ISSN:2617-4294

المجلة العلمية لكلية التربية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية - جامعة ذمار

- تحضير أكسيد الجرافين النانوي واختزاله بمستخلص طبيعي لاستخدامه حافزا ضوئيا في تنقية المياه الملوثة بصبغة الملثيت الخضراء
- أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلمي الصفوف الأولية بكلية التربية -جامعة ذمار
- تأثير نوع التغذية التكميلية على بناء طوائف نحل العسل اليمني Apis mellifera jementica
- سلوك المخاطرة وعلاقته بالاندفاعية لدى طلبة كلية التربية - جامعة صنعاء
- ما وراء الصورة النمطية: دراسة نقدية لتصوير العرب في الأعمال الأدبية الغربية والأمريكية

المجلة العلمية لكلية التربية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

المجلة العلمية لكلية التربية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تعنى بالدراسات والبحوث الإنسانية والعلمية المختلفة - تصدر عن كلية التربية - جامعة ذمار

الإشراف العام:
أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:
أ.د. أحمد عبدالله الدميني

مدير التحرير:
أ.د. أحمد مسعد الهادي

المحررون:

أ.م.د. عتيق محمد جبران العرامي	أ.م.د وليد أحمد عبد الرب
أ.م.د. إبراهيم ناصر صالح القيسي	أ.م.د. زيد محمد فضائل
أ.م.د. أحمد علي مصلح مزروع	أ.م.د. عبدالله علي الأرياني
أ.م.د. زيد أحمد ناصر الهدور	أ.م.د. فؤاد محمد زايد
أ.م.د. مصطفى علي الحاج	أ.م.د. عبدالله صالح الكوماني
أ.م.د.عادل قائد علي الإرياني	

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
د. علي حفظ الله محمد	د. أمين علي الجمال

الهيئة الاستشارية:

أ.د. عبدالكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)
أ.د. عبدالكافي عبدالفتاح الرفاعي (اليمن)
أ.د. منتهى عبده الزهراء محسن (العراق)
أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن)
أ.د. محمد أحمد الجلال (اليمن)
أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. محمد حسين المعافا (اليمن)
أ.د. أحمد علي محمد الأكوع (اليمن)
أ.د. حمود محسن المليكي (اليمن)
أ.د. عادل رسمي حماد (مصر)
أ.د. أحمد سيف حيدر (السعودية)
أ.د. طالب ياسين محمود الخفاجي (الامارات)
أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)
أ.د. عبدالقادر صالح أبو بكر الحبشي (اليمن)
أ.د. سامي أمين مكرد العريقي (اليمن)

الإخراج الفني

محمد محمد علي سبيع

جميع البحوث تعبر عن آراء أصحابها،
ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

تنشر البحوث وفقا لشروط رخصة المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار © 2006 by كلية التربية International 4.0 Attribution under licensed is التي تسمح بالنسخ والتوزيع والنقل بأي شكل من الأشكال شريطة نسبة النص إلى صاحبه مع بيان التعديلات التي أجريت عليه

المجلة العلمية لكلية التربية

تعنى بالدراسات والبحوث الإنسانية والعلمية المختلفة

تصدر عن كلية التربية

جامعة ذمار

الجمهورية اليمنية

المجلد(14)

العدد(1)

2025

الترقيم الدولي:

(ISSN: 2617-4294)

(DOI: 10.60037)

الترقيم المحلي:

2006/129

قواعد النشر

المجلة العلمية لكلية التربية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تصدر عن كلية التربية، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأكاديمية الأصيلة باللغتين العربية والإنجليزية في شتى ميادين العلوم الإنسانية والعلمية داخل اليمن وخارجها.
- ترسل البحوث باسم رئيس التحرير أو مدير تحرير المجلة، على الإيميل الآتي:E-mail journal_sei_edu2006@tu.edu.ye
- الآراء الواردة في البحوث والدراسات والمقالات المنشورة تعبر عن رأي كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة، والباحث مسؤول مسؤولية كاملة عن الأمانة العلمية.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر، على نحو سري، على محكمين من التخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم، وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون من ملاحظات، ويمنح الباحث (إفادة قبول نشر) بعد إتمام ملاحظات المحكمين، واعتمادها من قبل رئيس التحرير ومدير التحرير.
- لا تلتزم المجلة بإعادة رسوم التحكيم سواء قبل البحث أم لم يقبل.
- ترسل المجلة نسخة إلكترونية إلى الباحث من العدد الذي صدر فيه بحثه المنشور.
- يراعى أن يكون البحث خاليًا من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والطباعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها ووفقا لنظام APA الإصدار السابع، والبحث باللغة العربية يكتب بخط Sakkal Majalla بحجم (14) Bold، وتكتب العناوين بخط Sakkal Majalla بحجم (16) Bold فيما البحث باللغة الإنجليزية يكتب بخط Time New Roman بحجم (13) Bold، وتكتب العناوين بحجم (14) Bold وبهوامش حجم الواحد منها (2.5 سم يمين ويسار وأعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة، وأن تكون واضحة ومختصرة، تستخدم الأرقام العربية 1، 2 ، 3 ..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- ان يلتزم الباحث بالتوثيق تبعا ل نظام APA7 في المراجع العربية تماما كما في المراجع الأجنبية في المتن والقائمة .

- يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى في الصفحة الأولى من البحث.
- يجب أن لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (200) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية والعكس.
- يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة بما في ذلك الأشكال، والرسوم والمراجع والجداول والملاحق.
- يدفع الباحثون من داخل اليمن مبلغ (30000) ريال أجور النشر والتحكيم وفي حالة الصفحات الزائدة تحسب الصفحة (1000) ريال، ويدفع الباحثون من خارج اليمن مبلغ (150) دولارا أجور النشر، وفي حالة الصفحات الزائدة تحسب الصفحة (5) دولار أو ما يعادلها بالريال اليمني.
- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني.
- يقدم الباحث تعهدًا موقعًا منه، ومن جميع الباحثين المشاركين -إن وجدوا- يفيد بأن البحث لم سيبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى.
- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.
- تعمل هيئة التحرير في المجلة على ترتيب الأبحاث المنشورة ضمن العدد الواحد وفقًا لمعايير فنية.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/edu

- **المراسلات على العنوان البريدي والإلكتروني الآتي:** journal_sei_edu2006@tu.edu.ye

عنوان المجلة:

كلية التربية – جامعة ذمار – ص ب: (87246) ت: (06509121 - 06509132) فاكس: (06509556).

Faculty of Education, Thamar University - P.O.Box: (06509121 - 06509132) Fax: (06509556).

http://tu.edu.ye/faculty/education / - E-mail: journal_sei_edu2006@tu.edu.ye

المحتويات

تحضير أكسيد الجرافين النانوي واختزاله بمستخلص طبيعي لاستخدامه حافزًا ضوئيًا في تنقية المياه الملوثة بصبغة الملشيت الخضراء	9	مراد قاسم الجنيد، د. وليد عبدالرب، د. محمد علي ضيف الله ، د. أحمد الخلقي، د. فارس العستوت، أ. وليد الغابري، أ. عائشة الميثالي، أ. نجوى الخضر، أ. شيماء قطران
أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلمي الصفوف الأولية بكلية التربية - جامعة ذمار	30	حسين علي الذري
تأثير نوع التغذية التكميلية على بناء طوائف نحل العسل اليمني *Apis mellifera jementica*	65	خالد سعيد عقلان ناصر
سلوك المخاطرة وعلاقته بالاندفاعية لدى طلبة كلية التربية - جامعة صنعاء	76	سبأ ناصر علي الكميم
درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار	96	عبدالكريم محمد علي الموشكي
درجة استخدام التقنيات المساعدة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة	119	سارة لويفي الحربي – ريم الحسين كبش- نرمين نبيل السمان – ريسة مشبب آل قضيع
تجميد النطف حكمه وآثاره – دراسة فقهية تأصيلية	149	يوسف بن عتيق بن مسفر العتيق الدوسري
مدرسة التفسير بالأندلس - مناهجها - وأبرز مفسريها	162	محمد بن علي بن منصور فرحان
الأحاديث التي نص عليها الخطابي في كتابه معالم السنن على أنها أصول في أبوابها جمعًا ودراسة	198	موسى بن عبد الغني الشيخ
الفتوى والأمن الفكري (العلاقة والأثر)	220	عبد المجيد بن محمد بن عبد الرحمن العساكر
ما وراء الصوره النمطية: دراسة نقدية لتصوير العرب في الأعمال الأدبية الغربية والأمريكية	258	أحمد قايد ثابت الشخظة

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
المجلة العلمية لكلية التربية
The Scientific Journal of the Faculty of Education
الصفحات: 9- 29

تحضير أكسيد الجرافين النانوي واختزاله بمستخلص طبيعي لاستخدامه حافزًا ضوئيًا في تنقية المياه الملوثة بصبغة الملشيت الخضراء

Preparation of nano-graphene oxide and its reduction via a natural extract for its application as a photocatalyst in purifying water contaminated by malachite green dye

د. مراد قاسم الجنيد1*، د. وليد عبدالرب1*، د. محمد علي ضيف الله 2، د. أحمد الخلقي3، د. فارس العستوت4، أ. وليد الغابري1، أ. عائشة الميثالي1، أ. نجوى الخضر1، أ. شيماء قطران1

Murad Q.A AL-Gunaid[1*], Waled A. Ahmed[1*], Mohammed A. H. Dhaif-Allah[2], Ahmed. A. Qaid[3], Fares H. Al-Ostoot[4], Waleed A. Al-Ghaberi[1], Aisha Al-Mithali[1], Najwa Al-Khidr[1], Shaima Qutran[1].

[1] قسم الكيمياء - كيمياء صناعية - كلية التربية - جامعة ذمار- اليمن [2] قسم الزراعي -علوم بيئة تربة ومياه - كلية الزراعة - جامعة ذمار- اليمن [3] قسم الكيمياء -عضوية فلزية - كلية العلوم التطبيقية - جامعة ذمار- اليمن [4] قسم الكيمياء -عضوية حيوية - كلية التربية والعلوم - رداع - جامعة البيضاء- اليمن

waled.abdulrab@tu.edu.ye muradal-gunaid@tu.edu.ye

تاريخ الاستلام: 2025/04 /18 تاريخ القبول: 2025/05 /10 تاريخ النشر: 2025/06/30

ملخص

تم تحضير أكسيد الجرافين النانوي (GO) من مادة مستهلكة (أقلام الرصاص) باستخدام طريقة هيومر الكيميائية المعدلة، حيث تم استخدام حمض الفوسفوريك بديلا لنترات الصوديوم، وأكسيد الجرافين النانوي المحضر، وتم اختزاله لاحقًا باستخدام محلولين منفصلين لكل من مستخلص نبات الكركدية، ومستخلص الشاي الأسود كمستخلصين طبيعيين لتحويل أكسيد الجرافين النانوي إلى الجرافين المختزل الأسود (RGO). وقد أظهر كلا المستخلصين فاعلية عالية مع أفضلية لمستخلص الشاي باختزال أكسيد الجرافين إلى الجرافين المختزل وبزمن قصير يقدر بـ 20 دقيقة. وتم تطعيم كلا من أكسيدي الجرافين والمختزل في مادة بوليمرية (بولي ميثيل ميثاأكريليت PMMA) عديمة الذوبان في الماء لتحضير أفلام غشائية بوليمرية نانوية صلبة لتقييم فاعليتها في العمل كمحفزات ضوئية تحت أشعة الشمس لتحليل صبغة الملشيت الخضراء التي تعد أحد ملوثات المياه والتربة الزراعية. فأظهرت النتائج فاعلية عالية لفيلم أكسيد الجرافين المدمج في البوليمر في تحليل الصبغة وإزالتها من الماء تحت تأثير أشعة الشمس وبزمن يقدر بـ 60 دقيقة، في حين أن أكسيد الجرافين المختزل المدمج في البوليمر حلَّلَ الصبغة بزمن يقدر بـ 120 دقيقة. فأظهرت النتائج إمكانية إعادة استخدام الفيلم نفسه لأكسيد الجرافين المدمج في البوليمر للمرة الثانية في تحليل محلول جديد للصبغة وبكفاءة عالية نسبيًا.

الكلمات المفتاحية: أكسيد الجرافين، الجرافين المختزل، بولي ميثيل ميثاأكريليت، المحفّز الضوئي، الملشيت الخضراء.

Abstract

Nanoscale graphene oxide (GO) was synthesized from waste materials, specifically pencils, utilizing a modified Hummer chemical method. In this process, phosphoric acid was used as a substitute for sodium nitrate. The resulting GO was then reduced using separate solutions of hibiscus extract and black tea extract, both of which served as natural reducing agents to convert GO into black reduced graphene (RGO). Both extracts demonstrated high activity, with the tea extract showing superior performance in reducing graphene oxide to reduced graphene in just 20 minutes. Both graphene oxide and reduced graphene were doped onto a water-insoluble polymer (PMMA) to fabricate solid polymeric nanocomposite films. These films were then evaluated for their effectiveness as photocatalysts under sunlight in degrading malachite green dye as a pollutant found in agricultural water and soil. The results showed that the polymer-incorporated graphene oxide film is highly efficient in removing dye from water when exposed to sunlight, completing the process in just 60 minutes. In contrast, polymer-incorporated reduced graphene oxide took 120 minutes to achieve similar results. Additionally, the polymer-incorporated graphene oxide film can be reused effectively to degrade a new dye solution, maintaining its high efficiency.

Keywords: graphene oxide, reduced graphene, polymethyl methacrylate, photocatalyst, malachite green.

الجنيد م. ق & ،.عبدالرب و. (2025). تحضير أكسيد الجرافين النانوي واختزاله بمستخلص طبيعي لاستخدامه حافزًا ضوئيًا في تنقية المياه الملوثة بصبغة الملشيت الخضراء. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار*، 14(1) 9 – 29.

DOI:https://doi.org/10.60037/edu.v14i1.2678

مقدمة:

الجرافيت هو أحد أشكال الكاربون المتبلور شبه المعدنية ذات الشكل البلوري سداسي الأوجه، وهو أكثر استقرارا من بين أشكال الكاربون في الظروف القياسية، وله كثافة منخفضة، ورخيص الثمن، ويستخدم في تصنيع أقلام الرصاص. ويعد الجرافيت مادة متعددة الطبقات، وله تركيب مستوي وذراته متآصره تسهم بثلاثة إلكترونات تكافؤية في حين يبقى الإلكترون الرابع حُرًا؛ وهو ما يفسر التوصيلية الكهربائية العالية له، فيكون التآزر بين طبقات الجرافيت من نوع قوي، فأندر فلز الضعيفة التي تجعل من السهل فصلا بين طبقاته (Abbas L. et.al 2024). ويمتاز الجرافيت بخصائص ميكانيكية وكهربائية وحرارية وهيكلية جيدة (Skoda M., et.al 2014)؛ ولذلك يستخدم الجرافيت بكثرة في الصناعات المعتمدة على تكنولوجيا النانو، حيث يستخدم لإنتاج أكسيد الجرافين النانوي (Graphene Oxide GO) وأكسيد الجرافين المختزل (Reduced Graphene Oxide RGO). ويعد الجرافين النانوي أحد أصناف النانو كربون ثنائية الأبعاد بشكل هيدروكربون متعدد الحلقات، وله شفافية وصلادة، وتوصيلية كهربائية عالية، حيث تكون توصيليته أفضل من النحاس، وكما أنه ذو مساحة سطحية كبيرة، وخصائص ميكانيكية وحرارية جيدة، ويعد أقوى من الحديد المقاوم للصدأ بـ 100 مرة تقريبًا، مما يجعله من أقوى المواد المكتشفة (Novoselov K.S., et.al 2012). وبسبب شفافيته العالية تم استخدامه في صناعة شاشات اللمس، وأجهزة الاستشعار، وتخزين الطاقة وتحويلها (Chen K., et.al 2015) و(Chen K., et.al 2016).

وقد تم إنتاج الجرافين لأول مره عام 2004 م من خلال عملية التقشير الكيميائي لإنتاج طبقة واحدة، أو عددًا أقل من طبقات الجرافين (Hidayah N. S., et.al 2017). وللجرافين ميزة مهمة تتمثل في عدم وجود المعادن السامة في تركيبته. فتم التوسع مؤخرًا في استخدامات الجرافين النانوي بشكل كبير وبخاصة في أقطاب البطاريات، أو مواد في التطبيقات التي تعتمد على خاصية التألق الضوئي، أو مواد مازة للملوثات، أو مواد للتصوير الطبي الحيوي، أو متراكبات حاملة للأدوية وغيرها (Hidayah N. S., et.al 2017) و(Shan C., et.al 2009). ويعد أكسيد الجرافين النانوي GO الصورة المؤكسدة للجرافين، وهو مركب كيميائي نانوي كربوني يحتوي على عدد كبير من التراكيب الأكسجينية المتعددة مثل: الإيبوكسيدات، ومجاميع الهيدروكسيل والكربونيل والكربوكسيل المترابطة على سطح طبقات الهيكل الكربوني حيث يكون عدد الطبقات الكربونية في أكسيد الجرافين أقل مما في الجرافين، ويتم الحصول على أكسيد الجرافين النانوي (GO) من الجرافيت الاعتيادي بطريقة هيومر الكيميائية المعدلة وعدد من الطرق الأخرى (Avouris P., et.al 2012) و(Kim J., et.al 2012) و(Zhu Y., et.al 2010).

وتعتمد طريقة هيومر الكيميائية المعدلة لإنتاج أكسيد الجرافين على معاملة الجرافيت الاعتيادي بمحلول حامض الكبريتيك وحمض الفوسفوريك بنسب محددة، وإضافة نترات الصوديوم وبرمنغنات البوتاسيوم وجميع هذه المواد هي مواد مؤكسدة قوية يجب التعامل معها بحذر شديد، وتتم العملية عند

درجات حرارية منخفضة مع التحريك المستمر وترك الخليط لمدة 3 أيام لتحقيق درجة عالية من الأكسدة. ليمكننا تحويل أكسيد الجرافين النانوي إلى الشكل المختزل (RGO) باستخدام عدد من المواد الكيميائية مثل: حمض الإسكوربك (Velasco-Soto M. A., et.al 2015). ويتكون أكسيد الجرافين المختزل من طبقة رقيقة من أكسيد الجرافين فتقل، أو تختزل فيه عدد المجاميع الأكسيجينية، وله موصلية معتدلة كما أنه جيد الاستخدام في عدد من التطبيقات الإلكترونية (Ahmed A. et al 2023). حاليًا.

كما يتم اختزال أكسيد الجرافين للحصول على أكسيد الجرافين المختزل (RGO) بمجموعة واسعة من المواد الطبيعية النباتية كالأوراق والسيقان والجذور والبذور باعتبارها مواد صديقة للبيئة ولا تستخدم فيها المواد الكيمائية السامة، ومن أمثلتها أوراق وقشور البرتقال المحتوية على حامض الإسكوربيك، وبذور الحلبة، وقشور الموز، ونبات الكركدية، والشاي الأخضر وغيرها (Prasad N. S., et.al 2023). وقد تم مؤخرًا استخدام الجرافين النانوي ومشتقاته محفزات ضوئية صناعية لمعالجة وتنقية المياه والهواء من التلوث، حيث إن المحفز الصناعي هو مركب مؤكسد قوي جدًا يعمل على كسر روابط المواد العضوية السامة (مثل الأصباغ) والبكتيريا عند تعرضه لضوء الشمس، أو الضوء العادي، ويحول الأصباغ أو الملوثات إلى ثاني أكسيد الكربون وماء (Rana K., et.al 2024) و(Stephen, et.al 2022).

وقد أوضح (Liao R., et.al 2011) بأن استخدام بولي فينول الشاي لاختزال أكسيد الجرافين يعطي كفاءة عالية لعملية الاختزال. كما أكد (Vatandost E., et.al 2020)، بانخفاض أو نقصان واضح وكبير في عدد المجموعات الوظيفية الأكسجينية من سطح أكسيد الجرافين عند معاملته بمستخلص الشاي وإن عملية الاختزال تمت بكفاءة عالية.

في حين أفادت (Shashikala B. S, et.al 2021)، بأن استخدام مادة نانوية هجينة بأكسيدي البزموث مع الصوديوم $NaBiO_2$ NPs وتطعيمها، أو دمجها في بوليمر البولي كربونات الكاره للماء تعمل كحافز ضوئي فاعل تحت تأثير أشعة الشمس، وفي عدة أطوال موجية تغطي المنطقة المرئية وفوق البنفسجية؛ إذ أظهر الحافز كفاءة عالية في تنقية الماء من مادة عضوية ملوثة مثل: صبغة الملثيت الخضراء بحدود 96%. وإن إيجاد بدائل من مواد مستهلكة ورخيصة ومتوافرة لتحضير مواد نانوية متقدمة ذات استخدامات متعددة، تعد أحد أهم التحديات التي تواجه الباحثين في المراكز البحثية والصناعية التي يجب تجاوزها بشكل مستمر لإيجاد تطبيقات صناعية جديدة مثل معالجة تلوث المياه بالأصباغ العضوية التي تعد مشكلة إضافية تم التركيز عليها ضمن هذا البحث.

ومن خلال هذا البحث تم التركيز على تحضير أكسيد الجرافين النانوي من أكسدة جرافيت الأقلام الرصاص كمادة مستهلكة عبر تحوير طريقة هيومر الكيميائية باستخدام مواد بديلة متاحة بالإضافة إلى استخدام المستخلص المائي للشاي الأسود أو الكركدية كمواد خضراء صديقة للبيئة وغير سامة لاختزال أكسيد الجرافين النانوي للحصول على أكسيد الجرافين المختزل. وإضافة إلى ذلك، تم تحضير حافزًا ضوئيًا

صلب من (النانو كربون المطعم في بوليمرPMMA) واختبار مدى فاعليته في تنقية الماء من صبغة الملشيت الخضراء العضوية الملوثة تحت تأثير أشعة الشمس.

الجزء العملي:

المواد الكيميائية المستخدمة:

أقلام رصاص نوع (HB) مصدر للجرافيت (محلي)، حمض الكبريتيك المركز97%، حمض الفوسفوريك المركز85%، حمض الهيدروكلوريك المركز37%، داي كلورو ميثان، صبغة الملشيت الخضراء (شركة ميرك الألمانية). برمنجنات البوتاسيوم (هاي ميديا الهندية)، بيروكسيد الهيدروجين 32% (بي دي إتش الألمانية)، بولي ميثيل ميثاأكريليت (وزن جزيئي 360 الف، الدرتش الألمانية). ماء مقطر (الوليد للمستلزمات - محلي). مسحوق الشاي الأسود (شاي تجاري – الكبوس - محلي)، أوراق نبات الكركدية المجفف (محلي).

الأجهزة المستخدمة:

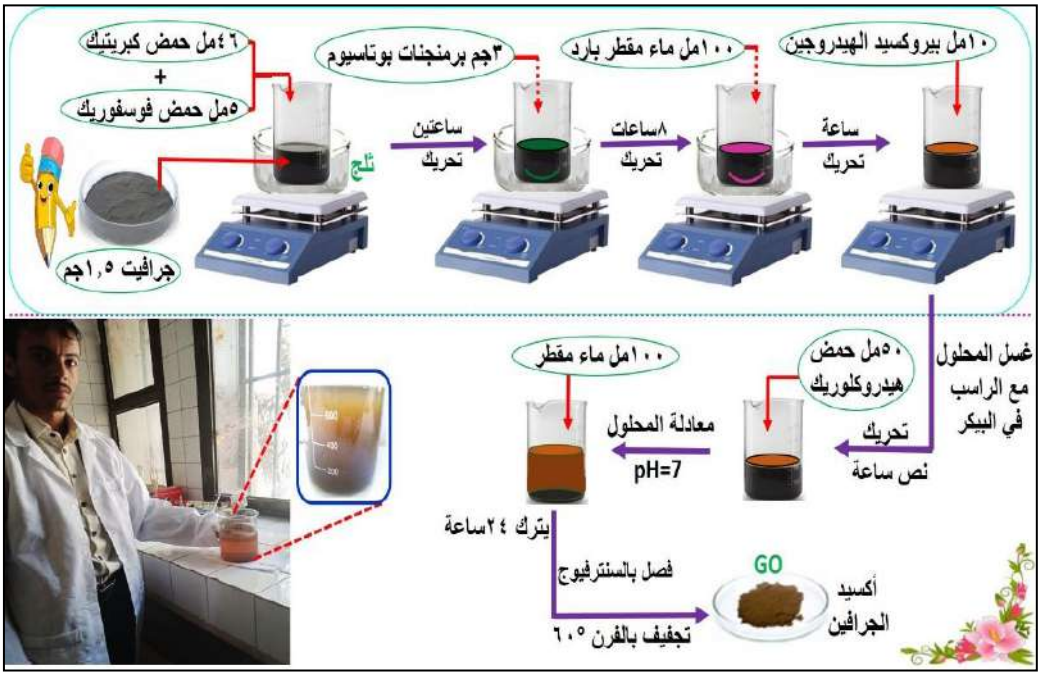
مسخن ومقلب مغناطيسي (وايز ستر- إم إس إتش 20أ - ألماني)، فرن تجفيف (ميمرت - ألماني)، جهاز الطرد المركزي (إس-8-بيكو- ألماني)، جهاز مطياف الأشعة المرئية وفوق البنفسجية (جنوى-6705 - بريطاني)، وجميع هذه الأجهزة تم استخدامها في معمل قسم الكيمياء - كلية التربية - جامعة ذمار (اليمن). جهازي المسح الإلكتروني الدقيق إس إي أم (جي أول - أي تي 300 إل في - ياباني) وجهاز تشتيت أشعة إكس (بروتو - إكس أر دي بنش توب - ياباني) تم قياس العينات في مركز القياسات (أي أو إي سنتر – ميسور- الهند).

تحضير أكسيد الجرافين النانوي من جرافيت الأقلام الرصاص:

تم تحضير أكسيد الجرافين من مادة جرافيت الأقلام الرصاص المستهلكة والمطحونة جيدا باستخدام طريقة هيومر الكيميائية المعدلة (Sontara K. B., et.al 2012). ويتم إضافة 46 مل من حامض الكبريتيك المركز و5مل من حامض الفوسفوريك إلى بيكر زجاجي سعة 1000مل، ثم يوضع البيكر في وعاء مملوء بالثلج ويوضع الوعاء مع البيكر على جهاز المقلب المغناطيسي للتحريك والمزج. ويستمر المزج لمدة نصف ساعة ثم يتم إضافة 1.5غم من مسحوق الجرافيت الناعم المتحصل عليه (من الأقلام الرصاص) مع التحريك المستمر. بعد ساعتين يتم إضافة 3 جم برمنجنات البوتاسيوم تدريجيا؛ فنلحظ تحول سطح المحلول إلى اللون الأخضر الداكن ويستمر التحريك الهادئ باستخدام محرك مغناطيسي من 8-24 ساعة على الأقل لإتمام عملية الأكسدة لسطح الجرافين.

وبعد ذلك يتم إضافة 50مل ماء مقطر بارد بالتدريج وبهدوء وبحذر على دفعات صغيرة مع التحريك المستمر لمدة نصف ساعة، ثم يتم إضافة 50 مل أخرى ماء مقطر على دفعتين للمحلول، ويستمر التحريك لمدة نصف ساعة أخرى. فنلحظ تغير لون سطح المحلول إلى لون بنفسجي غامق فيما بقية المحلول يميل إلى

اللون الأسود الداكن. ثم يتم إضافة 10مل بيروكسيد الهيدروجين بشكل بطيء وتحريك لمدة نصف ساعة فيتغير لون سطح المحلول إلى البني الداكن ويترك الراسب ذو اللون البني الغامق ليركد كما هو موضح في الشكل (1). فيدل تكون الراسب ذو اللون البني الغامق على تكوين أكسيد الجرافين. ثم يغسل راسب أكسيد الجرافين داخل البيكر بإضافة 50 مل حمض الهيدروكلوريك والتحريك لمدة نصف ساعة ويليه إضافة 100 مل ماء مقطر لاستمرار الغسل وتخفيف الحمض أو معادلة الوسط؛ فنلحظ تغير لون المحلول إلى اللون الأخضر الداكن المائل للون البني. ويترك المحلول لليوم التالي ليركد راسب أكسيد الجرافين ذو اللون البني الداكن مرة أخرى فيما يتحول لون المحلول إلى ما بين الأصفر والبني كما موضح في الشكل (1).

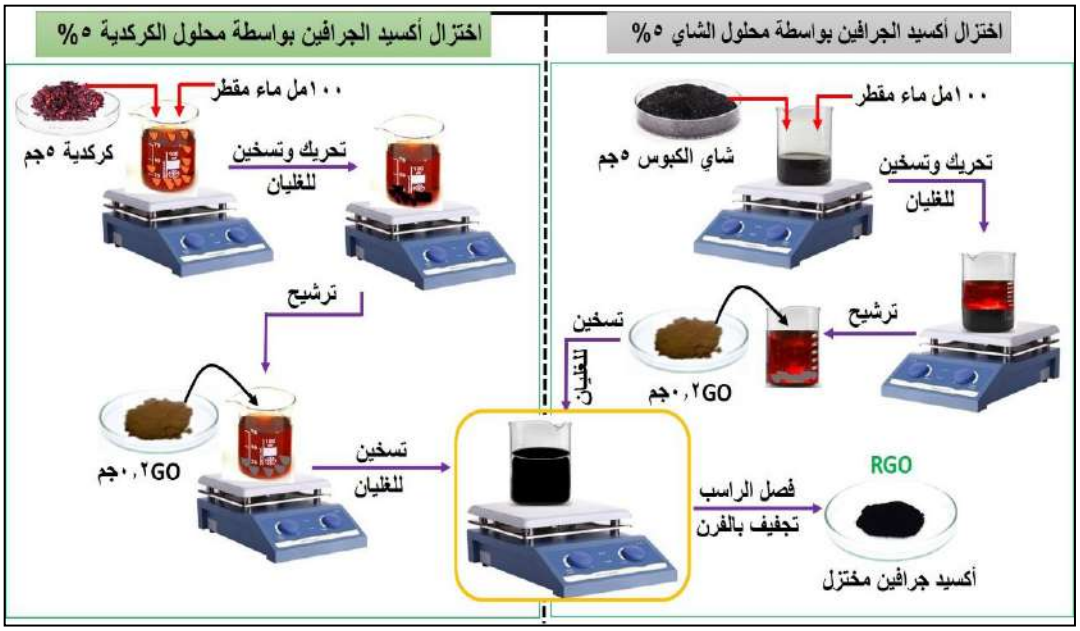


الشكل (1) خطوات تحضير أكسيد الجرافين النانوي بطريقة هيومر الكيميائية المعدلة

وأخيرا يتم الترشيح وغسل الراسب على ورقة الترشيح بالماء المقطر عدة مرات، ويفصل أكسيد الجرافين باستخدام جهاز الطرد المركزي عند6000 دورة بالدقيقة لعدة مرات، ومن ثم يغسل بالإيثانول ويوضع في طبق بتري زجاج ويغطى بغطاء زجاجي، ويجفف تحت أشعة الشمس لمدة 4-6 ساعات. ثم يجمع الراسب الجاف ويوضع بالفرن لمدة بين 4-6 ساعات في الفرن عند درجة حرارة لا تتجاوز 60°م. ثم يحفظ الراسب ذو اللون الداكن داخل أنبوبة لحفظ العينات لحين استخدامه في خطوات لاحقة.

تحضير مستخلصي الشاي الأسود والكركدية:

يتم تحضير مستخلصي الشاي الأسود والكركدية بالخطوات السابقة نفسها، كلٌّ منهما على حدة مع إجراء بعض التحوير (Ahmed A. M., et.al 2017).



الشكل (2) تحضير مستخلصي الشاي والكركدية وتحضير أكسيد الجرافين المختزل الأسود

تتلخص العملية بوزن 5غم من مسحوق الشاي الأسود (شاي تجاري - الكبوس) ويضاف له 100مل من الماء المقطر، ثم يسخن لمدة نصف ساعة إلى حين وصوله إلى درجة الغليان. وبعد الانتهاء من عملية التسخين يترك ليبرد ثم يتم الترشيح بورق الترشيح، ويتم أخذ الراشح الأحمر للشاي، ويتم إكمال الحجم إلى 100 مل ماء مقطر ويحفظ في علبة بلاستيكية لحفظ العينات مغلقة بإحكام، ويُعتمد محلولا بتركيز 5% لغرض استخدامه في اختزال أكسيد الجرافين. وتتم إعادة الخطوات السابقة نفسها، ولكن باستخدام أوراق الكركدية بدلا عن الشاي وبالمقادير نفسها. والشكل (2) يوضح خطوات تحضير مستخلصي الشاي والكركدية وخطوات اختزال أكسيد الجرافين للحصول على أكسيد الجرافين المختزل ذي اللون الأسود.

تحضير أكسيد الجرافين المختزل ذو اللون الأسود:

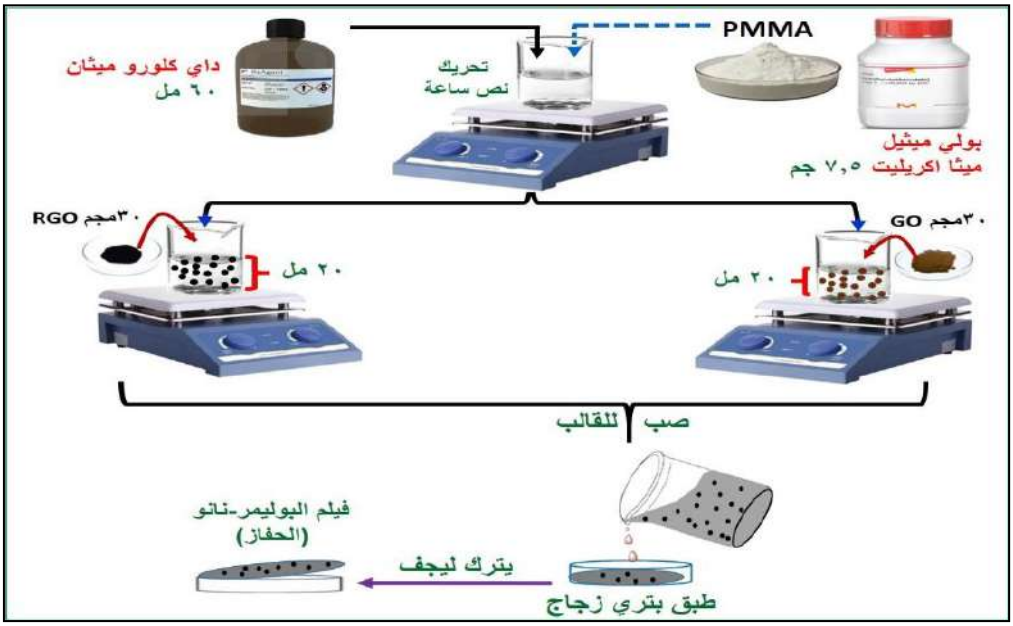
تم تحضير أكسيد الجرافين المختزل الأسود باختزال أكسيد الجرافين البني الداكن (المحضر سابقا) بواسطة مستخلصي (راشحي) الشاي والكركدية، كلٌّ منهما على حدة (Ahmed A. M., et.al 2017) و (Yan

W.2011 ,et.al)، وبحسب الشكل (2). وتتلخص عملية الاختزال بوضع 0.2 جم من أكسيد الجرافين في البيكر ويضاف إليه 50 مل من الراشح الأحمر للشاي بتركيز 5% ثم يتم تسخينه إلى درجة الغليان فيتحول لون المحلول ولون أكسيد الجرافين البني الداكن إلى اللون الأسود القاتم خلال 20دقيقة. وهذا يدل على تكوين أكسيد الجرافين المختزل RGO ثم يتم الترشيح وغسل الراسب بالماء المقطر عدة مرات، ويليه فصل الراسب بالطرد المركزي وتجفيفه (كما تم ذكره سابقا في تجفيف أكسيد الجرافين). ويتم تكرار العملية نفسها بالاختزال السابق، ولكن باستخدام محلول الكركدية (Chu H., et.al 2014)، حيث يتحول لون المحلول ولون أكسيد الجرافين البني الداكن إلى اللون الأسود القاتم وبزمن أكبر يقدر بـ 30دقيقة. وبمقارنة لون راسب أكسيد الجرافين المختزل الناتج بكلا الحالتين، فوجدنا أن لون الراسب أسود في كلا الحالتين مما يدل على أن الاختزال تم بكفاءة عالية، وأدى إلى النتيجة نفسها مع اختلاف نسبي في زمن الاختزال، ووجود أفضلية نسبيه لمستخلص الشاي في الاختزال بشكل أسرع. والناتج متوافق مع ما تم نشره سابقا في الأدبيات (Ahmed A. M., et.al 2017) و (Yan W.2011 ,et.al) و(Chu H., et.al 2014)؛ ولذلك تم خلط الراسب الناتج لأكسيد الجرافين المختزل الأسود في كلا الحالتين بعد التجفيف وطحنه طحنًا ناعمًا، وتجميعه وحفظه لاستخدامه لاحقًا.

تحضير فيلم الحافز الضوئي (بوليمر-نانو كربون) بطريقة الصب:

يتم تحضير أفلام الحافز الضوئي الصلب المتكون من البوليمر المطعم بشكل منفصل بكل من جسيمات النانو بطريقة الصب (Abdullah M.A., et.al 2018) و(Gayitri H. M., et.al 2020) و(Shashikala B.S., et.al 2021) و(Murad Q.A., et.al 2023a). فيتم أخذ 20مل من مذيب داي كلورو ميثان ووضعه في بيكر زجاجي ويتم إضافة 2.5جم من بوليمر بولي ميثيل ميثاأكريليت (عديم الذوبان في الماء) تدرجيا للمذيب مع تغطية رأس البيكر بورق القصدير لمنع تبخر المذيب. ويتم التحريك المستمر على المحرك المغناطيسي لمدة 30-60 دقيقة حتى الذوبان الكامل للبوليمر؛ فيصبح محلول البوليمر شفافًا بالكامل. ويتم إضافة30مجم من أكسيد الجرافين (المحضر سابقًا) لمحلول البوليمر مع التحريك لمدة 5 دقائق، ثم يتم صب الخليط في قالب (طبق بتري زجاج) ويترك الخليط ليجف بدرجة حرارة الغرفة ونحصل على فيلم الحافز الصلب. وتكرر العملية السابقة نفسها كاملة لتحضير فيلم حافز البوليمر بولي ميثيل ميثاأكريليت مع أكسيد الجرافين المختزل الأسود.

الشكل (3) يوضح خطوات تحضير الحافز الضوئي (بوليمر- نانو كربون) بطريقة الصب.



الشكل (3) خطوات تحضير الحافز الضوئي (بوليمر- نانو كربون) باستخدام طريقة الصب

تحضير محلول صبغة الملشيت الخضراء:

يتم تحضير محلول الصبغة بحسب الخطوات الموضحة بالشكل (4)، حيث تم أخذ 0.9ملغم من صبغة الملشيت الخضراء ووضعها في دورق حجمه سعة 100مل مزود بغطاء، ويتم إذابة الصبغة تدرجيا بالماء المقطر مع التحريك والرج المستمر لضمان الذوبان الكامل للصبغة، ثم يتم إكمال الحجم بالماء المقطر إلى 100 مل (Shashikala B.S., et.al 2022) و(Alkanad K., et.al 2021). فنلحظ تحول لون محلول صبغة الملشيت للون الأزرق الفاتح بعد إذابتها في الماء عند التركيز المحدد أعلاه.

خطوات التحلل الضوئي للصبغة بالحافز:

يوضح الشكل (5) خطوات التحلل الضوئي للصبغة باستخدام الحافز الضوئي (بوليمر- نانوكربون) في الظلام (داخل المعمل بعيدًا عن أشعة الشمس)، وتحت أشعة الشمس تم أخذ قطعة صغيرة من فيلم حافز (البوليمر-أكسيد الجرافين) بمقياس (1×1سم) وإضافته إلى بيكر زجاجي صغير سعة 50 مل يحتوي على 30 مل من محلول صبغة الملشيت الخضراء (المحضرة سابقا). ويتم استخدام المحرك المغناطيسي لتحريك محلول الصبغة مع قطعة الحافز في المعمل بعيدا عن أشعة الشمس (بالظلام) لمدة 15-30 دقيقة (حتى تصل جزيئات الصبغة في المحلول لحالة اتزان ديناميكي مع الحافز، حيث يحدث امتصاص لعدد من جزيئات الصبغة على سطح الحافز).

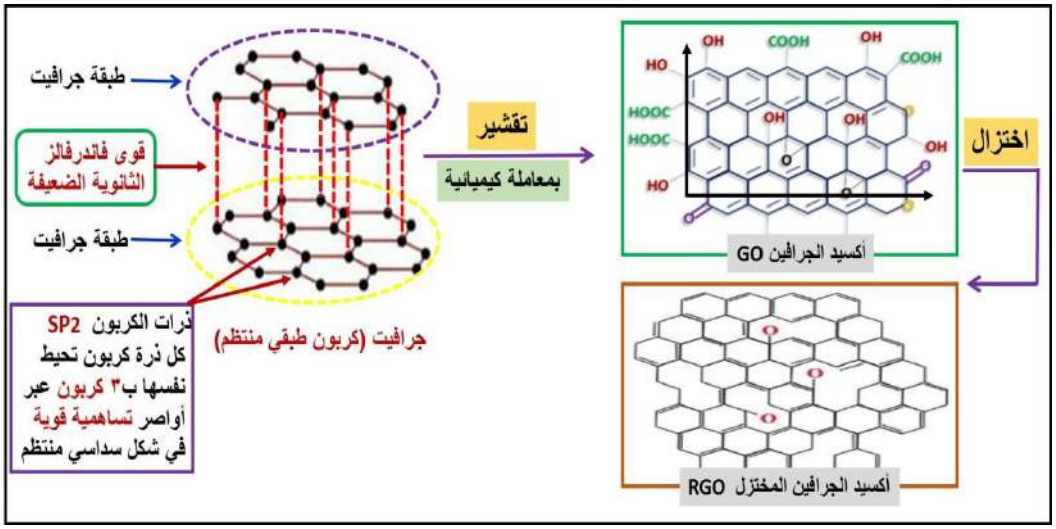
المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
The Scientific Journal of the Faculty of Education

الشكل (5) تحضير المحلول الأزرق لصبغة الملشيت الخضراء وطريقة عمل التحلل الضوئي باستخدام الحافز الضوئي (بوليمر- نانو كربون)

يتم أخذ عينة من المحلول وتقاس الامتصاصية بعد 15 دقيقة من التحريك، ثم عند اكتمال 30 دقيقة من التحريك للصبغة مع الحافز بالظلام. ينقل جهاز التحريك بعد ذلك مع البيكر المحتوي على محلول الصبغة مع الحافز إلى خارج المعمل تحت أشعة الشمس المباشرة (ويجب أن تصل أشعة الشمس بشكل مباشر للبيكر الزجاجي وللمحلول). ويستمر التحريك المستمر تحت أشعة الشمس إلى أن نصل إلى 45 دقيقة، ثم نأخذ عينة من المحلول وتقاس الامتصاصية. ويتم الاستمرار بالتحريك للمحلول على الجهاز تحت أشعة الشمس إلى أن يختفي لون محلول الصبغة الأزرق ويتحول إلى اللون الشفاف فيدل على تحلل الصبغة بالحافز بتأثير أشعة الشمس. ويسجل الزمن الذي تم عنده انتهاء تحلل الصبغة، وتؤخذ عينة من المحلول وتقاس الامتصاصية لها. ويتم استخراج فيلم الحافز من داخل المحلول، ويغسل بالماء المقطر لإزالة أي آثار للصبغة ويترك ليجف ثم يعاد استخدامه مرة أخرى لتحليل محلول جديد للصبغة، وبالخطوات السابقة نفسها، وتسجل الامتصاصية وزمن انتهاء التحلل لتقييم مدى كفاءته بتحليل محلول جديد للصبغة.

وتكرر العملية السابقة نفسها، ولكن باستخدام حافز (البوليمر- أكسيد الجرافين المختزل الأسود) وتسجل الامتصاصية عند زمن 15و30 و45 دقيقة وعند انتهاء تحلل الصبغة.

يوضح الشكل (6) مخطط توضيحي للاختلاف التركيبي بين كل من الجرافيت الاعتيادي وأكسيد الجرافين النانوي وأكسيد الجرافين المختزل.



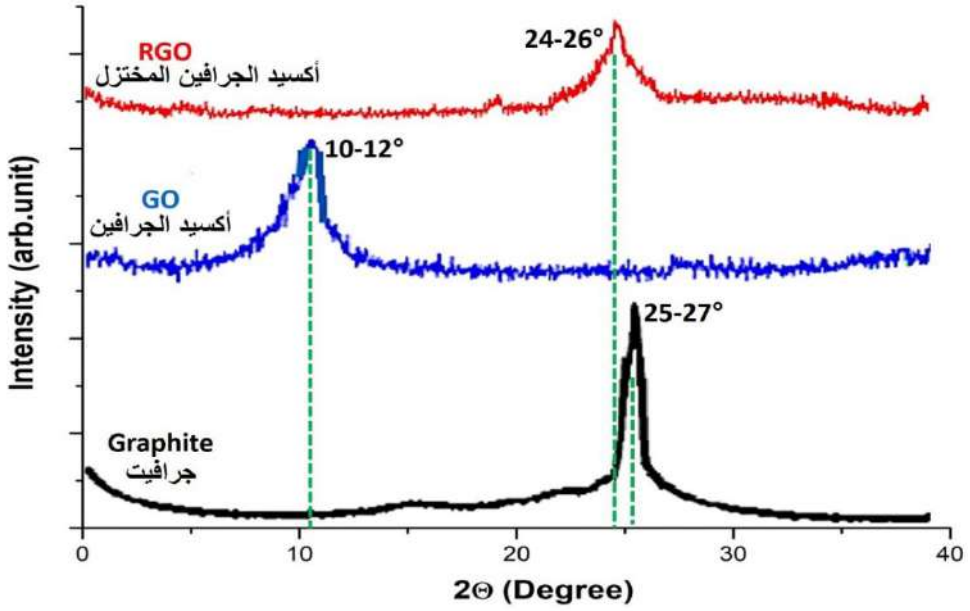
الشكل (6) مخطط توضيحي للاختلاف التركيبي بين كل من الجرافيت الاعتيادي وأكسيد الجرافين النانوي وأكسيد الجرافين المختزل.

النتائج والمناقشة:

البنية التركيبية والتحليل للعينات:

يوضح الشكل (7) طيف حيود الأشعة السينية XRD لكل من الجرافيت وأكسيد الجرافين النانوي، وأكسيد الجرافين المختزل الأسود. ومن الشكل (7)، يظهر للجرافيت قمة حادة مميزة له عند (2θ =25-27°) وتعزى هذه القمة إلى المسافات البينية بين طبقات الكربون المترتبة والمكونة للجرافيت. في حين أن هذه القمة تزاح نحو درجة أقل بين (2θ =10-12°) في أكسيد الجرافين النانوي، كما تعزى للتراكيب الأكسيجينية على سطح طبقات الكربون، وتسبب تجاذبات أكبر بين الطبقات الكربونية فتقل المسافات البينية بينها، وهذا ما يفسر إزاحة القمة نحو قيمة أقل. في حين تظهر هذه القمة عند درجة أعلى في أكسيد الجرافين المختزل (2θ=24-26°) حيث يقل عدد التراكيب الأكسجينية المرتبطة بسطحه الكربوني، ويصبح تركيب أكسيد الجرافين المختزل مشابه إلى حد ما للسطح الكربوني للجرافيت (Majumder P., et.al 2022). وتظهر القمة المميزة لأكسيد الجرافين المختزل بالقرب من المنطقة المميزة للجرافيت الاعتيادي، وتتوافق هذه النتائج مع ما تم نشره في أبحاث أخرى (Fatema T.J., et.al 2014).

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
The Scientific Journal of the Faculty of Education



الشكل (7) التركيب البلوري من قياس أشعة XRD للجرافيت وأكسيد الجرافين وأكسيد الجرافين المختزل.

من جهة أخرى، تم استخدام معادلة ديباي شرر Sherrer-Debye لحساب الحجم البلوري لجسيمات كل من أكسيد الجرافين وأكسيد الجرافين المختزل حسب الآتي:

$$D = \frac{K \times a}{\beta \, Cos\, \theta} \qquad (1)$$

حيث إن: D حجم الحبيبة البلوري، a الطول الموجي للأشعة السنية، وتكون قيمته 1.5408 أنجستروم، K ثابت ويمثل عامل الشكل عديم الوحدات، ويعتمد على شكل البلورة وغالبا ما تكون قيمته 0.9، B عرض الحزمة عند متوسط الارتفاع الأعظم (FWHM)، θ زاوية براغ للانحراف لأعلى حزمة.

والجدول (1) يوضح معدل الحجم المحسوب لجسيمات المواد النانوية حسب ما يلي:

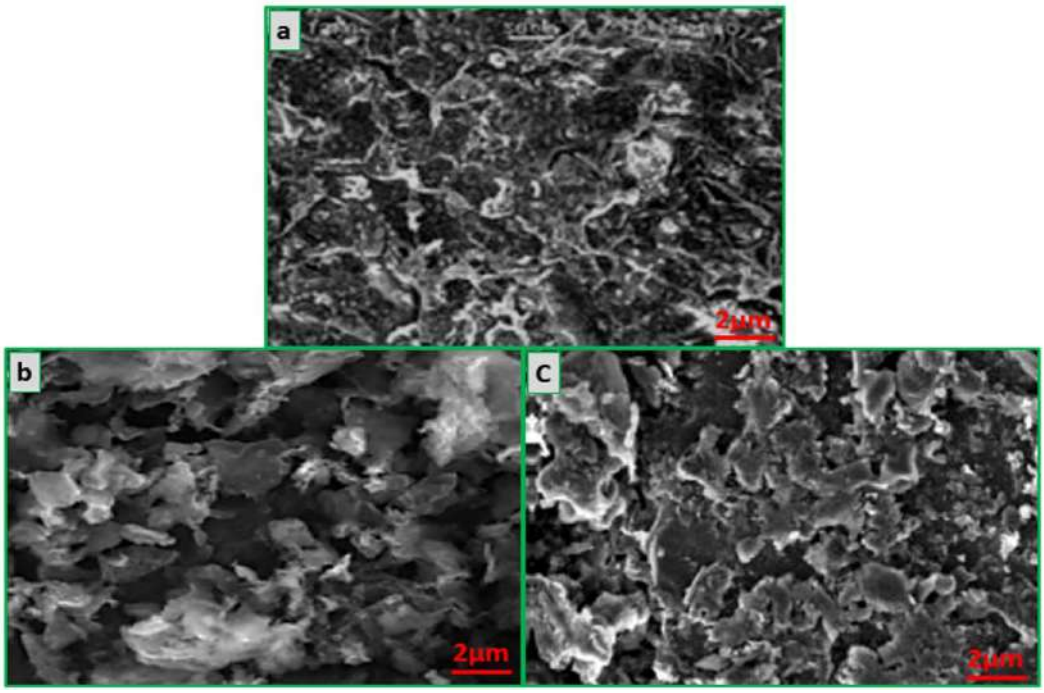
جدول (1) يوضح معدل حجم الجسيمات النانوية المحسوبة.

المادة	الزاوية $2\theta°$	حجم الحبيبات	D (nm)
أكسيد الجر افين	10.37	11.55	
أكسيد الجر افين المختزل	25.16	36.35	

يتضح من الجدول أن الحجم البلوري لأكسيد الجرافين يقع ضمن المقياس النانوي، وبحجم أقل من الحجم البلوري لأكسيد الجرافين المختزل، ويعود السبب إلى وجود التراكيب الأكسجينية بشكل أعلى في

أكسيد الجرافين حيث تكون محشورة بين الصفائح الكربونية، مما يؤدي إلى ربط الصفائح بتداخلات ثنائية القطب والأواصر الهيدروجينية، وهذا يقلل المسافة البينية الفاصلة بين الطبقات، وبالنتيجة يؤدي إلى تناقص حجمها البلوري، وعند اختزال الأكسيد تتناقص المجموعات الوظيفية الحاوية على الأكسجين مما يؤدي إلى تباعد وانتشار الجسيمات البلورية للجرافين المختزل، وبالنتيجة يزداد حجمها البلوري.

يظهر من الشكل (8) صور التركيب الدقيق بجهاز الماسح الإلكتروني SEM لكل من الجرافيت وأكسيد الجرافين النانوي، وأكسيد الجرافين المختزل الأسود. ومن الشكل (8(a))، تظهر صورة التركيب الدقيق للجرافيت الاعتيادي بأنه يتكون من طبقات سميكة وممتدة، والمسافة بين الطبقات متباعدة بشكل واسع حيث تمتد في ثلاثي الأبعاد وبمواقع متباعدة. بينما في الشكل (8(b))، نلحظ وجود الطبقات بشكل قشور والمسافات البينية متقاربة بينها حيث تبدو متلاصقة في بعض الطبقات، وتتجمع مع بعضها بسبب زيادة المساحة السطحية والفعالية العالية لسطح طبقات النانو مقارنة بالجرافيت الاعتيادي ذي الحجم الكبير.

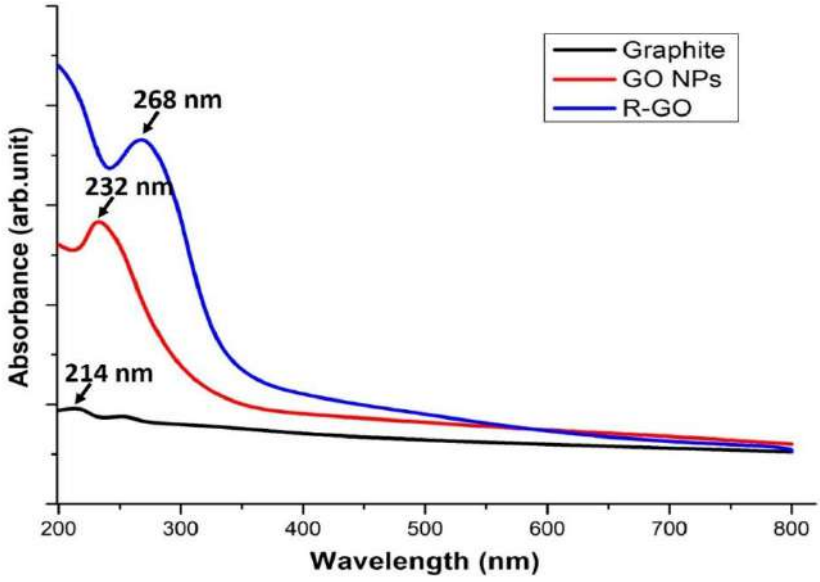


الشكل (8) صور التركيب الدقيق SEM لكل من (a) الجرافيت، (b) أكسيد الجرافين النانوي و(c) أكسيد الجرافين المختزل الأسود.

إن وجود الطبقات بشكل قشور في تركيب أكسيد الجرافين النانوي يدل على نجاح عملية التحضير بطريقة هيومر الكيميائية المعدلة في تقشير طبقات جرافيت الأقلام الرصاص للحصول على أكسيد الجرافين النانوي ذي الحجم الصغير، وهو ما يتفق مع حسابات الحجم في قياسات أشعة XRD. وفي الشكل (8(C))، تظهر طبقات أكسيد الجرافين المختزل المستوية بشكل قشور، ولكنها أقل تجمعًا مع بعضها حيث تتباعد وتمتد بشكل أوسع من أكسيد الجرافين النانوي، وهذا بسبب التناقص الكبير في عدد التراكيب الأكسجينية من سطحها (نتيجة اختزالها بمستخلص الشاي والكركدية) مما يجعلها تتباعد نوعًا ما عن المسافات البينية بين طبقات أكسيد الجرافين المختزل. وتتطابق هذه النتائج مع ما تم نشره في الأدبيات البحثية (Siburian R., et.al 2018) و(Ji˘rí˘cková A., et.al 2022).

السلوك الضوئي وفاعلية المحفزات الضوئية بتحليل صبغة الملشيت:

يوضح الشكل (9) طيف الامتصاص للأشعة المرئية، وفوق البنفسجية (UV-Vis) لكل من أكسيد الجرافين النانوي، وأكسيد الجرافين المختزل الأسود؛ إذ تختلف حساسية الامتصاص للطيف الضوئي من قبل ذرات الكربون بحسب نوع تهجينها SP^2 أو SP^3. ويظهر من الشكل (9) إن الجرافيت الاعتيادي له قمة امتصاص منخفضة الشدة عند طول موجي بحدود 214نانومتر، حيث يكون له تهجين SP^2 وتتكون الآصرة الرابعة من نوع قوي فأندر فلز الثانوية؛ إذ تسبب تكدس طبقات الهيكل الكربوني وترابط فيما بينها، وقد يعزى ذلك إلى انخفاض قمة الامتصاص للجرافيت الاعتيادي.

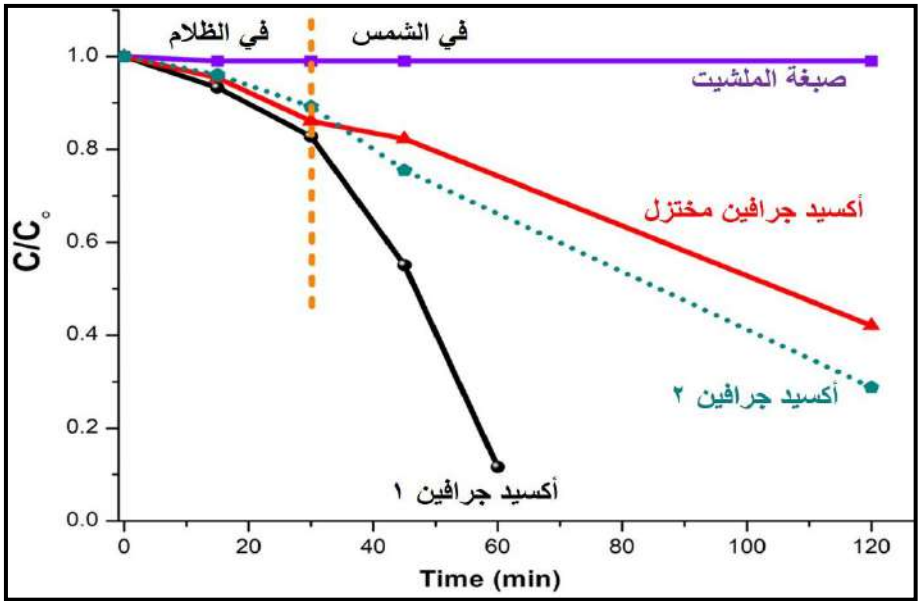


الشكل (9) طيف الامتصاص الضوئي لكل من الجرافيت، وأكسيد الجرافين النانوي، وأكسيد الجرافين المختزل الأسود.

في حين إن قمة طيف الامتصاص المميزة لأكسيد الجرافين النانوي تظهر عند طول موجي أعلى من الجرافيت الاعتيادي بحدود 232 نانومتر، وتعزى زيادة التهجين SP^2 إلى التراكيب الأكسجينية وللأواصر المزدوجة في الهيكل الكربوني لأكسيد الجرافين النانوي، وهو متوافق مع قمة طيف الامتصاص لأكسيد الجرافين الذي تم نشره في الأدبيات البحثية (Hidayah N. S., et.al 2017) و(Li D., et.al 2008).

كما تزاح هذه القمة إزاحة حمراء بعد الاختزال نحو طول موجي أعلى عند 268نانومترلأكسيد الجرافين المختزل التي تعزى إلى كثافة الانتقالات الإلكترونية $\pi \rightarrow \pi^*$ للأواصر بين ذرات الكربون ذات التهجين SP^2 ولانتظام الطبقات الكربونية للهيكل الكربوني في أكسيد الجرافين المختزل (Russo C., et.al 2012). وهذه الإزاحة الحمراء لقمة الامتصاص متوافقة مع قمة طيف الامتصاص لأكسيد الجرافين المختزل الذي تم نشره (Soltani T., et.al 2016).

ويمثل الشكل (10) فاعلية المحفزات المحضرة والمطعمة في حاضن بوليمري بتحليل محلول صبغة الملشيت الخضراء في الظلام وتحت تأثير أشعة الشمس، حيث تم تسجيل قيم الامتصاصية مباشرة للعينات المأخوذة عند الطول الموجي للصبغة النقية 614 نانومتر. كما تم أخذ النسبة بين امتصاصية العينات (محلول الصبغة المعرضة للحافز) وامتصاصية الصبغة النقية الملشيت الخضراء (محلول الصبغة بدون حافز) بعد كل فتره زمنية بحسب الموضح في الشكل (10) والجدول (2).



الشكل (10) تناقص الامتصاصية وتركيز الصبغة مع الزمن بعد تعرضها للحافز في الظلام وتحت أشعة الشمس.

من نتائج البيانات في الشكل (10) والجدول (2) نلحظ أن التناقص في امتصاصية، أو تركيز الصبغة عند تعرضها للحافز في الظلام يكون بطيئًا؛ إذ ماتزال قيم التركيز للصبغة بعد 30،15 دقيقة عالية نسبيًا ونسبة التناقص لا تتجاوز20%. في حين أن التعرض لأشعة الشمس يتناقص في تركيز الصبغة بشكل أكبر مما يدل على أن فاعلية الحافز تحت أشعة الشمس تكون عالية؛ إذ يتم إثارة الحافز وتسريع عملية التحلل لمحلول الصبغة، وبالتالي تنخفض الامتصاصية والتركيز في المحلول بصورة أكبر ويصل التحلل إلى حوالي 88% في زمن قصير بلغ 60 دقيقة عند استخدام الحافز المكون من أكسيد الجرافين-1 المطعم في بوليمر PMMA في حين إن الحافز المحتوي على أكسيد الجرافين المختزل المطعم في بوليمرPMMA استغرق وقتًا أطول نسبيًا بلغ 120 دقيقة، وهو الزمن نفسه الذي استغرقه الفيلم المعاد استخدامه لأكسيد الجرافين-2 المطعم في بوليمرPMMA لتحليل محلولا جديدًا من صبغة الملشيت.

جدول (2) يوضح النسبة بين امتصاصية العينات (الصبغة المعرضة للحافز) إلى امتصاصية الصبغة النقية (بدون حافز)

رقم	اسم المادة	امتصاصية (المادة/الصبغة) = تركيز(المادة/الصبغة) A/Ao = C/Co				زمن انتهاء التحلل (دقيقة)
		الامتصاصية (في الظلام)		الامتصاصية (في الشمس)		
		بعد 15د	بعد 30د	بعد 45د	عند انتهاء التحلل	
1	صبغة الملشيت	1	1	1	1	-
2	أكسيد الجر افين1 + PMMA	0.933	0.828	0.551	0.116	60
3	أكسيد الجر افين المختزل + PMMA	0.954	0.861	0.823	0.421	120
	(إعادة استخدام فيلم أكسيد الجر افين الحافزللمرة الثانية لتحليل محلول جديد للصبغة)					
4	أكسيد الجر افين2 + PMMA	0.961	0.892	0.755	0.288	120

أكسيد الجرافين (1) هو فيلم الحافز الضوئي (بوليمر مع أكسيد الجرافين) المستخدم لأول مره لتحليل محلول الصبغة.

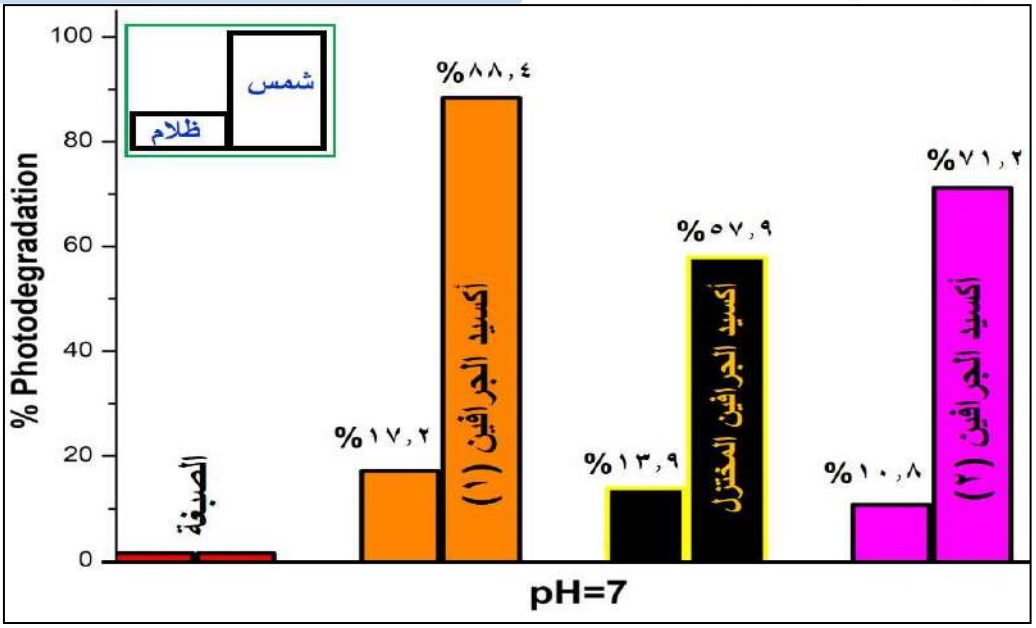
أكسيد الجرافين (2) هو فيلم الحافز الضوئي (بوليمر مع أكسيد الجرافين) المعاد استخدامه للمرة الثانية لتحليل محلولا جديدا للصبغة.

وبالإضافة إلى ذلك، تم حساب النسبة المئوية لتحلل الصبغة بفعل الحافز في الظلام (امتصاص) وتحت أشعة الشمس (تحلل ضوئي) في وسط متعادل، وجمعت البيانات في الجدول (3) كما تم تمثيله بالشكل (11). من البيانات في الجدول (3) وكذلك الشكل (11) فنلحظ أن نسبة التحلل للصبغة بعد تعرضها لحافز أكسيد الجرافين-1 المطعم في بوليمرPMMA المستخدم لأول مرة يكون عاليًا وذا كفاءة في تحليل الصبغة بصورة أسرع ونسبة أعلى مقارنة بكل من حافز أكسيد الجرافين المختزل المطعم في بوليمر PMMAأو عند إعادة استخدام حافز أكسيد الجرافين للمرة الثانية لتحليل محلولا جديدا للصبغة.

وهذا يعود إلى أن حافز أكسيد الجرافين يحتوي على مجاميع أكسيجينية تحمل أزواجًا إلكترونية حرة يسهل إثارتها بأشعة الشمس فتولّد إلكترونات تنتقل للمستوى المثار، وتقوم بتحويل الأكسجين المذاب في الماء إلى الأكسجين الذري النشط جدًا الذي يقوم بمهاجمة جزيئات الصبغة وتكسيرها وتحويلها إلى ثاني أكسيد الكربون وماء. وبالمقابل، فإن الإلكترون المثار يترك خلفه فجوة موجبة تقوم بتحويل الأكسجين في مستوى التكافؤ إلى جذر الهيدروكسيد النشط جدًا الذي بدوره يقوم بتكسير الصبغة وتحويلها إلى ثاني أكسيد الكربون وماء. وإن اختزال أكسيد الجرافين وتحويله لأكسيد الجرافين المختزل يخفض المجاميع الأكسجينية على سطح الكربون النانوي، وهذا يقلل من الفاعلية الضوئية لأكسيد الجرافين المختزل تحت ضوء الشمس ويبقى فقط عامل الامتصاص لسطح الكربون (Khan F., et.al 2020) و(Sha M. S., et.al 2024) و(Murad Q.A., et.al 2023b) .

جدول (3) النسبة المئوية لتحلل الصبغة بالحافز الضوئي في وسط متعادل

رقم	اسم المادة	النسبة المئوية لتحلل الصبغة بالحافز % = 100 – (A/Ao x 100)			
		النسبة المئوية للتحلل % (في الظلام)		النسبة المئوية للتحلل % (في الشمس)	
		بعد 15د	بعد 30د	بعد 45د	عند انتهاء التحلل
1	صبغة الملثيت	صفر	صفر	صفر	صفر
2	أكسيد الجرافين1 + PMMA	6.7	17.2	44.9	88.4
3	أكسيد الجرافين المختزل + PMMA	4.6	13.9	17.7	57.9
	(إعادة استخدام فيلم أكسيد الجرافين الحافز للمرة الثانية لتحليل محلول جديد للصبغة)				
4	أكسيد الجرافين2 + PMMA	3.9	10.8	24.5	71.2



الشكل (11) النسبة المئوية لتحلل الصبغة بعد تعرضها للحافز في الظلام وتحت أشعة الشمس في وسط متعادل.

الاستنتاجات:

نلحظ أن أكسيد الجرافين النانوي المنتج من أقلام الرصاص بطريقة هيومر الكيميائية المعدلة أعطى محلولا وراسبًا بني اللون وفقًا لما هو منشور في الأبحاث العالمية. وإن استخدام حمض الفوسفوريك بديل لنترات الصوديوم كعامل مساعد لإتمام عملية التأكسد أظهر نجاحًا في الحصول على أكسيد الجرافين النانوي.

كما أظهر أكسيد الجرافين الناتج صعوبة في التجفيف حيث يبقى رطبًا وممسكًا بجزيئات ماء بسبب وجود مجاميع أكسجينية على سطحه حتى بعد فصلة بالسنترفيوج وتجفيفه بالفرن لمدة 6 ساعات بدرجة حرارة 60°م؛ لذا تم غسل الناتج بالحمض عدة مرات بماء مقطر وإيثانول وتعريضه لأشعة الشمس المباشرة في طبق زجاجي مغطى لمدة 4-6 ساعات للحصول على الناتج بشكل بودر جاف داكن اللون.

تم اختزال أكسيد الجرافين إلى اللون الأسود (لون الحبر الأسود) بمستخلص طبيعي للشاي والكركدية وهو دلالة إضافية على أن تحضير أكسيد الجرافين قد تم بشكل صحيح، وكذلك عملية اختزاله تمت بطريقه مبسطة ومتاحة وبدون مواد كيميائية إضافية. وإن تطعيم النانو في البوليمر لتكوين أفلام صلبة وغير قابلة للذوبان في الماء يعطي فائدة إضافية حيث يمكن إزالة فيلم الحافز بسهولة من الماء بعد

إتمام عملية التحلل الضوئي مقارنة بمسحوق النانو الذي ينتشر في المحلول ويحتاج معاملات إضافية لاحقة لفصل المسحوق عن الماء.

أظهر أكسيد الجرافين النانوي كفاءة وسرعة عالية في العمل كحافز ضوئي مقارنة بالأكسيد المختزل ويعزى ذلك الى المجاميع الأكسجينية الفاعلة على سطحه التي تتداخل بكفاءة مع صبغة الملشيت الخضراء ذات الطبيعة الكاتيونية في حين تقل هذه المجاميع في الأكسيد المختزل. كما يمكن إعادة استخدام الحافز عدة مرات مع انخفاض كفاءته تدريجيًا.

المراجعReferences

[1] Abbas L., Bih L., Yamni K., Elyahyaouy A., El Attaoui A., Ramzi Z., Graphite Carbone Structure, Crystal Structure Theory and Applications,12 (**2024**) 1-10.

[2] Skoda M., Dudek I., Jarosz A., Szukiewicz D., Graphene: one material, many possibilities application difficulties in biological system, Journal of Nanomaterials, 2014(**2014**)1-3.

[3] Novoselov K.S., Falko V.I., Colombo L., Gellert P.R., Schwab M.G., Kim K., A roadmap for graphene, Nature, 490 (**2012**) 192-200.

[4] Chen K., Li G., Xue D., Architecture engineering of supercapacitor electrode materials, Funct. Mater. Lett., 09 (**2016**) 1640001.

[5] Chen K., Song S., Liu F., Xue D., Structural design of graphene for use in electrochemical energy storage devices, Chem. Soc. Rev., 44 (**2015**) 6230-6257.

[6] Hidayah N. M. S., Liu W. W., Chin-Wei L., Noriman N. Z., Cheng S. K., Hashim U., H. Cheun L., Comparison on graphite, graphene oxide and reduced graphene oxide: Synthesis and characterization, AIP Conference Proceedings, 1892 (**2017**) 150002.

[7] Shan C., Yang H., Song J., Han D., Ivaska A., Niu L., Direct Electrochemistry of Glucose Oxidase and Biosensing for Glucose Based on Graphene, Analytical Chemistry, 81 (**2009**) 2378-2382.

[8] Avouris P., Dimitrakopoulos C., Graphene: synthesis and applications, Mater. Today, 15 (**2012**) 86-97.

[9] Kim J., Cote L.J., Huang J., Two Dimensional Soft Material: New Faces of Graphene Oxide, Acc. Chem. Res., 45 (**2012**) 1356-1364.

[10] Zhu Y., Murali S., Cai W., Li X., Suk J.W., Potts J.R., Ruoff R.S., Graphene and Graphene Oxide: Synthesis, Properties, and Applications, Adv. Mater., 22 (**2010**) 3906-3924.

[11] Velasco-Soto M. A., Pérez-García S. A., Alvarez-Quintana J., Cao Y., Nyborg L., Licea-Jiménez L., Selective band gap manipulation of graphene oxide by its reduction with mild reagents, Carbon, 93(**2015**) 967-973.

[12] Ahmed A. et al., Synthesis techniques and advances in sensing applications of reduced graphene oxide (rGO) Composites: A review, Compos. Part A Appl. Sci. Manuf., 165 (**2023**) 107373.

[13] Prasad N. S., Swarnkar N., Kiran K. J., Eco-friendly synthesis of reduced graphene oxide as sustainable catalyst for photodegradation of methylene blue, Inorganic Chemistry Communications, 159 (**2023**) 111792.

[14] Rana K., Kaur H., Singh N., Sithole T., Siwal S. S., Graphene-based materials: Unravelling its impact in wastewater treatment for sustainable environments, Next Materials, 3 (**2024**) 100107.

[15] Stephen, Dayana, Sivasubramanian, Manikandan, Ramakrishnan, Govarthanan. Graphene oxide-based nanomaterials for the treatment of pollutants in the aquatic environment: Recent trends and perspectives – A review, Environmental Pollution, 306 **(2022)** 119377.

[16] Liao R., Tang Z., Lie Y., Poly phenol-reduced graphene oxide: mechanism and derivatives, J. Physical Chemistry, 115(**2011**) 20740-20746.

[17] Vatandost E., Saraei A. G., Antioxidant, antibacterial and anticancer performance of reduced graphene oxide prepared via green tea extract assisted biosynthesis, 5 (**2020**)10401-10406.

[18] Shashikala B.S, Murad Q.A. Al-Gunaid, T. E. Somesh, Anasuya S.J, Siddaramaiah, Core–shell synergistic effect of (PANI-$NaBiO_2$) incorporated polycarbonate films to photodegradation of MG dye and photovoltaic activity, Polymer Bulletin, 79 (**2021**) 7531-7554.

[19] Sontara K. B., Prabin K. B., Bipul B., Okhil K. M., Synthesis of graphene oxide nanosheets from pencil lead and in-situ synthesis of gold nanoparticles on graphene oxide nanosheets, Inte. J. Innov. Rese. & Dev.,1(**2012**)146-154.

[20] Ahmed A. M., Jaafar N. J., Green reduction of graphene oxide using tea leaves extract with applications to lead ions removal from water, Nanoscience and Nanotechnology, 7 (**2017**) 38-47.

[21] Yan W., ZiXing S., Jie Y., Facile synthesis of soluble graphene via a green reduction of graphene oxide in tea solution and its biocomposites, ACS Appl. Mater. Interfaces, 3(**2011**) 1127–1133.

[22] Chu H., Lee C., Tai N. Green reduction of graphene oxide by Hibiscus sabdariffa L. to fabricate flexible graphene electrode, Carbon, 80 (**2014**) 725-733.

[23] Abdullah M.A. Al-Hussam, Murad Q.A. AL-Gunaid, Salem M. Aqeel, "Thermal and electrical behaviors of PMMA/PEG/$LiClO_4$/MWNTs blend polymer electrolyte nanocomposites", Intl. J. Sci. Eng. & Tech. Res. (IJSETR),7(12) (**2018**)796-804.

[24] Abdullah M.A. Al-Hussam, Murad Q.A. AL-Gunaid, Salem M. Aqeel, Characterization and solution properties of poly (methyl methacrylate) – poly(ethylene glycol) blends, Thamar University Journal of Natural & Applied Sciences, A(4)(**2011**) 67-75.

[25] Gayitri H. M., Murad Q.A Al-Gunaid, Siddaramaiah, A. P. G. Prakash, Optical, structural and thermal properties of hybrid PVA/$CaAl_2ZrO_6$ nanocomposite films, Indian Journal of Engineering & Materials Sciences, 27 (**2020**) 320-332.

[26] Shashikala B.S, Murad Q.A. Al-Gunaid, Anupama B.H, Anasuya S.J, Siddaramaiah, Tailoring structural, opto-electrical and electrochemical properties of PC impregnated core-shell (PANI-$NaBiO_2$) nanocomposites, Polymer-Plastics Technology and Materials, 60 (**2021**)1656-1671.

[27] Murad Q.A. Al-Gunaid, Waleed Abdo, Mohammed A.H. Dhaif-Allah, Fares H. AL-Ostoot., Photo-Electrical tandem of modulated polyvinyl alcohol based plasticized solid polymer electrolyte nanocomposite films: Effect of propylene carbonate contents, Thamar University Journal of Natural and Applied Sciences, 8 (**2023**)39-55.

[28] Shashikala B.S, Murad. Q.A. AL-Gunaid, Fares Hezam Al-Ostoot, Nabil Al-Zaqri, Ahmed Boshaala, Siddaramaiah, Anasuya S.J, Probing optical efficiency and electrochemical behaviors of polycarbonate incorporating conducting PANI and halloysite nanotubes (HNTs) as core–shell nanofillers, Polymer Bulletin, (Springer), 79(**2022**)10333–10355.

[29] Alkanad K, Hezam A, Sujay S., Drmosh Q. A, Amrutha K, Murad. Q. A.AL-Gunaid, Lokanath, N. K, Magnetic recyclable α-Fe_2O_3-Fe_3O_4/Co_3O_4-CoO nanocomposite with dual Z-scheme charge transfer pathway for quick photo-fenton degradation of organic pollutants, Catalysis Science & Technology, 11 (**2021**) 3084-3097.

[30] Majumder P., Gangopadhyay R., Evolution of graphene oxide (GO)-based nanohybrid materials with diverse compositions: An overview, RSC Adv., 12 (**2022**) 5686–5719.

[31] Fatema T.J., Facile and safe graphene preparation on solution based platform, Journal of Industrial and Engineering, Chemistry, 20 (**2014**)2883–2887.

[32] Siburian R., Sihotang H., Raja S. L., Supeno M., Simanjuntak C., New route to synthesize of graphene nano sheets, Orient. J. Chem., 34(**2018**)182-187.

[33] Ji˘rí˘cková A., Jankovský O., Sofer Z., Sedmidubský D., Synthesis and applications of graphene oxide, Materials, 15(**2022**) 920.

[34] Li D., M. Muller B., Gilje S., Kaner R. B., Wallace G. G., Processable aqueous dispersions of graphene nanosheets, Nat. Nano, 3 (**2008**) 101-105.

[35] Russo C., Stanzione F., Alfè M., Tregrossi A., Spectral Analysis in the uv-visible range for revealing the molecular form of combustion-generated carbonaceous species, Combust. Sci. Technol., 184 (**2012**) 1219-1231.

[36] Soltani T., Kyu B. L., A benign ultrasonic route to reduced graphene oxide from pristine graphite, Journal of Colloid and Interface Science, 486 (**2016**) 337-343.

[37] Khan F., Khan M. S., Kamal S., Arshad M., Ahmad S. I., Nami S. A. A., Recent advances in graphene oxide and reduced graphene oxide based nanocomposites for the photodegradation of dyes, J. Mater. Chem. C, 8(**2020**) 15940-15955.

[38] Sha M. S., Anwar H., Musthafa F. N., Photocatalytic degradation of organic dyes using reduced graphene oxide (rGO), Scientific Reports, 14 (**2024**) 3608 (1-14).

[39] Murad Q.A. Al-Gunaid, Gayitri H. M., Shashikala B.S, Waleed Abdo, Mohammed A.H. Dhaif-Allah, Fares H. AL-Ostoot. Metal oxide nanofillers induced changes in material properties and related applications of polymer composites (Review), European Journal of Chemistry, 14(**2023**)1-14.

❋❋❋

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
The Scientific Journal of the Faculty of Education
الصفحات: 30- 64

أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلمي الصفوف الأولية بكلية التربية ـجامعة ذمار

Impact of Mathematics Teaching Strategies on the Level of Understanding and Development of Application Skills among Primary School Teachers in the Faculty of Education at Thamar University

حسين علي الذري، Hussein Ali Al-Thari
مناهج وطرائق تدريس الرياضيات - كلية التربية -جامعة ذمار
Mathematics Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education - Thamar University
hussein.dry@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/05 /01 تاريخ القبول: 2025/05 /11 تاريخ النشر: 2025/06/30

ملخص:

هدف البحث إلى تقصي أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية - جامعة ذمار؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وتم إعداد أدوات البحث المتمثلة بـ: اختبار الفهم، وبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم، وتم تطبيقها على عينة تكونت من (39) معلمًا ومعلمة؛ وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم ولصالح التطبيق البعدي؛ وتوصلت نتائج البحث أيضاً إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) في بطاقة تقدير منتج أعمال المعلم لصالح التطبيق البعدي، واستناداً إلى النتائج قُدمت توصيات عدة أهمها تضمين برامج إعداد معلم الصفوف الأولية بمهارات تطبيق الرياضيات كأحد الاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات الرياضيات، فهم الرياضيات، مهارات تطبيق الرياضيات

Abstract

The present study aimed to investigate the effect of mathematics teaching strategies on the level of understanding and developing the skills of applying them among primary school teachers in the Faculty of Education at Thamar University. To achieve this aim, the researcher used the quasi-experimental approach with a single-group design with pre- and post-measurement. The study instruments included a comprehension test, and a teacher's work product rating card. They were applied to a sample consisting of (39) male and female teachers. The results showed that there is a statistically significant difference at the significance level (0.05) between the average scores of the pre- and post-applications in the comprehension test, in favor of the post-application. The research results also showed that there is a statistically significant difference at the level (0.05) in the teacher work product rating card, in favor of the post-application. Based on the results, several recommendations were presented, the most important of which is to include primary school teacher preparation programs with applied mathematics skills as one of the modern trends in teaching and learning mathematics.

Keywords: mathematical strategies; mathematical uunderstanding; mathematical skills of application

الذري ح. ع. (2025). أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلمي الصفوف الأولية بكلية التربية - جامعة ذمار. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار، 14*,(1) 30- 64.

مقدمة البحث:

إن إعداد المعلم وتأهيله أصبح ضرورة من ضروريات التنمية لأي بلد من بلدان العالم، ويتطلب هذا الإعداد تدريب المعلم مهنياً من حيث إكسابه المهارات العملية للتدريس، كمهارات إعداد الخطط الفصلية واليومية، ومهارات التفاعل الصفي، ومهارات القياس والتقويم، ومهارات حفز الطلبة، هذا بالإضافة إلى إعداده الأكاديمي من حيث تزويده بالحقائق والمعارف العلمية اللازمة في أحد الميادين المعرفية التي تشكل محتويات عملية التدريس.

فإذا كانت عملية تأهيل المعلم بشكل عام ضرورة ملحة؛ فإن عملية تأهيل معلم الصفوف الأولية تعد أكبر الضروريات كونه يتولى تعليم تلاميذ مرحلة عمرية ذات خصوصية حساسة (وزارة التعليم العالي، 2015، 5).

وتكمن أهمية معلم رياضيات الصفوف الأولية في الدور المناط به؛ فهو يمثل حجر الزاوية في النظام التربوي؛ لذا ينبغي أن يكون إعداده سليماً لكي يقوم بالمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقه، والمتمثلة في إعداد جيل قادر على التفاعل والتأثير الإيجابي في مجتمعه؛ لذلك لا بد من وجود المعلم الكفء الذي يعمل على توظيف المعلومات بمشاركة تلاميذه بسهولة ويسر، كونه عاملاً رئيساً في عملية التعليم، وتعتمد مخرجات النظام التربوي اعتماداً كبيراً على كفاءته ومدى قدرته وفاعليته (خاجة، 2022، 364).

ولا يقتصر تعلم الرياضيات وتعليمها على تنمية جوانب معرفية من حيث المفاهيم والقوانين والنظريات، ومن حيث تنمية الخوارزميات ومهارات إجراء عمليات رياضية في الجبر والهندسة، بل يمتد الأمر إلى تعليم وتعلم الرياضيات لتنمية مهارات تطبيقها (عبيد، 2010، 52).

فالتطبيق العملي لمعلم رياضيات الصفوف الأولية يأتي في مقدمة المهام التي يجب الاهتمام بها، وتتطلب البحث والاستقصاء، والقياس والتحسين والتطوير المستمر باعتبارها الموجه الأول لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، كما أن معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية يعد من الركائز الأساسية في إعداد الطلاب بما يتماشى مع متطلبات عصرهم الذي يعيشون فيه، حيث تنعكس خبراته التعليمية الفاعلة على معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم ليصبح الدور أكثر تأثيراً إذا قام المعلم بكل أدواره بمستوى مناسب (بيومي والجندي، 2019، 30).

ونظراً للدور الكبير الذي تؤديه استراتيجيات تدريس الرياضيات في إكساب المعلومات وتخزينها واستخدامها؛ فقد أكد عدد من المهتمين بمجال التربية وطرائق التدريس وأساليب التفكير منهم (توبة، 2014، 53؛ جابر وآخرون، 2014، 396) على ضرورة استخدام وممارسة هذه الاستراتيجيات ليس في الرياضيات فقط، بل وفي تعليم وتعلم المقررات الأخرى في مختلف المراحل الدراسية لتنمية قدراتهم على التفكير وفق خطوات علمية سليمة، فمن خلال استخدامها يمكن تحويل الأشياء من طابعها المجرد إلى طابعها المحسوس لتوظيفها في الواقع الحياتي.

وفي ظل مساعي الإصلاح التربوي المستمر التي تشهدها كثير من دول العالم أصبح إعداد معلم الرياضيات عاملاً حاسماً في نجاح هذه الجهود؛ لذلك تسعى كليات التربية وبرامج إعداد معلم الصفوف الأولية إلى تزويده بمختلف المعارف والمهارات بما يضمن تنميته مهنياً، وتقع استراتيجيات تدريس الرياضيات المتصلة مباشرةً بأداء معلم رياضيات الصفوف الأولية في القلب من عملية الإعداد، ويعد تدريب المعلم على استخدامها من الأهداف المهمة والرئيسة لبرنامج إعداده (McGraner & VanDerHeyden & Holdheide, 2011,78).

وفي هذا الصدد سارعت معظم الدول إلى تأهيل معلمي هذه الصفوف من خلال برامج وورش متعددة، وبلادنا كغيرها من البلدان لم تقف في منأى عن ذلك فقد تبنت وزارة التربية والتعليم مشروع برنامج تأهيل معلم الصفوف (1-3) من التعليم الأساسي أثناء الخدمة بالشراكة مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وبدعم من برنامج تحسين التعليم العام الألماني (GIZ) وبدأت بتنفيذه.

مشكلة البحث:

مع ما تبذله وزارة التربية والبحث العلمي بالجمهورية اليمنية من جهود كبيرة ومستمرة لتطوير التعليم والارتقاء بمستوى أداء المعلمين والطلاب من خلال المشاريع والبرامج المتنوعة، إلا أن المستوى العلمي للطلبة في مادة الرياضيات ما زالت نتائجه غير مرضية (مطلق، 2023، 184)؛ وهذا التدني يعود في جانب كبير منه إلى ضعف مستوى إعداد وتأهيل معلمي رياضيات الصفوف الأولية، وتطوير معارفهم وأدائهم التدريسي بما يتناسب مع التوجهات الحديثة في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها؛ وهذا ما أكدته عدد من الدراسات العربية، مثل: دراسة الغيث وآخرون (2021) التي أشارت إلى أن العوامل المؤدية إلى تدني مستوى أداء الطالبات في الاختبارات الدولية تعود إلى المعلم في المرتبة الأولى، ثم يليه العوامل المتعلقة بالمنهج المدرسي وتدريسه؛ كما توصلت دراسة الشهري (2017) إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في البعد الإدراكي متوسطاً في مستوى التطبيق، ومنخفضاً في مستوى الاستدلال؛ وتوصلت نتائج دراسة المطرب وآخرون (2017) إلى انخفاض مستوى المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الإعداد والعمليات الحسابية لدى معلمي الرياضيات؛ بينما توصلت نتائج دراسة شحادة والقراميطي (2016) إلى أن أسباب تدني أداء الطلاب في الاختبارات الدولية ضعف مستوى الوعي بالمهارات التدريسية لدى المعلمين، وأكدته نتائج دراسة البرصان وتيعزة (2012) التي أشارت إلى تدني الممارسات التقويمية التي ينفذها معلمو الرياضيات في العينة السعودية للدراسة الدولية مقارنة بالعينة الخاصة بدولة كوريا الجنوبية؛ واستناداً إلى ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في انخفاض مستوى المهارات التدريسية لدى معلم رياضيات الصفوف الأولية؛ وهذا ما أكدته وزارة التعليم العالي في سرد مبررات فتح برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة التي كان من أهمها ضعف المهارات الأساسية لدى تلاميذ الصفوف (1-3) بسبب أوجه القصور المختلفة لدى معلمي هذه الصفوف من غير المؤهلين أكاديمياً وتربوياً.

وعليه تم تحديد رسالة البرنامج وأهدافه، ورؤية الكلية ورسالتها وأهدافها التي أكدت على ضرورة تقديم الخدمات البحثية والاستشارات العلمية والتربوية لمؤسسات التعليم العامة والخاصة من خلال إجراء البحوث والدراسات في التخصصات التربوية المختلفة بما يسهم في معالجة المشكلات التربوية (وزارة التعليم العالي، 2015، 8-5)؛ ومن خلال تدريس الباحث لمقررات قسم معلم الصفوف الأولية، لاحظت صعوبة في فهم الطلبة المعلمين لمحتوى المقررات؛ نظراً لكثرة المعرفة النظرية دون وجود التطبيقات العملية المناسبة لفهمها وإتقانها، ووفقاً لتوصيات الدراسات التي تم استعراضها أعلاه والتي أكدت على ضرورة تدريب معلمي الرياضيات في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم وتعلم الرياضيات، ومع عدم وجود بحوث سابقة محلية في حدود علم الباحث تناولت تنمية مهارات التطبيق لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؛ لذلك رأى الباحث ضرورة القيام بالبحث الحالي الذي يحاول تقصي أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات في تنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية من خلال الإجابة عن أسئلته المطروحة.

أسئلة البحث:

ما أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما استراتيجيات تدريس الرياضيات الواجب فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟
2. ما مهارات التطبيق العملي والتدريب الميداني الواجب تنميتها لتدريس الرياضيات لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟
3. ما أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟
4. ما أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على تنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟
5. هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيق البعدي لاختبار مستوى الفهم وبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم يعزى لمتغير الجنس؟
6. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى فهم استراتيجيات تدريس الرياضيات ومهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟

فروض البحث:

1. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستوى فهم استراتيجيات تدريس

الرياضيات.

2. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم في تنمية مهارات تطبيق استراتيجيات تدريس الرياضيات.
3. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيق البعدي لاختبار مستوى الفهم يعزى لمتغير الجنس.
4. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيق البعدي لبطاقة تقدير منتج أعمال الطلبة يعزى لمتغير الجنس.
5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مجموع متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيقين البعدي لاختبار مستوى الفهم وبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم.

مصطلحات البحث:

استراتيجيات تدريس الرياضيات:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط المتمثلة بـ (الألعاب التعليمية، واليدويات، وحل المشكلات) التي تضمنها مقررا استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها (1، 2) والذي يجب استخدامها لتطوير قدرة معلم الصفوف الأولية على تنفيذها عند تدريس رياضيات الصفوف الأولية (1-3).

مستوى فهم معلم صف:

يقصد بمستوى فهم معلم صف لاستراتيجيات تدريس الرياضيات في هذا البحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها في اختبار الفهم، التي تقيس مدى إدراكه للمفاهيم الرياضية الأساسية والأهداف والإجراءات التطبيقية.

مهارات التطبيق:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من الممارسات والأفعال والسلوكيات المحددة بمهارات: التطبيق والاستخدام، والتفكير الإبداعي، وتوصيل الرياضيات، التي يهدف الباحث إلى تنميتها باستخدام استراتيجيات تدريس الرياضيات لمعلم الصفوف الأولية أثناء عرضهم ومناقشتهم للأنشطة والتكاليف الموكلة إليهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال بطاقة تقدير منتج أعمال المعلم المعدة لهذا الغرض.

معلم الصفوف الأولية:

عرفت وزارة التعليم العالي(6، 2015) معلم الصفوف الأولية بأنهم معلمي الصفوف (1-3) من

مرحلة التعليم الأساسي ممن تتوافر لديهم خبرة في التدريس لا تقل عن (5) سنوات، وممن بقي في خدمتهم الوظيفية (10) سنوات على الأقل، والحاصلين على المؤهلات الآتية:

شهادة ثانوية عامة، أو دبلوم معلمين (خمس سنوات بعد الشهادة الابتدائية، أو ثلاث سنوات بعد الشهادة الإعدادية)، دبلوم متوسط سنتين بعد الثانوية.

أهمية البحث :

تمثلت أهمية البحث في النقاط الآتية:

1. تقديم اختباراً لفهم استراتيجيات الرياضيات وكيفية اكتسابها وإدراك مفاهيمها.
2. إعداد بطاقة لتقدير منتج أعمال المعلم يمكن أن تسهم في تقييم مهارات الأداء، وتستخدم كطريقة بديلة عن الطرق التقليدية في التقويم والمعتمدة على الاختبارات وغير ذلك.
3. تقديم محتوى للفهم النظري، ومحتوى للتطبيق العملي لاستراتيجيات الرياضيات، لفهمها، وتنمية مهارات تطبيقها، وكيفية توظيف ذلك من خلال تدريس مقررات رياضيات الصفوف الأولية.
4. يعد البحث الأول في حدود علم الباحث، الذي يبحث في أثر استراتيجيات الرياضيات في تنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية.
5. الإسهام في تحديث برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة وقبلها، باستراتيجيات وطرق وأساليب ثبت فاعليتها وتجريبها.
6. تزويد المعنيين ببرامج إعداد المعلمين بقائمة من المهارات التي يجب تنميتها لدى معلمي الصفوف الأولية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. فهم وتطبيق استراتيجيات تدريس الرياضيات (حل المشكلات، التعلم باللعب، اليدويات) في مقرري استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها"1، 2".
2. المهارات الرئيسة والفرعية التي شملتها قائمة المهارات التطبيقية لمعلم صف.
3. عينة من طلبة قسم معلم صف بكلية التربية جامعة ذمار المسجلين في المستوى الثالث من العام الجامعي 2024-2025م.

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: الإطار النظري:

1. استراتيجيات تدريس الرياضيات:

مع تزايد الاهتمام بالتعليم وما يواجه من تحديات في القرن الحادي والعشرين ازداد الاهتمام

باختيار استراتيجيات التدريس التي تركز على نشاط المتعلم، وتتناسب مع الأدوار الجديدة له في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي؛ لذا تطورت النظرة إلى استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم بدءًا من الاستراتيجيات التقليدية التي تعتمد على المعلم منفرداً، وانتهاء بالاستراتيجيات الحديثة التي تقوم على أساس التعلم الذاتي(الوريكات والشوا، 2016، 579)؛ حيث تتعدد المهام والأدوار التي يقوم بها المعلم في المدرسة الحديثة، ولم يعد كما كان في المدرسة التقليدية؛ إذ أصبح للمعلم أدوار متعددة ومتشعبة من خلال التفاعل والتواصل مع الطلبة، وذلك بجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتنمية قدراته العقلية وليس حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات، بل جعل المتعلم هو من يقوم ببناء معرفته بنفسه من خلال تزويده بأساس قوي وصحيح فيما يقدم له من مواد وخبرات تعليمية.

ونظراً لأن عملية التدريس توصف بأنها سلسلة من العناصر، وهذه العناصر مترابطة ومتداخلة ببعضها؛ إذ إن كل خطوة تتأثر فيما قبلها وتؤثر فيما بعدها؛ لذا أصبحت استراتيجيات التدريس ذات أهمية للمعلم تساعده في تحقيق الأهداف التعليمية(الصمادي، 2010، 68)؛ وتتنوع استراتيجيات التدريس، وهذا التنوع يعتمد على ما يراه المعلم مناسباً للمادة التدريسية وطبيعتها بالإضافة إلى خبرة المعلم في مجال التدريس والفروق الفردية بين المتعلمين والبيئة الصفية، لكن في النهاية تهدف جميعها للوصول إلى تحقيق المخرجات المنشودة من العملية التعليمية (الحريري، 2010، 11).

ويرى الصمادي (2010) أن استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم باللعب لها دور كبير في تشكيل شخصية المتعلم بأبعادها المختلفة وبخاصة الصفوف الأولية؛ لذلك فإن الألعاب التعليمية تؤدي دوراً فعالاً في تعلم الطفل متى أحسن تخطيط الألعاب وتنظيمها والإشراف عليها؛ حيث يستطيع الأطفال من خلال اللعب أن يخبرونا بما يفكرون به وما يشعرون به أيضاً، وذلك من خلال اللعب التمثيلي الحر واستعمالهم للكثير من الألعاب مثل: الدمى، والمكعبات، والألوان، والصلصال وغيرها. كما يسهم اللعب في تشكيل شخصية الأطفال، وتسهيل إيصال المعلومات إليهم، ويعدّ اللعب طريقة علاجية يلجأ إليها التربويون لحل الكثير من مشكلات الطلبة السلوكية (بدير،2008، 76)؛ وبالرجوع إلى تاريخ اللعب نجد أن أفلاطون كان أول من أشار إلى أن اللعب له قيمة عملية، وذلك من خلال كتابه الذي أسماه "القانون" كما نادى أفلاطون بتقديم المواد المحسوسة للأطفال لمساعدتهم على تعلم الحساب، بإعطاء أدوات بناء واقعية مصغرة لأطفال في سن الثالثة الذين عليهم أن يصبحوا بنائين في المستقبل، ويشير أرسطو أيضاً إلى أهمية تشجيع الأطفال على اللعب؛ وذلك لأن اللعب يساعد الأطفال في التعرف على المهن، ويساعدهم في تشكيل ميولهم المهنية، مما أدى إلى اقتناع المربين بالفكرة التي نادى بها كبار المصلحين التربويين وهي ضرورة أن تأخذ التربية في الاعتبار ميول الأطفال وخصائص نموهم، وكان ذلك في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر(الحريري، 2010، 33).

أما بياجيه فيرى أن المرحلة من 7-11 سنة من أهم المراحل التعليمية التي يكتسب الطلاب فيها

المعارف والمهارات، حيث تتكون فيها الاتجاهات والمهارات الأساسية التي تصاحب الطالب طوال حياته، فنجاحه في المراحل التالية يعتمد على جودة تأسيسه في هذه المرحلة، ويتميز طالب هذه المرحلة بخصائص يجب مراعاتها، ومن أهمها الخصائص التي تتعلق بالنمو العقلي لدى الطالب، وقد استخدم بياجيه مصطلح العمليات لوصف الأنشطة العقلية التي يمارسها الطفل في مرحلة العمليات المادية، حيث يصبح في هذه المرحلة قادراً على التفكير المنطقي، والتنبؤ، والتصنيف، وما يترتب على المقدمات من نتائج، لكن هذه العمليات العقلية لا تزال مرتبطة بشكل وثيق بالأفعال المادية الملموسة(أبو جادو، 2000، 72)؛ والرياضيات تسمح بطبيعتها التركيبية باستنتاج أكثر من نتيجة منطقية من المقدمات المعطاة، وبنيتها الاستدلالية تعطي المرونة في تنظيم محتواها، وهي مادة دراسية غنية بالمواقف التي تتطلب توظيف مهارات تفكير متعددة (أبو عميرة، 2002، 12)؛ ولا يستطيع الطالب امتلاك زمام هذه المهارات دون إتقان وفهم بعض المفاهيم والعمليات الأساسية التي تتطلب وسائل ومعينات محددة، وهذا ينصب على مهارة وقدرة المعلم في توظيف استراتيجية التعلم باليدويات في إعداد الوسائل واليدويات المعينة لاستخدامها في تدريس الرياضيات (المشاقبة،2017، 180)؛ وبما أن الرياضيات تحتوي على كثير من الموضوعات المجردة فهي بحاجة لاستخدام معينات ووسائل تعليمية في تدريسها، وتوضيح مفاهيمها وتعميماتها؛ لذلك فإن تمثيلها على المستوى الحسي يسهم في مساعدة الطلاب على إدراكها، ومن هذا المنطلق فإن تدريس الرياضيات يتطلب الاستخدام الفعال لوسائل وتقنيات التعليم، التي تؤدي دورًا كبيرا في تقريب الرموز والمفاهيم المجردة إلى واقع الطلبة المحسوس؛ فالتدريس الجيد للرياضيات يعتمد على انخراط الطلبة في مهام التعلم ذي المعنى، أما التدريس الفعال للرياضيات فإنه يسمح للطالب بربط المعلومات غير الرسمية والخبرات السابقة بمفاهيم الرياضيات، وكلا النوعين من التعليم لا يتحقق إلا باستخدام اليدويات: وهي تلك الأجسام المحسوسة التي تستخدم لتمثيل الأفكار الرياضية، وتسهيل الربط بالواقع (النوافلة، 2021، 244)؛ فلا عجب أن نجد معلمي الرياضيات الناجحين يدعمون استخدام استراتيجية اليدويات في تدريسهم؛ لأنها تتوافق مع النظريات التربوية، ونتائج البحوث التي تشير إلى الأثر الإيجابي لها.

