المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز النشر العلمي
والتأليف والترجمة

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال
للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (8) العدد (2) الجزء (3) يوليو 2023م / ذو الحجة 1444هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006
إلكتروني ردمد: 1658-6999

© 2023 (1444هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الثامن – العدد الثاني – الجزء الثالث

يوليو 2023م- ذو الحجة 1444هـ

http://www.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

الدكتور / فرحان بن يتيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / وحيد السيد حافظ
جامعة الحدود الشمالية- السعودية

سكرتير التحرير

الدكتور / أشرف فاروق أبوبكر
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / محمد علي العمري
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / إلياس آدم بن سالم
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / مراد عمار الزمامي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / عوض بن إبراهيم العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / مرضي بن مشوح العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / سعود بن شايش العنزي
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الدكتور / هاني محمد مؤنس
جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح
كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق
كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن
كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي
الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني
كلية التربية– جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي
كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة / أميرة أحمد الجعفري
عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام
المملكة العربية السعودية

إداري

الدكتور / عبدالله مسعود ناصر
الدكتور / محمد عبدالحكم محمد

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير . يوليو).

الرؤيـة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 – فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http:// www.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.

سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).

ISSN 1658-7006

إرشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالـةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم الأبحاث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم الأبحاث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 سم بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصاً موجزاً للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
11) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
12) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص، وتوثق المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة،

فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

13) بالنسبة لأبحاث العلوم الشرعية والأدبية، فيسمح بترقيم المصادر والمراجع داخل المتن، مع وضع حاشية أسفل الصفحة، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و(9) للإنجليزي.

مثال ذلك؛ كأن يكتب في المتن: قال الذهبي: « وأما جامع البخاري الصحيح، فأجَلُّ كتب الإسلام، وأفضلها بعد كتاب الله تعالى»[1].

وفى الحاشية يكتب هكذا:

(1) إرشاد الساري في شرح صحيح البخاري، ج:1، ص:29.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط.1، الرياض: دار عالم الكتب.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1403هـ). المهذب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط.2، بيروت: دار الكتب العلمية.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 163- 193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). *النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال للاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). *تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي*. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0).

ومثال للاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. *المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم*، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// onlinelibrary.wiley.com journal/10.1111) أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة أو (رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية وإضافتها إلى قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية، 3(1)، 143–170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2، 3، ....) في البحث.

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (Word).
2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

- **ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:**

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.
2) الآراء الواردة في الأبحاث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- التنمية المستدامة في مقاصد الشريعة الإسلامية عند الامام ابي المظفر السَّمعاني
رجاء بنت سيد علي بن صالح المحضار 717
- الالتفات الفلسفي بين نظرية المعرفة وتحليل الخطاب الحميري نموذجاً
عبدالله محمد هتان 747
- التدوير الوظيفي وعلاقته بالبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم
علي بن صالح الشايع، أروى بنت محمد اللاحم، نورة بنت سليمان الحميد 769
- فاعلية برنامج PictureThis في تنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم الأحياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في الرياض
جواهر بنت ظاهر محمد العنزي 811
- إذا بطل الوصف هل يبطل الأصل تأصيلاً وتطبيقاً
هيفاء بنت أحمد باخشوين 839
- السمات البلاغية لكتاب (الحديث شجون شرح الرسالة الجدية لابن زيدون)
بدر بن لافي بن رشيد الجابري 859
- دور المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام بمدينة نجران
خالد عبدالله فايز الشهري 891
- إشكالية أجرة السعاية بين المتبايعين عبر وسائل التواصل (واتس أب أنموذجا) دراسة فقهية عصرية
فيصل بن علي بن عبد الله السويطي 921
- تقويم العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
رأفت عبد الباسط قابيل ، يحيى محمد بني عبده 941
- كلمة (سبحان) دراسة لغوية
هدى بنت سليمان بن سعد السراء 969
- تقييم تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد وعلاقتها باتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحوها
العنود صبيح دايش الشراري 1003
- بلاغة مَلفوظيَّة النَّصوص الشِّعرية عند محمود درويش ديوان «أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً» أنموذجاً
كريم أحمد زيدان أبو سمهدانه 1035

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات (ستيم) STEAM في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية
دلال عبدالله القيعاوي 1065

الأبحاث باللغة العربية

التنمية المستدامة في مقاصد الشريعة الإسلامية عند الامام ابي المظفر السَّمعاني

رجاء بنت سيد علي بن صالح المحضار (*)
جامعة أم القرى

(قدم للنشر في 1443/9/3هـ، وقبل للنشر في 1444/11/4هـ)

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعريف بالإمام أبي المظفرّ السمعاني، والتعرف على التنمية المستدامة مفهومها، أهدافها، أسسها، ومجالاتها، وإبراز أثر مقاصد الشريعة في تحقيقها، ولتحقيق الأهداف، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، والتحليلي، والاستقرائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن في تقسيم الإمام أبي المظفرّ السمعاني لمقاصد الشريعة الإسلامية إلى مقاصد ضرورية، وحاجية، وتحسينية ترتيب لأولويات عملية التنمية المستدامة، وأن التنمية المستدامة هي جُهد موجه لاستغلال ما سُخر للإنسان من موارد للاستفادة منها في حدود ما شرع الله دون الإضرار بالأجيال القادمة، كما دلت مقاصد الشريعة الإسلامية على حفظ الموارد البيئية، وحُسن استغلالها بما يعود بالنفع والفائدة على الإنسانية، وأسبقية التشريع الإسلامي في وضع قواعد وقيم التنمية المستدامة، وتعزيز المسئولية الاجتماعية الكفيلة بحماية البيئة، ولتجنب الإفساد في البيئة والخلل في الموارد المتاحة، ينبغي على الإنسان الالتزام بأحكام الله ومقاصد شريعته، والتنمية المستدامة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالإنسان باعتباره أساس التنمية، وباعث التنمية المستدامة عند الإمام أبي المظفرّ السمعاني هو مصالح العباد في الدنيا والآخرة، وحفظ الضرورات الخمس كفيل بتحقيق التنمية المستدامة، ومصالح الناس، والمقاصد التحسينية وجودها ضمن مقاصد الشريعة يُساهم في تحقيق مفاهيم التنمية المستدامة، والمقاصد الحاجية بمراعاتها يتم رفع الضيق والمشقة والحرج عن الأمة، من خلال استخدام الرخص التي تخفف عن الناس.

كلمات مفتاحية: مقاصد الشريعة الإسلامية، التنمية المستدامة، الضرورات الخمس، التحسينات، الحاجيات.

*****

Sustainable development in the purposes of Islamic Sharia law According to Imam Abi Al-Muzaffar Al-Samani

Raja bent Said Ali bin Saleh Al-Mehdar (*)
Umm Al-Qura University

(Received 4/4/2022, accepted 3/6/2022)

Abstract: The study aimed to introduce Imam Abu Al-Muzaffar Al-Samani, learn about sustainable development, its concept, objectives, foundations, and fields, and highlight the impact of the purposes of Sharia in achieving them. To achieve its objectives, the study adopted a descriptive, analytical, and inductive approach. The results of the study concluded that in Imam Abu Al-Muzaffar Al-Samani's division of the purposes of Islamic law, a prioritization of the sustainable development process is arranged. And sustainable development is an effort directed at exploiting the resources that have been harnessed for man's benefit within the limits of what God has prescribed without harming future generations. In addition to the primacy of Islamic legislation in setting the rules and values of sustainable development and in promoting social responsibility to protect the environment, in order to avoid corruption in the environment and imbalance in the available resources, man should abide by the provisions of God and the purposes of his law. Preserving the five necessities is enough to achieve sustainable development and people's interests. By observing the essential objectives, distress, hardship, and embarrassment are lifted from the nation using licenses that relieve people.

Keywords: Sustainable development, the five necessities, improvements, needs.

(*) للمراسلة:

أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة المشارك، قسم التربية الإسلامية - كلية التربية - جامعة أم القرى ، العابدية - السكن الجامعي / فيلا 4602، الرمز البريدي (24372)، مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor of Islamic Education and Comparative, Islamic Education Department - Faculty of Education - Umm Al-Qura University, Abdiya - university housing / villa 4602, Zip Code (24372). Makkah Al-Mukarramah - Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dr-raja2010@hotmail.com rsmehdar@uqu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061539

المقدمة :

الحمد لله ، والصلاة والسلام على الرحمة المهداة من رب العالمين ، سيد الأولين والآخرين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين .

تهدف الشريعة الإسلامية إلى تحقيق مصالح العباد وفق ميزان الشرع المعصوم من الخالق تبارك وتعالى، لا وفق أهواء العباد، وحفظها ومنع الضرر عنهم، لذلك فمقاصد الشريعة لها دور في ضبط جانب المصالح والمفاسد، باعتبارها الهدف الأسمى من شريعة الله تعالى، ومعرفتها أمر ضروري لجميع البشر على حدٍ سواء، فالعلماء المجتهدون يحتاجونها عند استنباط الأحكام وفهم النصوص، وغيرهم يحتاجها لمعرفة أسرار تشريع خالقهم. (الزحيلي،1406ه، ج:1)، فالهدف والمقصد العام للشريعة الإسلامية هو الاستخلاف في الأرض وعمارتها، بحفظ نظام التعايش فيها بما يُرضي الله، والعمل المستمر على صلاحها، وصلاح المستخلفين فيها، من خلال قيام المستخلفين بما كُلفوا به بالعدل والاستقامة ، وصلاح العقل والعمل، وإصلاح الأرض واستثمار خيراتها بما يعود بالنفع على الجميع.(الفهري،1413ه)، فالإنسان خليفة الله في الأرض، الغاية من وجوده عبادة الله، وعمارة الأرض، وتكون عمارة الأرض من خلال وسيلة مثلى ألا وهي التنمية المحققة للتقدم والازدهار الحضاري المنشود في مختلف مجالات الحياة، ولأداء حق الأمانة التي يحملها الإنسان وجب المحافظة على الأرض من أي ضرر، وهذا مفهوم شامل يُرادف مفهوم التنمية المستدامة المعاصر، الذي يؤكد على ارتباط نجاح المشاريع التنموية باستدامتها وهو مقصد من مقاصد الشريعة الإسلامية، وهذا ما أدركه العالم بأسره، فالمحافظة على الإنسان وما يتعلق به من جميع الجوانب الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدينية، بالإضافة إلى المحافظة على الثروات الطبيعية والموارد الحياتية، وأصبحت فكرة التنمية المستدامة تشغل اهتمام المهتمين في الهيئات والمنظمات ومؤسسات المجتمع بجميع دول العالم، لأهميتها وضرورتها الحتمية في المحافظة على المحيط الحيوي للجيل الحاضر والأجيال القادمة.(زغدود وحكيمة وبلقاسم، 1412ه)، وإن كان البعض يرى أن فكرة التنمية المستدامة حديثة على الساحة، فإن الإسلام سبق إليها منذ أكثر من أربعة عشرا قرناً، والشاهد على ذلك - قوله تعالى: (يَا بَنِي آدَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ) الأعراف/12، ففي الآية دلالة إلى أن الأكل والشرب والزينة، أمور أحلها الله، ولكنه حرم الإسراف والتبذير، أي أن هناك دعوة للموازنة والاعتدال في الانتفاع بالثروات والموارد الطبيعية، وهو ما يحفظ حقوق الأجيال القادمة

بالانتفاع مما انتفع به من قبلهم، وهذا أساس من أسس التنمية المستدامة، فنصوص الشريعة ذاخرة بالقيم المثالية على الصعيد الاجتماعي، والاقتصادي، والبيئي، التي تتوافق مع متطلبات حياة الإنسان وحاجاته يقول تعالى:(وَكُلَّ شَيۡءٖ فَصَّلۡنَٰهُ تَفۡصِيلٗا) الإسراء/12، ولحاجة المسلم الدائمة لمقاصد الشريعة في تحقيق التنمية المستدامة والتعرف على أسرارها ، فإنني أقدم هذا البحث حول التنمية المستدامة في مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرَّ السَّمعاني، أحد الأئمة المبرزين من علماء القرن الخامس الهجري، القرن الذي ازدهرت به اللغة العربية والعلوم الإسلامية .

أسئلة الدراسة: - تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: -

1. من الإمام أبي المظفرٍّ السمعاني؟
2. ما التنمية المستدامة وأهدافها، وأسسها، ومجالاتها؟
3. ما مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرٍّ السمعاني؟
4. ما أثر مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرٍّ السمعاني في تحقيق التنمية المستدامة؟

أهداف الدراسة: - تهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف هي: -

1. التعريف بالإمام أبي المظفرَّ السَّمعاني
2. التعرف على التنمية المستدامة: المفهوم، والأهداف، والأسس، والمجالات.
3. الكشف عن مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرٍّ السمعاني.
4. إبراز أثر مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرٍّالسمعانيفيتحقيقالتنميةالمستدامة.

أهمية الدراسة: -

تكمن أهمية الدراسة في تطرقها لروح الإسلام مقاصد الشريعة، وربطها بموضوع في غاية الأهمية، يشغل حيزاً كبيراً في الفكر العالمي، ألا وهو التنمية المستدامة، وبيان قواعد تحقيق المصالح ودرء المفاسد التي تضبط عملية التنمية المستدامة، وتحافظ على الموارد البيئية والطبيعية، وترجو الباحثة ان تُسهم في بيان جانب عظيم في إرثنا الإسلامي.

منهج الدراسة: -

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لتوضيح ما كتب حول الموضوع، والمنهج الاستقرائي بتتبع أطراف موضوع المقاصد عند أبي المظفرَّ السَّمعاني، وإعادة تركيب ما سطره حول الموضوع، والمنهج التحليلي، لتحليل ما كتب حول المقاصد والتنمية المستدامة وإبراز أثر المقاصد الإسلامية في التنمية المستدامة.

الدراسات السابقة: -

قام العقل (1442هـ) بدراسة هدفت إلى التعرف على أبعاد التنمية المستدامة في الإسلام والإطار الفلسفي لها، واعتمدت على المنهج

الوصفي التحليلي، وخلُصت إلى أن التنمية المستدامة لها مفهوم أصيل أكد عليه الإسلام من خلال مصادره الأصلية والفرعية، ولأبعاد التنمية شواهد تعززها، وتوضح كيفية تحقيقها، وأن من أبرز مبادئ وأهداف التنمية المستدامة: الإنصاف، والتمكين، والتضامن، وإيجاد التوازن بين الاحتياجات المختلفة في المجتمع، وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، مكافحة المشكلات الاجتماعية، ومن أهم ما يُحقق التنمية المستدامة من منظور التربية الإسلامية في البعد الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئي، مراعاة تحقيق التوازن بين طبقات المجتمع.

وأجرى سعد (1441هـ) دراسة هدفت إلى تأصيل فكرة التنمية المستدامة في ضوء فقه المصالح من خلال إظهار العلاقة بينهما، واعتمدت على المنهج الاستقرائي والتحليلي والوصفي، وخلُصت إلى أن الله ضمن للإنسان السعادة الحقيقية، إذا طبق أحكامه بصفة عامة، كما ضمن لهم التنمية الشاملة الدائمة لمواردهم التي حباهم بها إذا طبقوا أحكامه ونفذوا شرائعه، وأن كل فساد في البيئة أو نقص في مواردها، سببه عدم التزام الإنسان بأحكام الله ومقاصده الشرعية، وفي تقسيم المصالح إلى ضروريات، وحاجيات، وتحسينات ترتيب لأولويات عملية التنمية المستدامة فيما يُعرف بفقه الأولويات.

وقام زغدود وحكيمة وبلقاسم (1439هـ) بدراسة هدفت إلى تسليط الضوء على مفهوم التنمية المستدامة، وركائزها، ومبادئ تطبيقها في الاقتصاد الإسلامي، وبيان مكانتها في الكتاب والسنة، واعتمدت على المنهج الوصفي الاستنباطي، وخلُصت إلى شمولية القرآن والسنة على شواهد فكرة التنمية المستدامة بصيغة ضمنية وصريحة، وفي ذلك دلالة على أهمية التنمية المستدامة التي تتحدث عن محدودية الموارد، ونبذ الفساد والتبذير، بالإضافة إلى أن الموارد مسؤولية وملكية للجميع.

كما هدفت دراسة القضاة والقضاة (1439هـ) إلى تأصيل مفهوم العمارة الإسلامية من مرحلة الحقبة التاريخية، إلى واقع قابل للتطبيق ومجاراة متطلبات العصر كجزء من عقيدة المسلم وسلوكياته اليومية المرتبطة ببيئته المحلية، وقد اعتمد الباحثان على المنهج الاستقرائي التحليلي الاستنباطي، وخلُصت إلى أن جميع مفاهيم ومحاور العمارة المستدامة هي جزء من مقاصد الشريعة، ووضع الشارع قواعدها العامة وترك ايقاعها على الواقع وفقاً لمتطلبات الزمان والمكان.

وأجرى الخرمان (1438هـ) دراسة هدفت إلى بيان آليات الاستدامة البيئية في السنة النبوية، وإظهار دور السنة في التنمية المستدامة وحماية البيئة، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي الاستنباطي، وخلُصت إلى شمولية السنة للعديد

من آليات الاستدامة البيئية منها: مكافحة التلوث، المحافظة على الموارد بالاستثمار العقلاني لها، العناية بالثروة النباتية والحيوانية، والمحميات الطبيعية.

وهدفت دراسة كامل (1436هـ) إلى الاستدلال على معرفة الإسلام لفكرة التنمية المستدامة لموارد البيئة، وكيف نص الله على ضرورة الحفاظ على الموارد الطبيعية وحمايتها، وامتداد التنمية من جيل الأحياء إلى الأجيال القادمة؛ لتحقيق مراد الله في عمارة الأرض واستخلاف الإنسان فيها، واعتمدت على المنهج الاستقرائي الاستنباطي التحليلي، وخلُصت إلى أن الإسلام أشار لمصطلح التنمية المستدامة من خلال آيات القرآن، وفي ذلك دلالة على تحدي الإسلام لقمّة العلم، كما أكدت على نظرة المسلمين الأوائل في فهم لمقاصد الله في توزيع الثروات والموارد الطبيعية تلك النظرة الشمولية الواعية.

وقام ميلود (1436ه) بدراسة هدفت إلى عرض قضايا البيئة والتنمية المستدامة من منظور إسلامي، واعتمدت على المنهج العلمي الاستقرائي الاستنباطي، وخلُصت إلى أسبقية الإسلام في وضع قواعد وقيم تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز المسئولية الاجتماعية، والحث على تحقيق التنمية المتكاملة بمختلف صورها، فعمل الإسلام على الاستفادة مما في الأرض من موارد ومقدرات من غير إفراط يُخل بتنمية الجيل الحاضر، أو تفريط يُعل بمستقبل الأجيال.

أما أبو زنط وغنيم (1430هـ) فهدفت دراستهما إلى استعراض ومقارنة بعض جوانب التوافق بين التنمية المستدامة بمفهومها وأبعادها ومبادئها، وبين معطيات الثقافة العربية الإسلامية، واعتمدت على المنهج الوصفي، وخلُصت إلى أن فكرة التنمية المستدامة ومبادئها يتم تحقيقها في إطار أخلاقي، وأن التراث العربي والإسلامي قدم مجموعة من المبادئ الأخلاقية العملية التي لا تتعارض مع مبادئ التنمية المستدامة، وتلعب دوراً كبيراً في تكريس مفهوم الاستدامة في كل جانب من جوانب الحياة.

يتضح من الدراسات السابقة اتفاقُ جميعها على عرض الإطار التأصيلي المفاهيمي للتنمية المستدامة، وتباينت من حيث تناولها لأبعاد التنمية المستدامة ومبادئها، وربط العمارة المستدامة بمقاصد الشريعة، ومنها ما اقتصر على البعد البيئي للتنمية المستدامة، ومنها ما ربط بين التنمية المستدامة وفقه المصالح، ومنها ما ركز على تطبيقاتها في الاقتصاد الإسلامي، وفي ضوء التربية الإسلامية، وأكدت جميع الدراسات على أهمية البحث في التنمية المستدامة وتأصيلها، وفي هذه الدراسة تم التركيز على التنمية المستدامة في مقاصد الشريعة الإسلامية عند أبي المظفرَّ السمعاني وفق رؤية تربوية،

يتم من خلالها التعرف على العلاقة بين التنمية المستدامة ومقاصد الشريعة الإسلامية .

خطة البحث: ينقسم البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة وذلك على النحو التالي:

- المقدمة: وتشمل على بيان أهمية موضوع البحث، وأسئلة البحث، وأهدافه، وأهميته، ومنهج البحث، والدراسات السابقة.
- المبحث الأول: الإمام أبي المظفرَّ السَّمعاني واشتمل على مطلبين:
- المطلب الأول: اسمه ونشأته ووفاته.
- المطلب الثاني: حياته العلمية.
- المبحث الثاني: التنمية المستدامة المفهوم والأهداف والأسس والمجالات واشتملت على أربعة مطالب:
- المطلب الأول: مفهوم التنمية المستدامة.
- المطلب الثاني: أهداف التنمية المستدامة.
- المطلب الثالث: أسس التنمية المستدامة.
- المطلب الرابع: مجالات التنمية المستدامة.
- المبحث الثالث: مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرَّ السَّمعاني وأثرها في التنمية المستدامة واشتمل على مطلبين:
- المطلب الأول: مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرِّ السمعاني.
- المطلب الثاني: أثر مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرِّ السمعاني في تحقيق التنمية المستدامة.
- الخاتمة وفيها أهم النتائج التي توصل إليها البحث، والتوصيات، والمقترحات البحثية.
- قائمة المصادر المراجع.

المبحث الأول : الإمام أبي المظفرَّ السَّمعاني.

المطلب الأول: اسمه ونشأته ووفاته.

اسمه ومولده: هو: «منصور بن محمد بن عبد الجبار بن أحمد بن محمد بن جعفر بن أحمد بن عبدالجبار بن الفضل بن الربيع بن مسلم بن عبد الله التميمي، الإمام الجليل، العلم، الزاهد، الورع، أحد أئمة الدنيا، أبو المظفرَّ بن الإمام أبي المنصور، ابن السَّمعاني» .(السبكي،1383هـ، ج:5، ص:335)، ولد في ذي الحجة ست وعشرين وأربعمائة في مرو «.(الدّاوودي،1403ه، ص:340)، ذكر(الذهبي،1417ه) بأنه شيخ الشافعية ومفتي خُراسان، وحيد عصره في وقته فضلاً وطريقة، زاهداً ورعاً، كان شوكاً في أعين المخُالفين، وحجة لأهل السنة .

نشأته: تفقه على والده حتى برع في فقه أبي حنيفة وصار من فحول النظر، ومكث كذلك ثلاثين سنة، ثم صار إلى مذهب الشافعي، واستحكم أمره في مذهب الشافعي». (الدّاوودي،1403ه، ص:339) ولم يكتف في أخذ العلم عن والده، حيث « دخل بغداد عام 461 سمع بها الكثير، واجتمع بالشيخ أبي

إسحاق الشيرازي، وناظر ابن الصباغ في مسألة «.(الدّاووري،1403ه، ص:339) . « قام الإمام بعدة رحلات علمية؛ طلباً للعلم، كان له أكبر الأثر في تكوين شخصية الإمام السَّمعاني وازدهار فكره، فنبغ في شتى العلوم الإسلامية، وكان إماماً فيها، مع ما تميَّز به من الصلاح والتقوى، والزهد في الدنيا كل ذلك أهّله ليشغل منصب الإفتاء في بلاد خراسان بلا منازع.» (ابن كثير، د.ت، ج:12، ص:164)، تتلمذ على يدية العديد من العلماء الأفذاذ الذين خدموا الدين، وأسهموا في نشر الوعي الإسلامي، صنف في العديد من العلوم: التفسير، والحديث، والفقه، وأصول الفقه، وبخاصة تفسيره الذي يعد من أجلّ المصنفات القديمة في التفسير، وتلقته الأمة بالقبول». (السمعاني، 1383هـ، ج:7، ص:223)، وهو من الكتب النفيسة التي أثرت المكتبة الإسلامية في مجال التفسير.

وفاته:- توفي الإمام أبو المظفرَّ السَّمعاني « يوم الجمعة الثالث والعشرين من شهر ربيع الأول، سنة تسع وثمانين وأربعمائة، ودفن بأقصى سنجدان إحدى مقابر مرو.»(السمعاني،1383ه، ج:3 ص:299).

المطلب الثاني: حياته العلمية:

حظي الإمام أبو المظفرَّ قدراً كبيراً من علم التفسير، وعلم الحديث إلى جانب الفقه وأصوله حيث « سمع الحديث في صغره وكبره، كان من أئمة المسلمين وأعلام الدين يقول: ما حفظت شيئاً فنسيته»(السبكي 1413هـ، ج:5، ص:344) ، كثرُ مشايخه من المحدثين والفقهاء من الحنفية والشافعية، كما كثُرت رحلاته في طلب العلم، تتلمذ على الكثير، وتتلمذ على يده الكثير، وألف وصنف في العديد من العلوم، « وجميع تصانيفه على المذهب الشافعي ولم يؤلف شيئاً على مذهب أبي حنيفة.» .(السبكي 1413هـ، ج:5، ص:344) ، اتسم بالزهد والورع، « أحد أئمة الدنيا، رفيع القدر، عظيم المحل، مشهور الذكر، من فحول النظر، أحد من طبق الأرض ذكره، وعبق الكون نشره، قال عنه إمام الحرمين: لو كان الفقه ثوباً طاوياً، لكان أبو المظفر السمعاني طرازه.» (السبكي، 1413هـ، ج5، ص335)، قال عنه الإمام الذهبي: « تعصب لأهل الحديث والسنة والجماعة، كان شوكاً في أعين المخالفين وحجة لأهل السنة، وقال عنه ابن الصفار: إذا ناظرت أبا المظفر فكأني أناظر رجلاً من أئمة التابعين، مما أرى عليه من آثار الصالحين.» (الذهبي، 1417هـ، ج:19، ص:118).

المبحث الثاني: التنمية المستدامة المفهوم والأهداف والأسس والمجالات.

المطلب الأول: مفهوم التنمية المستدامة.

يُشير مفهوم التنمية المستدامة « إلى الحالة

المعيشية التي تتصف بتوازن الموارد الطبيعية والسكان والثقافة والتكنولوجيا الإنتاجية « (ربيع، 1435ه، ص:217)، كما تعرف بأنها « التنمية التي تلبي حاجات الحاضر من دون المساومة بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية حاجاتهم.» (عبدالبديع،1421ه، ص:316)، وهو مصطلح يدل على تحسين نوعية الحياة، باستغلال الموارد المتاحة وفق ما شرع الله، وهي عملية معقدة أو مركبة، لتنوع مجالاتها التي لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، فهي تسعى لتخفيض مستدام لاستهلاك الطاقة، وتقليص مستوى الفقر، ورفع مستوى المعيشة، مع الاستمرار في النمو السكاني، وتقليل الهجرة إلى المدن، والاستخدام الأمثل للماء والأرض لزيادة الانتاج العالمي من الغذاء، بمعنى أن التنمية المستدامة تشمل جميع جوانب الإنسان وحاجاته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية، وتُعرف من المنظور الإسلامي بأنها : الجهود الموجه لإحداث التوازن بين أبعاد التنمية البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، بهدف استثمار الموارد المتاحة للإنسان للانتفاع بها دون تملُكِها، مراعياً في عملية التنمية الاستجابة لحاجات الحاضر دون إهدار حقوق الأجيال اللاحقة .(ميلود، 1436)، وتُعرفها الباحثة: بأنها جُهد موجه لاستغلال ما سُخر للإنسان من موارد للاستفادة منها في حدود ما شرع الله دون الإضرار بالأجيال القادمة.

المطلب الثاني: أهداف التنمية المستدامة.

تسعى التنمية المستدامة إلى تحقيق العديد من الأهداف منها: تحقيق نوعية حياة أفضل للإنسان من خلال المحافظة على عدم إزهاق النفس والتعدي عليها، ولقد شرع الإسلام القصاص لحكم عديدة منها ما ذكره أبو المظفرَّ السَّمعاني بقوله: « ومعلوم قطعاً أنه يوجد في القصاص الزجر والردع المؤدي إلى حياة النفوس ما لا يوجد في الدية، فصار القصاص ضماناً شرعياً للنفس لغرضٍ تختص به، وصارت الدية ضماناً قياسياً للنفس، والقصاص فيه إتلاف نفسه، وإزهاق روحه؛ ولا شك أن فيه معنى زائداً على أخذ الدية، وقد لا يبالي الإنسان بإعطاء الدية بقتل عدوه، وإذا عرف أنه يُقتل إذا قتلَ ينكفُّ عنه، فهذا هو المعنى الصحيح والحكمة المعقولة الشرعية» (السَّمعاني، 1432ه ، ب، ص:1125). ومن الأهداف أيضاً: الموازنة بين البيئة والمحافظة عليها وبين التنمية الاقتصادية في توسط واعتدال، وفي ذلك دلالة على أهمية مبدأ التوسط والاعتدال في كل الأمور وهذا مبدأ إسلامي عظيم، فإذا تم التمسك به والعمل بمقتضاه سيؤدي ذلك إلى المحافظة على المال العام والخاص من الإهدار، وزيادة وعي السكان بالمشكلات البيئية الماثلة، وتحقيق الاستثمار الأمثل والاستخدام العقلاني للموارد

المتاحة، وذلك لا يكون إلا بتضافر جهود جميع فئات المجتمع، ولقد فصل (غنيم وأبو زنط، 1431هـ) أهداف التنمية المستدامة على النحو التالي:

- التعامل مع نظام الطبيعة والعلاقات بين نشاطات السكان والبيئة على أساس حياة الإنسان، عن طريق مقاييس الحفاظ على نوعية البيئة والإصلاح، والعمل على تحقيق علاقة تكاملية منسجمة.
- تنمية إحساس الأفراد بالمسؤولية تجاه التنمية المستدامة، وحثهم على المشاركة في أعداد وتنفيذ ومتابعة وتقديم برنامج ومشاريع التنمية المستدامة.
- عدم استنزاف الموارد المتاحة أو تدميرها والعمل على استخدامها وتوظيفها بشكل عقلاني.
- توظيف التكنولوجيا الحديثة بما يخدم أهداف المجتمع، دون أن يؤدي ذلك إلى مخاطر وأثار بيئية سالبة.
- السعي في إحداث تغير مناسب في حاجات وأوليات المجتمع، والسيطرة على جميع المشكلات البيئة.

أيضاً من أهداف التنمية المستدامة الاقتصاد في استهلاك الأغذية وعدم الإسراف، ولقد حذر الله تعالى من الإسراف في قوله: (يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ) الأعراف /31 ، فالإسراف من الآفات الاقتصادية الخطيرة التي تسبب ضياع حقوق المستهلك باعتبار القاعدة الاقتصادية القائمة على أن السوق يخضع للعرض والطلب، فعندما يُقدم الناس على الشراء يرتفع سعر السلعة، وفي ذلك دلالة على أن في الإسراف ضياعا لحق المستهلك للحصول على السلعة المرجوة بسعر مناسب.

المطلب الثالث: أسس التنمية المستدامة.

تتميز التنمية المستدامة بمجموعة من الأسس في ضوء مقاصد الشريعة هي:

1. الإنسان هو صانع التنمية ومستخدمها من خلال الاستثمار الأمثل للعقل وفق شرع الله، يقول أبو المظفرَّ السَّمعاني: العقل آلة التمييز وبه تدرك الأشياء ويُتوصل إلى الحجج ... فإن الله تعالى أعطى الإنسان العقل ليستدل به في الأمر والنهي إذا خوطب، ويميز به بين الحسن والقبيح إذا ورد السمع بهما، فإذا كان كذلك فلم يُخلق سدى؛ لأن السمع قد وردَ بالتكليف، وإدراكُ ذلك بالعقل، فقد وصلت فائدته واجتُنيت ثمرته.» (السمعاني، 1432ه ، ب، ص:817).
2. تسخير ما في الكون للإنسان لحكمة أرادها الله لقوله:(أَلَمۡ تَرَوۡاْ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ وَأَسۡبَغَ عَلَيۡكُمۡ نِعَمَهُۥ ظَٰهِرَةٗ وَبَاطِنَةٗۗ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُجَٰدِلُ

فِي ٱللَّهِ بِغَيۡرِ عِلۡمٖ وَلَا هُدٗى وَلَا كِتَٰبٖ مُّنِيرٖ) لقمان/20، يقول أبو المظفرَّ السَّمعاني:» أي ذلل لكم، وأتم وأكمل عليكم نعمه ظاهرةً وباطنة، يقول ابن عباس: النعمة الظاهرة هي الإسلام وحُسن الخلق، والنعمة الباطنة هي ما يُستر من العيوب، ويقال النعمة الظاهرة الزي والرياش الحسن، والنعمة الباطنة ما أخفى من المعصية وسترها.» (السمعاني، 1432ه ، أ، ص:235-236)، فالله سبحانه وتعالى سخر الشمس والقمر والنجوم والأشجار والحيوانات والأنهار والمعادن لنفع العباد، وتحقيق المصالح ودفع المضار.

3. عمارة الأرض وهي إحدى الوظائف المناطة بالإنسان يقول تعالى: (هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلۡأَرۡضِ وَٱسۡتَعۡمَرَكُمۡ فِيهَا) هود/61، يقول أبو المظفرَّ السَّمعاني: « واستخلفنا تعالى في أرضه، لإقامة أحكامه وتنفيذ قضاياه»(السمعاني، 1432ه ، أ، ص:63). والعمارة تكون ببناء المساكن وغرس الأشجار باستمرار، أي ليس مقتصراً على جيلٍ دون أخر، وإنما العمارة والاستخلاف مستمران إلى قيام الساعة.

4. إن ملكية الإنسان لتلك الموارد المتاحة ليست مطلقة، وإنما ينبغي له عند استخدامها أو استهلاكها مراعاة التوازن والاعتدال دون إفراط أو تفريط على قدر الحاجة، يقول أبو المظفرَّ السَّمعاني في الزكاة أن:» الإسلام حرص من خلالها دفع حوائج تتجدد للفقراء على مرور الأوقات والأزمان».(السمعاني، 1413ه، ص:24)، وفي هذا دلالة على أن ملكية الإنسان للمال ليست مطلقة وإنما فيها حق أوجبه الله للفقير.

5. لكل إنسان حق الانتفاع بتلك الموارد المتاحة وفق محدودية زمنية وملكية يقول تعالى: (وَلَكُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُسۡتَقَرّٞ وَمَتَٰعٌ إِلَىٰ حِينٖ) البقرة/36، « أي قرار ومتعة تتغذون بها إلى منتهى الآجال». (السمعاني، 1432ه ، أ، ص:69).

6. عدم الإفساد في الأرض، فلقد نهى الله سبحانه وتعالى عن إفساد البيئة بهدف الإبقاء عليها؛ ليستفيد منها جميع الأجيال، يقول تعالى: (وَإِذَا تَوَلَّىٰ سَعَىٰ فِي ٱلۡأَرۡضِ لِيُفۡسِدَ فِيهَا وَيُهۡلِكَ ٱلۡحَرۡثَ وَٱلنَّسۡلَۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلۡفَسَادَ) البقرة/205، « فالحرث الزرع، والنسل ولد كل دابة، والله لا يرضى الفساد، وقيل: من الفساد: كسر الدرهم، وشق الثوب من غير مصلحة.» (السمعاني، 1432ه ، أ، ص:208).

7. الاستدامة في التنمية ولقد أكد على ذلك رسول الله صلى عليه وسلم «عن أنس بن مالك رضي الله عنه، عن النبي صلى الله

عليه وسلم قال: إن قامتِ الساعةُ وفي يدِ أحدِكم فسيلةً، فإن استطاعَ أن لا تقومَ حتى يغرِسَها فليغرِسْها». (الأدب المفرد، ج1، ص:127، رقم الحديث 479).

المطلب الرابع: مجالات التنمية المستدامة.

لاحظنا من تعريفات التنمية وأسسها، تنوع مجالات التنمية المستدامة وتداخلها، فمنها ما هو في مجال البشرية والثاني في مجال البيئة، والثالث في مجال الاقتصاد، نوجزها فيما يلي:

المجال البشري: اهتم الإسلام بالإنسان اهتماماً عظيماً، فأكد على ضرورة إشباع حاجاته الأساسية الروحية والمادية، يقول تعالى: (عَلَىٰ أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِينَكَ فِي مَعْرُوفٍ ۙ فَبَايِعْهُنَّ وَاسْتَغْفِرْ لَهُنَّ اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ) الممتحنة/ 12، فلابد من الاهتمام بالجانب الروحي من خلال توثيق العلاقة بين الإنسان وخالقه القائمة على الانضباط الشرعي: افعل أو لا تفعل، وهو ما يجعل الإنسان هدفاً للحياة الدنيا والآخرة، مع توفير متطلبات الحياة الكريمة، فالإسلام يسعى لتحقيق الإشباع دون حرمان، فالإشباع الجنسي يكون من خلال الزواج، والإشباع البدني يكون من خلال الأكل من الطيبات دون إسراف، لذلك لابد أن تسعى التنمية المستدامة إلى توفير بيئة مناسبة تتحلى بالعدل والمساواة الاجتماعية في الصحة والتعليم والسكن والماء والطاقة، لنتمكن من بناء إنسان صالح منتج في مجال الاقتصاد، فالإنسان جزء من الأمة وبصلاحه يصلُح نظام الأمة « وقد جعل الله العلم بالتفاصيل في مسائل العلم فرض كفاية إذا قام به البعض سقط عن الباقين؛ حتى تنتظم مصالح دينهم ودنياهم معاً، ولا يتطرق إليها الخلل والانقطاع.» (السمعاني، 1432ه ، ب، ص:99).

المجال الاقتصادي: - وتمثل العناصر التالية محاور المجال الاقتصادي» وهي: النمو الاقتصادي المستديم، كفاءة رأس المال، إشباع الحاجات الأساسية، العدالة الاقتصادية». (نوال ورابح، 1441هـ، ص:71)، ولتحقيق النمو الاقتصادي والعدالة لابد من: «خلق ترابط بين الأنظمة والقوانين الاقتصادية العالمية، بما يكفل النمو الاقتصادي المسؤول والطويل الأجل لجميع دول ومجتمعات العالم دون استثناء أو تمييز». (سعد، 1441هـ، ص:879)، ولقد اهتم الإسلام بالجانب الاقتصادي، والذي يمتد أثره للأجيال اللاحقة، فأمر الله بالعمل وإتقانه وتجويد المنتج، وحذر من البطالة والتسول وإراقة ماء الوجه، كما «حرمّ تضييعه وتبذيره وذمَّ المبذرين» (السَّمعاني،1416ه، ج:3، ص:332)، وحرم القِمار « لما فيه من السفه

بتضييع الأموال». (السمعاني، 1432ه ، ب، ص:826)، ولقد تطلع الشارع إلى حفظ الحقوق بكل الوسائل وعدم تضييعها، فلقد منع رسول الله صلى الله عليه وسلم سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه من الوصية بأكثر من الثلث، فقال عليه الصلاة والسلام: (إِنَّكَ أَنْ تَذَرَ وَرَثَتَكَ أَغْنِيَاءَ خَيْرٌ مِنْ أَنْ تَذَرَهُمْ عَالَةً يَتَكَفَّفُونَ النَّاسَ) .(صحيح البخاري، ج1، ص:677، رقم الحديث 2742)، فتظهر إرادة الرسول صلى الله عليه وسلم بمنع التبرع بجميع المال، « كي يبقى ماله مصروفاً إلى أولى الوجهين وأنفعهما له وهو نفع أقاربه وورثته.» (السَّمعاني،1417ه، ج:4، ص:40)، وفي ذلك أخذ بتدبير للقضاء على الفقر ومكافحته.

المجال البيئي: - «إن من مقاصد الإسلام التوافق والتكامل بين التنمية والبيئة، وذلك لبلوغ الحد الأقصى من الأهداف، فهناك اهتمام بتلبية احتياجات الإنسان الأساسية، مع تعزيز العدالة في استخدامها بالبيئة لتحقيق التنمية المستدامة.» (أبو اليزيد، 1427ه، ص:89)، ولقد سخر الله سبحانه الكون بكل ما فيه للإنسان، وأمره بالمحافظة على تلك المقدرات ليستفيد منها ويستثمرها، وتستفيد الأجيال اللاحقة من بعده يقول تعالى: (هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً ۖ لَكُمْ مِنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ يُنْبِتُ لَكُمْ بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ ۗ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ ۖ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ ۗ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ وَمَا ذَرَأَ لَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ ۗ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ وَأَلْقَىٰ فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ وَعَلَامَاتٍ ۚ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ) النحل/10-16، فالماء، والليل، والنهار، والشمس، والقمر، والنجوم، والتربة المختلفة الألوان والخصائص، والبحر وما يحتويه، والمساحات الواسعة من الأرض والأنهار وغيرها، هي موارد طبيعية مطالب الإنسان بالمحافظة عليها، وإيجاد حلول تسهم في الحد من الاستهلاك غير المبرر للموارد الاقتصادية، وحلول للتقليل من العوامل المؤثرة في البيئة.

المبحث الثالث: مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرَّ السَّمعاني وأثرها في التنمية المستدامة.

المطلب الأول: مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرِّ السمعاني.

«المقاصد هي المعاني الملحوظة في الأحكام الشرعية، والمترتبة عليها؛ سواء أكانت تلك المعاني حكما جزئية أم مصالح كلية أم سمات إجمالية، وهي تتجمع ضمن هدف واحد، هو

تقرير عبودية الله ومصلحة الإنسان في الدارين.» (الخادمي، 1419هـ، ج:1، ص:52-53)، ولقد كان السبق والفضل والريادة في التقسيم الثلاثي لمقاصد الشريعة للإمام الجويني، ومن عاصره كأبي المظفرَّ السَّمعاني، وقد استفاد منه من جاء بعده كابن تيميه وابن القيم وغيرهم، فهذا قول شيخ الإسلام ابن تيمية عنه عندما نقل نصاً من أحد مؤلفاته، « أحد أئمة السنة من أصحاب الشافعي.» (ابن تيمية، 1426هـ، ج:4، ص:243)، ولقد قام البناء المقاصدي عند أبي المظفرَّ السَّمعاني على ركيزتين هما: « الأولى: تغليب الجانب التعبدي لأحكام الشريعة الإسلامية, مع عدم إنكار إمكانية التعليل، والثانية: اعتمد في إبراز الجوانب المقاصدية الالتفات إلى الأسباب الشرعية للمسببات كمحور رئيس في نظرته العامة، وأسلوب تأليفه بل وحتى في دحضه حجج خصومه». (حُمدي، 1438ه، ص:100)، فالأصل في العبادات التعبد عند أبي المظفرَّ السَّمعاني حيث يقول: « ونحن نعلم قطعاً أن الشرائع لفوائد وحِكم، ولكن لا نقول: إنها معللة بها، وهذا كالعبادات، لا تعلل بعلة الثواب وإن كانت واجبةً لفائدة الثواب، والأنكحة لا تعلل بعلة حصول النسل في العالم، وإن كانت مشروعة لفائدة النسل، والقصاص من جملة ذلك، بل إن عامة العبادات وتوابعها تكليفاتٌ لا يعقل معناها سوى معنى التعبد».

(السمعاني، 1432ه ، ب، ص:1008)، ولمقاصد الشريعة الإسلامية مجموعة من الخصائص أوردها (العالم، 1415هـ) ونوجزها فيما يلي: أنها تكون وفق شرع الله، والثانية: الجمع بين مصالح الدنيا والأخرة، والثالثة: أن تجمع بين تزكية النفس واللذة المادية ، والرابعة: أسبقية مصلحة الدين على باقي المصالح، ومقدمة عليها، ويُقسم أبو المظفرٍّ السَّمعاني المقاصد باعتبار قوتها في ذاتها إلى ثلاثة أقسام :

القسم الأول: - المقاصد الضرورية :- اتفق الإمام السَّمعاني في تعريف الضرورات مع الإمام الجويني بأنها:» ما يُعقل معناه، وهو أصل، ويؤول المعنى المعقول منه إلى أمرٍ ضروري لا بد منه.»(الجويني،1399ه، ص:923)، وعرفها (الشاطبي،1417ه، م:2، ص:17) بأنها « ما لا بدّ منها في قيام مصالح الدين والدنيا بحيث إذا فُقدت لم تجر مصالح الدنيا على استقامة، بل على فساد وتهارج وفوت حياة، وفي الأخرى فوت النجاة والنعيم والرجوع بالخسران المبين». والضرورات تشمل الدين والنفس والنسل والعقل والمال، «وحصر المقاصد في هذه ثابت بالنظر إلى الواقع وعادات الملل، والشرائع بالاستقراء.»(الآمدي، 1402ه، ج:3، ص:274)، ولقد أجمل أبو المظفرَّ السَّمعاني عبارته الموجزة الموجه إلى حفظ الضرورات الخمس وعدم الاعتداء عليها بالضرر بقوله:

« لئلا يضروا بالناس في أديانهم وأجسامهم وأموالهم». (السَّمعاني،1416ه، ج:3، ص:326)، والجسم يشمل النفس صراحةً والعقل والنسل ضمناً، ويكون حفظ الضرورات من جانبين كما ذكر (الشاطبي، 1417ه، م2): جانب الوجود ويكون من خلال إقامة الأركان وتثبيت القواعد، ومن جانب العدم من خلال درء الخلل الواقع أو المتوقع.

الضرورة الأولى: حفظ الدين: - ويُقصد بالدين هنا الإسلام، وهو أساس كل الضرورات، والإسلام قائم على التوحيد وسلامة الاعتقاد، « والأدلة على التوحيد كثيرة ظاهرة متواترة متوافرة، وكل ما كان من أصل الدين فالأدلة عليه ظاهره» (السمعاني، 1432ه ، ب، ص:1176)، لذا فإن الشريعة الإسلامية شرعت طرقاً لحفظ الدين من خلال سلامة الاعتقاد، وتمثل الأركان الخمسة للإسلام، وأداء العبادات، وقتال المرتدين وغيرها، فالإسلام مهم في حياة الإنسان، فمن خلاله يتم إشباع الروح، وتلبية الحاجات الأساسية.

الضرورة الثانية: حفظ النفس: الإسلام دين يدعو إلى الموازنة بين الروح والجسد، ويُقصد بحفظ النفس حفظ كيانها وإنسانيتها من كل ما يلحق بها من ضرر أو أذى، حفاظاً على الهدف من وجود الإنسان ألا وهو تحقيق العبودية لله تعالى، وخلافة الأرض وعمارتها، ويكون حفظ النفس من حيث وجودها من خلال أكل وشرب مقدار مناسب يُحقق البنية السليمة والصحيحة القادرة على القيام بوظائفها التي وجدت من أجلها، أما حفظ النفس من العدم يكون من خلال إقامة الحدود كحد القصاص على القاتل عدواً وعمداً، «وحفظها من المهلكات كالإكراه بالتهديد بفقد الحياة، فأباح الشرع هنا النطق بكلمة الكفر عند الإكراه الملجئ، مع بقاء اطمئنان القلب بالإيمان.» (السمعاني، 1432ه ، ب، ص:818).

الضرورة الثالثة: حفظ العقل: العقل مناط التكليف، تميز به الإنسان عن سائر الحيوانات، حظي بمكانة كبيرة في الإسلام فهو أداة الفهم والتفكير والتدبر والتأمل ...الخ « والله فاضل بين العباد فيما بينهم في درجات العلم ومراتب الكرامة». (السمعاني، 1432ه ، ب، ص:1177)، ونادى الإسلام بحفظ العقل ومكانته، وأثنى على العلم والعلماء يقول الله تعالى: (يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ) المجادلة / 11، وحرم كل ما يخل بالعقل من مسكرات أو مذهبات للعقل يقول الله تعالى: (إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) المائدة / 90، « فالخمر كل شراب مسكر، وسمي المسكر خمراً؛ لأنه يخامر العقل ويستره.» (السمعاني، 1432ه ، أ، ص:218).

الضرورة الرابعة: حفظ النسل: - إن من أسباب عمارة الأرض والخلافة فيها حفظ النسل باعتباره أساس الحياة، ومن عوامل حفظ النسل مشروعية النكاح والحث عليه، ولقد رغب رسول الله صلى الله عليه وسلم بالزواج من المرأة الودود الولود، والإسلام جعل الأصل في الزواج الدوام، « وشرع له الصداق، وكرم المرأة، ومنع الإضرار بها، لهذا تقوم منافع البضع بالمال الكثير لشرفها وحرمتها، ولهذا كان الأصل في الابضاع حرمة العقد؛ لأن منافع الأبضاع بقوام النسل وذلك يظهر شرفها وخطرها في الشرع وصيانتها عن الابتذال والامتهان وصيانة الأنساب عن المفاسد». (السَّمعاني،1416ه، ج:3، ص:116)، كما مُنع في الإسلام كل ما يقطع النسل بالكلية.

الضرورة الخامسة: حفظ المال: المال مهم للإنسان والأمم وهو قوام العالم يقول الله تعالى: (وَلا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا) النساء/5، « فالأموال حقوق لا تضيع بالموت بل تبقى حرمتها وعصمتها وتستمر من الأصل إلى الخلف بالتوارث.» (السَّمعاني،1416ه، ج:3، ص:22)، « فالوارث يملك التركة ملك بناء لا ملك ابتداء بدلالة عدم انقطاعه عن المورث بملكه.» (السَّمعاني،1417ه، ج:4، ص:361)، والمال مهم لحفظ النفس والعقل، فبالمال يتم تأمين الأغذية التي تحفظ الأبدان، وبالمال يتزاوج الناس ويتناسلون، وبالمال يتعلم الناس ويعلمون، وبالمال يتم شراء ما ستر الناس به عوراتهم وأجسادهم ويتم من خلال صون حيائهم وأعراضهم، فالمال مهم وضروري لقيام مصالح الدنيا والدين .

القسم الثاني: المقاصد الحاجية : ما يدخله التوسعة ورفع الحرج، فالحاجة» ما تحتاج الأمة إليه لاقتناء مصالحها وانتظام أمورها على وجه حسن، بحيث لولا مرعاته لما فسد النظام، ولكن كان على حالة غير منتظمة، فالذلك كان لا يبلغ مبلغ الضروري.» (ابن عاشور، 1425هـ، ج:2، ص:98)، ويرى الإمام الجويني أن الحاجات العامة للناس هي ضروريات للأفراد بقوله: « الحاجة العامة تنزل منزلة الضرورة الخاصة.» (الجويني،1399ه، ص:931)، وعقب أبو المظفرَّ السَّمعاني بقوله: « الرخص تتبع الحاجات والضرورات».(السَّمعاني،1416ه، ج:3، ص:205)، وعليه فلو أُهملت الحاجيات لوقع على الناس المشقة والحرج، رُغم أن الحاجيات لا تقف حياة الناس عليها، ومع ذلك لو فُقدت الحاجيات «لتعكر على الناس صفو حياتهم، ونالهم العنت والحرج، وبطلت معايشهم ولحقهم الضرر والمشقة التي لا يمكن احتمالها، وقد دفع الله مثل هذا عن الأمة ووضع

الإصر عنهم ولم يحملهم ما ليس في وسعهم.» (السَّمعاني،1432ه، ب، ص:1225)، وتشمل الحاجيات: العبادات والمعاملات والعادات والجنايات.

القسم الثالث: - المقاصد التحسينية : التحسين يأتي بمعنى التزيين، والمصالح التحسينية هي: «ما كان بها كمال الأمة في نظامها حتى تعيش آمنة مطمئنة ولها بهجة منظر المجتمع في مرأى بقية الأمم، حتى تكون الأمة الإسلامية مرغوباً الاندماج فيها أو في التقرب منها، فإن لمحاسن العادات مدخلاً في ذلك سواء كانت عادات عامة كستر العورة، أو خاصة ببعض الأمم كخصال الفطرة وإعفاء اللحية، والحاصل إنها مما تراعى فيها المدارك الراقية البشرية.» (ابن عاشور، 1425هـ، ج:2، ص:82-83)، وتشمل التحسينات: العبادات والمعاملات والعادات والجنايات والأخلاق وأمهات فضائلها، فمن التحسينات في العبادات: « الطهارة وستر العورة». (السَّمعاني،1432ه، ب، ص:190)، « فطهارة الحدث معقولة المعنى، والغرض منها النظافة والتنقّي عن الأدران والأوساخ». (السَّمعاني،1432ه، ب، ص:928)، وأيضاً رواية الحديث تكون وفق ضوابط معينة هي بمثابة ضروريات غير أن الرواية بالسند من محاسنها يقول أبو المظفرَّ السَّمعاني: « رواية الحديث بالسند أحد محاسن هذه الأمة.» (السَّمعاني،1432ه، ب، ص:587)، ولقد تم ترتيب الأقسام الثلاثة لمقاصد الشريعة عند الأمام أبو المظفرَّ السَّمعاني بالأقوى، وبالتالي فما دونها يُعتبر مكملاً لها، فالحاجيات مكملة للضرورات، والتحسينات مكملة للحاجيات والضرورات، كل ذلك وفق تنظيم دقيق.

المطلب الثاني: أثر مقاصد الشريعة عند الإمام أبي المظفرِّ السمعاني في تحقيق التنمية المستدامة.

الهدف من التنمية المستدامة هو تحقيق مصالح الناس من خلال تنمية الموارد التي سخرها الله للإنسان وأودعها في الكون، ليتمكن الإنسان من أن يحي حياة كريمة هانئة، وهذا هو محور مقاصد الشريعة الإسلامية التي هدفت إلى تحقيق مصالح الناس، ودفع المفاسد عنهم، ويذكر (البغدادي الحنبلي، د.ت) أن الفقهاء على إيمان كامل بأن الرسل من آدم عليه السلام، إلى خاتم الأنبياء الله صلى الله عليه وسلم إنما بُعثوا لتحصيل المصالح وإتمامها، وتعطيل المفاسد وتقليلها، وليقرُب المعنى نستشهد بقول أبي المظفرَّ السَّمعاني في تصور المصلحة بالمثال التالي:» وفي تعريض المجتهد للاجتهاد تعريضه للثواب وهو نفع عظيم وغرس صحيح، ومنها؛ أن تكون المصلحة المعلومة للشارع أن يبين حكم الزكاة عند وجود صفة السوم، وينفي حكم المعلومة على ما يدل عليه الفعل.» (السَّمعاني،

1432ه ، ب، ص:369)، ولما كانت مقاصد الشريعة الإسلامية بأقسامها الثلاثة ذات مكانة في صيانة المجتمع، والمحافظة على موارده المتاحة، فهي في كل قسم منها حفظٌ لموضوع أو مجال من مجالات التنمية المستدامة.

أولاً: أثر المقاصد الضرورية في التنمية المستدامة.

