع، إ. أ. (2000). *جامع الإمام الهادي إلى الحق والمنشآت المعمارية الملحقة به في مدينة صعدة باليمن دراسة أثرية معمارية مقارنة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة جنوب الوادي.
- المطاع، إ. أ. (2002). شاهد قبر القاضي الفقيه حسين عبد الله الدواري. *الإكليل*. (27)، 100-112.
- المطاع، إ. أ. (2004). شاهد قبر أحمد بن القاسم. *مجلة المسند*. (2)، 55-63.
- المطاع، إ. أ. (2006). شاهد قبر صلاح الدين صلاح بن الحسن، دراسة وتحقيق. *أبجديات*. (1)، 150-165.
- مطهر، ي. م. (د.ت.). *الروض الباسم في معرفة أولاد الإمام القاسم* (مخطوط). معهد أحياء المخطوطات العربية، رقم الملف (4).
- المحقفي، إ. أ. (2011). *معجم البلدان والقبائل اليمنية* (ط.5). مكتبة الجيل الجديد.
- المروني، أ. ح. (1990). *دلالات الأسماء والألقاب والكنى عند اليمنيين. دراسات يمنية*. (41)، 82-92.
- ابن المؤيد، إ. ق. (2001). *طبقات الزيدية الكبرى، القسم الثالث- ويسمى بلوغ المراد إلى معرفة الإسناد* (عبد السلام الوجيه، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الإمام زيد.
- ابن منظور، م. م. (د.ت.). *لسان العرب* (تحقيق: عبد الله البكير، وآخرون، تحقيق). دار المعارف.
- النود، و. ع. (2000). *قيام الدولة القاسمية جذورها وأسس قيامها* (1006هـ/ 1597م – 1054هـ/ 1644م) [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة صنعاء.
- الهمداني، ح. أ. (1990). *صفة جزيرة العرب* (محمد بن علي الأكوخ، تحقيق؛ ط.1). مكتبة الإرشاد.
- الوجيه، ع. ع. (2018). *أعلام المؤلفين الزيدية* (ط.2). مؤسسة الإمام زيد.
- ابن الوزير، ع. ع. (2008). *تاريخ طبق الحلوى وصحاف المن والسلوى، المعروف بتاريخ اليمن خلال القرن الحادي عشر الهجري* (1045 - 1090هـ/ 1635-1680م) (محمد جازم، تحقيق؛ ط.2). مركز الدراسات والبحوث اليمني، مكتبة الجيل الجديد.

References

- Al-Basha, H. (1987). *Islamic Titles in History, Documents, and Antiquities*. Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Balouk, B., & Al-Sakkar, R. (2002). *The Mosque of Al-Hasan ibn Al-Qasim in Duran: A Historical and Architectural Study of a Yemeni Mosque from the 17th Century AD*. Published by the American Institute for Yemeni Studies and the French Institute for Archaeology and Social Sciences, Al-Afaq for Printing.
- Jar Allah, A. A. (2004). *Thula: One of Yemen's Urban Centers in the Islamic Era—Its History and Antiquities*. Ministry of Culture and Tourism.
- Al-Jarmuzi, M. M. (2004). *Al-Nubdha Al-Mushira ila Juml min 'Uyun al-Sira fi Akhbar al-Imam Al-Mansur Billah Al-Qasim ibn Muhammad* (Ummat Al-Malik Isma'il Al-Thawr, Ed.) [Unpublished doctoral dissertation]. University of Sana'a.



- Al-Jarmuzi, M. M. (2002). *Tuhfat al-Asma' wa al-Absar bima fi al-Sira al-Mutawakkiliyya min Ghara'ib al-Akhbar* (Abd Al-Hakim Al-Hajri, Ed.; 1st ed.). Dar Al-Imam Zaid ibn Ali.
- Al-Habshi, A. M. (1991). *Memoirs of Al-Mu'ayyad Billah Muhammad ibn Isma'il* (1st ed.). The University Institution for Studies and Publishing.
- Al-Hajri, M. A. (2004). *Collection of Yemeni Towns and Tribes* (Isma'il Al-Akwa', Ed.; 1st ed.). Al-Irshad Library.
- Al-Haddad, A. A. (2008). Scribal Errors in Islamic Funerary Inscriptions in Yemen: A Case Study of Sa'dah City. *Abjadyat*, (3), 78–103.
- Al-Haddad, A. A. (2006). Foundational Texts at the Mosque of Mu'adh ibn Jabal in Al-Jund, Taiz: Their Content and Historical and Architectural Implications. *Mishkat: The Egyptian Journal of Islamic Archaeology*, (1), 109–143.
- Khalifa, R. H. (1992). *Yemeni Decorative Arts in the Islamic Era* (1st ed.). Egyptian Lebanese House.
- Khalifa, R. H. (1988). Signatures of Artisans on Yemeni Artifacts and Decorative Arts. *Al-Iklil*, (3–4), 82–112.
- Ibn Abi Al-Rijal, A. S. (2004). *Matla' Al-Budur wa Majma' Al-Buhur fi Tarajim Rijal Al-Zaydiyya* (Abd Al-Raqib Hajar, Ed.; 1st ed.). Ahl Al-Bayt Center for Islamic Studies.
- Ibn Al-Rashid, A. M. (2010). *Bughyat Al-Murid wa Uns Al-Farid ila Ma'rifat Intisab Dhurriyyat Al-Sayyid 'Ali ibn Muhammad ibn Al-Rashid* (Abbas Ahmad Al-Khatib, Ed.; 1st ed.). Al-Imam Zaid ibn Ali Cultural Foundation.
- Al-Rassas, H. L. (2019). *Islamic Funerary Inscriptions in the Cemetery of Al-'Asharah in Huth: A Study of Form and Content* [Master's thesis, University of Sana'a, unpublished].
- Zabara, M. M. (1999). *Summary of Texts on the Sons and Nobles of Blessed Yemen* (1st ed.). Yemeni Heritage and Research Center.
- Al-Zubaidi, M. M. (2001). *Taj al-'Arus min Jawahir al-Qamus* – Heritage Series (Vol. 16). (A group of researchers, Eds.). Government Press of Kuwait.
- Al-Zirikli, K. M. (2002). *Al-A'lam* (15th ed.). Dar Al-'Ilm Lilmalayin.
- Saeed, A. S. (1998). *Shrines in Yemen from the 4th/10th Century to the 10th/16th Century AH/CE: An Archaeological and Architectural Study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Sana'a and Cairo University.
- Saeed, A. S. (2006). A Study of the Funerary Inscription and Founding Text of Imam Al-Mansur Billah Al-Husayn in the Dome at Al-Abhar Mosque in Sana'a. *Abjadyat*, (1), 124–149.
- Saeed, A. S. (2005). Religious Buildings of Imam Al-Mahdi Abbas (Mosques) in Sana'a (1161–1189 AH/1748–1775 CE): An Archaeological and Architectural Study [Conference paper]. *5th International Conference on Yemeni Civilization: Sana'a, Civilization and History*, Vol. 2, August 30–September 1, 2004. University of Sana'a.
- Saeed, A. S. (2008). An Islamic Funerary Inscription and Elegy of Imam Al-Mutawakkil 'ala Allah Al-Qasim ibn Al-Husayn (1139 AH/1727 CE) in His Dome in Sana'a. *Abjadyat*, (3), 104–121.
- Saeed, A. S. (2010). A Study of an Islamic Funerary Inscription of Sayyid Abdullah ibn Al-Hadi ibn Ibrahim ibn 'Ali ibn Al-Murtada (d. 840 AH). *Studies in Arab National Heritage*, (12), 1396–1416.
- Al-Sayyid, F. S. (1990). *Dictionary of Nicknames and Pseudonyms in Arab and Islamic History* (1st ed.). Dar Al-'Ilm Lilmalayin.
- Ibn Sida, A. I. (2000). *Al-Muhkam wa Al-Muhit Al-A'zam* (Abd Al-Hamid Hindawi, Ed.). Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.
- Al-Shamiri, F. A.-G. M., & Seif, A. S. . (2018). A Study of an Islamic Inscription Tombstone to a woman from Kokban . *Journal of Arts*, 1(7), 379–417. <https://doi.org/10.35696.v1i7.516>
- Al-Shawkani, M. A. (1998). *Al-Badr Al-Tali' bi Mahasin man Ba'da Al-Qarn Al-Sabi'* (Husayn Al-'Amri, Ed.; 1st ed.). Dar Al-Fikr.
- Shiha, M. A. (1984). *A Historical and Archaeological Study of Islamic Funerary Inscriptions Preserved in the Museum of the Department of Antiquities, Faculty of Arts*. University Printing Office.
- Shiha, M. A. (1988). *Islamic Funerary Inscriptions from the Sa'dah Cemetery in Yemen*. Madbouly Library.



- Abu Talib, M. H. (2007). *The Manifest Magic and the Eyes' Slumber about What Occurred of the History of Yemen and Its Noble People by Name (1092–1130 AH/1681–1718 CE)* (Iman Mani', Ed.) [Unpublished master's thesis]. University of Sana'a.
- Abu Talib, M. H. (1957). *The Fragrance of Ahl al-Kisa in the History of the Reign of Al-Mutawakkil 'ala Allah ibn Al-Qasim* [Photocopied manuscript]. King Saud University.
- Al-'Arshi, H. A. (1985). *Bulugh Al-Maram fi Sharh Musk Al-Khitam* (Father Anastas Al-Karmali, Ed.). Yemen Grand Library.
- Al-'Arifi, A. F. (1985). *The Book of Titles* (1st ed.). N.p.
- Al-'Amri, H. A. (1997). *Modern and Contemporary History of Yemen (922–1336 AH/1516–1918 CE): From Al-Mutawakkil Isma'il to Al-Mutawakkil Yahya Hamid Al-Din* (1st ed.). Dar Al-Fikr.
- Al-Ghalebi, S. S. (1990). *Imam Al-Mutawakkil 'ala Allah Isma'il ibn Al-Qasim and His Role in Unifying Yemen (1054–1087 AH)* [Unpublished master's thesis]. King Abdulaziz University.
- Ibn Al-Qasim, Y. H. (2008). *The Delight of Time in the History of Yemen* (Ummat Al-Ghafur Al-Amir, Ed.; 1st ed.). Imam Zaid Foundation.
- Ibn Al-Qasim, Y. H. (1996). *Chronicles of Sana'a in the 11th Century AH by Historian Yahya ibn Al-Husayn ibn Al-Qasim (1046–1099 AH)* (Abdullah Al-Habshi, Ed.; 1st ed.). Cultural Foundation.
- Al-Qalqashandi, A. A. (1987). *Subh Al-A'sha fi Sina'at Al-Insha'* (Yusuf Ali Tawil, Ed.; 1st ed.). Dar Al-Fikr.
- Ibn Al-Qalansi, H. A. (1983). *History of Damascus by Ibn Al-Qalansi* (Suhail Zakkar, Ed.; 1st ed.). Dar Hassan for Printing and Publishing.
- Al-Kumani, S. A. (2020). *Mosques of Dhamar City until the End of the 12th Century AH/18th Century CE* (1st ed.). Nour Houran for Studies and Heritage Publishing.
- Al-Kumani, S. A. (2022). *Islamic Inscriptions in Dhamar Governorate until the End of the 10th Century AH: A Documentary Study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Sana'a.
- Al-Kumani, S. A. (2021). The Tomb of Imam Al-Mutawakkil 'ala Allah Isma'il ibn Al-Qasim (d. 1087 AH/1676 CE): An Archaeological and Documentary Study. *Journal of Arts, University of Dhamar*, (21), 604–657.
- Al-Kumani, S. A. (2023). The Tomb of the Martyrs of the Day of Ma'bar (941 AH) in Jahran District, Dhamar, Yemen: A Study.





World Heritage Sites in Danger in Northwestern Syria: The High Mountain Park No. (6)

Dr. Anas Ahmad Haj Zeidan^{*}

anas.haj.zeidan@idlib-university.com

Abstract:

This study aims to explore the World Heritage sites in northwestern Syria, officially designated as "parks," encompassing a group of archaeological sites known as the "Limestone Massif." The study focuses on the High Mountain Park No. (6), examining its historical, archaeological, and architectural significance. Additionally, it explores the criteria for its inclusion on the World Heritage List in 2011 and highlights the major damages and violations affecting the park's key sites (Qalb Loze, Al-Kfeir, and Qarqbizeh) amid the Syrian war. These threats risk the removal of these sites from the World Heritage List and their placement on the List of World Heritage in Danger (the "Red List"), particularly due to the absence of active monitoring and enforcement by international organizations responsible for safeguarding global cultural heritage. The findings revealed that while some damage has occurred in the High Mountain Park, it does not yet constitute severe destruction that would permanently disfigure its archaeological features. Such damage primarily stems from deteriorating economic conditions during the Syrian war, leading to poverty, deprivation, and limited employment opportunities, which have driven some individuals to engage in illicit excavations (clandestine digging).

Keywords: Parks, Syrian Archaeology, Limestone Massif, World Heritage List, Ancient Villages.

^{*}Ph.D. in Ancient Near Eastern Archaeology, Department of History, Faculty of Arts and Humanities, University of Idlib, Syria.

Cite this article as: Zeidan, A. A. H. (2025). World Heritage Sites in Danger in Northwestern Syria: The High Mountain Park No. (6), *Journal of Arts*, 13(2), 829-852. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2610>

© 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.



مواقع التراث العالمي المهدد بالخطر في شمال غرب سورية: بارك الجبل الأعلى - رقم (6)

د. أنس أحمد حج زيدان *

anas.haj.zeidan@idlib-university.com

المُستخلص:

يرمي هذا البحث إلى دراسة مواقع التراث العالمي في شمال غرب سوريا المسجلة على قائمة التراث العالمي، المعروفة اصطلاحًا بالباركات (المنتزهات)، المتضمنة عددًا من المواقع الأثرية، التي تعرف بـ (الكتلة الكلسية)، كما يهدف البحث إلى تسليط الضوء على الباركات الأثرية من خلال دراسة مواقع بارك الجبل الأعلى رقم (6) تاريخيًا وأثرًا ومعماريًا، والتطرق إلى معايير إدراج هذه المواقع على لائحة التراث العالمي عام 2011م، وأهم الأضرار والمخالفات في مواقع البارك الأعلى (قلب لوزة - الكفير - قرقبيزة)، في ظل الحرب السورية، التي بدورها تهدد هذه المواقع بإزالتها من لائحة التراث العالمي، ووضعها على لائحة التراث المهدد بالخطر، وتعرف باسم (اللائحة الحمراء)، وخاصة في ظل غياب دور الهيئات والمؤسسات الدولية المعنية والمختصة بحفظ الإرث الحضاري العالمي، من خلال القيام بجولات مراقبة ومتابعة ميدانية لمعايير التسجيل، وتطبيق قرارات المؤتمرات الدولية ذات الشأن والصلة، وتوصل البحث إلى أنه قد حصلت بعض الأضرار في مواقع بارك الجبل الأعلى، وهي أضرار ليست بالأضرار الجسيمة التي تؤدي إلى تشويه المعالم الأثرية في مواقع بارك الجبل الأعلى. وأن مثل هذه الأضرار جاءت نتيجة تردّي الأوضاع الاقتصادية في ظل الحرب السورية، ومن نتائجها الفقر والعوز وقلة فرص العمل، مما دفع بعض الأشخاص للبحث عن الآثار (التنقيب السري).

الكلمات المفتاحية: الباركات، الآثار السورية، الكتلة الكلسية، لائحة التراث العالمي، القرى الأثرية.

* دكتور في آثار الشرق القديم، قسم التاريخ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة أديب، سوريا.

للاقتباس: زيدان، أ. أ. ح. (2025). مواقع التراث العالمي المهدد بالخطر في شمال غرب سورية: بارك الجبل الأعلى - رقم (6)، مجلة الآداب، 13 (2)، 829-852. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2610>

© 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:

إنّ البارات الأثرية (المتنزهات) المسجلة على لائحة التراث العالمي في شمال غرب سورية، تضم عدداً من المواقع الأثرية الهامة التي تُعرف بمواقع التراث العالمي، والتي تُعتبر من أكبر تجمّعات المواقع الأثرية في العالم، حيث يبلغ عددها حوالي 700 قرية أثرية، والتي أُضيفت في عام 2011م إلى لائحة اليونسكو للتراث العالمي.

يتميّز المشهد الثقافي المحفوظ بشكل جيّد لهذه المواقع بأنّه شهادة استثنائية عن الحياة الرّيفيّة في العصور القديمة، وبشكلٍ خاصٍ خلال الفترة البيزنطيّة. وقد تعرّضت هذه البارات الأثرية خلال الحرب السوريّة للتخريب والتّعدّيات على نطاقٍ واسعٍ، وكان من بينها بارك جبل الأعلى، الذي يعتبر من البارات التي لها دور ثقافي وسياسي في حياة المجتمع المحلي، ولكن رغم هذه الأهمية الكبيرة ذات القيمة التاريخيّة والفنيّة والسّياحيّة البارزة لم يسلم هذا البارك من آثار الحرب الأهليّة السوريّة منذ عام 2011م، والتي استمرّت حتى نهاية عام 2024م، ولم تحظْ هذه المواقع بالأهميّة التي تستحقّها.

فقد تنوّعت الأضرار والانتهاكات التي تعرّض لها بارك جبل الأعلى بدءاً من القصف والاستخدام العسكري، إلى التّجريف والتّنقيب غير المشروع، بالإضافة إلى أضرار زلزال فبراير 2023م، ورغم أهميّة المواقع الأثرية الموجودة في بارك جبل الأعلى، وما تعرّضت له من انتهاكاتٍ وأضرارٍ، فإنه لم يصدر حتّى الآن أي مقال أو بحث يوثّق كل ذلك، فلم تكتب عنه سوى بعض التّقارير البسيطة غير العلميّة.

يهدف هذا البحث إلى إعداد دراسة ميدانيّة لتوثيق الحالة الرّاهنة لبارك جبل الأعلى، وكافّة التّعدّيات والأضرار التي تعرّض لها من عام 2011م حتى عام 2024م، وتقييم الأخطار التي يمكن أن تؤثر على البارك مستقبلاً إن لم تتمّ التّدخلات لتأمين الحماية للبارك، لتكون هذه الورقة البحثيّة بمثابة وثيقة تقيّم الأضرار التي لحقت بالمواقع الأثرية في هذا البارك، وتكون نموذجاً لتوثيق القرى القديمة الأثرية المسجّلة على لائحة التراث العالمي في منطقة شمال غرب سورية، من أجل خلق فرص للقيام بأعمال ترميم حقيقيّة؛ لإعادة تلك المواقع لما كانت عليه، وأن يكون العمل بها أولويّة دوليّة في فترة ما بعد الحرب، وإعادتها كمركزٍ مهمٍّ لجذب الزوّار.

مشكلة البحث: يحاول البحث طرح مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها، ومن ذلك:

- 1- ما المعايير التي تنطبق على مواقع التراث العالمي في بارك جبل الأعلى لتسجيله على قائمة التراث العالمي؟
- 2- ما الوضع الرّاهن للمواقع الأثرية التي تنتشر في بارك جبل الأعلى؟
- 3- ما أنواع الانتهاكات التي تعرّض لها بارك جبل الأعلى منذ 2002 حتى الآن؟ وما مدى خطورتها وتأثيرها على معايير التّسجيل؟
- 4- ما الأضرار التي خلفها زلزال فبراير في مواقع البارك؟

أهميّة البحث:

تكمّن أهميّة هذا البحث في تسليط الضوء على الحالة الرّاهنة للمعالم المعماريّة الأثرية في مواقع جبل البارك الأعلى – رقم (6)، (قلب لوزة- الكفير- قرقبيزة)، المدرجة على لائحة التراث العالمي عام 2011م، والمصنفة على لائحة التراث العالمي المهدد بالخطر الصادرة عن منظمة اليونسكو عام 2013م، وذلك لتعرض مواقع البارات الأثرية في الكتلة الكلسية في شمال غرب سورية لتعدّيات وانتهاكات مختلفة من حيث درجة الخطورة، نتيجة للأحداث التي مرت بها سورية في ظل الحرب السوريّة، التي كانت بداياتها في عام 2011م، واستمرّت حتى نهاية العام 2024م.



أهداف البحث:

تبرز أهداف البحث من خلال المعاينة الحسية والميدانية لرصد التعديلات والأضرار التي لحقت بمواقع جبل البارك الأعلى، وإبراز عوامل الخطر التي تشكّلها هذه التعديلات، والتي من الممكن أن تطال القيمة الاستثنائية التي تمّ بموجبها التسجيل على قائمة التراث العالمي، وتحديد الآليات المتاحة لتلافي المخاطر التي تهدد المواقع التراثية المسجلة على لائحة التراث المهدد بالخطر بغية إبقائها في لائحة التراث العالمي، وذلك من خلال مناقشة أهم المواثيق والمعايير الدولية في الحفاظ على التراث الحضاري في ظل الحروب.

كما تأتي أهمية الدراسة من كونها تدرس الموضوع في فترة الحرب السورية التي بدأت عام 2011م، وكانت أحداثها مواتية لضرورة القيام بمثل هذه الأبحاث لتكون توصياتها هادفة إلى تحسين واقع التراث الحضاري والحفاظ على الهوية الثقافية.

حدودُ البحثِ ومُجتمَعُه:

يدور البحث في معرفة أهم أشكال وأنواع الأضرار والانتهاكات التي لحقت بمواقع جبل البارك الأعلى في شمال غرب سورية في ظل الحرب السورية، ودور المجتمع المحلي والمختصين من آثاريين وأكاديميين في الحفاظ على التراث الحضاري. منْهَجُ البَحْثِ:

اعتمد البحث على الزيارات والمشاهدات الميدانية التي قام بها الباحث، بالإضافة إلى المنهج الاستقرائي في الوقوف على كتابات الرحالة والمؤرخين الكلاسيكيين حول المباني في المواقع الأثرية المسجلة في لائحة التراث العالمي في شمال غرب سورية بشكل عام، وعن كنائس هذه القرى بشكل خاص، كما اعتمد المنهج الوصفي لوصف مواقع جبل البارك الأعلى تاريخياً وأثرياً (قلب لوزة – الكفير – قرقبيزة)، ومن ثم وصف أهم الأضرار والتعديلات في هذه المواقع، وتحليل أثر هذه التعديلات وطرق وآلية علاجها، بهدف استمرارية تسجيلها على لائحة التراث العالمي، مع بيان نسبة الخطورة التي تتعرض لها المواقع المسجلة على قائمة التراث العالمي في شمال غرب سورية.

1. الإطار الزمني والمكاني لبارك الجبل الأعلى:

تتموضع الباركات (المتنزهات) الأثرية في شمال غرب سورية ضمن منطقة تضاريسية، عبارة عن سلسلة من الجبال المتفاوتة الارتفاع، التي يتراوح ارتفاعها بين 900م، و400م، والتي أطلق عليها الجيولوجيون منطقة كارس (الكتلة الكلسية أو الجيرية) (قاضي، وآخرون، 2013، ص 1، 2)، وتنقسم بدورها إلى كتلتين رئيسيتين، هما: جبل سمعان في الشمال وجبل الزاوية في الجنوب، تتوسطهما سلسلة جبال منها الجبل الأعلى والجبل الوسطاني وجبل باريشا (عبد الكريم، 2011، ص 11-15). الخريطة رقم (1).

وتنتشر الباركات الأثرية التي بلغ عددها ثماني تجمعات أثرية في جميع السلاسل الجبلية التي تكون الكتلة الكلسية، وهي موزعة ومقسمة على الشكل الآتي، الخريطة رقم (2).

1. التجمع الأثري الأول في جبل سمعان - حلب الذي يضم: قرية وقلعة دير سمعان، رفادة، ست الروم، قاطورة، الشيخ بركات.

2. التجمع الأثري الثاني في جبل سمعان - حلب الذي يضم: باطوطة، سنخار، الشيخ سليمان.

3. التجمع الأثري الثالث في جبل سمعان - حلب الذي يضم: براد، كفرنبو، برج حيدر، كالوتا، خراب شمس.

4. التجمع الأثري الرابع في جبل الوسطاني - إدلب الذي يضم: كفر عقاب، فاسوق، خربة بنصرة.

5. التجمع الأثري الخامس لجبل باريشا - إدلب الذي يضم: باقرح، خريطة الحطيب، دار قيتا، ديرونة.



6. التجمع الأثري السادس لجبل الأعلى – إدلب – منطقة حارم التي تضم قلب لوزة، الكفير، قرقيزة.
7. التجمع الأثري السابع في جبل الزاوية – إدلب الذي يضم: دلولوزة، البارة، كفر، وادي مرتحون، خربة ماجليا، خربة بعودا، خربة ربيعة، خربة حاس، بشللا، سرجلة.
8. التجمع الأثري الثامن في جبل الزاوية – معرة النعمان الذي يضم: رويحة، جرادة (جاموس، 2012، ص 113، 114).

ويتميز البارك السادس وهو برك الجبل الأعلى بجمال الطبيعة، وتنوع الغطاء النباتي، واحتوائه لعدد من القرى الزراعية الأثرية، حيث سجلت منها ثلاث قرى لمطابقتها معايير التراث العالمي، كما تضم معالمها المعمارية: (المعابد، الكنائس، المعاصر، الأندرونات، البيوت، المدافن)، التي ما زالت شاهداً تاريخياً حياً على المجتمعات التي عاشت في تلك المنطقة في الفترة البيزنطية، كما تعتبر كنائسها من أقدم الكنائس وأشهرها، ولهذه الأسباب تم اختيار البارك السادس وهو برك الجبل الأعلى أنموذجاً للدراسة في هذا البحث.

1.1. الجبل الأعلى

يعتبر الجبل الأعلى جغرافياً جزءاً من حافات الهضبة السورية على غور الانهدام، وحوافه شديدة الانحدار، ويرتفع عن سطح البحر (819) م، ويمتد بمحاذاة الحدود السورية – التركية، بين حارم شمالاً، وقرية حفسرجة جنوباً، ومن جهة الغرب منخفض الروج، وكفر تخاريم شرقاً، ومن الأغوار المجاورة له غور سردين، وغور الروج (عبد السلام، 2008، ص 73-74)، وهو عبارة عن شريط جبلي محوره شمالي – جنوبي، بطول 20 كم، وتتميز صخورته بالصخر الجيري (الكلسي) (دانون، 2008، ص 60-61؛ عبد السلام، وآخرون، 2004، ص 106-107)، الخريطة رقم (3).

2.1. مواقع برك الجبل الأعلى المسجلة على لائحة التراث العالمي

مرت المواقع الأثرية المسجلة على لائحة التراث العالمي، والقابعة في المنطقة الكلسية شمال غرب سورية خلال فترة استيطانها بعدة مراحل بين ضعف وازدهار، ويعود ذلك لظروف داخلية وخارجية، حيث مرت بمرحلتين ازدهار، فكانت الأولى تمتد من القرن الأول الميلادي حتى منتصف القرن الثالث للميلاد، والثانية من القرن الرابع الميلادي إلى منتصف القرن السادس الميلادي (حوراني، 2021، ص 221)، وتعود أسباب الضعف إلى عدة عوامل منها: الأمراض وخاصة الطاعون، والحروب، والجفاف، وغياب الأمن والاستقرار، والأزمات السياسية والدينية والاقتصادية (Tate, 1992, P 338)، وجميع مواقع برك الجبل الأعلى بمثابة قرى زراعية، وحسب الإحصائيات يبلغ عددها (40) قرية أثرية (إحصاء الآباء بنيا وكاستلانا وفرناندس، 1990، ص 250) (ضمن البارك السادس فقط)، وتعتبر خير ممثل للحياة الريفية في شمال غرب سورية، في الفترة البيزنطية (Tate, 1989, P. 97)، ولكن تم اختيار ثلاث قرى منها لتكون ممثلة عن برك الجبل الأعلى، وذلك حسب المعايير الثقافية والطبيعية للتراث العالمي، وهذه القرى هي (قلب لوزة – الكفير – قرقيزة)، الخريطة رقم (3).

1.2.1. قلب لوزة

هي قرية أثرية قديمة في شمال غرب محافظة إدلب – منطقة حارم، ذكرت في الوثائق العثمانية باسم قصر لوزة، وأحياناً بالياء (لوزي) (قوصرة، 1995، ص 6، 7)، ويتميز موقع قلب لوزة بكثرة مبانيه الأثرية وتنوع وظائفها، ومن هذه المباني: المعصرة، البيوت، القصر، المستودعات، المدافن، الحمامات، والكنيسة التي تعتبر أهم وأشهر مباني الموقع، بل إنها مركز برك الجبل الأعلى، الصورة رقم (1).

وأهم ما يميز هذه العمائر في الكتلة الكلسية بشكل عام، وفي قلب لوزة بشكل خاص، هو حالة الحفظ الاستثنائية التي تجعلها فريدة في نوعها، وخاصة في الفترة ما بين القرنين الرابع والسابع الميلاديين، ويعزى ذلك إلى هجرة هذه القرى ابتداءً

من القرن الثامن الميلادي من جهة، وصلابة ومتانة المباني الحجرية فيها من جهة أخرى (عبد الكريم، 2009، ص 31)، وتعتبر مباني الوظائف الدينية (الكنائس) في المواقع الأثرية التابعة للباركات (المتنزهات) الأثرية في شمال غرب سورية من أبرز المعالم الأثرية وأهمها، ولهذا يمكننا القول بأن ملامح العمارة البيزنطية تتجلى في هندسة عمارة الكنائس، التي جاءت تلبية لاحتياجات الدين الجديد، ويعد ذلك سبباً من أسباب نشوء هذه المواقع، ولذلك لا بدّ من تسليط الضّوء على المعالم الأثرية الهامة التي يحويها بارك الجبل الأعلى.

• كنيسة قلب لوزة

تعد هذه الكنيسة مركزاً بارك الجبل الأعلى، ويعود تاريخها حسب اقتراح دو فوغيه إلى القرن السادس الميلادي، أما بتلر فقد اقترح بأن تاريخها يعود للقرن الخامس الميلادي، أما تشالينكو فيقول: إنها أنشئت عندما كان القديس سمعان العمودي ما يزال حيّاً، أو بعد وفاته عام (450م)، ويدلل على ذلك من خلال التركيبات المعمارية والفنية المستعملة في كنيسة سمعان والمقتبسة من قلب لوزة (عبد الكريم، 2009، ص 175).

وهي مبنية وفق المخطط البازليكي، وتبلغ أبعادها (25م طولاً، 15م عرضاً) وتعد مركزاً للحجيج، يستقطب سكان القرى المحيطة، وهذا ما يثبت وجود بقايا فنادق لإيواء الحجيج ضمن القرية الأثرية، إضافة لدقة الزخارف ضمن مبنى الكنيسة، حيث تتميز عن غيرها من الكنائس باستخدام الدعائم الضخمة الحاملة للأقواس بدلاً من الأعمدة (القرعان، 1021، ص 249، 250)، وتتألف من ثلاثة أقسام هي، الشكل (1-2):

1- قدس الأقداس: يشغل الطرف الشرقي من الكنيسة، ويضم الحنية البارزة باتجاه الخارج، وغرفتين مجاورتين لها: الجنوبية هي غرفة الشهداء، والشمالية هي غرفة الشماسة، والنضد الخارجي محمول على صف من الأعمدة بعضها فوق بعض.

2- الصحن (الفناء): يتألف من ثلاثة أجنحة يقسمها صفان من القناطر الحجرية المحمولة على ركائز ضخمة، ويغطي الهوين الجانبين بلاطات حجرية بطول 5م، أما الهمو الأوسط فمغطى بسقف جملوني من القرميد، محمول على دعائم خشبية.

3- المدخل الرئيسي: يقع في الواجهة الغربية وعلى جانبيه برجان، ويتكون كل برج من ثلاثة طوابق (الكواكي، 1998، ص 2، 3). وتعتبر كنيسة قلب لوزة من الكنائس ذات الأروقة الواسعة في سورية الشمالية، ولعل الدافع إلى ذلك يكمن في النوعية الخاصة للطفوس التي كانت تمارس في تلك المنطقة، الذي يتطلب وجود البيمّا (هاجي، 1997، ص 103) في الكنيسة، وهي عبارة عن مصطبة مرتفعة قليلاً وسط الكنيسة، والقسم الغربي منها على شكل نصف دائرة، وهذا المكان مخصص كمئبر، كما تعتبر مركز العبادة خلال الاحتفالات الدينية، وهذا ما ينطبق على معظم كنائس شمال غرب سورية (غروسمان، 1976، ص 205-206). وتنصهر في كنيسة قلب لوزة وتتوحد تصاميم وتفصيل هندسة الكنائس السورية الشمالية التي تعود إلى الحقبة الواقعة بين القرنين الرابع والخامس الميلاديين، ويمكن اعتبار هذه الكنيسة المصممة حسب طراز الأبهاء الثلاثة، والحنية الدائرية، وكنيسة القديس سمعان من أهم كنائس مدرسة العمارة السورية (شاهي، 2002، ص 56، 57)، الصورة رقم (2).

2.2.1. الكفير

تقع شمال كفر دريان بنحو 3 كم، والتسمية سريانية معربة تعني القرية الصغيرة، تمتلك حالة استثنائية من الحفظ، وتنقسم إلى حيين: غربي يضم عدداً من المساكن والمدافن والمصرة التي تعود للفترتين الرومانية والبيزنطية، وشرقي تقع فيه كنيسة القرن الخامس الميلادي وثلاثة عشر مسكناً، احتفظ أغلبها بالطابقين الأرضي والأول، كما تضم هذه القرية



العديد من المعاصر والحمامات والفنادق عليها كتابات عربية مما يدل بأن السكن استمر في هذه القرية حتى العصور الوسطى (Tchalenko, 1958, P. 2)، الصورة رقم (3).

• الكنيسة

يعود تاريخ الكنيسة إلى القرن الخامس الميلادي، وتحوي صحنًا وحيدًا يضم البعيا في الوسط، وحنية بارزة محاطة من الخارج بأعمدة، ويحتل مصلى الشهداء الجزء الشرقي من الرواق الجنوبي، وللواجهة الجنوبية بابان محميان براق من الأعمدة، ويتخلل جدران الكنيسة في جميع الجهات ما عدا القسم الشرقي الجملوني نوافذ مستطيلة الشكل، وتشتهر الكنيسة بكثرة العناصر الزخرفية التي تزين الأقواس وخاصةً قوس النصر وقوس الشهداء (Pena, 1990, p 124, 125)، الصورة رقم (4).

1.2.3. قرقبيزة

تقع شمال شرق قلب لوزة، على هضبة يحيط بها السهول الخصبة لزراعة الزيتون، وتعود المباني السكنية في هذه القرية التي تبلغ أبعادها 100×125م إلى فترات زمنية مختلفة من القرن الثالث وحتى القرن السادس الميلادي، كما تنتشر العديد من المعاصر والبيوت السكنية والفيلات في هذا الموقع، وتشرف على سهل الشلف، ومن أهم المباني في هذه القرية الكنيسة (عبد الكريم، 2011، ص 177)، الصورة رقم (5).

• الكنيسة

تعرف بالكنيسة البيت، وتبلغ أبعادها 6.5×14.5، وتعتبر من أقدم الكنائس في سورية والعالم، حيث تأتي بالدرجة الثانية من حيث القِدَم بعد كنيسة دورا أوروبوس (عبد الكريم، 2014، ص 45-48) على نهر الفرات، وتعود إلى القرن الرابع الميلادي، وتقع في الجزء الغربي من القرية، وتضم صحنًا واحدًا، وحرما مستطيلًا، وفي وسطها البعيا على شكل حدوة الحصان، وللكنيسة بابان في الواجهة الجنوبية الصورة رقم (6).

2. تسجيل المواقع الطبيعية والثقافية على لائحة التراث العالمي:

2.1. أهمية التسجيل

لائحة التراث العالمي: هي لائحة عالمية لمواقع طبيعية وثقافية، أسست بناءً على الاتفاقية الدولية لحماية التراث عام (1972) م. ومن فوائد التسجيل المباشرة تأمين التمويل من قبل اليونسكو عبر صندوق التراث العالمي الذي أنشئ بموجب المادة 15 من اتفاقية التراث العالمي، والذي يقدم الدعم للحفاظ على مواقع التراث العالمي المعرضة للخطر، إضافةً إلى الدعم التقني من قبل خبراء المجلس الدولي للمعالم والمواقع التي تعرف باسم هيئة الإيكوموس (ICOMOS) (Yáñez, 2023)، ومن الفوائد غير المباشرة استقطاب السياح، ومتابعة المحافظة على المواقع الأثرية المسجلة لإبقائها على لائحة التراث العالمي (Les Villages Antiques Du Nord De La Syrie, 2010, P. 102)، وتبسيط الضوء على أهميتها الثقافية عالميًا. وقد قررت لجنة التراث العالمي التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، اليونسكو، في دورتها السابعة والثلاثين التي عقدت في بنوم بنه، كمبوديا عام 2013، إدراج القرى الأثرية في شمال سورية، على قائمة التراث المهدد بالخطر، بهدف لفت الانتباه إلى المخاطر التي تحدد هذه المواقع بسبب الأحداث التي تشهدها البلاد، وإلى تعبئة كافة جهود الدعم الممكنة من أجل تأمين صون هذه المواقع المعترف بها من قبل الأسرة الدولية كونها تمثل قيمة كونية استثنائية للإنسانية جمعاء. وذلك بموجب القرار رقم (43 COM 7A.33) (منظمة اليونسكو، 2013)، على الرغم من قيام عدة مشاريع إسعافية لحماية المواقع المسجلة على لائحة التراث العالمي (كناوي، 2024، ص 94).



2.2. الغاية من التسجيل

يهدف تسجيل المواقع الأثرية في شمال سورية (Archaeological sites of Northern Syria) إلى الحفاظ على القيم التي تحملها هذه المواقع، وعلى أصالتها، إضافة إلى وضع خطط لحمايتها وتأهيلها مع الأخذ بعين الاعتبار تحقيق الملاءمة بين حفظها ضمن إطارها الطبيعي، وتقديمها للعالم كمنتج ثقافي وحضاري وفق المعايير الدولية (سليمان، وقطيفان، 2012، ص 22).

ومن أهداف التسجيل: تشجيع السياحة للمنطقة، واستقطاب السياح، وخلق فرص عمل للسكان المحليين.

3.2. معايير اختيار مواقع التراث العالمي

المواقع المرشحة يجب أن تكون ذات قيمة عالمية استثنائية، وتستوفي على الأقل واحدًا من المعايير الآتية:

• المعايير الثقافية

- 1- أن تمثل تحفة عبقرية خلاقة من صنع الإنسان.
- 2- أن تمثل إحدى القيم الإنسانية المشتركة لفترة من الزمن، أو في المجال الثقافي العالمي، سواء في تطور الهندسة المعمارية أو التقنية أو الفنون الأثرية أو تخطيط المدن وتصميم المناظر الطبيعية (حجار، 2021، ص 30، 31).
- 3- أن تمثل شهادة فريدة من نوعها أو على الأقل استثنائية لتقليد ثقافي لحضارة قائمة أو مندثرة.
- 4- أن تكون مثالاً بارزاً على نوعية من البناء، أو المعمار أو مثالا تقنيا أو مخططا يوضح مرحلة هامة في تاريخ البشرية.
- 5- أن تكون مثالاً رائعاً لممارسات الإنسان التقليدية، في استخدام الأراضي، أو مياه البحر بما يمثل ثقافة (ثقافات)، أو تفاعلاً إنسانياً مع البيئة وخصوصاً عندما تُصبح عُرضة لتأثيرات لا رجعة فيها.
- 6- أن تكون مرتبطة بشكل مباشر أو ملموس بالأحداث أو التقاليد المعيشية، أو الأفكار، أو المعتقدات، أو الأعمال الفنية والأدبية ذات الأهمية العالمية الفائقة (جاموس، وقطيفان، 2020، ص 15، 16).

• المعايير الطبيعية

- 7- أن تحتوي ظاهرة طبيعية فائقة أو مناطق ذات جمال طبيعي استثنائي.
 - 8- أن تكون من الأمثلة البارزة التي تمثل المراحل الرئيسية من تاريخ الأرض، بما في ذلك سجل الحياة، وملامح شكل الأرض.
 - 9- أن تكون من الأمثلة البارزة التي تمثل الحياة البيئية والبيولوجية في عمليات التطور والتنمية الأرضية، والمياه العذبة الساحلية والبحرية والنظم الإيكولوجية والمجتمعات المحلية من النباتات والحيوانات.
 - 10- أن تحتوي على أهم وأكبر الظواهر الطبيعية لحفظ التنوع البيولوجي بالموقع، بما في ذلك تلك التي تحتوي على الأنواع المهددة بالانقراض وذات القيمة العالمية الفريدة من وجهة نظر العلم أو حماية البيئة.
- يضاف إلى ما ذكر أعلاه أن يكون الموقع خاليًا من التعديات البشرية كما يجب أن يتم تحديد حرم للموقع يضمن عدم التعدي عليه في المستقبل قطيفان، وآخرون، 2009، ص 3).

2.4. معايير تسجيل الباركات (مواقع التراث العالمي) في شمال غرب سورية:

1. تم ترشيح تسجيل هذه المواقع الأثرية على لائحة التراث العالمي وفق المعايير الثالث والرابع والخامس، حيث اعتمدت في اللائحة عام (2011م) ومن ضمنها مواقع بارك الجبل الأعلى- رقم (6)، وذلك كونها تمثل مشهداً مميزاً يُظهر الطريقة الاستثنائية لنمو حضارة زراعية اندثرت، تسمح بفهم الطرق الكلاسيكية لاستعمال الأراضي الزراعية. كما أنها تقدم من خلال الأطلال المعمارية صروحاً معمارية ذات قيمة استثنائية في العالم المسيحي الشرقي. إضافة إلى أن

معظم هذه القرى ذات موقع منعزل، وهذا من أهم الأسباب التي جعلتها بعيدة عن التأثير بالأحداث التاريخية اللاحقة، فهي بذلك تقدم رؤية تاريخية متكاملة خلال الفترتين الرومانية والبيزنطية، ولا يمكن تجاهل حالة الحفظ لمباني ومنشآت المواقع الأثرية المسجلة على لائحة التراث العالمي: كالقبور، الحمامات، الفنادق، الكنائس، المعابد، البيوت، والمعاصر وغيرها.

ولذلك تم اختيارها واعتمادها للتسجيل وفق المعايير، (التي تم ذكرها أعلاه في الفقرة 2،3)، حيث تم استخدام المعيار الثالث والرابع والخامس لتسمية موقع القرى الأثرية في شمال سورية على القائمة التوجيهية، ويسمح الموقع على أساس هذه المعايير بما يلي:

- **المعيار الثالث:** ازدهرت القرى الأثرية في الكتلة الكلسية منذ 1500 سنة، حيث مارس سكانها الزراعة والتجارة في حوض المتوسط، وشهدت تطوراً عمرانياً وزراعياً خلال العصر الروماني. تراجعت المنطقة في القرن السادس بسبب الغزو الفارسي والكوارث الطبيعية، ثم تحولت إلى منطقة حدودية بعد الفتح الإسلامي، وهجرها السكان تدريجياً.
- **المعيار الرابع:** تشكل هذه القرى نموذجاً فريداً للعمارة السكنية الريفية بين القرنين الأول والسادس، حيث تميزت ببناء الأحجار الكلسية الكبيرة دون استخدام الملاط. اعتمدت على دقة نحت الحجارة وزخارف معمارية مستوحاة من التقليد الهلنستي، مما ساهم في تطوير طراز معماري أصيل و متميز في منطقة حوض المتوسط.
- **المعيار الخامس:** تمثل هضاب الكتلة الكلسية مشهداً ريفياً قديماً محفوظاً استثنائياً، يعكس اقتصاد ومجتمع الشرق الأدنى في العصر الكلاسيكي المتأخر، مع بقاء تقسيمات زراعية رومانية وأطلال حجرية شاهدة على جهود الإنسان لاستصلاح الأرض. اعتمد اقتصاد المنطقة تاريخياً على زراعة الزيتون والقمح وتربية الحيوانات، لكن المشهد الريفي التقليدي أصبح اليوم مهدداً بسبب الضغوط السكانية والتغيرات السريعة في أنماط الحياة خارج الحدود الأثرية المحمية. (قطيفان، وآخرون، 2009، ص 102-104).

3. الحالة الراهنة لمواقع بارك الجبل الأعلى - رقم (6)

تعرضت المواقع الأثرية في سورية لبعض الأضرار (التعدييات) في ظل الصراع الممتد من عام (2011) م ولغاية عام (2024) م، ومن المواقع التي تعرضت للأضرار مواقع التراث في شمال سوريا المدرجة على لائحة التراث العالمي، وذلك يعود لعدة عوامل بحسب تقارير الحفاظ الدورية على موقع لجنة التراث العالمي (القرى القديمة في شمال سورية، 2023) ومنها:

- الحرب (الدمار والأضرار الناجمة عن الصراع المسلح)
- الأنشطة غير القانونية (استخدام الأحجار القديمة كمواد بناء، والإنشاءات والحفريات غير القانونية، واستخدام المواقع من قبل النازحين داخليا)
- التدريب العسكري (استخدام المواقع من قبل الجماعات المسلحة)
- التدمير المتعمد للتراث
- استخراج الحجارة
- استصلاح الأراضي.

ويمكننا إضافة العديد من العوامل المهمة الأخرى غير المذكورة في التقارير الدورية على موقع لجنة التراث العالمي

وهي:

غياب دور الهيئات والمنظمات الدولية المعنية بحفظ التراث الثقافي وخاصة دور منظمة اليونسكو، وغياب وعي المجتمع المحلي بالحفاظ على التراث، إضافة إلى غياب دور البعثات الأثرية وعدم متابعة أعمال التنقيب الأثري والبحث



العلمي بسبب الصراع، وغياب القوانين التي تحمي المواقع الأثرية، وذلك بعد غياب السلطة الأثرية الرسمية وخاصة في السنوات الأولى من الصراع، مما وفر المناخ المناسب للمخربين للعبث بالإرث الثقافي والحضاري في شمال غرب سورية، وعلاوة على ذلك الأضرار التي سببها زلزال عام 2023م.

3.1. الرصد والتوثيق الأثري

لجأ بعض المهتمين في علم الآثار إلى توثيق الواقع الراهن عن طريق التقارير الإعلامية ووسائل التواصل الاجتماعي، ولم تتوفر تقارير علمية حقيقية يقوم بها مختصون في علم الآثار، ولكن معظم الأعمال كانت عبارة عن مراسلة ومخاطبة منظمات المجتمع المحلي التي تهتم بشؤون التراث، وتكون مقتصرة غالباً على تحديد نوع الضرر دون التطرق لأسلوب وطريقة علاجه، إضافة إلى ضعف الإمكانيات والخبرات لإجراء تدخلات إسعافية في بعض المباني التي تعرضت للأضرار البشرية من تخريب وقصف، أو لأضرار طبيعية مثل الزلازل (زلزال عام 2023م) مما زاد في نسبة دمارها أو تدميرها.

ويمكن وصف أعمال التوثيق السابقة بأنها تقارير سردية حول حدث أو ضرر معين، ولم يتم تناول كافة الأضرار والحديث عن موقع بعينه ووضعه تحت المجهر ليأخذ حقه في البحث والدراسة وتوجيه الأنظار إليه لإجراء تدخلات إسعافية سريعة.

وعلى الرغم من المصاعب والمشاكل التي واجهت البحث في عملية توثيق الحالة الراهنة للقرى الأثرية المسجلة على لوائح التراث العالمي في برك الجبل الأعلى، وما رافق عملية التوثيق من متغيرات وتطورات نتيجة المتغيرات السياسية والعسكرية في عموم شمال غرب سورية، فقد حاول البحث قدر المستطاع تقديم تصور عن الحالة الراهنة وأثرها على الواقع الأثري.

3.2. الأضرار التي لحقت بمواقع برك الجبل الأعلى

تم توثيق الأضرار التي أصابت مواقع برك الجبل الأعلى - رقم (6) في فترة الصراع السوري، وهي لا تصنف ضمن الأضرار الجسيمة، ولكنها تعد أضراراً بسيطة يمكن إزالتها أو تسويتها، لأنها لم تصل لحد التدمير والتدهور، ولم تؤدّ إلى تشويه معالم المواقع الأثرية، وخاصة بعد تسويتها وإزالتها، وسيتم عرض أضرار كل موقع أثري من مواقع برك الجبل الأعلى على حدة.

3.2.1. أضرار موقع قلب لوزة الأثري

تم توثيق ورصد بعض الأضرار، وهي قليلة العدد، ولا ترقى إلى مستوى الانتهاكات الكبيرة، التي تغير وتشوه الملامح الحضارية للمباني الأثرية، ولا تتضارب مع المعايير الدولية لتسجيل المواقع الأثرية في شمال سورية المسجلة على لائحة التراث العالمي. ومعظم الأضرار التي حصلت في موقع قلب لوزة الأثري هي أضرار جانبية وبعيدة عن المباني والمنشآت الأثرية، وبشكل خاص الكنيسة التي تتموضع في وسط الموقع الأثري، وهي الأثر الوحيد المتبقي في هذا الموقع، وهو الأهم؛ لغناه بالزخارف، بالإضافة إلى أنها تعتبر نقطة تحوّل بين الفترتين الرومانية والبيزنطية، وهو ما يجعلها أضراراً بسيطة لا تؤدي إلى تشويه المعالم الأثرية وتدهورها. ومن هذه الأضرار:

• التجريف والحفر السري (التنقيب العشوائي)

هي أعمال تنقيب عشوائية سرية (غير منهجية)، وتتمثل بالحفر في المواقع الأثرية من قبل أشخاص يهدف البحث عن الكنوز بسبب انتشار الفقر والعوز، وتكون متفاوتة من موقع أثري لآخر (Casana, 2015, P 142)، وأيضاً بسبب سياسة الحكومة قبل الحرب المتمثلة بعدم إشراك المجتمعات المحلية؛ لدورها الفعال في حماية الآثار (Kanjou, 2018, P 377)، وهذه الأعمال محدودة، وتم إيقاف مثل هذه التنقيبات ومتابعتها وتوثيقها من قبل دائرة آثار إدلب، الصورة رقم (7).