ويعد حل المشكلة أحد معايير الرياضيات المدرسية التي وضعها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية(National Council of Teachers of Mathematics, 2000) وهذه المعايير من أهم المرتكزات التي بنيت عليها سلسلة McGraw-Hill Education التي تم تطبيقها في معظم البلدات العربية بعد تعريبها ويظهر ذلك واضحاً وجلياً في مقدمة جميع كتب الرياضيات، حيث تنص هذه المقدمة في أحد فقراتها على: "الاهتمام بتنفيذ خطوات حل المشكلات، وتوظيف استراتيجياته المختلفة في كيفية التفكير في المشكلات الرياضية والحياتية وحلها."(الخطيب، 2018، 294).

وتزود هذه السلسلة الطلبة بخطط ملائمة لحل المشكلة الرياضية، والمهارات اللازمة لتطبيقات خلال الصفوف من الأول إلى خامس، ويستمر الطلاب في الصفوف من السادس إلى العاشر بتعلم مهارات

وطرق حل المشكلة وتطبيقها؛ إذ يتوافر للطلاب فرص مستمرة لتطبيق مهارات الرياضيات باستراتيجية حل المشكلات واستعمال التفكير البصري، والاستدلال المنطقي، والحس العددي، والجبر، وتزويدهم بخطوات حل المشكلة الأربع: أفهم، أخطط، أحل، أتحقق، بالإضافة إلى تقديمها مشكلات لفظية متعددة الخطوات، ومشكلات أخرى يتطلب حلها استعمال مهارات التفكير العليا (Albano , Swidan & Pierri , 2021) .

ويلاحظ أن الطلبة يتبعون طرقاً مختلفة لحل المشكلة، ويطلق على الطريقة العامة التي ينتجها الطالب في حل المشكلة الرياضية اسم استراتيجية وهي عبارة عن خطة عامة من التقنيات أو الأساليب التي يتبعها في تفكيره بالمشكلة الرياضية حتى يصل إلى حل لها، وهي ضرورية لنقله من المعطيات الابتدائية إلى الهدف، ولا تضمن الاستراتيجيات بالضرورة الحصول على جواب صحيح إلا أنها ترشد الطالب إلى حل المشكلة الرياضية (Adeleke, 2007, 260).

ولحل المشكلة الرياضية مظهران هما: العملية وتعني جملة السلوك والنشاط العقلي الذي ينطوي عليه البحث عن الحل، والناتج أو الحل الفعلي، وكلا المظهرين العملية، والناتج ضروري لحل المشكلة الرياضية، وعليه لا يجوز التركيز على أحدهما دون الآخر، ويؤخذ على البحث في حل المشكلات الرياضية في الماضي اهتمامه إجمالاً بالناتج دون العملية، فكثير من الدراسات التي تناولت المشكلات الرياضية اهتمت بحلول الطلبة في (أدائهم) على مقاييس أو اختبارات موضوعية تقيس ناتج حل المشكلة دون التفات إلى تحليل الطرق المتبعة في الحل (Poch et al.,2015).

وفي الوقت الحالي ظهر اهتمام واضح بتحليل الطرق التي يستعملها الطالب في حل المشكلة الرياضية، وتنوعت الأساليب البحثية التي استعملها الباحثون في التعرف على استراتيجيات الحل المتبعة، ومن أكثر الأساليب شيوعا في هذا المجال هي التي يطلب فيها من الطالب أن يفكر بصوت عال في أثناء حله للمشكلة الرياضية (Kotecha, 2002؛ Paek, 2002).

ويتفق المهتمون بمناهج وطرق تدريس الرياضيات على أن حل المشكلة الرياضية عملية عقلية تتميز بالقدرة على إدراك العلاقات بين عناصر المشكلة الداخلية من أجل اكتشاف استراتيجيات الحل المناسبة، وهي عملية ديناميكية تفاعلية، تبدأ بقراءة وفهم المشكلة وتنتهي بمراجعة الحل والتحقق من صحته (Bautista et al., 2009).

وقد ظهرت كثير من أساليب حل المشكلات الرياضية مثل إيجاد حل مشكلة مشابهة أبسط، والبرهان الاستدلالي، وترتيب البيانات، والتقريب، واستخدام الحاسوب، وتحديد صفات الأشياء، والتخصيص، والتعميم، والاطلاع على الحالات المتطرفة في هذا المجال، وعرض مرئي لرسم تخطيطي، وجدول، ورسم، والتخمين الذكي واختبار الحل، وتحديد الأوضاع والحالات الضرورية والكافية، والتتابع، وتحديده دون الإخلال بالعمومية، والحسابات المرتبة أو المصنفة أو المنظمة، والعمل بطريقة عكسية، وإيجاد نموذج، وتبني وجهة نظر مختلفة؛ ومن يقوم بحل المشكلات الرياضية يستخدم واحدًا أو أكثر أو

حتى خليطاً من الأساليب السابقة(Bernadette,2010).

ويشير (العويشق، 2009 ،38) إلى أن معظم أسباب الفشل في حل المشكلات الرياضية تكمن في فشل الطلبة في فهم المشكلة، وعدم تمييز المبادئ والأفكار في المشكلة وتفسيرها، والإخفاق في اختيار خطوات الحل وتنظيمها، وعدم التمكن من المفاهيم، والقوانيين، والعمليات، والمهارات الحسابية الأساسية؛ وعدم القدرة على استذكار المعلومات الأساسية واستخدام مهارات التفكير، وضعف قدرتهم على التخمين والتقدير والحس الرياضي من أجل الوصول للحل، وعدم تشجيع المعلمين للطلبة على ذلك، واللجوء لحكم العادة في مباشرة الحل ومتابعته، كما يرجع جزء منه إلى عدم اهتمام المعلم باستراتيجيات حل المشكلات الرياضية في غرفة الصف؛ ويؤكد (Avcu and Avcu , 2010, 283) على أن أكثر المعلمين يسعون إلى الحصول على الاستجابات الاستظهارية مما يعزز التفكير المألوف؛ وقد خلصت دراسة (Breyfogle and Wilburne, 2011) بعد مراجعة الأبحاث التي أجريت في مجال حل المشكلات إلى أن أهم التحديات التي تواجه الطلبة في حل المشكلات هي طريقة تدريس المعلمين لها؛ حيث يعتمد المعلمون على استخدام طريقة التلقين المباشر في تدريس حل المشكلات بحيث يكون دور الطلبة مقتصرًا على محاكاة الطريقة التي استخدمها المعلم للوصول إلى الحل دون تنمية مهارات تطبيقها.

2. مستوى فهم استراتيجيات الرياضيات:

لقد كان الاعتقاد السائد أن تعليم الرياضيات من أجل التدريس يتطلب معرفة المحتوى العلمي للمادة من خلال دراسة عدد من مقررات الرياضيات في الجامعة، ولكن أبحاث Shulman حول المعرفة اللازمة للمعلم غيرت هذا الاعتقاد وأثارت اهتماماً واسعاً حول معرفة المعلمين اللازمة للتدريس "المعرفة البيداغوجية للمحتوى" وتعني المعرفة حول كيفية جعل المادة التعليمية قابلة للتعلم(Hurrell, 2021,61) .

ويشير Shulman المشار إليه في عبيد وآخرين إلى أن معرفة المعلمين بالمحتوى لا تقتصر على المفاهيم والحقائق والتعميمات، ولكن يجب أن تتعدى ذلك إلى معرفتهم بطريقة تنظيم هذا المحتوى وبنائه وفهم كيفية ترابط تلك المفاهيم داخل هذا التنظيم، وتعد معرفة طرق تدريس المحتوى الجسر المعرفي الذي يربط بين فهم المعلم للمادة العلمية وممارسته التدريسية، كما تعني معرفة الطريقة الأفضل نسبياً لتدريس المحتوى، وفهم كيفية ترتيب عناصر المحتوى للوصول إلى أفضل تعليم، فمعرفة طريقة تدريس المحتوى تعني معرفة كيفية تمثيل وصياغة مفاهيم المادة العلمية ومعرفة أساليب التدريس، وفهم ما يجعل المفاهيم صعبة أو سهلة التعلم، وتعني أيضاً معرفة المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة ومعرفتهم المسبقة عن الموضوع (عبيد واخرون ،2000، 36).

وقد اهتم عدد من الباحثين بدراسة هذه المعرفة؛ إلا أن فهمنا لهذه المعرفة ما زال غير مكتمل بشكل كافٍ، وما زال بحاجة إلى استقصاء أكثر لفهم هذه المعرفة الخاصة بمهنة التدريس وتحديد عناصرها ومكوناتها؛ فقد طور (Ball, Thames, Phelps, 2008,397) مفهوم المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس

وقدموها في شكل بيضاوي مقسم على ستة أجزاء يمثل كل جزء بُعداً من أبعاد المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس، وهذه الأبعاد هي:

- المعرفة العامة بالمحتوى: وهي المعرفة والمهارة الحسابية المستخدمة في سياقات غير التدريس، وتشير إلى المعرفة الرياضية والمهارات التي يمتلكها أي شخص بالغ، وتدل على أن لديه تعليماً جيداً، كأن يقوم بجمع أو طرح عددين يتكون كل منهما من ثلاثة أرقام بشكل صحيح.
- المعرفة الخاصة بالمحتوى: وهي المعرفة والمهارة الرياضية الفريدة من نوعها والخاصة بالتعليم، وهي المعرفة الرياضية والمهارات التي يستخدمها المعلم في عمله، ولا يمتلكها ولا يحتاجها عادة غيره من المتعلمين في المهن الأخرى.
- المعرفة بأفق الرياضيات: تشير إلى المعرفة بترابط المواضيع الرياضية في الصفوف والمراحل الدراسية، وفهم كيف يؤسس كل موضوع من مواضيع الرياضيات ما سيتبعه من مواضيع مرتبطة في الصفوف اللاحقة.
- المعرفة بالمحتوى وبالطلبة: وهي المعرفة التي تجمع بين المعرفة بالطالب والمعرفة بالرياضيات، وتشير إلى كل من معرفة المحتوى ومعرفة فهم الطلبة الذين يدرسون المحتوى، وتشمل معرفة المواضيع التي تمثل صعوبة وعائقاً للطلبة.
- المعرفة بالمحتوى والتدريس: وهي المعرفة التي تجمع بين معرفة التدريس ومعرفة الرياضيات، وتقتضي وجود تفاعل بين الفهم الرياضي وفهم طرق تدريس الرياضيات مما يترك أثراً على تعلم التلاميذ، وتشير إلى معرفة المحتوى وكيف ندرسه، ومن أمثلة ذلك: معرفة المزايا التعليمية لتدريس تمثيلات مختلفة لأي عملية رياضية. المعرفة بالمحتوى وبالمنهج: ويشير إلى كل من معرفة المحتوى، وفهم المنهج الذي يدرس منه هذا المحتوى، ويتضمن معرفة المفردات التعليمية والبرامج المختلفة التي تساعد في تعلم وتعليم المنهج بشكل فعال.

وتأسيساً على ما سبق يتضح ضرورة العمل البحثي اللازم للكشف عن مستوى فهم معلم صف استراتيجيات تدريس الرياضيات اللازمة لتدريس رياضيات الصفوف الأولية؛ فالجهود المبذولة لتحسين عملية فهم التلاميذ للمعارف الرياضية المرتبطة بالعمليات الحسابية والأعداد يصعب نجاحها ما لم يتمكن المعلمون من تلك المعرفة الرياضية وفهمها، وبخاصة أن الأعداد والعمليات الحسابية المرتبطة بها تعد الأساس لتعلم الرياضيات في كافة المراحل التعليمية المتقدمة؛ وفي هذا الصدد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تبني مشروع برنامج تأهيل معلم الصفوف(1-3) من التعليم الأساسي أثناء الخدمة بالشراكة مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وبدعم من برنامج تحسين التعليم العام الألماني(G I Z)، الذي يسعى إلى تطوير معلمي رياضيات الصفوف الأولية ليصبحوا قادرين على تقديم مفاهيم الرياضيات بشكل عميق، والحكم على طرق تعلم التلاميذ في الحل، واكتشاف الأخطاء الشائعة في وقت مبكر، مع القدرة على

تصحيحها، واستطاعة الحكم على صحة أساليب حل التلاميذ غير التقليدية أيضاً، ومدى إمكانية تعميمها في مواقف مختلفة (النهاري وآخرون، 2015، 10).

3. مهارات تطبيق استراتيجيات تدريس الرياضيات

تمثل الرياضيات وسطاً مهماً لتنمية مهارات التفكير بأنواعه المتعددة باعتبارها أساساً ومنطلقاً منطقياً للتقدم العلمي والتطور التكنولوجي لطبيعة بنائها الاستدلالي الذي يبدأ بمسلمات صادقة في تكوينها ومقبولة منطقياً وعلمياً تشتق منها نتائج بأساليب علمية متفق عليها، وتتميز لغة الرياضيات بأنها عالمية تتصف بالدقة والوضوح والإيجاز في علاقة المقدمات بالنتائج والتوصل لقواعد وقوانين رياضية تمثل محتوى الرياضيات المقدم للطلبة، ويأتي كل ذلك من أن الرياضيات لها من المميزات من حيث المحتوى والطريقة ما يجعلها مجالاً ممتازاً لتدريب الطلبة على أساليب التفكير الصحيحة.

ونجاح معلم الرياضيات في أداء مهامه يستدعي تمكنه من المهارات التدريسية المطلوبة التي تنعكس على ممارساته لتنظيم وإدارة عملية التعليم والتعلم، ولهذا لم يعد التعليم يمتد فقط على التمكن من مادة التخصص وما تحتويه من حقائق ومفاهيم، بل يتجاوز ذلك إلى مساعدة طلبته على فهم هذه الحقائق والمفاهيم وتوظيفها في حياته العملية (القادري، 2004، 67).

ومن المهارات التدريسية الأخرى التمكن من المادة، والمهارات التعليمية، ومهارات الاتصال، ومهارات التقييم، ومهارات إدارة الفصل (Roxas, 2015, 27)، ومن المهارات أيضاً القدرة على استفسارات الطلبة، وتسهيل إجراء المنافسات الفردية والجماعية، ومهارة التفسير التي ترتبط بإتقان محتوى الرياضيات، ومهارة طرح الأسئلة التي تؤدي بالطالب إلى حل المشكلات، ومهارة إعطاء الدافع للطلاب لكي يفكروا بفعالية، ومهارة إجراء التغييرات التي تهدف لاستخدام مختلف للأدوات التعليمية ووسائلها ومصادرها في التدريس (Rahayu, 2017, 3).

وقد حدد بعض الباحثين مهارات أخرى باعتبارها من مهارات القرن الحادي والعشرين وهي ضرورية لمعلمي الصفوف الأولية تتمثل في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارات التفكير الإبداعي والناقد، وحل المشكلات، والتعاون والعمل الجماعي، والمهنية والاعتماد على الذات (الزهراني، 2019، 9؛ القحطاني، 2021، 129؛ مطلق، 2023، 188).

ولأهمية دور المعلم في العملية التعليمية وتأثيره المباشر على الطلبة، وبخاصة في المرحلة الأساسية من التعليم كان لا بد من الوقوف على أدائه وممارسات تدريسه، وتحليل هذا الأداء وتقويمه من خلال معايير مقننة ومدروسة، كونه يعد أحد أهم مدخلات هذه العملية (Jitendra, 2010, 35).

هذا بالإضافة إلى أن معرفة مستوى أداء المعلم في تطبيق استراتيجيات تدريس الرياضيات تسهم في بلورة معالم برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، وتحديد طبيعة عمليات الإشراف اللازمة، وتساعدهم في جهودهم الرامية لتحسين أدائهم (Reece, 2006, 192)؛ وهذا بدوره سينعكس على المتعلم في دراسته

للرياضيات من خلال ممارسته أنشطة التفكير في كل مراحل تعلم الرياضيات بدءً من بذل الجهد العقلي لتذكر المعلومات ومروراً بإدراك العلاقات بين المعطيات والمعلومات السابقة ذات العلاقة بالمشكلة واستخلاص خطوات الحل منها وانتهاءً بالربط بين هذه الخطوات للتوصل إلى الحل الصحيح ثم التحقق من صحة النتائج، ويتبع المتعلم أثناء هذه النشاطات أساليب وحجج منطقية صحيحة رياضياً، ويكون في هذه الحالة قد استخدم التفكير العلمي الصحيح، وبالتالي تظهر منطقية صلة الرياضيات بتنمية مهارات التفكير باعتبارها مجال خصب لتحقيق هذا الهدف التربوي الهام في عصر التقدم العلمي والتقني(زهران، 2018، 13).

ومن العرض السابق لأهمية الرياضيات في تنمية مهارات التطبيق، ودور المعلم في اكتسابها وتوظيفها، وأهمية التعرف على مستواه في تطبيقها، فقد حدد الباحث مهارات تطبيق استراتيجيات تدريس الرياضيات لمعلم الصفوف الأولية بثلاث مهارات رئيسة وهي:

- مهارات التطبيق والاستخدام: وتشمل ثلاث مهارات فرعية وهي:

- فهم واستخدام الرياضيات: تعد هذه المهارة من المهارات التي يمكن أن تتطور بالتدريب والممارسة والتوجيه، كما أن إتقانها مهماً جداً في اختبارات التفكير الرياضي(جروان، 2012، 14)؛ وتتجلى هذه المهارة في قدرة الفرد على استخدام الرموز للتعبير عن الأفكار الرياضية وشرحها وتبسيطها(إبراهيم، 2009، 17)؛ فمن خلالها يستطيع المعلم استخدام وتوظيف المفاهيم والعلاقات والقوانين الرياضية، وإدراك العلاقة فيما بينها من خلال محاكاة المعلومات العددية عند التطبيق العملي؛ فتعليم الرياضيات يقوم على تكامل وترابط بنيتها المعرفية، فلا يمكن تعليم أي مكون بمعزل عن الآخر، حتى يتكون بناء معرفي قائم على الفهم وليس الحفظ الآلي؛ لأن الهدف الرئيس لتعليمها هو تحقيق الاستيعاب المفاهيمي، الذي يعتمد على تطوير المعرفة المتعلقة بالمفاهيم والإجراءات ويطلق عليها المعرفة المفاهيمية والإجرائية؛ لأن تعليم الرياضيات ينجح عندما يكون موجهاً نحو فهم المفاهيم ومعرفة الإجراءات الواردة في الموضوع(Nahdi &Jatisunda, 2020,2)؛ ويتفق البحث الحالي في مؤشرات هذه المهارة مع ما أشير إليه سابقا.
- حل المشكلات الرياضية: تعد مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية التي ينبغي على التعليم العام تنميتها في إطار مهمته في إكساب الفرد المهارات الضرورية للعيش في المجتمع؛ وأن إكساب هذه المهارة ينبغي أن يشكل هدفاً عاماً للتعليم المدرسي، أضف إلى ذلك أنه مع هيمنة الفهم البنائي في أوساط المشتغلين في ميدان تعليم الرياضيات أصبح حل المشكلات الإطار الأمثل لتعلم الرياضيات، وبهذا أصبحت الرياضيات وسيلة وأداة تساعد الطالب على حل المشكلات الحقيقية، فضلاً عن أن حل المشكلات هي الطريق الطبيعي لممارسة التفكير بوجه عام فليس هناك رياضيات بدون تفكير، وليس هناك تفكير بدون مشكلات (الكبيسي ومدركة، 2015، 47)؛ لذا يمكن أن تتجلى هذه المهارة

لدى عينة البحث من خلال السير منطقياً من المعلوم إلى المجهول، واستخدام الاستقراء والاستنتاج عند التطبيق والمناقشة أثناء العرض.

- تعلم الرياضيات: هي مجموعة من الاتجاهات أو الطرق التي يتم توظيفها من جانب المعلمين في بيئات التعلم الصفية، التي تساعدهم على تدريس الرياضيات، وترقية ممارساتهم الرياضية(بيومي، 2019، 14)؛ ويقوم من خلالها الطلبة المعلمون بممارسة الأنشطة التعليمية والحياتية المختلفة، وتشمل إظهار الاهتمام بالتقويم وممارسة أنشطته، وطرح الأسئلة وتبني الخيارات، ووصف وتمثيل التفكير للوصول إلى إصدار أحكام منطقية على الوقائع والأفكار والآراء في ضوء معايير محددة(الشلوي، 2024، 809)؛ وفي البحث الحالي تم تحديد هذه المهارة بقدرة عينة البحث على إعداد الخطط الفصلية واليومية، وجداول المواصفات الخاصة بإعداد الاختبارات، وترجمة الرياضيات بصورة رمزية أو لفظية ومناقشته فيها أثناء العرض باستخدام طرق موضوعية بعيدة عن التحيز.

- مهارات التفكير الإبداعي وتشمل ثلاث مهارات فرعية هي (الأصالة، والطلاقة، والمرونة):

- الأصالة: عرفها (العطوي، 2019، 9) بأنها القدرة على سرعة الإدراك وإنتاج أفكار رياضية جديدة، فريدة من نوعها، معقدة من فكرة واحدة أو من أفكار بسيطة؛ وتحددت هذه المهارة في هذا البحث من خلال حل مشكلة رياضية بطريقة غير مألوفة، والقدرة على إعطاء حلول جديدة، والثقة العالية بالنفس.
- الطلاقة: هي القدرة على توليد عدد من الأفكار بحيث يكون هناك زيادة في الحلول الممكنة أو المشكلة ذات الصلة، كالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من المفاهيم والمصطلحات الرياضية في وقت محدد وفق شروط معينة(Alexs and Hamm, 2010, 21)؛ وفي البحث الحالي تم تحديدها بإعطاء عدد كبير من القوانين والنظريات والقواعد، وتعدد الأفكار التي يتم استدعائها، والسرعة في تدفقها أثناء العرض والمناقشة.
- المرونة: تعد المرونة إحدى القدرات العقلية الهامة المكونة للتفكير الإبداعي، وهي تتيح فرصة وجود عددا كبيرا من الأفكار وبدائل الحلول فتزيد من فرصة واحتمالية وجود أفكار أصيلة تتصف بالجدة والندرة وعدم الشيوع ، وهي عكس التصلب الفكري والرؤية الأحادية للمواقف والأحداث والمشكلات التي لا يترتب عليها تطور أو تحديث العمل بشكل عام (جبر وآخرون، 2023، 428)؛ فهي تمثل الجانب النوعي للإبداع، أي: تنوع أو اختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد المبدع، وفقا لمتطلبات الحالات المستجدة، ومن ثم فهي تشير إلى درجة السهولة التي يغير بها الفرد موقفًا ما، أو وجهة نظر عقلية معينة (الزبيدي وآخرون، 2021، 250)؛ وفي البحث الحالي تم تحديدها بتعديل الأفكار وإعادة التوازن، والانفتاح على الخبرات الجديدة، والقدرة على إنتاج البدائل، وطرح أسئلة من نوع ما الطرق الأخرى أو أفترض أن.

- مهارات توصيل الرياضيات وتشمل مهارتين فرعيتين هي (التواصل الرياضي، والنمذجة الرياضية):

- التواصل الرياضي: هي القدرة على استخدام لغة الرياضيات بمفرداتها ورموزها وبنيتها في التعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها(NCTM, 2000,60)؛ فهي تعد من المفاهيم الحديثة التي أصبح العالم ينادي بضرورة تنميتها حتى تتمكن الرياضيات من تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها؛ إذ إن الاهتمام بتنميتها خطوة مهمة من أجل كسر الفجوة بين الرياضيات ومدرسيها وطلبتها، وتحويل الرياضيات من مادة صعبة لا يمكن فهمها، أو التعامل معها إلى لغة للتواصل يمكن من خلالها تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتغيير وجهات النظر نحو مادة الرياضيات ومدى صعوبتها(مسلم، 2022، 551)؛ وقد اتفقت معظم الأدبيات التي تناولت موضوع التواصل الرياضي مع تصنيف المجلس القومي لمعلمي الرياضيات على خمس مهارات رياضية للتواصل هي: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، والتمثيل (عبيد، 2004، 53؛ العوفي، 2014، 22)؛ وفي البحث الحالي تم تحديدها باستخدام المفردات الرياضية والمصطلحات والتراكيب للتعبير عن الأفكار، وترجمة الأفكار الرياضية إلى صيغ جديدة، والتفسير لما يعبر عنه الآخرون بصورة رياضية صحيحة.
- نمذجة وعرض الرياضيات: هي عملية تمثيل مشكلات العالم الحقيقي رياضياً ومحاولة لإيجاد حلول لتلك المشكلات؛ وفيها يمكن استخدام الكلمات والرسوم أو الجداول البيانية أو النماذج المادية أو برامج الكمبيوتر أو الصيغ الرياضية للنمذجة (جرشي، 2018، 133؛ حجازي، 2020، 519)؛ وفي هذا البحث حُددت هذه المهارة بقدرة معلم الصف على استخدام برنامج الرياضيات (Math Type) لكتابة رموزها ومسائلها واستخدام جهاز العرض في عرض التكاليف والأنشطة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

1. دراسة (فريجات، 2023):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين قائم على استراتيجيات حل المشكلات في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في حمة لخضر بالوادي الجزائر، ولتحقيق ذلك أعد الباحث أداتا الدراسة في اختبار القدرة على حل المشكلات الرياضية وبطاقة قياس أداء المعلم في استراتيجيات حل المشكلات، حيث طبق الاختبار على عينة تكونت من (205) من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وطبقت بطاقة قياس أداء المعلم على عينة تكونت من(12) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة قياس أداء المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات الرياضية قبل البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القدرة على حل المشكلات الرياضية لصالح التطبيق البعدي.

2. دراسة (خليل والأسمري، 2022):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمنطقة بيشة بالمملكة العربية السعودية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMMS، ولتحقيق ذلك أعد الباحثان أداتا الدراسة المتمثلة في اختبار الوعي بالاختبارات الدولية TIMMS، وبطاقة ملاحظة لقياس المهارات التدريسية، حيث طبقت على عينة تكونت من (21) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيقين القبلي والبعدي في متغيري الدراسة (الوعي، المهارات التدريسية) في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMMS لصالح التطبيق البعدي.

3. دراسة (السيد، 2020):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية المشاريع الإلكترونية وأثرها في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات تخصص صفوف أولية واتجاهاتهن نحوها بكلية التربية جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل منطقة الدمام، ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة أداتين للدراسة تمثلت في بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التدريس، ومقياس للاتجاه نحو استراتيجية المشاريع الإلكترونية، وتم تطبيقها على عينة تكونت من(35) طالبة معلم صف، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين البعدي والقبلي لبطاقة الملاحظة لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في القياس البعدي والقبلي لمقياس الاتجاه نحو الاستراتيجية ولصالح القياس البعدي.

4. دراسة (جحلان ، 2020):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند على معيار الاتصال الرياضي في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالسعودية، ولتحقيق ذلك أعد الباحث أداة للدراسة تمثلت باختبار قياس مهارات التواصل اللفظي، حيث تم تطبيقه على عينة تكونت من(554) من طلبة المرحلة المتوسطة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارات التواصل اللفظي لصالح المجموعة التجريبية.

5. دراسة (أبو دية، 2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية توظيف استراتيجية جيكسو (Jigsaw) للتعليم التعاوني في تنمية بعض مهارات التدريس لدى طالبات تخصص معلم صف في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة، ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة أداة للدراسة تمثلت في بطاقة ملاحظة لقياس بعض مهارات التدريس، حيث تم تطبيقها على عينة تكونت من (25) طالبة وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائياً

عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات الطالبات لتنمية بعض مهارات التدريس قبل تطبيق الاستراتيجية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

6. دراسة (العنزي، 2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي الرياضيات بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية القدرة على حل المشكلات وعلى تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك أعد الباحث أدوات الدراسة تمثلت في اختبار القدرة على حل المشكلات الرياضية، واختبار التفكير الرياضي، ومقياس للاتجاه نحو الرياضيات، وبطاقة لقياس أداء المعلم في استراتيجيات حل المشكلات الرياضية، وتم تطبيقها على عينة تكونت من (10) معلمين، بينما تم تطبيق مقياس الاتجاه على عينة تكونت من (236) تلميذًا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة قياس أداء المعلم لاستراتيجيات حل المشكلات الرياضية قبل البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

7. دراسة (العويشق، 2009):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية حول استراتيجيات حل المسألة في أدائهم وأداء طلابهم في حل المسألة، وفي تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لديهم، ولتحقيق ذلك أعد الباحث أدوات للدراسة تمثلت في بطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في مجال حل المسألة، واختبار تحصيلي لقياس أداء الطلاب في مجال حل المسألة، ومقياس مهارات الطلاب في التفكير فوق المعرفي المتعلقة بحل المسألة، حيث تم تطبيقها على عينة تكونت من (60) معلمًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بينما طبق مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي على عينة تكونت من (599) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مستوى أداء المعلمين في تدريس حل المسألة الرياضية كان ضعيفاً، كما أظهرت وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أداء المعلمين في تدريس حل المسألة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت معظم الدراسات السابقة على أهمية استخدام استراتيجيات التدريس بشكل عام، واستراتيجيات تدريس الرياضيات بشكل خاص في رفع مستوى الفهم وتنمية المهارات المهنية لمعلمي الرياضيات، حيث هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن فاعلية برامج تدريبية قائمة على بعض الاستراتيجيات في تنمية بعض المهارات التدريسية مثل دراسة (خليل والأسمري، 2022؛ وجحلان، 2020؛ وفريجات، 2023؛ والعويشق، 2009؛ والعنزي، 2010)؛ في حين هدفت دراسة (السيد، 2020) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية المشاريع في تنمية بعض المهارات التدريسية؛ بينما هدفت دراسة (دية، 2018) إلى

معرفة فاعلية استراتيجية جيكسو للتعلم التعاوني في تنمية مهارات التدريس؛ وعليه فإن البحث الحالي اتفق مع الدراسات السابقة من حيث الهدف العام المتمثل في تنمية مهارات معلمي الرياضيات، كما اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم؛ وقد تشابهت جميع الدراسات السابقة في استخدامها للأداة المتمثلة في الاختبارات النظرية وبطاقة الملاحظة؛ في حين اختلف البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة في الأداتين المتمثلتين في اختبار الفهم وبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم؛ واختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في حدوده الزمانية والمكانية والموضوعية؛ وقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة بتدعيم الإطار النظري وبناء الاختبار وقائمة المهارات، ومقارنة النتائج؛ ويتميز البحث الحالي عن غيره من الدراسات والأبحاث السابقة كونه أول بحث أجري على عينة من البيئة اليمنية هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهجية البحث:

1. منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسة متغيرات البحث، وبناء الأدوات، وإعادة صياغة بعض موضوعات مقرري استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها "1، 2"؛ كذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة(قبلي- بعدي) في تحديد أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية.
2. مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع الطلبة المعلمين بقسم معلم صف، والمقرر عليهم مساق استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها"1،2"، وعددهم (63) معلمًا ومعلمة وفقاً للإحصاءات الرسمية الصادرة عن شؤون الطلاب بكلية التربية جامعة ذمار من العام الجامعي 2024- 2025م؛ أما العينة فبلغ عدد أفرادها (39) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يوضح توزيع المجتمع والعينة:

جدول (1) مجتمع البحث وعينته

النوع	عدد أفراد المجتمع	العينة	النسبة%
ذكر	19	10	25.6%
أنثى	44	29	74 .4%
المجموع	63	39	100%

ثانياً: إجراءات البحث:

1. أدوات البحث:

- اختبار الفهم: حدد الباحث اختبار الفهم كأداة ملائمة للبحث، لقياس مستوى الفهم لإستراتيجيات تدريس الرياضيات لدى عينة البحث واتبع الخطوات الآتية لبنائه:

- تحديد هدف الاختبار: وهو قياس مستوى الفهم لإستراتيجيات تدريس الرياضيات لدى عينة البحث.
- تحليل توصيف مقرر استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها"1".
- تحديد مجال الاختبار: تم تحديد مجال الاختبار بثمانية مجالات هي: أطار منهج الرياضيات في الصفوف (1-3)، والتدريس من خلال حل المشكلات الرياضية، والتواصل الرياضي، وتدريس مفاهيم الأعداد والحس العددي والجمع والطرح، وتدريس الضرب، وتدريس القسمة، وتدريس الكسور والنسب المئوية، وتقييم تعليم وتعلم الرياضيات وتصميم التدريس.
- بناء اختبار وهو موضوعي من صيغة الاختيار من متعدد؛ وقد راعى الباحث فيه جميع مواصفات الاختبارات الجيدة، والجدول (2) يوضح مجال الاختبار وعدد الأسئلة وأرقامها في ورقة الاختبار والنسبة المئوية المخصصة لكل مجال:

جدول (2) مجال اختبار الفهم وعدد الأسئلة وأرقامها في ورقة الاختبار والنسبة المئوية المخصصة لكل مجال

المجال	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
إطار منهج الرياضيات في الصفوف (1-3)	1،2،3	3	5%
التدريس من خلال حل المشكلات الرياضية	7، 8، 9، 10	4	6.6%
التواصل الرياضي	11، 12،	2	3.3%
تدريس مفاهيم الأعداد والجمع والطرح	36، 40، 52، 56، 57، 58، 59، 60	8	13.3%
مفاهيم الضرب واستراتيجيات تدريسها	24، 25، 26، 28، 29، 30، 32، 33، 34، 35، 37	11	18.3%
مفاهيم القسمة واستراتيجيات تدريسها	38، 39، 42، 43، 44، 46، 47، 48، 50، 51، 54، 55	12	20%
تدريس الكسور والنسب المئوية	21، 22، 23، 27، 31، 41، 45، 49، 53	9	15%
تقييم تعليم وتعلم الرياضيات، وتصميم التدريس	4، 5، 6، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20	11	18.3%
المجموع		60	

- بطاقة تقدير منتج أعمال المعلم: هدفت البطاقة إلى قياس الأداء العملي المتمثل بالتخطيط والإعداد، وقياس مهارات التطبيق العملي للتدريس لدى معلم الصفوف الأولية عينة البحث؛ ولتحقيق هذا الهدف تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

- إعداد قائمة مهارات التطبيق العملي والتدريب الميداني: لإعداد القائمة تم تحليل توصيف مقرر استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها"2" والاطلاع على مهارات المعرفة والفهم، والمهارات المهنية والعملية، والمهارات العامة التي تم تحديدها في مخرجات المقرر؛ كذلك تم مراجعة الأدب السابق وبعض الدراسات والبحوث ذات الصلة بإعداد قوائم المهارات وبطائق الملاحظات، ومقاييس الأداء في تعلم الرياضيات وتعليمها مثل دراسة (مطلق، 2023)؛ ودراسة (الأسمري وآخرون، 2023) ودراسة (خاجة، 2022)؛ ودراسة(فقيات، 2022) ودراسة (السيد، 2020)؛ وفي ضوء ما سبق تم إعداد قائمة من مهارات التطبيق العملي والجدول رقم: (3) يوضح ذلك:

الجدول رقم: (3) قائمة مهارات التطبيق العملي والتدريب الميداني ومواصفاتها المعيارية والأوزان النسبية

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الأوزان النسبية
مهارات التطبيق والاستخدام	فهم واستخدام الرياضيات	12%
	حل المشكلات الرياضية	12%
	تعلم الرياضيات	12%
مهارات التفكير الإبداعي	الأصالة	12%
	الطلاقة	12%
	المرونة	16%
مهارات توصيل الرياضيات	التواصل الرياضي	12%
	نمذجة وعرض الرياضيات	12%
المجموع		100%

- تحويل قائمة المهارات السابقة، ووضع المواصفات المعيارية لها، بصورة مفردات سلوكية يمكن ملاحظتها ورصدها باعتبار أنها تغيرات ظاهرة تدل في حالة حدوثها على توافر المهارة لدى أفراد العينة، حيث تم تحديد ثلاث مواصفات لكل مهارة فرعية ما عدا مهارة المرونة فلها أربع مواصفات معيارية.

- تحديد نظام تقدير الدرجات للمواصفات المعيارية من خلال وضع إشارة (√) أمام المواصفة المعيارية التي استخدمها أفراد العينة أثناء العرض والمناقشة، وفي كل مرة يقوم بالعرض والمناقشة يتم استخدام البطاقة بنفس الطريقة؛ وهكذا مع بقية الطلبة (معلم صف)؛ وعليه فإن الطالب المعلم الذي حصل على أربع إشارات(√) أمام أي مواصفة معيارية يتم أعطاه (4)

درجات لهذه المواصفة، وإذا حصل على ثلاث إشارات(√) يعطى(3) درجات، وإذا حصل على إشارتين يعطى(2) درجتين، وإذا حصل على إشارة واحدة يعطى درجة واحدة، وإذا لم يستخدم أحد المواصفات يتم وضع صفر أمام هذا المواصفة، وعليه سوف تكون أعلى درجة هي 100درجة، وأقل درجة هي صفر؛ وتكون درجة الطالب المعلم هي عبارة عن مجموع الدرجات للبطاقة ككل. ملحق (1).

2. صدق أداتي البحث:

للتحقق من صدق أداتي البحث، قام الباحث بتصميم تحكيم إلكتروني تكون من جزئين الأول: مقدمة تم فيها كتابة العنوان وتوضيح لأداتي البحث، وكيفية الإجابة عنها، والبيانات الشخصية للمحكم، والجزء الثاني من التحكيم شمل: اختبار الفهم، وبطاقة تقدير منتج أعمال الطلبة، والفراغات والاختيارات الخاصة بالتحكيم ملحق (2)، ومن ثم إرسالها إلى (9) من المختصين في مجال مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها ملحق (3)، حيث أكدوا على مناسبة الاختبار لأفراد العينة، وأشاروا إلى صلاحية بطاقة تقدير منتج أعمال المعلم لقياس مهارات التطبيق العملي والتدريب الميداني لأفراد العينة.

3. ثبات أداتي البحث:

- تم إجراء التطبيق الاستطلاعي على (10) معلمين من قسم معلم صف من خارج عينة البحث، وذلك بهدف التأكد من ثبات الاختبار، وثبات بطاقة تقدير منتج أعمال المعلم: وباستخدام معامل الفا كرو نباخ بلغ معامل الثبات للاختبار (96.3 %)، بينما بلغ معامل الثبات لبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم (83.8 %) وهو معامل ثبات عال.

ثالثاً: إجراءات تطبيق البحث:

لإجراءات التطبيق مر الباحث بعدد من الخطوات والمراحل يمكن توضيحها من خلال الجدول (4):

جدول (4) خطوات ومراحل إجراءات تطبيق البحث

مجال التطبيق	إجراءات وخطوات تطبيق اختبار الفهم	إجراءات وخطوات تطبيق بطاقة تقدير منتج أعمال المعلم
الإعداد والتجهيز	قام الباحث في هذه المرحلة بعدد من الخطوات أهمها: - تحديد الهدف من المقرر: بتطوير المعرفة والفهم لاستراتيجيات تدريس الرياضيات وبنية مناهج الصفوف الأولية - تحليل توصيف مقرر استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها"1" وبناء محتوى نظري إلكتروني لها تكون من إحدى عشرة محاضرة ملحق (4) - إعداد اختبار الفهم وفق الخطوات المحددة	قام الباحث في هذه المرحلة بعدد من الخطوات أهمها: - تحديد الهدف من المقرر: بتشخيص الفهم النظري ومعالجته وبناء فهمه، والتطبيق العملي له، والتدريب الميداني الصحيح لتعلم الرياضيات وتعليمها للصفوف الأولية. - تحليل توصيف مقرر استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها"2"؛ وإعادة صياغة مواضيعه العملية بما يتوافق مع قائمة المهارات التي تم إعدادها والأوزان النسبية المخصصة لها. - تحديد محتوى المقرر بتكليف معلم صف بإعداد وتنفيذ التكاليف والأنشطة المحددة في ملحق (5): - إعداد البطاقة وفق الخطوات المذكورة في الإجراءات

	في الإجراءات	
مجال التطبيق	إجراءات وخطوات تطبيق اختبار الفهم	إجراءات وخطوات تطبيق بطاقة تقدير منتج أعمال المعلم
التطبيق القبلي	التقى الباحث في بداية الفصل الدراسي الأول في المحاضرة الأولى بطلبة قسم معلم صف في قاعة التأهيل، وتم تطبيق اختبار الفهم عليهم	التقى الباحث في بداية الفصل الدراسي الثاني في المحاضرة الأولى بطلبة قسم معلم صف في قاعة التأهيل، وكلفهم بمجموعة من الأنشطة والتكاليف، وحدد محاضرتين إضافيتين في نفس الأسبوع تم فيها التطبيق القبلي لبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم من خلال عرض ومناقشة الأنشطة والتكاليف التي أعدوها.
التدريس لمجموعة البحث	- في المحاضرة الثانية تحدث الباحث عن مقرر استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها"1" وأهدافه، وعرضه على شاشة خارطة مفاهيم للموضوعات الرئيسة والفرعية للمقرر، وتم توضيح الفائدة من تلك الموضوعات؛ وتم الشروع بالموضوع الأول. - في المحاضرة الثالثة تم عرض الموضوع الثاني، وعمل نشاط في نهايتها، والتأكيد على ضرورة إنجازه ومناقشته المحاضرة القادمة. - في المحاضرة الرابعة تم عرض الموضوع الثالث لمدة ساعة واحدة فقط، وتخصيص الساعة الثانية لمناقشة النشاط السابق؛ وهكذا في بقية المحاضرات.	- في المحاضرة الثانية تحدث الباحث عن مقرر استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها"2" وأهدافه ووضح للجميع بأن المقرر هو تطبيق عملي لما تم تعلمه في المقررات السابقة، وتم الحديث عن كيفية تنفيذه وعن الأساليب والطرق المتبعة في التقييم. - حدد الباحث لطلبة معلم الصفوف الأولية على شاشة العرض كافة المهام والتكاليف الموكلة إليهم؛ وآلية العمل؛ وتم توجيههم وتحفيزهم للشروع في البدء بالعمل. - في المحاضرة الثالثة تم عرض جميع المهارات المرتبطة بتنفيذ المقرر كما جاء في الإطار النظري على شاشة العرض، ومن ثم ضرب أمثلة عملية توضيحية على السبورة العادية على كيفية توظيف وتنمية كل مهارة من خلال موضوعات مقرر رياضيات الصفوف الأولية باستخدام استراتيجيات التعلم باللعب وحل المشكلات وتصميم يدويات تعليم الرياضيات، وتم تزويدهم بعدد من المراجع الإلكترونية ذات الصلة بمهارات التدريس التي يجب أن يمتلكها معلم الصفوف الأولية، والمهارات التي يجب أن ينميها لدى تلاميذه. - في المحاضرة الرابعة أتاح الباحث الفرصة لبعض أفراد العينة لعرض أعمالهم الأولية، ومناقشتهم وتقديم التعديلات الفورية للجميع؛ وهكذا في بقية المحاضرات
التطبيق البعدي	تم التطبيق البعدي لاختبار الفهم المحاضرة الثانية عشر نهاية الفصل الدراسي الأول	تم التطبيق البعدي لبطاقة منتج أعمال المعلم ابتداءٍ من المحاضرة الخامسة وحتى نهاية الفصل الدراسي الثاني

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث في معالجة البيانات برنامج (SPSS) من خلال استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل الفا كرو نباخ، واختبار(t) لعينتين مترابطتين، واختبار(t) لعينتين مستقلتين، ومربع إيتاء ($\eta 2$)، ومعامل الارتباط بيرسون.

نتائج البحث ومناقشتها:

لتحديد أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية، تم الإجابة عن أسئلة البحث كما يلي:

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الأول:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول وهو: ما استراتيجيات تدريس الرياضيات الواجب فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟ تم الأخذ بالإستراتيجيات التي حددها توصيف مقرري استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها"1،2" وقد تم الحديث عنها بشكل مفصل في الإطار النظري.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني وهو: ما مهارات التطبيق العملي والتدريب الميداني الواجب تنميتها لتدريس الرياضيات لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟ تم اتباع خطوات إعداد قائمة مهارات التطبيق العملي والتدريب الميداني كما هو موضح في إجراءات البحث.

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثالث:

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث وهو: ما أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى فهمها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟

تم صياغة الفرض الأول الذي نصه" لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستوى فهم استراتيجيات تدريس الرياضيات"

وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار (t- test) لعينتين مترابطتين، وحساب حجم تأثير استراتيجيات تدريس الرياضيات على مستوى الفهم لدى معلم الصفوف الأولية، والجدول (5) يوضح النتائج:

جدول (5) نتائج اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم

المجال	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t)	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع إيتا (η2)	حجم الأثر
إطار منهج الرياضيات في الصفوف (1-3)	قبلي	0.2564	0.28058	3.782	0.001	دال	0.27	كبير جداً
	بعدي	0.5299	0.38020					
التدريس من خلال حل المشكلات الرياضية	قبلي	0.4295	0.33418	6.112	0.000	دال	0.49	كبير جداً
	بعدي	0.8013	0.25118					

التواصل الرياضي	قبلي	0.3718	0.37553	5.932	0.000	دال	0.48	كبير جداً
	بعدي	0.7564	0.30070					
تدريس مفاهيم الأعداد والجمع والطرح	قبلي	0.1987	0.27909	2.540	0.015	دال	0.15	كبير جداً
	بعدي	0.3301	0.35643					
مفاهيم الضرب واستراتيجيات تدريسها	قبلي	0.2517	0.30256	2.869	0.007	دال	0.18	كبير جداً
	بعدي	0.4009	0.37524					
مفاهيم القسمة واستراتيجيات تدريسها	قبلي	0.2329	0.31250	2.844	0.007	دال	0.17	كبير جداً
	بعدي	0.3910	0.39141					
تدريس الكسور والنسب المئوية	قبلي	0.2422	0.32830	3.887	0.000	دال	0.28	كبير جداً
	بعدي	0.4815	0.39926					
تقييم تعليم وتعلم الرياضيات، التصميم	قبلي	0.3124	0.31958	7.815	0.000	دال	0.62	كبير جداً
	بعدي	0.7040	0.18386					
الكلي	قبلي	0.2667	0.28194	5.396	0.000	دال	0.43	كبير جداً
	بعدي	0.5021	0.27178					

يتضح من الجدول (5) أن هناك فرقًا دالا إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية فيما يتعلق بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم عند كل مجال من المجالات الرئيسة (إطار منهج الرياضيات في الصفوف (1-3)، والتدريس من خلال حل المشكلات الرياضية، والتواصل الرياضي، وتدريس مفاهيم الأعداد والجمع والطرح، ومفاهيم الضرب واستراتيجيات تدريسها، ومفاهيم القسمة واستراتيجيات تدريسها، وتدريس الكسور والنسب المئوية، وتقييم تعليم وتعلم الرياضيات وتصميم التدريس)، وكذلك في المجالات ككل لصالح التطبيق البعدي؛ واستناداً إلى هذه النتيجة تم رفض الفرض الأول، واتضح أيضا من نتائج الجدول أن قيم مربع ($\eta 2$) لمستوى فهم مجال (إطار منهج الرياضيات في الصفوف (1-3)، والتدريس من خلال حل المشكلات الرياضية، والتواصل الرياضي، وتدريس مفاهيم الأعداد والجمع والطرح، ومفاهيم الضرب واستراتيجيات تدريسها، ومفاهيم القسمة واستراتيجيات تدريسها، وتدريس الكسور والنسب المئوية، وتقييم تعليم وتعلم الرياضيات وتصميم التدريس) بلغت (0.27، 0.49، 0.48، 0.15، 0.18، 0.17، 0.28، 0.62)؛ وعلى مستوى فهم

المجالات ككل بلغت(0.43) وجميعها أكبر من (0.14)، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير التدريس بإستراتيجيات الرياضيات كان كبيرًا جداً على مستوى فهم كل مجال، وعلى مستوى فهم المجالات ككل.

رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الرابع: للإجابة عن السؤال البحثي الرابع وهو: ما أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على تنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟

تم صياغة الفرض الثاني الذي نصه " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم في تنمية مهارات تطبيق استراتيجيات تدريس الرياضيات"

وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار t- test لعينتين مترابطتين، وحساب حجم تأثير استراتيجيات تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التطبيق لدى معلم الصفوف الأولية، والجدول (6) يوضح النتائج:

جدول (6) نتائج اختبار(t) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم

المهارات الرئيسة والفرعية	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t)	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع (η2)	حجم الأثر
فهم واستخدام الرياضيات	قبلي	3.153	0.566	10.756	0.000	دالة	0.75	كبير جداً
	بعدي	3.837	0.365					
حل المشكلات الرياضية	قبلي	2.675	0.574	9.247	0.000	دالة	0. 69	كبير جداً
	بعدي	3.136	0.517					
تعلم الرياضيات	قبلي	2.735	0.525	11.896	0.000	دالة	0.78	كبير جداً
	بعدي	3.461	0.436					
التطبيق الكلي	قبلي	2.854	0.493	12.581	0.000	دالة	0.80	كبير جداً
	بعدي	3.478	0.330					
الأصالة	قبلي	2.581	0.682	9.190	0.000	دالة	0.69	كبير جداً
	بعدي	3.170	0.458					
الطلاقة	قبلي	2.581	0.533	10.414	0.000	دالة	0.74	كبير جداً
	بعدي	3.230	0.391					
المرونة	قبلي	2.833	0.583	9.759	0.000	دالة	0.71	كبير جداً
	بعدي	3.500	0.413					
الإبداعي الكلي	قبلي	2.682	0.556	10.745	0.000	دالة	0.75	كبير جداً
	بعدي	3.320	0.357					
التواصل الرياضي	قبلي	2.803	0.533	11.931	0.000	دالة	0.79	كبير جداً
	بعدي	3.641	0.279					

المهارات الرئيسة والفرعية	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t)	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع (η2)	حجم الأثر
نمذجة وعرض الرياضيات	قبلي	2.085	0.6292	11.112	0.000	دالة	0.76	كبير جداً
	بعدي	2.794	0.510					
توصيل الرياضيات الكلي	قبلي	2.444	0.533	12.997	0.000	دالة	0.82	كبير جداً
	بعدي	3.217	0.322					
الكلي	قبلي	2.687	0.475	13.045	0.000	دالة	0.82	كبير جداً
	بعدي	3.3569	0.27166					

يتضح من الجدول (6) أن هناك فروقًا دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية فيما يتعلق بالتطبيق القبلي والبعدي لبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم عند كل مهارة من المهارات الرئيسة (التطبيق والاستخدام، التفكير الإبداعي، وتوصيل الرياضيات) والمهارات الفرعية المرتبطة بها، وكذلك في المهارات ككل لصالح التطبيق البعدي؛ واستناداً إلى هذه النتيجة تم رفض الفرض الثاني، واتضح أيضاً من نتائج الجدول أن قيم مربع (η2) لمهارات التطبيق والاستخدام، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات توصيل الرياضيات والمهارات ككل بلغ (0.80)، (0.75)، (0.82)، (0.82) وجميعها أكبر من (0.14)؛ وهذا يشير إلى أن حجم تأثير التدريس بالتطبيق كان كبيرًا جداً على كل مهارة من مهارات التطبيق العملي والتدريب الميداني، وعلى المهارات ككل، وهذا يرجع إلى المتغير المستقل(التدريس باستراتيجيات الرياضيات).

خامساً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الخامس:

للإجابة عن السؤال البحثي الخامس وهو: هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيق البعدي لاختبار مستوى الفهم وبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم يعزى لمتغير الجنس؟

تم صياغة الفرض الثالث وهو " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيق البعدي لاختبار مستوى الفهم يعزى لمتغير الجنس".

والفرض الرابع وهو " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيق البعدي لبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم يعزى لمتغير الجنس".

وللتحقق من صحة الفرضين استخدم الباحث اختبار (t) لعينتين مستقلتين بين درجات التطبيق البعدي لاختبار مستوى الفهم وبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) يوضح نتائج اختبار(t) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لاختبار مستوى الفهم وبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم وفقاً لمتغير الجنس

نوع الأداة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى دلالة t	درجة الحرية	اتجاه الفرق
اختبار الفهم	ذكور	10	0.3630	0.25871	1.803	0.080	37	لا يوجد
	إناث	29	0.5439	0.26553				
بطاقة منتج أعمال المعلم	ذكور	10	78.7000	6.78315	2.978	0.005	37	يوجد
	إناث	29	85.5862	6.14420				

يتضح من خلال الجدول (7) أن قيمة (t) بلغ 1.803 بمستوى دلالة 0.080 لاختبار الفهم وهي أكبر من (0.05) وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار يعزى لمتغير الجنس؛ بينما بينت النتائج أن قيمة (t) بلغت 2.978 بمستوى دلالة (0.005) لبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم وهو أقل من مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار على بطاقة تقدير منتج أعمال المعلم يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث؛ وعليه يتم قبول الفرض الثالث، ورفض الفرض الرابع.

سادساً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي السادس:

للإجابة عن السؤال البحثي السادس وهو: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى فهم استراتيجيات تدريس الرياضيات ومهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؟

تم صياغة الفرض الخامس وهو" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار في التطبيق البعدي لاختبار مستوى الفهم وبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم "، وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار معامل الارتباط بيرسون والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول(8) العلاقة الارتباطية بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية في القياس البعدي لاختبار الفهم وبطاقة التقدير

الأداة/ عدد أفراد العينة= 39		اختبار الفهم	بطاقة تقدير منتج أعمال المعلم
اختبار الفهم	معامل ارتباط بيرسون	1	0.679
	مستوى الدلالة		0.000
بطاقة تقدير منتج أعمال المعلم	معامل ارتباط بيرسون	0.679	1
	مستوى الدلالة	0.000	

يتضح من الجدول(8) وجود علاقة ارتباطية قوية طردية موجبة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات معلم الصفوف الأولية في القياس البعدي لاختبار الفهم وبطاقة تقدير منتج أعمال المعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.679) بمستوى دلالة (0.00) وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى فهم المعلم بإستراتيجيات تدريس الرياضيات زادت قدرته على التطبيق، والعكس صحيح.

سابعاً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج البحث الحالي وجود أثر في استخدام استراتيجيات تدريس الرياضيات في رفع مستوى فهمها وتنمية مهارات تطبيقها لدى معلم الصفوف الأولية بكلية التربية جامعة ذمار؛ وهذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسات السابقة ويعزوا الباحث نتائج البحث الحالي إلى ما يلي:

- الاعتقاد لدى أفراد العينة بأهمية تنمية ذواتهم واكتساب مهارات جديدة، كان له الأثر الإيجابي على أدائهم، وهذا ما اتضح أثره عليهم من خلال حضورهم الدائم وسؤالهم الملح وحرصهم الكبير على التعلم والإفادة من كل ما تعلموه أو طبقوه على الواقع.
- استخدام استراتيجيات تدريس الرياضيات وتطبيقاتها"2،1 " المتعلقة بالتعلم النشط والمعتمدة على الأنشطة والتكاليف والعرض والتطبيق، وكذلك على طريقة التقييم المتبعة فيه والقائمة على الخبرات والمهارات.
- الأمثلة والدروس العملية والأنشطة التفاعلية التي استخدمها الباحث أثناء التطبيق.
- تقديم التعديلات والمعالجات الفورية لنقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة للجميع أثناء العرض وبعده، والإشادة بالأعمال الإبداعية في مجال الوسائل واليدويات.
- استخدام أساليب التقويم المتنوعة في التدريس جعل أفراد العينة حريصين كل الحرص على إنجاز الأعمال الموكلة إليهم بكل دقة وإتقان
- الفرصة التي أتاحها الباحث للعرض والمناقشة لكل معلم صف على حدة طوال الفصل الدراسي الثاني، والذي ساعد على إضفاء نوع من الحماس والدافعية للتعلم، والإثارة والتشويق، وبعث روح التنافس بين جميع أفراد العينة على تقديم الأفضل.
- الارتباط الوثيق بين التطبيق العملي لمعلمي الصفوف الأولية في قاعة المحاضرات والتدريب الميداني على تلاميذهم في المدارس، الذي تجلى من خلال المتابعة المستمرة لجميع أعمالهم ابتداء من إعداد الخطط الفصلية وانتهاء بنتائج تلاميذهم معمدة من المدارس.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

- الأخذ بنتائج البحث والإفادة منها في التنمية المهنية لمعلمي الصفوف في المرحلة الابتدائية.

- توظيف أداتي البحث في قياس مستوى الفهم والمهارات التدريسية لمعلم الصفوف الأولية، والإفادة من نتائج هذا التقويم في تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية.
- عقد ورش تدريبية تستهدف أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لرفع مستوى فهمهم وتنمية مهاراتهم في التقويم الفعال مثل استخدام بطاقة تقييم منتج أعمال الطلبة.
- تضمين برامج إعداد معلم الصفوف الأولية بمهارات تطبيق الرياضيات كأحد الاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات.
- التقويم المستمر لبرامج إعداد معلم الصفوف الأولية، والعمل على قياس فاعليتها في تطوير أدائهم المهني، ومستوى تحصيل تلاميذهم في المدارس.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- إجراء بحوث مشابهة للبحث الحالي عن الطلبة المعلمين بقسم الرياضيات المستوى الثالث والرابع.
- إجراء دراسات مقارنة بين أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات وبين الاستراتيجيات الأخرى في التأثير على عدد من المتغيرات التابعة، وفي مراحل التعليم المختلفة.
- دراسة أثر استراتيجيات تدريس الرياضيات على عدد من المتغيرات مثل: التفكير الناقد، والتفكير التأملي، وقلق تدريس الرياضيات.

المراجع:

إبراهيم، مجدي. (2009) التفكير الرياضي وحل المشكلات. سلسلة التفكير والتعليم والتعلم"9"، عالم الكتب، القاهرة.

أبو جادو، صالح. (2000) علم النفس التربوي، ط2، عمان، دار المسيرة.

أبو دية، هناء. (2018) فاعلية توظيف استراتيجية جيكسو(Jigsaw) للتعليم التعاوني في تنمية بعض مهارات التدريس لدى طالبات تخصص معلم صف في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27(3). 747-768.

أبو عميرة، محبات. (2002) الإبداع في تعلم الرياضيات، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب، جامعة عين شمس.

بدير، كريمان. (2008) التعلم النشط، ط1، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البرصان، إسماعيل؛ تيعزة، محمد (2012) الممارسات التقويمية لدى معلمي الرياضيات للعينة السعودية، متاح على شبكة الأنترنت https://shortest.link/36g9. تاريخ الاسترجاع 3-4-2025.

بيومي، ياسر؛ الجندي، حسن (2019). واقع الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات، *مجلة تربويات الرياضيات*، 22(1). 6-67.

توبة، رباب. (2014) أثر استخدام استراتيجيات النمذجة الرياضية على استيعاب المفاهيم الرياضية وحل المسألة لدى طلاب الصف السابع في وحدة القياس، رسالة ماجستير، كلية العلوم العليا بنابلس، جامعة النجاح، فلسطين.

جابر، جابر؛ أبو حليمة، أشرف؛ السيد، منى (2014) فاعلية برنامج لتنمية دافعية الإنجاز باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة. 22(2). 369-412.

جبر، رنا؛ عبد المجيد، أنوار؛ عبود، رنا (2023) التفكير والمرونة الرياضياتية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة أبحاث ميسان. 19(37). 417-435.

جحلان، عبد الله (2020) فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالسعودية، المجلة العربية للنشر العلمي. (24). 100-118.

جرشي، منى. (2018) فعالية النمذجة الرياضية في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب، مجلة كلية التربية. 115(29). 130-166.

جروان، فتحي (2012) مهارات التفكير الأساسية والعليا، ورقة بحثية، الكويت، مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع.

حجازي، مسعد. (2020) برنامج مقترح قائم على استخدام Graph theoryفي تدريس الجبر لتنمية مهارات النمذجة الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة.3(105). 514-538.

الحريري، رافدة. (2010) طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

خاجة، محمد. (2022). واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية بدولة الكويت، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، (117). 363-391.

الخطيب، محمد. (2018) استراتيجيات حل المشكلة الرياضية لدى طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، دراسات، العلوم التربوية. م45(4). 294-312.

خليل، إبراهيم. الأسمري، نورة. (2022) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMMS، المجلة السعودية للعلوم التربوية 1(8).1-21.

الزبيدي، عبد الودود وآخرون (2021) المتغيرات النفسية في المجال الرياضي، ط1، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

زهران، العزب. (2018) تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، المجلة الدولية لدراسات العلوم التربوية.1(1).161-223.

الزهراني، عبد العزيز. (2019) تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة جامعة أم القرى.11(1). 1-47.

السيد، صباح. (2020) فاعلية استراتيجية المشاريع الإلكترونية في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات تخصص صفوف أولية واتجاههن نحوها، كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، مجلة العلوم التربوية. 3(3). 1-42.

شحادة، فواز؛ القراميطي، أبو الفتوح. (2016) مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم وفق نتائج الدراسات الدولية TIMSS مقارنة بالدول الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين (الأسباب -الحلول والعلاج - أساليب التطوير). مجلة كلية التربية بالأزهر. 35(169). 327-337.

الشلوي، علي. (2024) مستوى مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة جامعة شقراء، مجلة أبحاث. كلية التربية جامعة الحديدة. 11(3).803-834.

الشهري، فيصل. (2017) تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعرفية لاختبارات العلوم والرياضيات الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الامام.

الصمادي، محارب. (2010) استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دار قنديل للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم (2004) تعليم الرياضيات لجميع الأطفال، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

عبيد، وليم (2010). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.

عبيد، وليم؛ المفتي، محمد؛ إيليا، سمير (2000) تربويات الرياضيات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

العطوي، صالح. (2019) تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات "مراجعة أدبية". المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية. (14).1-21.

العنزي، متعب. (2010) فاعلية برنامج تدريبي مقترح لاكساب معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات الرياضية على تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة عرعر. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى.

العوفي، عبد العزيز (2014) درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من مهارات التواصل الرياضي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العويشق، نصر (2009) برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية حول استراتيجيات حل المسألة وفاعليته في أدائهم وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل لدى طلابهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود، المملكة العربية.

الغيث، أمل وآخرون (2021) العوامل المؤدية إلى تدني مستوى أداء طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة الرياضيات في الاختبارات الدولية TIMSS من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 5(36). 94- 112.

فريجات، عبد الكامل (2023) أثر برنامج تدريبي للمعلمين قائم على استراتيجيات حل المشكلات في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. 7(2). 144-168.

فقيات، أيمن (2022). واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في التفكير في تدريس مبحث الرياضيات في مدارس جنوب الخليل، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية. 2(5).106-133.

القادري، سليمان (2004) نحو نهج جديد لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، رسالة التربية، عمان.

القحطاني، شاهرة (2021) فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الدراسات الاجتماعية وفق الرؤية 2030 بمحافظة المزاحمية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة. 3(192). 124-150.

الكبيسي، عبد الواحد؛ عبد الله، مدركة (2015) القدرات العقلية والرياضيات، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

مسلم، سيف (2022) دور مدرس الرياضيات في مهارات التواصل الرياضي. مجلة أبحاث ميسان. 18(36). 550 -570.

المشاقبة، فرحان (2017) أثر استخدام قطع دينز في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في الأردن، دراسات العلوم التربوية. 44(4). 179-192.

المطرب، خالد؛ السلولي، مسفر؛ سعيد، ردمان (2017). المعرفة الرياضية الخاصة بتدريس الإعداد والعمليات الحسابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، منطقة الرياض، مجلة دراسات العلوم التربوية.44 (4). 135-148.

مطلق، إيمان (2023) الاحتياجات التدريسية لمعلمي رياضيات المرحلة الأساسية بمحافظة صنعاء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، 5(1). 180-207.

النوافلة، وعد (2021) أثر استخدام اليدويات في تحصيل الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن أساسي في لواء البتراء. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية. 1(2). 238-257.

الوريكات، عائشة؛ الشواء، هلا (2016) أثر تدريس الرياضيات باستراتيجية التعلم باللعب في اكتساب المهارات الرياضية وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف أساسي في الأردن، دراسات العلوم التربوية. 43(1). 579-595.

وزارة التعليم العالي (2015). وثيقة برنامج معلم الصفوف (1-3) أثناء الخدمة، مواصفات البرنامج، صنعاء. اليمن.

Adeleke, A. (2007). Strategic Improvement of Mathematical Problem Solving Performance of Secondary School Students Using Procedural and Conceptual Learning strategies, Educational Research and Reviews , 2 (9) , 259-263.

Albano, G; Swidan, O; Pierri, A. (2021), A model for analyzing the explanatory writing of undergraduate students when solving mathematical tasks, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology DOI10.1080/0020739X.2021.1949757

Alexs, D., & Hamm, M. (2010). Demystify math, science, and technology: creativity, innovation, and problem-solving. Rowman & Littlefield Education: New York, NY.

Avcu, S. and Avcu, R. (2010). Preservice elementary mathematics teachers' use of strategies in mathematical problem solving Procedia Social and Behavioral Sciences 9 (2) 282–286.

Ball, D.L.; Thames, M.H., & Phelps, G.(2008) .Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education.Vol.(59) No.(5) .pp.389–407

Bautista, D., Mitchelmore, M., and Mulligan, J. (2009). Factors influencing Filipino children's solutions to addition and subtraction word problems. Educational Psychology, 29 (6), 729- 748.

Bernadette, E. (2010). Third grade students' challenges and strategies to solving mathematical word problems. M.A. dissertation, The University of Texas at El Paso, United States, Texas. from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 1473854)

Breyfogle, M. and Wilburne, M. (2011). Exploring Prospective Elementary Teachers' Abilities to Solve Non-Routine Problems: Content, Cognitive Level, and Habits of Mind, 38th Annual Meeting of the Research Council on Mathematics Learning, Cincinnati, OH, March 10-12

Hurrell, D. P. (2021). Conceptual knowledge OR Procedural knowledge OR Conceptual knowledge AND Procedural knowledge: Why the conjunction is important for teachers. Australian Journal of Teacher Education, 46(2), 57- 71.

Jitendra, A., Griffin, C.& Xin, Y.(2010): An Evaluation of the Intended and Implemented Curricula's Adherence to the NCTM Standards on the Mathematics Achievement of Third Grade Students: A Case Study. Journal of Curriculum and Instruction , (JOCI), 4 (2), 33-50.

Kotecha, K. (2002). A pilot study on the phenomenography of problem solving. PhD Dissertation. UMI ProQuest Digital Dissertations. Publication AAT MQ72881

McGraner, K.; VanDerHeyden, A.; Holdheide, L. (2011). Evidence-Based Mathematics Instruction Innovation Configuration. National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Nahdi, S., Jatisunda, M. (2020). Conceptual Understanding And Procedural Knowledge: A Case Study on Learning Mathematics of Fractional Material in Elementary School. Journal of Physics: Conference Series, (1477), 1- 5. doi:10.1088/1742-6596/1477/4/04203

National Council of Teachers of Mathematics(2000). Principles and standards for school mathematics, Reston, Va, The Council, USA.

National Council of Teachers of Mathematics(2000). Principles and standards for school mathematics, Reston, Va, The Council, USA

Paek, P. (2002). Problem solving strategies and metacognitive skills on SAT mathematics items. PhD Dissertation. UMI ProQuest Digital Dissertations. Publication AAT 3063511

Poch, L., van Garderen, D. and Scheuermann, M. (2015). Students' Understanding of Diagrams for Solving Word Problems A Framework for Assessing Diagram Proficiency. Teaching Exceptional Children. 47 (3) 3, 153-162

Rahayu, D.V (2017). Analysis of Prospective Mathematics Teachers' Basic Teaching Skills (a Study of Mathematics Education Department Students' Field Experience Program at STKIP Garut), Journal of Physics, 812,1-5

Reece, V. E.(2006): Using performance feedback to increase pre-service teachers effective practices teaching elementary students in small math intervention groups. University of Oregon. Pro-Quest Dissertations and Theses, p.185.

Roxas, Analene V (2015). Teaching Competencies of Mathematics Professors in Higher Education Institutions (HEIs) In the Province Of Capiz: Basis for Instructional Enhancement Program, Quest Journals, 3(6)PP:25-32.

❋❋❋

الصفحات: 65-75

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
The Scientific Journal of the Faculty of Education

تأثير نوع التغذية التكميلية على بناء طوائف نحل العسل اليمني *Apis mellifera jementica*

Effect of Supplementary Feeding Type on the Colonies of Yemeni Honey Bees (*Apis mellifera jementica*)

Khalid, Saeed Aqlan Naser خالد سعيد عقلان ناصر

Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen كلية التربية، جامعة ذمار، اليمن

.Khalid_entomol@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2025/01/ 26 تاريخ القبول: 2025/03/ 06 تاريخ النشر: 2025/06/30

ملخص:

أجريت هذه الدراسة في منحل خاص بصنعاء في الفترة من 17-4-2019م حتى 23-5-2019م بغرض دراسة تأثير التغذية بالمحاليل السكرية المقواة بحبوب اللقاح المجففة أو الفيتامينات مقارنة بالمحاليل السكرية السادة على إنتاج الحضنة وعلى تخزين حبوب اللقاح والعسل في طوائف النحل تحت الدراسة. حيث تم اختيار 9 طوائف في خلايا كينية متساوية تقريبًا في القوة ومساحة الحضنة والعسل وحبوب اللقاح، وقسمت إلى ثلاث مجموعات كل منها ثلاث طوائف وغذيت على فترات كل 3 أيام بين كل تغذية وأخرى تم قياس مساحة الحضنة ومساحة العسل ومساحة مخزون حبوب اللقاح في طوائف التجربة بالمعاملات الثلاثة على فترات، كل 12 يوم حتى نهاية التجربة في 5/23/ 2019 م. وأوضحت النتائج أن طوائف المعاملة الأولى (محلول سكري مقوى بحبوب اللقاح) تفوقت في إنتاج الحضنة المقفولة بمعنويات إحصائية عن كلٍ من طوائف المعاملتين الثانية (محلول سكري مقوى بالفيتامينات)، والثالثة: (محلول سكري فقط) حيث كانت المتوسطات من مساحة الحضنة المقفولة 1156 و850 و485 سم2 على التوالي. بعد خمس أسابيع من التغذية، وبمعنى آخر إن طوائف المجموعة الأولى أنتجت أعلى كمية من الحضنة وبمعدل يومي 551 عين سداسية من الحضنة المقفولة تلتها الطوائف المغذاة بالمحلول السكري المقوى بالفيتامينات وبمعدل يومي 250 عين سداسية من الحضنة المقفولة بينما انخفض إنتاج الحضنة في الطوائف المغذاة بالمحلول السكري إلى 149 عينًا سداسية من الحضنة المقفولة / لكل يوم وبفارق معنوي إحصائيًا بين المعاملات الثلاثة. كما أوضحت النتائج أن الطوائف المغذاة بالمحلول السكري المقوى بحبوب اللقاح (المعاملة الأولى) تفوقت معنويًا على طوائف المعاملات الأخرى حيث كانت متوسطات مساحة حبوب اللقاح هي 353 و268 و225 سم2 على التوالي. بينما كان تأثير التغذية على تخزين العسل منخفضة جدًا؛ لأن طوائف التجربة لم تقم بتخزين العسل نظرًا لاستهلاك كميات محاليل المعاملات.

الكلمات المفتاحية: التغذية التكميلية، بناء الطوائف، نحل العسل اليمني

Abstract

This study was conducted at a special apiary from April 17, 2019, to May 23, 2019. The objective was to investigate the impact of different supplementary feeding types on Yemeni honey bee colonies' activities, specifically focusing on brood production, and pollen and honey storage. The experiment involved feeding colonies with: Sugar syrup fortified with dry pollen, Sugar syrup fortified with vitamins, Plain sugar syrup. Nine honey bee colonies of the Kenyan variety were selected, ensuring they were roughly equal in strength and size concerning brood, honey, and pollen. These colonies were divided into three groups, each consisting of three colonies. Feeding occurred every three days, with measurements taken every 12 days throughout the study. Colonies fed sugar syrup fortified with pollen produced significantly more sealed brood compared to those fed with plain sugar syrup or syrup fortified with vitamins. The average areas of sealed brood were: Pollen Fortified: 1156 cm², Vitamins Fortified: 850 cm² and Plain Sugar Syrup: 485 cm². Daily averages of sealed brood production were: Pollen Fortified: 551 cells, Vitamins Fortified: 250 cells and Plain Sugar Syrup: 149 cells. The average areas of pollen storage were: Pollen Fortified: 353 cm², Vitamins Fortified: 268 cm²and Plain Sugar Syrup: 225 cm². The influence of different feeding types on honey storage was minimal, as colonies did not store honey due to high syrup consumption. The results indicate that supplementary feeding with sugar syrup fortified with pollen or vitamins significantly enhances brood production and pollen storage in Yemeni honey bee colonies compared to plain sugar syrup. However, feeding types had little effect on honey storage due to high syrup usage.

Keywords: supplementary feeding, brood production, Yemeni honeybee swarms

ناصر خ. س. ع. (2025). تأثير نوع التغذية التكميلية على بناء طوائف نحل العسل اليمني . Apis mellifera jementica *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار، 14* (1) 65-75.

DOI: https://doi.org/10.60037/edu.v14i1.2681

المقدمة Introduction:

صاغ Wijayati et. al (2019) بديل حبوب اللقاح لتنمية مستعمرة أفضل خلال فترة ندرة من العام. تمت معالجة بذور الفاصوليا المجنحة في ثلاثة أشكال مختلفة: بذور الفاصوليا المجنحة المحمصة، بذور الفاصوليا المجنحة المسلوقة وبذور الفاصوليا المجنحة المخمرة. وجد أن استهلاك بذور الفاصوليا المجنحة المحمصة أفضل مقارنة بالوجبات الغذائية الأخرى المختبرة.

وأوضح كل من Zhelyazkova and Nenchev (1997) أن التغذية الإضافية لطوائف النحل في فصل الخريف وفصل الربيع ببدائل حبوب اللقاح كان له تأثير إيجابي على وزن الملكات والشغالات الحديثة. وراقب Mladenovic وآخرون (2000) النحل في فصلي الربيع والخريف ووجدوا أن تأثير التغذية ببدائل الفيتامينات المعدنية في فصل الربيع، أعطى أعلى معدل تربية حضنة 68%. وأعطت التغذية بالفيتامينات والمعادن في فصل الخريف نسبة 181.7% بينما التغذية على الخميرة في الخريف أعطت معدل تربية للحضنة 25.4 % وأعلى معدل إنتاج للعسل 37.8 %. وكان مستوى حبوب اللقاح في فصل الربيع أقل في كل المجموعات المتغذية بالفيتامينات والمعادن عند المقارنة بمجموعة الكونترول بينما أعلى نسبة سجلت في فصل الخريف في المجموعات التي تم تغذيتها تغذية إضافية على المحلول السكري فقط، وتحدد بنسبة 30% أكثر من مجموعات المقارنة (بدون تغذية) والارتباط بين مساحة الحضنة ومساحة العسل كان قريبًا جداً بالنسبة لجميع المجموعات التجريبية باستثناء مجموعة المقارنة حيث كانت قريبة عند نهاية التجربة في تربية الحضنة فقط. كذلك العلاقة بين تربية الحضنة وحبوب اللقاح كانت قريبة في كل المجموعات التي أجريت عليها التجربة والعلاقة التي بين ظهور العسل وحبوب اللقاح كانت عالية جدًا ما عدا المجموعة التي تم تغذيتها تغذية إضافية على محلول السكر حيث كانت ضعيفة. وأكد Nabors (2000) أن تغذية طوائف النحل المرزوم على بدائل حبوب اللقاح عالي التركيب في فصل الربيع، أعطت إنتاجاً أكثر من النحل المرزوم الذي تغذى على بدائل حبوب اللقاح المنخفضة التركيب، حيث أنتجت كميات أكبر من الحضنة والعسل.

ودرس Abbasian و Ebadi (2002) تجربة لتقييم تغذية النحل ببروتين فول الصويا والمضاف إليه خميرة وحلوتين القمح، وكذلك طحين فول الصويا وجلوتين القمح كبدائل حبوب اللقاح، واتضح إمكانية استخدام بروتين فول الصويا وجلوتين القمح مع الخميرة كبدائل لحبوب اللقاح. وقام Mladenovic وآخرون (2002a) بتغذية خمس مجموعات من طوائف نحل العسل (*Apis mellifera*) المجموعات (C,B,A) امتلكت 20، 15، 10 كيلو جرام من مدخرات العسل على التوالي والمجموعة D غذيت إضافياً بـ 10 من المحلول السكري والمجموعة E غذيت إضافياً بالكاندي) كل شهر حتى الربيع. واتضح أن أعلى نمو للحضنة وتخزين العسل وجد في المجموعات B,A بينما المجموعة E,D حصلت على نمو ضعيف في الحضنة.

وأجريت دراسة Mladenovic *et al.* (2002b) على تأثير برامج تغذية مختلفة هي محلول سكري وعصير الفواكه وشراب الحليب على إنتاج اللقاح والعسل وعلى الحضنة وعلى نمو نحل العسل في دولة يوغسلافيا. واتضح أن إنتاج العسل وحبوب اللقاح كانت الأعلى في المجموعة التي غذيت بمحلول عصير الفواكه بمتوسط 5.7 %و0.9 %على الترتيب كما أعطت أعلى قوة عشيرة للطائفة وهو (4.48%) أفضل تربية حضنة (3.1%) كما أن أعلى مخزون من حبوب اللقاح وجد في المجموعة التي غذيت بشراب الحليب. واستنتج أن التغذية بشراب الحليب يشجع على كثرة عشيرة الطائفة ونمو الحضنة بينما التغذية بمحلول عصير الفواكه ينشط إنتاج العسل واللقاح.

وثمة بحث لـ Karacaoglu *et al.* (2003) *درس* تأثيرات التغذية المكملة لطوائف نحل العسل في منطقة أقيان بتركيا بأنواع مختلفة من الأغذية على إنتاج الحضنة ومحصول العسل في 25 طائفة نحل العسل، وقد أنشأت بملكات أخوات ووزعت عشوائياً في خمسة مجموعات. وغذيت مجموعة المقارنة بمحلول سكر، بينما الأغذية المحتوية على بدائل مكملة لحبوب اللقاح مع فيتامينات مختلفة قد طبقت في المجموعات التجريبية الأربعة الأخرى. وتوجد اختلافات معنوية إحصائياً في قياس الحضنة المقفولة. وأن التغذية المكملة بأي من الأغذية لم تسبب أي تغيرات معنوية في محصول العسل للطوائف التجريبية.

وقد قام Dodologlu *et al.* (2004) ببحث التأثيرات لتصميمات الخلية التابعة للأنجستروم (الخشبية أو البوليستر نية) ولنظامين غذائيين (محلول السكر أو خبز النحل) على بعض خصائص الأداء لطوائف نحل العسل في تركيا، وأوضحت النتائج أن الطوائف الساكنة في خلايا خشبية أنجزت أداء أفضل من تلك التي تعيش في خلايا بوليستيرينية من حيث القدرة على البقاء للطائفة طول الشتاء ومساحة الحضنة، وعدد الإطارات المغطاة بالنحل والدفاعية في كلتا الخليتين حيث ازدادت بمعنوية إحصائية مساحة الحضنة في الطوائف التي نالت تغذية تكميلية بغض النظر عن نظام التغذية وفي خلايا البولستيرين لوحظ تحسن في وزن الطوائف خلال فترة فيض الرحيق عن تلك الطوائف المغذاة تغذية تكميلية.

ودرس Kumari and Kumar (2020) نظام غذائي للتغذية يتكون من دقيق الصويا منزوع الدهن، والغرام الجاف، وخميرة البيرة، ومسحوق البروتين الهيدروليسيت إلى غذاء النحل *Apis mellifera* في منطقة الهيمالايا شبه الاستوائية. وأوضحت النتائج التي تم الحصول عليها أن النظام الغذائي يستهلك بكميات جيدة ويؤثر إيجاباً على معاملات الطائفة. كما لوحظ تأثير التغذية على نوعية وكمية العسل. وتبين أنه لا يوجد تدهور في جودة العسل كما تم زيادة كميته.

وأوضح Saffari وآخرون (2004) أن نتائج الغذاء المقدم على شكل حبوب لقاح أو على شكل نظام التغذية Feed Bee أفضل من نظام التغذية على شكل Bee fro لنحل العسل.

كما وجد Saffari وآخرون 2006 أن التغذية بنظام Feed Bee تفوق معنويًا عن البديل التجاري Bee-Pro®والذي تساوى مع حبوب اللقاح الطبيعية من حيث الاستساغة وإنتاج الحضنة والعسل. بينما أشار أسعد (2015) إلى أن تقديم الخلطة البروتينية طحين الفول البلدي والقمح الناعمين مع الخميرة بنسبة (1:1:3) مع المحلول السكري مضافاً إليه فيامين C أو مجموعة فيتامين B يؤدي إلى زيادة تربية الحضنة، وبالتالي زيادة قوة الطائفة وهذا يزيد من إنتاجيتها.

وتهدف هذه الدراسة إلى دراسة تأثير التغذية الصناعية بمكملات الرحيق (المحلول السكري) ومكملات حبوب اللقاح (حبوب لقاح مجففة) والفيتامينات إيفل (ABEC) على نشاط طوائف النحل في تربية الحضنة، وإنتاج العسل وتخزين حبوب اللقاح في فترات الشتاء والربيع للعام 2018م-2019م.

المواد وطرائق البحث Material and Methods

المواد والخامات اللازمة:

طوائف التجربة (9) طوائف في (9) خلايا كينية، سكر، ماء، سخان، علب ذات عوامات خشبية أو فلينية " غذايات سريعة "، حبوب لقاح، فيتامينات أيفل، أوعية تحضير المحلول السكري، ميزان حساس، خلاط لعمل خلط المحلول السكري، قناع على الرأس للحماية من لسع النحل، قفازات على اليدين، مدخن.

خطوات العمل:

فحص طوائف النحل وعددها (12) طائفة. وتم اختيار عدد (9) طوائف متساوية في القوة (عدد الأقراص المغطاة بالنحل). وتم فحص كل طائفة وقياس مساحة الحضنة، ومساحة العسل المخزّن ومساحة حبوب اللقاح المخزنة. وصممت التجربة ثلاث معاملات بكل منها ثلاث مكررات (3 طوائف) متساوية تقريباً في القوة ومساحة الحضنة والعسل وحبوب اللقاح، وقبل بدء التجربة (قبل التغذية) بالمعاملات المختلفة التي هي كالتالي: المعاملة الأولى تتكون من 100 جم سكر + 100 جم ماء + 30 جم حبوب اللقاح، والثانية تتكون من 100 جم سكر + 100 جم ماء + 5 جم فيتامينات أيفل. والثالثة تتكون من 100 جم سكر فقط. وبدأت معاملات التغذية في 2019/4/17م. وتكررت تلك المعاملات لجميع الطوائف على فترات (3) أيام بين كل تغذية وأخرى حتى نهاية التجربة في 2019/5/23م.

وتم تسجيل مساحات الحضنة المقفولة والعسل وحبوب اللقاح بالسم^2 في ثلاثة مواعيد متتالية من بعد التغذية وهي 4/28/، 5/10/، 2019/5/23م لجميع طوائف المعاملات وتدوينها في جداول خاصة. وإن التصميم المستخدم في هذه التجربة هو التصميم العشوائي الكامل (Completely Randomized Design).CRDحيث تم اختيار طوائف النحل بشكل عشوائي لتوزيعها على المعاملات المختلفة.

ثم حللت النتائج ببرنامج مينتاب (Minitab 18.1) لحساب الفروق المعنوية بين المعاملات والخطأ القياسي وتحليل التباين بين المتوسطات باختبار ف (F –Test) لكل من المعاملات ومساحة الحضنة والعسل وحبوب اللقاح. وتم حساب متوسط المعدل اليومي للحضنة المقفولة بضرب متوسط مجموعة

المساحة بالسم^2 في عدد العيون السداسية للحضنة المقفولة في كل واحد سم^2 وهي 3.87 عين سداسية سم^2 وقسمة الناتج على فترة التجربة وهي 35 يوم.

النتائج والمناقشة Results and dissection

تأثير التغذية على مساحة الحضنة المقفولة في طوائف نحل العسل اليمني:

إن جدول رقم (1) يوضح قياس مساحة الحضنة المقفولة بعد (11) يوما من بدء التغذية في (2019/4/28م) طوائف المعاملة الأولى " محلول سكري مقوى بحبوب لقاح والمعاملة، الثانية "محلول سكري مقوى بفيتامينات أيفل "، والثالثة " محلول سكري سادة " وقد كانت متوسطات مساحة الحضنة المقفولة هي 1316 و451 و415 سم^2 على التوالي. وقد تفوقت مساحة الحضنة في المعاملة الأولى معنويا عن المعاملة الثانية والثالثة. بينما تفوقت طوائف المعاملة الثانية على طوائف المعاملة الثالثة بدون فارق معنوي إحصائياً حيث كانت المتوسطات هي451، 415 سم^2 على التوالي. بينما عند قياس مساحة الحضنة المقفولة بعد حوالي ثلاثة أسابيع من بدء التغذية (2019/5/10م) اتضح أن طوائف المعاملة الأولى تفوقت معنويًا عن كل من طوائف المعاملتين الثانية والثالثة حيث كانت المتوسطات 2518 و956 و450 سم^2 على التوالي. كما اتضح أنه لم تكن هناك فروق معنوية بين طوائف المعاملة الثانية وطوائف المعاملة الثالثة في مساحة الحضنة.

وأما عند قياس مساحة الحضنة المقفولة بعد حوالي خمسة أسابيع من بدء التغذية (2019/5/23م) فاتضح من جدول (1) تحليل التباين وحساب قيمة أقل فرق معنوي بأن طوائف المعاملة الأولى تفوقت بمعنوية إحصائياً عن طوائف المعاملة الثانية، وكانت متوسطات مساحة الحضنة المقفولة 1156 و850 و485 سم^2 على التوالي. وتفوقت طوائف المعاملة الثانية على طوائف المعاملة الثالثة بفارق معنويًا حيث كانت متوسطات مساحة الحضنة المقفولة 850 و485سم^2 على التوالي.

جدول 1: تأثير التغذية بالمحلول السكري المقوى بحبوب اللقاح أو فيتامينات أيفل على مساحة الحضنة المقفولة في طوائف نحل العسل اليمني خلال الفترة من 2019/4/17م حتى نهاية مايو 2019م .

المعاملات	القراءة الأول 2019/4/28م	القراءة الثانية 2019/5/10م	القراءة الثالثة 2019/5/23م	مجموع متوسطات مساحة الحضنة المقفولة في نهاية التجربة
المتوسط ± الخطأ القياسي للتغذية بمحلول سكري مقوى بحبوب لقاح	1316 ± 214	2518 ± 945	1156 ± 12	4991 ± 368
المتوسط ± الخطأ القياسي للتغذية بمحلول سكري مقوى بفيتامينات أيفل	451 ± 29	956 ± 87	850 ± 14	2257 ± 106

المتوسط ± الخطأ القياسي للتغذية بمحلول سكري فقط (الشاهد)	415 ± 18	450 ± 49	485 ± 30	1350 ± 96
قيمة F المحسوبة	18	43.13	251	64.20
قيمة F الجدولية	6.94	6.94	6.94	6.94
قيمة أقل فرق معنويLSD	493	644	83	928.71

وقد أوضحت النتائج في جدول رقم (2) أن التغذية بالمحلول السكري المقوى بحبوب اللقاح للطوائف الأولى، أنتجت وبفارق معنوي أعلى كمية من الحضنة بمتوسط قدرة 4991 سم^2 التي تحتوي على 19315 عين سداسية وبمعدل إنتاج يومي قدره 551 عين سداسية من الحضنة المقفولة، وتلتها الطوائف المغذاة بالمحلول السكري المقوى بالفيتامينات بمتوسط قدره 2257 سم^2 والتي احتوت على 8734 عين سداسية وبمعدل إنتاج يومي قدره 250 عين سداسية من الحضنة المقفولة.

بينما انخفض إنتاج الحضنة معنويًا في الطوائف المغذاة بالمحلول السكري السادة عن المعاملات الأخرى، وأنتجت أقل مساحة من الحضنة المقفولة وبمتوسط قدره 1350 سم^2 والتي تحتوي على 5224 عين سداسية وبمعدل إنتاج يومي قدره 149 عين سداسية من الحضنة المقفولة.

جدول 2: متوسط المعدل اليومي للحضنة المقفولة الناتجة من الطوائف خلال فترة التجربة عند تغذيتها بالمحلول السكري المقوى بحبوب اللقاح والفيتامينات مقارنة بالمحلول السكري السادة.

اسم المعاملة	متوسط مجموع مساحة الحضنة المقفولة الناتجة خلال فترة التجربة (5 أسابيع)	متوسط عدد العيون السداسية للحضنة المقفولة الناتجة خلال فترة التجربة	متوسط المعدل اليومي للحضنة المقفولة خلال فترة التجربة
المعاملة الأولى " محلول سكري مقوى بحبوب لقاح	4991	19315	551
المعاملة الثانية " محلول سكري مقوى بفيتامينات أيفل "	2257	8734	250
المعاملة الثالثة " محلول سكري سادة "	1350	5224	149

البوصة المربعة = 25 عين سداسية

أي 2.54 × 2.54 سم^2 = 25 عين سداسية

∴ 6.45 سم^2 = 25 عين سداسية

∴ عدد العيون السداسية في 1 سم^2 = $\frac{25}{6.45}$ = 3.87 عين سداسية / سم^2

وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج كلٍّ من Nenchev(1997) وZhelyazkova وخالد والشريف (2013) بخصوص التغذية بحبوب اللقاح أو ببدائلها. وكذلك توافقت مع Mladenovic وآخرون (2002a) بخصوص التغذية ببدائل الفيتامينات والمعادن. كما توافقت مع ما وجده Mladenovic وآخرون (2002b) من أن إنتاج الحضنة زاد بنسبة 3.1 بالتغذية بمحلول عصير الفواكه وأن التغذية بشراب الحليب مما تحصل عليه يشجع على كثرة عشيرة الطائفة ونمو الحضنة.

بينما تتوافق هذه النتائج مع ما وجده Dodologlu (2004) وخالد والشريف (2013) حيث ازدادت مساحة الحضنة معنويًا في الطوائف التي حصلت على تغذية تكميلية بغض النظر عن نظام التغذية. بينما هذه النتائج لم تتوافق مع Karacaoglu (2003) لأن التغذية المكملة بأي من الأغذية لم تسبب أي تغييرات معنوية في القياس للحضنة المقفولة خلال فترة التجربة في منطقة أقيان بتركيا. كما لوحظ أن نقص كمية حبوب اللقاح والعسل في الخلية يؤدي إلى إضعاف الطوائف وربما لموتها وبخاصة في المناطق التي تعاني من ندرة مصادر حبوب اللقاح التي يجمعها النحل (Alqarni, 2006). وإن سبب زيادة الحضنة يعود لتوفر الاحتياجات اللازمة لبناء الحضنة من بروتينات وفيتامينات وسكريات التي تعد موادًا جاذبة للتغذية، فكلما زادت نسبة السكريات في المواد الغذائية تكون أكثر جذبًا للنحل؛ لأن النحل لا يقدم على غذاء تكون نسبة السكر فيه أقل من 20 % (عبد الله، 2018) أما بالنسبة لمساحة البيض فإن النتائج لا تتفق مع (الجبوري، 2005) حيث إن معاملة المحلول السكري مع الفيتامينات تفوقت على معاملة المقارنة.

تأثير التغذية على تخزين حبوب اللقاح في طوائف نحل العسل اليمني:

أوضحت النتائج في جدول رقم (3) تفوق طوائف كلٍّ من المعاملة الأولى والمعاملة الثانية على طوائف المعاملة الثالثة بفارق معنوي إحصائياً في مساحة حبوب اللقاح المخزنة حيث كانت المتوسطات 152 و161 و108 سم^2 على التوالي وذلك بعد 11 يوم من بدء التغذية (2019/4/28).

وأوضحت النتائج في قياس مساحة حبوب اللقاح المخزنة بعد حوالي ثلاثة أسابيع من بدء التغذية (2019/5/10م) وأن طوائف المعاملة الثانية تفوقت معنويًا عن كلٍّ من طوائف المعاملتين الثالثة والأولى في تخزين حبوب اللقاح حيث كانت المتوسطات 113 و83 و55 سم^2 من مساحة حبوب اللقاح المخزنة على التوالي. وتفوقت طوائف المعاملة الثالثة على طوائف المعاملة الأولى في تخزين حبوب اللقاح بفارق معنوي حيث كانت المتوسطات 83 و55 سم^2 من مساحة حبوب اللقاح على التوالي.

جدول 3: تأثير التغذية بالمحلول السكري المقوى بحبوب اللقاح أو فيتامينات أيفل على مساحة حبوب اللقاح في طوائف نحل العسل اليمني خلال الفترة من 2019/4/17م حتى نهاية مايو 2019م.

المعاملات	القراءة الأول 2019/4/28م	القراءة الثانية 2019/5/10م	القراءة الثالثة 2019/5/23م
المتوسط ± الخطأ القياسي للتغذية بمحلول سكري مقوى بحبوب لقاح	152 ± 15	54 ± 2	353 ± 17
المتوسط ± الخطأ القياسي للتغذية بمحلول سكري مقوى بفيتامينات أيفل	161 ± 6	113 ± 5	225 ± 4
المتوسط± الخطأ القياسي للتغذية بمحلول سكري فقط	108 ± 8	83 ± 7	268 ± 8
قيمة F المحسوبة	8.30	23	25
قيمة F الجدولية	6.94	6.94	6.94
قيمة أقل فرق معنوي LSD	38.73	23	51

وعند قياس مساحة حبوب اللقاح المخزن بعد حوالي خمسة أسابيع من بدء التغذية (2019/5/23م) تبين أن طوائف المعاملة الأولى تفوقت معنويًا على طوائف المعاملة الثالثة وطوائف المعاملة الثانية حيث كانت المتوسطات 353 و268 و225 سم^2 مساحة حبوب اللقاح على التوالي. بينما تفوقت طوائف المعاملة الثالثة على طوائف المعاملة الثانية بدون فارق معنوي حيث كانت المتوسطات 268 و226 سم^2 على التوالي.

وهذه النتائج لم تتوافق مع ما وجده Shoreit و Hussein (1993) حيث وجدوا أن التغذية بالمحلول السكري المخلوط بالبروتين أعطت زيادة معنوية في إنتاج العسل مقارنة بالطوائف التي غذيت بالمحلول السكري فقط، ولكنها توافقت مع ما وجده Mladenovic وآخرون (2002b) في أن إنتاج العسل واللقاح كان الأعلى في مجموعة النحل التي غذيت بمحلول عصير الفواكه (الغني بالفيتامينات) كما أن هذه النتائج لم تتوافق مع واضحة Karacaoglu وآخرون (2003) من أن التغذية المكملة بأي من الأغذية لم تسبب أي تغييرات معنوية في محصول العسل للطوائف التجريبية.

تأثير التغذية على تخزين العسل في طوائف نحل العسل اليمني

وفي جدول (4) يمكن استنتاج أن طوائف التجربة لم تقم بتخزين المحلول السكري أو الرحيق المتاح بالحقول بكميات كبيرة نظراً لاعتدال الظروف الجوية المناسبة لإنتاج الحضنة واستهلاكها كميات المحاليل السكرية المقواة بحبوب اللقاح أو الفيتامينات مقارنة بالمحاليل السكرية السادة حيث كانت مساحات العسل المخزن في الطوائف منخفضة جداً أو تكاد تكون معدومة وتتراوح ما بين 0 – 19.86 ± 22.38 سم^2.

جدول 4: تأثير التغذية بالمحلول السكري المقوى بحبوب اللقاح وفيتامينات أيفل على مساحة العسل في طوائف نحل العسل اليمني خلال الفترة من 2019/4/17م حتى نهاية مايو 2019م.

المعاملات	القراءة الأول 2019/4/28م	القراءة الثانية 2019/5/10م	القراءة الثالثة 2019/5/23م
المتوسط ± الخطأ القياسي للتغذية بمحلول سكري مقوى بحبوب لقاح	4.66 ± 4.66	0	0
المتوسط ± الخطأ القياسي للتغذية بمحلول سكري مقوى بفيتامينات أيفل	14.07 ± 14.07	0.43 ± 0.43	22.38 ± 19.86
المتوسط ± الخطأ القياسي للتغذية بمحلول سكري فقط	0	0	17 ± 13

و هذه النتائج لا تتوافق مع ما وجده Mladenovic وآخرون (2000) حيث أوضحوا أن مستوى حبوب اللقاح في فصل الربيع كان أقل في كل المجموعات المتغذية بالفيتامينات، بينما توافقت مع ما وجده Pernal وآخرون (2001) حيث أوضحوا أن شغالات النحل تستجيب للتغيرات في كمية وجودة مخزون حبوب اللقاح بزيادة مقدار حبوب اللقاح المجموع للطائفة، كما تتوافق مع ما وجده Mladenovic وآخرون (2002b) وخالد والشريف (2013) من أن إنتاج العسل واللقاح كانا الأعلى في المجموعة التي غذيت بمحلول عصير الفواكه (الغني بالفيتامينات). وتبين نتائج التحليل الإحصائي انخفاض العسل وحبوب اللقاح وكذلك مساحة البيض داخل الخلايا لتأثره بالظروف البيئية وقلة المراعي وقلة مصادر التغذية الطبيعية لذلك انعكس سلبًا على تخزين العسل وحبوب اللقاح وقلة وضع البيض من قبل الملكات كما اتفقت هذه النتائج مع (عبد الله ، 2018).

المراجع: References

العربية:

خالد، سعيد عقلان والشريف، محمد السعيد. 2013. تأثير تغذية طوائف نحل العسل بالمحلول السكري المقوى بحبوب اللقاح مع بعض مستخلصات النباتات الطبية على أنشطتهم. المجلة اليمنية للبحوث الزراعية. (36- 37). 59- 66.

أسعد، مينوس. 2015. د راسة تأثير التغذية الإضافية مع الفيتامينات في إنتاجية طوائف نحل العسل المحمية من الغذاء الملكي في المنطقة الساحلية. رسالة ماجستير، سورية، جامعة تشرين، 56.

الجبوري، انتصار محمد أمين. 2005. دراسة تقييم أنماط التشتية والتغذية الصناعية في نشاط طوائف نحل العسل في وسط العراق. رسالة ماجستير. جامعة بغداد. كلية الزراعة. صفحة 59.

عبد الله، مينا مهند نصر الله. 2018. تحفيز عاملات نحل العسل *Apis mellifera* L. على جمع الرحيق وحبوب اللقاح باستعمال فرمون الحضنة المصنع(Super Boost) وبدائل التغذية. رسالة ماجستير. كلية الزراعة. جامعة بغداد.

الأجنبية:

Abbasian, A.R.;Ebadi,R. 2002.Nutritional effect of some protein sources on longevity , protein and fat body of bee workers (*Apis mellifera* L.) in Iran. Journal of science and Technology of agriculture and natural resource .6:7,149-158. 22.

Babalo, D.;Drazic ,M,;Kezic,N. 2002. Broad development of different carniolan bee ecotypes (*Apis mellifera carnica* pollmann,1879).In Croatia . Agriculture conspectus scientific us (poljoprivredna znanstvena smotra).67:3,117-123,16.

Alqarni, A. 2006. Tolerance of summer temperature in imported and indigenous honeybee *Apis mellifera* L. Saudi. J. Biol. Sci. Saudi Arabia. Vol.13,N 2, 123-127.