الضرورة الأولى: - حفظ الدِّين وأثره في تحقيق التنمية المستدامة: فحفظ الدّين «وضع إلهي يدعو أصحاب العقول إلى قبول ما هو عند رسول الله صلى الله عليه وسلم.» (الجرجاني،1424هـ، ص:92) فالمحافظة على الدين من أهم المقاصد، ولحفظ الدين صورتان: « الأولى: حفظ دين كل أحد من المسلمين من أن يدخل عقيدتَه ما يُفسدها أو يفسد عملَه اللاحق بالدين، الثانية: حفظ الدين بالنسبة لعموم الأمة. وذلك بدفع كل ما من شأنه أن ينقض أصول العقيدة. وهو ما يرجع إلى حماية البيضة والذب عن الحوزة الإسلامية بإبقاء وسائل تلقّي الدين من الأمة في حاضرها وآتيها». (ابن عاشور، 1425هـ،ج:2، ص:139)، فالدين الإسلامي الحنيف هو الدين الذي لا يقبل الله من أحدٍ سواه، يقول تعالى: (إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ) آلعمران:19، فالإسلام هو الخضوع والاستسلام والانقياد للواحد الديان، ويعتمد الإسلام على خمسة أركان عامودها الإتيان بالشهادتين مع سائر الأركان، ويؤكد الإمام السَّمعاني على أن « القرآن قاعدة الإسلام، ومنبع الشرائع، وإليه الرجوع في جميع الأصول، ولا أمر في الدين أهم منه، والأصل أن كل ما جلَّ خطرُه وعظُمَ موقعه في أمر الدين فأهل الأديان يتواطؤون ويتفقون على نقله وحفظه، وتتوافر دواعيهم على ذلك.» (السَّمعاني،1432ه، ب، ص:643)، ولقد ركز الإمام السَّمعاني في مؤلفاته على أهمية الكتاب والسنة ككتابه الانتصار لأصحاب الحديث الذي يُعد مصدراً أصيلاً في التعريف بأهل السنة والجماعة ومنهجهم، فالقرآن والسنة متعاضدان ففي التمسك بهما والاعتصام بالله النجاة، فالله واحد مستحق للعبادة «ولوكان هناك إلهان اثنان لفسدت السماوات والأرض أي فسُد أمر تدبيرهما وانتظام الأمور لوقوع المنازعة والمضادة ... وهو سبحانه الذي أعطى خلقه ما يصلحهم، ثم هداهم إلى المنافع من مطعم ومشرب ومنكح.» (السَّمعاني،1432ه، أ، ج:3، ص:334)، ولقد أورد الإمام السَّمعاني مبدأً مهما يجب على الآباء مراعاته عند تربيتهم لأبنائهم كتعليمهم ما تستقيم به حياتهم من أمور الدين اعتقاداً، والدنيا عملاً وفعلاً ، فالمسلم يُلزمه المحافظة على دينه، بفعل الأوامر واجتناب النواهي، كما يُلزمه الحفاظ على دينه من الانتقاص، المؤدي إلى هلكته في الدنيا والآخرة، «ومن أجل حفظ الدين شرع الإيمان

والنطق بالشهادتين والصلاة والزكاة والصيام والحج، وسائر الأعمال والأقوال التي تحقق الدين في النفوس والحياة، كالأذكار والقربات والوعظ والإرشاد والنصح وبناء المساجد والمدارس، وتبجيل العلماء والمصلحين والدعاة وغير ذلك.» (الخادمي، 1421ه، ص:81)، ولقد امتازت الشريعة الإسلامية بالوسطية والاعتدال،» فلا غلو في الدين كفعل النصارى، ولا تقصير كفعل اليهود.» (السَّمعاني، 1432ه، أ، ج:1، ص:149)، ولقد حرصت الشريعة الإسلامية على « إجمال المتغيرات وتفصيل الثوابت؛ ليتسع صدرها لكل جديد، ويشمل البيان كل دقيق وكبير، فالدين دين المعاملة.» (السَّمعاني،1416ه، ج:3، ص:232)، وحفظ الدين من المبادئ الأساسية في تحقيق التنمية المستدامة، فقد أمرنا الله بالإيمان به والتسليم له، «فالإيمان في الشريعة يشتمل على الاعتقاد بالقلب، والإقرار باللسان، والعمل بالأركان، وقيل الإيمان مأخوذ من الأمان، فسمي المؤمن مؤمناً؛ لأنه يؤمن نفسه من عذاب الله، والله مؤمن؛ لأنه يؤمن العباد من عذابه». (السَّمعاني، 1432ه، ب، ج:1، ص:43)، وأصل الاعتقاد في الإسلام الالتزام بنطق الشهادتين، وذكر ذلك ابن تيمية بقوله « إن السلف والأئمة متفقون على أن أول ما يؤمر به العبد الشهادتان، ومتفقون على أن من فعل ذلك قبل البلوغ لم يؤمر بتجديد ذلك عقب البلوغ». « (ابن تيمية، 1411هـ، ج:8، ص:11) والطريق إلى ذلك الإيمان بالاستقامة يقول الله تعالى: (إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَٰمُواْ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ) الأحقاف/13، وتحقيق أن لا إله إلا الله يكون بفهم الإنسان بمعناها، ثم العمل بمقتضاها، والتدبر في الكون ونظامه وبديع صنعه، دليل على وحدانية الله ومن صفات المؤمنين وهي من العبادات القلبية، يقول تعالى : (أَمَّنْ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَأَنزَلَ لَكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ حَدَآئِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَّا كَانَ لَكُمْ أَن تُنۢبِتُواْ شَجَرَهَآ ۗ أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ أَمَّن جَعَلَ ٱلْأَرْضَ قَرَارًا وَجَعَلَ خِلَٰلَهَآ أَنْهَٰرًا وَجَعَلَ لَهَا رَوَٰسِيَ وَجَعَلَ بَيْنَ ٱلْبَحْرَيْنِ حَاجِزًا ۗ أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ أَمَّن يُجِيبُ ٱلْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ ٱلسُّوٓءَ وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَآءَ ٱلْأَرْضِ ۗ أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ قَلِيلًا مَّا تَذَكَّرُونَ أَمَّن يَهْدِيكُمْ فِي ظُلُمَٰتِ ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَمَن يُرْسِلُ ٱلرِّيَٰحَ بُشْرًۢا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِۦٓ ۗ أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ تَعَٰلَى ٱللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ أَمَّن يَبْدَؤُا۟ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَمَن يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ ۗ أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ قُلْ هَاتُواْ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ) النمل/59-64، وحيث إن الكون آية من آيات الله ، كان من الضروري على الإنسان المحافظة على هذا الكون من الإفساد، وعدم تعطيل طاقاته، وتغيير معالمه، ليبقى أكبر دليل على وجود الله، والطريق إلى الإيمان به،

وعليه فإن المحافظة على الكون بما يحتويه من موارد بيئية هو طريق من طرق حفظ الدين، كما أن حفظ الدين يكون بعدم تضيعيه بالكفر والشرك، وإنقاصه بالفسوق والعصيان، وقد دلت النصوص على أهمية المحافظة على موارد البيئة، لأنه عدم المحافظة عليها يُنقص الدين، ويكون سبباً بقدر كفرانه بتلك النعم التي لم يؤد شكرها.(سعد، 1441هـ)، إذ يقول تعالى: (وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ) إبراهيم/ 7، ومن صور عدم الشكر الإعتداء على موارد البيئة بالإفساد، يقول تعالى: (وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَيُشْهِدُ ٱللَّهَ عَلَىٰ مَا فِي قَلْبِهِۦ وَهُوَ أَلَدُّ ٱلْخِصَامِ وَإِذَا تَوَلَّىٰ سَعَىٰ فِي ٱلْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ ٱلْحَرْثَ وَٱلنَّسْلَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلْفَسَادَ وَإِذَا قِيلَ لَهُ ٱتَّقِ ٱللَّهَ أَخَذَتْهُ ٱلْعِزَّةُ بِٱلْإِثْمِ ۚ فَحَسْبُهُۥ جَهَنَّمُ ۖ وَلَبِئْسَ ٱلْمِهَادُ) البقرة/ 204-206، كما أن المحافظة على نظافة البيئة ووضع المخلفات وقضاء الحاجة في أماكنها المخصصة، من الأمور المساعدة على حفظ البيئة «عَنْ مُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم اتَّقُوا الْمَلَاعِنَ الثَّلَاثَةَ: الْبَرَازَ فِي الْمَوَارِدِ، وَقَارِعَةِ الطَّرِيقِ، وَالظِّلِّ "(السجستاني، 1430هـ، ج:1، ص:7، رقم الحديث26)، «وفي المقابل فإن من يحافظ على موارد البيئة ويمنع عنها الفساد والأذى فإنه يحفظ دينه بالقدر الذي ربما أدخله الجنة». (سعد، 1441هـ، ص:921) كما جاء في الحديث عن أبي هريرة عن النبي الله صلى الله عليه وسلم قال: «لقد رأيت رجلا يتقلب في الجنة في شجرة قطعها من ظهر الطريق، كانت تؤذي الناس». (النيسابوري، 1412هـ، ص:1143، ج:4، رقم الحديث 6671)، وهكذا نجد أن نصوص الوحيين أكدت على عدم الإفساد في الأرض، وعدم إتلاف الموارد البيئية المتاحة، والمحافظة عليها لأن في ذلك حفظا للدين، وما تنادي به الندوات والملتقيات والمؤتمرات في توصياتها بضرورة الاعتناء بالتنمية المستدامة نجد أن الشريعة الإسلامية كانت سابقة بذلك.

الضرورة الثانية : حفظ النفس وأثره في تحقيق التنمية المستدامة. حفظ النفس معناه أن النفس لها حق الحياة الكريمة والعزيزة، وحفظها من التلف والضياع، كحفظها من الأمراض والأوبئة من خلال الأخذ بالأسباب التي تمنع وقوع العدوى، ولقد شُرعت كثير من الأحكام الجالبة للنفس مصالحها، والتي تدفع المفاسد عنها، لحفظها وصيانتها، ليتمكن المكلف من القيام بالعبادات المناطة به، لأن في عدم حفظ نفس الإنسان تعريضها للضياع والهلاك الذي يُفقدها عبادة الله، والتي تؤدي بدورها إلى ضياع الدين، وقد ورد في الشريعة نهيٌ عن قتل النفس على الإطلاق،

«وجعل سفك دماء الغير بمنزلة سفك المرء دم نفسه.» (السَّمعاني،1432ه، أ، ج:1، ص:103)، والمقصود المتفق عليه من القصاص صيانة الدماء، ويجوز للحاكم شرعاً إزهاق النفس بالقصاص أو الرجم، لكون مصلحة حفظها تعارضت مع مصلحة أعظم منها، لهذا يرى (السَّمعاني،1432ه، ب)» أن قتل المشتركين في القتل بحكم قاعدة القصاص، دون النظر إلى خروج آحادهم عن الاستقلال بالقتل، لأن درء القصاص عنهم يؤدي إلى هرجٍ ظاهر ومفسدة عظيمة.» ص:1092، والقصاص من الأحكام التي شُرعت لحفظ النفس، كما شُرعت أحكام كثيرة لحفظ النفس منها: ومعاقبة المحاربين وقُطَّاع الطرق، التمثيل بالجسد، منع الاستنساخ البشري والتلاعب بالجينات، المتاجرة بالأعضاء والتشريح لغير ضرورة معتبرة، حرق أجساد الموتى.(الخادمي، 1421ه)، فالهدف من حفظ النفس حفظ النوع البشري المناط به وظيفة إعمار الأرض، ولقد اهتمت الشريعة بنفس الإنسان وتحريم الاعتداء عليه، سواء كان هذا الاعتداء بشكل مباشر، أو غير مباشر، فحق الحياة من الحقوق الممنوحة للإنسان من خالقه، فلا يجوز المساس بها. (سعد، 1441ه)، لذلك تسعى الشريعة الإسلامية لحفظ النفوس، فنجد أمر الله بحفظ النفس من خلال المأكل والمشرب يقول تعالى: (وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ) الأعراف/31، ولتوفير المأكل والمشرب، جاءت الشريعة تحث على العمل، وتُحذر من البطالة، يقول تعالى: (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ) الملك/15، وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: « والذي نَفْسِي بيَدِهِ، لَأَنْ يَأْخُذَ أحَدُكُمْ حَبْلَه، فيَحْتَطِبَ علَى ظَهْرِه؛ خَيْرٌ له مِن أنْ يَأْتيَ رَجُلًا، فيَسْأَلَه، أعْطاهُ أوْ مَنَعهَ". (صحيح البخاري، ج1، ص:358، رقم الحديث 1470)، والمحافظة على النفس بعدم قتلها أو الاعتداء عليها من مقاصد الشريعة يقول تعالى: (مِنۡ أَجۡلِ ذَٰلِكَۛ كَتَبۡنَا عَلَىٰ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ أَنَّهُۥ مَن قَتَلَ نَفۡسَۢا بِغَيۡرِ نَفۡسٍ أَوۡ فَسَادٖ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعٗاۚ وَمَنۡ أَحۡيَاهَا فَكَأَنَّمَآ أَحۡيَا ٱلنَّاسَ جَمِيعٗاۚ وَلَقَدۡ جَآءَتۡهُمۡ رُسُلُنَا بِٱلۡبَيِّنَٰتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرٗا مِّنۡهُم بَعۡدَ ذَٰلِكَ فِي ٱلۡأَرۡضِ لَمُسۡرِفُونَ) المائدة/32، وكل ذلك يتوافق مع قضايا التنمية المستدامة والتي تنادي بحفظ النفس، «ففي وضع خطة قومية لحماية مياه الأنهار من الملوثات والنفايات، وفي وضع الضوابط لمنع اصطياد الأسماك بالمبيدات الحشرية والسموم، وفي منع تداول المواد الهرمونية والمضادات الحيوية التي تضاف إلى أعلاف البهائم والطيور، وفي إصدار التشريعات التي تمنع من تلوث الهواء». (سعد، 1441هـ، ص:926)، ما يؤكد على أهمية

حفظ النفس، وفي ذلك دلالة على توافق قضايا المقاصد الشرعية مع قضايا التنمية المستدامة.

الضرورة الثالثة : حفظ النسل وأثره في تحقيق التنمية المستدامة. الأرض تحتاج لمن يُعمرها، أي أنها تحتاج إلى الإنسان، ولاستمرار بقاء الإنسان لابد من المحافظة على النسل بواسطة التناسل، ويُقصد بحفظ النسل حفظ العرض والنسب، ولقد ذكر (الماوردي،1434ه)» عند حديثه عن أقسام ما أمر الله المسلمين بالكف عنه، قسماً لحفظِ أنسابهم وتعظيم محارمهم.»(ص:149)، ويؤكد (الأهدل،1410ه، ص:90) أن حفظ النسل يشمل حفظ النسب وذلك لأن» حفظ النسل في دين الله لا طريق له إلا النكاح المشروع، فحفظ النسب في الإسلام هو حفظ النسل»، والترابط بينهما وثيق لذا يُمكن اعتبارهما شيئا واحدا، فالمسيرة الإنسانية على الأرض ستستمر إلى قيام الساعة فعندها يرث الله الأرض ومن عليها، والإسلام شرع مجموعة من الوسائل لحفظ النسل منها الزواج على الثبات والدوام، «وشرع له الصداق، وكرّم المرأة، ومنع الإضرار بها، لهذا تُقوَّم منافع البضع بالمال الكثير لشرفها وحرمتها.»(السَّمعاني،1416ه، ج:3، ص:116)، ومن حفظ الإسلام للنسل تحريم الزنا لما فيه من ضياع الأنساب واختلاط المياه. (السَّمعاني،1432ه)، «ويكون حفظ النسب بتحقيق انتساب النسل إلى أصله وهو من الحاجي. لكنه لما كان لفواته عواقب وخيمة يضطرب بها أمر نظام الأمة، وتنخرم بها دعامة العائلة غلظت الشريعة في حدّ الزنى. وممّا ورد من التغليظ فيه ما قاله بعض العلماء في نكاح السر، وكذلك فيما ورد عنهم في النكاح بدون ولي وبدون إشهاد.» (ابن عاشور، 1425هـ، ج:2، ص:140)، ومن وسائل حفظ النسل مما جاء في الكتاب والسنة: الحث على الزواج والترغيب فيه، وتحريم الزنا، مع الحث على العناية بتربية الأبناء وتنشئتهم تنشئة صالحة وتحريم الإجهاض، ومراعاة إقامة الأسرة على أسس سليمة، وتحريم الاختلاط، وإيجاد قاعدة عريضة من المبادئ الأخلاقيّة والآداب التي تحيط العلاقة بين الذكر والأنثى، وتحريم الاعتداء على أعراض الناس، « ومقصد حفظ النسل من المقاصد الضرورية الذي عبث به المجرمون في العصر الحديث، إذ يواجه هذا المقصد تحدياً سافراً من المفسدين في الأرض وملوثي الفطرة الطاهرة التي فطر الله الناس عليها؛ فالعبث بالجينات الوراثية، وتجارب الاستنساخ البشري، وإباحة زواج المثليين، وإنتاج الأفلام الإباحية ونحو ذلك مما تضمنته توصيات مؤتمرات السكان يعد تحدياً خطيراً للتوازن البيئي.» (سعد، 1441هـ، ص:927)، ويتم تحقيق هذا المقصد من خلال

تفعيل التنمية المستدامة، بتوفير فرص عمل للشباب، ليتمكنوا من الزواج، مع توعية الشباب بخطورة الإسراف والبذخ في حفلات الزفاف، ومنع الاختلاط، وتجريم الإجهاض، فحفظ النسل يؤدي إلى عدم اختلاط الأنساب، والذي يؤدي بدوره إلى شعور الإنسان بالاستقرار النفسي، والسلام الاجتماعي، وهذا جانب مهم في التنمية المستدامة.

الضرورة الرابعة : حفظ العقل وأثره في تحقيق التنمية المستدامة. ذكر العقل في القرآن أكثر من خمسين مرة، وفي ذلك إشارة واضحة لأهميته وضرورته في تطبيق الأحكام الشرعية باعتباره مناط التكليف، ولقد ميز الله الإنسان به على كافة المخلوقات ، وذكر (السَّمعاني،1432ه، ب، ص:814) « أن للعقل مدخلاً في التكليف، وأن الحسن والقبح ضربان: ضرب عُلم بالعقل، وضرب عُلم بالسمع، فأما المعلوم حسنه بالعقل؛ فهو العدل والصدق، والمعلوم قبحه بالعقل؛ فهو الظلم والكذب، وأما المعلوم حسنه بالشرع، الصلاة والصيام والزكاة والحج، وأما المعلوم قبحه بالشرع؛ فالزنا وشرب الخمر.»، وميز البارئ سبحانه الإنسان بالعقل، ليميز بين الخير والشر، وليدرك الأوامر والنواهي، «وهو آلة التمييز بين السنة والبدعة، والرياء والإخلاص، فإذا استعمله على قدره ولم يجاوز به حده؛ أدّاه ذلك إلى العبادة الخالصة، والثبات على السنة، واستعمال المستحسنات وترك المستقبحات.» (السَّمعاني،1428ه، ص:114)، « لهذا لا يوجد نظر كامل إلا بعقل كامل.» (السَّمعاني،1417ه، ج:4، ص:292)، ولأهمية العقل في حياة الإنسان حرصت الشريعة على حفظه من كل ضرر يلحق به فحرمت كل ما يسبب إلى ضياع العقل وغيابها من المسكرات والمخدرات، فمن قضايا التنمية المستدامة، منع صناعة كل ما يُذهب بالعقل حفظٌ له، ووضع العقوبات الرادعة لمنتجي ومروجي المواد المسكرة والمذهبة للعقل حفظٌ له، وتنمية الجانب التكنولوجي حفظٌ للعقل، وفي نشر العلم والتعليم والحث على الأخذ منه بحظٍ وافر حفظٌ للعقل، أما إذا فسُد العقل فلا سبيل لتحقيق التنمية المستدامة.

الضرورة الخامسة : حفظ المال وأثره في تحقيق التنمية المستدامة. المال من الضرورات التي لا تستقيم الحياة الدنيا إلا بها، ويُقصد بالمال النقود والمتاع وغيرها، مما يحتاجه الإنسان لقيام مصالحه الدنيوية والدينية، فحفظ حياته يتوقف على الأكل والشرب واللبس، ولتأمينه يحتاج إلى المال، قيام الدولة بمصالحها ومصالح شعبها يحتاج إلى مال، الأمة محتاجة أن تدافع عن دينها وهذا يتطلب عدة؛ والعدة تتطلب المال، يقول (السَّمعاني،1416ه، ج:3، ص:42)» الرزق ما تقوم به حياة الإنسان.»،

ولحفظ الأموال لأصحابها شرع الله عدة تشريعات، فهناك إثبات الملكية، وحفظ مال اليتيم، والقاصر، وأحل التجارة، وشرع الزكاة، كما حرم إضاعة المال بالإسراف والتبذير، وذم المسرفين والمبذرين، وحرم القمار والميسر، كما حرم أكل أموال الناس بالباطل، وشرع عقوبات على السارق وقاطع الطريق، «ومن كمال عظم حق المال أباح الشارع دم القاصد إلى مال الغير ونفسه إذا لم يتمكن دفعه إلا بالقتل.» (السَّمعاني،1412ه، ج:1، ص:320)، فبالإرشاد في إنفاق المال، والبعد عن التبذير والإسراف، وعدم إكناز المال وحبسه، وتحريم التعامل بالربا، والغش، وإخراج الزكاة، والسعي في تحصيل المال بالعمل في شتى المجالات، ووضع قوانين رادعة لمن يعتدى على أموال الناس، أو الأموال العامة، كل ذلك يسهم في تحقيق التنمية المستدامة في المجال الاقتصادي.

ثانياً: المقاصد الحاجية وأثرها في تحقيق التنمية المستدامة. « ما يفتقر إليها من حيث التوسعة ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفوت المصلحة، فإذا لم تراع دخل على المكلفين الحرج والمشقة». (الشاطبي، 1417ه، م2، ص:10)، ويتفق الإمام السَّمعاني مع الإمام الجويني في كون» الحاجيات: ما بلغت فيه الحاجة العامة منزلة الحاجة الخاصة كالإجارة، وأن المنافع أموال، والدليل قد قام على ذلك، فالإجارة فيها كالبيع في الأعيان، لهذا ألحقت المنافع بالأعيان الموجودة شرعاً، وجُعل العقد عليها كالعقد على الأعيان.» (السَّمعاني،1432ه، ص:1008)، «ولأهمية الحاجيات وتوقف مصالح الناس عليها، وحتى لا تلحقهم المشقة في الوصول إلى حاجاتهم ولا ينالهم الضرر في ذلك تبعت الرخص الحاجات.» (حُمدي،1438ه، ص:381)، «فقد جاز البيع متماثلاً لأجل الحاجة وما رخص فيه لأجل الحاجة تعتبر فيه كمال الحاجة، كما أن ما رخص فيه لأجل الضرورة تعتبر فيه كمال الضرورة؛ لأن الحاجات إلى الأعيان لمنافعها فيكون توفر الحاجات بتوفر المنافع وكمالها بكمالها.» (السَّمعاني،1416ه، ج:3، ص:70)، ولقد جاءت الشريعة الإسلامية كاملة بما يرفع الحرج والمشقة، فالحرج مرفوع في الشريعة في العبادات والعادات والمعاملات والجنايات، ففي العبادات: مثلا رخصة الفطر في رمضان ترفع الحرج والمشقة عن المريض والصائم والحامل، ورخصة تقصير الصلاة ترفع الحرج والمشقة عن المسافر والحاج، « وفي العادات: مثل: إباحة الصيد والتمتع بالطيبات مما هو حلال مأكلاً ومشرباً ومسكناً وما إلى ذلك، وفي المعاملات: إباحة السلم والمساقاة والقراض، وإلغاء التوابع في العقد على المتبوعات، كثمرة الشجر، ومال العبد، وفي

الجنايات كالحكم باللوث، والقسامة، وضرب الدية على العاقلة، وتضمين الصُّنَّاع، وما أشبه ذلك.» (الشاطبي،1417ه، م:2، ص:22)، فإذا نظرنا لمجالات التنمية المستدامة من منظور المقاصد الحاجية، نجد أن الكثير من المقاصد الحاجية ينخرط في التنمية المستدامة، « فقد أجازت الشريعة ألوانا من عقود المعاملات كعقد السلم، وعقد الاستصناع، وعقد القراض، وعقد الإجارة، وعقد المساقاة، كلها على خلاف القياس، وفيها ألوان من الغرر والجهالة، لكن اغتفر هذا الغرر وتلك الجهالة لفوائد تلك العقود التي تعود على المتعاملين بها، بل وعلى المجتمع كله من تنمية مقدراتهم، وفتح أبواب العمل لهم.» (سعد، 1441ه، ص:928)، فلقد أجاز الشرع هذه الأنواع من العقود على الرغم من مخالفتها للأصول الشريعة، لتحقيق مصالح الناس، ورفع الحرج عنهم، وجلب التيسير لهم، وتنمية مواردهم، ولدفع عجلة التنمية، وهذا خير شاهد على أثر المقاصد الحاجية في التنمية المستدامة.

ثالثاً: المقاصد التحسينية وأثرها في تحقيق التنمية المستدامة. تحتل المرتبة الثالثة بعد الحاجيات وهي» ما لا يتعلق به القوام وانما هي من فضول الحاجيات.» (السَّمعاني،1413ه، ج:2، ص:110)، وهي: « الأخذ بما يليق من محاسن العادات، وتجنبُ المدنَّسات التي تأنفها العقول الراجحات.» (الشاطبي،1417ه، م:2، ص:22)، مثال على ذلك: « مباشرة أسباب البقاء فوق ما تندفع به الضرورة، وجمع المال فوق الحاجة، والتزين بأنواع ما يُتجمل به على وجه لا يتعلق به القوام.» (السَّمعاني، 1432ه، ب، ص:62)، فالتحسينات مكملة للحاجيات لا يحصل بفقدها ضيق وحرج أو يختل بفقدها نظام الحياة، والحاجيات مكملة للضرورات، والضرورات هي الأصل في جميع المصالح، « وأمثلة المقاصد التحسينية منها ما هو من المندوبات كآداب الطعام ونحوها، ومنها ما هو من الواجبات كستر العورة والطهارة من الأحداث والأنجاس، ومنها ما هو من المحرمات كالنهي عن الاحتكار وبيع الإنسان على بيع أخيه.» (علي،1431ه، ص:10)، والمقاصد التحسينية من أسس التنمية المستدامة، فمن أهداف التنمية المستدامة في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في الدول العربية، الصحة الجيدة والرفاه، والمياه النظيفة، والنظافة الصحية، وهذا يتوافق مع المقاصد التحسينية الداعية إلى إزالة النجاسات والغسل والطهارة عند الصلاة، فهذا رسول الله صلى الله عليه وسلم ينهى عن الصلاة في الأماكن التي تنقل الأمراض وتُضر بصحة الإنسان، « عن أبي سعيد قال :قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: الأرض كلُّها مسجدٌ؛ إلا الحمامَ والمقبرة». (الألباني، 1423هـ، ج:2، ص:394،

رقم الحديث507)، فنهى الرسول صلى الله عليه وسلم عن الصلاة في الحمام باعتباره موضع القاذورات والفضلات، حفاظاً على صحة الإنسان من الأمراض والأسقام التي قد تصيبه من المكوث بها، وللمحافظة على الماء كمطلب من مطالب التنمية المستدامة نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ينهى عن التبول في الماء الراكد، « عن أبي هريرة عن النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قال: "لا يبولَنّ أحدكم في الماءِ الدائم، ثمّ يغتسل منه(."الألباني، 1423هـ، ج:1، ص:120، رقم الحديث62)، فنهي الرسول صلى الله عليه وسلم البول في الماء الراكد، لُيحفظ الماء من الإفساد؛ لأن إفساده يؤدي إلى وقوع الضرر على المستفيدين من ذلك الماء، أما من جانب النظافة الصحية، فهذا رسولنا صلى الله عليه وسلم يُحذرنا من عواقب عدم غسل اليدين بعد الطعام، وفي ذلك دلالة على حرص الشريعة الإسلامية واهتمامها بالصحة الشخصية للإنسان، «عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ :قَالَ رَسُولُ اللَّه صلى الله عليه وسلم من بات وفي يده غمر لم يغسله فأصابه شيء فلا يلومن إلا نفسه». "(السجستاني، 1430هـ، ج:3، ص:366، رقم الحديث3852)، وهكذا نجد أن الشرع اهتم بموضوع الأخذ بمحاسن العادات، والبعد عن المدنسات التي تأنفها العقول، حفاظاً على صحة الإنسان، والموارد البيئية المتاحة، وفي هذه تأكيد على العلاقة بين المقاصد التحسينية والتنمية المستدامة .

خاتمة:

أولاً: نتائج الدراسة:

من خلال مدارسة عملية التنمية المستدامة في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية عند الإمام أبي المظفرَّ السَّمعاني توصلت إلى العديد من النتائج من أهمها: -

- تنوعت أهداف التنمية المستدامة فجاءت شاملة لجميع المجالات التنموية بما يخدم الأجيال الحالية دون إجحاف في حق الأجيال القادمة يقول أبو المظفرَّ السَّمعاني: « أي قرار ومتعة تتغذون بها إلى منتهى الآجال».
- الأسس التي تقوم عليها التنمية المستدامة في ضوء مقاصد الشريعة هي: الإنسان باعتباره صانع التنمية، تسخير ما في الكون له، عمارة الأرض، ملكية الإنسان للموارد ليست مطلقة، له حق الانتفاع بها وفق محدودية زمنية، عدم الإفساد في الأرض، الاستدامة.
- مجالات التنمية المستدامة ثلاثة: المجال البشري، والمجال الاقتصادي، والمجال البيئي.
- في تقسيم الإمام أبي المظفرَّ السَّمعاني

لمقاصد الشريعة الإسلامية باعتبار قوتها في ذاتها إلى ثلاثة أقسام: مقاصد ضرورية، ومقاصد حاجيه، ومقاصد تحسينية ترتيب لأولويات عملية التنمية المستدامة.

- التنمية المستدامة هي جُهد موجه لاستغلال ما سُخر للإنسان من موارد للاستفادة منها في حدود ما شرع الله دون الإضرار بالأجيال القادمة.
- دلت مقاصد الشريعة الإسلامية عند الإمام أبي المظفرّ السمعاني على حفظ الموارد البيئية، وحُسن استغلالها بما يعود بالنفع والفائدة على الإنسانية.
- أسبقية التشريع الإسلامي في وضع قواعد وقيم التنمية المستدامة، وتعزيز المسئولية الاجتماعية الكفيلة بحماية البيئة.
- لتجنب الإفساد في البيئة والخلل في الموارد المتاحة، ينبغي على الإنسان الالتزام بأحكام الله ومقاصد شريعته.
- التنمية المستدامة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالإنسان باعتباره أساس التنمية، فمن خلاله يتحقق العدل والإنصاف، ومن خلاله يتم تحقيق التكنولوجيا وتطويرها، وكل ذلك في سبيل حماية البيئة، وتحقيق الرفاه له ولبني جنسه.
- باعث التنمية المستدامة في مقاصد الشريعة الإسلامية عند الإمام أبي المظفرَّ السَّمعاني هو مصالح العباد في الدنيا والآخرة، وفي هذا دلالة على تمتع مقاصد الشريعة الإسلامية بمكانة سامية في معالجة قضايا التنمية المستدامة.
- حفظ الضرورات الخمس: الدين والنفس والنسل والعقل والمال، كفيل بتحقيق التنمية المستدامة، ومصالح الناس.
- المقاصد التحسينية وجودها ضمن مقاصد الشريعة يبين علو منزلة الشريعة ومقاصدها أمام ما يتطلع الإنسان إلى تحقيقه في ظل مفاهيم التنمية المستدامة.
- المقاصد الحاجيه بمراعاتها يتم رفع الضيق والمشقة والحرج عن الأمة، من خلال استخدام الرخص التي تخفف عن الناس.

ثانياً: التوصيات.

- تضمين منهج عن التنمية المستدامة في القرآن والسنة في المناهج التعليمية للطلاب على مستوى جميع المراحل.
- دعوة الجهات المسؤولة للاهتمام بالتنمية المستدامة من المنظور الإسلامي وآليات تفعيلها.
- ترجمة عدة نصوص وكتابات تبرز الرابط بين مقاصد الشريعة الإسلامية والتنمية المستدامة لعدة لغات، بهدف التعريف بها، وتصحيح الصورة عن التنمية المستدامة في ظل الشريعة الإسلامية.

ثالثاً: - المقترحات البحثية: -

- سُبل تفعيل المتطلبات التربوية لتحقيق التنمية المستدامة في ضوء الوحيين من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بكليات التربية.
- التنمية المستدامة من منظور التربية الإسلامية « رؤية استراتيجية».
- دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة التنمية المستدامة.
- دور المؤسسات الأهلية في دعم التعليم لتحقيق التنمية المستدامة.
- دور معلمي التعليم الأساسي من التعليم العام في توعية الطلاب بالتنمية المستدامة وفق المنظور الإسلامي.
- دور العملية التربوية والتعليمية في تحقيق التنمية المستدامة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الاقتباس من كتاب: -

ابن تيمية، تقي أحمد. (1411هـ). درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: محمد رشاد سالم، ط2، الرياض: دار الثقافة والنشر بجامعة الامام محمد بن سعود.

ابن تيمية، تقي أحمد. (1426هـ). مجموع الفتاوى، اعتنى بها وخرج أحاديثها: عامر الجزار - أنور الباز، دار الوفاء.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1425هـ). مقاصد الشريعة الإسلامية، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخواجة، قطر: وزارة الأوقاف.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (د.ت). البداية والنهاية، بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو اليزيد، أحمد الرسول. (1427هـ). التنمية المتواصلة، الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1423هـ). صحيح أبي داود، ط1، الكويت: مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.

الآمدي، العلامة علي. (1402ه). الإحكام في أصول الأحكام، تعليق: عبد الرزاق عفيفي، ط2، ج3، بيروت: المكتب الإسلامي.

الأهدل، عبد الله قادري. (1410ه). الإسلام وضرورات الحياة، ط2، جدة: دار المجتمع.

البخاري، محمد إسماعيل. (1375ه). الأدب المفرد، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: المطبعة السلفية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1423هـ). صحيح البخاري. ط1 طبعة جديدة مضبوطة ومصححة ومفهرسة، بيروت: دار ابن كثير.

البغدادي الحنبلي، عبد المؤمن بن عبد الحقّ. (د.ت). تيسير الأصول إلى قواعد الأصول ومعاقد الفصول، شرح: عبد الله صالح الفوزان، ط2، الرياض: دار ابن الجوزي.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله. (1399ه). البرهان في أصول الفقه، تحقيق: عبد العظيم الديب، ط1، قطر.

الخادمي، نور الدين بن مختار. (1419ه). كتاب الأمة: الاجتهاد المقاصدي حجيته، ضوابطه، مجالات، ط1، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

الخادمي، نور الدين بن مختار. (1421ه). علم المقاصد الشرعية، الرياض: مكتبة العبيكان.

الدّاووري، محمد بن علي. (1403ه). طبقات المفسرين، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ربيع، محمد بن عبد العزيز. (1435ه). التنمية المجتمعية

المستدامة: نظرية في التنمية الاقتصادية والتنمية المستدامة، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
الزحيلي، وهبة مصطفى. (1406هـ). أصول الفقه الإسلامي، ط1، ج1، دمشق: دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.
السبكي، عبد الوهاب بن تقي الدين. (1413ه). طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: محمود الطناحي وعبد الفتاح الحلو، دار احياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي.
السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. (1430هـ). سنن أبي داود. تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون، دار الرسالة العالمية.
السَّمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد. (1412ه). الاصطلام في الخلاف بين الإمامين الشافعي وأبي حنيفة رحمهما الله، تحقيق: نايف العمري، ط1، ج1، دار المنار للطبع والنشر والتوزيع.
السَّمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد. (1413ه). الاصطلام في الخلاف بين الإمامين الشافعي وأبي حنيفة رحمهما الله، تحقيق: نايف العمري، ط1، ج2، دار المنار للطبع والنشر والتوزيع.
السَّمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد. (1416ه). الاصطلام في الخلاف بين الإمامين الشافعي وأبي حنيفة رحمهما الله، تحقيق: نايف العمري، ط1، ج3، دار المنار للطبع والنشر والتوزيع.
السَّمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد. (1417ه). الاصطلام في الخلاف بين الإمامين الشافعي وأبي حنيفة رحمهما الله، تحقيق: نايف العمري، ط1، ج4، دار المنار للطبع والنشر والتوزيع.
السَّمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد. (1428ه). فصول من كتاب الانتصار لأصحاب الحديث، تحقيق: محمد الجيزاني، ط1، الرياض: مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع.
السَّمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد. (1432ه). القواطع في أصول الفقه، تحقيق: صالح سهيل حموده، ط1، عمان الأردن: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
السَّمعاني، أبو المظفر منصور بن محمد. (1432ه). تفسير القرآن، تحقيق: أبي تميم ياسر بن إبراهيم، ط2، دار الوطن للنشر.
السمعاني، عبد الكريم. (1383هـ). الأنساب، ج7، حيدر آباد الهند: مجلس دائرة المعارف العثمانية.
الشاطبي، أبي اسحاق إبراهيم. (1417ه). الموافقات، مجلد2،ط1،الخبر:دار ابن عفان للنشر والتوزيع.
العالم، يوسف حامد. (1415هـ). المقاصد العامة للشريعة الإسلامية، بيروت: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
عبد البديع، محمد محمد. (1421ه). اقتصاد الحماية والبيئة، القاهرة: دار الأمين للطباعة.
غنيم، عثمان محمد، وأبو زنط، ماجدة أحمد. (1431ه). التنمية المستديمة فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها، عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.
الفهري، علال الفاسي. (1413هـ). مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، ط5، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
القضاة، شعيب نوح، والقضاة، آدم نوح. (1439هـ). مفاهيم العمارة المستدامة في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية، دبي: دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري.
الماوردي، علي بن محمد. (1434ه). أدب الدنيا والدين، ط1، بيروت: دار المنهاج.
النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (1421هـ). صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط2، الرياض: دار السلام للنشر.

ثانياً: الاقتباس من دورية: -

أبو زنط، ماجدة أحمد، وغنيم، عثمان أحمد. (1430هـ). «التنمية المستدامة من منظور الثقافة العربية الإسلامية»، مجلة دراسات في العلوم الإدارية، 36(1)، 20 - 32.
الخرمان، بكر عبد الله. (1438هـ). «آليات تحقيق الاستدامة البيئية في السنة النبوية»، المؤتمر

الدولـي آليـات حمايـة البيئـة، 199-219.
زغـدود، سـهيل، وحكيمـة، مرازقـة، وبلقاسـم، سـاعد هماش. (1439هـ). «التنمية المستدامة من خلال القـرآن والسـنة ومبـادئ تطبيقهـا فـي الاقتصـاد الإسـلامي»، المجلـة الدوليـة للتخطيـط والتنميـة الحضريـة المسـتدامة، 1(6)، 12- 22.
سـعد، محمـد صـلاح. (1441هـ). «التنميـة المسـتدامة وعلاقتهـا بفقـه المصالـح»، حوليـة كليـة الدراسـات الإسـلامية بأسـوان، (2)، 861 - 994.
علـي، محمـد عبـد العاطـي (1431ه). الضروريـات والحاجيـات والتحسـينات، أبحـاث ووقائـع المؤتمـر العـام الثانـي والعشـرين للمجلـس الأعلـى للشـؤون الإسـلامية، (4 – 11) ربيـع الأول.
كامـل، رحـاب مصطفـى. (1436هـ). التنميـة المسـتدامة فـي القـرآن الكريـم، مجلـة البحـوث والدراسـات القرآنيـة، مجمـع الملـك فهـد لطباعـة المصحـف الشـريف، 10(16)، 17 48-.
محمـد، عبـد الله حسـون، وداوي، مهـدي صالـح، خضيـر، إسـراء عبـد الرحمـن. (1435ه). التنميـة المسـتدامة المفاهيـم والعناصـر والأبعـاد، مجلـة ديالـي للبحـوث الإنسـانية، جامعـة ديالـي، كليـة التربيـة للعلـوم الإنسـانية، (67)..
نـوال، شـنافي، ورابـح، خونـي. (1441هـ). «التنميـة المسـتدامة فلسـفتها وأدواتهـا وقياسـها». مجلـة المنهـل الاقتصـادي، الجزائـر، جامعـة الشـهيد حمـه لخضـر بالـوادي، 3(1)، 67 - 78.

ثالثاً: الاقتباس من رسالة ماجستير ودكتوراه: -

حُمـدي، هـدى. (1438هـ). مقاصـد الشـريعة عنـد الإمـام أبـي الظفـر السـمعاني جمعـاً ودراسـة. رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، كليـة الشـريعة والدراسـات الإسـلامية، مكـة المكرمـة: جامعـة أم القـرى.
ميلـود، عباسـي. (1436هـ). التنمية المستدامة من منظور الشـريعة الإسـلامية. رسـالة ماجسـتير، كليـة الحقـوق والعلـوم السياسـية، جامعـة د. الطاهـر مـولاي سـعيدة.

الدوريات العربية المترجمة: -

Abu Zant, M. A& Ghoneim, A. A. (1430 AH). Sustainable development from the perspective of Arab and Islamic culture, (in Arabic), *Journal of Studies in Administrative Sciences*, 36 (1), 20 - 32.
Ali, M. A. (1431 AH). Necessities, Needs and Improvements, (in Arabic), *Researches and Proceedings of the Twenty-Second General Conference of the Supreme Council for Islamic Affairs* (4-11) Rabi` Al-Awwal.
Kamel, R. M. (1436 AH). Sustainable Development in the Noble Qur'an, Journal of Qur'anic Research and Studies, (in Arabic), *King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an*, 10 (16), 17-48.
Kharman, B. A. (1438 AH). Mechanisms for Achieving Environmental Sustainability in the Prophet's Sunnah, (in Arabic), *International Conference on Environmental Protection Mechanisms*, 199-219.
Muhammad, A. H., Doy, M. S, & Khudair, E. A. (1435 AH). Sustainable development concepts, elements and dimensions, (in Arabic), *Diyala Journal of Human Research*, Diyala University, College of Education for Human Sciences, (67).
Nawal, S., & Rabeh, K. (1441 AH). Sustainable development: its philosophy, tools and measurement. (in Arabic), *Al-Manhal Economic Journal*, Algeria, University of Martyr Hama Lakhdar in the Valley, 3 (1), 67 - 78.
Saad, M. S. (1441 AH). Sustainable development and its relationship to the jurisprudence of interests, (in Arabic), *Yearbook of the Faculty of Islamic Studies in Aswan*, (2), 861 - 994.
Zaghdoud, S., Hakima, M., & Belkacem, S. H. (1439 AH). Sustainable development through the Qur'an and Sunnah and the principles of its application in the Islamic economy, (in Arabic), *International Journal of Planning and Sustainable Urban Development*, 1 (6), 12-22.

الالتفات الفلسفي بين نظرية المعرفة وتحليل الخطاب الحميري نموذجاً

عبدالله محمد هتان (*)

جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 1443/4/4هـ، وقبل للنشر في 1443/10/9هـ)

ملخص: يُعد الالتفات الفلسفي من الظواهر التي قد تظهر عند كثير من النقاد في تناولهم لبعض القضايا النقدية، وربطها بمفهوم آخر، بقصد وبغيره -خاصة الفلسفة ونظرية المعرفة- ومنهم الناقد اليمني عبدالواسع الحميري الذي يظهر من خلال تتبع كتاباته النقدية انقطاعه الكبير عند قضايا تحليل الخطاب، وقد استفرغ جهداً كبيراً في تناول هذه القضية النقدية المحددة، إلا أنه في كثير من الأحيان يستعين بالفلسفة وأدواتها في تناول مشكل الخطاب وتجلياته، وقضاياه، خصوصاً في ارتباطها بنظرية المعرفة، وقد حاولت في هذا البحث الذي عنونت له بـ(الالتفات الفلسفي بين نظرية المعرفة وتحليل الخطاب –الحميري نموذجاً) الإجابة عن تلك العلاقة المُشكلة بين نظرية المعرفة وفكرة الخطاب لديه، من حيث الأسس التي بنى عليها تناوله لنظرية المعرفة، ومدى علاقتها بالأسس الفكرية والأيدلوجية، وارتباطها بفكرة الخطاب لديه؛ الذي يميل إلى اعتباره (نظام العقل أو الإدراك أو الوعي)، وجاء هذا البحث في مقدمة ومبحثين وخاتمة، تناولت في الأول منهما أهم الأسس التي بنى عليه الحميري تصوره لنظرية المعرفة، وتناولت في المبحث الثاني علاقة الأسس الفلسفية عنده بفكرة الخطاب التي شغلت حيزاً كبيراً في دراساته النقدية، وقد جاء البحث للإجابة عن سؤال المنهج: ما مظاهر الالتفات الفلسفي لدى الحميري؟ وفي الخاتمة عرضت لعدد من النتائج التي من أهمها؛ أن الحميري ينطلق في تناوله لقضايا الخطاب الذي شغل حيزاً كبيراً في كتابته النقدية من التحول من الخطاب العادي إلى الخطاب الفلسفي، ومن كون الخطاب أداة للمعرفة إلى كونه خطاباً فلسفياً عقلانياً، ولذلك كان الالتفات الفلسفي لديه قائمًاعلى الخلط بين الخطاب باعتباره أداة للإبلاغ وكونه أداة فلسفية يُبحث فيها عن العلاقة بين المعرفة والوجود في وعي الخطاب المؤسس لهذه العلاقة، إلا أنه في مجمل تناوله لهذه القضايا يربط بين نظرية المعرفة والخطاب من خلال تناول الخطاب القرآني على اعتباره خطاباً مؤسساً قائماً بذاته، منفتحاً على غيره من العوالم الخطابية.

كلمات مفتاحية: الخطاب، الالتفات، الفلسفة، المعرفة، النظرية، الوجود.

*****

Philosophical Enallage Between epistemology and discourse analysis Al-Humairi as an example

Abdullah Hattan (*)

King Khalid University

(Received 9/11/2021, accepted 10/5/2022)

Abstract: Philosophical enallage is one of the phenomena that many critics may use in dealing with some critical issues and linking them to another concept, with intent and with others, especially philosophy and epistemology. Among these critics is the Yemeni critic Abdul-Waseh Al-Hamiri, who shows by tracing his critical writings his great break with issues of speech analysis. He spent a great deal of effort dealing with this specific critical issue, but he often uses philosophy and its tools in dealing with the problem of speech and its manifestations and issues, especially in its connection with epistemology.

In this paper, I tried to address the relationship between the theory of knowledge and the idea of his speech in terms of the foundations on which he built his approach to the theory of knowledge, the extent of its relationship with the intellectual and ideological foundations, and its connection to the idea of speech that tends to be considered the system of mind, cognition, or consciousness.

This paper aims to clarify the answer to the question of the approach: What are the manifestations of Al-Humairi's philosophical enallage?

This paper consists of an introduction and two topics. The first deals with the most important foundations on which Al-Humairi built his conception of epistemology. The second topic deals with the relationship of his philosophical foundations to the idea of speech, which occupied a great place in his critical studies. In the conclusion, I presented a number of results. The most important one is that Al-Humairi proceeds in addressing the issues of discourse that occupied a large part of his critical writing, from the transition from ordinary discourse to philosophical discourse and from the discourse being a tool for knowledge to being a rational philosophical speech. Therefore, his philosophical enallage was based on the combination of speech as a reporting tool and as a philosophical tool in which the relationship between knowledge and existence is searched in the awareness of the speech founding this relationship. However, in his overall treatment of these issues, he links epistemology and speech by addressing the Qur'anic speech as an established, self-contained speech open to other rhetorical worlds.

Keywords: speech- Enallage- philosophy – knowledge- epistemology- existence

(*) للمراسلة:

أستاذ النقد المساعد بكلية العلوم والآداب بمحايل عسير، جامعة الملك خالد بأبها، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Criticism, College of Arts and Sciences, Mahayil Asir, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.

e-mail:ahttan@kku.edu.sa

DOI: 10.12816/0061540

مقدمة:

يُعد الدكتور عبدالواسع الحميري[1] من النقاد الذين استفرغوا جهداً كبيراً في التركيز على قضايا نقدية محددة، وتناولوها من جميع جوانبها، كما هو الحال في تناوله للخطاب وقضاياه المتعددة، التي شغلت حيزاً كبيراً في كتاباته النقدية.

وهو في تناوله لمُشكل الخطاب وتجلياته، وقضاياه، يستعين بالفلسفة وأدواتها، خصوصاً في ارتباطها بنظرية المعرفة، وفي هذا البحث سأتناول تلك العلاقة المُشكلة من حيث الأسس التي بنى عليها تناوله لنظرية المعرفة ، ومدى علاقتها بالأسس الفكرية والأيدلوجية ،وارتباطها بفكرة الخطاب لديه؛ الذي يميل إلى اعتباره (نظام العقل أو الإدراك أو الوعي)، ثم الإجابة عن السؤال: ما حدود العقل وما مدى إمكاناته في نطاق هذه النظرية من وجهة نظر الحميري ؟ ثم نتناول وظيفة الفلسفة عنده في علاقتها بنظرية المعرفة كما ظهرت في بعض كتبه وخاصة ؛كتابه (نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة)، ويُعد هذا الكتاب الذي صدر في طبعته الأولى عام 2013م، من أهم ما كتبه، بل قد يُشكّلُ خلاصة لمسيرة التأمل والنظر النقدي لديه، ويحاول فيه –كما يقول– العودة إلى الإنسان ذاته، باعتباره يملك إمكاناتٍ تقوده إلى التعرف على العالم وإقامة أنماط مختلفة من العلاقات مع مكوناته (الحميري،2013: 11).

وينطلق الحميري في فكرته تلك من التحول من الخطاب العادي إلى الخطاب الفلسفي، ومن كون الخطاب أداة للمعرفة إلى كونه خطاباً فلسفياً عقلانياً، فالخطاب القرآني يسعى -كما يقول الحميري– إلى تأسيس نوع من المعرفة العقلانية الإبداعية الناهضة من أنقاض المعرفة الإتباعية أو التقليدية (الحميري،2013: 267)، إن هذه الفكرة التي تبدو مُشكلة من حيث التناول تجعلنا أمام (التفات فلسفي) قائمٍ على الخلط بين الخطاب باعتباره أداة للإبلاغ، وكونه أداة فلسفية، يُبحث فيها عن العلاقة بين المعرفة والوجود في وعي الخطاب القرآني المؤسس لهذه العلاقة، والذي جعله يتساءل سؤالاً منهجياً؛ وهو: هل تنفصل المعرفة عن الوجود؟ أم تتصل بالوجود؟ وكيف؟ وما الذي يقوله الخطاب القرآني المؤسس عن هذه العلاقة؟

يُجيب الحميري عن المقصود بـ(الوجود) في تلك الأسئلة فيقول: «يجب الإشارة –بادي ذي

1. عبدالواسع أحمد عقلان الحميري، كاتب وناقد أكاديمي من اليمن، ولد عام1958 ، في محافظة تعز ، يشتغل على مشروع نقديّ طموح, يستهدف خلاله تفكيك خطاب الثّقافة العربيّة بكافّة أشكاله وتجلّياته: بدءاً بالخطاب الإبداعيّ (الشّعريّ والسّرديّ) فالخطاب السّياسيّ والاجتماعيّ والدّينيّ والتّاريخيّ, إضافة إلى الخطاب الواصف في تاريخ الحضارة الإسلاميّة, تميّزت كتابته النّقديّة عموما بالرّصانة والعمق, يجمع بين التّنظير والتطبيق في حركة كلية مفتوحة على كلّ جديد مفيد على صعيد الفكر والثقافة النّقديّة الحداثيّة ، يعمل حاليا أستاذا للدراسات العليا في جامعة الملك خالد- أبها المملكة العربية السعودية ، له ما يقرب من 16 كتاباً في تحليل الخطاب، يُرجع في ذلك لموقع الدكتور في الفيس بوك : https://ar-ar.facebook.com/Dr.Alhemiari/ .

بدء- إلى أن ما نعنيه بلفظ(الوجود) في سياق ما نحن فيه هنا: وجود الحقيقة، حقيقة ماذا؟ حقيقة الوجود الذي يشمل: وجود العارف ووجود المعروف، ووجود الحقيقة المنبثقة عن العلاقة الناشئة بينهما، في الوقت عينه» (الحميري،2013: 292).

من خلال هذه الأسئلة المنهجية التي تتناول العلاقة بين الخطاب والفلسفة، وبين المعرفة والوجود، سنحاول الإجابة على سؤال المنهج: ما مظاهر الالتفات الفلسفي لدي الحميري؟ وكيف تناول نظرية المعرفة من خلال ربطها بمفهوم الخطاب لديه؟

أما المنهج الذي قام عليه البحث فهو المنهج الوصفي التحليلي؛ فقد تناولت فكرة الالتفات الفسلسفي لدى الحميري محاولاً استجلاء مظاهرها من خلال هذا المنهج، منطلقاً من كتابه (نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة) منفتحاً على كتبه الأخرى التي تناول فيها قضيته الأولى وهي (تحليل الخطاب).

أما خطة البحث، فقد اقتضت طبيعة البحث أن يُقسم إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة ؛ فالمقدمة احتوت على أهمية الموضوع، وفكرته التي قام عليها، أما المبحث الأول، فقد تناول أهم الأسس التي بنى عليه الحميري تصوره لنظرية المعرفة، أما المبحث الثاني فتناول: علاقة الأسس الفلسفية عند الحميري بفكرة الخطاب، **ثم جاءت الخاتمة** محتوية على أهم النتائج والتوصيات التي توصل لها الباحث.

وفي المباحث التالية استجلاء لتلك الفكرة التي أشغلت الحميري في كتاباته المتعددة، راجياً أن يسهم هذا البحث في إثراء الساحة النقدية.

مدخل:

يبقى الالتفات بمفهومه العام مدخلاً لدراسة عدد كبير من القضايا النقدية التي تسهم في إلقاء الضوء على بعض الظواهر التي تظهر عند أحد لنقاد المتخصصين في فن من الفنون، وفي مجال من مجالات النقد المتعددة التي تسهم في حركة النقد وتطوره، ولعل من بعض إشكالات النقد يرجع إلى مادة النقد التي تتمثل في أجناسه ومراحله ومذاهبه الأدبية، ويقترن بذلك اتجاهاته المتعددة والمتباينة، بالإضافة إلى اعتماد النقد في ثير من الأحيان إلى مجلات معرفية أخرى، مثل الفلسفة، وعلم الاجتماع، والتاريخ... وفي ظل هذه الإشكالات نحتاج إلى وضع تحديدات تسهم في وتتضمن قدراً من الموضوعية عند دراسة تلك الظواهر، ويعد(الالتفات الفلسفي) من أكثر المجالات ضبابية، كون الناقد قد لا يصرح بكل ما يدور في فلك تناوله لتلك الموضوعات، بالإضافة إلى أن تتبع تلك الظاهر يحتاج إلى صبر، وقراءة متأنية لنتاج الناقد المتعدد ، ومحاولة العثور

على اللحظة التي يظهر فيها ذلك الالتفات.

وتعدد مجالات (الالتفات) على اعتبار أن أصل هذه الكلمة قد ظهر في مجالا الدراسات البلاغية، وخصوصاً مع (علم المعاني) ، وقد أجمع أصحاب المعاجم على انه صرف الشيء عن جهته إلى أخرى. سواء أكان ذلك فيما يتعلق بالجهات أو فيما يتعلق بالأمور المعنوية كالآراء والأحاسيس وغيرها ،ولذلك يقول عته الفيروزآبادي في قاموسه :» لَفَتَه يلفته : لواه، وصرفه عن رأيه ومنه الالتفات والتلفت» (الفيروزآبادي،1991م)

وهذا المعنى هو ما سار عليه كثير من أصحاب المعاجم اللغوية، وهو المعنى ذاته في هذه الدراسة التي تتناول الانصراف من جانب نقدي كتحليل الخطاب الى جانب فلسفي يتمثل في (نظرية المعرفة) في بُعدها الفلسفي، فنجد الحميري في تناوله لهذه النظرية يتجه بمسار الدراسة إلى (تحليل الخطاب) وهذه الإشكالية سنلقي عليها الضوء في ما يأتي.