• التخريب

لم يشهد موقع قلب لوزة أعمال تخريب كبيرة، وخاصة الزخارف التي تزين الكنيسة، حيث حافظت بشكل جيد على العناصر الزخرفية، وكل ما تم رصده وتوثيقه من أعمال تخريب في ظل الصراع السوري في موقع قلب لوزة هو اقتلاع بعض البلاطات الحجرية في أرضية الكنيسة، وتم إعادة هذه البلاطات إلى مكانها الصحيح دون ربط بعضها ببعض بالملاط (المونة)، وذلك بهدف حفظها من الضياع أو تكسيرها، وكذا استخدام الكنيسة كحظيرة للحيوانات لمدة قصيرة جداً، حيث أقيمت حملة تنظيف مباشرة لها من قبل أهالي القرية، إضافة إلى ذلك توجد كتابات بمادة الدهان على الجدران، وخلع بعض الأبواب الحديدية الشبيكية المركبة من قبل المديرية العامة للآثار والمتاحف، الصورة رقم (8-9).

• غرس الأشجار

تم غرس بعض الأشجار ومنها أشجار الزيتون في حرم الموقع الأثري، وتم متابعة الأمر من قبل السلطات المختصة، وإيقاف عملية غرس الأشجار، وهي أشجار معدودة لا يتجاوز عددها العشر شجيرات، وهي أيضاً بعيدة عن أساسات وجدران المباني الأثرية في موقع قلب لوزة.

• زلزال السادس من شباط- عام 2023م

تعرضت منطقة شمال غرب سورية لزلزال قوي بشدة (7.7) درجات، أعقبه عدد من الهزات المتوالية التي تراوحت قوتها ما بين (4-7) درجات، مما أثر على المباني الأثرية بشكل عام، ويتجلى هذا الأثر في تصدع جدران بعض المباني (بشكل خاص الكنائس)، بل تداعها في بعض المواقع وخاصة الواقعة منها على خط الانزلاق، الصورة رقم (10).
تبين من خلال الرصد والتوثيق لأضرار الزلزال على مباني موقع قلب لوزة بأنه لا يوجد أضرار جسيمة من تداع وسقوط لجدران المباني بشكل عام، والكنيسة بشكل خاص، ولكن كل ما تم توثيقه من أضرار هو عبارة عن تصدعات طفيفة.

3.2.2. أضرار موقع الكفير الأثري

يعتبر موقع الكفير من أكثر مواقع جبل البارك الأعلى التي تعرضت للأضرار في ظل الصراع السوري، ومن الأضرار التي تم رصدها وتوثيقها:

• الحفر السري (التنقيب السري)

من خلال الملاحظات الميدانية المعتمدة على الزيارات والجولات المتكررة، تم رصد عدد من الحفر المتعددة والمتباينة الأحجام والمتباعد بعضها عن بعض، حيث لوحظ القسم الأكبر منها في الحي الغربي من موقع الكفير الأثري، وقد ألحقت هذه الحفر ضرراً فقط في الطبقات السطحية لأن معظمها لا يتجاوز عمق متر واحد، ولا بد من التنويه بأن طريقة الحفر يدوية بمعدات بسيطة، أي لم تستخدم الآليات في عملية التنقيب السري، الصورة رقم (11).

• استخدام الموقع للرعي

يُستخدم موقع الكفير في فصل الربيع كمرعى للماشية، وذلك نظراً لنمو النباتات والأعشاب بشكل كثيف، ولوجود الأراج الطبيعية المنتشرة في مساحة واسعة، وما يدل على ذلك هو روث المواشي المنتشر على سطح الأرض في الموقع، وفي بعض الأحيان كانت المباني الأثرية تستخدم كمستودعات للعلف الحيواني (التبن)، إضافة إلى ذلك استخدمت الآبار وخزانات تجميع المياه في الموقع لسقاية المواشي، ولكن هذه الاستخدامات لم تصل لحد الانتهاكات التي تشهدها الصورة الحضارية والتاريخية للمباني الأثرية، وهي تعتبر من الأضرار التي يمكن إزالتها وتسويتها، وخاصة بعد انتهاء الحرب السورية، الصورة رقم (12).



• شق طريق زراعي

تم شق طريق زراعي من قبل الفلاحين ضمن أراضيهم في القطاع الغربي من الموقع، من الشمال إلى الجنوب، بطول (200) م وعرض (2) م، حيث تم تسوية الأرض وإزالة الكتل الحجرية، وهذه الطريق تمر بين المباني الأثرية دون اعتراضها، أي لم يتم تجريف المباني وخزانات تجميع المياه، الصورة رقم (13).

• إطلاق العيارات النارية

من خلال الجولات الميدانية والحسية تم رصد حالة واحدة فقط من هذا الضرر، حيث تعرضت واجهة الجدار الشمالي لكنيسة موقع الكفير لإطلاق لعيارات نارية ببندق خفيفة وبشكل عشوائي ألحقت ضرراً تمثل في تكسر السطح الخارجي لحجارة المباني، علماً بأن هذا الجدار خالي من العناصر الزخرفية، الصورة رقم (14).

• الاستثمار الزراعي

زُرعت بعض الملكيات الزراعية الخاصة في المنطقة الغربية من موقع الكفير الأثري بأشجار الزيتون وبعض أنواع الحبوب في عام (2024) م، ويتراوح عمق حفرة الغرس حوالي 65 سم، وقطر 45 سم، وتعمل السلطات الأثرية حالياً على إزالتها، وذلك قبل أن تؤثر على الطبقات الأثرية في الموقع، الصورة رقم (15).

• تقسيم القرية الأثرية إلى قطاعات زراعية

تم تقسيم بعض مساحة قرية الكفير الأثرية إلى قطاعات زراعية خاصة، وهي صغيرة الحجم، حيث كانت عملية التقسيم بواسطة إنشاء جدران من الحجر الغشيم (الدرايسة، وعبد الهادي، 2011، ص 145-149)، المتوفر في الموقع بكثرة، وذلك بارتفاع يصل إلى المتر والنصف متر، مما يمنع دخول الأشخاص أو المواشي إلا من البوابات الخاصة بهذه القطاعات، علماً بأن عملية البناء هي عملية رصف للحجارة بعضها فوق بعض بدون استخدام المونة (الملاط) بين حجارة المداميك، الصورة رقم (16).

وهذه العملية تذكرنا بالقطاعات والتقسيمات الزراعية القديمة في الفترة الكلاسيكية، والتي تزرع بالعنب والزيتون وحبوب القمح، إضافة إلى استخدامها كأماكن لتربية الماشية، وبهذا تكون هذه القرى قد قدمت نموذجاً مميزاً من خلال المحافظة على الأنماط الاقتصادية القديمة من قبل السكان المحليين (قطيفان، وآخرون، 2009، ص 100-103).

3.2.3. أضرار موقع قرقبيزة الأثري

من خلال الجولات الميدانية والحسية المتكررة والمتابعة، تم رصد بعض الأضرار في ظل الصراع السوري، وهي محدودة وغير جسيمة ولا تؤدي إلى تغيير المعالم الحضارية لمباني موقع قرقبيزة الأثري، ومنها:

• استخدام المباني الأثرية كملاجئ

لوحظ استخدام الأبنية المحفورة ضمن الصخر من قبل بعض الأشخاص كغرف للسكن (ملاجئ)، حيث تم إغلاق أجزاء من الواجهة الرئيسية لهذه الملاجئ بمداميك من اللبن الأسمنتي، ويمكن إزالة وتسوية هذه الجدران بدون إحداث أضرار تشوه المعالم الأثرية للمباني، الصورة رقم (17).

• الإضافات المعمارية الحديثة

نتيجة حركة الزوج والهجرة في ظل الحرب السورية تم بناء غرف جدرانها مبنية من الطوب الأسمنتي (البلوك)، ومعظم هذه الغرف سقفها مغطى بألواح التوتياء، لأنها غرف مؤقتة وليست دائمة، وعدد هذه الغرف لا يتجاوز السبع غرف، وهي مربعة الشكل تقريباً (3×3) م وبارتفاع (2) م، كما في الصورة رقم (18). وقد تم هدم وإزالة بعضها من قبل أصحابها،



وتعمل السلطات الأثرية بعد انتهاء الحرب السورية على إزالة ما بقي منها، بل إزالة جميع المخالفات في المواقع الأثرية في سورية بشكل عام، وفي المواقع المسجلة على لائحة التراث العالمي بشكل خاص.

• إنشاء مخيم ضمن الموقع

نتيجة التطورات العسكرية في ظل الحرب السورية في مطلع عام (2020) م، قام بعض المهجرين والنازحين من مناطقهم، والذين لا يمتلكون بيوتاً بإنشاء خيم متنقلة ضمن أراضي الموقع الأثري، ودام السكن بها لمدة لا تزيد عن الأربعة أشهر، وذلك في فصل الصيف من عام (2020) م، كما في الصورة رقم (19)، وفيما بعد نُقل المخيم في الموقع إلى مخيمات تجمع النازحين، وهذا التعدي لم يلحق أي ضرر بالمباني الأثرية في موقع قرقبيزة الأثري.

• استخدام الخزانات الأثرية للري

إن أكثر ما يميز موقع قرقبيزة الأثري عن غيره من المواقع الأثرية الأخرى وجود تفاعل بين السكان المحليين والموقع الأثري نفسه، وذلك من خلال الاستفادة من خزانات تجميع المياه المنتشرة في أرجاء الموقع، والتي تعتمد على جمع مياه الأمطار في فصل الشتاء، حيث عمد الفلاحون لاستغلال هذا المورد المائي لري حقول أشجار الزيتون القريبة من الموقع وسقاية الماشية، وهذا الاستغلال نموذج لتفاعل الإنسان مع المواقع الأثرية (إرث الأجداد)، وذلك من خلال توظيف خزانات المياه الأثرية بما يخدم ويحقق منفعة المجتمع المحلي، وهذا الاستخدام لم يلحق أي ضرر بالموقع على الرغم من إنشاء خزان ماء إسمنتي كبير في وسط الموقع (الساحة) لضخ الماء إليه من الخزانات؛ بهدف إيصالها للحقول المجاورة، ويمكن إزالة وتسوية الخزان الإسمنتي المنشأ حديثاً بدون إحداث أي انتهاك للموقع الأثري، الصورة رقم (20).

• زلزال السادس من شباط- عام 2023م

أثر زلزال عام (2023) على بعض المباني الأثرية في موقع قرقبيزة الأثري، ومن المباني المتأثرة بيت يقع إلى الشمال من الكنيسة، حيث تم توثيق انزياح في الجدار الشرقي للخارج، وتصدع وتشقق في مداميك جدران الغرف الغربية من البيت المجاور للكنيسة، الصورة رقم (21). وهناك أضرار متشابهة ومتكررة بين مواقع بارك الجبل الأعلى رقم (6)، ولكن تم ذكر مثال واحد للأضرار التي حصلت منذ اندلاع الحرب السورية عام (2011) م وحتى انتهائها في 2024/12/8م، مثل التنقيب السري وأثر الزلازل وغيرهما.

النتائج:

إنّ المواقع الأثرية الكلاسيكية التابعة للباركات في شمال غرب سورية، والمسجلة على لائحة التراث العالمي وفق المعايير الدولية تضم معالم أثرية تعبر عن جوهر حياة المجتمعات آنذاك، ومن هذه المعالم، القصور والبيوت والأندرونات والمعاصر والمدافن وخزانات تجميع المياه والمعابد والكنائس التي تعتبر من أهم المباني، التي كانت سبباً من أسباب نشوء هذه المواقع في المناطق الجبلية في الشمال السوري، والتي عرفت بالباركات أو المتزهات الأثرية، ومنها بارك الجبل الأعلى - رقم (6)، الذي تم طرحه أنموذجاً لهذا البحث، وذلك لتمتع مواقعه الأثرية (قلب لوزة- الكفير- قرقبيزة) بأهم الكنائس البيزنطية في شمال غرب سورية، حيث العناصر المعمارية والزخرفية التي تعبر عن مدى عمق الفن المعماري البيزنطي، كما تتمتع هذه المواقع بجمال الطبيعة وغناها بالمعالم الأثرية المعمارية والزخرفية، مما جعلها تحفة (متحفاً) في الهواء الطلق، ووجهة سياحية مفضلة للسياح، وقبلة لهم.

وعلى الرغم من الوضع الخطر الذي وصلت إليه مواقع الباركات الأثرية في شمال سورية، حسب زعم منظمة اليونسكو، فإن السلطات الأثرية المختصة بدأت تلعب دورها الفعال بعد انتهاء الحرب السورية، وذلك من خلال تطبيق القوانين والعقوبات بحق المخالفين، ووضع مراقبين وحراس لمنع حصول أي تعد على المواقع الأثرية، ولكن الحالة والوضع

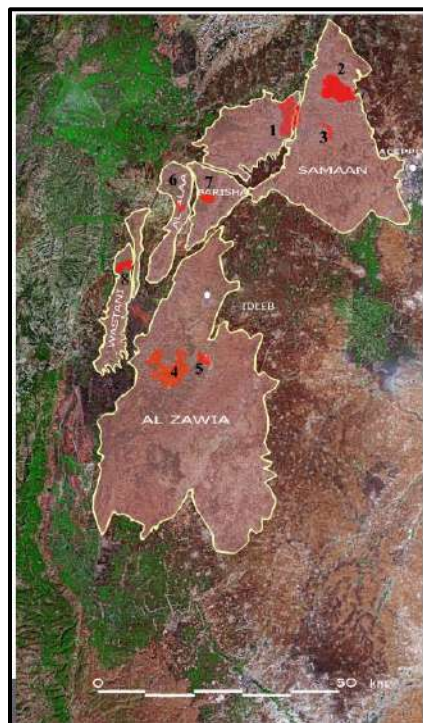
الذي وصلت إليه مواقع التراث العالمي بشكل عام في سورية يمكن عزوه إلى غياب دور منظمة اليونسكو التي لم تقم بمسؤوليتها، ومهمتها تجاه مواقع التراث العالمي في سورية، في ظل الحرب السورية، ومن أبرز ما وصل إليه هذا البحث:

1. حصلت بعض الأضرار في مواقع بارك الجبل الأعلى، وهي أضرار ليست بالأضرار الجسيمة التي تؤدي إلى تشويه المعالم الأثرية في مواقع بارك الجبل الأعلى.
2. الأضرار المذكورة سابقاً لا تصل لحد الانتهاكات، على الرغم من حصولها في ظروف قاهرة ومأساوية، وهي الحرب السورية، وهذه الأضرار سواء كانت مقصودة أم غير مقصودة، فإن كانت مقصودة مثل استخدام الموقع الأثري كمخيم أو ما شابه ذلك، فيدعي البعض أنها لأسباب إنسانية، وإن كانت غير مقصودة، مثل رمي جدران المباني الأثرية بالعبوات النارية، فهي تعبر عن جهل بعض أفراد المجتمع المحلي بأهمية الإرث الحضاري.
3. أن جميع الأضرار التي أصابت مواقع البارات الأثرية بشكل عام، وبارك الجبل الأعلى بشكل خاص، التي تعتبر أكثر كمّاً ونوعاً في هذا البارك، يمكن إزالتها وتسويتها بدون ترك أي أثر لها يتضارب مع معايير تسجيل البارات الأثرية على لائحة التراث العالمي، وخاصة بعد انتهاء الحرب السورية.
4. ما أدى لحصول مثل هذه الأضرار هو غياب دور الهيئات والمنظمات الدولية المعنية بحفظ التراث، مثل دور منظمة اليونسكو ومنظمة الإيكوموس وغيرها من الهيئات الدولية، إضافة إلى غياب القرارات الصارمة والراعية لممارسة مثل هذه التعديلات من السلطات الأثرية وأصحاب الاختصاص وهيئات المجتمع المحلي.
5. تسجيل المواقع الأثرية في شمال غرب سورية (البارات الأثرية) على لائحة التراث المهدد بالخطر بحاجة إلى إعادة الدراسة والنظر فيها، وذلك من خلال إرسال لجان دولية تابعة لمنظمة اليونسكو لتقييم حجم الأضرار المعدودة والبسيطة، لأن المشهد العام للبارات الأثرية بشكل عام، وبارك الجبل الأعلى بشكل خاص محافظ على أصالته، وأن إعادة الدراسة بشأن التسجيل على اللائحة المهددة بالخطر متاحة في الوقت الحالي بسبب انتهاء الحرب ورفع العقوبات عن سورية، علماً بأنه لم يَزُرْ هذه المواقع المسجلة على لائحة التراث العالمي أي وفد علي مختص يتبع الهيئات الدولية، وذلك بهدف المتابعة والمراقبة لمعايير التسجيل منذ بداية الحرب السورية عام (2011) وحتى وقتنا الحاضر من عام (2024). وهذا من ضمن بنود الاتفاقية الدولية لحماية التراث عام (1972)م، والسبب في ذلك خضوع سورية لعقوبات دولية.
6. أن مثل هذه الأضرار جاءت نتيجة تردي الأوضاع الاقتصادية في ظل الحرب السورية، ومن نتائجها الفقر والعوز وقلة فرص العمل، مما دفع بعض الأشخاص للبحث عن الآثار (التنقيب السري).
7. على الرغم من كل المصاعب في ظل الحرب السورية، فقد تم رصد وتوثيق الأضرار في البارات الأثرية المسجلة على لائحة التراث العالمي في شمال غرب سورية، وهذا كان من المشاكل والصعوبات التي واجهها البحث.

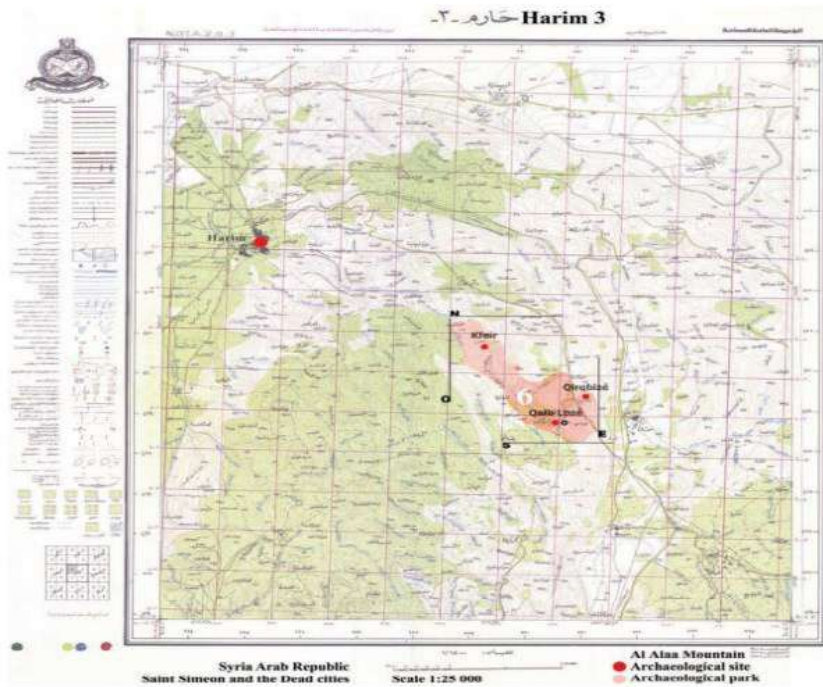
التوصيات:

1. توعية المجتمع المحلي بأهمية الإرث الحضاري، كونه جزءاً لا يتجزأ من الهوية الثقافية المحلية، والتي بدورها أيضاً تعتبر جزءاً من الهوية الثقافية العالمية.
2. إبقاء المواقع الأثرية مسجلة على لائحة التراث العالمي من خلال إعادة المراقبة وإعادة النظر من قبل لجان دولية تتبع لمنظمة اليونسكو بشكل مباشر.
3. تسوية وإزالة جميع الأضرار مهما كان حجمها من قبل السلطات الأثرية المختصة (دائرة آثار إدلب).
4. وضع حراس ومراقبين محليين لمواقع التراث العالمي، لمنع حصول أي ضرر أو تعدي في المستقبل.

- ## 1- ملحق الخرائط



القرى الأثرية في شمال سورية- ملف التقديم الخاص
 بالتسجيل على قائمة الإرث الحضاري لليونسكو،
 (2009)، سورية، ص 14.



خريطة رقم (3): البارک (منتزه) رقم 6 في الجبل الأعلى.
لينا قطيفان: ملف التقديم الخاص بالتسجيل على قائمة الإرث الحضاري لليونسكو، المرجع السابق، ص 23.

2 - ملحق الصور:



الصورة رقم (2): صورة جوية توضح الحنية ذات الأعمدة وأجنحة الكنيسة، تصوير الباحث، عام 2024م.



الصورة رقم (1): صورة جوية عامة لقريّة قلب لوزة الأثرية. تصوير الباحث، عام 2022 م.



الصورة رقم (4): صورة جوية لكنيسة موقع الكفير الأثري. تصوير الباحث، 2023 م.



الصورة رقم (3): منظر جوي عام لقرية الكفير، يوضح توزيع المباني الأثرية ضمن الموقع. تصوير الباحث، عام 2023 م.



الصورة رقم (6): الواجهة الجنوبية لكنيسة قرقبيزة. لينا قطيفان: المرجع نفسه، ص 91.



الصورة رقم (5): مشهد من قرقبيزة باتجاه سهل الشلف. لينا قطيفان: ملف التقديم الخاص بالتسجيل على قائمة الإرث الحضاري لليونسكو، المرجع السابق، ص 91.



الصورة رقم (8): كتابات عشوائية بمادة الدهان على جدران الكنيسة، وخلع بعض أبواب الكنيسة، تصوير الباحث، عام 2024 م.



الصورة رقم (7): توضيح عملية التنقيب السري من قبل أشخاص مجهولين بأرضية كنيسة قلب لوزة. تصوير الباحث، 2022 م.



الصورة رقم (10): أثر زلزال عام 2023م على واجهة الكنيسة.
تصوير الباحث، عام 2023م.



الصورة رقم (9): وجود روث الحيوانات في أرضية كنيسة قلب
لوزة، تصوير الباحث، صيف عام 2016م



الصورة رقم (12): بقايا أدوات العلف وتجميع روث الحيوانات في
موقع الكفير الأثري، تصوير الباحث، ربيع عام 2022م.



الصورة رقم (11): عملية التنقيب والحفر السري في موقع
الكفير الأثري، تصوير الباحث، عام 2023م.



الصورة رقم (14): توضح أثر إطلاق العيارات النارية على جدران كنيسة
موقع الكفير الأثري، تصوير الباحث، عام 2024م.



الصورة رقم (13): شق طريق زراعي ضمن حرم موقع الكفير الأثري،
تصوير الباحث، عام 2022م.



الصورة رقم (16): توضح كيفية تقسيم معظم أراضي موقع الكفير الأثري إلى قطاعات زراعية بواسطة الحجر الغشيم، تصوير الباحث عام 2024م.



الصورة رقم (15): توضح كيفية حراثة وزراعة منطقة موقع الكفير الأثري، تصوير الباحث، 2024م.



الصورة رقم (18): توضح كيفية إنشاء إضافات معمارية مكونة من غرف، أبعادها 3×3م، ضمن حرم موقع قرقبيزة الأثري، تصوير الباحث، عام 2023م.



الصورة رقم (17): توضح كيفية استخدام المباني الأثرية كملاجئ للسكن من قبل الأهالي في موقع قرقبيزة الأثري، عمار كناوي: سوريون من أجل التراث، سمات، 2020م



الصورة رقم (20): توضح كيفية عملية تدوير استخدام الآبار الأثرية في موقع قرقبيزة الأثري، تصوير الباحث، عام 2020م.

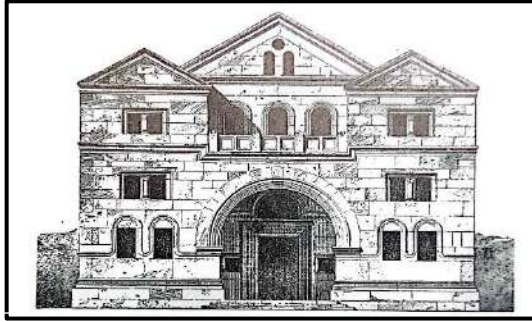


الصورة رقم (19): توضح إنشاء مخيم للنازحين ضمن حرم موقع قرقبيزة الأثري، تصوير الباحث، عام 2019م



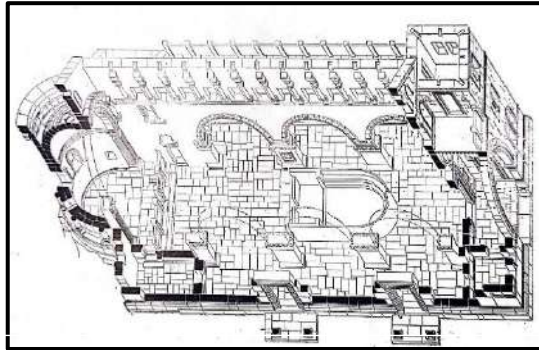
الصورة رقم (21): تكسر حجارة بعض جدران مباني موقع قريبيزة الأثري إثر تداعيا بسبب زلزال عام 2023م، تصوير الباحث، عام 2023م.

- ملحق الأشكال:



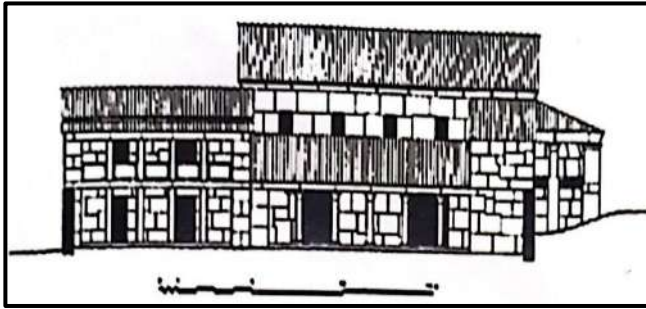
الشكل رقم (1): رسم الواجهة الشرقية (الأمامية) لكنيسة قلب لوزة.

De Vogüé, Melchior, (1865), *Syrie Centrale, Architecture Civile Et Religieuse Du I^{er} Au VII^e Siècle*, Noblet Et Baudry, Paris, PL. 125.

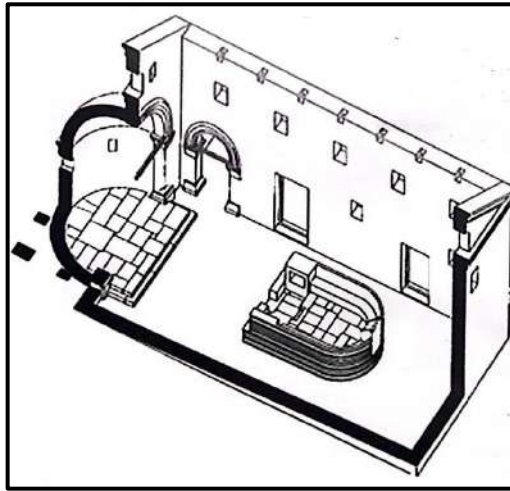


الشكل (2): منظور كنيسة قلب لوزة، القرن الخامس الميلادي.

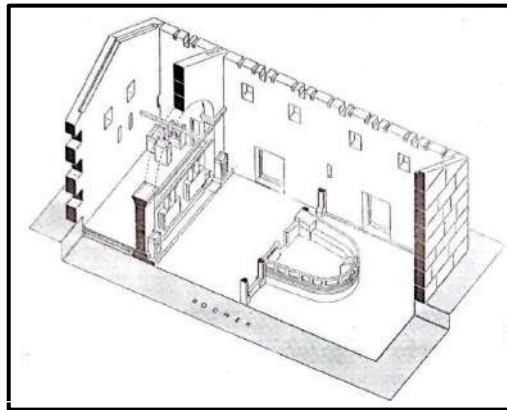
قوصرة، فايز، قلب لوزة درة الكنائس السورية، المرجع السابق، ص 19.



الشكل رقم (3): الواجهة الجنوبية لكنيسة موقع الكفير الأثري.
عبد الكريم، مأمون، القرى الأثرية في الكتلة الكلسية شمال سورية، المرجع السابق، ص 180.



الشكل رقم (4): رسم منظوري لكنيسة موقع الكفير الأثري.
عبد الكريم، مأمون، المرجع نفسه، ص 180.



الشكل رقم (5): مقطع محوري لكنيسة قرقبيزة، شاهي، ديركيفوركيان،
هندسة العمارة المسيحية المبكرة بين أرمينيا وسوريا، المرجع السابق، ص 81.

المراجع:

- بنيا، م.، كاستلانا، ج.، وفرناندس، ج. (1990م). *إحصاء آثار الجبل الأعلى*. جمعية العاديات.
- جاموس، ب.، & قطيفان، ل. (2012م). *مواقع التراث العالمي في سورية*. المديرية العامة للآثار والمتاحف.
- حجار، ع. (2021م). *دراسات أثرية في الريف السوري*. مطبعة فارس.
- حوراني، ف. (2021م). النشاط الزراعي والاقتصادي في الجزء الجنوبي من الكتلة الكلسية خلال العصرين الروماني والبيزنطي في ضوء المسوحات الأثرية. *مجلة دراسات تاريخية*، (143)، 247-212.
- دانون، س. ع. (2008م). *جغرافية سورية العامة*. منشورات جامعة دمشق، 60-61.
- الدرايس، م. ع.، & عبد الهادي، ع. (2011م). *خامات البناء*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- شاهي، د. ك. (2002م). *علاقات هندسة العمارة المسيحية المبكرة بين أرمينيا وسوريا*. (أ. كشيشيان، مترجم). مطبعة مطرانية الأرمن الأرثوذكس.
- عبد السلام، ع. (2008م). *جغرافية سورية الإقليمية*. مطبعة خالد بن الوليد.
- عبد السلام، ع.، وآخرون. (2004م). *الجغرافية الطبيعية لسورية*. منشورات جامعة تشرين.
- عبد الكريم، م. (2009م). الاستيطان والهجرة في القرى الأثرية في شمال سورية خلال العصرين الروماني والبيزنطي. *مجلة دراسات تاريخية*، (106-105)، 56-31.
- عبد الكريم، م. (2011م). *القرى الأثرية في الكتلة الكلسية شمال سورية*. دليل أثري رقم (9). مطبعة المركز الفرنسي للآثار.
- عبد الكريم، م. (2014م). *آثار بلاد الشام خلال العصور الكلاسيكية*. منشورات جامعة دمشق.
- عكاشة، ث. (2013م). *الفن البيزنطي*. موسوعة تاريخ الفن. دار سعاد الصباح.
- غروسمان، ب. (1976). الكنائس ذات الأروقة الواسعة في شمالي سورية. (ق. طوير، مترجم). *الحوليات الأثرية العربية السورية*، 26(1-2)، 308-305.
- قادوس، ز. ح.، والسيد، م. ع. ف. (2002م). *الآثار القبطية والبيزنطية*. مطبعة الحضري.
- قاضي، ط. م.، وآخرون. (2013م). *المعادن والصخور الصناعية*. كلية علوم الأرض، جامعة الملك عبد العزيز.
- القرعان، ز. م. غ. (2021م). فن العمارة في العصر البيزنطي في سورية. *حوليات آداب عين شمس*، 49(أبريل، جزء ب)، 240-261.
- <https://whc.unesco.org/en/soc/4010> م/2023-2021، *حالة الحفظ*.
- قطيفان، ل.، & سليمان، أ. (2012م). *قرى الكتلة الكلسية في شمال سورية: إرشادات أولية*. مطابع وزارة الثقافة.
- قطيفان، ل.، وآخرون. (2009م). *القرى الأثرية في شمال غرب سورية* (هزار عمران، مترجم). منشورات وزارة الثقافة - المديرية العامة للآثار والمتاحف.
- قوصرة، ف. (1995م). *قلب لوزة درة الكنائس السورية*. مطبعة الضاد.
- كناوي، ع. (2024م). أثر الصراع في المتزهات الأثرية شمال غرب سورية بين عامي 2011-2013م. *مجلة قلمون (حرمون)*، (27)، 110-91.
- كنجو، ي. (2020م). دور علماء الآثار السوريين والبعثات الأثرية الأجنبية في حماية التراث السوري. في أ. أوتو، م. هيرليس، ل. كانيوث (محرون)، *وقائع المؤتمر الدولي الحادي عشر لعلماء الآثار*، ص. 339-350.
- الكواكي، ن. (1998م). *عمارة فجر المسيحية والبيزنطية*. منشورات جامعة دمشق.



هاجي، أ. م. (1997 م). *سورية الشمالية: سورية المسيحية: تاريخ، حضارة وعمران* (مجلد 1). مكتبة الأوتل.
اليونسكو. (2013 م). إدراج مواقع التراث العالمي في سورية على قائمة التراث المهدد بالخطر.
جاموس، ب، وقطيفان، ل. (2020). *مواقع التراث العالمي في سورية، المديرية العامة للآثار والمتاحف*.

References

- 'Abd al-Karīm, M. (2009). *Al-istiṭān wa al-hijrah fi al-qurā al-athariyyah fi shamāl Sūriyā khilāl al-aṣrayn al-rūmānī wa al-bizantī* [Settlement and migration in the archaeological villages of northern Syria during the Roman and Byzantine periods]. *Majallat Dirāsāt Tārikhiyyah*, (105–106), 31–56. (in Arabic).
- 'Abd al-Karīm, M. (2011). *Al-qurā al-athariyyah fi al-kutlah al-kilsīyyah shamāl Sūriyā* [The archaeological villages in the limestone massif of northern Syria] (Archaeological Guide No. 9). Maṭba'at al-Markaz al-Faransī lil-Āthār. (in Arabic).
- 'Abd al-Karīm, M. (2014). *Āthār Bilād al-Shām khilāl al-ūṣūr al-klasīkiyyah* [Antiquities of Bilad al-Sham during the classical periods]. University of Damascus Publications. (in Arabic).
- 'Abd al-Salām, 'A. (2008). *Jughrafiyyat Sūriyā al-iqlīmiyyah* [Regional geography of Syria]. Maṭba'at Khālīd ibn al-Walīd. (in Arabic).
- 'Abd al-Salām, 'A., et al. (2004). *Al-jughrafiyyah al-ṭabī'īyyah li-Sūriyā* [Physical geography of Syria]. University of Tishreen Publications. (in Arabic).
- al-Dirāysah, M. 'A., & 'Abd al-Hādī, 'A. (2011). *Khawāmāt al-bina'* [Construction materials]. Maktabat al-Mujtama' al-'Arabī lil-Nashr wa al-Tawzī'. (in Arabic).
- al-Kawākibī, N. (1998). *Imārat fajr al-masīhiyyah wa al-bizantiyyah* [Architecture of the early Christian and Byzantine periods]. University of Damascus Publications. (in Arabic).
- Al-qurā al-qadimah fi shamāl Sūriyā: ḥālat al-ḥifz, 2021–2023* [The ancient villages of northern Syria: Conservation status, 2021–2023]. Retrieved from <https://whc.unesco.org/en/soc/4010/> (in Arabic).
- al-Qur'ān, Z. M. Gh. (2021). *Fann al-īmārah fi al-aṣr al-bizantī fi Sūriyā* [Architecture in the Byzantine period in Syria]. *Hawliyyāt Ādāb 'Ayn Shams*, 49(April, Part B), 240–261. (in Arabic).
- Bina, M., Castellana, J., & Fernandes, J. (1990). *Iḥṣā' āthār al-jabal al-a'lā* [Inventory of the antiquities of Jabal al-A'la]. Jami'at al-'Ādiyāt. (in Arabic).
- Casana, J. (2015). Satellite imagery-based analysis of archaeological in Syria. *Near Eastern Archaeology*, 78(X).
- Dānūn, S. 'A. (2008). *Jughrafiyyat Sūriyā al-āmmah* [General geography of Syria]. University of Damascus Publications, pp. 60–61. (in Arabic).
- De Vogüé, M. (1865). *Syrie Centrale, Architecture Civile Et Religieuse Du Ier Au VIIe Siècle*. Noblet Et Baudry.
- Grossmann, P. (1976). *Al-kanā'is dhāt al-arwāq al-wasī'ah fi shamālī Sūriyā* [Wide-aisled churches in northern Syria] (Q. Ṭuwaitr, Trans.). *Al-Hawliyyāt al-Athariyyah al-'Arabiyyah al-Sūriyyah*, 26(1–2), 305–308. (in Arabic).
- Ḥajjār, A. (2021). *Dirāsāt athariyyah fi al-rif al-sūrī* [Archaeological studies in the Syrian countryside]. Maṭba'at Fāris. (in Arabic).
- Ḥajjī, A. M. (1997). *Sūriyā al-shamālīyyah: Sūriyā al-masīhiyyah: Tārikh, ḥaḍarah wa 'imrān* (Vol. 1) [Northern Syria: Christian Syria: History, civilization, and architecture]. Maktabat al-Awā'il. (in Arabic).
- Ḥūrānī, F. (2021). *Al-nashāt al-zirā'ī wa al-iqtisādī fi al-juz' al-janūbī min al-kutlah al-kilsīyyah khilāl al-aṣrayn al-rūmānī wa al-bizantī fi ḍaw' al-musūḥāt al-athariyyah* [Agricultural and economic activity in the southern part of the limestone massif during the Roman and Byzantine periods in light of archaeological surveys]. *Majallat Dirāsāt Tārikhiyyah*, (143), 212–247. (in Arabic).
- Jamous, B., & Qatīfan, L. (2012). *Mawāqī' al-turāth al-ālamī fi Sūriyā* [World heritage sites in Syria]. al-Mudiriyyah al-Āmmah lil-Āthār wa al-Mataḥif. (in Arabic).



- Jamous, B., & Qatifan, L. (2020). *Mawāqī' al-turāth al-'ālamī fī Sūriyā* [World heritage sites in Syria]. al-Mudiriyyah al-'Āmmah lil-Āthār wa al-Matahif. (in Arabic).
- Kanjou, Y. (2018). The role of the local community and museums in the renaissance of Syrian cultural heritage. *Journal of Eastern Mediterranean Archaeology & Heritage Studies*, 6(4).
- Kanjū, Y. (2020). *Dawr 'ulamā' al-āthār al-sūriyyin wa al-ba'athāt al-athariyyah al-ajabiyyah fi himāyat al-turāth al-sūri* [The role of Syrian archaeologists and foreign missions in protecting Syrian heritage]. In A. Otto, M. Herles, & C. Kaniewski (Eds.), *Proceedings of the 11th International Conference of Archaeologists* (pp. 339–350). (in Arabic).
- Kinnāwī, 'A. (2024). *Athar al-širā' fī al-mutanazzahāt al-athariyyah shamāl gharb Sūriyā bayna 'āmī 2011–2013* [The impact of conflict on archaeological parks in northwestern Syria between 2011 and 2013]. *Majallat Qalamūn (Ḥarmūn)*, (27), 91–110. (in Arabic).
- Les Villages Antiques Du Nord De La Syrie*. (2010). Dossier de présentation en vue de l'inscription sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO, République Arabe Syrienne, Volume 1.
- Peña, I., Castellana, P., Romualdo, F., & Fernandez, R. (1990). *Inventaire Du Jebel El-A'LA (Recherches archéologiques dans la région des Villes Mortes de la Syrie du Nord)*. Franciscan Printing Press.
- Qāḍī, T. M., et al. (2013). *Al-ma'ādin wa al-ṣukhūr al-šinā'iyyah* [Industrial minerals and rocks]. College of Earth Sciences, King Abdulaziz University. (in Arabic).
- Qādūs, Z. H., & al-Sayyid, M. 'A. F. (2002). *Al-āthār al-qibṭiyyah wa al-bizantiyyah* [Coptic and Byzantine antiquities]. Maṭba'at al-Ḥaḍārī. (in Arabic).
- Qatifan, L., & Sulaymān, A. (2012). *Qurā al-kutlah al-kilsiyyah fi shamāl Sūriyā: Irshādāt awaliyyah* [The villages of the limestone massif in northern Syria: Preliminary guidelines]. Ministry of Culture Press. (in Arabic).
- Qatifan, L., et al. (2009). *Al-qurā al-athariyyah fi shamāl gharb Sūriyā* [The archaeological villages of northwestern Syria] (H. 'Imrān, Trans.). Ministry of Culture Publications – General Directorate of Antiquities and Museums. (in Arabic).
- Qūṣrah, F. (1995). *Qalb Lūzah: Durrah min kanā'is Sūriyā* [Qalb Lozeh: A jewel among Syrian churches]. Maṭba'at al-Ḍād. (in Arabic).
- Riis, T. (2015). The "Dead Cities" of Northern Syria and their demise. *Proceedings of The in Damascus X*.
- Shāhī, D. K. (2002). *Alāqāt handasat al-īmārah al-masīhiyyah al-mubakkirah bayn Arminiya wa Sūriyā* [Architectural relations between early Christian architecture in Armenia and Syria] (A. Kashishian, Trans.). Maṭba'at Maṭrāniyyat al-Arman al-Urthūdhuks. (in Arabic).
- Tate, G. (1989). *Archéologie et histoire de la Syrie à l'époque byzantine: Essai de synthèse*. AHS2, Syrie.
- Tate, G. (1992). *Les Campagnes De La Syrie Du Nord, Du Ile Au VIIe Siècle, Tome 1*. Librairie Orientaliste Paul Geuthner.
- Tchalenko, G. (1958). *Villages Antiques De La Syrie Du Nord, Le Massif Du Bélus À L'Époque Romaine (Part I-III)*. Librairie Orientaliste Paul Geuthner.
- 'Ukāshah, Th. (2013). *Al-fann al-bizanti* [Byzantine art]. *Mawsū'at Tārikh al-Fann*. Dār Su'ād al-Ṣabāh. (in Arabic).
- UNESCO. (2013). *Idraj mawāqī' al-turāth al-'ālamī fī Sūriyā 'alā qā'imāt al-turāth al-muhaddad bi-l-khaṭar* [Inclusion of World Heritage Sites in Syria on the List of World Heritage in Danger]. (in Arabic).
- Yáñez, C. M. (2023). ICOMOS International Cultural Tourism Charters 1976-2021: Evolution, contributions, and trends in cultural heritage protection. *Protection of Cultural Heritage*.





Qala't Sem'an between 2011 and 2024 CE: History, Damages, Violations, and Protection Projects

Abdussalam Al-Hamou^{*}abd81slam@gmail.com**Abstract:**

This study aims to uncover all damages inflicted upon Qala't Sema'n in the aftermath of Syrian War, highlighting restoration of its civilizational and historical role through rehabilitation and reestablishing it as a destination for tourists, archaeologists, and enthusiasts as before. To fulfill the study objectives, the historical descriptive-analytical approach was adopted. The study highlights Qal'at Sem'an site regarded as the crown jewel of the limestone massif, located approximately 60 km northwest of Aleppo Governorate in Syria. Utilizing field and analytical inquiry, the study documents the damages, violations, and changes the site endured during the Syrian war, examining how these damages were addressed, identifying the protection projects implemented, and exploring the entities involved under exceptional circumstances. The study findings indicate that despite Qal'at Sem'an's historical significance and its unique civilizational and artistic value, it came under the spell of Syria's armed conflict. International agreements for the protection of cultural heritage and antiquities during conflicts failed to neutralize the site, despite its inclusion on the World Heritage List. Local protection and emergency intervention projects were characterized by simplicity, lacking comprehensive, large-scale, and sustainable restoration efforts.

Keywords: Syrian antiquities, Sem'an, archaeological protection, destruction of heritage, civilizational uniqueness.

^{*}Diploma in Classical Archaeology, Director of Archaeological Documentation at the Idlib Antiquities Center, Syria.

Cite this article as: Al-Hamou, A. (2025). Qala't Sem'an between 2011 and 2024 CE: History, Damages, Violations, and Protection Projects, *Journal of Arts*, 13(2), 853 -874. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2614>

© 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.



قلعة سمعان بين عامي (2011حتى2024م): التاريخ والأضرار والانتهاكات ومشاريع الحماية

عبد السلام الحموي*

abd81slam@gmail.com

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن جميع أضرار قلعة سمعان لمعالجتها بعد انتهاء الحرب السورية؛ من أجل إعادة دورها الحضاري والتاريخي من خلال تأهيلها وجعلها مقصداً لكثير من السياح والأثريين والمهتمين كما كانت عليه في السابق. وقد تم اتباع المنهج التاريخي في هذا البحث، بالاعتماد على المراجع التاريخية التي تتكلم عن تاريخ قلعة سمعان وموقعها، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي والتحليلي من خلال الزيارات الميدانية للموقع والرصد والتوثيق ومن ثم التحليل. وسيتم تسليط الضوء في هذا البحث على موقع مهم يعتبر دزة الكتلة الكلسية، وهو موقع قلعة سمعان العمودي الذي يبعد حوالي 60 كم شمال غرب محافظة حلب السورية، من خلال دراسة ميدانية وتحليلية للموقع ورصد الأضرار والانتهاكات التي طالته، والتغيرات التي طرأت عليه خلال الحرب السورية، وكيف تم التعامل مع هذه الأضرار وما هي المشاريع التي نُفذت لحمايتها، والجهات التي قامت بها في ظل الظروف الاستثنائية، وتوصل البحث إلى أنه رغم الأهمية التاريخية لقلعة سمعان وما تحمله من خصوصية حضارية وفنية فإنها كانت ضحية الصراع المسلح في سورية، وقد فشلت جميع الاتفاقيات الدولية الخاصة بحماية الآثار والممتلكات الثقافية أثناء الصراع في تحديد هذه القلعة، رغم إدراجها على لائحة التراث العالمي، وقد اتصفت مشاريع الحماية والتدخل الإسعافي المحلي بالبساطة، ولم تكن عمليات ترميم ثابتة وكبيرة وشاملة. كلمات مفتاحية: الآثار السورية، قلعة سمعان، الحماية الأثرية، تدمير الآثار، الخصوصية الحضارية.

* دبلوم في الآثار الكلاسيكية، مدير التوثيق الأثري في مركز آثار إدلب، سوريا..

للاقتباس: الحموي، ع. (2025). قلعة سمعان بين عامي (2011حتى2024م): التاريخ والأضرار والانتهاكات ومشاريع الحماية،

مجلة الآداب، 13 (2)، 853-874. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2614>

© 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.



تعد سورية من الدول الغنية بالتراث الثقافي والحضاري، حيث تحتوي على عدد كبير من المواقع الأثرية التي تعود تاريخياً إلى حضارات متنوعة، ومن هذه المواقع قلعة سمعان التي تعتبر نموذجاً لفن العمارة السورية في القرن السادس الميلادي التي ما زالت شاهدةً حتى الآن على روائع وعظمة الفن المعماري آنذاك، والتي بُنيت تكريماً للقديس سمعان، حيث قام الإمبراطور (زينون) ببناء مجمع ديني عام (490م) والذي أصبح محط جذب للسياح في وقتنا الحاضر، والذي يعرف بقلعة سمعان التي تتموضع في شمال الكتلة الكلسية (قطيفان، 2009، ص 28؛ تات، 1996، ص 326).

وتعدّ القلعة اليوم جزءاً من أكبر تجمعات المواقع الأثرية في العالم، والمعروفة باسم "القرى المنسية في شمال سورية، الأمر الذي دفعنا إلى تسليط الضوء على هذا الموقع المميز ورصد جميع التغيرات التي طرأت عليه خلال الحرب السورية في ظل غياب المنظمات الدولية عنه وعلى رأسها اليونسكو، وعدم التدخل في حمايته من ويلات الحرب ولاسيما أنه مسجل على لائحة التراث العالمي عام (2011م) (قطيفان، 2009، ص 14).

مشكلة البحث

على الرغم من أهمية قلعة سمعان التاريخية والحضارية وإدراجها على لائحة التراث العالمي إلا أنها تضررت خلال الصراع والحرب السورية شأنها شأن باقي المواقع في شمال غرب سورية، كما غابت التطورات التي طالت هذه القلعة من أضرار وانتهاكات عن منشورات المديرية العامة للآثار والمتاحف، حيث انقسمت البلاد إلى قسمين: قسم تحت سيطرة المعارضة وقسم تحت سيطرة حكومة الأسد، واقتصر توصيف هذه القلعة في فترة الصراع على بعض التقارير المرئية التي تناولتها بعض مواقع التواصل الاجتماعي، إضافة إلى تقارير متفرقة حولها نشرتها بعض الجمعيات المهتمة بالآثار السورية، فمن خلال هذا البحث نسعى إلى رصد جميع الانتهاكات والأضرار البشرية والطبيعية التي طالت قلعة سمعان خلال الثورة السورية، كما يحاول البحث الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما أنواع الأضرار التي طرأت على القلعة؟
- ما الجهات التي كانت ترصد وتوثق هذه الأضرار على الأرض؟
- ما أهم مشاريع الحماية التي تمت في هذه القلعة خلال الحرب؟ ومن قام بها؟

أهمية البحث:

إن تسليط الضوء على الأضرار الطبيعية والبشرية التي طرأت على قلعة سمعان خلال سنوات الحرب السورية، والتدخلات الإسعافية المحلية الرامية إلى حمايتها، تساهم بشكل كبير في فهم الظروف التي مرت القلعة بها، كما تُشكل تصوّراً عاماً حول حالتها خلال سنوات الحرب، ومن ثم فإن ذلك يساعد في حمايتها وترميمها بشكل علمي وأكاديمي بعد انتهاء الحرب من قبل دول ومنظمات دولية ومحلية مختصة بالشكل الأمثل.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن جميع أضرار قلعة سمعان لمعالجتها بعد انتهاء الحرب السورية ولنفض غبار الحرب عن هذه القلعة وإعادة رونقها الحضاري والتاريخي من خلال تأهيلها وجعلها مقصداً للكثير من السياح والاثاريين والمهتمين كما كانت عليه في السابق.