Chandel, Y.S.;Arun Kumar. 2000. Effect of sugar feeding 40(*Apis mellifera* L.) colonies on their performance during maize bloom period. India. Pest management and economic zoology. 8:1,53-56.1.

Dodolglu, A.;Dulger,C.;Genc,F. 2004. Colony condition and bee behavior in honey bees(*Apis. mellifera*) housed in wooden or polystyrene hives and feed bee cake or syrup,UK. Journal of apicultural research .43:1,3-8.17.

Dombroski,T.D.;simose .z.l.p.; Bitondi,M .M.G. 2003. Dietary dopamine causes ovary activiation in queen less (*Apis mellifea*) workers . In France . Apidologio .34:3,281-289.41.

Karacaoglu ,M.;Genecer,H.V.;KOC.A.U.2003.Effects of supplemental feeding on brood production and honey yield of honey bee (*Apis mellifera* L.) colonies in the Aegean region , Turkey. Hayansal uretim (journal of animal production). 44:2,47.54.26.

Kumari, I., Kumar, R., 2020. Pollen Substitute Diet for *Apis mellifera*: Consumption and Effects on Colony Parameters in Sub-Tropical Himalaya. Indian J. Agricul. Res. 54 (2), 147–153.

Minitab *Inc*. 2016. MINITAB ver. 18.1 Statistical Softwere. .

Mladenovic, M.; Gaji.D; Jevtic, G.; Nedic, N.; Mirjanic, G. 2002a. The influence of enriched syrup on bee colony development, in Yugoslavia. Biotechnology in animal husbandry. 18:5/6, 33-337. 10.

Mladenovic, M.;stankovic, O.;Nedic , N.; Jevtic,G. 2002b. The influence of food reserves on development and productivity of bee colonies, in Yugoslavia. Biotechnology in animal husbandry. 185/6, 339-342. 8.

Moraes F.C.Y. de; Nigeria. couto; R. H. 2000. Alternative sources of protein utilization for royal jelly production in *Apis mellifera*. Brazil. Ecossistema 25:2, 184-187. 35.

Nabrs, R. 2000. The effects of spring feeding pollen substitute to colonies of (*Apis mellifera*.) in USA. American bee journal. 140:4,322-323.6.

Penkiw, T.; Rubink, W.L. 2002. Pollen foraging response to brood pheromone by Africanized and European honey bees. In USA annals of the entomological society of America 95:b, 761-767.

Pernal S.F. currie , R.W. 2002. Discrimination and preferences for pollen- based cues by foraging honey bees, (*Apis mellifera L.*). UK. Animal behavior. 63:2, 369-390.

Pernal, S. F.; currie, R.W. 2001. The influence of pollen quality on foraging behavior in honey bees (*Apis mellifera* L.) in Germany. Behavioral ecology and sociobiology. 51:1,53-68.

Puerta, F.; Cano, D.; Flores, J.M.; Pellin, P.; Padilla, F.; Bustons, M. 1989. Food reserves and the initiation of egg laying in (*Apis mellifera iberica*). Archives de Zootecnia . 38 : 141, 141 – 149.

Saffari, A. M., Kevan, P. G., Atkinson, J. K. 2006. Feeding colonies with a nutritious pollen supplement is beneficial. Bee Culture. 134. 30-31.

Saffari, A.M.; Kevan, P.G.;Atkinson, J.L. 2004. Apromising pollen substitute for honey bees. In USA. American bee journal. 144:3, 230-231. 12.

Shoreit, M.N; Hussein, M.H.1993. Field tests with some protein supplements for feeding bees at Assiut governorate. Egyptian journal of applied science 8:6 , 366-375.

Szymas, B.; Jedruzuk,A. 2003.The influence of different diets on haemocytes of adult worker honey bees. (*Apis mellifera*). France. apidologie . 34:2, 97-102. 16.

Weidenmuller, A.; Taut, J. 2002. In-hive behavior of pollen foragers (*Apis mellifera*) in honey bee colonies under conditions of high and low pollen need. In Germany. Ethology. 108:3, 205-221.

Wijayati, N., Hardjono, D.S., Rahmavati, M., Kurniawati, A., 2019. Formulation of winged bean seeds as pollen substitute for outgrowth of honeybees (*Apis mellifera* L). J. Phys. Conf. Ser. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1321/2/ 022040.

Zhelyazkova, L. ;Nenchev, P. 1997.Influence of additional feeding with pollen substitute on the fresh weight of queens and worker. Bees (*Apis mellifera* L.) Bulgaria. Zhivotnov dninauki. Supplement, 110-112. 13.

❋❋❋

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue 1, Jun2025
The Scientific Journal of the Faculty of Education
الصفحات: 76- 95

سلوك المخاطرة وعلاقته بالاندفاعية لدى طلبة كلية التربية - جامعة صنعاء

Risk Behavior and Its Relationship to Impulsivity among Students of the Faculty of Education - Sana'a University

سبأ ناصر علي الكميم، Saba Nasser Ali ALKomaim

إرشاد نفسي، كلية التربية جامعة صنعاء Psychological Counseling, Faculty of Education, Sana'a University

Kumaimsaba@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/05/ 01 تاريخ القبول: 2025/05/ 22 تاريخ النشر: 2025/06/30

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى معرفة العلاقة بين الاندفاعية وسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (350) طالبا وطالبة من كلية التربية، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس سلوك المخاطرة، ومقياس الاندفاعية، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختبار- ت لعينة واحدة، وتحليل الانحدار الخطي البسيط، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كل من مستوى سلوك المخاطرة وسمة الاندفاعية كان مرتفعاً لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء، كما أكدت النتائج إمكانية التنبؤ بسلوك المخاطرة من خلال مستوى الاندفاعية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: سلوك المخاطرة، الاندفاعية، كلية التربية، صنعاء

Abstract:

The study aimed to know the relationship between risk behavior and impulsivity among students of the Faculty of Education at Sana'a University. The study used the descriptive correlational approach, and the study sample consisted of (350) male and female students from the Faculty of Education. The study tools included the Risk Behavior Scale, and the Impulsivity Scale. The data were statistically analyzed using one-sample t-Test and simple linear regression analysis. The results of the study indicated that the level of both of risk-taking behavior and the impulsiveness trait were high among students of the Faculty of Education - Sana'a University. The results also confirmed that the risk behavior can be predicted through students' level of impulsivity.

Keywords: Risk Behavior - Impulsivity - Faculty of Education

الكميم س. ن. ع. (2025). سلوك المخاطرة وعلاقته بالاندفاعية لدى طلبة كلية التربية - جامعة صنعاء. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار 14* (1)، 76- 95.

DOI: https://doi.org/10.60037/edu.v14i1.2683

مقدمة:

تعد مرحلة الشباب من أكثر المراحل المليئة بالتحديات، حيث تختلف فيها خبرات الأفراد وخصائصهم على المستوى النفسي والبيولوجي والاجتماعي، فالتغيرات المختلفة التي تحدث أثناء هذه المرحلة تكون أحد مسببات انخراط الشباب في سلوكيات تسبب لهم الأذى، أو للآخرين، مثل السلوكيات التي تتسم بالتهور، والعدوانية، والسرقة، وتعاطي المواد المضرة بالصحة، وقد اعتبر زاكرمان (2000) Zuckerman هذه السلوكيات بمثابة النتائج لسلوك المخاطرة التي تؤدي إلى تأثيرات سلبية على المدى القريب أو البعيد. (الشافعي، والحسين، 2014). فمرحلة الشباب تتميز بالمجازفة والتحدي، وهي محاولة منهم للتمرد على تبعية الوالدين، وتحقيق الاستقلال العاطفي الذي يمثل غاية التطور النفسي واكتمال النمو، وتحقيق الذات، فهذه المرحلة هي مرحلة إثبات الذات، فإذا صادف الشباب إحباطاً شديداً في التعبير عن ذواتهم فإنهم سيقاومون ذلك بكل ما أوتوا من قوة، فالإحساس بالحياة لديهم مرتبط بإثبات الذات. (العبادي، 2012).

وهناك من يرى بأن المرحلة الجامعية هي مرحلة نمائية بالنسبة للطالب، وتتميز بخوفه على ذاته ومستقبله، وخوفه من احتمالات الفشل، والشعور بعدم الاستقرار وفقدان الرؤية الواضحة، وبالتالي حدوث الارتباك والتخبط لديه من جهة، وإن متعته بعناصر المخاطرة، كالإقدام، والتحدي والجرأة في اتخاذ القرار، وحب الاستطلاع والبحث عن كل ما هو جديد من جهة أخرى. (طشطوش والشرمان، 2021)

لذلك يشكل طلاب الجامعة فئة مهمة معرضة لخطر سلوكيات المخاطرة؛ حيث يبدأ أغلب الشباب في العيش بعيداً عن أسرهم لمواصلة تعليمهم الجامعي، وخلال هذه الفترة يقررون جوانب معينة من نمط حياتهم، وقد تؤثر السمات الاجتماعية والبيئية، وسمات شخصية الشباب الاندفاعية على استعدادهم السلوكي. (Ozcebe et al., 2012). وطبقاً للإحصائيات الصحية في الولايات المتحدة (2007) وجد أن سلوكيات المخاطرة المتمثلة في تناول المواد المخدرة والقيادة المتهورة، والدخول في علاقات غير آمنه، قد أسهمت في وفاة 51% من أعمار (11-14) و67% من أعمار (15-19) (الشويخ، 2010).

ومن ناحية أخرى، أثبتت البحوث الوبائية (Epidemiological Research) أن بعض الأسباب التي تؤدي إلى الوفاة في المجتمعات ارتبطت بالسلوك المتهور، وكذلك التطور الذي حصل في علم نفس الصحة Health Psychology (1995) الذي يرجع إلى زيادة الوعي، وأن بعض السلوكيات أصبحت سبباً في زيادة الإصابة بالأمراض المختلفة، وأن الصحة النفسية تتأثر بنمط السلوكيات التي يمارسها الفرد في حياته. (Marks et al., 2000).

وذكر باجريس وأردان (2006) Pajares& Urdan أن عددًا من علماء النفس والتربية يرون بأن سلوك المخاطرة لدى الشباب يرتبط بالسياق الاجتماعي، والثقافي، والمعرفي الذي نشأوا فيه، وقد اعتبر موناش (2012) Monash الدوافع والإرادة، والمعتقدات والكفاءة الذاتية من المؤشرات الأساسية بسلوك

المخاطرة لدى المراهقين والراشدين. كما يرى بعض الباحثين في علم النفس بأن المخاطرة فكرة غامضة، وتحتوي على طرفي النقيض في آنٍ واحد، فهي تحتوي على إمكانية الفشل والخسارة من ناحية، وعلى إمكانية النجاح والإنجاز من ناحية أخرى، وهي بهذا تمثل حاجزاً للتقدم في الحياة، أو دافعاً للنجاح والاستمرار، وسلوك المخاطرة هو السلوك الذي يعبر عن هذه الفكرة. (إبراهيم، والحسيني، 2014).

وذكر منصور وعبدالسلام (1983) بأنه من ناحية أخرى، يرى بعض المتخصصين في هذا الجانب أن كل مخاطرة تؤدي في النهاية إلى تعميق الإحساس بالأمن، وإلى اكتساب مهارة أو خبرة جديدة في تحقيق النمو نحو الأفضل والأكمل وبخاصة لدى الراشدين. وأما الشباب فقد أكد بعض علماء النفس، ومنهم بيرنز وآخرون Burns et al. (1999) بأنهم لم يفيدوا من الخبرات السابقة ولا من عواقبها عند اتخاذهم قرار المخاطرة. (Burns et al., 1999).

وقد تعددت الرؤى في تفسير سلوك المخاطرة؛ إذ ركز فريق من المتخصصين في علم النفس والتربية، على ربط سلوك المخاطرة بأساليب التنشئة الوالدية والمجتمعية، وبالتعليم معاً. وثمة فريقٌ آخر ركز اهتمامه على ربط المخاطرة بالجوانب البيولوجية الفطرية، ومنهم كامل (1997) وعبدالحميد (2007). وهناك من يرى بأن الإنسان بطبيعته يخاطر سعياً لكسب المال، ويخاطر لتحقيق ذاته، فالمخاطرة هنا تتحدد بالقيمة المتوقعة، وفي الحقيقة إن لسلوك المخاطرة تاريخاً طويلاً من الدراسة؛ إذ بدأ الاهتمام به من فلاسفة القرن السابع عشر بنظرية الاحتمالات واتخاذ القرار في المكسب والخسارة النقدية. (Bernoulli, 1954).

وقد استمر هذا الاهتمام إلى العصر الحديث، حيث درس لامبورن Lamburn (1991) تأثير الرفاق على انخراط الشباب في سلوك المخاطرة، ودرس نيلسون وآخرون Nelson et al. (2002) الأسس البيولوجية لتطور سلوك المخاطرة لدى الشباب، ودرس جروس Gross (1999) التطور العاطفي لسلوك المخاطرة لدى الشباب، وكذلك درس أرنت Arnett (1992) مجموعة واسعة من سلوكيات المخاطرة لدى المراهقين، كشرب الكحول، والعلاقات غير الآمنة ، والقيادة الخطرة، والعدوان والإجرام، وأكد بأن تلك السلوكيات هي البؤرة الرئيسة في تطور سلوك المخاطرة، وأجرى جيسور Jessor (1991) دراسة على سلوك المخاطرة من خلال السلوكيات (المشكلة) للشباب، وفسروها من خلال تعليم الوالدين، أو المهنة، أو الدين، أو الأيديولوجية، وأكدوا بأن هذه العوامل تتفاعل وتنتج المخاطرة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى ارتباط سلوك المخاطرة بالبيئة الأسرية، فعندما تكون هذه البيئة إيجابية فإنها تحمي المراهقين من المخاطرة. وعندما تكون سلبية فإنها تدفعهم إلى المخاطرة، ومن تلك الدراسات، دراسة مسعود (2021)، ودراسة الشافعي والحسيني (2014)، ودراسة بن خيرة (2016)، ودراسة حسين (2018)، ودراسة جسور Jessor (1991) التي يرى فيها بأن البيئة القاسية وغير المساندة هي

المحفز لسلوك المخاطرة، وليست المسببة له فقط. وكذلك دراسة باندورا Bandura (1977) التي توصل من خلالها إلى أن سلوك المخاطرة سلوك متعلَّم من خلال تقليد الأنموذج.

مشكلة الدراسة:

يميل الشباب إلى المخاطرة بكل صورها وأشكالها، وقد أوضح علماء النفس والتربية، بأن المخاطرة من خصائص هذه المرحلة العمرية، فهم يعتقدون بأن المخاطرة هي الوسيلة السريعة لتحقيق ذواتهم وأهدافهم أثناء سعيهم نحو الاستقلال الوجداني والاقتصادي، وما يصاحب ذلك من صعوبات وعقبات، وقد تناول المتخصصون في علم النفس والتربية سلوك المخاطرة لدى الشباب من عدة جوانب مثل الوراثة، كما في دراسة كامل (1997)، ودراسة ويلسون Welson (2002)، ومنهم من تناولها من جانب تأثير الرفاق كما في دراسة لامبورن Lamburn (1991)، ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي، لاحظت بعض سلوكيات المخاطرة المتعلقة بالجانب الصحي، مثل تناول القات يومياً لساعات متأخرة من الليل، وكذلك تدخين السجائر وإدمان الشيشة، وتناول المشروبات الغازية بكثرة، وما تبع ذلك من إهمال للتغذية الأساسية، وعدم الحصول على النوم الكافي الذي يحتاج إليه الشباب في هذه المرحلة المهمة، فقد أوضحت منظمة الصحة العالمية (1990) أن الصحة البدنية والعقلية والنفسية تتأثر بنمط السلوكيات التي يمارسها الفرد في حياته، كما أوضحت البحوث الوبائية Epidemiological Research أن بعض الأسباب التي تؤدي إلى الوفاة ترتبط بنمط السلوكيات التي يمارسها الفرد في حياته، وأكد بخشاني Bakhshani (2014) أن الاندفاعية تمثل استعداداً للقيام بأفعال أو اتخاذ إجراءات فورية وغير مخطط لها كاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية، دون مراعاة عواقبها السلبية على النفس أو على الآخرين.

لذلك فإن تناول بعض الباحثين في بيئات أجنبية سلوك المخاطرة في علاقته بالاندفاعية مثل دراسة فاداكان Vadakkan (2021) التي تناولت سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى الشباب، وكذلك دراسة جبتا وتريباثي Gupta & Tripathi (2024) التي تناولت علاقة سلوك المخاطرة بالاندفاعية لدى طلاب الجامعة من حيث الترتيب في الولادة(المولود الأول، والمولود الثاني)، ونظراً لندرة الدراسات في البيئة العربية التي تناولت سلوك المخاطرة بشكل عام، أو في علاقته بالاندفاعية بشكل خاص، ونظراً لغياب مثل تلك الدراسات في البيئة اليمنية سعت الباحثة لدراسة العلاقة بين سلوك المخاطرة والاندفاعية؛ وذلك لأن الاندفاعية واحدة من أهم السمات الشخصية التي قد تؤدي إلى اندماج الشباب في سلوك المخاطرة.

وبناء على ذلك ومن خلال ما تم مراجعته من الدراسات السابقة النفسية والتربوية، وجدت أن هناك فجوة تتمثل في عدم تناول متغير سلوك المخاطرة في علاقته بسمة الاندفاعية لدى الشباب في البيئة المحلية، الأمر الذي دعا إلى إجراء هذه الدراسة، وقد تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: ما علاقة سمة الاندفاعية بسلوك المخاطرة لدى طلاب كلية التربية – جامعة صنعاء؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مستوى سلوك المخاطرة لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء؟
2- ما مستوى الاندفاعية لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء؟
3- هل يمكن التنبؤ بسلوك المخاطرة من خلال الاندفاعية لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في حداثة الموضوع؛ حيث لم تتناول الدراسات المحلية العلاقة بين سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى الشباب. **كما** أن النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الحالية قد تمهد لوضع برامج إرشادية وعلاجية ملائمة. وإن دراسة العوامل المساهمة في سلوك المخاطرة أمر يستحق الدراسة نظراً للعواقب السلبية والضارة لهذا السلوك على المستوى الشخصي والاجتماعي.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الاندفاعية وسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء. والكشف عن نوع العلاقة بين سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء. والتنبؤ بسلوك المخاطرة من خلال مستوى الاندفاعية لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء.

مصطلحات الدراسة

- **سلوك المخاطرة:** Risk - Taking Behavior : **يعد سلوك المخاطرة لغوياً:** من الفعل خطر، ويقال خطر يخطر إذا تبختر، وهو الإشراف على الهلاك. (ابن منظور، 1968)، وعرفه باندورا Bandura (1977) بأنه سلوك متعلم من خلال تقليد الأنموذج في مواجهة الصعوبات والمخاطر في اختيار القيمة المتوقعة المبنية على أساس الخبرات السابقة والعمليات المعرفية الحاضرة والمثيرات اللاحقة.

ويعرف قاموس لونج مان (2009) Longman Dictionary سلوك المخاطرة بأنه قيام الناس بأشياء تنطوي على مخاطرة من أجل تحقيق شيء ما.

وترى الباحثة أن سلوك المخاطرة تفرضه المرحلة العمرية للشباب، وكذلك المؤثرات البيئية المحيطة بهم التي تعد أساليب التنشئة الوالدية والمجتمعية من أهمها.

- **الاندفاعية:** Impulsivity عرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-IV , 1994) الاندفاعية بأنها الفشل في مقاومة أداء الأفعال التي تسبب أذى، أو ضررا للفرد وللآخرين.

وترى الباحثة بأن الاندفاعية مرتبطة بطبيعة مرحلة الشباب، التي تتأثر بضعف الخبرات السابقة في إدارة مواقف الحياة.

الإطار النظري: يختلف الأفراد في إدراكهم لمواقف الحياة سواء ما كان منها يتعلق بالنواحي التعليمية، أو الأخلاقية أو المالية أو الصحية، وبالتالي يختلف أسلوب اتخاذهم قرار المخاطرة، كما أن إدراك الأفراد يتأثر بعوامل كثيرة، منها: بيئية، وموقفية، وشخصية (حسين، ١٩٨٩).

مفهوم المخاطرة: ذكر مسعود (2021) بأنه السلوك الذي قد يعرض الذات، أو الآخرين للخطر، إما من خلال خطر مباشر مثل الإصابة الجسدية، أو عن طريق انتهاك القواعد، والقوانين والمعايير الاجتماعية والأسرية.

وعلى الرغم من أن لسلوك المخاطرة نواتج سلبية، وأخرى إيجابية إلا أن بعض التعريفات اهتمت بالنواتج السلبية، وأهملت النواتج الإيجابية، كتعريف جابر وكفافي، (1990)، حيث عرفوا سلوك المخاطرة بأنه استعداد الفرد أو الجماعة لاتخاذ قرار يتضمن التعرض لمزالق ونتائج سلبية.

وكذلك تعريف ماسلو Maslow (1968) الذي عرف سلوك المخاطرة بأنه ناتج عن شعور الفرد بالنقص، والقصور، ويرى بأن ذلك شعور فطري لدى كل البشر، وأن سلوك المخاطرة يتخذه الفرد ليكمل جوانب النقص والقصور لديه (السيد، ١٩٩٨). واتفق عبد الخالق (٢٠١٦) مع زهران (1980) بأن المخاطرة من أهم سمات المراهقين بالإضافة إلى سمات أخرى كالتمرد والاندفاعية والسعي وراء الابتهاج.

وقد ميز بعض الباحثين بين الاندفاعية السلوكية التي تظهر من خلال العدوان، والإدمان، والتمرد والقلق، وبين الاندفاعية المعرفية التي تظهر من خلال عدم القدرة على تقدير عواقب الأمور والأحداث الحالية، والأحداث المستقبلية (الشافعي والحسيني، ٢٠١٤).

ويؤكد ايزنك (1985) بأن الاندفاعية من أكثر المعايير الشخصية شيوعا في بعض الاضطرابات النفسية المهمة مثل: اضطراب الشخصية الحدية، المتمثل في الاندفاعية نحو موقفين من المحتمل أن يكون لهما نفس الضرر على الذات، واضطراب الشخصية المعادية للمجتمع، المتمثل في الفشل عن تحقيق الأهداف، واضطراب الانتباه المتمثل في فرط النشاط، واضطراب الهوس المتمثل في الاندفاع في الأنشطة التي تنطوي على احتمالية عالية لعواقب مؤلمة، واضطراب النهام العصبي المتمثل في عدم القدرة على التحكم في مقدار ما يأكله الفرد.

ومن ناحية أخرى حاولت بعض التعريفات تناول سلوك المخاطرة من حيث الأسباب التي تكمن وراءه، كتعريف عبد الحميد (1995) الذى أشار فيه إلى أن سلوك المخاطرة قرار يتخذه الفرد بناء على عوامل نفسية، واجتماعية، والهدف منه تحقيق مكاسب مادية واجتماعية لا يمكن لقرار آخر أن يحققه، ومن جانب آخر اهتم بعض الباحثين والمتخصصين في السلوك الغنساني بتفسير المخاطرة من جهة الجوانب الإيجابية أكثر من الجوانب السلبية.

فقد اتفق اتكنيسون Atkinson (1965) مع فارلي Farley (1991) بأن الشخصية المخاطرة هي نمط من أنماط الشخصية المبدعة، وأن المخاطرة تعبير عن حاجاتها إلى الإحساس بالهوية والتسامي على الذات (الشاعر، ٢٠٠٥). وكذلك فسر فرويد Freud (1965) سلوك المخاطرة من خلال نوعين أساسيين من الغرائز، وهما غريزة الحياة، وغريزة الموت، وأوضح بأن الشخص المخاطر يسعى نحو غريزة الموت من أجل جعل الحياة مفعمة بالحيوية والنشاط، أما الشخص غير المخاطر فهو يعتقد أن إثراء الحياة يأتي بالسعي

نحو غرائز الحياة، ويرى أن هذا الشخص لم يحصل في النهاية إلا على صورة باهتة من الحياة (القريطي، 2002).

ويتضح من مراجعة التراث النفسي فيما يتعلق بسلوك المخاطرة رغم نواتجه السلبية الغالبة على نواتجه الإيجابية أنه قد يكون ضروريا في بعض الأحيان. وقد تم تفسير سلوك المخاطرة في هذه الدراسة في ضوء النظريات الآتية:

- **النظرية المعرفية**: يفسر علماء النظرية المعرفية سلوك المخاطرة في ضو نتائج العمليات المعرفية التي توصلون إليها من المنبهات الداخلية والخارجية (قطامي، ٢٠٠٤). كما يرى علماء المعرفية بأن الميل نحو سلوك المخاطرة فطري لدى جميع الأفراد وتكمن الفروق بين المراهقين والراشدين في طريقة الاستجابة للمخاطرة، فالمراهقون يقيمون تلك المخاطرة بشكل يختلف عن الراشدين (Alleen, 1979).

- **نظرية الدو افع والحاجات:** يرى ماسلو(1975) Maslow بأن اشباع الحاجات الأساسية للفرد يحميه من الاحباط وبالتالي تنمو شخصيته بصورة متكاملة بعيد عن المخاطرة، كما يرى أن الأفراد يختلفون في غاياتهم ومستوى طموحاتهم وقدراتهم، فالأفراد الموهوبون والمكتشفون وأصحاب الطموحات العالية قد يتعرضون لسلوك المخاطرة (جلال، 1986).

- **نظرية التعلم الاجتماعي:** يرى باندورا (1977) بأن الأنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمفرده وبالتالي فإن سلوك الإنسان متعلم، فعندما يلاحظ الفرد سلوك معين تم تعزيزه من قبل الآخرين سوف يسعى إلى تقليد هذا السلوك المعزز حتى لو كان سلوكا خطرا (أبو جادو، 2000). كما تؤكد نظرية التعلم الاجتماعية على أهمية التعزيز، والعقاب في تعلم سلوك المخاطرة أو عدمه؛ لأن عددًا من الدوافع الإنسانية سواء كانت آمنه أو غير آمنه هي مكتسبة من الملاحظة(الجبالي، 2003)

- **نظرية السلوك المشكل**: فسر علماء هذه النظرية سلوك المخاطرة من خلال علاقته بالثقافة والبيئة الاجتماعية، وأوضح جيسور (1977) Jessor بأن سلوك المخاطرة خاصية نمائية للمراهقين يدعمه انخفاض تقدير الذات وانخفاض الضبط الداخلي / الخارجي، وانخفاض المساندة الوالدية، وأكد shapiro بأن سلوكيات المشكلة من أهم أسباب اندماج المراهقين في سلوك المخاطرة (الشافعي والحسين، 2014).

- **نظريات السمات:** يرى كاتل (1957) Cattell بأن السمة لبنة أساسية في بناء شخصية الفرد، وتتميز بالثبات النسبي وقد اختزل كاتل (١٦) عامل من أربعة ألف (4000) سمة (فهمي والقطان، ١٩٩٧). ويمثل سلوك المخاطرة العامل السادس من عوامل كاتل (١٦) وهو بذلك يعد سمة المخاطرة سمة فطرية (العبيدي، ١٩٩١).

وترى الباحثة بأن سلوك المخاطرة سمة رئيسة لدى أغلب المراهقين والشباب تتسم بالاندفاعية، والتمرد، وبانخفاض ضبط النفس، خلال مواجهة مواقف الحياة، وكذلك بردود فعل سريعة قد يؤدي إلى عواقب غير آمنة.

الدراسات السابقة: توصلت دراسات علم النفس والتربية إلى بعض العوامل التي تدفع الشباب إلى سلوك المخاطرة بمستوياتها المختلفة، وتستعرض الدراسة الحالية عدد من تلك الدراسات حسب الآتي:

دراسة حسين (2018) بعنوان: " سلوك المخاطرة وعلاقتها بالحدود العقلية والبينية لدى طلبة الجامعة" وكان هدفها التعرف على سلوك المخاطرة والحدود العقلية والبينية لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيرات النوع، والتخصص، والسنة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب جامعي من السنة الثانية والرابعة وطبق عليهم مقياس سلوك المخاطرة من (إعداد الباحثة: 2018)، ومقياس الحدود العقلية والبينية لـ (العباس: 2012) وتوصلت الدراسة إلى وجود سلوك المخاطرة لدى الطلبة الجامعيين، وهو أكثر لدى طلاب السنة الثانية، وهو كذلك لدى الذكور أكثر من الإناث، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق باتجاه المخاطرة في الحدود العقلية والبينية وفقا للتخصص، وكانت العلاقة سالبة بين درجة المخاطرة والحدود العقلية والبينية.

دراسة الشافعي والحسني (1014) بعنوان: " سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى عينة من المراهقين في بيئات تعليمية مختلف" وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاندفاعية وسلوك المخاطرة، وتكونت عينة الدراسة من (225) طالبا وطالبة من مدارس الثانوية طبق عليهم مقياس سلوك المخاطرة من إعداد (Skaar& Wicole: 2009) ترجمة الباحثين، ومقياس الاندفاعية إعداد (Delisdean et al: 2001)، وأظهرت النتائج و جود علاقه ارتباطية سالبة بين سلوك المخاطرة والاندفاعية، وأن الاندفاعية منبئ جيد بالميل نحو المخاطرة.

دراسة الشويخ (2010) بعنوان: "الفروق بين طلبة الجامعة في أنماط سلوك الخطر وفق متغيرات ديموغرافية ونفسية" وهدفت إلى التعرف على أنماط سلوكيات الخطر بين طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (482) طالبا وطالبة، وطبقت الباحثة مقياس المحددات النفسية ومقياس سلوك الخطر (إعداد الباحثة: 2010)، وأظهرت النتائج ارتباطات دالة سلبية بين المحددات النفسية الإيجابية وبين سلوك الخطر.

دراسة مرسوت (2020) بعنوان: "سلوك المخاطرة لدى المراهقين الأيتام في المدارس الإعدادية والثانوية" وهدفت إلى التعرف على درجة سلوك المخاطرة لدى المراهقين الأيتام، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالبا وطالبة وطبق عليهم مقياس سلوك المخاطرة لـ (بن خيرة: 2016)، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: انخفاض درجة المخاطرة لدى طلبة الإعدادية والثانوية من الأيتام، ووجود فروق دالة في درجة المخاطرة بين الذكور والإناث الأيتام لطالح الذكور، كما أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير نوع اليتم (الأب - الأم).

دراسة جبتا وتريباثي (2024) Gupta & Tripathi بعنوان: "الاندفاعية وسلوك المخاطرة دراسة مقارنة بين المولود الأول والثاني" وهدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الاندفاعية وسلوك المخاطرة

وتقدير الذات، وقد أجريت على عينة مكونة من (120) شخصا، (60) من الذكور، و(60) من الإناث تتراوح أعمارهم بين (18- 35)عاما، وتم استخدام مقياس بارات (1995) Barrat للاندفاعية، ومقياس التوجه نحو المخاطرة لرومان (1997) Roman ، كما ناقشت كيفية إمكان المهنيين الطبيين مساعدة الأفراد الذين يظهرون مثل هذا السلوك؛ من خلال فهم العوامل النفسية التي تقف ورائها، وقد برز تقدير الذات كمؤشر حاسم لسلوك المخاطرة بعكس الاندفاعية التي وجد أنها لم تتنبأ بشكل كبير بسلوك المخاطرة في العينة الإجمالية، ولوحظت فجوات بين الجنسين في العلاقات بين هذه العوامل، فلم يكن تقدير الذات والاندفاعية لدى الإناث مؤشراً واضحاً على سلوك المخاطرة مما يشير إلى أنه قد تكون هناك اختلافات في كيفية تعبير الإناث عن هذه السمات.

دراسة فاداكان (2021) Vadakkan بعنوان: "استكشاف العلاقة بين الاندفاعية وسلوك المخاطرة وتقدير الذات لدى الشباب" وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الاندفاعية وسلوك المخاطرة بين طلاب الجامعات المولودين أولاً وثانياً وهي دراسة مقارنة لتحديد ما إذا كان هناك ارتباط بين المتغيرين يعزى لترتيب المواليد، وقد تكونت عينة الدراسة من 120 شخصا (60 من المواليد الأول، 60و من المواليد الثاني)، وتم استخدام مقياس بارات (1995) Barrat للاندفاعية، ومقياس الميل العام للمخاطرة لزانج (2018) Zhang ومقياس تقدير الذات لروزنبيرج (1965) Rosenberg وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الاندفاعية وسلوك المخاطرة، وكانت العلاقة موجبة بين المتغيرين بحيث إذا زاد أحدهما زاد معه الآخر، كما أشارت النتائج إلى أن المولود الأول يظهر اندفاعا وميلاً للمخاطرة أكثر من المولود الثاني، وقد أعزى الباحث النتيجة إلى أن الطفل الثاني يتعلم منذ الولادة ويكتسب الخبرة من أخية أو أخته الأكبر منه سناً؛ فيكون لديه فكرة عن كيفية التعامل مع المواقف بعناية، كما أن الوالدين يكونا أكثر وعياً في التعامل مع المولود الثاني، حيث يعطونه المزيد من الاهتمام والرعاية.

دراسة طشطوش والشرمان (2021) بعنوان: "القدرة التنبؤية لتحمل الغموض والميل للمخاطرة بالأمن الفكري لدى طلبة جامعة اليرموك" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الغموض والميل للمخاطرة كمتنبئين بالأمن الفكري لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد أجريت على عينة مكونه من (2507) طالبا وطالبة، وطبق عليهم ثلاثة مقاييس: مقياس تحمل الغموض، ومقياس الأمن الفكري، ومقياس سلوك المخاطرة)، وأظهرت النتائج أن مستوى تحمل الغموض والأمن الفكري وسلوك المخاطرة كان بدرجة متوسطة لدى أفراد العينة.

دراسة مسعود (2021) بعنوان: "سلوك المخاطرة وعلاقته بتوقعات الكفاءة الذاتية لدى المراهقين" وكان الهدف من الدراسة التعرف على العلاقة بين سلوك المخاطرة وتوقعات الكفاءة الذاتية لدى المراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (406) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، وطبق عليهم مقياس

سلوك المخاطرة من إعداد (الشافعي والحسيني: 2014)، وتوصلت الدراسة إلى أن سلوك المخاطرة لدى أفراد العينة كان متوسطا، كما كانت مستويات توقعات الكفاءة الذاتية لدى أفرد العينة متوسطة أيضا.

التعقيب على الدراسات:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة تم تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، من حيث الهدف العام، والعينة المستهدفة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشافعي والحسني (2014)، ودراسة جبتا وتريباثي (2024) Gupta & Tripath، ودراسة فاداكان (2021) Vadakkan من حيث الهدف العام للدراسة، واختلفت مع دراسة الشويخ (2010)، ودراسة حسين (2018).

أما من حيث العينة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة حسين (2018)، ودراسة الشويخ (2010)، ودراسة جبتا وتريباثي (2024) Gupta & Tripath، ودراسة فاداكان (2021)Vadakka ، ودراسة طشطوش والشرماني (2021) التي استهدفت طلبة الجامعة، بينما اختلفت مع دراسة مسعود (2021)، ودراسة الشافعي والحسني (2014)، ودراسة مرسوت (2020) التي تناولت فئة المراهقين.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي من نوع الدراسة الارتباطية في البحث، حيث يعد هذا المنهج مناسبا مع طبيعة الدراسة الحالية، باعتباره طريقة لدراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها وصفًا دقيقا، وقياسها كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ووصفها وتحليلها بشكل علمي وموضوعي.

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلبة كلية التربية جامعة صنعاء، للعام الدراسي (2025 – 2026م)، البالغ عددهم (2306)، منهم: (384) طالبا، و(1652) طالبة، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) يوضح مجتمع الدراسة

التخصص	عدد الطلبة	التخصص	عدد الطلبة
قرآن كريم	207	كيمياء	127
إسلامية	412	فيزياء	54
عربي	226	معلم مجال علوم	17
إنجليزي	513	معلم مجال رياضيات	13
جغرافيا	52	حاسوب	345
معلم صف	152	رياض أطفال	65
رياضيات	123		
مجموع عدد الطلبة في جميع التخصصات		2306	

عينة الدراسة:

أ. العينة الاستطلاعية: لغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية من طلبة كلية التربية جامعة صنعاء، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من قسم الحاسوب، ليسوا جزءًا من عينة الدراسة الأصلية، والجدول 2 يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية:

جدول(2) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية

التخصص	النوع	العينة
حاسوب	إناث	80
	ذكور	20
الكلي		100

ب. العينة الأساسية للدراسة: تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة (15%) من المجتمع الأصلي، وتألفت عينة الدراسة من (350) فرداً، من طلبة كلية التربية من أصل (2306) طالبا وطالبة الملتحقين بكلية التربية كما هو موضح في الجدول (3)

جدول (3) يبين عينة الدراسة وفقا للتخصصات المختارة

التخصص	العينة في كل تخصص بنسبة 15%	التخصص	العينة في كل تخصص بنسبة 15%
قرآن كريم	31	كيمياء	20
إسلامية	62	فيزياء	9
عربي	34	معلم مجال علوم	3
إنجليزي	77	معلم مجال رياضيات	3
جغرافيا	8	حاسوب	52
معلم صف	23	رياض أطفال	10
رياضيات	18		
مجموع العينة الكلي		350	

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة أداتين في **الدراسة الحالية:**

- الأولى مقياس سلوك المخاطرة

- الثانية مقياس الاندفاعية:

وأما مقياس سلوك المخاطرة: فإعداد (Skaar,Nicole,2009) ترجمة الشافعي والحسين (2014)، وهو أداة تقرير ذاتي صمم لقياس سلوك المخاطرة، ويتكون من (28) عبارة يتم الإجابة عنها طبقاً لسلم ليكرت الخماسي (لا يحدث، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، حيث كانت درجات البدائل (1، 2، 3، 4،5)، وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية واستخراج الخصائص السيكومترية للتأكد من ملائمته للبيئة اليمنية وصلاحيته.

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم التحقق من صدق وثبات المقياس باستخدام عدة طرق حسب الآتي:

أ. **صدق الأداة:** تم التحقق من صدق الأداة باستخدام الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي.

1- **الصدق الظاهري: وهو** الذي من خلاله يتم تناول المظهر العام للأداة من حيث صياغة ووضوح فقراتها، ومدى مناسبة الفقرات، والتأكد بأن الأداة صالحة لقياس ما وضعت لقياسه، لهذا قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس والقياس والتقويم، وقد تم تعديل بعض المصطلحات الواردة في فقرات المقياس غير المستخدمة في البيئة اليمنية، ولم يتم حذف أي عبارة من المقياس.

2- **صدق الاتساق الداخلي:** يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق فقرات المقياس وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس وكذلك مدى ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وذلك من خلال معامل ارتباط – Pearson، وكون المقياس أحادي البعد؛ تم حساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس لدى العينة (ن= 100)، واستخراج مستويات الدلالة الإحصائية، والجدول (4) يوضح ذلك:

الفقرة	مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	0.518**	0.01	16	0.423**	0.01
2	0.229*	0.05	17	0.538*	0.05
3	0.,263**	0.01	18	0.604**	0.01
4	0.362**	0.01	19	0.510**	0.01
5	0.346**	0.01	20	0.603**	0.01
6	0.394**	0.01	21	0.443**	0.01
7	0.458**	0.01	22	0.510**	0.01
8	0.460**	0.01	23	0.259**	0.01
9	0.307**	0.01	24	0.364**	0.01
10	0.386**	0.01	25	0.596**	0.01
11	0.281**	0.01	26	0.363**	0.01
12	0.455**	0.01	27	0.557**	0.01
13	0.297**	0.01	28	0.590**	0.01
14	0.256**	0.01			
15	0.408**	0.01			

** دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0,01)

* دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0,05)

يتبين من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) ما عدا الفقرة (17 ,2) دالة عند مستوى دلالة (0,05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(0,229- 0,604)، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وبناءً عليه فإن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

ب. **حساب الثبات:** تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ، والتجزئة النصفية.

1- **معامل ألفا – كرونباخ:** تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، ويبين الجدول (5) نتيجة ذلك الإجراء.

جدول (5) معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ)

عدد الفقرات	الفا كرونباخ
28	0,809

يتضح من الجدول (5) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت (0,809)، وهي نسبة ثبات عالية، مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات المقياس.

2- **التجزئة النصفية:** تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والجدول (6) يبين نتائج ذلك الإجراء.

جدول (6) معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون للفقرات الزوجية والفردية	معامل سبيرمان براون	معامل جتمان
28	0,736	0,848	0,841

يتضح من الجدول (6) أن معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية كانت (0,848) حيث تعد نسبة ثبات عالية، مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات المقياس.

ت. **مقياس الاندفاعية (إعداد الباحثة: 2024):** قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المقاييس لمتغير الاندفاعية كمقياس (1995) Barratt الوارد في كابيتاني- فوفني وآخرين .Kapitany-Foveny et al (2020)، ومقياس (1990) Dickman الوارد في كليس وآخرين (2000) .Claes et al ، ومقياس آيزنك (1977) Eysenck ، وتم صياغة فقرات المقياس التي بلغت (18) فقرة، كما أنه مقياس أحادي البعد لقياس سمة الاندفاعية.

تحديد أوزان المقياس: اعتمدت الباحثة في الإجابة على المقياس خمسة بدائل (لا يحدث، نادرا، أحياناً، غالباً، دائماً)، وكانت درجات البدائل (1، 2، 3، 4،5)، كما قامت الباحثة باستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس للتأكد من صلاحية المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس تم التحقق من صدق وثبات المقياس باستخدام طريقتين لكل منهما موضحة حسب الآتي:

أ. **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق الأداة باستخدام الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي

1- **الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بعرض المقياس على المحكمين من المتخصصين في علم النفس والقياس النفسي، وقد تم التعديل على بعض الفقرات في المقياس ولم يتم حذف أي فقرة من فقراته.

3- **صدق الاتساق الداخلي:** بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون – Pearson، والجدول (7) يوضح ذلك:

الفقرة	مع الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	0.497**	0.01	10	0.537**	0.01
2	0.576*	0.01	11	0.502*	0.01
3	0.500**	0.01	12	0.421**	0.01
4	0.462**	0.01	13	0.571**	0.01
5	0.564**	0.01	14	0.542**	0.01
6	0.434**	0.01	15	0.534**	0.01
7	0.523**	0.01	16	0.558**	0.01
8	0.503**	0.01	17	0.633**	0.01
9	0.478**	0.01	18	0.540**	0.01

** دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0,01)

يتبين من الجدول (7) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(0,421- 0,633)، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وبناءً عليه فإن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

ب. **حساب الثبات:** تم حساب الثبات باستخدام طريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

1- **معامل الفا – كرونباخ:** تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، ويبين الجدول (5) نتيجة ذلك الإجراء.

جدول (8) معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ)

عدد الفقرات	الفا كرونباخ
18	0,836

يتضح من الجدول (8) أن قيمة معامل الثبات بلغت (0,836)، وهذه تعد درجة ثبات عالية، مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات المقياس.

2- **التجزئة النصفية:** تم التحقق من ثبات مقياس الاندفاعية أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية ويبين الجدول (9) نتائج ذلك الإجراء.

جدول (9) معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون للفقرات الزوجية والفردية	معامل سيبرمان براون	معامل جتمان
18	0,729	0,843	0,841

يتضح من الجدول (9) أن معامل ثبات الأداة سيبرمان بطريقة التجزئة النصفية هو (0,843) التي تعد درجة ثبات عالية، مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات المقياس. وبهذا تشير نتائج الصدق والثبات للمقياسين بأنهما يتمتعان بخصائص سيكومترية جيدة تجعلهما قابلين للتطبيق والقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى سلوك المخاطرة لدى طلبة كلية التربية - جامعة صنعاء؟

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بإيجاد المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على المقياس، وذلك باستخدام (اختبار – t) كما هو موضح في الجدول (10)

جدول (10) اختبار- t لعينة مستقلة للفروق بين المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والمتوسط الفرضي لمقياس سلوك المخاطرة

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	النتيجة
350	**47.308**	**11.007**	**42**	**349**	**9.023**	**.000**	**دالة**

دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0,01)

تشير النتائج المبينة في الجدول (10) إلى دلالة الفروق إحصائياً، وأن مستوى سلوك المخاطرة لدى عينة الدراسة مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي (**47.308**) بانحراف معياري (**11.007**)، وبلغ المتوسط الفرضي (**42**).

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة حسين (2018)، ودراسة بن خيرة (2016)، ودراسة الشويخ (2010)، ودراسة جيبتا وتريباثي (2024) Gupta& Tripathi وكذلك دراسة فاداكان (2021) Vadakkanالتي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى سلوك المخاطرة لدى الطلبة الجامعيين، حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية ارتفاعاً في مستوى سلوك المخاطرة لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء أيضاً، واختلفت هذه النتيجة مع كل من دراسة مسعود (2021)، ودراسة طشطوش والشرمان (2021)، وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أسلوب التنشئة الوالدية ودورها في اتجاهات الأبناء نحو سلوك المخاطرة، حيث أكد عدد من علماء النفس والتربية منهم ديفور وجينسبيرج (2005) Devore & Ginsburg على أهمية الدعم الإيجابي من قبل الوالدين للحد من سلوك المخاطرة.

كما اعتبر بعض علماء النفس أن إشباع حاجات الأبناء من العوامل الأساسية التي تحميهم من الاندفاع نحو التحديات والمنافسات الخطرة، ومنهم ماسلو (1975) الذي أكد على أهمية إشباع الحاجات الأولية والثانوية للأبناء من أجل حمايتهم من سلوكيات المخاطرة التي قد تسبب لهم الأذى النفسي، والعقلي، والبدني. كما تعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية الجوانب المعرفية التي تعد من العوامل المؤثرة على اتجاهات الأبناء نحو سلوك المخاطرة، حيث ذكرت الين Alleen (1979) بأن علماء المدرسة المعرفية أكدوا بأن المخاطرة (فطرية) لدى الجميع، وأن الفرق يكمن في طريقة تقييم الشباب لنتائج المخاطرة؛ إذ تختلف عن طريقة الراشدين في التقييم.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الاندفاعية لدى طلبة كلية التربية - جامعة صنعاء؟ وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بإيجاد المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على المقياس وذلك باستخدام (اختبار – t) كما هو موضح في الجدول (11)

جدول (11) اختبار- t لعينة مستقلة للفروق بين المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث والمتوسط الفرضي لمقياس الاندفاعية

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة	النتيجة
350	38.000	10.531	27	349	19.540	.000	دالة

دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0,01)

تشير النتائج المبينة في الجدول (11) إلى دلالة الفروق إحصائياً، وأن مستوى الاندفاعية لدى عينة الدراسة جاء مرتفعا في عمومتيه، حيث بلغ المتوسط الحسابي (38.000) بانحراف معياري (10.531)، وبلغ المتوسط الفرضي (27).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشافعي والحسيني (2014) ، كما اتفقت الباحثة معهما في تفسير الاندفاعية من حيث أنها تفقدهم القدرة على تصور الخطر، وبالتالي تفقدهم الحساسية بعواقب الأمور، كما أكدت دراسة ايزنك وايزنك Eysenck & Eysenek (1985) بأن العلاقة بين الاندفاعية وسلوك المخاطرة علاقة أساسية تتأثر بقدرة الفرد على الضبط الذاتي، وترى الباحثة أن للتنشئة الوالدية الإيجابية دورًا في تعزيز شعور الأبناء بثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم وتعزيز كفاءتهم الذاتية وجدارتهم، وهذا يتفق مع دراسة جسور Jessor (1997) التي أكدت بأن انخفاض تقدير الذات لدى الشباب يعزز الاندفاعية السالبة نحو سلوك المخاطرة، كما ورد في الشافعي والحسني (2014) بأن سلوكيات المشكلة الناتجة عن انخفاض المساندة الوالدية هي من أهم أسباب اندفاعية الأبناء نحو سلوك المخاطرة.

نتائج السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بسلوك المخاطرة من خلال مستوى الاندفاعية لدى طلبة كلية التربية جامعة صنعاء؟ وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام الانحدار الخطي البسيط لمعرفة القدرة التنبؤية لسلوك المخاطرة من خلال الاندفاعية، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بسلوك المخاطرة من خلال الاندفاعية

قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R2)	المعامل المعياري (BETA)	القرار (النتيجة)
14.569	.000	.616	.379	.616	دالة

دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0,01)

تشير النتائج المبينة في الجدول (12) إلى أن العلاقة بين سلوك المخاطرة والاندفاعية دالة، كما تشير قيمة معامل التحديد (R^2) البالغة (.379) إلى أن متغير سلوك المخاطرة يمكن التنبؤ به بما نسبته (38 %) من خلال مستوى الاندفاعية لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء، وأما النسبة المتبقية البالغة (62%) فإنها تعزى لمتغيرات أخرى لم تدخل ضمن نموذج الانحدار الخطي البسيط.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشافعي والحسيني (2014) حيث أشارت نتائجها إلى أن الاندفاعية مؤشر جيد بسلوك المخاطرة، وترى الباحثة أن الاندفاعية من العوامل الأساسية المنبئة بسلوك المخاطرة، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، كما اتفقت هذه النتيجة مع كثير من تفسيرات علماء النفس المتخصصين، حيث أكدت نتائج الدراسات الوبائية تأثير الاندفاعية السالبة والمتهورة على سلوك المخاطرة، التي تعد أحد أسباب الوفاة في المجتمعات.

الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية نستنتج ما يلي:

- ارتفاع مستوى سلوك المخاطرة بشكل كبير لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء.
- ارتفاع مستوى الاندفاعية لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء.
- إمكانية التنبؤ بسلوك المخاطرة من خلال مستوى الاندفاعية لدى طلبة كلية التربية – جامعة صنعاء.
- **التوصيات:** في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية توصي الباحثة بالآتي:
- ينبغي للقائمين على التعليم في الجامعة تسليط الضوء على اتجاهات الشباب بما فيها اتجاهات المخاطرة، وتوجيه طاقاتهم نحو الاهتمام بتحقيق الأهداف العلمية والابتعاد عن كل ما قد يؤذي صحتهم النفسية، والعقلية، والبدنية.
- إعداد برامج إرشادية توعوية لصالح طلبة الجامعة حول سلوك المخاطرة، وكيفية استثمار الجانب الإيجابي العلمي السليم.
- عمل دراسات مماثلة لفئات عمرية، وشرائح اجتماعية مختلفة.

المراجـــع:

أولا: المراجع العربية:

ابن منظور. (1968). *لسان العرب*. دار المعارف.

أبو جادو، محمد صالح. (2000). *علم النفس التربوي*. دار المسيرة.

جابر، عبد الحميد وكفا في، علاء الدين .(١٩٩٠). *معجم علم النفس والطب النفسي*. دار النهضة العربية.

الجبالي، حسين .(٢٠٠٣). *علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق*، مكتبة الانجلو المصرية.

جلال، سعيد .(١٩٨٦). *الصحة العقلية*، دار الفكر العربي.

حسين، زهراء .(٢٠١٨). *سلوك المخاطرة وعلاقته بالحدود العقلية البينية لدى طلبة الجامعة، {رسالة ماجستير منشورة}*. جامعة القادسية.

حسين، علي حسن. (١٩٨٩). *المجتمع الريفي والحضري*. الإسكندرية، مصر.

زهران، حامد عبد السلام.(1980). *التوجيه والارشاد* النفسي (ط2). عالم الكتب.

السير، عبد الرحمن. (١٩٩٨). *نظريات الشخصية*. دار قباء للطباعة والنشر.

الشاعر، درداح. (٢٠٠٥). *اتجاهات طلبة الجامعة الفلسطينية في محافظات غزة نحو المخاطرة وعلاقتها بكل من المساندة الاجتماعية وقيمة الحياة لديهم. {رسالة دكتوراة منشورة}*. البرنامج المشترك لجامعتي الأقصى وعين شمس.

الشافعي، إبراهيم والحسيني، أحمد. (2014). سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى عينة من المراهقين في بيئات تعليمية مختلفة. *مجلة كلية التربية، 49*(1)، 595- 632.

الشويخ، هناء .(٢٠١٠) .*الفروق الفردية بين طلبة الجامعة في أنماط سلوك الخطر وفق متغيرات ديموغرافية ونفسية*. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٨٢١ – ٨٥٢.

طشطوش، رامي عبدالله والشرمان، خيرالله محمود. (2021). القدرة التنبؤية لتحمل الغموض والميل للمخاطرة بالأمن الفكري لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة العلوم التربوية، 33*(4)، 615- 651.

العبادي، على سليمان حسين.(2012). *هوية الأنا والتمرد النفسي لدى المراهقين، المكتب الجامعي الحديث، دار الكتب والوثائق القومية*، كليه التربية جامعة ديالي.

عبد الحميد، ايناس .(٢٠٠٧). *سلوك المخاطرة وعلاقتها بالمناخ الاسري والاستثارة الحسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. {رسالة ما جسير غير منشورة}*، كلية التربية، جامعة الفيوم.

عبد الحميد، محمد .(١٩٩٥). *المخاطرة وبعض القدرات العقلية المعرفية: دراسات نفسية. مجلة العلوم الإنسانية*، 2(3)، 415-477

عبد الخالق، أحمد. (2016). *علم نفس الشخصية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

العبيدي، محمد جاسم .(١٩٩١). *نظريات التعلم*، مطبعة المعارف.

فهمي، مصطفى، القطان، محمد علي .(١٩٧٧). *علم النفس الاجتماعي(ط2)*، مطبعة الخانجي.

القريطي، عبد المطلب. (2002). *في الصحة النفسية*. القاهرة، دار الفكر العربي.

قطامي، يوسف .(٢٠٠٤). *النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها*. دار الفكر.

كامل، مليكة. (١٩٩٧). *علم النفس الإكلينيكي (ط2)، تقييم الشخصية*.

مرسوت، ماريه. (2020). *سلوك المخاطرة لدى المراهقين الايتام في المدارس الإعدادية والثانوية*. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.

مسعود، سناء .(٢٠٢١). *سلوك المخاطرة وعلاقته بتوقعات الكفاءة الذاتية لدى المراهقين*. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 37 (2)، 99 - 120.

منصور محمد جميل وعبد السلام، فاروق سيد (1983)، *النمو من الطفولة إلى المراهقة (ط3)*، المملكة العربية السعودية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Allen, R.L. (1979): psychological Testing, New York.

Arnett, J. J. (1992). Impulsive behavior in adolescence: A developmental perspective, *Developmental Review*, 12, 339 – 373.

Bakhshani, Nour-Mohammad. (2014). Impulsivity: A Predisposition Toward Risky

Behaviors. *Int J High Risk Behav Addict, 3*(2), 1 – 3. DOI: 10.5812/ijhrba.20428

Bandura.B (1977). *Social Learning Theory*, Prentice Hall.

Bernoulli, D. (1954). A new theory in measuring risk. *Econometrica, 22*, 23- 36.

Burns, J. B., Miller, D. C., & Shaffer, W. D. (1999) Gender differences in risk - taking: a meta - analysis. *Psychological Bulletin, 125*, 367-383.

Claes, L., Vertommen, H., & Braspenning, N. (2000). Psychometric properties of the Dickman Impulsivity Inventory. *Personality and Individual Differences, 29*, 27- 35.
www.elsevier.com/locate/paid

Devore, E. & Ginsburg, K. (2005). The protective effects of good parenting on adolescents. *Current opinion in pediatrics, 17* (4), 460-465.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (4th edition). (1994). American Psychiatric Washington, DC.

Eysenck. S. B. & Eysenek, H. J. (1985). Arevised version of The Psychosis Scale. *Personality and individual differences*. 6. 21. 29.

Eysenck, S. B. & Eysenck, H. J. (1977). The Place of Impulsiveness in a Dimensional System of Personality Description. *Br. J. soc. din. Psychol, 16*, 57-68.

Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: past, present, future, cognition and emotion, 13, 551-573.

Gupta, H. R.. & Tripathi, K M. (2024). Exploring the Linkage Between Impulsivity, Risk-Taking Behavior and Self-Esteem Among Young Adults, *SSRN Electronic Journal*, 1-39. DOI: 10.2139/ssrn.4824946

Jessor, R. (1991). Problem behavior and psychosocial development, a longitudinal study of youth, Academic Press.

Kapitany-Foveny, M., Urban, R., Varga, G., Potenza, M., Griffiths, M., Szekely, A., Paksi, B., Kun, B., Farkas, J., Kokonyei, G.,& Demetrovics, Z. (2020). The 21-item Barratt Impulsiveness Scale Revised (BIS-R-21): An alternative three-factor model. *Journal of Behavioral Addictions, 9* (2), 225-246. Doi: 10.1556/2006.2020.00030

Lamburn, G. (1991). Risky behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action, *Journal of Adolescent Health*, 597-605.

Longman Dictionary of Contemporary English(5th ed). (2009). Pearson Eduction.

Marks, D, Murray, M., Evans, B., & Willing, c. (2000). Health Psychology theory, research, and practice. London: SAGE publication.

Monash, C. (2012). Review of young driver risk taking and its association with other risk taking behaviours. Trans portation Research Institute. University of Michingan.

Nelson, C. A., Bloom, F. E., Cameron, J. L., Rall, D., Dahl, R. E., & Payne, D. (2002). An integrative, multidisciplinary approach to studying brain - behavior relationships in the context of typical and atypical development.

Ozcebe, Hilal., Uner, Sarp., Tezcan, Sabahat., Erbaydar, Nuket., & Teletar, Gokhan. (2012). Risky Behaviors of University Students: A Cross-Sectional Study. *Turkish Journal of Public Health, 10* (1), 1-12.

Pajares, F., Urdan, T. (2006). Self – Efficacy Beliefs of Adolescents. Adolescence and Education Volume.

Vadakkan A. (2021). Impulsiveness And Risk-taking Behaviour: A Comparative Study Among First Born & Second Born. *The International Journal of Indian Psychology, 9*, 1030- 1037. DOI: 10.25215/0904.098

❊❊❊

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue 1, Jun2025
The Scientific Journal of the Faculty of Education
الصفحات: 96- 118

درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار

The Availability of Digital Citizenship Standards in the Computer Skills Course at Thamar University

عبدالكريم محمد علي الموشكي، أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد-كلية التربية – جامعة ذمار
Abdulkareem Mohammed Ali Al-Mushki - Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education - Thamar University
almuski321@gmail.com

تاريخ الاستلام: 01/ 05/ 2024 تاريخ القبول: 05/ 05/ 2025 تاريخ النشر: 30/ 06/ 2025

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات، وأعد قائمة بمعايير المواطنة الرقمية، وبطاقة لتحليل المحتوى تم تطبيقها على مجتمع الدراسة وعينته المتمثل بمقرر مهارات الحاسوب للتعليم في جامعة ذمار للعام الجامعي 2025/2024، وبعد التحقق من صدق وثبات بطاقة التحليل، أظهرت النتائج أن درجة توافر معايير المواطنة الرقمية ككل بنسبة (42.2%)، وهي نسبة منخفضة، حيث جاء في المرتبة الأولى معيارا محو الأمية الرقمية، والأمن الرقمي بدرجة توافر (80 %)، وهي نسبة عالية، يليها معيارا الوصول الرقمي، والاتصالات الرقمية بدرجة توافر (60 %)، وهي نسبة متوسطة، ثم معيارا القانون الرقمي، والحقوق والمسؤوليات بدرجة توافر (40 %)، وهي نسبة منخفضة، ثم معيار السلوك الرقمي بدرجة توافر (20 %) منخفضة جدًا، في حين انعدم توافر معياري التجارة الرقمية والصحة والسلامة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: معايير المواطنة الرقمية، تحليل المحتوى، مقرر مهارات الحاسوب.

Abstract

The study aimed to identify the degree of availability of digital citizenship standards in the computer skills curriculum/course at Thamar University. To achieve this, the descriptive-analytical method was used to collect data and the researcher prepared a list of digital citizenship standards and a content analysis card.It was applied to the study population and its sample, represented by the Computer Skills course for education at Thamar University for the academic year 2024/2025, After verifying the validity and reliability of the analysis card, the descriptive-analytical method was used to collect data. The results showed that the overall availability of digital citizenship standards was 42.2%, which is a low percentage. The standards of digital literacy and digital security ranked first with an availability of 80%, which is high. This was followed by the standards of digital access and digital communication with an availability of 60%, which is moderate. The standards of digital law and rights and responsibilities had an availability of 40%, which is low. The standard of digital behaviour had a very low availability of 20%, while the standards of digital commerce and digital health and safety were not available at all.

Keywords: Digital Citizenship Standards, Content Analysis, Computer Skills Course

الموشكي ع. م. ع. (2025). درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار*، *14* (1)، 96-118.

DOI: https://doi.org/10.60037/edu.v14i1.2684

مقدمة الدراسة:

يشهد القرن الحادي والعشرون تطورات هائلة في مجال التكنولوجيا والاتصالات حتى بات يطلق على العصر المعاصر بالعصر الرقمي، لما تشكل فيه من مجتمعات من نوع جديد تعرف بالمجتمعات الرقمية، نتيجة ما يمارس فيه أفراده معظم أنشطتهم الحياتية كالتعلم، والعمل، والتجارة والترفيه، والتواصل الاجتماعي وغيرها باستخدام التطبيقات التكنولوجية عبر أدوات مثل: الكمبيوتر، والهاتف، والأجهزة الذكية المتصلة بالإنترنت.

وقد فرضت التغيرات المتسارعة التي يشهدها العصر المعاصر في مختلف مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية مستجدات متنوعة ينبغي الاهتمام بها والتفكير في كيفية الإفادة من إيجابياتها مع توخي الحذر من سلبياتها، ونتيجة لتلك التغيرات فرضت التكنولوجيا الحديثة نفسها في مختلف تلك المجالات؛ وأصبحت المواطنة الرقمية واجهة عالمية، ومحل اهتمام عدد من الدول؛ وذلك لتنشئة مواطنين صالحين يتقنون ممارسة التقنيات، وإصدار الأحكام الصحيحة واتخاذ القرارات المسؤولة والهادفة والأخلاقية عند استخدام أجهزة الحاسوب ووسائل التواصل المختلفة؛ لذلك سعت الدول لإعداد أفرادها لإنتاج المعرفة الرقمية (Orth &Chen,2013).

وقد أدّى نمو شبكة المعلومات العالمية إلى أن أصبحت المعلومات متاحة على شبكة الإنترنت؛ وبما أن نشر المعلومات واستخداماتها الرقمية على نطاق واسع كلها أمور ليست في أيدي خبراء التكنولوجيا وحدهم فالحكومات والشركات والجامعات ومؤسسات المجتمع والمواطن كلهم شركاء في هذا الوطن (هال وآخرون،2012)، ومع زيادة مستخدمي الإنترنت في العالم شكلت التكنولوجيا الرقمية العلاقات الدولية؛ إذ يعد أمن المعلومات أحد أركان أمن الدول (القضاة وحصوة،2022)؛ لذلك فإن الأفراد يحتاجون أن يكونوا مستعدين للتحول الرقمي لما له من أهمية في تغيير واقع جميع مجالات العمل كالتعليم، والطب والهندسة والتجارة وإدارة الأعمال، بل إن جميع الوظائف سواءً كانت يدوية أو آليه تتطلب مهارات رقمية بمستوى معين دون الحد الأدنى من معرفته والتعامل معه.

كما تعد المواطنة سلوكاً يقوم بها الفرد لصالح وطنه، أو لصالح المكان الذي يعيش فيه، وتكتسب المواطنة عندما تتهيأ للفرد الظروف المناسبة لممارستها في ظل مجموعة من المبادئ والقواعد في إطار مؤسسات وآليات تزوده بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الاجتماعية والسياسية والأخلاقية (Dahlin,2010).

وفي ظل الواقع الحالي تتضح أهمية المواطنة الرقمية باعتبارها بُعدًا من أبعاد التربية الوطنية؛ إذ أصبحت الأجهزة الإلكترونية بأنواعها المختلفة بين يدي الطلبة في جميع المراحل الدراسية، الأمر الذي يتطلب وقفة واعية من قبل التربية والتعليم في أهمية تضمين معايير المواطنة الرقمية في جميع المراحل الدراسية (الشريف،2023، 308).

وبذلك أصبح للتربية والتعليم دورٌ جديدٌ في مواجهة هذه التغيرات، وفي الحفاظ على خصوصية المجتمعات مع الانفتاح على خبرات الآخرين العالمية، وتقوية المواطنة والولاء والانتماء للمجتمع. (بن شمس،2017،61).

كما تعد مقررات الجامعة في برامج الإعداد الوسيلة الأساسية للتعليم التي يتم من خلالها تنمية الأفراد أكاديمياً ومهنياً وثقافياً، ويعد مقرر مهارات الحاسوب ذا صلة بالتقنيات الرقمية، ومصدراً للثقافة الرقمية، ووسيلة ومرجعًا أساسيًّا لعضو هيئة التدريس، وللطالب في تنمية المعارف والخبرات والأفكار والمهارات اللازمة لاستخدام الأجهزة والتقنيات الرقمية وتفعيلها في عملية التعلم وتحقيق الأهداف.

ونظراً لما تحتله المواطنة الرقمية من أهمية تستوجب تخصيص مقررات مستقلة لها في جميع المراحل الدراسية، وهذا ما أوصت به بعض الدراسات السابقة بضرورة تضمين المناهج لمعايير المواطنة الرقمية للمتعلمين في مختلف المراحل الدراسية مثل: دراسة كل من الدوسري(2017)، والقحطاني ويوسف(2018)، وسنايدر (Snyder,2016)؛ بينما أكدت دراسة الملحم (2018)، ودراسة بويلي (Boyle,2010) على أن تضمين المناهج الدراسية لمعايير المواطنة الرقمية تسهم في تنميتها للطلبة؛ وأكدت دراسات كل من الدهشان والفويهي (2015)، والشمري(2016)، والصمادي(2017)، وصبحي والدمرداش(2014)، ودراسة ليندسي(Lindsey,2015) على ضرورة إدخال مقررات لتدريس المواطنة الرقمية في كليات الجامعات بهدف مرورهم بخبرات تعليمية مرتبطة بمحاور المواطنة الرقمية من أجل تنمية الوعي لديهم وتحقيق التربية المستدامة.

كما أوصت عدد من المؤتمرات بأهمية المواطنة الرقمية؛ إذ أوصى المؤتمر الدولي الثاني المعنون بـ" التربية المعاصرة والمواطنة" الذي نظمته الجمعية الأردنية للتربية الاجتماعية والوطنية(2018) بضرورة تضمين محاور المواطنة الرقمية ضمن المناهج والكتب المدرسية بهدف تحصين المتعلمين لمواجهة الأفكار المتطرفة التي تنشر عبر التقنيات الحديثة.

وأكد المؤتمر الخليجي الأول للتعليم والتنمية البشرية (2018) على دور التربية وحاجة الطلاب للتوعية الأمنية في مختلف جوانبها حتى تحقق الوقاية من جرائم وسائل التواصل الاجتماعي؛ كما أوصى مؤتمر مواجهة التطرف الفكري في دولة الكويت(2017،3) المعنون بـ" الواقع والمأمول" بضرورة دمج معايير المواطنة الرقمية في كافة المراحل التعليمية من خلال إدراجها في المناهج التعليمية وتوعية الأسر ومؤسسات المجتمع، وتعريف منسوبيها بمهارات المواطنة الرقمية.

وفي ضوء ما سبق انبثقت فكرة الدراسة الحالية للتعرف على درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في مقرر مهارات الحاسوب في التعليم الجامعي كونه مقررًا موحدًا لجميع طلبة المستوى الأول في جميع كليات جامعة ذمار، وتقديم المقترحات اللازمة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والإنترنت.

مشكلة الدراسة:

في ظل التطورات المتسارعة نحو العصر الرقمي وزيادة الطلب على استخدام الرقمية والحاسوب في جميع المجالات وارتفاع نسبة عدد الطلاب المستخدمين للتكنولوجيا الحديثة بصورة يومية إلى نسبة كبيرة مع انخفاض نسبة الوعي عندهم باستخدام التكنولوجيا الحديثة بالإضافة إلى تطور أساليب القرصنة الإلكترونية واختراق الأجهزة، وتنوع برامج الفيروسات فإن ذلك يُعد تحدياً حقيقياً وخطيراً يلاحق المجتمعات ويصيبها بالخوف والقلق من هذه التغيرات لا سيما المجتمعات العربية لما قد تحدثه من تأثير على المواطنة في قيمها ومبادئها وعاداتها وتقاليدها نتيجة الأفكار الوافدة والمساحة الواسعة لحرية التعبير، وبسبب طول فترة الاستخدام أكدت دراسة النعامي(362،2023) على أن معدل الاستخدام اليومي للإنترنت في اليمن ارتفع إلى (47%) لدى الأفراد ، وأكدت دراسة سراج(2021، 15) على ارتفاع مخاطر الجريمة الإلكترونية في اليمن، ويجب التوعية حول تلك المخاطر.

كما تؤكد دراسة (الحارثي والمطيري، 2019) على أن غياب الوعي بقواعد الاستخدام السليم يؤدي إلى استخدامها بشكل سلبي وغير آمن ولا أخلاقي ويؤثر على أفكار الطلبة وآرائهم واتجاهاتهم نحو المجتمع،

وبالنظر إلى واقع الحياة المعاصرة في الجمهورية اليمنية، يرى الباحث وجود مجموعة من الممارسات السلبية والبعيدة عن معايير المواطنة الرقمية تحدث أثناء استخدام التقنيات الرقمية حيث وصلت إلى حد الإدمان الرقمي لدى بعض الأفراد، وتؤكد ذلك دراسة شرف (2016)، كما لاحظ الباحث أن الاستخدام المفرط لطلبة الجامعة للمواقع الإلكترونية يؤدي إلى العزلة الاجتماعية والتأثير السلبي على الطلبة، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة دودة وآخرون(2024).

ومن خلال شكاوى بعض أولياء الأمور بسبب الاستخدام العشوائي للهاتف والإنترنت من قبل بعض أفراد أسرهم التي قد تؤدي إلى ظهور المشكلات الاجتماعية كابتعاد بعضهم عن بعض منعزلين مع هواتفهم، وهذا بدوره قد يسبب حالات نفسية ومشاكل أسرية كالطلاق، والتحرش الإلكتروني، والاستغلال والابتزاز، وكون الباحث يدرس في كلية التربية بجامعة ذمار فقد لاحظ غياب الوعي بالمواطنة الرقمية لدى بعض الطلبة، بل إن الباحث شاهد بعض الأفراد يستخدمون الهاتف داخل دور العبادة وأثناء فترة ما بين الصلوات، ونتيجة غياب الأمن الرقمي، وللاستخدام العشوائي للتقنيات الرقمية قد تحدث جرائم إلكترونية متنوعة، ولكنها قد تكون غير مرصودة وغير موثقة؛ بسبب عدم تقديم أصحابها شكاوى للجهات المختصة لأسباب متعددة ترتبط بطبيعة المجتمع اليمني وبخصوصية تركيبته السكانية والخوف من التشهير جراء انتشار أخبارها.

وبناءً على ما سبق يتبين أن التصدي الحقيقي لتجاوز المشكلات الرقمية يكمن بالدرجة الأولى في تزويد الطلبة بالقيم والمعارف المناسبة لاستخدامهم، وإكسابهم الاتجاهات السليمة، وامتلاكهم مهارات

التفكير عن كيفية الاستخدام الأمثل للتقنيات الرقمية (الصلابي، 2014)، ويرى الباحث أن ثمة دورًا أساسيًا تقدمه مقررات مهارات الحاسوب في تنمية المواطنة الرقمية لدى الطلبة في المرحلة الجامعية لما لها من أهمية في المجتمع حيث تعد أخطر مرحلة كون طلبة الجامعات الأكثر استخدامًا للتقنيات الرقمية من بقية الفئات العمرية؛ إذ يبدأ فيها الطالب بالاستقلال والذاتية في تفكيره وتعليمه، وغالباً ما يبدأ الطالب فيها باستخدام الهاتف والكمبيوتر بشكل رئيس كون بقية الطلبة في المراحل الدراسية السابقة لا يدرسون مقرر مهارات الحاسوب كما يمنع عنهم الهاتف أثناء الدراسة بعكس مرحلة الجامعة التي يكون للطالب فيها حرية الاستخدام ويعده بعضهم حقًا من حقوقهم.

وفي ظل ندرة الدراسات السابقة التي تناولت تقويم مقرر مهارات الحاسوب في ضوء المواطنة الرقمية في الجامعات اليمنية بشكل عام وجامعة ذمار بشكل خاص حسب علم الباحث جاءت الحاجة إلى تقويم هذا المقرر من خلال معرفة درجة توافر معايير المواطنة الرقمية ووضع المقترحات لتضمنها، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما معايير المواطنة الرقمية اللازم تضمينها في مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار؟
2- ما درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار؟

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى بناء قائمة بمعايير المواطنة الرقمية والكشف عن درجة توافرها في مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار.

أهمية الدراسة:

- إن اكتساب الطلبة لمعايير المواطنة الرقمية مطلب أساس للمواطنة الفاعلة في العالم الرقمي، لقوله تعالى: { كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ} المدثر: 38.
- تسلط الضوء على معايير المواطنة الرقمية التي بدأ الاهتمام بها يأخذ حيزاً من سياسات وخطط وبرامج ومناهج دول العالم المتقدم وبوصفها أبرز مهارات القرن الحادي والعشرين.
- قد تفتح مجالات لدراسات أخرى للمواطنة الرقمية في ضوء المتغيرات المعاصرة.
- تُقدم مواد مقننة مع واقع البيئة اليمنية تتمثل في بناء قائمة بمعايير المواطنة الرقمية وبطاقة تحليل المحتوى؛ إذ يفيد منها باحثون آخرون، ومطورو المناهج.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تحديد معايير المواطنة الرقمية في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب ببرنامج البكالوريوس المستوى الدراسي الأول، والمقرر يُدرّس كمتطلب أساس وموحد على جميع طلبة كليات جامعة ذمار غير المتخصصين في الحاسوب وتقنيات المعلومات خلال العام الجامعي 2025/2024م.

مصطلحات الدراسة:

معايير المواطنة الرقمية:

عرفتها منظمة اليونسكو بأنها "مؤشرات القدرة على إيجاد واستخدام المعلومات بفاعلية، والتفاعل مع المحتوى والمستخدمين الآخرين بطريقة نشطة ونقدية وأخلاقية" (UNESCO,2016,18).

التعريف الإجرائي لمعايير المواطنة الرقمية:

مجموعة من المؤشرات اللازم توافرها في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب التي يحتاجها طلبة المستوى الأول بكليات جامعة ذمار عند استخدامهم للتقنيات الرقمية بحيث توجههم نحو منافع التكنولوجيا الحديثة وتحميهم من أخطارها.

مقرر مهارات الحاسوب:

هو أحد مقررات المتطلبات الأساسية في التعليم الجامعي واللازم على جميع طلبة المستوى الأول دراسته، ومدته ثلاث ساعات: (ساعة نظري، وساعتين عملي)، وقد تم إعداد منهجه التعليمي من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية الحاسبات ونظم المعلومات بجامعة ذمار ليتكون من توصيف وأهداف، ومحتوى، ووسائل، واستراتيجيات وأنشطة وتقويم، بهدف بناء مهارات الطلبة في الحاسوب وتوظيفها في مجال تخصصهم وتأهيلهم للاستخدام الأمثل لها في بيئات عملهم المختلفة (توصيف مقرر مهارات الحاسوب، جامعة ذمار، 2024).

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: إطار نظري:

أ- مفهوم المواطنة الرقمية

يعرف ريبيل (Ribble, 2015, 2) المواطنة الرقمية بأنها: "أسلوب يمكن توظيفه لمساعدة المعلمين والمتعلمين على فهم القضايا التي ينبغي معرفتها من أجل استخدام التكنولوجيا بالشكل الأمثل؛ فبدلاً من التركيز على عملية الاتصال الرقمي بالمعلومات فقط، يهتم أيضاً بالأخلاقيات والمسؤوليات المرتبطة بالاستخدام الرقمي للمعلومات".

وعرفها طوالبة(2017،296) بأنها: " مجموعة القيم التي يتبناها المواطن الرقمي أثناء تعامله مع التقنيات الرقمية التي تعكس مقدرته على تحمل مسؤولية تعامله مع المصادر الرقمية، وتلزمه بالرقابة الذاتية أثناء تعامله مع وسائطها المتنوعة"، بينما يصف مارتن وآخرون (Martin ,et,2019, 243) المواطنة الرقمية بأنها: " إظهار السلوك المناسب والمسؤول أثناء استخدام التكنولوجيا الرقمية كعنصر أساس في التعليم التكنولوجي".

وباستقراء التعريفات السابقة لمفهوم المواطنة الرقمية، يلاحظ الباحث أن جميعها اتفقت على ما يلي:

- تسهم في نمو الوطن برقي أفراده، ودفاعهم عنه في العالم الرقمي.
- تجعل من المتعلم مسؤول عن تصرفاته في العالم الرقمي.
- تكسب المتعلم مهارات للتعامل الإيجابي مع العالم الرقمي.

ب- أهمية المواطنة الرقمية:

للمواطنة الرقمية أهمية في إعداد مواطنين ينتمون للوطن مدركين للقضايا الثقافية، والاجتماعية، والإنسانية المرتبطة بتقنيات العصر ويمكن ذكر هذه الأهمية فيما يلي (الزهراني، 2024 ؛ الصبحي، 2021 ؛ شقورة، 2018) :

1- تساعد في مواجهة تطور التقنيات الرقمية المختلفة بتوجيه الطلبة لفهم كيفية استخدامها بشكل أمن.
2- تسهم في بناء السلوك الإيجابي من خلال تطوير سلوكيات أخلاقية مثل الاحترام والتفاعل الإيجابي مع الآخرين عبر الإنترنت والحفاظ على حقوقهم.
3- تعلم الطلبة كيفية حماية معلوماتهم الشخصية واستخدام أدوات الأمان الرقمي والخصوصية من القرصنة والتهكير والفيروسات.
4- تسهم في توعية الأفراد بقوانين الجرائم الإلكترونية وطرق الإبلاغ المتعلقة بها.
5- تسهم في توعية الطلبة عن المشكلات الصحية والاجتماعية والنفسية للاستخدام السيء للتقنيات الرقمية.

ويضيف الباحث إلى أهمية المواطنة الرقمية كونها أصبحت من أساسيات الحياة اليومية في شتى التعاملات اليومية وتبادل المعلومات، وتهدف إلى رفع مستوى الإحساس بالأمان أثناء التعامل مع التقنيات الرقمية، وتحليل المعلومات وتقييم صحتها، والتأكيد على الرقابة الذاتية بدلاً من الرقابة المشددة وفق ضوابط الشريعة الإسلامية والقيم الاجتماعية.

ج- معايير المواطنة الرقمية:

من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة مثل دراسة الدوسري والزهراني(2024)، ودراسة الشريف(2023)، ودراسة الفيفي وآخرون(2022)، ودراسة الصبحي(2021)، ودراسة العوفي، والزهراني(2021)، ودراسة أبو حجر(2019)، ودراسة حارث والمطيري(2019)، قام الباحث بتطوير معايير المواطنة الرقمية اللازم تضمنها في مقرر الحاسوب بجامعة ذمار وذلك بالقيام ببعض الإجراءات كما هو موضح في إجراءات الدراسة.

ووفقاً للدراسات السابقة سالفة الذكر تم تقسيم معايير المواطنة الرقمية إلى ثلاثة مجالات أساسية تضم معايير المواطنة الرقمية حسب الآتي:

أولاً: مجال الاحترام الرقمي: ويتمثل في تزويد الأفراد بالمفاهيم والمعلومات، والأفكار، والمشكلات والقوانين والسلوكيات الخاصة بالمجتمع الرقمي للإفادة الإيجابية منها والتعامل بأدب واحترام مع الآخرين، ويتضمن هذا المجال ثلاثة معايير هي الوصول الرقمي، والسلوك الرقمي، والقانون الرقمي ويندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات الدالة عليها التي تساعد في خلق بيئة رقمية تتسم بالاحترام والأخلاق والأمن الرقمي وفيما يلي توضيح لتلك المعايير:

1- معيار الوصول الرقمي: يقصد به مجموعة المؤشرات المتعلقة بالمساواة بين جميع الأفراد في الوصول إلى التكنولوجيا الرقمية واستخدام أدواتها والحصول على المعلومات. (ريبيل ،2012)
2- معيار السلوك الرقمي: يقصد به مجموعة المؤشرات المتعلقة بالإجراءات المتوقعة من قبل مستخدمي التقنيات الرقمية تجاه الآخرين من تصرفات واحترام وقيم ومبادئ وسلوك حسن وتعامل بمسؤولية في ظل المجتمع الرقمي(الحصري ،2016).
3- معيار القانون الرقمي: يقصد به مجموعة المؤشرات المتعلقة بالقواعد والتشريعات التي تنظم السلوكيات والاستخدامات في العالم الرقمي، وتهدف إلى حماية حقوق الأفراد والمؤسسات وضمان العدالة الرقمية. (الدهشان،2016)

ثانياً: مجال التعليم الرقمي: ويتمثل في تمكين الأفراد من التعامل مع العالم الرقمي من خلال تزويدهم بالمهارات المتعلقة بالمشاركة والاتصال والبحث والمناقشة وتبادل المعلومات والتفاعل والتعلم الذاتي والتقصي عن المعلومات الصحيحة وحل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد، ويتضمن هذا المجال ثلاثة معايير هي الاتصالات الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية، ويندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات الدالة عليه، والتي تساعد في توجيه الطلبة نحو تحقيق أفضل للنتائج في بيئات التعلم الرقمية، وفيما يلي توضيح لتلك المعايير:

1- معيار الاتصال الرقمي: يقصد به مجموعة المؤشرات المتعلقة بتبادل الأفراد للمعلومات رقمياً عبر وسائل التواصل الرقمية المختلفة مما يدعم التواصل المجتمعي، والتعاون مع أي فرد في أي مكان في العالم وفي أي زمان (الريمي، 2024).
2- معيار محو الأمية الرقمية: يقصد به مجموعة المؤشرات المتعلقة بتطوير مهارات الفرد في استخدام التقنيات الرقمية بشكل أمثل في الحصول على المعلومات وتحليلها وتقييمها والإفادة من الموثوق منها.(مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية بالقاهرة، 2018)
3- معيار التجارة الرقمية: يقصد به مجموعة المؤشرات المتعلقة بأداء النشاط التجاري الإلكتروني (البيع والشراء) باستخدام أساليب رقمية مثل: الإنترنت والأسواق العالمية، والاقتصاد الرقمي؛

لذلك لا بد من توعية الأفراد بمفاهيم وطرق البيع والشراء والتسوق الرقمي وتجنب الاحتيال وسرقة المعلومات (أبو نعمه،2020).

ثالثاً: مجال الحماية الرقمية: ويرتبط بالقيم والاتجاهات الإيجابية والتمسك بالمبادئ الأساسية والقواعد والضوابط القانونية اللازمة أثناء التعامل مع أدوات ووسائل التكنولوجيا الرقمية والتفاعل مع روادها وحددت بمعايير الحقوق والمسؤوليات الرقمية والأمن الرقمي، والصحة والسلامة الرقمية.

1- معيار الحقوق والمسؤوليات الرقمية: يقصد به مجموعة المؤشرات المتعلقة بما يمتلكه الأفراد في العالم الرقمي من حقوق وما يتحملوه من مسؤوليات، فالمواطنة والانتماء لمجتمع ما ينطويان على عدد من الحقوق والمسؤوليات كالحقوق الفكرية والخصوصية؛ إذ يجب أن يكون المواطن مسؤولا عن أفعاله ويجب تنمية مهارة الاستخدام اللائق للأدوات الرقمية وألاّ يشترك في أعمال إجرامية من سرقة أو نشر للشائعات أو للأمور التي يعاقب عليها القانون (الدهشان ،2016).

2- معيار الأمن الرقمي: يقصد به مجموعة المؤشرات المتعلقة بإجراءات ضمان الوقاية والحماية الرقمية؛ إذ لا يخلو مجتمع من أفراد يمارسون أعمالاً مخالفة للقانون مثل: السرقة، والتشويه؛ لذا لا بد من اتخاذ إجراءات لضمان وقاية وحماية الأفراد مثل: النسخ الاحتياطي للبيانات، واستخدام برامج مكافحة الفيروسات وبرامج الحماية من الاختراق، واتخاذ الاحتياطات الأمنية لحماية خصوصية البيانات (حشيش،2018).

3- معيار الصحة والسلامة الرقمية: يقصد به مجموعة المؤشرات التي توضح طرق الاستخدام الصحيح للتقنيات الرقمية وتجنب الأفراد للمشكلات البدنية والنفسية، وما لها من تأثير سلبي عند سوء الاستخدام، وقد تسبب الإدمان والإصابات الجسدية للجلوس الخاطئ (منظمة الصحة العالمية 2021).

دراسات سابقة:

دراسة الدوسري والزهراني(2024): هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تضمين أبعاد المواطنة الرقمية في مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بالسعودية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وأعدتا أداة للدراسة تمثلت في (بطاقة تحليل المحتوى) طبقت على جميع مقررات لغتي الخالدة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تضمنت جميع أبعاد المواطنة الرقمية بدرجات منخفضة جداً.

دراسة الشريف(2023): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة بالسعودية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت أداة للدراسة تمثلت في (بطاقة تحليل المحتوى) طبقت على جميع مقررات التربية الأسرية

بالفصلين الدراسيين لعام2023، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في المقررات كانت بدرجة منخفضة.

دراسة الفيفي وآخرون(2022): هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في مدارس تعليم الكبار الابتدائية بالسعودية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وأعدوا أداة للدراسة تمثلت في (بطاقة تحليل المحتوى) طبقت على محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الابتدائية في مدارس تعليم الكبار للفصلين الدراسين الأول والثاني، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لا يتوافق مع معايير المواطنة الرقمية وتحققت بعض المعايير بدرجة منخفضة وهي معيار السلامة الرقمية بينما لم يتوافر معيارا التجارة الرقمية والقانون الرقمي.

دراسة الصبحي(2021): هدفت الدراسة إلى تحديد قيم المواطنة الرقمية اللازم تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم بجامعة نجران بالسعودية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت أداه للدراسة تمثلت في (بطاقة تحليل المحتوى) طبقت على محتوى مقرر الحاسوب في التعليم الجامعي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية كانت بدرجة منخفضة جداً.

دراسة العوفي، والزهراني(2021): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين عناصر المواطنة الرقمية في محتوى كتب الحاسوب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالسعودية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعدَا أداة للدراسة تمثلت في (بطاقة تحليل المحتوى) طبقت على محتوى كتب الحاسوب وتقنية المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تضمين عنصر الثقافة الرقمية(محو الأميه والوصول والاتصال الرقمي) بنسبه عالية، بينما تضمنت بقية العناصر بنسب منخفضة جداً.

دراسة أبو حجر(2019): هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات المصرية والتعرف على أبرز التحديات التكنولوجية المعاصرة التي لها انعكاسات مباشرة على مفهوم المواطنة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد أداة للدراسة تمثلت في (الاستبانة) طبقت على عينة تكونت (854) طالباً وطالبةً من الكليات النظرية والعملية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة توافر المواطنة الرقمية في جميع محاورها كانت بدرجة متوسطة، وانخفضت في معياري الوصول الرقمي، ومحو الأمية الرقمية.

دراسة الحارثي، والمطيري(2019): هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط بالسعودية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وأعدَتا أداة للدراسة تمثلت في (بطاقة تحليل المحتوى) طبقت على

محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات كانت بدرجة منخفضة جداً.

دراسة باسارمك وياكار وجونيس وكوس(Basarmak, Yakar, Gunes, Kus, 2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين محتوى مناهج التعليم الثانوي لمعايير المواطنة الرقمية في تركيا. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون المنهج الوصفي وأعدوا أداة للدراسة تمثلت في (بطاقة تحليل المحتوى) طبقت على محتوى مناهج التعليم الثانوي وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن تضمين معياري الحقوق والمسؤوليات، والسلوك الرقمي في محتوى مناهج التعليم الثانوي كانت بدرجة منخفضة جداً.

دراسة أندريس ورامون (Andres & Ramon، 2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام الطلاب للإنترنت وأثرها على التدخل في الحياة الاجتماعية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي وأعدا أداة للدراسة تمثلت في (الاستبانة)، طبقت على عينة تكونت من (773) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة في الأكوادور، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: إن استخدام الإنترنت أدى إلى وجود ارتباط قوي وإيجابي مع استخدام الإنترنت بين التدخل في الحياة الاجتماعية.

دراسة جامع، والسعيد، ومبارز(2017): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر معايير الاستخدام الآمن للإنترنت في المناهج الدراسية لمقرر الكمبيوتر وتقنية المعلومات بمصر، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وأعدوا أداة للدراسة تمثلت في (بطاقة تحليل المحتوى) طبقت على محتوى مقرر منهج الكمبيوتر وتقنية المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة توافر معايير الاستخدام الآمن للإنترنت في محتوى مقرر الكمبيوتر وتقنية المعلومات كانت بدرجة منخفضة جداً.

دراسة طوالبة (2017): هدفت الدراسة إلى التعرف عن درجة تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد أداتين للدراسة تمثلت في (بطاقة المقابلة ، وبطاقة تحليل المحتوى) طبقت بطاقة المقابلة على عينة تكونت من (43) معلماً من معلمي التربية الوطنية والمدنية، وطبقت بطاقة تحليل المحتوى على جميع كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: خلو جميع كتب التربية الوطنية والمدنية من استخدام مصطلح المواطنة الرقمية، بينما وردت بعض مصطلحات الوصول الرقمي ومحو الأمية الرقمية في جميع تلك الكتب، كما أشارت النتائج إلى تدني معرفة معلمي التربية الوطنية والمدنية بشكل كبير بمحاور ومفاهيم المواطنة الرقمية.

دراسة هولاند (Holland, 2017): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج رخصة القيادة الرقمية(DDL) على تصورات طلاب المرحلة المتوسطة حول المواطنة الرقمية في كارسون بالولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأعدت أداة للدراسة تكونت من الاستبانة والمقابلة الشخصية حيث طبقت على عينة تكونت من(8) طلاب خضعوا للبرنامج، بالإضافة إلى

منتسبي المدرسة من المدير والمرشد الاجتماعي وبعض المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن وجود أثر لبرنامج القيادة الرقمية(DDL) على زيادة التصورات الإيجابية لدى طلاب المدارس المتوسطة فيما يتعلق بالمواطنة الرقمية.

دراسة سوارد (Sward , 2014): هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي لمحو الأمية الرقمية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي، وأعد أداة للدراسة تمثلت في الاختبار حيث تم تطبيقه على عينة تكونت من (100) طالب وطالبة في مراحل الدراسة المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن طلبة المرحلة الثانوية يستخدمون التكنولوجيا أداة بشكل متزايد حيث تشجعهم على الابتكار والمشاركة واكتساب خبرات التعلم بشكل أعمق، بينما طلبة المرحلة الأساسية لا يستخدمون التكنولوجيا بطريقة فعالة ومسؤولة كونهم غير مؤهلين لاستخدامها ولضمان سلامتهم من الاستخدام العشوائي.

دراسة عصمان وكانان (Isman & Canan, 2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على قواعد تربية المواطن الرقمي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وأعدا أداة للدراسة تمثلت في الاستبانة حيث طبقت على عينة تكونت من (229) طالباً من طلبة كلية التربية في جامعة ساكاريه (Sakarya) في تركيا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن الطلاب الذين يستخدمون الإنترنت بمعدل 3-6 ساعات يومياً لقراءة الصحف والكتب الإلكترونية، والتواصل الاجتماعي، والتسوق والتحويلات البنكية تظهر لديهم سمات المواطن الرقمي أكثر من غيرهم.

التعليق على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة خلص الباحث إلى الآتي:

أولاً: الهدف: اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة أبو حجر(2019)، ودراسة أندريس ورامون (Andres & Ramon ،2018)، ودراسة جامع والسعيد(2017)، ودراسة هولاند (Holland, 2017)، ودراسة عصمان وكانان (Isman & Canan, 2014)، ودراسة سوارد (Sward , 2014) من حيث الهدف، بينما اتفقت الدراسة الحالية مع بقية الدراسات السابقة من حيث الهدف.

ثانياً المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي واختلفت مع دراسة سوارد (Sward , 2014) في استخدامها المنهج شبة التجريبي.

ثالثاً الأداة: اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة سوارد (Sward , 2014)، ومع دراسة أبو حجر(2019) ومع دراسة طوالبة (2017) في استخدامها أدوات الدراسة، بينما اتفقت الدراسة الحالية مع بقية الدراسات السابقة من حيث استخدمها بطاقة تحليل المحتوى أداة للدراسة.

رابعاً العينة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصبحي(2021) باستخدام مقرر الحاسوب في التعليم الجامعي واختلفت مع بقية الدراسات كونها استخدمت مقررات في مراحل تعليمية أخرى بعضها في مقرر الحاسوب وبعضها في مقررات تخصصية أخرى، واختلفت مع دراسة أندريس ورامون (Andres ،2018

Ramon &)، ودراسة هولاند (Holland, 2017)، ودراسة عصمان وكانان(Isman & Canan, 2014) ودراسة سوارد (Sward , 2014) في التطبيق على الطلاب.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري، وفي إعداد أداة الدراسة وكذلك في مناقشة النتائج وتفسيرها.

إجراءات الدراسة:

أ. منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من أجل تحليل توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب في كليات جامعة ذمار الآتية: (كلية التربية – كلية الشريعة والقانون – كلية الآداب - كلية العلوم التطبيقية- كلية الطب – كلية طب الأسنان – كلية العلوم الإدارية - كلية العلوم الطبية - كلية الهندسة - كلية الزراعة – كلية الطب البيطري) خلال العام الجامعي 2025/2024م والمعد من قبل كلية الحاسبات ونظم المعلومات وتم إقراره من مركز التطوير وضمان الجودة بالجامعة؛ وتكونت عينة الدراسة من المجتمع نفسه، والجدول رقم: (1) يوضح مواصفات مقرر مهارات الحاسوب .

الجدول رقم: (1) يوضح مواصفات مقرر مهارات الحاسوب

الكتاب	رمز المقرر	المستوى الدراسي	عدد الموضوعات (نظري + عملي)	العام الجامعي
مهارات الحاسوب	B0000106	الأول/ الفصل الأول	16	2025/2024

ج. أداة الدراسة:

- بطاقة تحليل المحتوى: تم إعداد البطاقة وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف: تهدف بطاقة التحليل إلى تحديد درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب المقرر على طبلة المستوى الأول بجامعة ذمار .

2- إعداد قائمة معايير المواطنة الرقمية في صورتها الأولية:

قام الباحث ببناء قائمة معايير المواطنة الرقمية من خلال توزيع سؤال مفتوح جمع من خلاله آراء الخبراء والمختصين في مجال الحاسوب ونظم المعلومات بكلية الحاسبات ونظم المعلومات بجامعة ذمار، عن أهم معايير المواطنة الرقمية التي يجب توافرها في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب وينبغي تحقيقها لدى الطالب الجامعي، (ملحق1) ؛ ومن خلال نتائج الاستطلاع ومراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة الخاصة بمعايير المواطنة الرقمية تم جمع المعلومات، والتوصل إلى قائمة بمعايير المواطنة الرقمية

بصورتها الأولية والتي تتكون من ثلاثة مجالات أساسية تندرج تحتها (9) معايير رئيسة، ولكل معيار (5) مؤشرات فرعية تابعة لها، وكانت المؤشرات بإجمالي (45) مؤشرًا.

- صدق القائمة: تم عرض القائمة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال (الحاسوب ونظم المعلومات – ومناهج وطرائق التدريس) (ملحق 2)، وذلك للتحقق من صدق القائمة الظاهري والحكم على شمول وكفاية مؤشرات معايير المواطنة الرقمية وانتمائها للمجالات الرئيسة، بالإضافة إلى وضوحها وسلامة الصياغة والتعديل المقترح، وبناء على مقترحاتهم التي كانت متعلقة بالصياغة تم إجراء التعديلات وأصبحت القائمة بصورتها النهائية (ملحق 3).

بعد التأكد من صدق القائمة تم تحويلها إلى بطاقة للتحليل وفق الخطوات الآتية:

- تحديد فئات التحليل: تم تحديد معايير المواطنة الرقمية التي تم التوصل إليها في القائمة السابقة فئات للتحليل، ووفقاً لها تم رصد درجة توافر مؤشراتها في كل موضوع من موضوعات توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب.
- تحديد وحدة التحليل: تم تحديد مخرجات التعلم للموضوعات في توصيف مقرر مهارات الحاسوب كوحدة للتحليل كونها الأهداف الأساسية التي يسعى المقرر إلى تحقيقها لدى الطلبة، وكذلك استخدم الباحث الفقرة كوحدة للتحليل في تحليل محتوى مقرر مهارات الحاسوب كون الفقرة تشمل الأهداف والعبارات والنصوص.
- ثبات بطاقة التحليل: تم التأكد من ثبات بطاقة التحليل من خلال إعادة التحليل عبر الزمن وذلك بتحليل توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب، ثم إعادة تحليلها مرة ثانية بعد فترة شهر كامل، وبتطبيق معادلة هولستي(Holsti) تم حساب معامل الثبات فكان كما هو موضح في الجدول رقم: (2)

الجدول رقم: (2) يوضح حساب معامل ثبات بطاقة التحليل باستخدام معادلة هولستي(Holsti)

معايير المواطنة الرقمية	عدد المؤشرات في التحليل الأول	عدد المؤشرات في التحليل الثاني	عدد المؤشرات المتفق عليها في التحليل الأول والثاني	نسبة الاتفاق %
الوصول الرقمي	2	3	2	80
السلوك الرقمي	2	3	2	80
القانون الرقمي	2	1	1	66.6
الاتصالات الرقمية	4	3	3	85.7
محو الأمية الرقمية	5	4	4	88.8
التجارة الرقمية	2	1	1	66.6
الحقوق والمسؤوليات الرقمية	3	2	2	80

معايير المواطنة الرقمية	عدد المؤشرات في التحليل الأول	عدد المؤشرات في التحليل الثاني	عدد المؤشرات المتفق عليها في التحليل الأول والثاني	نسبة الاتفاق %
الأمن الرقمي	3	4	3	85.7
الصحة والسلامة الرقمية	0	0	0	100
المجموع	23	21	21	81.4
مقدار الاتفاق الكلي لبطاقة التحليل % 81.4				

من خلال الجدول رقم: (2) يتضح أن معامل ثبات التحليل بلغ (81.4 %) وهي نسبة تدل على معامل ثبات عال.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: "ما معايير المواطنة الرقمية اللازم توافرها في مقرر مهارات الحاسوب في جامعة ذمار"؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استقراء الأدب التربوي والدراسات السابقة ذي الصلة بمعايير المواطنة الرقمية، وفي ضوء ذلك تم بناء قائمة بمعايير المواطنة الرقمية تكونت من ثلاثة مجالات هي: الاحترام الرقمي، والتعليم الرقمي، والحماية الرقمية، وكل مجال يتكون من ثلاثة معايير، وكل معيار يتكون من خمسة مؤشرات وهي التي استخدمت في بطاقة التحليل حيث تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق العلمية حتى الوصول إلى صورتها النهائية. ملحق (3)

إجابة السؤال الثاني: " ما درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار"؟

وللإجابة عن السؤال تم تحليل توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب في جامعة ذمار وفق معايير المواطنة الرقمية وحساب التكرارات والنسبة المئوية لها من خلال تسجيل درجة متوافر إذا توافر ت مؤشرات المعيار وتسجيل غير متوافر عند غياب تلك المؤشرات. ملحق (4). وكانت نتائج التحليل كما في الجدول رقم: (3) .