على أن مفهوم الخطاب الذي عناه الحميري هو ما قال عنه بأنه :»عبارة عن البنية الذهنية المجردة للكلام المعبّر عن سلطة أو عن إرادة التسلط، أو هو عبارة عن البنية الذهنية المجردة للكلام المتكلم بالقوة أو بالفعل، أو لما ينبغي أن يكونه الكلام في كل موقف من المواقف الحياتية، أو في كلّ مقام من مقامات التّكلم بشكل عام...» (الحميري، 2008م)، وعلى ذلك فالمقصود بالخطاب في هذه الدراسة هو الخطاب الفلسفي الذي تبناه الحميري في كتابه (نظرية المعرفة) والذي خصص له الباب الأول من الكتاب عند حديثه عن العقل والمعقولية، وشرط المحايثة للمعرفة، والكلام عن سلطة النص، وعلاقته باللغة والثقافة والمجتمع، إلا أنه ينفتح في كثير من الأحيان على الخطابات الأخرى من طلقاً في تناوله من الخطاب القرآني، والخطاب الأدبي، في علاقتها بالخطاب في بُعده الفلسفي.

المبحث الأول: الأسس التي بنى عليه الحميري تصوره لنظرية المعرفة

عند القراءة الفاحصة لكتابات الحميري، وتناوله لنظرية المعرفة نجده ينطلق من عدد من النقاط الجوهرية في تناوله للفكرة، ويمكن أن نجملها في النقاط التالية:

1. **أن مركز الانتباه قد تحوّل عالمياً من فلسفة (اللغة) إلى فلسفة (المعرفة والعقل)، ومن دراسة)ظواهر اللغة(إلى دراسة)ظواهر المعرفة(** (الحميري،2013: 11).

والحقيقة أن هذه الفكرة التي طرحها الحميري تقوم على فكرة متداولة في الدراسات الفلسفية اللغوية مفادها؛ أن اللغة أصبحت موضوعاً للفلسفة منذ نهاية الفلسفة الحديثة، وبداية الفلسفة المعاصرة، وتحديداً مع (نيتشه Nietzsche) والمدرسة التحليلية الإنجليزية، وما تبعها من

اتجاهات وتيارات في الفلسفة الأنجلوسكسونية (الزواوي،2018: 13)، وبذلك أصبحت اللغة جزءاً من فلسفة المعرفة، وهذا التحول لا يلغي أهمية اللغة، ومكانة الدراسات الألسنية، وما انبثق عنها من اتجاهات ومدراس نقدية وفلسفية متعددة، بل يؤكد على دورها على حد تعبير(هريقليطس Heraclitus): «علم الأسماء يقودنا إلى علم الأشياء» (كمال،1967: 28)، وعلى ذلك فكلام الحميري يدور حول أن اللغة حتى تقوم بدورها لابد أن نفهم نمط تأسيسها في قدراتنا العقلية، وهذه الفكرة تقودنا إلى السؤال الملح: هل المعرفة سابقة للغة أم تابعة لها؟ وهل الإنسان قد عَرَفَ قبل أن يَعلم؟ وهل المعرفة الإنسانية كانت واقعية عملية قبل أن تكون نظريّة؟ وما علاقة المعرفة بالعقل؟

إنّ الحميري في تناوله لهذه القضايا المتعلقة بالعقل يؤكد على أن من أخص خصائص العقل أنه عقل دينامي تجاوزي، يتجاوز ذاته في فعل تجاوزه لمعقولاته، وهذا يقتضي أنه يعقل ذاته، وهو ما يمكن تسميته على حدّ قوله «العقل الكلي المركب الجدلي» (الحميري،2013: 55).

إنّ الاجابة على هذه الأسئلة تحيل ما ذكره الحميري تجاه مركزية اللغة، ومركزية المعرفة وعلاقتها بالعقل، إلى مسألة جدلية، تتناول القضايا المتعلقة باللغة، والمعرفة، وعلاقتها بالعقل، وتلك مسألة نسبية، والقول بأقدمية أحدهما وأهميتها ومركزيته على الآخر ضرب من الفلسفة الجدلية.

وقد تناول هيجل (Georg Hegel ت1831م) في كتابه (العقل في التاريخ) قضية علاقة العقل ومكانته ومركزيته في العالم المعرفي، فأكد بأنَّ «العقل يحكم العالم، وبالتالي فقد سبق له أن حكم ولا يزال يحكم التاريخ كله، ويبقى كل شيء خاضعاً لهذا العقل الكلي والجوهري أداة ووسيلة بين يديه، وهذا العقل كامن في الواقع التاريخي ويتكون فيه وبه، وتتألف الحقيقة الوحيدة بالوحدة التي تحصل بين الكلي الموجود في ذاته ولذاته وبين الفردي أو الذاتي» (جورج،2007: 78).

إنّ الحديث عن الانتقال من فلسفة اللغة إلى فلسفة المعرفة ليس له قيمة كبيرة إذا عرفنا أن إشكالية المعرفة بالدرجة الأولى لغوية، فلابد من دراسة اللغة أولاً لنصل إلى فهم إشكالات المعرفة، في حين أن الفلسفة هي نقد للغة كما قال (ماوثنر Mauthner)، ولكن الوظيفة الأهم للغة أنها «الطريق إلى المعرفة باعتبارها وسيلة لفهم تكوين المعنى في الخطاب، ونظراً لعلاقة التضمن أو التوازي بين اللغة والتفكير فلا سبيل إلى فلسفة التفكير والمعرفة دون اللغة؛ إذ إن كل شيء يحدث داخل اللغة» (لودفيك،2007: 63)، وهذا ما يجعل الانتقال من فلسفة اللغة إلى فلسفة المعرفة لا معنى له، بل هما على

التوازي فإذا لم تكن اللغة ميدان المعرفة، فمن فلسفة اللغة إلى فلسفة اللغة مرة أخرى تكون المعرفة، وعلى هذا تقوم نظرية المعرفة في بعدها الأنطلوجي.

2. من الأسس التي بنى عليها الحميري تصوره لنظرية المعرفة ؛ أن الظواهر العقلية تُشكّل الجسر الذي يربطنا ببقية مكونات العالم (الحميري،2013: 12).

وهو هنا يحاول الإجابة عن سؤال العلاقة بين الإنسان والمحيط الذي يعيش فيه، وهو الجواب الذي يفسر فكرة وجود الإنسان، بكونه كائن واعٍ ناطق، اجتماعي، في عالم مكون من جسيمات مادية لا عقلية، إن هذه الفكرة التي تناولها الحميري هنا قائمة على مسألة؛ البحث عن مصادر المعرفة، وما هي الوسيلة الصحيحة للوصول إلى تلك الحقائق؟ وهل العقل هو الوسيلة الوحيدة أم أن هناك مصادرًا أخرى كالحس والتأمل الباطني يمكن أن تشارك في تكوين الجسر الذي يربط الإنسان بالعالم من حوله؟

لقد تعددت الاتجاهات الفكرية تجاه هذه القضية إلى اتجاهات متباينة؛ فبين قائلٍ بالحس والتأمل والإلهام، وبين قائلٍ يرى أن العقل هو مصدر المعرفة اليقيني، «وأن الحقائق يتم إدراكها بالعقل وحده مستقلاً عن التجربة الحسية، وأحد أركان العقلانية الرئيسية إثبات معارف قبلية غير مشتقة من التجربة توجد مع الطفل حين ولادته، وهذه القبليات هي نوع من المعرفة مستقل عن التجربة وحتى عن جميع الانطباعات الحسية» (الكرساوي،2018: 81)، وهذا الاتجاه هو ما يعرف بـ (المذهب العقلي) الذي يرى بأن أهم أركان العقلانية الرئيسية هو إثبات معارف قبلية غير مشتقة من التجربة، وقد توجد مع الطفل منذ الولادة، ويتضح هذا المذهب عند (أفلاطون) في نظرته للإله، وأنه لا يمكن إدراكه إلا بالعقل وحده، وهذا الطرح هو ما أُطلق عليه (مثالية أفلاطون) والتي ترى «أن العقل –الذي هو قوة فطرية في جميع الناس– هو المصدر الأول والرئيس للمعرفة، فهو يرى أن النفس كانت تَعرف قبل التصاقها بالجسد، ولما التصقت بالجسد نسيت، ومن ثمّ فإن المعرفة تذكُّر، والجهل نسيان»، ويقابل هذه المثالية ما أُطلق عليه (عقلانية ديكارت) والذي يرى أن العقل يحمل بعض الأفكار الفطرية فقط مثل: مبادئ العقل، ووجود الله، وما سوى ذلك فإن مصدر المعرفة هو العالم الموضوعي، وقد حاول الحميري أن يناقش هذه القضية العقلية من خلال طرح فكرة علاقة (العقل والحس) في ضوء القرآن الكريم، ويؤكد على أن العلاقة بينهما لا يمكن أن تنفصل، وأنه لا وجود منفصل لأحدهما بمعزل عن الآخر، وأن العلاقة تفاعلية جدليّة، وهو ما أطلق عليه بعد

ذلك (عقلنة الحسّ)، ويقصد به جعل الحسّ في وعي الخطاب القرآني المؤسس للعقل ودلالته، خاضعاً لنظام العقل، ومحكوماً بشروطه إنتاجاً وتلقياً، وتتجلى هذه العملية لديه من خلال تناول بعض الظواهر التي يمكن النظر إليها بوصفها آليات العقل، ومن أهمها: (الوعي– التفكر– التّدبّر– التّذكر– الرؤية) (عطا الله،2019 :72).

إن المتأمل في هذه الظواهر يجد أنها تمثل مرحلة متقدمة من مراحل التفكير، على اعتبار أنها متداخلة في مجملها، فالوعي مرتبط بالتفكر، والتدبّر، والتّذكر، كما أنّ الرؤية تقوم في الأساس على الوعي، والذي يظهر أن هذه الظواهر مرحلة قائمة على الحسّ، وتوثر فيه، وكلما زادت تلك الظواهر عند الانسان كلما كان تفاعل الحسّ أكبر لكونه وسيلة الوعي والتفكر، والمتتبع لآيات القرآن الكريم يجد تأكيد الله تعالى على استخدام العقل في النظر والتفكُّر، بصيَغ متعددة: كالتبصُّر، والتدبُّر، وإعمال العقل، قال تعالى: (وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلا تُبْصِرُونَ) الذاريات: 21[، وفي قوله تعالى: (أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا) محمد: 24]، وفي شأن إعمال العقل قال تعالى: (وَلَهُمْ فِيهَا مَنَافِعُ وَمَشَارِبُ ۖ أَفَلَا يَشْكُرُونَ) يس: 73]، كما جاء في سياق الإنكار على الذين لا يُعملون عقولهم ويعطلونها بأنهم كالأنعام فقال تعالى: ٱ(هُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا ۚ أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ) الأعراف179[.

وقد أشار الحميري إلى أن المقصود بـ (الوعي) باعتباره أعلى مراحل العقل في الخطاب الديني أنه: «مسموع مباشر، أي ملفوظ شفاهي، وأن الأصل في الكائن الواعي أنه السامع أو المتلقي المباشر من صاحب المقالة ذاته، وليس هو من يبلغ عمّن يسمع، وأن الوعي بشيء ما مسموع (ملفوظ شفاهي) يقتضي الإحاطة به أو استيعابه؛ حفظاً وفهماً وتأويلاً، أم تمثلاً وتمثيلاً (الحميري،2013: 146).

والذي يظهر أن حصر الوعي بالمشافهة لا يمنع من كون المبلَّغ من السامع لغيره قد يدرك أكثر من المتلقي المباشر، بل قد يكون ما يملكه المبلَّغ من قدرات ومدارك يفوق السامع نفسه، وقد يؤديها بأفضل مما سمع، وما ذكره الحميري من أن الوعي عبارة عن التلقي الصحيح والتفاعل الإيجابي، والحضور في الحضرة الكلية للملفوظ المسموع، فهذا لا يمنع أن يكون المبلِّغ متموضعاً كذلك في حضرة النص المسموع، ولعل ذلك ما أشار إليه الحديث (فرُبَّ مُبَلَّغٍ أوْعَى من سامِعٍ) (الترمذي: 2657)، ولعل الحميري قصد (المُبَلِّغ) مشددة العين مكسورة، والمقصود به القائم بالتبليغ، ولذلك فسرها بعد ذلك بقوله: «أن الوعي عبارة عن وصف يتعلق بالكائن الواعي: في كليته

تارة، على نحو يوحي بذلك... وبجزء منه أو بالعضو من أعضائه، ممثلاً بالأذن حيناً... وبالقلب حيناً آخر» (الحميري،2013: 148). ولعل في ذلك تكلفاً كبيراً، فالوعي لا يكون إلا بإدراك السماع، والفهم، والتأمل، والتفكر، ولذلك جاء نصّ الحديث على فتح اللام وتشديدها بمعنى السامع ممن بلغه بصوت مسموع، وقد عاد الحميري بعد ذلك إلى إثبات هذا الرأي في قوله : «أن الوعي مرتبط في الأصل بقوى الإدراك الحسيّ (السمعي) المعقلن تحديداً، أي الخاضع لشروط العقل والمؤدي لدوره...» (الحميري،2013: 147)، ولعله هنا يريد تأكيد ما أكده سابقاً من العلاقة بين الحس والعقل، وأن الحس خاضع للعقل وشروطه، ولكنه هنا يؤكد على الوعي باعتباره من شروط العقل مشروط بالحسّ ولكنه متجاوز له، ولعل هذا التجاوز الذي ذكره يمنع كون التعقل ناتج عن المحسوس، وثمرة له، والذي يظهر لي أن هذا الطرح الفلسفي قائم على محاولة إثبات ماهو مثبت فلا يمكن أن يكون الإدراك العاقل إلا بوجود الحسّ في عملية الدلالة.

3. المعرفة تمثل شكلاً من أشكال الثقافة

من الأسس التي بنى عليها الحميري فكرته؛ علاقة المعرفة بالثقافة، والتي يرى فيها أن المعرفة جزء من الثقافة، على اعتبارها عنصراً من عناصر الفاعلية البشرية، فهي مرتبطة بالفعل الإنساني، ومشروطه بقوانين التطّور الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والمعرفي. ولكن يظهر لنا هنا عدة أسئلة: هل المعرفة جزء من الثقافة أم العكس؟ ثم هل الإنسان يعرف حتى يصبح مثقفاً أم أن الثقافة سابقة للمعرفة؟ والسؤال الأهم أيهما أوسع مجالاً؟

والحقيقة أن المعرفة شاملة واسعة، ووسائل تحصيلها متنوعة، فهي تحصل عن طرق متعددة من أهمها ما ذكرة ابن تيمية في كتابه (درء تعارض العقل والنقل) فيقول: «فطرق العلم ثلاث؛ أحدها: الحس الباطن والظاهر، وهو الذي تعلم به الأمور الموجودة بأعيانها، والثاني: الاعتبار بالنظر والقياس، وإنما يحصل العلم به بعد العلم بالحس، فما أفاده الحس معيناً يفيده العقل والقياس كليّاً مطلقاً... والثالث: الخبر، والخبر يتناول الكليات والمعنيات والشاهد والغائب، فهو أعم وأشمل، لكن الحس والعيان أتم وأكمل» (ابن تيمية،1991: 122)، والثقافة تتكون من خلال هذه المعرفة المتراكمة التي بناها الإنسان من خلال العقل والقياس والخبر، ولذلك فالمعرفة أشمل، وتأتي الثقافة جزء من المعرفة وليس العكس.

على أن مادة(عرف) قد وردت في القرآن الكريم وتحمل عددا من المعاني اللغوية ومنها:

أ) معنى العلم وعليم، وبهذا المعنى تكون المعرفة متحدة مع العلم.

ب) معنى التتابع والسكون والطمأنينة.

ت) معنى الرائحة الطيبة والمعروف الحسن.

فمن المعنى الأول قوله تعالى :(وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَىٰ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ ۖ يَقُولُونَ رَبَّنَا آمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ)[المائدة:83].

ومن المعنى الثاني قوله تعالى (وَجَاءَ إِخْوَةُ يُوسُفَ فَدَخَلُوا عَلَيْهِ فَعَرَفَهُمْ وَهُمْ لَهُ مُنكِرُونَ) [سورة يوسف:58].

وبالنظر والتأمل في القرآن نجد مادة «عرف» وردت في مواضع عدة؛ فقد وردت بصيغة المضارع 22 مرة دلالة على شرف المعرفة، وصلتها بالعلم وأن لها معنى أوسع وأعم دلالة (البياتي،2019: 394).

وعلى ذلك فالمعرفة أعم من الثقافة على اعتبار العلم هو قرين الثقافة، فما ذكره الحميري من كون المعرفة تمثل شكلاً من أشكال الثقافة يتناقض مع هذه المعاني التي تؤكد العكس.

إلا أنه قد يحسن التعبير بطريقة الأصوليين؛ فالمعرفة والثقافة إذا اجتمعا افترقا وإذا افترقا اجتمعا، وذلك عائد إلى صعوبة التفريق بينهما، وصعوبة تحديد الحدّ الفاصل بينهما، وقد لا يتعلق بذلك أحكام مطلقة، فالمعرفة تُمثّل شكلاً من أشكال الثقافة، والثقافة بهذا الاعتبار جزء من المعرفة.

4. المعرفة تمثل تجسيداً لتحرر الذات من الطبيعة، وسيطرتها عليها، وتحويلها موضوعاً للمعرفة، وتعد تجسيداً لجدلية العلاقة بين الذات العارفة والموضوع (المعروف).

إن هذا الطرح الفلسفي لتلك العلاقة يجعلنا نقف أمام تفسير علاقة الذات بالطبيعة، فتعد الذات كينونة الفرد، وتتشكل بسبب التفاعل بين الفرد وبيئته المحيطة، ثم تنمو بسبب ذلك التفاعل، والمعرفة تحتاج إلى وجود ذات عارفة، والتي تتمثل في العقل، وهو ما دعا (بروتاجوراس Protagoras) إلى أن يعلن أن الإنسان معيار الأشياء جميعاً (النشار، 2010: 40)، ولكن هذا الطرح السفسطائي يقرّ بشكل أو آخر بوجود نسبية المعرفة الإنسانية واختلافها من شخص إلى آخر، وقد جعل الحميري ذلك معياراً لحقيقة الشيء، ويُقصد بالإنسان الكائن الفرد الذي يدرك المعرفة بحواسه النسبية المتغيرة، وبذلك تصبح المعرفة نسبية، ويترتب على ذلك أنه لا يوجد معيار ثابت للحقيقة، أو الصواب والخطأ، لذلك أكد على أن ما تراه حقاً فهو حق بالنسبة لك، وما تراه باطلاً فهو باطل بالنسبة لي (النشار، 2010: 41)، فهو يخالف بذلك ما ذهب إليه (ريكور Recoeu) الذي سعى إلى بلورة مفهوم الذاتية، وينتهي في ذلك إلى الفصل بين مفهوم الذات ومفهوم الأنا، وإلى التمييز بين معنيين للهوية: هوية بمعنى الذاتية،

وهوية بمعنى التماهي (المحمداوي،2013: 79)، إنّ هذا الطرح الذي قال به الحميري، من كون المعرفة تجسدُ تحرر الذات من الطبيعة، يحيلنا للحديث عن كون الطبيعة هي المتصرفة في الذات البشرية، وأن التغلب عليها يساهم في التخلص من الواقع التجريبي، حين ذلك –والرأي للحميري- «أضحت البنية العقلية تلعب دوراً كبيراً في بناء المعارف، وليس هذا فحسب، بل لقد غدا للخيال العلمي ومختلف ضروب التفكير دور في تطور المعرفة البشرية» (الحميري،2013: 12).

ولكننا قد ندرك بأنّ هذه المعرفة ليست تحرراً من سلطةٍ، بل هي تفاعل مع التطور العلمي والتكامل المعرفي، وكون الإنسان يعرف ذاته فهذا يدخل في معنى (وعلم آدم الأسماء كلها) فقد قال القرطبي في تفسير هذه الآية: «الأسماء: العبارات، فإن الاسم قد يطلق ويراد به المسمى» (القرطبي،2010: 282)، وهذا المعنى الذي ذكره القرطبي –رحمه الله– يشير إلى أن المعرفة بذات الإنسان وما يتعلق بها من معارف وأفكار وتنبؤات كلها داخله في مفهوم (الأسماء) التي وردت في القرآن، ومن هنا فليس بالضرورة أن ذلك يتطلب التحرر من سيطرة الطبيعة، فالذات البشرية في الحقيقة موضوع من موضوعات المعرفة التي جعل الله للإنسان القدرة على التعرف عليها، والتفاعل معها، والبحث في مكنوناتها، فهي قابلة للتعرّف، وتلك الذات منحة ربانية قابلة للتعلم، وهذا جزء من تكّون المعرفة، وتتحقق الموضوعية فيها، وهو ما يقع في الإطار المفاهيمي لنظرية المعرفة.

إن الذات البشرية تبقى تملك القدرة على التفاعل مع المعرفة، ويبقى الإنسان منذ اللحظة الأولى له في الحياة متفاعلاً معها، ثم هي تتطور معه على مقدار تفاعله وبحثه، وسعيه لبناء نظامه المعرفي الخاص المتأثر بملكاته، ومدى إيمانه بقدرته على البناء المعرفي، وقد يسهم في ذلك كل ما يحيط به من أسرة ومجتمع قريب أو بعيد، ويبقى هذا العصر الذي نعيش فيه عصر كثرة المعلومات كما قال البازعي في تناوله لقلق المعرفة فيقول: «ما يميز عصرنا ليس صحة المعلومة وإنما كثرتها وسهولة انتشارها، المعلومات منتج إنساني رافق وجود الإنسان منذ البدء وعلى مر العصور واختلاف المجتمعات والثقافات، لقد ظلت المعلومات تنتج وتتداول حسب متغيرات اقتصادية وسياسية وثقافية كثيرة ومعقدة، ذلك الإنتاج والتداول كانا دائماً نسبيين... لكن لعل الأهم من هذا كله هو أن المعلومة ليست المعرفة، بل إنها لا تفضي بالضرورة إليها، أي لا تتطور لتصير معرفة، المعرفة شيء آخر قد تتطور إليه المعلومات وقد لا تتطور، ويعني هذا أن المعلومة أكثر

أسياسية من المعرفة، لكنها ليست أكثر أهمية منها، بلا معلومة يستحيل تصور المعرفة» (البازعي،2010: 107)، من هنا يتضح بأن المعرفة التي تساهم في بناء الذات، لا تقوم إلا على تفاعل معرفي منه وبحث ومتابعة وبناء مستمر، حتى لا يتفاجأ يوماً ما بقلق المعرفة الذي يشتت عليه تفكيره، وينقض بناءه الروحي والمعرفي، ولكن هذا القلق في الوقت نفسه المحرك للبحث عن الذات وبناءها «فالاطمئنان الداخلي هو نقيض القلق، والقلق هو مصدر المعرفة، والناتج عنها في الوقت نفسه، فالعلاقة جدلية أو دائرية يفضي آخرها إلى أولها، وما يصدق على المعرفة يصدق على الإبداع في كافة مجالات النشاط الإنساني» (البازعي،2010: 14)، ويبقى الإنسان بين المعرفة والذات في حوار متسع لبناء ذوات متعددة في شخصه.

5. التأكيد على أن القرآن قد سعى إلى تأسيس نظام الإيمان والاعتقاد اعتماداً على جميع وسائل المعرفة وطرقها (الحميري،2013: 264).

أكد الحميري على أن المعرفة تتعدد وسائلها التي تُسهم في تحديد الإطار العملي للإيمان والاعتقاد سواء كانت تلك المعرفة؛حسيّة إدراكية أو معرفة عقلانية استدلالية، ويُعد ذلك ضرباً من ضروب المعرفة التي تناولها العلماء، وتحدثوا عن مجالاتها وأنها تدور حول مجالين أولهما: المجال الطبيعي أو عالم الشهادة ويدرك بالحواس والعقل، والثاني: عالم الغيب وطريقة الوحي، وأن العقل يسلم بوجوده، ويفهم وفق ما سمح الله به من طاقات، وتفصيله غيب لا نعلمه إلا بعلم الله لنا عن طريق الوحي.

إلا أننا نجد القرآن الكريم في تعامله مع هذه المعرفة بالدعوة إلى تحرير العقل الإنساني من أغلال التقليد والتبعية، القائمة على أسس الوراثة فحسب، والتي عزلت العقل عن علمه والقلب عن فقهه، ولذلك يدعو الإنسان إلى التأمل والتفكر ويوجه نظره إلى الكون وإلى النفس ويمدح المتفكرين والمتذكرين وأولى الألباب ويشنع على الذين لا يفقهون ولا يعلمون ولا يذكرون، ويصفهم بعمى البصيرة أو القلوب فقال تعالى: (أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَٰكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ) [سورة الحج:46] (الكردي،1992: 73)، وفي هذا السياق نجد القرآن قد جمع بين طرق المعرفة الرئيسية معاً: الوحي، والعقل، والحس، كما جمع بين مجالي المعرفة وهما مجالا الوجود: الدنيا والآخرة، أو عالم الشهادة وعالم الغيب في آية واحدة فقال سبحانه: (وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُّوحِي إِلَيْهِم مِّنْ أَهْلِ الْقُرَىٰ ۗ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ

كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۗ وَلَدَارُ الْآخِرَةِ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ اتَّقَوْا ۗ أَفَلَا تَعْقِلُونَ)[سورة يوسف:109].

وفي تناول الحميري لهذه القضية ناقش عدداً من الحقائق منها:

الحقيقة الأولى: أن المهمة الأساسية للرسل -عليهم الصلاة والسلام -بمن فيهم نبينا الكريم -صلى الله عليه وسلم -هي لا شيء سوى البلاغ المبين .

الحقيقة الثانية: أن الأساس الذي قامت عليه دعوة الرسل هو لا شيء سوى حث الناس على المعرفة والاستبصار الداعيان إلى معرفة الله، والتعرّف على أسرار الحياة والكون من خلال إعمالهم عقولهم، وكل ما حباهم الله من إمكانات المعرفة والاستبصار والنّظر.

الحقيقة الثالثة: أن القرآن الكريم قد سعى إلى بناء العقيدة وفق منهج ينهض على الحجاج والجدل والإقناع، أو على أساس نظام المعرفة العقلية الحجاجيّة الجدليّة الاستدلالية الإقناعية.

الحقيقة الرابعة: أنّ العقائد لا تبنى على الظنون والأوهام والتخرصات، بل تبنى على المعرفة العقلية الاستدلاليّة المفضية لليقين (الحميري، 2013: 247).

إن هذه الحقائق التي تناولها الحميري في هذه القضية هي عين المعرفة القرآنية التي سعى القرآن إلى تأسيسها في النفس الإنسانية، وهذه الحقائق هي توجب تصديق الرسل فيما أخبرت به كما ذكر ذلك ابن تيمية في منهاج السنة النبوية (ابن تيمية،1407: 265).

المبحث الثاني: علاقة الأسس الفلسفية عند الحميري بفكرة الخطاب

لقد تناول الحميري الأسس التي بنى عليها تناوله لنظرية المعرفة، وهي وثيقة الصلة لديه بفكرة تحليل الخطاب، التي شغلت حيزاً كبيراً في كتاباته النقدية، وهو يربطها بالخطاب القرآني من خلال حديثه عن (العقل) مؤكداً على عدد من القضايا التي سنناقشها فيما يلي:

1- قال بأن العقل في القرآن الكريم ليس شيئاً، وليس مادة من أي نوع ،أي أنه ليس جوهراً، بل هو وصف يقوم بالعاقل، ويتحقق عبره أو من خلاله، وينهض به الكائن العاقل بمختلف إمكاناته في الإدراك والمعرفة، وفي السلوك والممارسة، ويربط في ذلك بين رؤية ابن تيمية للعقل على اعتباره أمرًا يقوم بالعاقل، سواء سمّي عرضاً أو صفة، وليس هو عيناً قائمة بذاتها، وبين بعض الاتجاهات الفلسفية المعاصرة لاسيما الاتجاه السلوكي الذين ينظرون للعقل على أنه مجرد اسم، جمعي نستعمله للدلالة على نماذج من السلوك والميول والاستعدادات للسلوك بطرق معينة (ابن تيمية،1407: 52-53)، فابن تيمية يرى أن العقل عَرَضٌ، فهو يعني أنه ليس جوهرًا قائمًا بنفسه، وهو بهذا يرفض كلَّ ما يقوله الفلاسفة عن العقل، وكذلك

رفض وجود العقول والنفس على أنها مجرَّدات ومفارقات، ويؤكِّد أنها موجودة في الأذهان لا في الأعيان (ابن تيمية،2005: 278).

والحميري في تناوله للآية الكريمة قال تعالى (وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءً وَنِدَاءً ۚ صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ) [سورة البقرة:171] يربط بين هذه الفكرة وكون العقل ليس شيئاً بل هو وصف للعاقل، وبين فكرة أصل الخطاب القائم على التّمثيل، والمثل، والممثل له، أو لأجله، والذي يحتاج في تعقله إلى نوع من العقل التركيبي على اعتبار ذلك (خطاباً عقلياً مركباً) / وهذا يدفعنا إلى البحث عن فكرة (تكلم النص) التي تحدث عنها الحميري في كتابه (في آفاق الكلام وتكلم النص)، للإجابة على السؤال: هل النص يتكلم؟ وما علاقته بالعقل على اعتبار الكلام متعلق بالعقل بالضرورة؟ فالحميري يرى بأن فعل الكلام بوصفه مجرد نشاط إنساني دالٍ؛ خاص بالإنسان، وهذا انطلاقاً من أن الإنسان هو وحده الكائن الذي يتكلم ويدلّ، وهو يتكلم في كل مرة لغة خاصة (الحميري، 2010: 28)، وهو في ذلك يبحث في كُنه الصوت أو جملة الأصوات المُتكلمة في النصّ، حتى يصل إلى ما قال عنه: «كلّ نص أدبي حقيقي يطل إلى الأبد شيئاً غامضاً تكتنفه الأسرار وذلك بالنظر إلى دخيلته غير الاصطفائيّة المتصلة بهذا الاقتصاد المراوغ وغير القابل للاختزال والدّاخل لعالم الصوت، إضافة إلى ما ينطوي عليه من فراغات وفجوات، فالكلمة مثل النفس أو الشخص ترفض أن تخضع بشكل كامل لأي من تلك المعايير الخاصة بالوضوح والتجدد» (الحميري، 2010: 222)، إلا أن الحميري في كتابه (في الطريق للنص) يقول أنه لا يعنى بالنص النص المتخيل فقط، بل يعنى به نص الرغبة المكبوتة في التحرر من كل سلطة، وتجاوز كل وضعية استلاب (الحميري،2008: 63-64)، إن هذا التوجه الذي يسير عليه الحميري في تناول قضية علاقة العقل بالنص يسير بنا نحو مسألة فلسفية مشكلة، ولكنها في الحقيقة يمكن أن تتضاءل عند كون القرآن الكريم يحتوي على أسس واضحة في طرق المعرفة؛ لأن مصدر هذه المعرفة هو الله سبحانه قال تعالى: (قْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3)) [سورة العلق:1-3]، وقد ذكر الله طرق المعرفة ووسائلها: من حواس وعقل و قلب وأضاف طريقاً آخر ليس في طرق البشر وهو: طريق الوحي والإلهام، تبين مجالات هذه المعرفة المجال الطبيعي أو عالم الشهادة، ويدرك بالحواس والعقل، وعالم الغيب وطريق الوحي، والعقل يسلم بوجوده، ويفهم وفق ما سمح الله له من طاقات، وتفاصيله غيب

لا نعلمه إلا بإعلام الله لنا عن طريق الوحي (الكردي،1992: 72)، إن فكرة تكلم النص التي تناولها الحميري في كثير من كتبه تدور حول هذه المعاني بشكل أو آخر، وتتجه نحو تفسير الخطاب، وطرق إبداعه، والتعامل معه، وفهمه وتفسير كينونته، ولكن السؤال الملح الآن: هل النص يتكلم؟ وكيف يتكلم؟ إنها أسئلة فلسفية في مجملها، تجعل المتكلم /الكاتب، والمستمع /القارئ في قلب عملية التواصل، بوصفها عملية حيّة متجددة على الدوام؛ فلا يمكن أن تقوم عملية تواصل حقيقة بدون حضور أو استحضار الأطراف المشاركة فيه، «وهذا يقتضي أنّه لن يتسنى لنا تأويل كلام النصّ إلا من خلال موضعته في سياقه التواصلي» (الحميري،2013: 224)، من خلال هذا يمكن أن نفهم مقصد الحميري من كلام النص، فليس النص هو المتكلم صراحة بل موقعه من القارئ والكاتب هو المهيمن على قدرته على الإفهام، على اعتبار أخص خصائص النص المفهم أن يفهم ويتفهم.

2- يُعبّر الحميري في تناوله لقضايا الخطاب بمصطلحات فلسفية ومعرفية، فهو يعبّر بـ (مبدأ الأحادية والتعيين) عن عناصر التخاطب البياني، والتي تقوم على التكامل فيما بينها، بينما يؤكد أنها –في الوقت ذاته- تقوم على مبدأ آخر وهو (مبدأ الانفصال والتمايز) الذي يُعبّر عن انفصال هذه العناصر بعضها عن بعض، وتمايز مواقعها في بنية الخطاب، (الحميري،2013: 111)، وهي الفكرة التي يقوم عليها (الحوار والجدل) في الفكر الفلسفي، والتي أطلق عليها الحميري (العقل الكليّ المركب الجدلي) على أنه يرى أن القرآن الكريم سعى إلى تأسيس ذلك، بوصفه نظام الوعي الواعي بذاته، وبما هو وعي به، وبما هو وعي فيه، وما هو وعي له ولأجله، ولذلك فهو عقل يتميز بالانفتاح، وعدم الاتغلاق، وبالدينامية والتجاوز، وهو ما يقابل العقل التقليدي النصيّ (الحميري،2013: 55).

والحق أن هذا الطرح الفلسفي لهذه الفكرة يقودنا إلى الخلط بين الخطاب باعتباره وسيلة للمعرفة، والحجاج، والمناظرة، ويقرب الخطاب بدرجة كبيرة من (الجدل الفلسفي) الذي لا يُوصل إلى شيء جديد يتعلق بحقيقة الموضوع المتجادل حوله، وهو ما يسمى (الجدل السقراطي) «وهذه الطريقة السقراطية في الجدل هي ما ألهم أفلاطون حديثه عن الجدل بوجهين؛ الجدل الصاعد والجدل الهابط، فقد كان الجدل (الديالكتيك) عند أفلاطون جدل أفكار، حيث عرّفه قائلاً: إنه الانتقال من فكرة إلى فكرة بواسطة فكرة، والفكرة التي تستهدف الجدل والحوار الوصول إليها هي ما يمثل حقيقة أي شيء...» (النشار، 2015: 172).

3- ناقش الحميري مسألة (الرؤية) وتناول في ذلك فعل الرؤية على اعتبار أنه ورد في القرآن الكريم بصيغة المضارع الجمعيّ (يروا) متعدياً بنفسه حيناً، وبحرف الجر (إلى) تارة أخرى، ولازماً في حين آخر، لذلك فهو يختلف دلالةً ووظيفة، وفاعلية باختلاف المرئيّ في الخطاب القرآني، والتي تتمحور حول عدد من المعاني والدلالات المركزية من أبرزها: الرؤية الحسيّة، والرؤية العقلية الكلية المركبة، والرؤية الحسية والعقلية المفضية إلى المعرفة الكلية المركبة أو الكيانية -أي المتحققة عبر إمكانات الكائن الرائي الكلية، والرؤية الكلية المركبة- أي المتحققة عبر إمكانات الكائن الرائي الكلية: الحسية والمعنوية الداخلية والخارجية- وختمها بالتفكّر والتدبر أو التأمل والاستبصار في بعض الحقائق الكلية المركبة (الحميري،2013: 180 -186)، ويتضح من خلال هذا الحديث عن مفهوم الرؤية وتقسيمها بهذه الطريقة إنها قد تُشكل على القاريء في كون الرؤية التي وردت في القرآن الكريم يمكن أن تُجمل في ثلاثة أنواع ؛ إحداهما حسية والآخرى معنوية، والثالثة: الرؤية الحسية المعنوية في الآن نفسه، فالحسية تُدرك بالبصر، وهو إدراك حسي، بينما الرؤية المعنوية قائمة على التفكر والتأمل والنظر العقلي، وقد ترد الرؤية في القرآن الكريم ويراد منها الحسي والمعنوي من مثل قوله تعالى:(وَقَالَ مُوسَىٰ رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالًا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَن سَبِيلِكَ ۖ رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَىٰ أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُوا حَتَّىٰ يَرَوُا الْعَذَابَ الْأَلِيمَ)[سورة يونس:88]، وقد ذكره الحميري في معرض استشهاده على ذلك النوع من الرؤية، وقد عبّر عنها بـ (الرؤية الحسية والعقلية المفضية إلى المعرفة الكلية المركبة) فقال معلقاً: «أن سياق الحديث عن فعل الرؤية هو سياق تقرير حصول هذا الفعل منهم في الآخرة بعد أن كانوا ينكرون -في الدنيا- إمكانية حصول العذاب المرئي، أي المشاهد والمذوق في آنٍ معاً» (الحميري،2013: 184)، وجاء في تفسير الشوكاني (فتح القدير) بيان لتلك الحالة التي تمثل الرؤية الحسية والمعنوية، فالحسية سبب حدوث المعنوية أو العقلية، فيقول: «(حتى يروا العذاب الأليم) أي لا يحصل منهم الإيمان إلا مع المعاينة لما يعذبهم الله به، وعند ذلك لا ينفع إيمانهم...» (الشوكاني،1997: 581).

وأما علاقة فكرة (الرؤية) التي طرحها بفكرة الخطاب؛ فتتضح من خلال إجماله لما خرج به بعد تناول الرؤية بكل جوانبها فعدّ منها:

أ) أن الخطاب القرآني قد استخدم الألفاظ الحسيّة، لا سيما ألفاظ الرؤية، والبصر، والنظر، للدلالة على الإدارك الكليّ المفتوح أي (العقلي، والقلبي ، والروحي، والبصري،

والبصيري...)، وهو ما يعني لديه أن الخطاب القرآني قد ظلّ ينظر إلى إمكانات المعرفة الكامنة في الإنسان عموماً على أنها إمكانات متفاعلة متداخلة ومتكاملة.

ب) المعرفة التي أسس لها الخطاب القرآني في أفق انفتاح الكائن العارف بكليّته –أي بكل إمكانات كينونته المعرفية– على العالم المعروف بكليّته ، وبهذا يكون الخطاب القرآني قد سعى إلى بناء نظام المعرفة الكليّة المركبّة بالأشياء وفق منهج كليّ مركب يقوم على الحسّ بأدواته ووسائله، وعلى العقل بمقولاته ومنطقه، وعلى النقل بأخباره ودلائله، وعلى القلب أو الذوق بإشراقاته ومواجده، ومن ثمّ على منهج تجريبي تفاعلي كليّ جدلي تكاملي (الحميري،2013: 194).

فالحميري بهذا التقسيم يؤكد على أن الرؤية سواء حسيّة أو عقلية تدعو إلى المعرفة كما ورد في خطاب موسى لربه في قوله (وَقَالَ مُوسَىٰ رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالًا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَن سَبِيلِكَ ۖ رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَىٰ أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُوا حَتَّىٰ يَرَوُا الْعَذَابَ الْأَلِيمَ)[سورة يونس:88]؛ لأن المقصود بالرؤية هنا الرؤية الكلية بعيون أبصارهم، وبصائرهم، وهو يقصد بذلك العلاقة التفاعلية المتبادلة التي أسس لها الخطاب القرآني، بين إمكانات الحسّ وإمكانات العقل والروح أو الخيال في الإنسان ،وبين المرئي من آياته تعالى واللامرئي منها.

ومن الأمثلة التي ضربها الحميري وناقشها في حديثه عن الرؤيا، بحثه مسألة التعددية في عوالم التكلم في كلام النّص، من خلال تتبع ما كتبه الحميري في مسألة (من أين يستمد النص طاقته ؟) عند تناوله لنص (الرؤيا) (الحميري، 2013: 183) لعبدالعزيز المقالح التي منها قوله:

إنّه الليلُ
تمتلئُ العين من ماء هذا الدخان
ويمتلئُ الأفق
ترسم ريشته في الضلوع خرائب مسكونة بالسواد ويمتد.
يمتد ماء الدّخان
يصير الزمانْ
وتخرج جنيةّةُ الخوف من مخبأ مُعتم
لا ضلال له ..
ويضيءُ التّعب..

وهو هنا تناول فكرة (الكائن المتكلم) في كلام هذا النص؛ وهو كما يعبر عنه أنه(نص حالة)، لا يخاطب أحداً، ولا يتحدث إلى أحد، بل إنه لا يتعاطى الكلام مع أحد، وإن بقي يتعاطاه مع نفسه، و كلُ من يمكن أن يصغي ويحاور ملفوظ حالته الشعرية (التي تلبسها وتلبسته وجسدها في هذا النص)، وهذا يقتضي أنه في

هذا الملفوظ، لم يعد يعبّر أو يمثل أو يصف، بل أخذ يسمي، وماذا يسمي؟! إنه يسمي حالة كيانية كلية مفتوحة من حالات وجوده الشعري المتحقق في عالم الرؤيا الشعرية، مرموزا إليها بالليل؛ ولأن الكائن المتكلم في كلام هذا النص، يسمي حالة كيانية من حالات وجوده الشعري المتحقق الآن-هنا في عالم الرؤيا الشعرية، فهذا يقتضي أن الكائن المتكلم، في كلام هذا النص، لم يعد الشاعر بل أصبحت الحالة الشعرية المتحولة عن صراع تلك الأنوات جميعاً ، ومحاولة كلّ منها تبادل مواقع الحضور والهيمنة، فيما بينها ، في سياق علاقة كل منها بالآخرى، بل نجده يتجاوز ذلك إلى الهيمنة هنا هي للرؤيا الشعرية، بوصفها أنا كلية مركبة: رائية ومرئية، في آنٍ معاً، أو بوصفها أنا كلية مفتوحة على عالم الرؤيا لاشعرية المفتوح على الواقع، وما يعلي عليه، أو يحقق تجازوه.

ولكن السؤال هنا: ما هو الواقع المقصود في نص المقالح؟ هل هو واقع المعاناة، والحزن، والكآبة، بوصفه العالم الداخلي للشاعر أم المقصود به عالم الكتابة الشعرية التي يرمز لها بـ(الليل)؟ والذي يظهر أن الحميري يرى أن الواقع هو المركب من الحالتين، ومن الواقعين الداخلي والخارجي إلا أنه يشير إلى فاعليّتي الهدم (التفكيك)، والبناء (إعادة التركيب) ويؤكد على أنهما قد تمتّا في تجربة التلفظ الشعري هذه متزامنتين، بمعنى أن الثانية بدأت حيث بدأت الأولى، وانتهت حيث انتهت؛ بمعنى أن عملية البناء، قد بدأت مع بداية عملية هدم الواقع (الحميري، 2013: 186).

والواضح أن الحميري هنا يحاول الربط بين الرؤيا في النص باعتبارها مهيمنة على النص الشعري للمقالح، وبين الكلام المتمثل بالنص المكتوب الملفوظ والتي قد تسهم في حجب رؤية الأنا الكاتبة، أو الذات الشاعرة التي قد تسقى بماء الدخان كما هو في نص المقالح، لا بالدموع، فهو يتكلم بلغة الإشارة لا بلغة العبارة، فالدخان المكتنز بالكآبة والحزن، يخفي خلفه دموع الألم والمعاناة.

4- يربط الحميري بين الجدل القائم على الشك باعتباره من أدوات المعرفة، والخطاب القرآني الذي يسعى إلى بناء عقيدة التوحيد، وترسيخ أسسها في ضمير المسلم، وفق منهج ينهض على الحجاج والجدل والإقناع، ويستدل بقوله تعالى في سورة يونس من الآية 31 :(قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّن يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَمَن يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَمَن يُدَبِّرُ الْأَمْرَ ۚ فَسَيَقُولُونَ اللَّهُ ۚ فَقُلْ أَفَلَا تَتَّقُونَ) [سورة يونس:31]. وما بعده حتى الآية 44 من نفس السورة، فيقول: «أو على أساس المعرفة العقلية الحجاجية الجدلية الاستدلالية الإقناعية ، لذا

رأيناه في الآية الكريمة يستدل على إثبات وحدانيته تعالى ربّاً وإلهاً من خلال سعيه الدائب لتقويض عقيدة الشرك... على أنه يجب الإشارة هنا إلى أن الاستلال على إثبات ربوبيته تعالى واستحقاقه للإلهيّة في الآية قد جرى مجرى الاستفهام التقريري النّاهض في أفق السؤال والجواب أو قل: قد جرى مجرى الجدل القائم على الحوار الجدلي، وبذا يكون الدليل الحاصل به أوقع في نفوس المخاطبين» (الحميري، 2013: 247 -248)، إلا أنه في مواضع أخرى من كتبه يُعبّر عن المعرفة العقلية الحجاجية بالكلام وماهيته، وأنه يؤسس لماهية الإنسان المتلكم، وكيف يستطيع التأثير في المتلقي، فليس بالضرورة أن يكون ذلك قائم على الجدل والحجاج، بل قد يصل إلى الموضع المناسب للإقناع من خلال فهم مقصوده بالكلام، ففي كتابه (كينونة التفرد والاختلاف) يطرح سؤالاً مهماً مفاده؛ ماذا نعني بالكلام الذي هذا شأنه؟ أو الذي يؤسس لماهية الإنسان المتكلّم؟ وهل كلّ كلام يتكمه الإنسان يُعد داخلاً في أساس ماهيته؟ أو مؤسساً لماهيته الإنسانية المتكلّمة؟ ثم هو يجيب عن هذه الأسئلة بأن هذا النوع من الكلام ليس هو الكلام بمفهومه العامّ أو الشائع، أي الكلام بوصفه عملية نطق أو تصويت، أو تمثيل وتعبير، بل هو الكلام الخاص المتكلِّم خصوصية الإنسان المتكلم ذاته، ثم هو ينتقل إلى الحديث عن ما أسماه (كون الأكوان) الذي يمثل من وجهة نظره؛ الكلام الذي يجسد حضور الكائن المتكلّم، ويقصد بالكون هنا؛ الكون في الوعي العرفانيّ الذي يمثل حجاب الكينونة وشروطها في آن معاً، وهو ما يسعى الكائن العارف إلى إلى تجاوز وضعه الأنطلوجي (الحميري،2013: 29- 30).

والواضح أن الحميري في تناوله لهذه الفكرة يريد الوصول منها إلى اعتبار الكلام المتكلم به قائمًا على الحجة والبرهان، والسعي إلى التأثير والإقناع كما هو الحال مع الخطاب القرآني كما في قوله تعالى:(قُلْ مَن يَرْزُقُكُم مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّن يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَمَن يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَمَن يُدَبِّرُ الْأَمْرَ ۚ فَسَيَقُولُونَ اللَّهُ ۚ فَقُلْ أَفَلَا تَتَّقُونَ﴾ [سورة يونس:31].

وذلك بدلالة فعل الأمر (قل) هذا الفعل – على رأي الحميري- الذي يشير إلى إرادة موضعته -صلى الله عليه وسلم- في أفق القول الخطابي الحجاجي المتسائل عن الفاعل الحقيقي لأفعال الربوبية الحقيقية، فالهدف الأساس في خطاب الآية السابقة لفت أنظار هؤلاء المنكرين الجاحدين إلى ما ينبغي أن يلتفتوا إليه، ويعملوا نظرهم لأجله (الحميري، 2013: 247).

خاتمة

وتتضمن النتائج التي توصلت لها الدراسة ومنها:

1. (الالتفات الفلسفي) عند الحميري قائمٌ على الخلط بين الخطاب باعتباره أداة للإبلاغ وكونه أداة فلسفية يُبحث فيها عن العلاقة بين المعرفة والوجود في وعي الخطاب المؤسس لهذه العلاقة.
2. ينطلق الحميري في فكرته تلك من التحول من الخطاب العادي إلى الخطاب الفلسفي، ومن كون الخطاب أداة للمعرفة إلى كونه خطاباً فلسفياً عقلانياً، ويعد هذا التفاتاً فلسفياً قد يطغى في جانب الفلسفة على جوانب الخطاب وتحليله، والإفادة منه في تحليل النص الإبداعي.
3. من الأفكار التي طرحها الحميري: أن مركز الانتباه قد تحوّل عالمياً من فلسفة (اللغة) إلى فلسفة (المعرفة والعقل)، ومن دراسة)ظواهر اللغة(إلى دراسة)ظواهر المعرفة)، وفي الحقيقة أن هذا الرأي يقوم على فكرة متداولة في الدراسات الفلسفية اللغوية مفادها؛ أن اللغة أصبحت موضوعاً للفلسفة، ولكن الظاهر أن تناول الحميري يحيل ما ذكره تجاه مركزية اللغة، ومركزية المعرفة وعلاقتها بالعقل، إلى مسألة جدلية، تتناول القضايا المتعلقة باللغة، والمعرفة، وعلاقتها بالعقل، وتلك مسألة نسبية، والقول بأقدمية أحدهما وأهميتها ومركزيته على الآخر ضرب من الفلسفة الجدلية.
4. آليات العقل التي طرحها الحميري وتناول (الوعي– التفكر– التّدبّر– التّذكر– الرؤية) عند التأمل فيها نجدها تمثل مرحلة متقدمة من مراحل التفكير ، على اعتبار أنها متداخلة في مجملها، فالوعي مرتبط بالتفكر، والتدبر ، والتدبّر ، كما أنّ الرؤية تقوم في الأساس على الوعي، والذي يظهر أن هذه الظواهر مرحلة قائمة على الحسّ، وتوثر فيه ،وكلما زادت تلك الظواهر عند الإنسان كلما كان تفاعل الحسّ أكبر لكونه وسيلة الوعي.
5. من الأسس التي بنى عليها الحميري فكرته؛ علاقة المعرفة بالثقافة، والتي يرى فيها أن المعرفة جزء من الثقافة، على اعتبارها عنصراً من عناصر الفاعلية البشرية، فهي مرتبطة بالفعل الانساني، ومشروطه بقوانين التطّور الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والمعرفي ، والحقيقة أن المعرفة شاملة واسعة، ووسائل تحصيلها متنوعة، فهي تحصل عن طرق متعددة والثقافة تتكون من خلال هذه المعرفة المتراكمة التي بناها الإنسان من خلال العقل والقياس والخبر، ولذلك فالمعرفة أشمل، وتأتي الثقافة جزء

من المعرفة، وليس العكس.

6. المعرفة التي تساهم في بناء الذات ، لا تقوم إلا على تفاعل معرفي ،وبحث ، ومتابعة، وبناء مستمر، حتى لا يتفاجأ المهتم بهذه الدراسات -يوماً ما- بقلق المعرفة الذي يشتت عليه تفكيره، وينقض بناءه الروحي والمعرفي، ولكن هذا القلق في الوقت نفسه المحرك للبحث عن الذات وبناءها البناء المتوازن.
7. في تناول الحميري لمسألة العقل في القرآن متأثر فيها بالاتجاهات الفلسفية الحديثة لاسيما في الاتجاه السلوكي، وهو ما جعله يتجه بالبحث إلى قضية فلسفية أخرى هي (تكلم النص) وعلاقته بالعقل.
8. -8 يبقى الحميري متقدماً على كثير من الذين تناولوا (تحليل الخطاب) لعمق دراسته وانفتاحها على أسئلة تحتاج إلى بحث ودراسة.

من التوصيات التي أرى وجاهتها:

1. التأكيد على أن تقوم الدراسات العليا في الجامعات السعودية في تخصص (النقد) بتخصص مباحث أو مقررات لتناول موضوع الالتفات الفلسفي بين قضايا النقد المختلفة وقضايا الفلسفة التي تفتح للطالب ميداناً واسعاً للتفكير والإبداع، والخروج من سطوة الدراسات النقدية التقليدية.
2. عقد لقاءات متخصصة لطلاب الدراسات العليا في تخصص النقد، وللمهتمين بهذا النوع من الدراسات واستضافة أساتذة كبار لهم إسهاماتهم المعرفية في هذا المجال وفتح المجال للنقاش الحي المباشر للإجابة عن الأسئلة العالقة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الحميري، عبدالواسع، (2013) نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان.

الحميري، عبدالواسع، (2008) في الطريق إلى النص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان.

الحميري، عبد الواسع، (2010) في آفاق الكلام وتكلم النص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت –لبنان.

الحميري، عبدالواسع، (2013) كينونة التفرد والاختلاف –جدلية الكائن والممكن في بنية الخطاب الإبداعي، الانتشار العربي، بيروت.

المراجع:

ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. (1992). درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: محمد رشاد سالم. ط2. السعودية:جامعةالإماممحمدبنسعودالإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. (1407ه). مناهج السنة النبوية، تحقيق: محمود رشاد سالم. ط1. السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. (2005). الرد على المنطقيين، تحقيق: عبد الصمد شرف الدين. ط1. بيروت: مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع

.
البازعي، سعد. (2010). قلق المعرفة: إشكاليات فكرية وثقافية. ط1. الدارالبيضاء: المركز الثقافي العربي.
بغوره، الزواوي. (2018). الفلسفة واللغة. ط2. الكويت: دار صوفيا.
البياتي، رعد. (2019)، النظام المعرفي في القرآن الكريم دراسة في تأطير العقل وتأصيل النقل. بحث منشور في مجلة كلية الإمام الأعظم الجامعة، العدد 27.
الحاج، كمال. (1967). في فلسفة اللغة. بيروت: دار النهار للنشر.
الشوكاني، محمد بن علي. (1997). فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير. ط1. بيروت: المكتبة العصرية.
طه، مختار، وآخرون. (2019). نظريةالمعرفة :تأصيلها واتجاهاتها المعاصرة. ط2. السعودية: مدار الوطن للنشر.
فتغنشتاين، لودفيك. (2007). تحقيقات فلسفية، ترجمة عبدالرزاق بنّور. ط1. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
الفيروزآبادي، مجد الدين. (1991) القاموس المحيط. ط1. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
القرطبي، محمد. (2010). الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: سالم مصطفى. ط3. مصر: دار الكتب العلمية.
الكردي، راجح عبدالحميد. (1992). نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة. ط1. الرياض: مكتبة المؤيد.
الكرساوي، أحمد. (2018). مدخل إلى نظرية المعرفة. ط2. السعودية: مركز تكوين للدراسات والأبحاث.
المحمداوي، علي وآخرون. (2013). فلسفة التأويل - المخاض والتأسيس والتحولات. ط1. الجزائر: ابن النديم للنشر والتوزيع.
النشار، مصطفى. (2010). مدخل إلى الفلسفة –النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: دار قباء الحديثة.
النشار، مصطفى. (2015). التفكير الفلسفي –المبادئ – المهارات وتطبيقاته. ط2. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
هيجل، جورج. (2007). العقل في التاريخ، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام. ط3. القاهرة: دار التنوير.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Humairi, A2013) .). Theory of Knowledge between the Qur'an and Philosophy (in Arabic), University Foundation for Research, Publishing and Distribution, Beirut - Lebanon.
Al-Humairi, A. (2008). On the way to the text (in Arabic), University Foundation for Research, Publishing and Distribution, Beirut - Lebanon.
Al-Humairi, A. (2010). On the horizons of speech and the speaking of the text (in Arabic), University Foundation for Research, Publishing and Distribution, Beirut - Lebanon.
Al-Humairi, A. (2013). Being, the uniqueness and the difference: the actual and the potential argument in the structure of creative speech (in Arabic). Alintishar Alarabi, Beirut.

References:
Ibn Taymiyyah, A. (1992). The rejection of the conflict between reason and relevation (in Arabic), (2nd ed.). Ed.: Muhammad Rashad Salem. Saudi Arabia: Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
Ibn Taymiyyah, A. (1407 AH). Manahej as-Sunnah an-Nabaweyya (in Arabic), (1st ed.). Ed.: Mahmoud Rashad Salem. Saudi Arabia: Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
Ibn Taymiyyah, A. (2005). Against the (Greek) Logicians (in Arabic), (1st ed.). Ed.: Abdul-Samad Sharaf al-Din. Beirut: Al-Rayyan Foundation for Printing, Publishing and Distribution.
Al-Bazei, S. (2010). The Concern of Knowledge: Intellectual and Cultural Problems (in Arabic), (1st ed.). Arab Cultural Center, Casablanca, Morocco.
Baghoura, Z. (2018). Philosophy and Language (in Arabic), (2nd ed.). Dar Sophia, Kuwait.
Al-Bayati, R. (2019). The Cognitive System in the Noble Qur'an - A Study on theorization of the reason and the foundation of relevation (in Arabic). Published re-

search. Journal of Alimam Aladham University College, No. 27.