منهجية البحث:

تم اتباع المنهج التاريخي في هذا البحث وذلك بالاعتماد على المراجع التاريخية التي تتكلم عن تاريخ قلعة سمعان وموقعها، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي والتحليلي، وذلك من خلال الزيارات الميدانية للموقع والرصد والتوثيق ومن ثم التحليل.

ثانيًا- الإطار الجغرافي والتاريخي لقلعة سمعان:

1- الإطار الجغرافي لقلعة سمعان:

تقع قلعة سمعان في الجزء الشمالي من الكتلة الكلسية في شمال غرب سورية التي تتميز بواقع طبيعي متنوع يضم جميع العناصر الطبيعية تقريبًا، سواء من حيث التضاريس من سهول وهضاب وجبال أو التكوينات الجيولوجية أو من حيث المناخ وتوزع الأمطار، حيث تتراوح الارتفاعات من (600 إلى 1000) ملم وتحتضن هذه الكتلة الجبلية حوالي (700) موقع أثري ما تزال محفوظة بشكل جيد، والتي تمتد من حدود تركيا في الشمال حتى منطقة أفيام جنوبًا بطول (140) كم، وعرض يتراوح بين (20 و40) كم، وهي من أكثر تجمعات المناطق الأثرية في العالم ويعود بنائها إلى الفترة الواقعة بين القرنين الأول والسابع الميلاديين.

يمتد جبل سمعان من الشمال إلى الجنوب بطول حوالي 50 كم، ويبلغ ارتفاعه بين (500 و600) متر، مع أعلى قمة فيه وهي قمة الشيخ بركات التي ترتفع حوالي (876) مترًا، ويحمل الجبل اسم القديس سمعان العامودي الذي عاش معظم حياته متنسكًا في هذه المنطقة، ويحتوي هذا الجبل على العديد من القرى الأثرية التي يبلغ عددها حوالي (104) قرية أثرية، أهمها:

تقلا، رفادة، ست الروم، القاطورة. براد، برج حيدر، كلوتا، خراب شمس، كفر نابو، سنخار، المشبك، كيمار، شيخ سليمان (تشالنكو، 1953، ص 79).

حيث ترتفع قلعة سمعان على نتوء صخري من جبل سمعان على بعد 20 كم جنوب غرب مدينة عفرين، و(40) كم شمال غرب مدينة حلب، اللوحة (1)، ويبلغ ارتفاعها عن سطح البحر (564م). تطلّ القلعة من الجهة الغربية على سهل واسع حيث غابات الزيتون على مد البصر، وهو سهل يخترقه نهر عفرين متجهًا نحو الغرب، وهذه الكنيسة من أكبر الكنائس وأضخمها في العالم (حجار، 2009، ص 26).

ومن خلال دراسة البيئة الجغرافية المحيطة بالقلعة يبدو أنها قامت في منطقة اعتمد سكانها على زراعة أشجار الكرمة والتين والزيتون، حيث يتميز مناخها بأنه بارد شتاءً ومعتدل صيفًا.

إنّ الطبيعة الجميلة والخلابة، وكثرة المواقع الأثرية حول هذه القلعة جعلتها من أجمل المناطق في سورية، ومن أكثرها ازدحامًا في فصل الصيف، فصل السياحة والاصطياف، حيث يزورها سنويًا المئات بل الآلاف من السياح والزوار سواء من داخل القطر أو من خارجه بحثًا عن الراحة والمعرفة.

2- الإطار التاريخي لقلعة سمعان

إن الكتلة الكلسية الواقعة في شمال غرب سوريا، التي تنحصر بين أهم المدن الرئيسة مثل حلب وسيروس وأنطاكية شمالًا، وأفاميا جنوبًا، واللاذقية والبحر المتوسط غربًا، وقنسرين شرقًا قد مرت بأحداث تاريخية عديدة، فقد كانت هذه المنطقة امتدادًا لدولة إبيلا منذ الألف الثالث قبل الميلاد، ومن ثم أصبحت مركزًا لعدة ممالك آرامية في بداية الألف الأول قبل الميلاد، حيث أصبحت تحت ظل الإمبراطورية السلوقية التي جعلت عاصمتها أنطاكية، ونتج عن وقوع هذه المنطقة بين الثقافتين العربية والهجينية والمزج بينهما الحضارة الهيلينستية (Angelos, 2011, p 8) في تلك الفترة.

كما كانت هذه المنطقة حاضرة في قلب الإمبراطورية الرومانية وازدهرت الكتلة الكلسية وأصبحت ذات مكانة أكثر أهمية وإستراتيجية في الفترة البيزنطية، وكان لهذا الازدهار أثر كبير على الكتلة الكلسية ونشوء قرى عديدة من خلال موقعها الإستراتيجي بين عدة مدن رئيسية، ومن خلال علاقاتها التجارية التي أدت إلى غناها الاقتصادي، كما يعود العامل الرئيس في قيام هذه القرى إلى الزراعة، حيث تُعد الزراعة واحدة من أهم الركائز الاقتصادية التي يعتمد عليها التطور الاقتصادي في أي عصر، وخاصةً في العصور الرومانية والبيزنطية، فقد شهدت منطقة الكتلة الكلسية حركة استيطان واستصلاح للأراضي من قبل الريفيين الذين زرعوا عددًا كبيرًا من الأشجار المثمرة كالكرمة والزيتون والحبوب إضافة إلى تربية الحيوانات.

حيث ساعدت بيئة هذه المنطقة الملائمة على نجاح هذه المزروعات، كل ذلك ساهم في تطورها العمراني بانتشار الفيلات والأديرة والحمامات والكنائس ومن أهم وأشهر هذه الكنائس في هذه الكتلة كنيسة سمعان العمودي المبتكر الأول لطريقة التنسك على العمود الحجري، حيث عاش (37) سنة ناسكًا متقشفًا على عمود في جبل سمعان، وبعد وفاته بُنيت حول العمود كنيسة تُنسب إلى الإمبراطور زينون، وقد كانت بداية العمل في بنائها في العام (476)، حيث أراد أن يُشيد الولايات الشرقية إلى المملكة، ففكر ببناء كنيسة عظيمة على شرف قديس شرقي أشتهر في جميع أنحاء الإمبراطورية.

وقد استمر العمل في بنائها حوالي أربعة عشر عامًا، وتعتبر هذه الكنيسة أحد أهم الإنجازات المعمارية الرائعة التي حققها الإمبراطور زينون في عهده، وعندما حرر المسلمون سورية أبقوا الكنيسة بيد المؤمنين المسيحيين وفقًا لتقاليدهم عند فتح البلدان القائمة على التسامح الديني، ولكن عندما ضعفت الدولة العربية الإسلامية استطاع البيزنطيون العودة والسيطرة على كنيسة سمعان، حيث قاموا بتحصينها وبذلك تحولت من مركز ديني إلى قلعة منيعة في عهد القائد البيزنطي (نقفور فوقاس) وأصبحت تُعرف بعدها باسم قلعة سمعان، وظلت هذه القلعة تحت سيطرة البيزنطيين حوالي القرن، وخلال هذه الفترة رُصفت أرضية الكنيسة بالفسيفساء كما تم إجراء بعض الإضافات والتصليلات فيها.

وفي عام (986م) تمكن الأمير الحمداني سعد الدولة بن سيف الدولة من استعادة قلعة سمعان، وفي عام (1017م) نجح الفاطميون في السيطرة عليها، ومن بعد هذا التاريخ لم يعد للقلعة أهمية عسكرية وهجرت تدريجيًا، وقد سكنها في القرن السادس عشر أحد المتنفذين الأكراد إلى أن قامت السلطات الأثرية السورية بإفراغها والاعتناء بها، وقد زارها في القرن الماضي بعض الرحالة والمهتمين الأجانب كالرحالة الفرنسي دو فوكيه وكتب وصفًا دقيقًا لها ورسم عدة مخططات لها آنذاك (شعث، 1984، ص 23-26).

ثالثًا- الوصف المعماري لقلعة سمعان:

قامت الكنيسة فوق قمة المرتفع الصخري، على شكل صليب على مساحة تُقدَّر بحوالي خمسة آلاف متر مربع، شُيِّدت الواجهة الرئيسية على نمط الطراز الروماني حيث تتقدمها ردهة أمامية تتألف من عدة أقواس: فالقوس الكبير في الوسط، وقوسان أصغر حجمًا يقعان على جانبيه، ويقوم فوق كل قوس مثلث مزين بأشكال جميلة، حيث يتركز القوس الكبير على عمودين لكل منهما تاج مزين بزخارف كورنثية، اللوحة (2).

تتألف الكنيسة من أربعة أقسام يتوسطها شكل مئمن يقوم في وسطه العمود المقدس الذي كان يتعبد فوقه القديس سمعان، ويتألف كل قسم من ثلاثة أروقة: رواق كبير في الوسط (المحراب) وآخران أقل عرضًا على الجانبين، حيث يفصل بين هذه الأروقة صفان من الأعمدة، في كل صف ستة أعمدة. وأقسام الكنيسة الأربعة متشابهة من حيث الأروقة والأعمدة عدا القسم الشرقي فقد أضيف إلى نهاية الأروقة ثلاث حنيات: الكبيرة في الوسط اللوحة (3)، كما أضيفت غرفتان مربعتان على جانبي الجنوبي لاستخدامها من قبل الكهنة، وأضيفت غرفة من جانبي الشمالي وهي لعامة الناس.

وكما ذكرنا فإنه تم تحويل الكنيسة إلى قلعة في القرن العاشر فقد تم إضافة عدة تحصينات مثل الأسوار والأبراج التي بلغ عددها سبعة وعشرين برجاً (Tchalenko, 1985, p 23-29)، حيث يُلاحظ جلياً الاختلاف في تقنية البناء بين أبنية القرن السادس وتحصينات القرن العاشر، كما يوجد عدة أبنية ملحقة بالكنيسة كالمعمودية والمدافن والفنادق، الشكل (1).

رابعاً- الأضرار والانتهاكات التي طالت قلعة سمعان من العام (2011 وحتى 2024م):

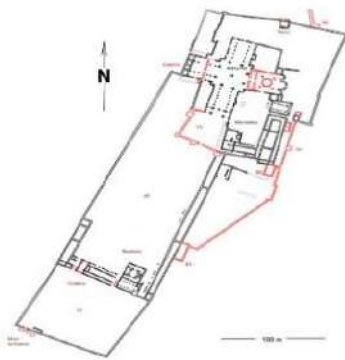
رغم الأهمية الكبيرة التي تتمتع بها قلعة سمعان فقد كانت أضرارها كبيرة للأسف، حيث طالتها الكثير من الانتهاكات البشرية خلال الحرب السورية، إضافةً إلى الأضرار الطبيعية، وسيتم سردها كما يلي:

1- القصف: فمنذ بداية الثورة المسلحة تحولت القلعة لمقر عسكري، وأصبحت مكاناً لتدريب المقاتلين، فقد تعرضت الواجهة الأمامية للمعمودية لإطلاق نار كثيف من أسلحة خفيفة ومتوسطة أثناء عمليات التدريب التي قامت بها المجموعات العسكرية التي احتلت الموقع، مما أثر على سطح الحجارة الأثرية وأدى إلى تفتيتها في الواجهة الرئيسية للمعمودية، اللوحة (4) مقارنة.

وفي بداية عام (2016م) أصبحت القلعة على خط المواجهة في المعارك بين المعارضة والقوات الكردية في الشمال، ومن ثم تعرضت القلعة لقصف مدفعي أدى إلى انهيار جزء من الجدار الشرقي من سور القلعة، الأمر الذي ربما يؤثر على بنية السور الشرقي وإضعافه، اللوحة (5).

إلا أن الحدث الأبرز كان في نهاية عام (2016م) عندما تعرض المجمع الرئيسي للقصف بالطائرات الحربية بشكل مباشر، ونتج عن ذلك أضرار جسيمة وعديدة منها:

أ- عمود سمعان: انفجر أحد الصواريخ بالقرب من قاعدة العمود مما أدى إلى انهياره وتشقق القاعدة، وقد أدى قصف هذا الجزء من الكنيسة إلى إلحاق أضرار جسيمة بالعناصر المعمارية المحيطة بالعمود، أي مئمن الكنيسة، اللوحة (6) والأقواس والتيجان والأعمدة التي تشققت وتشوهت (كناوي، 2020).



ب- العمود الشرقي الذي يعلوه تاج كورنثي مزخرف بشكل رائع وغني، ويحمل قوس المثلث المركزي، وقد انهار وتفتت باستثناء الجزء السفلي منه والقاعدة، وتحطم التاج الكورنثي إلى عدة شظايا، اللوحة (7) مقارنة.

كما تأثر بهذا القصف جزء من الواجهة الجنوبية الرئيسية للكنيسة، إضافة إلى تضرر واجهة مدفن الرهبان وسقوط عدة حجارة منها، وكذلك تأثرت الواجهة الداخلية الشمالية للبازليك (خليل، 2008، ص 80) وتفتت أحجارها التي رمت من قبل البعثة الألمانية مؤخراً.

2- أعمال التجريف بواسطة الجرافات والآليات الثقيلة: وخاصة

عند مدخل القلعة الحديثة (مدخل الزوار) اللوحة (8، أ)، بالإضافة إلى تجريف المنطقة أمام الواجهة الرئيسية للكنيسة، كما تم تجريف مساحة كبيرة لبناء ساتر ترابي على سطح القلعة من جهة الغرب، ويمتد التجريف من الطرف الشمالي الغربي للكنيسة إلى الجهة الغربية للمعمودية، ونتيجة لذلك تم إنشاء خندق واسع يبلغ عرضه حوالي 5 أمتار وعمقه مترين، اللوحة (8، ب)، وكذلك هناك تجريف في أساسات سور القلعة من جهة الشرق لرفع ساتر ترابي أيضاً، كما تم حفر عدة خنادق من جهة الشرق (كناوي، 2020).

3- الحفر العشوائي: على الرغم من أن قلعة سمعان قد تحولت إلى مقر عسكري منذ بداية الثورة إلا أنّ ذلك لم يمنع من انتشار الحفر العشوائي غير الشرعي الذي استمر على مدى عقد كامل في فترات مختلفة وفي أماكن مختلفة من القلعة، فقد تم رصد حفر في محراب الكنيسة وحفر في مدافن الكهنة وغربي المعمودية والقرب من الواجهة الرئيسية للكنيسة، وحفر عميقة في الدير بالقرب من الكنيسة، اللوحة (9)، التي ظهرت فيها بعض العناصر المعمارية.

بالإضافة إلى وجود حفر في المستودع أو ما يسمى (بالسجن) والذي كان يحتوي على كميات كبيرة من الكسر الفخارية والزجاجية والعظام وبعض القطع المعدنية، حيث كان يستخدم هذا القبو كمخزن لبعثة التنقيب الفرنسية، وكانت جميع هذه اللقى والكسر قد فُرجت من صناديقها وأكياسها وُبُعِثت في أرض المستودع، وفقدت أرقام الطبقات ومعلومات الحفريات التي تمت من قِبل البعثة في مواسم تنقيب عديدة، اللوحة (10)، التي تُظهر مدى الضرر الذي ألحق بهذا المستودع ومحتوياته من اللقى الأثرية التي كانت مخزنة من أجل دراستها لاحقاً.

4- إضافات كتل أسمنتية حديثة للسكن: حيث إن تحويل القلعة إلى مقر تدريب عسكري كان يتطلب بناء سكن جديد لهؤلاء المقاتلين، وتأهيل ساحة للتدريب ضمن القلعة، ومن خلال الجولات الميدانية تم توثيق عدة كتل سكنية مضافة حديثاً في هذه القلعة فعند مدخل الزوار تم تشييد بنائين حديثين يتألف الأول من عدة غرف والثاني من غرفتين، اللوحة (11، أ) كما تم رصد تشييد بناء حديث في فترة لاحقة يتألف من غرفتين في القسم الشمالي من القلعة جنوب مدفن الكهنة، اللوحة (11، ب).

كذلك تم استخدام جزء من الدير الذي يقع بالقرب من الكنيسة كمكان للسكن بعد تأهيله وإجراء بعض الإضافات عليه لكي يصلح للسكن، ولكن الإضافة الأبرز هي تبليط سطح كان مسقوفاً بحجارة أثرية كبيرة منعاً لتسريب مياه الأمطار على ما يبدو، اللوحة (12) مقارنة.

واستناداً لما سبق فقد تمت الإشارة إلى معظم التعديلات البشرية التي طرأت على قلعة سمعان خلال جميع مراحل الحرب السورية، وفي مقابل ذلك سيتم فيما يلي عرض الأضرار الطبيعية التي كان لقلعة سمعان نصيب كبير منها: أ- انهيار جزء من السور الغربي للقلعة بفعل الأمطار: حيث إن توقف أعمال الصيانة الدورية للقلعة لعدة سنوات بسبب الحرب، وعدم إيجاد تصريف مناسب لمياه الأمطار، أدى إلى تسربها إلى داخل الكتل الحجرية للسور لعدة سنوات، وأصبحت تتجمع بين التربة والسور الذي يحيط بها، وقد أدى ذلك إلى ازدياد حجم التربة ومن ثم دفع السور وانهيار جزء منه، اللوحة (13).

حيث يُشكل هذا الانهيار ضرراً كبيراً على باقي السور الذي ربما تنهار أجزاء أخرى منه في مواسم مطرية لاحقة إن لم يتم معالجة هذا الأمر، ومما لا شك فيه أن ترميم جدار كهذا في مكان وعمر يصعب الوصول إليه بسهولة، يحتاج إلى تكاليف مادية عالية جداً، إضافة إلى خبرات مهندسين مختصين وأثاريين، وجهود كبيرة، إضافةً إلى وجود حالة من الأمن والاستقرار.

ب- الزلزال: من المؤكد أن قلعة سمعان والكثير من المواقع الأثرية في الكتلة الكلسية قد تضررت بسبب الزلازل التي حدثت سابقاً، ولكن الزلزال الأخير الذي حدث في شباط (2023م)، كان ضرره الأكبر على كنيسة سمعان بشكل أكبر من غيرها من المواقع الأثرية، ويعود ذلك إلى تعرّض الكنيسة -كما - ذكرنا سابقاً - للقصص المدفعي والصاروخي خلال الحرب السورية، الأمر الذي أدى إلى زعزعة الأقواس والأعمدة التي تحملها وتشققها في بعض الأحيان، ومن هنا كان تأثير الزلزال الأخير كبيراً على هذه القلعة مما أدى إلى انهيار القوس الغربي كاملاً مع أعمدته من مثنى الكنيسة، اللوحة (14) مقارنة.



وكذلك دمر هذا الزلزال قسماً كبيراً من نُزل الحجيج قرب الدير بالقرب من الكنيسة، كما أحدث تشققات في الجزء الآخر من النُزل، كما هو واضح في صور المقارنة قبل حدوث الزلزال الأخير وبعده، اللوحة (15).

وبذلك تم عرض أبرز الأضرار البشرية والطبيعية التي طالت قلعة سمعان خلال الثورة السورية. وكان لا بد من التركيز عليها وتبسيط الضوء على الأضرار التي طرأت عليها، ليتم العمل على معالجتها مستقبلاً لما لهذه القلعة من أهمية تاريخية وحضارية تتمتع بها.

خامساً- مشاريع الحماية في قلعة سمعان:

بما أن كنيسة القديس سمعان العمودي، المعروفة أيضاً بقلعة سمعان، تعتبر واحدة من أهم المعالم الأثرية المسيحية في سورية، فإن هذه الأهمية دفعت الكثير من الأثاريين المحليين وفي المهجر إلى الاهتمام الكبير بها، ورصد ومتابعة الأضرار التي طالتها ضمن الصراع القائم في سورية، والعمل على حمايتها والمحافظة عليها ما أمكن، حيث جرت فيها عدة مشاريع ترميم أو ما يمكن تسميتها بتدخل إسعافي سريع، وهو تدخل من شأنه توقيف الضرر على الأثر وحمايته مؤقتاً من الزوال أو الدمار، ليتم ترميمه مستقبلاً، ومن هذه المشاريع ما يلي:

1- التدخل الإسعافي في تاج العمود في صحن الكنيسة:

في نهاية عام (2016م) تعرّض المجمع الرئيسي في الكنيسة للقصف بالطائرات الحربية بشكل مباشر، ونتجت عن ذلك أضرار جسيمة وعديدة، حيث انفجر أحد الصواريخ بالقرب من قاعدة عمود القديس سمعان مما أدى إلى انهياره وتشقق القاعدة، وقد أدى قصف هذا الجزء من الكنيسة إلى إلحاق أضرار جسيمة بالعناصر المعمارية المحيطة بالعمود، أي مئمن الكنيسة، اللوحة (16) والأقواس والتيجان والأعمدة التي تشققت وتشوهت (كناوي، 2020).

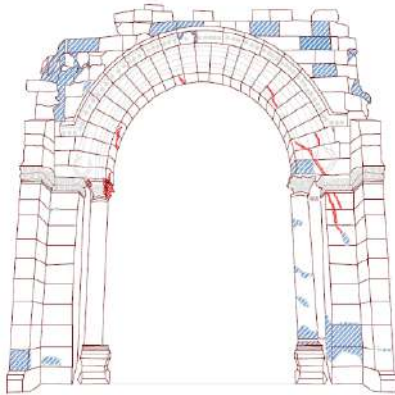
وبعد رصد وتوثيق هذا الضرر ومدى خطورته على البنية الإنشائية للقوس المحمول عليه، تم التواصل من قبل فريق مركز آثار إدلب مع العديد من الأثاريين والمختصين في المهجر، وذلك من أجل التدخل السريع وإنقاذه من الانهيار، وبالفعل تم التعاون مع جمعية "سوريون من أجل التراث" التي قدمت للمركز الدعم المادي والعلمي للقيام بهذا التدخل الإسعافي.

قام مركز آثار إدلب -بعد عملية التوثيق والرسم الهندسي للقوس وإظهار الضرر بشكل واضح، الشكل (2)- بعملية التدخل وذلك من خلال تجهيز مونة تقليدية لحقنها في الشق الذي أصاب تاج العمود وقد تطلب ارتفاع العمود بناء صقالة معدنية للتمكن من عملية الحقن بشكل جيد، ومن ثم ربط التاج بحزامين من القماش، خاصة بعد عملية الحقن لوقف ازدياد التشقق كما توضحه اللوحة (17).

2- ترميم السور الشرقي لقلعة سمعان:

أصبحت القلعة على خط المواجهة في المعارك بين المعارضة والقوات الكردية في الشمال في عام (2016م)، وقد تعرضت القلعة لقصف مدفعي أدى إلى انهيار جزء من الجدار الشرقي من سور القلعة، كما ذكر سابقاً، الأمر الذي ربما يؤثر على بنية السور الشرقي وإضعافه، كما تم تجريف الطبقة التي كانت تغطي أساسات هذا السور، لاستخدامها في رفع السواتر على جانب الطريق الموازي للسور، وهذه التعرية لأساسات السور قد تؤدي مع الزمن والعوامل الجوية وخاصة تسرب مياه الأمطار في فصل الشتاء لهذه الأساسات إلى إضعافها وربما إلى انهيار السور بشكل كامل، اللوحة (18).

قام مركز آثار إدلب بالتعاون مع جمعية "سوريون من أجل التراث" أيضاً بالعمل على تغطية وطمر أساسات هذا السور وحمايته من العوامل الجوية، وكان ذلك عن طريق جلب كميات كافية من الرمل والجماش الذي يُستخدم في رصف الطرق قبل التعبيد من منطقة مجاورة لدير سمعان عن طريق سيارات شحن، ووضع هذه البقايا على أساسات السور، اللوحة (19).



كما تم ترميم الفتحة الناتجة عن القصف المدفعي بحجارة كلسية مشابهة لطبيعة حجر السور القديم ولكن بحجم أصغر، وذلك لصعوبة الترميم بنفس حجم الحجر القديم وضعف الإمكانيات المتاحة للقيام بذلك، إضافة إلى أن الأحجار التي تم الترميم بها تفي بالغرض اللوحة (20).

3- التدخل في عمود الباب الرئيسي للكنيسة:

وهو العمود الشرقي للباب الذي يعلوه تاج كورنثي مزخرف بشكل رائع وغني، ويحمل قوس المثلث المركزي، وقد انهار وتفتت باستثناء الجزء السفلي منه والقاعدة، وتحطم التاج الكورنثي إلى عدة شظايا، اللوحة (21)، مما جعل جزءاً من القوس المثلث لا يرتكز على أي حامل أو عمود مما قد

يهدد بإضعاف بنية القوس الذي قد يؤدي للانهيار، مما دفع الأثاريين الشكل (2)، رسم هندسي للقوس لإظهار الضرر. المحليين إلى التدخل بطريقة إسعافية سريعة، فقرر مركز آثار إدلب وهو (رسم الباحث)

أكثر فريق في المنطقة يحمل على عاتقه حماية الآثار والتراث، وضع أعمدة معدنية لحمل ثقل القوس، اللوحة (22)، بعد أخذ الأبعاد والتوثيق، فقد تم وضع أربع أعمدة معدنية كبديل عن العمود الحجري القديم، ريثما يتم ترميمه من قبل منظمة مختصة، ورغم بساطة الإجراء والتدخل إلا أن نتائجه مرضية، حيث ما زال القوس قائماً على وضعه دون أي تدهم أو تغيير.

4- التدخل في إنقاذ السور الغربي لقلعة سمعان:

حيث انهار جزء من السور الغربي، ولكن هذا الانهيار ليس بفعل القصف وإنما بفعل الإهمال والعوامل الطبيعية وخاصة الأمطار، حيث إن توقف أعمال الصيانة الدورية للقلعة لعدة سنوات بسبب الحرب، وعدم إيجاد تصريف مناسب لمياه الأمطار، أدى إلى تسربها إلى داخل الكتل الحجرية للسور لعدة سنوات، وأصبحت تتجمع بين التربة والسور الذي يحيط بها، وقد أدى ذلك إلى ازدياد حجم التربة ومن ثم دفع السور وانهيار جزء منه، اللوحة (23)، وأصبح يُشكل هذا الانهيار ضرراً كبيراً على باقي السور الذي ربما تنهار أجزاء أخرى منه في مواسم مطرية لاحقة إن لم يتم معالجة هذا الأمر، ومما لا شك فيه أن ترميم جدار كهذا في مكان وعمر يصعب الوصول إليه بسهولة، يحتاج إلى تكاليف مادية عالية جداً إضافة إلى خبرات مهندسين مختصين وأثاريين وجهود كبيرة تمتلكها منظمات أو دول، كما تحتاج إلى وجود حالة من الأمن والاستقرار.

فكان لا بد من التفكير في حل وتدخل إسعافي سريع لإيقاف تدهم هذا السور الضخم، وبعد عدة زيارات ميدانية من قبل مركز آثار إدلب والتوثيق ودراسة الوضع الحالي للسور، توصل فريق المركز لحل إسعافي يتلخص في إيجاد طريقة لتصريف مياه الأمطار بعيداً عن السور، وكان ذلك عن طريق حفر قناة مفتوحة موازية للسور وصبها بالإسمنت لكي تتجمع فيها مياه الأمطار ومن ثم جرّها ضمن هذه القناة إلى فتحات تصريف لها مزارب طويلة تنصب بعيداً عن السور، اللوحة (24) والأمر الآخر الذي يساهم في انهيار السور هو عوامل الحث والتعرية بفعل الرياح، وخاصة أن هذا السور يواجه للرياح الغربية شبه الدائمة، فكان من الضروري إيجاد طريقة لإيقاف تدهور التربة في القسم المنهار والمكشوف من السور، وكان الحل بتغطية هذا الجزء المواجه للرياح بشبكة ظل، كالتي تُستخدم في تظليل النباتات في المشاتل الزراعية، حيث يعمل هذا الشبك على صدّ الرياح عن التربة وحمايتها من الانهيار، اللوحة (25).



5- حماية لوحات الفسيفساء في حمام قلعة سمعان:

وهي عبارة عن ثلاث أرضيات صغيرة من الفسيفساء لحمام قلعة سمعان، تم اكتشافها من قبل البعثة الفرنسية التي وثقتها وأعادت طمرها، ولكن مع مرور عدة سنوات من الحرب وإهمال الموقع بدأت تظهر أجزاء من هذه اللوحات بفعل العوامل الجوية، الأمر الذي قد يلاحظه بعض لصوص الآثار ويستغل قريها من الطريق المعبّد لسرقتها وتهريبها، والذي لفت نظر مركز آثار إدلب إليها، هو أن أحد أعضاء فريق المركز كان مشاركاً سابقاً في موسم تنقيب البعثة الفرنسية حين اكتشافها، فسارع مركز آثار إدلب إلى حمايتها بطريقة اقتصادية بسيطة وسهلة وهي طمرها بشكل جيد وتمويه مكان وجودها، فقام بتغطيتها بقماش (التايفك) العازل ومن ثم فرش طبقة من التراب الناعم فوقها وأيضاً طبقة من الحجارة الصغيرة، وبعدها حجارة طبيعية كبيرة من نفس الموقع، وأخيراً تمويهها بنفس تربة المكان ليصعب اكتشافها والوصول إليها، اللوحة (26).

6- حفظ لُقى حفريات قلعة سمعان:

حيث خصصت البعثات الأجنبية والوطنية التي عملت في قلعة سمعان قبواً موجوداً في القلعة لحفظ اللُقى التي تُكتشف في مواسم التنقيب في القلعة، مثل الكسر الفخارية والمعادن والزجاج والعظام وغيرها من اللقى، وذلك لدراستها في وقت لاحق من مواسم التنقيب، وكانت توضع هذه اللقى في أكياس نايلون وصناديق بلاستيكية بشكل منظم حسب عام التنقيب ومكانه.

إلا أنه وبعد انطلاق الثورة وتطور أحداثها، وتحول القلعة لمقر عسكري ومركز تدريب لبعض فصائل المعارضة المسلحة التي لا تزال تتمركز في القلعة إلى الآن، ومع اختلاف القوى المسيطرة بحسب التغيرات العسكرية على الأرض، وذلك لوقوعها بالقرب من خطوط الجبهات مع قوات النظام ووحدات حماية الشعب الكردية، تم خلع باب المستودع وإفراغ جميع الصناديق والأكياس على الأرض وبشكل عشوائي، ربما بحثاً عن لُقى ثمينة، فقد رصد مركز آثار إدلب حالة المستودع وتبين أن جميع اللقى والكسر الفخارية والزجاجية والمعدنية والعظام وغيرها متناثرة في على أرض المستودع بشكل عشوائي، مع وجود تنقيب عشوائي فيه، اللوحة (27)، حتى أن جميع الصناديق التي كانت تحويها مفقودة، دون الاكتراث لأهمية هذه اللقى العلمية، فعمل مركز آثار إدلب على حفظ هذه اللقى بأكياس جديدة بعد العمل على فرز كل مادة على حدة، وترتيبها بناءً على موسم التنقيب الذي تعود إليه في نفس المستودع، ليتم دراستها لاحقاً، كما تم إعادة تركيب باب وقفل للمستودع، اللوحة (28)، كما تم توعية العناصر المتواجدة في القلعة بأهمية هذه الكسر تاريخياً وليس مادياً، وضرورة الحفاظ عليها، فمن خلال هذا المشروع الصغير تم إنقاذ وحماية مجهود سنين من عمل البعثات الأثرية.

7- التدخل الإسعافي لأحد الأضرار الناجمة عن زلزال السادس من شباط عام (2023م) في قلعة سمعان:

أحدث زلزال (6) شباط (2023م) أضراراً بالغة في منطقة شمال غرب سورية وخلف وراءه كارثة إنسانية، كما ألحق الزلزال أضراراً في بعض المواقع الأثرية، وكان من بين المواقع المتضررة قلعة سمعان كما ذكر سابقاً، حيث انهارت أجزاء مختلفة من مبانيها وحصلت تشققات في بعض الأجزاء، ونظراً لأهمية قلعة سمعان، فقد قام مركز آثار إدلب بعدة زيارات ميدانية لمسح الأضرار في القلعة بعد الزلزال مباشرة، ومن خلال مقارنة الوضع الحالي مع الصور المأخوذة سابقاً تم تحديد الأجزاء المتضررة حيث تبين أن أغلب الأضرار حصلت في الأجزاء المتضررة سابقاً نتيجة القصف أو أعمال الحفر السري أسفل الجدران، الأمر الذي أضعف ثبات تلك الأجزاء وجعلها أقل مقاومة للهزات الأرضية.

وأكبر ضرر نتج عن هذا الزلزال هو انهيار قوس البازليك الغربي من المئمن الذي يحيط بعمود القديس سمعان، حيث تعرّض لأضرار سابقة نتيجة القصف الجوي عام (2016م) الأمر الذي أضعف من ثباته، كما أن شدة الزلزال كانت أكبر

من قدرة القوس على المقاومة، فانهارت الأعمدة والقوس باتجاه الغرب وسقط على شكل كتلة واحدة حيث لا تزال أحجار القوس مرصوفة على الأرض وفق ترتيبها السابق مع تحطم بعض الأحجار، ولكن غالبية أجزاء القوس والأعمدة لا تزال سليمة نسبيًا وقابلة للترميم مستقبلاً في حال حفظها في مكانها، اللوحة (29).

ومن الأضرار الناتجة عن هذا الزلزال أيضاً الرواق الشرقي في مبنى الدير جنوب شرق كنيسة سمعان، وهو رواق طويل يتقدم مجموعة من غرف الدير، يتألف من دعائم حجرية تحمل سواكف ضخمة تعلوها ألواح حجرية على شكل حواجز، وهذا الرواق لا يزال محفوظاً على مستوى طابقين من الدعائم والسواكف، وقد أدى الزلزال لحدوث تشققات إضافية في بعض الدعائم والسواكف الحجرية.

وهنا حدث التدخل الإسعافي وتدعيمه لحمايته من الانهيار، بالتعاون بين مركز آثار إدلب وجمعية "سوريون من أجل التراث"، حيث سارع الفريق الميداني إلى إعداد الدراسة اللازمة لهذا التدخل والمباشرة به بعد الزلزال بفترة وجيزة، وذلك لأن عناصر الحراسة المتواجدة في القلعة حاولوا هدم الرواق الشرقي من مبنى الدير حيث كان لديهم تخوُّف من سقوطه نتيجة الهزات الارتدادية وكانوا مصرّين على إزالته بحجة سلامتهم الشخصية بشكل عاجل، لذلك تطلب الأمر تدخلا طارئا وسريعا من الآثاريين الأكاديميين لتدعيم هذا الجزء من المبنى لتبديد مخاوفهم وعدم قيامهم بأية أعمال من شأنها الضرر بالآثار. فبعد إجراء توثيق كامل لمنطقة العمل ووضع آلية عمل سريعة لدعم وتقوية الأجزاء المتضررة بدأ العمل بالإجراءات التالية:

أ - تدعيم السواكف المتضرر بأعمدة حديدية مزودة بعوارض خشبية تفصل بين الحديد والحجر الأثري وتؤمن مرونة في حالات التمدد والتقلص نتيجة العوامل الجوية.

ب - تدعيم السواكف في الطابق العلوي بدعامات خشبية أفقية وشاقولية.

ج - حقن تشققات الدعامة بالمونة، اللوحة (30).

د - إعادة تثبيت وربط الجزء المنهار من قاعدة الدعامة باستخدام مادة لاصقة، علماً أن هذا الجزء كان منفصلاً عن قاعدة الدعامة قديماً بشق مائل لكن خلال الزلزال انفصل بشكل كامل وسقط على الأرض، اللوحة (31). وبذلك تم إيقاف ازدياد التشققات في حجر السواكف والأعمدة الحاملة لها بشكل إسعافي، ريثما تستقر أمور البلاد ويتم ترميمها بشكل علمي أكاديمي مستدام.

النتائج:

رغم الأهمية التاريخية لقلعة سمعان وما تحمله من خصوصية حضارية وفنية، فإنها كانت أحد ضحايا الصراع المسلح في سورية، ولم تلق أي اهتمام أو مبادرات لحمايتها، حيث فشلت جميع الاتفاقيات الدولية مثل اتفاقية لاهاي الخاصة بحماية الآثار والممتلكات الثقافية أثناء الصراع في تحييد هذه القلعة عن ويلات الحرب في سورية، رغم إدراجها على لائحة التراث العالمي، شأنها شأن باقي المواقع الأثرية في سورية، كما أن الجهل بقيمة هذه القلعة كان عاملاً أساسياً في انتشار الأضرار والتخريب؛ الأمر الذي يظهر بشكل واضح من خلال أعمال التجريف العشوائي والتجريف أسفل أساسات السور الشرقي للقلعة، إضافة إلى إهمال وضياح نتائج الحفريات الأثرية المخزنة في مستودع البعثات الأجنبية.

وقد اتصفت جميع مشاريع الحماية والتدخل الإسعافي المحلي بالبساطة، ولم تؤثر على العناصر المعمارية والفنية، حيث كان الهدف من عمليات التدخل هو إيقاف الضرر وعدم استمراره دون، حدوث أضرار جديدة، فهي ليست عمليات ترميم ثابتة، ولكنها تعتبر ناجحة وأعطت نتائج مرضية رغم الإمكانيات البسيطة والظروف الاستثنائية، وبالعوموم يمكن القول

إنه رغم الأضرار والانتهاكات التي طالت قلعة سمعان فإنها ما زالت محافظة على طابعها العام وأنه من الممكن تدارك معظم هذه الأضرار، باستثناء بعضها التي ستعتبر شاهداً على فترة من الفترات المظلمة التي مرت بتاريخ هذه القلعة. وما زال الأمل قائماً في عودة القلعة لرونقها بإعادة تأهيلها وترميمها وفتح أبوابها لجميع سياح العالم، كما كانت سابقاً، وخاصة بعد أن تحررت سورية من نظام حكمها المستبد، وأصبحت الفرصة كبيرة لتأهيل القلعة وباقي مواقع سورية الأثرية؛ ليزغ فجر سورية الحضاري من جديد.

ملحق الصور:



لوحة (2) الواجهة الرئيسية لقلعة سمعان (تصوير الباحث، 2022م)



لوحة (1)، صورة جوية لقلعة سمعان (تصوير الباحث، 2022م).



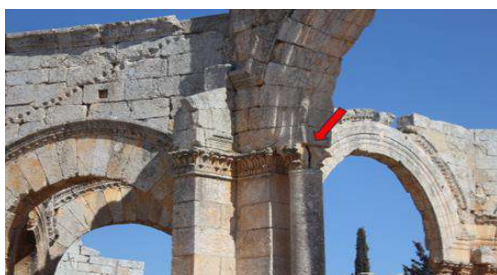
لوحة (3) القسم الشرقي من كنيسة سمعان، (تصوير الباحث، 2022م).



لوحة (4)، أ، المعمودية في سمعان (نقلًا عن أرشيف دائرة آثار إدلب، 2008م). لوحة (4)، ب، أثر العيارات النارية، سمعان، (تصوير الباحث، 2016م).



لوحة (5)، فتحة في السور الشرقي (تصوير الباحث، 2016م).



لوحة (6)، أ، القصف الصاروخي، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2016م). لوحة (6)، ب، تشقق أحد الأعمدة في مئمن كنيسة سمعان، (2016م).



لوحة (7)، أ، (نقلًا عن أرشيف دائرة آثار إدلب، 2008م) لوحة (7)، ب، فقدان التاج مع الجزء العلوي من العمود (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2016م).



لوحة (8)، أ، تجريف عند مدخل الزوار، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2020م).
لوحة (8)، ب، تجريف من أجل رفع سائر ترايبي من جهة الغرب، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2020م).



لوحة (9)، أ، حفر في محراب كنيسة سمعان، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2019م). لوحة (9)، ب، حفر شرق الكنيسة، (2020م)



للوحه (9)، أ، حفر في محراب كنيسة سمعان، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2019 م). لوحه (9)، ب، حفر شرق الكنيسة، (2020م)



لوحه (11)، أ، صورة جوية تُظهر عدة أبنية حديثة، (تصوير الباحث، 2019م). لوحه (11)، ب، صورة جوية تُظهر بناء ضمن السور في الجزء الشمالي من القلعة، (تصوير الباحث، 2022م).



لوحه (12)، أ، سطح أحد الأبنية الأثرية، (نقلًا عن أرشيف دائرة آثار إدلب، 2009م). لوحه (12)، ب، تخطيط نفس السطح، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2020م)



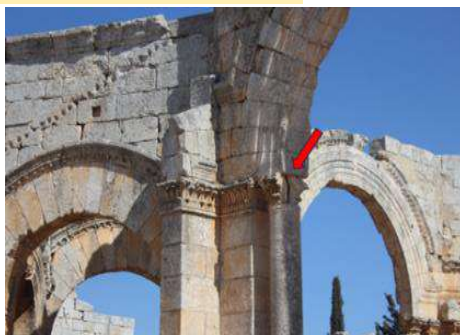
اللوحة (13)، جزء من السور المنهار، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2019م)



اللوحة (14)، أ، القوس قبل الزلزال، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2020م) اللوحة (14)، ب، القوس بعد الزلزال، (2023م)



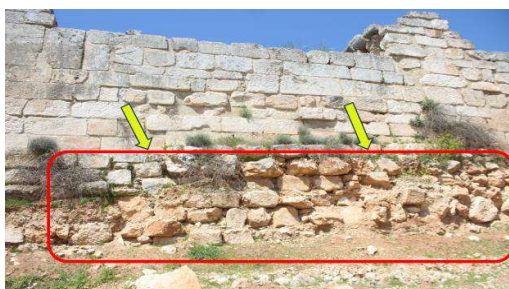
اللوحة (15)، أ، نُزل الحجيج، (نقلًا عن أرشيف دائرة آثار إدلب، 2009م). اللوحة (15)، ب، نُزل الحجيج بعد الزلزال، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2023م).



لوحة (16)، تشقق أحد الأعمدة في مئمن كنيسة سمعان،
(نقلًا عن مركز أثار إدلب، 2016م)



للوحة (17)، أ، القيام بعملية الحقن. لوحة (17)، ب، ربط التاراج المرمم بالأحزمة، (نقلًا عن مركز أثار إدلب، 2020م).



لوحة (18)، أ، الفتحة في السور. لوحة (18)، ب، تجريف أساسات السور الشرقي وتعريضها، (نقلًا عن مركز أثار إدلب، 2017م).



لوحة (20)، ترميم الفتحة بالسور الشرقي، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2019م).



لوحة (19)، عملية طمر أساسات السور، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2019م).



لوحة (21)، العمود المفقود، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2020م).



لوحة (22) أ، ب، تركيب الأعمدة المعدنية عوضًا عن العمود الحجري، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2020م).



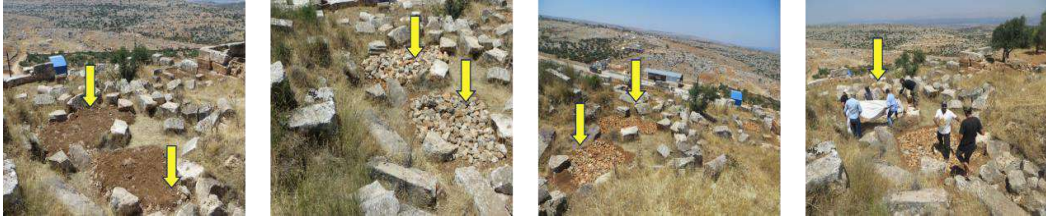
لوحة (23)، جزء من السور المنهار، (نقلًا عن مركز آثار إدلب،
2019م).



لوحة (24) أ، ب، ج، د، مراحل تجهيز قناة تصريف المياه، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2020م).



لوحة (25) أ، ب، عملية تغطية المكان المكشوف من السور بشبك الظل، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2020م)



لوحة (26) أ، التغطية بالتاييفك. اللوحة، ب، فرش التراب والحصى. اللوحة، ج، وضع حجارة كبيرة. اللوحة، د، طمرها بالتراب، (نقلاً عن مركز آثار إدلب، 2020م).



لوحة (27)، أ، ب، تناثر اللقى في أرض المستودع، والعمل على جمعها وفرزها، (نقلاً عن مركز آثار إدلب، 2019م).



لوحة (28)، أ، ب، تجميع اللقى في أكياس وإعادة تركيب باب للمستودع، (نقلاً عن مركز آثار إدلب، 2019م).



لوحة (29)، القوس المنهار بفعل الزلزال، (تصوير الباحث، 2023م).



لوحة (31) أ، ب، تدعيم الدعامة من الأسفل، (نقلًا عن مركز آثار إدلب، 2023م)



المراجع:

- تات، ج. (1996). طريق الحرير في سورية في القرن السادس، *الحواليات الأثرية*، (43)، ص 327-331.
- تشانكو، ج. (1984). *القرى الأثرية شمال سورية*، جوثنر.
- حجار، ع. (2009). *كنيسة القديس سمعان العمودي وآثار جبلي سمعان وحلقة*، دار ماردين.
- خليل، ن. (2008). *الأديان الكبرى الثلاثة: اليهودية والمسيحية والإسلامية*، مؤسسة حورس الدولية للطباعة والنشر.
- شعث، ش. (1984). *قلعة سمعان*، منشورات المديرية العامة للآثار والمتاحف.
- قطيفان، ل. (2009). *القرى الأثرية في شمال سورية*، ملف التقديم الخاص بالتسجيل على قائمة الإرث الحضاري لليونسكو، منشورات وزارة الثقافة.
- كناوي، ع. (2020). *توثيق الحالة الراهنة لقلعة سمعان الأضرار والتعديلات*، مؤسسة سوريون من أجل التراث (سمات).

References

- Angelos, C. (2011). *Greek History Hellenistic*, Oxford University.
- Chalenko, G. (1984). *The ancient villages of northern Syria*. Gothner, (in Arabic).
- Hajjar, A. (2009). *The Church of Saint Simeon Stylites and the antiquities of Jabal Sim'an and Halqah*. Mardin Publishing House, (in Arabic).
- Kanawi, A. (2020). *Documentation of the current state of Simeon Castle: Damages and violations*. Syrians for Heritage (SIMAT), (in Arabic).



Khalil, N. (2008). *The three major religions: Judaism, Christianity, and Islam*. Horus International Foundation for Printing and Publishing, (in Arabic).

Qatfan, L. (2009). *The ancient villages in northern Syria: The nomination file for inscription on the UNESCO World Heritage List*. Ministry of Culture Publications, (in Arabic).

Sha'ath, Sh. (1984). *The Castle of Simeon*. Publications of the Directorate-General of Antiquities and Museums, (in Arabic).

Tate, G. (1996). *The Silk Road in Syria in the 6th century*. Annales Archéologiques Arabes Syriennes, (43), 327–331, (in Arabic).

Tchalenko, G. (1958). *villages antiques de la Syrie du Nord*, Paris.





Tax Exemptions in Yemen during the Rasulid State Era (626–858 AH/1229–1454 CE)

Dr. Ali Abdulkarim Muhammad Barakat^{*}

alibarakat2013@gmail.com

Abstract:

This study examines tax exemptions during the Rasulid State era (626–858 AH/1229–1454 CE), tracing the sultanate-granted exemptions for all societal groups of the time and their role in advancing Yemen's civilizational, intellectual, and political stability. The study begins by exploring the linguistic and conceptual definitions of *musumahat* (exemptions), their implications, and whether they were a purely Rasulid innovation or influenced by Ayyubid and Mamluk practices. It investigates the administrative regulations governing these exemptions and the direct correlation between the beneficiaries' mastery of Islamic jurisprudence (*fiqh*) and the issuance of sultanate decrees. The Rasulid sultans relied on such exemptions as an administrative strategy for state governance. The study also analyzes the types of exemptions - private and public - along with their distinct features, characteristics, and impacts on various societal groups. Key findings revealed that these exemptions were formalized through specific sultanate decrees, linked to the beneficiaries' adherence to Islamic legal principles. Exemptions reflected the flexibility of the Rasulid financial system and manifested in diverse forms with wide-ranging effects.

Keywords: Financial exemptions, land tax (*kharaḥ*), financial regulations, Rasulid State.

^{*}Associate Professor of Islamic History and Civilization, Department of History, Faculty of Arts, Ibb University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Barakat, A. M. (2025). Tax Exemptions in Yemen during the Rasulid State Era (626–858 AH/1229–1454 CE), *Journal of Arts*, 13(2), 875–893. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2579>

© 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.



المساهمات في اليمن في عصر الدولة الرسولية (626-858هـ/1229-1454م)

د. علي عبد الكريم محمد بركات *

alibarakat2013@gmail.com

المخلص:

تناول هذا البحث المسامحات الضريبية في عصر الدولة الرسولية (626-858هـ/1229-1454م)؛ وتتبع الإعفاءات السلطانية لشرائح المجتمع كلها في ذلك العصر، وما نتج عن تلك المسامحات من تعزيز لواقع النهوض الحضاري والفكري، والاستقرار السياسي في اليمن، وقد استهل الباحث دراسته بتناول المفهوم اللغوي والاصطلاحي للمسامحات، ودلالاته، وهل هي صناعة رسولية خالصة، ومدى تأثيرها بالمسامحات الأيوبية والمملوكية، وانشغل بتتبع الضوابط الإدارية لتلك المسامحات، والعلاقة الطردية بين اكتساب الفقه صدور المراسم السلطانية بتلك المسامحات، واعتماد سلاطين الدولة على تلك المسامحات باعتبارها نمطاً إدارياً في إدارة الدولة، وكذلك أنواع المسامحات الخاصة والعامة، والمميزات والسمات التي اتسم بها كل نوع وكل صورة، كما عالج المسامحات الخاصة بكل فئة من فئات المجتمع، وأثرها عليه، وتوصل البحث إلى جملة من النتائج؛ منها: صدور تلك المسامحات كان يتم بمراسيم سلطانية خاصة، وارتباط تلك المراسيم باكتساب الفقه الشرعي للمستفيد منها، كما عكست مرونة النظام المالي الرسولي، وتعددت أشكال وصور تلك المسامحات وتعددت آثارها. الكلمات المفتاحية: المسامحات المالية، الخراج، الضوابط المالية، الدولة الرسولية.