الجدول: (3) درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في توصيف ومقرر مهارات الحاسوب بكليات جامعة ذمار في المجالات ككل

المجالات	المعايير	إجمالي عدد المعايير	متوافر	النسبة المئوية لدرجة توافر المعايير %	غير متوافر	النسبة المئوية للمعايير غير المتوافرة %
الاحترام الرقمي	الوصول الرقمي	5	3	% 60	2	% 40
	السلوك الرقمي	5	1	% 20	4	% 80
	القانون الرقمي	5	2	% 40	3	% 60
التعليم	الاتصالات الرقمية	5	3	% 60	2	% 40
	محو الأمية الرقمية	5	4	% 80	1	% 20

المجالات	المعايير	إجمالي عدد المعايير	متوافر	النسبة المئوية لدرجة توافر المعايير %	غير متوافر	النسبة المئوية للمعايير غير المتوافرة %
الرقمي الحماية الرقمية	التجارة الرقمية	5	0	% 0	5	% 100
	الحقوق والمسؤوليات	5	2	% 40	3	% 60
	الأمن الرقمي	5	4	% 80	1	% 20
	الصحة والسلامة الرقمية	5	0	% 0	5	% 100
المجموع ككل		45	19	% 42.2	26	% 57.8

يتضح من الجدول رقم: (3) أن درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار بشكل عام كان (42.2%) وهي نسبة توافر بدرجة منخفضة، حيث تباينت درجة توافر تلك المعايير، وجاء في الترتيب الأول معيارا محو الأمية الرقمية والأمن الرقمي بدرجة متوافر (80%) ، ويليهما معيارا الوصول الرقمي والاتصالات الرقمية بدرجة متوافر (60 %)، ثم معيارا القانون الرقمي والحقوق والمسؤوليات بدرجة متوافر (40 %)، ثم معيار السلوك الرقمي بدرجة متوافر(20 %)، في حين لم يتوافر معيارا التجارة الرقمية والصحة والسلامة الرقمية.

وكانت نتائج بطاقة التحليل ورصد تكرارات مؤشرات معايير المواطنة الرقمية لكل معيار كالآتي:

1- مؤشرات معيار الوصول الرقمي:

من خلال نتائج التحليل ورصد تكرارات مؤشرات معيار الوصول الرقمي في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب في كليات جامعة ذمار، توصل الباحث إلى توافر بعض مؤشراته دون بعضها الآخر حيث لم تتوافر مؤشرات " يتدرب على آلية الوصول للمصادر والمراجع الإلكترونية" ومؤشر "يقترح حلولاً للمشكلات التي تحول دون الوصول للمصادر الرقمية المختلفة" وبلغت درجة عدم التوافر إلى نسبة بلغت (40 %)؛ بينما توافرت بقية المؤشرات الأخرى لهذا المعيار بدرجة بلغت نسبتها (60 %).

2- مؤشرات معيار السلوك الرقمي:

من خلال نتائج التحليل ورصد تكرارات مؤشرات معيار السلوك الرقمي في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب في كليات جامعة ذمار، توصل الباحث إلى توافر مؤشر واحد فقط لهذا المعيار هو يحدد الأثار السلبية للاستخدام غير المسؤول للتقنيات الرقمية "، وبلغت درجة توافر هذا المؤشر بنسبة (20 %)؛ بينما لم تتوافر بقية المؤشرات الأخرى لهذا المعيار بدرجة بلغت نسبتها (80 %).

3- مؤشرات معيار القانون الرقمي:

من خلال نتائج التحليل ورصد تكرارات مؤشرات معيار القانون الرقمي في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب في كليات جامعة ذمار، توصل الباحث إلى توافر بعض مؤشراته دون بعضها الآخر حيث توافرت مؤشرات " يقارن بين أنواع الجرائم المعلوماتية مع ذكر الأمثلة عليها "، ومؤشر "يكتسب مهارات التحري عن المعلومات واكتشاف الشائعات " وبلغت درجة التوافر (40 %)؛ بينما لم تتوافر بقية المؤشرات الأخرى لهذا المعيار بدرجة بلغت نسبتها (60 %).

4- مؤشرات معيار الاتصالات الرقمية:

من خلال نتائج التحليل ورصد تكرارات مؤشرات معيار الاتصالات الرقمية في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب في كليات جامعة ذمار، توصل الباحث إلى توافر بعض مؤشراته دون بعضها الآخر حيث لم تتوافر مؤشرات " يتدرب على صياغة الرسائل بلغة واضحة وفق حدود التعبير السليمة." ومؤشر "يساعد في تقييم الرسائل الواصلة وفق ضوابط محددة " وبلغت درجة عدم التوافر (40 %)؛ بينما توافرت بقية المؤشرات الأخرى بدرجة بلغت نسبتها (60 %).

5- مؤشرات معيار محو الأمية الرقمية:

من خلال نتائج التحليل ورصد تكرارات مؤشرات معيار محو الأمية الرقمية في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب في كليات جامعة ذمار، توصل الباحث إلى عدم توافر مؤشر واحد فقط لهذا المعيار هو "يوضح مفهوم محو الأمية الرقمية " بدرجة بلغت نسبتها (20 %)؛ بينما توافرت بقية مؤشراته بدرجة بلغت نسبتها (80 %).

6- مؤشرات معيار التجارة الرقمية:

من خلال نتائج التحليل ورصد تكرارات مؤشرات معيار التجارة الرقمية في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب في كليات جامعة ذمار، توصل الباحث إلى أن جميع مؤشراته لا تتوافر وبدرجة بلغت نسبتها (100%) مما يدل على انعدام توافر هذا المعيار.

7- مؤشرات معيار الحقوق والمسؤوليات الرقمية:

من خلال نتائج التحليل ورصد تكرارات مؤشرات معيار الحقوق والمسؤوليات في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب في كليات جامعة ذمار، توصل الباحث إلى توافر بعض مؤشراته دون بعضها الآخر حيث توافرت مؤشرات " يعزز احترام الملكية الفكرية الخاصة وحقوق الآخرين للمعلومات المنشورة " ومؤشر "يشرح طرق الحماية على الهوية الشخصية والخصوصية الرقمية وسرية البيانات." وبلغت درجة توافرها بنسبة (40 %)؛ بينما لم تتوافر بقية مؤشراته الأخرى بدرجة بلغت نسبتها (60 %).

8- مؤشرات معيار الأمن الرقمي:

من خلال نتائج التحليل ورصد تكرارات مؤشرات معيار الأمن الرقمي في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب في كليات جامعة ذمار، توصل الباحث إلى عدم توافر مؤشر واحد فقط لهذا المعيار هو "يعزز القيم الدينية والأخلاقية اللازمة لاستخدام التقنيات الرقمية" وبدرجة بلغت نسبتها (20 %)؛ بينما توافرت بقية مؤشراته بدرجة بلغت نسبتها (80 %).

9- مؤشرات معيار الصحة والسلامة الرقمية:

من خلال نتائج التحليل ورصد تكرارات مؤشرات معيار الصحة والسلامة الرقمية في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب بكليات جامعة ذمار، توصل الباحث إلى أن جميع مؤشراته لا تتوافر وبدرجة بلغت نسبتها (100%) مما يدل على انعدام توافر هذا المعيار.

مناقشة نتائج الدراسة:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب بكليات جامعة ذمار بشكل عام قد تم تضمينها بدرجة توافر بلغت نسبتها المئوية(42.2 %)، وهي نسبة تدل على درجة توافر منخفضة وهذا يدل على أن هناك غياب واضح للاهتمام بتضمين معايير المواطنة الرقمية في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب بدلالة أن (26) معيارًا خلا تضمينها من أصل (45)، وتعزى هذه النتيجة إلى حداثة مفهوم المواطنة الرقمية في مقرر مهارات الحاسوب بالجمهورية اليمنية، وإلى عدم قيام أعضاء هيئة التدريس بدورهم في إبراز مواطن الضعف في المقرر في ضوء هذه المعايير لا سيما في ظل ارتفاع نسبة المستخدمين للشبكات الإلكترونية التي رافقها استخدام سيئ وممارسات سلبية للمواطنة الرقمية، وأدى إلى وجود ضحايا الإنترنت وخاصة في ظل الواقع الحالي لليمن ووجود محاولات للمساس بأمن الوطن واستقراره من خلال وسائط التكنولوجيا والذي يهدد الأمن والسلم المجتمعي ويعرض أفراده للخطر والابتزاز الإلكتروني، كذلك إن عدم تدريس مقرر مهارات الحاسوب في مراحل التعليم السابقة قد يسبب صعوبة في تدريس كل المعايير مع عدم وجود الوقت الكافي لتدريس موضوعات المقرر في فصل دراسي واحد ومقرر واحد فقط في الجامعة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: الدوسري والزهراني(2024)، الشريف(2023)، الفيفي وآخرين(2022)،الصبحي(2021)، الحارثي والمطيري(2019)، هولاند (Holland, 2017).

حيث جاء في الترتيب الأول معيارا محو الأمية الرقمية والأمن الرقمي بدرجة توافر بلغت نسبتها المئوية (80 %) وهي نسبة توافر عالية، ويعزى السبب في ذلك إلى أن من أبرز أهداف ومخرجات التعلم في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب هو التعليم الرقمي والأمن الرقمي؛ إذ ركزا على المعارف والمهارات الأساسية الخاصة بالتعليم الرقمي وقد يعود ذلك إلى كون التقنيات الرقمية أصبحت ضرورية في العصر

المعاصر، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العوفي والزهراني(2021)، ومع نتائج دراسة سوارد (Sward , 2014): وتختلف مع نتائج دراسة جامع والسعيد(2017) التي كانت تتوافر فيها بدرجة منخفضة.

وجاء في الترتيب الثاني معيارا الوصول الرقمي والاتصالات الرقمية بدرجة توافر بلغت نسبتها المئوية (60 %)، وهي نسبة توافر متوسطة، ويعزى ذلك لتضمين توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب إلى بعض مؤشرات الوصول والاتصال الرقمي وإهمال بعضها الآخر، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة طوالبة(2017)، وتتخلف مع نتائج دراسة أبو حجر(2019) التي كانت تتوافر بدرجة منخفضة. بينما حقق معيارا القانون الرقمي والحقوق والمسؤوليات الترتيب الثالث لدرجة التوافر حيث بلغت درجة توافرها (40 %)، وهي نسبة توافر منخفضة، ويعزى ذلك إلى ضعف تضمين توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب لمؤشرات العقوبات المختلفة للجرائم الإلكترونية والوعي اللازم بطرق الإبلاغ عن الجرائم المعلوماتية للجهات الأمنية. حيث يعزو الباحث ذلك إلى غياب قانون الجرائم الإلكترونية ودور الجهات الأمنية، وإلى ضعف الترابط بين الجهات الأمنية والجامعة، وعدم وجود دورات توعيه وتبادل للمعلومات مع المجتمع، وتتفق مع دراسة كل من: الدوسري والزهراني(2024)، باسارمك(2019). الصبحي(2021)، والدوسري(2017).

وحقق معيار السلوك الرقمي الترتيب الرابع لدرجة التوافر حيث بلغت درجة توافره (20 %)، وهي نسبة توافر منخفضة جداً، ويعزى ذلك لعدم تضمين مقرر مهارات الحاسوب لمؤشر مفهوم السلوك الرقمي، وكذلك لم يتطرق للأنشطة اللازمة للتدريب على ضبط السلوك الرقمي وأساليب تقييمه الذاتي ومواصفات وأخلاقيات العمل الرقمي، وتتفق مع دراسة كل من: الدوسري والزهراني(2024)، العوفي والزهراني(2021)، ودراسة عصمان وكانان(Isman & Canan, 2014).

وجاء في الترتيب الخامس والأخير معيارا التجارة الرقمية والصحة والسلامة ؛ حيث أظهرت نتائج بطاقة التحليل أن جميع مؤشراتهما لا تتوافر في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب بكليات جامعة ذمار، مما يدل على انعدام توافر هذين المعيارين، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم اهتمام المعنيين بتصميم توصيف ومحتوى مقرر الحاسوب بحيث يشمل مؤشرات هذين المعيارين، ويعزى سبب انعدام معيار التجارة الرقمية والتسوق الإلكتروني إلى كونه حديثًا ومعظم الطلاب لا يستخدمونه في عملية البيع والشراء، بل ما زال قليل الاستخدام خاصة في اليمن حتى حدود هذه الدراسة؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفيفي وآخرين(2022)، كذلك انعدم معيار الصحة والسلامة الرقمية في توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب، ويعزى سبب ذلك إلى وجود جوانب أخلاقية وضوابط أسرية قد تسهم في صحة المتعلمين بالإضافة إلى كون مرحلة التعليم الجامعي يكون فيها الطلاب مسؤولون عن أفعالهم، ولكن هذا غير كافٍ، ويجب التوعية بمخاطر الإدمان والتأثير النفسي والجسدي على صحة الأفراد والجلوس لساعات مع الإنترنت، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفيفي وآخرين(2022) .

توصيات الدراسة:

- مراجعة وتحديث توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار ليشمل كافة معايير المواطنة الرقمية التسعة.
- تضمين توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار بالموضوعات المتعلقة بمعيار التجارة الرقمية وبما يسهم في توعية الطلبة بالتعامل الآمن والمسؤول مع علميات البيع والشراء عبر الإنترنت
- تضمين توصيف ومحتوى مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار بالموضوعات المتعلقة بمعيار الصحة والسلامة الرقمية وبما يسهم في توعية الطلبة بالممارسات الصحية اثناء استخدام الحاسوب والهاتف والإنترنت.
- الاهتمام بالمؤشرات التي لم تتوافر ضمن المعايير الأخرى من خلال العمل على إدراج مخرجات للتعلم في توصيف المقرر وادراج مفاهيم وأنشطة وأمثلة توضحها في محتوى مقرر مهارات الحاسوب بجامعة ذمار.
- تقسيم موضوعات مقرر مهارات الحاسوب في التعليم الجامعي إلى مهارات الحاسوب (1)، ومهارات الحاسوب(2) وتدريسها خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من المستوى الأول من أجل تدريس كل الموضوعات نظرياً وعملياً مع الاهتمام بمعايير المواطنة الرقمية لما لها من أهمية في الواقع الحالي.

المقترحات:

- إجراء دراسة لتحديد مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى الطلبة بكليات جامعة ذمار.
- إجراء دراسة لتحديد المعيقات الإدارية والفنية والمالية التي تحول دون تدريس مقرر مهارات الحاسوب في الجامعات اليمنية في ضوء معايير المواطنة الرقمية.
- تصميم برامج تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الاستخدام الآمن والمسؤول للتقنيات الرقمية.
- تصميم مقرر مهارات الحاسوب للمرحلتين الإعدادية والثانوية ودراسة أثره على الطلبة لما له من أهمية في الواقع الحالي.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم

ثانياً: المراجع

أبو حجر، أشرف شوقي. (2019). تنمية المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات المصرية في ضوء التحديات التكنولوجية المعاصرة (أطروحة دكتوراه، جامعة مدينة السادات).

أبو نعمة، هنا حلمي .(2020). برنامج أنشطة فلسفية قائم على محفزات الألعاب لتنمية قيم المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية ذات الصلة بها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، 30(1)، 143-212.

بن شمس، ندى علي حسن. (2017). المواطنة في العصر الرقمي، نموذج مملكة البحرين، سلسلة دراسات معهد البحرين للتنمية السياسية، 61.

جامع، حسن ؛ السعيد ؛ مبارز، منال، عبدالعال. (2017). تقويم منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بالمرحلة الإعدادية في ضوء مدى توافر معايير الاستخدام الآمن للكمبيوتر والإنترنت، *مجلة العلوم التربوية*، (3)، 476-503.

جامعة الخليج العربي.(2018، 22- 23 يناير). مؤتمر الخليج الأول للتعليم والتنمية البشرية. البحرين. *المجلة الاجتماعية القومية*، 15 (2)، 131- 138.

الجمعية الأردنية للتربية الاجتماعية والوطنية بالتعاون مع المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات. (2018، 25-26 أبريل). المؤتمر الدولي الثاني: التربية المعاصرة والمواطنة (مؤتمر)، جامعة اليرموك، الأردن.

الحارثي، سارة بنت عبيد، المطيري مؤمنة بنت شباب المطيري. (2019) . تقويم محتوى مقرر الحاسوب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط في ضوء معايير المواطنة الرقمية. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، 35 (12)، 533-562.

حشيش، نسرين يسرى. (2018). مهارات المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *دراسات في التعليم الجامعي*،(39)، 408 - 427.

الحصري، كامل دسوقي. (2016). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية السعودية*، 2016(8)، 89-141.

الدهشان، جمال علي. (2016). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي. *مجلة مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية والسياسية*. (5). 72-104.

الدهشان، جمال علي؛ والفويهي ، هزاع بن عبدالكريم (2015). المواطنة الرقمية مدخلاً لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي، *مجلة البحوث النفسية والتربوية كلية التربية جامعة المنوفية*، 30(4)، 3-42.

دودة، نجاة ؛ حيدر، فاروق & الأهدل، طاهر.(2024)، الآثار السلبية الاجتماعية والثقافية والتعليمية لاستخدام المواقع الإلكترونية من وجهة نظر طلبة الجامعات اليمنية، *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، 3(7)، 67 – 92.

الدوسري، فؤاد شايعز. (2017). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 219، 107- 140.

الدوسري، مشاعل؛ الزهراني، عزة.(2024). واقع تضمين أبعاد المواطنة الرقمية في مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بالسعودية. *مجلة المناهج وطرق التدريس العامة (JCTM)*، 3(6)، 49-60.

ريبل، مايك.(2012). *المواطنة الرقمية في المدارس*. (ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج). مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض .

الريمي، حميد. (2024). *أساسيات الحاسوب*، مكتبة ومركز الصادق، صنعاء. اليمن.

سراج، أحمد يحيى. (2021). مخاطر الجريمة الإلكترونية وأضرارها على الفرد والمجتمع. في أعمال المؤتمر الوطني الأول للأمن السيبراني (45 - 60). وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات صنعاء.

شرف، هزاع. مرشد. (2016). حدود تأثير استخدام الإنترنت على العلاقات الاجتماعية لطلاب الجامعات في اليمن، *المجلة العلمية لبحوث العلاقات العامة* ، (7)، 393 – 479 .

الشريف، ليلى بنت حسين. (2023). درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*،5(1)، 303-344.

شقورة، هناء حسن. (2018). دور معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة وسبل تفعليه (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين).

الشمري، حمدان لافي. (2016). مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن (رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود، الرياض).

صبحي، شرف ؛ الدمرداش، محمد. (2014). معايير التربية في المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية. في أعمال المؤتمر السنوي السادس (ص 131 – 146)، جامعة المنوفية،

الصبحي، صباح عيد. (2021). تقييم مقرر الحاسوب في التعليم في ضوء قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*. 7 (2)، 38- 95.

الصلابي، علي. محمد. (2014). المواطنة والوطن في الدول الحديثة المسلمة، ط1.

الصمادي، هند سمعان. (2017). تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم، *مجلة دراسات نفسية وتربوية* بجامعة قاصدي مرباح.(18)، 175- 184.

طوالبة، هادي. (2017). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 13 (3)، 291-308.

العمري، ربى أحمد. (2020). درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية لمفهوم المواطنة الرقمية وعلاقتها بمحاورها (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن).

العوفي، حنان؛ الزهراني، ماجد. (2021). مدى تضمين عناصر المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 18(4)، 791-808.

الفيفي، موسى ؛ العصيمي، ساره ؛ الخالدي ،سارة.(2022). درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في محتوى مقرر الحاسب وقنية المعلومات في مدارس تعليم الكبار الابتدائية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (81)، 45-76.

القحطاني، عثمان؛ يوسف. يحيى. (2018). فاعلية برنامج مقترح قائم على شبكات التواصل الاجتماعي ومقومات المواطنة الرقمية في تنمية مكونات الأمن التقني والفكري لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة تبوك. *مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج*، 39(150)، 79- 98.

القضاة، حامد؛ حصوة. سمير. (2022). معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني ومقترحات تربوية لتفعيل دورها في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني، *المجلة الدولية للبحوث التربوية والنفسية*، 2 (1)، 112-130.

الملحم، بندر. (2018). تقييم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية).

منظمة الصحة العالمية(2021). الاستراتيجية العالمية بشأن الصحة الرقمية 2020- 2025، جنيف، على متاحة على الرابط http://apps.who.int/iris/.

مهارات الحاسوب (2024). توصيف المقررات. مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بجامعة ذمار: اليمن.

مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية مجموعة من الأكاديميين في مجال العلوم الإنسانية. (2018). *الثقافة الرقمية والوعي المعلوماتي (المفهوم – أبعادها- وسائل التنمية)*.القاهرة. مصر.

النعامي، فهمي. محمد. (2023). دور الجهات المسؤولة عن الجريمة الإلكترونية في اليمن في توعية الجمهور بمخاطر الجريمة الإلكترونية. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*،3(1)، 361- 396.

هال، أبلسون .، هاري لويس .، وكين ليدين. (2012). الطوفان الرقمي (ترجمة أشرف عامر) (نشر مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة)، القاهرة. مصر.

وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. (2017، 15- 17 يناير). مواجهة التطرف الفكري: الواقع والمأمول. في وقائع المؤتمر الثالث عشر: مستجدات الفكر الإسلامي (ص. 15- 28). الكويت.

Andres,G.U & Ramon, T.M.(2018). Digital Media Behavior of School Students: Abusive Use of the Intrenet. Journal of New Approaches in Educational Research, 7(2).140-147.

Basarmark, U., Yakar, H., Gunes, E. & Kus, Z. (2019). Analysis of digital-citizenship subject contents of secondary-education curricula. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry,10(1),26-51. DOI: 10.17569/tojqi.438333.

Boyle, C. (2010). The Effectiveness of a digital citizenship curriculum in an urban school. Unpublished ph.D. Thesis, Johnson & Wales University, Rhode Island.

Dahlin, B. (2010). A State-Independent Education for Citizenship Comparing Beliefs and Values Related to Civic and Moral Issues among Students in Swedish Mainstream and Steiner Waldorf Schools. Journal of Beliefs & Values, 31(2), 165-180.

Holland, Laura. (2017). The perceptions of digital citizenship in a middle school learning. Ph.D. dissertation, Carson-Newman University, U.S.

Isman, A. & Canan, O.(2014). digital citizenship. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13(1), 73-77.

Lindsey, L. (2015). Preparing teacher candidates for 21^{st} century classrooms: A study of digital citizenship. Unpublished ph.D. Arizona State University, USA.

Martin, F., Gezer, T., & Wang, C. (2019). Educators' Perceptions of Student Digital Citizenship Practices. Computers in the Schools, 36(4), 238-254.

Orth, Don; Chen, Edward. (2013). The strategy for digital citizenship, Guiding our children in a digital world. Cambridge, USA: Independent School.

Ribble, M. (2015). Digital Citizenship in schools: Nine elements all students should know. International Society for Technology in Education.

Snyder, Shane. (2016). Teachers Perceptions of Digital C Development in Middle School Students Using Social Media and Unpublished PhD thesis, Walden university, USA.

Sward, K. (2014). Digital citizenship in Intermediate Classroom Master of Education in Education Leadership, Vancouver " s and University.

UNESCO.(2016). Building Digital Citizenship in Asia and the pacific through Safe, Effective and Responsible Use of ICT. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381534

❋❋❋

الصفحات: 119- 148

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
The Scientific Journal of the Faculty of Education

درجة استخدام التقنيات المساعدة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة

Degree of Assistive Technology Utilization in Special Education Institutions and Programs from Perspective of Teachers of Individuals with Disabilities

سارة لويفي الحربي- ريم الحسين كبش- نرمين نبيل السمان- ريسة مشبب آل قضيع

Sarah Luwafi Al-Harbi, Reem Al-Hussein Kabsh, Nermin Nabil Al-Samman, Raysa Mashbab Al-Quday

Suadarabic2018@gmail.com

تاريخ الاستلام: 01/ 2025/05 تاريخ القبول: 14/ 2025/05 تاريخ النشر: 2025/06/30

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على درجة استخدام التقنيات المساعدة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة. وقد تكون مجتمع البحث من عدد من معلمي ذوي الإعاقة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة في السعودية، وبلغ عددهم (135) معلما ومعلمة. وقد تكونت عينة البحث من (65) معلما ومعلمة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدمت الباحثات استبانة إلكترونية لتحقيق أهداف البحث. وتوصل البحث إلى أهم النتائج ومنها: هناك تباين في استخدام ثلاث فئات من التقنيات. الفئة الأولى، "التكنولوجيا منخفضة التقنية"، سجلت متوسطا حسابيا قدره 3.5، مما يدل على مستوى جيد من الاستخدام. والفئة الثانية، "التكنولوجيا متوسطة التقنية"، فقد حققت أعلى متوسط حسابي قدره 4.2، مع نسبة مئوية بلغت 84%. والفئة الثالثة، سجلت "التكنولوجيا عالية التقنية" أقل متوسط حسابي بلغ 3.0، مع نسبة مئوية تصل إلى 60%. وأظهرت النتائج أن المعلمين يظهرون معرفة جيدة حول القوانين والتشريعات المتعلقة بالتقنيات المساعدة، بمعدل 3.8. وهذه المعرفة مهمة؛ لأنها تعكس التزام المعلمين بالمعايير القانونية في التعليم. وأظهرت النتائج أيضا أن هناك حاجة ملحة لتعزيز المهارات العملية للمعلمين، وبخاصة في المجالات التي حصلت على درجات أقل مثل "أصمم، وأصنع، وأركب مواد وأجهزة التقنيات المساعدة". مما يشير إلى ضرورة توفير تدريب عملي أكثر شمولية.

الكلمات المفتاحية: درجة، استخدام، التقنيات المساعدة، مؤسسات وبرامج التربية الخاصة، معلمي ذوي الإعاقة

Abstract

This study aimed to identify the extent to which assistive technologies are utilized in special education institutions and programs, as perceived by teachers of individuals with disabilities. The study population consisted of 135 teachers of individuals with disabilities in special education institutions and programs in Saudi Arabia. A random sample of 65 teachers was selected, and an electronic questionnaire was used to achieve the study's objectives. The study found significant variations in the use of three categories of technologies. The first category, "low-tech technology," recorded a mean score of 3.5, indicating a good level of use. The second category, "mid-tech technology," achieved the highest mean score of 4.2, with a percentage of 84%. The third category, "high-tech technology," recorded the lowest mean score of 3.0, with a percentage of 60%. The results also showed that teachers demonstrated good knowledge of laws and legislation related to assistive technologies, with a mean score of 3.8. However, the study highlighted the need to enhance teachers' practical skills, particularly in areas that received lower scores, such as designing, manufacturing, and installing assistive technology devices and materials. This strongly suggested the necessity of providing more comprehensive practical training.

Keywords: Degree, Utilization, Assistive Technology, Special Education Institutions and Programs, Teachers of Individuals with Disabilities

الحربي س. ل. كبش، ر. أ. السمان، ن. ن. آل فضيع، ر. م. (2025). درجة استخدام التقنيات المساعدة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار، 14(1)* 119- 148.

DOI: https://doi.org/10.60037/edu.v14i1.2685

أولا: مقدمة البحث:

تعد المدرسة من اللبنات الأساسية في بناء أي مجتمع؛ إذ إنها من الركائز التي يعول عليها في إنشاء جيل صالح من المواطنين القادرين على النهوض بوطنهم، بغض النظر عن ماهية هؤلاء المواطنين من حيث الجنس أو العرق أو الاعتقاد أو السوية، فالمدرسة هي المسؤول الأول عن نجاح العملية التعليمية التي تستهدف كافة فئات المتعلمين بحيث تخصص لكل فئة من هذه الفئات ما يناسبها من استراتيجيات وطرائق تدريسية مستخدمة كافة الوسائل التعليمية الاعتيادية والتكنولوجية لتكفل تكافؤ الفرص بين المتعلمين على اختلاف فئاتهم للحصول على التعليم المناسب لهم ولاحتياجاتهم؛ مما يؤهلهم مستقبلا للقيام بما هو منوط بهم من مهام.

وحرصا على تكافؤ الفرص بين المتعلمين ظهر مفهوم التربية الخاصة الذي يُعنى برعاية الفئات غير العادية من المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة بما يتفق مع خصائصهم وقدراتهم من خلال برامج خاصة مخطط لها تقدم لهم كافة الخدمات الضرو رية تربوية كانت أو طبية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو صحية، أو إرشادية بما يكفل لهم النمو المتكامل، فالمتعلمون من ذوي الحاجات الخاصة هم من يختلف أداؤهم عن الطلبة العاديين بكونه فوق أو دون المتوسط بشكل يعيق قدراتهم على إنجاز أنشطتهم الأساسية إلى حد أن يصبحوا فيه بحاجة إلى برامج تربوية خاصة بهم تؤهلهم للقيام بالأنشطة التي يقوم بها الطلبة العاديون دون مواجهة إعاقة. (الخطيب، 2021)

والمعلم ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية كونه المسؤول الأول عنها وعن تنفيذ رسالتها من أجل تحقيق رؤيتها، فهو صاحب الدور الأول في تعليم المتعلمين وإعدادهم الإعداد الصحيح خلقيا وعلميا، فهو مصدر عطاء للمتعلمين فيما يساعدهم على النمو المعرفي من خلال ما يقدمه لهم من معرفة، كما يسهم في التوجيه الخلقي والمسلكي لهم كونه أنموذجا يحتذى به من قبلهم (الخفاجي، 2019) .

وبما أن المعلم هو صاحب الدور الأول في إعداد المتعلمين الذين هم نتاج العملية التعليمية؛ فعليه أن يكون مستعدًا بدرجة كافية؛ ليكون معلما كفؤا؛ لذا عليه أن يتصف بكمٍ من الصفات التي تجعله قادرا على القيام بعملية التدريس ومنها الإلمام الكامل بالمادة المعرفية لتخصصه، بالإضافة لحرصه على تطوير هذه المعرفة من خلال البحث والدراسة المستمرة، والاطلاع على كل ما يخص العملية التدريسية من أساليب واستراتيجيات ووسائل تعليمية، ويجب أن يكون عارفا بخصائص المتعلمين من حيث حاجاتهم، وقدراتهم، وما لديهم من أنواع الذكاءات، وكيفية استثمار ذلك الاستثمار الصحيح، ويتصف أيضا بالاستعداد النفسي والرغبة في التعليم مما ينعكس إيجابًا على مدى انغماسه في مهنة التعليم فكرًا وسلوكا وشعورًا، والرغبة في النمو المهني من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية، إضافة إلى ذلك اتصافه بالاتزان الانفعالي الذي يظهر من خلال قدرته على ضبط النفس، ومحبة الطلبة، والالتزام المهني، والحزم والعدل

والحكمة والموضوعية، كما يتصف بحرصه على النطق السليم، ووضوح الصوت، والاتصاف بالشخصية المرحة، والتحلي بحسن الأخلاق، والتعبير عن أفكاره بشكل واضح وملائم. (عبد اللاه، 2021)

وترى الباحثات أن المعلم هو من أهم القائمين على العملية التدريسية كونه المسؤول المباشر عن قيادة العملية التدريسية مع الطلبة بشكل عام، ومع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، لذلك ضروري أن يكون المعلم خاصة معلم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة قادرا على استثمار معطيات تكنولوجيا التعليم في خدمة العملية التدريسية، ولا يأتي ذلك إلا من خلال الإعداد الجيد لهذا المعلم في مرحلة التعلم الجامعي من خلال مساقات تختص بتكنولوجيا التعليم، وفي الميدان من خلال برامج التدريب المهني المتطورة بما يتفق مع معطيات العصر التكنولوجي.

وتعد الحاجات الخاصة من أكثر ما يشغل بال المعلمين والآباء والمهتمين في مجال التربية بشكل عام، وقد لا تخلو أي مؤسسة تعليمية منها، وقد يكون المعلم في بعض الأحيان سببا فيها من حيث لا يدري نتيجة لأساليبه في التدريس، أو تفاعله مع المتعلمين، أيضا ينطبق على أهالي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة؛ لذلك فإن الأساليب التي استخدمت بشكل كبير في الدول المتقدمة تربويا أثبتت نجاحها حيث ترفد المعلمين وأهالي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بمعلومات تساعدهم على كيفية التعامل مع أطفالهم بشكل علمي، بعيدًا عن العشوائية والتجريب، حيث يعتقد الكثير من علماء النفس التربوي أن الكثير من المعلمين لم يتعلموا أساليب التعامل مع هذه الفئة من المتعلمين، حيث جاءت مهاراتهم في التعامل مع هذه الفئة بفعل الخبرة والتجربة، أما الآن، فقد أصبحت هذه الأساليب تدرس في الكليات الجامعية التربوية، وحديثا يقوم معلم التربية الخاصة بالبحث عن أحدث الأساليب التي تسهم في تربية وتدريب فئة ذوي الحاجات الخاصة مثل: استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعلم الهجين وغيره. (نادية وبوعبدالله، 2021)

ويعد مجال التقنيات المساعدة من المجالات الحديثة نسبيا في العلوم، والتقنية، والابتكار، وهو لا يزال قيد التطور، سواء على الجانب النظري مثلا لجهة تصنيفه كفرع مستقل، وليس كفرع ثانوي ضمن التقنيات الصحية، أو على الجانب التشريعي لجهة سنّ واستحداث قوانين خاصة على المستويات الوطنية والإقليمية والدولية لحوكمة التقنيات المساعدة وعمليات تزويدها، وتصنيعها، والتعاون الدولي بشأنها، أو على الجانب العملي لجهة أفضل الممارسات والمعايير في تطوير وتوظيف وتزويد هذه التقنيات ومتابعتها وتقييمها.

وبما أن المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة عربيًا في مجال الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة في مجال التربية الخاصة، وفي مجال البحث والتطوير والابتكار بما في ذلك المجالات الهندسية، والتقنية، فإنها تمتلك كافة المقومات لتنمية هذا القطاع الذي يتوقع أن يكون أيضا ضمن أبرز قطاعات الاستثمار خلال السنوات المقبلة مع توقعات بنمو حجم سوق القطاع بوتيرة متسارعة تصل إلى 8 ٪ أو ما يعادل 8 مليار دولار بحلول عام 2025 (2021 ، Prnewswire) .

كما تعد التقنيات المساعدة كذلك فعالة في علاج كثير من المشكلات السلوكية، والنفسية للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة، كما أنها تسهم في خفض سلوك النشاط الزائد، وتحسن بعض السلوكيات المصاحبة له كتشتت الانتباه، وفرط الحركة، وتسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة؛ إذ تقدم وسائل تكنولوجيا التعليم مثيرات متعددة للمتعلمين، وكلما استخدمت وسائل متعددة ومتنوعة أمكن مساعدة ذوي الحاجات الخاصة على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم، ونمط تعلمهم على التعلم بشكل أفضل، وتسهم تكنولوجيا التعليم أيضا في تكوين اتجاهات مرغوب فيها، وبناء مفاهيم سليمة؛ إذ يؤدي تنويع استخدام التقنيات المساعدة المقدمة لذوي الحاجات الخاصة إلى تكوين وبناء مفاهيم سليمة لديهم، إضافة إلى أنها تساعد في إكساب المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة المهارات الأكاديمية اللازمة لتكيفهم مع المجتمع المحيط بهم؛ وذلك لأن تعلم المهارة واكتسابها يتطلب مشاهدة نموذج للأداء من خلال برمجة المحاكاة، ونمذجة المواقف التعليمية السلوكية لهم، وتقدم لهم كذلك تغذية راجعة فورية لاسيما في برمجيات الحاسوب التي تمكن ذوي الحاجات الخاصة من معرفة الخطأ، أو الصواب فيما يتعلق باستجابتهم بشكل فوري، كما تقدم التعزيز لاستجاباتهم والذي يؤدي بدوره إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة، وتأكيد عملية التعلم (سالم، 2010) .

ومن أهم التقنيات المساعدة أنها تسمح للمتعلم بالتعلم حسب قدراته وسرعته الخاصة، وهذا المنطق يتلاءم مع فئة ذوي الحاجات الخاصة على وجه التحديد، وأيضا تمكن الأفراد ذوي الحاجات الخاصة من القيام بالأنشطة التي يتعذر عليهم تأديتها بدونها مثل: الكتب الناطقة، وبرامج الحاسوب الناطقة، والمعينات السمعية والبصرية والحركية التي جاءت لخدمة هذه الفئات في عملية التعليم وغيرها. (الخطيب، 2021)

وترى الباحثات أن تكنولوجيا التعليم بكل ما ينبثق عنها من أدوات ووسائل وعمليات قد تعد من الأمور الناجحة في العملية التعليمية كونها قد تشكل حلا لبعض المشاكل التي يواجهها القطاع التعليمي، مثل ما فرضته جائحة كورونا على القطاع التعليمي في الآونة الأخيرة؛ إذ أصبح التعلم عن بعد باستخدام معطيات تكنولوجيا التعليم أمر واقع، كما أنها قد تكون من الأمور الإيجابية بالنسبة للمتعلمين كونها قد تساعد على تقديم التعليم لهم بما يتفق مع لغة عصرهم الحالي الذي يمتاز بالتقدم التكنولوجي الهائل.

ثانيا: مشكلة البحث:

أوصت دراسة الوزان (2024) بأنه من الضروري إجراء دورات تدريبية قبل أو أثناء الخدمة للمعلمين فيما يتعلق باستخدام التقنيات المساعدة، كذلك العمل على زيادة الاعتمادات المالية المخصصة لتقنيات التعليم المساندة، وتقديم برامج التوعية للمعلمين حول أساليب التدريس باستخدام التقنيات المساندة نظرا لما لاقت استخدام التقنيات المساعدة من رواج بين المعلمين. وجاءت في دراسة أبو سردانة (2022) أن استخدام التقنيات المساندة يمكن الطلاب من ممارسة التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني، مما يعزز من

قدراتهم على الانخراط في الأنشطة الجماعية والمشاركة المجتمعية، وهذا بدوره يسهم في تنمية الثقة بالنفس والاعتماد على الذات لدى ذوي الاحتياجات الخاصة. وكما تمثل نسبة الأفراد ذوي الإعاقة على مستوى المملكة العربية السعودية نحو 7.1 ٪ من إجمالي عدد السكان، وفقا للهيئة العامة للإحصاء.

ويقدر عدد من يحتاجون إلى الكراسي المتحركة بحوالي 70 مليون نسمة، في حين أن من يحصلون عليها بالفعل هم نسبة 5٪ إلى 15 ٪ منهم؛ وبينما يقدر عدد من يعانون من فقدان السمع بدرجات متفاوتة بحوالي 360 مليون شخص حول العالم، وإن قدرات إنتاج المعينات السمعية لا تزال حتى اليوم دون 10 ٪ من الاحتياج العالمي؛ في حين لا يستطيع 200 مليون شخص ممن يعانون من ضعف البصر الحصول على المعينات البصرية أو غيرها من الأجهزة الخاصة بضعف الرؤية. وتكتسب هذه المعينات والتقنيات أهمية كبيرة بالأخص لدى الأطفال في أعمار مبكرة، حيث تسهم في تحسين مهاراتهم اللغوية والذهنية وقدراتهم على التواصل، وفرصهم في التعليم والعمل مستقبلا وذلك وفقا لمنظمة الصحة العالمية.

وبسبب النقص في الإنتاج، فإن هذه المنتجات تتجه بشكل أكبر حاليا إلى الدول ذات الدخل المرتفع، خاصة مع غياب السياسات والبرامج الوطنية المتعلقة بهذا المجال. وتعد المملكة العربية السعودية من الدول التي أولت اهتماما بارزا الأشخاص ذوي الإعاقة على مستوى البرامج والسياسات، وبخاصة مع ما تضمنته رؤية المملكة 2030 لجهة تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، وامدادهم بكل التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح (رؤية المملكة، 2030).

وتعد التقنيات المساعدة بوسائلها المختلفة من أنجح الأساليب التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية وبخاصة في عملية التعليم المتمحورة حول المتعلمين من فئة ذوي الحاجات الخاصة؛ وذلك لما لها من إيجابيات تعود عليهم بالنفع من الناحية النفسية والاقتصادية والاجتماعية، وعليه فإن ثورة تكنولوجيا التعليم في العصر الحالي، تتطلب مواصلة البحث والتقدم في جميع المجالات وبخاصة مجال التعليم المتعلق بفئة المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة. وعلى المؤسسات التربوية تبني كل ما من شأنه تنمية مهارات التفكير وتحفيزها والارتقاء بها لدى جميع فئات الطلبة سواء كانوا من الطلبة العاديين أو من طلبة ذوي الحاجات الخاصة، باعتبارها وسيلة لتحقيق غايات وأهداف ملحة بحد ذاتها. (برويس ودباب وبدران، 2020)

ولما للمعلم من دور مهم في حياة الطفل من ذوي الحاجات الخاصة كان لا بد من الاهتمام بتدريب المعلم؛ لأن تدريبه التدريب المناسب يعود بالنفع على حياة الطفل من ذوي الحاجات الخاصة كون هذا التدريب يركز على الوقاية والصحة النفسية في البيئة الطبيعية للطفل من خلال تعديل البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل بدلا من التركيز المباشر على الطفل المراد تعديل سلوكه، فالمعلم يعد مؤثرا رئيسًا في تشكيل سلوك الطفل من ذوي الحاجات الخاصة خلال فترات نموه. وعليه كان لا بد من الاهتمام ببرامج

تدريب المعلمين الميداني وبخاصة قبل الانخراط في العمل مع هذه الفئة من الطلبة؛ لأن ذلك يساعد في تطوير المهارات والخبرات العملية لدى المعلم، وتأهيله للعمل مع الفئة المخطط أن يعمل معها مستقبلا، لزيادة فهمه لحاجات وخصائص الطلبة الذين سيعمل معهم وبالتالي امتلاكه مهارة استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة. (عبيدات، 2019)

وعلى المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الخاصة بشكل خاص امتلاك الكفايات التي تساعدهم على إنجاز مهامهم التدريسية واستخدام كافة المهارات اللازمة لذلك، فعليهم امتلاك القدر اللازم من المعلومات والقدرات والمهارات والمعارف التي تساعدهم في إنجاز مهامهم كمعلمين، ولعل من أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلمو التربية الخاصة الكفايات الشخصية التي تتمثل في مجموعة من الخبرات والقدرات عقلية كانت أو جسدية أو انفعالية بحيث تساعد المعلم على تقبل المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة، وأيضا كفايات القياس والتشخيص التي تمكن المعلم من قياس الجوانب الخاصة بالمتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة من الناحية العقلية والتربوية ويكون ذلك من خلال جمع البيانات وتحليلها والوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف لدى المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة، ومن ثم القدرة على إصدار الحكم التشخيصي على المتعلمين من خلال البيانات التي تم جمعها، ويجب عليهم أيضا امتلاك كفايات إعداد خطة تربوية فردية خاصة بالمتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة بما يتناسب مع أوضاعهم، وأن يمتلك كفايات القدرة على تنفيذ هذه الخطة بالطريقة الصحيحة مستخدما الاستراتيجيات المناسبة لتنفيذها، إضافة إلى أن يمتلك كفايات الاتصال بذوي المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة حتى يكونوا معينين له في دوره كمعلم لأبنائهم (قطناني وعثمان والبنا، 2012) .

وترى الباحثات أن المعلم هو من أهم القائمين على العملية التدريسية كونه المسؤول المباشر عن قيادة العملية التدريسية مع الطلبة بشكل عام، ومع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص؛ لذلك ضروري أن يكون المعلم وبخاصة معلم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة قادرا على استثمار معطيات التقنيات المساعدة في خدمة العملية التدريسية، ولا يأتي ذلك إلا من خلال الإعداد الجيد لهذا المعلم في مرحلة التعلم الجامعي من خلال مساقات تختص بتكنولوجيا التعليم، وفي الميدان من خلال برامج التدريب المهني المتطورة بما يتفق مع معطيات العصر التكنولوجي.

وتتحدد مشكلة البحث في التعرف على درجة استخدام التقنيات المساعدة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة بشكل فعال من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة ، حيث إن مؤسسات وبرامج التربية الخاصة يمكن أن تتوافر فيها التقنيات المساعدة ولكن لا يوجد استخدام لها بكفاءة؛ لذلك لابد على معلمي ذوي الإعاقة الاعتماد عليها في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة فهي استراتيجية فعالة لتجاوز العقبات التقليدية التي قد تواجه الطلاب، مثل صعوبات التواصل والحركة والقدرات المعرفية المحدودة، ليتمكنوا من المشاركة بفاعلية في العملية التعليمية وتجاوز الحواجز التي كانت تشكل تحديا أمامهم سابقا.

ثالثا: أسئلة البحث:

1. ما مدى استخدام المعلمين للتقنيات المساعدة مع طلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم؟
2. ما درجة معرفة المعلمين بإجراءات استخدام التقنيات المساعدة مع طلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم؟

رابعا: أهداف البحث:

1. التعرف على مدى استخدام المعلمين للتقنيات المساعدة مع طلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة.
2. التعرف على مدى معرفة المعلمين بإجراءات استخدام التقنيات المساعدة مع طلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة.

خامسا: أهمية البحث:

1. الأهمية النظرية:

يسهم البحث في إثراء الأدبيات العلمية حول التقنيات المساعدة في التعليم، مما يعزز الفهم الأكاديمي لكيفية تطبيق هذه التقنيات في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة، وتوفر نتائج البحث بيانات يمكن استخدامها لتطوير نظريات جديدة أو تحسين النظريات الحالية المتعلقة بالتعليم الخاص والتكنولوجيا المساعدة ، وتساعد في تحديد الفجوات المعرفية في استخدام التقنيات المساعدة ، مما يفتح المجال لأبحاث مستقبلية تهدف إلى سد هذه الفجوات، وتقدم مؤشرات قياس فعالية التقنيات المساعدة في تحسين أداء الطلاب ذوي الإعاقة، مما يسهم في تطوير أساليب تدريس جديدة، وتوفر بيانات يمكن أن تؤثر في صياغة السياسات التعليمية المتعلقة بالتعليم الخاص واستخدام التكنولوجيا، وتعزز من التعاون بين مجالات التعليم، والتكنولوجيا، وعلم النفس، مما يسهم في تطوير استراتيجيات شاملة لدعم ذوي الإعاقة.

كما يوفر البحث الحالي للباحثين والمتخصصين إطار نظري يساعد في لفت نظر المتخصصين إلى ضرورة عمل برامج تأهيلية وتدريبية للمعلمين في الميدان حول ضرورة استخدام التقنيات المساعدة بكل ما تتضمنه من الوسائل والإمكانيات الأفضل لذوي الحاجات الخاصة، مما ينعكس إيجابيا على فاعلية البرامج التدريبية التي يتلقاها الأفراد ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التربية الخاصة ومراكزهم ومؤسساتهم، وبالتالي تلبية احتياجاتهم. وتؤدي التقنيات المساعدة في هذا المضمار دورا بارزا؛ إذ ترتبط ارتباطا وثيقا بتطور استراتيجيات التدريس والتعلم وبدأ التركيز على كيفية ما هو مناسب منها لتحقيق التعلم الأفضل لفئة ذوي الحاجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم في المواقف التعليمية.

2. الأهمية التطبيقية:

يساعد البحث على إعطاء صناع القرار رؤية واضحة حول درجة استخدام معلمين ذوي الإعاقة للتقنيات المساعدة المتوفرة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة، وتساعدهم في توفير أدوات وتقنيات تعزز

من جودة التعليم المقدم لذوي الإعاقة، مما يؤدي إلى تحسين نتائجهم الأكاديمية، ويوفر البحث إشارات واضحة للمعلمين حول كيفية استخدام التقنيات المساعدة بفعالية، مما يعزز من مهاراتهم التعليمية، ويساعد البحث في تحديد كيف يمكن للتقنيات المساعدة أن تلبي الاحتياجات التعليمية الفردية للطلاب، مما يعزز من فرص نجاحهم، ويوفر البحث أساسا لتطوير برامج تدريبية للمعلمين والمختصين في التربية الخاصة حول كيفية استخدام التقنيات المساعدة ، وكذلك قد يسهم البحث في زيادة الوعي بين أولياء الأمور والمجتمع حول أهمية التقنيات المساعدة في دعم ذوي الإعاقة.

سادسا: مصطلحات البحث:

1) التقنيات المساعدة:

عرفها (الفوزان وناهس،2018) بأنها "أدوات أو أجهزة تهدف إلى دعم الأفراد ذوي الإعاقة في تحقيق استقلاليتهم وتعزيز قدرتهم على التفاعل والتعلم، وتشمل هذه التقنيات مجموعة متنوعة من الحلول، مثل الأجهزة السمعية، والبرمجيات التعليمية، وأجهزة الكمبيوتر المخصصة، وتهدف هذه التقنيات إلى تلبية احتياجات الأفراد بشكل فردي، مما يمكّنهم من المشاركة بشكل أفضل في الأنشطة اليومية والتعليمية".

كما عرفتها (منظمة الصحة العالمية، 2018) على أنها "مجموعة فرعية من التقنيات الصحية التي تشير إلى المنتجات المساعدة والنظم والخدمات ذات الصلة التي يتم استحداثها بهدف المحافظة على أداء المصابين من ذوي الإعاقة أو تحسينه، ومن ثم تعزيز الرفاهية، كما تساعد المصابين على الانخراط في صفوف التعليم وسوق العمل والحياة الاجتماعية. كما يمكنها أن تقلل من الحاجة إلى الخدمات الصحية وخدمات الدعم الرسمية، والرعاية الطويلة الأجل، وبغير التقنيات المساعدة، فكثير ما يعاني المصابون بالعجز والمسنون وسائر ذوي الحاجة من الاستبعاد والعزلة، والوقوع في براثن الفقر، فيزيد عبء المرض والعجز".

2) التربية الخاصة:

عرفها (الشريف، 2011) على أنها "فئة معينة من الأشخاص الذين يُطلق عليهم ذوي الحاجات الخاصة، أو المعاقون الذين يحتاجون إلى توفير مجموعة من البرامج التي تعنى بهم على الصعيد التعليمي، والتربوي والوقائي، والعلاجي مما يساعد على تنمية قدراتهم والاتجاهات الإيجابية نحو أنفسهم مما يساعدهم على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والمهني في المجتمع الذي يعيشون فيه" .

وعرفها (عربيات، 2011) بأنها "جملة من البرامج المعدة خصيصا لفئة غير العاديين من الأشخاص؛ وذلك بهدف مساعدتهم على الارتقاء بقدراتهم إلى أفضل مستوى ممكن من أجل تحقيق الذات والوصول لأقصى حد من التكيف".

3) ذوو الاحتياجات الخاصة:

عرف (الخطيب، 2021) ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم " الأفراد الذين ينحرف أداؤهم عن الأداء الطبيعي فيكون فوق المتوسط، أو دونه بشكل ملحوظ ومستمر، ويحد من قدرتهم على النجاح في تأدية النشاطات الأساسية والاجتماعية، والتربوية، والشخصية إلى درجة تصبح معها الحاجة إلى البرامج التربوية الخاصة حاجة ماسة".

كما عرف بأنهم "الأفراد الذين يحتاجون إلى خدمات خاصة لكي ينموا ويتعلموا من خلال التدريب وذلك لكي يتوافقوا مع متطلبات حياتهم اليومية، أو الوظيفية، أو المهنية بحيث يمكنهم المشاركة بأقصى طاقتهم، وتعرف أيضا بأنهم الأفراد الذين ينحرف أداؤهم عن الأداء الطبيعي فيكون فوق المتوسط أو دونه بشكل ملحوظ ومستمر ويحد من قدراتهم على النجاح في تأدية النشاطات الاجتماعية، والتربوية والشخصية إلى درجة تصبح فيها الحاجة ملحة للبرامج التربوية الخاصة".

4) مؤسسات وبرامج التربية الخاصة:

عرفها (عبد المجيد،2019) بأنها "مؤسسات تعليمية مُخصصة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، وتوفر هذه المدارس بيئة تعليمية تتناسب مع قدراتهم، مما يمكّنهم من الحصول على التعليم المناسب والدعم الضروري، وغالبًا ما تتضمن هذه المؤسسات برامج تعليمية متخصصة، تشمل التعليم الفردي والتوجيه النفسي والاجتماعي".

سابعا: حدود البحث:

1. **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث على درجة استخدام التقنيات المساعدة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة.
2. **الحدود المكانية:** مؤسسات وبرامج التربية الخاصة بمنطقة عسير.
3. **الحدود الزمانية:** أجري البحث خلال الفصل الثاني من العام الجامعي (1446 هـ-2025م).
4. **الحدود البشرية:** معلمو ذوي الإعاقة بمؤسسات وبرامج التربية الخاصة.

ثامنا: الإطار النظري للبحث:

- **التقنيات المساعدة:**

تتعدد التقنيات المساعدة التي يمكن تقسيمها وفقا للشكل الوظيفي، ووفقا لنوع الإعاقة وتتفق هذه التقنيات في الأهداف الرئيسة لاستخدامها وهي تمكينن ذوي الإعاقة من الاعتماد على النفس وممارسة حياتهم اليومية باستقلالية، وتقليل الاعتماد على الأشخاص المحيطين بهم لأداء مهامهم. وتحسين الأداء وجودة العمل في المهام اليومية بما يحقق دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع.

إن تضمين التقنيات المساعدة مكوّن مهم في تحقيق التقدّم نحو أهداف التنمية المستدامة، بما فيها أهداف التغطية الصحية الشاملة والتعليم الجيد الشامل والنمو الاقتصادي الشامل والمستدام والعمل

اللائق للجميع، وبالأخص رسالة أهداف التنمية المستدامة بعدم استثناء أحد من ركب التنمية Leaving (No One Behind). وتحث الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التي صادقت عليها المملكة العربية السعودية عام 2008 ، في مادتها الرابعة الدول الأعضاء على "إجراء أو تعزيز البحوث والتطوير للتكنولوجيات الجديدة، وتعزيز توفيرها واستعمالها، بما في ذلك تكنولوجيات المعلومات والاتصال، والوسائل والأجهزة المساعدة على التنقل، والتكنولوجيات المعينة الملائمة للأشخاص ذوي الإعاقة، مع إيلاء الأولوية للتكنولوجيات المتاحة بأسعار معقولة"، وعلى "توفير معلومات سهلة المنال للأشخاص ذوي الإعاقة بشأن الوسائل والأجهزة المساعدة على التنقل، والتكنولوجيات المعِينة، بما في ذلك التكنولوجيات الجديدة، فضلا عن أشكال المساعدة الأخرى، وخدمات ومرافق الدعم".

وتؤدي التقنية بشكل عام دورا هاما في حياة الأفراد، ويزداد هذا الدور أهمية في حياة الأفراد من ذوي الإعاقة، حيث تساعدهم في الحصول علي حياة أفضل، كما تساعد على اندماجهم في المجتمعات المحيطة. ويرتبط تاريخ التقنيات المساعدة لذوي الإعاقة بتاريخ الحضارة الإنسانية، حيث كانت العصا مثلا، وكانت الأطراف الصناعية المصنوعة من مواد مختلفة مثل المعادن والأخشاب وغيرها. وبحسب المؤرخين، فإن أول طرف صناعي عثر عليه كان إصبع قدم خشبي لمومياء في الأقصر، ويرجح أن يعود لسنة 950 قبل الميلاد، كما أن هناك أبياتا شعرية مقدسة في الهند يعود تاريخها لعام 3500 قبل الميلاد تصف كيفية وضع رجل حديدية لملكة محاربة لتتمكن من العودة إلى القتال، ويشي هذا إلى أن الأطراف الصناعية والتقنيات المساعدة كانت بالفعل معروفة منذ بدء الحضارة الإنسانية.

وفي التاريخ المعاصر شهد نهاية القرن التاسع عشر عددًا من التقنيات المساعدة مثل براءة اختراع أولى طابعات برايل 1892 بعد أن تم اختراع طريقة برايل للكتابة عام 1824 والمعين السمعي الإلكتروني الأول 1898 لتتوالى الاختراعات بعدها في القرن العشرين وبخاصة مع ظهور أولى التشريعات التي تشجع على تطوير واستخدام التقنيات المساعدة في 1973(قانون إعادة التأهيل)، ثم إقرار قانون الدعم الفيدرالي في الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير خدمات ومعلومات التقنيات المساعدة في 1988 ، وبعده جرى تطوير عدد من التشريعات والجوانب المتعلقة بالإعاقة وتمكين الأفراد ذوي الإعاقة خلال التسعينيات، وبعدها نشرت منظمة الصحة العالمية التصنيف الدولي للعجز والصحة في 2001 الذي سلط الضوء على دور العوامل البيئية في مفهوم العجز والإعاقة وكرّس المنظور الاجتماعي في التعامل مع الإعاقة بدلا من المنظور الطبي (Gatchalian, 2019) .

أهمية التقنيات المساعدة في مجال تمكين ذوي الإعاقة:

أقر المجتمع الدولي من خلال منظمة الأمم المتحدة في الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في النفاذ إلى المعلومات وإلى التقنيات المعلوماتية والتواصل على قدم

المساواة مع غيرهم لتمكينهم من العيش باستقلالية والمشاركة بشكل كامل في جميع جوانب الحياة، ونصت الاتفاقية على ضرورة اتخاذ التدابير التالية:

أولا: تشجيع أشكال المساعدة والدعم للأشخاص ذوي الإعاقة لضمان حصولهم على المعلومات.

ثانيا: تشجيع إمكانية وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى تقنيات ونظم المعلومات والتواصلات الجديدة بما فيها شبكة الإنترنت.

ثالثا: تشجيع تصميم وتطوير وإنتاج وتوزيع تقنيات ونظم معلومات وأساليب تواصل يمكن للأشخاص ذوي الإعاقة استخدامها في مرحلة مبكرة وبأقل تكلفة.

– أهمية التقنيات المساعدة فيما يتعلق بالتعليم:

تتعدد أهمية التقنيات المساعدة بالنسبة لذوي الإعاقة، إلا أن أهميتها تبرز في مراحل التربية الخاصة والتعليم لما لها من آثار إيجابية على مستوي التحصيل والاندماج، وفيما يلي عرض لأهمية التقنيات المساعدة: (سليمان، 2016)

- تعمل التقنية المساعدة على تقديم التغذية الراجعة Feedback الفورية لهؤلاء الأفراد أو المتعلمين، وهو الأمر الذي يعد أولئك الأفراد في حاجة ماسة إليه نظرا لأهمية التغذية الراجعة في مضمار التعليم والتحصيل.
- تسمح التقنيات المساعدة لكل فرد من هؤلاء الأفراد أو المتعلمين بأن يتقدم في عملية التعلم أو يسير فيها بالسرعة التي تتناسب معه والتي تتفق مع قدراته وإمكاناته.
- يُمكن للتقنيات المساعدة أن تساعد في تغيير المحتوى التعليمي الذي يتم تقديمه للمتعلمين باستخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر، وهو الأمر الذي يؤكد على نقطة غاية في الأهمية وخاصية رئيسة يتميز بها تعليم الأفراد ذوي الإعاقة هي تفريد التعليم تخصيص العملية التعليمية (Customization) .
- يساعد استخدام مثل هذه الوسائل والأساليب الأفراد ذوي الإعاقة على تحقيق الكثير مما يتم تحديده لهم من أهداف منشودة، وأغراض مستهدفة، والتي تتضمنها خطة التعليم الفردية الخاصة بهم، وهو الأمر الذي عادة ما يكون من شأنه أن يسهم في تحسين مفهومهم لذواتهم، ويؤدي بالتالي إلى ارتفاع تقدير الذات من جانبهم.
- يعمل الاستخدام المستمر لتلك الوسائل والأساليب على زيادة مستوى حماس هؤلاء الأفراد ذوي الإعاقة في المدرسة بشكل عام.
- إن اختيار الأساليب المناسبة من التقنيات المساعدة من شأنه أن يسمح لهؤلاء الأفراد بمعرفة، وتعلم عددًا من الأشياء التي لا يكون قد تعرضوا لها، وقاموا بمواجهتها في الواقع، ومن ثم يوفر أداة للمحاكاة،

أو إيجاد بيئة مماثلة، أو مناظرة، ومن خلال الأساليب الأخرى من ناحية أخرى كل تلك الأساليب التي تساعدهم على القراء ة أو الكتابة أو أداء العمليات الحسابية المختلفة على سبيل المثال.

- تلعب التقنيات المساعدة دورا هاما في تشويق الأطفال ذوي الإعاقة وزيادة إقبالهم على التعلم حيث تركز على أهمية التعزيز في التعليم عن طريق آليات التغذية الراجعة Feedback.

أهداف التقنيات المساعدة:

تتعدد أهداف التقنيات المساعدة إلا أن الهدف الرئيس يتمثل في تحقيق الدمج الأمثل لذوي الإعاقة في المجتمع المحيط، بحيث لا ينطوي استخدام هذه التقنيات على عزلة فردية للشخص من ذوي الإعاقة، بل لابد أن تراعي التقنيات المساعدة تحقيق كلا من الآتي:

1. تمكين ذوي الإعاقة من الاعتماد على النفس وممارسة حياتهم اليومية باستقلالية، وتقليل الاعتماد على الأشخاص المحيطين بهم لأداء مهامهم.
2. تحسين الأداء وجودة العمل في المهام اليومية.
3. إكساب الشخص المهارات والمعارف والثقافة من خلال إتاحة الوصول لمصادر التعلم والوسائط المتعددة.
4. تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة اقتصاديا من فرص العمل والتوظيف.
5. دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع.

وقد كان للتقنيات المساعدة في مجال التعليم والتعلم النصيب الأكبر في الأبحاث والتجارب المتعلقة بالتقنيات المساعد ة، وبخاصة مع اعتماد مبادئ الدمج والتعليم الشامل، ثم توسعت في مجالات أخرى لعل أهمها مبادئ التصميم الشامل والوصول الشامل والمشاركة والتمكين للجميع وغيرها.

أنواع التقنيات المساعدة:

يتعدد تصنيف وسائل التقنيات المساعدة ليبدأ من وسائل التقنيات البسيطة، ويمتد حتي وسائل التقنيات فائقة التقدم، وتشير الوسائل التكنولوجية البسيطة إلى تلك الوسائل منخفضة التكلفة وسهلة الاستخدام والمتاحة على نطاق واسع مثل الأقلام، أو الورق الملون، واللوحات، وأما وسائل التقنيات فائقة التقدم فتشير إلى تلك الوسائل مرتفعة التكلفة والأكثر تعقيدًا التي تحتاج إلى تدريب على استخدامها مثل لوحة المفاتيح البديلة، وبرنامج التعرف على الكلام، وأنظمة نظرات العين الإلكترونية، وغالبا ما تستخدم هذه الأدوات لتلبية الاحتياجات المحددة للطلاب ذوي الإعاقة كما يمكن تصنيف التقنيات المساعدة وفقا لشكلها الوظيفي حسب المجال الذي يتم توظيفها فيه إلى ما يلي:

أولا: تكنولوجيا تقنية خدمة الوضع وهي الوسائل التي تستخدم ليكون الفرد في أفضل وضعه الوظيفي على سبيل المثال أثناء الانتقال، أو الجلوس، أو النوم، أو تناول الطعام.

ثانيا: تقنيات الحركة التي تهدف إلى تحسين القدرة على الحركة والانتقال مثل العصا وكراسي المقعدين.

ثالثا: تقنيات التواصل البصري وتهدف إلى تحسين القدرة على التواصل البصري.

رابعا: تقنيات الحاسوب التي تستخدم في التواصل وتحصيل المعلومات وغير ذلك من تكنولوجيا الألعاب التي يتم استخدامها في الترفيه وتطوير المهارات وأيضا التعلم.

خامسا: تقنيات التكيف وهي وسائل ضرورية للتحكم في البيئة المحيطة، مثل أجهزة التحكم عن بعد في الإضاءة أو الاستجابة في جرس الباب.

سادسا: تقنيات التعليم وهي الوسائل التي تساعد الفرد على التعلم وتحسين قدراته مثل برامج الحساب والقراءة وشاشات العرض وغير ذلك من التقنيات المساعدة.

كما صنف آخرون التقنيات المساعدة حسب أسباب تصنيعها إلى التقنيات المساعدة المعدة والمنتجة خصيصا لذوي الاحتياجات الخاصة، وهي الأجهزة والأدوات التي ينحصر استخدامها على ذوي احتياجات الخاصة فقط، حيث تشمل مواصفات معينة تتلاءم وإعاقات الأفراد الذين سيقومون باستخدامها. وهناك أيضا التقنيات المساعدة المعدلة أو المكيفة، وهذا النوع يتم إنتاجها بصو رته الطبيعة للاستخدام من قبل الأفراد العاديين، ولكن يتم إجراء إضافات أو تعديلات عليه لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من استخدامه.

ومن الجدير بالذكر أن تصميم التقنيات المساعدة لابد أن يأخذ في الاعتبار إمكانية الوصول، بحيث يتم تصميم المنتجات، أو الأجهزة، أو الخدمات، أو البيئات لتكون مناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة، وهو ما يعد جزءًا من سياسة النفاذ الرقمي بصفته مفهوما رئيسا في إمكانية الوصول إلى المواقع والمحتوى على شبكة الانترنت. (أبو النصر، 2017).

ووفقا لدليل الاسترشاد لاستخدام التقنية المساعدة للطفل ذوي الإعاقة الصادر من (المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2018) فإنه يمكن التفرقة بين آليات التواصل اللفظي، وآليات التواصل غير اللفظي، ويعرف التواصل اللفظي على أنه استخدام اللغة المنطوقة لنقل الرسالة الصوتية عبر أطراف الاتصال للوصول للمعنى المقصود، ويكون هذا اللفظ منطوقا يدركه المستقبل بحاسة السمع، أو مكتوبا يدركه بحاسة البصر. وأما التواصل غير اللفظي: فهي الآلية التي يتم من خلالها التواصل الفعال بدون المنطوق اللفظي، وذلك عن طريق وسائل متعددة منها لغة الإشارة، وتعابير الوجه، وحركات الجسد، واللمس، أو الوسائل التقنية.

ويعد كل من التواصل البديل والتواصل المعزز أهم صور التواصل غير اللفظي، ويتم من خلال الإشارة إلى الصور، أو تبادلها، أو لغة الإشارة، أو استخدام جهاز تواصل بديل ينطق الكلمة، أو النص أو

طرق أخرى متعددة. ويستخدم التواصل البديل عندما لا يمتلك الفرد أي قدرة على الكلام، في حين يستخدم التواصل المعزز للأفراد الذين يمتلكون مخزونا لفظيا لكن كلامهم غير واضح أو غير مفهوم.

آليات توظيف التقنيات المساعدة ومعوقاتها:

ترتبط حاجة ذوي الإعاقة إلى التقنيات المساعدة بآليات تحديد وتوظيف هذه التقنيات، التي تمثل مجموعة خدمات التقنيات المساعدة، وهي الشق الثاني لتعريف التقنيات المساعدة. ويتم تقديم هذه الخدمات في سياق برامج وتدخلات مستدامة بإشراف جهة طبية أو متخصصة في هذه التقنيات والرعاية التأهيلية والصحية. وفي هذا السياق تعرف خدمات التقنيات المساعدة على أنها الخدمات والإجراءات التي تساعد الأشخاص ذوي الإعاقة في اختيار واستخدام أجهزة التقنيات المساعدة. وتشمل خدمات التقنيات المساعدة ثلاثة مراحل هي حسب الآتي:

1. مرحلة الإعداد والتخطيط: يتم في هذه المرحلة تقييم الاحتياجات الوظيفية للشخص ذي الإعاقة في بيئته المحيطة، ودراسة البدائل المتاحة، وتجربة الأجهزة، واختيار وتصميم الأجهزة المساعدة.
2. مرحلة اقتناء التقنيات المساعدة: وتتم من خلال المساعدة في عملية شراء أو تأجير الأجهزة المطلوبة، وتركيب الأجهزة المساعدة، وتدريب المستخدم من ذوي الإعاقة على الاستخدام الأمثل لهذه التقنيات.
3. مرحلة استخدام التقنيات المساعدة: يتم في هذه مرحلة استخدام التقنيات فحص الأجهزة وصيانتها بشكل دوري، واستبدالها عند الضرورة وفقا لقدرات الشخص ذي الإعاقة، واختيار الأنظمة العلاجية والخدمات الداعمة في مجال التعليم والتأهيل لتتوافق مع استخدام الأجهزة المساعدة، والتدريب وتقديم الدعم التقني للشخص ذوي الإعاقة وأسرته ومعلميه والعاملين في المؤسسات التي تعنى بشؤون ذوي الإعاقة (المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2018).

وتتطلب عملية تقييم احتياجات التقنية المساعدة أولا تحديد الاحتياجات، ثم تحديد المخرجات والأهداف المطلوبة، ثم تشكيل فريق العمل وتقييم المهارات والقدرات، وتجربة الأجهزة والتغذية الراجعة من فريق العمل، ثم في حالة تحقق التقنية المساعدة التوقعات والأهداف، ويكون الانتقال للاستخدام والتطبيق والمتابعة والتقييم الدوري، أو العودة إلى مرحلة تحديد المخرجات والأهداف المطلوبة في حال عدم تحقيق التقنية للتوقعات والمخرجات. ولابد أن يضم فريق عمل خدمات التقنيات المساعدة بالإضافة إلى الفرد المعني (المستخدم)، أفراد العائلة والمساعدين الشخصيين ومقدمي الرعاية الأساسيين، والاختصاصيين الصحيين، والاختصاصيين التربويين، والاختصاصيين في مجالات التأهيل والعلاج.

أما العوامل المؤثرة في اختيار التقنيات المساعدة فتشمل استعداد المستخدم وقابليته للاعتماد على الجهاز المساعد، ومستوى القدرات والمهارات للمستخدم وتوافقها مع الجهاز، والتوقعات المستقبلية وأهداف تطوير القدرات الوظيفية، ومدى ترابط الأهداف التعليمية والتأهيلية وتكاملها لدعم استخدام

التقنية، ومدى ملاءمة البيئة المحيطة وتوفر تسهيلات الاستخدام، والدعم الفني ومستوى الالمام بالتقنية من الأفراد المحيطين بالمستخدم.

معوقات استخدام التقنيات المساندة:

إن نجاح التقنيات المساعدة في قيامها بدورها في دعم ذوي الإعاقة واندماجهم بشكل فعال في المجتمع المحيط، لا يعتمد على آليات تقديم التقنيات المساعدة من خلال الخدمات المرافقة لها من إعداد وتخطيط، واقتناء وتوفير التقنية، ثم الاستخدام الأمثل والصيانة الدورية، بل يمتد هذا النجاح إلى التغلب علي المعوقات الرئيسة للتقنيات المساعدة، التي تتمثل وفقا لـ (المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2018) في كل من التالي:

1. انخفاض الوعي: تعد مشكلة انخفاض الوعي بتوافر منتجات وخدمات التقنيات المساعدة لدى ذوي الإعاقة وأسرهم، أو عدم معرفتهم في الأساس بوجودها من الأساس؛ وهذا يجعل من الصعب على ذوي الإعاقة ومنهم الطلاب وأسرهم معرفة ما هي التقنيات المساعدة المتاحة أو المناسبة وكيف لهذه الوسائل أن تقدم المساعدة اللازمة. وفي هذا السياق لابد من تبني حملات توعية وطنية بأهمية استخدام التقنيات المساعدة كما لابد للمدارس والمؤسسات التعليمية والتأهيلية أن تشارك في هذه الحملات وبخاصة في ظل نظم التعليم المختلفة التي تسمح بدمج ذوي الإعاقة.
2. نقص التشريعات والسياسات والبرامج الوطنية: أشارت منظمة الصحة العالمية إلى أن هناك عددًا من الدول التي لم تقم بعد بسن تشريعات ذات صلة بالتقنيات المساعدة، وبعض هذه الدول ليس لديها سياسات أو برامج وطنية لتوفير التقنيات المساعدة، وهو ما يشير إلى أن توفير هذه التقنيات ليس ضمن أولويات هذه الدول. ومن ثم فهناك أهمية كبيرة لوضع التشريعات والسياسات التي تلزم الحكومات بتوفير التقنيات المساعدة ضمن خطة وطنية.
3. نقص منتجات التقنيات المساعدة: إن إمكانية الوصول المحدودة إلى المواد والمعدات اللازمة لإنتاج منتجات التقنيات المساندة يمكن أن تعرقل الإنتاج، وذلك إلى جانب العوامل المرتبطة بالسوق. ومن جانب آخر يؤدي الوعي المحدود بالتقنيات المساعدة أو القدرة الشرائية الضعيفة إلى طلب محدود على هذه المنتجات؛ مما يؤدي إلى نقص الدوافع لدى منتجيها للمشاركة في الإنتاج. بالإضافة إلي ذلك، قد لا يكون الإنتاج المحلي فعالا من حيث التكلفة والأرباح عندما تكون الأسواق المحلية صغيرة.
4. نقص الخدمات المساعدة: نتيجة لعدم توافر البرامج والسياسات الوطنية لتوفير التقنيات المساعدة، فإن الخدمات المساعدة تشهد انخفاضا حادا في المعروض، حيث إن عددا من الدول لم تبدأ في توفير التقنيات المساعدة، ونادرا ما تملك المنظمات والهيئات غير الحكومية الموارد المالية، أو القدرة على تطوير نظم مستدامة لتوسيع تقديم الخدمات على نطاق الدولة، أو قد تركز هذه

المنظمات على أنواع محددة ومجموعة قليلة من التكنولوجيا المساعدة، ولذلك فإن تقديم الخدمات الحالية ليس عادلا، وينطوي على عدم مساواة سواء على مستوى الدولة أو وفقا لنوع الإعاقة.

5. نقص الموارد البشرية: يعد نقص العناصر البشرية المدربة والمتخصصة في التعامل مع التقنيات المساعدة أهم المعوقات والتحديات التي تواجه استخدام التقنيات المساعدة، ومن ثم فهناك حاجة ملحة لبناء قدرات الأفراد في منظومة التقنيات المساعدة من خلال برامج التدريب والتطوير.
6. العوائق المالية: تشكل تكاليف شراء منتجات التقنيات المساندة، والمحافظة عليها، واستبدالها، والخدمات المرتبطة بها، وتكاليف نقلها عائقا هاما أمام استخدام التقنيات المساعدة، وعادة ما تكون التكاليف باهظة بالنسبة لذوي الإعاقة من الأطفال؛ حيث يحتاج الأطفال إلى استبدال منتجات التقنيات المساندة أو تعديلها باستمرار أثناء مراحل النمو، ولذلك فهناك حاجة كبيرة لأن توفر الحكومات الموارد المالية اللازمة لشراء وصيانة منتجات التكنولوجيا المساعدة اللازمة للطلاب، وفي هذا السياق يمكن اقتراح تدشين برامج وطنية لتوفير التقنيات المساعدة بدعم حكومي.

- **مدارس التربية الخاصة:**

لا تقتصر الرحلة عبر التعليم الخاص على التعليم الأكاديمي فحسب؛ بل إنها تتضمن أيضا تعزيز المهارات الاجتماعية والتطور العاطفي والاستقلال، مما يسمح للطلاب بالازدهار في البيئات الأكاديمية واليومية، الذين قد يواجهون تحديات تتعلق بصعوبات التعلم، أو اضطرابات طيف التوحد، أو الاضطرابات العاطفية، أو الإعاقات الجسدية، أو غيرها من المخاوف التنموية.

فالتنوع داخل هذه الفئة من السكان يتطلب مجموعة واسعة من استراتيجيات وتدخلات التدريس، ويتم تدريب المتخصصين في التعليم الخاص على التعرف على هذه الاختلافات وتكييف مناهجهم لتلبية الاحتياجات الفردية، مما يضمن قدرة كل طفل على الوصول إلى المناهج الدراسية بطريقة تتوافق معه، وفكرة الإدماج هي أحد المبادئ الأساسية للتعليم الخاص.

ويؤكد الإدماج على أهمية دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية كلما أمكن ذلك، ولا يفيد هذا النهج الطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات التعليم الخاص فحسب، بل إنه يثري أيضا التجربة التعليمية لأقرانهم (قطناني،2016).

لذا يتوجب على المدارس وأولياء الأمور العمل على إبقاء قنوات التواصل مفتوحة لضمان تناغم التجربة التعليمية مع احتياجات الطالب سواء في البيئة المنزلية أو المدرسية. وتُعد هذه الشراكة أساسية لتعزيز التوافق والاستقرار في مسيرة التعلم التي يمر بها الطفل. (عبد المجيد،2019).

أهداف مؤسسات وبرامج التربية الخاصة:

تعزيز الاستقلال:

يعد الاستقلال من المهارات الحياتية الأساسية التي تمكن الأفراد من إدارة مهامهم اليومية، واتخاذ القرارات، والمشاركة الفاعلة في مجتمعاتهم. ولهذا الغرض، تم تصميم برامج التعليم الخاص لتزويد الطلاب بالأدوات الضرورية للتعامل مع مختلف جوانب الحياة بشكل مستقل. ويتجلى هذا الهدف بطرق متعددة، بدءًا من تعليم مهارات العناية الذاتية الأساسية وانتهاءً بتوفير التدريب المهني الذي يؤهل الأفراد لسوق العمل.

ويعد تعليم مهارات الرعاية الذاتية ركناً أساسياً لدعم الاستقلالية، وغالبًا ما يحتاج الطلاب من ذوي الإعاقة إلى مساعدة في اكتساب مهارات حياتية يومية مثل العناية الشخصية، وإعداد الوجبات، وإدارة شؤون المنزل؛ لذلك تدمج برامج التعليم الخاص هذه الجوانب في المناهج الدراسية، حيث تتيح للطلاب فرصًا تعليمية عملية تمكنهم من ممارسة المهام وإتقانها في بيئة آمنة ومشجعة، من خلال تعزيز هذه المهارات، ويُسهم المعلمون في تنمية ثقة الطلاب بقدرتهم على الاعتماد على أنفسهم، مما يمنحهم الشعور بالاستقلال ويحفزهم على تحقيق المزيد من الإنجازات في حياتهم اليومية (الفرح،2019).

توفير بيئة تعليمية مناسبة:

إن البيئة المادية والعاطفية التي يتعلم فيها الطلاب تؤثر بشكل كبير على قدرتهم في النجاح أكاديميا واجتماعيا. وتم تصميم برامج التعليم الخاص لتوفير بيئة منظمة وداعمة وشاملة تلبي الاحتياجات المتنوعة للأفراد ذوي الإعاقة. وأحد الجوانب الرئيسية للبيئة التعليمية المناسبة هو التصميم المادي للفصول الدراسية. وغالبا ما تتميز الفصول الدراسية الخاصة بأثاث قابل للتكيف، ودعائم بصرية، ومواد صديقة للحواس لتلبية احتياجات الطلاب. وعلى سبيل المثال، قد يفيد الطلاب الذين يعانون من حساسية حسية من المساحات الهادئة، أو المناطق المخصصة للاستراحة الحسية. ومن خلال خلق بيئة مريحة وسهلة الوصول، يمكن للمعلمين تقليل عوامل التشتيت ومساعدة الطلاب على التركيز في التعلم (السبيتي،2020).

تعزيز الثقة بالنفس:

يواجه عدد من الأفراد ذوي الإعاقة وصمة عار مجتمعية، وصور نمطية سلبية، وتحديات شخصية يمكن أن تؤثر على احترامهم لذواتهم، وتهدف برامج التعليم الخاص إلى مواجهة هذه التأثيرات من خلال تعزيز صورة ذاتية إيجابية، وتشجيع الإيمان بقدرات الفرد، ويبدأ بناء الثقة بالنفس بالاعتراف بنقاط القوة الفردية والاحتفاء بها، وغالبا ما تؤكد برامج التعليم الخاص على نهج قائم على نقاط القوة، وتسليط الضوء على المواهب والقدرات الفريدة لكل طالب، ومن خلال توفير الفرص للطلاب لعرض مهاراتهم وإنجازاتهم، يمكن للمعلمين مساعدة الطلاب على تطوير شعورهم بالفخر بإنجازاتهم. وهذا الاعتراف أمر بالغ الأهمية لتنمية الثقة بالنفس؛ لأنه يعزز فكرة أن كل فرد لديه شيء قيم للمساهمة به.

وعلاوة على ذلك، فإن خلق بيئة تعليمية داعمة ومشجعة أمر ضروري لتعزيز الثقة بالنفس. ويؤدي المعلمون دورا محوريا في تعزيز جو إيجابي يشعر الطلاب بالأمان لتحمل المخاطر وارتكاب الأخطاء. ومن خلال تعزيز عقلية النمو - حيث ينظر إلى التحديات على أنها فرص للتعلم - يمكن للمعلمين مساعدة الطلاب على تطوير المرونة والمثابرة. وعندما يشعر الطلاب بالدعم في جهودهم، فمن المرجح أن يشاركوا بشكل كامل في تعلمهم واحتضان تجارب جديدة (الفرح،2019).

- **مؤسسات وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية:**

تعد مؤسسات وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية جزءا أساسيا من النظام التعليمي الذي يسعى إلى توفير بيئة تعليمية ملائمة لجميع الطلاب، بما في ذلك ذوي الإعاقة. وتتنوع هذه المدارس في الاختصاصات والخدمات التي تقدمها، حيث تهدف إلى تلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو إعاقات جسدية أو عقلية.

ومنذ بداية اهتمام المملكة بهذا المجال، شهدت جهودا ملحوظة لتطوير التعليم الخاص وضمان حقوق هؤلاء الطلاب في الحصول على تعليم متكافئ مع أقرانهم. فتاريخ المدارس الخاصة في المملكة يعود إلى عدة عقود، حيث كانت البداية مع إنشاء بعض المؤسسات البرامج الخاصة التي تهتم بتعليم ذوي الإعاقة. ومع مرور الوقت، بدأ الوعي بأهمية التعليم الخاص يزداد، مما أدى إلى تأسيس مدارس متخصصة تقدم برامج تعليمية مصممة خصيصا لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب. وتسعى مدارس التربية الخاصة في المملكة إلى تحقيق أهداف متعددة، منها تعزيز استقلالية الطلاب وتهيئتهم للاندماج في المجتمع.

ويتم ذلك من خلال تقديم برامج تعليمية متكاملة تشمل جوانب أكاديمية واجتماعية ونفسية. كما تعتمد هذه المدارس على أساليب تعليمية متنوعة تتناسب مع احتياجات كل طالب، مما يساعد في تحسين مهاراتهم وتطوير قدراتهم. بالإضافة إلى ذلك، توفر المدارس بيئة تعليمية آمنة وداعمة، حيث يمكن للطلاب التعبير عن أنفسهم بحرية وبناء علاقات اجتماعية مع أقرانهم. وتتميز مدارس التربية الخاصة في السعودية بتقديم خدمات متعددة، منها التقييم النفسي والتربوي، والعلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، بالإضافة إلى برامج الدعم الأكاديمي (وزارة التعليم،14430).

وتعتمد هذه الخدمات على فرق متخصصة من المعلمين والأخصائيين الذين يمتلكون خبرة في التعامل مع ذوي الإعاقة. كما يتم توفير التدريب المستمر للمعلمين والموظفين لضمان تقديم أفضل رعاية ممكنة للطلاب. كما تعتبر برامج الدمج أحد الجوانب المهمة في مدارس التربية الخاصة. حيث تسعى المملكة إلى دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العامة قدر الإمكان، مما يتيح لهم فرصة التفاعل مع أقرانهم وتطوير مهاراتهم الاجتماعية.

ويتطلب هذا الدمج توفير الدعم اللازم للمعلمين والطلاب على حد سواء، مما يعزز من فعالية العملية التعليمية، وتقوم المدارس بتوفير مواد تعليمية متخصصة، وتكييف المناهج لتناسب احتياجات

كل طالب وتؤدي الأسر دورا محوريا في نجاح تجربة التعليم الخاص. فالتعاون بين المدرسة والأسرة يعد من العوامل الأساسية التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية. ويجب على الأسر المشاركة في عملية التعليم والمساعدة في تعزيز المهارات التي يتعلمها أبناؤهم في المدرسة، ومن خلال التواصل المستمر مع المعلمين، يمكن للأسر الحصول على معلومات قيمة حول تقدم أبنائهم وتحدياتهم، مما يساعد في وضع استراتيجيات فعالة لدعمهم، وتسعى الحكومة السعودية أيضا إلى تعزيز الشراكة مع القطاع الخاص في مجال التعليم الخاص. فقد تم تشجيع إنشاء مدارس خاصة تقدم خدمات متخصصة لذوي الإعاقة، مما يتيح مزيدا من الخيارات للأسر، وتتضمن هذه المدارس برامج تعليمية مبتكرة تستند إلى أحدث أساليب التعليم والتكنولوجيا، مما يسهم في تحسين جودة التعليم المقدم للطلاب (وزارة التعليم،1445).

تاسعا: الدراسات السابقة:

دراسة جابر (2018) بعنوان: "تأثير التقنيات المساندة على تحسين مهارات التواصل لدى الطلاب ذوي الإعاقة" التي هدفت إلى استكشاف كيفية استخدام التقنيات المساندة لتحسين مهارات التواصل لدى الطلاب في مدارس التربية الخاصة، وقد استخدمت المنهج التجريبي، وتحددت الأداة في استبيانات ومقاييس تقييم الأداء، وكانت العينة تتكون من 50 طالبا من ذوي الإعاقة في مدرسة متخصصة في القاهرة ، وقد توصل البحث إلى نتائج هامة، منها أن استخدام التقنيات المساندة أسهم بشكل كبير في تعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب، حيث أظهروا تحسنا ملحوظا في التفاعل الاجتماعي والتعبير عن الذات.

دراسة سميث Smith (2019) بعنوان: "تأثير التقنيات المساندة على تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب ذوي الإعاقة". وقد هدفت إلى استكشاف دور التقنيات المساندة في تعزيز مهارات التعلم الذاتي للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الثانوية، واستخدمت المنهج التجريبي، وتحددت الأداة في اختبارات مهارات التعلم الذاتي واستبيانات للطلاب والمعلمين. وكانت العينة تتكون من 70 طالبا و20 معلما من ثلاث مدارس في لندن. وقد توصل البحث إلى نتائج هامة، منها أن استخدام التقنيات المساندة مثل التطبيقات التعليمية وأجهزة الكمبيوتر الشخصية أسهم بشكل كبير في تحسين قدرة الطلاب على إدارة تعلمهم، حيث أظهروا زيادة في الدافعية الذاتية وتحسنا في الأداء الأكاديمي. كما أشار المعلمون إلى أن هذه التقنيات ساعدتهم في تخصيص التعليم ليتناسب مع احتياجات كل طالب.

دراسة الزهراني (2020) بعنوان: "فاعلية البرامج التقنية المساندة في تحسين العملية التعليمية لذوي الإعاقة السمعية". وقد هدفت إلى تقييم فعالية البرامج التقنية المساندة في تعزيز العملية التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتحددت الأداة في أدوات قياس الأداء الأكاديمي ومقابلات مع المعلمين. وكانت العينة تتكون من 36 معلما و60 طالبا في عدة مدارس متخصصة في الرياض. وقد توصل البحث إلى نتائج هامة، منها أن البرامج التقنية المساندة أدت إلى تحسن كبير في نتائج الطلاب الأكاديمية، بالإضافة إلى زيادة دافعية التعلم لديهم.

دراسة إبداح (2022) بعنوان: "أثر استخدام التكنولوجيا المساندة في تطوير المهارات الحركية للطلاب ذوي الإعاقة". وقد هدفت إلى دراسة تأثير استخدام التكنولوجيا المساندة في تعزيز المهارات الحركية لدى الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة. واستخدمت المنهج الكمي، وتحددت الأداة في مقياس تقييم المهارات الحركية. وكانت العينة تتكون من 42 طالبا في مدرسة خاصة في عمان. وقد توصل البحث إلى نتائج هامة، منها أن استخدام التكنولوجيا المساندة أسهم في تحسين المهارات الحركية بشكل ملحوظ، مما انعكس إيجابا على استقلالية الطلاب في الحياة اليومية.

دراسة جونسون Johnson (2024) بعنوان: "فاعلية أدوات التكنولوجيا المساندة في تعزيز التفاعل الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة". وقد هدفت إلى تقييم تأثير أدوات التكنولوجيا المساندة مثل الروبوتات التعليمية والتطبيقات التفاعلية على تفاعل الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم في بيئة المدرسة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتحددت الأداة في مقاييس التفاعل الاجتماعي ومقابلات مع أولياء الأمور والمعلمين. وكانت العينة تتكون من 50 طالبا و15 معلما في مدرسة خاصة في كاليفورنيا. وقد توصل البحث إلى نتائج هامة، منها أن استخدام هذه الأدوات التكنولوجية أسهمت في زيادة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب، حيث أظهروا رغبة أكبر في المشاركة في الأنشطة الجماعية، كما لاحظ المعلمون تحسنا في مهارات التعاون والعمل الجماعي لدى الطلاب، مما أدى إلى بيئة تعليمية أكثر شمولية.

عاشرا: منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث: من أجل تحقيق أهداف البحث يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي التحليلي هو نهج بحثي يستخدم في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية لفهم وتحليل الظواهر الاجتماعية والثقافية والسلوكية. ويتميز هذا المنهج بالتركيز على وصف الظاهرة المراد دراستها، ثم تحليلها وتفسيرها بناء على البيانات المتاحة (البلتاجي،2016).

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من عدد من معلمي ذوي الإعاقة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة في عسير، ويبلغ عددهم (135) معلما ومعلمة.

عينة البحث: استخدمت العينة القصدية معلمي التربية الخاصة في مؤسسات وبرامج ذوي الإعاقة في منطقة عسير حيث تم نشر الاستبانة فيها، واختارت الباحثة نسبة لا تقل عن 45% من عينة البحث، وتبلغ (65) معلما ومعلمة وتم الاختيار بشكل عشوائي بسيط عن طريق وضع الأسماء على جهاز الحاسب الآلي والاختيار العشوائي من بينها.

أداة البحث: يعتمد البحث الحالي على الاستبانة لجمع المعلومات؛ إذ تمثل الأداة المناسبة لجمع المعلومات والبيانات. وتتحدد الخطوات الإجرائية في بناء الاستبانة، فيما يلي:

تحديد أهداف الاستبانة: التي تمثلت في قياس وجهة نظر عينة البحث حول:

1. التعرف على مدى استخدام المعلمين للتقنيات المساعدة وتكرار الاستخدام في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة.
2. التعرف على مدى معرفة المعلمين بإجراءات استخدام التقنيات المساعدة المتوفرة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة.

صدق الأداة وثباتها: تم تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك لحساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة، وهي كالآتي:

- **صدق الاستبانة:** الصدق يعني شمول المقياس لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وكلما تعددت مؤشرات الصدق كان دالاً على زيادة الثقة في الأداء، وقد استخدم الباحث الطرق الآتية لحساب الصدق:

أ- **الصدق الظاهري للاستبانة:** قامت الباحثات بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة وخبراء في تكنولوجيا التعليم وخبراء في ميدان التعليم، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وفي ضوء ملاحظات المختصين تم إجراء كافة التعديلات اللازمة على الاستبانة بحيث تم التأكد من جودة صياغة الفقرات، ومناسبة مستوى وضوحها بما ينسجم مع طبيعة هذه الفئة، لتأخذ الاستبانة صورتها الجديدة بعد التعديل في ضوء آراء المحكمين.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** يعد هذا الصدق أحد أنواع الصدق البنائي، ويعتمد على حساب ارتباط الفقرات بالدرجة للأداة، ويتم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من غير أفراد البحث الأصلية، وقد قامت الباحثات بالاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي (spss)؛ لاستخراج الصدق. وسوف يتم توضيح هذه المعاملات كالآتي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما يوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

المحور الأول		المحور الثاني	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	*0.589	1	*0.718
2	*0.802	2	*0.877
3	*0.808	3	*0.925

*0.957	4		
*0.835	5		
*0.960	6		
*0.949	7		
*0.960	8		
*0.966	9		
*0.943	10		
*0.966	11		
*0.932	12		
*0.940	13		
*0.952	14		
*0.952	15		
*0.916	16		
*0.973	17		
*0.965	18		
*0.938	19		

*** وجود دلالة عند مستوى (0.05)**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات أداة البحث (الاستبانة) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث (الاستبانة). وقامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	معامل الارتباط
المحور الأول: التقنيات المساعدة التي يستخدمها المعلمون مع الطلاب وتكرار الاستخدام في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة	**0.975***
المحور الثاني: معرفة المعلمين بإجراءات استخدام التقنيات المساعدة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة	**0.891***

*** وجود دلالة عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (0.891– 0.975)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة.

– **ثبات أداة البحث:**

يشير الثبات إلى درجة الاستقرار والاتساق في الدرجات المتحققة على أداة القياس مع الزمن، فالاختبار الذي تتمتع درجاته بالثبات هو الاختبار الذي تكون درجاته مستقرة أو متسقة، وتضع الفرد في نفس الفئة من التصنيف في مرات القياس المختلفة، وقد تم التحقق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على العينة نفسها التي تم من خلالها استخراج الصدق، وحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha cronbch's): وتم حساب قيمة الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة:

جدول رقم (3) معاملات ثبات أداة البحث

البعد	عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
المحور الأول: التقنيات المساعدة التي يستخدمها المعلمون مع الطلاب وتكرار الاستخدام في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة	3	0.843
المحور الثاني: معرفة المعلمين بإجراءات استخدام التقنيات المساعدة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة	19	0.966
الاستبانة ككل	22	0.986

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للأبعاد جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (0.843-0.966) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.986).

عاشرا: عرض نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة التساؤل الأول الذي ينص على: ما مدى استخدام المعلمين للتقنيات المساعدة مع طلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية التي تقيس مدى استخدام المعلمين للتقنيات المساعدة مع طلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم ، وتم عرض النتائج حسب الآتي:

جدول (3) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب لعبارات التقنيات المساعدة التي يستخدمها المعلمون مع الطلاب وتكرار الاستخدام في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة مرتبة تنازليا حسب المتوسِّطات الحسابيَّة.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	ترتيب البعد حسب المتوسط الحسابي	الدرجة
1	التكنولوجيا منخفضة التقنية	3.5	%70	0.8	2	جيد
2	التكنولوجيا متوسطة التقنية	4.2	%84	0.6	1	ممتاز
3	التكنولوجيا عالية التقنية	3.0	%60	1.0	3	مقبول

أوضح الجدول التحليلي للتساؤل الأول في الاستبانة حول التقنيات المساعدة المستخدمة من قبل المعلمين في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة، تباينا في استخدام ثلاث فئات من التقنيات. الفئة الأولى، "التكنولوجيا منخفضة التقنية"، وسجلت متوسطا حسابيا قدره 3.5، مما يدل على مستوى جيد من الاستخدام. وتمثل هذه الفئة أدوات بسيطة مثل لوحات التواصل وبطاقات الفلاش، التي تعد ضرورية للتواصل مع الطلاب.

أما الفئة الثانية، "التكنولوجيا متوسطة التقنية"، فقد حققت أعلى متوسط حسابي قدره 4.2، مع نسبة مئوية بلغت 84%. وهذه النتائج تشير إلى أن المعلمين يفضلون استخدام أجهزة الحاسوب وأجهزة العرض، مما يعكس اهتماما أكبر بالتقنيات التي تعزز التعلم التفاعلي والوسائط المتعددة.

وفي المقابل، سجلت "التكنولوجيا عالية التقنية" أقل متوسط حسابي بلغ 3.0، مع نسبة مئوية تصل إلى 60%. وتشير هذه الأرقام إلى أن استخدام الأجهزة اللوحية والتطبيقات المتقدمة لا يزال محدودًا، مما قد يعكس بعض التحديات مثل التكلفة أو نقص التدريب على هذه التقنيات.

وإن الانحراف المعياري لكل فئة يعكس مدى تشتت الآراء حول استخدام التقنيات. على سبيل المثال، كان الانحراف المعياري للتكنولوجيا عالية التقنية هو الأعلى (1.0)، مما يشير إلى تباين أكبر في آراء المعلمين بشأن استخدامها. وتعكس هذه النتائج أهمية تحسين استخدام التقنيات عالية التقنية في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة، حيث إن الاعتماد على التكنولوجيا متوسطة التقنية يظهر التوجه نحو تعزيز التعلم، ولكن لا يزال هناك مجال كبير لتوسيع استخدام التقنيات الأكثر تقدما.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة جابر (2018) التي أوضحت نتائجها أن استخدام التقنيات المساندة أسهمت بشكل كبير في تعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب، حيث أظهروا تحسنا ملحوظا في التفاعل الاجتماعي والتعبير عن الذات.

إجابة السؤال الثاني: ما درجة معرفة المعلمين بإجراءات استخدام التقنيات المساعدة مع طلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية التي تقيس درجة معرفة المعلمين بإجراءات استخدام التقنيات المساعدة مع طلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم، وتم عرض النتائج على النحو الآتي:

جدول (5) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والترتيب لعبارات معرفة المعلمين بإجراءات استخدام التقنيات المساعدة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة مرتبة تنازليا حسب المتوسِّطات الحسابيَّة.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	ترتيب البعد حسب المتوسط الحسابي	الدرجة
1	أعرف المفاهيم والمصطلحات المتعلقة باستخدام التقنيات المساعدة في التعليم وغيرها من الجوانب في مجتمعنا.	4.0	%80	0.7	3	جيد
2	أعرف التشريعات واللوائح الحكومية المتعلقة بالتقنيات المساعدة في التعليم.	3.8	%76	0.6	5	جيد
3	أفهم قضايا التنوع في استخدام التقنيات المساعدة مع الطلاب ذوي الإعاقات.	4.1	%82	0.5	2	جيد
4	أقدم دعما تقنيا للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية الذين يتلقون التعليم في بيئات التعليم العام.	3.5	%70	0.8	8	مقبول
5	أقيم خصائص أنظمة التقنيات المساعدة.	3.6	%72	0.9	7	مقبول
6	أتعرف على متطلبات التقنيات المساعدة على الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية.	4.0	%80	0.6	4	جيد
7	أفهم إجراءات تقييم برامج الحاسوب والتقنيات المساعدة الأخرى وتطبيقاتها في التربية الخاصة.	3.7	%74	0.7	6	جيد
8	أتعرف على عناصر المنهاج الدراسي المناسبة لتطبيقات التقنيات المساعدة وطرق تنفيذها.	3.9	%78	0.5	4	جيد
9	أصمم وأصنع وأركب مواد وأجهزة التقنيات المساعدة.	3.2	%64	1.0	11	مقبول
10	أقدم تدريبا منتظما ومنظما للأفراد ذوي الإعاقة التعليمية الاستثنائية على كيفية استخدام الأجهزة والبرامج التعليمية حتى يتقنوها.	3.3	%66	0.9	10	مقبول
11	أضع وأطبق خططا بديلة في حال تعطل الأجهزة أو التقنيات المساعدة التعليمية.	3.4	%68	0.8	9	مقبول
12	أستخدم التقنيات المساعدة في التقييم والتشخيص وتقييم الأفراد ذوي الإعاقة التعليمية الاستثنائية.	3.5	%70	0.7	8	مقبول
13	أطابق خصائص الأفراد ذوي الإعاقة الاستثنائية مع خصائص المنتجات أو البرامج التكنولوجية والتقنيات المساعدة.	3.1	%62	1.1	12	مقبول

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	ترتيب البعد حسب المتوسط الحسابي	الدرجة
14	أستخدم التقنيات المساعدة لجمع وتحليل وتلخيص وإعداد تقارير عن أداء الطلاب لدعم اتخاذ القرارات التعليمية.	3.6	%72	0.6	7	مقبول
15	أتابع نتائج التدخلات المعتمدة على التقنيات المساعدة وأعيد تقييم وتعديل النظام حسب الحاجة.	3.5	%70	0.8	8	مقبول
16	أتخذ قرارات متعلقة بالتقنيات المساعدة بناء على خيارات تتراوح بين عدم استخدامها إلى استخدام التقنيات المساعدة المتقدمة.	3.4	%68	0.7	9	مقبول
17	أعمل مع أعضاء الفريق لتحديد تقنيات مساعدة وتعليمية تساعد الأفراد على تلبية متطلبات بيئاتهم.	3.8	%76	0.5	5	جيد
18	أحيل أعضاء الفريق وأسر الطلاب إلى مصادر متعلقة بالتقنيات المساعدة التعليمية.	3.6	%72	0.6	7	مقبول
19	أتعاون مع أعضاء الفريق الآخرين في تخطيط وتنفيذ استخدام الأجهزة التكيفية والمساعدة.	3.9	%78	0.5	4	جيد

أوضح الجدول التحليلي للمحور الثاني في الاستبانة معرفة المعلمين بإجراءات استخدام التقنيات المساعدة في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة. حيث يتضمن الجدول 19 بُعدا مختلفا، كل منها يقيم جوانب معينة من معرفة المعلمين. وتشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية تتراوح بين 3.1 و4.1، مما يعكس مستوى متنوع من المعرفة بين المعلمين.

وإن أعلى المتوسطات كانت في بعد "أفهم قضايا التنوع في استخدام التقنيات المساعدة مع الطلاب ذوي الإعاقات"، حيث حصل على 4.1، مما يدل على وعي كبير بأهمية تكييف التعليم لاحتياجات الطلاب المختلفة. وهذا يشير إلى استعداد المعلمين لفهم الفروق الفردية وكيفية تلبية احتياجات جميع الطلاب.