Al-Hajj, K. (1967). On the Philosophy of Language (in Arabic), Dar Al-Nahar Publishing, Beirut - Lebanon.

Al-Shawkani, M. (1997). Fat-h al-Qadir, Al-jamiu bayn fannai er-rewaya wa ad-deraya fi ilm at-tafseer (in Arabic), (1st ed.). Al-Asriyya Library, Beirut.

Atallah, M. et al. (2019). Theory of Knowledge: its Rooting and Contemporary Trends (in Arabic), (2nd ed.). Saudi Arabia: Madar Al-Watan for Publishing.

Wittgenstein, Ludwig. (2007). Philosophical Investigations (in Arabic), (1st ed.). Translated by: Abdel Razzaq Bannour, Center for Arab Unity Studies, Beirut.

Al-Fayrouzabadi, M. (1991). Al-Qamus Al-Muhit (in Arabic), (1st ed.). Beirut: Arab Heritage Revival House.

Al-Qurtubi, Muhammad. (2010). Al-Jami' li-Ahkam al-Quran (in Arabic), (3rd ed.). Ed.: Salem Mustafa. Egypt: Dar Al-Kutub Al-Ilmia.

Al-Kurdi, Rageh Abdul Hamid. (1992). The Theory of Knowledge between Qur'an and Philosophy (in Arabic), (1st ed.). Al-Moa'yyad Library, Riyadh - Saudi Arabia.

Al-Karsawy, Ahmed. (2018). Introduction to Epistemology (in Arabic), (2nd ed.). Takween Center for Studies and Research, Al-Khobar - Saudi Arabia.

Al-Muhammadawi, Ali et al. (2013). The Philosophy of Interpretation - Labor foundation and shifts (in Arabic), (1st ed.). Ibn Al-Nadim for Publishing and Distribution, Algeria.

Al-Nashar, Mustafa. (2010). Introduction to Philosophy - Theory and Practice (in Arabic), (1st ed.). Dar Quba' Modern, Cairo.

Al-Nashar, Mustafa.(2015). Philosophical Thinking – Principles, Skills and their Applications (in Arabic), (2nd ed.). Egyptian Lebanese House, Cairo.

Hegel, Georg. (2007). The Mind in History (in Arabic), (3rd ed.). Translated by: Imam Abdel Fattah Imam, Dar Al-Tanweer, Cairo.

التدوير الوظيفي وعلاقته بالبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم

علي بن صالح الشايع (*)
جامعة القصيم

أروى بنت محمد اللاحم
جامعة القصيم

نورة بنت سليمان الحميد
جامعة القصيم

(قدم للنشر في 1443/01/9هـ، وقبل للنشر في 1444/2/3هـ)

مستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة التدوير الوظيفي وعلاقته بمستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانات أداةً لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (345) موظفًا وموظفة اختيروا بطريقة عشوائية متاحة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة التدوير الوظيفي وكذلك مستوى البراعة التنظيمية تحقق كل بدرجة متوسطة، وأوجدت فروقا دالة إحصائية في درجة ممارسة التدوير الوظيفي تعزى أولًا: لمتغير المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح «الدبلوم»، ثانيًا: لمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح أقل من 5 سنوات، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة التدوير الوظيفي تعزى إلى متغير الجنس، وكذلك لم توجد فروق دالة إحصائية حول مستوى البراعة التنظيمية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي والجنس)، وأوجدت فروق دالة إحصائية حول مستوى البراعة التنظيمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة وكانت لصالح أقل من 5 سنوات، وكذلك كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة مرتفعة بين درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم، وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، منها ضرورة توضيح آليات ترشيح الموظفين وكيفية التقديم على التدوير الوظيفي في البوابة الإلكترونية للموظفين، وكذلك إنشاء وحدة مختصة لاستكشاف القدرات الإبداعية في البيئة الجامعية، ومحاولة استغلالها.

كلمات مفتاحية: التدوير الوظيفي- البراعة التنظيمية- موظفو الأقسام الإدارية- جامعة القصيم

*****

Relationship of Job Rotation with Organizational Ingenuity among the Employees of the Administrative Departments at Qassim University

Ali S. Shayea (*)
Qassim University

Arwa Mohammed Allahim
Qussaim University

Norah Sulaiman Al-Humaid
Qussaim University

. (Received 10/5/2022, accepted 30/8/2022)

Abstract: The study aimed to identify the degree of job rotation practice and its relationship with organizational ingenuity among the employees of the administrative departments at Qassim University from their viewpoints. The study used the descriptive-correlational method and questionnaires for gathering data. The sample consisted of 345 male and female employees who were selected randomly. The study found that the levels of job rotation and organizational ingenuity were moderate. There were statistically significant differences in job rotation practice due to, firstly, the educational qualification, in favor of "diploma", and secondly, the variable of years of experience, in favor of those with less than 5 years, whereas no statistically significant differences were found in job rotation practice due to gender. No statistically significant differences were found in organizational ingenuity due to academic qualification or gender, whereas there were statistically significant differences in organizational ingenuity due to the variable of years of experience, in favor of those with less than 5 years. Findings also revealed a strong positive relationship between job rotation practices and organizational ingenuity among participants. In light of the results, the study provided a number of recommendations, including the necessity of clarifying the mechanisms for nominating employees and how to apply for job rotation via the employees' electronic portal, the establishment of a specialized unit to explore creative capabilities in the university environment and try to make use of them, as well as.

Keywords: Job Rotation, Organizational Ingenuity, Employees of the Administrative Departments, Qassim University.

(*) للمراسلة:

أستاذ الإدارة والتربوية والتخطيط، قسم أصول التربية، جامعة القصيم ص ب: 53 ، الرمز البريدي:51961 ، مدينة بريدة، القصيم، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Prof. Educational Management Planning, Department of Foundations of Education, Qassim University, P.O. Box: 53, Code:51961 City: Buraydah, Al-Qassim, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061541

e-mail: ashayea@qu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

تمر المملكة العربية السعودية بالعديد من التغيرات المستمرة والمتسارعة؛ بهدف السعي إلى تحقيق أهدافها ومتطلباتها؛ لذا كان لزامًا على المنظمات بمختلف أنواعها مواجهة هذه التغيرات والتحديات، والبحث عن أفضل السبل والأساليب للاهتمام بكل ما يكفل تطورها ونموها، وقد أصبح من المتعارف عليه اليوم أن المورد البشري يعد الركيزة الرئيسة للتقدم والتطور، ويعدُّ من أهم الموارد التي تستخدمها المنظمات الحديثة.

ونظرًا لكون المورد البشري الأهم ومفتاح النجاح الرئيس في المنظمة؛ فهو يمثل أهم المدخلات في النظام، وأكبر القوى ذات التأثير في تحديد هوية المنظمة الحديثة ورسم مستقبلها، ولقد أدرك علماء الإدارة عامة والموارد البشرية بشكل خاص أن تركيز العناية بتحقيق الإنتاجية العالية دون العناية بالمورد البشري يؤدي إلى الكثير من المشكلات، ويؤدي إلى الملل ونقص الإنتاجية؛ لذلك ضرورة التركيز على محاولة حل المشكلة، وتحقيق التوافق فيما بين المتطلبات الفنية والمتطلبات الإنسانية لرفع مستوى دافعية العمل وتقليل الملل، والتوصية بإمكانية العمل بأحد أو بعض البدائل عند تصميم الوظائف، ومنها التدوير الوظيفي (الحيالي وأحمد،2018).

فيعد التدوير الوظيفي من الأساليب الإدارية ذات الكفاءة في استثمار الموارد البشرية في المنظمة، كما أنه يسهم في إبراز القيادات الإدارية وكفاءة اختيارها واستقرارها، ويعمل على تعزيز القدرات لدى الموظفين، ومدى أهمية تبني سياسة التدوير الوظيفي في المنظمات؛ لما لها من آثار إيجابية في أداء الأفراد والمنظمات بشكل عام، والقدرة على مواكبة المستجدات الداخلية والخارجية (الحارثي والشمري، 2020).

كما أن من العوائد التي يحققها التدوير الوظيفي حسب ما أشار إليه نو (Nu,2007) قدرة المنظمات الكبيرة على الربط بين بعدي الاستكشاف والاستغلال وتوازنهما في آن واحد، وهو ما يسمى بالبراعة التنظيمية؛ إذ تُستثمر المعرفة الحالية، وتُستكشف معرفة جديدة، ثم يُستغل ما يُكتشف بأفضل ما يمكن لتحقيق أهداف المنظمة بكفاءة عالية؛ حيث تسهم في تعزيز القدرة التنظيمية على التعامل في وقت واحد مع الأنشطة المتناقضة أو المتضاربة؛ مثل المواءمة التنظيمية والتكيف التنظيمي وتمكن المنظمات من أن تتعامل وتتكيف مع التوتر الذي يبدو أنه متذبذب داخل المنظمات في ظل بيئة أكثر دينامكية ومنافسة شديدة (العبيدي، 2020).

مشكلة الدراسة:

يعد التدوير الوظيفي أحد الأساليب الإدارية

الحديثة التي تساعد الموظفين على الخروج من دائرة الجمود الوظيفي إلى تطوير أدائهم والارتقاء بهم نحو الأفضل، وتحقيق القيم والسياسات والأهداف المنشودة للمنظمة بمستوى عالٍ من الكفاءة (الصعب، 2020)، وبالرغم من هذه الأهمية لكنَّ عددًا من الدراسات التي طُبِّقت في المملكة العربية السعودية أكدت أن مستوى تطبيقه لا يزال تحت المستوى المأمول، فقد توصلت دراسة الحارثي والشمري (2020) إلى أن مستوى تطبيق التدوير الوظيفي متدنٍّ، ويعود ذلك إلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من تطبيقه، وكذلك جاءت بدرجة تطبيق متوسطة في كل من دراسة البلوي (2016) و(الثبيتي وفرج ، 2017) و(البارقي، 2017). وهناك العديد من الدراسات الداعمة التي تؤكد أهمية تطبيق أسلوب التدوير الوظيفي المتبع في الأقسام الإدارية بمختلف المنظمات، ودوره المهم والفعال في إكساب الموظفين المهارات الوظيفية التي يحتاجون إليها لإنجاز أعمالهم، ورفع مستوى انتمائهم وتطوير أدائهم، وتعزيز ولائهم الوظيفي، وكذلك دوره الإيجابي في استعداد الموظفين للتغيير التنظيمي الذي يرتقي بالمنظمة إلى مستويات عالية من الكفاءة والفعالية، وهذا ما يسهم في تطوير الأداء التنظيمي لها؛ إذ أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بينهما، وهذا ما أثبتته كل من دراسة شاميس (Shamis, 2021) وبركات وعيسى (2021) و(الفضيلي، 2020) و(آل سليمان، 2020) و(البارقي، 2017) و(ياكوبو ومجيد Yakubu and Majeed,2018) و(توميبا وروموكوي Tumipa and Rumokoy,2018) و(علي محمدي ورمزاني Ali-Mohamadi and Ramezani,2017).

ومن انعكاسات التدوير الوظيفي دوره في رفع مستوى العوامل النفسية للموظفين، وتطوير أدائهم ومهاراتهم، وهو ما يساعد على تحقيق أبعاد البراعة التنظيمية بالمنظمة ورفع كفاءتها وفعاليتها (نو Nu,2007)، وهذا ما أكدته دراسة شحاتة (2018) التي تعدُّ البراعة التنظيمية وسيلة لرفع مستوى التشارك المعرفي وتحسين القدرات التنافسية للمنظمات، ومساعدتها على التكيف مع بيئة الأعمال المضطربة والمحافظة على ديمومتها، وتحقيق التميز المؤسسي المطلوب، وهذا ما أثبتته دراسة كل من أبي رحمة (2020) و (لو Luu,2016) و(الباشقالي والداؤد ،2015) و(القرني ،2020).

وبناء على ما تقدم من أهمية التدوير الوظيفي وتوفيره للمنظمات مجموعة من الخصائص، أهمها زيادة رصيد المعرفة، فينعكس إيجابيًّا على التجديد والإبداع في العمل، والقدرة على استثمار قدرات الموظفين ومعارفهم في أعمالهم، واستغلالها بأفضل صورة (البلوي،2020،

3)، وتشكل هذه الخصائص الدعائم الأساسية للبراعة التنظيمية، وهذا ما يستدعي دراسة درجة ممارسة التدوير الوظيفي وعلاقتهُ بالبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم، وبناء على ما سبق؛ تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة ممارسة التدوير الوظيفي لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم، من وجهة نظرهم؟
2- ما مستوى البراعة التنظيمية من خلال أبعاده (الاستكشاف والاستغلال) لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم، من وجهة نظرهم؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة)؟
4- ما طبيعة العلاقة بين التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة التدوير الوظيفي لدى موظفي الأقسام الإدارية، والوقوف على مستوى البراعة التنظيمية من خلال أبعاده (الاستكشاف والاستغلال) لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي والجنس وسنوات الخبرة من وجهة نظرهم، والتعرف على طبيعة العلاقة بين التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية فيما يلي:

- **الأهمية النظرية:**

ركزت الدراسة على مفهوم التدوير الوظيفي وأهميته بوصفه أداة فعالة نحو تطوير العمل المؤسسي ككل، وأسلوبًا مهمًّا لإثراء الخبرات وتنمية مهارات الموظف، ويعد اتجاهًا معاصرًا وتقنية إدارية تتطلب أن تتبناها المنظمات لتكون قادرة على التعامل مع المتغيرات الطارئة، سواء في أهدافها أو موادها أو موازناتها، واعتنت بمفهوم البراعة التنظيمية نظرًا إلى مدى أهميته وحداثته وحاجته إلى زيادة من الدراسات في

المجال التربوي، وعلاقته بالتدوير الوظيفي ومدى تأثير التدوير الوظيفي في مستوى البراعة التنظيمية؛ لإثراء المحتوى التربوي العربي، وإفادة الباحثين في هذا المجال.

- **الأهمية التطبيقية:**

قد تسهم الدراسة في لفت اهتمام القائمين على التخطيط ومتخذي القرارات في إدارة جامعة القصيم في كيفية تطبيق سياسة التدوير الوظيفي، ودوره الإيجابي في تعزيز البراعة التنظيمية للموظفين الإداريين في الجامعة، وتوجيه تلك البراعة لصالح الجامعة، وقد تزود نتائج الدراسة الموظفين بمدى أهمية التدوير الوظيفي وعلاقته بمستوى البراعة التنظيمية لديهم، ورفع مستوى دافعيتهم ورغبتهم في تطبيقه وممارسته.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة الحالية على التدوير الوظيفي، وعلاقته بالبراعة التنظيمية من خلال أبعاده (الاستكشاف والاستغلال) لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم، واختيرت أبعاد البراعة التنظيمية لتوافقها مع أهداف التدوير الوظيفي.
- الحد البشري: طبقت الدراسة على موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم.
- الحد المكاني: أُجريت الدراسة في جامعة القصيم بجميع كلياتها ومقراتها.
- الحد الزماني: طبقت أداة الدراسة خلال العام الدراسي 2021/2022م.

مصطلحات الدراسة:

- التدوير الوظيفي (Job Rotation):

عُرف بأنه نهج إداري يُنقل فيه الموظفون بين وظيفتين أو أكثر بالطريقة المخطط لها (موهان،Mohan، 2015 ، P210).

يمكن تعريفه إجرائيًّا بأنه منهج إداري يقوم على تحريك موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم بين عدد من الوظائف المختلفة؛ بهدف رفع مستوى خبراتهم ومهاراتهم وأدائهم، وهذا ما يسهم في تحقيق المنفعة لكل من الموظف والجامعة.

- البراعة التنظيمية (Organizational Ingenuity):

عرفت بأنها هي المنظمة القادرة على استثمار الكفاءات المتوفرة، واستكشاف الفرص الجديدة؛ من أجل إدارة متطلبات الأعمال الحالية بكفاءة عالية تحقق لها الامتيازات التي تمكنها من تعزيز أدائها وقدرتها التنافسية، والتكيف مع متغيرات الحياة (رايش وبيركينشو Raisch & Birkinshaw, 2008).

ويمكن تعريفه إجرائيًّا: قدرة الجامعة وقابليتها في الاعتماد على مجموعة من الأساليب

والإجراءات لاكتشاف الفرص المطروحة أمامها واستثمارها لتعزيز أدائها وإنتاجها، واستقراء التهديدات المحتملة التي قد تواجهها.

الدراسات السابقة:

- **أولًا: الدراسات المتعلقة بالتدوير الوظيفي:**

هدفت دراسة بركات وعيسى (2021) إلى دراسة العلاقة بين التدوير الوظيفي والأداء التنظيمي في المكاتب الإدارية في جامعة تشرين في سوريا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة 363 من الموظفين في المكاتب الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها انخفاض مستوي التدوير الوظيفي، ومستوى كل من الكفاءة والفعالية التنظيمية في المكاتب الإدارية، ووجود علاقة طردية متوسطة القوة بين التدوير الوظيفي والفعالية التنظيمية، ووجود علاقة طردية قوية بين التدوير الوظيفي والكفاءة التنظيمية.

وهدفت دراسة شاميس (Shamis, 2021) إلى التوصل إلى العلاقة بين ممارسات التدوير الوظيفي وأداء الموظفين والدافعية والالتزام وتأثير التدوير الوظيفي في مستوى أداء الموظف ودافعيته والتزامه بالعمل في القطاع المصرفي بباكستان. تكونت عينة الدراسة من (50) مشاركًا، والاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي مدرك ودال إحصائيًا للتدوير الوظيفي في أداء الموظفين بالعمل ودافعيتهم للعمل والتزامهم نحو أعمالهم الوظيفية. كما أن الموظفين عند نقلهم من قسم أو وحدة وظيفية إلى قسم أو وحدة وظيفية أخرى زادت لديهم مستويات الدافعية والالتزام نحو منظماتهم التي يعملون بها. وأشارت النتائج إلى أن تحسن أداء الموظفين بشكل عام يرجع إلى برامج التدوير الوظيفي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين التدوير الوظيفي وأداء الموظف ودافعيته والتزامه نحو العمل.

جاءت دراسة الفضلي (2020) بالتعرف على واقع التدوير الوظيفي وعلاقته بالانتماء التنظيمي لدى الموظفين الإداريين في كلية التربية في جامعة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (27) إداريًّا و(33) إدارية؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع التدوير الوظيفي لدى الموظفين الإداريين جاء بدرجة كبيرة جدًّا، وواقع الانتماء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين جاء بدرجة كبيرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية كبيرة بين التدوير الوظيفي والانتماء التنظيمي لدى الموظفين الإداريين.

وهدفت دراسة البلوي (2020) إلى التعرف على مدى توافر متطلبات التدوير الوظيفي في

إدارة منطقة تبوك التعليمية (بنات)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (25) مديرة ومساعدة ورئيسة قسم؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر متطلبات التدوير الوظيفي كانت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة آل سليمان (2020) إلى الكشف عن درجة تطبيق إستراتيجية التدوير الوظيفي بمدارس الباحة وأثرها في الأداء المدرسي من وجهة نظر كل من القيادات المدرسية والمعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداةً للدراسة، واشتملت العينة على (354) قائدة ووكيلة ومعلمة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق التدوير الوظيفي جاءت بدرجة كبيرة، ووجود علاقة طردية بين تطبيق التدوير الوظيفي ومستوى الأداء المدرسي، ووجود أثر دال إحصائيًّا لتطبيق إستراتيجية التدوير الوظيفي على مستوى الأداء المدرسي.

وأجرى كل من الحارثي والشمري (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق التدوير الوظيفي في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، والتعرف على أبرز المتطلبات اللازمة لتطبيقه، وأبرز المعوقات التي تواجه تطبيقه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 398 من موظفي القطاع الحكومي في عدد من الأجهزة الحكومية؛ وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق التدوير الوظيفي متدنٍّ، والمتطلبات اللازمة لتطبيق التدوير الوظيفي متوفرة بنسبة منخفضة، ووجود العديد من المعوقات التي تحد من تطبيقه.

وهدفت دراسة الثبيتي وفرج (2019) إلى التعرف على درجة التدوير الوظيفي وعلاقته بالتطوير الإداري لدى قائدات مدارس التعليم العام بمدينة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت العينة من (142) قائدة تربوية؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة التدوير الوظيفي جاءت بدرجة متوسطة، ومستوى التطوير الإداري بدرجة عالية من وجهة نظر القائدات، كما أوضحت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجة التدوير الوظيفي ومستوى التطوير الإداري لدى قائدات مدارس التعليم العام بمدينة الطائف.

وهدفت دراسة الصعب (2018) إلى التعرف على درجة تطبيق التدوير الوظيفي في معهد الإدارة العامة بمدينة الرياض، وتحديد الإيجابيات، والكشف عن الصعوبات التي تحد من تطبيقه من وجهة نظر العاملين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (207) من

أعضاء هيئة التدريب والإداريين في المركز الرئيس؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق التدوير الوظيفي جاءت بدرجة كبيرة، والموافقة بدرجة كبيرة على إيجابيات تطبيق التدوير الوظيفي على العاملين، وكذلك جاءت بدرجة كبيرة على الصعوبات التي تحد من تطبيق التدوير الوظيفي.

وهدفت دراسة ياكوبو ومجيد (Yakubu and Majeed,2018) إلى التعرف على تأثير التدوير الوظيفي والأداء التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي في جامعة تامالي التقنية بدولة غانا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (156) إداريًّا؛ ومن أهم نتائج الدراسة أن التدوير الوظيفي له تأثير إيجابي في الأداء التنظيمي.

وهدفت دراسة توميبا وروموكوي (Tumipa and Rumokoy,2018) إلى التعرف على دور ممارسات التدوير الوظيفي تجاه أداء الموظف في نيجيريا، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، والمقابلة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 10 موظفين من ذوي الخبرة في التدوير الوظيفي؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التدوير الوظيفي له تأثير إيجابي في الموظف وفي تطوير أداء الموظف.

وأجرى البارقي (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين درجة تطبيق التدوير الوظيفي المتبع بإدارة التعليم بالليث، ومستوى الولاء التنظيمي لدى موظفيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداةً للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (120) موظفًا وموظفة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق التدوير الوظيفي في إدارة التعليم بمحافظة الليث جاء بدرجة متوسطة، ومستوى الولاء التنظيمي عند موظفيها جاء بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية بين درجة تطبيق التدوير الوظيفي ومستوى الولاء التنظيمي لدى موظفي إدارة التعليم بمحافظة الليث.

وهدفت دراسة علي محمدي ورمزاني-Ali) Mohamadi and Ramezani,2017) إلى تقييم فعالية نظام التدوير الوظيفي وأثره في استعداد الموظفين للتغيير التنظيمي في فروع بنك ماسكان في إيران، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداةً للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (214) موظفًا؛ وأظهرت نتائج الدراسة فعالية نظام التدوير الوظيفي واستعداد الموظفين للتغيير التنظيمي بدرجة أعلى من المتوسط، كما أوضحت النتائج وجود تأثير إيجابي لفعالية نظام التدوير التنظيمي في استعداد الموظفين للتغيير التنظيمي في فروع بنك ماسكان في إيران.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بالبراعة التنظيمية:

هدفت دراسة الزهراني (2022) إلى التعرف على أثر البراعة التنظيمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت العينة (370) عضو هيئة تدريس بجامعة التالية: (الملك عبد العزيز، أم القرى، طيبة، والباحة)، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة البراعة التنظيمية بالجامعات السعودية جاءت بدرجة مرتفعة، كما جاء تقديرهم نحو مستوى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بمستوى مرتفع، ووجود أثر إيجابي للبراعة التنظيمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وأن لممارسة البراعة الاستثمارية تأثيراً أقوى من ممارسة البراعة الاستكشافية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

وهدفت دراسة جمال (Jamal, 2022) إلى توضيح الدور الذي يلعبه علم الحدس الاستراتيجي في تحقيق البراعة التنظيمية، مما ينتج عنه حالات فكرية نتيجة تفاعل المتغيرات الفطرية الاستراتيجية المتمثلة في أبعادها (الإلهام، التمكين، الفهم العميق)، والممثلة أيضًا بأبعاد (ما بعد استغلال الفرص، ما بعد استكشاف الفرص)، والتي لها تأثير على أفكار المديرين وأسلوبهم من خلال توجيههم في الإدارة والتنظيم. وتم تطبيق الدراسة على المديرين ورؤساء الأقسام والأفراد المسؤولين في مجال السياحة وعددهم (35) مشاركًا. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الحدس الاستراتيجي والبراعة التنظيمية.

هدفت دراسة أبي رحمة (2021) إلى التعرف على دور البراعة التنظيمية في تحقيق التميز المؤسسي في جامعة غزة، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وطُبِّقت على عينة بلغت (60) موظفًا في المناصب الإدارية والأكاديمية، وأظهرت النتائج أن البراعة التنظيمية تؤثر في تحقيق التميز المؤسسي، وبينهما علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة.

وسعت دراسة المصري (2020) إلى كشف العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية في غزة ومستوى البراعة التنظيمية فيها، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتمثلت العينة في (459) معلمًا ومعلمة؛ وأوضحت النتائج أن درجة ممارسة المديرين للقيادة التبادلية كبيرة، وأن مستوى البراعة التنظيمية مرتفع، وأن هناك علاقة ارتباطية ذات

دلالة إحصائية موجبة بينهما.

وهدفت دراسة القرني (2020) إلى تحديد دور البراعة التنظيمية بوصفه متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين الرشاقة الإستراتيجية والميزة التنافسية في جامعة تبوك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي (التنبؤي)، وطُبِّقت الاستبانة على عينة الدراسة البالغة (111) فردًا؛ وكانت أبرز النتائج أن أبعاد كل من الرشاقة الإستراتيجية والبراعة التنظيمية تمارس في جامعة تبوك بدرجة عالية، وأيضًا أن أبعاد الميزة التنافسية متوفرة بدرجة عالية، وكذلك كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة، وذات قيمة قوية بين كل من درجة ممارسة الرشاقة الإستراتيجية وتوفر الميزة التنافسية، وبين درجة ممارسة الرشاقة الإستراتيجية ودرجة ممارسة البراعة التنظيمية، وكذلك بين درجة ممارسة البراعة التنظيمية والميزة التنافسية في جامعة تبوك، وأيضًا أثبتت الدراسة أن البراعة التنظيمية تؤدي دورًا وسيطًا في تعزيز العلاقة بين الرشاقة الإستراتيجية والميزة التنافسية في جامعة تبوك.

وهدفت دراسة أبي زيد (2019) إلى التعرف على مدى تأثير التفكير الإستراتيجي في البراعة التنظيمية في الشركات المساهمة العامة المدرجة في سوق عمان المالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وشملت عينة الدراسة (150) شركة؛ ومن أهم النتائج أن مستوى تطبيق التفكير الإستراتيجي وتحقيق البراعة التنظيمية جاء متوسطًا في الشركات المساهمة العامة، وكذلك توصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي للتفكير الإستراتيجي في البراعة التنظيمية وأبعادها المتمثلة في الاستكشاف والاستغلال.

واستهدفت دراسة شحاتة (2018) التعرف على تأثير العوامل النفسية الإيجابية في البراعة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس المعاونة بالأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وبلغ حجم العينة (302) شخص؛ ومن أهم النتائج أن هناك تأثيرًا موجبًا للعوامل النفسية الإيجابية (الكفاءة الذاتية- الأمل- التفاؤل- المرونة) على أبعاد البراعة التنظيمية المتمثلة في (الاستغلال، والاستكشاف).

وهدفت دراسة لو (Luu,2016) إلى بيان طبيعة العلاقة بين البراعة التنظيمية وكل من رشاقة التوريد والتشارك المعرفي، ودور معدل الذكاء التنافسي في العلاقة بين البراعة التنظيمية ورشاقة التوريد في الشركات الصناعية بفيتنام، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (381)

شخصًا؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين البراعة التنظيمية وكل من رشاقة التوريد والتشارك المعرفي، وأن هناك دورًا وسيطًا في معدل الذكاء التنافسي في العلاقة بين البراعة التنظيمية ورشاقة التوريد، وكذلك الأثر الإيجابي للتشارك المعرفي في البراعة التنظيمية.

كما هدفت دراسة نيكولسون وآخرين (Nicholson, at., 2016) إلى كشف العلاقة بين نوع القيادة الممارسة لدى القادة في المؤسسات التربوية والبراعة التنظيمية، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من (105) من موظفي أكاديميات ببريستول في بريطانيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب القيادي والبراعة التنظيمية.

وأجرى الباشقالي، والداؤد (2015) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين أبعاد البراعة التنظيمية ومصادر الانهيار التنظيمي في جامعة دهوك بالعراق، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (60) قائدًا إداريًّا؛ ومن أهم النتائج أن مستوى توفر أبعاد البراعة التنظيمية منخفض، وأن مؤشرات الصراع التنظيمي مرتفعة، وهو أحد أبعاد الانهيار التنظيمي، وكذلك كشفت عن وجود علاقة ارتباطية وأثر معنوي لأبعاد البراعة التنظيمية في مصادر الانهيار التنظيمي.

وتوضح دراسة شاندراسيكاران (Chandrasekaran, 2009) مفهوم البراعة التنظيمية، وإلى أي مستوى تبدع المنظمات بشكل مستمر وتتحسن لإبقاء الميزة التنافسية بجامعة مينيسوتا في أمريكا، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، ووزِّعت على (266) من المديرين؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المنظمات التي تتابع إستراتيجيات الإبداع والتحسين بشكل مستمر (منظمات بارعة) دائمًا تكون عوائد الاستثمار والربحية مرتفعة، وتتزايد عدد المبيعات والأرباح.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتشابه هذه الدراسة مع جميع الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي، وكذلك الاستبانة أداةً للدراسة، فيما عدا دراسة توميبا وروموكوي (Tumipa and Rumokoy, 2018) التي استخدمت المنهج النوعي، والمقابلة أداةً للدراسة، وأيضًا تتشابه مع دراسة الفضلي (2020)، ودراسة الصعب(2018)، ودراسة ياكوبو ومجيد (Yakubu and Majeed, 2018)، ودراسة أبو رحمة (2021)، ودراسة القرني (2020) ، ودراسة شحاتة (2018) ، ودراسة البشقالي، والداؤد (2015)، ودراسة شاندراسيكاران (Chandrasekaran,2009)

فـي تطبيقهـا علـى مؤسسـات التعليـم العالـي، أمـا دراسـة البلـوي (2020)، ودراسـة آل سـليمان (2020) ،ودراسـة الثبيتـي، وفـرج (2019)، ودراسـة البارقـي (2017)، ودراسـة المصـري (2020) فطُبِّقـت علـى مؤسسـات التعليـم العـام, فـي حيـن طُبِّقـت دراسـة الحارثـي، والشـمري (2020)، ودراسـة توميبـا وروموكـوي (Tumipa and Rumokoy,2018)، ودراسـة علـي محمـدي ورمزانـي Ali-Mohamadi and (Ramezani. 2017) علـى مؤسسـات وشـركات غيـر تعليميـة، وتختلـف عـن جميـع الدراسـات فـي الهـدف؛ إذ تهـدف هـذه الدراسـة إلـى كشـف ممارسـة التدويـر الوظيفـي وعلاقتـه بالبراعـة التنظيميـة لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم، وتـم الاسـتفادة مـن الدراسـات السـابقة فـي تحديـد مشـكلة البحـث ودعمهـا فـي نتائـج الدراسـات السـابقة، وتحديـد أهدافهـا، وفـي بنـاء أداة الدراسـة، وإثـراء الإطـار النظـري.

الإطار النظري:

المبحث الأول: التدوير الوظيفي:

أولاً: مفهوم التدوير الوظيفي:

عـرف هوانـغ (Huang,1999) التدويـر الوظيفـي بأنـه نقـل جانبـي للموظفيـن بيـن عـدد مـن المناصـب والمهـام المختلفـة فـي الوظائـف التـي تتطلـب كلٌّ منهـا مهـارات ومسـؤوليات مختلفـة.

ويعـرف بأنـه طريقـة لتنـاوب العمـال لمهـام مختلفة لهـا متطلبـات بدنيـة وعقليـة مختلفـة ضمـن فتـرات ز منية

(ثارمافيـلاس ونورمـان Tharmmaphilas and Norman, 2004).

وعـرف أيضًـا بأنـه "تحريـك منظـم للموظـف مـن وظيفـة لأخـرى، حيـث تبقـى الوظيفـة كمـا هـي بينمـا يتـم تغييـر الموظفيـن القائميـن عليهـا، ممـا يمنـح الموظـف الفرصـة لأداء الوظائـف المختلفـة، ولكـن الوظائـف قـد تكـون أكثـر أو أقـل شـبهًا بوظيفتـه السـابقة لذلـك لا بـد مـن تسـليح الوظائـف بالمهـارات اللازمـة للوظيفـة الجديـدة (الشـريف،2011)".

ويـرى دغمـة (2020) التدويـر الوظيفـي بأنـه "مدخـل إداري منظـم يمكـن مـن خلالـه تنقـل الموظـف بيـن عـدة وظائـف متصلـة ومرتبطـة بعملـه الأساسـي، داخـل المنظمـة الواحـدة وخـلال فتـرة محـددة قـد تكـون مـن ثـلاث إلـى أربـع سـنوات".

ويعـرف كذلـك بأنـه "عمليـة الهـدف منهـا النقـل المنظـم للموظفيـن بيـن الوظائـف المختلفـة داخـل المنظمـة أو خارجهـا مـن خـلال مـدة معينـة؛ لإكسـابهم مهـارات جديـدة ممـا يكـون لـه الأثـر علـى أداء الموظـف والمنظمـة (العـذري والسنوسـي،2020)".

وتلخيصـاً لمـا سـبق يمكـن القـول بـأن التدويـر الوظيفـي مدخـل إداري يسـاعد الموظفيـن علـى

اكتساب المهارات المختلفة، وذلك من خلال نقلهم وتحريكهم بين عدة وظائف لرفع من مستوى أدائهم.

ثانياً: أهمية التدوير الوظيفي:

تكمن أهمية التدوير الوظيفي في أنه يؤدي دورًا محفزًا وقويًّا للكفاءات الشابة لممارسة الإشراف والإدارة والقيادة، وإبراز قدراتهم وإبداعهم في مجمل الأعمال، ويساعد متخذي القرارات في المنظمة في الكشف عن قدرات الموظفين ومواهبهم، ومعرفة جوانب القوة والضعف من خلال الأعمال التي يمارسونها، وإتاحة الفرص لهم بالنمو والتطور والترقي إلى وظائف عُليا فيها (العذري، 2020).

وترتكز أيضًا أهمية التدوير الوظيفي في تمكين العاملين من القيام بوظائف مختلفة، والتوسع الوظيفي لهم، والتغلب على فائض الموظفين في قسم محدد، وذلك من خلال عملهم بوظائف أخرى في قسم آخر يعاني من نقص بالموظفين وضغط بالعمل، ويعدُّ أيضًا وسيلة لبيان من يستحق الترقية ومن يحتاج إلى تطوير وتدريب، وفي الظروف الطارئة التي تواجه المنظمة يؤدي دورًا مهمًّا في تخطي هذه الظروف بالتخطيط للمدى الطويل، وتحديد أفضل المرشحين لملء المناصب الإدارية (الصعب، 2018).

ثالثاً: أهداف التدوير الوظيفي:

هناك جملة من الأهداف تسعى عملية التدوير الوظيفي إلى تحقيقها، ومن هذه الأهداف ما ذكر زكي (2011) من أن عملية التدوير الوظيفي تهدف إلى رفع مستوى الأداء، وتفعيل مبدأ التنافسية، ومبدأ الشفافية والعدالة لتعزيز جهود التنمية، كما أنها تهدف إلى مساعدة المنظمة على التكيف مع مستجدات العمل والتجدد الذاتي، وتنمية تطلعات الموظفين وإيجاد التقارب بين أهدافهم وأهداف المنظمة. كما يهدف إلى تشجيع الموظفين على تحقيق الأفضل من خلال بذل قصارى جهدهم وتحقيق المنافسة القوية داخل المنظمة، ورفع مستوى الرضا لديهم، ويعزز كذلك شعور الانتماء تجاه المنظمة، ومواءمة الكفاءات مع المتطلبات من خلال توظيف مهارات الموظفين وكفاءاتهم وقدراتهم وفق العمل المناسب لهم، كما أنه يهدف إلى المساعدة على تقليل الملل الناتج عن التكرار في المهام، والتشجيع على التعامل مع الوظيفة والتحديات التي تنطوي عليها البيئة نفسها، وكذلك يسعى إلى العمل على التدريب والتطوير لتحسين مهارات الموظفين وترقيتها من أجل تحقيق أفضل أداء وإنتاج (إليوام elewam,2017).

ويشير البلوي (2020) إلى أن من أهم أهداف التدوير الوظيفي هو تنمية خبرات الموظفين وقدراتهم، من خلال تعدد التجارب والاحتكاكات في بيئات العمل الجديدة؛ إذ يسهم في الوصول

إلى مستويات أداء ذات جودة عالية.

كما يرى العذري (2020) أن بقاء الموظفين في أعمالهم ومناصبهم مدة تتجاوز عشر سنوات دون النقل من وظيفة إلى وظيفة أخرى يؤدي إلى تعرضهم للخمول والتراخي في إنجاز الأعمال والتقدم في المهارات، وعليه فإن عملية التدوير الوظيفي ستسهم بدرجة كبيرة في الحد من الحالات التي تحدث في الأقسام نتيجة بقاء الموظفين في مناصبهم مدة طويلة.

رابعاً: أبعاد التدوير الوظيفي:

إن للتدوير الوظيفي عدة أبعاد تعمل على تخطيط عملية التدوير الوظيفي، وتحديد التنظيم التي ستسير عليه بالشكل الذي يتحقق من خلاله ما تسعى المنظمة إليه من تقدم وتطور، وقد ركز كل من البلوي (2020)، وعزام (2013) على عدة أبعاد لعملية التدوير الوظيفي تعمل إنجاحها وتحقق المنظمة من خلالها مستوى عاليًا من النجاح والتميز.

واعتُمد في تعريف الأبعاد حسب ما عرفها فتحي (2003) وهي التالي:

- **التدريب وتطوير القدرات:**

يعرفها بأنهُ "نشاط مخطط له يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك والاتجاهات، بما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعات لائقين للقيام بأعمالهم بكفاءة ومقدرة إنتاجية عالية".

- **تصميم الوظائف:**

ويعرف "بأنه جهد مسبق لتصور تقسيم عمل معين، وتحديد من سيؤدي كل جزئية منه، وكيف سيؤدي"؛ إذ يكون عمل كل فرد في وظيفة معينة نتيجة لقرار إداري يحدد ما سيؤديه الموظف في وظيفته ليسهم في تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة.

- **التطوير الوظيفي:**

وعرف التطوير الوظيفي بأنه "نشاط منظم رسمي تضعه المؤسسة لأفرادها لزيادة وصقل وتعميق المعلومات والقدرات التي تؤثر على مستقبلهم الوظيفي- نوعًا واتجاهًا".

- **النظم والإجراءات:**

وتعرف النظم والإجراءات بأنها "طريقة محددة سلفًا عن كيفية تنفيذ الأعمال الروتينية والأساس فيها أن فيها تتابعًا زمنيًّا للخطوات المطلوب تنفيذها في عملية معينة".

المبحث الثاني: البراعة التنظيمية:

أكدت العديد من الدراسات أن البراعة التنظيمية أصبحت ضرورة ملحة للمنظمات في ظل قوة المنافسة التي تشهدها بيئة الأعمال؛ إذ تسهم في تحسين أداء المنظمة من خلال زيادة كفاءتها ومرونتها، وبذلك تحافظ على استمراريتها.

أولاً: مفهوم البراعة التنظيمية:

يعد دنكان (Duncan) أول من استخدم مصطلح البراعة التنظيمية في عام 1976م للإشارة إلى قدرة المنظمة على تصميم هياكل مزدوجة تسهل البدء في تطبيق مراحل الابتكار (أبو زيد، 2019)، وأيضًا عرفت بأنها توجه مزدوج يتعلق بالاستكشاف والاستغلال(ساو وآخرون Cao..et al, 2009)، ويرى كل من البشقالي والداؤد (2015) بأنها «مجال عمل يتعلق باستكشاف ما هو جديد، ومن ثم استغلال ما تم اكتشافه بأفضل ما يمكن»، ويرى العبيدي (2020) البراعة التنظيمية بأنها «قدرة المنظمة وقابليتها من الاعتماد على مجموعة من الطرق والأساليب في محاولة منها لاكتشاف الفرص المطروحة أمامها والعمل على استثمارها بشكل يسهم في التعزيز من قيمتها، وتجنب مختلف أنواع التهديدات والانحرافات البيئية، فضلًا عن مواصلة البحث عن ما يضمه المستقبل من مزايا وفرص واستثمارات، والعمل على استعمالها بشكل يساعدها على تحقيق إستراتيجياتها وأهدافها التنظيمية».

وتلخيصاً لما سبق يمكن القول بأن البراعة التنظيمية تعمل على استكشاف الفرص المتاحة والجديدة في البيئة التنظيمية، وبشكل خاص على مستوى الموظفين من خلال استكشاف مهاراتهم ومعارفهم؛ مما يساعد على استغلال ما تم استكشافه لتحقيق الأهداف المرجوة للمؤسسة.

ثانياً: أهمية البراعة التنظيمية:

تعدُّ البراعة التنظيمية اتجاهًا ناشئًا تسعى المنظمات من خلالها للبحث في عدة مجالات، من بينها الإدارة التنظيمية وإدارة المعرفة؛ لتحقيق الأهداف المؤسسية، من خلال التمايز والتكامل والاعتماد على الإستراتيجية العالمية منخفضة التكلفة والقدرات والمهارات المناسبة التي يتمتع بها الموظفون بشكل يسهم في تفعيل خاصية الإبداع الجذري لديهم (العبيدي، 2020).

ثالثاً: أبعاد البراعة التنظيمية:

اختلفت آراء الباحثين في عدد أبعاد البراعة التنظيمية تبعًا لاختلاف وجهة نظر مقدميها وأهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها، وبناء على ذلك الاختلاف قام كل من الباشقالي، والداؤد (2015) بمسح بحثي للتعرف على هذه الأبعاد، واتضح أن هناك بعدين أساسيين للبراعة التنظيمية قد شكلا أعلى نسبة اتفاق بين الباحثين هما الاستكشاف والاستغلال، وبناء على هذا اختير ذينك البعدين ليكونا الأبعاد المستخدمة في هذه الدراسة.

ويمكن توضيحهما كما ذكر أبو زيد (2019) فيما يلي:

1. البحث عن الفرص الجديدة (الاستكشاف):

يرتبط الاستكشاف بمصطلحات مثل: البحث، والتباين، والتجريب، والمخاطرة، والتشغيل، والاكتشافات الابتكارية؛ أي إلى التعليم المكتسب بالعمليات والاختلافات المنسقة، والتجارب المخطط لها، ويرتبط بالابتكارات الجذرية التي صممت لتلبية احتياجات المستفيدين والأسواق الناشئة، وهذه الاستكشافات تقدم نماذج متطورة، وخلق أسواقًا وقنواتٍ جديدةً، كما أن الأنشطة الاستكشاف تتضمن التحول إلى مسار تكنولوجي مختلف، إلى جانب تبني الابتكارات الجذرية.

2. الاستغلال الأمثل للفرص: يشير الاستغلال إلى التعليم المكتسب عن طريق البحث العلمي، والتحسين التجريبي، والتجديد، وإعادة استخدام الإجراءات القائمة، وكذلك استخدام المعرفة القائمة دون أي تعلم إضافي، واستمرارية الاستفادة خطوة بخطوة وبشكل تدريجي مما تمتلكه المؤسسات بشكل فعلي.

3. **رابعاً: خصائص البراعة التنظيمية:**

4. تعددت خصائص البراعة التنظيمية التي ذكرها كل من (بودويل وشرماك Bodwell & Chermack, 2010, P199) و(نافارو وديوهورست Navarro & Dewhurst, 2007) ويمكن إيجازها في النقاط التالية:

- القدرة على إدراك الفرص والتهديدات التي تستلزم القيام بالمسح البيئي الخارجي، والبحث والاستكشاف.
- إيجاد نظام تفاعلي بين جميع مكونات عمل المنظمة، يتمثل في اتباع القيم والاتجاهات الموحدة، وهذا ما يساعد في تحقق رسالة الجامعة ورؤيتها.
- تحقق الانسجام بين عناصر المجتمع الداخلي،وترفع من جودة الحياة الوظيفية.
- تتصف بالمرونة والقدرة على التكيف، والاستجابة لمتطلبات الموظفين.
- القدرة على اغتنام الفرص الجديدة واستغلالها، ويتمثل ذلك من خلال تنفيذ البصيرة الإستراتيجية التي تؤدي إلى العمل الإستراتيجي في شروط مؤكدة.
- القدرة على إعادة توحيد الأصول والهياكل التنظيمية وتشكيلها حسب ما يتماشى مع التطورات الخارجية.

خامساً: مقومات نجاح البراعة التنظيمية:

ذكر أبو رحمة (2021) مجموعة من المقومات للنجاح البراعة، وهي: وضوح الهدف الإستراتيجي الذي يبرز بشكل فكري أهمية كل من الاستكشاف والاستثمار، وتوضيح الرؤيا والقيم المشتركة لمعرفة الهوية المشتركة، وامتلاك الفريق خططا إستراتيجية استكشافية واستثمارية واضحة ومتوازنة قادرة على التعامل مع حالات

التغير التي تحصل في البيئة الخارجية، وأيضًا امتلاك القيادة العليا القدرة على حل الصراعات والتوترات، وكذلك التفريق بين الوحدات الاستكشافية والاستثمارية؛ إذ تستهدف كل وحدة عملًا معينًا خاصًّا بها بحيث تستفيد من الإمكانيات التنظيمية كافة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تشمل منهجية الدراسة وإجراءاتها توضيح المنهج المستخدم، ومجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة في جمع البيانات، وكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة في التأكد من صدقها وثباتها، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي حُصِل عليها وتحليلها.

أولًا: منهج الدراسة:

انطلقت الدراسة من فلسفة ما بعد الوضعية مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي، فإن ما بعد الوضعية ترى أن العالم من حولنا خاضع في حركته لقوانين ونظريات، وما نحتاج إليه نحن اختبار تلك القوانين والنظريات، والتأكد من صحتها وتنقيحها حتى نفهم ذلك العالم (كروسل،2019)، الذي يسعى إلى دراسة درجة ممارسة التدوير الوظيفي وعلاقته بمستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم؛ إذ إنه يساعد على إيجاد العلاقة بين المتغيرين محل الدراسة ووصفها.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم، والبالغ عددهم (3300) موظف وموظفة.

ثالثًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (345) موظفًا وموظفة في الأقسام الإدارية في جامعة القصيم اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، واستُخدمت معادلة روبرت ماسون لحساب العينة.

1- عينة تقنين الأدوات (العينة الاستطلاعية):

تكونت العينة الاستطلاعية التي تُؤكد من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية وثباتها بالتطبيق عليها من 50 موظفًا وموظفة من موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1443ه اختيروا بطريقة عشوائية.

1- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 345 موظفًا وموظفة من موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1443ه، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات المختلفة:

جدول (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات المختلفة

المؤهل العلمي	العدد	النسبة	سنوات الخبرة	العدد	النسبة
دبلوم	57	16.5%	أقل من 5 سنوات	28	8.1%
بكالوريوس	200	58.0%	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	117	33.9%
ماجستير فأعلى	88	25.5%	من 10 سنوات فأكثر	200	58.0%
الجنس					
ذكور	125	36.2%	إناث	220	65.8%

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة كانوا من أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس بنسبة بلغت 58.0%، يليهم أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى بنسبة بلغت 25.5%، وأخيرًا أصحاب المؤهل العلمي دبلوم بنسبة بلغت 16.5%.

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة كانوا من أصحاب سنوات الخبرة من 10 سنوات فأكثر بنسبة بلغت 58.0%، يليهم أصحاب سنوات الخبرة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات بنسبة بلغت 33.9%، وأخيرًا أصحاب سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات بنسبة بلغت 8.1%.

كذلك يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة كانوا من الإناث بنسبة بلغت 65.8%، في حين بلغت نسبة الذكور 36.2%.

رابعًا: أداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتحقيقه للأهداف التي يسعى إليها؛ استُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وبُنيت عبارات التدوير الوظيفي وعبارات البراعة التنظيمية بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة:

- القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الأولية للمستجيب:
  - المؤهل العلمي: دبلوم – بكالوريوس – ماجستير.
  - الجنس: ذكر – أنثى.
  - سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات – من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات –

عشر سنوات فأكثر.

- القسم الثاني: وهو عبارة عن متغيرات الدراسة، وتكون مما يلي:
  - المحور الأول: التدوير الوظيفي.
  - المحور الثاني: البراعة التنظيمية.

واستُخدم مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة الدراسة للحكم على اتجاه كل فقرة، والاعتماد على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على الفقرات ومتغيرات الدراسة.

صدق الاستبانة وثباتها:

1- الصدق:

للتحقق من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية؛ اعتُمد على الصدق الظاهري (صدق المحكمين) *Face Validity*؛ إذ عُرِضت الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبعد أو المحور المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة؛ إذ حظيت عبارات الاستبانة على نسب اتفاق أعلى من 80% من المحكمين، وعُدِّلت الملاحظات التي أشار إليها المحكمون.

تُحُقِّق كذلك من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي*Internal Consistency* وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد أو المحور المنتمية إليه؛ وذلك للتأكد من مدى تماسك عبارات كل بعد أو محور فيما بينها وتجانسها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد أو المحور المنتمية إليه

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المحور الأول: التدوير الوظيفي							
1	**0.787	5	**0.838	9	0.03-	13	**0.895
2	**0.852	6	**0.834	10	**0.873	14	**0.809

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
3	**0.891	7	**0.810	11	**0.906	15	**0.920
4	**0.727	8	**0.785	12	**0.877	16	**0.909
المحور الثاني: البراعة التنظيمية							
البحث عن الفرص الجديدة (الاستكشاف)				الاستثمار الأمثل للفرص (الاستغلال)			
1	**0.751	6	**0.460	1	**0.848	5	**0.834
2	**0.710	7	**0.827	2	**0.867	6	**0.901
3	**0.808	8	**0.779	3	**0.825	7	**0.673
4	**0.840	9	**0.831	4	**0.788		
5	**0.623						
** دالة عند مستوى 0.01							

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد أو المحور المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد اتساق عبارات كل بعد أو محور فيما بينها وتجانسها وتماسكها مع بعضها البعض، ما عدا العبارة رقم (9) في محور التدوير الوظيفي ونصها «يكون التدوير الوظيفي في الجامعة وفق خطط مدروسة مسبقًا»؛ ولذلك حُذِفت من النسخة النهائية من الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

وتُؤكد كذلك من تماسك بعدي المحور الثاني الخاص بالبراعة التنظيمية وتجانسهما فيما بينهما بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور الثاني فبلغت قيمة معامل الارتباط 0.936 في حالة بعد «البحث عن الفرص الجديدة»، وبلغت 0.876 في حالة بعد «الاستثمار الأمثل للفرص»، وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد اتساق بعدي محور البراعة التنظيمية وتجانسهما فيما بينهما وتماسكهما مع بعضهما البعض.

1- الثبات:

تُحُقِّق من ثبات درجات محاور الاستبانة الحالية وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (3)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة الحالية وأبعادها

المحاور أو الأبعاد		معامل الثبات
المحور الأول: التدوير الوظيفي		0.937
المحور الثاني: البراعة التنظيمية	البحث عن الفرص الجديدة (الاستكشاف)	0.898
	الاستثمار الأمثل للفرص (الاستغلال)	0.916
	البراعة التنظيمية ككل	0.931

يتضح من الجدول السابق أن لمحاور الاستبانة الحالية وأبعادها معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًّا؛ ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) ويؤكد ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

ويجب ملاحظة أن الاستجابة لعبارات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تكون من خلال التدريج الخماسي؛ إذ تتمثل فيه الاستجابات في (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتقابل فئات الاستجابة الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بعد أو محور تعبر عن درجة عالية من الممارسة، ويجب ملاحظة الاعتماد على المحكات التالية في التعرف على درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم، من وجهة نظرهم؛ بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للأبعاد والمحاور:

جدول (4)

محكات التعرف على درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد أو المحور				
أقل من 1.8	من 1.8 إلى أقل من 2.6	من 2.6 إلى أقل من 3.4	من 3.4 إلى أقل من 4.2	من 4.2 فأكثر
درجة التحقق				
منعدمة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًّا

وحُـدِّدت تلـك المحـكات بنـاء على تحويـل الدرجات المنفصلـة لمـدى متصـل، وذلـك بحسـاب المـدى (أكبـر درجـة – أصغـر درجـة = 4)، وقسـمة المـدى علـى عـدد الاسـتجابات (5/4 = 0.8)، وبذلـك نحصـل علـى سـعة المحـكات الموضحـة فـي الجـدول السـابق.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

فـي الدراسـة الحاليـة اسـتُخدمت العديـد مـن الأسـاليب الإحصائية باسـتخدام الحزمـة الإحصائية فـي العلـوم الاجتماعيـة *SPSS V22.0* علـى النحـو التالـي:

أولًا: للتأكـد مـن صـدق الأدوات المسـتخدمة فـي الدراسـة وثباتهـا اسـتُخدم:

1- معامـل ارتبـاط بيرسـون *Pearson Correlation*في التأكـد مـن صـدق الاتسـاق الداخلـيلعبـاراتمحـاورالاسـتبانةوأبعادهـا.

2- معامـل ثبـات ألفـا كرونبـاخ *Alpha Cronbach* فـي التأكـد مـن ثبـات درجـات محـاور الاسـتبانة وأبعادهـا.

ثانيًا: للإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدم:

1- المتوسـطات *Mean* والانحرافـات المعياريـة *Std. Deviation* فـي التعـرف علـى درجـة ممارسـة التدويـر الوظيفـي ومسـتوى البراعـة التنظيميـة لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم.

1- اختبـار «ت» للمجموعـات المسـتقلة *Independent Samples T-Test* فـي التعـرف علـى دلالـة الفـروق فـي درجـة ممارسـة التدويـر الوظيفـي ومسـتوى البراعـة التنظيميـة لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم وفقًـا لمتغيـر النـوع.

2- اختبـار تحليـل التبايـن أحـادي الاتجـاه *One Way ANOVA* فـي التعـرف علـى دلالـة الفـروق فـي درجـة ممارسـة التدويـر الوظيفـي ومسـتوى البراعـة التنظيميـة لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم وفقًـا لمتغيـري(المؤهـلالعلمـي،سـنواتالخبـرة).

3- اختبـار أقـل فـرق دال *LSD* كاختبـار للمقارنـات البعديـة فـي حالـة دلالـة تحليـل التبايـن أحـادي الاتجاه.

4- معامـل ارتبـاط بيرسـون *Pearson Correlation*فـي الكشـف عـن طبيعـة العلاقـة بيـن درجـة ممارسـة التدويـر الوظيفـي والبراعـة التنظيميـة لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج إجابة السؤال الأول:

ينـص السـؤال الأول علـى «مـا درجـة ممارسـة التدويـر الوظيفـي لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم، مـن وجهـة نظرهـم؟».