* أستاذ التاريخ والحضارة الإسلامية المشارك - قسم التاريخ - كلية الآداب - جامعة إب - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: بركات، ع. م. (2025). المسامحات في اليمن في عصر الدولة الرسولية (626-858هـ/1229-1454م)، مجلة الآداب، 13 (2)، 875-893. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2579>

© 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:

شهدت الحياة الاقتصادية في اليمن في عصر الدولة الرسولية نهوضاً اقتصادياً كبيراً انعكست آثاره على مختلف جوانب الازدهار الحضاري لتلك الدولة، وشكل النظام المالي الحامل الرئيس لذلك الازدهار: "نتيجة سعي سلاطينها في إيجاد نظام مالي وإداري محكم ودقيق" (العراشي، 2014، ص 62)، ومرن في ذات الوقت، لاسيما فيما يتعلق بالجانب الجبائي لخراج الدولة، بحيث "اتخذت الدولة العديد من الإجراءات مثل إلغاء وتخفيف بعض الضرائب، وتحسين أسلوب جبايتها، وغيرها من الإجراءات التي كان من شأنها تشجيع الزراعة والمزارعين" (المندي، 1992، ص 255).

والذي حملني على اختيار هذا الموضوع هو إغفال الكثير من الدراسات التي تناولت الدولة الرسولية دراسة المسامحات السلطانية بدراسة مستقلة، والاكتفاء بالإشارة البسيطة في ثنايا تلك الدراسات، وكذلك الوقوف على تأثير تلك المسامحات على النظام المالي الرسولي وعلى الخراج وموازنة الدولة بشكل عام، علاوة على الفئات المجتمعية التي استهدفتها المسامحات السلطانية ومواقف تلك الفئات منها.

كما سعت إلى بيان موقف العلماء والفقهاء من تلك المسامحات، بالإضافة إلى بيان أشكال وأنواع تلك المسامحات ومقدارها وتأثيراتها على الواقع السياسي والاجتماعي والفكري، وبيان دوافعها، وكذا بيان موقف المؤرخين قدامى ومحدثين من ذلك النوع من الإعفاءات السلطانية، وقد اتبعت في ذلك منهجاً وصفيّاً تحليليّاً، كما سعت إلى مقارنة تلك المسامحات في السجلات الرسمية للدولة والمصادر المعاصرة لتلك المسامحات، وقد قمت بتقسيم البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، انشغل الأول منها بمفهوم المسامحات في البنائين اللغوي والاصطلاحي، وتتبع دلالة المفهوم في المصادر وارتباطه بالمفاهيم الأيوبية والملوكية في الدلالة والمضمون، بينما عالج المبحث الثاني الضوابط والمحددات الإدارية لتلك المسامحات عبر المراسيم السلطانية وارتباطها باكتساب الفقه، وتوظيفها كأحد أنماط إدارة الدولة، وكمحفز لاستيطان مناطق غير مأهولة، علاوة على درجتها بين الدائمة والمؤقتة والمتغيرة والمستمرة، بينما جاء المبحث الثالث ليتناول أنواع وصور تلك المسامحات بدءاً بالمسامحات العامة والمسامحات الخراجية ومسامحات النخيل وغيرها، فضلاً عن المسامحات الخاصة: كمسامحات الفقهاء والعلماء، وأثر ذلك على النهوض الحضاري والفكري، وانتهاءً بمعالجة خاصة لكل فئة مجتمعية استهدفتها تلك المسامحات وانعكاساتها على الواقع السياسي والاجتماعي، بالإضافة إلى دور تلك المسامحات في تخفيف الأعباء عن كاهل تلك الشرائح المجتمعية.

والذي نأمل أن يكون هذا البحث قد سد فراغاً في دراسة واحدة من أهم مكونات النظام المالي (المسامحات) في تلك الحقبة من خلال القراءة الفاحصة والمتأنية لسجلات ذلك العصر الرسمية وكتابات المؤرخين قدامى ومحدثين.

ومن تلك الإجراءات المرنة التي صاحبت النظام المالي للرسوليين ما عُرف في المصادر التاريخية بالمسامحات والتي سنتناولها في هذه الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: المسامحات (المفهوم والدلالة):

في اللغة ورد مصطلح المسامحة بعدة معانٍ، منها: الجود، والسرعة، والملة، والمساهلة، والتساهل (ابن منظور، د.ت: 489/2)، وعند القلقشندي (ت821هـ/1421م) المسامحات: "جمع مسامحة، وهي الجود والموافقة على ما أريد منه" (القلقشندي، 1918: 23/13)، وأما من حيث الاصطلاح والدلالة فقد تعددت التعريفات لمفهوم المسامحات لدى المؤرخين قدامى ومحدثين، فهذا المؤرخ وجيه الدين الوصابي (ت782هـ/1280م) يشير إلى المسامحة بإسقاط ما على الأرض الزراعية من خراج فيقول في سياق حديثه عن فقهاء وصاب: "إن اكتسبوا أرضاً من الرعايا سومحو لها بحمد الله... وكذا كل من تفقه من الرعايا سومح فيما عليه من الخراج" (الوصابي، 1979، ص 181).

بينما يعرفها القلقشندي (ت821هـ/1421م) بقوله: "والمراد المسامحة بما جرت به عادة الدواوين السلطانية من المقررات واللوامز السلطانية" (القلقشندي، 1918: 23/13)، وأما عبد الرحيم جازم فيشير إلى مثل ذلك عن المسامحات إذ يقول: "هذه المسامحات هي إعفاء من الجباية تشمل أرض الشخص المذكور في قائمة المسامحات ومحدد قرين اسمه مقدار الإعفاء حيوتًا ونقدًا" (ارتفاع الدولة المؤبدية، 2008: 2/ن).

ويقاربه في ذلك عبدالرحمن أبو الخيور بالحديث عن مفهوم المسامحات ودلالاتها هكذا: "المسامحات السلطانية وهي المبالغ المالية من خراج الأراضي الزراعية والتي أسقطها سلاطين بني رسول عن كاهل المكلفين بدفعها" (أبو الخيور، 1430، ص 641)، ويربط أسامة حماد دلالة المفهوم بالضرائب ويصفها "بالمسامحات الضريبية التي جرى على منحها حكام بني أيوب، وبني رسول لأكابر الفقهاء، ومشايخ الصوفية، وهي إعفاء أملاكهم من الضرائب المقررة عليهم" (حماد، 2004، ص 146)، ومن ناحية أخرى يميل داوود المندعي في تفسيره لمفهوم المسامحة واتجاه دلالاتها إلى حصرها في إطار سياسة الدولة كجزء من المفاعيل السياسية للسلطين، إذ يقول: "الدولة الرسولية عمدت أحياناً ولأغراض متعددة إلى سياسة المسامحة فيما يتوجب لها من خراج" (المندعي، 1992، ص 202).

وفي تقديره أنه بقراءة متأنية لتلك التناولات لمفهوم المسامحات ودلالاتها، هناك دلالات في المصطلح الفقهي لمفهوم المسامحات تتفق مع ما ورد في سياق هذا البحث (شحادة، وأبوجابر، 2022، ص 190، 191)، فإنها تشير في مجملها إلى تلك الأموال أو المبالغ الضريبية التي يسقطها سلاطين الدولة الرسولية بموجب أوامر تصدر منهم على شكل مراسيم سلطانية وتدون في سجلات القائمين على الدواوين الخراجية بعد خصم قيمتها من مجمل خراج الدولة (ارتفاع الدولة المؤبدية، 2008، ص ن)، وقد "اهتم موظفوها بإعداد الموازنة العامة للدولة والتي عرفت في هذا العصر باسم الارتفاع لبيان الإيرادات والنفقات السنوية للدولة" (أبو الخيور، 1430، ص 644).

وثمة أمر آخر يرتبط بدلالة ذلك المفهوم، حيث إن تلك المسامحات لم تكن صناعة رسولية خالصة، ولا سياسة ضريبية ابتكرتها دواوين الدولة الرسولية، وإن كانت أكثر دقة واتساعاً في عصرهم، إذ يسبقهم إلى ذلك أسلافهم الأيوبيون في اليمن، "ومن ذلك: إعفاء نور الدين عمر بن رسول -أيام إمارته للأيوبيين- أرض صاحبي عواجة... من الضرائب المقررة، وكانا من الملاك الكبار بمنطقة عواجة" (حماد، 2004، ص 146)، ويورد صاحب الاعتبار عن بعض مسامحات بني أيوب قوله: "وفي سنة 612 حددت لهم المسامحة بدولة الملك الناصر أيوب بن سيف الإسلامي... ولما تملك الملك المسعود على بن رسول، واستبد بالملك، أجرى ولاته في جعل المسامحة لبني شبيب، سنة 616" (الوصابي، 1979، ص 221).

وتشير الشواهد التاريخية إلى أبعد من الحقبة الأيوبية، فقد "كانت هذه المسامحات أمراً مألوفاً في اليمن منذ ما قبل العصر الأيوبي" (حماد، 2004، ص 146)، ومن تلك الشواهد ما ذكره أحمد بن عبد اللطيف الشرجي (ت893هـ/1487م) في سياق ترجمته للفييه أبي محمد سود بن الكميت (ت436هـ/1044م) أحد كبار الصوفية في القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي، إذ يقول: "كانت له أرض كثيرة قدر عشرة آلاف ميعاد... وهذه الأرض معفاة عن مساحة الديوان وغيرها، وكلما هم بعض الولاة بالتغيير عليهم أراه الله ما يمنعه عنهم" (الشرجي، 1986، ص 150، 151، حماد، 2004، ص 146).

وفي تقديره أن تلك المسامحات وإن كانت موجودة في العصر الأيوبي وما قبل العصر الأيوبي، فإنها لم تكن بتلك السعة وذلك التنظيم وتلك الدقة الحصرية التي أتت كاستجابة طبيعية لتباين الواقع الاقتصادي واتساع الموارد للرسوليين، مقارنة بأسلافهم الأيوبيين، والدول التي سبقتهم، كما أن الموضوعية تحتم علينا الإشارة إلى وجود تلك المسامحات، وبوتيرة أكثر تنظيمًا ودقة، وأكثر ترتيبًا من واقع المسامحات في عصر الدولة الرسولية (القلقشندي، 1918: 23/13).



وربما حصل نوع من التأثير بتلك المسامحات المملوكية ووسائل تنظيمها ومراسيم صدورها على اعتبار أن "حكومة بني رسول تقتفي في أسلوبها النمط المملوكي في مصر" (الحبشي، 1980، ص 27)، فضلاً عن تأكيد ابن فضل الله العمري (ت749هـ/1349م) أن ملك اليمن ينحو في أموره منحى صاحب مصر، يستمع أخباره ويحاول اقتفاء أثره في أحواله وأوضاع دولته (ابن فضل الله العمري، د.ت، ص 47).

وفي تقديري، إن صح ذلك التأثير، فهي من المؤثرات المحمودة التي خففت الكثير من الأعباء المالية عن الرعية لاسيما العلماء والفقهاء منهم، مما ساهم بفاعلية في تعزيز واقع النهوض الحضاري والفكري لليمن في تلك الفترة.

ثانياً: ضوابط المسامحات وسماتها:

حرص القائمون على النظام المالي للدولة الرسولية على تنظيم المسامحات كمكون من مكونات ذلك النظام، من خلال مجموعة من الضوابط الإدارية التي يمكن استقراؤها من خلال النصوص التاريخية وسجلات الدواوين الرسمية للدولة، ومن تلك الضوابط:

1- أن تصدر بتلك المسامحات المراسيم السلطانية:

بمعنى أن تصدر الأوامر الكتابية المصدرة من سلاطين الدولة الرسولية أو من يخولون بذلك من قبل أولئك السلاطين، فهذا صاحب نور المعارف يؤكد على ذلك في سياق حديثه عن مسامحات العثور بقوله: "العشور لا يسمع بها إلا ما وردت به توافيق" (نور المعارف في نظم وقوانين وأعراف اليمن في العهد مظفري الوارف، 2005: 497/1)، ويقصد بتلك التوافيق الضابطة لتلك المسامحات "ورقة يكتب بها الملك أو السلطان، وهو صاحب الحق الوحيد في ذلك، يكتب فيها مسامحة أو غيرها لمن أراد هو" (نور المعارف في نظم وقوانين وأعراف اليمن في العهد مظفري الوارف، 2005: 497/1)، وقد يتجاوز السلطان تلك التوقيعات المباشرة بالمسامحات إلى إصدار أوامر بتحرير تلك المسامحات، فهذا "السلطان نور الدين الرسولي أمر بمسامحة الكثير من العلماء في خراج أراضهم الزراعية خلال فترة سلطنته" (أبو الخيور، 1430، ص 226)، ويشير ابن الديبع (ت944هـ/1537) إلى مثل تلك الأوامر عن الأشرف الأول فيقول: "... وأمر بمسامحة الرعايا لذلك العام" (ابن الديبع، 1989، ص 339؛ المندي، 1992، ص 198).

وتلك الأوامر المذكورة هي ما يقصد بها المراسيم السلطانية، وهو ما يشير إليه أسامة حماد في حديثه عن الصيغة الضابطة لصدور تلك المسامحات بقوله: "وكانت هناك مسامحات خراجية تصدر بها المراسيم السلطانية للرعية" (حماد، 2004، ص 147).

ولعل المتتبع للصيغ التنفيذية لتلك المراسيم في ثنايا المصادر يجدها اصطلاحات ضمنية لتلك المراسيم على شاكلة: أصدر، أمر، أن يكتب، أو إصدار، سامح، مسامحة، سومح، مسموحة (الجندي، 1989: 543/2؛ الخزرجي، 1983: 249/1؛ الوصابي، 1979، ص 181؛ أبو الخيور، 1430، ص 227-228)، فهذا الشرجي (ت893هـ/1487م) يورد في سياق ترجمته لأبي الحسن بن علي بن زياد الكناني عند مسامحة مظفر لورثته فيقول: "... فأمر السلطان أن يكتب بها مسامحة" (الشرجي، 1986، ص 217؛ أبو الخيور، 1430، ص 227)، وفي بعض الأحيان ترد بصيغة (سامحتي)، كما أورد الخزرجي متحدداً عن مسامحة الأشرف إسماعيل الثاني له بقوله: "سامحتي في خراج أرضي ونخلي يومئذ مسامحة..." (الخزرجي، 1983: 150/2).

وثمة سياق ثانٍ لتلك المراسيم كما تورها المصادر يربطها بعهد أحد السلاطين كالمسامحة مظفري والمسامحة الأشرفية (الجندي، 1989: 79/2؛ الخزرجي، 1983: 294-292/1)، ولعل في هذا الربط رغبة تلك المصادر في التمييز بين مسامحات كل عصر ومقارنته بعصر آخر لسلطان آخر. وفي تقديري أنه على الرغم من اختلاف الصيغ الأوامرية المرتبطة بالسلطان الرسولي لتلك المسامحات الواردة في مصادر ذلك العصر إلا أنها تعبر في مجملها عن المراسيم الصادرة بتلك



المسامحات من القصر الرسولي التي هي من خصائص السلطان الرسولي الذي يمثل قمة الهرم لتلك الضوابط وإن تباينت في صيغ صدورها ودوافعها وأحجامها.

2- ارتباط تلك المسامحات باكتساب الفقه:

كان هذا الضابط المرتبط بمكانة مكتسبي الفقه ينطلق من المكانة العالية للعلوم الشرعية والمتضمنة الفقه وعلومه، "حتى أصبح الفقهاء بمكانة عالية في الدولة قصدتهم الملوك وطلبوا ودهم" (الحبشي، 1980، ص 64). وخصصت الدولة الرسولية للمشتغلين في الفقه مساحة متميزة في نظامها المالي ودواوينه، عبر تلك المسامحات التي منحت لكل حامل فقه في ذلك العصر (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 183، 191، 281؛ الخزرجي، 1983، أ: 1/219، 2/292، 294). بل كلما زادت منزلة الفقيه بين أقرانه الفقهاء وتشبعه بالفقه؛ زادت مساحته عن السلاطين السابقين الذين أصدروا له تلك المسامحات تقديرًا لفقهه (الخزرجي، 1983، أ: 2/292، 294؛ حماد، 2004، ص 146).

وما لفت انتباهي إلى هذه الارتباطية بين الفقه والمسامحات وحدودها الزمانية ومقاديرها، هو توقف المؤرخ الوصابي (ت782هـ/1280م) أمام هذه الجزئية متخذًا من فقهاء وصاب أنموذجًا لضابط الفقه المرتبط بالمسامحات التي تحدث عنها على عدة أوجه، فأما الوجه الأول: فمن جميع فقهاء وصاب، حيث يقول: "كانت العادة قديمًا وحديثًا بأن جميع الفقهاء في وصاب وغيرهم لا يسلمون لأرباب الدولة شيئًا قط احترامًا لجانبهم ورعاية لحقهم وفقهم وعلمهم" (الوصابي، 1979، ص 181؛ الحبشي، 1980، ص 63). وهو نص يشير إلى مفهوم الجميع من الفقهاء وليس الجزء أو البعض منهم وإلى كون تلك المسامحة الكاملة جرت قديمًا قبل القرن الثامن الهجري عصر المؤلف وأثناء عصره.

وأما الوجه الثاني فهو الذي عالج به صاحب الاعتبار ذلك الضابط الفقهي بعد اكتسابهم لأراض جديدة وهم على تلك المنزلة من الفقه فيقول: "وإن اكتسبوا أرضًا من الرعايا سومحوا بها بحمد الله تعالى وفضله وبركة العلم الشريف" (الوصابي، 1979، ص 181؛ أبو الخيور، 1430، ص 226)، وهو نص يشير إلى امتداد تلك المسامحات حال الاشتغال بالفقه إلى ما كان مكتسبًا وإلى ما تم اكتسابه حديثًا.

وأما الوجه الثالث فهو الاكتساب المباشر للفقه ويستوجب المسامحات السلطانية، إذ يقول: "وكذلك من تفقه من الرعايا سومح فيما عليه من الخراج" (الوصابي، 1979، ص 181؛ أبو الخيور، 1430، ص 226). ولعل في هذا النص مؤشرًا على التحفيز من الدولة للرعايا، وليس الفقهاء فقط لاكتساب الفقه، فكل فرد من الرعايا اكتسب الفقه فهو مؤهل بطريقة سلسلة للحصول على تلك المسامحات الضريبية في ذلك الخراج، وهذا يأخذنا إلى الوجه الرابع لارتباط اكتساب الفقه بالتحصيل على المسامحات، وهي مسألة ترك الفقه من ورثة الفقهاء وهي على قسمين: الأول منها انقطاع الفقه في ذرية صاحب المسامحات، إذ يشير إليه الوصابي بقوله: "... وانقطع الفقه من ذريته وانقلبوا رعايا يسلمون للدولة" (الوصابي، 1979، ص 181).

وهو بهذا يشير صراحة إلى فقدان ذرية مكتسب الفقه لتلك الميزة وتلك المكرمة المتمثلة بالمسامحة بسبب انقطاع الفقه عن تلك الذرية، وهو ما يؤكد وعي المؤسسة المالية الرسولية بأهمية ارتباط الفقه واكتسابه بجانب تلك الإعفاءات الخراجية.

وثمة جانب ثانٍ لانقطاع الفقه عن الذرية في حال اكتسابهم أراضٍ جديدة فوق تلك الأرض التي سومح فيها والدهم، وقد عالج صاحب الاعتبار هذا الجانب بقوله: "ومن ترك الفقه من أبناء الفقهاء بقيت أرضه مسموحة من الخراج وهكذا، إلا إذا ترك الفقه واكتسب أرض الرعايا طوّل بها لا ما ورثه عن أبيه ولعل بني عبد الوهاب تركوا الفقه واكتسبوا قرية المشعر وما لها وفيها خراج قديم فطوّلوا بها" (الوصابي، 1979، ص 181).

وفي تقديري أن تلك الدقة والترتيب في ربط اكتساب الفقه الشرعي بتلك الإعفاءات ووفق ترتيب معين ومعالجة واضحة لكل حالة إنما يصب في التوجهات الرسمية لتغذية مدخلات الازدهار المعرفي التي كانت العلوم الشرعية واحدة من واجهات ذلك الازدهار وصاحبتة تلك المسامحات الضريبية لتحفيز ذلك الازدهار.

3- استخدام المسامحات كنمط إداري من أنماط إدارة الدولة:

حيث عمل سلاطين الدولة الرسولية على التنوع في أساليب إدارة الدولة وبما يتناسب مع متطلبات الواقع السياسي والاجتماعي، ومن تلك الأنماط المسامحات الضريبية، "فقد استخدم بنو رسول هذه المسامحات كنظام إداري فمنحوها للملتزمين بأداء حقوق الدولة عن الرعية من خراج أراضيهم وفي مقابل التزامهم هذا كان سلاطين الدولة يسامحونهم من أداء الخراج المقرر حوباً على أراضيهم" (أبو الخيور، 1430، ص 233)، وهو أسلوب إداري يعتمد على شيوخ القبائل كممثلين لقبائلهم ومناطقهم، ويشير عبدالرحيم جازم إلى مثل أولئك المشايخ بقوله: "يقدمون خدمات للدولة فيكافئهم ببعض المسامحات" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 273)، كما فعلت الدولة الرسولية في عهد المؤيد الرسولي من مسامحة للمشايع الملتزمين بوادي زبيد، وبلغ مقدار المسامحة من الحبوب ستون مداً (أبو الخيور، 1430، ص 233)، وكذلك الحال مع بعض كبار المشايخ في مخلاف جعفر حيث سامحتهم الدولة عيناً وغلة مقابل التزامهم بتقديم الخدمات المطلوبة منهم للدولة (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 273).

وكذا مع المشايخ الحوالين بنفس المخلاف حيث بلغت مسامحتهم عيناً ثمانية عشر ديناراً ونصفاً، وغلة ثلاثة وثلاثين ذهباً وثلاثاً وثمناً (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 278)، وكذلك المسامحة لمشايخ بني ناجي (الجندي، السلوك: 184/2، 185) من جباية الغلة التي تخص أراضيهم (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 303)، وكان ذلك النمط الإداري الذي يوظف تلك "المسامحات لمشايخ القبائل للحد من ثوراتهم المتكررة على أراضي الدولة الرسولية" (أبو الخيور، 1430، ص 233)، كما فعل السلطان المؤيد مع قبيلة الواعضات (الأشرف عمر، 2001، ص 53، 84)، حيث سامحهم السلطان المؤيد كما ورد في كتاب ارتفاع الدولة المؤيدية بخمسة دنانير (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 75؛ أبو الخيور، 1430، ص 233)، وهذا النمط الإداري الذي انتهجه سلاطين الدولة الرسولية الذي يرتبط بالمسامحات الضريبية ومقدارها عرف بالمسامحات الخاصة و"هي المسامحات التي شملت مجموعة خاصة من الناس من موظفي الدولة والفقهاء والعسكريين وبعض الوجهاء" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 74).

ويمكننا أن نخلص إلى أن استخدام سلاطين الدولة لهذا الضابط الإداري للمسامحات قد حقق أكثر من هدف، ففي الحين الذي جعل من أولئك المشايخ يتصدرون تحصيل أموال الدولة من قبائلهم، فهم في الوقت ذاته شكلوا ركيزة أساسية في الاستقرار السياسي والأمني والاجتماعي للدولة باعتبارهم جزءاً من النسيج الرسمي لإدارة الدولة.

4- توظيف المسامحات للتحفيز على استيطان مناطق غير مأهولة:

فعندما يتجه سلطان الدولة لإنشاء منشأة معمارية دينية كالمسجد أو المدرسة في منطقة بعيدة عن أماكن العمران؛ فإنه يعتمد إلى وضع محفزات لذلك من أجل دفع الناس لاستيطان تلك المنطقة، ويشير الجندي إلى مثل ذلك في عهد المنصور نور الدين عمر السلطان المؤسس عند حديثه عن منطقة النوير وبناء مسجد فيها، إذ يقول: "وجعل فيها إماماً ومؤذناً واشترط لمن يسكن معها مسامحة فيما يزرعه" (الجندي، 1989: 543/2)، وهذا الأسلوب أشبه ما يكون بالمحفزات على الاستيطان، وقد تحققت من خلاله بعض النتائج الجيدة، وقد علق صاحب السلوك على الحادثة سائلة الذكر بقوله: "فصارت قرية جيدة ينتفع بها الناس" (الجندي، 1989: 543/2).

5- تأرجح تلك المسامحات بين الدائمة والمؤقتة والمتغيرة والمستقرة:

إن هذا التآرجح يرتبط بمكانة الطرف الذي سُمح لدى السلطان ومقدار الخدمات التي أسداها للدولة، فالمؤرخ أبو الحسن الخزرجي (ت 812هـ/1409م) كان من العلماء المقربين من السلطان الأشرف إسماعيل الثاني (ت 812هـ/1409م). وقد تحدث عن هذا النوع من المعايير في المسامحات بقوله: "ندبني السلطان رحمه الله تعالى للحج عنها والزيارة، فزودني أربعة آلاف درهم، ولما رجعت من الحج والزيارة سامحتني في خراج أرضي ونخلي يومئذ مسامحة مستمرة مؤبدة مستقرة" (الخزرجي، 1983، 2/150-149؛ الخزرجي، 1981، ب، ص 442).

وهي إشارة تضمنت ثلاثة معايير متتابعة الاستمرارية دون انقطاع، والمؤبدة دون انتهاء، والمستقرة دون تغير، وثمة تآرجح يرتبط بحجم تلك المسامحات، فقد تكون جزئية وقد تكون كل الأراضي الزراعية لصاحب الأرض، ومن ذلك ما فعل السلطان الأشرف إسماعيل الثاني بـ"مسامحته للشيخ الصالح إسماعيل بن إبراهيم الجبرتي من جميع أراضيه الزراعية" (أبو الخيور، 1430، ص 228).

ومما ينبغي الإشارة إليه أن استمرارية تلك المسامحات المعاصرة لأكثر من سلطان تتوقف على مكانة ذلك العالم أو الشيخ لدى السلطان الجديد، فقد تزيد تلك المسامحات وقد تنقص، فعلى سبيل المثال الفقيه أبو الحسن علي بن أحمد الأصبغي (ت 703هـ/1303م) كان يمتلك أرضاً زراعية، "وكان على أرضية خراج فلما قدم الفقيه محب الدين الطبري من مكة إلى تعز... فأخبره بحديث الخراج، وأنه يعجز عنه، فأمره بكتب ورقة إلى المظفر فعرضها المحب عليه وتكلم عليها بما يليق، فكتب له المظفر بمسامحتها، ثم كتب له الأشرف بمسامحة أكثر من الأولى فلما قام المؤيد أمر بإجراء المظفرية دون الأشرفية" (الأهدل، 2012، 1/428؛ الخزرجي، 1983، 1/294)، ولعله ومع توفر شرط الاستمرارية لتلك المسامحة فإنها تآرجحت بين الزيادة في عهد المظفر "ثم سامحه الملك الأشرف بأكثر مما سامحه أبوه" (الخزرجي، 1983، 1/294)، ثم النقص عن تلك الزيادة في عهد المؤيد، وقد كانت تلك الاستمرارية مع تباين حجم تلك المسامحات "إمعاناً في تكريم هذا الفقيه لمنزلته العلمية الرفيعة" (حماد، 2004، ص 146)، وتحدث صاحب العقود اللؤلؤية عن ذلك المبرر بقوله: "كان الملوك يجلبونه كثيراً... وكان وجماً عند الخاص والعام وإليه انتهت الرئاسة في اليمن أجمع" (الخزرجي، 1983، 1/294).

6- أن تدخل تلك المسامحات ضمن الموازنة العامة للدولة:

ويُقصد بها الخراج، فقد "اهتم موظفوها بإعداد الموازنة العامة للدولة والتي عرفت في هذا العصر باسم الارتفاع لبيان الإيرادات والنفقات السنوية للدولة" (أبو الخيور، 1430، ص 644)، بمعنى أنه لا بد لتلك المسامحات الضريبية الرسمية أن تدخل "في بنود الإعفاءات السلطانية المسماة مسامحات ومعتدات ومزروعات" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 640). ويشير داوود المندعي إلى تثبيت تلك المسامحات في قوام موازنة الدولة بقوله: "وجرت العادة أن يثبت ذلك في الديوان وقد أطلق عليها مربعات المسامحات" (المندعي، 1992، ص 202)، والتي يسميها عبدالرحيم جازم "قوائم المسامحات السلطانية التي ترد في ترجمة من الجهات التابعة لديوان الدولة... ومحددة قرين اسمه مقدار الإعفاء حيوياً ونقداً" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص ن)، ويشير أبو الخيور إلى تلك الآلية بقوله: "المسامحات كانت تخصم من قيمة الخراج بعد أن يسجل عمال الديوان مبالغ الخراج في الدواوين الفرعية بمختلف مناطق بلاد اليمن فيصدر عندها السلطان الرسولي وأمره بالمسامحات التي شكلت عدم ارتفاع المبلغ المالي للخراج" (أبو الخيور، 1430، ص 233؛ نور المعارف، 2005، 1/406).

وفي تقديري أن تلك الآلية الدقيقة تعبر عن دقة النظام المالي في ذلك العصر، وقد أمدتنا تلك السجلات الرسمية بمعلومات عن الفقهاء والعلماء أكثر مما أمدتنا به المصادر التاريخية المعاصرة لتلك الفترة، مما دفع محقق ارتفاع الدولة المؤيدية كأحد السجلات الرسمية المضمنة تلك القوائم من المسامحات إلى القول: "وهذا يوصلنا إلى استنتاج أن سجلات

دواوين الدولة كانت أكثر دقة في إيراد أسماء هؤلاء الأعلام لعلاقتها بضبط الحسابات المالية لعائدات الخزنة العامة للدولة" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص ن).

7- أن تكون المسامحات إما نقدًا أو عيًّا:

فقد "كانت هذه المسامحات السلطانية إما نقدية أو عينية من نفس المحصول" (أبو الخيور، 1430، ص 231؛ حماد، 2004، ص 150)، ويشير الخزرجي (ت812هـ/1409م) إلى ذلك التحصيل النقدي والعيني في حديثه عن مآثر الأفضل الرسولي بما نصه: "وتصدق على أهالي ضاحي المصبر جميعًا بأن تكون قطيعتهم دينارية في كل معاد واحد إلا ما سُبي بالوادي، فإنه يكون في كل عشرة معاود منه مد ديواني" (الخزرجي، 1983، أ، 149/1)، وفي بعض الأحيان قد تمتد إلى الذهب والفضة (تاريخ الدولة الرسولية في اليمن، 1984، ص 133)، ومنهم "من شملت أراضيهم المسامحات السلطانية وأعفوا من دفع خراج أراضيهم حبونا" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 32)، وربما قد تشتمل قوائم المسامحات على النقدي والعيني معًا، لاسيما إذا كانت تلك المسامحات كبيرة (الخزرجي، 1983، أ، 149/1؛ ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 74؛ أبو الخيور، 1430، ص 231؛ حماد، 2004، ص 150).

ثالثًا: أنواع المسامحات وصورها:

حفل النظام في عصر الدولة الرسولية ببناء إداري دقيق في أوجه النفقات والموارد وأصدرت القوانين والأدلة الإرشادية ووصفت المسميات المالية لموارد الدولة ونفقاتها (بركات، 2023، ص 49-51)، وعليه فقد تعددت أشكال المسامحات في عصر الدولة الرسولية بتعدد دوافعها وتنوع صورها، ويمكن تقسيمها في هذه الدراسة إلى مسامحات عامة ومسامحات خاصة، ولكل من الوجهين صور من المسامحات تنبثق عنه، وذلك على النحو الآتي:

أ- المسامحات العامة:

وهي ذلك النوع من الإعفاءات والتخفيضات عن كاهل الرعاية التي عمدت الدولة الرسولية إلى مسامحتها شفقة بهم، ورغبة في كسب ودهم، والحد من ثورات القبائل المتكررة، وحرصًا على السلم الاجتماعي (الخزرجي، 1983، أ، 249/1؛ الشرجي، 1986، ص 217؛ الحبشي، 1980، ص 51)، وقد تعددت صور المسامحات العامة التي منها:

1- مسامحات الرعاية في جباية الزكاة:

ومن تلك المسامحات الزكوية ما حصل في عهد السلطان الأشرف الأول (ت696هـ/1297م) عندما أمر عماله بالإعلان للرعية بتحصيل الزكاة منهم خلال شهر واحد، وكان له عامل بذي جبلة، فأمر المنادي بذلك، وأمره أن يزيد في إعلانه ما مفاده "إن مولانا السلطان على وشك الهرب"، ففعل المنادي ذلك، فبلغ السلطان، فطلب ذلك العامل وأراد الفتك به لاستخفافه بقدر السلطان فأجابه إجابة المعتقل قائلاً له: (يا مولانا إن عجلتك هذه بتحصيل الواجبات الزكوية في حدود الشهر يشعر الناس بأنك على وشك الهروب، وإلا فالبلاد بلادك والرعية رعيته، ومع هذا فلا يتأتى للرعية الوفاء بالحقوق في هذه المدة إذ منهم من يبيع بره وقمحه، ومنهم من يبيع سمنه وماشيته، ومنهم من إذا تراحمت هذه الأشياء في السوق ورخصت أسعارها، فلا يحصل لهم غير الجهد والجدال والبلاء في شأنهم)، فاستحسن السلطان ذلك، وأمر بمسامحة الرعاية لذلك العام (ابن الديبع، 1989، ص 339؛ المندي، 1992، ص 198). وهذه الحادثة تشير إلى ملمحين: الأول: ذكاء عامل جبلة وحرصه على الرعاية، فلم يقيم بتنفيذ أمر السلطان فحسب، بل أوصل رسالة ذكية إلى السلطان بأن الرعاية ستضرر من هذا الفعل، وأما الملمح الثاني ورغم طرافة الحكاية فإنها بينت الكيفية التي يتم بها تحصيل الخراج وما يرافقها (المندي، 1992، ص 198)، ولاشك أن تلك الإجراءات الاقتصادية في الجانب الزراعي أدت "إلى زيادة دخل الدولة والأفراد من عائدات الزراعة (حيدر، 2004، ص 44).

وكان المظفر (ت694هـ/1294م) من قبل الأشرف قد عمل على التخفيف عن كاهل الرعية، فكما ورد في السلوك: "كان المظفر من أخصار الملوك قطع المعونة التي كان أحدثها أبوه باليمن وهو مال مستكثر يؤخذ كل سنة لا سبب له" (الجندي، 1989: 550/2). كما أقدم المجاهد (ت764هـ/1363م) في أخريات عهده على إنقاص المطلوب من الخراج بجهات اليمن بمقدار الربع فيما زرعه (الخرجي، 1983 أ: 107/2؛ حماد، 2004، ص 147).

2- إبطال قبائل نخيل الأملاك السلطانية:

وقبالة النخيل، هو نظام خاص بقبالات أراضي النخيل، حيث يضمن أحد الأشخاص دفع ضريبة يلتزم بدفعها عن أراضي النخيل (نجم، 2006، ص 528)، والقبالة المرتبطة بالمسامحات، وذلك أن بعض عمال الخراج في عهد السلطان الأفضل على المزارعين بوادي زبيد كانوا يجبرون المزارعين على دفع مبالغ سنوية للدولة سواء غلت الأرض أم لم تغل، باعتبارها إيجاراً عن بساتين النخيل المجاورة للأراضي المملوكة للسلطان، ثم جاء السلطان الأشرف إسماعيل الثاني فأمر بإبطالها تخفيفاً على الرعية وذلك في سنة 783هـ/1381م (الخرجي، 1983 أ: 147/2؛ الخرجي، 1981 ب، ص 238؛ أبو الخيور، 1430، ص 238).

3- زيادة ميعاد في كل قطيعة:

وهي صورة من صور المسامحات العامة التي استهدفت التخفيف عن الرعية، ويورد الخرجي ما نصه عن السلطان المجاهد: "وفي غرة شهر جمادى الأولى وصل مرسوم السلطان ومنشور كريم إلى زبيد يتضمن الصدقة على كافة الرعية بزيادة معاد في كافة جهات المملكة اليمنية صدقة مستمرة" (الخرجي، 1983 أ: 192/2)، والمقصود بهذا الإجراء الذي قام به المجاهد في أخريات عهده هو "إعفاء السلطان للمزارعين من خراج سنة كاملة" (أبو الخيور، 1430، ص 238)، والمسبب لهذه الزيادة أن المزارعين كانوا يقومون بتسديد ما عليهم من الخراج عن أراضيهم نهاية كل سنة قمرية، ويحتسب لهم الديوان السعيد هذا التسديد للسنة السابقة وليس للسنة الحالية وذلك تلاقياً للفروق الحاصلة بين التقويم الشمسي والتقويم القمري، والمشهور أن ثمة فارق بين التقويمين، وأن الفارق بينهما سنة كاملة كل ثلاثة وثلاثين سنة شمسية، مما جعل الديوان السعيد يأخذ بهذا الفارق؛ ولذلك أمر السلطان المجاهد بزيادة ميعاد للتخفيف على الرعية، فيتم أخذ الخراج ويسجل للسنة نفسها (الخرجي، 1983 أ: 62/2، 192؛ الخرجي، 1981 ب، ص 410؛ أبو الخيور، 1430، ص 238-239).

ومما ينبغي الإشارة إليه هو أن زيادة المعاد تلك استمرت، وامتدت إلى عهد الأشرف إسماعيل الثاني، واتسعت في عهده لتشمل أصحاب الشريح الأعلى في وادي زبيد، وأهالي المصبر ووادي سهام؛ ثم في عام 793هـ/1391م أصدر أوامره بزيادة معاد في كل قطيعة من حرض إلى باب عدن (الخرجي، 1981 ب، ص 441؛ المندعي، 1992، ص 216؛ أبو الخيور، 1430، ص 239-240). وفي تقديري أن سلاطين الدولة كانوا يتفاعلون في كثير من الأحيان مع مظالم الرعية فيما يخص الخراج وطُرق جمعه، وأصدروا العديد من الأوامر بالغاء بعض الضرائب التي فرضها عمالهم على المزارعين بهدف تحسين أحوالهم وبأساليب عديدة (هديل، 2007، ص 409).

4- مصالحة العُطب (القطن) (المظفر، 1951، ص 391):

وهي ضريبة "أحدثها بعض النواب في عهد السلطان الأفضل على المزارعين بوادي زبيد وغيره من المناطق التي تزرع وتوجد فيه زراعة القطن، وأبطلها السلطان الملك الأشرف الثاني في سنة 783هـ/1381م لما في ذلك من ظلم يمس المزارعين" (المندعي، 1992، ص 215)، غير أن تلك الضريبة أُعيدت، فنجد الأشرف الثاني يصدر منشوراً بإزالتها نهائياً سنة 793هـ/1391م (أبو الخيور، 1430، ص 238؛ حماد، 2004، ص 149)، وفي ذلك يقول الخرجي (812هـ/1409م): "وفي غرة شهر جمادى الأولى وصل مرسوم السلطان ومنشور كريم إلى والي زبيد يتضمن الصدقة على كافة الرعية... وأن يُعفوا عن

مصالحة العطب في وادي زبيد وغيره ويجروا على الرسوم المجاهدية" (الخرجي، 1983 أ: 192/2؛ الأشرف اسماعيل، 1997، ص 12). ويفهم من النصوص السابقة أن مزارعي القطن كانوا لا يدفعون خراجاً عن المساحات التي زرعوها عطفاً تشجيعاً لزراعته إلى أن جاء بعض النواب في زمن الأفضل، وفرضوا ضريبة عليهم، إلى أن أبطلها الأشرف (حماد، 2004، ص 148).

5- المسامحات الناجمة عن الكوارث الطبيعية:

واجهت الدولة الرسولية الكوارث والحوادث الطبيعية بالنفقات الطارئة وبمزيد من المسامحات الإضافية، لاسيما تلك الكوارث الناجمة عن الأمراض كالطاعون والجفاف والسيول والأمطار والجراد والزلازل. وقد نقلت المصادر التاريخية الكثير عن تفاصيل تلك الكوارث (الجندي، 1989: 554/2؛ الخرجي، 1983 أ: 249/1؛ المندعي، 1992، ص 176-182)، وما يهمننا في دراستنا هذه ما يتعلق بتلك المسامحات، لاسيما "معاملة الدولة الرسولية للمزارعين إذا ما أصابت تلك الظروف والآفات الطبيعية المحاصيل أو الأراضي الزراعية، وألحقت بها الأضرار، فقد كان بعض السلاطين الرسوليين يقومون بمسامحة المزارعين عما كان يستحق عليهم من ضرائب" (المندعي، 1992، ص 182).

فهذا الأشرف الأول (ت 696هـ/1296م) "حصل في سنته جراد عظيم؛ فلما اشتكى الرعية إليه، أمر بمسامحتهم، فتوقف عليهم وزيره حسان وعارضهم، فشكاه الناس، فخرج إليه جواب أيا فلان انقصر عنهم ولا تفرقهم، فإنه يصعب علينا جمعهم" (الجندي، 1989: 554/2؛ الخرجي، 1983 أ: 249/1). وكانت هذه المسامحات تسمى "مسامحات خراجية تصدر بها المراسيم السلطانية للرعية من أهل اليمن التي أصابت الآفات مزروعاتهم بالتلف" (حماد، 2004، ص 147)، وأحياناً ترد تلك التوالف الناتجة عن الكوارث بلفظ المعقورات كما هي في السجلات الرسمية لقوائم المسامحات في عصر الدولة الرسولية (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 183)، ويعرفها محقق ارتفاع الدولة المؤيدية بقوله: "مسامحات سلطانية للمزارعين لما عقر لهم من مزروعات وربما تسببت بها السيول أو الجوائح الزراعية من جراد أو جذم أو لأسباب أخرى" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 183).

وأحياناً ترد في تلك السجلات تحت مسمى (مسامح به ومنقرض) (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 19)، والمنقرض "يدخل فيه ما سقط من جباية عن الأفراد بسبب تدهور الأرض الزراعية نتيجة جرف السيول لها أو تصحرها" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 19). وكانت طريقة المسامحة لا تتم بعشوائية بحكم دقة النظام المالي، بل كان من حكم الديوان أنه إذا أتلقت آفة الأرض الزراعة يتم تسوية ذلك بانتداب مباشرين مشاركة مع من يختاره صاحب الأرض، فيقدرون التلف، وعلى ضوء ذلك يسامح عن نصف الخراج الواجب عليه أو الثلث أو الربع وهكذا (المندعي، 1992، ص 203).

6- مسامحات النخيل:

حيث "شملت هذه المسامحات السلطانية كذلك أراضي النخيل بوادي زبيد والتابعة لشخصيات بارزة كالأمرأ والقضاة وغيرهم" (أبو الخيور، 1430، ص 230)، وكان تحصيل ضرائب النخيل قبل الأشرف الأول (ت 696هـ/1296م) يتم دون عد أو حصر؛ مما أثقل كاهل ملاك النخيل، و"كان الرجل الذي ليس له نخل إذا تزوج امرأة لا نخل لها، يقال عند عقد النكاح بينهما ومن سعادتهما: إنه لا نخل لأحد منهما" (الخرجي، 1983 أ: 249-250)، وكان الأشرف مغرمًا بأملاك والده، الأملاك السعيدة الأشرفية "الأمر الذي دعاه فيما بعد إلى رفع الظلم عن المزارعين من ملاك النخيل" (نور المعارف، 2005: 401/1)، فلما ولي "الملك الأشرف، أمر من افتقد النخل، فأزال عن أهله ما نزل بهم من الظلم، فهو أول من سن العديد من الفقهاء العدول، وتبعه على ذلك الملوك بعده" (الخرجي، 1983 أ: 250/1)، والسلطان الناصر "قصده مدينة زبيد يريد النخيل فحط بمحل زريق، وذلك على قرب من النخل، وأمن أهل النخل، ووعد جميع أهل الوادي بالمسامحة والحث عما يعتادونه" (الجندي، 1989: 588/2)، وقد بلغ الإجمالي لمقدار المسامحات على خراج النخيل بوادي زبيد لسنة واحدة من حكم السلطان

المؤيد الرسولي ستة آلاف وستمائة واثنين وأربعين وقيراطين (نور المعارف، 2005: 401/1؛ ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 159؛ أبو الخيور، 1430، ص 231).

7- مسامحات الجهات:

ويقصد بها "إجمالي المبالغ المالية والعينية للمسامحات السلطانية بعد أن تم رصدتها وتسجيلها في ديوان كل منطقة من مناطق بلاد اليمن" (أبو الخيور، 1430، ص 231)، وسنعرض في الجدول التالي نماذج من مسامحات الجهات في عهد السلطان المؤيد، وقد تم استلالها من السجل الديواني ارتفاع الدولة المؤيدية على النحو الآتي:

المنطقة	مقدار المسامحة
عيناً	نقداً
الأعمال الجندية	ثمانية آلاف واثنان وتسعون ذهباً وثلثان وربع وخمسة عشر ألفاً ومائة وسبعون ديناراً وثلثان ونصف قيراط (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 208).
الأعمال المورية	أربعمائة وثمانية وثلثون مئداً وثلاثة عشر ثمناً وثمان قيراطين (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 73).
الأعمال الرحبانية	عشرة آلاف دينار (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 86).
الأعمال اللحجية	أربعمائة وأربعة وسبعون مئداً وخمسة أثمان ونصف وربع وثمان (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 96).
الأعمال الأبينية	مائة واثنان وأربعون مئداً (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 108).
الأعمال الأحورية	سنة وثمانون مئداً وستة عشر ثمناً ونصف (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 124).
الأعمال التعزية	ألف وستمائة وثلثة وتسعون ذهباً وثمان (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 182).
الأعمال الجندية	ثمانية آلاف واثنان وتسعون ذهباً وثلثان وربع ونصف قيراط (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 208).

8- مسامحات العشور على المراكب التجارية:

أورد صاحب كتاب (تاريخ الدولة الرسولية)، الذي عاش في ق 10هـ/14م ثلاثة نماذج لهذا النوع من المسامحات في عهد السلطان الناصر، الأول منها حصل في سنة 816هـ/1414م، حيث يقول: "وصفح مولانا السلطان عن التجار الواصلين العشور في السنة" (تاريخ الدولة الرسولية، 1984، ص 167). والأنموذج الثاني في سنة 836هـ/1433م، فيقول: "وبرز المرسوم



العالي إلى القاضي رضي الدين بأن لا يؤخذ من تجار كاليقوط غير العشور... وسمح له مولانا السلطان -نصره الله تعالى- شيئاً من العشور وطابت خواطر التجار بما تصدق" (تاريخ الدولة الرسولية، 1984، ص 270)، وأما الثالث ففي سنة 837هـ/1434م، حيث "ورد أمره الشريف... بأن يحط عنهم خُمس العشور المعتاد" (تاريخ الدولة الرسولية، 1984، ص 280).

وبالإضافة إلى تلك الأنواع والصور من المسامحات العامة، فإن هناك أنواعاً أخرى من ذلك النوع من المسامحات لا يتسع المقام لتفصيلها، كالنواصف والوقوفات وما تدور عليها الحبال وغيرها (الخرجي، 1983، أ: 62/2؛ ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 78؛ المندعي، 1992، ص 199؛ حماد، 2004، ص 148). والجدير ذكره أن تلك المسامحات العامة قد أثرت على قيمة الخراج في عصر الدولة الرسولية، وعدم ثبات قيمة ذلك الخراج رغم انعكاساتها الإيجابية على الاستقرار السياسي، والسلم الاجتماعي، والازدهار الفكري والحضاري، والرضا الشعبي.

ب- المسامحات الخاصة

والمقصود بها المسامحات السلطانية التي شملت عدداً من الفئات المجتمعية ذات المكانة الخاصة، أو الشخصيات المؤثرة في المجتمع اليمني في تلك الفترة، والتي منها:

1- مسامحات العلماء والفقهاء

لقد عُرف عن سلاطين الدولة الرسولية تقريهم للعلماء والفقهاء كواحدة من أهم خصائص دولتهم (ابن عبدالمجيد، 1985، ص 128؛ الأغبري، 2003، ص 211-213)، حيث منح السلاطين المسامحات لكبار العلماء في عهدهم احتراماً لفقهم وعلمهم ("أبو الخيور، 1430، ص 226)، ذلك أنه "لم تكن طبقات العلماء متساوية من الناحية المادية، فالحالة المادية كانت متنوعة، فبعضهم أغنياء... ولكن معظمهم كانوا فقراء وكان السلاطين الرسوليون يصدرون مسامحات لهم" (سعيد، 2003، ص 51). وقد ساق لنا المصادر المعاصرة لتلك الفترة والسجلات الرسمية الكثير من تلك المسامحات التي شملت أكابر مشايخ الصوفية وعلماء ذلك العصر (الخرجي، 1983، أ: 40/2، الشرجي، 1986، ص 217؛ الوصابي، 1979، ص 181؛ ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 184؛ الأهدل، 2012، ص 452).

وكما أسلفنا فقد فصل صاحب الاعتبار في مسامحات الفقهاء، إذ تحدث عن مسامحات علماء وصاب كمقياس للبلاد اليمانية بأنه "كانت العادة قديماً وحديثاً بأن جميع فقهاء وصاب وغيرهم لا يسلمون لأرباب الدولة شيئاً قط، احتراماً لجانهم ورعاية لحقهم وفقهم وعلمهم... وكذا كل من تفقه من الرعايا سُمح فيما عليه" (الوصابي، 1979، ص 181). وتورد لنا المصادر الرسولية كذلك "أن السلطان نور الدين الرسولي أمر بمسامحة الكثير من العلماء في خراج أراضيهم الزراعية خلال فترة سلطنته" (أبو الخيور، 1430، ص 226)، ومن أولئك العلماء الفقيه محمد بن الحسين بن علي المرواني، إذ يقول الوصابي (ت 782هـ/1280م) "حصلت له ولأخوته المسامحة من الملك المنصور سنة 644 ومن الملك المظفر سنة 654" (الوصابي، 1979، ص 190)، وكذلك أصدر السلطان المنصور مسامحة للفقيه منصور بن أبي الخير الشماحي في السعدي في خراج أرضية بوادي رمع (الخرجي، 2006، ج، ص 769، 770).