بينما كان أدنى متوسط في بعد "أطابق خصائص الأفراد ذوي الإعاقة مع خصائص المنتجات"، حيث حصل على 3.1. وهذا يشير إلى وجود فجوة في المعرفة المتعلقة بتوافق التقنيات مع احتياجات الطلاب، مما قد يؤثر سلبا على فعالية استخدامها.

وإن الانحراف المعياري يتراوح بين 0.5 و1.1، مما يعكس تباينا في استجابة المعلمين. على سبيل المثال، بُعد "أقدم دعما تقنيا للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الاستثنائية" حصل على انحراف معياري قدره 0.8، مما يدل على تباين ملحوظ في كيفية تقييم المعلمين لمعرفتهم في هذا المجال.

وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن المعلمين يظهرون معرفة جيدة حول القوانين والتشريعات المتعلقة بالتقنيات المساعدة، بمعدل 3.8. هذه المعرفة مهمة؛ لأنها تعكس التزام المعلمين بالمعايير القانونية في التعليم. كما تظهر النتائج أيضا أن هناك حاجة ملحة لتعزيز المهارات العملية للمعلمين، وبخاصة في المجالات التي حصلت على درجات أقل مثل "أصمم وأصنع وأركب مواد وأجهزة التقنيات المساعدة". وهذا يشير إلى ضرورة توفير تدريب عملي أكثر شمولية.

وبشكل عام، تعكس هذه النتائج أهمية تطوير برامج تدريبية مكثفة تستهدف المهارات التقنية والمعرفية، مما يساعد المعلمين على استخدام التقنيات المساعدة بشكل أكثر فعالية. وتعزيز المعرفة والفهم حول التقنيات المساعدة فيمكن أن يسهم في تحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل أفضل.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة سميث Smith (2019) التي أوضحت نتائجها أن استخدام التقنيات المساندة مثل التطبيقات التعليمية وأجهزة الكمبيوتر الشخصية أسهم بشكل كبير في تحسين قدرة الطلاب على إدارة تعلمهم، حيث أظهروا زيادة في الدافعية الذاتية وتحسنا في الأداء الأكاديمي. كما أشار المعلمون إلى أن هذه التقنيات ساعدتهم في تخصيص التعليم ليتناسب مع احتياجات كل طالب.

- **التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى عدد من التوصيات منها:**

1. إعداد برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة حديثي التخرج من مرحلة البكالوريوس لتطوير قدراتهم للتعامل مع فئات الحاجات الخاصة بالميدان.
2. إعداد دليل تطبيقي موجه للمعلمين، حول آليات وخطوات توظيف التقنيات المساعدة لفئة ذوي الحاجات الخاصة في التدريس.
3. تعزيز التدريب المستمر للمعلمين حول كيفية استخدام التقنيات المساعدة بفعالية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية.
4. ضرورة توفير الأجهزة والأدوات التكنولوجية المساعدة بشكل كاف ومتجدد في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة لضمان اللإفادة القصوى من إمكاناتها.
5. تطوير خطط تعليمية فردية تدمج التقنيات المساعدة كجزء أساس من المحتوى التعليمي لتلبية الفروق الفردية بين الطلبة.
6. تحسين البنية التحتية التكنولوجية داخل المؤسسات وبرامج التربية الخاصة لتسهيل دمج التقنيات المساعدة وضمان عملها بكفاءة دون انقطاع.

7. تشجيع التعاون بين المعلمين والاختصاصيين لتبادل الخبرات في استخدام التقنيات المساعدة بما يسهم في تطوير الممارسات التعليمية.
8. إشراك أولياء الأمور في التعرف على هذه التقنيات وكيفية استخدامها لدعم العملية التعليمية في المنزل.
9. تبني سياسات تعليمية داعمة لاستخدام التقنيات المساعدة وجعلها جزءا من المعايير التربوية داخل المؤسسات وبرامج الخاصة بالتربية الخاصة.
10. تخصيص ميزانيات مستقلة لتحديث وصيانة التقنيات المساعدة وضمان توفير الدعم الفني اللازم لها.
11. إجراء تقييمات دورية لفاعلية التقنيات المساعدة المستخدمة بهدف تطويرها وتحسين توافقها مع احتياجات المتعلمين.

- **المقترحات:**

- إجراء أبحاث تقيس درجة توظيف معلمي التربية الخاصة للتقنيات المساعدة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- قياس مستوى توجهات المعلمين نحو توظيف التقنيات المساعدة في تدريس طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- قياس مدى رضا أولياء الأمور عن استخدام التقنيات المساعدة في تدريس أبنائهم من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

أولاً: المراجع العربية:

إبداح، باسم أحمد. (2022). أثر استخدام التكنولوجيا المساندة في تطوير المهارات الحركية للطلاب ذوي الإعاقة. مجلة الأبحاث التربوية، 10(1)، 23-40.

أبو السعدات، هاني علي. (2020). دليل الأخصائي الاجتماعي للتعامل مع المعاقين ذهنيا. عمان: مكتبة عمان.

أبو النصر، مدحت محمد. (2017). الاتجاهات الحديثة في رعاية وتأهيل متحدي الإعاقة. بيروت: مكتبة بيروت الحرة.

أبو سردانة، عماد أحمد. (2022). دور التقنيات المساندة في تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الخاصة في عمان (رسالة ماجستير). قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

بروبس، وردة، دباب، زهية، و بدران، دليلة (2020). استخدام التكنولوجيا كبديل فاعلي لبعض القصور عند ذوي الاحتياجات الخاصة . المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة: المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، 2 : 37 - 60 .

البلتاجي، محمد حسين. (2016). مناهج البحث العلمي. القاهرة: مكتبة دار المعرفة.

جابر، منصور محمد. (2018). تأثير التقنيات المساندة على تحسين مهارات التواصل لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة التربية الخاصة، 15(2)، 45-67.

الخطيب، جمال. (2021) . استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة. (ط 2). عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

الخفاجي، سهاد. (2019) . أثر استعمال النمذجة المعرفية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية: 9 (4) : 281 - 322 .

الدليل العلمي للتقنيات المساعدة (2019)، وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية: https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/sgatgid.pdf

الزريقات، إبراهيم. (2015). طرائق التدريس في التربية الخاصة. عمان: دار وائل للنشر.

الزريقات، إبراهيم. (2017). قضايا معاصرة وتوجهات حديثة في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزهراني، عبد العزيز خالد. (2020). فاعلية البرامج التقنية المساندة في تحسين العملية التعليمية لذوي الإعاقة السمعية. مجلة العلوم التربوية، 12(3)، 89-106.

سالم، أحمد. (2010). وسائل وتكنولوجيا التعليم. (ط 3). الرياض: مكتبة الرشد.

السبيتي، حمد حسن. (2020). التربية الخاصة. الرياض: مكتبة دار القلم.

سلامة، عبد الحافظ. (2019). تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار اليازوري للطباعة والنشر.

سليم، تيسير. (2018) . فاعلية استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة اليرموك. مجلة د راسات وأبحاث: جامعة الجلفة، 33 : 614 - 630 .

سليمان، عبدالرحمن. (2016). التكنولوجيا المساعدة أفاق وتطلعات لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة العربية لدراسة وبحوث التربية، ع (4).

الشريف، عبد الفتاح. (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الظاهر، قحطان. (2008). مدخل إلى التربية الخاصة، (ط 2)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد اللاه، هبة (2021). التمكين المهني مدخل لتحقيق الميزة التنافسية للمعلم (دراسة ميدانية). المجلة التربوية لتعليم الكبار: 3 (1) : 221 - 255 .

عبد المجيد، عبد الفتاح حامد. (2019). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. ط2. عمان: مكتبة عمان.

عبيدات، يحيى (2019 .) دليل التدريب الميداني في التربية الخصة. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

العتيبي، مسفر (2018). مقدمة في التربية الخاصة، مصر: شعلة الإبداع للنشر والتوزيع.

عربيات، أحمد (2011). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عطوي، محمد (2019). اتجاهات المرشدين التربويين نحو الطلبة المعاقين، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الفرح، وجيه محمد. (2019). أساسيات التربية الخاصة للمعلمين. ط2. القاهرة: مكتبة دار المعارف.

الفوزان، محمد وناهس، خالد. (2018). أسس التربية الخاصة: الفئات - التشخيص - البرامج التربوية. ط2. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر والتوزيع.

قطناني، محمد حسين. (2016). التربية الخاصة: رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك. بيروت: مكتبة دار الحكمة.

قطناني، محمد وعثمان، ميسون والبنا، الآء (2012). التربية الخاصة رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك. عمان: أمواج للنشر والتوزيع.

المجلس العربي للطفولة والتنمية (2018). الدليل الاسترشادي لاستخدام التكنولوجيا المساندة للطفل ذوي الإعاقة. https://www.arabccd.org/page/1924_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%83%D9%86%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%A7%D9%86%D8%AF%D

8%A9_%D9%84%D9%84%D8%B7%D9%81%D9%84_%D8%B0%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B9%D8%A7%D9%82%D8%A9

المرتضى، على عبد الرحمن. (2021). دليل التدريب الميداني في التربية الخاصة. ط2. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.

منظمة الصحة العالمية، 2018 ، تقرير "تحسين إتاحة التكنولوجيا المساعدة"، ، جمعية الصحة العالمية الحادية والسبعون، مارس 2018 .

نادية، بلعباس وبو عبدالله، مليود (2021). دور المعلم في التعلم الهجين لذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة العلمية للتربية الخاصة: 3 (1 :) 229 - 203 .

نظام رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية.

https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962/1

الوركان، صالح عبد المقصود. (2018). فاعلية استخدام القصة الحركية في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدي المعاقين عقليا القابلين للتعلم. دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 28(80) ، 211-273.

وزارة التعليم (1443). الدليل الإرشادي للمدارس. الرياض: مطابع وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (1445). موجز إنجازات الوزارة خلال عام 1444هـ – 1445هـ. الرياض: مطابع وزارة التعليم.

المراجع الأجنبية:

Camyl Gatchalian (2019). Assistive Technologies in the 21st Century. https://techandcurr2019.pressbooks.com/chapter/21st-century-assistive-tech/ V Schiariti, G Pelligra, 171: Developmental Milestones of Assistive Technology: From Wood Walking Sticks to Virtual Reality, Paediatrics & Child Health, Volume 20, Issue 5, June-July 2015, Pages e95–e96, https://doi.org/10.1093/pch/20.5.e95b

Johnson, L. M. (2021). Effectiveness of assistive technology tools in enhancing social interaction for students with disabilities. American Journal of Disability Studies, 15(4), 201-220.

Moen, M (2020). Professional development of the teacher and improvement of classroom practices. Eric Digest. (49). Ed:75826.

Sharma, U (2022). Planning Education for Development: Models and methods for systematic planning of education. Eric Digest. (125) . Ed:852016.

Smith, J. (2019). The impact of assistive technologies on developing self-learning skills among students with special needs. Journal of Special Education Technology, 34(2), 123-145

❋❋❋

الصفحات: 149- 161

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
The Scientific Journal of the Faculty of Education

تجميد النطف حكمه وآثاره ـ دراسة فقهية تأصيلية

Freezing sperm: its Ruling and Effects - An Authentic Jurisprudential Study

يوسف بن عتيق بن مسفر العتيق الدوسري Yousef Bin Ateeq Bin Mesfer Al-Ateeq Al-Dossari

أستاذ مساعد - قسم الفقه المقارن - المعهد العالي للقضاء - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
Assistant Professor - Department of Comparative Jurisprudence - Higher Institute of Judiciary - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
YAALDAWSARI@imamu.edu.sa

تاريخ الاستلام: 2025/05/ 10 تاريخ القبول: 2025/05/ 18 تاريخ النشر: 2025/06/30

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى بيان حكم تجميد نطف الرجال، وتأصيل أحكام هذه النازلة فقهياً وبيان الآثار المترتبة على استخدام النطف المجمدة، وحالات الاستخدام من حيث إن هذه المسألة لها ضوابط شرعية تضبطها وتصحح مسارها؛ لأنها نشأت لأهداف لا تتفق مع أحكام الشريعة الإسلامية ثم أفادوا منها في علاج العقم الطارئ، أو الأصيل أو المتوقع، فضبط هذه النازلة بالضوابط الشرعية يجعلها وسيلة نافعة بإذن الله تعالى لتتحقق منها الأهداف وتزول عنها الأضرار.

الكلمات المفتاحية: تجميد، النطف، الحيوانات المنوية، تلقيح اصطناعي

Abstract

This research aimed to clarify the ruling on freezing men's sperm, and establish the rulings of this issue in jurisprudence, and clarify the effects resulting from the use of frozen sperm, and the cases of use in terms of the fact that this issue has legal controls that regulate it and correct its course; because it arose for goals that do not agree with the provisions of Islamic law, and then they benefited from it in treating emergency, original or expected infertility. By regulating this issue according to Sharia guidelines, it becomes a useful tool, with God's permission, to achieve goals and mitigate harm.

Keywords: Sperm Freezing, Semen, Artificial Insemination

الدوسري ي. ب. ع. ب. م. ا. (2025). تجميد النطف حكمه وآثاره - دراسة فقهية تأصيلية. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار* *14* (1) 149-161.

مقدمة:

الحمد لله الذي علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على النبي الأكرم، محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:

فإن الله عز وجل قد أعطى عباده علماً يسيراً قليلاً، وجعلهم يطلعون على بعض أسرار خلقه، وعظيم صنعه سبحانه، وفي هذا من الابتلاء والاختبار الشيء العظيم، فالمؤمنون يزدادون إيماناً بقدرة الله عز وجل، والكفرة والملحدون يضاهون بخلق الله، ويغيرون صنع الله، فيزدادون كفراً إلى كفرهم، وضلالاً إلى ضلالهم، فهم أضل من الأنعام وبئس الحال حالهم.

وإن سنن الله عز وجل ظاهرة واضحة، من ظن أنه سيغيرها فقد حاد الله عز وجل في خلقه وأمره، فضّل بذلك ضلالاً بعيداً، وحكمة الله سبحانه في خلقه عظيمة، فهو الحكيم الخبير، وهو العليم القدير، قسَّم الأرزاق بين العباد بحكمة وعدل، وفيها المصالح الكبيرة التي لا يعلمها إلا هو، ومن تلك الأرزاق الذرية والأبناء، فمن الناس من قُدّر عليه العقم ابتداءً أو بسبب حادث طارئ، فسعى بعض الأطباء لإيجاد حلولا علاجية لهم، وكذلك من الناس من يسعى لاستمرار إنجابه ونسله ولو بعد موته وفقده، وكل ذلك داخلا في بقاء النسل واستمراره، فكان من طرقه الحسن، ومنها القبيح، وهذا البحث جاء مركزاً على نوع من تلك الأنواع، وطريقة من إحدى تلك الطرق، مما يتعلق بنطف الرجال فقط، في مسألة من المسائل المعاصرة التي تحتاج إلى تأصيل شرعي وتصحيح للمسار الحادث الوضعي، والذي وجد عند غير المسلمين مما له علاقة بالطب وعلاجات العقم الحادث والطارئ، أو الأصيل، وهو ما يسمى بتجميد النطف، فكان هذا البحث مبيناً نشأة هذه المسألة المتعلقة باستخدام مني الرجال للتلقيح في أزمنة متعددة متطاولة، مع بيان آثاره وأضراره، وأحكامه وضوابطه، وما يترتب عليه من آثار فقهية ونظامية، وكل ذلك وفق تأصيل شرعي علمي أصيل.

أهمية البحث: تأتي أهمية هذا البحث في ضبط هذه النازلة المستجدة شرعاً وبيان أحكامها وآثارها.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى عدة أهداف منها: بيان نشأة تجميد النطف. وحكم تجميد النطف. والآثار المترتبة على استخدام النطف المجمدة في الفقه والنظام السعودي الذي له علاقة بهذا الاستخدام.

إشكالية البحث: تظهر إشكالية البحث في نقطتين هما: ما ضوابط استخدام النطف المجمدة؟ وماذا يترتب على استخدام النطف المجمدة في الفقه الإسلامي، والأنظمة السعودية ذات العلاقة؟

الدراسات السابقة: من خلال بحثي في محركات البحث الإلكترونية، واطلاعي على البحوث والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع لم أجد من بحث هذا الموضوع وفق هذه المحاور التي تناولته بها، وأما ما وجدته فدراستين هما: الحكم الشرعي لتجميد الحيوانات المنوية والبويضات، لمحمد الحاج، بحث مطبوع دار المنهل اللبناني للطباعة 2006م. **والثانية:** تجميد الحيوانات المنوية والبويضات دراسة فقهية،

للباحثين: عبدالله أبو الرب، ود. محمد عساف، وهو بحث منشور في المجلة العربية للنشر العلمي، الإصدار السادس العدد 59، 2023م.

وهذه البحوث الفقهية لم تتجاوز الحديث عن النشأة، والأسباب، والأضرار مع بيان الحكم الشرعي باختصار، دون الحديث عن الآثار الفقهية، ولا النظامية لهذا الاستخدام. وقد أعرضت عن سرد تفاصيل جميع هذه البحوث المتعلقة بتجميد البويضات، أو التلقيح الصناعي وما شابهها؛ لكونها لا تتعارض مع بحثي لا في أهدافه ولا ثماره، ولا تفاصيله.

الإضافة العلمية في الدراسة الحالية: تتلخص الإضافة العلمية لهذا البحث في تخريج هذه المسألة المستجدة على كلام الفقهاء السابقين، وتأصيل حكمها الشرعي. وبيان الآثار المترتبة على استخدام النطف المجمدة في الفقه والأنظمة ذات العلاقة. فجاء هذا العمل متمماً لما سبقه من دراسات فقهية.

منهج البحث وإجراءاته: سلكت في هذا البحث المنهج الاستقرائي والتأصيلي والتحليلي.

خطة البحث: وقد قسمت البحث إلى تمهيد، وثلاثة مباحث كما يلي:

تمهيد: بتعريف مصطلحات البحث، وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: تعريف التجميد.

المسألة الثانية: تعريف النطف.

المسألة الثالثة: تعريف تجميد النطف.

المبحث الأول: نشأة تجميد النطف، وأسبابه، وأضراره، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تاريخ تجميد النطف.

المطلب الثاني: أسباب تجميد النطف.

المطلب الثالث: أضرار تجميد النطف.

المبحث الثاني: حكم تجميد النطف، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: المسائل التي تكلم عنها الفقهاء الأقدمون، والتي يمكن قياس تجميد النطف عليها.

المطلب الثاني: آراء المعاصرين حول حكم تجميد النطف.

المبحث الثالث: آثار تجميد النطف، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أثر ثبوت نسبة المولود لصاحب النطف المجمدة، وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: ثبوت النسب من تلقيح الزوجة بالنطف المجمدة لزوجها، والزواج قائم.

المسألة الثانية: ثبوت النسب من تلقيح المرأة بالنطف المجمدة لرجل أجنبي عنها، ويشمل البحث نطف الزوج المتوفى، والمطلق؛ فإنهما أجنبيان عن المرأة؛ لانتهاء العلاقة الزوجية.

المسألة الثالثة: ثبوت النسب بتلقيح المرأة بمني غير زوجها خطأً.

المطلب الثاني: أثر التلقيح بالنطف المجمدة بعد وفاة صاحبها في حصول الإرث.

تمهيد: بتعريف مصطلحات البحث، وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: تعريف التجميد:

يفهم من كلام علماء اللغة أن التجميد هو: حالة تتغير بها صفة السيلان من المائعات بسبب البرد أو غيره، فتصير قائمة ثابتة، أو يابسة، فهو ضد الذوبان والسيلان[1].

المسألة الثانية: تعريف النطف:

يرجع معنى النطف في لغة العرب إلى معانٍ منها: الماء القليل الصافي، ولا يكاد يستعمل إلا في القبيح، ويطلق عندهم أيضاً: على ماء الرجل، وهو المني[2]، وهو المراد في هذا البحث.

المسألة الثالثة: تعريف تجميد النطف:

المراد من هذا التجميد للنطف: الاحتفاظ بمني الرجل في مجمدات خاصة تحفظ حياة هذا السائل عشرات السنين للإفادة منه حين طلبه حسب الرغبة[3].

المبحث الأول: نشأة تجميد النطف، وأسبابه، وأضراره، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تاريخ تجميد النطف[4]:

مع تطور العلم الدنيوي والطبي بدأت فكرة تجميد المني وحفظه سنة1950م، واستمرت الدراسات الطبية بالتجارب على الحيوانات حتى سنة1980م حيث تم إنشاء أول بنك للمني البشري في أمريكا، وكان هدفه التجارة بمني أذكياء وعباقرة في العالم. ثم انتشرت الفكرة بعد صلاحيتها تجارياً، وتنوعت هذه البنوك فمنها الخاص، ومنها العام، ووصل ببعضها إلى أن تقدم عروضاً في أسعار وأنواع المني لجذب الزبائن نحوها.

المطلب الثاني: أسباب تجميد النطف:

بعد التوسع والتطوّر في هذه الفكرة، ثمة أسباب رئيسة للاستمرار فيها، وتتلخص في ثلاثة أسباب هي[5]:

1. المحافظة على النسل وبقاء الذرية، بالنسبة لمن يتوقع منه انقطاع نسله بسبب علاج أو مرض أو سفر طويل ونحو ذلك.
2. علاج عقم الزوج إما بجمع منيه وتقويته، أو بأخذ مني غيره وتلقيح زوجته.
3. التجارة ببيع المني لصفات مرغوبة فيه.

المطلب الثالث: أضرار تجميد النطف:

نشأ هذا الفرع العلمي مع ظهور هذه الطريقة الطبية التي تعنى بتجميد النطف، كما أن له أضرارًا اجتماعية كثيرة لعل من أهمها ما يلي[6]:

1. فوضى الأنساب وضياعها، فإن واقع الدول التي بدأت فيها هذه الطريقة سببت وجود أعداد هائلة من الأولاد الذين لا يعرفون آباءهم؛ لكون البائع أو المانح للمني مجهولاً، أو لكون المني خليطاً من مني عدة رجال.

2. المتاجرة بالمني البشري بحثاً عن صفات معينة من ذكاء أو قوة ونحو ذلك، مما جعل نكاح الاستبضاع[7] الجاهلي يعود بثوب آخر.
3. استغلال النطف المجمدة بعد وفاة صاحبها للحصول على ميراث منه.
4. اختلاط الأنساب من خلال التلقيح بمني المحارم.

المبحث الثاني: حكم تجميد النطف، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: المسائل التي تكلم عنها الفقهاء الأقدمون، والتي يمكن قياس تجميد النطف عليها:

إن القارئ في كتب الفقه يجد كلاماً للفقهاء رحمهم الله عن مسألة يمكن الإفادة من آرائهم فيها لتخريج حكم نازلة تجميد النطف، وهذه المسألة هي: استدخال المرأة للمني، والاستدخال (مصطلح فقهي قديم يعني: حقن ماء الرجل في قُبل المرأة[8])؛ ولهذا يمكننا أن نخرج حكم استخدام النطف المجمدة في هذا الزمن على هذه المسألة، ونفيد من فقه العلماء المتقدمين والفقهاء السابقين رحمهم الله عز وجل، حيث إن فقههم آصل، وعلمهم أوثق، وهذا جهد المقل.

والمذاهب الأربعة من الحنفية[9]، والمالكية[10]، والشافعية[11]، والحنابلة[12] يرون أن حكم استدخال المني يأخذ حكم الوطء على اختلافهم في بعض آثاره، وبعض مسائله وثماره مما يتعلق بالعدة، والمهر، والنسب.

وتقرير المسألة عندهم رحمهم الله وهو مقصود بحثنا وخلاصة كلامهم: أن استدخال مني الزوج؛ كوطئه، واستدخال مني غير الزوج؛ كالزنا، وما كان مشابهًا لهما قصدًا، أو خطأً يأخذ حكم وطء الشُّبهة.

وبناءً على ذلك يمكن أن تخرَّج مسألة استعمال النطف المجمدة في حالاتها وأنواعها على هذه المسألة، فتصلح حينئذٍ أن تكون أصلاً وقاعدة تُخَرَّج عليها مسألة تجميد النطف المقصودة بهذا البحث، والله الموفق، على ما سيأتي تفصيله في الآثار لهذا الاستعمال.

المطلب الثاني: آراء المعاصرين حول حكم تجميد النطف:

للفقهاء المعاصرين رأيان حول استخدام التجميد للنطف، كما يلي: الرأي الأول: أن تجميد النطف والإفادة منها جائز بشروط، وقال بهذا القول بعض الفقهاء المعاصرين[13]، والعاملون في المجال الطبي[14].

وأما الشروط والضوابط التي ذكروها فيه فهي كما يلي:

1. أن يفيد الزوج من هذا التجميد للمني، ولا يعطى إلا لزوجته أثناء قيام الزوجية المشروعة فقط[15]، ويتثبت من إتلافه عند عدم الحاجة إليه حتى لا يتسرب شيء منه لغير الزوجة[16].
2. أن تشرف على جهات حفظ النطف بالتجميد جهات موثوقة غير ربحية[17].
3. أن تصدر أنظمة وعقوبات رادعة للمتلاعبين في هذه النطف[18].
4. أن تكون خاصة لمن احتاجها من المرضى دون غيرهم[19].

5. أن تكوّن لها لجان شرعية طبية ضمن مؤسسة مستقلة تشرف على عمل المستشفيات المتعاملة مع هذه النطف، وأن تتحقق من نسبة المني لصاحبه قبل الإفادة منه[20].

وإن مثل هذه القيود والضوابط تحفظ بإذن الله الأنساب من عدم الاختلاط، وتزول معها أضرار تجميد النطف المذكورة سابقاً، فيمكن القول بجواز تجميد النطف، واستعمالها.

أما الرأي الثاني: فإن تجميد النطف مُحرّم لا يجوز، وقال بهذا القول جمهور الفقهاء المعاصرين[21].

وأدلتهم الأقوال الآتية: أدلة القول الأول: واستدل القائلون بالجواز المشروط بأمور أهمها:

1. إن فيها حفظاً لنسل من به مرض يؤدي إلى عقمه، أو به ضعف لا يمكن معه تلقيح زوجته[22].
2. إن هذه الطريقة أساسية لعملية التلقيح الصناعي بطريقة الأنابيب، ولا مانع من تأخير التلقيح، ولا دليل على اشتراط الفورية فيه، فيكون التجميد للنطف جائزاً حينئذٍ[23].

واعترض على هذا الدليل: بأن عملية التلقيح الصناعي إنما أجازها من أجازها من أهل العلم خلافاً للأصل؛ إذ فيها محاذير ومخاطر، لكن أجازها العلماء للضرورة أو الحاجة، والضرورة تقدر بقدرها، فلا يجوز تأخير التلقيح والدخول في محاذير أخرى تتعلق بالتجميد للمني وجعله في بنوك[24]. ويمكن أن يجاب عن هذا الاعتراض: بأن الالتزام بالضوابط المذكورة في القول كفيل بإذن الله بمنع الأضرار والمحاذير المذكورة فيكون القول بالجواز هو المتوجه.

وأما أدلة القول الثاني: فاستدل الفقهاء على تحريم تجميد المني وحفظه بما يلي:

1. إن حفظ المني بالتجميد يؤدي إلى اختلاط الأنساب، وهذا مخالف لمقاصد الشريعة وضرورياتها في حفظ النسب[25].
2. إعمال قواعد الشريعة الإسلامية في سد الذرائع، وتقديم درء المفاسد على جلب المصالح، فإن في هذا التجميد فتحاً لباب اختلاط النطف من خلال خطأ الأطباء بقصد أو بغير قصد، وهذا الخطأ هو ما أكده الأطباء أنفسهم[26]، ومنعاً للمرأة من الإفادة من هذا المني بعد وفاة زوجها لأي سبب، أو إخفاء زناها بزعمها الإفادة من المني المجمد لزوجها المتوفى[27].

والراجح هو القول الأول، وهو الجواز المشروط بوجود ضوابط تعالج فيها أضرار التجميد للمني الموجودة عند الدول الكافرة، التي تخالف قواعد الإسلام ومقاصده، فإذا وجدت هذه الضوابط فإن في تجميد النطف مصلحة ظاهرة، وأما قول المحرمين للتجميد فقائم على وجود المفسدة، والضرر، فمتى زالت المفسدة وذهب الضرر فالقول بالجواز هو المترجح، والله أعلم.

المبحث الثالث: آثار تجميد النطف، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أثر ثبوت نسبة المولود لصاحب النطف المجمدة، وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: ثبوت النسب من تلقيح الزوجة بالنطف المجمدة لزوجها، والزواج قائم، فإذا تمت عملية تلقيح الزوجة بالمني المجمد لزوجها والنكاح قائم، فإن هذه المسألة ترجع إلى مسألة الاستدخال، وقد تكلم

الفقهاء رحمهم الله عن حكم ثبوت النسب بها، على قولين: القول الأول: أن النسب يثبت باستدخال مني الزوج، وهذا هو قول الحنفية[28]، والمالكية[29]، والشافعية[30]، والحنابلة[31]. وعلى هذا القول يثبت النسب من تلقيح المرأة بالمني المجمد لزوجها والنكاح قائم. وأما القول الثاني: فإن النسب لا يثبت بالاستدخال، وهذا قول بعض الحنابلة[32]. وعليه فلا يثبت نسب المولود من نطفة مجمدة ولو كانت للزوجة من مني زوجها. والأدلة عليه: استدلال أصحاب القول الأول بما يلي:

1. قياس الولد الحاصل بالاستدخال على الولد الحاصل بالوطء في ثبوت النسب[33].
2. إن العبرة في ثبوت النسب بوصول ماء الزوج إلى زوجته، وولادة المولود على فراشه بعقد زوجية صحيح، وهذا حاصل بإدخال منيه إلى رحمها[34]، ولو عن طريق تجميده سابقاً.

واستدل من قال بالقول الثاني بما يلي:

1. إن الولد مخلوق من مني الرجل والمرأة جميعاً؛ ولذلك يأخذ الشبه منهما، وإذا استدخلت المني بغير جماع، لم تحدث لها لذة تمني بها، فلا يختلط نسبهما[35]، وعليه فلا نسب صحيح إلا بجماع.

واعترض على هذا الدليل من وجهين:

أ. إن الواقع يثبت أن لذة المرأة لا علاقة بينها وبين حصول الحمل[36].

ب. إن الطب الحديث يثبت أن تخلُّق الجنين بقدرة الله له علاقة ببويضة المرأة، لا بمائها أو لذتها[37].

2. قياس مني الزوج على مني غيره إذا أدخلته المرأة في عدم ثبوت النسب[38].

ويمكن أن يعترض على هذا الدليل: بأنه قياس مع الفارق، فإن مني الزوج وافق بالاستدخال محلاً صحيحاً فثبت النسب به؛ كما لو وطأها، وهذا يفارق مني غير الزوج، فإنه وافق محلاً محرماً، فلم يثبت به النسب، كما لو زنى بها، والله أعلم.

والراجح هو القول الأول، قول الجمهور وهو ثبوت نسب المولود من استدخال مني الزوج في رحم زوجته؛ لقوة أدلته، ولما ورد على أدلة القول الثاني من اعتراض وجيه. وعليه فإن تلقيح الزوجة بالمني المجمد لزوجها ونكاحهما مستمر، ويثبت به النسب من الزوج. وهذا القول موافق لاختيار المنظم السعودي فيما يتعلق بثبوت النسب حيث نص نظام الأحوال الشخصية على أنه: " يثبت نسب الولد إلى أبيه إذا ولد حال قيام عقد الزواج الصحيح، أو بعد انتهائه قبل انقضاء مدة أكثر الحمل ..."[39]، وهذا يشمل التلقيح بمني مجمد، والله أعلم.

المسألة الثانية: ثبوت النسب من تلقيح المرأة بالنطف المجمدة لرجل أجنبي عنها، ويشمل البحث نطف الزوج المتوفى[40]، والمطلق[41]؛ فإنهما أجنبيان عن المرأة؛ لانتهاء العلاقة الزوجية.

للعلماء في مسألة استدخال المرأة منياً غير مني زوجها قولان في ثبوت النسب للزوج، القول الأول: أن النسب لا يثبت من تلقيح المرأة بمني رجل أجنبي عنها، وهذا قول الحنفية[42]، الشافعية[43]، والحنابلة[44].

والقول الثاني: أن النسب يثبت من استدخال المرأة مني غير زوجها، وهذا قول المالكية[45]. والأدلة عليه: استدلال أصحاب القول الأول بما يلي:

1. إنه حمل سفاح محرم لذاته في الشرع تحريم غاية لا وسيلة، والولد ولد زنا، وهذا لم يخالف فيه أحد ممن بحث هذه النازلة[46].
2. إن من شرط النسب في مسألة الاستدخال قيام الزوجية، وهذا غير متحقق هنا فلا يثبت النسب[47].

وأما أدلة القول الثاني فلم أجد فيما بين يدي من مراجع دليلاً لأصحاب القول الثاني، والله أعلم، ولكن يمكن الاستدلال لهم: بأن إثبات النسب مقصد شرعي والاحتياط في إثباته مطلوب، وهذه المرأة لها زوج فيلحق حملها به، فإن الولد للفراش، والله أعلم.

ويمكن أن يعترض على هذا الدليل: بقياس حمل المرأة باستدخال مني غير زوجها على زناها في عدم لحوق الولد بالزوج، فلا يلحق الرجل نسب المولود من نطفة مجمدة له بدون وجود عقد زوجية قائم بينه وبين المرأة الملقحة، والله أعلم.

والراجح هو القول الأول؛ لقوة أدلته، ولما ورد على دليل القول الثاني من اعتراض، فلا يثبت النسب بتلقيح المرأة بنطف مجمدة لرجل أجنبي عنها، والله أعلم، وهو الموافق لنظام الأحوال الشخصية السعودي[48].

المسألة الثالثة: ثبوت النسب بتلقيح المرأة بمني غير زوجها خطأً:

إذا حصل خطأ وتم تلقيح المرأة بنطف مجمدة من غير زوجها فيمكن تخريجها على مسألة استدخال المني بالشبهة والخطأ، والوطء بالشبهة لا يثبت به نسب لزوج المرأة، بل ينسب الولد للواطئ بالخطأ، وقد نقل اتفاق المسلمين على ذلك ابن تيمية، واشترط أن يعتقد الرجل حل هذا النكاح[49].

وعليه فإن تلقيح المرأة بنطف مجمدة لرجل أجنبي عنها عن طريق الخطأ يرجع في ثبوت النسب إلى اعتقاد صاحب النطف، فإن اعتقد إباحة الوطء والتلقيح ثبت النسب، وإن اعتقد تحريم ذلك لم يثبت النسب منه[50]، والله أعلم.

المطلب الثاني: أثر التلقيح بالنطف المجمدة بعد وفاة صاحبها في حصول الإرث:

لا شك أن ثبوت النسب يتبعه مسألة الإرث فهي متفرعة عنها، والقول فيهما واحد، فهل يرث الولد الناشئ من تلقيح أمه بنطف مجمدة بعد وفاة صاحب المني؟ وقد سبق تقرير أن وجود الزوجية شرط لثبوت نسب المولود من النطفة المجمدة، وهو القول الصواب في الفقه، والموافق لاختيار المنظم السعودي، وهنا نبحث مسألة الإرث من رجل استخدمت نطافه المجمدة بعد وفاته.

ومن المعلوم أن الفقهاء رحمهم الله قد اشترطوا للإرث شروطاً، وفصّلوا في ميراث الحمل، فمن الشروط التي ذكروها مما له علاقة بموضوع بحثنا هو تحقق حياة الوارث عند موت المورث، وقد اشترط

هذا الشرط الحنفية[51]، والمالكية[52]، والشافعية[53]، والحنابلة[54]، بل نقل الإجماع على ذلك ابن المنذر[55]، والقرطبي[56]، وهو الموافق لاختيار المنظم السعودي[57]. وعليه فإن المولود من نطفة مجمدة لرجل متوفى لا يستحق الإرث من المتوفى؛ لعدم تحقق حياة هذا المولود عند موت المورث، وعدم استقراره نطفة في رحم المتوفى عنها، وتخلُف الشرط يمنع حصول المشروط، وكما سبق لم يثبت النسب فلا توارث بينهما، والله أعلم.

خاتمة:

بعد هذا العرض لآراء الفقهاء واختلافهم في هذه المسألة المعاصرة توصلت إلى أهم النتائج والثمرات المستخلصة منه، ألخصها في النقاط الآتية:

- إن نازلة تجميد النطف يمكن تخريج حكمها على مسألة استدخال المرأة للمني، التي تكلم عنها فقهاء السلف رحمهم الله.
- إن الراجح في مسألة تجميد النطف، هو القول بالجواز المشروط بضوابط تتلافى معها أضرار هذا التجميد، التي علل بها من قال بالتحريم.
- إن الراجح في مسألة ثبوت النسب للمولود من النطف المجمدة، هو القول بثبوته لزوج المرأة الملقحة بمني زوجها المجمد وزواجهما قائم.
- الراجح في مسألة تلقيح المرأة بمني أجنبي عنها، عدم ثبوت النسب، وهو اختيار المنظم السعودي.
- إن من لُقِّحت بمني أجنبي بالخطأ، تبنى هذه الحالة على مسألة الوطء بالشُّبهة، وعليه فلا يثبت النسب لزوج المرأة الملقَّحة بمني أجنبي عنها بالخطأ.
- لا يثبت الإرث ولا النسب في الفقه ولا النظام السعودي لمن ولد من مني لرجل متوفي؛ لعدم توفر شروط الإرث، ولانتهاء الزوجية.
- **توصيات البحث:** يوصي الباحث بالعناية بدراسة النوازل الفقهية الطبية المعاصرة، ومنها دراسة أحكام تجميد بويضات النساء وتأصيلها فقهياً وبيان آثارها، وأحكامها حيث إن الدراسات الموجودة تحتاج إلى تأصيل أعمق وأدق، والله أعلم.

الإحالات والهوامش:

(1) ينظر: ابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، 477/1، والرازي، مختار الصحاح، ص 60، وابن منظور لسان العرب، 3/ 129.

(2) ينظر: ابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، 276/5، و5/ 440، والرازي، مختار الصحاح، ص 313، وابن منظور، لسان العرب، 9/ 335.

(3) ينظر: البرزنجي، منذر، عمليات أطفال الأنابيب، ص 75.

(4) ينظر: الهاجري، سارة، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 497، وما بعدها، ومرحبا، إسماعيل، البنوك الطبية البشرية، ص 365.

(5) ينظر: الشويرخ، سعد، أحكام التلقيح غير الطبيعي، 2/ 483، ومرحبا، إسماعيل، البنوك الطبية البشرية، ص 369، وما بعدها، وقد فصل في أسباب ودواعي إنشاء البنوك التي تعنى بتجميد المني.

(6) ينظر: غانم، عمر، أحكام الجنين في الفقه الإسلامي، ص 232، ومرحبا، إسماعيل، البنوك الطبية البشرية، ص 381 وما بعدها.

(7) أخرج البخاري في صحيحه في كتاب النكاح، باب من قال: لا نكاح إلا بولي، برقم (5127)، حديث عائشة رضي الله عنها في أنكحة الجاهلية ومنها قالت: (كان الرجل يقول لامرأته إذا طهرت من طمثها: أرسلي إلى فلان فاستبضعي منه، ويعتزلها زوجها ولا يمسها أبداً، حتى يتبين حملها من ذلك الرجل الذي تستبضع منه، فإذا تبين حملها أصابها زوجها إذا أحب، وإنما يفعل ذلك رغبة في نجابة الولد، فكان هذا النكاح نكاح الاستبضاع).

(8) أبو زيد، بكر، فقه النوازل، 254/1.

(9) ينظر: ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 292/4، والحلبي، إبراهيم، مجمع الأنهر، 534/1، وابن عمر، محمد، الدر المختار، 528/3.

(10) ينظر: النفراوي، أحمد، الفواكه الدواني، 117/1، والدسوقي، حاشية الدسوقي، 130/1.

(11) ينظر: النووي، يحيى، روضة الطالبين، 8/ 365، والأنصاري، زكريا، أسنى المطالب، 389/3.

(12) ينظر: ابن مفلح، محمد، الفروع، 331/8، وابن مفلح، محمد، المبدع، 64/7، والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 412/5.

(13) ينظر: مرحبا، إسماعيل، البنوك الطبية البشرية، ص 384، والهاجري، سارة، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 504، وما بعدها.

(14) ينظر: المرجعين السابقين.

(15) ينظر: مرحبا، إسماعيل، البنوك الطبية البشرية، ص 385.

(16) ينظر: الهاجري، سارة، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 511، وما بعدها، ومرحبا، إسماعيل، البنوك الطبية البشرية ص 385.

(17) ينظر: الهاجري، سارة، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 511، وما بعدها.

(18) ينظر: الهاجري، سارة، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 511، وما بعدها.

(19) ينظر: الهاجري، سارة، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 511، وما بعدها.

(20) ينظر: الهاجري، سارة، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 511، وما بعدها، ومرحبا، إسماعيل، البنوك الطبية البشرية ص 385، والمسائل الطبية المستجدة، ص 206.

(21) ينظر: مرحبا، إسماعيل، البنوك الطبية البشرية، ص 383، والهاجري، سارة، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 501.

(22) ينظر: الهاجري، سارة، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 504، وما بعدها.

(23) ينظر: الهاجري، سارة، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 504، وما بعدها، ومرحبا، إسماعيل، البنوك الطبية البشرية، ص 386.

(24) ينظر: مرحبا، إسماعيل، البنوك الطبية البشرية، ص 386.

(25) ينظر: الشويرخ، سعد، أحكام التلقيح غير الطبيعي، 2/ 486، وما بعدها، والمسائل الطبية المستجدة، ص 207.

(26) ينظر: الشويرخ، سعد، أحكام التلقيح غير الطبيعي، 2/ 486، وما بعدها.

(27) ينظر: الهاجري، سعد، الأحكام المتصلة بالعقم، ص 502.

(28) ينظر: ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 292/4، والحلبي، إبراهيم، مجمع الأنهر، 534/1، وابن عمر، محمد، الدر المختار، 528/3.

(29) ينظر: الفراوي، أحمد، الفواكه الدواني، 117/1، والدسوقي، الشرح الكبير، 130/1.

(30) ينظر: الشافعي، محمد، الأم، 136/4، والنووي، يحيى، روضة الطالبين، 365/8.

(31) ينظر: ابن مفلح، محمد، الفروع، 331/8، وابن مفلح، إبراهيم، المبدع، 64/7، والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 412/5.

(32) ينظر: ابن قدامة، عبد الله، المغني، 80/8.

(33) ينظر: الهاجري، سارة، أحكام التلقيح عير الطبيعي، 1/ 64.

(34) ينظر: مجموعة باحثين، فقه القضايا الطبية المعاصرة، ص 570.

(35) ينظر: ابن قدامة، عبد الله، المغني، 80/8.

(36) ينظر: الشويرخ، سعد، أحكام التلقيح غير الطبيعي، 1/ 66، وما بعدها.

(37) ينظر: الشويرخ، سعد، أحكام التقيح غير الطبيعي، 1/ 67، ومجموعة باحثين، فقه القضايا الفقهية المعاصرة، ص 573.

(38) ينظر: ابن قدامة، عبد الله، المغني، 80/8.

(39) نظام الأحوال الشخصية، الفصل الثاني، المادة الثامنة والستون.

(40) ينظر: أبو زيد، بكر، فقه النوازل، 269/1، ومجموعة باحثين، فقه القضايا الفقهية المعاصرة، ص575.

(41) ينظر: أبو زيد، بكر، فقه النوازل، 269/1، والمقصود بعد انتهاء العدة قطعاً بالنسبة للمطلقة الرجعية؛ لأنها تعتبر زوجة مدة العدة.

(42) ينظر: ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 172/4، وهي مبنية عندهم على عدم ثبوت النسب من الوطء بالشبهة، وابن عمر، محمد، الدر المختار، 517/3.

(43) ينظر: الأنصاري، زكريا، أسنى المطالب، 150/3، والشربيني، محمد، مغني المحتاج، 293/4.

(44) ينظر: ابن مفلح، إبراهيم، المبدع، 64/7، والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 412/5.

(45) ينظر: الفراوي، أحمد، الفواكه الدواني، 117/1، والدسوقي، حاشية الدسوقي، 130/1، وعليش، محمد، منح الجليل، 122/1، واشترطوا: إمكان الحمل في المدة، وأن يكون للمرأة زوج يمكن أن يلحق الولد به، قالوا: (ولو عُلم أنه من غيره) يعني لو ثبت أن المني المدخل من غير الزوج.

(46) ينظر: أبو زيد، بكر، فقه النوازل، 269/1.

(47) ينظر: الأنصاري، زكريا، أسنى المطالب، 150/3، والشربيني، محمد، مغني المحتاج، 293/4، وابن مفلح، إبراهيم، المبدع، 64/7، والبهوتي، منصور، كشاف القناع، 412/5، وأبو زيد، بكر، فقه النوازل، 269/1.

(48) ينظر: نظام الأحوال الشخصية، الفصل الثاني، المواد السابعة والستون، والثامنة والستون.

(49) ينظر: مجموع الفتاوى، 13/34.

(50) ينظر: الهاجري، سارة، أحكام التلقيح غير الطبيعي، 76/1، وما بعدها.

(51) ينظر: المبسوط، 34/18، وابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق، 577/8.

(52) ينظر: القرافي، أحمد، الذخيرة، 16/13، والنفزي، عبد الرحمن، النوادر والزيادات، 272/13، وقد نص على عدم قسمة الميراث حتى تضع الحامل، وهو واضح اشتراط كون الحمل مستقراً عند موت المورث.

(53) ينظر: الجويني، عبد الملك، نهاية المطلب، 327/9، وقال: (وليس بين العلماء في هذا الأصل خلاف)، والبيان، 79/9، ويفهم من كلام صاحب البيان استقرار النطفة في الرحم؛ لأنه قال: (سواء كان فيه روح حال موت مورثه، أو كان يومئذ نطفة) فهو يقصد نطفة في الرحم قبل نفخ الروح.

(54) ينظر: ابن قدامة، عبد الله، الكافي، 311/2، والمرداوي، علي، الإنصاف، 329/7، وقال: (الحمل يرث في الجملة بلا نزاع)، وكشاف القناع، 405/4، ومطالب أولي النهى، 631/4.

(55) النيسابوري، محمد، الإجماع، 74.

(56) القرطبي، محمد، تفسير القرطبي، 65/5، قال: (وأجمع أهل العلم على أن الرجل إذا مات وزوجته حامل فإن الولد الذي في بطنها يرث، ويورث إذا خرج حياً واستهل).

(57) ينظر: نظام الأحوال الشخصية السعودي، المادة التاسعة والتسعون بعد المائة، فقد نصت ضمن شروط الإرث على: "حياة الوارث بعد موت مورثه حقيقة أو تقديراً".

المصادر والمراجع:

- الأنصاري، زكريا. أسنى المطالب في شرح روض الطالب، دار الكتاب الإسلامي.
- البخاري، محمد. 1422هـ. صحيح البخاري، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1.
- البرزنجي، منذر. 1422هـ. عمليات أطفال الأنابيب والاستنساخ البشري، د. منذر البرزنجي، وشاكر العادلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1.
- البهوتي، منصور. كشاف القناع عن متن الإقناع، دار الكتب العلمية.
- ابن تيمية، أحمد. 1416هـ. مجموع الفتاوى، شيخ الإسلام، تح: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية.
- الجويني، عبدالملك. 1428هـ. نهاية المطلب في دراية المذهب، دار المنهاج، ط1.
- الحلبي، إبراهيم. 1419هـ. مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1.
- الدسوقي، محمد. حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، دار الفكر.
- الرازي، محمد. مختار الصحاح، المكتبة العصرية، بيروت، ط5.
- أبو زيد، بكر. 1416هـ. فقه النوازل، مؤسسة الرسالة، ط1.
- السرخسي، محمد. 1414هـ. المبسوط، محمد بن أحمد السرخسي، دار المعرفة، بيروت.
- الشافعي، محمد. 1410هـ. الأم، دار المعرفة، بيروت.
- الشربيني، محمد. 1415هـ. مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية، ط1.
- الشويرخ، سعد. 1430هـ. أحكام التلقيح غير الطبيعي، كنوز أشبيليا، الرياض، ط1.
- ابن عبده، مصطفى. 1415هـ. مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، المكتب الإسلامي، ط2.
- عليش، محمد. 1409هـ. منح الجليل شرح مختصر خليل، محمد بن أحمد عليش، دار الفكر، بيروت.

- ابن عمر، محمد. 1412هـ. رد المحتار على الدر المختار، دار الفكر، بيروت، ط2.
- غانم، عمر. 1421هـ. أحكام الجنين في الفقه الإسلامي، دار الأندلس الخضراء، جدة، ط1.
- ابن فارس، زكريا. 1399هـ. معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر.
- ابن قدامة، عبد الله. 1388هـ. المغني، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن قدامة، عبد الله. 1414هـ. الكافي في فقه الإمام أحمد، دار الكتب العلمية، ط1.
- القرافي، أحمد. 1994. الذخيرة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1.
- القرطبي، محمد. 1384هـ. الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2.
- مجموعة باحثين. 1427هـ. فقه القضايا الطبية المعاصرة، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط2.
- مرحبا، إسماعيل. 1429هـ. البنوك الطبية البشرية، دار ابن الجوزي، الرياض، ط1.
- المرداوي، علي. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، دار إحياء التراث العربي، ط2.
- النتشة، محمد. المسائل الطبية المستجدة في ضوء الشريعة الإسلامية، دار الحكمة، بريطانيا.
- نظام الأحوال الشخصية السعودي، المنشور بتاريخ 1443/8/15هـ
- النفراوي، أحمد. 1415هـ. الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، دار الفكر.
- النفزي، عبدالرحمن. النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1.
- النيسابوري، محمد بن إبراهيم. 1425هـ. الإجماع، تح: فؤاد عبد المنعم أحمد، دار المسلم، ط1.
- ابن مفلح، إبراهيم. 1418هـ. المبدع في شرح المقنع، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
- ابن مفلح، محمد. 1424هـ. الفروع ومعه تصحيح الفروع، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط1.
- ابن منظور، محمد. 1414هـ. لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3.
- ابن نجيم، زين الدين، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار الكتاب الإسلامي، ط2.
- النووي، يحيى، 1412هـ. روضة الطالبين وعمدة المفتين، تح: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت، ط3.
- الهاجري، سارة. 1428هـ. الأحكام المتصلة بالعقم الإنجاب ومنع الحمل في الفقه الإسلامي، دار البشائر، بيروت، ط1.
- الهاجري، سارة. 1428هـ. الإنجاب ومنع الحمل في الفقه الإسلامي، دار البشائر، بيروت، ط1.

❋❋❋

الصفحات: 162- 197

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
المجلة العلمية لكلية التربية
The Scientific Journal of the Faculty of Education

مدرسة التفسير بالأندلس
مناهجها ـ وأبرز مفسريها

The Andalusian School of Tafseer: Its Curricula and Most Prominent Interpreters

محمد بن علي بن منصور فرحان Mohammed Ali Mansour Farhan

أستاذ التفسير المساعد - كلية الدعوة وأصول الدين - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

Assistant Professor of Interpretation, Department of Qur'an and Sunnah, College of Da'wah and Fundamentals of Religion, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

mafarhan@uqu.edu.sa

تاريخ الاستلام: 08/ 2025/05 تاريخ القبول: 18/ 2025/05 تاريخ النشر: 2025/06/30

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الوصول لبيان مفهوم التفسير في اللغة والاصطلاح، وبيان نشأة وتاريخ التفسير في الأندلس، وبيان مفهوم مدرسة التفسير في الأندلس، وبيان خصائص مدرسة الأندلس في التفسير، ومعرفة جهود أبرز المفسرين في الأندلس، والتعرف على المناهج التفسيرية في الأندلس. وقد استخدمت الدراسة المنهجين الاستقرائي والتحليلي، وقُسِّمت إلى مقدمة وثلاثة مباحث: المبحث الأول: مفهوم التطور التاريخي لتفسير القرآن الكريم. والمبحث الثاني: مفهوم مدرسة التفسير في الأندلس وخصائصها. والمبحث الثالث: مناهج المفسرين في الأندلس. ثم خاتمة تضمنت نتائج الدراسة وتوصياتها، وكان من أبرز نتائجها: أن التفسير في الأندلس مر بتطورات تاريخية، وذكر خصائص مدرسة التفسير الأندلسية وأن أصحابها اهتموا باللغة العربية والقراءات، كما اعتمدوا على التفاسير السابقة، وكان فيها تنوع فكري ومذهبي، وعرفنا أن أبرز المفسرين في الأندلس: ابن عطية وابن العربي والقرطبي وابن جزي وأبو حيان، وعرفنا جهودهم في التفسير. ثم بعد ذلك توصلت الدراسة لبيان بعض التوصيات، وهي: كتابة بحوث في المدارس التفسيرية في سائر الأقطار والأمصار واستقراء مناهجها. وبهذا فقد تم البحث بفضل الله تعالى ومنته.

الكلمات الدلالية: مدرسة التفسير، القراءات القرآنية، اللغة العربية، كتب التفسير، بلاد الأندلس.

Abstract

This study aims to reach a statement of the concept of Tafseer in language and terminology, and to explain the origin and history of Tafseer in Andalusia, and to explain the concept of the school of Tafseer in Andalusia, and to explain the characteristics of the Andalusian school in Tafseer, and to know the efforts of the most prominent interpreters in Andalusia, and to identify the interpretive methods in Andalusia. The study reached the completion of these objectives, and some results resulted from this, namely: that Tafseer in Andalusia went through historical developments, and mentioned the characteristics of the Andalusian school of Tafseer and that its owners were interested in the Arabic language and readings, and they relied on previous Tafseers, and there was intellectual and sectarian diversity in it, and we knew that the most prominent interpreters in Andalusia were: Ibn Atiyah, Ibn Al-Arabi, Al-Qurtubi, Ibn Juzayy, and Abu Hayyan, and we knew their efforts in Tafseer. Then after that, the study reached a statement of some recommendations, which are: writing research on the interpretive schools in all countries and cities and extrapolating their methods. Thus, the research was completed, thanks be to God Almighty and His grace.

Keywords: School of Tafsir (Quranic Exegesis), Quranic Readings, Arabic Language, Books of Tafsir (Exegesis), Al-Andalus (Muslim Spain)

فرحان م. ب. ع. ب. م. (2025). مدرسة التفسير بالأندلس مناهجها - وأبرز مفسريها. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة دمار*، *14* (1) 162- 197.

مقدمة

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، والصلاة والسلام على الهادي إلى الصراط المستقيم محمد -صلى الله عليه وسلم- وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد...

يعد علم التفسير من أشرف العلوم فضلًا؛ وذلك لأنه علم يبحث في مراد الله تعالى بوسع الطاقة البشرية، كما أنه من العلوم المرنة التي تراعي تغير الزمان والمكان، وتهدف إلى مراعاة المصالح البشرية، وقد بدأ التفسير من عصر الصحابة -رضوان الله عليهم- فكانوا يسألون النبي -صلى الله عليه وسلم- عما التبس عليهم في القرآن الكريم، وكان النبي -صلى الله عليه وسلم- يوضح لهم، فعندما نزل قوله تعالى: **{الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمانَهُمْ بِظُلْمٍ}** [الأنعام: 82] شق ذلك على أصحاب رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وقالوا: أينا لا يظلم نفسه؟ فقال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "ليس هو كما تظنون إنما هو كما قال لقمان لابنه: **{...يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ}** [لقمان: 13] [(1)].

وبعد ذلك كان الصحابة يفسرون للتابعين، ومن مفسري الصحابة علي، ثم ابن عباس، وعبد الله بن عمرو، -رضي الله عنهم- وغيرهم كثير، واشتهر من التابعين الضحاك ابن مزاحم، وسعيد بن جبير، ومجاهد، وقتادة، وأبي العالية الرياحي، والحسن البصري، وغيرهم كثير، [(2)] فتكوين المدارس التفسيرية بدأ في عصر التابعين عندما كانوا ينهلون من الصحابة -رضوان الله عليهم- ويأخذون عنهم الحديث والتفسير وباقي علوم الدين.

وكان مدار التفسير على أربعة من صحابة النبي -صلى الله عليه وسلم- يعد كل واحد منهم مدرسة في هذا العلم، وهم: (ابن عباس في مكة، وأبي بن كعب في المدينة، وعلي وابن مسعود في العراق)، وقامت أهم المدارس التفسيرية على عاتق هؤلاء الأربعة -رضي الله عنهم- فالمدرسة المكية شيخها عبد الله بن عباس -رضي الله عنه-، والمدرسة المدنية شيخها أبي بن كعب -رضي الله عنه-، والمدرسة العراقية شيخها عبد الله بن مسعود وعلي بن أبي طالب وكثير من الصحابة -رضي الله عنهم أجمعين-. [(3)]

وبعد الفتوحات الإسلامية وانتشار الإسلام امتد النور إلى الأندلس، واستجاب أهلها للدعوة الجديدة، ودخلوا رحاب الإسلام، وظهر فيهم بعد ذلك علماء نبغوا في شتى العلوم العربية والإسلامية، وقد اهتم علماء الأندلس بالقرآن الكريم، فعكفوا على دراسته طوال فترة حكم الإسلام في الأندلس، وتخرج الكثير من المفسرين والفقهاء أمثال: بقي بن مخلد، ومكي بن أبي طالب، وابن العربي، وابن عطية، والقرطبي، وغيرهم كثير ممن تركوا تراثًا كبيرًا يستحق الدراسة[(4)]، وقد أثر مفسرو الأندلس بنتاجهم العلمي في الثقافة العربية والإسلامية، وكانت لهم مناهج، وخصائص تميزوا بها عن غيرهم؛ ولذلك كانت هذه الدراسة: **"مدرسة التفسير بالأندلس: مناهجها - و أبرز مفسريها"**.

إشكالية البحث:

تكمن إشكالية البحث في أن مدرسة التفسير الأندلسية –رغم شهرتها ودورها البارز في هذا العلم- ما زالت تعاني من عدم وضوح منهجها في التفسير بشكل كبير يليق بمكانتها العلمية، كما تعاني من قصور في إبراز دور مفسريها في علم التفسير، وأشهر مصنفاتهم في هذا العلم، وطول باعهم فيه؛ وكل هذا ناتج عن عدم وجود دراسات سابقة تناولت هذا الموضوع الذي أتناوله في بحثي هذا.

أهداف الدراسة:

1. بيان خصائص مدرسة الأندلس في التفسير.
2. معرفة جهود أبرز المفسرين في الأندلس.
3. معرفة المناهج التفسيرية في الأندلس.

أسئلة الدراسة:

1. ما خصائص مدرسة الأندلس في التفسير؟
2. ما جهود أبرز المفسرين في الأندلس؟
3. ما المناهج التفسيرية في الأندلس؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية أي دراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وبناءً على هذا فإن أهمية الدراسة الحالية تنبع من الآتي:

- كونها تتناول موضوعًا علميًّا مهمًّا يتمثل في التعرف على مدرسة التفسير الأندلسية من حيث منهجها، وخصائصها، وجهود مفسريها.
- أن هذه المدرسة قد ضربت بسهم بوافر في تفسير القرآن الكريم، وأثرت المكتبة العربية والإسلامية بنتاجات غزيرة وعميقة في هذا المجال.
- أثر مدرسة التفسير بالأندلس في اتجاهات المفسرين والإضافات القيمة التي أضافتها في تخصص التفسير وعلوم القرآن، ومع أن الأندلس خرجت عن حكم المسلمين إلا أن مدرستها التفسيرية كان وما زال لها تأثير واضح في سائر المدارس التفسيرية المشرقية والمغربية في القرون اللاحقة، وبرز فيها مفسرون عظام تبوؤوا مكانة عالية بين علماء التفسير.

مصطلحات الدراسة:

وأما الأندلس في اللغة فقد ورد في المعاجم أنها كلمة أعجمية، لأنه ليس لوزنها مثال في العربية، قال ابن منظور: "وأَنْدُلُسُ: جَزِيرَةٌ مَعْرُوفَةٌ، وَزْنُهَا أَنْفُعُلُ، وإِن كَانَ هَذَا مِمَّا لَا نذير لَهُ، وَذَلِكَ أَن النُّونَ لَا مَحَالَةَ زَائِدَةٌ لأَنه لَيْسَ فِي ذَوَاتِ الْخَمْسَةِ شَيْءٌ عَلَى فَعْلُلٍ فَتَكُونُ النُّونُ فِيهِ أَصلًا لِوُقُوعِهَا مَعَ الْعَيْنِ، وإِذا ثَبَتَ أَن النُّونَ زَائِدَةٌ فَقَدْ بَرَدَ فِي أَنْدلس ثَلَاثَةُ أَحرف أُصول، وَهِيَ الدَّالُ وَاللَّامُ وَالسِّينُ، وَفِي أَوّل الْكَلَامِ هَمْزَةٌ، وَمَتَى

وَقَعَ ذَلِكَ حَكَمْتَ بِكَوْنِ الْهَمْزَةِ زَائِدَةً، وَلَا تَكُونُ النُّونُ أَصلًا وَالْهَمْزَةُ زَائِدَةً لأَن ذَوَاتِ الأَربعة لَا تَلْحَقُهَا الزَّوَائِدُ مِنْ أَوائلها إِلا فِي الأَسماء الْجَارِيَةَ عَلَى أَفعالها نَحْوَ مُدَحْرِجٍ وَبَابِهِ، فَقَدْ وَجَبَ إِذاً أَن الْهَمْزَةَ وَالنُّونَ زَائِدَتَانِ وأَن الْكَلِمَةَ بِهَا عَلَى وَزْنِ أَنفعل، وإِن كان هذا مِثَالًا لَا نَظِيرَ لَهُ"[5].

وأما الأندلس لدى الجغرافيين: فهو الاسم الإسلامي الذي كان يطلق على شبه الجزيرة الإيبيرية الواقع في جنوب غرب قارة أوروبا أثناء الحكم الإسلامي، ويتقاسمه الآن دولتا إسبانيا والبرتغال، وكلمة الأندلس معربة واختلف في أصلها وهي جزيرة كبيرة فيها عامر وغامر، تغلب عليها المياه الجارية، والشجر، والثمر، والرخص، والسعة في الأحوال، وأرض الأندلس يحيط بها البحران: المحيط والمتوسط، ويحيط بها البحر المحيط من بعض شمالها وغربها، والمتوسط من الجنوب والشرق. وتتصل الأندلس في البر الأصغر من جهة جلّيقية وهي جهة الشمال[6]، وهي التي تسمى الآن فرنسا.

وأما المنهج والمِنهاجُ في اللغة فهما: الطريقُ الواضِحُ. ومَنْهَجُ الطريقِ: وَضَحُهُ. وطريقٌ نَهْجٌ: بَيِّنٌ واضِحٌ. وأَنهَجَ الطريقُ: وضَحَ واسْتَبانَ وَصارَ نَهْجاً واضِحاً بَيِّناً. ونَهَجْتُ الطريقَ: أَبَنْتُه وأَوضَحتُه؛ يُقَالُ: اعْمَلْ عَلَى مَا نَهَجْتُه لَكَ. ونَهَجتُ الطريقَ: سَلَكتُه. وفلانٌ يَستَنهِجُ سبيلَ فلانٍ أَي يَسلُكُ مَسلَكَه(7).

والمنهج في الاصطلاح هو: المسلك الذي يتبعه المفسر في بيان المعاني واستنباطها من الألفاظ ، وربط بعضها ببعض ، وذكر ما ورد فيها من آثار ، وإبراز ما تحمله من دلالات وأحكام ومعطيات دينية وأدبية وغيرها ، تبعاً لاتجاه المفسر الفكري والمذهبي ، ووفق ثقافته وشخصيته[8].

الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات التي تناولت مدرسة التفسير الأندلسية بالدراسة، استفدت من بعضها في جزء من البحث وزدت عليها، والدراسات التي وقفت عليها ما يلي:

1- مدرسة التفسير في الأندلس، لمصطفى إبراهيم المشيني، طبع بمؤسسة الرسالة ببيروت عام 1406هـ، 1986م، تكلم عن نشأة التفسير بالأندلس وترجم لأعلام المفسرين الأندلسيين وتكلم عن مناهجهم واستطرد في بعض النواحي التي تتعلق بعلم التفسير وبغيره من العلوم، وهو على طوله لم يتكلم بتفصيل عن التطور التاريخي للتفسير بالأندلس الذي زادته هذه الدراسة، كما زادت بعض الأمثلة التطبيقية من كتب المفسرين الأندلسيين.

2- منهج المدرسة الأندلسية في التفسير-صفاته وخصائصه، للدكتور فهد بن عبد الرحمن الرومي، طبع بمكتبة التوبة عام 1417هـ، وهو كما ظاهر من عنوانه اقتصر على بيان مناهج التفسير عند علماء الأندلس، تتفق هذه الدراسة معه في الترجمة لبعض أعلام التفسير بالأندلس وبيان منهجهم، وتختلف في زيادة هذه الدراسة بعض العناصر مثل تعريف التفسير ونشأته وبيان مفهوم مدرسة التفسير بالأندلس وتطورها التاريخي.

3- مدرسة التفسير بالأندلس – القرطبي أنموذجا، للأستاذ محمد مريدي، بحث منشور بمجلة الحكمة للدراسات التاريخية التي تصدر عن مركز الحكمة للبحوث والدراسات - الجزائر، المجلد8، العدد1، 2021م، وهو بحث مختصر في الحديث عن منهج القرطبي خاصة، وهو ما تتفق معه هذه الدراسة التي تحدثت عن القرطبي وغيره وزادت مباحث عديدة عن المدرسة الأندلسية.

وإضافة إلى ما سبق بيانه من فروق بين دراستي وتلك الدراسات، فإن تلك الدراسات تختلف عن دراستي هذه في عدة أمور، فالدراستان الأولى والثانية ليستا دراستين علميتين محكمتين، كما هو شأن هذه الدراسة، وهذا فرق وجيه، فضلاً عن أن الدراسة الثانية اقتصرت على منهج المدرسة الأندلسية فحسب. أما الدراسة الثالثة فرغم كونها دراسة علمية، فإنها اقتصرت على منهج أحد المفسرين دون غيره؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة إجراء دراستي الحالية؛ كونها أشمل، وأضافت معلومات جديدة.

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الاستقرائي وهو: عملية ملاحظة الظواهر وتجميع البيانات عنها للتوصل إلى مبادئ عامة وعلاقات كلية[9]؛ وذلك لتتبع أبرز العلماء وجهودهم ومناهجهم في التفسير، كما تتبع الدراسة المنهج التحليلي وهو: منهج أسلوبه الشرح والنظر والتفكر والتأمل والتحليل، وينتقل من الكل إلى الجزء، أو من العام إلى الخاص[10]؛ وذلك لاستنباط الخصائص المميزة لمدرسة الأندلس التفسيرية من خلال مؤلفاتهم العلمية.

حدود الدراسة:

تعتني الدراسة بتاريخ التفسير وتراجم المفسرين ومناهجهم في التفسير في بقعة جغرافية محددة، هي الأندلس، وفي زمن محدد، وذلك منذ افتتاحها إلى سقوطها، ولا تتناول ما عدا ذلك من مدارس تفسيرية موجودة في أماكن وأزمنة أخرى.

إجراءات الدراسة وأدواتها:

قمت بما يلي:

1- الرجوع إلى المصادر الأصيلة في التفسير واستقرائها لاستخراج ما يتعلق بموضوع الدراسة.
2- عزو الآيات القرآنية الشريفة بذكر اسم السورة ورقم الآية.
3- تخريج الأحاديث من كتب الأحاديث المسندة، ونقل الحكم على الحديث من كتب التخريج إن كان في غير الصحيحين.
4- الرجوع إلى المعاجم لتعريف الكلمات الغامضة.
5- الرجوع إلى كتب البلدان للتعريف بالأماكن والمدن التي ورد ذكرها في الدراسة.

6- وإحالة المعلومات السابقة في الهامش إلى مواضعها من الكتب مع ذكر اسم المؤلف ومعلومات الطباعة عند أول ذكر للكتاب والجزء والصفحة، أما المواضع اللاحقة فيكتفى فيها بذكر اسم شهرة المؤلف والكتاب والجزء والصفحة.

خطة البحث:

المبحث الأول: مفهوم التطور التاريخي لتفسير القرآن الكريم.

المطلب الأول: مفهوم التفسير لغة واصطلاحًا.

المطلب الثاني: التطور التاريخي لتفسير القرآن الكريم.

المبحث الثاني: مفهوم مدرسة التفسير في الأندلس وخصائصها.

المطلب الأول: مفهوم مدرسة التفسير في الأندلس.

المطلب الثاني: خصائص مدرسة التفسير في الأندلس.

المبحث الثالث: مناهج المفسرين في الأندلس.

المطلب الأول: أبرز المفسرين في الأندلس.

المطلب الثاني: مناهج التفسير في الأندلس.

الخاتمة: النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: مفهوم التطور التاريخي لتفسير القرآن الكريم

المطلب الأول: مفهوم التفسير لغة واصطلاحًا:

التفسير لغة: مشتق من الفَسْرِ، يُقال: "فَسَر الشيء يفسِرُه: أبانه، وهو الكشف والبيان، واسْتَفْسَرْتُه كذا: أي سأَلْتُه أن يُفَسِّره لي، وكل شيء يُعرف به تفسير الشيء ومعناه، فهو تَفْسِرَتُه، والفَسْرُ كشف المُغَطّى، والفسْر يدل على بيان الشيء وإيضاحه، والتفسير كشف المُراد عن اللفظ المُشكل"[11].

التفسير اصطلاحاً: قال ابن جزي [12]"معنى التفسير: شرح القرآن، وبيان معناه، والإفصاح بما يقتضيه بنصه أو إشارته أو نجواه"[13].

وعرفه الزركشي فقال: "علم يعرف به فهم كتاب الله المنزل على نبيه - صلى الله عليه وسلم -، وبيان معانيه، واستخراج أحكامه وحِكمه"[14].

وقال الشيخ محمد الطاهر بن عاشور: –رحمه الله-بأنه" اسم للعلم الباحث عن بيان معاني ألفاظ القرآن، وما يستفاد منها، باختصار أو توسع"[15].

وقال الشيخ محمد عبد العظيم الزرقاني: -رحمه الله- بأنه: "علم يبحث فيه عن القرآن الكريم من حيث دلالته على مراد الله بقدر الطاقة البشرية"[16].

المطلب الثاني: التطور التاريخي لتفسير القرآن الكريم:

حدث تطور تاريخي لتفسير القرآن الكريم في بلاد الأندلس، حيث إن علم التفسير فيها قد مر بمرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة التلقي والنقل: أصبح أهل الأندلس يتلقون تفسير القرآن الكريم من الفاتحين لبلادهم، لاسيما وأن من بين الفاتحين من هو من تلامذة صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، الذين جاءوا معلمين ومدرسين، ولعل من أبرز الأمثلة على ذلك ما يُنسب لحنش بن عبدالله الصنعاني[17] من تفسيره لبعض الآيات، ناقلا ذلك عن الصحابة رضوان الله عليهم، كتفسيره لقول الحق تبارك وتعالى: ﴿الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُم بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ سِرًّا وَعَلَانِيَةً فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ﴾[18] بأنهم الذين ينفقون أموالهم في علف الخيل[19]، وهو تفسير يتطابق مع حاله التي كان يعيشها من الجهاد في سبيل الله، ثم بدأ بعض أهل الأندلس في الرحلة في طلب العلم إلى المشرق، فالتقوا كبار أهل العلم فسمعوا منهم، ونقلوا عنهم، وبعدها عادوا إلى بلادهم يحملون أسفاراً من العلم، ينشرونها بين أهليهم وبني جلدتهم، وكان من بين التفاسير التي نقلوها ما يلي:

1. تفسير ابن عباس (ت68هـ): حيث رواه عبد الرحمن بن سعيد التميمي[20] من رواية محمد بن السائب الكلبي[21] عن أبي صالح[22]، واستمر يروي هذا التفسير حتى رواه عنه خلق كثير[23].

2. تفسير عبد الرحمن بن زيد بن أسلم[24] (ت82هـ): وكان هذا التفسير قد دخل بلاد الأندلس مبكراً حتى صار التحديث به في مساجد الأندلس مشهوراً، ومما يدل على مكانته أن يحيى بن عبد الله الليثي[25] الذي كان يرحل إليه أهل الأندلس في السماع منه، كان يروي هذا التفسير[26].

3. تفسير الحسن البصري (ت 110هـ): وقد اعتنى به علماء الأندلس، لاسيما من رواية عمرو بن عبيد المعتزلي[27]، وأول رواته من أهل الأندلس خليل بن عبد الملك القرطبي، المعروف بخليل الفضلة[28]، الذي كان لا يستتر بمذهب القدر، ولهذا أخرجت كتبه بعد وفاته وأحرقت بالنار، وكانت رواية خليل لتفسير الحسن عن طريق عمرو بن فائد[29]، وممن أخذه عن خليل يحيى بن يحيى القرطبي المعروف بابن السمينة[30]، ثم انتشر تفسير الحسن بعد ذلك وذاع[31].

4. تفسير سفيان الثوري (ت126هـ): فقد سمعه منه يحيى بن مضر القيسي[32]، حتى إن الإمام مالك بن أنس رحمه الله تعالى روى عنه تفسيراً عن سفيان للطلح المنضود في قول الله جل وعلا {وَطَلْحٍ مَنْضُودٍ}[33] بأنه الموز[34]، وتلقى أهل الأندلس من يحيى بن مضر تفسير سفيان رحم الله الجميع[35].

5. تفسير يحيى بن سلام[36] ت (200): وقد حظي هذا التفسير عند الأندلسيين بمكانة خاصة، وكان أول من أدخله إلى الأندلس ياسين بن محمد الأنصاري[37]، وعلي بن حسن المُري[38]، والأخير سمع منه هذا التفسير خلق كثير[39].

ومما يؤكد اهتمام الأندلسيين به كثرة رواياتهم له (40)، وليس أدل على ذلك من اختصار ابن أبي زمنين (41) له - وهو أحد كبار فقهاء الأندلس -.

6.تفسير عبد الرزاق الصنعاني (ت211هـ): وقد كتب الله القبول لهذا التفسير عند أهل الأندلس فقد رُوي من عدة طرق، وقد كانت أوسع رواياته التي انتشرت في الأندلس رواية أحمد بن خالد بن الجبَّاب (42)، التي رواها عن محمد بن عبد السلام الخشني [43][44].

7.تفسير أحمد بن شعيب النسائي (ت 303هـ): وكان أول من أدخله إلى الأندلس المحدث والمقرئ حاتم بن محمد الطرابلسي [45]، وكان قد رحل إلى المشرق سنة (402هـ) فسمعه بالقيروان [46] عن الفقيه أبي الحسن علي بن محمد القابسي [47]، ثم انتشرت هذه الرواية حتى عمت تلك البلاد [48].

10.تفسير ابن جرير الطبري (ت310هـ): وقد اهتم به الأندلسيون اهتماماً بالغاً، وكان قد دخل إليهم في فترة مبكرة من تأليف صاحبه له، وكان أول من أدخله الأندلس سليمان بن محمد [49] وأخوه يوسف بن محمد [50]، حيث رحلا إلى المشرق في حدود سنة (334هـ) فسمعا بمصر كتب الطبري ورجعا إلى الأندلس سنة (337هـ) [51]، ثم كثرت روايات تفسير الطبري من خلال الطلبة الذين تلقوا ذلك التفسير في أثناء رحلتهم إلى المشرق.

ومما يؤكد اهتمام الأندلسيين بهذا التفسير أن جمعاً من علماء الأندلس اختصروه، ومن بينهم أحمد بن عبد الله الذهبي الأموي [52]، ومحمد بن أحمد النحوي المعروف بابن اللجالش [53]، بل إن من كتب في التفسير بعد دخول تفسير ابن جرير من أهل الأندلس اعتمد عليه اعتمادا ظاهراً، فرحم الله الجميع.

11.تفسير النقاش [54] (ت351هـ): وكان من أوائل من أدخله الأندلس عالم مشرقي، هو علي بن إبراهيم التبريزي المعروف بابن الخازن [55]، حيث كان قدومه إليها في سنة (421هـ) حيث استقر في طليطلة [56]، وعنه أخذه اثنان من كبار العلماء: حاتم بن محمد الطرابلسي، وأبو بكر محمد بن هشام المصحفي [57]، ثم انتشرت بعد ذلك رواية هذا التفسير [58].

12.تفسير الثعلبي (ت427هـ): وكان أول من رواه ونشره في الأندلس القاضي عياض، ثم قام أبو بكر الطرطوشي [59] فاختصره، وكان ممن استفاد من هذا المختصر وأخذه عن صاحبه أبو بكر بن العربي رحمه الله تعالى [60].

13.تفسير الماوردي (ت450هـ): وقد أخذه عن مؤلفه مباشرة الإمام علي بن أبي القاسم السرقسطي [61]، ثم عاد بعد ذلك إلى الأندلس، فسكن طليطلة، وأقرأ الناس بها حتى وفاته سنة (472هـ)، ثم تتابع الراحلون إلى المشرق في رواية هذا الكتاب [62].

المرحلة الثانية: مرحلة النشأة والتكوين: وهذه المرحلة هي نتاج للمرحلة السابقة، لاسيما وأن الأندلس كانت مركز الإشعاع للعالم الإسلامي في وقت ضعف الخلافة الإسلامية في المشرق، ومن هنا كان لأهل الأندلس شأن كبير في علم التفسير، حيث يقول أبو حيان رحمه الله تعالى: "وما زال بأفقنا المغربي

الأندلسي -على بعده من مهبط الوحي النبوي- علماء بالعلوم الإسلامية وغيرها كملة، وفهماء تلاميذ لهم دُراة نقلة، يُرْوَوْن فَيَرْوُون، وَيُسْقَوْن فَيَرْتَوُونَ، وَيُنْشَدُونَ فَيُنْشِدُونَ، وَيُهْدَوْنَ فَيَهْدُونَ، هذا وإن اختلفوا في مدارك العلوم، وتباينوا في المفهوم، فكل منهم له مزية لا يجهل قدرها، وفضيلة لا يسر بدرها، ومما برعوا فيه علم الكتاب، انفردوا بإقرائه مدة أعصار دون غيرهم من ذوي الآداب، أثاروا كنوزه، وفكوا رموزه، وقربوا قاصيه، وراضوا عاصيه، وفتحوا مقفله، وأوضحوا مشكله، وأنهجوا شعابه، وذللوا صعابه، وأبدوا معانيه في صورة التمثيل، وأبدعوه بالتركيب والتحليل"[63]. وبناء على ما سبق فإن هذه المرحلة تنقسم إلى قسمين، هما:

أ / بداية مرحلة النشأة والتكوين في التفسير: وكانت هذه البداية عبارة عن محاولات جادة في تفسير كتاب الله سبحانه وتعالى، إلا أن تلك المحاولات لم تكن على مستوى التأليف الذي حظي به مفسرو المشرق، ومن تلك المحاولات:

1. تفسير أبي موسى الهواري [64]، الذي صنفه في منتصف القرن الثاني الهجري، وقد أخذه عنه جمع من طلبته غير أن هذا التفسير لم يكتب له الانتشار، وقد نص ابن الفرضي على أنه رأى بعض هذا التفسير[65].

2. تفسير عبد الملك بن حبيب الإلبيري [66]، وكان ظهور هذا التفسير في النصف الأول من القرن الثالث الهجري، وقد نص الداودي على أن تفسيره كان في ستين كتاباً [67]، غير أن هذا التفسير على ما يبدو لم ينل حظوة من المشتغلين بالعلم في العصور التالية، لاسيما بعد أن أُخذت على جهود ابن حبيب العلمية مآخذ كثيرة [68].

3. تفسير ابن مَرْتنيل [69] القرطبي، وقد روي عنه تفسيره [70]، لكنه غُمر بعد ذلك فلم يوجد له ذكر.

ب/ نضوج مرحلة النشأة والتكوين في التفسير: وتعد هذه النقطة مرحلة التحول الكبير في التأليف في التفسير من مجرد محاولات إلى تأليف مستقل، ومن أبرز التفاسير في هذه المرحلة:

1. تفسير بقي بن مخلد [71]: وكان لهذا التفسير شأن عجيب، قال ابن حزم عنه: "فهو الكتاب الذي أقطع قطعاً لا أستثني فيه أنه لم يؤلف في الإسلام تفسير مثله، ولا تفسير محمد بن جرير الطبري ولا غيره"[72].

وعلى الرغم من جلالة هذا التفسير إلا أنه مفقود الآن؛ وربما يرجع ذلك إلى ضخامته.

وقد نال هذا التفسير إعجاب أهل الأندلس، فأكبوا عليه قراءة واختصاراً [73]، ومن أشهر العلماء الذين اختصروه عبد الله بن محمد الكلاعي [74].

2. تفسير ابن آمنة [75]: رحل ابن آمنة إلى المشرق سنة (311)، وألف كتابا في التفسير، رآه بعض من ترجم له بخطه وذكر أنه حذف منه الأسانيد، ولا ندري عن مصير الكتاب إلى يومنا هذا.

3 - تفسير ابن أبي زمنين: وقد أشرنا فيما سبق إلى أنه اختصر تفسير يحيى بن سلام، إلا أن من ترجم له ذكر أن له تفسيرا أثنوا عليه [76].

4 - تفسير الطلمنكي [77]: وقد ألف كتابا ضخما في التفسير، وصفه من ترجم له بأنه في نحو مائة جزء [78]، والله أعلم أين ذهب هذا السفر العظيم.

5 - تفسير الزهراوي [79]: إمام وخطيب جامع مدينة غرناطة آنذاك، وله كتاب كبير في التفسير الله أعلم بمآله.

6 - تفسير أبي العباس المهدوي [80]: واسمه: التحصيل لفوائد التفصيل الجامع لعلوم التنزيل.

7 - تفسير مكي بن أبي طالب: واسمه: الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره وأحكامه وجمل من فنونه.

8 - تفسير أبي الوليد الباجي [81]: ألف كتابا في التفسير إلا أنه لم يتمه [82]، ومثله كثير، فلله الأمر من قبل ومن بعد.

المبحث الثاني: مفهوم مدرسة التفسير في الأندلس وخصائصها

المطلب الأول: مفهوم مدرسة التفسير في الأندلس:

كانت الأندلس منذ فتح المسلمين لها في حروب مستمرة وفتن دائمة، لأن الفاتحين لها من المسلمين كانوا قبائل متعددة من العرب (عرب الشمال، والجنوب، وعرب البربر) الذين طالما أوجدت العصبيات بينهم تنازعاً على السلطة، وكان أهلها -قبل دخول الإسلام- النصارى الذين عزَّ عليهم ضياع ملكهم، فكادوا المكائد ضد المسلمين لإعادة الأندلس إليهم.

ولهذا لم تنعم بلاد الأندلس بالاستقرار السياسي إلا في فترات قصيرة من حكم بني أمية (138-422هـ)، وكان لدولتهم شأن عظيم في ازدهار الحضارة الإسلامية، حيث راجت فيه سوق العلوم، ونهض الأدب وارتفعت الحضارة[83]، ثم بدأ الضعف يدب في الخلافة الإسلامية، وتفرقت أهواء الطامعين، فحكم الأندلس ملوك الطوائف سنة (428-484هـ) حيث انتهى أمر الأندلس إلى دولة المرابطين التي كانت تحكم بلاد المغرب وانتزعت الملك من بني أمية، وأصبح الحكم في الأندلس تابعاً لها حتى استولى "الموحدون" على الحكم، وما لبثوا أن ضاعت هيبتهم بهزيمتهم سنة (609)هـ وسقوط المدن الأندلسية في يد النصارى مدينة بعد أخرى، ففقدت البلاد استقلالها، وانتشرت الفتن السياسية، وعمت الفوضى والاضطرابات في أنحاء البلاد، حتى جاء عصر بني الأحمر الذين حكموا الأندلس دهراً ما بين (629-897هـ)[84] وقاموا بإصلاح الأوضاع وتشجيع العلماء، فهدأت الفتن وراجت سوق العلم، وتنافس الأمراء في ذلك، فكان منهم من بَنى للعلم دوراً وشيد قصوراً، ومنهم من عَمَّر المساجد وأسَّس خانات على الطرقات، فأصبحت الأندلس آنذاك مركزاً ثقافياً، وحضارياً بالنسبة للعالَم، والحصن الذي كان يلجأ إليه المسلمون من خطر الفرنجة الذين يداهمونهم، لموقعها الجغرافي التي امتازت به[85].

فتقدمت الفنون وازدهرت، ونبغ كثير من العلماء والأدباء، وكان لعلم الأدب دون النحو النصيبُ الأوفر من الاهتمام من قبل بني الأحمر، فحظي الأديب في دولتهم بمكانة سامية لا يرقى إليها النحوي، وعرف

هذا العصر بالعصر الغرناطي نسبة إلى تأسيس مملكة غرناطة على يد بني الأحمر[86]، ولكن الفتن ما لبثت أن ظهرت وانتشرت مرة أخرى، فقد تنازع الحكام، وكادوا لبعضهم المكائد والدسائس، فاغتنم النصارى هذا التشتت في ضرب المسلمين والقضاء على حكمهم وملكهم، فاستولوا على معظم بلاد الأندلس، وانعكس ذلك كلُّه على الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية، فبدأت محنة العلماء في مواجهة الباطل ومحاربته، لكن في أثناء ذلك وفي بقعة أخرى من الأرض بدأ حكم المماليك الذين استطاعوا أن يصدوا هجمات المغول على مصر والشام، وأن يؤسسوا منهم دولة كان لها كبير الأثر في الحفاظ على التراث الإسلامي، فاشتهرت مصر بالذات بانتشار دور العلم، والمكتبات لخدمة القرآن الكريم، والاهتمام بعلوم العربية، وخاصة النحو، كما كانت حافلة بمجالس العلم والأدب، وانتشار حركة التأليف في مختلف العلوم، لا سيما الدراسات الدينية[87]، وفي تلك البيئة استقر أبو حيان الأندلسي رحمه الله تعالى ورحبت به مصر.

وأكثر ما اعتنى به أهل الأندلس من العلوم قراءة القرآن برواياته المتعددة، وكان للرواية عندهم منزلة رفيعة، وللفقه رونق ووجاهة، ولا مذهب لهم إلا مذهب الإمام مالك رحمه الله، وكانوا ينفرون من علم الفلسفة والتنجيم، ويرمون من اشتغل بها بالزندقة، وكان للشعراء عند ملوكهم مكانة ووجاهة، والذي لم يوفق من أهل الأندلس لطلب العلم بحث عن صنعة يتقنها فيربأ بنفسه أن يُرى فارغاً عالة على الناس، وهذا عندهم في غاية القبح [88].

وأهل الأندلس كانوا متمسكين بالدين، فإذا أحسوا من القضاة أو الحكام تهاوناً في إقامة الحدود ومراعاة العدل دخلوا عليهم قصورهم، ولا يزالون بهم حتى ينفذوا أحكام الشرع [89].

وكان لعلماء الأندلس عناية كبرى بعلوم القرآن والتفسير، ونبغ منهم أكبر وأشهر علماء التفسير في الإسلام وأصبح عليهم المعول في هذا الشأن، ومن هؤلاء الإمام القرطبي، وأبو حيان، وابن حزم، وابن جزي، وغيرهم من كبار المفسرين والفقهاء، فبفضل الله تعالى ثم بجهود هؤلاء الأئمة قامت مدرسة التفسير بالأندلس، مع اختلاف مناهجهم واتجاهاتهم ومصادرهم، فكان من بينهم من يفسر بالمأثور ومنهم من يفسر القرآن بالرأي ومنهم من غلب عليه الاتجاه الفقهي، ومنهم من غلب عليه الاتجاه العقدي، ومنهم من غلب عليه الاتجاه اللغوي، فتكونت المدرسة الأندلسية في التفسير وعلوم القرآن والقراءات، فكانت مدرسة متكاملة بهذا التنوع المحمود.

المطلب الثاني: خصائص مدرسة التفسير في الأندلس:

اختصت المدرسة الأندلسية في التفسير بعدد من الخصائص والمميزات التي انفردت بها عن غيرها من المدارس التفسيرية الأخرى، وهي كالآتي:

اعتمد المفسرون في المدرسة الأندلسية على عدد من المصادر المهمة، وكان من أهمها:

1- القرآن الكريم: قد كان القرآن الكريم في تفاسير المدرسة الأندلسية مصدرًا أساسيًا لتفسيرهم، فيفسرون كلام الله بكلام الله (تفسير القرآن بالقرآن) بحيث يستندون إلى نصوصه وآياته لفهم الدلالات والهدايات القرآنية، وكذلك اعتنى علماء الأندلس بعلوم القرآن.

2- الأحاديث والآثار: حيث اعتمد عدد منهم كالقرطبي وغيره على الروايات الواردة عن النبي صلى الله عليه وسلم، والآثار الواردة عن الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين والتابعين لهم بإحسان فالعهد بهم قريب، وذلك لمعرفة التفسير وأسباب النزول وغير ذلك من المعارف التي تيسر لهم تفسير القرآن الكريم.

3- اللغة العربية: فلم تتأثر المدرسة الأندلسية بلغة الأندلسيين ولهجتهم الأعجمية، ولكنهم حافظوا على هويتهم وعلموهم اللغة العربية وترجموا مصنفاتهم في شتى المجالات، واستعملوا في تفسير القرآن الكريم التحليل اللغوي والبلاغة القرآنية والنحو والصرف والشعر والعروض وغيرها من العلوم اللغوية، فالقرآن نزل بلسان عربي مبين.

4- الاعتماد على التفاسير السابقة: كانوا ينظرون في التفاسير السابقة التي تشمل تفاسير السلف من الصحابة والتابعين ومن بعدهم كتفسير ابن أبي حاتم والطبري وغيرهما.

5- العقيدة: اعتمد المفسرون ببلاد الأندلس على العقيدة الإسلامية في فهم القرآن وتفسيره.

6- القراءات: اعتنى كذلك علماء المدرسة الأندلسية بعلم القراءات ونقل الروايات المتواترة بالأسانيد المتصلة في مجالس الإقراء.

7- التاريخ: حيث اهتم علماء المدرسة الأندلسية بتفسير القرآن الكريم من منظور تاريخي، يستند إلى فهم السياق التاريخي والثقافي للنص القرآني.

8- التنوع الفكري والمذهبي: يتسم منهج المدرسة الأندلسية في التفسير بالتنوع الفكري والمذهبي، حيث يتعامل المدرسون الأندلسيون مع مختلف المدارس الفكرية والمذاهب الإسلامية في تفسير القرآن الكريم.

المبحث الثالث: مناهج المفسرين في الأندلس.

المطلب الأول: أبرز المفسرين في الأندلس.

برز عدد من المفسرين في المدرسة التفسيرية بالأندلس ومن بين هؤلاء العلماء المفسرين أذكر خمسة بترجمة يسيرة وأبين بعض جهودهم فيما يتعلق بالتفسير وعلوم القرآن الكريم كما سيأتي:

أولًا: القاضي عبد الحق بن عطية [90]: هو الإمام القاضي عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن غالب بن عبد الرؤوف بن تمام بن عبد الله بن تمام بن عطية بن خالد بن عطية بن خالد بن خُفاف بن أسلم بن مكرم المحاربي، من ولد زيد بن محارب بن خصفة بن قيس عيلان، بن غلاب، بن مضر الغرناطي المالكي، يكنى أبا محمد.

ولد ابن عطية سنة إحدى وثمانين وأربعمائة -على القول الصحيح- في أول عهد المرابطين [91] بغرناطة [92]، ونشأ فيها وتربى في بيت والده، وهو بيت علم وفضل، فقد كان والده عالماً حافظاً، قد رحل إلى المشرق في طلب العلم، وسمع من كبار العلماء.

وكان في غاية الذكاء والدهاء، شغوفاً بالتقييد واقتناء الكتب، مولعاً باكتساب العلوم والمعارف، مما حدا به إلى أن رحل إلى كل عواصم الأندلس وحواضرها، يلتقي بالعلماء، ويأخذ عن الشيوخ، حتى صار علماً يُشار إليه في التفسير والحديث والفقه.

***جهوده في التفسير وعلوم القرآن:** ألف ابن عطية رحمه الله تعالى في التفسير تفسيره المسمى بالمحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، فكان اسماً على مسمى، وقد أثنى عليه ابن جزي، مبديًا إعجابه به، وبكثرة مراجعه التي استقى منها مادته، وقدرته على تلخيصها، فقد قال عنه: إنه «أحسن التآليف وأعدلها، فإنه اطلع على تآليف من كان قبله فهذبها ولخصها، وهو مع ذلك حسن العبارة، مسدد النظر، محافظ على السنة» [93].

وعليه فقد ذاع صيت هذا الكتاب، وانتشر شرقاً وغرباً، وتلقاه العلماء بالقبول، وكيف لا يكون ذلك وقد جاء مرتباً ترتيباً دقيقاً، مقترناً بالوضوح التام في تفسير الآية الكريمة، معتنياً بمعالجة الألفاظ وبيان معانيها، مُجَمّلاً بالقراءات المتواترة والشاذة وتوجيهها، ظاهرة فيه شخصية مؤلفه العلمية، فلم يكن رحمه الله تعالى مجرد ناقل فحسب، بل كان فاحصاً محققاً لكل ما يقول، يقول أبو حيان رحمه الله تعالى : « أجل من صنف في علم التفسير، وأفضل من تعرض للتنقيح فيه والتحرير، وقد اشتهرا [94] ولا كاشتهار الشمس، وخلدا في الأحياء، وإن هدأ في الرمس، وكلامهما فيه يدل على تقدمهما في علوم، من منثور ومنظوم، ومنقول ومفهوم، وتقلب في فنون الآداب، وتمكن من علمي المعاني والإعراب » [95].

أما ما يتعلق بعلوم القرآن فلم تذكر لنا المصادر أي مؤلف له في هذا الفن، غير أن ابن عطية رحمه الله تعالى لم يهمل هذا الفن، بل تكلم على شيء من مسائله وحقق القول فيها، ولا أدل على ذلك من مقدمة تفسيره، فقد تكلم عن فضائل القرآن [96]، والأحرف السبعة [97]، وجمع القرآن [98]، وإعجاز القرآن [99]، وأسماء القرآن [100]، وغيرها، إضافة إلى حديثه في أثناء تفسيره عن بعض مسائل علوم القرآن كالمكي والمدني في أول كل سورة [101] والنسخ [102]، وأول ما نزل من القرآن [103]، وغير ذلك.

قصد الإمام ابن عطية في آخر حياته (مُرسيه) [104]، يتولى قضاءها، فصُدَّ عن دخولها، وصرف منها إلى (لُوْرَقة) [105]، ووافاه الأجل فيها في الخامس والعشرين من رمضان سنة (541هـ) وقيل: (542هـ) [106]، وقيل (546هـ) [107]، والأول أرجح [108].

ثانيا: القاضي أبو بكر بن العربي [109]: محمد بن عبد الله بن أحمد بن محمد بن عبد الله المعافري، المشهور بالقاضي ابن العربي، المالكي، الأندلسي، الإشبيلي، ولد القاضي ابن العربي ليلة الخميس لثمان بقين من شهر شعبان سنة (468هـ) ونشأ وترعرع في مدينة إشبيلية في بيت علم وشرف ورياسة، فبدأ

دراسته بحفظ القرآن الكريم، ثم تنقل بين مختلف العلوم، ورحل إلى المشرق، ثم عاد إلى وطنه حيث تصدر للإفتاء والتدريس.

وكان رحمه الله تعالى محط تقدير العلماء، فقد أثنوا عليه، ومدحوا سعة علمه، وجميل خصاله وآدابه، ومن ذلك ما وصفه المقَّري به بقوله: كان «مقدماً في المعارف كلها، حريصاً على أدائها ونشرها، ثاقب الذهن في تمييز الصواب فيها، ويجمع إلى ذلك كله آداب الأخلاق مع حسن المعاشرة ولين الكنف، وكثرة الاحتمال، وكرم النفس، وحسن العهد، وثبات الود »[110].

***جهوده في التفسيروعلوم القرآن:** لقد كان للإمام أبي بكر بن العربي رحمه الله تعالى جهود متميزة في التفسير وعلوم القرآن، وبرزت تلك الجهود من خلال ما قدمه للمكتبة الإسلامية من مؤلفات قيمة، تناقلها العلماء وطلبة العلم جيلاً بعد جيل، بعضها كتب الله له البقاء والذيوع، والأخريات هي في عداد المفقودات ككثير من الكتب التي لم تصل إلينا، ومن أبرز تلك المؤلفات:

-أنوار الفجر في التفسير، قيل إنه ألفه في عشرين سنة، ويقع في ثمانين ألف ورقة [111]، وكثيراً ما يشير إليه مؤلفه في كتابه أحكام القرآن [112].

-أحكام القرآن، وهو كتابه الذي اعتمدنا عليه في هذه الرسالة.

-أحكام القرآن الصغرى، ولعله مختصر من الكتاب السابق [113].

-قانون التأويل، وقد تكلم فيه عن أنواع من علوم القرآن كالحروف المذكورة في أوائل السور والأمثال والمحكم والمتشابه وغيرها [114]، وقد شرحه في كتاب سمّاه (واضح السبيل في شرح قانون التأويل) [115].

-ترتيب آي القرآن، وهو كتاب قال عنه صاحبه «وهو كتاب أخفيناه بعد أن جمعناه لما رأينا فيه من علوه على أقدار أهل الزمان، وأنه ليس له في هذه الأقطار حفي، فوضعناه في سرب خفي» [116].

-الناسخ والمنسوخ في القرآن [117]. وغير ذلك من الكتب التي تدل على عظيم قدره وعلو كعبه في هذا الجانب.

وتوفي ابن العربي رحمه الله تعالى سنة (543هـ) قرب مدينة فاس [118]، ثم حمل إليها ودفن بها خارج باب المحروق أعلى مدينة فاس [119].

ثالثًا: الإمام القرطبي رحمه الله تعالى: [120]: هو محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فَرْح الأنصاري الخزرجي الأندلسي ثم القرطبي، يكنى بأبي عبد الله.

ولد أبو عبد الله بقرطبة، وتلقى بها ثقافة واسعة في الفقه، والنحو، والقراءات، وغيرها على جماعة من العلماء المشهورين، وكان يعيش آنذاك في كنف والده ورعايته، حتى توفي أبوه سنة (627هـ) في حادثة ذكرها أبو عبد الله في تفسيره عند قول الله تبارك وتعالى: ﴿**وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ**﴾ [121].

ثم انتقل رحمه الله تعالى إلى مصر، واستقر بها، وأخذ عن علمائها قال عنه الذهبي رحمه الله تعالى: «وقد سارت بتفسيره العظيم الشأن الركبان، وهو كامل في معناه وله أشياء تدل على إمامته وذكائه وكثرة اطلاعه» [122].

*جهوده في التفسير وعلوم القرآن: برزت جهود الإمام القرطبي رحمه الله تعالى في التفسير وعلوم القرآن من خلال كتابه الجامع لأحكام القرآن، الذي ذاع صيته، وانتشرت شهرته، بين أهل العلم وطلابه، من خلال استغنائه عن كثير من القصص والتواريخ، مما لا يرتبط بالتفسير كثيراً، واقتصاره على أحكام القرآن وأدلته، وذكر القراءات والإعراب والناسخ والمنسوخ [123].

وقد تحدث القرطبي رحمه الله تعالى عن تفسيره، مبيّناً عمله فيه، وموضحاً منهجه الذي سار عليه في تصنيفه، والموضوعات التي تضمنها، بقوله: «فلما كان كتاب الله هو الكفيل بجميع علوم الشرع، الذي استقل بالسنة والفرض، ونزل به أمين السماء إلى أمين الأرض، رأيت أن أشتغل به مدى عمري، وأستفرغ به مُنّتي [124]، بأن أكتب فيه تعليقاً وجيزاً، يتضمن نُكتاً من التفسير واللغات، والإعراب والقراءات، والرد على أهل الزيغ والضلالات، وأحاديث كثيرة شاهدة لما نذكره من الأحكام ونزول الآيات، جامعاً بين معانيها، ومُبيناً ما أشكل منها بأقاويل السلف ومن تبعهم من الخلف» [125].

أما عن علوم القرآن فقد توسع رحمه الله تعالى في مقدمة تفسيره في الكلام في بعضها فقد تكلم رحمه الله تعالى عن جُمل من فضائل القرآن [126]، وكيفية تلاوته [127]، والأحرف السبعة [128]، وجمع القرآن [129]. وترتيب سور القرآن وآيه [130]، وإعجاز القرآن [131]، وغير ذلك، كما أنه تعرض في أثناء تفسيره إلى بعض المسائل أيضاً ومنها مسألة النسخ [132] وغيرها.