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسِبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية والخاصة بدرجة ممارسة التدوير الوظيفي لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم؛ وذلك لتحديد درجة الممارسة لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات التدوير الوظيفي

م	العبارات		الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
2	توجد مهام واضحة لكل وظيفة جامعية	3.188	1.268	متوسطة	1
4	يُقوَّم أداء الموظفين بعد الانتهاء من التدوير الوظيفي	3.070	1.204	متوسطة	2
6	يكلف الموظف عند انتقاله إلى وظيفة جديدة بمهام وظيفية تتناسب مع مستوى وظيفته السابقة	3.038	1.160	متوسطة	3
7	المهام الوظيفية الجديدة واضحة للموظف قبل انتقاله إليها	2.962	1.283	متوسطة	4
	توجد استجابة عالية لدى الموظفين لتفهم أسلوب التدوير الوظيفي	2.939	1.112	متوسطة	5
8	يكون التدوير الوظيفي في الجامعة بناء على خبرة الموظفين	2.930	1.251	متوسطة	6
5	تشارك مختلف إدارات الجامعة وأقسامها في ممارسة التدوير الوظيفي	2.861	1.238	متوسطة	7
1	تقوم الجامعة بتوضيح سياسة التدوير الوظيفي لموظفيها	2.855	1.197	متوسطة	8
	تُحدَّد الاحتياجات التدريبية للموظفين في ضوء التدوير الوظيفي	**2.855**	**1.197**	**متوسطة**	**8 مكرر**
9	يكون التدوير الوظيفي في الجامعة دون مشورة الموظفين	2.794	1.157	متوسطة	10
	يكون التدوير الوظيفي في الجامعة وفقًا لنتائج الأداء الوظيفي	2.774	1.213	متوسطة	11
11	يكون التدوير الوظيفي في الجامعة وفق مدة محددة	2.751	1.177	متوسطة	12
	يطلب من الموظفين إبداء وجهة نظرهم حول سياسة التدوير المتبعة	2.730	1.303	متوسطة	13
	إجراءات التدوير الوظيفي في الجامعة واضحة ومعلنة	2.672	1.244	متوسطة	14
3	توجد آلية متبعة في الجامعة لترشيح الموظفين المراد تدويرهم	2.652	1.164	متوسطة	15
	الدرجة الكلية لممارسة التدوير الوظيفي من وجهة نظر موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم	2.871	1.211	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

التدوير الوظيفي من وجهة نظر موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم متحقق بدرجة **متوسطة؛** إذ بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا المحور 2.871 بانحراف معياري 1.211، وقد يعزى ذلك إلى أن التدوير الوظيفي مطبق في الجامعات، ولكن قد يخفى على بعض الموظفين أهميته والأهداف المرجوة منه، فيقاوم سياسته وفكرته من خلال الرفض أو عدم التفاعل بحركة التدوير، وتتفق تلك النتيجة المتوسطة مع دراسة كل من البلوي (2020) والثبيتي وفرج (2019) وعلي محمد ورمزاني (2017)، وجاءت متدنية في دراسة بركات وعيسى (2021) ودراسة الحارثي والشمري (2020)، في حين جاءت بدرجة كبيرة في كل من دراسة الفضلي (2020) وآل سليمان (2020) والصعب (2018)، وجاءت العبارات جميعها متحققة بدرجة **متوسطة؛** إذ تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات بين 3.188 و2.652، وجاء في الترتيب الأول العبارة «يوجد مهام واضحة لكل وظيفة جامعية»، تليها العبارة «يُقوَّم أداء الموظفين بعد الانتهاء من التدوير الوظيفي» يتضح سعي الجامعة لتحديد المهام الوظيفية، والاهتمام بتقويم الأداء الوظيفي، ولكن ضخامة البيئة الجامعية وتعدد أجهزتها الإدارية قد يكون سببًا في عدم الوصول إلى ما هو مأمول إليه، في حين جاء في الترتيب الأخير العبارة «توجد آلية متبعة في الجامعة لترشيح الموظفين المراد تدويرهم»، يسبقها العبارة «إجراءات التدوير الوظيفي في الجامعة واضحة ومعلنة»، وقد يعزى ذلك إلى حداثة مصطلح التدوير الوظيفي في البيئة الجامعية، ومدى أهميته للموظفين ورفع مستوى أدائهم.

ثانيًا: نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على «ما مستوى البراعة التنظيمية من خلال أبعاده (الاستكشاف والاستغلال) لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم، من وجهة نظرهم؟».

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسِبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية والخاصة بمستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم؛ وذلك لتحديد درجة الممارسة لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

البعد الأول: البحث عن الفرص الجديدة (الاستكشاف):

جدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول البراعة التنظيمية فيما يتعلق بالبحث عن الفرص الجديدة (الاستكشاف)

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
6	تتخذ الجامعة القرارات الوظيفية في الوقت المناسب	3.945	0.943	كبيرة	1
5	تستخدم الجامعة الأساليب التكنولوجية في إنجاز الأعمال	3.814	1.000	كبيرة	2
3	تهتم الجامعة بتدريب العاملين لتنميتهم مهنيًّا فيما يخص مهارة استكشاف الفرص الجديدة	3.446	1.117	كبيرة	3
2	تهتم الجامعة بتطوير أداء العاملين عن طريق تزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات الجديدة	3.284	1.201	متوسطة	4
4	تحرص الجامعة على استخدام الأجهزة والتقنيات المتوفرة لديها بكفاءة	3.229	1.185	متوسطة	5
1	تضع الجامعة جداول زمنية لتنفيذ المهام الموكلة للموظفين كافة	3.206	1.142	متوسطة	6
7	تستثمر الجامعة القدرات الإبداعية للموظفين	3.186	1.108	متوسطة	7
8	تعزز الجامعة مبدأ الشفافية في كيفية إدارة الموارد	3.041	1.168	متوسطة	8
9	تحلل الجامعة التغيرات البيئية لاكتشاف ما فيها من فرص	2.957	1.269	متوسطة	9
الدرجة الكلية للبراعة التنظيمية فيما يتعلق بالبحث عن الفرص الجديدة (الاستكشاف)		3.345	1.126	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

مستوى البراعة التنظيمية فيما يتعلق بالبحث عن الفرص الجديدة (الاستكشاف) من وجهة نظر موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم متحقق بدرجة **متوسطة**؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد 3.345 بانحراف معياري 1.126، وقد يعزى ذلك إلى أن المشاريع الاستكشافية تتطلب تمويلًا خاصًّا وكفاءات بشرية لرسم خططها ودراستها وتنفيذها، وجاءت ثلاث من العبارات في هذا البعد متحققة بدرجة **كبيرة**، وجاء في الترتيب الأول «تتخذ الجامعة القرارات الوظيفية في الوقت المناسب»، تليها العبارة «تستخدم الجامعة الأساليب التكنولوجية في إنجاز الأعمال»، وقد يعزى ذلك إلى حرص الجامعة على توفير الوسائل التكنولوجية وتفعيلها بما يخدم عملية اتخاذ القرارات في الوقت المناسب، وبما ينعكس على أدائها وإنجازها، وتليها العبارة «تهتم الجامعة بتدريب العاملين لتنميتهم مهنيًّا فيما يخص مهارة استكشاف الفرص الجديدة»، وقد يعزى ذلك إلى إدراك الجامعة مدى أهمية استثمار رأس المال البشري، وتدريبهم

وتنميتهم مهنيًّا، ورفع مستوى التنافس في الأداء الوظيفي، وهذا ما يحث على البحث عن الفرص واستكشافها، وجاءت في الترتيب الأخير العبارة «تحلل الجامعة التغيرات البيئية لاكتشاف ما فيها من فرص»، وقد يعزى ذلك إلى أن استكشاف الفرص يتطلب توافر إدارات تنظيمية متخصصة لاكتشافها وتنميتها، وقد لا تتوافر هذه الإدارات في بعض مقرات الجامعة.

البعد الثاني: الاستثمار الأمثل للفرص (الاستغلال):

جدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول البراعة التنظيمية فيما يتعلق بالاستثمار الأمثل للفرص (الاستغلال)

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
3	تستفيد الجامعة من العلاقات الخارجية التي تربطها بمؤسسات المجتمع المحلي	3.478	0.934	كبيرة	1
4	تتواصل الجامعة مع المؤسسات المانحة لتمويل المشاريع التطويرية لها	3.470	0.952	كبيرة	2
6	تشجع الجامعة الموظفين على تقديم المبادرات والأفكار الجديدة	3.435	0.989	كبيرة	3
5	تبحث الجامعة عن وسائل مبتكرة لتلبية احتياجاتها	3.386	0.908	متوسطة	4
7	تستفيد الجامعة من المخزون المعرفي للموظفين في مواجهة التغيرات البيئية واستثمار ما فيها من فرص	3.328	1.118	متوسطة	5
1	تعتمد الجامعة على الأساليب العلمية في توقع الاحتمالات المستقبلية المؤثرة فيها	3.232	0.987	متوسطة	6
2	تبحث الجامعة عن شراكات إستراتيجية لدعم العملية التعليمية	3.191	1.031	متوسطة	7
الدرجة الكلية للبراعة التنظيمية فيما يتعلق بالاستثمار الأمثل للفرص (الاستغلال)		3.360	0.989	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

مستوى البراعة التنظيمية فيما يتعلق بالاستثمار الأمثل للفرص (الاستغلال) من وجهة نظر موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم متحقق بدرجة **متوسطة؛** إذ بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد 3.360 بانحراف معياري 0.989، وقد يعزى تراجع قدرات الاستغلال للموظفين إلى قلة الحوافز بسبب قلة الموارد المالية المخصصة لدعم المشاريع الجديدة واستغلالها بما يخدم تطور الجامعة وتقدمها؛ إذ إن اتباع سياسة التحفيز للموظفين من خلال استعمال المكافآت والحوافز المادية والمعنوية، وتزويد الموظفين بجميع الموارد اللازمة ترفع من مستوى التنافس بينهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة (أبو رحمة، 2021)، وقد يعزى كذلك إلى أن ضعف التمكين والفهم العميق للموظفين قد يؤدي إلى انخفاض في مستوى تفاعل المتغيرات الفطرية الاستراتيجية لديهم، وهذا ما أثبتته دراسة جمال (Jamal, 2022).

وجاءت ثلاث من العبارات في هذا البعد متحققة بدرجة **كبيرة**، وجاء في الترتيب الأول «تستفيد الجامعة من العلاقات الخارجية التي تربطها بمؤسسات المجتمع المحلي»، تليها العبارة «تتواصل الجامعة مع المؤسسات المانحة لتمويل المشاريع التطويرية لها»، تليها العبارة «تشجع الجامعة الموظفين على تقديم المبادرات والأفكار الجديدة»، وقد يعزى ذلك إلى إدراك القيادات الجامعية أهمية استغلال الفرص المتاحة؛ لذلك تبنت مفهوم الشراكة المجتمعية الذي يقوم على فكرة المشاركة مع المجتمع المحلي والمؤسسات التطويرية والمجتمعية، ويعود بالنفع عليها وعلى المجتمع من الناحية المادية والاجتماعية، في حين جاءت أربع عبارات متحققة بدرجة **متوسطة**، وجاءت في الترتيب الرابع العبارة «تبحث الجامعة عن وسائل مبتكرة لتلبية احتياجاتها»، وجاءت في الترتيب الأخير العبارة «تبحث الجامعة عن شراكات إستراتيجية لدعم العملية التعليمية»، وقد يعزى ذلك إلى أن البحث والاستقصاء عن الوسائل والشركات الإستراتيجية تندرج ضمن مسؤولية القيادات العليا، وبذلك إن آليتها قد تغيب عن الموظفين الإداريين في الجامعة.

ومجمل ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في إجابة هذا السؤال المتعلق بمستوى البراعة التنظيمية من وجهة نظر موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم، يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (8)

مستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم

مستوى البراعة التنظيمية	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
الاستثمار الأمثل للفرص (الاستغلال)	3.360	0.989	متوسطة	1
البحث عن الفرص الجديدة (الاستكشاف)	3.345	1.126	متوسطة	2
مستوى البراعة التنظيمية ككل	3.353	1.058	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى البراعة التنظيمية من وجهة نظر موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم متحقق بدرجة **متوسطة** بمتوسط وزني 3.353 وانحراف معياري 1.085، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة أبي زيد (2019)، وجاءت متدنية في دراسة الباشقالي والداؤد (2015)، في حين جاءت مرتفعة في دراسة الزهراني (2022) والمصري (2020) والقرني (2020)، أما الأبعاد الفرعية فجاءت متحققة بدرجة **متوسطة**، وتكاد تكون متساوية؛ إذ جاء في الترتيب الأول الاستثمار الأمثل للفرص (الاستغلال) بمتوسط وزني 3.360 وانحراف معياري 0.989، وجاء في الترتيب الثاني البحث عن الفرص الجديدة (الاستكشاف) بمتوسط وزني 3.345 بانحراف معياري 1.126.

ويتفق في ترتيب الأبعاد مع دراسة أبو زيد (2019) والباشقالي والداؤد (2015) وقد يعزى سبب تحقيق المؤسسات مستوى أعلى في أنشطة الاستغلال مقارنة مع أنشطة الاستكشاف إلى حرص المؤسسات وحذرها من المجازفة والمخاطرة، وهذا ما يتوافق مع دراسة أبي زيد (2019).

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة)؟».

1- متغير المؤهل العلمي:

استُخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية والراجعة لاختلاف المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات		المؤهل العلمي					
		دبلوم		بكالوريوس		ماجستير فأعلى	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التدوير الوظيفي		51.228	17.469	43.975	14.947	48.136	14.145
البراعة التنظيمية	البحث عن الفرص الجديدة	31.053	8.593	29.480	7.552	30.920	8.689
	الاستثمار الأمثل للفرص	25.000	6.106	23.325	5.671	23.000	6.189
	الدرجة الكلية	56.053	14.338	52.805	12.576	53.920	13.536

جدول (10)
دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم باختلاف المؤهل العلمي

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التدوير الوظيفي		بين المجموعات	2760.709	2			0.01
		داخل المجموعات		342	230.863		
		الكلي		344			
البراعة	البحث عن الفرص الجديدة	بين المجموعات	187.827	2	93.913		0.235 غير دالة
		داخل المجموعات		342	64.483		
		الكلي		344			
	الاستثمار الأمثل للفرص	بين المجموعات	156.253	2	78.126		0.106 غير دالة
		داخل المجموعات		342	34.561		
		الكلي		344			
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	478.085	2	239.042		0.251 غير دالة
		داخل المجموعات		342	172.300		
		الكلي		344			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم ترجع إلى اختلاف المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم ترجع إلى اختلاف المؤهل العلمي، وقد يعزى ذلك إلى أن مسؤولية تحقيق البراعة التنظيمية تكون بتكاتف جماعي بين موظفي الإدارات، أما التدوير الوظيفي فتعود كفاءته وفاعليته حسب إدراك الفرد لأهميته وتطبيقه له.

وللكشف عن الفروق ذات الدلالة بين أفراد عينة الدراسة مختلفي المؤهلات العلمية في الاستجابة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي من وجهة نظر موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم؛ استُخدم اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية بين المجموعات في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (11)

المقارنة بين أفراد عينة الدراسة مختلفي المؤهلات العلمية في الاستجابة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي من وجهة نظر موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم

المؤهل العلمي	دبلوم (م= 51.228)	بكالوريوس (م= 43.975)
بكالوريوس (م= 43.975)	**7.253	
ماجستير فأعلى (م= 48.136)	3.092	*4.161

** الفرق بين المتوسطين دال إحصائيًا عند مستوى 0.01

من الجدول السابق يتضح أن أقل المجموعات في تقدير التدوير الوظيفي هم أصحاب المؤهل العلمي «بكالوريوس»؛ إذ تفوقت استجابات أصحاب المؤهل العلمي «دبلوم» بفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة 0.01 على استجابات مجموعة المؤهل العلمي بكالوريوس، كذلك تفوقت استجابات أصحاب المؤهل العلمي «ماجستير فأعلى» بفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة 0.05 على استجابات مجموعة المؤهل العلمي «بكالوريوس»، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعة المؤهل العلمي «دبلوم» ومجموعة المؤهل العلمي «ماجستير فأعلى»، وبذلك تكون أعلى المجموعات هي مجموعة «الدبلوم»، تليها مجموعة «ماجستير فأعلى»، أما أقلها فهي مجموعة المؤهل العلمي «بكالوريوس»، ويعزى ذلك ربما إلى احتياج الموظفين ذوي المؤهل العلمي «دبلوم» إلى تعزيز مهاراتهم وخبراتهم، وهذا ما يدفعهم إلى البحث عن الفرص المتاحة لرفعها وصقلها؛ لذلك ارتفع مستوى إدراكهم لأهمية التدوير الوظيفي ودوره في تطوير مهاراتهم وخبراتهم وتجديد معارفهم.

1- متغير الجنس:

استُخدم اختبار «ت» للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية والراجعة لاختلاف الجنس (ذكور، إناث)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (12)

دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم باختلاف الجنس

المتغيرات		الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التدوير الوظيفي		ذكور	44.536	16.134	1.546	0.123 غير دالة
		إناث	47.200	14.939		
البراعة	البحث عن الفرص الجديدة	ذكور	29.656	8.227	0.785	0.433 غير دالة
		إناث	30.364	7.941		
	الاستثمار الأمثل للفرص	ذكور	23.120	6.310	0.946	0.345 غير دالة
		إناث	23.745	5.657		
	الدرجة الكلية	ذكور	52.776	13.833	0.905	0.366 غير دالة
		إناث	54.109	12.738		

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم ترجع إلى اختلاف الجنس، وقد يعزى ذلك إلى أن طبيعة الوظائف في الجامعة تتناسب مع الجنسين، وجميعهم بدرجة من الكفاءة في تحقيقها وتأديتها.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم ترجع إلى اختلاف الجنس، وقد يعزى ذلك إلى أن عمادة الموارد البشرية في جامعة القصيم موحدة، ومن مهامها البحث عن الفرص الجديدة في الجامعة ككل واستثمارها.

1- متغير سنوات الخبرة:

استُخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية والراجعة لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (13)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات		سنوات الخبرة					
		أقل من 5 سنوات		10-5		من 10 فأكثر	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التدوير الوظيفي		55.143	17.141	44.513	13.258	45.995	15.979
البراعة التنظيمية	البحث عن الفرص الجديدة	34.071	8.078	28.222	7.608	30.655	8.035
	الاستثمار الأمثل للفرص	26.607	5.977	22.120	5.481	23.905	5.931
	الدرجة الكلية	60.679	13.862	50.342	12.320	54.560	13.029

جدول (14)

دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم باختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التدوير الوظيفي		بين المجموعات	2580.328	2	1290.164	5.576	0.01
		داخل المجموعات		342	231.391		
		الكلي		344			
البراعة التنظيمية	البحث عن الفرص الجديدة	بين المجموعات	915.758	2	457.879	7.343	0.01
		داخل المجموعات		342	62.355		
		الكلي		344			
	الاستثمار الأمثل للفرص	بين المجموعات	525.929	2	262.965	7.854	0.01
		داخل المجموعات		342	33.480		
		الكلي		344			
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	2829.053	2	1414.527	8.551	0.01
		داخل المجموعات		342	165.426		
		الكلي		344			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة.
- توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01 في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة.

وللكشف عن الفروق ذات الدلالة بين أفراد عينة الدراسة مختلفي سنوات الخبرة في الاستجابة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية من وجهة نظر موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم؛ استُخدم اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية بين المجموعات في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (15)

المقارنة بين أفراد عينة الدراسة مختلفي سنوات الخبرة في الاستجابة حول درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم

المتغيرات		سنوات الخبرة	أقل من 5 (م= 51.143)	10-5 (م= 44.513)
التدوير الوظيفي		10-5 (م= 44.513)	**10.630	
		10 فأكثر (م= 45.995)	**9.148	1.482
البراعة التنظيمية	البحث عن الفرص الجديدة	سنوات الخبرة	أقل من 5 (م= 34.071)	10-5 (م= 28.222)
		10-5 (م= 28.222)	**5.849	
		10 فأكثر (م= 30.655)	*3.416	**2.433
	الاستثمار الأمثل للفرص	سنوات الخبرة	أقل من 5 (م= 26.607)	10-5 (م= 22.120)
		10-5 (م= 22.120)	**4.487	
		10 فأكثر (م= 23.905)	*2.702	**1.785
	الدرجة الكلية	سنوات الخبرة	أقل من 5 (م= 60.679)	10-5 (م= 50.342)
		10-5 (م= 50.342)	**10.337	
		10 فأكثر (م= 54.560)	*6.119	**4.218

***الفرق بين المتوسط دال إحصائيًا عند مستوى 0.05، ** الفرق بين المتوسطين دال إحصائيًا عند مستوى 0.01**

من الجدول السابق يتضح أن:

- أعلى المجموعات في درجة ممارسة التدوير الوظيفي هم أصحاب سنوات الخبرة «أقل من 5 سنوات»؛ إذ تفوقت استجاباتهم على استجابات باقي المجموعات بفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة 0.01، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعة سنوات الخبرة (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) ومجموعة سنوات الخبرة «من 10 سنوات فأكثر»، وقد يعزى ذلك إلى حرص الموظفين الجدد وسعيهم لرفع مستوى خبراتهم ومهاراتهم؛ لذلك يولون الاهتمام الكبير لفرص التدوير الوظيفي والبحث عنها.
- أعلى المجموعات في مستوى البراعة التنظيمية وأبعادها الفرعية هم أصحاب سنوات الخبرة «أقل من 5 سنوات»، يليهم مرتفعو سنوات الخبرة «من 10 سنوات فأكثر»، أما أقل المجموعات فهي مجموعة سنوات الخبرة «من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات»؛ إذ تفوقت استجابات مجموعة «أقل من 5 سنوات» ومجموعة «من 10 سنوات فأكثر» على استجابات مجموعة «من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات» بفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة 0.01، كذلك تفوقت استجابات مجموعة سنوات الخبرة «أقل من 5 سنوات» على استجابات مجموعة سنوات الخبرة «من 10 سنوات فأكثر» بفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة 0.05، وقد يعزى ذلك إلى أن الموظفين الجدد يسعون إلى إثبات جدارتهم في العمل، وسعيهم إلى التغيير والتطوير من خلال بحثهم عن مصادر ومراكز تبني الأفكار والمشاريع الخادمة في الجامعة.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على «ما طبيعة العلاقة بين التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم؟».

للكشف عن دلالة العلاقة بين درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم؛ استُخدم معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في الكشف عن طبيعة العلاقة، فكانت معاملات الارتباط بين التدوير الوظيفي والبراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (16)
معاملات الارتباط بين درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم

مستوى البراعة التنظيمية	درجة ممارسة التدوير الوظيفي		
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل التحديد
البحث عن الفرص الجديدة	0.781	0.01	0.610
الاستثمار الأمثل للفرص	0.699	0.01	0.489
مستوى البراعة التنظيمية ككل	0.792	0.01	0.627

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة 0.01 بين درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم. ومن الواضح هنا أن النتائج تؤكد العلاقات الموجبة المرتفعة بين درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم؛ إذ بلغت قيمة معامل التحديد 0.627 بالنسبة للعلاقة بين التدوير الوظيفي والدرجة الكلية للبراعة التنظيمية، وهذا يعني أن التدوير الوظيفي يؤثر بنسبة 62.7% في البراعة التنظيمية، وهي نسبة عالية من التأثير، في حين بلغت قيمة معامل التحديد في حالة بعدي البراعة التنظيمية (البحث عن الفرص الجديدة، الاستثمار الأمثل للفرص) على الترتيب 0.61 و0.489، وهو ما يؤكد أن الزيادة في درجة ممارسة التدوير الوظيفي يسهم بدرجة كبيرة في تحسين البراعة التنظيمية، وقد يعزى ذلك إلى أن التدوير الوظيفي يكسب الموظفين مهارات وخبرات جديدة قد تسهم في بعدي الاستكشاف عن الفرص الجديد والاستثمار الأمثل لها، وكذلك أكد نو (Nu,2007) أن التدوير الوظيفي له دوره في رفع مستوى العوامل النفسية للموظفين وتطوير أدائهم ومهاراتهم، وهذا ما يساعد على تحقيق أبعاد البراعة التنظيمية في المنظمة، ورفع كفاءتها وفعاليتها.

ملخص الدراسة:

بعد أن حُللت البيانات وفُسرت، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- التدوير الوظيفي لدى موظفي الأقسام

الإداريـة فـي جامعـة القصيـم مـن وجهـة نظرهـم متحقـق بدرجـة **متوسـطة؛** إذ بلغـت قيمـة المتوسـط الوزنـي للدرجـات الكليـة علـى هـذا المحـور 2.871 بانحـراف معيـاري 1.211.

- أن مسـتوى البراعـة التنظيميـة لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم مـن وجهـة نظرهـم متحقـق بدرجـة **متوسـطة** بمتوسـط وزنـي 3.353 وانحـراف معيـاري 1.085، إذ جـاء فـي الترتيـب الأول الاسـتثمار الأمثـل للفـرص (الاسـتغلال) بمتوسـط وزنـي 3.360 وانحـراف معيـاري 0.989، وجـاء فـي الترتيـب الثانـي البحـث عـن الفـرص الجديـدة (الاستكشـاف) بمتوسـط وزني 3.345 بانحـراف معيـاري 1.126.
- توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا عنـد مسـتوى 0.01 فـي اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة حـول درجـة ممارسـة التدويـر الوظيفـي لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم ترجـع إلـى اختـلاف المؤهـل العلمـي، وذلـك لصالـح مجموعـة «الدبلـوم»، تليهـا مجموعـة «ماجسـتير فأعلـى»، أمـا أقلهـا فهـي مجموعـة المؤهـل العلمـي «بكالوريـوس» .
- لا توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا فـي اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة حـول مسـتوى البراعـة التنظيميـة لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم ترجـع إلـى اختـلاف المؤهـل العلمـي.
- لا توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا فـي اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة حـول درجـة ممارسـة التدويـر الوظيفـي لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم ترجـع إلـى اختـلاف الجنـس.
- لا توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا فـي اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة حـول مسـتوى البراعـة التنظيميـة لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم ترجـع إلـى اختـلاف الجنـس.
- توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا عنـد مسـتوى 0.01 فـي اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة حـول درجـة ممارسـة التدويـر الوظيفـي لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم ترجـع إلـى اختـلاف سـنوات الخبـرة، وذلـك لصالـح أصحـاب سـنوات الخبـرة «أقـل مـن 5 سـنوات»، فـي حيـن لا توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا بيـن مجموعـة سـنوات الخبـرة (من 5 سـنوات إلـى أقـل مـن 10 سـنوات) ومجموعـة سـنوات الخبـرة «مـن 10 سـنوات فأكثـر».
- توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا عنـد مسـتوى 0.01 فـي اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة حـول مسـتوى البراعـة التنظيميـة لـدى موظفـي الأقسـام الإداريـة فـي جامعـة القصيـم ترجـع إلـى اختـلاف سـنوات الخبـرة، وذلـك

لصالح أصحاب سنوات الخبرة «أقل من 5 سنوات»، يليهم مرتفعو سنوات الخبرة «من 10 سنوات فأكثر»، أما أقل المجموعات فهي مجموعة سنوات الخبرة «من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات».

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة 0.01 بين درجة ممارسة التدوير الوظيفي ومستوى البراعة التنظيمية لدى موظفي الأقسام الإدارية في جامعة القصيم.

توصيات الدراسة:

- ضرورة توضيح آليات ترشيح الموظفين، وكيفية التقديم على التدوير الوظيفي في البوابة الإلكترونية للموظفين.
- وجود لجان دورية لاستيعاب أفكار الموظفين، وإتاحة الفرصة للموظفين لاختيار ما يناسبهم من أعمال وفق قدراتهم ومهاراتهم، وكذلك وفق نتائج أدائهم.
- مشاركة العمداء ورؤساء الأقسام والمشرفين في تحديد الاحتياجات والتطلعات المهارية، بما يتناسب مع احتياجات الموظفين في الجامعة.
- إقامة دورات تدريبية للموظفين لتعريفهم بالتدوير الوظيفي وأهميته على الجامعة بشكل عام، وعلى الموظفين بشكل خاص.
- إنشاء وحدة مختصة لاستكشاف القدرات الإبداعية في البيئة الجامعية، ومحاولة استغلالها بأفضل صورة لتحقيق أبعاد البراعة التنظيمية.
- إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى تطبيق التدوير الوظيفي وتفعيله في الجامعات، لتحقيق أبعاد البراعة التنظيمية من خلال استكشاف الفرص المتاحة واستثمارها على الوجه الأمثل.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو رحمة، إبراهيم. (2021). دور البراعة التنظيمية في تحقيق التميز المؤسسي دراسة تطبيقية على جامعة غزة .مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية: جامعة الإسراء، 1(10)، 487-453.

أبو زيد، أحمد. (2019). دور التفكير الإستراتيجي في بناء البراعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على الشركات المساهمة العامة الأردنية .المجلة الأردنية في إدارة الأعمال: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، 15(3)، 311-329.

آل سليمان، أسماء. (2020). تطبيق إستراتيجية التدوير الوظيفي بمدارس منطقة الباحة وأثرها على تحسين الأداء المدرسي من وجهة نظر كل من القيادات المدرسية والمعلمات .مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، (5) ، 1634- .1664

البارقي، مصلحة. (2017). التدوير الوظيفي وعلاقته بالولاء التنظيمي لموظفي إدارة التعليم بالليث: دراسة ميدانية .مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية: المركز القومي للبحوث غزة، 1(2)، 1-28.

الباشقالي، محمود، والداؤد، ألفن. (2015). دور البراعة التنظيمية في الحد من الانهيار التنظيمي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في كليات جامعة دهوك .المجلة العربية للإدارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 35(2)، 329-356.

بدر، نضال. (2016). التدوير الوظيفي ودوره في الكفاءة الإنتاجية في الوزارات الفلسطينية.

بركات، حيان، وعيسى، جميل. (2021). دور التدوير الوظيفي في تحسين الأداء التنظيمي: دراسة ميدانية في جامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، 43(4)، 12 - 29.

البلوي، مرزوقة. (2020). مدى توافر متطلبات التدوير الوظيفي في إدارة منطقة تبوك التعليمية «بنات .''مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 4(5)، 1-28.

الحارثي، دلال، والشمري، عبد الرحمن. (2020). مدى تطبيق التدوير الوظيفي وأثره في الأداء: دراسة تطبيقية على الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية .مجلة جامعة الملك عبد العزيز - الاقتصاد والإدارة: جامعة الملك عبد العزيز، 34(2)، 161-181.

الحيالي، إيمان، وأحمد، ميسون. (2018). واقع تطبيق التدوير الوظيفي لبعض المصارف العراقية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في مصرفي الرافدين في جامعة الموصل والموصل للتنمية والاستثمار / فرع الأندلس .تنمية الرافدين: جامعة الموصل - كلية الإدارة والاقتصاد،37(1)، 127-146.

دغمة، عبد اللطيف. (2020) الأثر المتوقع للتدوير الوظيفي على أداء العاملين بالجهاز الإداري في اليمن: دراسة تحليلية نظرية .مجلة الجامعة الوطنية: الجامعة الوطنية،1(11). 77 - 102.

زايد، عادل. (2003). إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلة.

زكي، ناصر. (2011). تفعيل سياسة التدوير الوظيفي بالقطاع الحكومي .مؤتمر: إدارة وتنمية الموارد البشرية في القطاع العام: الواقع والتطلعات والتحديات: المنظمة العربية للتنمية الإدارية وديوان الخدمة المدنية الأردني والجهاز المركزي للتنظيم والإدارة المصري، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية وديوان الخدمة المدنية والمعهد الوطني للتدريب، الأردن والجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، مصر، 159 - 175.

الزهراني، خديجة. (2022). البراعة التنظيمية وأثرها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. مجلة التربية، 194(2) ، 316 - 351.

شحاتة، ياسر. (2018). تأثير العوامل النفسية الإيجابية على البراعة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بمؤسسات التعليم العالي .مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية: جامعة الإسكندرية - كلية التجارة،*55(1)*، 1-52.

الشريف، علي. (2011)، التدوير الوظيفي وأثره على الأداء بالجامعات السعودية .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، 5(4)، 711 - 727.

الصعب، اشتياق. (2018). واقع تطبيق التدوير الوظيفي في معهد الإدارة العامة بمدينة الرياض .مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية: المركز القومي للبحوث غزة،2(5)، 38-62.

العذري، محمد ومحمد، صبري. (2020). التدوير الوظيفي مفهوم التدوير-نُبذة تاريخية عنه-أهدافه-أهميته-شروطه وضوابطه .المجلة القانونية،8(7)، 2329- 2358.

عزام، أحمد والفرا، ماجد.(2013). التدوير الوظيفي للقيادات الأمنية وأثره على الروح المعنوية للعاملين في الأجهزة الأمنية التابعة لوزارة الداخلية الفلسطينية - قطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة).

فتحي، محمد. (2003). مصطلح إداري إيضاح..

وبيـان(ط1). مكتبـة السـيدة. مصـر- القاهـرة.
فـرج، شـدى، والثبيتـي، أسـماء. (2019). التدويـر الوظيفـي وعلاقتـه بالتطويـر الإداري لـدى قائـدات مـدارس التعليـم العـام بمدينـة الطائف .مجلـة جامعة أم القـرى للعلـوم التربويـة والنفسـية: جامعـة أم القـرى، 10(2)، 339- 370.
الفضلـي، منـى. (2020). واقـع التدويـر الوظيفـي وعلاقتـه بالانتمـاء التنظيمـي مـن وجهـة نظـر الموظفيـن الإداريين بكليـة التربيـة بجامعـة جدة .مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية: جامعـة البحريـن - مركـز النشـر العلمـي، 21(1)،309-338.
القرنـي، علـي. (2020). الـدور الوسيط للبراعـة التنظيميـة فـي تعزيـز العلاقـة بيـن الرشـاقة الإسـتراتيجية وتحقيـق الميـزة التنافسية فـي جامعـة تبـوك: دراسـة ارتباطيـة تنبؤية .مجلـة التربيـة: جامعـة الأزهـر - كليـة التربيـة، 188(1)، 359-406.
المصـري، مـروان (2020) درجـة ممارسـة القيـادة التبادليـة لـدى مديـري المـدارس الثانويـة بمحافظـات غـزة وعلاقتهـا بمسـتوى البراعـة التنظيميـة لديهـم، جامعـة اليرمـوك- عمـادة البحـث العلمـي- الأردن، المجلـة الأردنيـة فـي العلـوم التربويـة، 16(1)، 65-82.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Aal Suliman, A. (2020). *Applying the job rotation strategy in Al-Baha schools and its impact on improving school performance from the viewpoints of both school leaders and female teachers* (in Arabic). Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Sohag University, College of Education, (5), 1634-1664.

Abu Rahma, I. (2021). The role of organizational ingenuity in achieving institutional excellence: an applied study on the University of Gaza (in Arabic). Israa University Journal for Humanities, Israa University, 1(10), 453-487.

Abu Zeid, A. (2019). The role of strategic thinking in building organizational ingenuity: an applied study on Jordanian public shareholding companies (in Arabic). The Jordanian Journal of Business Administration, University of Jordan Deanship of Scientific Research, 15(3), 311-329.

Albalawi, M. (2020). Availability of job rotation requirements in the educational region of Tabuk for Girls (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, The National Research Center, Gaza, 4(5), 1-28.

Al-Barqi, M. (2017). Job rotation and its relationship to the organizational loyalty of the employees of the Education Department in Al-Leith region: A field study (in Arabic). Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, The National Research Center, Gaza, 1(2), 1-28.

Albashkali, M. & Al-Daoud, A. (2015). The role of organizational ingenuity in reducing organizational collapse: an exploratory study of the opinions of a sample of administrative leaders in the colleges of the University of Duhok (in Arabic). The Arab Journal of Management, the Arab Administrative Development Organization, 35(2), 329-356.

Alfadli, M. (2020). The reality of job rotation and its relationship to organizational affiliation from the viewpoints of the administrative personnel at the College of Education in the University of Jeddah (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, Scientific Publishing Center, 21(1), 309-338.

Alharthy, D. & Alshamari, A. (2020). The extent of applying job rotation and its impact on performance: an applied study on government agencies in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of King Abdulaziz University, Economics and Management, King Abdulaziz University, 34(2), 161-181.

Alhayali, I. & Ahmad, M. (2018). Reality of applying job rotation in some Iraqi banks: an exploratory study of the opinions of a sample of the employees in the Rafidain Bank at the University of Mosul and Mosul Bank for Development and Investment/ Andalus Branch (in Arabic). Rafidain Development, University of Mosul, College of Administration and Economics 37(1), 127-146.

Ali-Mohammadi, F., & Ramezani, M. (2017). Evaluate the effectiveness of job rotation system and its impact on employees' readiness for job rotation: Case study of: Maskan bank branches in the city of Tabriz. *International Review*, (1-2), 27-35.

Almasry, M. (2020). The degree of practicing the reciprocal leadership among secondary school principals in Gaza governorates and its relationship with their level of organizational ingenuity (in Arabic). Yarmouk University, Deanship of Scientific Research, Jordan, Jordanian Journal of Educational Sciences, 16 (1), 65-82.

Alqurani, A. (2020). The mediating role of organizational ingenuity in reinforcing the relationship between strategic agility and achieving competitive advantage at the University of Tabuk: A predictive correlational study (in Arabic). Journal of Education, Al-Azhar University, College of Education, 188(1), 359-406

Alsaab, I. (2018). The reality of applying job rotation at the Institute of Public Administration in Riyadh (in Arabic). Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, The National Research Center, Gaza, 2(5), 38-62.

Alsalanti, L. (2015). The impact of the quality of the reciprocal relationship between the leader and his subordinates on employee creativity and organizational ingenuity by applying to the specialized health centers in Damietta. The Egyptian Journal of Commercial Studies, Mansoura University, Faculty of Commerce, 39(1), 85-122.

Alsharif, A. (2011), Job rotation and its impact on the performance in Saudi universities (in Arabic). Journal of Arab Studies in Education & Psychology, Association of Arab Educators, 5(4), 711-727.

Aluthri, M., & Mohamed, S. (2020). Job rotation: the concept of rotation, a historical overview, goals, importance, conditions, and rules (in Arabic). Legal Journal, 8(7), 2329-2358.

Al-Zahrani, K. (2022). Organizational ingenuity and its impact on developing twenty-first century skills among Teaching staffs in Saudi Universities (in Arabic). Journal of Education, 194 (2), 316 - 351.

Azzam, A., & Alfarra, M. (2013). Job rotation for security leaders and its impact on the morale of employees in the security agencies of the Palestinian Ministry of Interior, Gaza Strip (in Arabic). An unpublished Master's thesis, Islamic University of Gaza.

Badr, N. (2016). Job rotation and its role in productive efficiency in Palestinian ministries (in Arabic). An unpublished Master's thesis, Al-Aqsa University, Gaza.

Barakat, H. & Issa, J. (2021). The role of job rotation in improving organizational performance: a field study at Tishreen University (in Arabic). Tishreen University Journal of Research and Scientific Studies - Economic and Legal Sciences Series, 43(4), 12-29.

Chandrasekaran, A. (2009). Multiple levels of ambidexterity in managing the innovation-improvement dilemma: evidence from high technology organizations. University of Minnesota.

Daghma, A. (2020) The expected impact of job rotation on the performance of employees in the administrative system in Yemen: A theoretical analytical study (in Arabic). Journal of the National University, the National University, 1(11). 77 – 102.

Elewa, E. S. (2017). Effects of Job Rotation and Role Stress on Job Satisfaction and Organizational Commitment among Large Scale of Administrative Staff in Nonprofit Organizations. Unpublished Master thesis. The Islamic University–Gaza, Palestine. 1–127.

Faraj, S. & Althubaiti, A. (2019). Job rotation and its relationship to administrative development among female leaders of public schools in the city of Taif (in Arabic). Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, Umm Al-Qura University, 10(2), 339-370.

Fathy, M. (2003). Administrative terms: definition and elaboration, (1st ed., in Arabic). Assayeda Bookshop, Egypt, Cairo.

Huang, H. J. (1999). Job rotation from the employees' point of view. *Research and Practice in Human Resource Management*, *7*(1), 75-85.

Jamal, D. (2022). The effect of strategic physiognomy in achieving organizational ingenuity: An exploratory study of the opinions of a sample of workers in the tourism authority. World Bulletin of Management and Law, 11, 50-61.

Luu, T. (2016). ''Organizational ambidexterity and supply chain agility: the mediating role of extelligence knowledge sharing and moderating role of competitive intelligence". International Journal of Logistics Research and Applications, 19, (6), PP. 583-603.

Mohan, K., & Gomathi, S. (2015). The effects of job rotation practices on employee development: An empirical study on nurses in the hospitals of Vellore district. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *6*(1), 209-209.

Rao-Nicholson, R., Khan, Z., Akhtar, P., & Merchant, H. (2016). The impact of leadership on organizational ambidexterity and employee psychological safety

in the global acquisitions of emerging market multinationals. The International Journal of Human Resource Management, 27(20), 2461-2487.

Shamis, M. (2021). Impact of job rotation practices on employee performance, in banking sector of Pakistan. Global Journal for Management and Administrative Sciences, 2(1), 43-78.

Shehata, Y. (2018). The impact of positive psychological factors on the organizational ingenuity of the faculty members and the supporting staff in the higher education institutions (in Arabic). Journal of the Faculty of Commerce for Scientific Research, Alexandria University, Faculty of Commerce, 55(1), 1-52

Tharmma phornphilas, W., & Norman, B. A. (2004). A Quantitative Method for Determining Proper Job Rotation Intervals. Annals of Operations Research, 128(1–4), 251–266.

Tumipa, V., & Rumokoy, F. S. (2018). The role of job rotation practices towards employee performance in Kantor Pelayanan Kekayaan Negara dan Lelang (KPKNL). *Journal EMBA: Jurnal Riset Ekonomi, Manajemen, Bisnis Dan Akuntansi*, *6*(2).

Yakubu, I., & Majeed, M. (2018). Job Rotation and Performance of Technical University Administrative Staff. *Journal of Marketing and Consumer Research, 50*, 32-38.

Zaki, N. (2011). Activating the job rotation policy in the governmental sector. Conference of Management and Development of Human Resources in the Public Sector: Reality, Aspirations and Challenges: The Arab Organization for Administrative Development, the Jordanian Civil Service Bureau and the Central Agency for Organization and Administration of Egypt (in Arabic). Cairo: The Arab Organization for Administrative Development, the Civil Service Bureau, the National Training Institute, Jordan and the Central Agency for Organization and Administration, Egypt, 159 – 175.

Zayed, A. (2003). Human resources management: A Strategic vision (in Arabic). Arab Books Publishing House.

فاعلية برنامج PictureThis في تنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم الأحياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في الرياض

جواهر بنت ظاهر محمد العنزي (*)
جامعة طيبة

(قدم للنشر في 1443/8/18هـ، وقبل للنشر في 1444/2/3هـ)

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية برنامج PictureThis في تنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم الأحياء لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير البصري، ومقياس الاستمتاع في تعلم الاحياء، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 47 طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي في الثانوية 120 في الرياض، وبعد جمع البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج spss؛ توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاستمتاع في تعلم الاحياء، وكذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير البصري والاستمتاع بالتعلم، أوصت الدراسة بما يلي: تدريب معلمات الأحياء إثناء الخدمة على تصميم برامج وتطبيقات تعليمية للأجهزة الذكية تنمي المهارات العقلية لدى الطالبات وتحقق متعة التعلم، وإنشاء إدارة في وزارة التعليم مسؤولة عن إنتاج المحتوى الرقمي التعليمي المناسب المتوافق مع ثورة برامج وتطبيقات الأجهزة الذكية.

كلمات المفتاحية: برنامج Picture This، تطبيقات الهواتف المحمولة، التفكير، التفكير البصري، الاستمتاع بالتعلم

*****

The effectiveness of Picture This program in developing visual thinking skills and enjoying learning biology among third grade secondary female students in Riyadh

Jawaher Dhaher Muhammad Al-anazi (*)
Taibah University

. (Received 21/3/2022, accepted 30/8/2022)

Abstract: The current study aimed to determine the effectiveness of the Picture This program in developing visual thinking skills and enjoying learning biology among third-grade secondary females. The semi-experimental approach was used, the study tools were test visual thinking skills and the measure of enjoyment in biology learning, and the study was applied to a sample of 47 female students of third grade secondary school in High School 120 in Riyadh, the data was processing by using the spss program; The study found that there were statistically significant differences between the mean scores of the female students in the pre and post application to test visual thinking skills, as well as the presence of statistically significant differences between the mean scores of the female students in the pre and post application of the scale of enjoyment in learning biology, as well as the existence of a positive correlation between visual thinking and enjoyment of learning, the study recommended the following : Training female biology teachers to design educational programs and applications for smart devices that develop students' mental skills and make learning fun, Establishing a department in the Ministry of Education for the production of appropriate educational digital content that is compatible with the revolution of applications for smart devices.

Keywords: PictureThis program, Mobile Applications, Thinking, Visual Thinking, Enjoying Learning

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم تقنيات التعليم- كلية التربية، جامعة طيبة، ص ب: 50642 رمز بريدي: 42382، المدينة المنورة.

(*) Corresponding Author:

Associate professor, Dept educational technology, Faculty of Education Taibah University , P.O. Box: 50642 .Code 42382 City : Madinah , Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061542

e-mail: jawaher2013@gmail.com

مقدمة:

اتسم العصر الحالي بثورة هائلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال طالت جميع جوانب الحياة، وساد نمط جديد وتحول واضح في تعامل البشر مع هذه الثورة؛ حيث ذكر محمد (2020) أنه في عصر الإنترنت والتحولات التكنولوجية والثقافية أصبح البشر يعيشون في بيئة مُشبعة بصريًّا، مستهلكين للمعلومات البصرية؛ مما أظهر حاجة طلبة التعليم إلى مهارات جديدة تؤهله للعصر الحديث ذي الطبيعة البصرية؛ ليكونوا قادرين على فهم الصور والوسائط البصرية والوصول إليها، واستخدامها، وإنشائها، وتقييمها؛ أي أن يكونوا مثقفين بصرياً، وفي هذا الصدد أشار زكوفسيوت وكدرا (Žakevičiūtė & Kędra,2019) إلى أن الثقافة البصرية تمُثلّ هدفًا مهمًا لتعليم جميع المواد الدراسية وتعلّمها في جميع المراحل التعليمية في القرن الحادي والعشرين، وتمثل جزءًا أساسيًّا من تنمية الثقافة العلمية، ومتطلبًا قبليًّا للتواصل العلمي الفعّال (Galyas, 2016) ، ويعد التفكير البصري حسب ما ذكر محمد(2020)، من مكوّنات الثقافة البصرية التي زاد الاهتمام بها مؤخرًا، وقد أشار كولاميكهينا وآخرون (Kulamikhina et al.,2020) إلى أن التفكير البصري هو مفهوم مُعقّد ومتعدد الأبعاد، وأضاف روز وآخرون ,.Ruiz et al 2019)) أن التفكير البصري نمط من التفكير يرتبط بفهم المقروء من المواد البصرية، وهو مدخل لترتيب الصور بطريقة ذات معنى، وله دور فعال في الإدراك، وحل المشكلات، كما يرتبط مع أشكال التفكير الأخرى ويتداخل معها، مثل: التفكير الناقد، وتتطلب تنمية التفكير البصري استخدام التدريس القائم على البصريات وتوظيف التكنولوجيا البصرية في التعليم (Kulamikhina et al.,2020) ، وتتجلى أهمية تنمية التفكير البصري في مناهج ومقررات العلوم حسب ما أشار إليه آرنسون (,Arneson 2018)، وخاصة في مقرر الأحياء؛ نظرًا لأنه العلم الأكثر بصرية بين فروع العلم المختلفة (Pem, 2019)، وتأسيسًا عليه تبرز أهمية استخدام أساليب وتقنيات تعتني بالثقافة البصرية والتفكير البصري، ولم يعد الأمر صعبًا مع ثورة الأجهزة المحمولة وتطبيقاتها المتواجدة في متاجرها كمتجرApple App Store أو متجر google play؛ حيث تزخر تلك المتاجر بالعديد من التطبيقات البصرية التي تساعد المعلم في تدريس مقرر الأحياء بصورة مختلفة تثير التفكير البصري.

ويعد برنامج PictureThis من البرامج التي تعتمد بشكل رئيس على التعامل البصري، ويمكن الاستعانة بها في تدريس وحدة النباتات في مقرر الأحياء، فهو موسوعة نبات متنقلة

في الأجهزة الذكية، ومزود بنظام مهام ذكي يمكن من خلاله أداء العديد من المهمات المتعلقة بالنباتات، ويعتمد التطبيق على قدرات الذكاء الاصطناعي، وكان التطبيق في سابق إصداراته لا يدعم اللغة العربية ومتوفرا فقط في اللغة الإنجليزية حتى عام 2020 فقد صدرت منه نسخة عربية مطابقة للنسخة الإنجليزية (سعيد، 2018)، كما أن التطبيق من خلال واجهته الممتعة، وخدماته المتاحة، واعتماده على الذكاء الاصطناعي في تصنيف النباتات ومعرفتها وطرق التعامل معها، يوفر عنصري التشويق والاثارة، وهما من أهم العوامل التي تحقق الاستمتاع بالتعلم، والذي كما أشار الشريف (2016) يعد هدفا من الأهداف الكبرى لصانعي السياسات التربوية في الدول المتقدمة التي تسعى إلى التركيز على الاستمتاع بالتعلم كوسيلة فعالة في بقاء أثر التعلم، ويتحقق الاستمتاع بالتعلم من خلال تطوير الخبرة التعليمية بمشاركة المتعلمين وفق منظور يحقق متعة التعلم مثل المنافسات والمحاكاة والتعلم بالعمل، وكسر مشاعر الملل والإحباط التي قد تصاحب الدرس (صبري، 2020)، وبناءً على ما ذكر انبثقت فكرة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

يعاني طلبة المرحلة الثانوية من صعوبة في استيعاب مقرر الأحياء بسبب طبيعة علم الأحياء؛ حيث إن مفاهيمه مجردة ومُعقدة، ويتناول ظواهر يصعب ملاحظتها وإدراكها بالحواس، وتكوين تصور صحيح لها (محمد،2020)، كما ورد في (Jenkinson, 2018،) ويزداد الأمر صعوبة عند دراسة وحدة النبات التي يتم تدريسها نظريًا لصعوبة الجانب العملي فيها؛ كونها تشتمل على كم هائل من المفاهيم النباتية المجردة التي تؤدي إلى صعوبة تدريس تلك الوحدة من قبل المعلم، وكذلك صعوبة الإحاطة بأنواع النباتات وتصنيفها ومعرفة خصائصها من قبل الطالب، وفي هذا الصدد أشارت دراسة ماسكور (Maskour,2016) إلى صعوبة تدريس وحدة النبات وتصنيفاتها كمفاهيم مجردة بعيدة عن الواقع، ومن الحلول المُقترحة لمواجهة تحديات تدريس مقرر الأحياء بشكل عام ووحدة النبات بشكل خاص استخدام التدريس القائم على التعامل البصري أو البصريات، حيث يتمكن المعلم من عرض ومناقشة المعلومات التي يصعب تقديمها لفظيًّا أو نصيًّا؛ بما يساعد على فهم هذه المعلومات والعمليات المجردة ويجعلها مرئية (Sahin & Yilmaz, 2022)، وحيث إن برامج الأجهزة الذكية قد فتحت الباب على مصراعيه للاستفادة منها في جميع جوانب الحياة وأتاحت العديد من الخدمات التي تستوعب معظم المجالات،

وتأكيدًا لذلك أوصى مؤتمر تطبيقات الأجهزة الذكية (Conference of smart device applications,2021) الذي عقد باليابان بضرورة الاستفادة من تطبيقات الأجهزة الذكية في شتى مجالات الحياة، ويأتي التعليم أحد أهم تلك المجالات، كما أوصت عددٌ من الدراسات بالاستفادة من برامج الأجهزة الذكية في جوانب التعليم والتدريب المختلفة كدراسة تافارس وآخرين (Tavares et al., 2021)، ودراسة موكلي (2020)؛ وحيث إن برنامج PictureThis يتمتع بقدرات ذكية جدًا ودقيقة جدًا في التعرف على النبات وتصنيفها، وهو برنامج حاصل على تقييم 4,9 في متجر App store، ويستخدم على نطاق واسع في الدول المتقدمة، وحيث إنه لم تتوفر منه النسخة العربية إلا في عام 2020؛ الأمر الذي دفع الباحثة إلى لفت الأنظار لهذا البرنامج الذي يعتمد - بشكل كبير- على التعامل البصري مع النبات من خلال الكاميرا المدمجة بالجهاز، والتي يمكن من خلالها التقاط صورة للنبات ويقوم التطبيق بمعالجتها، وتوفير جميع المعلومات عن تلك النبتة من اسمها وتصنيفها وخصائصها وطرق العناية بها ودرجة سميتها للإنسان والحيوان، وهذه الطريقة البصرية التي يقوم عليها البرنامج قد تكون دافعا بحد ذاتها للتفكير البصري الذي مازال يعاني من ضعف اكتساب المتعلمين لمهاراته خاصة في مقرر الأحياء بناءً على ما أكدته دراسة سالم ووفا (2018)، ودراسة السيد (2018).

نقطة أخرى تتعلق بتدريس الأحياء غاية في الأهمية وهي انخفاض ميول الطلبة نحو مادة الأحياء حيث أشار ساهين ويلماز (Sa-hin & Yilmaz, 2022) إلى أن هناك ضعفا في ميول الطلاب نحو الأحياء بسبب طبيعة علم الأحياء المُجرّدة والمُعقدّة، ومقرراتها الضخمة التي لا تتوافق مع طرق التدريس التقليدية المُستخدمة، هذا الضعف بالميول يمكن تغييره أو على الأقل تحسينه من خلال إضافة عنصر المتعة والإثارة والتشويق أثناء التدريس للوصول إلى مرحلة الاستمتاع بالتعلم، وهذه الميزة متوفرة بالبرنامج نظرا لخدماته المتاحة والمتعددة والمرتكزة على الذكاء الاصطناعي، والأهم من ذلك واجهة تصوير تساعد في التقاط أفضل صورة ممكنة ومعالجتها، وغيرها الكثير من المزايا المشوقة التي تدعم عنصر التشويق والاثارة، وتأسيسًا على ما سبق، قامت الباحثة بهذه الدراسة لاستقصاء فاعلية برنامج Picture-This في تنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات مقرر الأحياء الصف الثالث الثانوي.

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج PictureThis في تنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الأحياء؟

وانبثقت منه الأسئلة التالية:

- **السؤال الأول: ما فاعلية برنامج Picture-This في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الأحياء؟**
- **السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج Picture-This في الاستمتاع بالتعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الأحياء؟**
- **السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير البصري والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الأحياء؟**

أهداف الدراسة:

- الكشف عن فاعلية برنامج Picture-This في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الأحياء.
- الكشف عن PictureThis في الاستمتاع بالتعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الأحياء.
- التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية أو عدمها بين مهارات التفكير البصري والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الأحياء.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في تقديمها نموذجا واقعيا للمعلمين مستندًا على أحد برامج الأجهزة المحمولة التعليمية التي توظف التكنولوجيا في التدريس، واستقصاء فاعلية ذلك في تنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بالتعلم، كما توجه أنظار المسؤولين ومخططي المناهج نحو تبني مهارات التفكير البصري، التي لم تأخذ حقها الكافي عند تخطيط المناهج خاصة في مقرر الأحياء، عدا كونها من الدراسات القلائل التي تقدم حلولا تقنية في متناول اليد لتدريس وحدة النبات في الأحياء بعيدًا عن الملل والرتابة، وتلفت الانتباه نحو أهمية الاستمتاع بالتعلم في العملية التعليمية ومدى ارتباطه بمهارات التفكير البصري، علاوة على أنها تغذي المكتبة العربية بمادة علمية حول المتغيرات التي درستها، وتشكل نواة لبحوث ودراسات أخرى ذات علاقة بأدبياتها ومقترحاتها.