ونهج ذات النهج السلطان المظفر في مسامحاته للعلماء والفقهاء، فهذا الفقيه أبو الحسن علي بن زياد الكنانني المعروف بالزيادي يورد الشرجي معارضة بعض الولاة له في خراج أرضه، فاستعان بذرية الفقيه أحمد بن موسى بن عجيل، فكتب إلى السلطان وقال: "إن هذه الأرض لرجل من أكابر العلماء الصالحين، فأمر السلطان أن يكتب بها مسامحة" (الشرجي، 1986، ص 217)، وكذلك فعل المظفر مع الفقيه العلامة علي بن أحمد الأصبغي ذكر تفاصيلها المؤرخ الأهدل حيث شفع له في خراج أرضه محب الدين الطبري القادم من مكة، "فكتب له المظفر بمسامحتها، ثم كتب له الأشرف بمسامحة أكثر من الأولى،

فلما قام المؤيد أمر بإجراء المظفيرة" (الأهدل، 2012، ص 428؛ أبو الخيور، 1430، ص 228). وعلى ذات النهج سار السلطان المجاهد.

فقد أورد الوصابي عن مسامحة المجاهد للفقهاء صالح بن عمر الوصابي في خراج أرضه، فيقول: "ثم جددت المسامحة لابنه الفقيه عبدالله بن صالح من ولادة الملك المجاهد" (الوصابي، 1979، ص 201)، أما الأشرف إسماعيل الثاني فيقول الحبشي: "ربما سامح الكثير منهم في ضرائب أراضيهم ومزروعاتهم وأعفى جماعة" (الحبشي، 1980، ص 62-63)، فقد سامح الفقيه علي بن أحمد الأصبغي، والفقيه عبداللطيف بن أبي بكر الشرجي، والمؤرخ علي بن الحسن الخزرجي، ومحمد بن موسى الذوالي الصريفي، وغيرهم من أهل العلم (الخزرجي، 2006، ج 4، ص 443؛ الخزرجي، 1981، ب، ص 442؛ الحبشي، 1980، ص 62، 63؛ أبو الخيور، 1430، ص 239).

ومما ينبغي الإشارة إليه أن تلك المسامحات للعلماء والفقهاء تخللتها بعض الملامح، منها عدم قبول بعض الفقهاء لتلك المسامحات من السلاطين حتى لا يتم تمييزهم عن بقية الشعب (الخزرجي، 1983، أ: 219/1؛ المندعي، 1992، ص 147؛ حماد، 2004، ص 147)، فضلاً عن قبول السلاطين لشفاعات العلماء والفقهاء في مسامحة خراج بعض المعسرين من علماء وفقهاء البلد (الأهدل، 2012، ص 428؛ الشرجي، 1986، ص 217)، وثمة ملمح ثالث يتمثل في أن أولئك السلاطين لسبب أو لآخر قد يأمرمون بتغيير أو إبطال تلك المسامحات لأولئك العلماء (الأهدل، 2012، ص 428، 462؛ الحبشي، 1980، ص 33؛ المندعي، 1992، ص 208)، بل قد يصل الأمر إلى انتزاع الأرض من أحد العلماء من قبل أحد السلاطين التي منحت له من السلطان السابق (البرهي، 1994، ص 255).

2- مسامحات يُثم

والمقصود بها استمرار تلك المسامحات لأبناء الشيخ أو الفقيه بحيث "يتمتع بها أيضاً ورثة الشيخ" (حماد، 2004، ص 146)، فقد "أصدر سلاطين بني رسول مسامحات عرفت مسامحات يتم" (أبو الخيور، 1430، ص 232)، ففي عهد السلطان المؤيد أصدر السلطان مسامحة يتم لأبناء الشيخ محمد بن بطلال الذي مات مقتولاً، وقد ورد في ارتفاع الدولة المؤيدية ما نصه: "مسامحات يُثم الشيخ محمد بن بطلال ثلاثمائة وخمسون ديناراً" (ارتفاع الدولة المؤيدية، ص 258، 322)، وكذلك ما ذكره الشرجي عن مسامحة ورثة الشيخ الزيايدي سالف الذكر بقوله: "فأمر السلطان أن يكتب لها مسامحة، وأزال عنهم ما يشكونه، قال: وذريته باقون على ذلك إلى الآن" (الشرجي، 1986، ص 217)، كما أصدر السلطان المؤيد "مسامحة لأرض ورثة الشيخ أحمد بن علوان الصوفي الكبير المدفون في قرية يفرس" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 187)، وقد حفلت المصادر التاريخية بالكثير من مسامحات اليتيم لورثة المشائخ والفقهاء والقضاة والعلماء، لا يتسع المقام لذكرها (الشرجي، 1986، ص 217؛ ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 183، 191، 192، 227، 265، 267، 281؛ حماد، 2004، ص 146).

3- مسامحة موظفي الجهاز الإداري للدولة

وهي إحدى المسامحات الخاصة بالسلاطين، "وكانت تشمل إعفاء موظفي الدولة وغيرهم من سداد الجباية على أرضهم نقداً وغلة" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 182؛ أبو الخيور، 1430، ص 233)، ويقول محمد عبدالرحيم جازم: "هي المسامحات التي شملت مجموعة خاصة من موظفي الدولة" (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 74)، وقد شملت تلك المسامحات الخاصة سلسلة من الموظفين بمسمياتهم في الجهاز الإداري للدولة، كالطواشي الذي ورد في سجل نور المعارف ما نصه: "خاص الطواشي ياقوت الديناري: داخل في المسامحة نخل أربعمائة وخمسة وسبعين نخلة" (نور المعارف، 2005، 405/1)، وكذلك الفيال، والكاظم والشداد، والمؤدب، والطستدار، والجاشنكير، وحاكم زبيد، وغيرهم من الذين شملتهم قائمة المسامحات من موظفي الدولة (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 29، 30، 74، 185، 188، 192، 223، 224).



- مسامحات خاصة أخرى

وشملت مسامحات كمسامحات الأملاك السلطانية الخاصة بأمالك السلاطين السابقين والحاليين (نور المعارف، 2005: 401/1؛ ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 159، 176، 209، 325)، وكذلك المسامحات الخاصة بنساء السلاطين، ونساء القصر الرسولي وعينات مختلفة من نساء المجتمع الرسولي ذوات المكانة الخاصة في ذلك العصر (نور المعارف، 2005: 405/1؛ ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 29، 178، 185، 229، 280، 282؛ الجبشي، 1980، ص 28-49)، فضلاً عن مسامحات التجار (حماد، 2004، ص 159)، ومسامحات قراءة القرآن (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 228، 230)، ومسامحات أهل النوب (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 267)، ومسامحات المدارس والمساجد والقائمين عليها (ارتفاع الدولة المؤيدية، 2008، ص 28، 193؛ أبو الخيور، 1430، ص 231).

وفي تقديره فإنه على الرغم من أن تلك المسامحات بمختلف أنواعها وصورها - وإن تعددت مراميها لدى سلاطين الدولة الرسولية - كانت لكسب الولاء واحتواء القوى القبلية المعارضة، فإنها قد شكلت صورة مبهجة من صور التخفيف من الأعباء عن كاهل العامة والخاصة، ونجحت الدولة في توظيف تلك المسامحات في خدمة الاستقرار السياسي، وكان لها أثرها البارز في النهوض الحضاري والفكري والاستقرار المجتمعي، علاوة على كونها مؤشراً قوياً على مرونة النظام المالي في عصر الدولة الرسولية.

النتائج:

- خلص هذا البحث إلى جملة من النتائج، منها ما أوردناه في سياقات البحث، ومنها ما نثبتته هنا، وهي كالآتي:
- يبين البحث أن المسامحات السلطانية هي المبالغ المالية من خراج الأراضي الزراعية التي أسقطها السلاطين عن كاهل المكلفين.
- أن تلك المسامحات كانت تصدر بموجب مراسيم سلطانية، وتدون في سجلات القائمين على الدواوين الخراجية.
- أن تلك المسامحات تخصم من مجمل الخراج العام للدولة.
- كشف البحث عن أن تلك المسامحات لم تكن صناعة رسولية خالصة، إذ سبقهم الأيوبيون في ذلك، وإن كانت في عهد الرسوليين أكثر دقة واتساعاً.
- يبين البحث أن تلك المسامحات كانت من المؤثرات المحمودة التي خففت الأعباء عن الرعية لاسيما العلماء والفقهاء منهم.
- أن التخفيف على العلماء والفقهاء بتلك المسامحات عزز من واقع النهوض الحضاري لليمن في تلك الفترة.
- كشف البحث عن حرص القائمين على النظام المالي الرسولي على وضع مجموعة من الضوابط لتلك المسامحات.
- يبين البحث الارتباط الوثيق بين اكتساب الفقه وبين تلك المسامحات، فقد سُمح كل فقيه من خراج أرضه.
- يبين البحث أن من ترك الفقه من ورثة الفقهاء طوّل بخرّاج الأرض لتركه اكتساب الفقه.
- أن ربط المسامحات باكتساب الفقه قد ساهم في تغذية مدخلات الازدهار المعرفي في ذلك العصر.
- يبين البحث استخدام سلاطين الدولة لتلك المسامحات كنمط إداري من أنماط إدارة الدولة فيما عرف بمنحها للملتزمين من المشايخ بأداء حقوق الدولة عن الرعية مقابل مسامحتهم بالخراج.
- ساهم الضابط الإداري للمسامحات بتحقيق أكثر من هدف، أقربها تحصيل المشايخ لحقوق الدولة من قبائلهم، وأبعدها المساهمة في الاستقرار السياسي والاجتماعي باعتبارهم جزءاً من النظام الإداري للدولة.
- يبين البحث المرونة الكبيرة للنظام المالي في استيعاب تلك المسامحات وأحجامها وصورها.

- وضع البحث أن تلك المسامحات لم تكن تسير على وتيرة واحدة، حيث تأرجحت بين الدائمة والمؤقتة، وبين المتغيرة والمستقرة.
- أن تلك المسامحات تتباين في حجمها ومدتها باختلاف العصور من سلطان لآخر.
- كشف البحث أن السجلات الرسمية لتلك المسامحات أكثر دقة من المصادر التاريخية التي ذكرت أعلام تلك المسامحات وشخصهم، حيث ورد فيها ما لم يرد في تاريخ تلك المصادر.
- أن تلك المسامحات تتنوع بين ما هو نقدي وبين ما هو عيني أو على شكل محاصيل.
- يبين البحث تنوع أشكال وصور تلك المسامحات بتنوع دوافعها وأهدافها.
- يبين البحث شكلين رئيسيين لتلك المسامحات: مسامحات عامة ومسامحات خاصة.
- تنوعت صور المسامحات العامة بين مسامحة الرعية في جباية الزكاة، وبين إبطال ضرائب قبالة نخيل الأملاك السلطانية، وبين زيادة معاد في كل قطيعة وبين إبطال ضريبة العطب.
- أن من المسامحات العامة تلك المسامحات الناجمة عن الكوارث الطبيعية كالأمراض والجفاف والسيول والآفات الزراعية.
- أن من المسامحات العامة ما عُرف بمسامحات النخيل في وادي زبيد وغيره، وكذلك ما عرف بمسامحات الجهات والأعمال، كالجندية والمؤرية واللحجية والتعزية والمخلافية.
- أن من أهم أنواع المسامحات الخاصة مسامحات الفقهاء والعلماء.
- شكلت مسامحات الفقهاء صورة مشرقة رافقت كل سلاطين بني رسول وإن تفاوتت في الحجم والمدة.
- كشف البحث عن عدم قبول بعض الفقهاء لمسامحات السلاطين حتى لا يتم تمييزهم عن بقية فئات الشعب.
- أوضح البحث عن نوع خاص من المسامحات يسمى مسامحات يُتم، وهي التي يتمتع فيها ورثة الشيخ بتلك المسامحات بعد وفاته.
- يبين الباحث أن من أنواع المسامحات الخاصة، مسامحة موظفي الدولة، ومسامحات الأملاك السلطانية، ومسامحات النساء الرسوليات، والقراء، وأهل النوب، والتجار، ومسامحات القائمين على المدارس والمساجد.
- يبين البحث أن تلك المسامحات قد تتعرض للإبطال أو التغيير من قبل السلاطين بحسب مواقف السلاطين من أصحاب المسامحات.
- تعدد الآثار الحسنة لتلك المسامحات على الجوانب الاجتماعية والحضارية والفكرية والتنموية.

المراجع

- ابن الديبع، ع. (1989). *قصة العيون في أخبار اليمن الميمون* (ط. 2، م. ع. الأكوغ، تحقيق). مركز الدراسات والبحوث.
- ابن عبد المجيد، ت. (1985). *بهجة الزمن في تاريخ اليمن* (ط. 2، م. حجازي، تحقيق). دار الكلمة.
- ابن فضل الله العمري، ش. (د.ت). *مسالك الأبصار في ممالك الأمصار* (القسم الخاص باليمن) (أ. ف. سيد، تحقيق). دار الاعتصام.
- ابن منظور، م. (د.ت). *لسان العرب*. دار صادر.
- أبو الخيور، ع. (1430). *النظم المالية في عصر الدولة الرسولية* (626-858هـ / 1229-1454م) [أطروحة دكتوراه، غير منشورة]، جامعة أم القرى، السعودية.

- ارتفاع الدولة المؤيدية (جبالية بلاد اليمن في عهد السلطان المؤيد داود بن يوسف) (2008). (م. ع. جازم، تحقيق). المعهد الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية، المعهد الألماني للآثار.
- الأشرف اسماعيل، إ. (1997 ب). فاكهة الزمن ومفاكهة الآداب والفن في أخبار من ملك اليمن على إثر التبابعة ملوك العصر والزمن (الباب الرابع) (ع. ح. عمر، تحقيق) [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية الآداب، جامعة اليرموك.
- الأشرف عمر، ع. (2001 أ). طرفة الأصحاب في معرفة الأنساب (ك. وسترستين، تحقيق). دار الآفاق العربية.
- الأغبري، ب. (2003). عوامل ازدهار التعليم في عصر الدولة الرسولية (626-858هـ/1229-1454م). في كتاب ندوة الحياة العلمية والفكرية، دار جامعة عدن للنشر.
- الأهدل، ب. (2012). تحفة الزمن في تاريخ اليمن (ع. م. الحبشي، تحقيق). مكتبة الإرشاد.
- بركات، ع. (2023). الصلات الحضارية والفكرية بين اليمن والبلاد الإسلامية: مصر والحجاز أنموذجاً. دار مرايا للنشر.
- البريهي، ع. (1994). طبقات صلحاء اليمن المعروف بتاريخ البريهي (ط. 2، ع. م. الحبشي، تحقيق). مكتبة الإرشاد.
- تاريخ الدولة الرسولية في اليمن. (1984). (ع. م. الحبشي، تحقيق). دار الجيل.
- الجندي، أ. (1989). السلوك في طبقات العلماء والملوك (ج. 2، ع. م. الأكوع، تحقيق). وزارة الإعلام والثقافة.
- الحبشي، ع. (1980). حياة الأدب اليمني في عصر بني رسول (ط. 2). وزارة الإعلام والثقافة.
- حماد، أ. (2004). مظاهر الحضارة الإسلامية في اليمن في العصر الإسلامي: عصر دولتي بني أيوب وبني رسول. مركز الإسكندرية للكتاب.
- حيدر، ف. (2004). التعليم في اليمن في عهد دولة بني رسول خلال القرنين السابع والثامن الهجريين، إصدارات جامعة صنعاء.
- الخرجي، م. (1981 ب). المسجد المسبوك فيمن ولي اليمن من الملوك [مخطوطة مصورة]. وزارة الإعلام والثقافة.
- الخرجي، م. (1983 أ). العقود اللؤلؤية في تاريخ الدولة الرسولية (م. ع. الأكوع، تحقيق؛ ط. 2). مركز الدراسات والبحوث.
- الخرجي، م. (2006 ج). العقد الفاخر الحسن في طبقات أكابر أهل اليمن (ج. أ. س. الأشول، تحقيق) [رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة صنعاء].
- سعید، ش. (2003). الحياة الاجتماعية في عصر الدولة الرسولية. في كتاب ندوة الحياة العلمية والفكرية، دار جامعة عدن للنشر.
- شحادة، إ. (2022). المسامحات عند الأصوليين والفقهاء (دراسة تطبيقية في المذهب الحنفي). مجلة الجامعة الإسلامية، 30(4).
- الشرجي، أ. (1986). طبقات الخواص أهل الصدق والإخلاص (ع. م. الحبشي، تحقيق). الدار اليمنية للنشر.
- العراشي، ع. (2014). التجربة التاريخية لنظام الإدارة الوقفية في اليمن في عصر الدولة الرسولية (626-858هـ/1228-1454م). مجلة الدراسات الاجتماعية، 41(4).
- القلقشندي، أ. (1918). صبح الأعشى في صناعة الإنشاء. المطبعة الأميرية.
- المظفر، ي. (1951). المعتمد في الأدوية المفردة (م. السقا، تحقيق). دار القلم.
- المندي، د. (1992). الزراعة في اليمن في عصر الدولة الرسولية (626-858هـ/1229-1454م) [رسالة ماجستير، غير منشورة]، جامعة اليرموك، الأردن.
- نجم، ز. (2006). معجم الألفاظ والمصطلحات التاريخية. مكتبة الزهراء.



نور المعارف في نظم وقوانين وأعراف اليمن في العهد المظفري الوارف. (2005). (م. ع. جازم، تحقيق). المعهد الفرنسي للآثار الشرقية.

هديل، ط. (2007). الحياة الاجتماعية في عصر الدولة الرسولية (626-858هـ / 1229-1454م) [أطروحة دكتوراه، غير منشورة]، كلية الآداب، جامعة صنعاء.

الوصابي، ع. (1979). تاريخ وصاب: الاعتبار في التواريخ والآثار (ع. م. الحبشي، تحقيق). مركز الدراسات والبحوث.

References

- Ibn al-Dayba', 'Abd al-Rahmān. (1989). *Qurrat al-'uyūn fī akhbār al-Yaman al-maymūn* (2nd ed., Muḥammad 'Abd al-Rahīm al-Akwa', Ed.). Markaz al-Dirāsāt wa-l-Buḥūth.
- Ibn 'Abd al-Majīd, Taj al-Dīn. (1985). *Bahjat al-zaman fī tārikh al-Yaman* (2nd ed., Muḥammad Hījāzī, Ed.). Dār al-Kalima.
- Ibn Faḍl Allāh al-'Umarī, Shihāb al-Dīn. (n.d.). *Masālik al-abṣār fī mamālik al-amṣār (al-qism al-khāṣṣ bi-l-Yaman)* (Aḥmad Fikrī Sayyid, Ed.). Dār al-'Itisām.
- Ibn Manẓūr, Muḥammad. (n.d.). *Lisān al-'Arab*. Dār Ṣādir.
- Abū al-Khayr, 'Alī. (1430 AH). *Al-nuẓum al-māliyya fī 'aṣr al-dawla al-Rasūliyya (626–858 AH / 1229–1454 CE)* [Unpublished doctoral dissertation, Umm al-Qurā University, Saudi Arabia].
- Irtifā' al-dawla al-Mu'ayyadiyya (Jibāyat bilād al-Yaman fī 'ahd al-Sulṭān al-Mu'ayyad Dāwūd ibn Yūsuf)*. (2008). (Muḥammad 'Abd al-Rahīm Jāzim, Ed.). Institut Français d'Archéologie et de Sciences Sociales & Deutsches Archäologisches Institut.
- al-Ashraf Ismā'īl. (1997b). *Fākihāt al-zaman wa-mufākahāt al-ādāb wa-l-funan fī akhbār man malaka al-Yaman 'alā athar al-Tubba' a mulūk al-'aṣr wa-l-zaman (al-bāb al-rābi')* ('Abd al-Ḥabīb 'Umar, Ed.). [Unpublished master's thesis, Faculty of Arts, Yarmouk University].
- al-Ashraf 'Umar. (2001a). *Ṭarfāt al-aṣḥāb fī ma'rifat al-ansāb* (Karl Wüstenfeld, Ed.). Dār al-Āfāq al-'Arabiyya.
- al-Aghbari, Bilqis. (2003). *'Awāmil izdihār al-ta'lim fī 'aṣr al-dawla al-Rasūliyya (626–858 AH / 1229–1454 CE)*. In *Kitāb Nadwat al-Ḥayāt al-'Ilmiyya wa-l-Fikriyya* (pp. xx–xx). Dār Jāmi'at 'Adan li-l-Nashr.
- al-Ahdal, Bilāl. (2012). *Tuḥfat al-zaman fī tārikh al-Yaman* ('Abd al-Mu'ī al-Ḥabshī, Ed.). Maktabat al-Irshād.
- Barakāt, 'Alī. (2023). *Al-ṣilāt al-ḥaḍariyya wa-l-fikriyya bayna al-Yaman wa-l-bilād al-Islāmiyya: Miṣr wa-l-Hijāz namūdhajan*. Dār Marāyā li-l-Nashr.
- al-Burayhī, 'Abd al-Rahmān. (1994). *Ṭabaqāt ṣulḥā' al-Yaman al-ma'rūf bi-Tārikh al-Burayhī* (2nd ed., 'Abd al-Mu'ī al-Ḥabshī, Ed.). Maktabat al-Irshād.
- Tārikh al-dawla al-Rasūliyya fī al-Yaman*. (1984). ('Abd al-Mu'ī al-Ḥabshī, Ed.). Dār al-Jil.
- al-Jundī, Aḥmad. (1989). *Al-sulūk fī ṭabaqāt al-'ulamā' wa-l-mulūk* (Vol. 2, Muḥammad 'Abd al-Rahīm al-Akwa', Ed.). Wizārat al-'Ilām wa-l-Thaqāfa.
- al-Ḥabshī, 'Abd al-Mu'ī. (1980). *Ḥayāt al-adab al-Yamani fī 'aṣr Banī Rasūl* (2nd ed.). Wizārat al-'Ilām wa-l-Thaqāfa.
- Ḥammād, Aḥmad. (2004). *Mazāhir al-ḥaḍāra al-Islāmiyya fī al-Yaman fī al-'aṣr al-Islāmī: 'Aṣr dawlatay Banī Ayyūb wa-Banī Rasūl*. Markaz al-Iskandariyya li-l-Kitāb.
- Ḥaydar, Faṭīma. (2004). *Al-ta'lim fī al-Yaman fī 'ahd dawlat Banī Rasūl khilāl al-qarnayn al-sābi' wa-l-thāmin al-hijriyyayn*. Iṣḍarāt Jāmi'at Ṣan'a'.
- al-Khazrajī, Muḥammad. (1981b). *Al-'asjad al-masbūk fī man waliya al-Yaman min al-mulūk* [Photographic manuscript]. Wizārat al-'Ilām wa-l-Thaqāfa.
- al-Khazrajī, Muḥammad. (1983a). *Al-'uqūd al-lu'lu'yya fī tārikh al-dawla al-Rasūliyya* (2nd ed., Muḥammad 'Abd al-Rahīm al-Akwa', Ed.). Markaz al-Dirāsāt wa-l-Buḥūth.



- al-Khazraji, Muḥammad. (2006c). *Al-'aqd al-fākhir al-ḥasan fī ṭabaqāt akābir ahl al-Yaman* (Jāzim Aḥmad Sulaymān al-Ashwāl, Ed.) [Master's thesis, Faculty of Arts, University of Sanaa].
- Sa'īd, Shāfi'. (2003). *Al-ḥayāt al-ijtimā'iyya fī 'aṣr al-dawla al-Rasūliyya*. In *Kitāb Nadwat al-Ḥayāt al-'Ilmiyya wa-l-Fikriyya* (pp. xx–xx). Dār Jāmi'at 'Adan li-l-Nashr.
- Shahāda, Ibrāhīm. (2022). *Al-musāmaḥāt 'inda al-uṣūliyyīn wa-l-fuqahā': Dirāsa taṭbīqiyya fī al-madhhab al-Ḥanafī*. *Majallat al-Jāmi'a al-Islāmiyya*, 30(4), xx–xx.
- al-Sharjī, Aḥmad. (1986). *Ṭabaqāt al-khawāṣṣ ahl al-ṣidq wa-l-ikhlāṣ* ('Abd al-Mu'ī al-Ḥabshī, Ed.). Al-Dār al-Yamaniyya li-l-Nashr.
- al-'Arāshī, 'Abd Allāh. (2014). *Al-tajriba al-tārikhiyya li-niẓām al-idāra al-waqfiyya fī al-Yaman fī 'aṣr al-dawla al-Rasūliyya (626–858 AH / 1228–1454 CE)*. *Majallat al-Dirāsāt al-Ijtimā'iyya*, (41), xx–xx.
- al-Qalqashandī, Aḥmad. (1918). *Ṣubḥ al-a'shā fī ṣinā'at al-inshā'*. Al-Maṭba'a al-Amīriyya.
- al-Muẓaffar, Yūnus. (1951). *Al-mu'tamad fī al-adwiyya al-mufrada* (Muḥammad al-Saqqā, Ed.). Dār al-Qalam.
- al-Munda'i, Dāwūd. (1992). *Al-zirā'a fī al-Yaman fī 'aṣr al-dawla al-Rasūliyya (626–858 AH / 1229–1454 CE)* [Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Jordan].
- Najm, Zaynab. (2006). *Mu'jam al-alfāz wa-l-muṣṭalahāt al-tārikhiyya*. Maktabat al-Zahrā'.
- Nūr al-mā'arif fī nuẓum wa-qawānīn wa-a'rāf al-Yaman fī al-'ahd al-Muẓaffarī al-wārif. (2005). (Muḥammad 'Abd al-Raḥīm Jāzim, Ed.). Institut Français d'Archéologie Orientale.
- Hadil, Ṭāriq. (2007). *Al-ḥayāt al-ijtimā'iyya fī 'aṣr al-dawla al-Rasūliyya (626–858 AH / 1229–1454 CE)* [Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Arts, University of Sanaa].
- al-Wuṣābi, 'Abd Allāh. (1979). *Tārikh Wuṣāb: al-i'tibār fī al-tawārikh wa-l-āthār* ('Abd al-Mu'ī al-Ḥabshī, Ed.). Markaz al-Dirāsāt wa-l-Buḥūth.





Logistic Preparation in Islamic Military through the Conquests of Iraq and Syria

Dr. Bakri Omar Rahmah Haj Hussein *



b.rahma@qu.edu.sa

Mohammed bin Omar Al-Maqati**

421100092@qu.edu.sa

Abstract:

This study investigates the contributions of Islamic military art to logistical preparation in warfare, aspects that have been overlooked by scholars of military studies in contrast to the extensive literature dedicated to Western military art. The neglect of Muslim contributions in this domain is an injustice, given their remarkable innovations and unique methodologies. Logistical preparation constitutes a vital component of Islamic military art, and this research aims to explore its key manifestations, supported by historical evidence from the Islamic conquests of Iraq and Syria during the caliphates of Abu Bakr Al-Siddiq and Umar ibn Al-Khattab. For the study purposes, the historical, descriptive inductive methodology was adopted. The study is structured into an introduction and a few thematic sections addressing the organization of combat forces, psychological warfare, Islamic reinforcements before and during battles, treaties, battlefield fortifications, situational assessment, reserve units, and the wise leadership of Muslims. The study findings revealed how Muslims successfully implemented military strategies and managed battles through logistical frameworks that secured victories against numerically and materially superior armies. Notably, the caliphs' selection of sagacious leadership emerged as a critical element of logistical support.

Keywords: Logistical support, Military support, Military strategies, Treaties and battles, Islamic army.

* Associate Professor of Islamic History, Department of History and Heritage, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

** MA Scholar, Department of History and Heritage, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Haj Hussein, B. O. R. & Al-Maqati, M. O. (2025). The Impact of Business Process Reengineering (BPR) on Job Performance: A Case Study of Hail University, *Journal of Arts*, 13(2), 894 -906. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2571>

© 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.



التحضير اللوجستي في العسكرية الإسلامية من خلال فتوحات العراق والشام

محمد بن عمر المقاطي**

د. بكري عمر رحمة حاج الحسين* ID

421100092@qu.edu.sa

b.rahma@qu.edu.sa

الملخص:

تعكس هذه الدراسة إسهامات الفن العسكري الإسلامي في التحضير اللوجستي للحروب التي غيها المعنيون بالدراسات العسكرية مقارنة بإسهامات الفن العسكري الغربي الذي صُنفت فيه مئات الكتب. ويشار إلى أن تجاهل إسهامات المسلمين في هذه الجوانب هو إجحاف في مجال قدموا عطاءات لافتة، بل تميزوا فيه بامتلاكهم وسائل مختلفة. ويُعدُّ التحضير اللوجستي من الجوانب المهمة في الفن العسكري الإسلامي، وتهدف هذه الدراسة إلى تناول أهم مظاهره، مستندًا على وقائع تؤكد أنها من خلال الفتوحات الإسلامية للعراق والشام في عهد الخليفين أبو بكر الصديق وعمر بن الخطاب. ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي القائم على تتبع أساليب المسلمين في القتال وربطها بقواعد الفن العسكري الإسلامي، وكذلك المنهج الوصفي من أجل إبراز الجوانب التي تميز أو انفرد بها الفن العسكري الإسلامي. وكذلك المنهج الاستقرائي القائم على جمع المعلومات التاريخية عن حروب المسلمين. وقد جرى تقسيم البحث إلى مقدمة، وجملة مباحث جعلتها في شكل عناوين شملت: تقسيمات الجيش المقاتل، والحرب النفسية، والمدد الإسلامي قبل وأثناء المعارك، والمعاهدات، والتحصن في أرض المعركة، وتقدير الموقف، والمجموعة الاحتياطية، والقيادة الحكيمة للمسلمين، وتبين من خلال الدراسة مدى تمكن المسلمين من تطبيق الخطط الحربية وإدارة معاركهم، وفق استراتيجية حققت لهم النصر، على جيوش تفوقهم عدة وعتادا، وكان اختيار الخليفة للقيادة الحكيمة من أهم مظاهر الدعم اللوجستي.

الكلمات المفتاحية: الدعم اللوجستي، الدعم العسكري، الاستراتيجيات الحربية، المعاهدات والمعارك، الجيش الإسلامي.

* أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك، قسم التاريخ والتراث، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية..
** طالب ماجستير، قسم التاريخ والتراث، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: حاج الحسين، ب. ع. المقاطي، م. ع. (2025). التحضير اللوجستي في العسكرية الإسلامية من خلال فتوحات العراق والشام، مجلة الآداب، 13 (2)، 894-906. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2571>

© 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.



المقدمة:

انطلقت جيوش الفتح الإسلامي في عصر الخلافة الراشدة صوب بلاد الشام والعراق، فغاض المسلمون حروباً عظيمة، برزت فيها عبقرية الجندي المسلم في التعامل مع العدو، ومواجهة أسلحة غير معروفة لديهم، فضلاً عن قتالهم في بيئة جديدة بالنسبة لهم، وهو ما اصطلاح على تسميته بالفن العسكري الذي قصرته الدراسات الغربية على حروبها، بينما أغفلت إسهامات المسلمين في هذا الجانب، وهذه الدراسة تعكس جانباً من الفن العسكري الإسلامي يتمثل في التحضير اللوجستي في العسكرية الإسلامية من خلال فتوحات العراق والشام.

وقد تناولت بعض الدراسات جوانب من الفن العسكري الإسلامي، ومن ذلك رسالة الباحث مظهر الجيفي للحصول على درجة الدكتوراة من جامعة بغداد بعنوان: الفنون الحربية في الدولة العربية الإسلامية حتى نهاية العصر العباسي الأول، وكذلك رسالة الباحث وائل الدوري للحصول على الماجستير من جامعة تكريت بعنوان: أثر العوامل الجغرافية في الفتوحات الإسلامية حتى نهاية العصر الراشدي.

وستعنى هذه الدراسة بالتركيز على فترة زمنية قصيرة (فتوح العراق والشام)، وعلى جوانب محددة من الفن العسكري (التحضير اللوجستي)؛ وذلك من أجل استنباط أبرز مظاهر التحضير اللوجستي، ومعالجة إشكالية الدراسة المتمثلة في أن ثمة فنوناً عسكرية دونها المتخصصون في هذا الجانب ثم أسقطوها على الحروب الغربية، مما نتج عنه رؤية سلبية لإسهامات الجندية الإسلامية في هذا الفن.

ومن أجل الوصول لهذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي القائم على تتبع أساليب المسلمين في القتال وربطها بقواعد الفن العسكري الإسلامي، وكذلك المنهج الوصفي من أجل إبراز الجوانب التي تميز أو انفرد بها الفن العسكري الإسلامي. كما أن طبيعة الدراسة تقتضي استصحاب المنهج الاستقرائي القائم على جمع المعلومات التاريخية عن حروب المسلمين.

فجاء التركيز على أهم مظاهر التحضير اللوجستي المتمثلة في: تقسيمات الجيش المقاتل، والحرب النفسية، والمدد الإسلامي قبل وأثناء المعارك، والمعاهدات، والتحصن في أرض المعركة، وتقدير الموقف، والمجموعة الاحتياطية، والقيادة الحكيمة للمسلمين.

التمهيد:

التحضير اللوجستي:

يُعرف التحضير اللوجستي بأنه: "فرع من العلوم العسكرية يختص بتدبير ونقل والحفاظ على المواد، والأفراد والوسائط" (الليثي، 2019، ص 164) ويعرف أيضاً بأنه: "فن وعلم إدارة تدفق البضائع، والطاقة، والمعلومات، والإمداد والتموين، والموارد الأخرى كالمنتجات، والخدمات، والمواد الغذائية، والألبسة، والمواد الطبية، وحتى البشرية من منطقة الإنتاج إلى منطقة الاستهلاك". (الزحيلي، 1998، ص 132) وعرف أيضاً بأنه: "عملية التخطيط، والتنفيذ، والتحكم بالتدفق، والتخزين الضروري المؤثر للبضائع والخدمات، والمعلومات المتعلقة من نقطة المنشأ إلى نقطة الاستهلاك؛ من أجل إرضاء متطلبات المستهلك" (فوضيل، 2019، ص 84).

ومن أهم مظاهر التحضير اللوجستي للحروب التي استخدمها المسلمون في فتوحات العراق والشام ما يأتي:

تقسيمات الجيش المقاتل

تقسيم الجيش من أهم قواعد وأسس التحضير اللوجستي في الفن العسكري المتبع في الفتوحات الإسلامية في العراق والشام، ففي معركة القادسية لفتح العراق عام 15هـ بلغ قوام الجيش الإسلامي حوالي ستة وثلاثين ألف جندي (العبيدي،



1984، ص 187، كمال1، 1972، ص، 206، خطاب، 1384، 104). بقيادة سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه، وفي إطار التحضير اللوجستي للمعركة تم تقسيم الجيش إلى ثلاث مجموعات (دحان، 1354، 87/1):

الأولى: بقيادة المثنى بن الحارثة الشيباني رضي الله عنه (الذهبي، 1427، 3/ 45). وبلغ تعدادها (8000) مقاتل، مؤلفة من (8) كتائب هي: كتيبة المعنى، كتيبة جرير، كتيبة عصمة، كتيبة غالب، كتيبة عرفجه الأسدي (الزركلي، 2002، 25/2)، كتيبة هلال الربابي (ابن حجر، 1415، 167/2)، كتيبة المثنى الجشعي، كتيبة شيت الحنظلي.

الثانية: بقيادة سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه: وتتألف من سبع فرق مجموعها (عشرون ألف مقاتل) وهي: فرقة الأشعث بن قيس (الذهبي، 1427، 4، 125)، فرقة خميصه البارق (المزي، 1992، 169/7)، فرقة شداد الحضرمي، فرقة عمر بن معدي كرب (الزركلي، 2002، 135/2)، فرقة يزيد الحارث (ابن حجر، 1415، 256/2)، فرقة بشير الهلالي، فرقة شرحبيل الكندي (الذهبي، 1427، 178/5).

والثالثة: بقيادة هاشم بن عتبة (الذهبي، 1427، 232/4) وتعدادها ستة آلاف رجل وهي لاتزال في طريقها إلى القادسية، وكانت طلائعها على وشك الوصول بقيادة القعقاع بن عمرو التميمي (ابن خلكان، 1998، 214/3)، في مواجهة جيش الفرس الذي يتألف من (120) ألف رجل بقيادة رستم (الزركلي، 2002، 2/ 212)، الذي يتألف من ثلاثة فيالق هي: فيلق الجالينوس (الزركلي، 2002، 3/ 135)، فيلق الهرمزان، (الزركلي، 2002، 4/ 156)، فيلق مهران (الزركلي، 2002، 4/ 189) واشترك في القتال (33) فيلا، كما اتبع الفرس نظام الصفوف في الاستعداد لقتال المسلمين (الواقدي، 1417، 2/ 1112 : ابن الأثير، 1417، 1/ 135 : ابن خياط، 1397، 156).

كما تم تقسيم الواجبات والمهام العسكرية في إطار التحضير اللوجستي للمعركة إلى حظائر وسرايا وكتائب، ففي الصف الأول وضع الفرسان، وفي الصف الثاني وضع المشاة أصحاب الرماح والسيوف وأما الصف الثالث فقد وضع فيه الرماة حملة السهام والنبل، وكان الفرسان يقفون في الأمام وإلى الجانبين لمساعدة الرماة في أداء عملهم وحماية الجانبين (دحان، 1354، 1/ 67 : السامرائي، 1988، 106)، بينما جعل سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه مركز قيادته بين الخندق ونهر العتيق (الحموي، 1995، 2/ 159)، ولم يتحرك من مكانه، وسيطر على القنطرة المنصوبة على نهر العتيق (الواقدي، 1417، 2/ 1122 : ابن الأثير، 1417، 1/ 135 : ابن خياط، 1397، ص 156) بواسطة مفرزة من الجيش الإسلامي سبق أن وضعها قرب تلك القنطرة (الواقدي، 1417، 2/ 1112 : ابن الأثير، 1417، 1/ 135 : ابن خياط، 1397، 156)، أما من ناحية الواجبات العسكرية، فقد وزع سعد رضي الله عنه جيشه إلى قواطع، ووضع على كل قاطع أمير، ثم عين هيئة أركانه، وعين مديراً للاستخبارات، وأميراً للمنطقة الإدارية، وقاضياً للجيش، وسكرتيراً له (البلاذري، 1988، 1/ 147 : الهاشمي، 2021، 2/ 231).

وفي إطار تقسيم الجيش بعث الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه بكتاب لسعد لينظم المقاتلين عشرة عشرة، ولكل عشرة قائد، وأن يعين الأمراء على المقدمات والميامن والمياسر والمجنبات والساقات المؤخرة والطلائع والفرسان، وكان يحدد له ترتيب المقاتلين، فالأمير يليه أمراء الجماعات، ويلهم أصحاب الرايات، ويلهم رؤساء القبائل، وعندما تأتية أنباء القتال بأسماء من أبلوا بلاءً حسناً، يرسل الجوائز - خيلاً وسيوفاً إلى الفرسان المميزين - فيشعر المقاتلون أن أمير المؤمنين معهم في الميدان (الواقدي، 1417، 2/ 1123 : ابن الأثير، 1417، 1/ 136 : ابن خياط، 1397، 156).

أما في معركة اليرموك سنة 15هـ فقد عرض خالد بن الوليد رضي الله عنه على الأمراء أن يكونوا جيشاً واحداً ويتداولوا الإمارة يوماً بعد يوم، فوافقوا وأمره هو أولاً، وعلم خالد أن القتال بهذه الطريقة سيطول، وفيه إضعاف للجهود فعياً الجيش، وقسمه إلى أربعين كردوساً - أي: كتائب كبيرة - كل كردوس ينقسم إلى: قلب وميمنة وميسرة، وجعل أبا الدرداء (ابن حجر، 1415، 1/ 178) للقضاء (البلاذري، 1988، 1/ 147 : الهاشمي، 2021، 2/ 231)، وأبا سفيان للقصص، وعلى الغنائم عبد الله

بن مسعود، وقارئ سورة الأنفال المقداد بن عمرو، وشهد المعركة ألف من أصحاب رسول الله ﷺ، وأمر خالد الكراديس كلها أن تنشب القتال، وحينئذ وصل البريد إلى خالد بوفاة أبي بكر الصديق ﷺ وتأمير أبي عبيدة ﷺ فأخذ الكتاب وجعله في كنانته وخاف إن أظهر الأمر أن يضعف معنويات الجند (ابن الجوزي، 1412، 1/156؛ سليمان، 1988، ص 160)

وبدأ خالد في تنظيم قواته التي بلغت ستة وأربعين ألف مقاتل بعد وصول المدد من الشام والمدينة النبوية، حيث قسم الجيش إلى كراديس، أي كتائب، وكل كردوس يضم ما بين ستمائة إلى ألف رجل، والكردوس ينقسم إلى أجزاء عشرية؛ فهناك العريف الذي يقود عشرة من الرجال، وأمير الأعشار الذي يقود عرافاً (مئة رجل)، وقائد الكردوس الذي يقود عشرة من أمراء الأعشار (ألف رجل) (دحلان، 1354، 88/1؛ السامرائي، 1988، ص 107).

وكان خالد بن الوليد ﷺ أول من استحدث تنظيم الجيوش على هذا النحو، والذي يعدُّ عملاً جديداً ومبتكراً في الفن العسكري الإسلامي في تلك الفترة؛ فقد اختار رجال الكردوس الواحد من قبيلة واحدة أو ممن يعودون بأصولهم إلى قبيلة واحدة، وجعل على كل كردوس قائداً منهم ممن عُرفوا بالشجاعة والإقدام (البلاذري، 1988، 1/148؛ الهاشمي، 2021، 223/2)، ثم جمع الكراديس بعضها إلى بعض، وجعل منها قلباً، وميمنة، وميسرة، وكان على رأس كراديس القلب أبو عبيدة عامر بن الجراح ﷺ، ومعه المهاجرون والأنصار، وعلى كراديس الميمنة عمرو بن العاص ﷺ ويساعده شرحبيل بن حسنة ﷺ (الذهبي، 1427، 4/156)، وعلى كراديس الميسرة يزيد بن أبي سفيان ﷺ (الذهبي، 1427، 7/189)، وبلغت هذه الكراديس ستة وثلاثين كردوساً من المشاة، بالإضافة إلى عشرة كراديس من الخيالة، يقف أربعة منها خلف القلب، واثنان في الطليعة، ووزعت الأربعة الباقية على جانبي الميمنة والميسرة (دحلان، 1354، 89/1؛ السامرائي، 1988، ص 107).

وعليه فقد كان قادة كراديس الجيش الإسلامي في معركة اليرموك على النحو التالي:

- أبو عبيدة عامر بن الجراح ﷺ يقود كراديس القلب.
- عمرو بن العاص ﷺ يقود كراديس الميمنة.
- يزيد بن أبي سفيان ﷺ يقود كراديس الميسرة.
- بعض قادة الكراديس: عياض بن غنم (الذهبي، 1427، 12/156)، والقعقاع بن عمرو التميمي، وهاشم بن عتبة، وزباد بن حنظلة (الزركلي، 2002، 2/321)، وأمرؤ القيس، وعكرمة بن أبي جهل (ابن حجر، 1415، 2/170)، وعبد الرحمن بن خالد بن الوليد (ابن حجر، 1415، 3/145)، وحبيب بن مسلمة (الذهبي، 1992، 1/134)، وصفوان بن أمية (الذهبي، 1427، 4/146)، وعبد الله بن قيس (المزي، 1992، 5/171)، وعمرو بن عبسة (المزي، 1992، 5/221)، والزيبر بن العوام، وضرار بن الأزور ﷺ (ابن حجر، 1415، 3/96).

أما جيش الروم الذي يضم نحو مائتي ألف مقاتل، يقودهم "ماهان" (الزركلي، 2002، 4/156)، فقد قسّم جيشه إلى مقدمة تضم جموع العرب المنتصرة من لخم وجذام وغسان، وعلى رأسها "جيلة بن الأيهم" (ابن خلكان، 1998، 4/143)، وميمنة على رأسها "قورين"، وميسرة على رأسها "ابن قناطر"، وفي القلب "الديرجان"، وخرج ماهان إلى المسلمين في يوم ذي ضباب، وصَفَّ جنوده عشرين صفاً، ويقول الرواة في وصف هذا الجيش الرهيب: "ثم زحف إلى المسلمين مثل الليل والسيل". (البلاذري، 1988، 1/148؛ الهاشمي، 2021، ص 233).

وفي فتح دمشق وأرضها، تم تقسيم الجيش الإسلامي على أبواب دمشق في إطار قواعد وأسس التحضير اللوجستي لإضعاف المقاومة المعادية له، حيث أقام الجيش الإسلامي حول دمشق خمس عشرة ليلة سنة (14هـ) أثناء تحصين أهل دمشق من الروم بها، فكان على الباب الشرقي لدمشق قوة من المسلمين بلغت خمسة آلاف مقاتل بقيادة خالد بن الوليد،



ونزل عمرو بن العاص على باب توما، ونزل شرحبيل على باب الفراديس، ونزل أبو عبيدة عامر بن الجراح على باب الجابية، ونزل يزيد بن أبي سفيان على الباب الصغير إلى الباب الذي يعرف بكيسان. وجُعِل أبو الدرداء عويمر بن عامر الخزرجي على مسلحة ببرزة، حتى تم لهم فتح دمشق صلحا (دحلان، 1354، 89/1؛ السامرائي، 1988، ص 108).

الحرب النفسية

الحرب النفسية من أسس وقواعد التحضير اللوجستي في الفن العسكري الإسلامي، استخدمها قادة الجيوش الإسلامية في فتوحاتهم للعراق والشام ومصر، بل في جميع الفتوحات الإسلامية بعد ذلك، بغرض بث الرعب في قلوب أعدائهم وترهيبهم من الوقوف في وجه الفتوحات الإسلامية، ونشر الإسلام في شتى بقاع الأرض، وتجلت مظاهر هذه الحرب بعد وصول خالد بن الوليد قائد الجيش الإسلامي إلى القرب من القادسية، فأرسل إلى هرمز قائد جيوش الفرس رسالة جاء فيها: "أما بعد، فأسلم تسلم أو اعتقد لنفسك وقومك الذمة وأقر بالجزية وإلا فلا تلومن إلا نفسك، فقد جئتك بقوم يحبون الموت كما تحبون الحياة" (الطبري، 1987، 348/3)، وكان لهذه الرسالة أثر كبير على نفوس الفرس، وبث الخوف والفرع في نفوسهم، فانهارت معنوياتهم إلى أن جعلت هرمز يصدر أوامره بتقييد الجيش بالسلاسل مخافة هروبهم (الطبري، 1987، 348/3؛ ابن كثير، 1958، 344/6).

وفي إطار الحرب النفسية أسرع خالد بن الوليد في التقدم باتجاه مدينة أمغيشيا سنة 12هـ/633م لإشاعة الخوف والرغبة لدى أهالي المدينة؛ الأمر الذي دفعهم إلى تركها، والهروب إلى مناطق أخرى، وتركهم كل شيء في المدينة وتم لخالد تحريرها (الطبري، 1987، 3/357)، وقد اعتمد خالد أسلوب إثارة الرعب بين صفوف العدو في جميع معاركه باعتباره جزءا أساسيا من الحرب النفسية التي تؤدي إلى إرباك الخصم، وإيقاع أكبر الخسائر فيه، ومن ذلك توخي الهدف الإستراتيجي أثناء المعركة من خلال الاستهداف المباشر للقائد، إذ حمل في معركة عين التمر سنة 12هـ/633م على القائد عقة بن أبي عقة الذي تزعم قبائل النمر (كحالة، 1414، 2/189) وتغلب وإياد (كحالة، 1414، 1/97) بعد انضمامهم إلى جانب الفرس، وتمكن من احتضانه وأسرهم (الطبري، 1987، 3/367؛ ابن كثير، 1958، 6/349)، فاختلف توازن الفرس والعرب المواليين لهم، وانهزموا دون قتال فاتبعهم المسلمون بأسرهم ويقتلون من يقاتل منهم (النويري، 1423، 19/113).

وبالمقابل كان الفرس يحاولون شن حربهم النفسية في محاولة منهم على أن يؤثروا في الروح المعنوية للجيش العربي الإسلامي، ومن ذلك قرع الطبول والضجيج، ففي معركة البويب أحدثوا ذلك فعالج المثنى بن حارثة هذا الأمر ليبطل أثرها في نفوس المسلمين قائلا: "إن الذي تسمعون فشل فألزموا الصمت وانتصروا همسا" (الطبري، 1987، 3/465)، وبهذا الأسلوب أفشل المثنى حربهم النفسية ضد المسلمين وأصبحت وبالا عليهم (الطبري، 1987، 4/172-173).