كذلك له كتاب سماه «الانتهاز في قراءة أهل الكوفة والبصرة والشام وأهل الحجاز»، ذكره في كتابه التذكار في أفضل الأذكار [133].

وبعد أن استقر القرطبي بمصر قرابة ثمانية وثلاثين عاماً، جاءته المنية بمنية أبي الخصيب [134]، وكان ذلك ليلة الاثنين التاسع من شوال، سنة 671هـ، وقبره معروف اليوم بمكان يسمى (أرض سلطان) بالمنيا، وأقيم عليه مسجد كبير [135] سنة 1971م يحمل اسمه، ويضم ضريحاً نقلت رفات القرطبي إليه من الضريح القديم [136]، رحمة الله رحمة واسعة، وأسكنه فسيح جناته.

رابعًا: الإمام ابن جزي الكلبي [137]: هو محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله بن يحيى بن عبد الرحمن بن يوسف بن جُزي الكلبي [138]، يُكنى بأبي القاسم، واشتهر بابن جُزي.

ولد ابن جزي في يوم الخميس التاسع من ربيع الثاني عام ثلاثة وتسعين وستمائة للهجرة، في مدينة غرناطة عاصمة الأندلس آنذاك [139].

وقد نشأ رحمه الله تعالى في بيت حسب وعلم مشهور في الأندلس، وتربى في حجر والده، ونهل من معينه بدايات العلم والسماع، فقرأ القرآن وحفظه، وسمع منه، وأخذ عن علماء بلده حتى برع في جميع

العلوم من تفسير وعلومه، وحديث، وفقه وأصول، وعقيدة مما أهَلهُ بعد ذلك لأن يكون من أهل الفتيا في الأندلس.

وكان رحمه الله تعالى معتكفاً على العلم، مقتصراً على الاقتيات من حرّ النشب، والاشتغال بالنظر والتقييد والتدوين، فقيهاً حافظاً، قائماً على التدريس، كما أنه شارك في فنون من العربية والفقه، والأصول والقراءات، والحديث والأدب، وعلاوة على ذلك، فقد كان مستوعباً للأقوال، جمّاعة للكتب، كما أنه كان ألوفاً، حسن المجالسة، ممتع المحاضرة، قريب الغور، نقي السريرة [140].

*جهوده في التفسير وعلوم القرآن: كان رحمه الله تعالى على طريقة من العكوف على العلم، والاشتغال بالنظر والتقييد والتدوين، فدون الكثير وصنف، ومما يكشف عن جهوده في التفسير وعلوم القرآن من تآليفه ما يلي:

-تفسيره المسمى (التسهيل لعلوم التنزيل) وهو كتابنا في هذه الرسالة. فلم يقتصر فيه رحمه الله تعالى على التفسير فحسب، بل تطرق إلى كثير من مسائل علوم القرآن، ومقدمة هذا التفسير خير شاهد، ومن المسائل التي تطرق إليها مسألة نزول القرآن [141]، والمكي والمدني [142]، والقصص القرآني [143]، والناسخ والمنسوخ [144]، وغير ذلك.

-أصول القراء الستة غير نافع.

-المختصر البارع في قراءة نافع.

واستشهد رحمه الله تعالى ضحوة يوم الاثنين السابع من جمادى الأولى عام واحد وأربعين وسبعمائة في معركة (طريف) [145] بعد أن أبلى فيها بلاء حسنا وكان ينشد في ذلك اليوم:

قصدي المؤمل في جهري وإسراري ... ومطلبي من إلهي الواحد الباري

شهادة في سبيل الله خالصة ... تمحو ذنوبي وتنجيني من النار

إن المعاصي رجس لا يطهرها ... إلا الصوارم في أيمان كفار

وكان يقول «أرجو أن يعطيني الله ما سألته في هذه الأبيات» [146].

فنحسب أنه صدق الله فصدقه والله حسيبه ولا نزكي على الله أحداً.

خامسًا: الإمام أبو حيان [147]: هو محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الغرناطي، الأندلسي، الجَيَّاني [148]، أثير الدين، أبو حيان.

ولد في غرناطة في العشر الأخير من شوال سنة أربع وخمسين وستمائة [149] وتلقى تعليمه فيها، حيث قرأ القرآن بالقراءات السبع وتعلم العربية والحديث وغيرها من العلوم، ثم رحل من الأندلس في طلب العلم سنة ثمان وسبعين وستمائة، فطاف البلاد شرقاً وغرباً حتى اتكأت به عصا التسيار في مصر، فدرس بها وأفتى، وقد اشتهر رحمه الله تعالى بشدة ذكائه، وكثرة حفظه، وإتقانه للعربية وقواعدها، وقد كان له باع

طويل في ذلك، حيث ألَّف كتاب (ارتشاف الضرب من لسان العرب)، كما اشتهر بالتفسير والحديث أيضاً، وقد وصفه المقَّري بأنه: «ثبت فيما ينقله، محرر لما يقوله، عارف باللغة، ضابط لألفاظها، أما النحو فهو إمام الناس كلهم فيه لم يذكر معه في أقطار الأرض وغيره في حياته، وله اليد الطولى في التفسير والحديث والشروط والفروع وتراجم الناس وطبقاتهم وحوادثهم خصوصاً المغاربة وتقييد أسمائهم على ما يتلفظون به من إمالة وترقيق وتفخيم»[150]، وإذا أردت برهاناً على سعة علم الرجل وقوته فارجع إلى مقدمة تفسيره، حيث ذكر نتفاً من حياته العلمية والعملية.

***جهوده في التفسير وعلوم القرآن**: تنوعت جهود أبي حيان رحمه الله تعالى في التفسير وعلوم القرآن، فكتابه البحر المحيط له من اسمه نصيب، فهو لم يكتف فيه بتفسير الآيات فحسب، بل تطرق لكثير من مسائل علوم القرآن وعلّق عليها [151] ولما رأى رحمه الله تعالى أن كتابه البحر المحيط «عجز عن قطعه لطوله السابح، وتفلت له عن اقتناصه البارح منه والسانح، أجريت منه نهراً تجري عيونه، وتلتقي بأبكاره فيه عيونه، لينشط الكسلان في اجتلاء جماله، ويرتوي الضمآن بارتشاف زلاله»[152] ألف كتابه النهر الماد من البحر، وهو مختصر للبحر.

ولم يفت أبو حيان أن يتكلم على غريب القرآن، فألف كتابه (تحفة الأريب بما في القرآن من الغريب).

ولقد كان لأبي حيان رحمه الله تعالى القدح المعلى في علم القراءات[153] فقد أكثر من التأليف فيها، غير أن الدهر لم يحتفظ لنا منها بشيء، ومن هذه التآليف:

-عقد اللآلي في القراءات السبع العوالي [154]، وهي قصيدة لامية على وزن الشاطبية [155] وقافيتها خالية من الرموز، وقد جعل عليها نكتاً مفيدة زاد فيها على التيسير [156] كثيراً، وهي أكثر اختصاراً من الشاطبية وأكثر فوائد، لكنها لم ترزق ما للأولى من القبول والانتشار، وقد نقل منها أبو حيان كثيراً في تفسيره وسماها بهذا الاسم [157].

-النافع في قراءة نافع، وله في كل قراءة كتاب[158].

توفي أبو حيان عصر يوم السبت الثامن والعشرين من صفر سنة 745هـ بمصر بمنزله خارج باب البحر، ودفن من الغد بمقبرة الصوفية خارج باب النصر [159]. فرحمه الله رحمة واسعة على ما قدم للإسلام والمسلمين.

المطلب الثاني: مناهج التفسير في الأندلس.

تعددت وتنوعت مناهج التفسير بالمدرسة الأندلسية على النحو الآتي:

أولاً: تفسير القرآن بالقرآن: يعد القرآن أول مصدر لبيان تفسيره؛ لأن المتكلم به هو أولى من يوضح مراده بكلامه؛ فإذا تبين مراده به منه، فإنه لا يتعدى عنه إلى غيره، «فما أجمل في مكان فإنه فُسر في موضع آخر، وما اختصر في مكان فقد بسط في موضع آخر» [160]، وإليك شيئاً من الأمثلة على اعتماد أئمة المدرسة على هذا المصدر:

أ-ما جاء في المحرر الوجيز لابن عطية رحمه الله تعالى عند تفسيره لقول الحق تبارك وتعالى: ﴿**وَلِمَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ جَنَّتَانِ**﴾ [161] حيث يقول: «(المقام) هو وقوف العبد بين يدي ربه تعالى، يفسره ﴿**يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ**﴾ [162]، وأضاف المقام إلى الله تعالى من حيث هو بين يديه» [163].

ب-ما جاء في أحكام القرآن لابن العربي رحمه الله تعالى عند تفسيره لقول الله جل جلاله: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا آبَاءَكُمْ وَإِخْوَانَكُمْ أَوْلِيَاءَ إِنِ اسْتَحَبُّوا الْكُفْرَ عَلَى الْإِيمَانِ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ مِنْكُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ**﴾ [164] حيث يقول: «المسألة الثالثة: قوله تعالى: ﴿**وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ مِنْكُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ**﴾ تفسير لقوله تعالى: ﴿**وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ مِنْكُمْ فَإِنَّهُ مِنْهُمْ**﴾ [165]، إما بالمآل وسوء العاقبة، وإما بالأحكام في العاجلة، وذلك ظلم، أي وضع الشيء في غير موضعه، ويختلف الحكم فيه باختلاف الموضع الموضوع فيه كفراً وإيماناً» [166].

جـ-ما جاء عند ابن جزي رحمه الله تعالى في التسهيل عند تفسيره لقول الله سبحانه وتعالى: {أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ} [167] حيث يقول: «اختلف الناس في معنى الولي اختلافاً كثيراً، والحق فيه ما فسره الله بعد هذا بقوله {الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ} فمن جمع بين الإيمان والتقوى فهو الولي» [168].

د-ما جاء عند أبي حيان رحمه الله تعالى في البحر المحيط عند تفسيره للطارق في قول الرب جل جلاله: **{وَالسَّمَاءِ وَالطَّارِقِ (1) وَمَا أَدْرَاكَ مَا الطَّارِقُ (2) النَّجْمُ الثَّاقِبُ}** [169] حيث يقول: «الطارق هو الآتي ليلاً، أي يظهر

بالليل، وقيل: لأنه يطرق الجني، أي يقتله من: طرقت الباب إذا ضربته ليفتح لك، أتى بالطارق مقسما به، وهي صفة مشتركة بين النجم الثاقب وغيره، ثم فسره بقوله ﴿النَّجْمُ الثَّاقِبُ﴾» [170].

ثانياً: تفسير القرآن بالسنة: إن الله سبحانه وتعالى قد أوكل إلى رسوله صلى الله عليه وسلم مهمة البيان فقال: {بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ} (171).

ولذا كان الرجوع إلى بيانه عليه الصلاة والسلام مهماً في فهم القرآن وتفسيره، إذ السنة شارحة للقرآن ومبينة له [172]، ومن الأمثلة على ذلك:

أ-ما جاء في المحرر الوجيز لابن عطية رحمه الله تعالى عند تفسيره لقول الرحيم الرحمن: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا عَلَيْكُمْ أَنْفُسَكُمْ لَا يَضُرُّكُمْ مَنْ ضَلَّ إِذَا اهْتَدَيْتُمْ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ} [173] حيث يقول: « اختلف الناس في تأويل هذه الآية فقال أبو أمية الشعباني [174]: سألت أبا ثعلبة الخشني [175] رضي الله عنه عن هذه الآية فقال: لقد سألت عنها خبيرا، سألت عنها رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: ائتمروا بالمعروف، وانهوا عن المنكر، فإذا رأيت دنيا مؤثرة، وشحاً مطاعاً، وإعجاب كل ذي رأي برأيه، فعليك بخُويصة نفسك، وذر عوامهم، فإن وراءكم أياماً أجر العامل فيها كأجر خمسين منكم» [176].

قال القاضي أبو محمد رحمه الله تعالى، معقباً على ذلك: «وهذا هو التأويل الذي لا نظر لأحد معه، لأنه مستوفٍ للصلاح صادر عن النبي صلى الله عليه وسلم»[177].

ب-ما جاء عن القاضي أبي بكر بن العربي رحمه الله تعالى عند تفسيره لقول الله تبارك وتعالى: {وَلَقَدْ آتَيْنَاكَ سَبْعًا مِنَ الْمَثَانِي وَالْقُرْآنَ الْعَظِيمَ}[178] حيث يقول: «يحتمل أن يكون السبع من السور، ويحتمل أن يكون من الآيات، لكن النبي صلى الله عليه وسلم قد كشف قناع الإشكال، وأوضح شعاع البيان، ففي الصحيح عند كل فريق ومن كل طريق، أنها أم الكتاب والقرآن العظيم حسبما تقدم من قول النبي صلى الله عليه وسلم لأبي بن كعب رضي الله عنه: «هي السبع المثاني والقرآن العظيم الذي أوتيت »[179] وبعد هذا فالسبع المثاني كثير، والكل محتمل، والنص قاطع بالمراد، قاطع بمن أراد التكليف والعناد، وبعد تفسير النبي صلى الله عليه وسلم فلا تفسير، وليس للمتعرض إلى غيره إلا النكير، وقد كان يمكن لولا تفسير النبي صلى الله عليه وسلم أن أحرر في ذلك مقالاً وجيزاً، وأسبك من سنام المعارف إبريزاً، إلا أن الجوهر الأغلى من عند النبي صلى الله عليه وسلم أولى وأعلى»[180].

جـ-ما جاء عند أبي عبد الله القرطبي رحمه الله تعالى في الجامع لأحكام القرآن عند تفسيره للمقام المحمود في قوله تعالى: {وَمِنَ اللَّيْلِ فَتَهَجَّدْ بِهِ نَافِلَةً لَكَ عَسَى أَنْ يَبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَامًا مَحْمُودًا}[181]. حيث يقول: «اختلف في المقام المحمود على أربعة أقوال: الأول: وهو أصحها الشفاعة للناس يوم القيامة قاله حذيفة بن اليمان. وفي صحيح البخاري عن ابن عمر قال: إن الناس يصيرون يوم القيامة جثاً كل أمة تتبع نبيها تقول: يا فلان اشفع، حتى تنتهي الشفاعة إلى النبي صلى الله عليه وسلم فذلك يوم يبعثه الله المقام المحمود»[182].

وفي صحيح مسلم عن أنس رضي الله عنه قال: «حدثنا محمد صلى الله عليه وسلم قال: إذا كان يوم القيامة ماج الناس بعضهم إلى بعض، فيأتون آدم فيقولون له: اشفع لذريتك فيقول: لست لها، ولكن عليكم بإبراهيم عليه السلام فإنه خليل الله، فيأتون إبراهيم فيقول: لست لها ولكن عليكم بموسى فإنه كليم الله، فيؤتى موسى فيقول: لست لها، ولكن عليكم بعيسى عليه السلام فإنه روح الله وكلمته، فيؤتى عيسى فيقول: لست لها ولكن عليكم بمحمد صلى الله عليه وسلم فأوتى فأقول: أنا لها وذكر الحديث»[183].

وروى الترمذي عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم في قوله: (عسى أن يبعثك ربك مقاماً محموداً) سئل عنها قال: هي الشفاعة[184]. قال: هذا حديث حسن صحيح»[185].

د-ما جاء عند ابن جزي رحمه الله تعالى في تفسيره عند قول الرب سبحانه وتعالى: {قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ مِنْ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلَا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ}[186].

حيث يقول: «فسره قول رسول الله صلى الله عليه وسلم (لا يحل دم امرئ مسلم إلا بإحدى ثلاث: زنى بعد إحصان، أو كفر بعد إيمان، أو قتل نفس بغير نفس)[187]»[188].

هـ-ما جاء عند أبي حيان رحمه الله تعالى في البحر المحيط عند تفسير قول الله جل جلاله {فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا} [189].

حيث يقول: " قالت عائشة بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنها: يقرر ذنوبه ثم يتجاوز عنه، وقال الحسن: يجازي بالحسنة ويتجاوز عن السيئة. وفي الحديث: (من حوسب عذب، فقالت عائشة: ألم يقل الله تعالى: {فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا} فقال عليه الصلاة والسلام: إنما ذلك العرض، وأما من نوقش الحساب فهلك) [190]» [191].

ثالثاً: تفسير القرآن بأقوال الصحابة -رضوان الله عليهم-: قال شيخ الإسلام رحمه الله تعالى: «وحينئذ إذا لم تجد التفسير في القرآن، ولا في السنة، رجعت في ذلك إلى أقوال الصحابة، فإنهم أدرى بذلك؛ بما شاهدوه من القرائن، والأحوال التي اختصوا بها، ولما لهم من الفهم التام، والعلم الصحيح، والعمل الصالح، لا سيما علماؤهم وكبراؤهم كالأئمة الأربعة الخلفاء الراشدين والأئمة المهديين مثل عبد الله بن مسعود » [192].

وعليه فإن أئمة المدرسة لم يغفلوا ذلك، ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:

أ-ما جاء في المحرر الوجيز لابن عطية رحمه الله تعالى عند تفسير قول الله جل جلاله: {وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ} [193].

حيث يقول: «واختلف في حال السجود لآدم، فقال ابن عباس: تعبدهم الله بالسجود لآدم، والعبادة في ذلك لله.

وقال علي بن أبي طالب وابن مسعود وابن عباس: إنما كان سجود تحية كسجود أبوي يوسف عليه السلام لا سجود عبادة» [194].

ب-ما جاء عند ابن العربي رحمه الله تعالى في أحكام القرآن عند تفسيره (للدلوك) في قول الله جل ثناؤه: {أَقِمِ الصَّلَاةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ إِلَى غَسَقِ اللَّيْلِ وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا} [195].

حيث يقول: «قوله {لِدُلُوكِ الشَّمْسِ} وفيه قولان:

أحدهما: زالت عند كبد السماء؛ قاله عمر، وابن عمر، وأبو هريرة، وابن عباس وطائفة سواهم من علماء التابعين وغيرهم.

الثاني: أن الدلوك هو الغروب، قاله ابن مسعود، وعلي، وأبي بن كعب، وروي عن ابن عباس» [196].

جـ-ما جاء عند أبي عبد الله القرطبي رحمه الله تعالى في الجامع لأحكام القرآن عند تفسيره لقول الله تعالى: {وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقٌ وَشَهِيدٌ} [197].

حيث يقول: «اختلف في السائق والشهيد... وعن عثمان بن عفان رضي الله عنه أنه قال وهو على المنبر: {وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقٌ وَشَهِيدٌ} سائق: ملك يسوقها إلى أمر الله، وشهيد: ملك يشهد عليها بعملها» [198].

د-ما جاء عند ابن جزي رحمه الله تعالى في التسهيل عند تفسيره لقول الله تبارك وتقدس: {إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ}[199].

حيث يقول: {إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا} قال أبو بكر الصديق رضي الله عنه: استقاموا على قولهم: ربنا الله، فصح إيمانهم ودام توحيدهم، وقال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: المعنى: استقاموا على الطاعة وترك المعاصي»[200].

رابعاً: تفسير القرآن بأقوال التابعين: قال شيخ الإسلام رحمه الله تعالى: «إذا لم تجد التفسير في القرآن ولا في السنة ولا وجدته عن الصحابة، فقد رجع كثير من الأئمة في ذلك إلى أقوال التابعين»[201].

وقد أكثر أئمة المدرسة -رحمهم الله- من النقل عن التابعين باختلاف مدارسهم، فأخذوا من تلامذة ابن عباس رضي الله عنه وهم يمثلون (مدرسة مكة)، وكذلك من تلامذة ابن مسعود رضي الله عنه وهم يمثلون (مدرسة العراق)، وكذلك من تلامذة أبي بن كعب رضي الله عنه وهم يمثلون (مدرسة المدينة). وإليك من الأمثلة ما يلي:

أ-ما جاء في المحرر الوجيز لابن عطية رحمه الله تعالى عند تفسيره لقول الله جل شأنه: {فَإِذَا قَضَيْتُمْ مَنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا فَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ}[202].

حيث يقول: «وقوله تعالى: { فَإِذَا قَضَيْتُمْ مَنَاسِكَكُمْ } قال مجاهد: المناسك: الذبائح وهراقة الدماء» (203).

ب-ما جاء في أحكام القرآن لابن العربي رحمه الله تعالى عند تفسيره لقول الرب جلا جلاله: {وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ (118) إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ}[204] حيث يقول:

«قال قتادة: معناه: لو شاء ربك لجعل الناس كلهم مسلمين، وقيل: معناه: لجعلهم كفاراً أجمعين» (205).

جـ-ما جاء في الجامع لأحكام القرآن للقرطبي رحمه الله تعالى عند تفسيره لقول الله تبارك وتعالى {الَّتِي تَطَّلِعُ عَلَى الْأَفْئِدَةِ}[206] حيث يقول: «قال محمد بن كعب[207]: تأكل النار جميع ما في أجسادهم حتى إذا بلغت إلى الفؤاد خلقوا خلقاً جديداً، فرجعت تأكلهم»[208].

خامساً: تفسير القرآن باللغة العربية وقواعدها: لما كان القرآن كلامًا عربيًا، كانت العربية هي الطريق الأسلم لفهم ألفاظه، وشرح معانيه، وبدون ذلك يقع الغلط وسوء الفهم، أما قواعد العربية فيقصد بها مجموع علوم اللسان العربي، وهي: متن اللغة، والصرف والنحو، والمعاني والبيان، وأساليب العرب في كلامها، ووجوه مخاطباتها.

وعلى الرغم من أن تفسير القرآن باللغة العربية وقواعدها يأتي في الترتيب الثالث على مستوى الكيف، بعد التفسير بالمأثور، أي تفسير القرآن بالقرآن، ثم تفسير القرآن بالسنة، إلا أنه من حيث الكم يحتل المرتبة الأولى في التفسير، إذ يمكن القول إن معظم التفسير هو تفسير لغوي؛ لأن اللغة هي الوعاء الذي أنزل الله به القرآن الكريم، وبه تحدى فصحاء العرب وبلغاءهم، ومن هنا يكتسب التفسير اللغوي أهميته.

ومن أجل تفسير القرآن بمقتضى اللغة فإنه يجب أن يراعى المعنى الأغلب المشتهر دون النادر القليل، وفي هذا يقول الطبري: "وتوجيه معاني كلام الله عز وجل إلى الظاهر المستعمل في الناس أولى من توجيهها إلى الخفي القليل في الاستعمال"[209].

ومما جاء من التفسير بالعربية عند مفسري الأندلس ما يأتي:

أ-ما جاء في البحر المحيط لأبي حيان عند تفسيره لقول الله جل شأنه: {يسألونك عن المسجد الحرام قتال فيه قل قتال فيه كبير وصد عن سبيل الله وكفر به والمسجد الحرام}[210].

حيث يقول في إعراب (المسجد الحرام) الثانية، ذاكرا أقوال المفسرين والمعربين، ومختتما ذلك برأيه هو المعتمد على القياس والسماع:

«وَنَقُولُ: الْعَطْفُ الْمُضْمَرُ الْمَجْرُورُ فِيهِ مَذَاهِبٌ: أَحَدُهَا: أَنَّهُ لَا يَجُوزُ إِلَّا بِإِعَادَةِ الْجَارِّ إِلَّا فِي الضَّرُورَةِ، فَإِنَّهُ يَجُوزُ بِغَيْرِ إِعَادَةِ الْجَارِّ فِيهَا، وَهَذَا مَذْهَبُ جُمْهُورِ الْبَصْرِيِّينَ. الثَّانِي: أَنَّهُ يَجُوزُ ذَلِكَ فِي الْكَلَامِ، وَهُوَ مَذْهَبُ الْكُوفِيِّينَ، وَيُونُسَ، وَأَبِي الْحَسَنِ، وَالْأُسْتَاذِ أَبِي عَلِيٍّ الشَّلَوْبِينَ. الثَّالِثُ: أَنَّهُ يَجُوزُ ذَلِكَ فِي الْكَلَامِ إِنْ أُكِّدَ الضَّمِيرُ، وَإِلَّا لَمْ يَجُزْ فِي الْكَلَامِ، نَحْوَ: مَرَرْتُ بِكَ نَفْسِكَ وَزَيْدٍ، وَهَذَا مَذْهَبُ الجرمي.

والذي نختاره أَنَّهُ يَجُوزُ ذَلِكَ فِي الْكَلَامِ مُطْلَقًا، لِأَنَّ السَّمَاعَ يُعَضِّدُهُ، وَالْقِيَاسَ يُقَوِّيهِ» (211). فقد ذهب إلى جواز عطف الظاهر على المضمر دون تكرار العامل، ولو خالف ذلك جمهور البصريين، لأنه يستند في ذلك على معرفته بلغات العرب، وما يجوز فيها وما لا يجوز، مؤيدا ذلك بالسماع والقياس معا، ولولا ضيق مساحة البحث لعرضت ما ذكره من أدلة وشواهد.

ب-ما جاء في الجامع لأحكام القرآن للقرطبي عند تفسيره لقوله تعالى: {وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا} [212] حيث يقول:

"وَقَرَأَ إِبْرَاهِيمُ النَّخَعِيُّ وَقَتَادَةُ وَالْأَعْمَشُ وَحَمْزَةُ (الْأَرْحَامِ) بِالْخَفْضِ. وَقَدْ تَكَلَّمَ النَّحْوِيُّونَ فِي ذَلِكَ. فَأَمَّا الْبَصْرِيُّونَ فَقَالَ رُؤَسَاؤُهُمْ: هُوَ لَحْنٌ لَا تَحِلُّ الْقِرَاءَةُ بِهِ. وَأَمَّا الْكُوفِيُّونَ فَقَالُوا: هُوَ قَبِيحٌ، وَلَمْ يَزِيدُوا عَلَى هَذَا وَلَمْ يَذْكُرُوا عِلَّةَ قُبْحِهِ، قَالَ النَّحَّاسُ: فِيمَا عَلِمْتُ. وَقَالَ سِيبَوَيْهِ: لَمْ يُعْطَفْ عَلَى الْمُضْمَرِ الْمَخْفُوضِ، لِأَنَّهُ بِمَنْزِلَةِ التَّنْوِينِ، وَالتَّنْوِينُ لَا يُعْطَفُ عَلَيْهِ. وَقَالَ جَمَاعَةٌ: هُوَ مَعْطُوفٌ عَلَى الْمَكْنِيِّ، فَإِنَّهُمْ كَانُوا يتساءلون بها، يقول الرجل: سَأَلْتُكَ بِاللَّهِ وَالرَّحِمِ، هَكَذَا فَسَّرَهُ الْحَسَنُ وَالنَّخَعِيُّ وَمُجَاهِدٌ، وَهُوَ الصَّحِيحُ فِي الْمَسْأَلَةِ"[213].

فقد قام بعرض أقوال معربي القرآن في كلمة (الأرحام)، ثم إنه اختار الرأي القائل بجواز عطف الاسم الظاهر على الضمير دون إعادة العامل، الذي هو حرف الجر، شأنه في ذلك شأن أبي حيان الأندلسي، مستشهدا لصحة ما ذهب إليه بما سُمع عن العرب وهو قولهم: "سَأَلْتُكَ بِاللَّهِ وَالرَّحِمِ"، وبهذا فإن تفسيره يعتمد على العربية وقواعدها، ولا سيما السماع.

سادساً: تفسير القرآن بأسباب النزول: لما كان القرآن الكريم منزلا لأسباب شتى، وحوادث مختلفة ذكرتها الكتب التي رصدت أسباب نزول الآيات، فإن التفسير بأسباب النزول منهج اتبعه المفسرون، ومنهم مفسرو الأندلس، لتفسير القرآن الكريم، ذلك أن معرفة أسباب النزول يحدد المعنى المراد من الآية؛ لأنه من الملابسات والظروف التي أحاطت بنزول هذه الآية أو تلك.

ومما ورد منه لدى مفسري الأندلس ما يأتي:

أ/ ما جاء في تفسير الجامع لأحكام القرآن للقرطبي عند تفسيره لقوله تعالى: {وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ مَنَعَ مَسَاجِدَ اللَّهِ أَنْ يُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ وَسَعَى فِي خَرَابِهَا أُولَئِكَ مَا كَانَ لَهُمْ أَنْ يَدْخُلُوهَا إِلَّا خَائِفِينَ لَهُمْ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ} [214] حيث يقول:

"وَاخْتَلَفَ النَّاسُ فِي الْمُرَادِ بِهَذِهِ الْآيَةِ وَفِيمَنْ نَزَلَتْ، فَذَكَرَ الْمُفَسِّرُونَ أَنَّهَا نَزَلَتْ فِي بُخْتَ نَصَّرَ، لِأَنَّهُ كَانَ أَخْرَبَ بَيْتَ الْمَقْدِسِ. وَقَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ وَغَيْرُهُ: نَزَلَتْ فِي النَّصَارَى، وَالْمَعْنَى كَيْفَ تَدَّعُونَ أَيُّهَا النَّصَارَى أَنَّكُمْ مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ! وَقَدْ خَرَّبْتُمْ بَيْتَ الْمَقْدِسِ وَمَنَعْتُمُ الْمُصَلِّينَ مِنَ الصَّلَاةِ فِيهِ. وَمَعْنَى الْآيَةِ عَلَى هَذَا: التَّعَجُّبُ مِنْ فِعْلِ النَّصَارَى بِبَيْتِ الْمَقْدِسِ مَعَ تَعْظِيمِهِمْ لَهُ، وَإِنَّمَا فَعَلُوا مَا فَعَلُوا عَدَاوَةً لِلْيَهُودِ. ... وَقِيلَ: نَزَلَتْ فِي الْمُشْرِكِينَ إِذْ مَنَعُوا الْمُصَلِّينَ وَالنَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَصَدُّوهُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ عَامَ الْحُدَيْبِيَةِ. وَقِيلَ: الْمُرَادُ مَنْ مَنَعَ مِنْ كُلِّ مَسْجِدٍ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ، وَهُوَ الصَّحِيحُ، لِأَنَّ اللَّفْظَ عَامٌّ وَرَدَ بِصِيغَةِ الْجَمْعِ، فَتَخْصِيصُهَا بِبَعْضِ الْمَسَاجِدِ وَبَعْضِ الْأَشْخَاصِ ضَعِيفٌ، وَاللَّهُ تَعَالَى أَعْلَمُ"[215].

ب/ ما جاء في المحرر الوجيز لابن عطية عند تفسيره لقوله تعالى: {وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُو الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ} [216] حيث بيّن معنى الكفر الوارد في الآية من خلال معرفة سبب النزول بقوله:

" وروي أن رسول الله صلى الله عليه وسلم لما ذكر سليمان في الأنبياء قال بعض اليهود: انظروا إلى محمد يذكر سليمان في الأنبياء وما كان إلا ساحرا.

وقوله تعالى: "وَما كَفَرَ سُلَيْمانُ" تبرئة من الله تعالى لسليمان، ولم يتقدم في الآيات أن أحدا نسبه إلى الكفر، ولكنها آية نزلت في السبت المتقدم أن اليهود نسبته إلى السحر، والسحر والعمل به كفر"[217].

وهنا يظهر مدى اهتمام مفسري الأندلس بتفسير آيات القرآن الكريم بأسباب النزول؛ لأن معرفة سبب النزول يعد مصدرا موثوقا في تحديد معنى الآية، أو الكلمة، كما هو الشأن في كلمة الكفر في الآية

السابقة، التي فسرها ابن عطية بالسحر، لا الكفر المضاد للإيمان، لأن نزولها كان ردا على اليهود الذين اتهموا النبي بنسبة سليمان إلى الأنبياء مع أنه كان ساحرا بزعمهم.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات فقد تم البحث بفضل من الله تعالى وقد توصلت بعد الفراغ منه إلى عدد من النتائج والتوصيات وهي على النحو الآتي:

النتائج

1. مر التفسير في الأندلس بتطورات تاريخية تتمثل في مرحلتين: الأولى: مرحلة التلقي والنقل: إذ تلقى أهل الأندلس تفسير القرآن الكريم من الفاتحين لبلادهم، لاسيما أن من بين الفاتحين من هو من تلامذة صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم. والثانية: مرحلة النشأة والتكوين: وهي نتاج للمرحلة السابقة، وتنقسم إلى قسمين، هما: الأول: بداية مرحلة النشأة والتكوين: وكانت عبارة عن محاولات جادة في التفسير، إلا أن تلك المحاولات لم تكن على مستوى التأليف. والثاني: نضوج مرحلة النشأة والتكوين: حيث تحول التأليف في التفسير من مجرد محاولات إلى تأليف مستقل.
2. من خصائص المدرسة الأندلسية في التفسير أنها اعتمدت على عدد من المصادر وهي: القرآن الكريم، والأحاديث والآثار، واللغة، والتفاسير السابقة، والعقيدة، والقراءات، والتنوع الفكري والمذهبي الذي ازدهر في الأندلس خاصة.
3. برز في الأندلس مفسرون كبار كان لتفسيراتهم صدى واسع، ليس في الأندلس والمغرب الإسلامي فحسب، بل في المشرق الإسلامي والعالم الإسلامي كله، كتفسير البحر المحيط لأبي حيان، والمحرر الوجيز لابن عطية، والجامع لأحكام القرآن للقرطبي، وغيرها؛ مما يؤكد قدرة المدرسة الأندلسية على منافسة مدارس التفسير الأخرى.
4. اشتهرت مدرسة التفسير بالأندلس بتعدد المناهج التفسيرية فيها، فقد اتبع مفسرو الأندلس مناهج متعددة في تفسير آيات القرآن الكريم، إذ كان بعضهم يفسرون القرآن باللغة العربية بشكل رئيس، مع عدم إغفال بقية المصادر، كأبي حيان الأندلسي، ويرجع ذلك إلى أنه -بالإضافة إلى كونه مفسرا- كان نحويا مقتدرا، ولغويا بارزا، فهو من أبرز النحاة في العربية، وله مؤلفات عدة أشهرها كتاب "ارتشاف الضَرَب من لسان العرب"؛ الأمر الذي صبغ تفسيره بالصبغة اللغوية.
5. تنوعت طرق مفسري الأندلس في كتابة تفاسيرهم بين الإطناب والاختصار، فمنهم من اعتمد على الشرح والاستفاضة في التفسير، ومنهم من اعتمد على الإيجاز، مع الحرص على أن يتضمن كل منها نُكتاً من التفسير، واللغات، والإعراب، والقراءات، والأحاديث الشاهدة للأحكام ونزول الآيات، والجمع بين معانيها، وتبيين ما أشكل منها بأقوال السلف ومن تبعهم من الخلف، ولكن الفرق بين النوعين أن تفاسير النوع الثاني لا تهتم بالقصص والآثار، وتكتفي بتبيين الدلالة بأقل ما يمكن.

التوصيات

أ. كتابة بحوث في المدارس التفسيرية في سائر الأقطار والأمصار واستقراء مناهجها.

ب. التعرف على أبرز المفسرين في كل مدرسة.

ج. عمل مقارنات منهجية بين تلك المدارس على اختلاف أماكنها وأزمانها.

د. البحث في كيفية الانتفاع والإفادة من هذه المدارس القديمة في الوقت المعاصر.

هـ. الموازنة بين هذه التفاسير القديمة وبين التفاسير المعاصرة، وبيان الفرق في المناهج والتوجهات والمذاهب والطرق.

الهوامش والإحالات:

([1]) مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، **صحيح مسلم**، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، 1374هـ - 1955م، ج1، ص 114، حديث رقم (124)، وانظر: السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، **الإتقان في علوم القرآن**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ - 1974م، ج4، ص196.

([2]) انظر: الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، **البرهان في علوم القرآن**، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1376هـ - 1957م.، ج2، ص158، والزرقاني، محمد عبد العظيم، **مناهل العرفان في علوم القرآن**، مصر: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط3، ج3، ص14.

([3]) انظر: خلف، عبد الجواد، **مدخل إلى التفسيروعلوم القرآن**، القاهرة: دار البيان العربي، ص100، وما بعدها.

([4]) انظر: المشيني، مصطفى إبراهيم ، **مدرسة التفسيرفي الأندلس**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1406هـ- 1986م، ص9.

(5) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم بن علي (ت ٧١١هـ) ، **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ط3، ١٤١٤هـ، ج6، ص87.

([6]) انظر: ياقوت الحموي، ياقوت بن عبد الله (ت:626هـ)، **معجم البلدان**، بيروت: دار صادر، 1404هـ، ج1، ص 262، الحِميري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم، **صفة جزيرة الأندلس**، بيروت: دار الجيل، ط2، 1408هـ - 1988م، ص1.

([7]) ينظر: ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم بن علي (ت ٧١١هـ) ، **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ط3، ١٤١٤هـ، ج2، ص383.

([8]) إسماعيل، محمد بكر، **ابن جرير الطبري ومنهجه في التفسير**، القاهرة : دار المنار، ط1، 1991م، ص 29.

([9]) المحمودي، محمد سرحان علي، **مناهج البحث العلمي**، صنعاء: دار الكتب، ط3، 1441هـ - 2019م، ص73.

([10]) المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، ص74.

([11]) الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد بن الهروي (ت ٣٧٠هـ)، **تهذيب اللغة**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م ، ج12، ص283، (مادة فسر)، وابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم بن علي (ت ٧١١هـ) ، **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ط3، ١٤١٤هـ، ج5، ص55، (مادة فسر)، الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، **القاموس المحيط**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط8، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م، ص587، (مادة فسر).

([12]) هو محمد بن أحمد ابن جُزيّ الغرناطي المعروف بابن جزي الكلبي، أبو القاسم، فقيه، أصولي، لغوي، مفسّر، صاحب كتاب "التسهيل في علوم التَّنزيل" قتل في أحد المعارك سنة (741) هـ ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد اليعمري (ت:٧٩٩هـ)، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب**، القاهرة: دار التراث للطبع والنشر، ج2، ص274، ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت:٨٥٢هـ)، **الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة**، الهند: دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن، ط2، ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م، ج5، ص88.

([13]) ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله الكلبي الغرناطي (ت ٧٤١هـ)، **التسهيل لعلوم التنزيل**، بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ، ج1، ص6.

(14) الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، ج1، ص13.

(15) ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: ١٣٩٣هـ)، **التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤هـ، ج1، ص11.

(16) الزرقاني، **مناهل العرفان في علوم القرآن**، ج2، ص4.

(17) حنش بن عبد الله بن عمرو السبائي، الصنعاني، نزيل أفريقية، ثقة، مات سنة مائة. ابن حجر، الحافظ أحمد بن علي العسقلاني (ت:852هـ)، **تقريب التهذيب**، الرياض: دار العاصمة، ط2، 1423هـ، ص278، ترجمة رقم (1585).

(18) سورة البقرة، الآية رقم (274).

(19) وهو تفسير منسوب لأبي الدرداء رضي الله عنه. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت:310هـ)، **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**، بيروت: دار ابن حزم – عمّان: دار الأعلام، ط1، 1423هـ-2002م، ج3، ص130.

(20) عبد الرحمن بن سعيد التميمي الجزيري، أبو زيد، من أهل قرطبة، رحل فسمع من أصبغ بن الفرج، وأبي الفرج زيد بن أبي الغمر وغيرهما، توفي سنة (265هـ). ابن الفرضي، أبو الوليد عبد الله بن محمد بن يوسف، **تاريخ علماء الأندلس**، مصر: الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1966م، ج1، ص97.

(21) محمد بن السائب بن بشر، أبو النضر الكوفي، النسَّابة المفسر، مات سنة (46 هـ). ابن حجر، **تقريب التهذيب**، ص847، ترجمة رقم (5938)

(22) باذام، بالذال المعجمة، ويقال: آخره نون، أبو صالح، مولى أم هانئ، ضعيف مدلس. ابن حجر، **تقريب التهذيب**، ص163، ترجمة رقم (639).

(23) ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص97.

(24) عبد الرحمن بن زيد بن أسلم، مولى عمر رضي الله عنه، كان صاحب قرآن وتفسير، توفي سنة (82هـ). الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت:748هـ)، **سير أعلام النبلاء**، مؤسسة الرسالة، ط2، 1402هـ، ج8، ص349.

(25) يحيى بن عبد الله بن يحيى الليثي، أبو عيسى، من أهل قرطبة، رحل إليه الناس من جميع بلاد الأندلس. توفي سنة (367هـ). ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص107.

(26) ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص107.

(27) عمرو بن عبيد البصري، الزاهد، العابد، القدري، كبير المعتزلة، وأولهم، مات سنة أربع وأربعين ومائة. الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج6، ص104.

(28) خَلِيل بن عبدالمَلِك بن كُليب، المعرُوف: بخَليلِ الفَضْلة: من أهل قُرْطُبَة، رحَل إلى المشْرق ورَوَى بِها كِتاب التَّفسير المَنْسُوب إلى الحسَن بن أبي الحسن. ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص53.

(29) عمرو بن فائد، أبو علي الأسواري التميمي، معتزلي قدري، مات بعد المائتين بيسير. انظر: الزركلي، **الأعلام**، ج5، ص83.

(30) يحيى بن يَحيَى، المعروف: بابن السّمينة: من أهْلِ قُرْطُبَة؛ كان: مُتصرّفاً في ضروبِ العِلْمِ، ورِواية الأخبار، وتُوفِّيَ: سَنَة خمس عشرة وثَلاثِ مائة. ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص208.

(31) ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص208.

(32) يحيى بن مضر القيسي، أبو زكريا، من أهل قرطبة، وهو شامي الأصل، سمع من سفيان الثوري ومالك بن أنس، وكان عالماً متفنناً، صاحب رأي، قتل سنة (189هـ). ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص203.

(33) سورة الواقعة الآية رقم (29).

(34) قال ابن جرير في تفسيره **جامع البيان**، ج13، ص222: "وأما أهل التأويل من الصحابة والتابعين فإنهم يقولون: إنه الموز".

(35) ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص203.

(36) يحيى بن سلام بن أبي ثعلبة التميمي، مفسر، محدث، توفي سنة (200هـ). الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج9، ص396. وتفسيره

موجود بعضه، وقد طبعت منه قطعة بتحقيق الدكتورة هند شلبي التونسية.

(37) يَاسِين بن محمد بن عبد الرَّحيم الأنصَاريّ، رَوَى عن أبي داود أحْمَد بن موسى العطَّار الإفْريقي، عن يَحيى بن سلام التفسير. تُوفِّيَ نحو سنة عشرين وثلاث مائة. انظر: ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج2، ص116.

(38) عَليُ بن الحَسَن المُرِيّ، رحَل فَسَمِع بإفْرِيقيَّة: من أبِي دَاوُد أَحْمَد بن مُوسَى. رَوَى عنْهُ: تَفْسِير القرْآن. وتُوفِّيَ سَنَة أَرْبع وثَلاثين وثَلاثِ مائةٍ. ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص116.

(39) ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص116.

(40) ابن خير الإشبيلي، أبو بكر محمد بن خير الأموي الإشبيلي (ت 575هـ)، **فهرسة ابن خير الإشبيلي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1419هـ-1998م، ص: 50.

(41) محمد بن عبد الله بن عيسى المري، المعروف بابن أبي زمنين، فقيه مقدم، وزاهد مبتل، له تواليف كثيرة توفي سنة (399هـ). ابن بشكوال، خلف بن عبد الملك (ت 578 هـ)، **الصلة**، بيروت: دار الكتب العلمية، 2008م، ج1، ص154.

(42) أحمد بن خالد بن يزيد بن محمد بن سالم، أبو عمر، يعرف بابن الجباب، من أهل قرطبة، إمام وقته في الفقه والحديث والعبادة توفي سنة (322هـ). ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص12.

(43) محمد بن عبد السلام بن ثعلبة بن زيد بن الحسن بن كلب بن أبي ثعلبة صاحب رسول الله صلى الله عليه وسلم، كان فصيح اللسان، جزل المنطق توفي سنة (286هـ). ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص144.

(44) ابن خير الإشبيلي، **فهرسة ابن خير الإشبيلي**، ص: 49.

(45) حاتم بن محمد بن عبد الرحمن بن حاتم، المحدث المتقن، الإمام الفقيه، أبو القاسم التميمي، القرطبي، مات سنة تسع وستين وأربع مئة. الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج18، ص336.

(46) القيروان معرب وهو بالفارسية كاروان وقد تكلمت به العرب قديما، وهي مدينة عظيمة بإفريقية مُصرت في الإسلام في أيام معاوية رضي الله عنه، بناها القائد عقبة بن نافع ~. ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج4، ص420.

(47) علي بن محمد بن خلف المعافري القروي القابسي المالكي، أبو الحسن، الإمام الحافظ الفقيه، العلامة عالم المغرب، توفي في ربيع الآخر بمدينة القيروان سنة ثلاث وأربع مئة. الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج17، ص158.

(48) ابن خير الإشبيلي، **فهرسة ابن خير الإشبيلي**، ص 52.

(49) سُلَيْمان بن مُحَمَّد بن سُلَيْمان الَهمداني، رَحل إلى المشْرق فسَمِع بِمصر كتبَ مُحَمَّد بن جَرير الطَّبَريّ، تُوفِّي سَنة إحدى وسَبعين وثلاَثِ مائة. ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص70.

(50) يوسف بن محمد بن سليمان الهمداني، عني بكتب محمد بن جرير الطبري فكتب: تفسير القرآن؛ وتاريخ الملوك، والذيل وغيرها. وتوفي سنة: ثلاث وثمانين وثلاث مائة. ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص215.

(51) ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص215.

(52) أحمد بن عبد الله بن أيوب الذهبي الأموي، له اختصار حسن في تفسير القرآن للطبري. ابن بشكوال، **الصلة**، ج1، ص5.

(53) محمد بن أحمد بن عبد الله النحوي، يعرف بابن اللجالش، كان عالماً بالأصول والنحو مقدماً فيهما، وله اختصار في كتاب الطبري في تفسير القرآن. وتوفي في نحو التسعين وأربع مائة. ابن بشكوال، **الصلة**، ج1، ص183.

(54) محمد بن الحسن بن محمد بن زياد الموصلي، ثم البغدادي النقاش، المفسر، شيخ القراء، مات سنة (351 هـ). الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج15، ص573.

(55) علي بن إبراهيم بن علي التبريزي، المعروف بابن الخازن. ابن بشكوال، **الصلة**، ج1، ص137.

(56) طليطلة ضبطه الحميدي بضم الطاءين وفتح اللامين وأكثر ما سُمع من المغاربة بضم الأولى وفتح الثانية، وهي مدينة كبيرة بالأندلس، وهي غربي ثغر الروم وبين الجوف والشرق من قرطبة. ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج4، ص39، وهي الآن مدينة في أسبانيا جنوبي مدريد. معلوف، لويس، **المنجد في اللغة والأعلام**، بيروت: دار المشرق، ص: 357.

(57) محمد بن هشام بن محمد بن عثمان القيسي، يعرف بابن المصحفي، توفي سنة إحدى وثمانين وأربع مائة. ابن بشكوال، **الصلة**، ج1، ص180.

(58) ابن خير الإشبيلي، **فهرسة ابن خير الإشبيلي**، ص: 51.

(59) محمد بن الوليد بن محمد بن خلف الفهري الطرطوشي، يعرف: بابن أبي وندقة، وكان إماماً عالماً، عاملاً زاهداً، ورعاً ديناً، توفي بالإسكندرية سنة عشرين وخمسمائة. ابن بشكوال، **الصلة**، ج1، ص186.

(60) وقد أخذه عن ابن العربي ابن خير، وانظر فهرسته ص: 59.

(61) علي بن أبي القاسم بن عبد الله بن علي المقرئ، أخذ عن القاضي الماوردي كتابه في تفسير القرآن، توفي بقرطبة سنة اثنتين وسبعين وأربع مائة. ابن بشكوال، **الصلة**، ج1، ص134.

(62) ابن خير الإشبيلي، **فهرسة ابن خير الإشبيلي**، ص: 53.

(63) أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (ت: 745هـ)، **البحر المحيط**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1413هـ، ج1، ص100.

(64) عبد الرحمن بن موسى الهواري، أبو موسى، من أهل أستجه، ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص96.

(65) المصدر السابق.

(66) عبد الملك بن حبيب بن سليمان بن هارون، السلمي، الإلبيري، كان نحوياً، شاعراً، حافظاً للأخبار والأنساب، متصرفاً في فنون العلوم، توفي سنة (238هـ). ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص100.

(67) الداوودي، شمس الدين محمد بن علي بن أحمد المالكي (ت 945هـ)، **طبقات المفسرين**، بيروت: دار الكتب العلمية، ج1، ص350.

(68) انظر ذلك في ترجمته عند الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج12، ص102.

(69) هو إبراهيم بن حسين بن خالد بن مرتنيل، رحل إلى المشرق، وكان حافظاً للفقه، توفي سنة (249هـ). ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص3.

(70) المصدر السابق.

(71) بقي بن مَخْلد، رحل إلى المشرق فلقي جماعة من أئمة المحدثين وكبار المفسرين كالشافعي، وابن عيينة، وأحمد بن حنبل، توفي سنة (276هـ). ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص35.

(72) رسالة ابن حزم في فضل الأندلس ضمن مجموعة رسائل ابن حزم بتحقيق إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ج2، ص178.

(73) الداوودي، **طبقات المفسرين**، ج1، ص227.

(74) عبد الله بن محمد بن حنين، كان معتنياً بالحديث، إماماً فيه، بصيراً بعلله، توفي سنة (318هـ). ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص82.

(75) عبْد الله بن مُطرِّف بن مُحمد. المعروف: بابن آمِنة، ألّف كِتاباً: في تَفسير القرآن. ابن الفرضي، **تاريخ علماء الأندلس**، ج1، ص84.

(76) ابن فرحون، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب**، ج1، ص143.

(77) أحمد بن محمد بن عبد الله بن أبي عيسى المعافري المقرئ الطلمنكي. أحد الأئمة في علوم القرآن. توفي سنة تسعٍ وعشرين وأربع مائة. ابن بشكوال، **الصلة**، ج1، ص15.

(78) ابن فرحون، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب**، ج1، ص25.

(79) علي بن سليمان الزهراوي، الحاسب، كان: من أهل العلم بالتفسير والقراءات والفرائض. وله كتابٌ كبير في تفسير القرآن، توفي سنة (431هـ). ابن بشكوال، **الصلة**، ج1، ص132.

(80) أحمد بن عمار بن أبي العباس المهدوي المقرئ، كان عالماً بالقراءات والآداب، وألف كتباً كثيرة، توفي بعد الثلاثين وأربعمائة. ابن الجزري، **غاية النهاية في طبقات القراء**، ج1، ص39.

(81) سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب بن وارث التجيبي الباجي، عالم متبحر في الفقه والأصول وغيرهما، توفي سنة أربع وسبعين وأربع مئة. ابن بشكوال، **الصلة**، ج1، ص63.

(82) الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748 هـ)، **تذكرة الحفاظ**، دار الكتب العلمية، ط1، 1419هـ، ج3، ص246.

([83]) تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين، ليوسف أشباخ، ج2، ص130.

([84]) المقّري، أحمد بن محمد التلمساني، **نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1415هـ، ج1، ص447.

([85]) المرجع السابق.

([86]) الأدب الأندلسي من الفتح إلى سقوط الخلافة، لأحمد هيكل (28).

([87]) الأدب العربي في العصر المملوكي لأحمد هيكل (108-148).

([88]) انظر: المقّري، **نفح الطيب**، ج1، ص291-447.

([89]) المقّري، **نفح الطيب**، ج1، ص291-447.

(90) انظر ترجمته في: ابن بشكوال، **الصلة**، ج2، ص386، الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج19، ص587، ابن فرحون، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب**، ج2، ص57، الداوودي، **طبقات المفسرين**، ج2، ص265، كحالة، عمر رضا، **معجم المؤلفين**، مؤسسة الرسالة، ط3، 1402هـ، ج5، ص3، الزركلي، **الأعلام**، ج3، ص282.

(91) المرابطون: قوم من المغاربة، أصلهم من البربر، وأشهر قبائلهم قبيلة (لَمتونة) لذا تسمى الدولة المرابطية بالدولة اللّمتونية، وسموا بالمرابطين، لأن عبد الله بن ياسين الجزولي أقام رباطاً والتف حوله جماعة انقادت له جهاداً في سبيل الله ونصرة لدينه، حكموا الأندلس أكثر من خمسين عاماً. الحجي، عبد الرحمن بن علي، **التاريخ الأندلسي من الفتح الإسلامي حتى سقوط غرناطة**، دمشق: دار القلم، ط2، 1429هـ، ص451.

(92) غَرناطة: بفتح الغين وسكون الراء ثم نون بعدها ألف، وبعد الألف طاء مهملة، ويقال: (إغْرَناطة) وكلاهما أعجمي ومعناه: رمانة وهي أقدم مدن كورة إلبيرة من أعمال الأندلس. ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج4، ص195. وتقع الآن في جنوب أسبانيا. معلوف، **المنجد في اللغة والأعلام**، ص: 389.

(93) ابن جزي، **التسهيل لعلوم التنزيل**، ج1، ص18.

(94) يقصد ابن عطية والزمخشري إذ الكلام في معرض السياق عنهما.

(95) أبو حيان الأندلسي، **البحر المحيط**، ج1، ص112.

(96) ابن عطية، عبد الحق بن غالب الأندلسي (ت:541هـ)، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، تحقيق عبد الله بن إبراهيم الأنصاري والسيد عبد العال إبراهيم، ط2، ج1، ص13.

(97) المصدر السابق، ج1، ص33.

(98) المصدر السابق، ج1، ص50.

(99) المصدر السابق، ج1، ص59.

(100) المصدر السابق، ج1، ص68.

(101) المصدر السابق، ج1، ص96، في أول سورة الفاتحة.

(102) المصدر السابق، ج1، ص428) عند قوله تعالى: {مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنْسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلِهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} [البقرة:106].

(103) المصدر السابق، ج15، ص173) في أول سورة المدثر.

(104) (مرسية) بضم أوله والسكون وكسر السين المهملة، وياء مفتوحة وهاء، مدينة بالأندلس من أعمال تدمير اختطها عبد الرحمن بن الحكم وسماها تدمير بتدمر الشام فاستمر الناس على اسم موضعها الأول. ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج5، ص107. وهي الآن مدينة تقع في جنوب أسبانيا. معلوف، **المنجد في اللغة والأعلام**، ص: 529.

(105) (لُوْرَقة) بالضم ثم السكون والراء مفتوحة والقاف، ويقال لرقة بسكون الراء بغير الواو وهي مدينة بالأندلس من أعمال تدمير، وبها حصن ومعقل محكم وأرضها جرز لا يرويها إلا ما ركد عليها من الماء. ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج5، ص25. وهي الآن مدينة

أسبانية تقع جنوب غرب مرسية. معلوف، **المنجد في اللغة والأعلام**، ص: 496.

(106) ابن بشكوال، **الصلة**، ج2، ص387، وفوات الوفيات للكتبي، ج2، ص256.

(107) ابن فرحون، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب**، ج2، ص58، والزركلي، **الأعلام**، ج3، ص282.

(108) الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج19، ص588، و النباهي، أبو الحسن علي بن عبد الله الأندلسي (ت:793هـ)، **تاريخ قضاة الأندلس (المرقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا)**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ، ص109، كحالة، **معجم المؤلفين**، ج5، ص3.

(109) انظر ترجمته في: ابن بشكوال، **الصلة**، ج1، ص590، الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، ج20، ص197، ابن فرحون، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب**، ج2، ص252، الداوودي، **طبقات المفسرين**، ج2، ص162، كحالة، **معجم المؤلفين**، ج10، ص342، الزركلي، **الأعلام**، ج6، ص230.

(110) المقّري، **نفح الطيب**، ج2، ص28.

(111) ابن فرحون، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب**، ج1، ص149، المقّري، **نفح الطيب**، ج2، ص35.

(112) أحكام القرآن، ج1، ص486، ج2، ص180، ج3، ص325.

(113) تعليق محقق كتاب ابن العربي، أبي بكر محمد بن عبد الله بن محمد المعافري، **الناسخ والمنسوخ**، المغرب: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، 1408هـ، ج1، ص115.

(114) وقد طبعته دار الغرب الإسلامي بتحقيق محمد السليماني.

(115) توجد منه نسخة مصور على الميكروفيلم بالخزانة العامة في الرباط تحت رقم (1616) وأصل نسخته بجامع القرويين.

(116) ابن العربي، **الناسخ والمنسوخ**، ج2، ص210.

(117) وقد طبعته في جزأين وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في المملكة المغربية بتحقيق الدكتور عبد الكريم المدغري.

(118) هي مدينة مشهورة كبيرة على بر المغرب من بلاد البربر، وهي حاضرة البحر وأجل مدنه، وهي مختطة بين ثنيتين عظيمتين. ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج4، ص230. وهي مدينة تقع الآن في المملكة المغربية ومن أهم معالمها جامع القرويين. معلوف، **المنجد في اللغة والأعلام**، ص: 403.

(119) ابن فرحون، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب**، ج1، ص149، المقّري، **نفح الطيب**، ج2، ص30.

(120) انظر ترجمته في: ابن بشكوال، **الصلة**، ج5، ص585)، ابن فرحون، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب**، ج2، ص308، الداوودي، **طبقات المفسرين**، ج2، ص65، كحالة، **معجم المؤلفين**، ج8، ص239، الزركلي، **الأعلام**، ج5، ص322.

(121) سورة آل عمران: الآية رقم (169).

(122) الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان، **تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام**، سوريا: دار الكتاب العربي، ط1، 1411هـ، ج9، ص210.

(123) انظر: المصدر السابق، ج1، ص164.

(124) المُنَّة بالضم: القوة. الرزاي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، **مختار الصحاح**، بيروت: المركز العربي للثقافة والعلوم، ج1، ص642.

(125) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت:671هـ)، **الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان**، مؤسسة الرسالة، ط1، 1427هـ-2006م، القرآن، ج1، ص7.

(126) المصدر السابق، ج1، ص9.

(127) المصدر السابق، ج1، ص18.

(128) المصدر السابق، ج1، ص71.

(129) المصدر السابق، ج1، ص83.

(130) المصدر السابق، ج1، ص96.

(131) المصدر السابق، ج1، ص112.

(132) المصدر السابق، ج2، ص300.

(133) التذكار في أفضل الأذكار ص (29).

(134) منية أبي الخصيب: بالضم، ثم السكون، ثم ياء مفتوحة، مدينة كبيرة حسنة على شاطئ النيل في الصعيد الأدنى. ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج5، ص218.

(135) رغم أن الإسلام حرم اتخاذ القبور مساجد سواء رفْعُها وجَعْل قبابا عليها، أو الصلاة عليها. للاستزادة تطهير الاعتقاد من أدران الإلحاد للصنعاني، وشرح الصدور بتحريم رفع القبور للشوكاني.

(136) آل سلمان، مشهور حسن، **الإمام القرطبي شيخ أئمة التفسير**، دمشق: دار القلم، ط1، 1413هـ، ص (45).

(137) انظر ترجمته في: ابن الجزري، **غاية النهاية في طبقات القراء**، ج2، ص83، الإحاطة لابن الخطيب، ج3، ص20، ابن فرحون، **الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب**، ج2، ص274، الداوودي، **طبقات المفسرين**، ج2، ص81، المقّري، **نفح الطيب**، ج8، ص28، كحالة، **معجم المؤلفين**، ج8، ص185، الزركلي، **الأعلام**، ج5، ص325.

(138) نسبة إلى قبيلة (كلب) اليمانية وهي تنسب إلى كلب بن وبرة، بطن من قضاعة من القحطانية. جمهرة أنساب العرب ص (445)، والأنساب للسمعاني، ج11، ص130.

(139) المقّري، **نفح الطيب**، ج8، ص30.

(140) انظر: الإحاطة لابن الخطيب، ج3، ص20-21.

(141) ابن جزي، **التسهيل لعلوم التنزيل**، ج1، ص8.

(142) المصدر السابق، ج1، ص10.

(143) المصدر السابق، ج1، ص12.

(144) المصدر السابق، ج1، ص18.

(145) هي مدينة صغيرة على البحر الشامي في أول المجاز المسمى بالزقاق، يتصل غربها ببحر الظلمة، وبينها وبين الخضراء ثمانية عشر ميلاً، سميت بهذا الاسم نسبة إلى فاتحها البربري طريف. الحميري، صفة جزيرة الأندلس ، ج1، ص46. وهي الآن مدينة أسبانية تقع على مضيق جبل طارق. معلوف، **المنجد في اللغة والأعلام**، ص: 357.

(146) نيل الابتهاج بتطريز الديباج لأحمد بن أحمد التنبتكي ص (238).

(147) انظر ترجمته في: ابن الجزري، **غاية النهاية في طبقات القراء**، ج2، ص285، و ابن حجر، **الدرر الكامنة**، ج4، ص302، المقّري، **نفح الطيب**، ج2، ص535، الداوودي، **طبقات المفسرين**، ج2، ص286، الزركلي، **الأعلام**، ج7، ص152، كحالة، **معجم المؤلفين**، ج12، ص130.

(148) نسبة إلى جيان بالفتح ثم التشديد وآخره نون، وهي مدينة لها كورة واسعة بالأندلس تتصل بكورة البيرة مائلة عنها إلى ناحية الجوف، شرقي قرطبة، بينها وبين قرطبة سبعة عشر فرسخاً. ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج2، ص185.

(149) على الصحيح من الأقوال. ابن الجزري، **غاية النهاية في طبقات القراء**، ج2، ص285.

(150) المقّري، **نفح الطيب**، ج2، ص541.

(151) انظر: مثلا: أبو حيان الأندلسي، **البحر المحيط**، ج1، ص125، ج8، ص488.

(152) النهر الماد من البحر المحيط ج1، ص10.

(153) ما ذكره في مقدمة تفسيره من ذكره لإجازته في القراءات، ج1، ص108.

(154) ابن حجر، **الدرر الكامنة**، ج4، ص304، وقد حققت في رسائل جامعية بالجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية.

(155) هي حرز الأماني ووجه التهاني في القراءات السبع للإمام الشاطبي ~.

(156) هو كتاب التيسير في القراءات السبع لأبي عمرو الداني ~.

(157) أبو حيان الأندلسي، **البحر المحيط**، ج1، ص189.
(158) ابن حجر، **الدرر الكامنة**، ج4، ص304.
(159) ابن حجر، **الدرر الكامنة**، ج4، ص304، المقّري، **نفح الطيب**، ج2، ص537.
(160) ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (ت:728هـ)، **مقدمة في أصول التفسير**، دار ابن حزم، ط2، 1418هـ، ص (84).
(161) سورة الرحمن، الآية رقم (46).
(162) سورة المطففين، الآية رقم (6).
(163) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، ج14، ص210.
(164) سورة التوبة، الآية رقم (23).
(165) سورة المائدة، الآية رقم (51).
(166) أحكام القرآن، ج2، ص 463.
(167) سورة يونس، الآية رقم (62).
(168) ابن جزي، **التسهيل لعلوم التنزيل**، ج1، ص359.
(169) سورة الطارق، الآيات (1-3).
(170) أبو حيان الأندلسي، **البحر المحيط**، ج10، ص 449.
(171) سورة النحل، الآية رقم (44).
(172) ابن تيمية، **مقدمة في أصول التفسير**، ص84.
(173) سورة المائدة، الآية رقم (105).
(174) اسمه: يُحمد، بضم التحتانية، وسكون المهملة، وكسر الميم، وقيل بفتح أوله والميم، وقيل: اسمه عبد الله، مقبول. ابن حجر، **تقريب التهذيب**، ص1110، ترجمة رقم (8004)،
(175) أبو ثعلبة الخشني، صحابي معروف بكنيته، واختلف في اسمه اختلافاً كثيراً، وكذا في اسم أبيه، روى عن النبي صلى الله عليه وسلم عدة أحاديث، مات سنة (75هـ). ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، **الإصابة في تمييز الصحابة**، مصر: دار هجر، ط1، 1429هـ، ج7، ص57.
(176) أخرجه أبو داود، **سنن أبي داود**، ج6، ص396، حديث رقم (4341)، والترمذي، محمد بن عيسى، **سنن الترمذي**، مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1395هـ - 1975م، ج5، ص257، حديث رقم (3058)، وابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، **سنن ابن ماجه**، الرياض: مكتبة المعارف، ط1، ج2، ص1330، حديث رقم (4014)، وضعفه الألباني، محمد ناصر الدين، **ضعيف الجامع الصغير وزيادته**، بيروت: المكتب الإسلامي، بإشراف زهير الشاوش، د.ط، ص346، حديث رقم (2344).
(177) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، ج2، ص249.
(178) سورة الحجر، الآية رقم (87).
(179) أخرجه البخاري، محمد بن إسماعيل (ت:256هـ)، 1315هـ، الجامع الصحيح (صحيح البخاري)، إستانبول: المكتبة الإسلامية، ج6، ص187، حديث رقم (5006).
قال ابن حجر في الفتح، ج8، ص197: «وجمع البيهقي بأن القصة وقعت لأبي بن كعب وأبي سعيد بن المعلى، ويتعين المصير إلى ذلك لاختلاف مخرج الحديثين واختلاف سياقهما».
(180) أحكام القرآن، ج3، ص83.
(181) سورة الإسراء، الآية رقم (79).
(182) أخرجه البخاري، **الجامع الصحيح (صحيح البخاري)**، ج6، ص86، حديث رقم (4718).
(183) أخرجه مسلم، **صحيح مسلم**، ج1، ص182، حديث رقم (193).

(184) أخرجه الترمذي، **سنن الترمذي**، ج5، ص303، حديث رقم (3137) وصححه الألباني، محمد ناصر الدين، **سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها**، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط1، 1415هـ- 1995م، ج5، ص484- 485، حديث رقم (2369، 2370).

(185) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، ج13، ص148.

(186) سورة الأنعام، الآية رقم (151).

(187) أخرجه البخاري، **الجامع الصحيح (صحيح البخاري)**، ج9، ص5، حديث رقم (6878)، ومسلم، **صحيح مسلم**، ج3، ص1302، حديث رقم (1676).

(188) ابن جزي، **التسهيل لعلوم التنزيل**، ج1، ص288.

(189) سورة الانشقاق، الآية رقم (8).

(190) أخرجه البخاري، **الجامع الصحيح (صحيح البخاري)**، ج8، ص111، حديث رقم (6536)، ومسلم، **صحيح مسلم**، ج4، ص2204، حديث رقم (2876).

(191) أبو حيان الأندلسي، **البحر المحيط**، ج8، ص439.

(192) ابن تيمية، **مقدمة في أصول التفسير**، ص87.

(193) سورة البقرة، الآية (34).

(194) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، ج1، ص245.

(195) سورة الإسراء، الآية رقم (78).

(196) أحكام القرآن، ج3، ص151.

(197) سورة ق، الآية رقم (21).

(198) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، ج19، ص444.

(199) سورة فصلت، الآية رقم (30).

(200) ابن جزي، **التسهيل لعلوم التنزيل**، ج2، ص271.

(201) ابن تيمية، **مقدمة في أصول التفسير**، ص94.

(202) سورة البقرة، الآية رقم (200).

(203) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، ج2، ص178.

(204) سورة هود، الآية رقم، (118-119).

(205) أحكام القرآن، ج3، ص24.

(206) سورة الهمزة، الآية رقم (7).

(207) محمد بن كعب بن سليم بن عمرو القرظي، تابعي ولد في حياة النبي صلى الله عليه وسلم مات سنة ثمان، وقيل: سبع عشرة وقيل: سنة عشرين ومائة. ابن الجزري، **غاية النهاية في طبقات القراء**، ج1، ص379.

(208) القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، ج22، ص474.

(209) الطبري، **جامع البيان**، ج6 ص309.

(210) سورة البقرة، الآية رقم (216).

(211) أبو حيان، **البحر المحيط**، ج2، ص387.

(212) سورة النساء، الآية رقم، (1).

(213) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج5، ص2-3..

(214) سورة البقرة، الآية رقم، (114).

(215) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج2، ص77.

(216) سورة البقرة، الآية رقم، (102).

(217) ابن عطية، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، ج1، ص186.

المصادر والمراجع

ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد بن أبي حاتم الرازي (ت:327هـ)، 1417هـ، *تفسير القرآن العظيم مسنداً عن رسول الله صلى الله عليه وسلم والصحابة والتابعين*، ط1، مكة المكرمة: مكتبة نزار مصطفى الباز.

ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن محمد بن علي (ت:833هـ)، 1400هـ، غاية النهاية في طبقات القراء، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الجزري، محمد بن محمد (ت:833هـ)، *النشر في القراءات العشر*، دار الكتاب العربي.

ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله بن محمد المعافري (ت:543هـ)، 1408هـ، *الناسخ والمنسوخ*، المغرب: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.

ابن العماد، عبد الحي بن أحمد الحنبلي (ت 1089 هـ)، 1406هـ - 1986م، *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*، ط1، دمشق – بيروت: دار ابن كثير.

ابن الفرضي، أبو الوليد عبد الله بن محمد بن يوسف (ت:403هـ)، 1966م، *تاريخ علماء الأندلس*، مصر: الدار المصرية للتأليف والترجمة.

ابن بشكوال، خلف بن عبد الملك (ت 578 هـ)، 2008م، *الصلة*، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (ت:728هـ)، 1418هـ، مقدمة في أصول التفسير، ط2، بيروت: دار ابن حزم.

ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد الكلبي الغرناطي (ت ٧٤١هـ)، ١٤١٦هـ، *التسهيل لعلوم التنزيل*، ط1، بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم.

ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢ هـ)، ١٣٨٩ هـ - ١٩٦٩م، *إنباء الغمر بأبناء العمر*، مصر: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي.

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت:٨٥٢ هـ)، ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م، *الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة*، ط2، الهند: دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن.

ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت:852هـ)، 1429هـ، *الإصابة في تمييز الصحابة*، ط1، مصر: دار هجر.

ابن حجر، الحافظ أحمد بن علي العسقلاني (ت:852هـ)، 1423هـ، *تقريب التهذيب*، ط2، الرياض: دار العاصمة.

ابن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل (ت:241هـ)، 1377هـ، *مسند أحمد بن حنبل* ، دار المعارف.

ابن خير الإشبيلي، أبو بكر محمد بن خير الأموي الإشبيلي (ت 575هـ)، 1419هـ-1998م، *فهرسة ابن خير الإشبيلي*، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: ١٣٩٣هـ)، ١٩٨٤هـ، *التحرير والتنوير*، *تونس*: الدار التونسية للنشر.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب الأندلسي (ت:541هـ)، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ط2، تحقيق عبد الله بن إبراهيم الأنصاري والسيد عبد العال إبراهيم.

ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد اليعمري (ت:٧٩٩هـ)، *الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب*، القاهرة: دار التراث للطبع والنشر.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت:774هـ)، 1426هـ، *تفسير القرآن العظيم*، ط3، الرياض: دار طيبة.

ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت:273هـ)، *سنن ابن ماجه*، ط1، الرياض: مكتبة المعارف.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم بن علي (ت ٧١١هـ)، ١٤١٤هـ، *لسان العرب*، ط3، بيروت: دار صادر.

أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (ت: 745هـ)، 1413هـ، *البحر المحيط*، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني (ت:275هـ)، *سنن أبي داود*، ط1، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد بن الهروي (ت:٣٧٠هـ)، ٢٠٠١م، *تهذيب اللغة*، بيروت: دار إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى،

إسماعيل، محمد بكر، 1991م، *ابن جرير الطبري ومنهجه في التفسير*، ط1، القاهرة : دار المنار.

آل سلمان، مشهور حسن، 1413هـ، *الإمام القرطبي شيخ أئمة التفسير*، دمشق: دار القلم، ط1.

الألباني، محمد ناصر الدين (ت:1420هـ) ، 1415هـ، *سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها*، ط1، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

الألباني، محمد ناصر الدين (ت:1420هـ)، *ضعيف الجامع الصغير وزيادته*، د.ط، بيروت: المكتب الإسلامي، بإشراف زهير الشاوش.

أنيس، إبراهيم أنيس وزملائه، 1393هـ، *المعجم الوسيط*، ط2، مصر: مطابع دار المعارف.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (ت:256هـ)، 1315هـ، *الجامع الصحيح (صحيح البخاري)*، إستانبول: المكتبة الإسلامية.

الترمذي، محمد بن عيسى (ت 279 هـ)، *سنن الترمذي*، مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1395هـ - 1975م.

الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي (ت:393هـ)، 1399هـ، *الصحاح*، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، القاهرة، ط2،.

الحجي، عبد الرحمن بن علي، التاريخ الأندلسي من الفتح الإسلامي حتى سقوط غرناطة، دمشق: دار القلم، ط2، 1429هـ

الحِميري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم (ت 900هـ)، 1408هـ - 1988م، صفة جزيرة الأندلس، ط2، بيروت: دار الجيل.

خلف، عبد الجواد، *مدخل إلى التفسير وعلوم القرآن*، القاهرة: دار البيان العربي.

الداوودي، شمس الدين محمد بن علي بن أحمد المالكي (ت 945هـ)، *طبقات المفسرين*، بيروت: دار الكتب العلمية.

الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (ت:748هـ)، 1411هـ، *تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام*، ط1، سوريا: دار الكتاب العربي.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748 هـ)، 1419هـ، *تذكرة الحفاظ*، ط1، دار الكتب العلمية.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت:748هـ)، 1402هـ، *سير أعلام النبلاء*، ط2، مؤسسة الرسالة.

الرزاي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، *مختار الصحاح*، بيروت: المركز العربي للثقافة والعلوم.

الزرقاني، محمد عبد العظيم، *مناهل العرفان في علوم القرآن*، ط3، مصر: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، 1376هـ - 1957م، *البرهان في علوم القرآن*، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

الزركلي، خير الدين بن محمود الدمشقي (ت ١٣٩٦ هـ)، ٢٠٠٢م، *الأعلام*، ط15، بيروت: دار العلم للملايين.

السبت، خالد بن عثمان، ١٤١٨هـ، *مناهل العرفان للزرقاني دراسة وتقويم*، ط1، دار ابن عفان.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت:911هـ)، 1394هـ - 1974م، *الإتقان في علوم القرآن*، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الشاطبي، للقاسم بن فيره بن خلف (ت:590هـ)، 1417هـ-1996م، *حرز الأماني ووجه التهاني*، ط3، بيروت: مكتبة دار الهدى.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت:310هـ)، 1423هـ-2002م، *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*، ط1، بيروت: دار ابن حزم – عمّان: دار الأعلام.

فايد، عبد الوهاب، *منهج ابن عطية في تفسير القرآن الكريم*، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، 1393هـ

الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م، *القاموس المحيط*، ط8، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الفيومي، لأحمد بن محمد بن علي المقري (ت:770هـ)، *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت:671هـ)، 1427هـ-2006م، *الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان*، ط1، مؤسسة الرسالة.

كحالة، عمر رضا، 1402هـ، *معجم المؤلفين*، ط3، مؤسسة الرسالة.

المحمودي، محمد سرحان علي، 1441هـ - 2019م، *مناهج البحث العلمي*، ط3، صنعاء: دار الكتب.

مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، 1374هـ - 1955م، *صحيح مسلم*، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

المشيني، مصطفى إبراهيم، 1406هـ - 1986م، *مدرسة التفسير في الأندلس*، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.

معلوف، لويس، *المنجد في اللغة والأعلام*، بيروت: دار المشرق.

المقّري، أحمد بن محمد التلمساني (ت:1047هـ)، 1415هـ، *نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب*، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.

النباهي، أبو الحسن علي بن عبد الله الأندلسي (ت:793هـ)، 1415هـ، *تاريخ قضاة الأندلس (المرقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا)*، بيروت: دار الكتب العلمية.

النووي، يحيى بن شرف (ت:676هـ)، 1415هـ، *المجموع شرح المهذب*، دار إحياء التراث العربي.

ياقوت الحموي، ياقوت بن عبد الله (ت:626هـ)، 1404هـ، *معجم البلدان*، بيروت: دار صادر.

❋❋❋

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
The Scientific Journal of the Faculty of Education
الصفحات: 198- 219

الأحاديث التي نص عليها الخطابي في كتابه معالم السنن على أنها أصول في أبوابها جمعًا ودراسة

Hadiths Stated in Al-Khattabi Book Ma'alim Al-Sunan As Fundamentals in Their Chapters: Collection and Study

موسى بن عبد الغني الشيخ Musa bin Abdul-Ghani Al-Sheikh

أستاذ السنة وعلومها المساعد بكلية أصول الدين والدعوة-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Assistant Professor of Sunnah and Its Sciences at the College of Fundamentals of Religion and Da'wah Imam Muhammad bin Saud Islamic University

mashaik@imamu.edu.sa

تاريخ الاستلام: 26/ 12/2024 تاريخ القبول: 05/ 01/2025 تاريخ النشر: 30/06/2025

ملخص البحث:

يتناول البحث الأحاديث التي نص عليها الحافظ الخطابي في كتابه " معالم السنن " على أنها أصول في أبوابها بدراسة علمية تهدف إلى جمع تلك الأحاديث وتخريجها، والحكم عليها، وبيان غريبها، وبيان وجه كلام الحافظ الخطابي ومن وافقه من العلماء على هذا الإطلاق، مع ترجمة مختصرة للحافظ الخطابي، ونبذة مختصره عن كتابه " معالم السنن "، مع فوائد مختصرة في نهاية المبحث. كما يهدف البحث إلى إبراز فقه الحافظ الخطابي، وبيان أقوال العلماء فيما ذكره حول هذه الأحاديث. وإبراز ما تميز به الخطابي من مزايا مهمة في شرحه لسنن أبي داود.

الكلمات المفتاحية: الحديث، أصل، أصل في بابه، الأصول في أبوابها، الخطابي، معالم السنن.

Abstract

This research deals with a scientific study of the Hadiths that Al-Khattabi stipulated in his book 'Ma'alim Al-Sunnun' as originals in their respective chapters. This study aims to collect these Hadiths, narrate them, make a judgment on them, point out their strangeness, and explain the opinion of Al-Khattabi and those who agreed with him from the scholars, with a brief translation of Al-Khattabi, a brief summary of his book 'Ma'alim Al-Sunnun', and the benefits of his summary that I have added at the end of the research. The research aims to collect the Hadiths that Al-Khattabi stipulated as origins in their chapters, narrate them, make a judgment on them and to highlight the jurisprudence of Al-Khattabi, as well as the statements of scholars on what Al-Khattabi said about these Hadiths. Highlighting an important feature of Al-Khattabi's commentary on the Sunnah of Abu Dawud.

Keywords: Hadith is originals, original in its chapter, originals in their chapters, al-Khattabi, Ma'alim Al-Sunnan.

الشيخ م. ب. ع. ا. (2025). الأحاديث التي نص عليها الخطابي في كتابه معالم السنن على أنها أصول في أبوابها جمعًا ودراسة. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار*، *14* (1) 198- 219.

DOI: https://doi.org/10.60037/edu.v14i1.2688

مقدمة:

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد: فإنَّ الاشتغال بعلوم السنة النبوية من أعظم القربات، كيف لا وهي مصدر الاستدلال بعد كتاب الله ﷻ، قال السمعاني: "إن سنة الرسول صلوات الله عليه في حكم الكتاب في وجوب العمل بها، وإن كانت فرعًا له؛ لأن الله تعالى ختم برسوله النبوة، وأكمل الشريعة، وجعل إليه بيان ما أجمله في كتابه، وإظهار ما شرعه من أحكامه لقوله تعالى في محكم تنزيله: ﴿وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمْ عَنْهُ فَٱنتَهُوا۟﴾ [الحشر: 7] "(1).

والمستدل بالسنة يحتاج إلى نظرين: معرفة الثبوت، ووجه الدلالة، ومن أجل النظر الأول وضع العلماء قواعد مصطلح الحديث، وعلم الرجال، وقواعد الإعلال وقرائنه، ومن أجل النظر الثاني ألّف العلماء كتب أصول الفقه، فالكتب التي تحقق النظرين كانت هي مورد العلماء في شروحهم للسنة النبوية، فتجد في كتب الشروح الرواية والدراية، كما أنك تجد فيها ما لا تجده في كتب الفقه، ألا وهو جمعهم لأكثر من باب ومسألة تحت شرح حديث واحد؛ لأنّ الحديث يتضمنها جميعًا، وهذا يجعل الباحث يجد المسألة في غير مضانها.

وهذا قد لا يجده الباحث في كل الشروح وعند كل العلماء، فكل شرح له مزايا، وكل عالم له نهج وطريقة في شرحه، فمثلا قد تجد شارحًا يتوسع في باب الرواية، وآخرَ يتوسع في باب الدراية، وثالثًا يجمع بينهما بحيث لا يطغى جانب على الآخر، ومن العلماء الذين تميزوا بميزة قلما تجدها عند غيرهم الحافظ الخطابي، فقد تميز بالتنصيص على الأحاديث التي هي أصول في أبوبها. ونهج نهجه الحافظ ابن عبد البر، وكذلك النووي، وغيرهما. وهذا الأمر – وهو التنصيص على النصوص التي هي أصول في أبوابها – معروف عند أهل العلم، وعند الكلام على نصوص الوحيين، إلا أنَّهم في ذلك ما بين مقل ومكثر، ومن النماذج على هذا: قول القرطبي في: " قوله تعالى: ﴿إِذْ نَادَىٰ رَبَّهُۥ نِدَآءً خَفِيًّا﴾.. ، وقد تقدم أن المستحب من الدعاء الإخفاء في سورة" الأعراف" **وهذه الآية نص في ذلك**؛ لأنَّه سبحانه أثنى بذلك على زكريا"(2).

وقال ابن كثير في: "قوله: ﴿وَلَٰكِن رَّسُولَ ٱللَّهِ وَخَاتَمَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ﴾ كقوله: ﴿ٱللَّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُۥ﴾ **فهذه الآية نص في أنَّه لا نبي بعده**"(3).

ومن عباراتهم أيضًا في كلامهم على الأحاديث: قول ابن عبد البر عن حديث مالك عن نافع عن مولاة لصفية بنت أبي عبيد ﷺ: أنها اختلعت من زوجها بكل شيء لها فلم ينكر ذلك عبد الله بن عمر ﷺ(4): **"هذا الحديث أصل في الخلع عند العلماء"**(5).

وقول النووي عن حديث: **"سبحان الله المؤمن لا ينجس"**[6]: "هذا الحديث أصل عظيم في طهارة المسلم حيًا وميتًا ".

لذلك يعد كتاب معالم السنن للحافظ الخطابي من الكتب التي برزت فيها هذه الميزة، وهذا الحافظ في كتابه هذا، كان موردًا لبعض كبار محققي الشافعية كالحافظ العراقي كما هو واضح في كتابه تكملة شرح جامع الترمذي، بل موردًا لبعض كبار محققي المذاهب الأخرى كابن رشد، والقرافي، وابن قدامة، والزركشي، وغيرهم. فأردت أن أشارك طلبة العلم في إبراز هذه الميزة، فاستعنت بالله في كتابة هذا البحث وأسميته:

[الأحاديث التي نص عليها الخطابي في كتابه " معالم السنن " على أنَّها أصول في أبوابها - جمعًا ودراسة]

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

1- الإسهام في خدمة السنة النبوية.
2- الإسهام في خدمة الفقه؛ فإن هذا النوع من الأحاديث أكثر ما يُحرص عليه في كتب الفقه.
3- مكانة الحافظ الخطابي، وبروزه في علم الحديث.
4- منزلة كتاب سنن أبي داود من بين كتب السنة النبوية.
5- منزلة كتاب معالم السنن بين كتب شروح السنة.

أهداف البحث:

1- جمع الأحاديث التي نص عليها الخطابي على أنَّها أصول في أبوابها، وتخريجها، والحكم عليها.
2- إبراز فقه الحافظ الخطابي، وسعة علمه.
3- بيان أقوال العلماء فيما ذكره الخطابي حول هذه الأحاديث.
4- إبراز المزايا التي اشتمل عليها كتاب معالم السنن.

منهج البحث:

سلكت في هذا البحث المنهج الاستقرائي الاستنباطي، وذلك حسب الآتي:

1- ذكرت نص الحديث، واللفظ المختار هو لفظ أبي داود؛ لأن الكتاب هو شرح لسنن أبي داود فناسب أن يُذكر لفظ أبي داود.
2- خرّجت الحديث من مصادره، وبيّنت الحكم عليه.
3- إذا كان الحديث في مصادر كثير اكتفيت بعزوه إلى الكتب الستة وموطّأ الإمام مالك، ومسند الإمام أحمد، وإن كان في غيرها من المصادر زيادة ليست فيها أذكرها.
4- إذا كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما اكتفيت بالعزو إليهما عن الحكم على الحديث.
5- ذكرت خلاصة حال الراوي المتكلم فيه مع الإشارة إلى شيء من مصادر ترجمته.

6- ذكرت ما أُعل به الحديث والجواب على الإعلال – إن وجد - بشكل مختصر اختصارًا غير مخل، وخلاصة الحكم على الحديث، إلا أن يكون في الإطالة زيادة فائدة أرى الحاجة إليها فأذكرها.

7- بيّنت غريب الحديث.

8- ذكرت جملة من كلام العلماء الذين وافقوا الخطابي على قوله، نصًا أو تقريرًا. لا سيما من كان من عادته التنصيص على الأحاديث التي هي أصول في أبوابها كابن عبد البر، والنووي.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والتفتيش فإني لم أقف على دراسة أفردت هذا الموضوع المتعلق بهذا الحافظ وكتابه بالدراسة.

خطة البحث:

المقدمة: وتشمل أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، ومنهج البحث، وخطته، والدراسات السابقة.

المبحث الأول: تعريف موجز بالحافظ الخطابي، وكتابه.

وفيه مطالبان:

المطلب الأول: ترجمة موجزة للحافظ الخطابي.

المطلب الثاني: تعريف موجز بكتاب معالم السنن.

المبحث الثاني: الأحاديث التي نص عليها الخطابي أنها أصول في بابها

وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: الحديث الأول.

المطلب الثاني: الحديث الثاني.

المطلب الثالث: الحديث الثالث.

المطلب الرابع: الحديث الرابع.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

هذا، وأسألُ الله أن ينفع بهذا البحث كاتبه وقارئه، وأن يجعله خالصًا لوجهه الكريم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول: تعريف موجز بالحافظ الخطابي وكتابه.

المطلب الأول: ترجمة موجزة بالحافظ الخطابي.

اسمه، ونسبه، وكنيته:

هو أبو سليمان حمد[7] – بفتح الحاء وسكون الميم – بن محمد بن إبراهيم بن خطاب الخطابي البستي. قيل: إنه من ولد زيد بن الخطاب بن نفيل العدوي. وقال السبكي، والذهبي: " لم يثبت " [8].

مولده:

ولد الخطابي سنة: ثلاثمائة وبضع عشرة[9].

طلبه للعلم:

إنَّ المتأمل في كلام أهل العلم الذين ترجموا للحافظ أبي سليمان الخطابي يتضح له جليًا حرص أبي سليمان الخطابي على العلم والرحلة في طلبه، قال أبو طاهر السّلَفِيُّ: "وكان قد رحل في الحديث وقراءة العلوم، وطوّف، ثم ألّف في فنون من العلم، وصنّف، وفي شيوخه كثرة، وكذلك في تصانيفه منها شرح السنن" [10].

وقال الصفدي: "قال السمعاني كان الخطابي حجة صدوقًا، رحل إلى العراق والحجاز وجال في خراسان وخرج إلى ما وراء النهر، وكان يتجر في ملكه الحلال وينفق على الصلحاء من إخوانه. وقال الثعالبي كان يُشبه في زماننا بأبي عبيد القاسم بن سلام، وقد طوّف وألّف في فنون العلم"[11]. ووصفه الذهبي بوصف يدل على كثرة رحلته في طلب العلم حيث قال: "الخطابي الإمام العلّامة المفيد المحدّث الرّحال" [12].

شيوخه وتلاميذه:

تبين مما سبق أنَّ الحافظ الخطابي كان كثير الرحلة في طلب العلم، ومعلوم أنَّ مَنْ هذا حاله يكثر شيوخه، وقد تقدم قول أبي طاهر: " وفي شيوخه كثرة " فمن أبرز شيوخه:

أبو سعيد بن الأعرابي، وإسماعيل بن محمد الصفّار، وأبو بكر بن داسة، وأبو العباس الأصم، وأحمد بن سليمان النجار، وأبو عمرو السمّاك، ومكرم القاضي، وجعفر الخالدي، وغيرهم[13].

أما تلاميذه فقد روى عنه طائفة منهم: أبو عبد الله الحاكم - وهو من أقرانه في السن والسند [14]، وأبو حامد الإسفراييني، وأبو عبيد أحمد بن محمد الهروي، وأبو مسعود الكرابيسي، المجاور، وأبو بكر محمد بن الحسين الغزنوي المقرئ، وعلي بن الحسين السجزي الفقيه، ومحمد بن علي بن عبد الملك الفارسي الفسوي، وأبو الحسين عبد الغافر بن محمد الفارسي، وغيرهم [15].

مصنفاته:

اشتهر عند كل من ترجم للحافظ الخطابي أنَّه كثير التصنيف، وقد تقدّم قول أبي طاهر: "وفي شيوخه كثرة، وكذلك في تصانيفه ". وسأذكر بعض مصنفاته:

1- أعلام الحديث في شرح صحيح البخاري.
2- معالم السنن في شرح سنن أبي داود.
3- شرح أسماء الله الحسنى.

4- معرفة السنن والآثار.

5- التوحيد.

6- مناقب الشافعي.

وغيرها من التصانيف النافعة في شتى العلوم، ثم ليُعلم أن هذه التصانيف وغيرها كانت موردًا لعلماء محققين كالعراقي، والنووي، وابن حجر [16].

وفاته:

اختلف العلماء في سنة وفاته [17]، والذي رجّحه الذهبي، والسبكي هو أنَّ الحافظ الخطابي توفي ببُست سنة: ثلاثمائة وثمان وثمانين للهجرة، وقد فقده أصدقاؤه وتلاميذه وكافة من عرفه، فأسأل الله أن يتغمّده برحمته وأن يجمعنا به في الفردوس الأعلى من الجنة[18].

المطلب الثاني: تعريف موجز بكتاب معالم السنن.

اسمه ونسبته:

قد أسمى الخطابي كتابه هذا في مقدمة كتابه أعلام الحديث، حيث قال: "وإن جماعة من إخواني ببلخ كانوا سألوني عند فراغي لهم من إملاء كتاب: معالم السنن لأبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني رحمه الله .."[19] .

أمَّا نسبة الكتاب إلى أبي سليمان الخطابي فهذا أمر لا يُشك في صحته فقد ذكره ضمن مؤلفاته جمعٌ غفيرٌ من أهل العلم منهم: السمعاني [20]، والنووي [21]، والصفدي [22]، والسبكي [23]، والذهبي [24]، وابن حجر [25]، وأبو طاهر السِّلَفِيُّ [26]، وغيرهم.

سبب تأليف الكتاب، وموضوعه، ومنهجه فيه:

بيّن رحمه الله في مقدمة كتابه سبب تأليفه فقال: "فقد فهمت مساءلتكم إخواني أكرمكم الله، وما طلبتموه من تفسير كتاب السنن لأبي داود سليمان بن الأشعث، وإيضاح ما يُشكل من متون ألفاظه، وشرح ما يستغلق من معانيه، وبيان وجوه أحكامه، والدلالة على مواضع الانتزاع والاستنباط من أحاديثه، والكشف عن معاني الفقه المنطوية في ضمنها لتستفيدوا إلى ظاهر الرواية لها باطن العلم والدراية بها، وقد رأيت الذي ندبتموني له وسألتمونيه من ذلك أمراً لا يسعني تركه كما لا يسعكم جهله، ولا يجوز لي كتمانه كما لا يجوز لكم إغفاله وإهماله فقد عاد الدين غريباً كما بدأ، وعاد هذا الشأن دارسة أعلامه خاوية أطلاله وأصبحت رباعه مهجورة ومسالك طرقه مجهولة"[27]. وهذا يبين أن سبب تأليفه هو تلبية رغبة مَن سأله، واستجابة لطلبه.

أمَّا موضوعه فهو شرح ما يراه الخطابي رحمه الله يحتاج إلى شرح وبيان من سنن أبي داود، سواءً كان الاحتياج إلى البيان والتعليق في متون الأحاديث أو أسانيدها. وهذا يتبين من قوله: "وإيضاح ما يُشكل من متون ألفاظه، وشرح ما يستغلق من معانيه، وبيان وجوه أحكامه، والدلالة على مواضع الانتزاع والاستنباط من أحاديثه، والكشف عن معاني الفقه المنطوية في ضمنها لتستفيدوا إلى ظاهر الرواية لها باطن العلم والدراية بها" (28).

أما منهجه فيه: فقد قدّم رحمه الله بمقدمة نفيسة بيّن فيها أمورًا منها طريقته ومنهجه في هذا الشرح، فلم يشرح إلا ما يراه أنه يحتاج إلى شرح، وأنه يريد أن يجمع في شرحه هذا الحديث والفقه، وغيرها من معالم منهجه فيه. والناظر في هذا الشرح يظهر له معالم أخرى في منهجه رحمه الله في هذا الشرح، ومنها: أنه قد سلك فيه مسلك الاختصار، بل هو نص على هذا في ثنايا الكتاب فقال مرة وهو يتحدث عن مسألة ذراري المشركين: "وفيه أقاويل أخر قد ذكرتها في مسألة أفردتها في تفسير الفطرة، وفيما أوردته ههنا كفاية على ما شرطناه من الاختصار في هذا الكتاب ".(29)

ويظهر له أيضًا: أن الخطابي يذكر في بداية شرحه لبعض الأحاديث عبارات تدل على أن هذا الحديث قد اشتمل على أحكام وفوائد عظيمة، كقوله في بداية شرح حديث أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ قال: **"هو الطهور ماؤه الحل ميتته".**(30): " في هذا الحديث أنواع من العلم منها.."(31). ومن عبارته أيضًا قوله: هذا الحديث أصل في بابه. والكلام على هذا السِّفر العظيم يطول، ولكن المقام هنا مقام إيجاز واختصار، ولذا اكتفيت بما ذكرت والله أعلم (32).

المبحث الثاني: الأحاديث التي نص عليها الخطابي أنها أصول في بابها

المطلب الأول: الحديث الأول:

عن أبي سعيد الخدري ﷺ، قال: قال رسول الله ﷺ: **"ليس فيما دون خمس ذود صدقة، وليس فيما دون خمس أَوَاقٍ صدقة، وليس فيما دون خمسة أَوْسُقٍ صدقة".**

❖ **تخريج الحديث:**

أخرجه البخاري في "صحيحه" (107/2) برقم: (1405)، (كتاب الزكاة، باب ما أدي زكاته فليس بكنز)، (116/2) برقم: (1447) (كتاب الزكاة، باب زكاة الورق)، (119/2) برقم: (1459) (كتاب الزكاة، باب ليس فيما دون خمس ذود صدقة)، (126/2) برقم: (1484) (كتاب الزكاة، باب ليس فيما دون خمسة أوسق صدقة) ومسلم في "صحيحه" (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (66/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)، (67/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة)،

(67/3) برقم: (979) (كتاب الزكاة) وأبو داود في "سننه" (3/2) برقم: (1558) (كتاب الزكاة، باب ما تجب فيه الزكاة)، (3/2) برقم: (1559) (كتاب الزكاة، باب ما تجب فيه الزكاة) والنسائي في "المجتبى" (490/1) برقم: (1/2444) (كتاب الزكاة، باب زكاة الإبل)، (490/1) برقم: (2/2445) (كتاب الزكاة، باب زكاة الإبل)، (496/1) برقم: (1/2472) (كتاب الزكاة، باب زكاة الورق)، (497/1) برقم: (2/2473) (كتاب الزكاة، باب زكاة الورق)، (497/1) برقم: (3/2474) (كتاب الزكاة، باب زكاة الورق)، (497/1) برقم: (4/2475) (كتاب الزكاة، باب زكاة الورق)، (498/1) برقم: (1/2482) (كتاب الزكاة، باب زكاة التمر)، (498/1) برقم: (1/2483) (كتاب الزكاة، باب زكاة الحنطة)، (499/1) برقم: (1/2484) (كتاب الزكاة، باب زكاة الحبوب)، (499/1) برقم: (1/2485) (كتاب الزكاة، باب القدر الذي تجب فيه الصدقة)، (499/1) برقم: (2/2486) (كتاب الزكاة، باب القدر الذي تجب فيه الصدقة) والترمذي في "جامعه" (14/2) برقم: (626) (أبواب الزكاة عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في صدقة الزرع والثمر والحبوب)، (15/2) برقم: (627) (أبواب الزكاة عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في صدقة الزرع والثمر والحبوب) وابن ماجه في "سننه" (13/3) برقم: (1793) (أبواب الزكاة، باب ما تجب فيه الزكاة من الأموال)، (18/3) برقم: (1799) (أبواب الزكاة، باب صدقة الإبل)، (43/3) برقم: (1832) (أبواب الزكاة، باب الوسق ستون صاعا) ومالك في "الموطأ" (342/2) برقم: (283/832)، (343/2) برقم: (284/833) وأحمد في "مسنده" (2283/5) برقم: (11187)، (2350/5) برقم: (11425)،كلهم من طرق عن أبي سعيد الخدري ﷺ مرفوعًا، وعند ابن ماجه في الموضع الثاني مطولاً، وعند بعضهم مختصرًا، وهذا اللفظ لفظ أبي داود.

❖ **غريب الحديث:**

(ذود): الذود من الإبل: ما بين الثنتين إلى التسع. وقيل ما بين الثلاث إلى العشر [33].

(أَوَاقٍ): الْأَوَاقِيُّ جمع أُوقِيَّة، قال الباجي: " روى أشهب عن مالك: "ليس لأوقية الذهب وزن معلوم، وأوقية الفضة أربعون درهمًا، ... والخمسُ الْأَوَاقِيُّ: مائتا درهم، فصارت المائتا درهم نصاب الورق في الزكاة"[34]، وقال ابن الملقن: " وأجمع العلماء من المحدثين، والفقهاء، واللغويين: على أن المراد بالأوقية الشرعية: أربعون درهمًا، وهي أوقية الحجاز"[35].

(أَوْسُق): قال النووي: " الْأَوْسُقُ جمع: وَسْقٍ، فيه لغتان: فتح الواو وهو المشهور وكسرها وأصله في اللغة الحمل، والمراد بالوسق ستون صاعًا، كل صاع خمسة أرطال وثلث بالبغدادي، وفي رطل بغداد أقوال

أظهرها أنه مائة درهم وثمانية وعشرون درهمًا وأربعة أسباع درهم وقيل مائة وثمانية وعشرون بلا أسباع، وقيل مائة وثلاثون، فالْأَوْسُقُ الخمسة ألف وستمائة رطل بالبغدادي"[36].

❖ **قول الحافظ أبي سليمان الخطابي:**

قال الحافظ أبو سليمان الخطابي: " هذا الحديث أصل في بيان مقادير ما يُحتمل من الأموال المواساة وإيجاب الصدقة فيها، وإسقاطها عن القليل الذي لا يحتملها؛ لئلا يجحف بأرباب الأموال، ولا يبخس الفقراء حقوقهم، وجعلت هذه المقادير أصولًا وأنصبة، إذا بلغتها أنواع هذه الأموال وجب فيها الحق"[37]

❖ **أقوال أهل العلم المو افقة لقول الخطابي:**

لم أقف على من نص على أن هذا الحديث أصل في بابه إلا أني وقفت على مَنْ نقل الإجماع على ما تضمنه هذا الحديث مما يتعلق بالإبل والدراهم. قال ابن المنذر: " وأجمعوا على أن لا صدقة فيما دون خمس ذود من الإبل" [38]. وقال أيضًا: " وثبت أن رسول الله ﷺ قال: **"ليس فيما دون خمس أواق من الورق صدقة"**. وأجمع أهل العلم على القول بهذا الحديث"[39].

وقال ابن عبد البر: " وفي هذا الحديث دليل على أن ما كان دون الخمس من الإبل فلا زكاة فيه، وهذا إجماع من علماء المسلمين ...، وأما قوله عليه السلام ليس فيما دون خمس أواق من الورق صدقة فإنه إجماع من العلماء أيضًا "[40] .

أما ما يتعلق بالحبوب فقد خالف فيه أبو حنيفة فقال بوجوب الزكاة في الكثير والقليل إلا أنواعًا استثناها. قال ابن المنذر: " وثبت أن رسول الله ﷺ قال: " ليس فيما دون خمسة أَوْسُقٍ صدقة". ولا أعلم أحدًا خالف هذا القول إلا النعمان فإنه أحدث قولاً خلاف السنة، وما عليه أهل العلم من فقهاء الأمصار، زعم أن الزكاة في كل ما أخرجت الأرض من قليل ذلك أو كثيره إلا القصب الفارسي، والحشيش والشجر الذي ليس له ثمر"[41].