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيقين: القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.
2. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطالبات في التطبيقين: القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.
3. لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات التفكير البصري والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

حدود الدراسة:

حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442/ 2021.

حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على استخدام برنامج PictureThis في تدريس وحدة النبات في مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي.

حدود مكانية: طبقت الدراسة في الثانوية 120 - الرياض.

مصطلحات الدراسة:

التفكير البصري: عُرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: القدرات العقلية القائمة على الصور البصرية.

مهارات التفكير البصري: عُرفت إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مهارات التفكير البصري المتمثلة في: القراءة البصرية، والتمييز البصري، وإدراك العلاقات، وتحليل المعلومات.

الاستمتاع بتعلم الاحياء: عُرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: إحساس وشعور طالبات الصف الثالث الثانوي بالسعادة والرضا نتيجة تفاعلهن في بيئة تعلم نشطة يمارسن فيها أنشطة ممتعة من خلال استخدام برنامج PictureThis في تدريس الاحياء.

برنامج PictureThis:

هو برنامج يقوم بالتعرف على أكثر من مليون نباتٍ يومياً بدقة تصل إلى 98%، ويمكن من خلاله تصوير أي نبتة ومعرفة جميع المعلومات الخاصة بها من الاسم، والتصنيف، وأماكن التواجد، ودرجة السمية وغير ذلك، وأطلقت النسخة العربية من البرنامج عام 2020م ويطلق على النسخة العربية اسم معرف النبات (https://apps.apple.com).

الإطار النظري:

الأجهزة الذكية:

الهاتف الذكي مصطلح يطلق على أي هاتف يستخدم نظام تشغيل متطور كـ iOS، An-droid، مثل جهاز أي فون iPhone، والأجهزة

التي تستخدم نظام تشغيل Android، وتوفر الهواتف الذكية وظائف عديدة للوسائط، والكاميرات، وتحديد المواقع GPS، وتصفح الأنترنت، وفتح البريد الإلكتروني، والعديد من المميزات (الصاوي،2019).

برامج الأجهزة الذكية:

برامج الأجهزة الذكية هي تطبيقات مصممة للأجهزة الذكية تهدف توسيع خدمات الهاتف الذكي؛ بحيث لا تقتصر على الاتصال وإرسال الرسائل النصية ومشاركة بسيطة للوسائط، إنما تشمل عدة خدمات في كافة مناشط الحياة، ويتم تثبيت بعضٍ من تلك التطبيقات مسبقًا على الهواتف أثناء التصنيع، أو تنزيلها لاحقًا، سواء كان ذلك في مقابل رسوم أو مجانا، ويتم تنزيلها من متاجر مخصصة؛ مثل متجر Apple App Store لتطبيقات أنظمة تشغيلiOS ، أو متجر Google Play لتطبيقات أنظمة تشغيل أندرويد Android، وتعتمد تلك التطبيقات أو البرامج على الحوسبة السحابية (Djamel, 2021).

برنامج PictureThis:

كما ورد في موقع متجر آبل ستور على موقعه الرسمي (https://apps.apple.com) فإن برنامج PictureThis يقوم بالتعرف على أكثر من مليون نبات يومياً بدقة تصل إلى 98%، وهو بذلك يكون أفضل من أي خبير نباتات، ويوفر خاصية التفاعل مع المستخدمين ويجيب عن تساؤلاتهم، كما يمكن من خلاله تصوير أي نبتة ومعرفة جميع المعلومات الخاصة بها من الاسم، والتصنيف، وأماكن التواجد، ودرجة السمية وغير ذلك، وأطلقت النسخة العربية من البرنامج عام 2020م ويطلق على النسخة العربية اسم معرف النبات.

التعرف على البرنامج:

يتواجد البرنامج على متجر آبل ستور App store وبمجرد كتابة اسمه في أيقونة البحث يظهر اسم البرنامج وواجهته كما في الشكل التالي:

شكل (1) صورة واجهة البرنامج

وبمجرد الضغط على البرنامج يبدأ تحميل البرنامج، حيث إنه برنامج مجاني لكن بعض الخدمات المميزة في البرنامج تتطلب اشتراكًا مدفوعًا.

طريقة عمل البرنامج:

يعمل التطبيق بفكرة سهلة وبسيطة، تقوم على تشغيل التطبيق ومن ثم توجيه الكاميرا إلى

النبتة أو الزهرة أو الشجرة المراد معرفة اسمها ونوعها، وفورا يقوم التطبيق بمسح الصورة ومن ثم يظهر اسمها وجميع التفاصيل الخاصة بها.

ويجمع التطبيق PictureThis بين تكنولوجيا التعلّم العميق والذكاء الاصطناعي وخبرة المتخصصين في مجال الحدائق والبستنة (https://apps.apple.com).

الخدمات التي يوفرها البرنامج:

كما في الموقع (https://apps.apple.com) فإن البرنامج يتيح عددا من الخدمات على النحو التالي:

- التعرف على النباتات بمجرد لقطة؛ حيث يحصل المستخدم على نتائج دقيقة وفورية وتفصيلية للنبات بمساندة تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي من خلال التقاط أو رفع صورة لأي نبات.
- التشخيص الآلي للأمراض من خلال تزويد المستخدم بالأسباب المحتملة للمرض، واقتراحات للعلاج عند التقاط صورة للجزء المريض من النبات.
- دليل مفصل لرعاية النباتات؛ حيث يزود البرنامج المستخدم بدليل مفصل لرعاية النبات والاهتمام به.
- التعرف على النباتات السامة من خلال اتاحة خاصية التعرف على النباتات السامة والحماية منها.
- تقديم الاستشارات الحصرية؛ حيث يقدم البرنامج استشاراتٍ حصريةً، ونصائح للزراعة، وحلول للمشاكل التي تواجه المستخدم من خلال الخبراء المتخصصين المتعاونين مع البرنامج.
- إنشاء قاعدة بيانات ضخمة؛ حيث يوفر البرنامج قاعدة بيانات ضخمة لمجموعة من النباتات تصل إلى أكثر من 10 آلاف نوع، تزود تلك القاعدة المستخدمين بمعلومات متنوعة كمعدل الري، وطرق مقاومة الآفات، ومعلومات طبية، وحقائق علمية حول النبات.

مميزات برنامج PictureThis:

يتميز البرنامج حسب ما ذكر في الموقع الرسمي (https://apps.apple.com) بالمميزات التالية:

- تدوين الملاحظات والتذكيرات بخصوص النبات.
- متابعة وتسجيل معدل نمو النبات والزهور والأشجار.
- الحصول على الصور الخاصة بالنبات من مختلف البلدان.
- يتوفر البرنامج على متجر التطبيقات في أكثر من 100 دولة.
- يقوم البرنامج ببناء مجتمع مترابط من

محبي النباتات ويساعدهم في تعلم المزيد عن النباتات.

- يتوفر النبات بعدة لغات منها: العربية، الألمانية، الإسبانية، الإنجليزية، الإيطالية، البرتغالية، النرويجية، البولندية، التركية، التشيكية، الدنماركية، الروسية، السلوفاكية، السويدية، الصينية.

التفكير البصري:

أشار القرآن الكريم إلى التفكير البصري، واستخدام حاسة البصر في التعليم في كثير من الآيات الكريمة ومنها قوله تعالى (وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلا تُبْصِرُونَ)، سورة الذاريات، آية21.

وقد عرف كدرا (Kędra 2018) التفكير البصري بأنه: «مجموعة من القدرات العقلية القائمة على العديد من العوامل كالمعرفة، والحكم، وتقييم الاستدلالات، أما هوه (Huh 2016) فقد عرفه بأنه: عملية تحليلية لفهم الرسائل البصرية، وتفسيرها، وإنتاجها، والتفاعل بين الرؤية والتخيّل والرسم، وأضاف آرنسون, Arneson (2018)) بأن التفكير البصري مرادف للإدراك البصري، لأن مجمل ما يتحدّث به البشر داخلهم قبل النطق به أو كتابته يتكوّن في وعيهم قبلها على هيئة صور بصرية أو سمعية، فالصورة البصرية هي محرك التفاعل والتفكير، ولا تخلو أنشطة البشر من عمليات التفكير البصري، التي تمتد من أنشطة مجردة ونظرية إلى أنشطة يدوية، وممارسات يومية، ويتم تنفيذ هذه العمليات كما وصفها كدرا (Kędra, 2018) من خلال ثلاثة أنواع من التصوّر البصري، هي: الرؤية والرسم والتخيّل، وهذه الجوانب متفاعلة حتى يتم تمثيل المحتوى بصريًّا وحل المشكلة، علمًا أن التفكير البصري ليس مهارة عقلية منفردة؛ بل هو مجموعة من المهارات التي تتضمّن أكثر من معالجة الرسومات أو الصور (Kulamikhina et al., 2020).

مهارات التفكير البصري:

بالاطلاع على الأدبيات السابقة فإنه لا يوجد اتفاق تام على مهارات التفكير البصري، فمنهم من حددها في ثلاث مهارات، هي: الإبصار، والتخيّل، والرسم، ويتفرّع منها مهارات فرعية تتغيّر تبعًا لأنواع العلوم التي تنتمي إليها (سالم ووفاء ،2018)، أما كولاميكهينا وآخرون (Kulamikhina et al., 2020) فقد أشاروا إلى أن التفكير البصري يتكون من تداخل ثلاث مهارات، هي: قراءة العبارات البصرية وتفسيرها، كتابة العبارات البصرية وإنشائها، تقييم العبارات البصرية بشكل ناقد، أما البيشي (2019) فقد حددها في أربع مهارات وهي: تفسير المعلومات، وتحليل المعلومات، وإدراك العلاقات، والإغلاق البصري، وقسمها محمد (2020) إلى ست مهارات، هي:

القراءة البصرية، والتمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانية، وتفسير المعلومات، وتحليل المعلومات، واستنتاج المعنى، أما العبايجي والزبيدي (2019) فقد حددا سبع مهارات للتفكير البصري، هي: تحليل المعلومات، وتفسير المعلومات، والتمييز البصري، وإدراك العلاقات، واستنتاج المعنى، والتماثل، وإدراك الاختلاف، وبالنظر إلى تلك التصنيفات فإن تصنيف العبايجي والزبيدي (2019) هو الأعم والأشمل والأكثر ارتباطا بالمقررات الدراسية وخاصة مقرر الأحياء، كما أنه يتوافق مع ما يحتاجه المتعلمون من مهارات التفكير البصري المتعلقة بقراءة المواد البصرية، والتعّرّف على مدلولاتها، ومعالجتها، وتفسيرها وترجمة الرسائل البصرية، وتمييز المعرفة الضرورية عن غيرها، وربط المعلومات البصرية ودمجها؛ وقد ركزت الدراسة الحالية على المهارات التي اتفقت معظم الأدبيات عليها،هي: القراءة البصرية، التمييز البصري، إدراك العلاقات، تحليل المعلومات؛ مع الأخذ في الاعتبار أن تنمية مهارات التفكير البصري تكون نتيجة التعرّض المستمر للصور، والتفاعل معها، وهذا ما تم الاستناد عليه عند بناء اختبار مهارات التفكير البصري.

الاستمتاع بالتعلم:

يعد الاستمتاع بالتعلم أحد الأهداف الهامة للنظم التعليمية؛ حيث إن شعور المتعلم بالمتعة والاستمتاع أثناء عملية التعلم، يزيد من دافعيته للتعلم، ويجعله محبًا للمقرر الدراسي، ومستزيدًا من المعرفة العلمية، ومؤهلا للمشاركة الفعالة والإيجابية في الأنشطة والمهام الموكلة إليه (إبراهيم ،2018)، وعرفه محمد (2019) بأنه: إحساس وشعور المتعلم بالسعادة والرضا بما يتعلمه، ويستشعر أهمية ما يتعلمه وفائدته العلمية، وإحساسه بأن ما يتعلمه ليس عبئًا إضافيا أو هما ثقيلا عليه، كما عرفه السيد (2020) بأنه: شعور داخلي يتولد لدى المتعلم نتيجة لتفاعله في بيئة تعلم نشطة يمارس فيها أنشطة ممتعة تجعله محبا للمعرفة وتزيد من دافعيته للتعلم، يديرها ويوجهها معلم يقدم الدعم والتغذية الراجعة المناسبة لتعديل مسار التعلم، ويحصل المتعلم من خلالها على تعلم ذي معنى يساعده في تنظيم بنيته المعرفية، وأضاف شحاته (2018) أن الاستمتاع بالتعلم مخرج تعليمي وجداني يمكن توليده باستخدام استراتيجيات التدريس النشط، والتي تعزز التعلم ذا المعنى، مع توفير ممارسات تشجيعية للمتعلم، وتقديم التغذية الراجعة لتعديل مسار التعلم، وهذه البهجة أو المتعة قد تكون ملازمة لعملية التعلم فتخفف عناء التعلم وتزيد النشاط وتبعد الملل، أو قد تكون راحة تالية للتعلم نتيجة إنجاز واتمام نشاطات التعلم وتحقيق الأهداف.

عوامل تحقيق الاستمتاع بالتعلم:

لتحقيق الاستمتاع بالتعلم لابد من تقديم خبرات تعليمية تخاطب مختلف الحواس عند المتعلم، والاستثمار الدقيق لقدرات المتعلمين في تقديم خبرات تعليمية تثرى تعلمهم وتشعرهم بالمتعة في ذات الوقت (إبراهيم، 2018)، وأكد شحاته (2018) أن دمج التقنيات التكنولوجية في التدريس يحقق متعة التعلم.

وقد أشار إبراهيم (2018) إلى أن بيئة التعلم التي تحقق متعة التعلم هي التي توفر الإثارة والتشويق للمتعلمين من خلال ممارسات تربوية تتناسب مع متطلبات العصر، وتعطى الفرصة للمتعلمين للتجريب والاكتشاف والمشاركة في أداء المهام المختلفة بحرية تامة وطمأنينة، وهذا ما يتوفر في برنامج PictureThis، كما أن بيئات التعلم النشطة بما توفره من تجارب وأنشطة تمثل مصدرًا للتشويق وإثراء خبرات المتعلم، ومصدرًا للبهجة والسعادة؛ لأنها تستثير اهتمامات ودافعية التلاميذ نحو التعلم، وتحثهم على والمشاركة والتفاعل، وهذا ما أكده السيد (2020) بأن هناك ثلاثة عناصر أساسية لحدوث متعة التعلم، هي: بيئة تعلم نشطة وممتعة يمارس فيها المتعلم نشاطه بحرية، ومعلم مشرف وموجه لمتعلميه يقدم التشجيع والدعم لهم، وطرق تدريس تمد المتعلم بتعلم ذي معنى ومغزى يساعده في تكوين بنيته المعرفية.

قياس الاستمتاع بالتعلم:

الاستمتاع بالتعلم هو شعور داخلي بالسرور والبهجة يتولد لدى المتعلم نتيجة اندماجه في بيئة التعلم التي يشعر فيها بالانتماء والأريحية، تلك البيئة النشطة التي يمارس فيها المتعلم أنشطة ممتعة تجعله يقبل بشغف على التعلم، ولكي يتحقق ذلك الاقبال فلابد من وجود معلم واع مرشد وموجه يقدم الدعم اللازم والتغذية الراجعة المناسبة للمتعلم، وتوجد عدة طرق لقياس الاستمتاع بالتعلم منها الملاحظة، وتقرير المعلم عن سلوك المتعلمين، ومقاييس التقدير الذاتي التي تتضمن استبيانا يجيب عنه المتعلمين للكشف عن مدى استمتاعهم بالتعلم Parsons (& Taylor, 2011))، وقد اتفقت بعض الأدبيات السابقة كـ السيد (2020)، و أبي بكر (2020) على أن تحقيق الاستمتاع بالتعلم يمكن قياسه من خلال بعدين أحدهما للمشاعر الإيجابية وتتمثل محاوره في: الرضى عن التعلم، والاستمرار في الإنجاز، والانخراط في التعلم، والبعد الثاني يمثل المشاعر السلبية وتتمثل محاوره في: العزوف عن التعلم، والقلق، وهذان البعدان بمحاورهما تم الاعتماد عليهما في الدراسة الحالية عند بناء مقياس الاستمتاع في التعلم.

الدارسات السابقة:

المحور الأول: دراسات متعلقة باستخدام تطبيقات الهواتف المحمولة في التعليم:

دراسة أنامالا وآخرين (Annamalai et al, 2021) وهي دراسة متعددة الأساليب (كمية ونوعية) سعت لمعرفة الطرق التي تعزز بها تطبيقات الهواتف الذكية (التطبيقات) تفاعل الطلاب وتعاونهم وأداء التعلم، وتم تحديد ما مجموعه)160(مستجيبًا من إحدى الجامعات الليتوانية باستخدام العينات الملائمة، تم إجراء مسح لاستكشاف الأنشطة المتكررة التي تنطوي على التفاعل والتعاون وأداء التعلم، كما تم إجراء مقابلات جماعية مركزة لتحديد التطبيقات المستخدمة في تفاعلاتهم، أشارت النتائج الكمية إلى أن تطبيقات الهواتف الذكية تعزز تفاعل الطلاب وتعاونهم وتحسين أداء التعلم والاستمتاع به، وأشارت النتائج النوعية إلى ثلاثة أنواع من التطبيقات التي يشيع استخدامها للتفاعلات من قبل الطلاب الجامعيين في ليتوانيا، وهي التطبيقات التعليمية، والتواصلية، والترفيهية، كما أن تعليمات التطبيق يمكن أن تلعب دورًا بارزًا في تفاعل المتعلمين على تطبيقات الهواتف الذكية، وتصنع مساحة للمعلمين لمزيد من صياغة الممارسات التربوية من أجل تفسير أفضل لوصول المتعلمين إلى هذه التطبيقات، أما دراسة تافارس وآخرين (Tavares & et al, 2021) فقد هدفت إلى وضع تصور لتطوير تطبيقات الأجهزة المحمولة المخصصة لتعليم العلوم في المدارس الابتدائية البرتغالية بناءً على أحدث الأبحاث المنشورة في هذا المجال؛ من خلال الإجابة على سؤال كيف يكون التفاعل بين الطلاب وتطبيقات الأجهزة الذكية لتعليم العلوم؟، وكيف يمكن تنمية الكفاءات العلمية وتعزيز التعلم المنظم ذاتيًا من خلال تطبيقات الأجهزة الذكية لتعليم العلوم؟ ولتحقيق ذلك؛ تم تصميم تطبيق هاتف محمول ذي نهج تعليمي يجمع بين مبادئ التصميم العالمي للتعلم والتعليم العلمي القائم على الاستفسار، ونموذج التدريس لتعليم العلوم المصمم بواسطة دراسة مناهج العلوم البيولوجية، وقد استند المقترح إلى منهج قائم على أساس تشاركي ومرتكز على المستخدم، تم جمع البيانات من معلمي المدارس الابتدائية الذين استخدموا التطبيق مع طلابهم، حيث طبق الاستبيان على عينة مقداها (118) معلمًا، توصلت النتائج الي فعالية تأثير تطبيق الهاتف المحمول لتنمية المفاهيم المجردة، وتوفير تعليم شامل وعملي لتعليم العلوم؛ وتعزيز تنمية الكفاءات العلمية للطلاب والتعلم المنظم ذاتيًا، كما سعت دراسة كالاجان وريتش (Callaghan; Reich,2021) إلى دمج التوجيهات والتحديات التعليمية مع تطبيقات الأجهزة المحمولة التعليمية؛ وذلك لدعم المتعلمين للتقدم في التعلم؛ من خلال الإمكانات التفاعلية والتكيفية للأجهزة المحمولة (التطبيقات التعليمية)، لدعم تعلم الأطفال الصغار، كذلك

تهدف الدراسة إلى تقديم اقتراحات لدعم مطوري التطبيقات التعليمية في تصميم منتجات فعالة حقًا، واختارت الدراسة تأثير ثلاثة أنواع من ردود الفعل على التطبيق (الأصوات غير اللفظية، والتشجيع اللفظي، والتلميحات اللفظية المدعومة)، ونوعين من الأساليب (التحدي التدريجي مقابل التحدي العشوائي)، وتم تجربة ذلك على المتعلمين البالغ عددهم 240 طفلا أمريكيًا، أظهرت النتائج أن مجموعات تصميمات التطبيقات قد تؤثر بشكل مختلف على تعلم الأطفال الصغار؛ مما يوفر شروط اختبار الخطوة التالية لتصميمات التطبيقات التعليمية، وأن التلميحات التوجيهية كانت مفيدة بشكل خاص عند دمجها في بداية تشغيل التطبيق، وأن أسلوب التحدي التدريجي في الصعوبة تدعم استجابات أسرع وأكثر دقة من التحدي العشوائي، وفي المقابل سعت دراسة فونسكا وآخرين (Fonseca & et al, 2021) إلى تصميم تطبيق على الأجهزة المحمولة باسم MILAGE LEARN + لمساعدة طلاب البكالوريوس المسجلين لمقرر الكيمياء العضوية في جامعة Algarve في البرتغال، وعددهم 48 طالبا، ويدمج التطبيق العديد من استراتيجيات التدريس، مثل التعلم المتنقل، والتعلم المستقل، ومراجعة الأقران، والتعلم المدمج، والتلاعب، وتم تقييم هذه الاستراتيجيات من قبل الطلاب المستخدمين، وتم بناء نموذج استطلاع إلكتروني يحتوي على)15(بيانًا مع إجابات مصنفة على مقياس من نوع ليكرت، توصلت النتائج إلى أن الطلاب صنفوا استخدام استراتيجيات التدريس / التعلم الجديدة في تطبيق MILAGE LEARN + على أنه شيء إيجابي للغاية، أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الدرجات النسبية التي تم الحصول عليها باستخدام MILAGE LEARN + ودرجات الامتحان النهائي، وبالتالي الطلاب الذين حصلوا على نتائج أفضل في MILAGE LEARN + حصلوا كذلك على نتائج أفضل في الاختبار النهائي.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالتفكير البصري

دراسة الصقرية والسالمي (2021) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في تدريس مادة التربية الإسلامية على تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، تكونت عينة الدراسة من(62) طالبة، قُسمن إلى مجموعتين؛ تجريبية(30) طالبة، وضابطة (32) طالبة، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير البصري، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار

التحصيلي واختبار التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية، أما دراسة محمد (2020) فقد سعت إلى معرفة أثر نموذج قائم على توظّيف الواقع المُعزّز في تنمية مهارات التفكير البصري والميل نحو الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وتكوّنت عينة الدراسة من (68) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بإحدى مدارس منطقة الرياض، قسُّموا إلى مجموعتين، تجريبية (35) طالبًا، وضابطة (33) طالبًا، وتم اعداد اختبار لمهارات التفكير البصري ومقياس للميل نحو الأحياء، وأظهرت النتائج أن النموذج المُقترح أدى إلى تنمية مهارات التفكير البصري والميل نحو الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وفي المقابل هدفت دراسة تجور (2020) إلى معرفة فاعلية استخدام الإنفو غرافيك في تحصيل التلامذة وتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، وتكونت العينة من (42) تلميذاً وتلميذة، وتم تصميم المادة التعليمية المحوسبة ببرنامج (Il-lustrator)، وكذلك تم بناء اختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير البصري، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلامذة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير البصري، لصالح المجموعة التجريبية، وتناولت دراسة الحسني (2020) أثر استراتيجية مقترحة قائمة على المنحى الكشفي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، تجريبية ((45 طالبا، ومجموعة ضابطة ((45، وبعد تطبيق الأدوات (اختبار مهارات التفكير البصري) توصلت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على المنحى الكشفي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، بينما هدفت دراسة الغامدي (2020) إلى التعرف على أثر استراتيجية التدريس باستخدام تطبيقات الواقع المعزز في الهواتف المحمولة في تنمية البراعة الرياضياتية والتفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت العينة من (60) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة الباحة، منهم،)27 (طالبًا في المجموعة التجريبية، و(33) طالبًا في المجموعة الضابطة، تمثلت أدوات الدراسة في تطبيق الواقع المعزز، واختبار البراعة الرياضياتية، واختبار التفكير البصري، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في البراعة الرياضية ومهارات التفكير البصري، أما دراسة عيسى والصباغ (2019) فقد سعت لمعرفة مدى تأثير استخدام تطبيقات الهاتف الجوال الخاصة بالواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر العلوم، تم اختيار عينة عشوائية من

طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2018- 2019م والتي يبلغ قوامها)90(طالبا وطالبة في المرحلة المتوسطة، قُسّمت إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة لكل مجموعة)30(طالبا وطالبة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات التفكير البصري، خلصت الدراسة إلى فاعلية تطبيقات الواقع المعزز في الأجهزة المحمولة في تنمية مهارات التفكير البصري؛ حيث تفوقت المجموعتان التجريبيتان اللتان استخدمتا نوعين من أساليب الواقع المعزز على المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة التقليدية، كما تفوقت المجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب الواقع المعزز عبر نمط مرن على المجموعة التجريبية التي تستخدم الواقع المعزز عبر نمط ثابت.

المحور الثالث: دراسات متعلقة بالاستمتاع بالتعلم:

دراسة عمرا (2021) وهدفت إلى قياس أثر استخدام كائنات التعلم الرقمية في بيئات التعلم الالكترونية لتدريس العلوم على تنمية عمليات العلم والاستمتاع بتعلم العلوم لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي في جمهورية مصر العربية، وتم إعداد (25) كائن تعلم رقمي لوحدة الصوت والضوء، وإعداد اختبار عمليات العلم، وكذلك بناء مقياس الاستمتاع بتعلم العلوم، تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (60) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار العلم ولمقياس الاستمتاع بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية، أما دراسة أبي بكر (2020) فقد هدفت إلى معرفة أثر اختلاف نمطي التعلم (المعكوس الاستقصاء/ تدريس الأقران) في اكتساب واستخدام معلمي العلوم قبل الخدمة لمهارات تنفيذ التدريس وزيادة متعتهم بالتعلم، تمثلت الأدوات في اختبار المكون المعرفي لمهارات تنفيذ التدريس، وبطاقة ملاحظة الأداء المهارى، ومقياس متعة التعلم، وتم تطبيق المعالجة والأدوات على مجموعة البحث من معلمي العلوم قبل الخدمة بالفرقة الثانية شعبة التعليم الأساسي تخصص علوم بكلية التربية جامعة المنيا، الذين تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين تدرس كل واحدة منهما بإحدى نمطي التعلم المعكوس، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، وأثبتت النتائج فاعلية استخدام التعلم المعكوس في تنمية الجانب المعرفي، والأداء المهارى لمهارات تنفيذ التدريس، وزيادة متعة التعلم لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، أما دراسة محمد (2019) فقد سعت إلى قياس أثر استخدام أنشطة إثرائية قائمة على مدخل STEM لتنمية الخيال العلمي والاستمتاع بتعلم العلوم لدى أطفال الروضة، وتكونت العينة من)74(طفلا، منهم)37(طفلا

للمجموعة التجريبية،)37(طفلا للمجموعة الضابطة، من أطفال الروضة المستوى الثاني بمدرسة سفاجا الابتدائية، وقد تم إعداد أنشطة إثرائية قائمة على مدخل STEM، وتم استخدام الأدوات التالية: اختبار الخيال العلمي، وبطاقة ملاحظة الاستمتاع بتعلم العلوم، أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الخيال العلمي وبطاقة ملاحظة الاستمتاع بتعلم العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

التعليق على دراسات المحور الاول:

تشابهت دارسات هذا المحور مع الدراسة الحالية في التركيز على الهواتف النقالة وتطبيقاتها، مع اختلاف المتغيرات، فالدراسة الحالية تناولت تطبيق جديد لم يسبق تناوله، ولم يتوفر بالنسخة العربية إلا حديثا، أما بقية الدراسات فقد تناولت استحداث تطبيقات ودراسة فعاليتها وتأثيرها من نواحي عدة كدراسة تافارس وآخرين (Tavares & et al, 2021)، وبعضها كما الدراسة الحالية فقد تناول تطبيقات قائمة أما بتحسينها وتطويرها أو دراسة تأثيرها على متغيرات كدراسة فونسكا وآخرين (Fonseca & et al, 2021)، ودراسة كالاجان وريتش (Callaghan; Re-) 2021 ich,، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة أنامالا وآخرين (Annamalai et al, 2021) التي توصلت دور تطبيقات الهواتف الذكية في تحسين أداء التعلم والاستمتاع به.

تعطي نتائج الدراسات السابقة في هذا المحور مؤشرات إيجابية عن فاعلية برامج الهواتف الذكية في العملية التعليمية بشكل عام كدراسة تافارس وآخرين (Tavares & et al, 2021) ودراسة كالاجان وريتش (Callaghan; Reich (2021, ودراسة فونسكا وآخرين (.Fonseca& et al 2021)، ودراسة أنامالا وآخرين (Annamalai et al, 2021)، لم تشمل الدارسات السابقة رغم حداثتها الكثير من المتغيرات التربوية التي يمكن أن يكون لبرامج وتطبيقات الهاتف الجوال أثرٌ عليها .

التعليق على دراسات المحور الثاني:

تتشابه الدراسات هذا المحور مع الدراسة الحالية في تركيزها على التفكير البصري كمتغير تابع، كما تشابهت بعض دراسات هذا المحور مع الدراسة الحالية في استخدامها لتطبيقات الهواتف المحمولة، كدراسة دراسة محمد (2020)، ودراسة الغامدي (2020)، ودراسة عيسى والصباغ (2019)، تؤكد دراسات هذا المحور بمجملها أن مهارات التفكير البصري يمكن إثارتها وتنميتها من خلال كثير من التطبيقات والمواقع التي تهتم بالنواحي البصرية.

التعليق على دراسات المحور الثالث:

تتشابه الدراسات هذا المحور مع الدراسة الحالية

في تركيزها على الاستمتاع بالتعلم كمتغير تابع، اتفقت جميع دراسات هذا المحور في قياسها الاستمتاع بالتعلم في مادة العلوم كما في الدراسة الحالية التي اختارت الأحياء كفرع من فروع العلوم، وربما يعود ذلك لطبيعة مادة العلوم الشيقة والمثيرة التي تجعل التعلم ممتعا بشرط تهيئة الظروف والعوامل التي تنمي ذلك، وقد تشابهت دراسة عمرا (2021) مع الدراسة الحالية في تركيزها على تقنيات التكنولوجيا الحديثة كمدخل للاستمتاع بالتعلم.

الطريقة والإجراءات:

أ- منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental Design، والتصميم الملائم لهذه الدراسة هو تصميم المجموعة الواحدة من خلال القياس (القبلي/البعدي)؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل (برنامج PictureThis) على المتغيرين التابعين: مهارات التفكير البصري، الاستمتاع بالتعلم.

ب- مجتمع الدراسة: طالبات الصف الثالث الثانوي بالرياض.

ج- عينة الدراسة: عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث الثانوي في الثانوية 120 وعددهن 47 طالبة.

د-أدوات الدراسة: وتشتمل على:

أولا: اختبار مهارات التفكير البصري: بالاطلاع على الأدبيات التي اهتمت بمهارات التفكير البصري، كـ محمد (2020)، ودراسة كولاميكهينا وآخرين (Kulamikhina et al., 2020))، وفي ضوء المهارات التي تم الاستقرار عليها في الإطار النظري، وبناءً على أن مهارات التفكير البصري هي مهارات التفكير المرتبطة بالصور (Kędra, 2018)، فقد تم إعداد الاختبار على النحو التالي:

1. **تحديد هدف الاختبار:** قياس مهارات التفكير البصري من خلال تحويل الأشكال البصرية إلى لغة لفظية مكتوبة وتتضمن مهارات التفكير البصري: القراءة البصرية، التمييز البصري، إدراك العلاقات، تحليل المعلومات.
2. **صياغة مفردات الاختبار وصورته الأولية:** صيغت المفردات؛ بحيث تغطي مهارات التفكير البصري المطلوبة، وهي من نوع الاختيار من متعدد، لكل مفردة أربعة بدائل، وبلغ عدد مفردات الاختبار الأولية (30) مفردة.
3. **الصدق الظاهري:** عُرضت الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم سبعة محكمين؛ لإبداء آرائهم حول انتماء المفردات للمحاور، ووضوحها، وسلامتها اللغوية والعلمية، وتم الأخذ بمعظم التعديلات الواردة منهم.
4. **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لنتائج الاختبار، كما في الجدول التالي:

جدول (1)
قيم معامل الثبات من خلال التجزئة النصفية

اختبار مهارات التفكير البصري	العدد الكلي	الجزء الاول	الجزء الثاني	التجزئة النصفية		
				ارتباط الجزأين	سبيرمان بروان	جتمان
	28	14	14	0.833	0.809	0.900

اتضح من جدول (1) أن قيم معامل الثبات من خلال التجزئة النصفية (ارتباط الجزأين، وسبيرمان براون، وجتمان) هي قيم مناسبة؛ وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الوثوق في النتائج التي يتم التوصل إليها عند تطبيقه على عينة الدراسة.

٥-الصورة النهائية للاختبار: تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (27) مفردة، لكل مفردة أربعة بدائل كما في الملحق رقم (1).

ثانيا: مقياس الاستمتاع في تعلم الاحياء:

بالاطلاع على الادبيات السابقة كدراسة السيد (2020)، وأبي بكر (2020)، تم بناء المقياس ليتضمن بعدين أحدهما للمشاعر الإيجابية وتتمثل محاوره في: الرضى عن التعلم، والاستمرار في الإنجاز، والاندماج والانخراط في التعلم، والبعد الثاني يمثل المشاعر السلبية، وتتمثل محاوره في: العزوف عن التعلم، والقلق.

وقد اتبعت الخطوات التالية في إعداد المقياس:

١- **تحديد الهدف من المقياس**: هدف هذا المقياس إلى قياس استمتاع طالبات الصف الثالث الثانوي بتعلم وحدة النبات بمقرر الأحياء.

٢- **تحديد طريقة القياس**: دُرجت الإجابة عن عبارات المقياس تدريجاً خماسياً؛ وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافقة بشدة، موافقة، محايدة، غير موافقة، غير موافقة بشدة)، شملت عبارات المقياس عبارات موجبة وهي عبارات المشاعر الإيجابية، وعبارات سالبة وهي عبارات المشاعر السلبية، وتم تحويل استجابة الطالبات نحو كل عبارة من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية من (1-5) حسب نوع العبارة، وعكس الترقيم في العبارات السالبة.

٤- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على سبعة أفراد من المتخصصين في تقنيات التعليم وعلم النفس، وقد اتفق غالبية المحكمين على وضوح عبارات المقياس وصحتها اللغوية والعملية، ومدى انتمائها للمحور، وقد اقتصرت الاقتراحات على إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات دون حذف أي منها.

٥-صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (17) طالبة؛ لحساب معامل ارتباط «بيرسون» وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (2)

نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاستمتاع بالتعلم

المحور الأول: الرضى عن التعلم			المحور الثاني: الاستمرار في الإنجاز			المحور الثالث: الاندماج والانخراط في التعلم		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.787	0.01	1	0.911	0.01	1	0.730	0.01
1	0.697	0.01	1	0.886	0.01	1	0.801	0.01
2	0.718	0.01	2	0.701	0.01	2	0.884	0.01
3	0.759	0.01	3	0.682	0.01	3	0.787	0.01
4	0.868	0.01	4	0.780	0.01	4	0.789	0.01
5	0.631	0.01	5	0.686	0.01	5	0.788	0.01
6	0.746	0.01	6	0.803	0.01	6		

المحور الرابع: العزوف عن التعلم			المحور الخامس: القلق		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	0.698	0.01	1	0.858	0.01
2	0.715	0.01	2	0.731	0.01
3	0.789	0.01	3	0.652	0.01
4	0.861	0.01	4	0.780	0.01
5	0.680	0.01	5	0.686	0.01
6	0.746	0.01	6	0.883	0.01
7	0.688	0.01	7	0.858	0.01

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ارتباط جميع فقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد على أن جميع فقرات المقياس تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الداخلي.

٦ -ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ كما في جدول (3):

جدول (3)
معامل ألفا كرونباخ

محاور المقياس	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: الرضى عن التعلم	00.90
المحور الثاني: الاستمرار في الإنجاز	0.911
المحور الثالث: الاندماج والانخراط في التعلم	0.884
المحور الرابع: العزوف عن التعلم	0.890
المحور الخامس: القلق	0.902
المقياس بشكل عام	0.897

الصورة النهائية للمقياس:

أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (33) عبارة كما في الملحق (2)).

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول، واختبار الفرض الأول تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة كما في الجدول (4)**:**

جدول (4)
نتيجة اختبار (ت) للعينات المترابطة للفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة الفروق	حجم التأثير (الدلالة العملية)	
							مربع ايتا (η^2)	قيمة d
القبلي	47	26.15	2.93	-11.124	0.000	دالة	0.81	2.8
البعدي	47	19.41	1.74					

اتضح من الجدول (4)وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري، وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، واتفقت هذه النتيجة بشكل مباشر مع دراسة عيسي والصباغ (2019) التي أثبتت فاعلية تطبيقات الهاتف المحمول في تنمية مهارات التفكير البصري، كما اتفقت مع دراسة الغامدي (2020) التي أثبتت فاعلية تطبيقات الواقع المعزز في تنمية التفكير البصري، واتفقت بشكل غير مباشر مع دراسة تفارس وآخرين(Tavares & et al, 2021) ودراسة كالاجان وآخرين (Callaghan; 2021 ,Reich) ودراسة فونكسا وآخرين (Fonseca& et al. 2021)e ودراسة أنامالا وآخرين (An-namalai et al, 2021) التي أكدت جميعها دور برامج الهواتف الذكية الإيجابي في العملية التعليمية بشكل عام، ويمكن عزو هذه النتائج إلى أن تدريس وحدة النبات في مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي من خلال برنامج PictureThis قد وفّر مواقف تعليمية مناسبة لممارسة مهارات التفكير البصري؛ حيث أسهم البرنامج في تقديم التعليم بطريقة تعتمد على الإبصار الذي يتبعه القراءة البصرية، والتمييز البصري، وإدراك العلاقات، وتحليل المعلومات، كمان أن البرنامج أتاح للطالبات التفاعل مع المحتوى العلمي بحواسهن المختلفة ووضعهن في مواقف مباشرة لاكتساب الخبرة؛ وإبعادهن عن المفاهيم المجردة الصماء من خلال عرض مفاهيم وحدة النبات- التي يصعب إدراكها بالحواس- بطريقة بصرية تساعد الطالبات على تركيز انتباههن البصري، والتفاعل مع المعلومات البصرية، والأهم من ذلك أن البرنامج من خلال أدواته المتاحة لديه القدرة على تكوين مُثيرات بصرية تمثّل أدوات للتفكير البصري، وتحفز مهاراته، وتزيد قدرة الطالبة على ترجمة الصورة، وتكوين العلاقات، والربط بين الأشكال البصرية، وتمييزها، وتحليلها، وتفسيرها، مما كان له الدور الواضح في تنمية مهارات التفكير البصري، وفي هذا الصدد أشار محمد (2020) إلى أن التركيز على حاسة البصر أثناء التعلم، ووجود الألوان والصور والرسوم؛ يوفّر للمتعلمين رؤية تفصيلية وشاملة، ويرفع لديهم الانتباه البصري، والقدرة على تخيّل المفاهيم وتمييزها بصريًّا، ومعالجة الأشكال البصرية، وإدراك العلاقات البصرية وتحليلها، كما أن البرنامج ومن خلال خاصية الكاميرا المدمجة قدّم للطالبات الفرصة لتأمل النباتات المختلفة الموجودة في محيطهن، وهيأ لهن الفرصة للتعمق فيها والاندماج معها؛ واستخدام عمليات عقلية، مثل: التخيل، والتفسير، والتلخيص، والربط بين المفاهيم، وهي مهارات تمُثّل أساسًا للتفكير البصري.

إجابة السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني، واختبار الفرض الثاني تم استخدام اختبار(ت) للعينات المترابطة كما في الجدول (5)**:**

جدول (5)

نتيجة اختبار (ت) للعينات المترابطة لإيجاد الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم.

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة	حجم التأثير (الدلالة العملية)	
							مربع إيتا (η^2)	قيمة d
قبلي	47	2.11	0.40	12.90-	0.00	دالة	0.88	3.8
بعدي	47	4.32	0.10					

اتضح من خلال الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي لمقياس الاستمتاع بالتعلم؛ حيث بلغت قيمة ت للمقياس عامةً (12.90-) بمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على أن هناك فرقاً معنوياً لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الحسابي الأعلى (4.32)، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة أنامالا وآخرين(Annamalai et al, 2021) التي توصلت دور تطبيقات الهواتف الذكية في تحسين أداء التعلم والاستمتاع به، كما اتفقت بشكل غير مباشر مع دراسة عمرا (2021) التي توصلت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام كائنات التعلم الرقمية في بيئات التعلم الإلكترونية لتدريس العلوم على تنمية عمليات العلم والاستمتاع بتعلم العلوم، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عامل الإثارة والتشويق الذي يوفره البرنامج من خلال خاصية التصوير بالكاميرا التي تتيح للطالبة تصوير أي نبتة ومعرفة تفاصيلها؛ وتحفز حب الاستطلاع العلمي لديهن، وتثير رغبتهن في التعلم وممارسة الأنشطة المختلفة، وتكرار المشاركة في مثل هذه الأنشطة، وتخفيض شعور الملل والرتابة؛ مما انعكس على استجاباتهن في مقياس الاستمتاع بالتعلم، كما أن العمل الجماعي والتعاوني الذي يتيحه البرنامج، ومشاركة الأفكار قد أعطت قدرًا من المتعة في التعلم، وشعورًا جماعيا بالبهجة المتبادلة والإثارة والتشويق، ومما تجدر الإشارة إليه أن البرنامج يوفر بيئة تفاعلية ومحفّزة للطالبات في التعامل مع النباتات، وتقديم المعلومات بشكل سريع من خلال أخذ لقطة صورة سريعة للنبات وفي غضون ثواني

يسيرة تتوفر معلومات شاملة للنبات؛ الأمر الذي أدّى إلى شعورهن بالحماس الذي يعقبه الاستماع بالتعلم؛ كما إن إمكانية استخدام البرنامج خارج الفصل؛ زاد من رغبة الطالبات في استمرار التعلم وهذا الاستمرار دليل على الاستمتاع بالتعلم، بالإضافة إلى أن البرنامج قد وفّر أنشطة متنوعة للتعليم والتعلم مرتبطة بحياة الطالبات ومشكلاتهن اليومية تؤدي إلى استمتاعهن بالتعلم؛ علاوة على إن التغذية الراجعة التي يتيحها البرنامج دون تجريح قد زادت من شعور الطالبات بأنهن على الطريق الصحيح، وإن التعلم ليس مرعبا أو مقلقا بل ممتعا.

إجابة السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث، واختبار الفرض الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الارتباط بين مهارات التفكير البصري والاستمتاع بالتعلم وذلك في التطبيق البعدي كما في الجدول ((6:

جدول (6)

معامل ارتباط بيرسون بين مهارات التفكير البصري والاستمتاع بالتعلم في التطبيق البعدي.

		اختبار مهارات التفكير البصري
مقياس الاستمتاع بالتعلم	معامل ارتباط بيرسون	0.801
	مستوى الدلالة	0.000 دالة إحصائياً
	العدد	47

اتضح من خلال الجدول (6) أن معامل الارتباط بين درجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الاستمتاع بالتعلم قد بلغ0.801 بمستوى دلالة (0.000)؛ مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين كل من مهارات تفكير البصري الاستمتاع بالتعلم، وبذلك رفضت الفرضية الصفرية وتم قبول الفرضية البديلة، ويمكن عزو العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم إلى إن مهارات التفكير البصري تؤدي إلى فهم المعاني والصور المجردة وتحليل الصور وتفسيرها الأمر الذي يجعل التعلم ذا معنى وهذا يقود إلى الاستمتاع بالتعلم، كما أن توفر مهارات التفكير البصري تجعل التعلم نشطًا مشوقًا جاذبًا؛ مما يحقق الاستمتاع بالتعلم، علاوة على أن توفر الصور في بيئة التعلم بشكل عام يعطي تغذية بصرية وإشباع بصري يقود إلى الاستمتاع بالتعلم.

التوصيات:

في ضوء النتائج طُرحت التوصيات التالية:

- تدريب معلمات الأحياء أثناء الخدمة على استخدام برنامج PictureThis لتنمية مهارات التفكير البصري.
- تبني وزارة التعليم لمشروعات ومبادرات لتصميم تطبيقات تعليمية للأجهزة المحمولة تعنى بمهارات التفكير البصري.
- إنشاء إدارة في وزارة التعليم مسؤولة عن إنتاج المحتوى الرقمي التعليمي المتوافق مع ثورة برامج وتطبيقات الأجهزة الذكية.
- توظيف تطبيقات الأجهزة المحمولة؛ في فصول الأحياء لجعل هذه الفصول أكثر جاذبية وتشويقًا؛ بما يسُهم في رفع معدل الاستمتاع بتعلم الاحياء.
- **المقترحات:** في ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ يمكن اقتراح الدراسات التالية:
- تحديد معايير لإنتاج برامج وتطبيقات الأجهزة الذكية المحمولة الخاصة بمهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير البصري بشكل خاص.
- تقييم التطبيقات التعليمية المتاحة على متجر App Store أو متجر Google Play وكيفية تطبيقها في المقررات الدراسية.
- فاعلية برنامج تدريبي لتدريب معلمات الأحياء أثناء الخدمة على تصميم برامج وتطبيقات تعليمية للأجهزة المحمولة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، شرين السيد (2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات البحث العلمي ومتعة التعلم لدى التلاميذ بالمركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا. المجلة المصرية للتربية العلمية، (3)21، 123-160.

أبو بكر، الزهراء خليل. (2020). أثر نمطي التعلم المعكوس (الاستقصاء-تدريس الاقران) في اكتساب واستخدام معلمي قبل الخدمة في كلية التربية جامعة المنيا لمهارات تنفيذ الدرس وزيادة متعتهم بالتعلم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (14)4، -1 84.

تجور، علي عفيف. (2020). فاعلية استخدام الإنفو غرافيك في تحصيل التلامذة وتنمية مهارات التفكير البصري. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، (68(، 63-85.

الحسني، أحمد لطيف. (2020). أثر استراتيجية قائمة على المنحنى الكشفي في تنمية مهارات التفكير البصري في تدريس مادة الجغرافيا لطلاب الصف الثاني متوسط. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 28(9)، 1-26.

الصقرية، رابعة السالمي محسن. (2021). فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 17((3،.393-406

سالم، ريهام؛ ووفا، منال محمود. (2018). تنمية بعض مهارات التفكير البصري وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم باستخدام التعلم المدمج. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (70)، 59-142.

سعيد، احمد. (2018). تطبيق PictureThis لمعرفة

أنواع النبات والأشجار بواسطة الكاميرا، مجلة عالم التقنية،)بروتكول نقل النصوص التشعبي https://www.tech-wd.com/2018/06/03/wd/تطبيق-picturethis-لمعرفة-أنواع-النبات-والأشجا/(.

السيد، علي عيسى 20)20. (أنشطة إجرائية لوحدة الكائنات الحية قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات STEAM لتنمية الحس العلمي والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية،)120(، 236- 277.

السيد، محمود رمضان عزام. ((2018. فعالية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي لطلاب الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري. المجلة المصرية للتربية العلمية، 21(9)، 109-146.

شحاته، حسن سيد (2018). متعة التعليم والتعلم. مجلة العلوم التربوية، عدد خاص للمؤتمر الدولي لقسم المناهج وطرق التدريس: «المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم، 31- 43.

الشريف، بندر عبد الله (2016 (. النموذج البنائي للاستمتاع بالتعلم والاستقلال والثقة بالنفس والسلطة الوالدية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. العلوم التربوية،2، 427- 460.

الصاوي، السيد صلاح. (2019). تطبيقات الهواتف الذكية والأجهزة المحمولة في مراكز الوثائق والأرشيف: دراسة تحليلية، المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، 31، 132– 174.

العبايجي، ندى فتاح؛ والزبيدي، نعيمة يونس. (2019). بناء اختبار مهارات التفكير البصري لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الموصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 15، 43-82.

عمرا، أسماء عادل عبد اللطيف. (2020). أثر استخدام كائنات التعلم الرقمية في بيئات التعلم الالكترونية لتدريس العلوم على تنمية عمليات العلم والاستمتاع بتعلم العلوم لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي.] رسالة ماجستير[غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

عيسى، سامي محمد؛ الصباغ، حسن عبد العزيز. (2018). توظيف تقنية الواقع المعزز عبر الجوال بأنماط دعم متنوعة (ثابت/مرن) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، المجلة العربية لتكنولوجيا التربية.37، 151-193.

الغامدي إبراهيم محمد. (2020). فاعلية استراتيجية التدريس بالواقع المعزز في تنمية البراعة الرياضياتية والتفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية، (3)، 485-511.

محمد، احمد عمر احمد. (2020). نموذج تدريسي مُقترح في الأحياء يوظّف الواقع المُعزّز في ضوء مبادئ نظرية ماير المعرفية وفاعليته في تنمية مهارات التفكير البصري والميل نحو الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (3) 44، 237-375.

محمد، كريمة عبد الله محمود. (2019). استخدام أنشطة إثرائية قائمة على مدخل STEM لتنمية الخيال العلمي والاستمتاع بتعلم العلوم لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية، بنها، 30(117)، 39.- 84.

موكلي، خالد حسين. (2020). فاعلية التدريب على توظيف تطبيقات الأجهزة الذكية في تعزيز الكفايات المهنية التكنولوجية لدي معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بجامعة جازان، مجلة التربية، جامعة الازهر، 1، (186)، 367-415.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Al-Abayji, N.& Al-Zubaidi, N. (2019). Building a test of visual thinking skills among middle school students in Mosul (in Arabic), College of Basic Education *Research Journal*, 15, 43-82.

Abu Bakr, A. (2020). The effect of two flipped learning approaches (investigation - peer teaching) on the acquisition and use of pre-service teachers in the Faculty of Education, Minia University, of lesson implementation skills and increasing their enjoyment of learning (in Arabic). Fayoum University *Journal of Educational and Psychological Sciences*, (14) 4, 1- 84.

Al-Ghamdi, I. (2020). *The effectiveness of teaching with the strategy of augmented reality in developing the mathematical proficiency and visual thinking of middle school students (in Arabic)*. Journal of Educational Sciences, 3, 485-511.

Al-Hassani, A. (2020). *The effect of a strategy on the scouting curve in developing visual thinking skills in teaching geography to second-grade middle school students (in Arabic)*. Babylon University Journal of Human Sciences, 28 (9), 1-26.

Al-Saqriyah, R. (2021). *The effectiveness of using an educational interactive website in developing achievement and visual thinking skills of eleventh grade female students in the Islamic education course in the Sultanate of Oman (in Arabic)*. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 17 (3), .393-406.

AL- Sayed, A. (2020). *Procedural activities for the unit of living organisms based on science, technology, engineering, arts and mathematics (STEAM) to develop the scientific sense and enjoy learning of science among primary school students (in Arabic)*. Journal of Scientific Research in Education, 120, 236-277.

Al-Sawy, A. (2019). *Smartphone applications and mobile devices in documents and archives centers: an analytical study (in Arabic),* International Journal of Specialized Qualitative Research, 31, 132-174.

AL-Sayed, A. (2018). *The effectiveness of using fish bone in biology teaching for second year secondary students in developing biological learning skills and visual thinking skills (in Arabic)*. The Egyptian Journal of Scientific Education, 21 (9), 109-146.

Al-Sharif, B. (2016). *The constructivist model for enjoying learning, independence, self-confidence, and perceived parental authority among secondary school students in Madinah (in Arabic)*. Educational Sciences, 2, 427-460.

Amra, A. (2020). *The effect of using learning objects in educational learning environments for teaching science on educational development, and enjoying learning science for second year preparatory students (in Arabic)*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Sohaj: Sohaj University.

Annamalai, N., Mažeikiene, V., Tangiisuran, B., Valunaite & Oleskevicience, G. (2021). *How Do Students Really Interact? An Investigation of Lithuanian Students' Interactions via Smartphone Apps*, Malaysian Journal of Learning and Instruction, 18(1), 65-83.

Arneson, J. B. (2018). *Assessing scientific visual literacy: A look at the disciplinary discourse and cognitive effects of visual representation in the molecular life sciences*. Doctoral Dissertation, Publication No. 10975825, United States of America: Washington State University.

Callaghan, M. N. & Reich, S. M. (2021). *Mobile App Features That Scaffold Pre-School Learning: Verbal Feedback and Leveling Designs*, British Journal of Educational Technology, 52(2), 785-806.

Conference of smart device applications2021) .). Smart Devices Symposium 2021 (SDS2021) Osaka, Japan during May 19-21, 2021.

Fonseca, C. , Zacarias, M. & Figueiredo, M.2021)). *MILAGE LEARN+: A Mobile Learning App to Aid the Students in the Study of Organic Chemistry*. Journal of Chemical Education, 98(n3), 1017-1023.

Galyas, L. (2016). *Effects of direct instruction of visual literacy skills on science achievement when integrated into inquiry learning.* Doctoral Dissertation, Publication No. 10141785, United States of America: New Mexico State University.

Huh, K. (2016). *Visual thinking strategies and creativity in English education*. Indian Journal of Science and Technology, 9(S1), 1-6.

Ibrahim, S. (2018). *The effectiveness of a proposed training program in developing some scientific research skills and the joy of learning among students at the Exploratory Center for Science and Technology (in Arabic).* The Egyptian Journal of Scientific Education, (3) 21, 123-160.

Issa, S. & Sabbagh, H. (2018). *Employing augmented reality technology through mobiles as diverse support patterns (fixed/flexible) in developing some visual thinking skills for students of the educational stage (in Ara-*

bic). The Arab Journal of Information Technology.37, 151-193.

Jenkinson, J. (2018). *Molecular biology meets the learning sciences: Visualizations in education and outreach.* Journal of Molecular Biology, 12, 4013-.7204.

Kędra, J. (2018). *What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education.* Journal of Visual Literacy, 37(2), 67–84.

Kulamikhina, I., Esmurzaeva, Z., Marus, M., & Zhbikovskaya, O. (2020). *Developing soft skills in veterinary students in the ESP class: Teaching approaches and strategies*. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 393, 445-449.

Moakli, K. (2020). *The effectiveness of training on employing smart device applications in enhancing the professional competencies of pre-service special education teachers at Jazan University (in Arabic)*. Journal of Education, Al-Azhar University, 1, (186), 367-415.

Maskour, L., Anouar, A., Boujemaa, A. & Zaki M. (2016). *Study of Some Learning Difficulties in Plant Classification among University Students.* International Conference on Research in Education and Science (ICRES), Turkey, during May 2016.

Mohamed, A. (2020). *A teaching model suggested for teaching biology, that employs augmented reality in the light of Mayer's cognitive theory and its effectiveness in developing visual thinking skills and tendency to biology for secondary students (in Arabic)*. Journal of the College of Education, Ain Shams University, (3) 44, 237-375.

Mohammed, K. (2019). *Using STEM-listed educational activities to develop science fiction and enjoy science learning among kindergarten children (in Arabic)*. Journal of the College of Education, Benha, 30 (117), 39-84.