كما برزت الحرب النفسية التي وجهها القادة المسلمون لإعدادهم في إطار التحضير اللوجستي لمعركة اليرموك سنة 13هـ/634م، وذلك عندما أرسل ماهان قائد الروم جيلة بن الأهم إلى معسكر المسلمين محاولا إرجاع المسلمين وتجنب الحرب فخرج إليه عباد بن الصامت، الذي أغاظ جيلة، وذلك بقوله: "يا جيلة أما علمت ما لقينا من جموعكم المتقدمة بأجنادين وغيرها وكيف نصرنا الله عليكم وهرب طاغيتكم، وقد ولغنا في الدماء فلم نجد أحلى من دماء الروم" (الواقدي، 1417، 230/1). كما دعاه إلى الإسلام فرفض وتمسك بدينه، فهدده عباد بقوله: "فإن أبيت إلا ما أنت عليه من الكفر فإياك أن تلقاني في الموعد الأول، فإن لنا وقعة عظيمة فإن أخذتك شفار سيوفنا فلا تخلص من شفاها ودعنا وعساكر الروم، فهم أهون علينا، فإن أبيت إلا ما أنت عليه حل بك مثل ما حل بهم، إن وراءنا رجالا أنجادا وأبطالا شدادا يرون الموت مغتما

والحياة مغرماً، كل واحد بنفسه يلقي جيشاً حافلاً، يا ويلك، أنسيت علياً وسطوته، وعمر وشدته، وعثمان وبراعته، والعباس وطلعته، والزبير مع ما تجمع إليهم من فرسان المسلمين " (الواقدي، 2017، 230-231).

"وعند ذلك أظهر جبلة أنه ناصح يريد الصلح فأبى عبادة ذلك، ولولا أن الغدر ليس من شيمة المسلمين لقتله وعند ذلك لم يجب جبلة بن الأيهم وأثنى رأس جواده وأتى ماهان فزعا مرعوباً وقد امتلأ قلبه رعباً من كلام عبادة بن الصامت " (الواقدي، 1417، 230-231)، فأحدث كلام عبادة بن الصامت صدى كبيراً في نفس جبلة، فلما نقله إلى ماهان كان له أثر بالغ في تحطيم معنويات الروم والعرب المنتصرة الموالية لهم.

المدد الإسلامي قبل وأثناء المعارك

يعد المدد من أهم قواعد وأسس الدعم اللوجستي في المعارك والحروب التي خاضها الجيش الإسلامي، وتظهر عبقريته الجندية لدى المسلم في دقة التنفيذ، والاستفادة القصوى من الخطوة العسكرية، فعندما طلب المثنى بن حارثة في العراق المدد من الخليفة أبي بكر الصديق، كتب الصديق إلى خالد بن الوليد يأمره بالسير إلى العراق، وأن يدخله من الجنوب، وكتب أيضاً إلى عياض بن غنم يأمره أيضاً بالتوجه إلى العراق، وأن يدخله من الشمال (الطبري، 1987، 347/3)، وبهذه الخطوة حقق الصديق ﷺ عدة مكاسب، فقد أوفى لقائد الجيش المثنى بإرسال المدد، ومن جهة أخرى فقد وضع جيش الفرس بين جيشين، وهذا أحدث إرباكاً كبيراً لدى القيادة الفارسية، الأمر الذي دفعها لتشتيت قواتها، هذا فضلاً عن أن تقسيم الجيش إلى مجموعتين يخلق بينهما منافسة إيجابية، فكل فريق يسابق الآخر في الفوز بالفتح قبل الآخر، كما أن اختيار طريقتين مختلفتين لكل فرقة فيه تخفيف على الطريق، حيث قلة الماء والكأل التي قد لا تكفي حاجة الجيشين إذا اجتمعا في مكان واحد (كمال 1، 1972، ص 207، 208).

وفي معركة القادسية لما علم قائد المسلمين بكثرة عدد الفرس طلب المدد من عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فعزم عمر على أن يغزو بنفسه، فأشار عليه العباس بن عبد المطلب، وجماعة من مشايخ أصحاب رسول الله ﷺ بالمقام وتوجيه الجيوش والبعوث ففعل، ثم عزم على توجيه سعيد بن زيد بن عمرو بن نفيل العدوي (ابن كثير، 6/ 304؛ ابن خياط، 1397، 1/ 101؛ سويد، 1989، ص 174-175)، ثم عدل عن ذلك واختار سعد بن أبي وقاص، وقال: إنه رجل شجاع رام، ويقال: إن سعيد بن زيد بن عمرو كان يومئذ بالشام غازياً، قالوا: وسار إلى العراق فأقام بالثعلبية ثلاثة أشهر حتى تلاحق به الناس، ثم قدم العزيب في سنة خمس عشرة، وكان المثنى بن حارثة مريضاً فأشار عليه بأن يحارب العدو (العبيدي، 1984، ص 188؛ كمال 2، 1406، ص 206؛ خطاب، 1384، ص 104).

وعندما تقابل الجيشان في معركة القادسية لجأ القعقاع بن عمرو ﷺ إلى حيلة عسكرية لم يتوقعها الفرس، وذلك أن القعقاع عندما رأى الحرب مستمرة لم توقفها ظلمة الليل: جاء بالإيل فجعلوها، وبرقعوها، ودفعوها بها إلى أرض المعركة، فلما رأت خيولهم هذا الشكل الغريب ولت خيلهم نفاً من منظرها، فكان تأثيرها كتأثير الفيلة على جيش المسلمين في اليوم الأول وفي منتصف الليل " (الطبري، 1987، 225/3؛ كمال 1، 1973، ص 196؛ كمال 3، دت، ص 369).

أما قطع طرق إمداد العدو بالمقاتلين فقد كان من الوسائل التي لجأ إليها الجيش الإسلامي في معاركه، ففي حروب الشام عام (14هـ/ 635م) التي تميزت بكثرة جيوش الروم، فقد توزعت بعض فرق الجيش الإسلامي لمنع إمداد الروم بالمقاتلين (البلاذري، 1988، 1/ 149؛ الهاشمي، 1955، 2/ 233)، فنجد أبا عبيدة بن الجراح في حمص، وخالد بن الوليد في دمشق، وشرحبيط بن حسنة في الأردن، وعمر بن العاص في فلسطين، وكانت من ضمن مهامهم منع أي مدد يصل إلى جيش الروم في الشام (ابن الجوزي، 1412، 1/ 156؛ سليمان، 1988، ص 160).



المعاهدات

من مظاهر التحضير اللوجستي لدى المسلمين في حربهم؛ إرسال الرسائل لأهل البلدان المقاومة للجيوش الإسلامية بإعطائهم الأمان في حالة التزامهم جانب الحياد، وعدم دعم أعدائهم من الفرس أو الروم، ومن ذلك الرسالة التي بعث بها خالد بن الوليد إلى أهل دمشق سنة (14هـ) وجاء فيها: "بسم الله الرحمن الرحيم: هذا ما أعطى خالد بن الوليد أهل دمشق إذا دخلها أعطاهم أماناً على أنفسهم وأموالهم وكنائسهم وسور مدينتهم لا يهدم ولا يسكن شيئاً من دورهم، لهم بذلك عهد الله وذمة رسول الله صلى الله عليه وسلم والخلفاء والمؤمنين، لا يعرض لهم إلا بخير إذا أعطوا الجزية" (البلاذري، 1988، 1/150؛ الهاشمي، 1955، 233).

وبالفعل كان لتلك الرسائل والمكاتبات أثرها، فقد خرج أسقف دمشق إلى خالد بن الوليد فصالحه وفتح له الباب الشرقي فدخل دخل خالد ومعه الأسقف ناشراً كتابه الذي كتبه له، فقال بعض المسلمين: والله ما خالد بأمر فكيك يجوز صلحه، فقال أبو عبيدة: أنه يجيز على المسلمين أدناهم، وأجاز صلحه وأمضاه ولم يلتفت إلى ما فتح عنوة فصارت دمشق صلحاً كلها (البلاذري، 1988، 1/150؛ الهاشمي، 1955، 234).

التحصين في أرض المعركة

ومن مظاهر التحضير اللوجستي؛ تحصين الجيش الإسلامي في أرض المعركة وحدث ذلك في معركة القادسية عام 15هـ، حيث نزل الجيش الإسلامي بأرض القادسية، يحيي ميمنة المسلمين مستنقع كبير، أما ظهرهم فكانت تحميهم الصحراء وخندق سابور (دحان، 1354، 1/91؛ السامرائي، 1988، ص 109) حيث وُصف التحصين الإسلامي بما يأتي: "إن القادسية بين الخندق والعتيق، وأن ما عن يسار القادسية بحر أخضر في جوف لاح إلى الحيرة بين طريقين، أما عن يسار القادسية إلى الولجة ففيض من فيوض مياههم". بمعنى أن ميدان القادسية يقع على أرض منبسطة خالية من الأشجار إلا الحشائش الصحراء، وعلى يمين القادسية منخفض يمتلئ بالماء (العبيدي، 1984، ص 188؛ كمال، 1972، ص 207؛ خطاب، 1384، ص 105). وفي معركة البويب اختار المثنى أرضاً تفصله عن جيش الفرس بنهر الفرات، وذلك حتى لا يباغتهم الفرس (الطبري، 1987، 3/461).

تقدير الموقف

يعدُّ تقدير الموقف القتالي من أهم أسس وقواعد التحضير اللوجستي الإسلامي، ففي معركة البويب سنة 13هـ التي وقعت بعد هزيمة المسلمين في معركة الجسر، استفاد المثنى من أخطاء قائد معركة الجسر، فطلب أولاً من الفرس العبور إليهم، فحمل عليهم الفرس، واشتد القتال بينهم مدة دون أن يتفوق أحدهما على الآخر، فعندئذ انتخب المثنى مجموعة من الشجعان، وطلب منهم أن يحملوا معه على قلب الجيش الفارسي، حتى وصلوا إلى قائد الفرس مهران وقتلوه، فانهزم جيش الفرس (الطبري، 1987، 3/467؛ أبا الخيل، 1437هـ، 136، 137).

وفي فتح فحل وأجنادين وبيسان: كتب عمر بن الخطاب رضي الله عنه لوالي الشام أبي عبيدة بن الجراح: "أوصيك بتقوى الله الذي يبقى، ويفنى ما سواه، الذي هداانا من الضلالة، وأخرجنا من الظلمات إلى النور، وقد استعملتكم على جند خالد بن الوليد، فقم بأمرهم الذي يحق عليك، لا تقدم المسلمين إلى هلكة رجاء غنيمة، ولا تنزلهم منزلاً قبل أن تسرده لهم، ولا تبعث سرية إلا في كثف من الناس، وإياك وإلقاء المسلمين في الهلكة، وقد ابتلاك الله بي وابتلاني بك، فغمض بصرك عن الدنيا، وآله قلبك عنها. إياك أن تهلك كما أهلكت من كان قبلك، فقد رأيت مصارعهم" (ابن الجوزي، 1412، 1/157؛ سليمان، 1988، ص 161).



المجموعة الاحتياطية

من مظاهر التحضير اللوجستي التي مارسها المسلمون في حربهم، الاستعانة بالمجموعة الاحتياطية، ففي معركة القادسية شكّل سعد بن وقاص فرقتين للإخلاء، إحداها فرقة من الرجال، مهمتها إخلاء الشهداء ودفعهم، والثانية من النساء، مهمتها تضميد الجرحى من المسلمين (العبيدي، 1984، ص 189؛ كمال، 1، 1972، ص 208).

كما شكّل خالد بن الوليد فرقة الاحتياط من النساء في معركة اليرموك سنة 15هـ، فقبل أن يخوض خالد القتال، حيث كان يشغل باله احتمال أن يهرب بعض أفراد جيشه، بالذات من هم حديثو عهد بالإسلام، دعا نساء المسلمين وسلمهن السيوف (ابن الأثير، 1417، 2/ 200؛ العلواني، 2004، ص 37؛ حسين، 1958، ص 39).

القيادة الحكيمة للمسلمين

كذلك يُعدّ اختيار القيادة التي تتحلّى بالحكمة مظهرًا مهمًا أحدث الفارق في كثير من المواجهات مع العدو، لا سيما إذا كان القائد من أصحاب المبادرات في هذا الجانب، فعندما علم الخليفة أبو بكر الصديق أن المثنى بن حارثة الشيباني كان يغير على الفرس في نواحي الكوفة وسوادها، ولاه على قومه وندبه لقتال الفرس، فاستفاد الخليفة من خبرة قبيلة بني شيبان في مواجهة الفرس، ومعرفتها بقتالهم قبل الإسلام، فكانت هذه فرصة سانحة مناسبة لكسر حاجز الخوف من قوة جيش الفرس، واستهلال المواجهة بنخبة لا تهيب للقاء (الواقدي، 1410هـ، ص 217).

وكان الصديق حريصًا على انتقاء مجموعات لا تكون سببًا في هزيمة المسلمين، فجعل اللبنة الأولى لجيش الفتح في العراق من قبيلة بني شيبان المتاخمة للفرس، وعندما كتب إلى خالد بن الوليد يأمره باستنفار المقاتلين لحرب الفرس، أمره بأن يختار من قاتل في حروب الردة، ومن ثبت على الإسلام، وأن يستبعد من سبقت رדתه، وذلك خوفًا من ردتهم مرة أخرى أثناء المعارك، فيحدث ذلك إرباكًا وسط الجيش المسلم (الطبري، 1987، 3/ 347).

كذلك وعى المسلمون الدرس من الهزيمة التي حلت بهم في معركة الجسر، والتي كان من أسبابها خروج سلاح الفرسان من المعركة بعد ترجلهم لمواجهة الفيلة، واختيارهم العبور إلى العدو لمبرر لا يفيد المواجهة في الميدان لخصه أمير الجيش بقوله: "لا يكونوا أجرأ على الموت منا" (الطبري، 1987، 3/ 454؛ أبا الخيل، 1437هـ، ص 132)، فكان التعامل مع الفيلة هو أحد أهم مفاتيح النصر المعارك التالية.

وفي معركة القادسية عندما بدأ الفرس بإعداد العدة للمواجهة، وقد انتخبوا قائدهم للمعركة وهو "رستم" وعلم خليفة المسلمين عمر بن الخطاب بذلك، قال قولته الشهيرة: "والله لأضربن ملوك العجم بملوك العرب" (ابن الأثير، 1417، 2/ 201؛ العلواني، 2004، ص 38؛ حسين، 1958، ص 39)، فهي إذن مواجهة بين أمتين وحضارتين، فلقد بعث عمر إلى مختلف أقاليم الدولة وولاتها أن ينتخبوا ويختاروا جيش القادسية من خيار العرب، فكل قبيلة تقدم أبرز رؤسائها وأهمير مقاتليها وفرسانها وخير خيولها وأمضى سيوفها، وكذلك تصنع القرى والمدن في مختلف الأنحاء، بل لقد احتشد في هذا الجيش أيضًا أصحاب الرأي، والشرف، والسلطة، والخطباء، والشعراء، والحكماء، وضم عمر بن الخطاب إليه أكثر من سبعين مقاتلاً من الذين شهدوا غزوة بدر وأكثر من ثلاثمائة من صحابة الرسول ﷺ، وسبعمائة من أبنائهم، وثلاثمائة من الأبطال الذي شهدوا مع الرسول ﷺ فتح مكة (الدينوري، 1960، ص 136؛ الأزدي، 1853، ص 65؛ غلوب، 2019، ص 645).



حتى لقد أصبح هذا الجيش خلاصة الأمة العربية المسلمة، وكتب الذين شهدوا جنوده عن المزايا التي تحلّوا بها فقالوا: لم نر فيه من يتصف بصفة من ثلاث: الجبن أو الغدر أو الغلول، ولقد استغرقت عملية الحشد والانتخاب هذه ثلاثة أشهر، عسكر أثناءها سعد بن أبي وقاص في (الثعلبية) على طريق مكة، وعندما اكتمل له الاستعداد أوصاه الخليفة بأن يتبع سنة الرسول ﷺ في المساواة بين الناس، والوفاء بالأمان لمن طلبه من العجم، وحذرهم من الغدر وعدم الوفاء بعهود الأمان (الدينوري، 1960، ص 137؛ الأزدي، 1853، ص 66).

النتائج:

من خلال الدراسة يتبين لنا مدى تمكن المسلمين من تطبيق الخطط الحربية وإدارة معاركهم، وفق إستراتيجية حققت لهم النصر. بعد تأييد الله عز وجل لهم - على جيوش تفوقهم عدة وعتادا، فحاضوا تلك المعارك في أرض لم يعتادوا القتال فيها.

فيعد تقسيم الجيش من أهم قواعد وأسس التحضير اللوجستي في الفن العسكري المتبع في الفتوحات الإسلامية في العراق والشام. أما الحرب النفسية التي استخدمها قادة الجيوش الإسلامية في فتوحاتهم للعراق والشام، فقد فعلت الأفاعيل في جيوش الأعداء، بثت الرعب في قلوبهم، وترهيبهم من الوقوف، في وجه الجيش المسلم. كذلك كان للمدد الذي يبعثه الخليفة أثره الإيجابي في نفوس المقاتلين المسلمين، حيث يمنحهم القوة والصمود في وجه جيوش الأعداء، وفي المقابل يفت في عضد جيوش العدو التي تتتابع عليها الجيوش بين الفينة والأخرى. أيضاً من مظاهر الدعم اللوجستي التي مارسها المسلمون عقد المعاهدات مع بعض القبيلة وذلك من أجل تحييدها، وضمان عدم وقوفها بجانب العدو، ووصول الأمداد للجيش الإسلامي من المدينة النبوية. ومنه أيضاً تحصّن الجيش الإسلامي في أرض المعركة، وهذا له دوره المهم في الحفاظ على الجندي المسلم، وتقليل الخسائر بين الجنود.

ولا ننسى الوصايا المتتابعة التي يبعث بها خليفة المسلمين إلى قادة الجيوش، التي تحثهم على تقدير الموقف، ومواجهة كل حدث حسب طبيعة المقاتل والأرض.

ومن المظاهر المهمة للتحضير اللوجستي تلك المجموعات التي تقوم بأعمال مهمة خلف الجيوش، والتي تتمثل في علاج الجرحى، وتوفير متطلبات الجيوش من مياه، وإطعام المقاتلين والدواب.

وكان اختيار الخليفة للقيادة الحكيمة من أهم مظاهر الدعم اللوجستي، فقد كان الخليفة يبعث إلى الأقاليم حتى يختاروا لهم مقاتلين من خيارهم، وذلك لعلمه بمدى قوة الفرس والروم، والتي تحتاج أعدادا نوعية تتمتع بمقدرات عالية، ولديها القابلية على التكيف وفق المعطيات في ميدان القتال.

المراجع

- ابن الأثير، ع. (1417). الكامل في التاريخ (عمر عبد السلام تدمري، تحقيق: ط1). دار الكتاب العربي.
الأزدي، م. ع. (1853). تاريخ فتوح الشام (وليم ناسو الإيرلندي، تصحيح). كلكتا، الهند.
البلاذري، أ. ي. (1988). فتوح البلدان. مكتبة الهلال.
ابن الجوزي، ع. ع. (1412). المنتظم في تاريخ الملوك والأمم (محمد عبد القادر عطا، ومصطفى عبد القادر عطا، تحقيق: ط1). دار الكتب العلمية.
أبا الخيل، م. إ. (1437هـ). تاريخ الخلفاء الراشدين، دار الهادي النبوي للنشر والتوزيع.



- ابن حجر، أ.ع. (1415). الإصابة في تمييز الصحابة (عادل أحمد عبد الموجود، وعلى محمد معوض، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- حسين، ع. (1958). الفتح الإسلامي في العراق والجزيرة، مطبعة شفيق.
- الحموي، ي. ع. (1995). معجم البلدان، دار صادر.
- ابن خلكان، أ.م. (1998). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان (إحسان عباس، تحقيق). دار صادر.
- خطاب، م. ش. (1384). قادة فتح العراق والجزيرة. دار الفكر.
- ابن خياط، خ. خ. (1397). تاريخ خليفة بن خياط. (أكرم ضياء العمري، تحقيق، ط. 2). دار العلم.
- دحلان، أ. ز. (1354). الفتوحات الإسلامية بعد مضى الفتوحات النبوية، مطبعة مصطفى محمد.
- الدينوري، أ. د. (1960). الأخبار الطوال (عبد المنعم عامر، تحقيق؛ ط. 1). وزارة الثقافة والإرشاد القومي.
- الذهبي، م. أ. (1427). سير أعلام النبلاء، دار الحديث.
- الذهبي، م. أ. (1992). الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة (محمد عوامة أحمد، ومحمد نمر الخطيب، تحقيق). دار القبلة للثقافة الإسلامية.
- الزحيلي، و. (1988). آثار الحرب في الفقه: دراسة مقارنة، دار الفكر.
- الزركلي، خ. م. (2002). الأعلام. دار العلم للملايين.
- السامرائي، ع. م. (1988). معارك المثنى بن حارثة الشيبان ضد الفرس. دراسة تاريخية عسكرية، مطبعة التوجيه السياسي.
- سليمان، أ. د. (1988). نظريات الإستراتيجية العسكرية الحديثة، د. ن.
- سويد، ي. (1989). معارك خالد بن الوليد، المؤسسة العربية لدراسات والنشر.
- الطبري، م. ج. (1987). تاريخ الرسل والملوك (ط. 2). دار المعارف.
- ابن عبد الحكم، ع. ع. (1415). فتوح مصر والمغرب. مكتبة الثقافة الدينية.
- العبيدي، م. ع. (1984). بنو شيبان ودورهم في التاريخ العربي الإسلامي حتى مطلع العصر الراشدي. دار الحرية للطباعة.
- العلواني، ج. ع. (2004). خالد بن الوليد في العراق معاركه التي خاضها لتحرير العراق. مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية. (2)، أرقام صفحات البحث
- غلوب، ج. ب. (2019). الفتوحات العربية الكبرى (خيرى حماد، ترجمة). الدار الأهلية.
- فوضيل، ب. (2019). ضوابط الحرب دراسة مقارنة بين قواعد القانون الدولي الإنساني والفقه الإسلامي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أحمد دراية.
- ابن كثير، إ. ع. (1358). البداية والنهاية، مطبعة السعادة.
- كحالة، ع. ر. (1414). معجم قبائل العرب القديمة والحديثة (ط. 7). مؤسسة الرسالة.
- كمال، 1، أ. ع. (1972). الطريق الى المدائن (ط. 1). دار النفائس.
- كمال، 2، أ. ع. (1406). الطريق الى المدائن (ط. 2). دار النفائس.
- كمال، 3، أ. ع. (د.ت). سقوط المدائن نهاية الدولة الساسانية. دار النفائس.
- الليثي، م. م. (2019). الاتجاهات الحديثة في نظرية الحروب مع التطبيق على الحرب الأمريكية على أفغانستان (2001-2014)، مجلة البحوث المالية والتجارية، 20(3)، 152-174.
- المزي، ي. (1992). تهذيب الكمال في أسماء الرجال (بشار عوده، تحقيق). مؤسسة الرسالة.



النويري، أ. ع. (1423). نهاية الأرب في فنون الأدب (ط.1). دار الكتب والوثائق القومية.
الهاشمي، ط. (2021). خالد بن الوليد، مؤسسة هنداوي.
الواقدي، م. ع. (1417). فتوح الشام (عبد اللطيف عبد الرحمن، تصحيح). دار الكتب العلمية.
الواقدي، م. ع. (1410هـ). الردة مع نبذة من فتوح العراق وذكر المثنى بن حارثة الشيباني (يحيى الجبوري، تحقيق). دار الغرب
الإسلامي.

References

- Ibn al-Athir, A. (1996 [1417 AH]). *Al-Kamil fi al-Tarikh* (O. A. Tadmuri, Ed.; 1st ed.). Dar al-Kitab al-'Arabi.
- Al-Azdi, M. 'A. (1853). *Tarikh Futuh al-Sham* (W. Nassau, Rev.). Calcutta, India.
- Al-Baladhuri, A. Y. (1988). *Futuh al-Buldan*. Maktabat al-Hilal.
- Ibn al-Jawzi, A. A. (1991 [1412 AH]). *Al-Muntazam fi Tarikh al-Muluk wa-l-Umam* (M. 'A. 'Ata & M. 'A. 'Ata, Eds.; 1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Aba al-Khayl, M. I. (2016 [1437 AH]). *Tarikh al-Khulafa' al-Rashidin*. Dar al-Huda al-Nabawiyyah for Publishing and Distribution.
- Ibn Hajar, A. 'A. (1994 [1415 AH]). *Al-Isabah fi Tamyiz al-Sahabah* (A. A. 'Abd al-Mawjud & 'A. M. Mu'awwad, Eds.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Husayn, 'A. (1958). *Al-Fath al-Islami fi al-'Iraq wa-l-Jazirah*. Shafiq Press.
- Al-Hamawi, Y. A. (1995). *Mu'jam al-Buldan*. Dar Sader.
- Ibn Khallikan, A. M. (1998). *Wafayat al-A'yan wa-Anba' Abna' al-Zaman* (I. 'Abbas, Ed.). Dar Sader.
- Khattab, M. S. (1964 [1384 AH]). *Qadat Fath al-'Iraq wa-l-Jazirah*. Dar al-Fikr.
- Ibn Khayyat, K. K. (1977 [1397 AH]). *Tarikh Khalifah ibn Khayyat* (A. D. al-'Umari, Ed.; 2nd ed.). Dar al-'Ilm.
- Dahlan, A. Z. (1935 [1354 AH]). *Al-Futuh al-Islamiyyah ba'da al-Futuh al-Nabawiyyah*. Mustafa Muhammad Press.
- Al-Dinawari, A. D. (1960). *Al-Akhbar al-Tiwal* (A. 'A. 'Amir, Ed.; 1st ed.). Ministry of Culture and National Guidance.
- Al-Dhahabi, M. A. (2006 [1427 AH]). *Siyar A'lam al-Nubala'*. Dar al-Hadith.
- Al-Dhahabi, M. A. (1992). *Al-Kashif fi Ma'rifat Man Lahu Riwayah fi al-Kutub al-Sittah* (M. 'A. Ahmad & M. N. al-Khatib, Eds.). Dar al-Qiblah for Islamic Culture.
- Al-Zuhayli, W. (1988). *Athar al-Harb fi al-Fiqh: A Comparative Study*. Dar al-Fikr.
- Al-Zarkali, K. M. (2002). *Al-A'lam*. Dar al-'Ilm lil-Malain.
- Al-Samarra'i, 'A. M. (1988). *Ma'arik al-Muthanna ibn Harithah al-Shaybani Didd al-Furs: Dirasah Tarikhiyyah Askariyyah*. Political Guidance Press.
- Suleiman, A. D. (1988). *Nadhariyyat al-Istratijiyyah al-Askariyyah al-Hadithah*. n.p.
- Suweid, Y. (1989). *Ma'arik Khalid ibn al-Walid*. Arab Institution for Studies and Publishing.



- Al-Tabari, M. J. (1987). *Tarikh al-Rusul wa-l-Muluk* (2nd ed.). Dar al-Ma'arif.
- Ibn 'Abd al-Hakam, 'A. 'A. (1994 [1415 AH]). *Futuh Misr wa-l-Maghrib*. Maktabat al-Thaqafah al-Diniyyah.
- Al-'Ubaydi, M. 'A. (1984). *Banu Shayban wa-Dawruhum fi al-Tarikh al-'Arabi al-Islami Hatta Matla' al-'Asr al-Rashidi*. Dar al-Hurriyyah for Printing.
- Al-'Alwani, J. 'A. (2004). Khalid ibn al-Walid in Iraq: His Battles for the Liberation of Iraq. *Journal of Humanities and Economic Sciences*, (2), [page numbers].
- Glubb, J. B. (2019). *Al-Futuh al-'Arabiyyah al-Kubra* (K. Hammad, Trans.). Al-Ahliyyah Publishing.
- Foudhil, B. (2019). *Dhawabit al-Harb: A Comparative Study Between International Humanitarian Law and Islamic Jurisprudence* [Unpublished master's thesis]. University of Ahmed Draia.
- Ibn Kathir, I. 'A. (1939 [1358 AH]). *Al-Bidayah wa-l-Nihayah*. Sa'adah Press.
- Kahalal, 'U. R. (1994 [1414 AH]). *Mu'jam Qaba'il al-'Arab al-Qadimah wa-l-Hadithah* (7th ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- Kamal1, A. 'A. (1972). *Al-Tariq ila al-Mada'in* (1st ed.). Dar al-Nafa'is.
- Kamal2, A. 'A. (1986 [1406 AH]). *Al-Tariq ila al-Mada'in* (2nd ed.). Dar al-Nafa'is.
- Kamal3, A. 'A. (n.d.). *Suqut al-Mada'in: Nihayat al-Dawlah al-Sasaniyyah*. Dar al-Nafa'is.
- Al-Laythi, M. M. (2019). Modern trends in the theory of war with application to the American war on Afghanistan (2001–2014). *Journal of Financial and Commercial Research*, 20(3), 152–174.
- Al-Mizzi, Y. (1992). *Tahdhib al-Kamal fi Asma' al-Rijal* (B. 'A. Ma'ruf, Ed.). Mu'assasat al-Risalah.
- Al-Nuwayri, A. 'A. (2002 [1423 AH]). *Nihayat al-Arab fi Funun al-Adab* (1st ed.). Dar al-Kutub wa-l-Watha'iq al-Qawmiyyah.
- Al-Hashimi, T. (2021). *Khalid ibn al-Walid*. Hindawi Foundation.
- Al-Waqidi, M. 'A. (1996 [1417 AH]). *Futuh al-Sham* (A. 'A. al-Rahman, Rev.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Al-Waqidi, M. 'A. (1990 [1410 AH]). *Al-Riddah: With a Section on the Conquests of Iraq and al-Muthanna ibn Harithah al-Shaybani* (Y. al-Juburi, Ed.). Dar al-Gharb al-Islami.





The Yemen-India Commercial Relations during the Period (3rd Century BC- 1ST Century AD)

Dr. Mogalli Hamood Al-Raeeni *

Alraeeini26@gmail.com.

Abstract:

This study aimed to trace the commercial relations between Yemen and India in ancient times from 3rd B.C to 1st A.D, by analyzing epigraphic inscriptions, archaeological remains, and classical sources. On the other hand, the exchange of rare natural products has played a significant role in the development of the relations between the two regions. Moreover, the researcher also touched upon many aspects such as: the role of commercial ports by development of commercial activity, the most important commercial ports and goods and their geographical locations which known in that time, the commercial seaways that ships navigated at that time. These routes contributed to improve the commercial ports, which declined later because of shifting the commercial routes away from them. On the other hand, the study also examined the methods employed by the Yemeni merchants to monopolize both local and Indian goods, which caused them to get huge profits and wealth, thereby enhancing and expanding Yemeni trade across vast regions of the ancient world. Furthermore, the research emphasized the political and economic impacts of the commercial relations between Yemen and India.

Key words: Yemen, India, goods, incense, ports, Indian Ocean, trade roads.

* Assistant Professor of Ancient History, Department of History and Political Sciences, Faculty of Arts, Tamar University

Cite this article as: Al-Raeeni, M. H. (2025). The Yemen-India Commercial Relations During the Period (3rd Century BC- 1ST Century AD) , *Journal of Arts*, 13(2), 907 -919. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2566>

© 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.



العلاقات التجارية بين اليمن والهند من (القرن الثالث قبل الميلاد - القرن الأول الميلادي)

د. مجلي حمود الرعيني*

Alraeeini26@gmail.com

الملخص:

سعى البحث إلى تتبع العلاقة التجارية بين اليمن والهند في العصور القديمة من القرن الثالث قبل الميلاد، إلى القرن الأول الميلادي، من خلال النقوش الكتابية والمخلفات الأثرية والمصادر الكلاسيكية. كما أسهمت المنتجات الطبيعية النادرة بين منطقتي الدراسة بدور مهم في تطور تلك العلاقة، وتطرق البحث إلى دور الموانئ التجارية في ازدهار الحركة التجارية، وأهم تلك الموانئ التجارية ومواقعها الجغرافية والبضائع التجارية التي اشتهرت بها، والطرق التجارية البحرية التي سلكتها السفن التجارية في العصور القديمة، التي أسهمت في ازدهار الموانئ التجارية، وانتهيارها بمجرد تحول الطرق التجارية عنها، كما تطرق البحث إلى أساليب اليمنيين في احتكار السلع التجارية المحلية والقادمة من الهند، ما أدى إلى جني أرباح وثروات كبيرة، أسهمت في شهرة وانتشار التجارة اليمنية في مناطق واسعة من العالم القديم، واهتم هذا البحث كذلك في توضيح أثر العلاقات التجارية بين اليمن والهند في الجانب السياسي والاقتصادي.

الكلمات المفتاحية: اليمن، الهند، البضائع، البخور، الموانئ، المحيط الهندي، الطرق التجارية.

* أستاذ التاريخ القديم المساعد، قسم التاريخ والعلوم السياسية، كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الرعيني، م. ح. (2025). العلاقات التجارية بين اليمن والهند من (القرن الثالث قبل الميلاد - القرن الأول الميلادي)،

مجلة الآداب، 13 (2)، 907-919. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2566>

© تُنشر 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.



INTRODUCTION

Over many centuries Yemen has been integrally linked to Western India. Geographical and social diversity distinguished the Yemeni-Indian relations. We may trace this diversity through the cultural interactions and hybrid architectural fabrics of various regions. Foreign styles, particularly Indian and ornamental features, have been introduced as typological and aesthetic changes.

Yemen had highly flourished in its monopoly on spice trade and fertile soil. The Greek philosopher Ptolemy thus coined the term "Eudaimon Arabia" which was translated by the Romans to "Arabia Felix" (fortunate Arabia). In this regard, Yemeni architectural history represents a dialogue between cultures inside and outside the country, most notably with the Indian subcontinent. Since the beginning of civilization, man has used the Arabian Sea as a trading route to the world's wealth and it is called Waters of Memory.

The first sea- trading route was known to man passed through this sea. Shortly after 3000 BC ships raced along the coast from and to southern Arabia and India to exchanging goods.

The research was divided into an introduction, two main sections, a conclusion, appendices, and a list of sources and references.

The First Main Section: Relationship between Yemen and India.

This section is subdivided into two sub-sections.

- Frist period.
- Second period.

The Second Main Section: Trade Roads between Yemen and west India.

This section includes four sub-sections.

- Qana Seaport Road – Ports of Northwestern India.
- Qana Seaport Road – Barygaza port.
- Qana Seaport Road – Muziris port.
- Qana Seaport Road – Socotra Island – Muziris Port

1. Relationship between Yemen and India

Ancient Yemenis established many of the commercial cities that became important centers in the roads of trade caravans in many different places in the Arabian Peninsula, such as Gerrha Port, which became one of the important commercial ports on the Arabian Gulf, which receives the goods (coming from) India and Mesopotamia (Hourni, 1955). Then, these goods are transported by camels along the commercial roads spreading all over the Arabian Peninsula. Didan (Alula) is the Ma'in colonies in the northwest of the Arabian



Peninsula (al Bakr, 1973), which were commercial centers of Main' Kingdom (Tarn, 1929) (Salh, 2010). Therefore, talking about trading and commercial exchange as well as term of Arab traders which was referred to in many history writings before Islam were indicating Yemeni trader (1980، علي).

Ancient Yemeni kings established commercial relations with the neighboring kingdoms, so as to facilitate and serve the business process, as was mentioned in the ancient writings and inscriptions, for instance, it was mentioned that Yatha'a Amr, King of Saba (Ness & Akrodi, 1999), offered gifts to Sinahhieriba (685 BC), King of Assyria, for facilitating trade caravans passing to the north of the Arabian Peninsula as well as Mesopotamia (Fischer & Otto, 1980).

Since Yemen produces incense, laden and many other goods, and does not produce spices which became one of the most important goods sought for in the Arabia markets known by ancient Yemeni traders, who preserved the secret of the source of that trade and created many fairy tales regarding the danger of approaching the places of producing such goods, in order to continue to dominate their trade (Jalal, 1967). Then, the Yemeni kingdom rulers increasing concern / care is shown through the enactment of trade laws that organize selling and buying process in the most markets of ancient Yemen kingdom.

Indian subcontinent is considered one of the most important resources that supplies Yemen with the products and goods. This means that there is a relationship between the cities and ports of Western India and the coasts of eastern Yemen that overlook on the Arabian Sea. In spite of the fact that there were different relationships, the discoveries and monuments are not enough compared with the size of those goods which covered the markets of the ancient world.

Malabar Coast became the director of foreign traders, who were known in the popular tradition as 'Yavanas'. Though many of the historians and archaeologists agreed that this word means the foreign traders, some of them said that it does not refer to all foreign traders; instead it refers to Greek and Roman particularly (Chelliah, 1962).

The relationship between Yemeni traders and West India, especially Malabar Coast, goes back to BC, when Yemenis were very knowledgeable about navigation, because the word 'sea', was mentioned in many Yemeni inscriptions ((Ry 533/ 9) (Ir 13/13) (Ir 13/ 3)). The Indian coast was one of the most important marine directions for Yemeni ships which brought goods from different places of the ancient world. Therefore, the trade movement, between Yemen and west India was of two different periods:

1.1.The First Period:

This period extends from 1000 B.C. to the first century AD, when there was contact in this period between the northwest India and the Arabian Peninsula, it was mentioned in many history books that



commercial relationship between Arabian Peninsula and Melukhkha goes back to 2500 B.C. (Bowen, 1956) in addition to many archaeological remains, such as stamps, gems of Indian characteristics, which were found in various places in the east coast of Arabian Peninsula overlooking on the Arabian Gulf (Al-Ahmad, 1965), as a proof of the existence of a commercial relationship between the two regions, since the dawn of history.

Products / Goods were transported from the places of their production to the places of their importing on the Arab Sea, by rivers. The evidence of transportation by rivers is the transportation of the soldiers of Alexander the great by Hindu River from the place of their availability to the mouth of river in Arab Sea, then to the head of the Arabian Gulf (Arrian, 1983) (Ziadh, 1975). Furthermore, the closeness of this region from the coasts of Arabian Peninsula helped to flourish the commercial movement between the two sides. The trade ships sailed near the coasts in this period. Yet, there is no indication that these ships have sailed in the sea away from these coats. This movement was going on during the whole year, moving from one port to another for trading.

1.2. The second Period:

The second period stars from the beginning of the first century A.D. and the beginning of the marine travels to reach the land of spices, as the journey important of the Periplus of the Erythraei Sea, which emergence of Romans in the near east and their domination of Levant and Egypt, after the elimination of Seleucids and Ptolemy's and their intention to dominate the global trade between East and West. Their goal became clear: they wanted to reach the places of producing goods in India without depending upon the Yemenis as mediators at that stage; especially they were able to change the balance of power in the East. Their start was an attempt to destroy the Kingdoms in the South of Arabian Peninsula by sending a huge campaign under the commanding of Aelius Gallus in 24 B.C. in order to control the trade coming from the East to the Arab world. However, the campaign failed to control Yemen (Strabo, 2000).

The other choice that Roman had is to dominate the trade on the Red Sea, and the sailing from it to India. Roman's tried to reach the places of producing goods (Ziadh N, 1984). However, those attempts ended in failure (علي, 1980), until the Roman sailor, Hippalus, could identify the wind movement in the Arab Sea. He also discovered the monsoon which helped to push the commercial ships along the sea directly towards the south of India, without the need to pass through the old roads, near the coast of Arabian Sea to reach Muziris (ماهر, 1967, رستوفتوف, 1975).

The trade marine roads contributed in the flourishing of the commercial relationship between Yemen and India from one side, and from another side between Yemen and the Mediterranean Sea. The beginning of



those roads can be identified through identifying their directions between the coasts of Eastern Yemen and the coasts of Western India. Based on this, we have the following information:

2. Trade Roads between Yemen and west India

2.1. Qana Port Road – Ports of Northwestern India (Barbaricum)

The port of Barbaricum was located at the mouth of the river Indus. It was the most important seaport from the very beginning of Indian history (Brandtner & Panda, 2006), Barbaricum has been mentioned by numerous foreign and local sources and was considered a great port and a market town. It was also the first port on the northwestern coast of the subcontinent of India which transferred the goods from India and Central Asia to the markets in western of the ancient world (Xinru, 2010). Presently Barbaricum is existed some 60 kilometres near the modern city of Karachi, and is known as Bhambhor by the natives (Benjamin, 2018).

This road is considered one of the first marine roads between Yemen and the coasts of West India where commercial ships were sailing from Qana (Bir Ali) Port towards the northwest, near the Arabian Gulf, and then the commercial ships change their directions towards the East until they reach the ports of northwestern India. The date of frequenting this road goes back to B.C., especially the part that extends between Magan and Indian Coast in which Nearchus 326 B.C., commander of the campaign of Alexander the sailed to the head of the Arabian Gulf (Arrian, 1983) (Arrian, 1848). As for the other second port, which extends from the Arabian Gulf to the port of Qana, it was occupied. The commercial ships were transporting goods through this road from the South of Arabian Peninsula to the port of Gerrha and vice versa. The author of "The Periplus of the Erythraean Sea". (Wilfred, 1912)

2.2. Qana Port Road – Barygaza

Barygaza was located in the state of Gujarat "known as Konkan" on the eastern side of the Bay of Cambay or Khambhat (21° 41' N, 73° 01' E). Currently, it is several kilometers from the sea on the north bank of the Narmada River (Stiles & Gatherer, H, 1993). Bharuch/Broach is also known by the same ancient name Bharukachchha, Bhrugukaccha, Bhrigu-Kachha and Barygaza mentioned in the classical sources (Mishra & Ray, 2017). The borders may be determined approximately as extending from the Mahi River on the north to Daman on the south and from the Gulf of Khambay on the west to the Sahyadri Mountains on the east (Kapoor, 2002). The emergence of this road began with the increase of the trading between Yemen and Western Indian coasts, and it is the road that the history resources indicated since the first century A.D, where the ships were starting their voyages from Qana towards northeast to the near Ra'as Fartik, after that the ships go eastwards until they reach the port of Barygaza in Gujarat (Wilfred, 1912).



2.3. Qana Port Road – Muziris

Mouziris or Muziris was one of the most important ports in southwestern India (Cin Tan, 1994). Muziris has several other names in later historical sources and literature as Muchiri, Muchiripatanam, Murachipattanam, Machiripattanam, Muyirikode (Ferenczi, 2017).

This commercial road extended from Qana Port on the coast of Hadramawt, where ships travel directly in the sea until they reach Muziris port on the coast of Malabar, with the help of the Monsoon. The use of this road goes back to the first emergence of the Romans in the East and their control on the trade roads on the Red Sea, and also the way they were attempting to know the old commercial sources which were monopolized by Yemenis for long centuries. Hippalus discovery of the northwestern monsoon helped make a revolution in the old global trade, and also make a short cut of the long road that the ships were passing through the ports of Eastern Arabian Peninsula and West of India to reach the extreme of South India, and these voyages took around forty days to reach the Malabar Coast according to what the historical resources (Shehab, 1987).

2.4. Qana Port Road – Socotra Island – Muziris Port

This road is considered one of the important trading roads between Yemen and Malabar Coast. A lot of trading ships crossed this road since the beginning of the first century. The western port of this road represents Socotra Channel, famous for trading ships. Before the discovery of the monsoon, the trading ships were bringing important goods from Socotra Channel, such as manure, tortoise leather, and fragrance, a lot of Pattanam trading the era of the second Pattanam, whereas the people were concerned with the trading of old Yemen.

The Yemeni traders tried to come across the Arabian Sea to bring commercial goods from the coast of West India. These relationships appear to be so old, related to the third century B.C. Some heritage instances and evidence emphasize the existence of a trading relationship between the two areas.

- In the third century B.C, there was a trade relationship between Lothal port of Harappan Civilization in the state of Gujarat, and ports of the Arab island east, the people of Hindu valley imported copper from Magan whereas copper doesn't appear in this period in Rajasthan (Rao, 1979).

-Many pieces of crockery were discovered by technology in the Malabar Coast in Pattanam. This kind of crockery belongs to the third century B.C. and to the crockery of the south of Arab peninsula (Buffa, 2014)¹. This emphasizes that Yemeni traders arrived at Malabar Coast since a long time very early, before the Roman traders arrive this place very early (P. J, 2008, And some Indian crockery was available in Khor Rori port written on the some al- Musnad letters from the Arab Island South (Cherian, 2014).



- During one process of prospection in Yemen was found one statue for an Indian dancer (woman) (fig-1), dating to the second century A.D. This means that the relations are available between the two areas (Phillips, W. 1955).

- The inscription (Ja /931) indicates that the Il'azz Yalut king of Ḥaḍramawt did a great celebration, and many foreign visitors attended this celebration, including two Indian ambassadors named (*Dhrdh*) and another ambassador from Palmira (بافقيه، وآخرون، 1985). This attendance emphasizes that the trade relationship between Ḥaḍramawt and India was available at that time. Kingdom of Ḥaḍramawt was the force to control the coming trade from India, east of Africa via Qana port, connecting the trade between the west and the east. The trade land road directed towards the north, then to Gerrha, and this road was called the incense road (Alaqeel, 2023).

-As given and mentioned above that Socotra Island was an important trade station between Yemen and Malabar Coast. Inside this island there is Cave containing inscriptions and decorations in an old Indian Brahmin inscription (figs-1). These inscriptions refer to between the second and third centuries A.D. Almost all of them are rather short and contain the names of persons who eternalize in the way their persons at the place (Strauch, 2004&2003، عريش), this emphasizes that the Indians settled there during their trips to Yemen, stressing the existence of the relationship between the two areas.

3. CONCLUSION

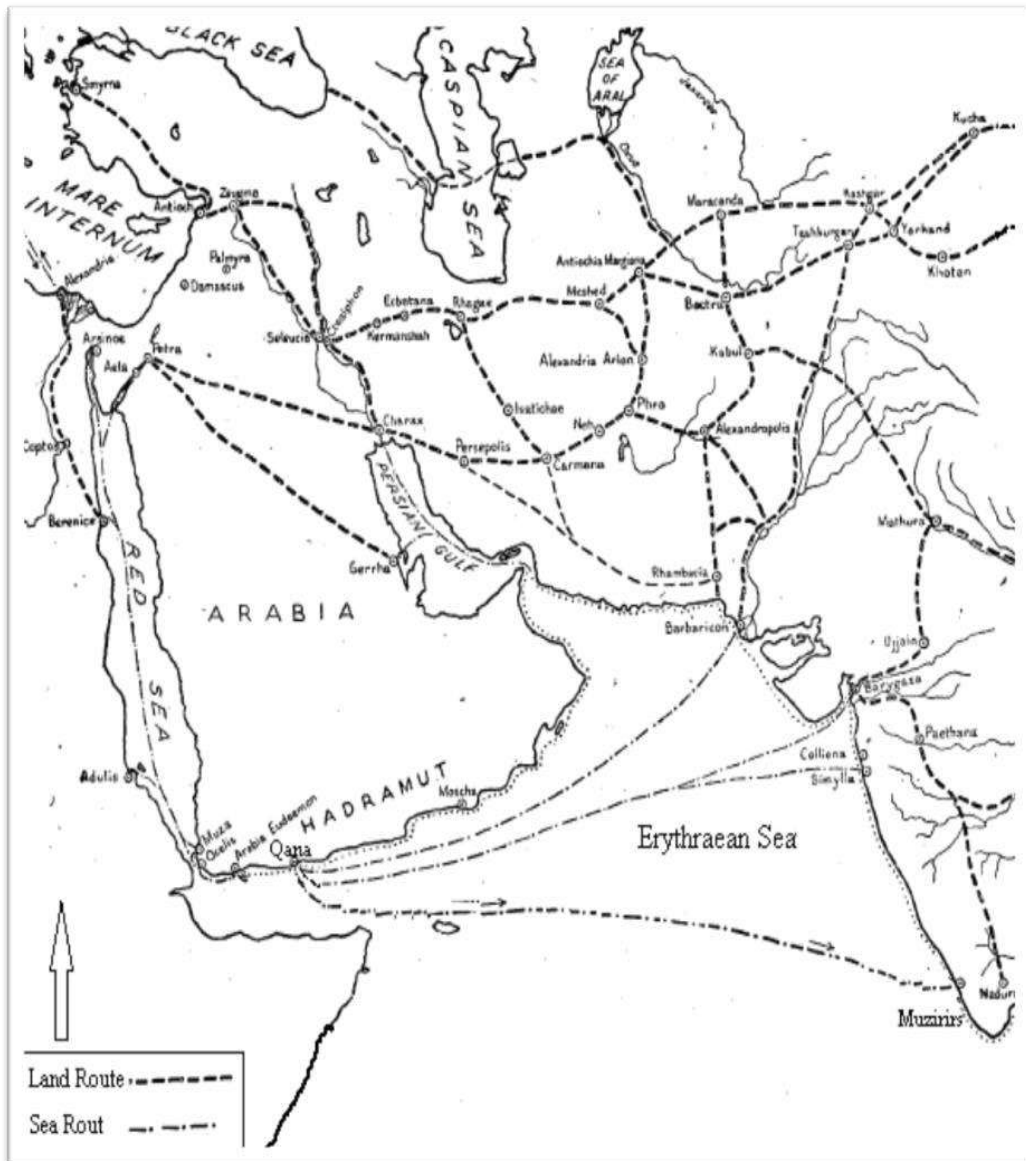
There is much evidence of contact between the Yemeni ports and the Indian Ocean region and Yemeni and Indian traders increased their activity to and from the Indian sub-continent. This commercial interest in turn reinforced the activity of Indian merchants in the Arab Sea, notably, Yemen, who acted as middlemen for Indian trade with the Roman Empire, and the ships came from Indian ports and crossed the Arab Sea, and stopped at the ports of Southern Arabia, in particular Qana (Bir Ali).

In the Indian sub-continent a major process of cultural exchange was taking place prior arrival of the Roman to, Malabar coast, and back westwards, towards the Red Sea and the Arabian Gulf. The Hindu and Yemeni traders know very well about all the major ports that surround the Arabian Sea.