يتبين مما سبق أن العلماء أخذوا بهذا الحديث وعملوا به، قال الترمذي: " والعمل على هذا عند أهل العلم"[42]، أما ما جاء عن أبي حنيفة فقد بيّن الطحاوي دليل أبي حنيفة ومن تابعه على هذا القول[43]. وسبق في كلام ابن المنذر أن أبا حنيفة تفرّد بهذا القول وخالف السنة، بل حتى صاحباه لم يوافقاه على هذا القول[44]، قال أبو عبيد القاسم بن سلام: "وبهذه الأحاديث كلها التي ذكرناها في الْأَوْسُق الخمسة كان يأخذ سفيان بن سعيد، والأوزاعي، ومالك ... وبمثل قول الأوزاعي، وسفيان يقول أهل العراق غير أبي حنيفة وحده"[45].

ولعل الخطابي لم يُشكل عليه خلاف أبي حنيفة في جعل هذا الحديث أصلاً، وقد أشار في كلامه السابق إلى قول أبي حنيفة نافيًا صحته، حيث قال: " ... وإيجاب الصدقة فيها وإسقاطها عن القليل الذي لا يحتملها .."، وإجماع أهل العلم على الأخذ بهذا الحديث يدل على أنه أصل عندهم في بابه، وإن لم يصرحوا بهذا، والله أعلم.

المطلب الثاني: الحديث الثاني

عن عبيد الله بن عدي بن الخِيَارِ ﷺ، قال: أخبرني رجلان: "أنهما أتيا النبي ﷺ في حجة الوداع، وهو يقسم الصدقة، فسألاه منها، فرفع فينا البصر وخفضه، فرآنا **جَلْدَيْنِ**، فقال: **"إن شئتما أعطيتكما، ولا حظ فيها لغني، ولا لقوي مكتسب"**.

❖ **تخريج الحديث:**

أخرجه أبو داود في "سننه" (37/2) برقم: (1633) (كتاب الزكاة، باب من يعطى من الصدقة وحد الغني)، والنسائي في "المجتبى" (521/1) برقم: (1/2597) (كتاب الزكاة، باب مسألة القوي المكتسب)، وأحمد في "مسنده" (3637/7) برقم: (16862)، (4063/7) برقم: (18255)، (5470/10) برقم: (23532)، (5503/10) برقم: (23654).

❖ **الحكم على الحديث:**

الحديث صحيح، قال ابن عبد الهادي: "وهو حديث إسناده صحيح، ورواته ثقات. قال الإمام أحمد: ما أجوده من حديث. وقال: هو أحسنها إسناد"[46]. وصححه أيضًا ابن الملقن[47]، والنووي [48]، والذهبي [49]، وغيرهم.

❖ **غريب الحديث:**

(جَلْدَيْنِ): أي: قويان. مأخوذ من الجَلَد، وهو القوة والصبر [50].

❖ **قول الحافظ أبي سليمان الخطابي:**

قال الحافظ أبو سليمان الخطابي: "هذا الحديث أصل في أن مَنْ لم يعلم له مال فأمره محمول على العدم"[51].

❖ **أقوال أهل العلم الموافقة لقول الخطابي:**

نقل العيني كلام الخطابي مُقرًا له غير متعقب [52]، وبنحو ما قال الخطابي - إلا أنه بدون تصريح بأن هذا الحديث أصل – قول ابن قدامة في شرحه على المقنع: " (وإن ادّعى الفقر من لم يُعرف بالغنى قبل قوله؛ لأن الأصل عدم الغنى) فإن رآه جلداً وذكر أنه لا كسب له أعطاه من غير يمين بعد أن يخبره أنه لا حظ فيها لغني ولا لقوي مكتسب، فإذا كان الرجل صحيحًا جلدًا وذكر أنه لا كسب له أعطي من الزكاة،

وقبل قوله بغير يمين إذا لم يُعلم كذبه؛ لأن النبي ﷺ أعطى الرجلين اللذين سألاه ولم يحلفهما، وفي بعض رواياته أنه قال: أتينا النبي ﷺ فسألناه من الصدقة فصعّد فينا النظر فرآنا جلدين فقال: "إن شئتما أعطيتكما ولا حظ فيها لغني ولا لقوي مكتسب " رواه أبو داود"[53].

ولم أقف على مَنْ تابع الخطابي على قوله سوى العيني، ولم أقف على منع من لم يُعلم له مال من الزكاة، والخلاف وقع فيمن يقدر على الكسب، هل يأخذ من الصدقة؟[54] والله أعلم.

فائدة:

قال الجويني: " وأُلحق به عدمُ الكسب، وإن أشعر ظاهر البِنْية بقوةٍ وتمكّنٍ من اكتساب بجهةٍ؛ لأنا نرى كثيراً من أصحاب القوة يعرون عن عمل مع قوتهم فلا يطالب بالبينة. نعم، إن كذبه شاهد الحال، كذبناه"[55]. وقال الشيخ محمد بن إبراهيم في شرح قول الشيخ محمد بن عبد الوهاب: (وإن لم يُعرف له كسب أعطي بعد إخباره أنه لا حظ فيها لغني، ولا لقوي مكتسب): " بهذين القيدين: إذا لم يُعرف له كسب، وبعد إخباره بذلك؛ لقصة الرجلين اللذين رفع فيهما النظر وخفضه فرآهما جلدين فقال: إن شئتما أعطيتكما، ولا حظ فيها لغني ولا لقوي مكتسب [56].

المطلب الثالث: الحديث الثالث:

عن عامر الشعبي، قال: سمعت النعمان بن بشير ﷺ، قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: بهذا الحديث، قال: **"وبينهما مشبهات لا يعلمها كثير من النَّاس، فمن اتقى الشبهات استبرأ عرضه ودينه، ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام".**

❖ **تخريج الحديث:**

أخرجه البخاري في "صحيحه" (20/1) برقم: (52) (كتاب الإيمان، باب فضل من استبرأ لدينه)، (53/3) برقم: (2051) (كتاب البيوع، باب الحلال بين والحرام بين وبينهما مشبهات)، (10/8) برقم: (6011) (كتاب الأدب، باب رحمة الناس والبهائم)، ومسلم في "صحيحه" (50/5) برقم: (1599) (كتاب البيوع، باب أخذ الحلال وترك الشبهات)، (51/5) برقم: (1599) (كتاب البيوع، باب أخذ الحلال وترك الشبهات)، (20/8) برقم: (2586) (كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم)، (20/8) برقم: (2586) (كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم)، (20/8) برقم: (2586) (كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم)، (20/8) برقم: (2586) (كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم)، (20/8) برقم: (2586) (كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم)، وأبو داود في "سننه" (247/3) برقم: (3329) (كتاب البيوع، باب في اجتناب الشبهات)،

والنسائي في "المجتبى" (872/1) برقم: (4465) (كتاب البيوع، باب اجتناب الشبهات في الكسب)، (1087/1) برقم: (5726) (كتاب الأشربة، باب الحث على ترك الشبهات)، والترمذي في "جامعه" (494/2) برقم: (1205) (أبواب البيوع عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في ترك الشبهات)، وابن ماجه في "سننه" (123/5) برقم: (3984) (أبواب الفتن، باب الوقوف عند الشبهات) وأحمد في "مسنده" (4173/8) برقم: (18638)، (4175/8) برقم: (18646)، (4178/8) برقم: (18659)، (4180/8) برقم: (18664)، (4180/8) برقم: (18665)، (4180/8) برقم: (18666)، (4182/8) برقم: (18671) كلهم من طرق عن عامر الشعبي، عن النعمان بن بشير ﷺ مرفوعًا، وعند بعضهم مطولًا.

❖ **قول الحافظ أبي سليمان الخطابي:**

قال الحافظ أبو سليمان الخطابي: "هذا الحديث أصل في الورع، وفيما يلزم الإنسان اجتنابه من الشبهة والريب"(57).

❖ **أقوال أهل العلم الموافقة لقول الخطابي:**

قال ابن دقيق العيد: " هذا أحد الأحاديث العظام التي عُدّت من أصول الدين، فأدخلت في الأربعة الأحاديث التي جُعلت أصلا في هذا الباب. **وهو أصل كبير في الورع، وترك المتشابهات في الدين**"(58). وقال البغوي: " **هذا الحديث أصل في الورع**، وهو أن ما اشتبه على الرجل أمره، في التحليل والتحريم، ولا يُعرف له أصل متقدم، فالورع أن يجتنبه ويتركه ... "(59).

أما أقوالهم رحمهم الله الدالة على عِظم هذا الحديث فكثيرة ومن أجمعها قول النووي: " أجمع العلماء على عِظم وقع هذا الحديث وكثرة فوائده، وأنه أحد الأحاديث التي عليها مدار الإسلام، قال جماعة هو ثلث الإسلام ... "، وقال أبو داود السختياني يدور على أربعة أحاديث هذه الثلاثة (60)، وحديث لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه، وقيل حديث: ازهدْ في الدنيا يحبك الله، وازهدْ عمّا في أيدي الناس يحبك الناس"(61).

فائدتان:

الأولى: قال الخطابي: " ومعنى قوله: وبينهما أمور مشتبهات، أي: أنها تشتبه على بعض الناس دون بعض وليس أنها في ذوات أنفسها مشتبهة لا بيان لها في جملة أصول الشريعة، فإن الله تعالى لم يترك شيئًا يجب له فيها حكم إلاّ وقد جعل فيه بياناً ونصب عليه دليلًا، ولكن البيان ضربان، بيان جلي يعرفه عامة الناس كافة، وبيان خفي لا يعرفه إلاّ الخاص من العلماء الذين عُنوا بعلم الأصول فاستدركوا معاني النصوص، وعرفوا طرق القياس والاستنباط ورد الشيء إلى المثل والنظير.

ودليل صحة ما قلناه أن هذه الأمور ليست في أنفسها مشتبهة قوله: لا يعرفها كثير من الناس، وقد

عقل ببيان فحواه أن بعض الناس يعرفونها وإن كانوا قليلي العدد فإذا صار معلوماً عند بعضهم فليس بمشتبه في نفسه"[62].

الثانية: قال الخطابي: "وقوله: **"من اتقى الشبهات استبرأ لدينه وعرضه"**: أصل في باب الجرح والتعديل؛ وفيه دلالة على أن من لم يتوق الشبهات في كسبه ومعاشه فقد عرّض دينه وعِرضه للطعن وأهدَفَهُما للقول"[63].

المطلب الرابع: الحديث الرابع:

عن عبد الله بن زيد أن زيداً أبا عياش أخبره، أنَّه سأل سعد بن أبي وقاص ﷺ عن البيضاء بِالسُّلْتِ، فقال له سعد ﷺ: أيهما أفضل قال: البيضاء، قال: فنهاه عن ذلك: وقال: "سمعت رسول الله ﷺ سئل عن شراء التمر بالرطب، فقال رسول الله ﷺ: **"أينقص الرطب إذا يبس، قالوا: نعم، فنهى عن ذلك".**

❖ **تخريج الحديث:**

أخرجه أبو داود في "سننه" (257/3) برقم: (3359) (كتاب البيوع، باب في الثمر بالتمر)، والنسائي في "المجتبى" (886/1) برقم: (1/4559) (كتاب البيوع، باب اشتراء التمر بالرطب)، (886/1) برقم: (2/4560) (كتاب البيوع، باب اشتراء التمر بالرطب)، والترمذي في "جامعه" (509/2) برقم: (1225) (أبواب البيوع عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في النهي عن المحاقلة والمزابنة)، (509/2) برقم: (1225) (أبواب البيوع عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في النهي عن المحاقلة والمزابنة)، وابن ماجه في "سننه" (371/3) برقم: (2264)، (أبواب التجارات، باب بيع الرطب بالتمر) ومالك في "الموطأ" (901/4) برقم: (552/2312) (كتاب البيوع، ما يكره من بيع التمر) وأحمد في "مسنده" (377/1) برقم: (1534)، (385/1) برقم: (1563)، (386/1) برقم: (1571) من طرق عن زيد أبا عياش، عن سعد بن أبي وقاص ﷺ به مرفوعًا.

❖ **الحكم على الحديث:**

اختلف العلماء في صحة هذا الحديث، وقد أشار الحافظ الخطابي إلى هذا الخلاف بقوله: "قد تكلم بعض الناس في إسناد حديث سعد بن أبي وقاص ﷺ ... "[64]. وممن أعل هذا الحديث: أبو حنيفة، وابن حزم،[65] والطحاوي[66]، ووجه إعلالهم هو جهالة زيد أبا عياش الراوي عن سعد بن أبي وقاص ﷺ. وقال الطبري:" علل هذا الخبر بأن زيدًا تفرّد به، وهو غير معروف في نقلة العلم"[67]، والجواب عن هذه العلة: هو أن زيدًا هذا ليس بمجهول، بل معروف معدل؛ وذلك لأمور:

1/أن الدار قطني قد نص على توثيق هذا الراوي[68]، وذكره أيضًا ابن حِبان في الثقات [69]. وقال الحافظ ابن حجر: " صدوق " [70].

2/أن تصحيح العلماء – الذين سيأتي ذكرهم - لهذا الحديث هو توثيق ضمني لهذا الراوي، حيث إن هذا الحديث لا يُعرف إلا من طريقه، وكذلك إخراج مالك له في الموطّأ توثيق ضمني لهذا الراوي، قال الخطابي: "وقد ذكره مالك في الموطّأ وهو لا يروي عن رجل متروك الحديث بوجه، وهذا من شأن مالك وعادته معلوم"[71]، وقال المنذري: "وقد حكي عن بعضهم أنه قال: زيد أبو عياش: مجهول، وكيف يكون مجهولًا؟ وقد روى عنه اثنان ثقتان: عبد اللَّه بن يزيد -مولى الأسود بن سفيان، وعمران بن أبي أنس، وهما ممن احتج به مسلم في صحيحه، وقد عرفه أئمة هذا الشأن؟ وهذا الإمام مالك قد أخرج حديثه في موطئه مع شدة تحريه في الرجال، ونقده، وتتبعه لأحوالهم"[72] فمن وثقه صراحةً أو ضمنًا معه زيادة علم، ومن علم حجة على من لم يعلم. قال ابن الجوزي: "قال أبو عبد الله الحاكم هذا حديث صحيح، فإن قيل: قد قال أبو حنيفة زيد أبو عياش مجهول، قلنا: إن كان هو لا يعرفه فقد عرفه أهل النقل... ."[73].

3/إنني لم أقف على قول لأحد من أئمة النقد يدل على جرح هذا الراوي، بل قال المنذري: " وما علمت أحدًا ضعّفه" [74]. وقال ابن الملقن: " وهو كما قال"[75]

فالحديث صحيح، قال الترمذي: "حسن صحيح "، وقد صحّحه: ابن المديني [76]، وابن حِبان [77]، والحاكم [78]، وغيرهم، وهؤلاء من أئمة هذا الشأن، وهم في هذا الشأن أعلى بمراحل من العلماء الذين ضعّفوا هذا الحديث، والله أعلم.

❖ **غريب الحديث:**

(البيضاء): هي الشعير، قال ابن عبد البر: " ولا خلاف علمته في أن البيضاء المذكورة في هذا الحديث هي الشعير، إلا ما ذكره وكيع فإنه وهمٌ في هذا الحديث ... "[79].

(السُّـلْتِ): نوع من الشعير أبيض لا قِشر له. وقيل هو نوع من الحِنطة. وقيل: هو نوع غير البر، وهو أدق حبًا منه[80].

❖ **قول الحافظ أبي سليمان الخطابي:**

قال الحافظ أبو سليمان الخطابي: " وهذا الحديث أصل في أبواب كثيرة من مسائل الربا؛ وذلك أن كل شيء من المطعوم مما له نداوة ولجفافه نهاية فإنه لا يجوز رطبه ببابسه" [81].

❖ **أقوال أهل العلم الموافقة لقول الخطابي:**

قال البغوي: "وهذا الحديث أصل في أنه لا يجوز بيع شيء من المطعوم بجنسه، وأحدهما رطب، والآخر يابس، مثل بيع الرطب بالتمر، وبيع العنب بالزبيب، واللحم الرطب بالقديد، وهذا قول أكثر أهل العلم"(82)

والناظر في كلام أهل العلم على هذه المسألة يجد أن دليلهم هو هذا الحديث، فصنيعهم رحمهم الله يدل على ما ذهب إليه الخطابي والبغوي من أن هذا الحديث أصل في بابه، قال ابن رشد: " وأما اختلافهم في بيع الربوي الرطب بجنسه من اليابس مع وجود التماثل في القدر والتناجز، **فإن السبب في ذلك** ما روى مالك، عن سعد بن أبي وقاص ﷺ أنه قال: "سمعت رسول الله - ﷺ - يُسأل عن شراء التمر بالرطب، فقال رسول الله - ﷺ -: " أينقص الرطب إذا جفَّ؟ " فقالوا: نعم. فنهى عن ذلك"، فأخذ به أكثر العلماء، وقال: لا يجوز بيع التمر بالرطب على حال مالك، والشافعي، وغيرهما"(83) والله أعلم، وقد ذكر النووي أن هذا الحكم عام في كل رطب بيابس إذا كان ربويًا من جنس واحد(84)، وهذا موافق لما ذكر الخطابي، والبغوي رحمهم الله.

فوائد:

الأولى: جاء في بعض طرق الحديث: "نهى رسول الله ﷺ عن بيع الرطب بالتمر نسيئة"، وهذه الرواية أخرجها جماعة منهم أبو داود في " سننه " (3360) من طريق يحيى بن أبي كثير، عن عبد الله بن يزيد عن أبي عيَّاش أخبره عن سعد بن أبي وقاص ﷺ. وقد خالف يحيى مالكًا وإسماعيل بن أمية والضحاك بن عثمان وأسامة بن زيد فرووه عن عبد الله بن يزيد بدون ذكر " نسيئة "، وقد اختلف العلماء في حكم هذه الرواية فذهب إلى تصحيحها وترجيحها على رواية مالك، وأن رواية مالك ومن تابعه خطأ الطحاوي (85)، وتبعه ابن التركماني(86)؛ ولذا رجّحوا أن التحريم في النسيئة فقط. وذهب إلى ترجيح رواية مالك ومن تابعه الدار قطني، والبيهقي، وقولهما أصح والله أعلم، وسبب الترجيح أمران: الأول هو ما ذكره الدار قطني (87) حيث قال: "وخالفه مالك، وإسماعيل بن أمية، والضحاك بن عثمان، وأسامة بن زيد، رووه عن عبد الله بن يزيد ولم يقولوا فيه: نسيئة. واجتماع هؤلاء الأربعة على خلاف ما رواه يحيى يدل على ضبطهم للحديث، وفيهم إمام حافظ وهو مالك بن أنس".

والثاني ما أشار إليه الخطابي(88)، حيث قال: "ولفظ الحديث عام لم يستثن فيه نسيئة من نقد، والمعنى الذي نبّه عليه في قوله: أينقص الرطب إذا يبس يمنع من تخصيصه، وذلك كأنه قال: إذا علمتم أنه ينقص في المتعقب فلا تبيعوه، وهذا المعنى قائم في النقد والنسيئة معاً"، ونص عليه البيهقي(89) حيث قال: " والعلة المنقولة في هذا الخبر تدل على خطأ هذه اللفظة"، ومراد البيهقي: الاستفهام التقريري في قوله ﷺ

"أينقص الرطب إذا يبس؟" فهذا كما ذكر الخطابي علة الحكم؛ ووجه هذا أن سبب النهي هو عدم التماثل؛ لأن النسيئة مُحرّمة في التمر بالتمر، حتى لو كانا متماثلين.

فتبين من هذا ترجيح رواية مالك ومن تابعه، وأن رواية يحيى بن أبي كثير خطأ، وما علّل به الطحاوي رواية مالك من وجود خطأ في بعض الطرق عن مالك، لا يقوي ما ذهب إليه، فالطرق الصحيحة عن مالك ومن تابعة لا تُعل بطريق أو طريقين أخطأ فيها رواتها، والله أعلم.

الثانية: قال ابن عبد البر: "فقد بان بهذا الحديث أن البيضاء هي الشعير وهو معروف من مذهب سعد أن الحنطة والشعير والسلت عنده صنف واحد"(90).

الثالثة: قال ابن عبد البر: " وأما بيع الرطب بالتمر فقد اختلف العلماء في ذلك، فأكثرهم لا يجوز عندهم بيع الرطب بالتمر على أي حال من الأحوال؛ **لأنه من المزابنة المنهي عنها**، ومعناها: كل رطب بيابس من جنسه"(91).

خاتمة:

الحمد لله على تمام نعمه، والشكر له على جزيل عطائه، له الحمد على ما يسر من إتمام هذا البحث، وأعان ووفق على إنجازه، ويحسن بي بعد أن منَّ الله عليّ بإتمام هذ البحث أن أختمه بأهم النتائج، والتوصيات، حسب الآتي:

أولًا: النتائج:

1- إنَّ الحافظ الخطابي ممن كان يحرص على ذكر الأحاديث التي هي أصول في أبوابها.
2- جميع الأحاديث التي نص عليها بأنها أصول في أبوابها قد أقرّه عليها العلماء إما تصريحًا، وإما عملًا بها، عدا حديث واحد بيّنت مخالفة أبي حنيفة له ولبقية العلماء فيه.
3- إنَّ كتاب معالم السنن من أوائل الكتب التي شرحت سنن أبي داود، وإن لم يكن أولها، وجمع فيه مؤلفه بين الحديث والفقه.
4- إنَّ هذا النوع من الأحاديث يحتاجه الفقيه أكثر من غيره.

ثانيًا: التوصيات:

5- يجب جمع الأحاديث التي قيل إنّها أصول في أبوابها، ودراستها والحكم عليها.
6- العناية بإبراز الميزات التي تميّز بها الشُّرّاح.
7- العناية بإبراز الميزات التي تميزت بها كتب الشروح.
8- العناية بكتابة البحوث الحديثية التي يحتاج إليها الفقيه والأصولي.

وختاماً: أحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات، وأسأله أن يمنَّ عليّ بالعلم النافع والعمل الصالح، وأن يجعل عملي هذا خالصًا له ﷻ، وأن يغفر لي ما كان فيه من زلل، وأستغفر الله إنَّه هو الغفور الرحيم.

الإحالات والهوامش:

(1) قواطع الأدلة (322/1).

(2) الجامع لأحكام القرآن (76/11).

(3) تفسير القرآن العظيم (428/6).

(4) أخرجه مالك في "الموطأ" (811/4) برقم: (2083) وعبد الرزاق في "مصنفه" (505/6) برقم: (11852)، (505/6) برقم: (11853) وابن أبي شيبة في "مصنفه" (56/10) برقم: (18845) والبيهقي في "سننه الكبير" (315/7) برقم: (14972)

(5) الاستذكار (76/6).

(6) أخرجه البخاري في "صحيحه" (65/1) برقم: (283)، (65/1) برقم: (285) ومسلم في "صحيحه" (194/1) برقم: (371)

(7) قيل: أحمد، ولكن الجمهور على أنه حمد. وقد أطال في ذكر الخلاف في هذه المسألة وبيان الراجح فيها الدكتور: أحمد الباتلي في كتابه " الإمام الخطابي وآثاره الحديثية ومنهجه فيها " (81/1). وليس المقام هنا مقام تفصيل في ترجمة هذا الحافظ؛ ولذا أوجزت في الترجمة مع الإشارة إلى وجود الخلاف.

(8) طبقات الشافعية للسبكي (282/3)، سير أعلام النبلاء (23/17)، طبقات الشافعية لابن قاضي شهبة (156/1).

(9) وقد اختلف في تحديد السنة التي ولد فيها. وقد ذكر الخلاف في هذه المسألة الدكتور: أحمد الباتلي في كتابه " الإمام الخطابي وآثاره الحديثية ومنهجه فيها " (81/1). وليس المقام هنا مقام تفصيل في ترجمة هذا الحافظ؛ ولذا أوجزت في الترجمة مع الإشارة إلى وجود الخلاف.

(10) سير أعلام النبلاء (25/17). تنبيه: أسمى أبو طاهر كتاب معالم السنن بـ: شرح السنن، وقد تابعه على هذا الحافظ ابن حجر؛ ولعله اختصار منهما، وتسمية الكتاب بمضمونه.

(11) الوافي بالوفيات (207/8).

(12) تذكرة الحفاظ (149/3).

(13)طبقات الشافعية للسبكي (282/3)، سير أعلام النبلاء (23/17)، تذكرة الحفاظ (149/3)، الوافي بالوفيات (207/8)، طبقات الشافعية لابن قاضي شهبة (156/1).

(14) ذكر هذا الذهبي.

(15) سير أعلام النبلاء (24/17).

(16) هذه المصنفات وغيرها قد استفاض في ذكرها والكلام عليها الدكتور: أحمد الباتلي في كتابه " الإمام الخطابي وآثاره الحديثية ومنهجه فيها " (187/1).

(17) قد استفاض الدكتور: أحمد الباتلي في كتابه " الإمام الخطابي وآثاره الحديثية ومنهجه فيها " (179/1)، في ذكر الأقوال في سنة وفاته، والراجح منها.

(18) سير أعلام النبلاء (23/17)، طبقات الشافعية للسبكي (283/3).

(19) أعلام الحديث (101/1).

(20) الأنساب (133/7).

(21) سماه بهذا في مواضع من كتابه الأذكار منها: (ص: 274)، (ص: 358).

(22) الوافي بالوفيات (207/7).

(23) طبقات الشافعية (283/3).

(24) تذكرة الحفاظ (149/3).

(25) فتح الباري (639/9). إلا أن الحافظ أسماه: شرح السنن. وقد سبق التنبيه على هذا.

(26) مقدمة أبي طاهر السِّلَفِيُّ المذكورة في مقدمة كتاب معالم السنن (276/4)، إلا أنَّ أبا طاهر السِّلَفِيُّ أسماه: شرح السنن. وقد سبق التنبيه على هذا.

(27) معالم السنن (2/1).

(28) معالم السنن (2/1).

(29) معالم السنن (327/4).

(30) أخرجه وأبو داود في "سننه" (31/1) برقم: (83)، والنسائي في "المجتبى" (36/1) برقم: (1/59)، والترمذي في "جامعه" (111/1) برقم: (69) وابن ماجه في "سننه" (250/1) برقم: (386)، (392/4) برقم: (3246) وأحمد في "مسنده" (1527/3) برقم: (7353). وهو حديث مختلف في حكمه والصواب: أنه حديث صحيح، وقد صححه البخاري، والترمذي، والبيهقي وغيرهم [يُنظر: العلل الكبير (ص: 41)، ومعرفة السنن والآثار (230/1)]

(31) معالم السنن (43/1).

(32) قد أطال الكلام واستفاض وفصل وأجاد حول هذا الكتاب الدكتور: أحمد الباتلي في كتابه " الإمام الخطابي وآثاره الحديثية ومنهجه فيها " (555/1).

(33) النهاية (171/2).

(34) المنتقى (91/2).

(35) الإعلام (33/5).

(36) شرح النووي على مسلم (49/7).

(37) معالم السنن (13/2).

(38) الإجماع (ص: 45).

(39) نقله عنه ابن القطان في كتاب الإجماع (662/2).

(40) الاستذكار (127/3).

(41) نقله عنه ابن القطان في كتاب الإجماع (662/2).

(42) سنن الترمذي (16/2).

(43) شرح معاني الآثار (35/2 - 37). وهما مجاهد، والنخعي، إن صح السند إليهما. وليس المقام هنا مقام بحث هذه المسألة؛ ولذا اكتفيت بالإشارة إليها.

(44) شرح معاني الآثار (35/2).

(45) الأموال (ص: 581).

(46) تنقيح التحقيق (169/3).

(47) البدر المنير (361/7).

(48) المجموع (189/6).

(49)تنقيح التحقيق (ص:362).

(50) النهاية (284/1)، شرح سنن أبي داود للعيني (374/6)، عون المعبود (29/5).

(51) معالم السنن (62/2).

(52) شرح سنن أبي داود للعيني (374/6).

(53) الشرح الكبير على متن المقنع (706/2).

(54) الشرح الكبير على متن المقنع (706/2).

(55)نهاية المطلب في دراية المذهب (561/11).

(56) شرح كتاب آداب المشي إلى الصلاة (561/11).
(57) معالم السنن (56/3).
(58) إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام (277/2).
(59) شرح السنة (13/8).
(60) نقل ابن عبد البر في التمهيد (201/9) كلام أبي داود كاملاً فقال: "روينا عن أبي داود السجستاني رحمه الله أنه قال أصول السنن في كل فن أربعة أحاديث أحدها حديث عمر بن الخطاب ﷺ عن النبي ﷺ أنه قال إنما الأعمال بالنيات ولكل امرئ ما نوى والثاني حديث النعمان بن بشير ﷺ عن النبي ﷺ أنه قال الحلال بين والحرام بين وبين ذلك أمور مشتبهات فمن اتقى الشبهات استبرأ لدينه وعرضه الحديث والثالث حديث أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه والرابع حديث سهل بن سعد ﷺ عن النبي ﷺ أنه قال ازهد في الدنيا يحبك الله وازهد فيما في أيدي الناس يحبك الناس ".
(61) شرح النووي على مسلم (27/11).
(62) معالم السنن (56/3).
(63) معالم السنن (58/3).
(64) معالم السنن (78/3).
(65) معالم السنن (78/3).
(66) شرح مشكل الآثار (475/15).
(67) نقله ابن الملقن في البدر المنير (482/6).
(68) تهذيب التهذيب: (670/1).
(69) الثقات (251/4).
(70) تقريب التهذيب (رقم: 2166). الذي يظهر - والله أعلم - أن قلة المصرحين بتوثيق هذا الراوي كانت سببًا لإنزاله عن رتبة الثقة عند الحافظ ابن حجر.
(71) معالم السنن (78/3).
(72) مختصر سنن أبي داود (447/23).
(73) التحقيق (172/2).
(74)مختصر سنن أبي داود (448/23).
(75) البدر المنير (484/6). نص عبارة المنذري التي نقلها ابن الملقن: " " وما علمت أحدًا طعن فيه".
(76) ذكره ابن عبد الهادي في المحرر (ص: 489)، وابن حجر في بلوغ المرام (ص: 248).
(77) صحيح ابن حبان (372/11) برقم: (4997).
(78) مستدرك الحاكم (38/2) برقم: (2277).
(79) الاستذكار (330/6). ووهم وكيع أبانه الحافظ ابن عبد البر حيث ذكر أن وكيع جعل الذرة موضع البيضاء.
(80) معالم السنن (76/3)، النهاية في غريب الحديث (388/2).
(81) معالم السنن (76/3).
(82) شرح السنة (79/8).
(83) بداية المجتهد (158/3).
(84) المجموع (432/10).
(85) شرح مشكل الآثار (474/15).
(86) الجوهر النقي " (295/5).

(87) سنن الدارقطني (471/3).
(88) معالم السنن " (77/3).
(89) السنن الكبير (480/5).
(90) الاستذكار (329/6).
(91) الاستذكار (330/6).

المصادر والمراجع:

ابن أبي شيبة، أبو بكر، 2006، **المصنف لابن أبي شيبة**، دار القبلة - جدة - السعودية، مؤسسة علوم القرآن - دمشق، ط1.

ابن خزيمة، محمد بن إسحاق، **2009**، **صحيح ابن خزيمة**، دار الميمان - الرياض-السعودية، ط1.

ابن دقيق العيد، **إحكام الإحكام شرح عمدة الأحكام**، مطبعة السنة المحمدية.

الأزدي، أحمد بن محمد، 1994، **شرح مشكل الآثار**، تح: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط1.

الأسدي، أبو بكر بن أحمد، **1407**هـ، **طبقات الشافعية**، تح: الحافظ عبد العليم خان، عالم الكتب – بيروت، ط1.

آل الشيخ، محمد بن إبراهيم، 1419هـ، **شرح كتاب آداب المشي إلى الصلاة أو العبادات (الصلاة، الزكاة، الصيام)**، تح: محمد بن عبد الرحمن ابن قاسم، مطبعة محمد بن عبد الرحمن بن قاسم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1.

الباتلي، أحمد بن عبد الله، 2005، **الإمام الخطابي و آثاره الحديثية ومنهجه فيها**، عمادة البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

البخاري، محمد بن إسماعيل، 1422هـ، **صحيح البخاري**، دار طوق النجاة – بيروت، ط1.

البُستي، محمد بن حِبان، 1993، **صحيح ابن حبان**، مؤسسة الرسالة - بيروت – لبنان، ط2.

البصري، إسماعيل بن عمر بن كثير، 2009، **تفسير القرآن العظيم**، تح: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط1.

البغوي، الحسين بن مسعود، 1983، **شرح السنة: محيي السنة**، تح: شعيب الأرناؤوط-محمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي - دمشق، ط2،

البيهقي، أحمد بن الحسين، 1355هـ، **السنن الكبرى للبيهقي**، مجلس دائرة المعارف العمانية حيدر آباد – الهند، ط1.

البيهقي، **أحمد بن الحسين**، **1991**، **معرفة السنن والآثار**، تح: عبد المعطي أمين قلعجي، جامعة الدراسات الإسلامية (كراتشي - باكستان)، دار قتيبة دمشق، ط1.

الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة، 1998، **جامع الترمذي**، دار الغرب الإسلامي – بيروت.

الترمذي، محمد بن عيسى، 1409هـ، **علل الترمذي الكبير**، تح: صبحي السامرائي، أبو المعاطي النوري، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية – بيروت، ط1.

التميمي، عبد الكريم بن محمد، **1962**، **الأنساب**، تح: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ط1.

الجزري، المبارك بن محمد، 1979، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تح: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية - بيروت.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله، **نهاية المطلب في دراية المذهب**، دار المنهاج.

الحنبلي، شمس الدين محمد بن أحمد، 2007، **تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق**، تح: سامي بن محمد بن جاد الله، دار أضواء السلف – الرياض، ط1.

الحنفي، محمود بن أحمد، 1999، **شرح سنن أبي داود**، تح: أبو المنذر خالد بن إبراهيم المصري، مكتبة الرشد – الرياض، ط1.

الخطابي، حمد بن محمد، 1988، **أعلام الحديث (شرح صحيح البخاري)**، تح: محمد بن سعد بن عبد الرحمن آل سعود، جامعة أم القرى (مركز البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي)، ط1.

الدار قطني، علي بن عمر : **2004**، **سنن الدار قطني**، مؤسسة الرسالة - بيروت – لبنان، ط1.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد، **1998**، دار الكتب العلمية بيروت، ط1.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد، 2000، **تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق**، تح: مصطفى أبو الغيط، دار الوطن – الرياض، ط1.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد، **1985**، **سير أعلام النبلاء**، تح: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط3.

السبكي، تاج الدين عبد الوهاب، **1413**هـ، **طبقات الشافعية الكبرى**، تح: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2.

السجستاني، سليمان بن الأشعث، **سنن أبي داود**، دار الكتاب العربي. بيروت.

الشافعي، عمر بن علي، 2004، **البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير**، تح: مصطفى أبو الغيط وآخرون، دار الهجرة للنشر والتوزيع - الرياض-السعودية، ط1.

الشافعي، منصور بن محمد، **1999**، **قواطع الأدلة في الأصول**، تح: محمد حسن الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.

صبحي، محمد، **2010**، **مختصر سنن أبي داود**، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية، ط1.

الصديقي، محمد أشرف بن أمير، **1415**هـ، **عون المعبود شرح سنن أبي داود**: ومعه حاشية ابن القيم: تهذيب سنن أبي داود وإيضاح علله ومشكلاته، دار الكتب العلمية – بيروت، ط2.

الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك، 2000، **الوافي بالوفيات**، تح: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث - بيروت.

عبد الهادي، شمس الدين محمد، 2000، **المحرر في الحديث**، تح: يوسف عبد الرحمن المرعشلي، وآخرون، دار المعرفة - بيروت، ط3.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، 1424هـ، **بلوغ المرام من أدلة الأحكام**، تح: سمير بن أمين الزهري، دار الفلق – الرياض، ط7.

القرطبي، سليمان بن خلف، 1332هـ، **المنتقى شرح الموطأ**، مطبعة السعادة - بجوار محافظة مصر، ط1.

القرطبي، محمد بن أحمد، **1964**، **الجامع لأحكام القرآن**، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، ط2.

القرطبي، يوسف بن عبد الله، 1387 هـ، **التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد**، تح مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب .

القزويني، محمد بن يزيد، **سنن ابن ماجه**، دار الرسالة العالمية، ط1.

الماردیني، علاء الدين علي بن عثمان، 2009، **الجوهر النقي على سنن البيهقي**، دار الفكر.

مالك بن أنس، **2004**، **موطأ مالك**، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية - أبو ظبي – الإمارات، ط1.

النسائي، أحمد بن شعيب، **2001**، **السنن الكبرى للنسائي**، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط1.

النسائي، أحمد بن شعيب، **2007**، **سنن النسائي**، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع -بيروت، ط1.

النووي، محيي الدين يحيى بن شرف، 1994، **الأذكار**، تح: عبد القادر الأرناؤوط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، طبعة جديدة.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج، 1334هـ، **صحيح مسلم**، دار الجيل – بيروت.

❊❊❊

المجلد13، العدد2، ديسمبر 2024
Volume 13, Issue 2, Dec 2024
The Scientific Journal of the Faculty of Education
الصفحات: 220- 257

الفتوى والأمن الفكري (العلاقة والأثر)

Fatwa and Intellectual Security: The Relationship and Effect

عبد المجيد بن محمد بن عبد الرحمن العساكر Abdulmajeed bin Mohammed bin Abdulrahman Alasaker
أستاذ قسم الدراسات الفكرية المساعد، كلية أصول الدين ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
Assistant Professor of Intellectual Studies, Faculty of College of Fundamentals of Religion Imam Muhammad bin Saud Islamic University

تاريخ الاستلام: 2025/01 /02 تاريخ القبول: 2024/01 /10 تاريخ النشر: 2025/06/30

ملخص

يبين البحث العلاقة بين الفتوى والأمن الفكري، وأثرها في تحقيقه، حيث يهدف إلى بيان مفهوم الأمن الفكري وضرورة تحققه. والتعرّف على العلاقة بين الفتوى والأمن الفكري، وتعيين دور الفتوى وأثرها في تحقيق الأمن الفكري. وبيان ضوابط الفتوى وشروط المفتي. وبيان الأثر السلبي للفتوى الشاذة على الأمن الفكري. وتتجلى أهمية هذا البحث في أهمية الفتوى وعلو مكانتها. وأثر المفتي على الناس. والصلة الوثيقة بين الفتوى وتحقيق الأمن الفكري. والأمن الفكري أساس للأمن العام. وخطورة انتشار الفتاوى الشاذة، وأثرها السلبي على المجتمعات، وتهديد الأمن الفكري. وتوصل الباحث إلى نتائج من أهمها: أن مفهوم الأمن الفكري يتمحور حول حماية العقل والفكر الإنساني من الخروج عن الحق والوسطية والاعتدال في فهم الأمور، وضمان السلامة من الوقوع في الإفراط والتفريط. وتحقيق الأمن الفكري هو تحقيق للأمن المجتمعي بشكل عام، في جميع جوانبه.

الكلمات المفتاحية: الفتوى، الأمن الفكري، الأثر، العلاقة.

Abstract:

The present study shows the relationship between the fatwa and intellectual security, and its impact on achieving it. This study aimed to clarify the concept of intellectual security and the necessity of achieving it. It also aimed to identify the relationship between the fatwa and intellectual security, and identify the role of the fatwa and its impact in achieving intellectual security. It also aimed to clarify the fatwa roles and conditions for the muftim and xplain the negative impact of the abnormal fatwa on intellectual security. The importance of this study is evident in the importance of the fatwa and its high status, the influence of Mufti on people, the close link between the fatwa and achieving intellectual security, the intellectual security is the basis for public security, the danger of the spread of abnormal fatwas, their negative impact on societies, and the threat to intellectual security. The researcher reached the following results: The concept of intellectual security revolves around protecting the human mind and thought from deviating from truth, moderation, and moderation in understanding matters, and ensuring safety from falling into extremity and negligence. Achieving intellectual security is achieving societal security in general, in all its aspects. Intellectual security is a common factor between individuals, institutions and officials.

Keywords: fatwa; intellectual security; impact; relationship

العساكر ع. ا. ب. م. ب. ع. ا. (2025). الفتوى والأمن الفكري (العلاقة والأثر). *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار*، *14* (1) 220- 257.

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
The Scientific Journal of the Faculty of Education

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي الأمين ﷺ، أما بعد: فمن المعلوم أنه لا تستقيم حياة ولا يستقر مجتمع بغير أمن، ولا يهنأ إنسان في معيشته إلا مع شعوره بالأمن على نفسه وأهله وبلده، وقد أعطى الشرع الحنيف الأمن منزلة عالية؛ وجعله نعمة من أعظم النعم التي امتن بها على بعض خلقه، قال سبحانه ممتنًا على أهل مكة: ﴿أَوَلَمْ نُمَكِّن لَّهُمْ حَرَمًا ءَامِنًا يُجْبَىٰٓ إِلَيْهِ ثَمَرَٰتُ كُلِّ شَىْءٍ رِّزْقًا مِّن لَّدُنَّا﴾ [القصص:57]، وقال ﷻ: ﴿فَلْيَعْبُدُواْ رَبَّ هَٰذَا ٱلْبَيْتِ ۝٣ ٱلَّذِىٓ أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَءَامَنَهُم مِّنْ خَوْفٍۢ ۝٤﴾ [قريش: 3-4].

ومن المتفق عليه عند عامة أهل العلم أن الشريعة جاءت بحماية الضروريات الخمس: الدين، والنفس، والمال، والعرض، والعقل، فأباحت -في العموم- ما كان فيه حماية هذه الضروريات، وحرّمت ما كان فيه هلاكها، أو مضرّتها.

ومن أهم أنواع الأمن: الأمن الفكري؛ حيث يأمن الناس على دينهم وعقولهم من تسرب الأفكار الهدّامة، أو الشاذة أو المضِلّة، فيأمنون على أنفسهم وأبنائهم ومجتمعاتهم، فالفكر يتشكل من مجموع المعارف والمدارك العقلية المتسربة إلى العقل.

ولا يخفى أن الفتوى الدينية من أهم ما يشكل تلك المعارف، ويُوَجّه السلوك توجيهًا مباشرًا، للفرد كان أو للمجتمع، وذلك لما لمصدرها من إجلال وبالغ الأثر في نفوس المسلمين؛ لأنها صادرة من أهل العلم، العلماء الربانيين؛ ولأهل العلم مكانة لا يشاركهم فيها غيرهم؛ إذ هم صمام أمان المجتمع الإسلامي، وبوصلة تَوجّهه، وهم ميزان الحق عند عامة الناس وخاصتهم، ومن أَدَلّ ما يؤكد على علو مكانتهم وعظيم أثرهم أن جُعل فَقْدهم علامة خراب الأرض ومحق بركتها، قال الله ﷻ في موضعين من كتابه العزيز: ﴿أَوَلَمْ يَرَوْاْ أَنَّا نَأْتِى ٱلْأَرْضَ نَنقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا﴾ [الرعد: 41]، وقال ﷻ: ﴿أَفَلَا يَرَوْنَ أَنَّا نَأْتِى ٱلْأَرْضَ نَنقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَآ﴾ [الأنبياء: 44]، فجُعل خرابها ومحق بركتها بموت فقهائها وعلمائها[1]، ولم لا؟ وهم القدوة، ومصدر العلم حين الجهل، قال ﷻ: ﴿فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ۝٧﴾ [النحل: 43]، وقال ﷻ أيضًا: ﴿وَلَٰكِن كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ [آل عمران: 79]، فأمرهم الله ﷻ أن يكونوا علماء بدينه، حكماء فيما يُعَلِّمونه للناس، وذلك لما لهم من عظيم الأثر على من يتلقون منهم ويتبعونهم.

وهم المرجع في الملمات وعظائم الأمور، والملجأ حال الحيرة، وملاذ الأمن حين الخوف، قال ﷻ: ﴿وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِۦ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ

يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡۗ وَلَوۡلَا فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡ وَرَحۡمَتُهُۥ لَٱتَّبَعۡتُمُ ٱلشَّيۡطَٰنَ إِلَّا قَلِيلٗا ﴿٨٣﴾ [النساء: 83].

فكيف الحال -والأمر كذلك- ثم جاءت الفتوى بما لا يحصل به الأمن، ولا يزيل الخوف، بل جاءت بما يفسد الأمر، أو يزيده تعقيدًا، حيث تخرج ممن ليس بحكيم، ولا ربانيّ في علمه وبيانه، فضلا عن أن يكون جاهلا، أو ممن يحسب نفسه ممن يحسنون صنعا، وهو في الحقيقة من ضلّ سعيه فكان من الأخسرين الأعمال بما ضلّ وأضلّ؟

ومن هذا المنطلق احتلت الفتوى قمة الهرم في باب الأمن الفكري؛ فجاءت الشريعة الغرّاء بصيانتها، وإحاطتها بما يضمن تحقيق الأمن من خلالها، وذلك إن أُدِّيت على الوجه جاء به الشرع الحنيف، وكان من صور صيانتها: تحريم التّقوّل على الله ﷻ بغير علم، قال ﷻ: ﴿قُلۡ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّيَ ٱلۡفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنۡهَا وَمَا بَطَنَ وَٱلۡإِثۡمَ وَٱلۡبَغۡيَ بِغَيۡرِ ٱلۡحَقِّ وَأَن تُشۡرِكُواْ بِٱللَّهِ مَا لَمۡ يُنَزِّلۡ بِهِۦ سُلۡطَٰنٗا وَأَن تَقُولُواْ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعۡلَمُونَ ﴿٣٣﴾﴾ [الأعراف: 33]، فضُم القولُ على الله بغير علم إلى الفواحش، والبغي بغير حق، والإشراك بالله ﷻ -وكفى به إثمًا عظيمًا-، لذا كان لزامًا أن لا يتصدى للفتوى من ليس أهلًا لها، ولا عالمًا بما يفتي فيه.

ومع الثورة العظيمة الحاصلة في مجال الاتصالات، وسهولة التواصل، والذي ساعد على انتشار الأقوال والآراء -غثّها وثمينها-، وهذا مع ما يحمله من نفع متمثلًا في سهولة وسرعة الوصول للمعلوم، فإنه في المقابل يحمل مخاطر أيضًا، ومن ذلك أن القول الشاذ والمنبوذ قد يصل لأعداد كبيرة، مما قد يأثر على بعضهم -مع الجهل وقلّة العلم وسطحية الإدراك-؛ دون تمييز بين حق وباطل، ومصلحة ومفسدة، وهذا مع إفساده للعقول، فإنه جابلٌ أيضًا لانعدام الأمن عمومًا، والأمن الفكري خصوصًا.

فلما كان الأمر كذلك كان -ولابد- من ضابط ورادع، يضبط الفتوى في مصادرها، بل وطريقة تلقيها، ورادع يردع شاذها ومفسدها، وهنا مُقام القائمين على الأمر، ممن ولّاهم الله ﷻ أمر صيانة البلاد، وتحقيق مصالح العباد؛ من العلماء الرّبّانيين، والأمراء المصلحين.

وهنا تتجلى الحاجة لضبط أمر الفتوى، وبيان مكانتها، وصولًا للحق، وتحقيقا للأمن، ومن هنا – أيضًا- كانت فكرة هذا البحث، الذي وسمته بـ: "**الفتوى والأمن الفكري العلاقة والأثر**"، أتناول فيه الفتوى، وعلاقتها بالأمن الفكري، وأثرها فيه.

إشكالية البحث:

يُعد المحور الرئيس لهذا البحث هو بيان العلاقة بين الفتوى والأمن الفكري، وأثرها في تحقيقه.

أسئلة البحث:

تتلخص أسئلة البحث فيما يلي:

1-ما مفهوم الأمن الفكري؟ وما ضرورته؟

2-ما ضوابط الفتوى وشروط المفتي؟

3-ما أهمية الفتوى وأثرها في تحقيق الأمن الفكري؟

4-ما الفتوى الشاذة، وما أثرها السلبي على الأمن الفكري؟

أهداف البحث:

يمكن إجمال أهداف البحث في النقاط التالية:

1-بيان مفهوم الأمن الفكري وضرورة تحققه.

2-التعرّف على العلاقة بين الفتوى والأمن الفكري.

3-تعيين دور الفتوى وأثرها في تحقيق الأمن الفكري.

4-بيان ضوابط الفتوى وشروط المفتي.

5-بيان الأثر السلبي للفتوى الشاذة على الأمن الفكري.

أهمية البحث: تتجلى أهمية هذا البحث فيما يلي:

1-أهمية الفتوى وعلو مكانتها.

2-أثر المفتي على الناس.

3-الصلة الوثيقة بين الفتوى وتحقيق الأمن الفكري.

4-الأمن الفكري أساس للأمن العام.

5-خطورة انتشار الفتاوى الشاذة، وأثرها السلبي على المجتمعات، وتهديد الأمن الفكري.

الدراسات السابقة:

بعد البحث -وفي حدود ما اطلعت عليه-، وسؤال أهل العلم، لم أقف على رسالة بهذا العنوان؛ تتناول العلاقة بين الفتوى والأمن الفكري، وبيان أثرها في تحقيقه. غير أن هناك بعض الأبحاث العلمية قد تناولت مسألة الأمن الفكري، من جوانب أخر، ومن هذه الأبحاث ما يلي:

1-"**الفتوى بين تحقيق مقصودها ومراعاة الأمن الفكري**"، **أ. د. سعد الدين محمد الكبي**، نشر في مركز الإمام البخاري للبحث العلمي، والدراسات الإسلامية، جامعة الاسطرلاب الدولية، السنة 13، العدد 30، سنة 1440هـ 2018م. تناول فيه الباحث بيان المراد بالفتوى في الشريعة الإسلامية، وبيان مقاصدها، وضوابطها، وشروط المفتي، ومعنى الأمن الفكري وأهميته، وضوابط الفتوى في حماية الأمن الفكري. ولم يركز في بحثه على بيان العلاقة بين الفتوى والأمن الفكري، وأثرها فيه.

2-"**ضبط الفتوى و أثر ذلك في تحقيق الأمن الاجتماع في الفقه الإسلامي**"، د. موفق محمد عبده عبد القادر الدلاعة، بحث نشر بمجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين، القاهرة، عدد

30، الجزء 3، سنة 2013م. ذكر فيه الباحث وسائل ضبط الفتوى، وصياغتها، وشروطها في الشرع الإسلامي، كما ذكر آداب المفتي والمستفتي، وذكر الأعراف وأثرها في تغير الفتوى، إلا أنه لم يذكر العلاقة بين الفتوى والأمن الفكري وأثرها عليه.

3-"**فوضى الفتوى و أبعادها الدينية والاجتماعية والسياسية**"، د. منال بنت سليم بن رويفد الصاعدي، بحث نشر بمجلة الدراسات العربية، العدد 41، مجلد 5، سنة 2020م. وتناولت فيه الباحثة بيان مفهوم الفتوى، وأهميتها، وضوابطها، كما ذكرت آداب المفتي والمستفتي، ثم بينت المراد بفوضى الفتوى ومظاهرها وأسبابها، وبيان آثار ذلك على النواحي الدينية، والاجتماعية والسياسية. إلا أن البحث لم يذكر أثر الفتوى على تحقيق الأمن الفكري، ولا بيان العلاقة بينهما.

4-"**الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية ودوره في تعزيز الانتماء الوطني ومحاربة الكفر المتطرف**"، أ. د.: آمال محمد عبد الغني، نشر في حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، العدد 36، المجلد الثاني، 2022-2023م. ذكرت فيه الباحثة مفهوم الأمن الفكري، وخصائصه، وركائزه في الشريعة الإسلامية، وآليات تطبيقها. ولم تتعرض الباحثة لمسألة الفتوى وعلاقتها بالأمن الأمن الفكري وأثرها فيه. هذا، وثمة أبحاث أخرى تناولت موضوع الأمن الفكري، منها:

5-"**أثر العقيدة الإسلامية في تحقيق الأمن الفكري**"، بدرية محمد عبد الله الفوزان، المجلة الدولية للدراسات الإسلامية المتخصصة، المجلد1، العدد1، 2018م.

6-"**الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية**"، رسالة ماجستير، رامي تيسير فارس، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية الشريعة والقانون، فلسطين، 2012م.

7-"**الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به**"، عبد الله بن عبد المحسن التركي، أصل هذا الكتاب محاضرة ألقيت في مدينة تدريب الأمن العام بمكة المكرمة بتاريخ 1422/3/5هـ

8-"**الأمن الفكري: مفهومه وأهميته ومتطلبات تحقيقه**"، عبد الحفيظ بن عبد الله المالكي، مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات، المجلد18، العدد 43، سنة 2009م.

9-" **دور الكليات الإنسانية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات**"، هدى مطر الهذلي، المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، مج33، ع132، سنة 2019م.

10- "**نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب**"، رسالة دكتوراة، د. عبدالحفيظ بن عبد الله المالكي، د. عبد الله بن فايز بن عبد الله الشهري، مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية - مركز البحوث والدراسات، المجلد15، العدد35، سنة 2017م.

منهج البحث:

اتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي، حيث قمت بتعيين الفكرة الرئيسة للبحث، واستقرأت مظان جزئياتها وعناصرها، وجمعت مادتها، وقمت بدراستها، واستنباط النتائج منها.

خطة البحث:

جاء هذا البحث في: مقدمةٍ، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمةٍ، وذلك حسب الآتي:

المقدمة: ذكرت فيها: مشكلة البحث، أسئلة البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، الدراسات السابقة، منهج البحث.

التمهيد: ذكرت فيه التعريف بمفردات البحث.

المبحث الأول: أهمية الفتوى وشروط المفتي، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أهمية الفتوى.

المطلب الثاني: شروط المفتي.

المبحث الثاني: الأمن الفكري: أهميته ووسائل تحقيقه، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم (الأمن الفكري).

المطلب الثاني: أهمية الأمن الفكري.

المطلب الثالث: وسائل تحقيق الأمن الفكري.

المطلب الرابع: ضوابط الفتوى وعلاقتها بالأمن الفكري وأثرها فيه.

المبحث الثالث: الفتاوى الشاذة و أثرها السلبي في الأمن الفكري، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم الفتوى الشاذة.

المطلب الثاني: الأثر السلبي للفتاوى الشاذة في تحقيق الأمن الفكري.

المطلب الثالث: وسائل التصدي للفتاوى الشاذة وطرق الوقاية منها.

التمهيد:

الفتوى لغة:

الفاء والتاء والحرف المعتل أصلان: أحدهما يدل على طراوة وجِدة، والأصل الآخر -الفتيا- يدل على تبين حكمٍ. يقال: أفتى الفقيه في المسألة، إذا بيّن حكمها. واستفتيت، إذا سألت عن الحكم، قال الله - ﷻ: ﴿يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ ٱللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي ٱلْكَلَٰلَةِ﴾ [النساء: 176]، ويقال منه فتوى وفتيا[2].

والاستفتاء: طلب الفتوى[3]، استفتاه في مسألة: سأله رأيه فيها، طلب نصيحته أو استشارته فيها[4]، والفقيه يفتي أي يبين المبهم[5]. والفتوى مصدر أفتى، يفتي، والجمع فتاوى، وفتاوي، يقال: أفتيته فتوى وفتيا: إذا أجبته عن مسألته، والفتوى: تبيين المشكل من الأحكام[6]. والفتوى بفتح الفاء والواو، أصلها

السؤال، ثم سمّي الجواب به، قال الله ﷻ: ﴿يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ ٱللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي ٱلْكَلَٰلَةِ﴾ [النساء: 176][7]. ويقال: أفتى الرجل في المسألة واستفتيته فأفتاني إفتاء، وفتيا وفتوى اسمان من أفتى توضعان موضع الإفتاء. ويقال: أفتيت فلانًا في رؤيا رآها، إذا عبّرتها له، وأفتيته في مسألته إذا أجبته عنها[8]. وأفتاه في الأمر: أبانه له، وأفتى الرجل في المسألة واستفتيته فيها فأفتاني إفتاء الفقيه في المسألة، إذا بيّن حكمها[9].

الفتوى اصطلاحًا: هي: الإخبار بحكم الله ﷻ عن دليل شرعي لمن سأل عنه[10]. وقيل هي: تبيين الحكم الشرعي عن دليل لمن سأل عنه[11]. ويتبين من ذلك أن المعنى الاصطلاحي للفتوى لا يخرج عن المعنى اللغوي لها، وأنهما يدلان على بيان المفتي للحكم الشرعي في مسألة استفتى فيها. "لذلك قيل في الفتوى: إنها توقيع عن الله تبارك وتعالى"[12].

الفرع الثاني: تعريف المفتي:

المفتي لغة: اسم فاعل من (أفتى)، فمن أفتى مرة فهو مفتٍ، ولكنه يحمل في العرف الشرعي بمعنى أخص من ذلك. قال الصيرفي: «هذا الاسم موضوع لمن قام للناس بأمر دينهم، وعلم جمل عموم القرآن وخصوصه وناسخه ومنسوخه وكذلك في السنن والاستنباط ولم يوضع لمن علم مسألة وأدرك حقيقتها»[13].

والمُسْتَفْتِي: من يسأل الفقيه. والمُفْتي: من عنها يجيب[14]. والمفتي بناء على ما سبق هو المجيب عن أسئلة المستفتي، والكاشف لحكم الله ﷻ في المسألة، والمظهر لما خفي من أمور ومعان في الأدلة.

المفتي اصطلاحًا: عرّف بأنه: "هو المخبر بحكم الله ﷻ لمعرفته بدليله. وقيل: هو المخبر عن الله بحكمه. وقيل: هو المتمكن من معرفة أحكام الوقائع شرعًا بالدليل مع حفظه لأكثر الفقه"[15]. وعُرِّف بأن: "المفتي مخبر عن الحكم الشرعي"[16]. ويتضح مما سبق أن المعنى الاصطلاحي للمفتي يتفق مع المعنى اللغوي، وأنه مخبر عن حكم شرعي في مسألة سئل عنها.

تعريف الأمن:

الأمن لغة: "الأَمنُ: ضدّ الخوف، والفعل منه: أمِنَ يأْمَنُ أَمْناً. والمَأْمَنُ: مَوْضعُ الأَمن"[17]. قال ابن فارس[18]: "الهمزة والميم والنون أصلان متقاربان، أحدهما: الأمانة التي هي ضد الخيانة، ومعناها سكون القلب. والآخر: التصديق"[19].

وجاء في لسان العرب: أمن: الأمانُ والأمانةُ بمعنىً، وقد أمِنْتُ، فأَنا أمِنٌ وآمَنْتُ غيري من الأَمْن والأمان، والأَمْنُ ضدُّ الخوف، والأمانةُ ضدُّ الخِيانة، والإيمانُ ضدُّ الكفر، فأما آمَنْتُه المتعدي فهو ضدُّ أَخَفْتُه، وفي التنزيل العزيز قال ﷻ: ﴿وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾ [قريش:4][20].

الأمن اصطلاحًا:

جاء اصطلاح الأمن في دائرة المعارف البريطانية بمعنى حماية الأمة من خطر القهر على يد قوة أجنبية[21]. وقد تعددت تعريفات الأمن اصطلاحًا، إلا أن هذه التعريفات في مجملها لم تخرج عن المعاني

اللغوية، ومن هذه التعريفات ما عُرّف الأمن بأنه: "عدم توقع مكروه في الزمن الآتي[22]، وأصله طمأنينة النفس وزوال الخوف"[23].

وعُرّف أيضا بأنه: "وضع من كان أو ما كان بمنجى من المخاطر؛ حالة يمكن أن تتعلق بشخص (أمن فردي) أو مجموعة (أمن عمومي)"[24]. وعرّفه د. علي الدين هلال بأنَّه: "تأمين كيان الدولة والمجتمع ضد الأخطار التي تتهدَّدهما داخليًّا وخارجيًّا، وتأمين مصالحهما، وتهيئة الظروف المناسبة اقتصاديًّا واجتماعيًّا؛ لتحقيق الأهداف والغايات التي تعبر عن الرضا العام في المجتمع"[25]. وعُرّف بأنه: "إحساس بالاطمئنان، وحالة من التحرر من الخوف والقلق بناء على معطيات معينة"[26]. وبهذا يتضح أن ثمّة نزوعًا إلى ربط الأمن بالجانب المعنوي، والجانب المادي، كما أنه يرتبط أيضا بسلامة الفرد والمجتمع[27].

لذا جاءت بعض التعريفات التي ركّزت في سياقها بين الجانبي المعنوي والجانبي المادي، فعرّفه عبد الرحيم المغذوي بأنه: "السلامة الحِسيَّة والمعنوية، والطمأنينة الداخلية والخارجية، وكفالة الحياة السعيدة للفرد والمجتمع والدولة"[28].

كما جاءت بعض التعريفات الأخرى التي ركزت في سياقها على جانب الفرد وجانب المجتمع، فيرى د. سعد الشهراني: أن "للأمن مفهومين أساسيين: الأول: الأمن الجنائي، ويقصد به: أمن الضرورات الخمس: الدين، والنفس، والعرض، والعقل، والمال. الثاني: الأمن الوطني، ويقصد به: أمن الدولة في عناصرها الأساسية: الشعب والأرض، والسيادة، ونظام الحكم، من حيث حفظ حقوق مواطنيها الخاصة والعامة، ومن حيث منع الاعتداءات على سيادة الدولة وكيانها، وحمايتها من الفتنة الداخلية، والاعتداءات الخارجية"[29].

تعريف الفكر

الفكر لغة: الفاء والكاف والراء تردُّدُ القَلْب في الشَّيء. يقال: تفكّرَ إذا ردَّدَ قلبه معتبِرًا. ورجلٌ فِكِّير: كثير الفِكْر[30]. وجاء في القاموس: "الفكر، بالكسر ويفتح: إعمال النظر في الشيء؛ كالفكرة، والفكري، بكسرهما"[31]. والفكر: إعمال الخاطر في الشيء، والتفكر: التأمل، والفكر أيضًا: إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول، والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها، والفكرة: الصورة الذهنية لأمر ما[32]. وقيل: التفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها. الفكر: إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة مجهول، ويقال لي في الأمر فكر نظر وروية، وما لي في الأمر فكر ما لي فيه حاجة ولا مبالاة[33]. فالمعنى اللغوي للفكْر والتّفكّر يدل على تقليب النظر وإعمال العقل بغرض الاعتبار للوصول إلى مطلوب مجهول.

الفكر اصطلاحًا:

تنوّعت تعريفات الفكر، إلا أنها لم تخرج عن المعنى اللغوي للفكر، ومنها: عُرِّف بأن: "الفكر: ترتيب أمور معلومة لتأدي إلى مجهول"[34]. وعُرِّف: "الفكر: قوة مطرقة العلم إلى المعلوم، والتفكر جولان تلك القوة

بحسب نظر العقل، وذلك للإنسان دون الحيوان، ولا يقال إلا فيما يمكن أن يحصل له صورة في القلب"[35]. وعرّف أيضًا: "الفِكْرُ: حركات تخييلية فِي الذِّهْن، وَقيل: انْتِقَال النَّفس فِي الْمعَانِي انتقالًا بِالقَصْدِ؛ لطلب علم، أَو ظن"[36].

يقول الطبري[37] رَحِمَهُ ٱللَّهُ في تأويل قوله ﷻ: ﴿وَٱتَّقُونِ يَٰٓأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ [البقرة: 197]: "يعني بذلك جل ثناؤه: واتقون يا أهل العقول، والأفهام..، وأهل الفكر الصحيح والمعرفة بحقائق الأشياء التي بالعقول تدرك بالألباب وتفهم، ولم يجعل لغيرهم من أهل الجهل في الخطاب بذلك حظًا"[38].

وفي أضواء البيان: "والتفكر: التأمل والنظر العقلي، وأصله إعمال الفكر، والمتأخرون يقولون: الفكر في الاصطلاح حركة النفس في المعقولات، وأما حركتها في المحسوسات فهو في الاصطلاح تخييل"[39]. فهذه التعريفات في جملتها أطلقت الفكر على علمية التدبر والنظر ذاتها. ومن هذه التعريفات يتضح أن الفكر في بالمعنى الاصطلاحي يدل على تقليب النظر، وإعمال العقل بقصد الاعتبار، للوصول إلى مطلوب مجهول، وعليه فإن الفكر لا يطلق على ما له صفة الثبات والاستقرار واليقينية؛ كالعقائد والغيبيات التي لا وصول إليها إلا بوحي، والبدهيات، ونحوها، فالفكر ما عدا البديهة من النظر وإعمال العقل بترتيب المعلوم للتوصل إلى معرفة أمر غير معلوم[40].

وبهذا يتضح التقارب والاشتراك في أصل المعنى بين المعنى اللغوي، والمعنى الاصطلاحي للفكر، بحيث أنهما يلتقيان في إعمال النظر والتدبر للتوصل إلى مجهول مطلوب. وسيأتي تعريف اصطلاح (الأمن الفكري) في مبحث مستقل.

تعريف العلاقة

العلاقة لغة: (علق) العين واللام والقاف أصل كبير صحيح يرجع إلى معنى واحد، وهو أن يناط الشيء بالشيء العالي. ثم يتسع الكلام فيه، والمرجع كله إلى الأصل الذي ذكرناه، تقول: علقت الشيء أعلقه تعليقًا. وقد علّق به، إذا لزمه، والعَلق: أن ينشب الشيء بالشيء[41]. وعَلِقَ بالشيء عَلَقاً وعَلِقَهُ: نَشِب فيه، ويقال للصائد: أَعْلَقْتَ فأدْرِك؛ أي علق الصيد في حبالتك، وعلق الشيء عَلَقا وعلق به علاقة وعلوقا: لزمه، والعَلاقة: الهوى والحب اللازم للقلب[42]. والعلاقة: هي الحب اللازم للقلب، وسميت علاقة لتعلق القلب بالمحبوب[43].

العلاقة اصطلاحًا:

تعرف "العلاقة: بكسر العين، لما يستعمل في المحسوسات، وبالفتح، في المعاني، وفي الصحاح: العلاقة، بالكسر: علاقة القوس والسوط، ونحوهما، وبالفتح، علاقة الخصومة والمحبة، ونحوهما"[44]. "فالمفتوح يستعمل في الأمور الذهنية، والمكسور في الأمور الخارجية. والعَلاقة بالفتح أيضًا: هي اتصال ما بين المعنى الحقيقي والمجازي، وذلك معتبر بحسب قوة الاتصال"[45]. و"العلاقة: شيء -بسببه- يستصحب الأول الثاني كالعلية والتضايف"[46]. والعلاقة: عند المنطقيين شيء بسببه يستصحب، أي: يستلزم أمر

أمرًا[47]. والعلاقة: صلة ورابطة تربط بين شخصين أو شيئين[48]. ونخلص من ذلك إلى أن العلاقة في المعنى اللغوي والاصطلاحي تفيد اللزوم بين شيئين، وأن أحدهما سبب أو علة في وجود الآخر.

تعريف الأثر

الأثار لغة: جمع أثر، والهمزة والثاء والراء، له ثلاثة أصول: تقديم الشيء، وذكر الشيء، ورسم الشيء الباقي[49]. والأثر: بقية ما يرى من كل شيء أو من أصوله وما لا يرى بعد ما يبقي علقة[50]. والأثر بقية الشيء، والتأثير: إبقاء الأثر في الشيء، وأثر في الشيء: ترك فيه أثرا، وأثر السيف ضربته[51]. ويستعمل الأثر بمعنى النتيجة[52].

الأثر اصطلاحًا:

يستعمل مصطلح الأثر بالمعنى الاصطلاحي العام بمعنى النتيجة المترتبة على التصرف، والعلامة التي يخلّفها الشيء، وبالمعنى الذي يعبّر به بعض الفقهاء عن الآثار ويقصدون (الأحكام)، فيقولون: أحكام النكاح مثلًا، يريدون: آثاره وما يترتب عليه، ويدل بذلك ما جاء في التعريفات: "الأثر: له ثلاثة معانٍ: الأول، بمعنى: النتيجة، وهو الحاصل من الشيء، والثاني بمعنى العلامة، والثالث بمعنى الجزء"[53].

وقد عُرّف الأثر بأنه: "حصول ما يدل على وجود الشيء، والنتيجة"[54]. ونحوه وما جاء في الكليات بأن الأثر: بمعنى النتيجة، وبقية الشيء[55]. والآثار جمع الأثر، وقد قيل: "الآثار: هي اللوازم المعللة بالشيء"[56]. وعليه فإن الاستعمال الاصطلاحي هنا يشترك مع المعنى اللغوي في كون الأثر بمعنى التأثير، والنتيجة، والحكم المترتب على الشيء.

المبحث الأول: أهمية الفتوى وشروط المفتي

المطلب الأول: أهمية الفتوى

الفتوى -كما سبق- هي بيان الحكم الشرعي بدليله لمن سأل عنه، أو هي الإخبار عن مراد الله ﷻ، ورسوله ﷺ، وبذلك تبوأت مكانة عظيمة، فالفتوى من المناصب الإسلامية الجليلة، والأعمال الدينية الرفيعة، والمهام الشرعية الجسيمة، التي يقوم فيها المفتي بالتبليغ عن رب العالمين، وهو في ذلك مؤتمن على دينه؛ ومن هنا وُصف أهل العلم والإفتاء بأنهم ورثة الأنبياء والمرسلين، والموقعين عن رب العالمين. وقد قيل: "إذا كان منصب التوقيع عن الملوك بالمحل الذي لا ينكر فضله، ولا يجهل قدره، وهو من أعلى المراتب السنيات، فكيف بمنصب التوقيع عن رب الأرض والسماوات؟

فحقيق بمن أقيم في هذا المنصب أن يعُدّ له عدّته، وأن يتأهّب له أُهبته، وأن يعلم قدر المقام الذي أُقيم فيه، ولا يكون في صدره حرج من قول الحق والصدع به؛ فإن الله ناصره وهاديه، وكيف وهو المنصب الذي تولاه بنفسه رب الأرباب؛ فقال ﷻ: ﴿وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ﴾ [النساء: 127]، وكفى بما تولاه الله ﷻ بنفسه شرفًا وجلالة؛ يقول ﷻ في كتابه: ﴿يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ

اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي الْكَلَالَةِ﴾ [النساء: 176]، ليعلم المفتي عمن ينوب في فتواه، وليوقن أنه مسؤول غدًا وموقوف بين يدي الله"[57]. وسأتناول فيما يلي شيئًا من أهمية الفتوى ومكانتها بما يتناسب مع البحث.

أهمية الفتوى:

للفتوى مكانة عالية لا يصل إليها كثير من المسلمين؛ فإن الله ﷻ تولّها بذاته في مواضع، كما في قوله ﷻ في كتابه: ﴿يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي الْكَلَالَةِ﴾ [النساء: 176]، وقوله ﷻ: ﴿وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ﴾ [النساء: 127]. وكذلك فعل الرسول ﷺ، كما ورد في مواضع عدّة من سنته، ومن ذلك ما ورد في الصحيحين عن عبد الله بن عمرو بن العاص ﷺ، أن رسول الله ﷺ وقف في حجة الوداع بمنى للناس يسألونه، فجاءه رجل فقال: لم أشعر فحلقت قبل أن أذبح؟ فقال: «اذبح ولا حرج»، فجاء آخر فقال: لم أشعر فنحرت قبل أن أرمي؟ قال: «ارم ولا حرج»، فما سئل النبي ﷺ عن شيء قدم ولا أخر إلا قال: «افعل ولا حرج»[58]. فالمفتي يتبوأ بذلك مكانة لا تضاهيها مكانة في الإسلام، ومنزلة لا يشاركه فيها غيره. ومما يبرز أهمية الفتوى في الإسلام ومكانتها ما جاء الشرع الحنيف به من تحريم كتمانها والامتناع عن أدائها حال حاجة الناس إليها، والوعيد الشديد لمن كتمها، قال الله ﷻ: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَآ أَنزَلْنَا مِنَ ٱلْبَيِّنَٰتِ وَٱلْهُدَىٰ مِنۢ بَعْدِ مَا بَيَّنَّٰهُ لِلنَّاسِ فِى ٱلْكِتَٰبِ أُو۟لَٰٓئِكَ يَلْعَنُهُمُ ٱللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ ٱللَّٰعِنُونَ ﴿١٥٩﴾﴾ [البقرة: 159]. وعن أبي هريرة ﷺ، قال: قال رسول الله ﷺ: «من سئل عن علم فكتمه ألجمه الله بلجام من نار يوم القيامة»[59].

ولما كانت الفتوى هي إخبار عن مراد الله وعن مراد رسوله ﷺ إذ المفتي إنما يفتي بما علم من الحكم الشرعي في المسألة، المتمثل في بيان مراد الله ﷻ ومراد رسوله ﷺ في المسألة التي يستفتى فيها، فلما كان كذلك جاء التحذير الشديد من القول على الله ﷻ بغير علم، قال سبحانه: ﴿قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّيَ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَٱلْإِثْمَ وَٱلْبَغْىَ بِغَيْرِ ٱلْحَقِّ وَأَن تُشْرِكُوا۟ بِٱللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِۦ سُلْطَٰنًا وَأَن تَقُولُوا۟ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٣﴾﴾ [الأعراف: 33]، وقال سبحانه: ﴿وَلَا تَقُولُوا۟ لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ ٱلْكَذِبَ هَٰذَا حَلَٰلٌ وَهَٰذَا حَرَامٌ لِّتَفْتَرُوا۟ عَلَى ٱللَّهِ ٱلْكَذِبَ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى ٱللَّهِ ٱلْكَذِبَ لَا يُفْلِحُونَ ﴿١١٦﴾﴾ [النحل: 116].

وبذلك أيضًا جاءت سنة النبي ﷺ، فعن عبد الله بن عمرو بن العاص ﷺ، قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «إن الله لا يقبض العلم انتزاعًا ينتزعه من العباد، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء، حتى إذا لم يبق عالمًا اتخذ الناس رؤوسا جهالًا، فسئلوا فأفتوا بغير علم، فضلوا وأضلوا»[60].

وهذا ما تواتر عن الصحابة والسلف الصالح عليهم رضوان الله، فعن أبي عقيل، صاحب بهية، قال: كنت جالسًا عند القاسم بن عبيد الله، ويحيى بن سعيد، فقال يحيى للقاسم: يا أبا محمد إنه قبيح على مثلك، عظيم أن تسأل عن شيء من أمر هذا الدين، فلا يوجد عندك منه علم، ولا فرج - أو علم، ولا مخرج - فقال له القاسم: وعم ذاك؟، قال: لأنك ابن إمامي هدى. ابن أبي بكر، وعمر، قال: يقول له القاسم: أقبح من ذاك عند من عقل عن الله أن أقول بغير علم، أو آخذ عن غير ثقة، قال: فسكت فما أجابه[61].

وعن عبد الرحمن بن أبي ليلى رَحِمَهُ ٱللَّهُ قال: "أدركت عشرين ومائة من أصحاب النبي ﷺ، أراه قال: في هذا المسجد، فما كان منهم محدث إلا ود أن أخاه كفاه الحديث، ولا مفتٍ إلا ود أن أخاه كفاه الفتيا"[62]؛ لأنهم يعلمون تحريم كتمان العلم، وما جاء به الوعيد لمن تقوّل على الله بغير علم، وبذلك تتبين أهمية الفتوى وخطورتها. كما أن الفتوى علم بالمستفتى فيه، وعمل به، حيث إنها إبلاغ المستفتي بمراد الله ﷻ في المسألة التي جهل الصواب فيها، ثم هو يتعبد بما علمه فيها.

لذا يمكن القول بأن مكانة الفتوى من مكانة المفتي، ومكانة المفتي من مكانة الفتوى؛ فإن الفتوى كما خرجت من عالم بصير مشتهر بالعلم والحكمة وقعت في نفوس الناس موقعًا عظيمًا، وأيضًا من تصدر للفتوى عظم شأنه في نفوس الناس؛ لأن الفتوى إخبار عن مراد الله ﷻ، ومراد رسوله ﷺ، لا يقعد لهذا كل أحد.

وبناء على ذلك فإن المفتي يؤثر في نفوس الناس وعقولهم، وكلما حسُنت الفتوى حسُن أثرها، وكلما شذت أو ابتعدت عن الصواب ساء أثرها، ومن هنا فإن للفتوى أثرًا عظيمًا في تأمين الفكر وانحرافه.

ولا تقتصر أهميتها على ذلك فحسب، وإنما ذُكر ما يناسب المقام هنا، وقد قيل في بيان أهميتها، وخطرها، وعظيم أثرها الكثير، ومن ذلك، ما جاء في صفة المفتي والمستفتي: "عظم أمر الفتوى وخطرها، وقلّ أهلها ومن يخاف إثمها وحظرها، وأقدم عليها الحمقى والجهال، ورضوا فيها بالقيل والقال، واغتروا بالإمهال والإهمال، وغرهم في الدنيا كثرة الأمن والسلامة، وقلة الإنكار والملامة"[63].

هذا، وقد تكون "الفتيا فرض عين: إذا كان في البلد مفت واحد. وفرض كفاية: إذا كان فيه مفتيان فأكثر، سواء حضر أحدهما أو هما، وسئلا معا أو لا"[64]. وقد قال النووي[65]: "ومتى لم يكن في الموضع إلا واحد يصلح للفتوى، تعين عليه أن يفتي، وإن كان هناك غيره فهو من فروض الكفايات، ومع هذا فلا يحل التسارع إليه، فقد كانت الصحابة -رضي الله عنهم أجمعين- مع مشاهدتهم الوحي يحيل بعضهم على بعض في الفتوى، ويحترزون عن استعمال الرأي والقياس ما أمكن"[66].

وقد تحرم الفتوى في ذاتها إن صدرت من غير أهل لها -كما سبق-، أو خالفت نصًا أو إجماعًا. وقد تحرم أيضًا إن أحدثت مفسدة ولم تقم الحاجة الداعية إليها[67]. وفي ذلك دلالة على مكانة الفتوى وخطورتها، فوجب على من أقام نفسه في هذا المقام أن يتقي الله ﷻ، وأن يحذر كل الحذر في فتواه، وليعلم أنه عن ذلك مسؤول.

المطلب الثاني: شروط المفتي

للمفتي مكانة عالية في الإسلام، فهو المخبر عن الله ﷻ وعن رسوله ﷺ، لذلك وجب أن تتوفر فيه شروط لا تشترط في غيره. "فالمفتي قائم في الأمة مقام النبي ﷺ"[68]، "والمقلد غير عالم؛ فلا يصح له إلا سؤال أهل الذكر، وإليهم مرجعه في أحكام الدين على الإطلاق، فهم إذن القائمون له مقام الشارع، وأقوالهم قائمة مقام أقوال الشارع"[69].

"وبالجملة فالمفتي مخبر عن الحكم الشرعي، وهو إما مخبر عما فهمه عن اللَّه ورسوله، وإما مخبر عما فهمه من كتاب أو نصوص من قلده دينه، وهذا لون، وذاك لون، فكما لا يسع الأول أن يخبر عن اللَّه ورسوله إلا بما علمه فكذا لا يسع الثاني أن يخبر عن إمامه الذي قلَّده دينه إلا بما يعلمه"[70].

فمكانة المفتي عالية، وأثره واسع، ولكونه يبلغ عن الله ﷻ وعن رسوله ﷺ، ويتلقى الناس عنه الدين، فيعملون بما يأمر به، وينتهون عما ينهاهم عنه، باعتباره مبلغًا عن الله ﷻ، وعن رسوله، فأي زلل يحصل منه له بالغ الأثر، وأي شذوذ أو شطط له عظيم الخطر، ومن هذا المنطلق فهو مؤثر بشكل مباشر وقوي في تحقيق الأمن الفكري والأمن بصفة عامة، لذلك اشترط العلماء له شروطًا لابد أن تتوافر فيه، فذكروها مرة بالإجمال، وأخرى بالتفصيل، ومن الإجمال في ذلك:

"المفتي: هو الفقيه، قال الصيرفي: وموضوع هذا الاسم لمن قام للناس بأمر دينهم، وعلم جمل عموم القرآن وخصوصه، وناسخه ومنسوخه، وكذلك في السنن والاستنباط، ولم يوضع لمن علم مسألة وأدرك حقيقتها. فمن بلغ هذه المرتبة سموه هذا الاسم، ومن استحقه أفتى فيما استفتي، فالمفتي: من كان عالمًا بجميع الأحكام الشرعية بالقوة القريبة من الفعل، والمستفتي: من لا يعرف جميعها"[71]، "قال ابن السمعاني رَحِمَهُ ٱللَّهُ: "المفتي من استكمل فيه ثلاث شرائط: الاجتهاد، والعدالة، والكف عن الترخيص والتساهل. وللمتساهل حالتان: إحداهما: أن يتساهل في طلب الأدلة. والثانية: أن يتساهل في طلب الرخص وتأول الشبه"[72].

وقال النووي: "المفتي: فيشترط إسلامه وبلوغه وعدالته؛ فالفاسق لا تقبل فتواه، ويلزمه أن يعمل لنفسه باجتهاده. ويشترط في المفتي أيضًا التيقظ وقوة الضبط، فلا يقبل ممن تغلب عليه الغفلة والسهو. ويشترط فيه أهلية الاجتهاد، فلو عرف العامي مسألة أو مسائل بدليلها لم يكن له أن يفتي بها، ولا لغيره أن يقلده ويأخذ بقوله فيها، وقيل: يجوز، وقيل: إن كان نقليًا جاز، وإن كان قياسيًا فلا، والصحيح الأول. والعالم الذي لم يبلغ غاية الاجتهاد كالعامي في أنه لا يجوز تقليده على الصحيح"[73]. وينبغي أن يكون المفتي متصفًا بالورع، والبعد عن كل ما يشينه في دينه، وهذا ما يعبر عنه بالعدالة، والعدالة في اللغة الاستقامة. وهي في الشرع صفة توجب لمن اتصف بها عدم القيام بما يخل بالمروءة عادة ظاهرًا[74]. كما يجب عليه العلم بالأصول والفروع، والصحيح والضعيف، وبلغة العرب التي نزل بها القرآن الكريم، وتكلّم بها النبي ﷺ، والصحابة رضوان الله عليهم أجمعين، وتابعيهم بإحسان، وأن يعلم مدلولاتها، ودقيق ألفاظها، العلم

باللغة[75]. كما يجب أن يكون عالمًا بمقاصد الشرعية، وعلى معرفة واسعة بما يحقق المصالح العامة وفق قواعد الضروريات والحاجيات والتحسينات[76]. قال الطاهر ابن عاشور رَحِمَهُ ٱللَّهُ: "مقصد الشريعة من التشريع، حفظ نظام العالم، وضبطُ تصرّف الناس فيه، على وجه يعصم من التفاسد والتهالك. وذلك إنما يكون بتحصيل المصالح واجتناب المفاسد على حسب ما يتحقق به معنى المصلحة والمفسدة"[77].

كما يجب أن يلم بأدب الخلاف وفقهه، فلا يفسق ولا يبدع بمجرد الاختلاف، وأن يتحلى الأخلاق الكريمة مع الموافق والمخالف، وسيأتي مزيد تفصيل في ذلك عند الكلام على ضوابط الفتوى وعلاقتها بالأمن الفكري.

المبحث الثاني: الأمن الفكري أهميته ووسائل تحقيقه

المطلب الأول: مفهوم (الأمن الفكري)

يجدر أولا أن نشير إلى أن استخدام مصطلح (الأمن) بوجه عام إلى نهاية الحرب العالمية الثانية؛ حيث ظهر تيار من الأدبيات يبحث في كيفية تحقيق الأمن، وتلافي الحرب، وكان من نتائجه بروز نظريات الردع والتوازن، ثم أنشئ مجلس الأمن القومي الأمريكي عام 1974م، ومنذ ذلك التاريخ انتشر استخدام مفهوم الأمن بمستوياته المختلفة طبقًا لطبيعة الظروف المحلية والإقليمية والدولية، وعلى الرغم من حداثة الدارسات في موضوع الأمن فإن مفاهيم الأمن قد أصبحت محددة وواضحة في فكر وعقل القيادات العالمية[78].

أما (الأمن الفكري) فيعد مصطلحًا حديثًا في الأوساط الفكرية والثقافية والسياسية؛ إذ لم يستخدم مصطلاحًا مركبًا إلا في العصور المتأخرة[79]. ومع حداثة مصطلح (الأمن الفكري) فقد تعددت تعريفاته، غير أن جُلّ هذه التعريفات تدور حول: حماية العقل والفكر الإنساني من الخروج عن الحق والوسطية والاعتدال في فهم الأمور، وضمان السلامة من الوقوع في الإفراط والتفريط الذي يشكل الخطر على الفرد والمجتمع، والوصول بالمجتمع إلى حالة الاستقرار وحفظ النظام العام والأمن الوطني، ومن هذه التعريفات ما يلي:

عرّفه د. إبراهيم محمد الفقي: "الأمن الفكر هو عبارة عن الشعور بالأمن الروحي والنفسي والجسدي والعقلي والمادي، بما لا يتعارض مع الدين والمبادئ، والمثل العليا، والأخلاق التي يؤمن بها الفرد والمجتمع، ولا تؤثر سلبًا على أفكار وحياة الآخرين"[80]. **وعرّفه د.** المجدوب بأنه: "حماية فكر المجتمع وعقائده من أن ينالها عدوان، أو ينزل بها أذى؛ لأن ذلك من شأنه -إذا حدث- أن يقضي على ما لدى الناس من شعور بالهدوء والطمأنينة والاستقرار، ويهدد حياة المجتمع"[81]. **وعرّفه د.** عبد الرحمن السديس، فقال: "أن يعيش الناس في بلادهم آمنين على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية المنبثقة من الكتاب والسنة"[82]. **كما عرّفته د.** أمل محمد أحمد نور بأنه: "حماية عقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب، ومعتقد خاطئ يتعارض مع العقيدة التي يدين بها المجتمع، وبذل الجهود من كل مؤسسات المجتمع لتحقيق

هذه الحماية"[83]. **وعرّفه د.** محمد محمد نصير بأنه: "النشاط والتدابير المشتركة بين الدولة، والمجتمع؛ لتجنيب الأفراد، والجماعات شوائب عقدية، أو فكرية، أو نفسية تكون سببًا في انحراف السلوك، والأفكار عن جادة الصواب، أو سببًا للإيقاع في المهالك"[84]. **وعرّفه د.** عبد الحفيظ المالكي، حيث يعرف الأمن الفكري بأنه: "سلامة فكر الإنسان من الانحراف، أو الخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية، والسياسية، والاجتماعية؛ مما يؤدي إلى حفظ النظام العام، وتحقيق الأمن، والطمأنينة، والاستقرار في الحياة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية وغيرها من مقومات الأمن الوطني"[85].

يتبين من هذه التعريفات أن مفهوم الأمن الفكري كمصطلح إنما يتحقق بما يحفظ للعقل سلامته، وسلامة الفكر ويحارب انحرافه، وبما يجلب الشعور بالأمن والمحافظة على الضرورات الخمس التي جاءت الشريعة بحفظها، وبما يحصل به الاستقرار المجتمعي، وبما يدفع ضد ذلك.

ونخلص من ذلك إلى عدة نقاط اشتملت عليها تعريفات الأمن الفكري، وهي:

- إن الأمن الفكري يضمن سلامة العقل والأفكار.
- إنه يقوم بالأساس على حفظ الضرورات الخمس التي جاءت الشريعة بحفظها.
- إن مردَّه ومحور منشأه راجع إلى الشرع المتمثل في القرآن والسنة وفقههما.
- قوة الصلة بين الفتوى -التي تعبّر عن مراد الشارع في المسألة- والأمن الفكري الذي خرج من صلب الشرع.
- إنه شامل لجوانب الحياة الإنسانية: الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، وغيرها.
- وإنه عملٌ مشترك بين الفرد والمجتمع، على كل منهما ما يناسبه من المسؤولية.
- لا يمكن الفصل بين الأمن الفكري والأمن بشكل عام.
- إنه وسيلة ضمان لسلامة البلاد والعباد على حد سواء.
- يعتبر مصطلح الأمن الفكري تعبيرًا دقيقًا يبرز الاهتمام بفكر الإنسان وحمايته من صور الانحراف.
- يهدف الأمن الفكري إلى تحقيق سلامة الفرد والمجتمع والرقي بهما.

المطلب الثاني: أهمية الأمن الفكري

يعد الأمن بمفهومه العام من أهم ضروريات الحياة الإنسانية، ومن أجل نعم الله ﷻ على عباده، فهو حاجة إنسانية أولية، لا يمكن لأيٍ من الفرد أو المجتمع استقامة حياته بدونه، ولا يمكن أن يتصور الاستغناء عنه في أي جانب من جوانب الحياة الإنسانية، كما لا يمكن للفرد أو المجتمع الانصراف عن أسباب تحصيله.

وقد امتن الله ﷻ على بعض خلقه بنعمة الأمن فقال جل شأنه: ﴿أَوَلَمْ نُمَكِّنْ لَهُمْ حَرَمًا آمِنًا يُجْبَى إِلَيْهِ ثَمَرَاتُ كُلِّ شَيْءٍ رِزْقًا مِنْ لَدُنَّا وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الأنعام: 57]. وقال ﷻ: ﴿الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ

وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾ [قريش: 4]، فقد امتّن الله ﷻ على قريش ومن حولها بنعمة الأمن، وأزال عنهم ضدّه وهو الخوف، في موطنهم الذي يعيشون فيه، وهيأ لهم أسباب ذلك[86]. ومن السنة أيضًا ما روي عن عبيد الله بن محصن الخطمي ﷺ مرفوعًا: «من أصبح منكم آمنًا في سربه، معافى في جسده، عنده قوت يومه؛ فكأنما حيزت له الدنيا»[87]، فالأمن في الوطن، مع العافية في البدن، وحصول كفاف العيش يعدلان الدنيا[88].

ولتحقق الأمن فلابد أن يشمل جوانب الحياة الإنسانية: اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وثقافية، وفكرية، وقد وجهنا الشرع الحنيف لذلك؛ حيث جاءت الشريعة بحماية الضرورات الخمس، ومنها العقل، الذي هو محل الأفكار وآلتها، وبه يتعلق التكليف الشرعي والدنيوي فيوجد بوجوده ويرتفع بارتفاعه، وتعريض العقل للفقد أو الانحراف من أعظم المخاطر التي يجب دفعها، ومن هنا يكتسب الأمن الفكري أهميته بوصفه أحد أهم مكونات الأمن بعمومه؛ ولا نخطئ القول إن قلنا هو لب الأمن وضمانته الأولى[89].

ومن أبرز الأدلة على ذلك ما وقع من أشد الفتن في التاريخ الإسلامي، وأعظمها أثرًا وتأثيرًا، وذلك حين انحرف بفكرهم وخرجوا على عثمان ﷺ ثم قتل، ثم على علي ﷺ فقتل، على الرغم من كونهما من أئمة الهدى، والخلافة الراشدة، ومن خيرة أصحاب النبي ﷺ، ومن المبشرين بالجنة، إلا أنه ذهب الانحراف الفكري لدى طائفة من الناس بأن خرجوا عليهم، محتجين بفهمهم وفكرهم، وكان ما كان من الانقسام بين المسلمين، وقتل من قتل الصحابة والمؤمنين، والانقسام بين أهل الإسلام الممتد حتى الساعة. وهذا أثر من آثار الانحراف الفكري، لذا بلغ الأمن الفكري من الأهمية مبلغًا عظيمًا.

وتحقيق الأمن الفكري يعني بالضرورة الحفاظ على المكونات الثقافية الأصلية للمجتمع في مواجهة التثقافات الوافدة عليه، والأفكار المحرفة، وهو بهذا يعد من أهم مرتكزات الأمن الوطني؛ إذ يعمل على صيانة المعتقد والثقافة وحمايتها من كل شاذ داخل عليها، وصيانة الوطن واستقراره بحفظ عقول أفراده من الزيغ والانحراف[90].

كما يعد الأمن الفكري مطلبًا من المطالب الأساسية في الحياة الإسلامية؛ فهو رأس الأمن ومادته الكبرى، تعمل المؤسسات التربوية على تحقيقه وحمايته من التيارات الفكرية المنحرفة، والدعوات الخارجية المغرضة[91].

فالأمن الفكري هو واحد من أهم جوانب الأمن التي يجب توافرها لاستقرار حياة الناس في بلادهم وأوطانهم، لكونه يغرس المبادئ الأخلاقية، والسلوكيات المستقيمة التي تضمن حفظ الفرد والمجتمع، وتدفع موجات الغزو الفكري[92].

ومما سبق يمكن تلخيص أهمية الأمن الفكري فيما يلي:

.الأمن الفكري يعمل على حماية العقيدة والفكر في المجتمع من المعتقدات والأفكار الباطلة الخارجة عن الإطار الصحيح، وفي ذلك ضمان لحماية شتى مناحي الحياة في المجتمع[93].

ـ يعتبر الأمن الفكري ضمانة لاستقرار المجتمع، وكلما زاد الأمن الفكري زاد استقرار المجتمع، ومن ثم تمكنه من النمو والتّرقي.

. الأمن الفكري ضمانة للوصول إلى السلوكيات الإيجابية، والأخلاق الفاضلة، في المجتمع، التي تعمل على النهوض به، فضلا عن المحافظة عليه واستقراره.

. الأمن الفكري حائط صد منع ضد الأفكار الهدامة والسلوكيات المنحرفة.

ـ الأمن الفكري يعد منطلقًا لقيام الدولة بمشروعاتها النهضوية والبناءة لما يوفر لها من أمن واستقرار مجتمعي.

. الأمن الفكري يعد ضمانة ضد توغل الأفكار الغريبة في البيئة المجتمعية الواردة من خارجه.

. الأمن الفكري ضمانة لتنيمة الفكر والارتقاء بالسلوك.

ـ الأمن الفكري من أهم عوامل تحقيق الأمن الاقتصادي والاجتماعي، وهو حجر الأساس في تكاتف وتكامل مقومات المجتمع[94].

. ثمة ارتباط وثيق بين تحقيق الأمن الفكري وحفظ الضروريات الخمس، التي لابد منها في قيام مصالح الدين والدنيا[95]. وإن فقدان الأمن الفكري يؤدي لفقدان الأمن في جميع جوانب الحياة.

. إن الخلل في الأمن الفكري يؤدي إلى الخلل في الجوانب السلوكية والاجتماعية وغيرها من جوانب الحياة المختلفة ويؤثر عليها سلبًا. وإن تحقيق الأمن الفكري يؤدي إلى الوحدة بين أفراد المجتمع الإسلامي في الوطن الذي يعيشون فيه، بل ويمتد إلى الوحدة بين عموم بلدان المسلمين، وغيابه يؤدي ضد ذلك.

المطلب الثالث: وسائل تحقيق الأمن الفكري

لا شك أن تحقيق الأمن الفكري يُعد واجبًا دينيًّا وأخلاقيًا ووطنيًا، فيجب النظر إلى تحقيقه باعتباره مسؤولية مشتركة بين الدولة والمجتمع بجميع شرائحه ومؤسساته، ونظرًا لكثرة الجهات التي ينبغي أن تشترك في العمل على تحقيقه، واتساع نطاق العمل فيه وتشعب مجالاته؛ ولأن تحقيقه والمحافظة عليه يحتاجان إلى برامج طموحة، وأهداف بعيدة المدى؛ فإن أهم متطلبات تحقيقه يقتضي إعداد استراتيجية وطنية شاملة، وتطبيقها على أن يتم العمل من خلالها بعيدًا عن الاجتهادات الفردية أو العشوائية، والارتجال وتتمثل أهدافها وغاياتها الكبرى في تحقيق الأمن الفكري المنسجم مع مقاصد الشريعة الإسلامية وأحكامها، وتحقيق الوسطية والاعتدال فكرًا وممارسة لدى جميع أفراد المجتمع ومؤسساته، وتعزيز الولاء والانتماء والمواطنة الصالحة، وحماية الأمن الوطني بجميع مقوماته في مواجهة التطرف والانحراف الفكري ونتائجه[96].

والمتأمل يجد أن رسل الله -عليهم الصلاة والسلام- قد عملوا في سبيل تحقيق الأمن في جوانبه المختلفة، وحققوا ما لم يستطع من سواهم بلوغ ما بلغوا، حيث تتضمن أخبارهم جوانب مهمة لتحقيق الأمن الكفري، وتأسيسًا على ذلك فإن تحقيق الأمن إنما يكون بسلوك سبيلهم، واقتفاء أثرهم، وهذا يؤكد على

أن تقوية الوازع الديني لدى الناس من أهم موانع وقوع الجريمة فكرية أو سلوكية، وذلك بدفع الشبهات والشهوات[97].

وقد ذكر العلامة بكر أبو زيد رَحِمَهُ ٱللَّهُ أن الانحراف في المفاهيم والأخلاق، والتموجات في الاعتقاد إنما تبلغ مبلغها في الأمة، وفي عقول نشئها بسبب تأخر العلماء عن أداء مهمة البلاغ، وتغذية العقول بالعلم النافع تحصينا لها من أي مؤثر عليها، وهذه هي الوظيفة الرئيسة لأهل العلم والإيمان، ثم ذكر رَحِمَهُ ٱللَّهُ أسبابًا لهذه الانحرافات الفكرية، ومن أبرز ما ذكر: قعود المتأهلين عن البلاغ ونزول ساحة المعاصرة، وانفصام عروة الاتصال بين الطالب وكتب السلف؛ إذ إن التلقي صار بالمذكرات والمؤلفات الحديثة، وقلب لغة العلم في المصطلحات بما لا يتناسب مع لغة العلم لكتب السلف[98].

هذا، ومن وسائل تحقيق الأمن الفكري ما يلي:

أولًا: المؤسسات الدينية:

مما لا شك فيه أن للمؤسسات الدينية بصفة عامة والمساجد على وجه الخصوص دورًا بالغ الأهمية في تحقيق الأمن الفكري؛ ينبع من مكان المسجد ووظيفته العلمية والدعوية، فضلًا عن جانب العبادة، وهو ما يتطلب تولية كوادر مؤهلة علميًا بما يتناسب مع مكانة الدين وواقع الحال، فينتج ذلك سدًا للذرائع أمام الفتن، وحماية العامة منها، وينشر العلم والفقه الشرعي القائم على الوسطية والاعتدال[99].

ويمكن تلخيص دور المؤسسات الدينية في تحقيق الأمن الفكري في النقاط الآتية[100]:

1- ترسيخ وسطية الإسلام واعتدال مبادئه في المجتمع.
2- التعريف بالأفكار المنحرفة للتحذير من الوقوع فيها.
3- بيان موقف الإسلام من الفكر المحرف، والنتائج المترتبة عليه.
4- توعية المجتمع بالأحكام المتعلقة بالأمور الشائعة المستغلة في زعزعة الأمن؛ كالجهاد وضوابطه.
5- تصحيح مفهوم المصطلحات الشرعية؛ كالولاء والبراء، وغيرها.
6- بيان موقف الإسلام من القضايا المعاصرة التي تهم المجتمع.
7- أن يسهم المسجد في الدعوة لحب الوطن والعمل على تنميته[101].

ثانيًا: الأسرة:

تعد الأسرة من أبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وهذا يعطيها الفرصة الكبرى لترسيخ المبادئ السليمة، ولذلك ينبغي الاهتمام بتوعية الأسر في جانب التعامل مع ظاهرة الانحراف الفكري والوقاية منه[102].

ويمكن تلخيص دور الأسرة في تحقيق الأمن الفكري في النقاط الآتية[103]:

1. التربية الفكرية الصالحة للأبناء، وترسيخ مبادئ الوسطية والاعتدال، وتنمية روح الانتماء والمواطنة لديهم في مراحل نموهم المختلفة.

2. تحصين الأبناء ضد التأثر بدعاة الانحراف الفكري، ومتابعة توجهاتهم الفكرية وتهذيبها.
3. التعاون مع المؤسسات الدينية والتعليمية والأمنية، لتحقيق الأمن الفكري وفق الأهداف التي تنسجم مع الثوابت الدينية والوطنية.
4. تثقيف الأبناء سياسيًا وتعريفهم بالضوابط الشرعية التي تنظم علاقة الحاكم بالمحكوم، وتوعيتهم بحقوق غير المسلمين في المجتمع المسلم.
5. تثقيف الأبناء، وتعريفهم بأخطار الانحراف الفكري والتطرف، وخطره الأمن الوطني[104].