Parsons, J. & Taylor, L2011) .). *Improving Student Engagement*. Current Issues in Education, 14 (1),33-66.

Pem, K. (2019). *Can computer-assisted instructions through tailored motion graphics assist in biology teaching and enhance academic results and science visual literacy in grade 8 biology learners in Mauritius?* Publication, Doctoral Dissertation, No. ED594131, Mauritius: Open University of Mauritius.

Djamel, Z. (2021). Cahier des charges d'une applicaa tion mobile, from: https://aventique.paris/cahier-des-charges-application-mobile/

Ruiz-Gallardo, J. R., Fernández, B., C., & Jiménez, A. M. (2019). *Visual literacy in preservice teachers: A case study in biology.* Research in Science Education, 49, 413–435.

Saeed, A. (2018). *PictureThis application to identify the types of plants and trees by the camera*, World of Technology Magazine, FROM: https://www.tech-wd.com/wd/2018/03/06/ Application- picturethis- to know-the-types-of-plant-and-trees/

Sahin, D., & Yilmaz, R. (2022). *The effect of augmented reality technology on middle school students' achievements and attitudes towards science education*. Education and Information Technologies 27, 1397–1415.

Salem, R.& Wafa, M. (2018). *Developing some visual thinking skills and habits of mind among middle school students in science using blended learning (in Arabic)*. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 70, 59-142.

Shehata, H. (2018). *The pleasure of teaching and learning, Journal of Educational Sciences, a special issue of the International Conference of the Department of Curricula and Teaching Methods (in Arabic):* Global Variables and Their Role in Forming Curricula and Teaching and Learning Methods, 31-43.

Tavares, R., Marques V., Rui & Pedro, L2021) .). Mobile App for Science Education: Designing the Learning Approach. Education Sciences, 11(23).1-23.

Tajur, A. (2020). The effectiveness of using infographics in student's academic achievement and visual thinking skills. Jill Journal of Humanities and Social Sciences, 68, 63-85.

Žakevičiūtė, R. & Kędra, J, (2019) Visual literacy practices in higher education: what, why and how. Journal of Visual Literacy, 38, 1-7.

إذا بطل الوصف هل يبطل الأصل تأصيلاً وتطبيقاً

هيفاء بنت أحمد باخشوين (*)
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

(قدم للنشر في 1443/6/10هـ، وقبل للنشر في 1443/10/16هـ)

مستخلص: لا شك أنّ إفراد القواعد بالدراسة وأعني الناحية التأصيلية والتطبيقية، مما ينمي الملكة الفقهية، ويعين على فهم القواعد فهماً صحيحاً، ومعرفة ضوابطها، وجمع نظائرها، والفرق بينها وبين ما يشبهها. ولقد وقع نظري في أثناء البحث على قاعدة: (إذا بطل الوصف هل يبطل الأصل تأصيلاً وتطبيقاً)، فقد ذكرت في كتب الفقه، وخرّج عليها فروع فقهية، إلا أنها لم تحظ بدراسة تبين معناها، وتبرزها عن غيرها.

لذا كان من أهداف هذا البحث: بيان معناها، وتمييزها عن غيرها مما قد يشتبه بها، وبيان موقف الفقهاء منها، وربطها بالفروع الفقهية. وكان من نتائجه: أفعال المكلفين إذا بطل وصف من أوصافها فليس بالضرورة أن تسقط وتلحق بالعدم، وأنّ هذه القاعدة مطردة عند جميع الفقهاء، مع ملاحظة أنّ تطبيقاتها الفقهية تكاد تكون متطابقة مع قاعدة إذا بطل الخصوص لا يبطل العموم.

كلمات مفتاحية: بطلان الوصف، بطلان الأصل، بطلان التابع، بطلان المتبوع.

*****

If the description is invalid, does the original become invalid? A rooting and tracing endeavor

Haifa Ahmed Bakhshwain (*)

Imam Abdulrahman Bin Faisal University

(Received 13/1/2022, accepted 17/5/2022)

Abstract: Undoubtedly, assigning rules for studying from the rooting and applied perspectives enhances the jurisprudential faculty and helps understand such rules correctly, in addition to knowing their controls, gathering their corresponding rules, and showing their differences and similarities. While working on this study, I came across the rule: "If the description is invalid, does the original become invalid?" A rooting and tracing endeavor. Books of Islamic jurisprudence mentioned this rule, and jurisprudential branches were traced on its basis. However, it has not been studied in order to show its meaning, distinguish it from others, or receive a full explanation. Therefore, some of the objectives of this research include elaborating on this rule's meaning, explaining its problems, making it distinct from other rules that might be similar, and stating reported differences with it, in addition to explaining some of its jurisprudential impact. The results of the current study reveal that if a description of the actions of obligated persons is invalid, it does not necessarily mean that the description should be removed and become non-existent. Besides, this rule is not agreed upon by jurists, as proved by its statement in the question form, noting that the applications of the jurisprudential rule are almost identical with the rule stating that "If the specialization is invalid, this does not invalidate the generalization.

Keywords: Invalid description – Invalid original – Invalid follower – Invalid followed one.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك. قسم الدراسات الإسلامية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. ص ب: 457 رمز بريدي: 31411. الدمام، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Islamic Studies Department, IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL University, P.O. Box: 475, Code: 31411, City: Dammam, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061543

e-mail:hbakhshween@iau.edu.sa

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله، وصحبه أجمعين، أما بعد؛

فإن إفراد القواعد بالدراسة وأعني الناحية التأصيلية والتطبيقية، مما ينمي الملكة الفقهية ويعين على فهم القواعد فهماً صحيحاً، ومعرفة ضوابطها، وجمع نظائرها، والفرق بينها وبين ما يشبهها.

ولقد وقع نظري في أثناء البحث على قاعدة: (إذا بطل الوصف هل يبطل الأصل تأصيلاً وتطبيقاً)، فقد ذكرت في كتب الفقه وخرّج عليها فروع فقهية، إلا أنها لم تحظ بدراسة تبين معناها، وتبرزها عن غيرها، وتفرع المسائل عليها.

أهمية البحث

تكمن أهمية دراسة هذه القاعدة من عدة جوانب، أهمها:

1- تنمية الملكة الفقهية من خلال دراسة القاعدة، والتفريع عليها.
2- تعلقها بباب العموم والخصوص وهو من أهم الأبواب في علم أصول الفقه، إلا أن طرق الأصوليين لها يكاد يكون معدوما، رغم تخريج الفروع الفقهية عليها.
3- عدم اطلاعي على دراسة خاصة للقاعدة مع حاجتها لذلك.

أهداف البحث

وكان هدفي من هذا البحث:

1- بيان معنى القاعدة، والألفا التي صيغت بها.
2- تمييز القاعدة عن غيرها.
3- ربط القاعدة بالفروع الفقهية.

الدراسات السابقة

بعد البحث والسؤال لم أقف على دراسة مستقلة لهذه القاعدة، سوى بحث منشور بمجلة العدل، العدد (66) بعنوان: «قاعدة إذا بطل الخصوص هل يبطل العموم تأصيلاً وتخريجا» للدكتور عبد السلام بن إبراهيم الحصين، إلا أن موضوع قاعدته شمل الجانب الأصولي والفقهي والتطبيق عليهما، بينما موضوع القاعدة التي بين أيدينا فقهي، فكان التطبيق عليها من الفروع الفقهية فقط.

مشكلة البحث

تتلخص في بيان معنى القاعدة، وهل هي موضع اتفاق بين الفقهاء؟ وهذا يقتضي طرح الأسئلة الآتية:

1- ما معنى القاعدة، وماهي الألفاظ التي صيغت بها؟
2- هل القاعدة مطردة لدى فقهاء المذاهب الأربعة؟
3- ما الفرق بين هذه القاعدة، وقاعدة إذا بطل الخصوص هل يبطل العموم؟

خطة البحث

ينتظم البحث في مقدمة ومبحثين وخاتمة؛

المقدمة تشمل أهمية البحث، وأهدافه، وخطته، ومنهجه.

والمبحث الأول: الدراسة التأصيلية للقاعدة، وفيه:

المطلب الأول: الألفاظ التي وردت بها القاعدة، ومعناها، والقواعد ذات الصلة بها، وأدلتها، وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: الألفاظ التي ورت بها القاعدة.

المسألة الثانية: شرح ألفاظ القاعدة، وبيان معناها، والقواعد ذات الصلة بها.

المسألة الثالثة: أدلة القاعدة.

المطلب الثاني: موضوع القاعدة.

المطلب الثالث: موقف العلماء من القاعدة.

المطلب الرابع: مخالفة القاعدة.

المبحث الثاني: تطبيقات على القاعدة.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

منهج البحث

أما فيما يتعلق بمنهج البحث، فقد اتبعت المنهج الاستقرائي التحليلي، وذلك باستقراء النصوص الشرعية، ونصوص الفقهاء في ذكرهم للقاعدة.

أما إجراءات البحث، فهي على النحو الآتي:

1- الاستقراء للمصادر والمراجع المتقدمة والمتأخرة حسب الإمكان.

2- جمع أقوال العلماء في المسألة، مع الحرص على تحقيق نسبة الأقوال، وذلك بالرجوع إلى المصادر المعتبرة.

3- تصوير المسألة إذا احتاج الأمر لذلك، مع بيان وجه التفريع على القاعدة.

4- عزو نصوص العلماء وآرائهم لكتبهم مباشرة إلا إذا تعذر ذلك.

5- عزو الآيات القرآنية إلى أرقامها وسورها.

6- تخريج الأحاديث النبوية من مصادرها المعتمدة، فإن كان الحديث في الصحيحين أو أحدهما فإني أكتفي بذلك، وإن كان في غيرهما خرجته من بقية كتب الحديث الأخرى، مع ذكر ما قاله أهل الحديث فيه.

7- وضع فهرس للمصادر والمراجع.

المطلب الأول: الألفاظ التي وردت بها القاعدة، معناها، قواعد ذات الصلة بها

المسألة الأولى: الألفاظ التي وردت بها القاعدة

وردت هذه القاعدة عند فقهاء المذاهب الأربعة من الحنفية، والمالكية، والشافعية، والحنابلة، في فروعهم الفقهية، وفي بعض كتب الأصول.

فمن صيغها عند الأحناف، ورودها:

بلفظ (بطلان الوصف لا يوجب بطلان الأصل)[1].

وبلفظ النفي في أولها (فلم يكن من ضرورة

1. ينظر: الاختيار لتعليل المختار، ج:1، ص: 74، درر الحكام شرح غرر الأحكام، ج:1، ص: 125، ردّ المحتار على الدر المختار (حاشية ابن عابين) ج:2، ص:156.

بطـلان الوصـف بطـلان الأصـل) [1].

وبلفظ النفي أيضاً (لا يلزم من بطلان الوصف بطلان الأصل) [2].

وبلفظ (إذا بطل الوصف لا يبطل الأصل) [3].

وبصيغة الاستفهام (بطلان الوصف هل يوجب بطلان الأصل؟) [4].

ومن صيغها عند الحنابلة:

وردت بصيغة الاستفهام (إذا بطل الوصف هل يبطل الأصل أم لا؟) [5].

وبصيغة الاستفهام أيضاً: (إذا بطل الوصف: هل يبطل الأصل، أو يبطل الوصف فقط؟) [6]، والعمل بها وارد عند بقية الفقهاء في فروعهم الفقهية، كما سيأتي معنا في المبحث الثاني إن شاء الله.

المسألة الثانية: شرح ألفاظ القاعدة، بيان معناها، قواعد ذات الصلة بها

البطلان لغة: هو ذَهَابُ الشَّيْءِ وَقِلَّةُ مُكْثِهِ وَلُبْثِهِ. يُقَالُ: بَطَلَ الشَّيْءُ يَبْطُلُ بُطْلًا وَبُطُولًا [7].

وفي الاصطلاح: الباطل ضد الصحيح،» والباطل من حيث وصفه بالبطلان ما لا يتعلق به النفوذ ولا يعتد به، بأن لم يستجمع ما يعتبر فيه شرعاً، عقداً كان أو عبادة « [8]. والباطل مرادف للفاسد عند جمهور العلماء في العبادات وفي المعاملات، وهما عبارة عن عدم ترتب الأثر عليها، أو عدم موافقة الأمر، أو عدم سقوط القضاء [9]، أما الحنفية فقد اتفقوا مع الجمهور فيما يتعلق بالعبادات، أما المعاملات، فإنهم يفرقون بينهما؛ على اعتبار أن الباطل: ما ليس بمشروع أصلاً، وأما الفاسد فإنه: ما شُرع بأصله دون وصفه [10].

الوصف لغة: من وَصَفَ، الواو والصاد والفاء أصل واحد، بمعنى النعت: يقال: وصف الشيء وصفاً وصفة: أي نعته، ووصف الخبر: بمعنى حكاه [11]، والوصف والصفة: مترادفان عند أهل اللغة، وقد فرّق بينهما المتكلمون، فالوصف عندهم: كلام الواصف، والصفة: هي المعنى

1. ينظر: الهداية شرح بداية المبتدي، ج: 1ص: 73، حاشية الطحطاوي على مراقي الفلاح ج:1، ص: 445.
2. ينظر: البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ج:1، ص: 366، ج:2، ص: 112.
3. ينظر: البحر الرائق، ج: 2، ص: 158، رد المحتار (حاشية ابن عابدين)، ج:2، ص: 128.
4. ينظر: النهر الفائق شرح كنز الدقائق، ج1: ص:194.
5. ينظر: تصحيح الفروع، ج:6، ص: 417، ووردت في الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، ج:5، ص: 230 بصيغة: (إذا بطل الوصف هل يبطل الأصل، أو يبطل الوصف فقط).
6. ينظر: الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، ج: 5، ص: 230.
7. ينظر: معجم مقاييس اللغة، ج:1، ص: 28، تاج العروس، ج: 28، ص: 89، مادة ب ط ل.
8. شرح الورقات في أصول الفقه، ج:1، ص: 79.
9. ينظر: التجبير شرح التحرير، ج:3، ص: 1108، شرح الكوكب المنير، ج:1، ص: 473.
10. ينظر: كشف الأسرار، ج:1، ص: 259 فصول البدائع في أصول الشرائع، ج:1، ص: 264.
11. ينظر: المصباح المنير، ج:2، ص: 661، القاموس المحيط، ص: 860.

القائم بذات الموصوف[1][2].

الوصف اصطلاحاً: هو تعليق الحكم على الذات بأحد الأوصاف، في نحو: في سائمة الغنم زكاة، وشرط ثمرة النخل للبائع إذا كانت مؤبرة[3].

الأصل في اللغة: أساس الشيء، وأصل الشيء ما منه الشيء، وما يتفرّع عليه غيره، ومنشأ الشيء، وما يستند تحقق الشيء إليه[4].

الأصل في اصطلاح العلماء: عبارة عما يُبنى عليه غيره، ويثبت حكمه بنفسه[5]. ويطلق على أربعة أشياء: على الدليل، والراجح من الأمرين، والقاعدة المستمرة، والمقيس عليه في باب القياس[6]، ولعل المعنى المقصود بالأصل في القاعدة هو المعنى اللغوي.

ومعنى القاعدة: أن الوصف المذكور في المسألة إذا بطل ولم يتحقق فإن الأصل الذي بُني على هذا الوصف لا يبطل، بل يمكن أن يبقى متصفاً بصفة أخرى، فلا تلازم بين بطلان الوصف وبطلان الأصل، وعليه فإن أفعال المكلفين إذا بطل وصف من أوصافها، فإنها لا تبطل بالكلية وتلحق بالعدم، وإنما يتحرى تصحيحها ما أمكن، وسيأتي بيان ذلك بالأمثلة في المبحث الثاني.

قواعد ذات الصلة بها:

1- لا عبرة لفوات التابع عند وجود الأصل[7]، وهي تعني: أن العبرة بالمتبوع، أما التابع فإذا لم يوجد أو وُجد ثم سقط فلا أثر لذلك على الحكم ما دام الأصل موجوداً قائماً، بخلاف فوات الأصل، فإنّ في فواته تأثير على تابعه، وعلى الحكم.

مثاله: اختلف الفقهاء في السجود على الأنف مع الجبهة، فذهب جمهورهم من المالكية والشافعية وأبو يوسف ومحمد صاحبا أبي حنيفة، وهو رواية عن الإمام أحمد إلى وجوب السجود على الجبهة على التعيين[8]، فلو ترك السجود عليها حال الاختيار لم يجزيه؛ لأن الجبهة هي الأصل والأنف تابع له، ولا عبرة لفوات التابع عند وجود الأصل.

1. ينظر: التعريفات، ص: 252-، الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة، ص: 72.
2. مما يترتب على هذا عند المتكلمين، أنهم أرادوا التفريق بين الوصف والصفة، على مقتضى معتقدهم في التفريق بين
3. ما يطلق على الله عز وجلّ صفة، فهو قائم بذاته على حدّ زعمهم، وما يطلق عليه سبحانه وتعالى فعلاً، فهو غير قائم بذاته. فأرادوا بذلك نفي قيام أفعال الله الاختيارية التي تتعلق بمشيئته وقدرته، فنفوا قيامها بذاته تعالى. ينظر: مجموع الفتاوى، ج:3، ص: 335.
ينظر: البحر المحيط، ج: 5، ص: 155.
4. ينظر: المصباح المنير، ص: 16، القاموس المحيط، ص: 961، الإحكام، للآمدي، ج: 1، ص:7، شرح الكوكب المنير، ج:1، ص: 38.
5. ينظر: التعريفات، ص: 28-.
6. ينظر: شرح تنقيح الفصول، ص: 15 ــ، البحر المحيط، ج:1، ص: 26، نهاية السول شرح منهاج الوصول، ج:1، ص:8، شرح التلويح على التوضيح، ج:1، ص:13، التحبير شرح التحرير، ج:1، ص: 152-153، شرح الكوكب المنير، ج:1، ص: 39-40.
7. ينظر: بدائع الصنائع، ج:1، ص:105.
8. ينظر: بدائع الصنائع، ج:1، ص:105، بداية المجتهد، ج:1، ص:148، المهذب، ج:1، ص:145، الشرح الكبير على المقنع، ج:1، ص: 55

2- لا يلزم من بطلان التابع بطلان المتبوع [1] وهي تبين أيضاً أنه لا تلازم بين التابع والمتبوع، فبطلان التابع قد لا يؤثر على المتبوع لا بإسقاط ولا بغيره.

3- فوات صفة في المعقود عليه لا تُفسد العقد [2] وتعني أن فوات صفة في العقد إلى ما هو أدنى منها مثلا، فإن العقد لا يزول بفواتها، بل يثبت الخيار للمضرور بين إمضاء العقد أو رده.

مثاله: لو اشترى داراً بألف درهم، على أنها ألف ذراع، فإذا هي ألف وخمسمائة ذراع، كان البيع جائزا؛ لأن الذرعان في الدار صفة، والفوات في الصفة لا يفسد العقد، ويثبت للمشتري الخيار [3].

4- إذا بطل الخصوص لا يبطل العموم [4] ومعناها: أن العمل –عبادة كان أو معاملة- إذا وقع فيه ما ينافيه من جهة خصوصه كفقدان شرط -مثلا- فبطل لا يستلزم ذلك بطلانه من جهة عمومه.

مثاله: من صلى الفرض ظاناً دخول وقته، ثم تبين له أنه لم يدخل، فتصح الصلاة بانقلابها نفلاً؛ لأن بطلان خصوص الفرض لا يلزم منه بطلان عموم الصلاة [5].

وهذه القاعدة وثيقة الصلة بقاعدتنا مدار البحث، إلا أن تلك صيغت بعبارة أهل الأصول -وأعني لفظتي الخصوص والعموم- وجاء التخريج عليها شاملاً للفروع الأصولية والفقهية معاً، بينما قاعدتنا صيغت بألفاظ فقهية- وأعني لفظتي الوصف والأصل- والتطبيق عليها اقتصر على الفروع الفقهية فقط، وسيأتي تفصيل تلك الفروع في المبحث الثاني إن شاء الله.

وكلاهما يؤديان نفس المعنى، من ناحية إن بطلان الخصوص لا يلزم منه بطلان العموم، كذلك قاعدتنا تعني أنه لا يلزم من بطلان الوصف بطلان الأصل، والله أعلم.

المسألة الثالثة: أدلة اعتبار القاعدة

عن ابن عباس رضي الله عنهما، قال: «فَرَضَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ زَكَاةَ الْفِطْرِ طُهْرَةً لِلصَّائِمِ مِنَ اللَّغْوِ وَالرَّفَثِ، وَطُعْمَةً لِلْمَسَاكِينِ، مَنْ أَدَّاهَا قَبْلَ الصَّلَاةِ، فَهِيَ زَكَاةٌ مَقْبُولَةٌ، وَمَنْ أَدَّاهَا بَعْدَ الصَّلَاةِ، فَهِيَ صَدَقَةٌ مِنَ الصَّدَقَاتِ» [6].

1. ينظر: العناية شرح الهداية، ج:6، ص:195.
2. ينظر: الكافي في فقه الإمام أحمد، ج:3، ص:48.
3. ينظر: المبسوط، ج:14، ص:87.
4. ينظر: الأشباه والنظائر للسبكي، ج:1، ص: 96، التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، ص:101، الإبهاج في شرح المنهاج، ج:1، ص:128، المنثور في القواعد الفقهية، ج: 1، ص: 111، الأشباه والنظائر للسيوطي، ص: 128، التحبير في شرح التحرير، ج:3، ص: 1043.
5. ينظر: القواعد والفوائد الأصولية، ص: 354، مطالب أولي النهى، ج:1، ص: 737.
6. أخرجه ابن ماجه في سننه/ كتاب الزكاة/ باب صدقة الفطر، ج:1، ص:585 رقم 1827، وأبو داود في سننه/ كتاب الزكاة/ باب زكاة الفطر، ج:2، ص:111 رقم 1609. والحديث حسنه الألباني في إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، ج:3، ص:332.

وجه الدلالة من الحديث: دلّ الحديث على أنّ وقت إخراجها المستحب فيه قبل الخروج إلى المصلى؛ وهو قول عامة أهل العلم، وقد رخص ابن سيرين والنخعي في إخراجها بعد يوم الفطر، وقال الإمام أحمد بن حنبل: أرجو أن لا يكون بذلك بأس[1]، وهذا يدل على أن بطلان الوصف لا يستلزم بطلان الأصل.

من المعقول: الفعل لا يكون صحيحاً، حتى يستوفي أركانه وشروطه، فإذا شرع المكلف في فعل وقد بطل وصف من أوصافه، فلا يلزم من ذلك بطلان عمله بالكلية، وإنما يتحرى وجه الصحة فيه ما أمكن.

المطلب الثاني: موضوع القاعدة

لم تفرد هذه القاعدة بكلام مستقل في كتب القواعد الفقهية، وإنما نجد ذكرها كثيراً في الفروع الفقهية، وسيأتي ذكر أمثلة تطبيقية لها في المبحث الثاني.

ربما لأنها من القواعد المقررة لديهم، لهذا لم يفردوها بكلام مستقل، وإنما أدرجوها ضمن فروعهم الفقهية المتنوعة، وربما لتطابقها مع قاعدة (إذا بطل الخصوص لا يبطل العموم)، ولهذا نجد الزركشي والسيوطي استعملا لفظتي الخصوص والعموم بدلا عن الوصف والأصل، كما في قولهما: «إذا بطل الخصوص هل يبقى العموم؟» [2]، إلا أن هذه الألفاظ أقرب في صياغتها إلى لغة الأصوليين، صرح بذلك ابن السبكي؛ حيث قال: «إذا بطل الخصوص بقي العموم، وقد يقال: لا يلزم من ارتفاع الخاص ارتفاع العام. تلك عبارة الفقهاء، وهذه عبارة الأصوليين» [3].

ولهذا يمكن اعتبار صيغة الأصل والوصف من عبارات الفقهاء، كما وردت في فروعهم، واعتبار صيغة الخصوص والعموم من عبارات الأصوليين. والتقارب بينهما ملاحظ وقوي.

وأشار الغزالي إلى هذا التداخل بين الفروع الفقهية والأصولية عند كلامه على مسألة بطلان الحوالة، وتعليله بقاء عموم الإذن فيها؛ حيث قال: «وإن قلنا ينفسخ فلو قبض لم يقع عن جهة المحتال وهل يقع عن جهة المشتري المحيل؟ فيه وجهان: ووجه وقوعه أن الفسخ قد ورد على خصوص جهة الحوالة، لا على ما تضمنه من الإذن في الأخذ، فيضاهي تردد العلماء في أن الوجوب إذا نسخ هل يبقى الجواز؟ وأن من يحرم بالظهر قبل الزوال هل ينعقد نفلا؟»[4].

ومن تتبع الفروع الفقهية المنطبقة على هذه القاعدة أدرك أنه يُعمل بها كلما أمكن تصحيح

1. ينظر: شرح أبي داود للعيني، ج:6، ص: 319، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ج:2، ص:171، حاشية ابن عابدين، ج: 2، ص:359، المغني، ج:3، ص:88.

2. ينظر: المنثور في القواعد الفقهية، ج:1، ص:111، الأشباه والنظائر، للسيوطي، ص: 182.

3. الأشباه والنظائر، للسبكي، ج:1، ص:96.

4. الوسيط في المذهب، ج:3، ص: 226.

الفعل، إذا طرأ عليه ما يفسده، وأمكن إزالة هذا المفسد، أو تلافيه لتصحّ العبادة لا سيما إن كان له عذر صحيح، وإن لم يكن له عذر كأن يكون متلاعباً فهنا يتعذّر العمل بالقاعدة، ومن أمثلة ذلك ما ذكره الزركشي في المنثور:

- لو أحرم بالصلاة المفروضة منفردا فحضرت جماعة؟ قال الشافعي: أحببت أن يسلم من ركعتين وتكون نافلة ويصلي الفرض، فصحح النفل في إبطال الفرض.
- إذا أحرم بالصلاة المفروضة قبل وقتها ظانًا دخوله، بطل خصوص كونها ظهرا -مثلا- ويبقى عموم كونها نفلا في الأصح، فإن كان عالماً أن الوقت لم يدخل بطل؛ لتلاعبه [1].

المطلب الثالث: موقف العلماء من القاعدة

هذه القاعدة تكاد تكون مطردة في جميع المذاهب في الجملة؛ فالحنفية يرون أن القول بالقاعدة هو مقتضى قول أبي حنيفة وأبي يوسف، وخالفهم محمد بن الحسن فرأى بطلان الأصل لبطلان وصفه، وقد حكوا عنه خلاف هذا في الحج والصيام؛ حيث وافق صاحبيه [2].

جاء في باب قضاء الفوائت: «من صلى العصر وهو ذاكر أنه لم يصل الظهر فهي فاسدة إلا إذا كان في آخر الوقت» وهي مسألة الترتيب «وإذا فسدت الفرضية لا يبطل أصل الصلاة عند أبي حنيفة وأبي يوسف رحمهما الله وعند محمد رحمه الله يبطل» لأن التحريمة عقدت للفرض، فإذا بطلت الفرضية بطلت التحريمة أصلا، ولهما أنها عقدت لأصل الصلاة بوصف الفرضية فلم يكن من ضرورة بطلان الوصف بطلان الأصل [3]. وفي كتاب الصيام: من نوى صوم نفل في يوم من رمضان، لغت نية النفل، وبقي أصل الصوم [4]. جاء في كشف الأسرار: «إنه قد نوى أصل الصوم ووصفه والوقت لا يقبل وصفه فلغت نية الوصف وبقيت نية الأصل إذ ليس من ضرورة بطلان الوصف بطلان الأصل؛ لأن قوام الأصل ليس بالوصف، وأصل الصوم جنسه لا اسم غيره بخلاف عمرو فإنه ليس باسم جنس أصلا والأعراض إنما تثبت في ضمن نية النفل وقد لغت الاتفاق فيلغو ما في ضمنها» [5].

ووجه قول أبي حنيفة وصاحبه:

أن الأصل هو المقصود، والوصف تابع له، ولا يلزم من بطلان التابع بطلان المتبوع.

أما وجه قول محمد بن الحسن:

1. أن الوصف يجوز أن يكون محصلاً لأصله، فهو المقصود، ويلزم من بطلانه بطلان

1. ينظر: المنثور في القواعد الفقهية، ج:1، ص:115،114،113.
2. ينظر: فتح القدير، ج: 2، ص:321، بحث: « إذا بطل الخصوص هل يبطل العموم»، ص: 39.
3. الهداية في شرح بداية المبتدي، ج:1، ص:73، فتح القدير، ج:1، ص: 495، البحر الرائق، ج:2، ص: 97.
4. ينظر: فتح القدير، ج:2، ص:309، البحر الرائق، ج:2، ص:281، شرح التلويح على التوضيح، ج:1، ص: 404.
5. كشف الأسرار، ج:1، ص: 236.

أصله.

2. أن الوصف له مدخل في إثبات الأصل، فكان جزءاً له، والكل ينتفي بانتفاء جزئه.

وأجيب عن الأول: أن الوصف لا يجوز أن يكون محصلاً؛ لأن المحصّل يجب تقديمه، والوصف لا يتقدم على الموصوف.

وأجيب عن الثاني: بأن للموصوف مدخلاً، لا من حيث تحصيله حتى يكون جزءاً، بل من حيث نفي غيره مما يزاحمه، وإن لم يكن جزءاً لا يلزم من انتفائه انتفاء الكل[1].

كما نجد هذه القاعدة عند المالكية في فروعهم[2]، وصرّح بها الشافعية[3]، والحنابلة[4]، يظهر ذلك في الفروع الفقهية المخرجة عليها، إلا أنّ وورود هذه القاعدة بصيغة الاستفهام يدل على أنها ليست محل اتفاق بين الفقهاء، وقد أشار الرافعي إلى الخلاف في هذه القاعدة -في شرحه لكتاب الوجيز للغزالي- لمسألة من نوى الفرض قاعدا وهو قادر على القيام لم ينعقد فرضه، وهل ينعقد نفلا؟ فيه قولان، وكذا الخلاف في الإحرام بالظهر قبل الزوال، وكل حالة تنافي الفرضية دون النفلية؛ حيث قال: «الأصل الجامع لهذه المسائل أن من أتي بما ينافي الفرضية دون النفلية إما في أول صلاته أو في أثنائها وبطل فرضه، فهل تبقى صلاته نافلة أم تبطل مطلقا؟ فيه قولان؛ ذكر الأئمة أنهما مأخوذان بالنقل والتخريج من نصوص مختلفة للشافعي في صور هذا الأصل فمنها:

1. لو دخل في الظهر قبل الزوال لا يصح ظهر أو نص أنه ينعقد نفلا...
2. لو أحرم بالصلاة المفروضة منفردا فجاء الإمام وتقدم ليصلى بالناس؟ قال: أحببت أن يسلم عن ركعتين تكونان نافلة له ويصلي الفرض في الجماعة، فقد صحح النفل مع إبطال الفرض، ونص فيما إذا وجد القاعد خفة في أثناء الصلاة فلم يقم أنه تبطل الصلاة رأساً.
3. ولو قلب فرضه نفلا بلا سبب يدعو إليه فقد حكى ابن كج عن نصه أن صلاته تبطل.
4. فجعل الأئمة في هذه الصور وأخواتها كلها قولين؛ أحدهما أن صلاته لا تبطل بالكلية وتكون نفلا؛ لأن الاختلال إنما وقع في شرط الفرض لا في شرط الصلاة بمطلقها، وقد نوى صلاة بصفة الفريضة فإن بطلت الصفة بقي فرض الصلاة مطلقاً وهذا القصد مصروف إلى النافلة.

والثاني أنها تبطل؛ لأن المنوي هو الفرض

1. ينظر: العناية شرح الهداية، ج:1، ص: 496،495، البناية شرح الهداية، ج:2، ص: 598.
2. ينظر: شرح التلقين، ج:1، ص: 584، شرح مختصر خليل للخرشي، ج:1، ص: 224.
3. ينظر: التمهيد في تخريج الفروع على الأصول صـ101، شرح التلويح، ج: 1، ص404.
4. ينظر: القواعد والفوائد الأصولية، ص: 354وما بعدها.

والنفل غير منوي، فإذا لم يحصل المنوي فلأن لا يحصل غير المنوي كان أولى، وهذان القولان كالقولين فيما إذا أحرم بالحج قبل أشهر الحج هل ينعقد عمرة أم لا؟» [1].

المطلب الرابع: مخالفة القاعدة

قاعدتنا التي نحن بصددها أن بطلان الوصف لا يوجب بطلان الأصل، ومما جاء مخالفاً لها: أن بطلان الوصف يستلزم بطلان الأصل، فمتى يكون بطلان الوصف يستلزم بطلان الأصل؟

من المقرر أن الموصوف لا يرتفع بارتفاع بعض أوصافه، مثال ذلك: الصلاة إذا بطل منها الذكر، أو القراءة، أو التكبير، أو غير ذلك مما يعد من أوصافها لأمر لا يبطل أصل الصلاة. وكذلك إذا ارتفع اعتبار الجهالة والغرر لا يبطل أصل البيع، وكذا لو ارتفع اعتبار المماثلة في القصاص لم يبطل أصل القصاص، فالصفة هنا لم يلزم من بطلانها بطلان الموصوف إلا إن كانت الصفة ذاتية بحيث أنها تمثل جزءا من ماهية الموصوف، فهي إذ ذاك ركن من أركان الماهية، وقاعدة من قواعد ذلك الأصل كما في الركوع والسجود ونحوهما في الصلاة، فإن الصلاة تنخرم من أصلها بانخرام شيء منها بالنسبة إلى القادر عليها.

لا يقال: إن من أوصاف الصلاة -مثلا- الكمالية أن لا تكون في دار مغصوبة، وكذلك الذكاة من تمامها أن لا تكون بسكين مغصوبة وما أشبه، ومع ذلك فقد قال جماعة ببطلان أصل الصلاة وأصل الذكاة، فقد عاد بطلان الوصف بالبطلان على الموصوف لأن من قال بالصحة في الصلاة والذكاة، فعلى هذا الأصل المقرر بنى، ومن قال بالبطلان فبنى على اعتبار هذا الوصف كالذاتي، فكأن الصلاة في نفسها منهي عنها، من حيث كانت أركانها كلها غصبا، لأنها حاصلة في الدار المغصوبة، فصارت الصلاة نفسها منهيا عنها، كالصلاة في طرفي النهار، والصوم في يوم العيد.

وكذلك الذكاة حين صارت السكين منهيا عن العمل بها لأن العمل بها غصب، كان هذا العمل المعين وهو الذكاة منهيا عنه، فصار أصل الذكاة منهيا عنه، فعاد البطلان إلى الأصل بسبب بطلان وصف ذاتي بهذا الاعتبار [2].

وهذا يقودنا إلى بيان العلاقة بين هذه القاعدة وقاعدة متى يقتضي النهي الفساد؟

مسألة هل يقتضي النهي فساد المنهي عنه أم لا؟ على أحوال [3]:

أحدها: ما يرجع فيه النهي إلى ذات المنهي عنه، كالنهي عن الظلم، والزنا، وبيع الميتة.

والثاني: ما يرجع فيه النهي إلى غيره، وهو على قسمين: وصف لازم له، لا ينفك عنه،

1. فتح العزيز بشرح الوجيز، ج: 3، ص: 364.

2. ينظر بتصرف: الموافقات، ج: 2، ص: 36،37.

3. ينظر: تحقيق المراد في أن النهي يقتضي الفساد، ص: 276-، 277، 278.

ووصف مجاور.

القسم الأول: ما نُهي عنه لوصف لازم له، لا ينفك عنه، كالنهي عن الصوم في يوم العيد.

القسم الثاني: ما نُهي عنه لوصف مجاور غير لازم، كالصلاة في الأرض المغصوبة، وكالبيع وقت النداء لصلاة الجمعة.

وقد وقع خلاف بين الفقهاء في هذين القسمين، أمّا ما نُهي عنه لوصف لازم، فذهب الجمهور [1] إلى أن النهي عن الشيء لوصف ملازم، كالنهي عنه لذاته، كلاهما يقتضي الفساد الذي هو بمعنى البطلان عندهم، والوصف إذا نُهي عنه سرى النهي إلى الموصوف، وخالفهم الحنفية وعامة المتكلمين [2]، فرأوا أن النهي المتجه إلى الوصف الملازم يقتضي الفساد، والفاسد عندهم ما كان مشروعاً بأصله، غير مشروع بوصفه، فهذين القسمين -أعني: ما كان النهي فيه عائد إلى ذات المنهي عنه، وإلى وصفه الملازم- بطلان الوصف فيهما يستلزم بطلان الأصل.

أما ما نهي عنه لوصف مجاور، فالجمهور [3] يصححون الصلاة في الأرض المغصوبة، وإنما يرتبون الإثم على فاعلها؛ لوقوعها على غير الوجه الأكمل الذي قرره الشارع، وخالفهم في ذلك مالك وأحمد في إحدى الروايتين عنهما [4]، ورأوا أن النهي يستوجب البطلان، ويصبح المنهي عنه معدوما في نظر الشارع، والمعدوم شرعاً كالمعدوم حساً؛ لوقوعه على خلاف هدي الشارع.

ومثاله أيضا: إذا وكله في بيع فاسد، أو شراء فاسد [5]، كالبيع والشراء وقت النداء، أو بيع السلاح لأهل الحرب، أو في الفتنة، أو وكله في بيع الخمر أو شرائه، فهل تصح وكالته؟

فأقول بناء على التقسيم الذي ذهب إليه العلماء، ما كان باطلاً بسبب بطلان أصله لا تصح فيه الوكالة، ولا يبقى أصلها في البيوع الصحيحة الأخرى، وكأنها غير موجودة.

وأما ما كان باطلاً بسبب فقدان شرطه، فلا تصح فيه الوكالة أيضاً؛ ولكن يبقى عموم الوكالة في البيوع

الصحيحة الأخرى.

ولهذا فحكم الوكالة بالنسبة للمثال المذكور، على قسمين:

الأول البيع وقت النداء أو الشراء وقت النداء فاسد في هذا الوقت، ولو باع أو اشترى قبله

1. ينظر: نفائس الأصول في شرح المحصول، ج: 4، ص: 1701وما بعدها، شرح الكوكب المنير، ج: 3، ص: 92.
2. ينظر: كشف الأسرار، ج:1، ص: 270، تيسير التحرير، ج: 1، ص: 378.
3. ينظر: كشف الأسرار، ج:1، ص: 280، البحر المحيط، ج:3، ص:388، حاشية العطار على شرح المحلي على جمع الجوامع، ج: 1، ص:501.
4. ينظر: التلخيص في أصول الفقه، ج: 1، ص: 483، قواطع الأدلة، ج:1، ص: 133، بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب، ج: 1، ص: 390.
5. ينظر: المبسوط، ج: 19، ص: 56، روضة الطالبين، ج:4، ص: 323، المغني، ج:5، ص: 95.

لصح، وبيع السلاح في وقت الفتنة فاسد في هذا الوقت، فلو باع قبله لصح البيع، سواء كان هذا البيع أو الشراء من الشخص نفسه، أو من وكيله؛ ولهذا فالوكالة تبطل في البيع الفاسد، بسبب اختلال شرطه، ويبقى أصلها في البيوع الأخرى الصحيحة.

الثاني: الوكالة في بيع الخمر وشرائه، فحكمها باطل؛ لأنه يحرم بيع وشراء مثل هذه الأمور في كل زمان، من الموكل أو من الوكيل. ولهذا تعتبر الوكالة هنا لاغية كأنها لم تكن.

وذكر ابن نجيم الخلاف بين أبي حنيفة ومحمد بن الحسن في هذه المسألة؛ فبيّن أن أبا حنيفة جرى على أصله في المواضع كلها من أن الأصل ينفك عن الوصف، ولهذا قال: إذا بطلت صفة الفرضية في الصلاة، لا يبطل أصلها، وإذا بطلت الصفة في الصوم بقي أصله، وخالفه محمد في الصلاة فإنه قال: ببطلان الأصل إذا بطل الوصف فيها [1].

المبحث الثاني

تطبيقات على القاعدة

مسائل متعلقة بالصلاة

من أحرم بفرض، ثم أتى بما يفسد الفرض في الصلاة؛ كأن يحرم القادر بالفرض قاعدا، أو يحرم به قبل الوقت عامدا عالما، لم تنعقد صلاته؛ لتلاعبه، أو أراد قلب صلاته التي هو فيها صلاة أخرى عالما عامدا بطلت صلاته؛ لتلاعبه، فإن كان معذورا؛ كمن ظن دخول الوقت فأحرم بالفرض أو قلبه نفلا مطلقا ليدرك جماعة مشروعة وهو منفرد، فسلم من ركعتين ليدركها، انقلبت نفلا للعذر، إذ لا يلزم من بطلان وصف الفرضية، بطلان أصل الصلاة [2].

ومن صور انعقاد ترجيحها نفلاً:

إذا أحرم بفرض فأقيمت جماعة، فسلم من ركعتين، ليدركها، فالأصح: صحتها نفلا.

ومنها إذا أحرم بالفرض قبل وقته جاهلا، فالأصح: الانعقاد نفلا.

ومنها إذا أتى بتكبيرة الإحرام، أو بعضها في الركوع جاهلا فالأصح الانعقاد نفلا.

ومن صور ترجيح البطلان فيها:

إذا كان عالما، وفيما إذا قلب فرضه إلى فرض آخر، أو إلى نفل بلا سبب.

وفيما إذا وجد المصلي قاعدا خفة في صلاته، وقدر على القيام فلم يقم، وفيما إذا أحرم القادر على القيام بالفرض قاعدا [3].

قال ابن اللحام في تخريج هذه الصور على القاعدة: «إن نية الفرض تشتمل على نية الصلاة من حيث الجملة وخصوص الفرض فإذا بطل

1. ينظر: البحر الرائق، ج:2، ص: 282.

2. ينظر: تبيين الحقائق، ج:1، ص: 190، البحر الرائق، ج: 1، ص: 398، تحفة المحتاج، ج :2، ص:12، مغني المحتاج، ج:1، ص: 343، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، ج:1، ص: 143، الشرح الكبير للدردير وحاشية الدسوقي، ج:1، ص: 324.

3. ينظر: الأشباه والنظائر، للسيوطي، ص: 164

خصوص الفرض بقي أصل نية الصلاة، كما لو أحرم فظن أن الوقت قد دخل فبان لم يدخل...

ومن نصر الرواية الأولى هنا أجاب عن قياس هذه المسألة على المسألة التي قبلها؛ لأنه إنما صح في الأولى لأنه أحرم بالفريضة قبل وقتها فانعقدت من أصلها نافلة؛ فلهذا صح أن يتمها بتلك النية وههنا انعقدت فريضة فلم يصح أن يكملها نافلة» [1].

وبيّن -أيضا- أن محل هذا الكلام إذا نقل الفرض إلى النفل لغير غرض صحيح، أما إن كان لغرض صحيح مثل أن يحرم منفردا فيريد الصلاة في جماعة، فإن المذهب الصحيح أنه يصح لأنه إكمال في المعنى [2].

مسألة في الصوم

من نوى صوم نفل أو صوم واجب في رمضان، فقد نوى أصل الصوم وزيادة، فتلغى نية النفل أو نية الواجب، ويبقى أصل الصوم وهو صوم رمضان.

ووجه تفريع هذه المسألة: لأن الوقت لا يقبل الوصف فلغت نية الوصف، وبقيت نية الأصل؛ إذ ليس من ضرورة بطلان الوصف بطلان الأصل [3].

1. القواعد والفوائد الأصولية، ص: 354.
2. ينظر: المرجع السابق نفسه.
3. ينظر: كشف الأسرار، ج:1، ص: 236، العناية شرح الهداية، ج:2، ص: 309،308، البناية شرح الهداية، ج:4، ص:13، البحر الرائق، ج:2، ص: 280-281، النهر الفائق شرح كنز الدقائق، ج:2، ص: 8، شرح التلويح على التوضيح، ج:1، ص:404، مواهب الجليل، ج: 2، ص: 419.
4. ينظر: الفروع، ج:4، ص: 288، الإنصاف، ج: 3، ص: 213، القواعد والفوائد الأصولية، ص:355.
5. ينظر: مواهب الجليل، ج: 2، ص: 363، المجموع، ج: 6، ص:149.
6. ينظر: البحر الرائق، ج:3، ص:66، غمز عيون البصائر، ج:1، ص:119.

مسألة في الزكاة

لو ظن رب المال أن عليه زكاة فأخرجها، ثم بان أنه لا شيء عليه، لم يرجع بها على المساكين لوقوعها نفلا [4].

ووجه تفريع هذه المسألة أن خصوص الزكاة قد بطل، وبقي أصل صدقة التطوع.

ويتخرّج على هذا الأصل أيضاً ما إذا لشخص ظنه فقيراً فبان غنياً، قولان: قيل يجزئه؛ على اعتبار أنها زكاة، لا يُنظر فيها إلى تغير الأحوال، وقيل: لا يجزئه؛ باعتبار تغير حال المال وربّه والفقير [5].

مسألة في الحج

إذا أناب الصحيح عنه غيره؛ ليحج عنه حجة الإسلام، بطل وصف الفرضية لفقد شرطه وهو العجز، وبقي أصل الحج تطوعا للآمر [6].

وجه التفريع على القاعدة أنه لا يلزم من بطلان فرض الحج عن الصحيح بطلانه عن الآمر، بل يبقى أصل الحج في حقه تطوعاً، ويمضي في فاسده، كما يمضي في صحيحه. من أحرم بالحج قبل أشهره، يبطل خصوص

إحرامه بالحج، ويبقى عموم الإحرام للعمرة [1].

وجه تفريع هذه المسألة على القاعدة أن إحرامه بالحج لا ينعقد وينعقد عمرة، فإذا بطل خصوص الحج بقي عموم الإحرام للعمرة؛ لصحة الإحرام بها في كل السنة.

مسألة في الحوالة

لو أحال المشتري البائع بالثمن على رجل ثم بطلت الحوالة برد المبيع بعيب ونحوه فللمحتال قبضه للمشتري المحيل لعموم الإذن [2].

صورة المسألة لو أحال المشتري البائع بثمن المبيع، فلم يقبض حتى فسخ البيع بعيب أو خيار أو غيره، فهنا تبطل الحوالة على الأصح، وللمحتال قبضه للمالك بعموم الإذن الذي تضمنه خصوص الحوالة فيه.

وجه التفريع على القاعدة أن له أن يقبض ذلك المبلغ ممن هو عليه، فإذا بطلت الحوالة، لم يبطل أصل الإذن، بل الإذن باق، ويكون وكيلا [3].

مسألة في الوكالة

لو علق الوكالة على شرط وتصرف الوكيل بعد الشرط، فالأصح الصحة؛ لأنه بطل خصوص الوكالة وبقي عموم الإذن [4].

صورة المسألة لا يصح تعليق الوكالة على شرط كصفة أو وقت، كأن يقول له: وكلتك في طلاق زوجتي التي سأنكحها، أو بيع عبدي الذي سأملكه، نفذ التصرف المذكور عملاً بعموم الإذن الذي تضمنته الوكالة [5].

مسائل في النذر

من نذر عبادة على وجه منهي عنه، تبطل الصفة، ويلزمه فعل العبادة على الوجه المشروع، إذ لا يلزم من بطلان الوصف بطلان الأصل، وعليه يبطل خصوص نذره على الصفة المنهي عنها، ويبقى عموم نذر العبادة متعلقاً بذمته، ويلزمه الوفاء به على الوجه المشروع، ومن صور ذلك [6]:

لو نذر صوم يوم العيد، صحّ نذره، ويجب الوفاء بصوم يوم غيره؛ لأنه إذا بطل خصوص نذره بصيام يوم العيد، بقي عموم نذر الصيام.

لو نذر الطواف على أربع، لغي خصوص الطواف على الصفة المنهي عنها، ولزمه

1. ينظر: مواهب الجليل، ج:3، ص: 18، الحاوي الكبير، ج:4، ص:22، المنثور في القواعد الفقهية، ج:1، ص: 115، القواعد والفوائد الأصولية، ص: 356-357.
2. ينظر: الوسيط في المذهب، ج:3، ص:226، فتح العزيز بشرح الوجيز، ج:10، ص:348، الإبهاج في شرح المنهاج، ج:1، ص:128، نهاية السول في شرح منهاج الوصول، ص: 53-، القواعد والفوائد الأصولية، ص: 357، الفروع وتصحيح الفروع، ج:6، ص:417.
3. ينظر: حاشية ابن قندس على الفروع، ج:6، ص: 417.
4. ينظر: الأشباه والنظائر، للسبكي، ج:1، ص: 96، المنثور في القواعد الفقهية، ج:1، ص: 116، الأشباه والنظائر، للسيوطي، ص: 182.
5. ينظر: تحفة المحتاج، ج:5، ص: 311، نهاية المحتاج، ج:5، ص:28.
6. ينظر: فتح القدير، ج:5، ص: 91، حاشية ابن عابدين، ج:3، ص:736، التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، ص:104، المغني، ج:10، ص:30، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، ج:11، ص: 124، كشاف القناع عن متن الإقناع، ج:6، ص: 284.

الطـواف علـى الوجـه المشـروع.

لـو نـذر أن يصلـي عريانـاً، أو فـي مـكان منهـي عنـه، أو الحـج حافيـاً حاسـراً [1]، بطـل خصـوص نـذره علـى الصفـة المنهـي عنهـا، ولزمـه الإتيـان بالطاعـة علـى الوجـه المشـروع.

وجـه التفريـع علـى القاعـدة لا يلـزم مـن بطـلان الوصـف بطـلان الأصـل، وعليـه يبطـل نـذره علـى الصفـة المنهـي عنهـا، ويبقـى أصـل النـذر متعلقـاً بذمتـه، يجـب عليـه الوفـاء بـه.

مسألة في العتق

لـو أعتـق الحمـل علـى مـال بـأن شـرطه علـى الأم صـح العتـق، ولا يجـب المـال علـى الجنيـن لعـدم ولايـة الغيـر عليـه، ولا علـى الأم لأن اشـتراط بـدل العتـق علـى غيـر المعتـق لا يجـوز، ولا يلـزم مـن بطـلان الوصـف بطـلان الأصـل فيثبـت العتـق ولا يجـب المـال [2].

وجـه التفريـع علـى القاعـدة أن ذكـر المـال هنـا يعدّ وصفـاً للإعتـاق، ولا يلـزم مـن بطـلان الوصـف بطـلان العتـق، فيبـت العتـق ولا يجـب المـال.

خاتمـــــة

الحمـد لله الـذي بنعمتـه تتـم الصالحـات، والصـلاة والسـلام علـى أشـرف الأنبيـاء والمرسـلين، نبينـا محمـد، وعلـى آلـه، وصحبـه، والتابعيـن، ومـن تبعهـم بإحسـان إلـى يـوم الديـن، وبعـد؛ ففـي خاتمـة هـذا البحـث **أبـرز النتائـج:**

1- هـذه القاعـدة تبيـن سـعة رحمـة الله وعظيـم فضلـه، فـكل مـا يعملـه المكلـف مـن عمـل إذا بطـل وصـف مـن أوصافـه، أمكـن تداركـه وتصحيحـه.
2- أفعـال المكلفيـن إذا بطـل وصـف مـن أوصافهـا فليـس بالضـرورة أن تسـقط وتلحـق بالعـدم.
3- هـذه القاعـدة مطـردة عنـد جميـع الفقهـاء، وإن كانـت فـي بعـض المواضـع ليسـت محـل اتفـاق بينهـم بدليـل ورودهـا بصيغـة الاسـتفهام.
4- تطبيقـات القاعـدة الفقهيـة تـكاد تكـون متطابقـة مـع قاعـدة إذا بطـل الخصـوص لا يبطـل العمـوم.

أهم التوصيات

بـذل مزيـد مـن العنايـة والاهتمـام بكتـب الفقـه المليئـة بالقواعـد الفقهيـة، والأصوليـة، وإفرادهـا بالدراسـة والبحـث، ثـم إلحاقهـا بنظائرهـا مـن القواعـد فـي مؤلفـات مسـتقلة.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم.

أبـو داود، سـليمان بـن الأشـعث(2009م). سـنن أبـي داود، تحقيـق: شـعيب الأرنـاؤوط، محمـد كامـل. ط1. دار الرسـالة العالميـة.

1. ينظـر: الشـرح الكبيـر للدرديـر، وحاشـية الدسـوقي، ج:2، ص: 165، مغنـي المحتـاج، ج:6، ص: 246.
2. ينظـر: الهدايـة فـي شـرح بدايـة المبتـدي، ج:2، ص: 300، تبييـن الحقائـق، ج:3، ص: 71، العنايـة شـرح الهدايـة، ج:4، ص: 454، البنايـة شـرح الهدايـة، ج:6، ص: 30.

الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن الشافعي(1980م). التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، تحقيق: محمد حسن هيتو. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الإسنوي، عبد الرحيم بن الحسن الشافعي(1999م). نهاية السول شرح منهاج الوصول، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الأصفهاني، محمود شمس الدين(1986م). بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب، تحقيق: محمد مظهر بقا. ط1. السعودية: دار المدني.

الألباني، محمد ناصر الدين(1985م). إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، إشراف: زهير الشاويش. ط2. بيروت: المكتب الإسلامي.

الآمدي، علي بن محمد الثعلبي (د. ت). الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي. بيروت: المكتب الإسلامي.

أمير بادشاه الحنفي، محمد أمين (د. ت). تيسير التحرير، بيروت: دار الفكر.

الأنصاري، زكريا بن محمد (د. ت). أسنى المطالب في شرح روض الطالب، دار الكتاب الإسلامي.

الأنصاري، زكريا بن محمد (د. ت). الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة. تحقيق: مازن المبارك. ط1. بيروت: دار الفكر المعاصر.

البابرتي، محمد بن محمد (د. ت). العناية شرح الهداية، دار الفكر.

البخاري، عبد العزيز بن أحمد الحنفي (د. ت). كشف الأسرار شرح أصول البزدوي، دار الكتاب الإسلامي.

البعلي، أبي بكر بن إبراهيم (2003م). حاشية ابن قندس (مطبوعة مع كتاب الفروع)، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط1. مؤسسة الرسالة- دار المؤيد.

البلدحي، أبو الفضل الحنفي عبد الله بن محمود الموصلي (1937). الاختيار لتعليل المختار، تعليق: محمود أبو دقيقة. القاهرة: مطبعة الحلبي.

البهوتي، منصور بن يونس الحنبلي (د. ت). كشاف القناع عن متن الإقناع، دار الكتب العلمية.

التفتازاني، مسعود بن عمر (د. ت). شرح التلويح على التوضيح، مصر: مكتبة صبيح.

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم (1995م)، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن قاسم، المدينة المنورة: مجمع الملك فهدد لطباعة المصحف الشريف.

الجرجاني، علي بن محمد (1983م). التعريفات، تحقيق: جماعة من العلماء. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله الملقب بإمام الحرمين (د. ت). التلخيص في أصول الفقه، تحقيق: عبد الله العمري. بيروت: دار البشار الإسلامية.

ابن حجر الهيتمي، أحمد بن محمد (1983م). تحفة المحتاج في شرح المنهاج، روجعت: من قبل لجنة من العلماء. الناشر: المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى محمد.

الحصين، عبد السلام بن إبراهيم (1435ه). قاعدة إذا بطل الخصوص هل يبطل العموم، بحث منشور بمجلة العدل، العدد (66).

الحطاب، محمد بن محمد (1992م). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، ط3، دار الفكر.

الحموي، أحمد بن محمد (1985م). غمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر، ط1. دار الكتب العلمية.

الخرشي، محمد بن عبد الله (د. ت). شرح مختصر خليل للخرشي، دار الفكر.

الدسوقي، محمد بن أحمد (د. ت). حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، دار الفكر.

ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد (2004م). بداية المجتهد ونهاية المقتصد، القاهرة: دار الحديث.

الرملي، محمد بن أبي العباس (1984م). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، بيروت: دار الفكر.