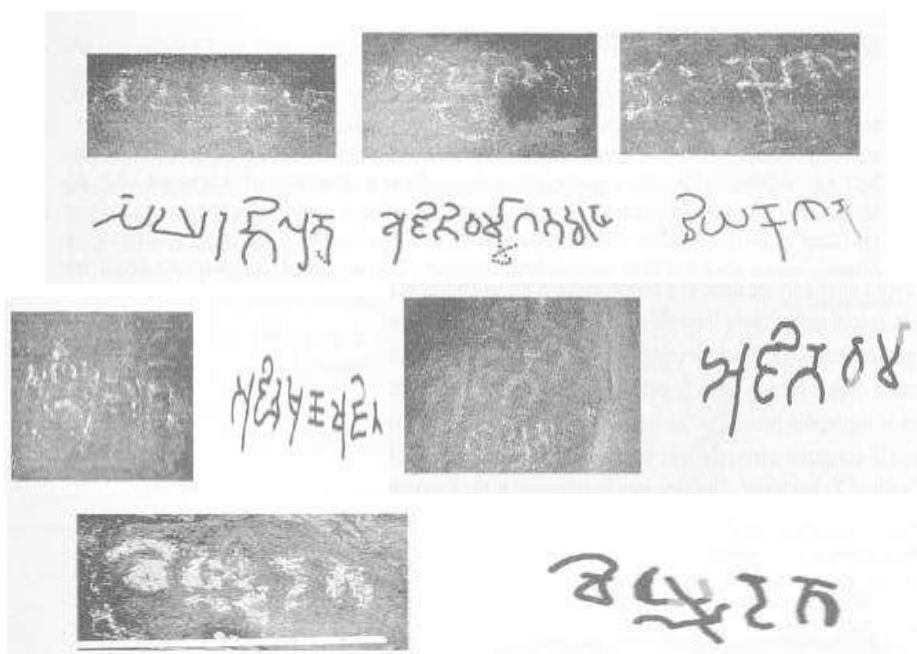
When the goods arrive to the Qana port, and the Yemenis traders transfer it towards north to Mesopotamia, Levant, Egyptian, by overland roads, that means the Yemen was a center of the ancient global trade, since the third century B.C. till the end first century B.C.



(Mab-1) The Ancient Trade Routes between Indian and Western World (Davies , 1959). p. 7



(Figure -1) Brahman scripts from Socotra Yemen. (Strauch, 2004), p. 135



(Figure- 2) Indian woman dancing from south Arabia (Phillips, W. p. 51)



(Figure-3) This inscription mentions there two Indian attended a ceremony with King of Ḥaḍramawt.
(محمود..، 1985)



- 1 Hyry w- 'dgm Tdmry—
- 2 yhn Qmtrn w-Flqt
- 3 Ks²dyyh(n) Dhrdh w-M—
- 4 nd(h) (H)ndyyhn s²w'w
- 5 mr'-s¹m ▶'l'd Ylt◀ m—
- 6 lk Hdrmt

(Figure- 4) South Arabian Ovoid Jars from Pattanam. (Cherian, P,J & Menon, J, 2018), p. 55)



Table 1: The Main Goods Exchange between Yemen and India

Goods Imported from India to Yemen	Goods Exported from Yemen to India
Spices, Pepper, Cinnamon, Cardamom	Incense, Myrrh, Frankincense
Precious, Stones, Ivory	Tortoise Shells, Pearls
Cotton Fabrics, Silk	Woolen Fabrics
Iron, Gems	Copper from Magan



- بافقيه، م. بيستون، ف. روبان، ك. الغول، م. (1985). *مختارات من النقوش اليمنية*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- رستوفتيف، م. (1975). *تاريخ الإمبراطورية الرومانية الاجتماعية والاقتصادي* (سليم، محمد زكي، علي، ترجمة). مكتبة النهضة المصرية.
- عريش، م. (2003). *معطيات جديدة حول تاريخ حضرموت* (القرن 7 ق.م - القرن 3 ميلادي). المعهد الفرنسي.
- علي، ج. (1980). *المفصل في تاريخ العرب القديم قبل الإسلام*. دار العلم للملايين.
- ماهر، س. (1967). *البحرية المصرية*. دار الكتاب العربي.

Bibliography

- Al Bakr, M. (1973). The Gerrha Araban Emirate. *The Arab Gulf* 1(1), 131-136.
- Al-Ahmad, S. (1965). *The History of the Arabian Gulf from Ancient Times Until the Arab Liberation*. Basra: Basra University.
- Alaqeel, M. (2023). The Period of Prosperity in Relations between the Kingdom of Gerrha and the Hellenistic Kingdoms During the Third Century BC. *Kurdish Studies*, 11(2), 1342-1358.
- Anonymous author. (1912). *The Periplus of the Erythraean Sea*. (H. Wilfred, Trans.) Longman.
- Arrian, N. (1983). *Indica*, (Vols. 21-42.). (P. Brund, Trans.) Harvard University Press.
- Arrian, N. (1848). *The Anabasis of Alexander or, The History of the wars and Conquests of Alexander the Great*. Vol. 5. (E. Chinnock, Trans.) Butler & Tanner.
- Aziz, S. (2010). *The History of the Arabian Peninsula in Ancient Eras*. al Angelo Egeptian.
- Benjamin, C. (2018). *Empires of Ancient Eurasia: The First Silk Roads Era, 100 BC-250 CE*. Cambridge University Press.
- Bowen, R. (1956). Boats of the Indus Civilization. *The Manner's Mirror*, 42(4), 279-290.
- Brandtner, M. Panda, S. (2006). *Interrogating History: Essays for Hermann Kulke, Manohar*. Manohar & Dist.
- Buffa, V. (2014). *Report on Pottery of South Arabian Origin at the Pattanam SITE*. In P. Cherian, *Pattanam Excavations Interim Report of the Eighth Season*. Kerala Council Historical Research.
- Chelliah, J. (1962). *Pattu Pattu Ten Tamil Idylls*. Madras.
- Cherian P. (2014). *Khor Rori Field Diary*. In P. Cherian. *Pattanam Excavations Interim Report of the Eighth Season*. Kerala Council Historical Research.
- Cherian, P. Menon, J. (2018). *Unearthing Pattanam: Histories, Cultures, Crossings*. National Museum of India.
- Cherian, P. (2008). *Muziris Heritage Project and the Archaeological Research at Pattanam Site*. In *the Living Dead and the Lost Knowledge*. Kerala Historical Research.
- Cintan, N. (1994). *Collected papers: studies in Tamil culture*. Tamil Nadu, State Department of Archaeology Publ.
- Davies, C. (n.d.). *An Historical Atlas of the Indian Peninsula*. (2 ed.). Oxford University.



- Ferenczi, R. (2017). *Parallel narratives on Muziris / Mucir: A comparative literary close-up of an ancient South Indian port.. In Bajnok [Conference on Ancient History and Archaeology] Kodex Konyvgyarto Kft Pre.*
- Fischer, W. Otto, J. (1980). *Handbuch der Arabischen Dialekte*. Wiesbaden.
- Kapoor, S. (2002). *Encyclopedia of Ancient Indian Geography*. Genesis & Pvt Ltd Publ
- Hourni, G. (1955). *Arab Seafaring: In Indian Ocean in Ancient and Early Medieval Time*. Al Angelo Egyptian.
- Jalal, M. (1967). *The Civilization of Islam in the Global Rise*. Khanji Library.
- Mishra, S. V. Ray, H. (2017). *The Archaeology of Sacred Spaces: The Temple in Western India, 2nd Century BC-8th Century CE*. Routledge Publ.
- Ness, N. Arkroti, B. (1999). *Karb Il Watar the First Unifer of Yemen*. Yemen in the Land of Queen of Sheba . Institut Du Monde Arabe.
- Phillips, W. (1955). *Qataban and Sheba Exploring the Kingdoms on the Biblical Spice Routs of Arabia*. Harcourt Brace and Company.
- Rao, S. (1979). *Ancient Cities of Indus*. (L. Gregory , Ed.) Vikas.
- Shehab, H. (1987). *The Legend of Hippalus and Trade in the Indian Ocean*. Kuwait Geographical Association.
- Stiles, D. Gatherer, H. (1993). Trade in Wild Forest Products in the Early Centuries AD. with the Port of Broach. *Asian Perspective*. 32(2), 154-167.
- Strabo. (2000). *he Geography of Strabo*. (H. Jones, Trans.) Harvard University.
- Strauch, I. (2004). Indian Inscription from the Cave Hoq on Suqutra (Yemen), . *AION*, 64 (1-4), 121-138.
- Tarn, W. (1929). Ptolemy II and Arabia. *Journal of Egyptian Archaeology*, 14(3-4), 246-260.
- Xinru, L. (2010). *The Silk Road in World History*. Oxford University Press Publ.
- Ziadh, N. (1975). the Development of Maritim and Commercial Routes between the Red Sea, Arabin Gulf and Indian Ocean. *Journa of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, 1(4), 70-76.
- Ziadh, N. (1984). The Periplus of the Erythraean Sea and Arabian Peninsula Trade. *Studies inthe History of Arabia*, 2, 259-233.



Forms of Violence against Women in the Novel *A Land without Jasmine*

Nada Ezzadeen Al-Osime *

nada.ezzadeen27@gmail.com**Abstract:**

This research focuses on the phenomenon of violence and its various forms, particularly violence against women. It also discusses other forms such as domestic violence and harassment, as portrayed in Wajdi Al-Ahdal's novel *A Land Without Jasmine*. The research uses a socio-analytical approach to examine the impact of violence on societies and to analyze its representation in the selected novel. The research is divided into an introduction, two main sections, and a conclusion. The first section explores the theoretical framework of violence and violence against women through a review of perspectives offered by scholars, researchers, and philosophers. The second section analyzes various forms of violence such as domestic abuse and harassment through the events of the novel. The research presents several findings, including the motivations for male-perpetrated violence and harassment, which may stem from cultural, emotional, or ideological factors. It also highlights that such violence is often carried out by individuals close to the women, including fathers, brothers, and husbands. Furthermore, the research highlights that women, too, may commit acts of violence against other women

Keywords: Woman, Domestic Violence, Harassment, Physical Abuse, Psychological Abuse.

* Lecturer of Literature, Department of English, Faculty of Arts, Tamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Osime, N. E. (2025). Forms of violence against women in the Novel *A Land without Jasmine*, *Journal of Arts*, 13(2), 920 -937. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2567>

© 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.



أشكال العنف ضد المرأة في رواية بلاد بلا سماء

ندى عز الدين العصيمي ^{ID}*

nada.ezzadeen27@gmail.com

الملخص:

يركز هذا البحث على ظاهرة العنف وأشكاله المتعددة، وبشكل خاص العنف ضد المرأة. كما يتناول أشكالاً أخرى من العنف مثل العنف الأسري والتحرش، كما وردت في رواية "بلاد بلا سماء" للكاتب وجدي الأهدل. يستخدم البحث منهجاً اجتماعياً تحليلياً لدراسة تأثير هذه الظاهرة على المجتمعات، وتحليل تمثيلها في الرواية المختارة. ينقسم البحث إلى مقدمة، ومبحثين رئيسيين، وخاتمة. يتناول المبحث الأول الإطار النظري للعنف والعنف ضد المرأة من خلال مراجعة وجهات نظر عدد من الباحثين والمفكرين والفلاسفة. أما المبحث الثاني، فيركّز على تحليل أشكال العنف المختلفة، مثل العنف الأسري والتحرش، كما تجلّت من خلال أحداث الرواية. توصل البحث إلى عدد من النتائج، من أبرزها الكشف عن الدوافع الكامنة وراء العنف والتحرش الذي يُمارَس ضد النساء من قبل الرجال، والتي قد تعود لأسباب ثقافية، عاطفية، أو أيديولوجية. كما يُبرز البحث أن هذا النوع من العنف غالباً ما يُمارَس من قبل أفراد مقرّبين من المرأة مثل الأب أو الأخ أو الزوج. إضافة إلى ذلك، يشير البحث إلى أن ممارسة العنف لا تقتصر على الرجال فقط، إذ قد تمارس بعض النساء العنف ضد نساء أخريات.

الكلمات المفتاحية: المرأة، العنف المنزلي، التحرش، الإيذاء الجسدي، الإيذاء النفسي.

* مدرس في الأدب، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: العصيمي، ن. ع. (2025). أشكال العنف ضد المرأة في رواية بلاد بلا سماء، مجلة الآداب، 13 (2)، 920-937.

<https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2567>

© 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 أُجريت عليه.



Introduction

Violence is widely recognized as a public health phenomenon and a significant violation of human rights with global implications. Consequently, there is a pressing need to understand the nature of violence and its different forms, particularly violence against women. This research explores the forms of violence as depicted in Wajdi Al-Ahdal's novel *A Land Without Jasmine*. This novel, a significant literary work by the Yemeni writer, offers valuable insights into the somber realities of social life in Yemen, where violence in its various guises, ranging from physical and psychological aggression to social violence, is pervasive. Through a meticulous analysis of the narrative structure, characters, and key events within the novel, this study aims to illuminate these complex issues.

The significance of this research lies in shedding light on the phenomenon of violence against women, along with other forms of violence portrayed in the events of Wajdi Al-Ahdal's novel *A Land Without Jasmine*. It aims to explore the causes and motivations behind acts of violence. Furthermore, the research focuses on how Yemeni literature discusses the issue of violence and examines its impact on society.

This research is designed to achieve many objectives such as:

- i. To understand the concept of violence, violence against women and its forms.
- ii. To know the motivations of men to practice violence against women.
- iii. To explore the forms of violence in Wajdi Al-Ahdal's novel *A Land without Jasmine*.

This research uses a socio-analytical to understand and analyze the forms of violence and Al-Ahdal's novel *A Land without Jasmine* events.

Many literary scholars, writers, and researchers have shown great interest in studying the phenomenon of violence, as well as Wajdi Al-Ahdal's novel *A Land Without Jasmine*. This section briefly presents a chronological review of previous studies, identifying the research gaps and clarifying how the current study differs from them. It focuses on academic works and articles related to violence and the selected novel, such as

Mohammed Al-Hiba (2021) published a research paper entitled "Negotiating the Image of Yemeni Women in Wajdi al-Ahdal's *A Land without Jasmine* (2012)". He discussed the negative and deformed image of women which had been presented in Wajdi al-Ahdal's *A Land without Jasmine*. He also discussed the obstacles that women suffer from them as illiteracy and their socioeconomic suffering in society. Al-Hiba also discussed the particular impact of such perpetuated stereotyping images in bettering or worsening the status of women.

Devi Laila Maghfiroh (2021) in her undergraduate research *almar'ah fi al'afkar alnamatiah fi almujtama alyamanii wal'andunsii fi riwayat bilad bila sama' li wajdi al'ahdal wa riwayat jakarta li najib alkilanii binazar helene cixous sikus (dirasat almuqaranah al'adabiah)*, "Women in the Stereotypes of Yemeni Society and Indonesian Society in the Novel *A Land without Jasmine* by Wajdi Al-Ahdal and the Novel *Azra*



Jakarta by Najib Kealani Based on the perspective of Helene Cixous (Comparative Literature Study)" aimed to describe the Stereotypical forms of women in the novel *A Land without Jasmine* and the novel of Azra Jakarta. This research also aimed to reveal the socio-cultural representation behind the stereotypes of women in these two novels. Maghfiroh in her search referred to the form of stereotypes of women in the novel *A Land without Jasmine* consisting of father and community competitors, objects of gender equilibrium, beauty, bearers of family honor, teasers, prostitutes, moral crisis... etc. Whereas the women in the stereotypes of Indonesian society in the novel Azra Jakarta consists of steadfastness, beauty, can be conquered through marriage, skepticism, sensitivity is their shortcomings... etc.

Hatem Al-Shamea in his PhD dissertation Religion "Taboos Sexual Politics Reconfiguring the Yemeni Identity in Select Novels of Wajdi Al-Ahdal (2018)". He traced critically the traditional norms which have been framed as a forbidden area called "taboo". This area is man-made. Al-Shamea worked on four novels of Wajdi Al-Ahdal; *A Land without Jasmine* was one of them. Through these novels, he revealed the origins and development of the taboos in the society. His dissertation also revealed the violent cultural inheritance of the patriarchy which is deeply rooted in the Arab society. It exposed religious and political violence, but he discussed all these issues in the Arabic societies not only in our society in Yemen.

While some of the ideas in this research may overlap with previous studies, this work is distinguished by its in-depth focus on violence against women and its various forms, particularly within the context of society. What further sets this research apart is its attempt to investigate the reasons behind men's use of violence against women, their engagement in harassment, and their tendency toward dominance and control.

1. Violence

The concept of violence relates to the notions of harm, human suffering, and destruction. It is considered a complex, unwieldy, and socially constructed concept, often marked by ambiguity. Violence includes not only psychological or physical harm but also mental and emotional harm. Many scholars mentioned the origin of the concept of violence Peter Imbusch, in his research "The concept of violence", clarified that the concept of violence has two contrary views: the first one is that violence is ascribed to human nature, so it is considered immutable, and the second view was that violence is a social condition (Imbusch, 2003, p 13). He discussed the etymological origins of the concept of violence and their changes in the meaning (Imbusch, 2003, p 15). The term violence has etymological meaning as Imbusch pointed out in his research, and he pointed out that the word violence is complex and polysemous, and it is used in different contexts and diverse meanings. In German, they used the term *Gewalt* which means *violence* and stands both for physical assault and the authority of the state and its institutions, but this term is in contrast with some languages as Anglo-Saxon, francophone, and Ibero-American.



The term *Gewalt* reflected the two Latin roots *vis/violentia* and *potentia/potestas*. This explains how the connection between power and violence was made (Imbusch, 2003, p 15). Imbusch also illustrated that violence is an extremely complex phenomenon including major ambiguity between the destruction and the creation of order. Through this search, Imbusch talked about the public opinion polls which revealed that the concept of violence is extremely common and extends from physical and psychological injury and particular forms of crime to sociopolitical discrimination (Imbusch, 2003, p 13). He also illustrated that violence itself is omnipresent. It is a largely conditional phenomenon, and its ubiquity is independent of the particular cultural area. Imbusch emphasized that we face violence everywhere in large or small concerns, at national or international level. This phenomenon occurs in social environments (at home, at school, in the family, in streets and public places, against women and children) (Imbusch, 2003, p 14). At the end of the introduction of his research, Imbusch emphasized that the exact use of the concept of violence is hampered by the notions that overlap with semantically related concepts such as conflict, power, force, aggression, etc., which are not identical with violence (Imbusch, 2003, p 14). The concept of violence has been defined and indicated to the origin of its use it In Etymoline English Dictionary, for instance in the late 13th century it was defined as "physical force used to inflict injury or damage". This definition was from Anglo-French and old French. From Latin *violentia*, the definition was "vehemence impetuosity"; from *violentus*, the definition was "vehement, forcible" (Online Etymology Dictionary).

To establish a foundational understanding of the concept of violence, the researcher will refer to reliable linguistic sources to provide a clear linguistic definition. Various dictionaries and academic sources define "violence" differently. For instance, the Merriam-Webster Dictionary defines violence as "the exertion of physical force to injure or abuse," while the Oxford English Dictionary describes it as "the expression of physical force against one or more people, compelling action against one's will on pain of being hurt." Additionally, the American National Council defines violence as "behavior by persons against persons that intentionally threatens, attempts, or actually inflicts physical harm" (Salhi, 2013).

In academic discourse, several scholars have explored the complexity of defining violence. Vorobej, in his book *The Concept of Violence* (2016), emphasizes that any definition of violence aims to draw conceptual connections while highlighting certain aspects of social life that other definitions may overlook. He argues that the phenomenon of violence is conceptually complex, highly ambiguous, and can be used in various ways and for different purposes (Vorobej, 2016).

Similarly, El-Bushra and Lopez, in their study *Gender-related Violence* (1993), assert that violence is a multifaceted issue that must be analyzed within a broader web of psychological, social, economic, and political factors. They define violence as "an assault on a person's physical and mental integrity—an underlying feature of all societies, an undercurrent running through social interaction at many levels." They



further stress that violence is not limited to physical harm, particularly against women, and argue that gender-based violence takes many forms, including domestic violence, child abuse, sexual and emotional harassment, female feticide and infanticide, genital mutilation, political violence, rape, war, and state violence (El-Bushra and Lopez, 1993).

1.1. Violence against Women

Violence against women is considered a common and serious problem. It is recognized as a public, social, and health problem. This type is usually practiced by parents, husbands, brothers, sons, or by the society itself. It may be physical, mental, psychological, economic, and sexual violence. The term violence against women has been defined by many organizations and interested researchers. For example, the UN Declaration on the Elimination of Violence against Women defined violence against women as "... any act of gender-based violence that results in, or is likely to result in physical, sexual or psychological harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, whether occurring in public or in private life". (Krantz and Moreno, 2005). This definition illustrates that *violence* is defined as any acts that cause physical and mental harm, or have the power to cause harm. They see that the term gender-based violence emphasizes that it is rooted in inequality between women and men, and the relation between violence against women and gender-based violence is interchangeable (Krantz and Moreno, 2005). The researchers have defined the term gender-based violence as "acts or threats of acts intended to hurt or make women suffer physically, sexually or psychologically, and which affect women because they are women or affect women disproportionately" (Krantz and Moreno, 2005).

M. Cristina Alcalde also in her book *The Woman in the Violence*, focused on many issues such as domestic violence, women in developing countries, and gender-based violence. She explained the violence against women and referred to the report of the World Health Organization 2001 which states: "Available country studies from around the world indicate that between 10 percent and 50 percent of women are abused by an intimate partner and that the perpetrators are almost exclusively men" (Alcalde, 2010). She also referred to the fact that: "It was not until the 1980s that violence against women was first discussed as a human rights violation, and not until the 1990s that it began to receive more focused attention from social scientists" (Alcalde, 2010). Wajdi Al-Ahdal in his novel *A Land without Jasmine* portrayed the treatment of Yemeni men with women and their children. Violence, as reflected in the novel, has many forms whether psychological or physical. Jasmine suffered from these forms of violence whether inside her home (by her father, her mother, and her brother) or outside (by her doctor in the university, her colleagues, or even from strangers in the street). Jasmine's suffering was endless. She said: My life is nonstop suffering on account of the stares directed at me all the time, both inside our house and out. I'm under supervision night and day" (Al-Ahdal, 2008/2012). Here she said that "... and a right to a



happy life that a father doesn't poison with his suspicions and fantasies and that a mother doesn't spoil by poking her nose into my private affairs (Al-Ahdal, 2008/2012).

Al-Ahdal in the novel also pictured the life and suffering of Yemeni girls and women in the male-dominated society. The families in Yemeni society are plagued by bad doubts about them. Jasmine here represents the suffering that every girl lives with her family. For instance, Jasmine's older brother was searching her diaries to find any evidence or information about his sister's hypothetical lover. He suspected that "love had found its way into his sister's heart". This belief is prevalent among most men in our society. They believe that the mature female searches for a male. Jasmine also was subjected to violence from her father several times. This violence was psychological and physical. Jasmine said:

My father, for his part, is also plagued by doubts about me. I can tell he says to himself when he scans my eyes, "The mature female searches for a mate"! Ever since I became a young woman and my breasts developed, he has been prejudiced against me and apprehensive, fearing that I will sully his honor, disgrace him, and besmirch his reputation. Whenever he enters or leaves our building he always stares at my window. He feels qualms about my conduct and suspects me of standing behind the windowpane to flirt with young men. I have explained to him repeatedly that, during the day, passersby really can't see through the glass, but he doesn't believe me at all. In his heart of hearts, he believes that women's wiles are formidable (Al-Ahdal, 2008/2012).

Jasmine also said "My father has become my adversary and is openly hostile to me because I have not married yet and still live in his home. He considers me a landmine that will explode beneath his feet at any moment if he neglects to supervise me" (Al-Ahdal, 2008/2012). Jasmine here confirmed that these suspicions are not committed only by her brother, but also by her father who is supposed to be her support and safety. He, on the contrary, became the source of her fear and suffering. Jasmine's father has fear about his daughter. He thinks that she will sully his honor, and honor of the family because the men in our society have a belief that a girl brings shame.

Through the events of the novel, it is noticed that women also can be subjected to violence from other women, as Jasmine's mother does. Jasmine's mother is supposed to be the closest person to her daughter. Jasmine said "Even my mother, who is the creature in all of existence closest to my heart, stares at my face intensely when I return from the University, searching for any trace of love. I realize that she hugs me on my return so she can smell my clothing and make sure I don't bear the scent of any unknown Billy goat" (Al-Ahdal, 2008/2012).

2. Forms of Violence

Domestic violence and harassment represent critical modalities of interpersonal violence with far-reaching ramifications. Domestic violence encompasses maltreatment within intimate or familial settings,



whereas harassment encompasses unwelcome and offensive behaviors across diverse contexts. This section explores the extensive diversity of violence typologies, commencing with domestic violence and progressing to encompass harassment and its various manifestations. Comprehending these multifaceted forms is paramount for the development of efficacious strategies to combat violence and foster more equitable and just societies. This section will endeavor to elucidate the inherent complexities within each form of violence, analyzing their differential impacts on societies.

2.1. Domestic Violence

Domestic violence or intimate partner violence is a kind of violence in which abuse occurs in a marriage or house. It happens by one member in an intimate relationship against the other member in this relationship. Domestic violence isn't only against one member of a relation but it includes violence against children, parents, and the elderly.

Domestic violence has many forms such as verbal, emotional, physical, sexual abuse, economic, religious, and reproductive. Other forms range from subtle coercive forms to violent physical abuse and marital rape such as beating, acid throwing, and choking. The effects of domestic violence may cause psychological damage or may lead to death or deformity. According to the announcement of the World Health Organization, 38% of all murders of women are committed by intimate partners.

Most organizations announced that most victims of domestic violence are women. They are exposed to many forms of violence, for example, the World Health Organization in its report declared that it found nearly 1 in 3 or 30% of women who have been subjected to sexual or physical violence by an intimate partner.

The World Health Organization also referred to the factors of intimate partner violence, as follows:

- Lower levels of education
- Low level of gender equality
- A history of exposure to child maltreatment
- Marital discord and dissatisfaction
- Male controlling behaviors towards their partners.

Domestic violence is a kind of violence that is considered one of male domination and patriarchal forms. Many researchers studied this issue and wrote many books, research, and reports about it. In her research "Domestic Violence, Past, and Present" (2011) Anna Clark clarified that before the 1970s, judges and police officers still saw women beating especially wives beating as a normal crime. Policemen tell and advise husbands to calm down and wives to stop annoying them, and thus the cases rarely come to court. She added that in the 1970s feminists began documenting the spread of women beating, and she asserted that not only the working class of men assaulted their wives, but also all classes of men (Clark, 2011, p 193). In her research Clark also talked about the historical background of domestic violence, i.e., she clarified that in the past men or



husbands saw violence as the legitimate way to correct their wives, and they exaggeratedly harmed their wives.

Clark clarified that wife beating in the ancient world was quite common. In her research, she referred to many women who have been subjected to domestic violence in all its forms, and for long periods. For instance, married women in the medieval period had fewer property rights than Roman women. A lot of secular and religious authorities vindicated that domestic violence is considered a "correction of wives", but this correction includes physical chastisement (Clark, 2011, p 195).

Richard L. Davis, in his book *Domestic Violence: Intervention, Prevention, Policies, and Solutions* (2008), also discussed the issue of domestic violence. He provided the readers with many definitions of domestic violence which the majority of the nationally recognized domestic violence agencies and advocates will accept. He used the definitions found on June 1st, 2007 on the National Domestic Violence Hotline (NDVH) (http://www.ndvh.org/educate/what_is_dv.html). These definitions are:

- Domestic violence can be defined as a pattern of behavior in any relationship that is used to gain or maintain power and control over an intimate partner.
- Abuse is physical, sexual, emotional, economic, or psychological actions or threats of actions that influence another person. It includes any behaviors that frighten, intimidate, terrorize, manipulate, hurt, humiliate, blame, injure, or wound someone.
- Domestic violence can happen to anyone of any race, age, sexual orientation, religion, or gender. It can happen to couples who are married, living together, or who are dating. Domestic violence affects people of all socioeconomic backgrounds and educational levels (NDVH, 2007)" (Davis, 2008).

From these definitions, Davis noted that the NDVH website limited the definitions of domestic violence only to "the behavior between couples in their relationship" (Davis, 2008).

Al-Ahdal in his novel also referred to this kind of violence which Jasmine is subjected to as considered domestic violence. It happens between people in an intimate relationship, as what happened with Jasmine from her family. This kind of violence takes many forms, such as emotional, sexual, and physical.

Jasmine was subjected to physical violence by her father. For instance, because of the slander of Al-Hajj Sultan, the grocery owner, Jasmine's life changed. She moved from the world of children to the world of women. She began to veil her face with the niqab, and she was forbidden to contact with males. Her life turned upside down. Ali who is Jasmine's neighbor expressed this action. He said: ".....but a despicable slander from Hajj Sultan, the grocer, turned Jasmine's life upside down and ended the most beautiful chapter in my life" (Al-Ahdal, 2008/2012). Al-Hajj Sultan waited for Jasmine's father to return and told him that his daughter had played football in the street with her girlfriends. She was baring her legs, and the neighborhood's young



men had formed a circle around the girls and showered them with shameless expressions of love. Unfortunately, the father easily believed him and returned home very angrily. This situation was described by Ali, "when Nashir al-Ni'am stormed out of the bathroom, slamming the door behind him with all his might, my heart fell. I felt that an ineluctable calamity was descending on us. He took his vacant place, his face pulsing with anger" (Al-Ahdal, 2008/2012). The action when the father "stormed out of the bathroom, slamming the door behind him with all his might" referred to his intense anger and his strength.

He started to ask Jasmine if she had played in the street. She answered 'yes', then he started cursing her with obscene words, hitting her, kicking her, slapping her, and insulting her in front of her mother and the neighbor's son. Jasmine didn't resist her father, while her mother couldn't intervene to help her daughter. Ali narrated this situation:

He picked up the dishes from the cloth and began to pour food over the head of Jasmine, who burst into tears but didn't budge. Blinded by rage, Nashir al-Ni'am rose and fell upon her like a savage beast, kicking and slapping her. Jasmine was moaning and weeping but didn't resist him. Her mother was wailing and screaming, but fear prevented her from intervening" (Al-Ahdal, 2008/2012).

In this situation, Al-Ahdal pictured the Yemeni woman as weak. The men in our society use all ways to make women weak, obedient, and submissive. They use these ways to force her to do whatever they want. This is what was represented by the father's behavior and his reaction to his daughter in response to the slander of Al-Hajj Sultan. This situation showed the social strength of male characters and the weakness of female characters which reveals the social conflict of gender in the Yemeni society (Al-Shama'a, 2020).

We can say that most men in Yemeni society use violence against women to make themselves feel dominant in their relations with their families, and they use violence when they feel that they fail to control their women.

Men in our society have authority inside the home. They are considered to be in control of all family members, especially their daughters. Men are the ones who make the decisions and they are the ones who command and end. Most men have created a harsh social system in which they could exploit, dominate, and physically abuse women. This is what happened with Jasmine after her father insulted her. He forced her to wear a veil when she wanted to get out of the house. He also prevented her from mingling with males and they prevented the neighbor's son from visiting her.

Ali also narrated this situation, "This incident was a turning point in Jasmine's life, and overnight she moved from the world of children to the world of women. She began to veil her face whenever she exited her apartment, and they secluded her from contact with males. They even prevented me from visiting her" (Al-Ahdal, 2008/2012). The veil here is used as a reference to a barrier between a woman and the outside world. When a girl wears the veil, it means that the girl moves from the world of childhood to the world of adult



women. The family of the girl forces her to veil her face from strange men because they think that a veil protects her from gazes and harassment in the street. Some families consider the veil as Sutrah for their girls.

Ali who is Jasmine's neighbor was also subjected to domestic violence. He explained:

My father opened the door, his face glowering. He jerked me by the collar of my coat and hoisted me up, even though I'm heavy. So I walked up two steps and then sailed through the air over the third. My weeping mother greeted and embraced me to protect me from the anticipated punishment. My father brought out a knotted electric cord and prepared to beat me with it. (Al-Ahdal, 2008/2012).

Here, Ali's father represented the wrong parenting style, which causes a gap in the interaction between fathers and their sons. His father's treatment of his son has highlighted a feature of wrong upbringing in Yemeni society. Because this upbringing has turned into a time bomb whose only concern is to satisfy his instinct.

The man in our society is considered the only one who has the right to do what he wants with the justification of manhood. So, the parents bring up their son harshly, under the pretext that they are making him a reliable man in taking responsibility for the family.

2.2. Harassment

Harassment is now a universal issue that disturbs individuals, groups, and entire organizations. Some researchers noted that the concept of harassment is difficult to comprehend. There are also many questions about the kinds of behaviors that are considered harassment, and what is regarded as acceptable. Sara Oayyum and others, in their research "*Harassment: Causes, Effects, Solutions* (2021)", defined harassment as "the act of bothering or aggressively intimidating someone can cause major consequences for the people who are affected by it, leaving them scarred for the rest of their lives" (Oayyum et al., 2021).

The traits of harassment can be categorized as follows:

- Sexual coercion
- Unwanted sexual attention
- Gender harassment (Berdahl et al., 1996)

Sexual coercion (Quid Pro Que) is unwanted sexual activity. This trait of sexual harassment is committed by someone who has power over the victim. Sexual coercion has been defined as the direct request or requirement of sexual acts for job or school-related rewards from a manager, university professor, teacher, etc. (Fairchild and Rudman, 2008). This kind of sexual coercion means when the harasser wants to commit sexual harassment with the victim and the victim refuses these behaviors, the harasser here begins to threaten or blackmail, i.e., he starts to threaten the victim by losing grades, jobs, etc., He uses these threats as means of pressure on the victim.



Some studies clarified that rape-supportive attitudes directly aid and facilitate the increase in sexual coercion (Oayyum et al., 2021). In sexual coercion, there are uninvited gestures such as lewd staring at one's physical appearance, touching, hugging, spontaneous verbal comments, etc. (Oayyum et al., 2021). Unwanted sexual attention is a trait of sexual violence that involves the degradation of women at the individual level, such as treating a woman as a sex object by sending her dirty emails, videos, and messages, grabbing her inappropriately, or leering at her.

The last trait of sexual harassment is gender harassment or gender-based harassment. This trait is most common and deep-rooted. It is considered a form of sex differentiation, and it happens when one person harasses another person for reasons relating to their gender. Fairchild and Rudman indicated in their research that this kind of sexual harassment "involves degradation of women at the group level such as making jokes about women as sex objects or posting pictures of women as sex objects" (Fairchild and Rudman, 2008).

According to Sara Oayyum and others, gender harassment has two categories: Sexist hostility and crude harassment. (Oayyum et al., 2021). There are many types of harassment such as discriminatory harassment, sexual harassment, power harassment, harassment based on religion, psychological harassment, and online harassment (Oayyum et al., 2021).

In *A Land without Jasmine*, Wajdi al-Ahdal mentioned another kind of violence which is harassment. The novel has many situations that refer to harassment. As mentioned in the second chapter, 'harassment' is defined as "the act of bothering or aggressively intimidating someone can cause major consequences for the people who are affected by it, leaving them scarred for the rest of their lives" (Oayyum et al., 2021).

Jasmine was subjected to harassment in the street, in her college, in her neighborhood. The harassers were Al-Hajj Sultan, the drivers of buses, workers, and strangers. Through the events of the novel, Al-Ahdal tried to show that the harassers were not only strangers in the street, simple workers, or persons who are not educated, but the harassers might also be the educated people in the society who have high degrees like Dr. Aqlan.

These images which Al-Ahdal pictured in his novel represent the reality and suffering of Yemeni girls and women. Women and girls suffer from gazes of men in the street, obscene talk, and sometimes it may evolve into touching. Jasmine complained about harassment by Al-Hajj Sultan the owner of the grocery. She said, ".... This man, even though he's made the pilgrimage to Mecca when he sees me peek out the window, stands there, smiling idiotically, and makes an obscene gesture. He puts in his ear his large store key, which he moves in and out while his eyes flash fiendishly (Al-Ahdal, 2008/2012).

In this situation, Jasmine began to describe the character of Al-Hajj Sultan and her suffering because of him. When she appeared from her room window, this person started to behave immorally with her. He



started smiling and making obscene behaviors, such as playing with the keys of the lock and entering them into his ear. Jasmine here denounced his behaviors which contradict rationality and showed a lack of wisdom and balance. It contradicts his age and religious commitment. This is what Jasmine asserted when she said "even though he's made the pilgrimage to Mecca", and also when she said, "and stout with a grey beard and a prayer callus on his forehead" (Al-Ahdal, 2008/2012).

The words pilgrimage, beard, and a prayer callus stand to indicate the religious and social hypocrisy. This is what Al-Hajj Sultan pretends to be in front of people. In the novel, there is another reference to Al-Hajj Sultan's demonstration of religiosity and moral commitment in front of people. This happened when the inspector asked him about Jasmine, he answered "...Stroking his beard, he was slow to reply. "I ask Almighty God's forgiveness . . . what should I tell you, son?" (Al-Ahdal, 2008/2012). Also when he said, "Even a graybeard like me, who prays that God will provide him with a good ending for his life" (Al-Ahdal, 2008/2012). "Forgive me, Lord" (Al-Ahdal, 2008/2012), "I'll close my shop. I want to catch the afternoon prayer at the mosque" (Al-Ahdal, 2008/2012), ".... and began playing with his black prayer beads" (Al-Ahdal, 2008/2012).

The use of the words 'beard, prayer beads', and his answer "I ask Almighty God's forgiveness" prayer at the mosque are all considered an indication of Al-Hajj Sultan's demonstration of religiosity and moral commitment in front of people. Through these actions, Al-Ahdal pictured the case of some men in society. They practice religious rituals inside the mosque, and when they finish, they practice harassment and bad habits. They start harassing women in the streets, with their bad looks, bad words, and bad behaviors. Jasmine also referred to the age of Al-Hajj Sultan when she said "He's as old as my father—fifty" (Al-Ahdal, 2008/2012). Here, she wanted to say that at this age, this man is supposed to be wiser and more balanced.

Al-Hajj Sultan didn't only harass Jasmine, but he used to harass the neighborhood children when they went to him to buy ice cream. This is what Ali said when he threatened Al-Hajj Sultan that he would expose him. Ali said, "I threatened to expose him in the community and to tell the grownup men that he was shameless and pressed against girls and boys from the rear when they headed to the freezer for ice cream" (Al-Ahdal, 2008/2012). Unfortunately, this phenomenon has spread widely in the society for many reasons. One of these reasons is the silence of women or shyness because talking about harassment is considered "taboo" in our society. Many women feel satisfaction when men look at them lustfully. This was confirmed by Jasmine. She said "Perhaps some girls feel good when men look lustfully at them" (Al-Ahdal, 2008/2012).

2.2.1. Sexual Harassment

Sexual harassment is a kind of harassment which had been defined by Sara Oayyum and others as:

Degrading behavior conducted by the harasser towards the harassed. The offender makes several wanted sexual advances towards the victim despite knowing they are



unwelcomed, which is made evident from the victim's obvious annoyance towards these atrocious acts. Although sexual harassment can take place anywhere, the odds of it happening are considerably higher in schools or workplaces. Sexual harassment is a sensitive topic to define as everyone has different definitions of what is considered personal space and boundaries (Oayyum et al., 2021)

Berdahl, Magley, and Waldo, in their research "The Sexual Harassment of Men? Exploring The Concept with Theory and Data" (1996), focused on the phenomena of sexual harassment in the workplace. They said that the problem of sexual harassment is important. It is about the power; it is rarely about sex. Power here means the ability to control others and influence them (Berdahl et al., 1996).

Margaret A. Crouch, in her book *Thinking about Sexual Harassment: A Guide for the Perplexed* (2001), discussed what people think about sexual harassment, and how they can define these phenomena. Some people see sexual harassment as the way men prevent women from competing with them in economic and political positions, whereas other people see sexual harassment happening because of the misunderstanding or the conflict caused by the differing sexual strategies of men and women. Other people see sexual harassment as the behavior of some individuals that unjustly harms other individuals in their place of work (Crouch, 2001).

Crouch pointed out that the expression sexual harassment was not in use Before the 1970s, but it was coined in the 1970s by the feminist movement (Crouch, 2001). At that time, this term was sociocultural. According to Crouch, Lin Farley claimed to have discovered the phenomenon of sexual harassment in a class on women and work at Cornell University in 1974. The first definition of sexual harassment was also given by Farley and Working Women United (Crouch, 2001). Farley defined sexual harassment as "any repeated and unwanted sexual comments, looks, suggestions, or physical contact that you find objectionable or offensive and causes you discomfort in your job" (Crouch, 2001). However, this definition was unclear in terms of the elements of the concept.

Crouch also referred to the definition by Catharine Mackinnon of sexual harassment which was "Sexual harassment, most broadly defined, refers to the unwanted imposition of sexual requirement in the context of a relationship of unequal power. Central to the concept is the use of power derived from one social spare to lever benefits or imposed deprivations of others" (Crouch, 2001).

2.2.2. Street Harassment

There is another kind of sexual harassment which is called *street harassment*. It is also known as eve-teasing. In this kind of harassment, a woman is exposed to a male stranger in public places such as streets, stores, parks, bus stops, public transportation, ...etc. Dhillon and Bakaya, in their research "Street Harassment: A Qualitative Study of the Experiences of Young Women in Delhi" (2014), explained the behaviors that are



considered to be a form of street harassment like whistling, staring or gazing, making passes, obscene gestures, pinching, rubbing against women and fondling. (Dhillon and Bakaya, 2014). This kind of harassment is also known as *stranger harassment* Fairchild and Rudman in their research *Everyday Stranger Harassment and Women's Objectification* defined it as "[sexual] harassment of women in public places by men who are 'strangers'". They said it is committed by men who are strangers to the victim.

Fairchild and Rudman stated that social science ignored these phenomena because there is no legal recourse (Fairchild and Rudman, 2008). This phenomenon restricts women and increases fears about safety when, for example, using public transport or walking alone, especially at night.

This kind of harassment is common in society, especially at work and school. It is considered an unwanted sexual activity that happens when the person is pressured, guilty, tricked, threatened, or forced in a nonphysical way. It might be from someone who has power over the victim. Jasmine was subjected to this kind of harassment by Dr. Aqlan who is a university professor at Science College. This doctor was known as a philanderer and a tireless flirt. This is what the inspector noted when he saw Dr. Aqlan. The inspector described Dr. Aqlan, "...Studying his features, the proportions of his clean-shaven face, his hair, which was dyed black, and his large ears, I realized that he was a ladies' man, an indefatigable Lothario" (Al-Ahdal, 2008/2012). Through the features of the doctor, the inspector knew that the doctor had an abnormal personality. His personality symbolized the moral corruption in society, he was the hero of moral scandals in the university.

Dr. Aqlan practiced sexual coercion with students. He uses their grades and threatens that he will fail them if they don't respond to his demands. He exploited his students sexually. Some students accepted and surrendered. Some students resisted and rejected his demands as Jasmine did.

This year Dr. Aqlan repeated his offense but this time the victim was a female, a beautiful student named Jasmine Nashir al-Ni'am. He failed her, even though he knew her grades in the rest of her subjects ranged from very good to excellent. When she went to consult him, he suggested dealing with the matter in his normal way. I heard her ask her girlfriends, while she ate a liver sandwich, the meaning of "marjoram." None of them knew. My response was to turn my back and listen even more intently. She explained to the other girls, "Dr. Aqlan promised he would pass me in his subject if I let him press the marjoram." The girls stopped swallowing their food and lowered their heads. They had caught on, but no one said a word (Al-Ahdal, 2008/2012).

Through this situation, Al-Ahdal wanted to clarify that it is not only people who do not have education and academic degrees who practice the harassment but also the persons who have higher degrees.

Dr. Aqlan represented the bad side of society, the people who have authority and use it badly. He doesn't fear anyone because he is supported by the authority and the tribe. He takes refuge in the power of the



tribe which legitimizes his moral corruption. His tribe also defended his corruption and his obscenity. This was confirmed by the inspector when he said:

We served Dr. Aqlan with an official summons, but he didn't respond. Then I telephoned him and informed him that we were expecting him to appear at such and such a time. He repeated his pompous refusal to obey and hung up on me. We can't get back at him, because he has influential connections in the government. If we try to show him our fangs, he'll fall upon us with his talons and hurl us beyond the sun" (Al-Ahdal, 2008/2012).

"Inspector Abdurabbih didn't dare ask, because the man has support from above, any faux pas might bring down upon us a stern reckoning, because in the final analysis, we're nothing more than low-ranking policemen who lack any clout or power. " (Al-Ahdal, 2008/2012). This proves that Dr. Aqlan has an influence in the state and he can do whatever he wants without being subjected to legal accountability, so the inspector and his assistant did not dare to accuse him and they interrogated him while they were afraid of him because of his power.

In the novel, there is another situation that denotes sexual coercion. It is what Jasmine mentioned in her diary. Jasmine's mother said:

What Jasmine recorded corroborates the rumor that women in the neighborhood have spread about him. The substance of it is that Afiya, a poor but beautiful widow with six orphaned children to support, receives food stuffs from him to feed her children and then—when no one is looking—slips into the shop's stockroom to settle her accounts (Al-Ahdal, 2008/2012).

Al-Ahdal here portrayed the general view of the males and the society toward divorced women or widows, and how they contend with them. Because of the poverty and weakness of Afiya, Al-hajj Sultan exploited her sexually. He used to give her foodstuffs from his grocery store to feed her children and then took whatever he wanted from her. These situations show us that the phenomenon of sexual coercion is widespread in society in all its forms and it is practiced by men of all classes.

CONCLUSION

This research was about forms of violence in the novel *A Land Without Jasmine*. It discussed violence and its forms. The researcher reached many results such as:

- The research showed that men's motives differ in practicing violence against women and harassing them. Their motives may be ideological and cultural, and their motives may be emotional and sexual. Some men suffer from repression. Most men and women suffer from repression, whether it is sexual or psychological repression. This is what Wajdi Al-Ahdal tried to emphasize through the events of the novel *A Land without Jasmine*.



- Men also suffer from sexual repression and this is one of the reasons for violence and harassment. Men are considered victims of sexual repression. Wajdi Al-Ahdal referred to sexual repression through the situations of the novel, especially the situations that happened with Jasmine whether this harassment was physical or verbal or moral harassment. She was exposed to these kinds of harassment in the street, at her university, and in her neighborhood. She was molested by her university professor, grocery owner, workers, drivers of buses, and even strangers. Jasmine here represented most Yemeni girls and women, whereas Dr. Aqlan, Al-hajj Sultan, and other characters in the novel represented the case of most men in the Yemeni society.
- The rate of violence against women is very high and increasing. Violence is usually practiced by the father, brother, husband, and the people who are around women, inside or outside the home. Not only men who use violence against women, women also use violence against other women. This is what Al-Ahdal referred to in the novel in the situations of Jasmine's mother with her daughter. Men also practice violence against other men as happened with Ali from his father, or the crime committed by the tribe against Ali which carried out the orders of the sheikh of the tribe.
- We cannot say that all men are bad or practice violence or harassment. Some men are good and they support women. They are men who respect women. They deal with women in a good way. They do not harm or injure women. There are good fathers, brothers, and husbands who support women. Some strangers are good. They do not practice harassment with women in the street. And we cannot say that all Yemeni women are weak or subordinate. There are successful and educated women who reached the highest positions. They don't accept being treated violently or badly.

Reference

- Al-Ahdal, W. (2008). *A Land without Jasmine* (Willaim M. Hutchins, Trans, 1st ed.). Garnet Publishing. (2012).
- Alcalde, M. (2010). *The Woman in the Violence: Gender, Poverty, and Resistance in Peru*. Vanderbilt University Press.
- Al-Shamea, H. (2020). *Religion Taboos Sexual Politics Reconfiguring the Yemeni Identity in Select Novels of Wajdi Al-Ahdal*, [Unpublished doctoral dissertation] EFLU, Hyderabad, India.
- Berdahl, L. Magley, J. Waldo, R. (1996). The Sexual Harassment of Men? Exploring the Concept with Theory and Data, *Psychology of Women Quarterly*, 20(4), 527-547. doi: 10.1111/j.1471-6402.1996.tb00320.x.
- Clark, A. (2011). "Domestic Violence, Past and Present". *Journal of Women's History*, 23(3), 193-202. doi: 10.1353/jowh.2011.1132.
- Crouch, A. (2001). *Thinking about Sexual Harassment: A Guide for the Perplexed*. Oxford University Press.
- Davis, L. (2008). *Domestic Violence: Intervention, Prevention, Policies, and Solutions*. Taylor & Francis Group.
- Dhillon, M. Suparna, B. (2014). Street Harassment. *Sage Open*, 4, (3). doi: 10.1177/2158244014543786.



- El-Bushra, J. Eugenia, P. (1993). Gender-Related Violence: Its Scope and Relevance. *Gender & Development*, 1(2), 1-9. doi: 10.1080/09682869308519961.
- Fairchild, K. Laurie, A. (2008). Everyday Stranger Harassment and Women's Objectification. *Social Justice Research*, 21(3), 338-357. doi: 10.1007/s11211-008-0073-0.
- Imbusch, P. (2003). *The Concept of Violence*. International Handbook of Violence Research. Editor by Wilhelm Heitmeyer and John Hagan, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Krantz, G. Claudia, G. Violence against Women. (2004). *Journal Epidemiol Community Health*, 59(10), 818-821. doi: 10.1136/jech..022756.
- Qayyum, S. Ul Haq, Muhammed, Hasham. Rafiq, Hassan. & Yasin, Fouzan. Harassment: Causes, Effects, Solutions. (2021). *Software Engineering, January*, doi: 10.13140/RG.2.2.27637.19687.
- Salhi, Z. (2013). *Gender and Violence in Islamic societies: Patriarchy, Islamism and Politics in The Middle East and North Africa*. I.B. Tauris.
- Vorobej, M. (2016). *The Concept of Violence*., Routledge.