ثالثًا: المؤسسات التعليمية:

تعد المؤسسات التعليمية من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية المعنية بالوقاية من الانحراف، وتحقيق الأمن الفكري، وذلك لدورها الفعال، وصلتها الوثيقة بالنشء دعت الاستراتيجية العربية لمكافحة الإرهاب[105] -في البند الخاص بمجالات ومقومات الاستراتيجية- إلى أن تنص السياسة الوطنية لكل دولة على تضمين المناهج التعليمية القيم الروحية والأخلاقية والتربوية، النابعة من الإسلام والعروبة، واعتبار ذلك من تدابير الوقاية من الإرهاب.

كما نصت الاستراتيجية الأمنية العربية[106] -في سياق عرضها المقومات الاستراتيجية- على ضرورة تحصين المجتمع ضد الجريمة من خلال تضمين المناهج في جميع المراحل الدراسية بالقيم الأخلاقية والتربوية، النابعة من أحكام الشريعة الإسلامية، وتطهيرها من التيارات الفكرية المشبوهة؛ بما يعصم هذا المجتمع من الزلل والانحراف[107].

ويمكن تلخيص دور المؤسسات التعليمية في تحقيق الأمن الفكري في النقاط الآتية[108]:

1-ترسيخ العقيدة الإسلامية الصحيحة، وتعزيز قيم الوسطية لدى الطلاب من خلال المناهج التربوية والتعليمية.

2-توعية الطلاب بأخطار الانحراف والغلو في الدين، وأخطار الإرهاب، وسبل الوقاية منه.

3-العمل على تنمية قيم الانتماء والمواطنة لدى الطلاب من خلال إبراز خصائص المملكة الدينية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

4-قيام المؤسسات التعليمية بما في وسعها؛ لئلا تكون منطلقًا للانحرافات الفكرية.

5-العمل على اكتشاف أعراض الانحراف الفكري مبكرًا لدى الطلاب من أجل معالجتها في منشئها.

6-الاهتمام بحسن اختيار عضو هيئة التدريس والمشرفين في جميع المراحل التعليمية من خلال معايير دقيقة.

7-ربط مناهج التعليم بواقع الحياة ومشكلات المجتمع الفكرية المعاصرة.

هذا، والوسائل كثيرة بكثرة المؤسسات العاملة في المجتمع في جميع مجالاته ونواحيه مما يضيق المقام بذكرها، وقد عدَّ بعض الباحثين الوسائل التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف وعددها (146) آلية تشمل المجالات الحياتية للمجتمع باختلافها وتنوعها[109].

فينضم لما سبق أيضًا قيام المؤسسات: الأمنية، والقضائية، والثقافية، والإعلامية، والشبابية وغيرها بالدور الفعال الذي يدفع الانحراف الفكري قبل نشأته، ومقاومته بالسبل الصحيحة والمناسبة حال بروز قرنه.

المطلب الرابع: ضوابط الفتوى وعلاقتها بالأمن الفكري وأثرها فيه

لما كانت الفتوى بهذه المكانة العالية في الإسلام، ومع قوة صلتها بحصول الأمن والاستقرار بوجه عام، وبالأمن الفكري بوجه خاص، فقد اعتنى أهل العلم بوضع ضوابط للفتوى في مصنفاتهم في الفقه عمومًا، وأصول الفقه على وجه الخصوص، بل وأفردوا لها مصنفات مخصوصة، منها: الفقيه والمتفقه، وأدب المفتي والمستفتي، وآداب الفتوى والمفتي والمستفتي، وصفة الفتوى، وغيرها، وذكروا فيها كثيرًا من ضوابط الفتوى وما يلزم لها، وسأذكر منها ما يتعلق بالأمن الفكري.

ضوابط الفتوى وعلاقتها بالأمن الفكري:

- الالتجاء إلى الله ﷻ قبل إصدار الفتوى:

إذ كل علم منه سبحانه، وهو العليم الخبير، وقد قالت الملائكة قبلنا: ﴿سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ [البقرة: 32]، لذلك وجب على المفتي وعلى كل ذي علم الالتجاء إلى الله ﷻ، وإخلاص النية له، والتوكل عليه، وعدم الركون إلى مجرد المعرفة والإحاطة؛ إذ التوفيق منه سبحانه وتعالى وحدة، وكم من أحد جمع من المعرفة ما جمع، ولم يهتدِ للصواب مع ذلك، فهذا إبليس كان من الجن ففسق عن أمر ربه، وذلك مع علمه ومعرفته، فلا مفر من اللجوء لله ﷻ، وطلب التوفيق منه، لتحقق الفتوى آثارها، التي منها تبليغ العلم الصحيح المؤدي للأمن الفكري[110].

- العلم بالمسألة وأدلتها:

وهذا مما لا شك فيه من أهم الضوابط؛ إذ الفتوى في جوهرها -كما سبق- هي الإخبار عن مراد الله ﷻ ورسوله ﷺ في المسألة بأدلتها، فيحرم على الجاهل أن يفتي، وفي ذلك من المفسدة ما فيه، ولا شك في تحريمه، والمفاسد التي يؤدي إليها -كما سبق-، من إفساد العقول والأفكار، وإضلال الناس[111].

- مراعاة الأفهام والعقول والأحوال المختلفة:

من أهم ضوابط الفتوى المرتبطة بالأمن الفكري مراعاة الأفهام، والعقول، والأحوال المختلفة للمستفتي، فربما يصلح للشيخ ما لا يصلح للشاب من الفتوى، ويصلح للمتعلم ما لا يصلح للجهال، فيُؤتى كل منهم بما يناسب فهمه وعقله، وأحواله، درأ للمفسدة وجلبًا للمصلحة.

ويستدل لذلك بما بوّب به البخاري في صحيحه، حيث قال: باب من ترك بعض الاختيار، مخافة أن يقصر فهم بعض الناس عنه، فيقعوا في أشد منه، وروى عن عائشة رضي الله عنها: أن النبي ﷺ قال لها: «يا عائشة لولا قومك حديث عهدهم بكفر، لنَقَضت الكعبة، فجعلت لها بابين: باب يدخل الناس، وباب يخرجون»[112]. قال ابن حجر[113] رَحِمَهُ ٱللَّهُ في شرحه: "ويستفاد منه ترك المصلحة لأمن الوقوع في المفسدة، ومنه ترك إنكار المنكر خشية الوقوع في أنكر منه، وأن الإمام يسوس رعيته بما فيه إصلاحهم ولو كان مفضولًا ما لم يكن محرمًا"[114]. وعن عبد الله بن مسعود ﷺ، قال: «ما أنت بمحدث قومًا حديثًا لا تبلغه عقولهم، إلا كان لبعضهم فتنة»[115]. وغير ذلك من الأدلة والأقوال التي لا يتسع المقام لذكرها لبيان مراعاة الأفهام والأحوال.

- فهم الواقع المحيط بالمسألة التي يفتي فيها:

وذلك بمعرفة المسألة محل الفتوى بأدلتها وأقوال الأئمة فيها، وبالواقع المحيط بها في زمانه؛ لأن الحكم على الشيء فرع من تصوره، والفتوى بالمعرفة المجردة للنصوص مع الجهل بالواقع قد يؤدي للمفسدة، قال ابن قيم الجوزية رَحِمَهُ ٱللَّهُ: "ولا يتمكن المفتي ولا الحاكم من الفتوى، والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم:

أحدهما: فهم الواقع والفقه فيه، واستنباط علم حقيقة ما وقع بالقرائن، والأمارات، والعلامات حتى يحيط به علمه.

النوع الثاني: فهم الواجب في الواقع، وهو فهم حكم الله الذي حكم به في كتابه أو على لسان رسوله في هذا الواقع، ثم يطبق أحدهما على الآخر"[116]. اهـ

فمهما يكن علم المفتي بالنصوص، ومعرفته بالأدلة فإن هذا لا يغني عن معرفة الواقع المسؤول عنه وفهمه على حقيقته.

- مراعاة المصلحة والمفسدة في الفتوى:

فيجب على المفتي أن يراعي المفسدة والمصلحة في الفتوى، فمن جاء للمفتي وعليه علامات الغضب والغيظ الشديد وسأل عن جواز الاعتداء على من اعتدى عليه، فمن فقه المفتي أن يراعي حاله، ويفتيه بما يضمن عدم حصول المفسدة. وقد بوّب البخاري رَحِمَهُ ٱللَّهُ بابًا بعنوان: باب من خص بالعلم قومًا دون قوم، كراهية أن لا يفهموا. وقال ابن حجر رَحِمَهُ ٱللَّهُ في تعليقه عليه: "وممن كره التحديث ببعض دون بعض أحمد في الأحاديث التي ظاهرها الخروج على السلطان، ومالك في أحاديث الصفات، وأبو يوسف في الغرائب، ومن قبلهم أبو هريرة كما تقدم عنه في الجِرَابَين، وأن المراد ما يقع من الفتن، ونحوه عن حذيفة، وعن الحسن أنه أنكر تحديث أنس للحجاج بقصة العرنيين؛ لأنه اتخذها وسيلة إلى ما كان يعتمده من المبالغة في سفك الدماء بتأويله الواهي. وضابط ذلك أن يكون ظاهر الحديث يقوي البدعة، وظاهره في الأصل غير مراد، فالإمساك عنه عند من يخشى عليه الأخذ بظاهره مطلوب، والله أعلم"[117].

- مراعاة مقاصد الشريعة:

من الضوابط ذات الصلة بالأمن الفكري مراعاة مقاصد الشريعة عامة، وحفظ الضرورات الخمس التي جاءت الشريعة بحفظها خاصة، فيجب على المفتي بما يوافق الشرعية في مقاصدها، وما يكون فيه حفظ الدين والنفس والمال والعرض والعقل، ولا يفتي أبدًا ما يفسد شيئًا منها؛ إذ إن بعض الفتاوى التي يغض المفتي فيها الطرف عن المصحلة والمفسدة، أو عن مقاصد الشريعة فيها ربما يفتي بما يفسد ولا يصلح.

ومن فقه ذلك ما قاله ابن القيم رَحِمَهُ ٱللَّهُ: "فإذا رأيتَ أهل الفجور والفسوق يلعبون بالشِّطْرنج كان إنكارك عليهم من عدم الفقه والبصيرة، إلا إذا نقلتهم منه إلى ما هو أحبّ إلى الله ورسوله؛ كَرَمِيّ النُّشَّاب وسباق الخيل ونحو ذلك، وإذا رأيت الفسّاق قد اجتمعوا على لهو ولعب أو سماع مُكَاء وتَصْدِية فإن نقلتهم عنه إلى طاعة الله فهو المراد، وإلا كان تركهم على ذلك خيرًا من أن تفرغهم لما هو أعظم من ذلك، فكان ما هم فيه شاغلًا لهم عن ذلك، وكما إذا كان الرجل مشتغلًا بكُتُب المجنون ونحوها وخِفْتَ من نقله عنها انتقاله إلى كتب البدع والضلال والسّحر فَدَعْهُ وكتبه الأولى، وهذا باب واسع.

وسمعت شيخ الإسلام ابن تيمية –رحمه الله- يقول: مررت أنا وبعضُ أصحابي في زمن التَّتَار بقوم منهم يشربون الخمر، فأنكر عليهم مَنْ كان معي، فأنكرتُ عليه، وقلت له: إنما حرم الله الخمر؛ لأنها تصدُّ عن ذكر الله وعن الصلاة، وهؤلاء يصدهم الخمر عن قتل النفوس وسَبي الذرية وأخذ الأموال فَدَعْهم"[118].

- مراعاة الفارق بين الحكم المطلق والتعيين في الفتاوى، وبخاصة المتعلقة بالتكفير والتفسيق:

فعلى المفتي أن يفرق بين الحكم المطلق في المسألة التي يطلق فيها الكفر على مرتكبها، وبإنزال الحكم على الأعيان، وأن لا ينزل النصوص الواردة في كفر فعل ما أو أنه ليس منا على الأعيان، فيعين الأشخاص بالكفر أو بـليس منا، بمجرد وقوعه في المحذور، ولا يعمل فيه إعذار بجهل، أو تأويل بخطأ، لما في ذلك من المفاسد العظيمة. ففي الصحيحين عن ابن عمر ﷺ، أن النبي ﷺ قال: «إذا كفّر الرجل أخاه فقد باء بها أحدهما»[119]. وعن أبي ذر، أنه سمع رسول الله ﷺ يقول: «ليس من رجل ادعى لغير أبيه وهو يعلمه إلا كفر، ومن ادعى ما ليس له فليس منا، وليتبوأ مقعده من النار، ومن دعا رجلًا بالكفر، أو قال: عدو الله وليس كذلك إلا حار عليه»[120]. وقيل في فتح الباري: "والتحقيق أن الحديث سيق لزجر المسلم عن أن يقول ذلك لأخيه المسلم، وذلك قبل وجود فرقة الخوارج وغيرهم، وقيل معناه: رجعت عليه نقيصته لأخيه، ومعصية تكفيره. وهذا لا بأس به. وقيل: يُخشى عليه أن يؤول به ذلك إلى الكفر، كما قيل: المعاصي بريد الكفر، فيخاف على من أدامها وأصر عليها سوء الخاتمة. وأرجح من الجميع: أن من قال ذلك لمن يعرف منه الإسلام، ولم يقم له شبهة في زعمه أنه كافر؛ فإنه يكفر بذلك، فمعنى الحديث: فقد رجع عليه تكفيره، فالراجع التكفير، لا الكفر، فكأنه كفّر نفسه لكونه كفّر من هو مثله"[121].

فيظهر مما سبق أن ثمة علاقة وثيقة بين الفتوى وضوابطها بالأمن الفكري، وأن أي خلل في الفتوى وضوابطها يؤثر بالسلب على الأمن الفكري، فقد يؤدي إلى الكراهية إن نتج عنها تفسيق وتبديع، وقد يؤدي إلى ما هو أعظم من ذلك إن اشتملت على تكفير أو استحلال للدماء، وقد يؤدي للخل المجتمعي إن لم تراعَ المفسدة والمصلحة، وغير ذلك من الآثار، فكما أن للفتوى المنضبطة أثرها النافع، فإن للفتاوى الشاذة أثرها السيء.

المبحث الثالث: الفتاوى الشاذة و أثرها السلبي في الأمن الفكري

المطلب الأول: مفهوم الفتوى الشاذة

سبق تعريف الفتوى عمومًا، بأنها بيان الحكم الشرعي بدليله في مسألة شرعية، إلا أن الفتوى الشاذة، لا تعد كذلك بطبيعة الحال، بل إنها لا يكاد الباحث يجد لها تعريفًا جامعًا مانعًا لدى المتقدمين، وإنما هي إطلاقات متناثرة تشير إلى الخارج عن مألوف في الشرع، أو مخالفة مقاصده، فتجد الفقهاء يصدرون حكم الشاذ في عدة مواضع بصور مختلفة، فتارة يصدرون ذلك في حق من خالف نصًا صريحًا غير منسوخ ولا محتمل للتأويل، وتارة على من خالف قياسًا جليًا ذي العلة المنصوصة، وتارة على من خالف رأيُه الإجماعَ الصريح، وحول هذه المعاني تدور تعريفاتها.

أما الشاذ في اللغة فمن الشذوذ، وأصله: "شَذَّ عنه يَشُذُّ ويَشِذُّ شُذوذاً: انفرد عن الجمهور، فهو شَاذٌّ. وأَشَذَّهُ غيرُه. وشُذّاذُ الناس: الذين يكونون في القوم وليسوا من قبائلهم. وشَذَّانُ الحصى بالفتح والنون: المتفرق منه"[122].

فالشذوذ يحمل معنى التفرد، والتفرق، والابتعاد عن الجمهور، وكل من انفرد عن الجمهور فقد افترق عنهم، وحول هذه المعاني يدور معنى الشذوذ[123].

وفي الاصطلاح: هو كل ما كان نادر الوجود مخالفًا للقياس أو القواعد[124]. وقيل: ما كان مخالفًا للقياس بغض النظر عن قلة وجوده من عدمها[125]. فالشذوذ في المعنى الاصطلاحي لا يبعد المعنى اللغوي، فكلاهما يحمل معنى التفرد، والمخالفة.

أما الفتوى الشاذة: فعُرِّفت بأنها: "كل فتوى يفارق فيها صاحبها الجماعة، ويخالف فيها الصواب المقطوع به"[126]. وعُرِّفت أيضا بأنها: "استحداث فتاوى خاطئة في الدين، تؤدي بالآخذين بها إلى الجرأة على اقتحام حمى الله تعالى"[127].

ويتضح مما سبق أن الفتوى الشاذة هي فتوى تخالف نصًا شرعيًا، أو يكون مستندها رأيًا مرجوحًا، أو ضعيفًا، أو غريبًا في المذهب، أو يكون مستندها أمرًا متوهمًا، أو ما لا يصلح كدليل. ينتج عنها إحداث قول جديد في مسألة بحثت من غير متأهل، لم يراعَ فيها تغير الزمان والمكان والحال[128].

مما سبق يتضح ثِقل الحمل على عاتق أهل العلم من العلماء الربّانيّن، ليس في مجرد بيان الحق بدليله، وإنما أيضًا في دحر الباطل وجزّ جذوره.

المطلب الثاني: الأثر السلبي للفتاوى الشاذة في تحقيق الأمن الفكري

إن وجود الفتاوى الشاذة -من غير المؤهلين لها- يثمر فرقة في المجتمع وتفسخًا، واستنزاف طاقات وقدرات المجتمع، ويبدّل قوّته ضعفًا، ووحدته شرذمة وتشظّيًا، وبهذا تخالف الفتوى الشاذة مقصد وحدة الأمة التي نادى بها القرآن الكريم، وذلك في قول الله ﷻ: ﴿وَإِنَّ هَٰذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً﴾ [المؤمنون:52]. فوحدة الأمة مقصد شرعي ضروري ينبغي المحافظة عليه[129].

وإن الشذوذ في الفتوى له مفاسد جسيمة تمس جميع الأبواب الفقهية، مما يهدد الأمن الفكري بالتغرير بالعقول والتحريض على الفساد بإعطائه صبغة شرعية، ويبين ابن حمدان رَحِمَهُ ٱللَّهُ ذلك فيقول: "عظُم أمر الفتوى وخطرها، وقلَّ أهلُها ومن يخاف إثمها وخطرها، وأقدم عليها الحمقى والجهال، ورضوا فيها القيل والقال، واغتروا بالإمهال والإهمال، واكتفوا بزعمهم أنهم من العدد بلا عُدَد، وليس معهم بأهليتهم خطر أحد"[130].

وللفتوى الشاذة مخاطر، منها[131]:

- **صعوبة تداركها بعد انتشارها:** وذلك مع الوسائل الحديثة الفضائية والشبكية، مما يؤدي إلى صعوبة تدارك زلة العالم، وتجرؤ المتعالم، حيث تنتشر الفتوى بين الناس انتشارًا واسعًا، يصعب تداركه، حتى وإن رجع العالم عنها.

- **صرف الناس عن القضايا الهامة وتوسيع الجدل بين العلماء فيما غيرها أنفع منها:** حيث تخلّف الفتاوى الشاذة جوًا مشحونًا بالمشاحنات، وتصرف عن المعضلات التي تمر بها الأمة، فينشغل العلماء بدفعها، في حين أن الوقت والجهد المبذول كان بالإمكان استثماره فيما هو أنفع، في نشر الحق، وتوجيه الطاقات لرقي الفرد والمجتمع.

- **زعزعة الثقة بين العلماء والعامة:** فقد تؤدي الفتوى الشاذة إلى زعزعة الثقة بين المفتي والمستفتي، وذلك بسبب كثرة الفتاوى المتناقضة في ظاهرها، والتناحر الناتج عن الدفع بين الحق والباطل، مع قلة علم العامة في التمييز بين الحق والباطل.

- **تعليم الناس الحيل غير شرعية:** تعد الحيل غير الشرعية مخارج لم يقرها الشرع، ولم يأذن العمل بها، منعًا لأصحاب الأغراض الفاسدة والنوايا السيئة من التحايل على الأحكام الشرعية، فيقول الإمام النووي: «ومن التساهل أن تحمله الأغراض الفاسدة على تتبع الحيل المحرمة أو المكروهة والتمسك بالشبه طلبًا للترخيص لمن يروم نفعه أو التغليظ على من يريد ضره»[132].

- **تشويه صورة الدين الحنيف الذي أساءت له الفتاوى:** فالفتاوى الشاذة تعطي صورة غير صحيحة عن الإسلام؛ إذ هي في الأصل مخالفة له، وبعض هذه الصور يدعو للنفور أو السخرية.

- **ترويع الآمنين:** إذ بنشر الأفكار الهدّامة التي تنتج مفاهيم خاطئة وأفكار منحرفة، تترجم إلى جرائم وتخالف الفطرة السليمة، والدين الصحيح[133].

المطلب الثالث: وسائل التصدي للفتاوى الشاذة وطرق الوقاية منها

لما تأكد خطر الفتاوى الشاذة وأثرها السيء، وجب وضع سبل للتصدي لها من قبل المختصين من أهل العلم والمؤسسات المعنية، ويمكن إجمال هذه السبل فيما يلي:

أولًا: على صعيد العلماء:

نص العلماء على جملة من الضوابط للفتوى للتقليل من فرص التقوُّل على الله ﷻ بغير علم، وضمان الثقة بين المفتي والمستفتي، من أهمها ما يلي[134]:

1-وجوب التحاكم إلى النصوص الشرعية وعدم اتباع الهوى:

إذ إن الفتوى الشاذة لا ترجع إلى دليل، أو ترجع إلى دليل لا يصلح الاستدلال به أنبنى على تأويل فاسد، أو فهم مغلوط؛ لذا فإن ما يمنع من ظهور الفتاوى الشاذ هو التحاكم للنص الشرعي، المبني على فهم السلف الصالح للنص.

2-اعتبار حجية الإجماع:

فمخالفة الإجماع شذوذ قال ﷻ: ﴿وَمَن يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَى وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّى وَنُصْلِهِ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا﴾ [النساء: 115].

3- تجنب التساهل في الفتوى في المسائل التي لا يعرف حكمها ولا يفهم معناها:

وهذا الضابط هو للعلماء الذين يفتون السائل على مرأى ومسمع من الملايين في الفضائيات، وقد سئل الشافعي رَحِمَهُ ٱللَّهُ عن مسألة فسكت فقيل: ألا تجيب؟ فقال: "حتى أدري الفضل في سكوتي، أم في الجواب"[135].

4- سرعة الرَّدّ على الفتاوى الشاذة:

فلا يترك لها مساحة من الوقت لتتمدد بين العامة، وتترسخ في الأذهان.

ثانيا: على صعيد المؤسسات الرسمية[136]:

1-إيجاد مرجعية جماعية من خلال المجامع الفقهية والندوات والمؤتمرات:

إذ من مسببات الانحراف الفكري لدى الشباب المسلم تعدد المنابر، وما تخلّفه من تعدد في الفتاوى المتضاربة، لذا يجب إحالة الاستفتاءات المُشْكِلَة للمجامع الفقهية وهيئات ودور الإفتاء في عالمنا الإسلامي، دون تركها للفضائيات ومواقع التواصل ونحوها.

2-إشراف كبار العلماء على مجامع البحوث والإفتاء:

بحيث تخضع لرقابة وإشراف ديني من جُلة العلماء، دون السيطرة الحكومية، التي قد تفقد المجامع ودور الإفتاء مصداقيتها عند العامة.

3-توعية العامة لمواجهة الفتاوى الشاذة:

وذلك بنشر العلم الشرعي في أوساط العامة، والتشديد على أنه يتعين على المستفتيين الرجوع في مسائلهم إلى العلماء الربانين المشهود لهم بالتقوى.

4-تطوير المناهج التعليمية الدينية بما يتماشى مع متطلبات الأمن الديني:

لعل أهم الأسباب التي ساعدت في تنامي الفكر المتطرف، حصول قصور في المؤسسات التربوية، وتأخرها عن أداء دورها في بناء النشء، ولمعالجة هذا القصور لا بد من تطوير المنظومة التربوية من خلال التركيز على التربية الإسلامية ودورها في بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة لتقف سدًا منيعًا ضد انزلاق الفكر خلف الفتاوى الشاذة.

5-وضع ميثاق لوسائل الإعلام الإسلامية:

وهي خطوة مهمة حتى لا يُفتح المجال لكل الناس للتصدر للإفتاء؛ لذلك يجب وضع ميثاق يتبنى برامجًا للإفتاء يلتزم الجميع بشروطه، وضوابط الفتوى والمفتين.

خاتمة:

في هذه السطور نخلص إلى أهم النتائج وأبرز التوصيات التي توصل إليها الباحث في هذا البحث:

أولًا: أهم النتائج:

1- يتمحور مفهوم الأمن الفكري حول حماية العقل والفكر الإنساني من الخروج عن الحق والوسطية والاعتدال في فهم الأمور، وضمان السلامة من الوقوع في الإفراط والتفريط.
2- تحقيق الأمن الفكري هو تحقيق للأمن المجتمعي بشكل عام، في جميع جوانبه.
3- الأمن الفكري عامل مشترك بين الأفراد والمؤسسات والمسؤولين.
4- للفتوى أهمية بالغة في الإسلام نابعة من عمق الدين حيث إنها إخبار عن الحكم الشرعي، ولها أثرها الذي تحدثه في نفوس المتلقين لكونها إخبار عن مراد الشارع.
5- للفتوى أثر بالغ في ضبط وتحقيق الأمن الفكري.
6- ثمة ضوابط يجب أن تضبط الفتوى لتفادي الوقوع في الشذوذ والخطأ.
7- يجب أن يتحلى المفتي بالشروط والضوابط التي نص عليها العلماء.
8- يجب على كل مسؤول سواء كان فردًا أو مؤسسة أن يقوم بما يتوجب عليه لضمان تحقيق الأمن الفكري.

9- للفتوى الشاذة أثر سلبي وضرر عظيم يوجبان التصدي لها.

10- تأثير الفتوى الشاذة وخطرها على الأفراد والمجتمعات من الناحية الإيمانية والأمنية والاجتماعية.

ثانيًا: أبرز التوصيات:

1- يجب أن تقوم المؤسسات الدينية والاجتماعية وغيرها بدورها في نشر الدين الصحيح والتصدي للفتاوى الشاذة.

2- ضرورة الاطلاع على الجهود الفقهية للعلماء السابقين والمعاصرين في مجال الفتاوى الشاذة؛ وكيفية معالجتهم لها، والإفادة من خبراتهم في هذا الشأن.

3- عناية الدول الإسلامية بمؤسسات الفتوى، وتوفير المفتين في كل أنحاء الدولة، حسب الحاجة، تيسيرًا للناس، ورفعًا للحرج عنهم.

4- العمل على استيعاب المؤسسات المعنية -الدينة وغيرها- بالقضايا والنوازل والإشكالات المستجدة في حياة المسلمين، مع إعطاء الأولوية لأكثرها إلحاحًا وشيوعًا وتأثيرًا بين المسلمين.

5- التواصل والتنسيق بين المؤسسات فيما بينها، وتعزيز روح التعاون والتكامل، وتجنب الازدواجية والتعارض، لضمان تحقيق الأمن الفكري.

6- العمل على إفادة المجتمعات من الجهود والقرارات التي تصدرها المؤسسات المعنية، وذلك بتبليغها والمساعدة على تطبيقها.

7- إعداد استراتيجية وطنية شاملة لتحقيق الأمن الفكري، والبدء بتطبيقها في أسرع وقت ممكن، على أن تتضمن أهدافها وغاياتها الكبرى تحقيق الأمن الفكري المنسجم مع مقاصد الشريعة الإسلامية وأحكامها، وتحقيق الوسطية والاعتدال فكرًا وممارسة لدى جميع أفراد المجتمع ومؤسساته، وتعزيز الولاء والانتماء والمواطنة الصالحة، وحماية الأمن الوطني بجميع مقوماته في مواجهة التطرف والانحراف الفكري ونتائجه.

الهوامش والإحالات:

(1) ينظر: الماوردي، علي بن محمد. النكت والعيون، تح: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية - بيروت، (449/3).

(2) ابن فارس، أحمد. 1979، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (473/4-474): فتى، بتصرف يسير.

(3) المجددي، محمد عميم. 2003، التعريفات الفقهية، دار الكتب العلمية، ط1، (ص25).

(4) عمر، أحمد مختار. 2008، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، (3/ 1671).

(5) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، تح: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، الناشر: دار ومكتبة الهلال، (137/8)، باب التاء والفاء و(و ء ي).

(6) ابن منظور، محمد بن مكرم، 1414هـ، لسان العرب، تح: جماعة من اللغويين، دار صادر – بيروت، ط3، (148/15).

(7) مشارق الأنوار على صحاح الآثار، القاضي أبو الفضل عياض بن موسى بن عياض المالكي، المكتبة العتيقة ودار التراث، (146 /2).

(8) الأزهري، محمد بن أحمد، 2001، تهذيب اللغة، تح محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط1، (234/14)، فتا.

(9) ابن فارس، أحمد. 1986، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط2، (ص711).

(10) القرافي، أحمد بن إدريس، الفروق = أنوار البروق في أنواء الفروق، عالم الكتب، (181/2).

(11) النميري، أحمد بن حمدان، صفة الفتوى والمفتي والمستفتي، تح: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي – بيروت، (ص4).

(12) ابن الصلاح، عثمان بن عبدالرحمن. 2002، أدب المفتي والمستفتي، تح: د. موفق عبد الله عبد القادر، مكتبة العلوم والحكم - المدينة المنورة، ط2، (ص72).

(13) القرافي، الفروق، (116/2).

(14) الحنفي، قاسم بن عبد الله.2004، أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء، تح: يحيى حسن مراد، دار الكتب العلمية، ط1، (ص: 117).

(15) النميري، صفة الفتوى والمفتي والمستفتي، (ص4).

(16) ابن القيم، 1973، إعلام الموقعين، دار الجيل – بيروت، (101/6).

(17) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، (388/8)، باب النون والميم و، (و ا ي). وانظر أيضا: الجوهري، 1987، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، ط4، (2071/5): أمن، لسان العرب، (21/13): أمن.

(18) انظر: الأنباري، عبد الرحمن بن محمد،1985، ونزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء – الأردن، ط3، (ص235)، وابن خلكان، أحمد بن محمد، 1994، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، (118/1)، والزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مجموعة من المحققين، دار الهداية، (8/ 746)، والزركلي، خير الدين، 2002، الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، (193/1).

(19) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، (1/ 133).

(20) ابن منظور، لسان العرب، (21/13) باختصار يسير.

(21) نقلا عن: عبد الغني، أمال محمد، الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية ودوره في تعزيز الانتماء الوطني ومحارفة الفكر المتطرف (دراسة تحليلية)، حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، العدد 36، المجلد الثاني، 2023 (ص12).

(22) الجرجاني، علي بن محمد، 1983، كتاب التعريفات، تح: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، (ص37).

(23) الحدادي، عبد الرؤوف، 1990، التوقيف على مهمات التعاريف، عالم الكتب، القاهرة، ط1، (ص63).

(24) كورنو، جيرار، 1998، معجم المصطلحات القانونية، تر: منصور القاضي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، (279/1).

(25) هلال، علاء الدين، الأمن القومي العربي، دراسة في الأصول، مجلة شؤون عربية، العدد 35، (ص12).

(26) بادي، جمال أحمد، 2011، أسس الأمن الفكري في السنة النبوية، مجلة الشريعة والدراسات، العدد 87، (ص6).

(27) ينظر: حريز، محمد الحبيب، 2005، واقع الأمن الفكري، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، (ص81).

(28) المغذوي، عبد الرحيم، جهود الملك عبد العزيز في بسط الأمن وأثره في حفظ مقومات المجتمع السعودي وتنميته وازدهاره، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد 108، مجلد 39، (ص19).

(29) الردادي، سعد بن عودة، 2001، مؤسسات الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية، دار المآثر، (ص3).

(30) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، (446/4)، وينظر أيضا: ابن سيده، 2000، المحكم والمحيط الأعظم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (7/7).

(31) ينظر: الفيروز أبادي، 2005، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط8، (ص: 458).

(32) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، (4/ 446). وللاستزادة في المعنى اللغوي ينظر: الجوهري، الصحاح، (2/ 49)، وابن منظور، لسان العرب، (5/ 65).

(33) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار)، دار الدعوة، (698/2).

(34) والجرجاني، كتاب التعريفات، (ص168).

(35) الأصفهاني، الراغب الحسين بن محمد، 1412هـ، المفردات في غريب القرآن، تح: صفوان عدنان الداودي، دار القلم-بيروت، ط1، (ص348).

(36) السيوطي، جلال الدين، 2004، معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، تح: أ. د محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، القاهرة- مصر، ط1، (ص76).

(37) انظر: القزويني، خليل بن عبد الله، 1409هـ، الإرشاد في معرفة علماء الحديث، تح: محمد سعيد عمر إدريس، مكتبة الرشد – الرياض، ط1، (800/2)، والبغدادي، أحمد بن علي، 2002، تاريخ بغداد، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي – بيروت، ط1، (548/2)، والحموي، ياقوت، 1993، معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، (2441/6)، و الذهبي، محمد بن أحمد، 1985، سير أعلام النبلاء، تح: مجموعة من المحققين، مؤسسة الرسالة، ط3، (267/16).

(38) الطبري، محمد بن جرير، 2001، تفسير الطبري = جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط1، (501/3).

(39) الشنقيطي، محمد الأمين، 1995، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (168/6).

(40) ينظر: العسكري، الحسن بن عبد الله، 1412هـ، معجم الفروق اللغوية، تح: الشيخ بيت الله بيات، مؤسسة النشر الإسلامي بطهران، ط1، (ص: 544)، والجرجاني، كتاب التعريفات، (ص: 168)، والفيروز أبادي، القاموس المحيط، (ص: 484)، والتوقيف على مهمات التعاريف، (ص: 263).

(41) وابن فارس، معجم مقاييس اللغة، (125/4-126): مادة: علق، باختصار يسير.

(42) ينظر: ابن منظور، لسان العرب، (261/10-262): علق.

(43) الكفوي، الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تح: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت، (ص398).

(44) الجرجاني، التعريفات، (ص: 155).

(45) الكفوي، الكليات، (ص: 653).

(46) الجرجاني، التعريفات، (ص157)، والتوقيف على مهمات التعاريف، (ص246).

(47) الأحمد، القاضي، 2000، دستور العلماء = جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، عرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، (265/2).

(48) عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، (1538/2).

(49) انظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، (53/1) مادة أثر.

(50) انظر: الفراهيدي، الخليل، كتاب العين، (236/8) أثر، وابن فارس، معجم مقاييس اللغة، (53/1) مادة أثر، وعمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، (61/1).

(51) انظر: الجوهري، الصحاح، (576/2) مادة أثر، وابن منظور، لسان العرب، (5/4)، والزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، (14/10) مادة أثر.

(52) انظر: عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، (61/1).

(53) الجرجاني، التعريفات، (ص9).

(54) التوقيف على مهمات التعاريف، (ص9).

(55) الكفوي، الكليات، (ص40).

(56) الجرجاني، التعريفات، (ص9).

(57) إعلام الموقعين، (2/ 17).

(58) رواه البخاري، كتاب العلم، باب الفتيا وهو واقف على الدابة وغيرها، (83)، ومسلم، كتاب الحج، باب من حلق قبل النحر أو نحر قبل الرمي، (1306).

(59) رواه أبو داود، كتاب العلم، باب كراهية منع العلم، (1306)، وأحمد، (8533). وصححه الحاكم في المستدرك، وقال الذهبي في تعليقه على المستدرك: على شرطهما ولا علة له. ينظر: النيسابوري، محمد بن عبد الله، 1990، المستدرك على الصحيحين، دار الكتب العلمية، بيروت، (182/1). وصححه الألباني في صحيح الجامع الصغير وزياداته، (6284).

(60) رواه البخاري، كتاب العلم، باب كيف يقبض العلم، (100)، ومسلم، كتاب العلم، باب رفع العلم وقبضه، (2673).

(61) رواه مسلم في مقدمة صحيحه، باب الكشف عن معايب رواة الحديث ونقلة الأخبار وقول الأئمة في ذلك، (16/1).

(62) رواه ابن المبارك، ينظر: الحنظلي، عبد الله بن المبارك، الزهد والرقائق، تح: حبيب الرحمن الأعظمي، دار الكتب العلمية – بيروت، (19/1).

(63) صفة المفتي والمستفتي، (ص125) باختصار يسير.

(64) صفة المفتي والمستفتي، (ص129) باختصار يسير.

(65) هو الإمام الحافظ الفقيه محيي الدين، أبو زكريا، يحيى بن شرف بن مري بن حسن النووي، ولد بنوى سنةَ، (631 هـ)، محرر مذهب الشافعي ومهذبه وضابطه ومرتبه، له مصنفات كثيرة منها: كتاب شرح صحيح مسلم، وكتاب الأربعين

النووية، وكتاب رياض الصالحين، وكتاب روضة الطالبين وعمدة المفتين، وكتاب المجموع شرح فيه ربع المهذَّب في فقه الإمام الشافعي، وكتاب تهذيب الأسماء واللغات، تولّى مشيخة دار الحديث الأشرفية سنةَ، (665 هـ)، توفي بنوى في رجب سنةَ، (676 هـ). ينظر: السبكي، تاج الدين عبد الوهاب، 1413هـ، طبقات الشافعية الكبرى، تح: محمود محمد الطناحي د. عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، (395/8)، وينظر ابن كثير، سماعيل بن عمر، 1993، طبقات الشافعيين، تح: أحمد عمر هاشم، د محمد زينهم محمد عزب، مكتبة الثقافة الدينية، (ص909).

(66) النووي، محي الدين يحيى، 1991، روضة الطالبين وعمدة المفتين، تح: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت- دمشق- عمان، ط3، (11/ 98).

(67) ينظر: النملة، عبد الكريم، 2000، الجامع لمسائل أصول الفقه وتطبيقاتها على المذهب الراجح، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، (ص402).

(68) الشاطبي، إبراهيم، 1997، الموافقات، تح: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، (5/ 253).

(69) الموافقات، (5/ 337).

(70) إعلام الموقعين، (6/ 101).

(71) الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، (358/8-359) باختصار.

(72) البحر المحيط في أصول الفقه، (358/8) باختصار.

(73) روضة الطالبيين وعمدة المفتين، (99/11).

(74) ينظر: بورقيبة، داوود، ضوابط الفتوى عبر الفضائيات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، العدد: 25، سنة 2013م، (ص7)، والدلالعة، موفق محمد، ضبط الفتوى وأثر ذلك في تحقيق الأمن الاجتماعي في الفقه الإسلامي، مجلة الدراسات الإسلامية والعربية، (ص2198).

(75) ينظر: البغدادي، أحمد بن علي، 1412هـ، الفقيه والمتفقه، تح: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي – السعودية، ط2، (330/2).

(76) ينظر: لطفي، أحمد، شروط المفتي وأثرها في تغير الفتوى في القضايا الفقهية، بحوث مؤتمر: الفتوى واستشراف المستقبل، جامعة البحرين، (ص141).

(77) ابن عاشور، محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، (230/3).

(78) ينظر: الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية ودوره في تعزيز الانتماء الوطني ومحارفة الفكر المتطرف، (ص11).

(79) ينظر: المصدر السابق، (ص26).

(80) الفقي، إبراهيم، 1430هـ، الأمن الفكري (المفهوم، التطورات، الإشكالات)، ورقة عمل مقدمة لكرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، (ص11).

(81) المجدوب، أحمد علي، 1408هـ، الأمن الفكري والعقائدي مفاهيمه وخصائصه وكيفية تحقيقه، الندوة الرابعة: نحو استراتيجية عربية للتدريب في الميادين الأمنية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، (ص45).

(82) حريز، محمد، 2005، الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري، (ص16)، وهو بحث تضمّنه كتاب: الأمن الفكري، جامعة نايف للعلوم الأمنية، ط1.

(83) نور، أمل محمد، 1428هـ، مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وتطبيقاته التربوية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، (ص48).

(84) المالكي، عبد الحفيظ، 2009، الأمن والتنمية (أهميته، ومتطلباته، وتحقيقه)، مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات، المملكة العربية السعودية، مجلد 18، العدد 43، (ص12).

(85) المالكي، عبد الحفيظ، 2017، نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراة، مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية - مركز البحوث والدراسات، المجلد15، العدد 35، (ص49).

(86) ينظر: القرطبي، محمد بن أحمد، 1964، تفسير القرطبي = الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، ط2، (20/ 209).

(87) أخرجه الترمذي في الجامع، أبواب، باب القناعة عن رسول الله ﷺ، في التوكل على الله، (4/ 574)، (2346)، وابن ماجه في السنن، كتاب، الزهد، باب، القناعة، (2/ 1387)، (4141)، وقال الترمذي، هذا حديث حسن غريب.

(88) السعدي، عبد الرحمن، 2000، تفسير السعدي = تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تح: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط2، (ص668).

(89) ينظر: عبد الغني، آمال، 2023، الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية ودوره في تعزيز الانتماء الوطني ومحارفة الفكر المتطرف (دراسة تحليلية)، حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، العدد 36، المجلد الثاني، (ص41).

(90) ينظر: الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية ودوره في تعزيز الانتماء الوطني ومحارفة الفكر المتطرف، (ص5-6).

(91) ينظر: الصالح، سعدي محمد، 1429هـ، المسؤولية التربوية للأسرة في تحقيق الأمن الفكري، رسالة علمية مقدمة لنيل الماجستير، قسم التربية الإسلامية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية، (ص5).

(92) ينظر: مفهوم الأمن الفكري في الإسلام، (49-50).

(93) ينظر: المسؤولية التربوية للأسرة في تحقيق الأمن الفكري، (ص11).

(94) ينظر: السليمان، إبراهيم، 2006، دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب (دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام بمدينة الرياض)، دراسة علمية مقدمة لاستكمال درجة الماجستير، في العلوم الإدارية، قسم العلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، (ص5).

(95) قال الشاطبي في تعريف الضرورات الخمس، أنها: "ما لابد منها في قيام مصالح الدين والدنيا..". الموافقات (20/1).

(96) ينظر: المالكي، عبد الحفيظ، 2009، الأمن الفكري: مفهومه وأهميته ومتطلبات تحقيقه، مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات، المجلد18، العدد 43، (ص58).

(97) ينظر: الأمن الفكري: مفهومه وأهميته ومتطلبات تحقيقه، (ص58).

(98) ينظر: أبو زيد، بكر بن عبد الله، التعالم وأثره على الفكر والكتاب، المجتمع الإسلامي، ط1، (ص30 – 31). وينظر أيضا: بحوث الجلسة الرابعة من جلسات ندوة (المجتمع والأمن) وكانت الجلسة بعنوان: المسجد ودوره الأمني، سجل بحوث ندوة المجتمع والأمن، (ص271 – 341).

(99) ينظر: نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، (ص244-245).

(100) ينظر: الأمن الفكري، مفهومه، وأهميته ومتطلبات تحقيقه، (62-63)، نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، (ص244-245).

(101) ينظر: الأمن الفكري: مفهومه وأهميته ومتطلبات تحقيقه، (62-63).

(102) ينظر: الأمن الفكري: مفهومه، وأهميته ومتطلبات تحقيقه، (ص61-62)، والدوسري، راشد بن ظافر، 2013، دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تعزيز الأمن الفكري لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة: رابطة التربية الحديثة، رابطة التربية الحديثة، مجلد: 5، عدد: 17، (5/193-238)، والمعطي، جهان، وآخرون، 2020، دور الأسرة في مواجهة مخاطر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لأبنائها، مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية - كلية التربية، مجلد: 35، عدد: 3، (35/262-309).

(103) ينظر: نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب،، (ص245-246)، دور الأسرة في مواجهة مخاطر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لأبنائها، (35/262-309).

(104) وقد اعتمد مجلس وزراء الداخلية العرب الاستراتيجية العربية لمكافحة الإرهاب بقراره رقم، (٢٨٦)، خلال الدورة الرابعة عشرة التي عقدت في تونس عام ١٩٩٧م.

(105) نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، (ص245-246).

(106) اعتمد مجلس وزراء الداخلية العرب الاستراتيجية الأمنية العربية بقراره رقم، (١٨) خلال الدورة الثانية التي عقدت في بغداد عام ١٩٨٣م.

(107) ينظر: الأمن الفكري: مفهومه وأهميته ومتطلبات تحقيقه، (ص62-63).

(108) ينظر: نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، (ص245-246)، والخليوي، نوف، 2018، المسؤولية المجتمعية للتعليم في تعزيز الأمن الفكري لطلبة التعليم العام، جمعية الثقافة من أجل التنمية، عدد: 127، (ص423-456)، ودور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تعزيز الأمن الفكري لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، (5/216).

(109) ينظر: نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، (ص250).

(110) ينظر: ضوابط الفتوى عبر الفضائيات، (ص10).

(111) ينظر في ذلك: إعلام الموقعين، (6/118).

(112) رواه البخاري، كتاب العلم، باب من ترك بعض الاختيار، مخافة أن يقصر فهم بعض الناس عنه، فيقعوا في أشد منه، (126)، ومسلم، كتاب الحج، باب نقض الكعبة وبنائها، (1333).

(113) ينظر: السخاوي، محمد، 1999، الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، تح: إبراهيم باجس عبد المجيد، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، (1/ 101)، والسيوطي، جلال الدين، نظم العقيان في أعيان الأعيان، تح: فيليب حتي، المكتبة العلمية – بيروت، (ص: 45).

(114) العسقلاني، أحمد، 1379هـ، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة - بيروت، قام بإخراجه وصححه وأشرف عليه العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، (1/225).

(115) رواه مسلم في مقدمة صحيحه، باب النهي عن الحديث بكل ما سمع، (1/10).

(116) إعلام الموقعين، (2/ 165).

(117) فتح الباري، (1/225).

(118) إعلام الموقعين، (4/340).

(119) رواه البخاري، كتاب الأدب، باب من كفر أخاه بغير تأويل فهو كما قال، (6104)، ومسلم، كتاب الإيمان، باب حال إيمان من قال لأخيه المسلم يا كافر، (60).

(120) رواه مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان حال إيمان من رغب عن أبيه وهو يعلم، (61).

(121) العسقلاني، فتح الباري، (466/10).

(122) الجوهري، الصحاح، (565/2): شذذ.

(123) انظر: ابن دريد، جمهرة اللغة، (117/1)، وابن منظور، لسان العرب، (494/3)، والزبيدي، تاج العروس، (423/9).

(124) انظر: الكفوي، الكليات، (ص528)، معجم لغة الفقهاء، (255)، وعمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، (1179/2).

(125) انظر: التوقيف، (ص201).

(126) شعبان، جمال، الفتوى الشاذة وأثرها على المجتمع، دراسة فقهية تطبيقية، بحث محكم منشور في مؤتمر: الفتوى واستشراف المستقبل، (ص924).

(127) الصالح، محمد، 2009، أثر الفتوى في المجتمع ومساوئ الشذوذ في الفتوى، بحث مقدم لمؤتمر الفتوى وضوابطها، المجمع الفقهي برابطة العالم الإسلامي مكة المكرمة، (ص37).

(128) ينظر: أم كلثوم، ابن يحيى، 1432،الشذوذ في الفتوى وأثره على الأمن الفكري للمجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي حول إشكالية الفتوى بين الضوابط الشرعية وتحديات العولمة، جامعة وهران، (ص7-8).

(129) ينظر: عطية، جمال الدين، 2001، نحو تفعيل مقاصد الشريعة، سلسلة المنهجية الإسلامية (17)، المعهد العالي للفكر الإسلامي، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، (ص155، 156).

(130) صفة الفتوى والمفتي والمستفتي، (ص4).

(131) ينظر: الشذوذ في الفتوى وأثره على الأمن الفكري للمجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية، (ص16-18).

(132) المجموع شرح المهذب، (180/1).

(133) ينظر: ابن شديد، متعب، 1430هـ، استراتيجية تعزيز الأمن الفكري، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري: المفاهيم والتحديات، في الفترة من 22- 25، جمادى الأولى 1430هـ، جامعة الملك سعود، (ص:21).

(134) ينظر: البريك، سعد بن عبد الله، فتاوي الفضائيات، الضوابط والآثار، (ص33 وما بعدها).

(135) صفة الفتوى والمفتي والمستفتي، (ص4).

(136) ينظر: أم كلثوم، ابن يحيى، 1432هـ، الشذوذ في الفتوى وأثره على الأمن الفكري للمجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي حول إشكالية الفتوى بين الضوابط الشرعية وتحديات العولمة، جامعة وهران.

المصادروالمراجع:

الأحمد، القاضي، 2000، دستور العلماء = جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، عرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، (265/2).

الأزهري، محمد بن أحمد، 2001، تهذيب اللغة، تح محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط1.

الأصفهاني، الراغب الحسين بن محمد، 1412هـ، المفردات في غريب القرآن، تح: صفوان عدنان الداودي، دار القلم- بيروت، ط1، (ص348).

الأنباري، عبد الرحمن بن محمد،1985، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء – الأردن، ط3، (ص235).

بادي، جمال أحمد، 2011، أسس الأمن الفكري في السنة النبوية، مجلة الشريعة والدراسات، العدد 87، (ص6).
البريك، سعد بن عبد الله، فتاوي الفضائيات، الضوابط والآثار.
البغدادي، أحمد بن علي، 1412هـ، الفقيه والمتفقه، تح: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي – السعودية، ط2، (330/2).
البغدادي، أحمد بن علي، 2002، تاريخ بغداد، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي – بيروت، ط1، (548/2).
بورقيبة، داوود، 2013، ضوابط الفتوى عبر الفضائيات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، العدد: 25، (ص7).
الجرجاني، علي بن محمد، 1983، كتاب التعريفات، تح: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، (ص37).
الجوهري، 1987، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، ط4.
الحدادي، عبد الرؤوف، 1990، التوقيف على مهمات التعاريف، عالم الكتب، القاهرة، ط1، (ص63).
حريز، محمد الحبيب، 2005، واقع الأمن الفكري، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، (ص81).
الحموي، ياقوت، 1993، معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، (2441/6).
ابن خلكان، أحمد بن محمد، 1994، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، (118/1).
الحنظلي، عبد الله بن المبارك، الزهد والرقائق، تح: حبيب الرحمن الأعظمي، دار الكتب العلمية – بيروت، (19/1).
الحنفي، قاسم بن عبد الله.2004، أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء، تح: يحيى حسن مراد، دار الكتب العلمية، ط1، (ص: 117).
الخليوي، نوف، 2018، المسؤولية المجتمعية للتعليم في تعزيز الأمن الفكري لطلبة التعليم العام، جمعية الثقافة من أجل التنمية، عدد: 127، (ص423-456).
ابن دريد، 1987، جمهرة اللغة، تح: رمزي منير، دار العلم للملايين – بيروت، ط1.
الدلالعة، موفق محمد، ضبط الفتوى وأثر ذلك في تحقيق الأمن الاجتماعي في الفقه الإسلامي، مجلة الدراسات الإسلامية والعربية، (ص2198).
الدمشقي، إسماعيل بن عمر، 1993، طبقات الشافعيين، تح: أحمد عمر هاشم، د محمد زينهم محمد عزب، مكتبة الثقافة الدينية، (ص909)
الدوسري، راشد بن ظافر، 2013، دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تعزيز الأمن الفكري لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة: رابطة التربية الحديثة، رابطة التربية الحديثة، مجلد: 5، عدد: 17، (193/5-238)،
الذهبي، محمد بن أحمد، 1985، سير أعلام النبلاء، تح: مجموعة من المحققين، مؤسسة الرسالة، ط3، (267/16).
الردادي، سعد بن عودة، 2001، مؤسسات الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية، دار المآثر، (ص3).
الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مجموعة من المحققين، دار الهداية، (8/ 746)، والزركلي، خير الدين، 2002، الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، (193/1).
أبو زيد، بكر بن عبد الله، التعالم وأثره على الفكر والكتاب، المجتمع الإسلامي، ط1، (ص30 – 31).

السبكي، عبد الوهاب، 1413هـ، طبقات الشافعية الكبرى، تح: محمود محمد الطناحي، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، (395/8).

السخاوي، محمد، 1999، الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر، تح: إبراهيم باجس عبد المجيد، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، (1/ 101)،

السعدي، عبد الرحمن، 2000، تفسير السعدي = تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تح: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط2، (ص668).

السليمان، إبراهيم، 2006، دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب (دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام بمدينة الرياض)، دراسة علمية مقدمة لاستكمال درجة الماجستير، في العلوم الإدارية، قسم العلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، (ص5).

ابن سيده، 2000، المحكم والمحيط الأعظم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، (7/7).

السيوطي، جلال الدين، 2004، معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، تح: أ. د محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، القاهرة- مصر، ط1، (ص76).

السيوطي، جلال الدين، نظم العقيان في أعيان الأعيان، تح: فيليب حتي، المكتبة العلمية – بيروت، (ص: 45).

الشاطبي، إبراهيم، 1997، الموافقات، تح: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، (5/ 253).

ابن شديد، متعب، 1430هـ، استراتيجية تعزيز الأمن الفكري، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري: المفاهيم والتحديات، في الفترة من 22- 25، جمادى الأولى 1430هـ، جامعة الملك سعود، (ص:21).

شعبان، جمال، الفتوى الشاذة وأثرها على المجتمع، دراسة فقهية تطبيقية، بحث محكم منشور في مؤتمر: الفتوى واستشراف المستقبل، (ص924).

الشنقيطي، محمد الأمين، 1995، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (168/6).

الصالح، سعدي محمد، 1429هـ، المسؤولية التربوية للأسرة في تحقيق الأمن الفكري، رسالة علمية مقدمة لنيل الماجستير، قسم التربية الإسلامية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية، (ص5).

الصالح، محمد، 2009، أثر الفتوى في المجتمع ومساوئ الشذوذ في الفتوى، بحث مقدم لمؤتمر الفتوى وضوابطها، المجمع الفقهي برابطة العالم الإسلامي مكة المكرمة، (ص37).

ابن الصلاح، عثمان بن عبدالرحمن. 2002، أدب المفتي والمستفتي، تح: د. موفق عبد الله عبد القادر، مكتبة العلوم والحكم - المدينة المنورة، ط2، (ص72).

الطبري، محمد بن جرير، 2001، تفسير الطبري = جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط1، (501/3).

ابن عاشور، محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، (230/3).

عبد الغني، أمال محمد، 2023، الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية ودوره في تعزيز الانتماء الوطني ومحارفة الفكر المتطرف (دراسة تحليلية)، حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، العدد 36، المجلد الثاني،(ص12).

العسقلاني، أحمد، 1379هـ، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة - بيروت، قام بإخراجه وصححه وأشرف عليه العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز.

العسكري، الحسن بن عبد الله، 1412هـ، معجم الفروق اللغوية، تح: الشيخ بيت الله بيات، مؤسسة النشر الإسلامي بطهران، ط1، (ص: 544).

عطية، جمال الدين، 2001، نحو تفعيل مقاصد الشريعة، سلسلة المنهجية الإسلامية (17)، المعهد العالي للفكر الإسلامي، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، (ص155، 156).

عمر، أحمد مختار. 2008، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، (3/ 1671).

ابن فارس، أحمد. 1979، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (4/473-474).

ابن فارس، أحمد. 1986، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط2، (ص711).

الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، تح: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، الناشر: دار ومكتبة الهلال، (137/8).

الفقي، إبراهيم، 1430هـ، الأمن الفكري (المفهوم، التطورات، الإشكالات)، ورقة عمل مقدمة لكرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، (ص11).

الفيروز أبادي، 2005، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط8، (ص: 458).

القرافي، أحمد بن إدريس، الفروق = أنوار البروق في أنواء الفروق، عالم الكتب، (181/2).

القرطبي، محمد بن أحمد، 1964، تفسير القرطبي = الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، ط2، (20/ 209).

القزويني، خليل بن عبد الله، 1409هـ، الإرشاد في معرفة علماء الحديث، تح: محمد سعيد عمر إدريس، مكتبة الرشد – الرياض، ط1، (800/2).

ابن القيم، 1973، إعلام الموقعين، دار الجيل – بيروت، (101/6).

الكفوي، الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تح: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت، (ص398).

أم كلثوم، ابن يحيى، 1432،الشذوذ في الفتوى وأثره على الأمن الفكري للمجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي حول إشكالية الفتوى بين الضوابط الشرعية وتحديات العولمة، جامعة وهران، (ص7-8).

كورنو، جيرار، 1998، معجم المصطلحات القانونية، تر: منصور القاضي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، (279/1).

لطفي، أحمد، شروط المفتي وأثرها في تغير الفتوى في القضايا الفقهية، بحوث مؤتمر: الفتوى واستشراف المستقبل، جامعة البحرين، (ص141).

الماوردي، علي بن محمد. النكت والعيون، تح: السيد ابن عبد المقصود، دار الكتب العلمية - بيروت، (3/449).

المالكي، عبد الحفيظ، 2009، الأمن والتنمية (أهميته، ومتطلباته، وتحقيقه)، مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات، المملكة العربية السعودية، مجلد 18، العدد 43.

المالكي، عبد الحفيظ، 2017، نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراة، مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية - مركز البحوث والدراسات، المجلد15، العدد 35، (ص49).

المالكي، عياض بن موسى، مشارق الأنوار على صحاح الآثار، المكتبة العتيقة ودار التراث، (2/ 146).

المجددي، محمد عميم. 2003، التعريفات الفقهية، دار الكتب العلمية، ط1، (ص25).

المجدوب، أحمد علي، 1408هـ، الأمن الفكري والعقائدي مفاهيمه وخصائصه وكيفية تحقيقه، الندوة الرابعة: نحو استراتيجية عربية للتدريب في الميادين الأمنية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، (ص45).

مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار)، دار الدعوة، (698/2).

المعطي، جيهان، وآخرون، 2020، دور الأسرة في مواجهة مخاطر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لأبنائها، مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية - كلية التربية، مجلد: 35، عدد: 3، (309-262/35).

المغذوي، عبد الرحيم، جهود الملك عبد العزيز في بسط الأمن وأثره في حفظ مقومات المجتمع السعودي وتنميته وازدهاره، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد 108، مجلد 39، (ص19).

ابن منظور، محمد بن مكرم، 1414هـ، لسان العرب، تح: جماعة من اللغويين، دار صادر – بيروت، ط3، (148/15).

النملة، عبد الكريم، 2000، الجامع لمسائل أصول الفقه وتطبيقاتها على المذهب الراجح، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، (ص402).

النميري، أحمد بن حمدان، صفة الفتوى والمفتي والمستفتي، تح: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي – بيروت، (ص4).

نور، أمل محمد، 1428هـ، مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وتطبيقاته التربوية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، (ص48).

النووي، يحيى بن شرف، 1991، روضة الطالبين وعمدة المفتين، تح: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت، ط3، (11/ 98).

النيسابوري، محمد بن عبد الله، 1990، المستدرك على الصحيحين، دار الكتب العلمية، بيروت، (182/1).

هلال، علاء الدين، الأمن القومي العربي، دراسة في الأصول، مجلة شؤون عربية، العدد 35، (ص12).

❋❋❋

المجلد14، العدد1، يونيو 2025
Volume 14, Issue1, Jun2025
المجلة العلمية لكلية التربية
The Scientific Journal of the Faculty of Education
الصفحات: 258-271

Beyond Stereotype: A Critical Study of Arab Representation in Western and American Literary Works

ما وراء الصوره النمطية: دراسة نقدية لتصوير العرب في الأعمال الأدبية الغربية والأمريكية

أحمد قايد ثابت الشخظة Ahmed Kaid Thabet Alshokhada,
Lecturer of English Literature, Department of English Language, Faculty of Education, Thamar University, Yemen
Email: adkdtt@tu.edu.ye

تاريخ الاستلام: 2025/03/13 تاريخ القبول: 2025/05/12 تاريخ النشر: 2025/06/30

ملخص

تناولت هذه الدراسة تحليلاً نقدياً لتمثيل العرب في الأدب الغربي والأمريكي، حيث تتبع الجذور التاريخية لهذه التمثيلات وفحص كيفية تشكيلها من خلال الأحداث الجيوسياسية والمواجهة الاستعمارية والخطابات الاستشراقية. سعت هذه الدراسة إلى تفكيك الديناميكيات المعقدة بين الأدب والسرديات الثقافية، وتقديم دراسة مفصلة لكيفية تقاطع التمثيلات الأدبية مع المواقف المجتمعية تجاه العالم العربي وتأثيرها عليه. استقصت هذه الدراسة التصوير المعقد والمثير للجدل للعرب في الأعمال الأدبية الغربية والأمريكية، كاشفةً عن نموذج شامل من الصور النمطية والتحيزات ولحظات عابرة من الفروق الدقيقة التي شكلت تاريخيًا المشهد الأدبي للشخصيات والأماكن العربية. أجرت هذه الدراسة فحصًا نقديًا للتمثيلات الخبيثة للعرب في الأدب الغربي والأمريكي، والتي تؤدي إلى انتشار صور نمطية مهينة، مما يعزز الهيمنة الغربية المتأصلة على الثقافات العربية. هذه التمثيلات، التي تظهر العرب على أنهم غرباء مثيرون للاشمئزاز، وأشرار مخيفون، وأشخاص مهمشين ومنبوذين، وضحايا مستعبدون، وإرهابيين، تعمل كأداة خبيثة لتعزيز المواقف الاستعمارية، وإسكات الأصوات العربية، وتعزيز السرد الغربي السائد. من خلال منظور نقدي، كشفت هذا الدراسة عن المفاهيم الثقافية الخاطئة، والتحيزات، والأوهام الاستشراقية التي تدعم هذه التمثيلات، كاشفة عن الأثر العميق لهذه الصور النمطية على الديناميكية القوية بين العرب والغرب. لم تكتفي هذه الدراسة بالاعتراف باستمرار التمثيلات النمطية فحسب، بل كشفت أيضًا عن سرديات بديلة وتصويرات أكثر دقة تعمل على تقويض الصور النمطية السائدة، وتقديم وجهات نظر معقدة ومتعددة الأبعاد للأفراد والثقافات العربية. أكدت الدراسة على الأثر التحويلي للكتاب العرب باللغتين الإنجليزية والعربية، الذين أعادوا تشكيل الهوية والخبرة العربية بشجاعة، وتفكيك الخطابات السائدة ومعارضة الصور النمطية الأدبية الراسخة. في نهاية المطاف، ساهمت هذه الدراسة في المناقشة الجارية حول التمثيل والهوية الثقافية والتجارب العربية، مقدمة فهمًا دقيقًا للديناميكيات المعقدة بين الأدب والثقافة والسلطة.

الكلمات المفتاحية: الاستعمار، الاستشراق، الإمبريالية الثقافية، الإرهاب، الصور النمطية السلبية

Abstract

This study undertook a critical analysis of the representation of Arabs in Western and American literature, tracing the historical roots of these representations and examining how they have been shaped by geopolitical events, colonial encounters, and Orientalist discourses. This study endeavored to deconstruct the intricate dynamics between literature and cultural narratives, providing an in-depth examination of how literary representations intersect with and influence societal attitudes towards the Arab world. This study interrogated the complex and often fraught depiction of Arabs in Western and American literary works, exposing a pervasive paradigm of stereotypes, biases, and fleeting moments of nuance that have historically shaped the literary landscape of Arab characters and settings. This study conducted a critical examination of the insidious representations of Arabs in Western and American literature, which relentlessly perpetuate dehumanizing stereotypes, reinforcing the entrenched hegemony of Western dominance over Arab cultures. These portrayals, which crudely caricature Arabs as exoticized 'others', menacing villains, marginalized and outcasts individuals, subjugated victims, and terrorists, serve as a pernicious tool for perpetuating colonialist attitudes, silencing Arab voices, and entrenching dominant Western narratives. Through a critical lens, this study laid bare the cultural misconceptions, biases, and Orientalist fantasies that underpin these representations, exposing the profound impact of these stereotypes on the Arab-Western power dynamic. This study not only recognized the persistence of stereotypical representations but also uncovered alternative narratives and more subtle portrayals that subvert dominant stereotypes, presenting intricate and multidimensional views of Arab individuals and cultures. The study underscored the transformative impact of Arab writers in English and Arabic, who have courageously reconfigured Arab identity and experience, dismantling dominant discourses and contesting deeply ingrained literary stereotypes. Ultimately, this study contributed to the ongoing discussion on representation, cultural identity, and Arab experiences, offering a nuanced understanding of the complex dynamics between literature, culture, and power.

Keywords: Colonization, Orientalism, Cultural Imperialism, Terrorism, Negative Stereotypes

Alshokhada, A. K. T. (2025). Beyond Stereotype: A Critical Study of Arab Representation in Western and American Literary Works. *Journal of the Faculty of Education, 14*(1), 258–271

DOI: https://doi.org/10.60037/edu.v14i1.2692

1. Introduction

The representation of Arab in Western and American literature has been a contentious and highly politicized issue, with far-reaching consequences for Arab identity, culture, and politics. The current study will expose the ways in which Western and American literature has contributed to the marginalization and exclusion of Arab cultures and identities. In fact, the image of the Arab in Western and American literature has long been a site of contestation, a palimpsest inscribed with layers of historical baggage, cultural biases, and political motivations. For centuries, Western and American literary works have perpetuated a plethora of negative stereotypes, and reinforcing dominant attitudes towards Arabs as 'others.' These representations have been instrumental in shaping and reinforcing Western and American hegemony over Arab cultures, contributing to the marginalization and exclusion of Arab voices, perspectives, and experiences. This study provides an in-depth examination of the representation of Arabs in Western and American literary works, focusing on the ways in which negative stereotypes are constructed, perpetuated, and reinforced through literary narratives. By examining a diverse corpus of texts, spanning various historical periods and genres, from medieval travelogues to the post-9/11 narratives and contemporary novels, Arab identities have been framed as the 'Other' (exoticized), vilified, or reduced to monolithic tropes such as terrorists, or primitive nomads, the research traces the evolution of the Arab image, identifying recurring tropes and archetypes that have become deeply embedded in the Western imagination. This research delves into the genesis of these stereotypes, tracing their historical evolution from the Crusades, through the colonial period, and up to the present day, where ongoing geopolitical tensions continue to shape the complex dynamics between the Western and Arab world, by examining the ways in which these stereotypes have been reinforced and perpetuated through literary conventions, narrative strategies, and the power of language itself. Significantly, a stereotype is defined by El-Farra (1996), as "a stereotype is the creation of a biased opinion or view- an individual will take the behavior of one person and state that all people belonging to that particular group, be it an ethnic, religious or social group, behave in the same manner"(p. 1), while Paul (1998), said that most research "indicate that stereotypes are automatically or unconsciously generated in the mind, and that categorizing is an important part of the mental process of evaluating the world" (p. 52).

The historical roots of Arab representation in Western and American literary works can be traced back to the colonial era, when the Arab world was often depicted as an exotic and mysterious 'Other,' a land of deserts, harems, and timeless traditions. Orientalist literature, with its emphasis on the exotic and the erotic, played a crucial role in constructing a narrative that emphasized difference and otherness. This narrative was further reinforced by geopolitical events such as the Crusades, the Ottoman Empire's interactions with Europe, and later, the colonial projects in the Middle East and North Africa. The representation of Arabs in American literature has been shaped by the nation's geopolitical and economic agendas in the Middle East, reflecting a complex interplay of cultural, historical, and ideological factors. The discovery of oil, the establishment of

Israel, and the subsequent Arab-Israeli conflicts have all contributed to a more politicized and often negative image of Arabs. Similarly, Shaheen (2001) also pointed out that "Hollywood has projected Arabs as villains in more than 900 movies. The vast majority of villains are notorious sheikhs, maidens, Egyptians, and Palestinians" (p.13). The rise of terrorism and the events of September 11, 2001, further entrenched these stereotypes, leading to a proliferation of narratives that depict Arabs as inherently violent or anti-Western. The current study embarks on a critical journey through this complex landscape, seeking to unravel the intricate threads that have woven together the tapestry of Arab representation in both literatures. Recognizing the inherent power of literature to both reflect and shape cultural attitudes, this study acknowledges the agency of Arab writers and artists in challenging and subverting these dominant narratives. By exploring the ways in which Arab authors have engaged with Western representations of Arabs, offering counter-narratives, reclaiming their own voices, and constructing alternative visions of Arab identity, the current study seeks to contribute to a broader conversation about the ethical implications of representation. This argument emphasizes that gaining a deeper understanding of the historical and cultural factors influencing Arab representation is crucial for promoting cross-cultural understanding, dispelling prejudices, and bridging the divide between the Arab and Western globe.

1.1 Study Problem

The representation of Arabs in Western and American literature has been a longstanding issue, perpetuating negative stereotypes, reinforcing Orientalist attitudes, and contributing to the marginalization and exclusion of Arab communities. Western and American literature has historically perpetuated negative stereotypes of Arabs, portraying them as backward, uncivilized, and fanatically religious. Furthermore, Arabs have been largely absent from Western and American literature, or have been represented in limited and stereotypical ways, erasing the diversity and complexity of Arab cultures and experiences. This literature has often reflected Orientalist attitudes and biases, viewing Arabs and Arab cultures through a lens of exoticism, primitivism, and inferiority. The representation of Arabs in Western and American literature has significant implications for Arab identity and culture, contributing to the erosion of cultural heritage, the distortion of historical narratives, and the marginalization of Arab communities. This study endeavors to provide a nuanced understanding of the Arab image in Western and American literary works, through a systematic and critically-informed examination of the cultural, historical, and ideological contexts that shape these representations.

1.2 Study Significance

This study holds importance as it aims to shed light on the intricate and frequently fraught depiction of Arabs within Western and American literary works, offering valuable insights into the complexities of cultural representation. The study seeks to illuminate the complexities of Arab representation in Western and American literary traditions, with a particular focus on deconstructing the entrenched stereotypes and biases that have pervaded these portrayals. The study also tries to examine the historical and cultural contexts that

have influenced this representation. Critically, it will also consider how Arab writers have responded to and challenged these dominant narratives, offering a counter-narrative and providing a more balanced perspective. Furthermore, the research will investigate the impact of these representations on both Western perceptions of Arabs and on Arab self-perception and identity, exploring how these narratives shape public opinion, influence policy, and affect intercultural relations. This study will contribute to broader scholarly conversations within literary studies, postcolonial studies, and cultural studies, adding to the body of knowledge on representation, Orientalism, and the power of literature. This study seeks to promote more informed and productive intercultural dialogue, encouraging critical engagement with literature and media to challenge biased representations in both Western and American literature.

2. Literature Review

This study conducts a critical analysis of the portrayal of Arabs in Western and American literature, contextualizing these representations within their broader historical, cultural, and political contexts to reveal the complex factors that have shaped their construction. As a critical analysis of the ways in which Arabs have been constructed and represented in literary works, this study draws on a wide range of scholarship from fields such as postcolonial studies, literary theory, cultural studies and highlighting the themes, trends, and debates related to this study. In light of the growing recognition of the need for more nuanced and contextualized understandings of the complex issues surrounding cultural representation, identity, and power, and highlighting the critical role that literature plays in shaping cultural perceptions and informing social attitudes, according to Alshokhada (2024), states that "literature also helps us develop our creative and cultural capabilities to understand and translate the complex phenomena that have a negative effect on the human environment and seek to represent them as a complex issue in literary genres" (p. 215). This study seeks to excavate and deconstruct the pervasive patterns and tropes that perpetuate negative stereotypes and 'Orientalist' ideologies surrounding Arabs, with a particular focus on how these representations shape Arab identity, inform cultural heritage, and influence political narratives. The representation of Arabs in Western and American literature has been a longstanding issue, with a plethora of studies examining the ways in which Arabs have been constructed and represented in literary works. The negative stereotyping of Arabs in Western literature is a venomous legacy of 'Colonialism,' Orientalism, and Imperialist' propaganda, perpetuating dehumanizing caricatures that have poisoned global perceptions for centuries. This phenomenon is not merely a literary failing but a violent act of cultural erasure, sustained by a web of power structures that reduce Arab identity to crude tropes of terror, excess, and backwardness. To dismantle these stereotypes, we must confront their roots in canonical Western texts, expose their political utility in justifying empire, and amplify the counter-narratives forged by Arab writers and scholars who reclaim agency from the jaws of Orientalist myth making. The foundation of this bigotry lies in Said (1978), in his book 'Orientalism,' laid "the foundation for understanding the ways in which Western cultures have historically represented and

constructed the 'Orient' and its peoples. Said argued that Orientalism is a discourse that has been used to exert power and control over the Orient, and that it has been perpetuated through literature, art, and other forms of cultural expression" (p. 51). Subsequent studies have built upon Said's work, examining the representation of Arabs in specific literary works or genres. For example, Shakir's "Bint Arab: Arab and Arab American Women in the United States" (1997), examines "the representation of Arab women in American literature, highlighting the ways in which they have been marginalized and excluded from dominant narratives"(p. 42). Similarly, Salaita's "Anti-Arab Racism in the USA: Where It Comes From and What It Means for Politics Today" (2006) explores "the representation of Arabs in American literature and culture, arguing that anti-Arab racism is a pervasive and deeply ingrained phenomenon in American society" (p.5). Other studies have examined the representation of Arabs in Western literature, including the works of William Shakespeare, Gustave Flaubert, and E.M. Forster. Some studies have highlighted "the ways in which Western literature has historically perpetuated negative stereotypes of Arabs, portraying them as 'others' who are exotic, primitive, and inferior to Westerners" (Hassan, 2011). More recent studies have examined the representation of Arabs in contemporary literature, including the post-9/11 literature. For example, Rooney (2010), in his article "Arab-American Literature: Limits and Possibilities," explores "the ways in which Arab-American writers have challenged dominant representations of Arabs in American literature" (p. 2). Similarly, Hassan (2011), in his book "Immigrant Narratives: Orientalism and Cultural Translation in Arab American and Arab British Literature," examines "the ways in which Arab immigrant writers have navigated the complexities of cultural translation and representation in their literary works"(p. 20). In other words, many "studies have focused on the representation of Arabs in American literature, but fewer have examined the representation of Arabs in Western literature more broadly" (Al Maleh, 2012, p. 9). Additionally, while some studies have examined "the representation of Arab women in literature, more research is needed on the representation of Arab men and the ways in which masculinity is constructed and represented in Western and American literature" (Shakir, 1997). As Savage (2002) noted, "Hollywood films have a major influence on the American public, and millions of people have grown up believing that they know Arab and Muslim culture through what they view on the big screen" (p. 8). According to Shaheen (2001), when stated about "today's image makers regularly link the Islamic faith with male supremacy, holy war, and acts of terror, depicting Arab Muslims as hostile alien intruders, and as lecherous, oily sheikhs intent on using nuclear weapons" (p. 9). While El-Farra (1996) points out, "the world perceives 'OPEC' as synonymous with Arabs, however, only seven of the thirteen OPEC members are Arab nations. Furthermore, of the five largest oil-producing countries, only one is an Arab nation, Saudi Arabia" (p. 2). Moreover, many literary works are explored like Spivak (1988), criticized that "the representation of marginalized groups in colonial and postcolonial literature, questioning whether subaltern voices, including those of Arab women, can be authentically represented in Western texts" (p. 272).

3. Historical and Cultural Contexts of Arabs Representation in Western and American Literature

The Arab image in Western and American literature is a multifaceted and adaptive construct, shaped by the complex interplay of cultural, historical, and social forces that have evolved over time, reflecting and refracting the dominant ideologies and power dynamics of their respective contexts. This study seeks to explore these changes through an analytical lens, examining how literature has both reflected and shaped Western perceptions of Arab identity and culture. Through understanding these contexts is crucial for deciphering the complex interplay of factors that have shaped and continue to shape these representations. The contextualization of literary texts is a crucial aspect of literary analysis, as it allows readers to uncover the rich cultural, social, and historical nuances embedded within the text. This perspective is echoed by Alshokhada (2025), who said "when we read and analyze any literary text, the literary text should be inherently tied to its social, cultural, and historical context, requiring interpretation within the era and environment in which it was written" (p. 678). The initial intersections, notably the Crusades from 11th to 13th centuries, constituted a pivotal moment of cultural and historical convergence, shaping early Western perceptions of Arabs as both exotic and threatening, with some accounts depicting Arab culture with respect while others emphasized religious differences and portrayed Muslims as infidels. In the same vein, Ridouani (2011), noted that "the long history of encounters between Western civilization and Islam has produced a tradition of portraying, in largely negative and self-serving ways, the Islamic religion and Muslims cultures" (p.10). Particularly, medieval European fascination with the 'Exotic East' further fueled imaginative depictions of Arab lands as places of mystery, magic, and sensuality, contributing to an image of the Arab world as a realm of wonder and excess. The age of exploration and colonialism brought increased contact, but often characterized by power imbalances and colonial ambitions. Most European writers frequently portrayed Arabs as inferior, backward, and in need of Western civilization's guidance, justifying colonial domination. This era saw the rise of 'Orientalism,' as Said argued, becoming a way of understanding and representing the East, including the Arab world, as the 'Other' to the West, constructing Arabs as exotic, irrational, and unchanging. The 19th and early 20th centuries witnessed Romantic Orientalism, where some writers, while challenging simplistic stereotypes, often perpetuated a romanticized and idealized vision of the Arab world, focusing on its exotic beauty and timeless traditions, which could still contribute to a sense of Arab culture as static. The rise of nationalism and imperialism in Europe further solidified the image of the Arab as a subject people, with literature reflecting and reinforcing these power dynamics. The post-World War II era to the present has been marked by significant geopolitical events. The Arab-Israeli conflict has significantly impacted Western perceptions, often associating Arabs with violence, terrorism, and religious extremism. According to Shaheen (2001), Sam Keen astutely observes, "You can hit an Arab free; they're free enemies, free villains, where you couldn't do it to a Jew or you can't do it to a black anymore" (p. 6). The discovery of vast oil reserves led to new stereotypes, portraying Arabs as fabulously wealthy but morally corrupt. Notably, as El-Farra

(1996) describes, "Arabs are portrayed as being all fabulously wealthy, they are barbarians and uncultured, they are sex maniacs with a penchant for white slavery, and they revel in acts of terrorism" (p. 2). After the 9/11 attacks and the war on terror had a significant influence, leading to the widespread perpetuation of the Arab terrorist stereotype, which in turn contributed to the rise of Islamophobia. Furthermore, Shaheen's (2001) analysis of media trends over the past thirty years reveals a disturbing escalation of negative representations, noting that "over the last three decades stereotypical portraits have actually increased in number and virulence" (p. 28). However, in recent decades, Arab writers and artists have increasingly challenged these dominant narratives, offering counter-representations and reclaiming agency. Finally, increased globalization and interconnectedness present both opportunities and challenges, highlighting the ongoing need for critical analysis of the cultural and historical contexts shaping representations of Arabs to challenge harmful stereotypes and promote more nuanced understandings.

3.1 Negative Stereotypes of Arabs Representation in Western and American literature

The study aims to critically examine and deconstruct the stereotypes and misconceptions about Arabs that have been perpetuated through Western and American literature. By highlighting the historical and political contexts that have shaped these portrayals, the portrayal of Arabs in Western and American literature is a festering wound of prejudice, a long, unbroken chain of dehumanization fueled by fear, ignorance, and a toxic cocktail of Orientalist fantasies. As Savage (2002) notes, some scholars like "Shaheen and other media critics agree that the association of Arabs with negative attributes, like terrorism and violence, plays a strong role in the process of demonization and dehumanization" (p. 4). For centuries, Western writers have wielded their pens to perpetuate vitriolic portrayals, painting Arabs as a monolithic 'other,' a 'savage,' 'exotic,' and inherently dangerous force lurking on the fringes of civilization. From this perspective, the negative stereotypes of the Arab image in both Western and American literary works are pervasive and have significantly contributed to misunderstanding and prejudice. In fact, the negative stereotypes are deeply entrenched and pernicious phenomenon, rooted in centuries of 'Orientalist' discourse and colonial power dynamics. These stereotypes, often rooted in Orientalist perspectives, reduce Arabs to a limited set of harmful and inaccurate representations. The most important point is that the violent fanatic/terrorist trope, ubiquitous in post-9/11 American literature and media, perpetuates a damaging stereotype that Arabs are inherently predisposed to violence, religious extremism, and terrorism. The portrayal of Arabs in American media, as revealed in this study, is consistent with the perpetuation of "Hollywood-fabricated stereotypical images" against the Arabs countries with the events "the 9/ 11 attacks and 9/11's association with Muslims individuals" (Qutub, 2013, p.143). These stereotypes, which intensified after the 9/11 attacks, have contributed to the widespread association of Muslims with terrorism, further solidifying negative and inaccurate representations of Arab and Muslim communities. This damaging stereotype not only perpetuates Islamophobia, but also oversimplifies and distorts the rich diversity of Islamic culture, reducing it to a

misleading and inaccurate representation. Furthermore, the oppressed woman trope perpetuates a reductive and inaccurate stereotype that Arab women are uniformly veiled, submissive, and powerless, erasing the complexity and diversity of women's experiences in Arab cultures. This stereotype serves as a pretext for Western interventionism, reinforcing a colonialist narrative that Arab women need to be saved from their supposedly oppressive cultures, while ignoring the agency, autonomy, and individuality of Arab women. In the same vein, Eltantawy (2013) also conformed that "the traditional image of the Middle Eastern woman that has long dominated Western media is one of an oppressed and exoticized creature, controlled by men and religion" (p. 767). Moreover, the wealthy sheikh/oil baron stereotype is a damaging and simplistic trope that perpetuates a distorted image of Arabs as excessively wealthy, morally corrupt, and indulgent. This stereotype not only fuels resentment and distrust towards Arabs, but also conveniently ignores the stark economic disparities and inequalities that exist within Arab societies. By reducing Arabs to cartoonish figures of opulence and decadence, this stereotype perpetuates a harmful narrative that obscures the complexities of Arab economies and societies, and reinforces pernicious prejudices against Arabs. The exotic 'other' stereotype is a pernicious and orientalist trope that portrays Arabs as mystifyingly mysterious, fundamentally alien, and irreconcilably different. This stereotype perpetuates the Orientalist dichotomy, solidifying Arabs as the perpetual 'other,' and entrenching a binary divide between the 'Occident' and the 'Orient,' thereby consigning Arabs to an existential state of alterity, forever bound to the margins of Western cultural and intellectual discourse. By essentializing Arabs as unchanging, static, and exotic, this stereotype denies Arab cultures and societies their rightful place within the dynamic and evolving global landscape, and legitimates discriminatory attitudes and policies that marginalize and exclude Arabs. The backward or uncivilized stereotype is a scurrilous and 'Orientalist' construct that has been wielded to dehumanize and degrade Arabs, portraying them as irredeemably primitive, stagnant, and intellectually deficient. In this regard, Terman (2017) infers "that gendered Orientalism concludes that American media coverage cast Muslims as distinctly misogynistic, which reinforce stereotypes of Muslims generally as uncivilized, barbaric, and a cultural threat to Western values" (p. 495). The insidious trope has served as a pretext for colonialist expansion, cultural imperialism, and systemic oppression, perpetuating a false narrative of Arab inferiority that has been relentlessly reinforced by Western discourses. By excavating the historical and cultural roots of this stereotype, it becomes clear that its perpetuation is inextricably linked to the maintenance of Western hegemony and the suppression of Arab agency, identity, and self-determination. The fanatical religious zealot stereotype is a toxic and reductive trope that demonizes Arabs, conflating their identities with a monolithic and distorted representation of Islam. This stereotype perpetuates a false narrative that Arabs are mindless, dogmatic, and fanatically devoted to their faith, erasing the complexity, diversity, and nuance of Arab cultures, identities, and experiences. By reducing Arabs to their religious affiliation, this stereotype reinforces orientalist attitudes, fuels Islamophobia, and legitimates discriminatory policies and practices that target Arabs and

Muslims. Finally, the unreliable ally and enemy stereotype portrays Arabs as untrustworthy, often surfacing in political thrillers. These stereotypes are not only inaccurate but also harmful, contributing to prejudice and discrimination. They silence authentic Arab voices and perpetuate a distorted view of the Arab world. This study urges to face these Western and American stereotypes and requires critical engagement with literature and media by Arab authors, literary works, and seek to present diverse perspectives and promoting cross-cultural understanding.

3.2 Arab Perspectives: A Critical Response to Western and US Voices

Arab perspectives on Western and American literature offer a critical counterpoint to dominant Orientalist narratives. Actually, Arab writers challenge stereotypes, reclaim their histories, and assert their cultural identities, providing a nuanced understanding of the complexities of Arab experiences. The dominant discourses of Western and US cultures have long been perpetuated through various forms of media, literature, and art, often reinforcing stereotypes and marginalizing the voices of Arabs. This study examines the critical responses of Arabs to Western and US voices, analyzing the ways in which Arabs have resisted, challenged, and subverted dominant discourses. Through a critical discourse analysis of various forms, including literature, media, and personal narratives, this study reveals the complex and nuanced ways in which Arabs have engaged with Western and US cultures. The historical context of Arab-Western relations is marked by colonialism, imperialism, and cultural exchange. The legacy of colonialism has had a profound impact on the ways in which Arabs have been represented in Western and US cultures, often perpetuating stereotypes and reinforcing dominant power structures. In examining the historical context of Arab development and highlighting the lasting impact of colonialism on the Arab world, Alshokhada (2024) notes that "the Arab countries were incapable of scientific, political and economic innovations, because they were, in the previous decades, Western colonies, defending their freedom and independence from the West" (p. 221). Particularly, one of the most significant ways Arabs have countered Western and US narratives is through the powerful medium of literature. Consequently, Arab literature boasts a vibrant and varied heritage. Therefore, Arab literature has a rich and diverse history, with authors such as Naguib Mahfouz, Assia Djebar, and Mahmoud Darwish offering powerful critiques of colonialism and imperialism. These authors have challenged dominant discourses, offering alternative perspectives and narratives that reflect the complexities and nuances of Arab cultures. In addition to literature, Arabs have also responded to Western and US voices through media and personal narratives. Arab media outlets, such as Al Jazeera, have offered alternative perspectives on global events, challenging the dominant discourses of Western and US media. A study by Hall (2001) highlights concerns that a particular movie perpetuated negative stereotypes, noting that "the groups protesting the movie argued that it stereotyped Arabs, associated Islam with terrorism, and had the potential to increase antipathy towards Muslims and people of Arabic heritage" (p. 401). Personal narratives, such as those found in autobiographies and memoirs, have also provided powerful critiques of colonialism and imperialism,

offering insights into the lived experiences of Arabs. In response to these stereotypical portrayals, a growing body of literature by Arab and Arab diaspora writers has emerged to challenge and subvert Western narratives. Authors like Hisham Matar's In the Country of Men, Leila Aboulela's The Translator, and Ahdaf Soueif's The Map of Love offer nuanced and authentic depictions of Arab identities, exploring themes of migration, cultural hybridity, and resistance to colonialism. These works disrupt the monolithic representations of Arabs in Western literature, highlighting the diversity and complexity of Arab experiences. This study demonstrates that Arabs have not been passive recipients of Western and US voices. Instead, they have actively responded to and critiqued these voices, offering alternative perspectives and challenging the status quo. Ultimately, this study highlights the importance of amplifying Arab voices and perspectives, challenging the dominant discourses of Western and US cultures.

4. A Critical Analysis of the Arab Representation in Western and American Literature

In fact, the portrayal of Arabs in Western and American literary works has been molded by a complex interplay of cultural, political, and ideological forces spanning centuries. From medieval romances to contemporary novels, the portrayal of Arab characters and cultures has often been filtered through the lens of Orientalism. Through a critical analysis of various contexts, including literary works, media and personal narratives, this study examines the evolution of Arab representation in both literatures, highlighting recurring tropes, historical and cultural contexts of these representations. The origins of Arab portrayals in Western literature date back to the medieval period, when Europe's encounters with the Islamic world during the Crusades and through trade routes fostered a mix of fascination and fear. Early literary works, such as the 'Chanson de Roland,' depicted Muslims (often conflated with Arabs) as pagan enemies of Christendom. These depictions transcended mere description, instead perpetuating a dichotomous narrative that juxtaposed the supposedly enlightened and refined Christian West against the purportedly savage and uncivilized Muslim East. The Renaissance and Enlightenment periods saw the rise of Orientalist literature, where the 'Orient' became a site of fantasy and exoticism, with works like The Arabian Nights, introducing European audiences to the exotic East with tales of magic, harems, and desert adventures. However, these stories were often distorted to fit European tastes, reducing Arab cultures to a series of romanticized cliches. Said's 'Orientalism' (1978) critically examines "this phenomenon, arguing that Western representations of the East were not neutral or objective but served to justify colonial domination by constructing the Orient as inferior, irrational, and in need of Western intervention" (p. 21). During the colonial era, authors such as Gustave Flaubert and T.E. Lawrence romanticized Arab cultures while simultaneously reinforcing stereotypes of otherness and backwardness. In American literature, the representation of Arab identities in American literature is a relatively recent phenomenon, primarily influenced by pivotal 20th-century geopolitical events, including the oil embargo, the Arab-Israeli conflict, and the global War on Terror that followed the 9/11 attacks. American literature's engagement with Arab identities is more recent, largely shaped by 20th-century geopolitical events

such as the oil crisis, the Arab-Israeli conflict, and the post-9/11 War on Terror. These events have led to a focus on political and ideological tensions, often portraying Arabs as antagonists or victims of conflict. While Western literature frequently depicts Arab cultures as mysterious, sensual, and exotic, emphasizing their difference from the West. This is evident in works like Disraeli's 'Oriental,' where the Arab world is portrayed as a land of fantasy and allure. While American literature often situates Arab characters within narratives of political struggle, reflecting US military interventions and conflicts in Arab nations and the broader Middle East region. For example, Khaled Hosseini's The Kite Runner, explores the impact of war and political upheaval on Afghan society, while Leon Uris's The Haj, which delves into the complexities of the Arab-Israeli conflict. Both traditions rely on reductive stereotypes, such as the 'noble savage,' the 'terrorist,' and the 'oppressed woman.' These stereotypes not only simplify Arab identities but also perpetuate harmful misconceptions. According to El-Farra (1996), the filmmaking process is frequently shaped by misconceptions about Arabs, which in turn inspire creators to produce stereotypical content. As El-Farra aptly puts it, "It is the myths about Arabs which often inspire directors, producers and screenwriters to develop a product which is then based on stereotypes" (p. 5). While Western authors often employ a romanticized and orientalist narrative style, emphasizing the beauty and mystery of Arab cultures while ignoring their complexities. This is evident in the works of Flaubert, who depicted Arab women as exotic and submissive. While American authors, particularly in the post-9/11 era, tend to use a more realist and politically charged narrative style, focusing on the harsh realities of war and conflict. This is seen in works like Mohsin Hamid's 'The Reluctant Fundamentalist,' which critiques American imperialism and its impact on Muslim identities. The representation of Arabs in Western literature is deeply rooted in the history of colonialism, which framed the Arab world as a site of conquest and exploration. This legacy continues to influence contemporary portrayals, often reducing Arab cultures to static and monolithic entities. As the 20th century unfolded, novel stereotypes of Arabs emerged, fueled by escalating U.S. engagement in the Middle East, which perpetuated simplistic and reductionist portrayals. Arabs were sometimes depicted as political threats or obstacles to Western interests, and the rise of Arab nationalism and the Israeli-Palestinian conflict led to more complex, though not always positive, portrayals because of a troubling knowledge gap, according to Shaheen (2001) states that "many Americans are ignorant about the history and plight of the Palestinian people" (p. 26). Unfortunately, negative stereotypes were reinforced in some literature, especially after events like the oil crisis of the 1970s, often portraying Arabs as greedy, irrational, or violent. In American literature, the portrayal of Arabs is shaped by the United States' geopolitical interests and its role as a global superpower. The post-9/11 era, in particular, has led to a surge in narratives that depict Arabs as threats to Western security, reinforcing stereotypes of violence and extremism. The September 11 attacks marked a significant turning point in the representation of Arabs in American literature, influencing a new wave of literary works that explored themes of identity, culture, and politics. While some works unfortunately perpetuated harmful stereotypes linking all Arabs to terrorism, there

was also a surge in Arab-American writers seeking to reclaim their narrative and offer more nuanced portrayals. Authors like Mohja Kahf, Laila Halaby and Diana Abu-Jaber rose to prominence, crafting nuanced narratives that delved into the intricacies of Arab-American experiences, cultural tensions, and the struggles of navigating prejudice and stereotypes. The representation of Arabs in Western and American literature has significant implications for how Arab identities are perceived in the global context. By perpetuating stereotypes and simplifying complex cultures, these portrayals contribute to the marginalization of Arab voices. Historically, the representation of Arabs in Western and American literature has been overwhelmingly dominated by Western and American authors. This lack of authentic Arab voices has significantly contributed to the perpetuation of stereotypes and the silencing of Arab perspectives. The representation of Arab images in Western and American literature reveals a complex interplay of historical, cultural, and political influences. While both traditions share certain themes and stereotypes, they differ in their narrative approaches and contextual emphases. By critically examining several stereotypes and biases that have characterized the portrayal of Arabs, this study highlights the need for more diverse and authentic representations of Arab identities, challenging the reductive stereotypes that have long dominated literary discourse.

5. Conclusion

5.1 Findings of Study

This study has demonstrated that the representation of Arabs in Western and American literature is a complex and multifaceted issue, shaped by historical, cultural, and political contexts. Through a critical analysis of literary works, this study has identified and critiqued dominant stereotypes, tropes, and themes associated with Arabs, including the exotic other, fanatical religious zealot, oppressed woman, wealthy Sheikh/Oil Baron, and terrorist. These stereotypes have been shown to perpetuate negative attitudes and biases towards Arabs, reinforcing Orientalist attitudes and contributing to the marginalization and exclusion of Arab communities. The portrayal of Arabs in Western and American literature is a deeply troubling testament to the enduring power of prejudice and misrepresentation. For centuries, a toxic narrative has been woven, one that reduces a diverse and complex population to a collection of harmful stereotypes. This isn't just a matter of inaccurate depictions, but it's a systemic erasure of humanity, a calculated campaign of othering that has fueled discrimination, justified wars, and perpetuated a grotesque misunderstanding of Arab culture and identity.

The study's findings emphasize the necessity for a more multifaceted and precise portrayal of Arabs in Western and American literature, capturing the richness and intricacy of Arab cultures and experiences. Moreover, this study underscores the need for a critical examination of the cultural and historical contexts that shape literary portrayals, with the aim of subverting entrenched stereotypes and biases, and cultivating a literary environment that values diversity, inclusivity, and complexity. The 'Orientalist' lens, through which so much of this literature is filtered, casts Arabs as exotic, mysterious, and ultimately, inferior. Women are veiled,

silent figures, reduced to objects of fascination or subjugation. Men are either savage warriors or cunning sheikhs, their humanity eclipsed by a thirst for power and a supposed inherent propensity for violence. This insidious 'othering' paints the Arab world as a monolithic entity, ignoring the rich tapestry of ethnicities, religions, and social structures that exist within it. It strips individuals of their agency, their stories, and their very selves, reducing them to caricatures defined by Western anxieties and projections. The image of the violent Arab, particularly in the post-9/11 era, has become a pervasive and dangerous stereotype. This portrayal, often fueled by political agendas and media sensationalism, conflates the actions of a few extremists with the beliefs and values of an entire population. It ignores the complex socio-political factors that contribute to conflict and extremism, and it perpetuates the false narrative that Arabs are inherently predisposed to violence. This not only dehumanizes the victims of violence, many of whom are themselves Arab, but also provides a convenient justification for discriminatory policies and military interventions. Furthermore, the stereotype of the wealthy but morally corrupt Arab, often depicted as an oil-rich sheikh or a decadent prince, reinforces harmful notions of greed and excess. This depiction, grounded in envy and resentment, perpetuates a stereotype of Arabs as being fixated on wealth and power, frequently implying that they prioritize these pursuits at the expense of others. It ignores the vast majority of Arabs who struggle with poverty and inequality, and it perpetuates the myth that Arab wealth is somehow ill-gotten or undeserved. This stereotype serves to justify economic exploitation and reinforces the power imbalances that exist between the West and the Arab world. While some works of literature have attempted to challenge these stereotypes and offer more nuanced portrayals of Arab characters, they are often overshadowed by the pervasive and deeply ingrained nature of these harmful narratives. The damage done by centuries of misrepresentation is profound, and it requires a conscious and concerted effort to dismantle these stereotypes and create a more accurate and equitable representation of Arabs in literature and beyond. We must move beyond the simplistic and often bigoted portrayals that have dominated the Western imagination and embrace a more nuanced understanding of Arab culture, history, and identity. Anything less is a disservice to the truth and a perpetuation of a harmful legacy of prejudice. Finally, this research seeks to enrich our understanding of the depiction of Arabs in Western and American literature, fostering a deeper appreciation for the complexities of Arab cultures and experiences, and encouraging more thoughtful and authentic representations in literary works. By challenging dominant stereotypes and biases, this study seeks to help create a more inclusive and equitable cultural landscape, one that values and respects the diversity of Arab cultures and experiences.

6. References

1. Al Maleh, A. (2012). The Arab in Western Literature. *Journal of Arabic Literature, 43*(1), 1-12.

2. Alshokhada, A (2024). Climate Change Representation in English and Arabic Literature: A Comparative Literary Study. *Journal of the Faculty of Education, 13*(2),214-225.

3. Alshokhada, A.(2025). Eugene O'Neill's Play 'The Emperor Jones': A New Historicist Reading . *Arts for Linguistic & Literary Studies, 7*(1), 674–693. https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2424

4. Bullock, K. (2000). Challenging media representations of the veil. *American Journal of Islamic Social Sciences,17*(3), 22–53. DOI: 10.35632/ajis.v17i3.2045

5. El-Farra, N. (1996). Arabs and the media. *Journal of Media Psychology, 1*(2), 1-7.

6. Eltantawy, N. (2013). From veiling to blogging: Women and media in the Middle East. *Feminist Media Studies, 13*(5), 765–769. DOI: 10.1080/14680777.2013.838356

7. Hassan, W. S. (2011). *Immigrant Narratives: Orientalism and Cultural Translation in Arab American and Arab British Literature*. Oxford: Oxford University Press.

8. Hall, A. (2001). Film reviews and the public's perceptions of stereotypes: Movie critics' discourse about the siege.*Communication Quarterly*, 49, 399-425.

9. Paul, A. (1998). Where bias begins: The truth about stereotypes. *Psychology Today*, 31, 52-65.

10. Qutub, A. (2013). Harem girls and terrorist men: Media misrepresentations of Middle Eastern cultures. *Colloquy*, 9, 139–155. https://www.calstatela.edu/sites/default/files/users/u2276/qutub_essay8.pdf

11. Rooney, C. (2010). Arab-American Literature: Limits and Possibilities. *Journal of Arabic Literature, 41*(1), 1-15.

12. Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

13. Savage, M. (2002). Shaheen, civil rights group brace for negative portrayal of Arabs in post Sept. 11 Movies. *Arab American Business*. Retrieved July 12, 2004, from http://www.arabamericanbusiness.com.

14. Shaheen, J. (2002, February). Hollywood widens slur targets to Arab and Muslim Americans since Sept. 11. Retrieved July 21, 2004, from <http://www.alternet.org/story/12535.>

15. Shaheen, J. (2001). *Reel bad Arabs: How Hollywood vilifies a people*. Brooklyn, NY: Olive Branch Press.

16. Shaheen, J. (2001, May). The mummy returns continues Hollywood's stereotyping of Egyptians. The Progressive Media Project. Retrieved on February 1, 2005, from http://www.progressive.org .

17. Shakir, E. (1997). *Bint Arab: Arab and Arab American Women in the United States*. Westport, CT: Praeger.

18. Salaita, S. (2006). *Anti-Arab Racism in the USA: Where It Comes From and What It Means for Politics Today*. New York: Pluto Press.

19. Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). Urbana: University of Illinois Press.

20. Terman, R. (2017). Islamophobia and media portrayals of Muslim women: A computational text analysis of US news coverage. *International Studies Quarterly, 61*(3), 489–502. DOI: 10.1093/isq/sqx051

❋❋❋

ISSN:2617-4294

The Scientific Journal Of The Faculty Of Education

Referreed, Bi-annual Journal - Issued by Faculty of Education, Thamar University

- Preparation of nano-graphene oxide and its reduction via a natural extract for its application as a photocatalyst in purifying water contaminated by malachite green dye
- Impact of Mathematics Teaching Strategies on the Level of Understanding and Development of Application Skills among Primary School Teachers in the Faculty of
- Effect of Supplementary Feeding Type on the Colonies of Yemeni Honey Bees (Apis (mellifera jementica
- Risk Behavior and Its Relationship to Impulsivity among Students of the Faculty of Education - Sana'a University
- Beyond Stereotype: A Critical Study of Arab Representation in Western and American Literary Works

Volume 14، Issue 1، June 2025