Translation Difficulties Encountered by Yemeni EFL Learners in the Faculty of Education, Thamar University

Ahmed Kaid Thabet Alshokhada *

adkdttr@tu.edu.ye

Dr. Ameen Ali Mohammed Algamal** 

ameenalgamal@tu.edu.ye

Abstract

The present study aimed to investigate the linguistic, cultural, and curriculum-related translation difficulties encountered by Yemeni English as a foreign language (EFL, henceforth) learners in the Faculty of Education at Thamar University, Yemen. The study sample comprised 41 participants. To collect the data, a questionnaire was administered as study instrument and the data were analysed via SPSS programme, version 20. The study employed the quantitative approach to provide a comprehensive understanding of the topic under study. The study made an attempt to identify the common translation difficulties, explore students' perceptions of their challenges, and analyze the underlying causes. The findings revealed the significant difficulties related to grammatical differences between English and Arabic, vocabulary acquisition, cultural nuances, and the complexities of conveying meaning accurately and appropriately. The study offered pedagogical recommendations to improve translation instruction, aiming to equip learners with the necessary skills to succeed in translation-related fields.

Keywords: Translation difficulties, Translation skills, Linguistic skills, Linguistic problems, Grammatical structure.

* Lecturer in English Literature, Department of English Language, Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen.

** Assistant Professor of Linguistics, Department of English, Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Alshokhada, A. K. & Algamal, A. A. M. (2025). Translation Difficulties Encountered by Yemeni EFL Learners in the Faculty of Education, Thamar University. *Journal of Arts*, 13(2), 938 -954. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2616>

© 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.



صعوبات الترجمة التي يواجهها الطلاب اليمنيون الدارسون للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية بكلية التربية، جامعة ذمار

د. أمين علي محمد الجمال**

ameenalgamal@tu.edu.ye

أحمد قايد ثابت الشخطة*

adkdt@tu.edu.ye

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الصعوبات المترتبة على الترجمة من الناحية اللغوية والثقافية والمناهج الدراسية التي يواجهها طلاب اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية (EFL) في كلية التربية، جامعة ذمار، اليمن. تكونت عينة الدراسة من 41 مشاركاً. ولجمع البيانات تم تطبيق الاستبانة أداةً، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، الإصدار 20. واعتمدت الدراسة منهجاً مختلطاً، الكمي والنوعي؛ لتقديم فهم شامل للموضوع قيد الدراسة. سعت الدراسة إلى تحديد الصعوبات الشائعة في الترجمة، واستكشاف تصورات الطلاب حول التحديات التي يواجهونها، وتحليل الأسباب الكامنة وراء ذلك. وكشفت النتائج عن صعوبات كبيرة تتعلق بالاختلافات النحوية بين اللغة الإنجليزية والعربية، واكتساب المفردات، والفروق الثقافية، وتعقيدات نقل المعنى بدقة وبشكل مناسب. وقدمت الدراسة توصيات تربوية لتحسين تعليم الترجمة، بهدف تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في المجالات المرتبطة بالترجمة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات الترجمة، مهارات الترجمة، المهارات اللغوية، المشاكل اللغوية، البنية النحوية.

* مدرس الأدب الإنجليزي، قسم اللغة الإنجليزية، كلية التربية، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

** أستاذ اللسانيات المساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية التربية، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الشخطة، أ. ق. الجمال، أ. م. (2025). صعوبات الترجمة التي يواجهها الطلاب اليمنيون الدارسون للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية بكلية التربية، جامعة ذمار، مجلة الآداب، 13 (2)، 938-954. <https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2616>

© 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.



1. Introduction

The process of translation is multifaceted and demands a profound understanding of linguistic and cultural nuances. It entails not only conveying the explicit meaning of a text but also grasping its implicit connotations, idiomatic expressions, and culturally-specific references. For individuals learning English as a second language, translating from English into Arabic poses significant challenges, particularly in academic environments where precision and accuracy are crucial. According to Neubert (2000), the practice of translation and, hence, teaching translation requires a single competence that is made up of or could be considered to integrate a set of competencies that include, for instance, competence in both the source and the target languages. While many studies have explored translation challenges in general, this study aimed to explore the difficulties encountered by Yemeni EFL learners when translating from English into Arabic within and provide a local perspective by focusing on the specific needs and experiences of English learners within the context of the English Language Department, Faculty of Education, Thamar University. Larson (1998) asserted that translation consists of studying the lexicon, grammatical structure, communication situation, and cultural context of the source language text in order to determine its meaning, and then reconstructing this same meaning using the lexicon and grammatical structure which are appropriate in the receptor language and its cultural context.

It is difficult to communicate effectively with interlocutors from various linguistic and cultural backgrounds because of the linguistic and cultural variations between the (SL- Source Language) into Arabic (TL- Target Language) (Sahari and Qassem, 2023; Alfadly and Aldeibani, 2013) studied the linguistic problems faced by Yemeni EFL undergraduate learners at Hadramout University and found out that there are fundamental weaknesses among learners, especially in grammar which in turn lead to having difficulty in comprehending and translating statements from English into Arabic and vice versa. Samardali, et al. (2013) study revealed that cultural utterances are difficult tasks to translate between English and Arabic because these two languages belong to two different cultures. Therefore, they suggested that translators should be bilinguals as well as bicultural in order to convey a natural message in in TL. Similarly, Harliani (2019) added that in addition to understating the linguistic theory and the translation theory when translating into the TL, translators should be equipped with some other disciplines such as socio-linguistics, psycholinguistics, pragmatics, contrastive analysis and cross culture understanding. However, Sahari and Qassem (2023) reported that the translation industry could help in reducing, if not eliminating, the linguistic and cultural barriers. It becomes a reality that translations have helped a lot in understanding world class publications, scientific exchanges, and even diplomatic relationships. Thus, the translators should be equipped with the sufficient translation strategies that could include: direct transfer, calque, addition, cultural adaptation, superordinate term, explication, and omission (Corina, 2020).

In today's interconnected world, the ability to translate effectively between languages is a vital skill. With regard to Yemen and due to its growing engagement in international arenas, English language proficiency and translation expertise are becoming increasingly essential across various sectors, from education and business to diplomacy and media. The English Language Department in the Faculty of Education at Thamar University tries to develop these crucial skills. However, anecdotal evidence and preliminary observations suggest that learners often encounter significant difficulties in the translation process. This study addresses this critical issue by examining the specific translation difficulties faced by Yemeni EFL learners in the above-mentioned institution. While the existing research has explored translation challenges in general, there is a need for context-specific studies that delve into the unique linguistic and cultural environment of Yemen. This research is particularly important given the distinct differences between Arabic and English, not only in terms of grammar and vocabulary but also in cultural expression and communication styles. Furthermore, the specific difficulties related to the Yemeni educational context, including potential limitations in resources and access to authentic language materials. This study aimed to provide a comprehensive understanding of the linguistic, cultural, and curriculum-related



translation difficulties encountered by the learners. Simply stated, for Baker (1992,17) some translation problems are related to cultural differences, where there is no equivalent words in both source and target languages. Ultimately, this research seeks to empower learners with the necessary translation skills to contribute effectively to Yemen's development and its integration into the global landscape. English language is considered a foreign language in Yemen. It is taught as a requirement course at schools and most programmes in the universities. It is now commonly acknowledged that English has attained increasing importance throughout the world in general and in Yemen in particular. Consequently, Arab parents and educators have begun to be concerned about students' low level in English, and have begun to look for solutions to these obstacles (Amara and Marai, 2006). While it is undoubtedly true that English has not been able to establish its strong foothold perhaps because Yemen is a monolingual country and the society is a very close-knit (Ali, 2007). But learners of English language in the Faculty of Education at Thamar University may face some problems and hindrances during the process of translation from English to Arabic. From this perspective, it should also be noted that Arabic is used in all walks of life by all of its population. In spite of all that, a remarkable change is taking place here as the young generation is attracted towards English language learning, and English is becoming popular not only among males but equally females, too (Alfadly and Aldeibani, 2013). The study is motivated by the recognition that effective translation necessitates a nuanced understanding of linguistic structures, cultural contexts, and cognitive processes.

Problem of the Study

This study addresses the significant challenges and specific problems faced by English language learners when translating from English (SL) to Arabic (TL) and vice versa in the English Department, Faculty of Education, Thamar University. In fact, the English Department in the Faculty of Education at Thamar University lacks the teaching of sufficient translation courses. That is reflected in the translation of texts by the students who commit common errors during the translation process. Indeed, translation problems arise mainly from cultural differences and linguistic systems in both English and Arabic, underscoring the significance of understanding English syntax structure and Arabic linguistic nuances. Therefore, the translation's difficulties can be noticed even among the third and fourth year Yemeni EFL undergraduates in the Faculty of Education at Thamar University, Yemen who do not have much experience and knowledge in the translation techniques.

Study Objectives

This study aims to achieve the following objectives:

1. To investigate the translation difficulties encountered by Yemeni EFL learners when translating from English to Arabic in the Faculty of Education, Thamar University.
2. To identify strategies for enhancing translation skills.
3. To explore suitable solutions to help Yemeni EFL learners overcome translation difficulties.

Study Questions

This study attempted to answer the following questions:

1. What are the translation difficulties encountered by Yemeni EFL learners when translating from English to Arabic in the Faculty of Education, Thamar University?
2. How can learners improve their abilities in the translation process?
3. What solutions can help Yemeni EFL learners overcome translation difficulties?

Limitations of the Study

This study was carried out on a sample of third and fourth level learners in the English Language Department, Faculty of Education, Thamar University. It was applied to only 41 participants in the year 2024. The study was bound to investigate the linguistic, cultural, and curriculum-related translation difficulties encountered by Yemeni EFL learners.

2. Theoretical Framework



Numerous studies have investigated the difficulties encountered by translators and learners when translating from English (SL) to Arabic (TL). Nida and Taber (1969) emphasised the importance of understanding the original text before constructing the target language text. Also, Nida (1964) asserted that translation is the interpretation of verbal signs of one language by means of verbal signs of another. According to Newmark (1981, 7) "Translation as a craft consisting in the attempt to replace a written message and/or a statement in one language by the same message and/or statement in another language". Newmark (1988) pointed out that translation is the interpretation of the meaning of a text into another language in the way that the author intended the text. Furthermore, Newmark (1981) shared Benjamin's (1932) opinion that translation is not only about enriching the language and culture of a country which it contributes to, renewing and maturing the life of the original text, expressing and analysing the most intimate relationships of languages with each other, but translation becomes a way of entry into a universal language. All English language learners must face the translation problems through practicing and understanding much linguistic skills and cultural differences in both languages.

According to Newmark's theory (1981, 8) "Translation is an art as well as a skill and a science, three main aspects are taken into consideration when we talk about translation: the foreign and native cultures, the two languages and the writer and the translator". It is now commonly acknowledged that semantics as a register has three functional components: ideational, interpersonal and textual. Lexicogrammar is the level of wording. Wardhaugh (1977) aptly described the fundamental goal of semantic analysis as an attempt to discover the ultimate meaning units out of which a particular set of words appears to be composed in some systematic way. Phonology is the level of sounding. Phonetics is the ultimate 'output', and involves the actual sounds, which are uttered, or the physical graphic marks in writing (Morley 2006).

3. Literature Review

Translation is undoubtedly a human activity which allows people to exchange ideas and thoughts regardless of the different tongues used (Mares, 2012). According to Bell (2000, 6) "Translation is a process based on the theory that it is possible to abstract the meaning of a text from its forms and reproduce that meaning with the very different forms of a second language". Rebeca, et al. (2012, 20) stated that "The art of translation is not an easy task. This is because it requires several skills. Conveying the original message into the target language is the responsibility of the translator". This study sought to examine the difficulties that Yemeni EFL learners face when translating from English to Arabic and vice-versa.

Translation is the replacement of a text from one language by the representation of an equivalent text into a second language (Bell, 2000 as cited in Harliani 2019). Corina (2021, 473) defined translation as "A complex dichotomous and cumulative process that involves a host of activities drawing upon other disciplines related to language, writing linguistics and culture". Burak (2018, 14) defined it as "An activity that can damage, distort, but in some cases also enhance even improve upon the original text in terms of its cultural-aesthetic impact on the reader. While Nida (1975, 182) articulated a fundamental principle of translation, stating that the goal is to "translate as reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style."

Samardali, et al. (2013) pointed out that the intricacies of Arabic-English translation have been a subject of interest among scholars, who have identified various challenges that hinder effective communication. One of the main issues is the linguistic and cultural divide between the two languages. They also added that Translations between Arabic and English are problematic due to cultural, linguistic and stylistic remoteness of these two languages. Both Arabic and English belong to different language families; therefore, translators may opt for unequivalent English expressions for the Arabic ones or vice versa. According to Malmkjær and Windle (2011, 33), "The translation as an activity of transmitting meaning of a given linguistic discourse from the source to the target language. It is a process of defining the sameness of meaning of terms across languages." Thus, translation process from English into Arabic language is considered as a hard task because of the linguistic systems and cultural differences in both languages. All of this cause the syntactic, pragmatic and cultural problems in the translation process. According to Catford (1965, 1), translation can be



defined as "a process of substituting a text in one language for a text in another." Furthermore, Hassan (2016), Al-Halahmi (2014), and Hatim and Mason (1997) also examined the difficulties and challenges encountered by translators and students when translating English texts into Arabic, highlighting the importance of linguistic, cultural, and contextual considerations. Additionally, (Baker, 1992) showed that Arabic-English translation poses unique challenges due to differences in language structure, syntax, and idiomatic expressions. In the context of Arabic-English translation, a significant challenge arises when attempting to convey complex meanings and nuances, as highlighted by Akan and Karim (2019, 60), who observe that "problems relating to translating the Arabic texts, specially of the language into English as well as resolving the obstructions in a practical, possible and acceptable way on the bases of types of readership, text, context, culture and so forth".

The quality of the translation depends on several factors, for example knowledge of translator's skills, cultural background, and mastery of syntax, culture, style, and context Al-Zu'bi (2012). Also, Gadacha (2011) pointed out that translation plays an important role in the modern world and has become an established area in language studies, being the main criterion for achieving communication. This study is concerned to discuss the translation difficulties that the English students face when translating from English to Arabic Language. It will also analyze the causes that make the students have some the translation problems during the translation process and present some appropriate solutions that can overcome the problems and obstacles.

4. Methodology

Study Approach and Design

The study adopted the quantitative research approach, characterised by a formal, systematic, and objective methodology. The primary aim was to collect numerical data to be analyse statistically, and examine the cause-and-effect relationships between variables. The research design was quasi-experimental, utilizing a survey to collect data from the targeted participants. The study also incorporated elements of content analysis to examine the linguistic, cultural, and curriculum-related factors influencing translation.

Data Collection and Instrument

This study was conducted in the English Language Department, Faculty of Education, Tamar University, Yemen during the academic year 2024. The study employed a specially designed translation exam (a questionnaire) consisting of four scopes with 19 items, assessing the translation difficulties from English into Arabic. A questionnaire comprising these scopes was administered to the study sample. The four scopes of the questionnaire were: 1) Students, 2) Instructors, 3) The textbooks, 4) The environment. In effect, all of these scopes may reveal the translation difficulties encountered by Yemen FEL learners in the above-mentioned institute.

Study Sample

The study covered a sample of 50 participants, yielding 41 valid responses from 12 male and 29 female learners who studied EFL in the English Language Department, Faculty of Education, Tamar University, Yemen. The age of the study participants ranged between 20 to 26 years. They were from the third and fourth year in the bachelor programme with an upper intermediate level in English language proficiency.

Data Analysis

The questionnaire responses were analysed statistically through employing the SPSS programme, version 20. To determine the importance of the results, the study employed the t-test, referencing the t-distribution table. This process aimed to identify factors contributing to translation difficulties faced by Yemeni EFL learners in the Faculty of Education at Tamar University when translating from English into Arabic. The findings provided insights into the underlying causes of such difficulties.

Study Procedures

To achieve the study objectives, careful steps were followed to reach deserving results. Selecting the research's topic and collecting information about it from different resources. Getting information about the advantages, the importance, the limitation. The close-ended questionnaire based out the point view of the learners and what they benefitted from the linguistic skills that help them



translate from English into Arabic language and vice versa. The learners from the third and fourth level read carefully and responded to the questionnaires by putting tick beside the point that expresses their own opinion honestly. The responses were collected and the frequencies and percentages are calculated for each statement. Every statement was analyzed, discussed and interpreted according to reasons and knowledge from different sources. Eventually the analysis, the summary, the conclusion, the recommendations and the suggestions for further research were made according to the discussion and the interpretation.

5. Results

This study was concerned with displaying the data of the results that were gained from the questionnaire. The questionnaire included 19 statements that showed the issues that cause the translation difficulties among Yemen EFL learners when translating from English into Arabic in the English Language Department, Faculty of Education, Tamar University.

Table 1

Participants of the Study

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	F	29	29.3	29.3	29.3
Valid	M	12	70.7	70.7	70.7
	Total	41	100.0	100.0	100.0

Table 1 shows the participants of the study. As it is seen from the table, the total number of the participants are 41. 12 of the participants are males, constituting 29.3% and 29 of the participants are females constituting 70.7%.

Table 2

Participants Age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	20-23	33	80.5	80.5	80.5
Valid	24-26	8	19.5	19.5	19.5
	Total	41	100.0	100.0	100.0

Table 2 shows the age of the participants in the study. 33 of the participants were aged between 20-23 and comprised 80.5% of the total participants, and 8 of the participants aged between 24-26 and that encompassed 19.5% of the total participants.

The study revealed that learners encounter substantial difficulties when translating from English to Arabic, attributed to various factors that can be categorized into four primary scopes: Students' abilities, instructors, textbooks, and environment.

Table 3

Model Summary of Scopes

Scope	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate



1	.991a	.983	.982	.12883
2	.992a	.985	.984	.12147
3	.983a	.966	.965	.18132
4	.920a	.847	.843	.38507

Table 3 above presents a summary of the regression models for the four scopes of the study, which investigated the relationship between Yemeni EFL learners' perceptions of translation difficulties and four predictor variables: students' abilities, instructors' abilities, textbooks, and environment. The results indicated that all the four scopes have extremely high correlation coefficients (R) between the predictors and the outcome variable (.991, .992, .983, .920), respectively. The regression models explain a large proportion of variance in the outcome variable, with R Square values ranging from 84.7% to 98.5%. The adjusted R Square values are similar to the R Square values, indicating that the models are not overfitting. The standard error of the estimate values is relatively small (.12883, .12147, .18132, .38507), indicating that the predicted values are close to the observed values. The results indicated that students' abilities, instructors' abilities, textbooks, and environment are all significant predictors of Yemeni EFL learners' perceived translation difficulties, with strong positive relationships between the predictors and the outcome variable. The regression models explain a large proportion of variance in students' perception of translation difficulties, indicating that these factors have a significant impact on students' perception of translation difficulties.

Table 4

ANOVA of Scopes

	Scope	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	37.066	1	37.066	2233.096	.000b
1	Residual	.647	39	.017		
	Total	37.713	40			
	Regression	37.137	1	37.137	2516.853	.000b
2	Residual	.575	39	.015		
	Total	37.713	40			
	Regression	36.431	1	36.431	1108.120	.000b
3	Residual	1.282	39	.033		
	Total	37.713	40			
	Regression	31.930	1	31.930	215.343	.000b
4	Residual	5.783	39	.148		
	Total	37.713	40			



Analysis of Variance (ANOVA) Results

This study examined the relationship between Yemeni EFL learners' perceptions of translation difficulties and four predictor variables: students' abilities, instructors' abilities, textbooks, and environment. The ANOVA results confirm that the regression models for all four scopes are significant. The results show that students' perception of their own abilities ($F(1, 39) = 2233.096, p < .001$), students' perception of their instructors' abilities ($F(1, 39) = 2516.853, p < .001$), textbooks ($F\text{-value} = 1108.120, p\text{-value} = .000$), and environment ($F\text{-value} = 215.343, p\text{-value} = .000$) are all significant predictors of Yemeni EFL learners' perceived translation difficulties. All the four predictor variables have strong positive relationships with students' perception of translation difficulties. Understanding these factors can help instructors and educators develop effective strategies to support students in overcoming translation difficulties. The study results provide strong evidence that students' abilities, instructors' abilities, textbooks, and environment are all important factors that influence students' perception of translation difficulties. The ANOVA results indicate that the relationship between these factors and translation difficulty is not merely statistically significant but practically meaningful, highlighting the importance of considering these factors in addressing translation difficulties.

Table 5

Coefficient of Scopes

	Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error			
	(Constant)	-.026	.056		-.462	.647
1	Students' perception on the difficulties of translation based on students' abilities	.779	.016	.991	47.256	.000
2	(Constant)	.259	.048		5.409	.000
	Students' perception on the difficulties of translation based on instructors' abilities	.735	.015	.992	50.168	.000
3	(Constant)	.246	.072		3.401	.002
	Students' perception on the difficulties of translation based on the textbooks	.824	.025	.983	33.288	.000
4	(Constant)	-1.153	.253		-4.548	.000



Students' perception on the difficulties of translation based on environment	.933	.064	.920	14.675	.000

Table 5 presents the results of a multiple regression analysis, examining the relationship between Yemeni EFL learners' perceptions of translation difficulties and the four predictor variables: Students' abilities, instructors' abilities, textbooks, environment. The results indicate that the relationship between students' abilities and perceived translation difficulties is strongly positive ($B = 0.779$, $Beta = 0.991$), indicating that learners who perceive their abilities as weaker tend to experience more translation difficulties. The relationship between instructors' abilities and perceived translation difficulties is also strongly positive ($B = 0.735$, $Beta = 0.992$), indicating that learners who perceive their instructors' abilities as weaker tend to experience more translation difficulties. The relationship between textbooks and perceived translation difficulties is strongly positive ($B = 0.824$, $Beta = 0.983$), indicating that learners who perceive the textbooks as inadequate tend to experience more translation difficulties. The relationship between environment and perceived translation difficulties is strongly positive ($B = 0.933$, $Beta = 0.920$), indicating that learners who perceive the learning environment as less supportive tend to experience more translation difficulties. The study's results indicated that all four predictor variables (students' abilities, instructors' abilities, textbooks, and environment) are significant predictors of Yemeni EFL learners' perceived translation difficulties.

Table 6

Residuals Statistics of First Scope

Scope		Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
1	Predicted Value	.7533	3.8704	2.4601	.96262	41
	Residual	-.28253	.28549	.00000	.12721	41
	Std. Predicted Value	-1.773	1.465	.000	1.000	41
	Std. Residual	-2.193	2.216	.000	.987	41
2	Predicted Value	.9939	3.9352	2.4601	.96355	41
	Residual	-.18368	.30608	.00000	.11994	41
	Std. Predicted Value	-1.522	1.531	.000	1.000	41
	Std. Residual	-1.512	2.520	.000	.987	41
3	Predicted Value	1.0697	4.3648	2.4601	.95434	41
	Residual	-.36480	.26904	.00000	.17904	41
	Std. Predicted Value	-1.457	1.996	.000	1.000	41
	Std. Residual	-2.012	1.484	.000	.987	41
	Predicted Value	-.0333	3.3246	2.4601	.89345	41



4	Residual	-.58216	.85833	.00000	.38022	41
	Std. Predicted Value	-2.791	.968	.000	1.000	41
	Std. Residual	-1.512	2.229	.000	.987	41

Table 6 presents the residuals statistics for the four scopes of the study, which investigated the relationship between Yemeni EFL learners' perceptions of translation difficulties and the four predictor variables: students' abilities, instructors' abilities, textbooks, and environment. The study results indicate that students' abilities, instructors' abilities, textbooks, and environment are significant predictors of Yemeni EFL learner' perceived translation difficulties. These predictor variables have strong positive relationships with students' perception of translation difficulties. The regression models explain a large proportion of variance in students' perception of translation difficulties (R-squared values ranging from 84.7% to 98.5%). The factors that influence students' perception of translation difficulties are students' abilities, instructors' abilities, textbooks, and environment. These factors have a significant impact on students' perception of translation difficulties, and understanding these factors can help instructors and educators develop effective strategies to support students in overcoming translation difficulties. The residuals statistics indicated that the models are reasonably accurate, with normally distributed residuals and predicted values that fit the data well. The normally distributed residuals validate the assumptions underlying the regression analysis for all four scopes. The table 6 results indicated that the residuals are normally distributed, with mean close to 0 and std. deviation close to 1. The standardized residuals are within the range of -2 to 2, indicating that the residuals are normally distributed. The predicted values are reasonable, with mean and std. deviation indicating a good fit for all four models, indicating that the regression models are a good representation of the data.

Analysing the results of Study

The results of this study are presented according to the three research questions.

Research Question 1 as the main question in this study stated that: What are the translation difficulties encountered by Yemeni EFL learners when translating from English to Arabic in the Faculty of Education, Tamar University? The results showed that learners face significant difficulties in translating from English to Arabic due to various factors. Based on the results of the study, the translation difficulties encountered by Yemeni EFL learners when translating from English to Arabic in the Faculty of Education, Tamar University, are multifaceted and can be attributed to several factors related to: Their own abilities, lack of vocabulary, inaccurate learning of linguistic skills, and lack of specialist instructors in translation.

As for Instructors' abilities, the results showed that they do not teach learners the linguistic skills required for the translation and principles of translation from English to Arabic and vice versa. With regard to textbooks, the results showed that curriculum for linguistic skills does not include enough practice for translation skills, and textbooks do not include principles of translation from English to Arabic and vice versa. The results about environment showed that there is a lack of practice in the translation process in class, insufficiency of translation courses, and knowledge of translation techniques in the Faculty of Education. These difficulties highlight the need for improvements in the teaching and learning of translation skills, instructor training, textbook development, and environmental support to enhance the translation abilities of Yemeni EFL learners.

Research Question 2: How can learners improve their abilities in the translation process? The study results indicate that learners can improve their translation abilities by focusing on four main areas: developing linguistic and cultural skills, utilizing educational resources and training, practicing translation regularly, and receiving feedback from teachers and mentors. Mastering the linguistic and cultural nuances of both languages is essential for accurate translation. Effective use of educational resources and training



programs can provide learners with the necessary tools and expertise. Regular practice enables learners to apply theoretical knowledge in practical contexts, while constructive feedback offers guidance and support to refine their translation skills. By adopting these strategies, learners can significantly enhance their translation abilities, ultimately becoming more proficient in communicating across languages.

Research Question 3: What solutions can help Yemeni EFL learners overcome translation difficulties? The study results underscore the importance of a multifaceted approach to addressing translation difficulties. This includes providing learners with adequate educational resources and training, support and guidance from teachers and mentors, and opportunities for regular translation practice. Furthermore, fostering collaboration and knowledge sharing among learners can also help build their translation skills. To enhance this process, incorporating technological solutions, such as educational software and translation tools, can provide learners with valuable support in translating from English into Arabic and vice versa. Moreover, developing and implementing a comprehensive translation curriculum, providing instructors with training and resources, and offering learners feedback and assessment can also help learners overcome translation difficulties. By adopting these solutions, Yemeni EFL learners can improve their translation skills, enhance their linguistic and cultural competence, and become more proficient in communicating across languages. The study findings stress the need for adequate educational resources and training, as well as the integration of technology, such as educational software and translation tools, to enhance learners' English-Arabic translation skills.

Summary of Results

This study explored the translation difficulties encountered by Yemeni EFL learners when translating from English to Arabic, revealing significant challenges stemming from various factors, including learners' own abilities, instructors' abilities, textbooks, and environment. The study underscores the crucial role of these factors in hindering or enhancing learners' translation skills. Students' abilities, such as their linguistic and cultural knowledge, play a vital role in their translation proficiency. Instructors' abilities, including their teaching methods and feedback, significantly impact learners' translation skills. Textbooks and educational materials also have a profound impact on learners' translation abilities, as they provide the foundation for language learning. Finally, the environment, including the classroom setting and technological resources, influences learners' opportunities for practice and feedback. To overcome these difficulties, developing linguistic and cultural skills, utilizing educational resources and training, practicing translation regularly, and receiving feedback from teachers and mentors are essential. Furthermore, providing adequate educational resources and training, leveraging technological solutions such as educational software and translation tools, and fostering a supportive learning environment through guidance, collaboration, and knowledge sharing are crucial for empowering learners to improve their translation skills, enhance their linguistic and cultural competence, and become more proficient in communicating across languages. The study also highlights the importance of EFL instructors encouraging students to translate idiomatic expressions, including those with verbs, phrasal verbs, passive voice, compound words, and cultural terms, while promoting direct teaching and explicit learning of idioms. Additionally, the study suggests that e-learners require interactive tools to enhance classroom interaction and address challenges related to instructional materials and instructor support. Ultimately, the study recommends applying translation courses that address cultural differences and consciousness between English and Arabic languages to foster cultural awareness and knowledge in translation.

6. Discussion

The current study aimed to investigate the linguistic, cultural and curriculum-related translation difficulties encountered by the English language learners in the translation process from English into Arabic in the English Language Department, Faculty of



Education, Tamar University, Yemen. The results of the study gained from the questionnaire that included 19 statements showed the factors that cause the difficulties that English language learners face in the translation process from English (SL) into Arabic language (TL). The study sought to put some remedies of the translation problems faced by Yemen EFL learners in the translation process from English (SL) into Arabic language (TL). This study could hopefully lead to have a good practice of teaching and learning process of linguistic skills such as social system, register, semantics, lexicogrammar, phonology and phonetics, syntax which may assist and enrich EFL learners' ability to understand the translation process and help them overcome translation difficulties when translating from English into Arabic.

The factors that cause difficulties for English students in the translation process from English (SL) into Arabic language (TL) in Faculty of Education, related to the students, include lack of linguistic competence in both source and target languages, insufficient knowledge of translation strategies and techniques, inadequate cultural background and awareness, limited exposure to authentic translation materials, poor understanding of English grammar and vocabulary, inability to comprehend complex texts, limited practice in translation, and difficulty in using Arabic language structures and vocabulary. The factors that cause difficulties for English students in the translation process from English (SL) into Arabic language (TL) in Faculty of Education, related to the instructors, include inadequate training and experience in teaching translation, limited knowledge of modern translation theories and methodologies, ineffective teaching methods and assessment techniques, lack of feedback and guidance, and failure to provide students with authentic translation materials and practical exercises. The factors that cause difficulties for English students in the translation process from English (SL) into Arabic language (TL) in Faculty of Education, related to the textbooks, include outdated and irrelevant translation materials, lack of cultural and linguistic authenticity, insufficient practice exercises and activities, poor layout and design, and failure to provide students with accurate and up-to-date translation examples and terminology. The factors that cause difficulties for English students in the translation process from English (SL) into Arabic language (TL) in Faculty of Education, related to the environment, include limited access to technology and translation resources, inadequate library facilities and resources, lack of opportunities for authentic translation practice, insufficient support from faculty administration, and large class sizes that hinder individualized instruction and feedback.

After the execution of the statistical analysis which corresponded to the results of learners' opinions about the factors that cause the difficulties that English learners face in translation process from English (SL) into Arabic language (TL) in the English Language Department, Faculty of Education, Tamar University, the results showed that: Learners cannot translate from English into Arabic language precisely because they do not learn linguistic skills. Learners cannot translate correctly because they do not have specialist instructor to teach them the translation process. Learners cannot translate properly because they do not have much vocabulary. Instructors do not allow for much practice of translation from English into Arabic in the classrooms. Learners cannot translate comfortably because they do not practice many linguistic skills. These results revealed how learners' confidence influences the translation sufficiency skills. Therefore, it is clear that English language learners cannot translate accurately due to the lack of sufficient knowledge of English structure and grammar, and they do not have much vocabulary. Additionally, the learners' misunderstanding of linguistic skills influences the translation process quality. The results of first scope above can be taken as factors that cause translation difficulties among EFL students in the classroom in the English Language Department, Faculty of Education, Tamar University.

The statistical analysis of the study results of learners' opinions about the factors that cause the difficulties among English language learners in the translation process from English (SL) into Arabic language (TL) related to the instructors showed that:



Instructors do not teach learners the linguistic skills required for the translation process. Instructors do not teach learners the translation principles from English into Arabic and vice versa. Instructors do not teach learners the linguistic skills that assist their ability in the translation process from English into Arabic language and vice versa. Instructors do not teach learners the translation skills and do not differentiate between English and Arabic structures in.

The statistical analysis of the results related to curriculum and the textbooks showed that: The Curriculum of linguistic skills does not contain enough practice for translation skills. The translation principles from English into Arabic language and vice versa in the textbooks are not practiced inside the classroom. The linguistic skills in the textbooks do not strengthen the translation skills. Translation skills are not included in the textbooks. There is only one translation course in the English Language Department. So, it can be said that the learners cannot translate as their curriculum of linguistic skills does not contain enough practice for the translation skills and this result can be taken as an indicator for reasons that cause translation difficulties among EFL students related to the textbooks.

The statistical analysis of the results related to English language exercises and methods, the learning and teaching environment showed that: learners do not learn linguistic and translation skills in the language lab. There is an absence of practice of translation process in the classrooms. There is a lack of translation courses and knowledge of translation techniques in the English Language Department, Faculty of Education, Tamar University. Translation is not taught systematically and comprehensively in English Language Department as there is only one introductory translation course taught in the English Language Department and this result can be an indicator for the reasons that cause translation process obstacles among Yemeni EFL learners related to the textbooks and the environment. In discussing the second research question, "How can learners improve their abilities in the translation process?", the study found that learners can enhance their translation abilities through targeted development of linguistic and cultural skills, effective utilization of educational resources and training, regular translation practice, and constructive feedback from teachers and mentors. Indeed, if the students have a solid understanding of the linguistic skills that involve morphological and syntactic aspects, semantic features of collocation and word choice and good practice of the linguistic skills in the teaching and learning process inside and outside the classroom that may improve their abilities in the translation process from English into Arabic language. The learners can improve their abilities in the translation process by understanding knowledge and practice of mother tongue grammar, lexical knowledge of both languages, and linguistic and cultural backgrounds of both languages. The results of this study showed that if the learners do not have knowledge of the cultural and linguistic differences of both Arabic and English languages, there may be some problems and difficulties that English language learners will face during translation process. However, the study also suggested that students can improve their abilities in the translation process by enhancing their linguistic and cultural skills, using educational resources and training effectively, practicing translation regularly, and receiving feedback from teachers and mentors. In discussing the third research question, "What solutions can help Yemeni EFL learners overcome translation difficulties?", the study revealed several key strategies. Some researchers adopted new techniques to find appropriate solutions and eliminate the reasons leading to translation problems faced by English learners. In effect, the English Language Department in the Faculty of Education at Tamar University should pay more attention to use appropriate teaching methodologies of translation skills on various levels like: Adopting novel methodology for teaching translation skills, develop teaching techniques, and design the translation courses in the English Language Department that may equip the learners with efficient translation skills. Ultimately, translation courses should be taught systematically and comprehensively the English Language Department to assist learners understand English language, practice the linguistic skills accurately, and overcome the translation problems that English language learners face in the translation process from



English into Arabic language. Moreover, the study highlighted the need for technological solutions, such as educational software and translation tools, to support students in translating from English into Arabic and vice versa.

7. Conclusion

This study examined the translation difficulties encountered by Yemeni EFL learners when translating from English to Arabic in the Faculty of Education, Tamar University. The findings revealed that learners face significant difficulties due to inadequate teaching methodologies, insufficient linguistic and cultural skills, and limited practice opportunities. The study results showed that learners' inability to translate correctly from English to Arabic stems from the lack of systematic and comprehensive teaching of translation skills. The absence of basic translation courses and specialist instructors, combined with instructors' inadequate teaching methodologies, exacerbate the problem. Furthermore, the study highlighted the need for a more comprehensive approach to teaching translation skills, one that addresses linguistic, cultural, and pedagogical challenges. This can be achieved by developing and implementing a comprehensive translation curriculum, providing instructors with training and resources, offering learners regular practice opportunities and feedback, and utilizing technological solutions to support learner development. Additionally, the study recommends that the English Language Department provide opportunities for learners to engage in peer review and self-assessment, and encourage instructors to use innovative teaching methods that promote learner-centered instruction. By implementing these measures, the English Language Department can better support Yemeni EFL learners in overcoming translation challenges, ultimately enhancing their skills and competencies in an increasingly globalized world. Moreover, the study's findings have implications for language education policy makers, educators, and researchers, highlighting the need for a more nuanced understanding of the complexities of translation and the importance of developing effective teaching methodologies to support learner development.

8. Recommendations

Based on the findings of this study, the following recommendations are made:

1. The English Language Department should develop and implement a comprehensive translation curriculum that addresses the linguistic, cultural, and pedagogical needs of learners.
2. Instructors should receive training on effective teaching methodologies and be provided with resources to support their teaching.
3. Learners should be provided with opportunities to practice translation regularly and receive feedback from instructors.
4. The department should explore the use of technological solutions to support learners in translating from English into Arabic and vice versa.

References

- Akan, M. & Karim, M. (2019). An analysis of Arabic-English translation: Problem and Prospects. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(1), 58-65.
- Al -Zu'bi. I. (2012). *Difficulties that M.A students encounter in translating political expressions from his Majesty King Abdullah's our last best chance*. (Master's Thesis). Middle East University Amman, Jordan.
- Alfadly, H. & Aldeibani, A (2013). An analysis of some linguistic problems in translation between Arabic and English faced by Yemeni majors at Hadramout University. *Journal of Islamic and Human Advanced Research*, 3(1), 15-26.
- Al-Halahmi, M. (2014). Translation quality assessment: A case study of English-Arabic translations. *Journal of Translation*, 10(1), 1-20.
- Ali, S. E. (2007). Problems and prospects of English language teaching in Yemen. *South Asian Language Review*, 17(2), 39-48.



- Amara, A. & Marai, S. (2006). Difficulties encountered by bilingual Arab learners in translating English into Arabic. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(1), 19-32.
- Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. London: Routledge.
- Bell, R. (2000). *Translation and translating*. London: Longman Group.
- Burak, A. (2018). Unique Russian-to-English and English-to-Russian translation pedagogy resource. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(4), 14-16. doi:10.30845/ijll.v5n4p2
- Catford, J. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press. UK.
- Corina, I. (2020). Translation of the realia words (monetary and measurement units) in Ion Creangă's text from Romanian into English. (Conference Paper). *Science and practice: implementation to modern society, Scientific Collection «Interconf»*, 3(39), 818-822.
- Corina, I. (2021). Definition of translation, translation strategy, translation procedure, translation method, translation technique, translation transformation (Conference Paper). *Theory and practice of science: Key aspects, Scientific Collection «Interconf»*, 42, 473-485. DOI 10.51582/interconf.19-20.02.2021.049
- Gadacha, A. (2011). On translatability from English into Arabic: Words and beyond. *Meta: journal des traducteurs/Meta (Translators' Journal)*, 57(1), 36-50. <https://doi.org/10.7202/012992ar>
- Harliani, S. (2019). The world of translation. OKARA: *Journal Bahasa dan Sastra*, 13(1), 121-140. DOI: 10.19105/ojbs.v13i1.2272
- Hassan, B. (2016). English-Arabic translation: Challenges and strategies. *International Journal of Linguistics*, 8(2), 55-72.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. London: Routledge.
- Larson, M. L. (1998). *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. University Press of America.
- Malmkjær, K. (2012). Meaning and translation. In Kirsten Malmkjær, and Kevin Windle (eds), *The Oxford handbook of translation studies*. Oxford Academic. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0009
- Mares, R. (2012). *Cultural difficulties in translation from English into Arabic*. Lecturer, "Dimitrie Cantemir" Christian University: Bucharest. <https://www.aflls.ucdc.ro/en/doc1/6%20CULTURAL%20DIFFICULTIES%20IN%20TRANSLATIONS.pdf>
- Morley, G. D. (1985). *An introduction to systemic grammar*. Macmillan: University of California. <https://g.co/kgs/QJHzs9d>
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation, in C. Schäffner and B. Adab (eds.). *Developing translation competence*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Newmark, P. (1988). *A textbook translation*. Printice Hall.
- Nida, E & Taber. C. (1969). *The theory and practice of translation*. Leiden.
- Nida, E. A. (1964). Principles of correspondence. In L Venuti (Ed.), *The translation studies reader*. Routledge.
- Nida, E. A. (1975). *Componential analysis of meaning*. Belgium: Mouton.
- Rebeca, L., Tirban, N. & Banciu, V. (2012). Translation as a means of communication in a multicultural world. *Journal of Language and Linguistics*, 17(3), 537-554.
- Sahari, Y. & Qassem, M. (2023). Translator trainees performance on Arabic-English promotional materials. *De Gruyter, Open Cultural Studies*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.1515/culture-2022-0184>



Samardali, M., Almomani, M. A & Kitishat, A. R. (2013). An investigation into some pragmatic and cultural problems in translating Arabic implicature into English: A case study of Jaradats HABILAT BISHRA. *Research Journal of Social Science and Management*, 3(3), 161-171.

Wardhaugh, R. (1977). *Introduction to Linguistics*. New York McGraw. Hill book company.



Contents

• Employing Modern Technology in Mathematics Education: Digital Tools Role in Enhancing Understanding and Practical Applications Dr. Mohammed Ali Ahmed Salah Sonah.....	9
• Organizational Agility and Its Relationship to Improving Administrative Performance at the University of Aden Dr. Yasmeen Mohammed Mubarak Baghrib.....	26
• Reading Comprehension Skills Inclusion Levels in the Content of <i>My Beautiful Language</i> Curriculum at the Primary Stage Dr. Saeed Fannas Ali Al-Shahrani.....	64
• The Role of School Administration in Supporting Special Education Programs Afifa Yahya Asiri, Fatima Mar'ei Al-Aadi, Abrar Aaid Al-Buhair, Mona Hassan Al-Omari.....	107
• Obstacles to Implementing Universal Access for Students with Disabilities in Public Education Schools in the Asir Region: Perspectives of Female School Principals Nada Khalid Abu Ajamah, Qiblah Yahya Al-Shahri, Fawziyah Mohammed Aziz, Thaniyah Sadi Al-Mutairi.....	127
• Effectiveness of an Enrichment Program Based on Bruner's Narrative Theory in Developing Creative Thinking Skills among Gifted Third-Grade Intermediate Students Salman Bin Abdulaziz Al-Humaidah.....	151
• Electronic Governance Implementation Reality in Yemeni Public Universities in Light of Competitive Advantage Hanan Mohammed Abdullah Al-Shami.....	190
• Obstacles to Implementing Organizational Citizenship Behavior in Community Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia Mashaal Saleh Al-Batah, Sarah Abdullah Al-Hussein, Dr. Hessa Saad Al-Arifi.....	220
• Ethics of Faculty Members at Saba Region University During the Yemeni Conflict: An Evaluative Study in Light of International Standards for Educational Ethics Dr. Yahia Mohsen Mohammed Al-Yarimi, Dr. Badour Abdullah Ali Al-Mawari.....	243
• A Proposed Framework for Activating the Delphi Method in Enhancing Social Services Dr. Hassana Abdulrahman Al-Sinad.....	278
• Foreign Loanwords Translated in <i>Lisān al-'Arab</i> : A Statistical and Etymological Study Dr. A'idah Saeed Al-Başalah.....	314
• Linguistic Guidance of the Quran Recitation Modes Unique to Nafea' Al-Madani in the First Third of the Holy Quran: An Inductive, Descriptive, and Analytical Study Dr. Ali Ali Hussein Ghazwan.....	363
• The Uses of the Word "Wayl" (Woe) in the Holy Quran: An Analytical Study Dr. Faez Qaid Ayed Al-Ruwaili.....	391
• "Days" in the Holy Qur'an: A Foundational and Descriptive Study Dr. Masha'il Sa'd Al-Hoqbani.....	418
• Rational Premises and their Application Limits in the Prophetic Tradition (Sunnah) Dr. Abdul Latif Hassan Al-Zumaili.....	433
• Jurisprudential notices in Al-Zarkashi's <i>Commentary</i> on Al-Kharqi's <i>Mukhtasar</i> : An analytical study of issues in purification and Zakat Dr. Suhair Abdulrahman Al-Hulaybi.....	467
• Caution in the Noble Quran: A Study of Contexts and Interpretive Dimensions Dr. Hassan Mohammed Hassan Al-Muallimi.....	503
• Misunderstood Religiosity: Manifestations, Causes, Effects, and Remedies Dr. Saleh Bin Sarhan Al-Qurashi.....	523

• A Descriptive Study of those attributed with <i>Al-Siddiqiyah</i> name (Prophets and their first and foremost believers in and truth followers) in the Holy Quran Dr. Nabil Muhammad Mar'i Saeed.....	550
• Chains of Transmission of Non-Canonical Quran (Reading) Recitation Modes: A Concise Study Dr. Mona Muhammad Ali Bin Ahmad Haddad.....	574
• Impairment of Invalid Reasoning: An Applied Foundational Study of Imam Ibn Hagar's Book <i>Fath al-Bari</i> (d. 852 AH) Dr. Saeed Naser Ahmed Al Sarih.....	609
• Imam Al-Nesae's Methodology in Resolving Discrepancies in the Wording of Hadiths Dr. Naif Muhammad Fannies Al-Qahtani.....	625
• <i>Ta'meer Al-Wuqoot Bisma'a Ma Qeel Fi Dua Al-Qunoot</i> (Utilizing Time in Listening to What is Said in the Qunut Supplication): An Inspective Study Dr. Musa'ed Abd Al-Rahman Ali Al Jabir Al-Qahtani.....	638
• Safety and Security of Kaaba the Sacred Mosque in Mecca and Its Impact on Its Visitors Dr. Awad Hassan Ali Al-Wadi'i.....	679
• Women's Attire in the Maliki Jurisprudential School Dr. Nadiyah Abdulrahman Abdullah Al-Asbali Al-Shahri.....	691
• "Contextual Indication Renders Questioning Unnecessary" Maxim and Its Applications in Financial Transactions and Personal Status Matters Halima Muhammad Suhail Al-Rashdi.....	709
• Objective of Preserving Life in Relation to Family Security Dr. Mohammed Miftah Yaish Al-Fahmi.....	723
• Electronic Trials in Civil and Criminal Cases via Video Communication Technology: An Applied Study at the West Thamar Primary Court Khalid Abdullah Al-Sayqal.....	745
• Exploitation and Its Impact on Contracts in the Saudi Civil Transactions System Dr. Mansour Ahmed Mohammed Salih, Dr. Ghazi Fahd Ghazi Al-Muzaini.....	763
• Moral Penalties in Criminal Cases and their Applications in Criminal Courts in the Kingdom of Saudi Arabia Dr. Ali Musa Ali Faqihi.....	788
• The Tombstones of Imam Al-Mu'ayyad Billah and His Son Imad al-Din in the Village of Al-Husn: An Artistic Study Dr. Salah Ahmed Salah Al-Kawmani.....	804
• World Heritage Sites in Danger in Northwestern Syria: The High Mountain Park No. (6) Dr. Anas Ahmad Haj Zeidan.....	829
• Qala't Sem'an between 2011 and 2024 CE: History, Damages, Violations, and Protection Projects Abdussalam Al-Hamou.....	853
• Tax Exemptions in Yemen during the Rasulid State Era (626–858 AH/1229–1454 CE) Dr. Ali Abdulkarim Muhammad Barakat.....	875
• Logistic Preparation in Islamic Military through the Conquests of Iraq and Syria Dr. Bakri Omar Rahmah Haj Hussein, Mohammed bin Omar Al-Maqati.....	894
• The Yemen-India Commercial Relations during the Period (3rd Century BC- 1ST Century AD) Dr. Mogalli Hamood Al-Raeini.....	907
• Forms of Violence against Women in the Novel <i>A Land without Jasmine</i> Nada Ezzadeen Al-Osime.....	920
• Translation Difficulties Encountered by Yemeni EFL Learners in the Faculty of Education, Thamar University Ahmed Kaid Thabet Alshokhada, Ameen Ali Mohammed Algamal.....	938

- 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, Tamar 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. 2)

June: 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. Atef Abdulaziz Moawadh (Egypt)
Prof. Ahmed Siraj (Morocco)	Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah (Yemen)
Prof. Ahmed Mutaheer Aqbat (Yemen)	Prof. Abdulhakeem Shaif Mohammed (Yemen)
Prof. Bajash Sarhan Al-Mikhlaifi (Saudi Arabia)	Prof. Abdullah Saeed Al-Gaidi (Yemen)
Tawfeek Mohammed (South Africa) Prof.	Prof. Ali Saeed Saif (Yemen)
Prof. Al-Haj Mousa Awni (Morocco)	Prof. Fadhl Abdullah Al-Rubai'i (Yemen)
Prof. Husain Abdullah Al-Amri (Yemen)	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 Motamed Meghed (Egypt)
Prof. Sajida Taha Mohammed Al-Fahdawi (Iraq)	Prof. Mohammed Mohammed Al-Rafeeq (Yemen)
Prof. Sefyan Othman Al-Makrami (Yemen)	Prof. Muneer Adbulgaleel Al-Areqi (Yemen)
Prof. Aref Ahmed Al-Mikhlaifi (Saudi Arabia)	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. Esam H. Wasel (Yemen)
Dr. Hasan Mohamed Al-Muallimi (Yemen)	Prof. Abdullah Abdulsalam Al-Hadad (Saudi Arabia)	Dr. Fahd Mohammed Al-Dhelei (Yemen)
Dr.Sarmad Jassem Al- Khazraji (Iraq)	Prof. Abdulhakim Abdulhak saifaddin (Qatar)	Prof. Gadah Mohamed Abdelrahim (Egypt)
Prof.Abdulkareem Ismail Zbiba(Yemen)	Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)	Dr. Nouman Ahmed Seed (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**

Organizational Agility and Its Relationship to Improving Administrative Performance
at the University of Aden

Reading Comprehension Skills Inclusion Levels in the Content of My Beautiful Language
Curriculum at the Primary Stage

The Role of School Administration in Supporting Special Education Programs

Electronic Governance Implementation Reality in Yemeni Public Universities in Light of
Competitive Advantage

A Proposed Framework for Activating the Delphi Method in Enhancing Social Services

Volume.13 Issue. 2