الزبيدي، محمد بن محمد (د. ت). تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية.

الزركشي، محمد بن عبد الله بن بهادر(1985م). المنثور

في القواع الفقهية، ط2. وزارة الأوقاف الكويتية.
الزركشي، محمد بن عبد الله بن بهادر(1994م). البحر المحيط في أصول الفقه، ط1. دار الكتبي.
الزيلعي، عثمان بن علي(1313ه). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، ط1. القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية-بولاق،.
السبكي، عبد الوهاب بن تقي الدين (1991م). الأشباه والنظائر، ط1. دار الكتب العلمية.
السبكي، علي عبد الكافي(1995م). وولده تقي الدين. الإبهاج في شرح المنهاج. بيروت: دار الكتب العلمية.
السرخسي، محمد بن أحمد (1993م). المبسوط، بيروت: دار المعرفة.
السمعاني، منصور بن محمد (1999م). قواطع الأدلة في الأصول، تحقيق: محمد الشافعي. ط1. دار الكتب العلمية- بيروت- لبنان.
السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر(1990م). الأشباه والنظائر، ط1. دار الكتب العلمية.
السيوطي الحنبلي، مصطفى بن سعد (1994م). مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، مصطفى بن سعد. ط2.المكتب الإسلامي.
الشاطبي، إبراهيم بم موسى اللخمي الغرناطي(1997م). الموافقات، ط1. تحقيق: أبو عبيدة مشهور آل سلمان، دارعفان.
الشربيني، محمد بن أحمد الخطيب (1994م). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، ط1. دار الكتب العلمية.
الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي (د. ت). المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار الكتب العلمية.
الطحطاوي، أحمد بن محمد(1997م). حاشية الطحطاوي على مراقي الفلاح شرح نور الإيضاح، تحقيق: محمد الخالدي. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن عابدين، محمد أمين بن عمر الحنفي(1992م). رد المحتار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين). ط2. بيروت: دار الفكر.
العطار، حسن بن محمد (د. ت). حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع، دار الكتب العلمية.
العلائي، خليل بن كيكلدي (1982م). تحقيق المراد في أن النهي يقتضي الفساد، دراسة وتحقيق: إبراهيم سلقيني. ط1. دمشق: دار الفكر.
العيني، محمود بن أحمد بن موسى (1999م). شرح سنن أبي داود، تحقيق: خالد المصري، ط1، الرياض: مكتبة الرشد.
العيني، محمود بن أحمد بن موسى (2000م). البناية شرح الهداية، ط1. دار الكتب العلمية.
الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (د. ت). فتح العزيز بشرح الوجيز (الشرح الكبير) وهو شرح لكتاب الوجيز، تأليف:عبد الكريم الرافعي، دار الفكر.
الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (1417ه). الوسيط في المذهب، تحقيق: أحمد محمود ومحمد تامر. ط1. القاهرة: دار السلام.
ابن فارس، أبو الحسين أحمد القزويني (1979م). معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون. دار الفكر.
الفتوحي، محمد بن أحمد المعروف بابن النجار الحنبلي (1997م). شرح الكوكب المنير، تحقيق: محمد الزحيلي، ونزيه حماد. ط2. مكتبة العبيكان.
الفناري، محمد بن حمزة(2006م). فصول البدائع في أصول الشرائع، تحقيق: محمد حسين. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2005م). القاموس المحيط. تحقيق: مكتب تحقيق التراث. ط8.
الفيومي، أحمد بن محمد (د. ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، بيروت: المكتبة العلمية.
ابن قدامة أبو الفرج، عبد الرحمن بن محمد بن أحمد (د. ت). الشرح الكبير على متن المقنع، دار الكتاب العربي.
ابن قدامة، عبد الله بن أحمد المقدسي (1980م). المغني، بيروت: دار الفكر.
ابن قدامة، عبد الله بن أحمد المقدسي (1994م). الكافي

في فقه الإمام أحمد، ط1. دار الكتب العلمية.
القرافي، أحمد بن إدريس (1973م). شرح تنقيح الفصول، تحقيق: طه عبد الرؤوف. ط1. شركة الطباعة الفنية المتحدة.
القرافي، أحمد بن إدريس (1995م). نفائس الأصول في شرح المحصول، تحقيق: عادل عبد الموجود، علي معوض. ط1. مكتبة نزار مصطفى الباز.
الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد (1986م). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ط2. دار الكتب العلمية.
ابن اللحام، علاء الدين علي بن محمد (1999م). القواعد والفوائد الأصولية وما يتبعها من الأحكام الفرعية، تحقيق: عبد الكريم الفضيلي، المكتبة العصرية.
ابن ماجه، محمد بن يزيد. سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. دار إحياء الكتب العربية.
المازري، أبو عبد الله محمد بن علي (2008م). شرح التلقين، تحقيق محمد السلامي، ط1، دار الغرب الإسلامي.
الماوردي، علي بن محمد (1999م). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: علي معوض، عادل عبد الموجود. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
المحلي، جلال الدين محمد بن احمد (1999م). شرح الورقات في أصول الفقه، قدّم له وحققه: حسام الدين عفانة، صف وتنسيق: حذيفة حسام الدين، ط1، جامعة القدس: فلسطين.
المرداوي، علي بن سليمان (د. ت). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، دار إحياء التراث العربي.
المرداوي، علي بن سليمان(2000م). التحبير شرح التحرير في أصول الفقه، تحقيق: عبد الرحمن الجبرين وغيره. ط1. الرياض: الرياض.
المرغيناني، علي بن أبي بكر (د. ت). الهداية في شرح بداية المبتدي، تحقيق: طلال يوسف، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
ابن مفلح، محمد بن مفلح بن محمد (2003م). الفروع ومعه تصحيح الفروع للمرداوي، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط1. مؤسسة الرسالة.
ملا خسرو، محمد بن فرامرز (د. ت). درر الحكام شرح غرر الأحكام، دار إحياء الكتب العربية.
ابن نجيم المصري، سراج الدين عمر بن إبراهيم (د. ت). البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار الكتاب الإسلامي.
ابن نجيم المصري، سراج الدين عمر بن إبراهيم (2002). النهر الفائق شرح كنز الدقائق، تحقيق: أحمد عناية. ط1.
النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (د. ت). المجموع شرح المهذب، دار الفكر.
النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (1991م). روضة الطالبين وعمدة المفتين، تحقيق: زهير الشاويش. ط3. بيروت: المكتب الإسلامي.
ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد (د. ت). فتح القدير. دار الفكر.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Quran Al-Kareem.

Abu Dawood, S. (2009). Sunan Abi Dawood, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Shuaib Arnaout, Mohammed Kamel. Dar Al- Resalla Al-Alamiaa,

Al-Esnawi, A. (1990 AD). Al- Tamheed fi Takhreej Al-Forou' ala Al-Asoul, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Mohammed Hassan Hito. Beirut: Moaassasa Al-Resala.

Al-Esnawi, A. (1999 AD). Nehayat Al-Soul Sharh Menhaag Al-Wasoul, (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-Kotob Al-Elmiya.

Al-Asfahani, M. (1986 AD). Bayan Al-Mukhtassar, Sharh Mukhtassar Ibn Al-Hajeb, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Mohammed Mazhar Baqa. Saudi Arabia: Dar Al-Madani.

Al-Albani, M. (1985 AD). Irwa' Al-Ghalil fi Takhreej Ahadith Manar Al-Sabil (in Arabic). (2nd ed.) Supervised by: Zuhair Al-Shawish. Al-Makataab Al-Islami.

Al-Amedi, A. (n.d.). Al-Hakam fe Usul Al-Ahkam, (in Arabic), Ed.: Abdel Razzaq Afifi. Beirut: Al-Makataab Al-Islami.Irwa Al-Ghalil in the graduation of the

rashi, (in Arabic). Dar Al-Fikr.

Al-Desouki, M. (n.d.). Hashiyat Ad-Desouki alaa Alsharh Alkabir, (in Arabic). Dar Al-Fikr.

Ibn Rushd al-Hafeed, A. (2004 AD). Bidayat Almujtahid Wa Nihayat Almuqtassid, Cairo: Dar Al-Hadith.

Al-Ramli, M. (1984 AD). Nihayat Almuhtaj ila Sharh Alminhaj, Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Zubaidi, M. (n.d.). Taj Al-Arous men Gawaher Al-Qamoos, (in Arabic). Dar Al-Hedaya.

Al-Zarkashi, M. (1985 AD). Al-Manthur fi Al-Qwa'ed Al-Fiqhiya, (in Arabic). (2nd ed.). Kuwaiti Ministry of Awqaf.

Al-Zarkashi, M. (1994 AD). Al-Bahar Al-Moheet fi Ossoul Al-Fiqha, (in Arabic). (1st ed.). Dar Al Kutbi.

Al-Zaylai, O. (1313 AH). Tabyeen Al-Haqaa'iq Sharh Kanz Al-Daqa'eq, (in Arabic). (1st ed.). Cairo: Al-Matbaa Al-Kobra Al-Amiriya, Boulaq.

Al-Subki, A. (1991 AD). Al-Ashbaah wa Al-Naza'er, (in Arabic). (1st ed.). Dar Al-Kotob Al-Elmiya.

Al-Subki, A. and his son Taqiyddin. (1995 AD). Al-Ebhaj fi Sharh Al-Menhaj, (in Arabic). Beirut: Dar Al-Kotob Al-Elmiya.

Al-Sarakhsi, M. (1993 AD). Al-Mabsout, (in Arabic). Beirut: Dar Al-Ma'refa.

Al-Sam'ani, M. (1999 AD). Qawate' Al-Adella fi Al-Ossoul, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Mohammed Al-Shafi'i. Beirut - Lebanon. Dar Al-Kotob Al-Elmiya.

Al-Suyuti, A. (1990 AD). Al-Ashbaah wa Al-Naza'er, (in Arabic). (1st ed.). Dar Al-Kotob Al-Elmiya.

Al-Suyuti Al-Hanbali, M. (1994 AD). Matalib Uli Al-Noha fi Sharh Ghayaat Al-Montaha, (in Arabic). (2nd ed.). Mustafa Bin Saad. Al- Maktab Al-Islami.

Al-Shatebi, I. (1997). Al-Mowafaqat, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Abu Ubaidah Mash-hour Al Salman, Dar Affan.

Al-Sherbini, M. (1994 AD). Moghni Al-Muhtaaj ila Ma'refat Ma'ani Alfaaz Al-menhaj, (in Arabic). (1st ed.). Dar Al-Kotob Al- Elmiya.

Al-Shirazi, A. (n.d.). Almuhadhab fi Fiqh Al-Imam Al-Shafi'i, (in Arabic). Dar Al-Kotob Al-Elmiya.

Al-Tahtawi, A. (1997 AD). Hashiyat Al-Tahtawi ala Maraqi Al-Falah, Sharh Nour Al-Idah, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Mohammed Al- Khaledi. Beirut: Dar Al-Kotob Al-Elmiya.

Ibn Abidin, M. (1992 AD). Radd Al-Muhtar ala Al-Durr Al-Mukhtar (Hashiyat Ibn Abidin), (in Arabic). (2nd ed.). Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Attar, H. (D. T). Hashiyat Al-Attar ala Sharh Al-Jalal hadiths of Manar Al-Sabil, supervised by: Zuhair Al-Shawish.

Amir Badshah. M. (n.d.). Tayseer Al-Tahrir, (in Arabic). Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Ansari, Z. (n.d.). Assna Al-Mataalib fi Sharh Rawd Al-Talib, (in Arabic). Dar Al-Kitab Al-Islami.

Al-Ansari, Z. (n.d.). Al- Hudood Al-Aniqaa wa Al-Ta'rifaat Al-Daqiqa, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Mazen Al-Mubarak. Beirut: Dar Al- Fikr Al-Moasser.- Abadi, Muhammad Ashraf the Great (1415 AH).

Al-Babarti, M. (n.d.). Al-Enaya Sharh Al-Hedaya, (in Arabic). Dar Al-Fikr.

Al-Bukhari, A. (n.d.). Kashf Al-Asrar Sharh Ossoul Al-Bazdawi, (in Arabic). Dar Al-Kitab Al-Islami.

Al-Baali, A. (2003 AD). Hashiyat Ibn Qundus (printed with Kitab Al-Forou'), (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Abdullah bin Abdul Mohsen Al-Turki. Moaassasa Al-Resala , Dar Al-Moayad.

Al-Baldhi, A. (1937). Al-Ikhateyiar Li-ta;leel Al-Mokhtaar, (in Arabic). Ed.: Mahmoud Abu Daqiqah. Cairo: Matbaat Al-Halabi.

Al-Buhouti, M. (n.d.). Kashf Al-Qenaa' 'an Matn Al-Eqnaa', (in Arabic). Dar Al-Kotob Al-Elmiya.

Al-Taftazani, M. (n.d.). Sharh Al-Talweeh alaa Al-Tawdeeh, (in Arabic). Egypt: Matbaat Sobeih.

Ibn Taymiyah, T. (1995 AD). Majmu' Alfatawa, (in Arabic). Ed.: Abd al-Rahman ibn Qasim. Medina: King Fahd Complex for the Printing of the Holy Quran.

Al-Jurjani, A. (1983 AD). Al-Ta'reefaat, (in Arabic). (1st ed.). Eds.: A group of Scholars. Beirut: Dar Al-Kotob Al-Elmiya.

Al-Juwaini, A., titled: the Imam of the Two Holy Mosques (n.d.). Al-Talkhees fi Ossoul Al-Fiqha, (in Arabic). Ed.: Abdullah Al-Omari. Beirut: Dar Al-Bashar Al-Islamiya.

Ibn Hajar Al-Haytami, A. (1983 AD). Tuhfat al-Muhtaaj fi Sharh Al-Minhaj, (in Arabic). Reviewed by a committee of scholars. Egypt: Al-Maktabaa Al-Togariya Al-kobra, owned by Mostafa Mohammed.

Al-Hussayn, A. (1435 AH). Qa'edat eza Batol Al-Khossoos, Hal Yabatol Al-umoom, (in Arabic). A research published in the Journal of Justice, Issue (66).

Al-Hattab, M. (1992 AD). Mawahib Al-Jalil Fi Sharh Mukhtasaar Khalil, (in Arabic). (3rd ed.). Dar Al-Fikr.

Al-Hamawi, A. (1985 AD). Ghamz Oyoun Al-Basa'er fi Sharh Al-Ashbah wa Al-Naza'er, (in Arabic). (1st ed.). Dar Al-Kotob Al-Elmiya. i 1.

Al-Khurashi, M. (n.d.). Sharh Mukhtassar Khalil Lil-Khu-

Al-Mahali ala Jam' Al-Jawame', (in Arabic). Dar Al-Kotob Al-Elmiya.- Al-Isfahani, Mahmoud Shams Al-Din (1986 AD).- 1986) الأصفهاني ، محمود شمس الدين م).

Al-Alaa'i, K. (1982 AD). Tahqeeq Al-Morad fi ana Alnahyi Yaqtadi Al-Fassad, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Ibrahim Salqini. Damascus: Dar Al-Fikr.

Al-Aini, M. (1999 AD). Sharh Sunan Abi Dawoud, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Khalid Al-Misri. Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Aini, M. (2000 AD). Al-Benaya Sharh Al-Hedayah, (in Arabic). (1st ed.). Dar Al-Kotob Al-Elmiya.

Al-Ghazali, A. (n.d.). Fat-h Al-Aziz be-shrah Al-Wajeez (Al-Sharh Al-Kabeer), wa howa Sharh li- ktaab Al-Wajeez fi Al-Fiqha Shafi'i. Written by: Abdul Karim Al-Rafei, Dar Al-Fikr.

Al-Ghazali, A. (1417 AH). Al-Waseet fe Al-Math-hab, (in Arabic). (1st ed.). Ed.: Ahmed Mahmoud and Mohammed Tamer. Cairo: Dar El-Salam.

Ibn Faris, A. (1979 AD). Mu'jam Maqayees Al-logha, (in Arabic). Ed.: Abdel Salam Haroun. Dar Al-Fikr.اروى الغليل في تخريج احاديث منار السبيل بإشراف: زهير الشاويش. Irwa al-Ghalil in the graduation hadiths of Manar al-Sabil, supervised by: Zuhair al-Shawish.

Al-Fotouhi, M., known as Ibn Al-Najjar Al-Hanbali (1997 AD). Sharh Al-Kawkab Al-Munir, (in Arabic). (2nd ed.). Ed.: Mohammed Al- Zuhaili, and Nazih Hammad. Maktabat Obeikan.

السمات البلاغية لكتاب (الحديث شجون شرح الرسالة الجدية لابن زيدون)

بدر بن لافي بن رشيد الجابري (*)
جامعة الملك خالد

(قدم للنشر في 1442/10/26هـ، وقبل للنشر في 1443/5/5هـ)

مستخلص الدراسة: تلتقي البلاغة بغيرها من العلوم في دوائر اشتراك عديدة، فتلتقي بالأدب في الشواهد والأمثلة؛ فمعظم شواهد البلاغة من الأدب شعره ونثره، وتلتقي بالنقد من حيث إن البلاغة معيار أصيل من معايير نقد الأعمال الأدبية والحكم عليها، كما أنها تلتقي بالأدب والنقد معًا في الشروح الأدبية؛ فكثير من تلك الشروح اعتنى بالجانب البلاغي في الأعمال الأدبية المشروحة؛ سواء على مستوى التفسير والتحليل الأدبي أو على مستوى النقد الأدبي، وهذا الالتقاء من أكثر الأمور إيضاحًا لدور البلاغة وأثرها في غيرها من العلوم، وقد اختارت الدراسة شرح جعفر بن أبي بكر اللبني ت1340هـ لرسالة ابن زيدون إلى ابن جهور المعنون بـ(الحديث شجون شرح الرسالة الجدية لابن زيدون)؛ لما تمتع به من جمال فني في أسلوب ابن زيدون، ومهارة بلاغية في تناول اللبني للخطاب الأدبي، من خلال شرحه وتفسيره لعبارات الرسالة، واستخراجه في أثناء ذلك الأساليب البلاغية التي اشتملت عليها تلك العبارات.

كلمات مفتاحية: رسالة ابن زيدون- اللبني- البلاغة في الرسائل الأدبية

*****

The Rhetorical Characteristics of the Book (Ramifications of Speech: Explanation of the Aljaddieh Letter of Ibn Zaidoun)

Badr Lafi Rashed Aljabri (*)
King Khalid University

(Received 6/6/2021, accepted 9/12/2021)

Abstract : There are many common factors between rhetoric and other sciences, as rhetoric is consistent with literature in terms of its evidence as well as examples; most of rhetoric's origins stem from literature, which consists of poetry and prose. It is also consistent with criticism, given that rhetoric is an original standard of criticism and judgment of literary works, and is also consistent with both literature and criticism in literary explanations; many of such explanations turned to the rhetorical aspects of the annotated literary works, both at the level of interpretation and literary analysis or at the level of literary criticism. This consistency is considered one of the most clarifying points about the role of rhetoric as well as its impact on other sciences. The study has selected the explanation of Jaafar bin Abi Bakr al-Lubni's (1340 AH) of the letter of Ibn Zaydoun to Ibn Jahour entitled "Ramifications of Speech: Explanation of Aljaddieh Letter of Ibn Zaidoun, due to the aesthetic features in the style of Ibn Zaydun and the rhetorical skill in Al-Lubani's handling of literary discourse in his explanation and interpretation of the phrases of Ibn Zaidoun's letter, in which he has extracted the rhetorical methods included in those phrases.

Keywords: Letter of Ibn Zaydun - Al-Lubani - Rhetoric in literary Letters.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية العلوم والآداب بمحايل عسير، جامعة الملك خالد، ص ب: 960، رمز بريدي: 61421، المدينة عسير- أبها، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Arabic Language Dept., Faculty of Science and Arts - Mahayel Aseer, King Khalid University, P.O. Box: 960, Code: 61421, City Aseer- Abha, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061544

e-mail: dr.badraljabri@gmail.com

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا وحبيبنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وعلى من اتبع سنته واقتفى أثره إلى يوم الدين.. وبعد

مد الأدبُ البلاغةَ بالعديد من الشواهد على مر العصور ولا يزال؛ فالعلاقة بينهما علاقة اشتراك وارتباط، وهذه العلاقة مبنية على أمرين: الأول الاطراد؛ فكلما ازدهر الأدب ازدهرت معه البلاغة، والثاني التكامل؛ فأحد أهم معايير الجودة والجمال في الأدب معيار البلاغة، وقلما تجد انفكاكًا بينهما في الأعمال الأدبية، لكن أحيانًا قد تستتر تلك العلاقة عن الأنظار، وتتوارى خلف ألفاظ ومعاني النص الأدبي؛ ما تحتاج معه إلى نظر ثاقب وتأمل دقيق، وعين لاحظة؛ تلحظ البلاغة النائمة في أجفان الأدب، وتوقظها غضة طرية، سهلة منسابة، يكون جنيها على طرف الثمام من القارئ، ذلك الدور الذي قام به -كما ستكشفه هذه الدراسة- جعفر بن أبي بكر اللبني؛ حينما وصلت إليه رسالة ابن زيدون التي بعث بها إلى ابن جهور، والذي لو قلت في حق ما قام به من أنه (تحليل خطاب) لما جانبت الصواب؛ فاللبني لم يكتف بإيضاح مراد ابن زيدون وكشف ما فيه من جوانب بلاغية، إنما تجاوز ذلك إلى ربط تلك المعاني ذات المضامين البلاغية بأهدافها السياقية، ونتائجها الكلية التي أراد المرسل (ابن زيدون) تثبيتها في عقلية المتلقي (ابن جهور)، فذلك الخطاب لم يُنشأ لأغراض فنية جمالية؛ بل ليحقق منجزات كلامية تنجي صاحبه من كربته، وتخرجه من سجنه، وهو ما قد يغيب عن كثير ممن تناولوا ذلك الخطاب.

والحقيقة أن هذا الشرح امتاز بأمرين كان لهما عظيم الأثر لدى المتلقين؛ الأول هو موهبة ابن زيدون العالية، وتتمثل هذه الموهبة في مقدرته الفنية الكبيرة على إنتاج خطاب ملائم لمقام وسياق تلك المرحلة المظلمة من حياته، مع خطورة الموقف الذي ربما جاء الخطاب معه بنتائج عكسية؛ لأن كثيرًا من البُنى الكلامية كانت تحتاج إلى تمتع متلقيها بثقافة أدبية كبيرة لفهم مضمونها ومؤدّاها الضمني، كقوله -على سبيل المثال- مخاطبًا مولاه ابن جهور: «أيما توجه ورد منهل بر، وحط في جناب قبول، وضوحك قبل إنزال رحله، وأعطي حكم الصبي على أهله:

وقيل له أهلًا وسهلًا ومرحبًا

فهذا مبيت صالح ومقيلُ

غير أن الوطن محبوب، والمنشأ مألوف» (اللبني، 1435هـ، ص238-239)؛ فهو يتحدث عن مكانته عند الملوك والأمراء، ومنزلته عند كافة الناس، فهو لو أراد الرحيل عن ابن جهور لوجد القبول والترحاب، ومراد ابن

زيدون من ذلك هو استحثاث ابن جهور على العفو والصفح عنه، ورده إلى ما كان عليه من مكانة ووجاهة، لكن ذلك الخطاب قد يُفهم بأنه مساومة واستفزاز وتهديد.

والأمر الثاني الذي تميَّز به هذا الشرح هو مهارة اللبني، وحسن تعاطيه مع خطاب ابن زيدون، والإصابة في توجيهه لمضامين الكلام، وفق ما يتطلبه الموقف؛ الذي غالبًا ما يصب في صالح ابن زيدون، لأنه الغرض السامي، والهدف النبيل من ذلك الخطاب، فما كان مراد ابن زيدون من ذلك كله إلا أن ينجو من محنته، والخروج من هذا البلاء.

وقد اقتضت الدراسة مني أن أُقسّمها إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة محاور وخاتمة؛ جاءت كالآتي:

- **المقدمة:** بيّنت فيها بشكل موجز أهمية الرسالة والشرح، والميزة التي تميَّزا بها.

- **التمهيد:** عرّفت فيه بابن زيدون واللبني، كما أنني تعرّضت لأسباب الخلاف بين ابن زيدون وابن جهور؛ على اعتبار أنه الدافع والسبب الرئيس في إنتاج هذا الخطاب، وكذلك عرّجت على منهج اللبني في شرحه، كما تطرقت للدراسات السابقة؛ وكل ذلك من خلال:

أولًا- بين المتن والشرح.

ثانيًا- منهج اللبني في شرحه.

ثالثًا- الدراسات السابقة:

- **المحور الأول: تراكيب الجمل**: ذكرت فيه كل ما عثرت عليه لدى اللبني من مسائل تتعلق بعلم المعاني، من خلال طرق تركيب الجمل ومدلولاتها، وتصرّف ابن زيدون فيها، وتنويعه لها، وما قام به اللبني من رصدٍ لتلك المدلولات وتوجيهها نحو أهدافها الخطابية في سياقاتها الخاصة والعامة.

- **المحور الثاني: الصورة:** بنيت هذا المحور على ما وجدته من طرائق وأساليب تصويرية اتبعها ابن زيدون وناقشها اللبني وفق معطيات ومعايير علم البيان؛ فجاء على النحو الآتي:

أولًا- الصورة التشبيهية.

ثانيا- الصورة الاستعارية.

ثالثًا- الصورة الكنائية.

- **المحور الثالث: المحسنات الكلامية:** وقد وضعت فيه كل ما وقفت عليه في هذا الشرح من محسنات لفظية ومعنوية عرض لها اللبني، كما أنني ألحقت به ما يلحقه البلاغيون عادة بعلم البديع؛ كالتضمين والتلميح اللذين يناقشان في باب السرقات الشعرية.

- الخاتمة: وقد استعرضت فيها ما بدا لي من نتائج وتوصيات؛ تولّدت لدي في نهاية دراسة الرسالة وشرحها من الوجهة الأدبية والبلاغية.

التمهيد

أولًا- بين المتن والشرح:

المتن هو رسالة ابن زيدون إلى ابن جهور؛

والتي اشتهرت بـ(الرسالة الجدية)، كان قد أنشأها في سجنه مستعطفًا إياه، وهي رسالة تقطر ألمًا وحزنًا وأدبًا وبلاغةً؛ تصور لنا معاناة ابن زيدون المريرة ومحنته في سجون مولاه ابن جهور؛ بسبب وشاية من أعدائه وخصومه، ذكر شوقي ضيف أن ابن عبدوس كان وراء تلك الوشاية؛ حيث اتهمه بأنه يشترك في مؤامرة على السلطان، واستلائه على أموال بعض مواليه بعد وفاته (ضيف، د.ت، 23)، ويرى المستشرق كور (A Cour) أن سبب حبسه اتهامه بمؤامرة لإرجاع الأمويين (الزركلي، 2002م، 158/1)، وأيًا كان سبب سجن ابن زيدون ومحنته فإن تلك المرحلة البائسة من حياته أفرزت لنا أدبًا –كالرسالة الجدية- حمل لنا قيمًا جمالية؛ أَثْرَت مكتبة الأدب الأندلسي، فتلك المحن على عادتها قد تهدم الإنسان إلا أنها تصنع لنا الفنان، وهو ما حدث مع ابن زيدون ورسالته الجدية.

أما الشرح فإنه لأحد أعلام القرن الرابع عشر الهجري؛ ذاك هو جعفر بن أبي بكر بن جعفر بن محمد جمعة لبني الحنفي المكي المشهور بـ(اللبني)، ولد في مكة سنة 1282هـ، درس في المسجد الحرام، وعمل في القضاء؛ وتنقل قاضيًا بين مكة والمدينة وخيبر والليث (المعلمي، 1421هـ، ص:820/2)، من أشهر مؤلفاته: تاريخ عوائل مكة، العقود المتلألئة وهو شرح لمنظومة ابن الشحنة في البلاغة، الحديث شجون وهو شرح لرسالة ابن زيدون. (عبد الجبار، 1403هـ، ص86)؛ وكل تلك المؤلفات تدل على فضله ومكانته العلمية والأدبية. (أبو الخير، 1406هـ، ص158)، توفي رحمه الله تعالى 1340هـ داخل المسجد الحرام (السنوسي، د.ت، ص60).

ثانيًا- منهج اللبني في شرحه:

جاء شرح اللبني لرسالة ابن زيدون شرحًا أدبيًا؛ على الرغم من خلفية اللبني العلمية، فهو معدود في سلك العلماء لا الأدباء، وهناك فوارق بين شرح العالم وشرح الأديب، فالعالم في الغالب يهتم باللغة وتفسيرها، وصحة مفردات التراكيب وفق قوانين اللغة، والأديب وإن كان ذلك مرعيًا عنده إلا أنه يولي الصور والأخيلة والتصرف في المعاني مزيد عناية؛ وهو ما نلاحظه في شرح اللبني، ولعله كسر بذلك القاعدة التي تفرق بين العالم والأديب في الشرح والتناول.

والحقيقة أن اللبني فسر كلام ابن زيدون في رسالته التي وجهها إلى ابن جهور تفسيرًا أدبيًا؛ ينم عما يتمتع به من ذائقة فنية، وحسن إيراد وتتبع لصور الكلام، فنلمس لديه اهتمامًا بالأشباه والنظائر والتناص الأسلوبي بين ابن زيدون وغيره، وكذلك بين النظم والنثر، كما أنه يمتلك

مهارة عالية في فهم النص وتأويله؛ وفق السياق العام (الاستعطاف)، والسياق الخاص لكل جزء وفقرة من هذه الرسالة الأدبية، الذي غالبًا ما يحمل مضامين الدفاع والمحاججة التي شحن بها ابن زيدون خطابه إلى مولاه ابن جهور، ورأيت أنه لولا تلك المهارة لما استطاع اللبني تفكيك عبارات ذلك الخطاب؛ وتوجيهها نحو المراد، فالسمت العام للرسالة كان أدبيًا بلاغيًا؛ وكذا الشرح لا بد وأن يكون كذلك، وأشير هنا إلى أمر ذي علاقة بمنهج الشرح؛ هو بلاغية الخطاب من خلال استخدام ابن زيدون العديد من الأساليب البلاغية؛ ما أحوج إلى وجود نظر بلاغي يكتشف تلك الجوانب الجمالية في النص، وهو ما توفّر في اللبني من خلال تلك الخلفية البلاغية التي تميَّز بها؛ والمتمثلة في حصوله على ثمرة علوم البلاغة، بسبب ما قام به من شرح لمتن من أشهر متون البلاغة، ذلك هو منظومة ابن الشحنة في فنون البلاغة؛ سمّاه بالعقود المتلألئة (المعلمي، 1421هـ)؛ ما أكسب أسلوبه لياقة وديباجة بلاغية قلما نجدها عند غير البلاغيين.

ثالثًا- الدراسات السابقة:

هذه الرسالة الأدبية من أشهر رسائل ابن زيدون؛ لذا كانت دائرة بين الأدباء في القديم والحديث، مما جعل نفوسهم تهفو إلى شرحها، وتود فسر ما ورد فيها من لطائف، وقد ظهرت مجموعة من الشروح والدراسات الأدبية التي حاولت كشف مخبوء كنوزها، والدوران في فلكها من خلال توضيح مراد ابن زيدون من كثرة شحنها بالعديد من الإشارات والإسقاطات والمواقف الأدبية؛ التي استلهما في خطابه الأدبي، ومن أبرز تلك التفسيرات والشروح:

- تمام المتون في شرح رسالة ابن زيدون للصفدي ت764هـ.
- إظهار المكنون من الرسالة الجدية لابن زيدون لمصطفى عناني بيك ت1362هـ.
- الدر المخزون في شرح رسالة ابن زيدون لأبي بكر محمد عليم أحد أدباء العصر الحديث؛ وقد طبع عن طريق دار الشرق المصرية سنة 1345هـ-1926م.
- تجلّيات التّناص في الرّسالة الجِدِّيّة لابن زيدون لإبراهيم منصور الياسين؛ نشره في المجلّد 42 العدد 3 عام 2015م من مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية الصادرة عن عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية.

المحور الأول: تراكيب الجمل

التراكيب العربية ذات أهمية بالغة في إيصال المعنى ولا ريب، ومن عجيب أمرها أن مدلولها يتغير بإعادة ترتيب ألفاظها؛ ما شغل بال الشيخ عبد القاهر الجرجاني كثيرًا وهو يحاول

اكتشاف ذلك الأمر(الجرجاني، 1424هـ)، بل الأعجب من ذلك أن السياق الذي يحمل تلك التراكيب يؤثر في مدلولها تأثيرًا لا يتوقف عند الفصيح والأفصح أو الواضح والخفي؛ بل يتجاوز ذلك إلى الصحة والخطأ؛ ما دفع سيبويه إلى «أن يجعله فيصلًا في الحكم بصحة التراكيب النحوية وخطئها، ومن ذلك أننا نراه يقف على الجملة الواحدة؛ فيحكم عليها في موقف من الاستعمال بأنها خطأ، وفي موقف من الاستعمال آخر بأنها صواب» (بلحبيب، ص234).

وقد عُدّ من عناصر جمال الكلام؛ حسن تركيب الجمل فيه، من خلال تنظيم وتنسيق ألفاظها (الدمشقي، 1416هـ)، لأن ذلك التنظيم يفضي إلى ترتيبها بطريقةٍ معينة تخدم المتكلم فيما يريده من معاني، وإذا ما أردنا الوقوف على ما لترتيب الجمل في الكلام من أهمية؛ فلننظر في مبحث (التعقيد) الذي رفض بسببه البلاغيون مجموعةً من الشواهد يُعد بعض أصحابها ممن يُحتج بكلامهم في اللغة، فالتراكيب العربية من الناحية البلاغية تخضع لمعايير عدة؛ فلا تتوقف عند معيار الصحة والخطأ، وإن كان ذلك مما يشغل اللغوي والنحوي والبلاغي على حد سواء؛ إلا أن البلاغي تعمّق في ذلك، وتوسع نظره، وسارت به الهمة والفكر؛ أن تطلّب من تلك التراكيب ما لا تطلّبه غيره، حتى إن العلم الأول من علوم البلاغة جاء كله في بحث هذه المسألة، وأصبح يهتم بخواص تلك التراكيب؛ كما ذكر السكاكي (السكاكي، 1407هـ، ص161)، ويمايز ويفاضل بينها، والمقصود بخواص التراكيب «أحوال مبانيها وما وراء هذه المباني من لطائف المعاني» (أبو موسى، 1430هـ، ص42)، فوقف البلاغيون عند الإسناد بين أركان الجمل، والتقديم والتأخير، والذكر والحذف، والخبر والإنشاء، والقصر، والفصل والوصل، والإطناب والإيجاز والمساواة؛ وكل ذلك مما يدور في فلك تركيب الجملة ودلالته.

واللبني أدرك تلك القيمة والأهمية؛ وأصبح يتوخى تلك المواطن والدلالات في شرحه، مستخرجًا ما وجده منها، فاكتمل له من ذلك مسائل عديدة؛ دلّت في مجملها على إبداع ابن زيدون النثري إلى جانب إبداعه الشعري، كما أنها دلت على مهارة اللبني ودقة ملاحظته.

وللبني نظرة ثاقبة وملاحظة دقيقة للتراكيب؛ إذ إنه علّق على قول ابن زيدون «... لكان فيما جرى على ما يحتمل أن يكون نكالًا ويدعى ولو على المجاز عقابًا» بقوله: «فإن قيل: كان مقتضى الظاهر أن يقول ابن زيدون (لكان فيما جرى على ما هو أشد النكال وأعظم العقاب)؛ فالجواب أنه ليس من الحكمة تعظيم النكبة في استعطاف من صدرت منه، بل الأحرى التلطف به على وجه يعطفه على

مـن لحقتـه مـن خادمـه والمنتمـي إلـى سـدته؛ فلذلـك اختـار هـذا التعبيـر» (اللبنـي، 1435هـ، ص194)؛ فقـد تنبّـه إلـى جريـان كلام ابـن زيـدون خـلاف مقتضـى الظاهـر، فالـذي يقتضيـه ظاهـر حـال ابـن زيـدون أن يسـمي مـا حـلّ بـه (عقابًـا)؛ لكنـه هـرب مـن ذلـك وخالـف الظاهـر لنكتـةٍ ذكرهـا اللبنـي هـي عـدم تعظيـم النكبـة فـي مقـام الاسـتعطاف؛ فهـو يسـتعطف سـيده ابـن جهـور ويسـتميله إلـى العفـو والصفـح عنـه، وهـذا تخريـج حسـن للـكلام؛ إلا أننـي أرى هنـا فائـدةً أخـرى دفعـت ابـن زيـدون إلـى ذلـك، هـي أن العقـاب يسـتلزم وقـوع الخطـأ، فـلا عقـاب إلا علـى خطـأ، وابـن زيـدون ينكـر حـدوث الخطـأ منـه فـي حـق سـيده، ويـرد ذلـك إلـى الوشـاية التـي وُشـي بهـا عنـده، فلـو أنـه سـمّى مـا حـلّ بـه (عقابًـا) لـكان ذلـك اعتـراف منـه بصـدور الخطـأ منـه؛ وصـدق مـا قالـه الواشـون.

ويبـدو أن أمـر ظاهـر الحـال وإيـراد الـكلام وفـق مقتضـاه؛ ممـا يشـغل اللبنـي كمـا شـغل البلاغييـن قبلـه، حيـث إنـه تعـرّض لمسـألة الإظهـار محـل الإضمـار وهـو فـي صـدد شـرح قـول ابـن زيـدون «مـا جهلـت أن صريـح الـرأي أن أتحـول إذا بلغتنـي الشـمس...»؛ إذ شـرح تلـك العبـارة واستشـهد فـي كلامـه بقـول الزبرقـان بـن بـدر:

ألـم تعلـمي يـا أم سعد أنني

تخـاطأني ريـب الزمـان لأكبـرا

وأشـهد مـن عـوفٍ حـؤولًا كثيـرةً

يحجـون سـب الزبرقـان المزعفـرا

وقـال بعـده: «والسِّـبُّ: السـترة؛ توضـع علـى البـاب للعظيـم مـن النـاس، والمزعفـر صفـة للسـب، والزبرقـان يعنـي نفسـه؛ أظهـر فـي محـل الإضمـار تعظيمًـا» (اللبنـي، 1435هـ، ص231)، فاللبنـي لاحـظ مخالفـة الزبرقـان فـي بيتيه السـابقين ظاهـر الحـال؛ فـكان ينبغـي أن يقـول وفـق مقتضـى ظاهـر الـكلام (يحجـون سـبي) بالإضمـار، إلا أنـه خالـف ذلـك - وهـو ممـا أجـازه البلاغيـون – لنكتـةٍ بلاغيـةٍ هـي غـرض التعظيـم؛ كمـا ذكـر اللبنـي.

وممـا تعـرّض لـه اللبنـي فيمـا يخـص هـذه القاعـدة البلاغيـة (إيـراد الـكلام خـلاف مقتضـى الظاهـر)؛ قولـه وهـو يشـرح قـول ابـن زيـدون (الشـفاعة زكاة المـروءة): «والـزكاة شـفاعة المـروءة هـذا علـى القلـب؛ أي الشـفاعة زكاة المـروءة» (اللبنـي، 1435هـ، ص264)، فالقلـب أحـد الوجـوه التـي يسـير فيهـا الـكلام خـلاف مقتضـى الظاهـر كمـا قـرر البلاغيـون؛ وشـاهدهم المشـهور فـي ذلـك قـول العرب:(عرضـت الناقـة علـى الحـوض). (الصعيـدي، 1426هـ، 148/1).

وكذلـك الالتفـات عندمـا تعـرّض لـه وهـو يشـرح قـول ابـن زيـدون «ومـا زال يسـتكد الذهـن العليـل والخاطـر الجليـل» بقولـه: «التفـات مـن التكلـم إلـى الغيبـة؛ والأصـل ومـا زلـت أسـتكد» (اللبنـي، 1435هـ، ص276)؛ فأصـل الـكلام أن يخـرّج

وفق مقتضى ظاهره فيقال (وما زلتُ أستكدُّ الذهن العليل والخاطر الجليل) بضمير المتكلم، لكن ابن زيدون خرج من هذا الأسلوب (ضمير المتكلم) والتفتَ -على تعبير البلاغيين- إلى أسلوب آخر (ضمير الغائب)؛ فأصبح يتحدّث عن نفسه كما لو أنه يتحدّث عن إنسانٍ آخر. ومن الملامح التي تدل على اهتمام اللبني بتركيب الجملة وما يترتب على ذلك التركيب من دلالة ومعنى؛ مناقشته لإنشائية الجمل التي يستخدمها ابن زيدون، منوهًا على ما تتضمنه من معانٍ ونكات بلاغية؛ من خلال استنباطها وعرضها على القارئ، كقوله وهو يشرح قول ابن زيدون «والله مُيسِّرك من إطلابي بهذه الطلبة وأشكائي من هذه الشكوى»: «هذه الجملة خبرية لفظًا إنشائية معنىً، فهي دعاء وطلب من الله تعالى أن ييسره له، ويسخره بأن يخلق فيه الأسباب التي تجعله يسعفه بمطلبه ويزيل شكايته من هذه النازلة» (اللبني، 1435هـ، ص267)؛ وهو ما يسميه البلاغيون (التوسط بين الكماليين) في باب الفصل والوصل، وإنشائية الجمل والتراكيب نالت عناية كبيرة من البلاغيين، من حيث حصر أساليبها والأوجه والمعاني التي تفيدها؛ ما جعلها تشغل مساحة من الدرس البلاغي، ويظهر لي أن اللبني على دراية تامة بتلك الأساليب؛ يبدو ذلك من خلال مناقشاته لأسلوب الاستفهام -وهو من أوسع الأساليب الإنشائية- الذي ورد في رسالة ابن زيدون، وحسن تخريجه لمعاني ومضامين تلك الاستفهامات التي أطلقها ابن زيدون؛ كقوله وهو يشرح قول ابن زيدون «ولا أخلو من أن أكون بريئًا فأين عدلك؟ أو مسيئًا فأين فضلك؟»: «أراد بهذا الاستفهام إلزامه بالصفح عنه على طريق الاحتجاج بالأدلة مع الإدلال على تصغير ذنبه بجنب عفو مولاه الكبير، واستشهد لذلك ببيتين الأول للبحتري وهو:

إلا يكن ذنب فعدلك واسعٌ

وإن كان لي ذنبٌ ففضلك أوسعُ

والثاني وهو:

فهبني مسيئًا كالذي قلت طالبًا

قصاصًا فأين الأخذُ يا عز بالفضل».

(اللبني، 1435هـ، ص61).

فقد تنبّه إلى حجاجية كلام ابن زيدون المنطقية؛ من خلال ما أدلى به من حجج صوّرت موقفه مع ابن جهور، وأنه لا يخرج عن أن يكون أحد حالين: الأول أن يكون بريئًا مما نسب إليه؛ وعندئذٍ يحتاج إلى عدل ابن جهور في التثبت من ذلك وكشف الحقائق ورفع العقوبة عنه، والحال الثاني أن يكون مسيئًا ومخطئًا؛ وعندئذٍ يحتاج إلى صفح وعفو ابن جهور، وكل ذلك أداه من خلال أسلوب الاستفهام الذي بيّنه اللبني، بالإضافة إلى ملاحظته استخدام ابن

زيدون في حجاجه الدليل والبرهان؛ وهما بيتا الشعر.

ومن مناقشاته للجملة الاستفهامية أيضًا قوله وهو يشرح قول ابن زيدون «فما هذه البراءة ممن يتولاك؟ والميل عمن لا يميل عنك؟»: «استفهام إنكاري أراد به استعطافه، أي لا يحق منك أن تتبرأ مني وأنا أتولاك؛ أي أتخذك وليًا، ولا يحسن منك أن تميل عني وأنا لا أميل عنك، فهو ينكر عليه هذه الحالة ويحثه على خلافها» (اللبني، 1435هـ، ص259)، وكذلك قوله وهو يشرح قول ابن زيدون «وهل لبس الصباح إلا بردًا طرزته بفضائلك؟»: «هل هنا استفهام إنكاري بمعنى النفي؛ أي أن إشراق الصباح ما هو إلا الثوب الذي طرزته أنا بفضائل هذا الممدوح» (اللبني، 1435هـ، ص224)، وكذلك قوله وهو يشرح قول ابن زيدون في القصيدة التي ختم بها رسالته «أفصبر مئين خمس من الأيام ناهيك من عذاب أليم»: «يعني أنه حبس خمس مئة يوم؛ فهو يستفهم على وجه الإنكار يقول: أيقال لذلك صبر جميل ممدوح! لا بل هو عذاب أليم» (اللبني، 1435هـ، ص283)؛ فاللبني هنا تنبّه للاستفهامات التي أنشأها ابن زيدون ضمن جملٍ استفهامية حملت مضمون الإنكار: في الأولى ينكر على ابن جهور تنصله من العلاقة الوثيقة التي كانت تربطهما وإعراضه عنه، على الرغم من ولاء ابن زيدون له ومحبته إياه، وفي الثانية يعترف بفضائل ابن جهور عليه؛ نافيًا ما يظهر من حاله من علامات وأمارات الجحود، ورافضًا الموقف الذي وُضع فيه من أنه خصم له ومسجون لجرم وقع منه في حق ابن جهور، وفي الثالثة ينكر حجم ومقدار العقاب الذي حلّ به من قبل ابن جهور، وما سبّبه له من آلام لا يطيق عليها صبرًا؛ معرّضًا بأن العقوبة أكبر من الذنب إن كان هناك ذنب.

ومن الجمل الطلبية التي وقف عندها اللبني قول ابن زيدون «وهلا كان هواك فيمن هواه فيك! ورضاك فيمن رضاه لك!»؛ إذ إنه شرحه بقوله: «هلا أداة تحضيض، وهو الطلب الحثيث؛ أي: كان ينبغي أن يكون هواك، أي ميل نفسك، فيمن هواه أي ميل نفسه فيك، وكان ينبغي أن يكون رضاك وإقبالك على من رضاه ومحبته لك، شأن الكرام» (اللبني، 1435هـ، ص259)، فاللبني ألمح إلى عدول ابن زيدون من الطلب المباشر (الأمر) إلى الطلب غير المباشر (التحضيض)، فالمقام هنا مقام استعطاف؛ وهو مما لا يتناسب معه (الأمر)، ما دفع ابن زيدون يطلب عن طريق التحضيض الذي يفيد التودّد والطلب برفق.

وقريبٌ من الجملة الطلبية؛ الجملةُ الدعائيةُ، التي نظر إليها اللبني لا من ناحية إنشائية، بل من ناحية تركيبية، وغاية دلالية تفيء بظلها على

الجملة؛ فالحشو من المسائل المهمة التي ناقشها البلاغيون في باب الإطناب، وقد يُخرج الحشو الكلامَ من دائرة البلاغة إذا خلا من فائدة، تلك الفائدة التي تمسك بها البلاغيون على غير عادتهم؛ فالمسامحة وعدم المشاحة من القواعد العريضة التي يعمل بمقتضاها العقل البلاغي في كثير من استنباطاته، لكن تلك المسامحة تعطّلت هنا؛ ولم يُقبل من الحشو إلى ما تضمّن فائدة، غير تلك التي يلجأ إليها الشاعر لملء تجاويف بحره الشعري، وإن كان ذلك مسوِّغًا ومحفِّزًا لقبوله؛ إلا أن البلاغيين رفضوه حتى وإن كان يجوز للشاعر ما لا يجوز لغيره، لذا نراهم يخرجون أشعار شعراء كبار من دَرْجِ البلاغة، لا لشيء سوى أنها احتوت على حشوٍ غير مفيد من الناحية البلاغية، وإلا فهو من ناحية العروض وصناعة الشعر ضرورة ملحة؛ ومناط عجبي هنا أُلخِّصه في سؤال يتبادر إلى ذهني حينما أستذكر باب الحشو وأغاليط الشعراء فيه: لماذا البلاغيون –وهم موسومون بالتسامح وعدم المشاحة- لم يقبلوا من الشعراء ذلك الحشو؛ ويدرجون حاجة الوزن الشعري له ضمن قائمة الفوائد المقبولة المعتد بها في هذا الشأن؟!

أما والحال كما ذكرت فإني أعود بأدراج الكلام إلى ما استنبطه اللبني من الحشو المقبول في خطاب ابن زيدون؛ إذ يقول وهو يحلّل قول ابن زيدون «ولن يريبني من سيدي أن أبطأ سيبه، أو تأخَّر غير ضنين غناؤه»: «الغَناء بفتح الغين والمد: النفعُ، وغير بالنصب على الحال منه، وفيه نوع بديعي يسمى الاحتراس؛ وهو أن يأتي الفصيح في كلامه بما يدفع ما يوهم خلاف المراد، وهنا دفع إيهام أنه بخيل الناشئ عن تأخير الغَناء كما قيل في قوله:

فسقى ديارك غير مفسدها

صوب الربيع وديمة تهمي

فإنه لما دعا للديار بالمطر زاد في الدعاء ألا يكون المطر المدعو به مفسدًا لها» (اللبني، 1435هـ، ص52)، فالاحتراس وقع هنا من خلال قوله (غير ضنين)؛ ومراد اللبني هو أن ابن زيدون أراد أن يخبرنا بتأخر عطاء ومدد ابن جهور فذكر ذلك صراحةً، ثم إنه تنبّه لمدلول تلك العبارة وهو بخل ابن جهور؛ ما جعله يحترس من ذلك المدلول والإيهام غير المراد بقوله (غير ضنين) أي غير بخيل بذلك العطاء، ونلاحظ أن اللبني استشهد على ذلك بشاهد البلاغيين في هذه المسألة، ما يدل على تمهُّره وممارسته البلاغية المثلى.

المحور الثاني: الصورة

الصورة هي الشكل النهائي للجملة الأدبية؛ أي القالب الخارجي الذي يصل فيه المعنى إلى المتلقي، فالتصوير هو الذي يحدث فرقًا بين كلام الناس في حياتهم اليومية وبين الأدب نظمه

ونثره، ولو أردنا الوقوف على أهمية التصوير في الكلام؛ فلننظر في معنىً ما؛ تناوله شاعران، فنبحث عن سبب إجادتنا لأحدهما دون الآخر؛ فلا نجد في معظم الحالات السبب إلا في طريق تأدية الكلام ووضعه في قالبه الذي وصل من خلاله إلينا (التصوير)؛ ومن هذه الناحية «نشأت الحاجة إلى الصورة الفنية باعتبارها أداة لها طريقتها الخاصة في عرض المعاني مقترنة بألفاظها؛ ليتفاعل المتلقي للنص الأدبي... وهنا يندفع المتلقي نحو السير وراء الصورة في استكناه العلاقات القائمة بين اللغة والفكر، أو اللفظ والمعنى، أو الشكل والمضمون؛ ويكون طريق كشف هذه العلاقات هو التنقل في استنباط المعاني من سبل صياغتها في التشبيه والاستعارة والتمثيل والمجاز» (الصغير، 1981م، ص11).

والتصوير أو الصورة في الكلام من القضايا التي اعتنى بها العلماء قديمًا وحديثًا؛ لما تشكله من أهمية في فهم المراد، ففي القديم وضّح الشيخ عبد القاهر الجرجاني مفهومها بقوله: «واعلم أن قولنا (الصورة)، إنما هو تمثيل وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا، فلما رأينا البينونة بين آحاد الأجناس تكون من جهة الصورة، فكان تبَيُّن إنسانٍ من إنسانٍ وفرسٍ من فرسٍ، بخصوصية تكون في صورة هذا لا تكون في صورة ذاك، وكذلك كان الأمر في المصنوعات، فكان تبَيُّن خاتمٍ من خاتمٍ وسِوارٍ من سِوارٍ بذلك، ثم وجدنا بين المعنى في أحد البيتين وبينه في الآخر بينونة في عقولنا وفرقًا؛ عبَّرنا عن ذلك الفرق وتلك البينونة بأن قلنا: للمعنى في هذا صورةٌ غير صورته في ذلك... ويكفيك قول الجاحظ: وإنما الشعر صناعةٌ وضربٌ من التصوير» (الجرجاني، 1424هـ، ص508).

وفي العصر الحديث لعل الدكتور أحمد الشايب من النقاد الذين فهموا الصورة الفنية في العمل الأدبي -كما يرى الدكتور محمد الصغير (الصغير، 1981م، ص31) - فهي عنده ذات شقين: الأول ما يقابل المادة الأدبية؛ ويظهر في الخيال والعبارة، والثاني ما يقابل الأسلوب؛ ويتحقق بالوحدة، وهي تقوم على الكمال والتأليف والتناسب.

ومن أنواع الصور التي يسكب الأديبُ جملَه فيها؛ الصور البيانية، وهي الصور التي يرتكز الخيال فيها على أحد فنون علم البيان: فن التشبيه، فن المجاز، فن الكناية، والتي تعد من أخصب الصور الفنية التي يلجأ إليها الأدباء في تصوير ما يريدون من معاني؛ لما لها من مرونة وسعة في تقبل المعاني والأفكار، وصوغها في قالب بياني أنيق؛ يصل إلى المتلقي بصورة زاهية تنقله من الواقع إلى فضاء الخيال؛ الذي يُعد أحد أركان العمل الأدبي لا

يقوم ولا يشمخ إلا به، ومن هنا راجت الصورة البيانية في كلام الأدباء، وجرت على ألسنتهم؛ فلا تكاد تجد نصًا أدبيًا يخلو منها، وهو ما كان باديًا في كلام ابن زيدون؛ واستخرجه اللبني؛ ما يعكس المكانة الأدبية لابن زيدون والخلفية البلاغية للبني؛ ويمكن الوقوف على ذلك من خلال:

أولًا/ الصورة التشبيهية:

لجأ ابن زيدون إلى التشبيه في تصوير ما أراد من معاني في بعض كلامه؛ لبيان حاله مع ابن جهور؛ كقوله: «إن سلبتني -فلا غرو أعزك الله– لباس نعمائك...» والذي شرحه اللبني بقوله: «إن سلبتني: إن شرطية وجوابه قوله (فلا غرو)، وجملة (أعزك الله) دعائية معترضة؛ وما أحسنها عند ذكر السلب مسند إليه (لباس) مفعول، وهو مضاف، و(نعمائك) مضاف إليه؛ من إضافة المشبه به إلى المشبه، أي: نعمائك الشبيهة باللباس في كونها شملت جميع جهاتي ووقتني المضار» (اللبني، 1435هـ، ص25)؛ فاللبني هنا فسّر تشبيه ابن زيدون تفسيرًا كافيًا وافيًا من حيث استخراج لجميع أركان التشبيه، بعبارات تنم عن مهارة ودربة في التناول؛ فالطرفان ذكرهما بقوله: «من إضافة المشبه به إلى المشبه»، وكان قد وضّح الإضافة قبل ذلك، والأداة قدّرها بقوله (الشبيهة)، والوجه -وهو أهم ما في هذه الجملة التشبيهية- بيّنه بقوله: «كونها شملت...»؛ فالاشتمال هو الرابط بين اللباس والنعم في هذا التركيب، ويظهر من ذلك دقة نظر اللبني وإحساسه واستخراجه لهذا الضرب الخفي من التشبيهات في كلام ابن زيدون سواء في هذا الموضع أم في غيره من المواضع؛ كقوله وهو يشرح قول ابن زيدون: «ولما توالت غرر هذا النظم واتسقت درره»: «لفظ النظم لم يرد به معناه المصطلح عليه بل مطلق الكلام المنتظم المؤلف بعضه إلى بعض، فيصدق على النثر الذي هو المراد، والغرر جمع غرة -بضم الغين المعجمة- البياض في جبهة الفرس، ويراد بها أول كل شيء وأحسنه، وإضافتها إلى النظم من إضافة المشبه به للمشبه» (اللبني، 1435هـ، ص274)، وكذلك قوله وهو يشرح قول ابن زيدون (نشوان من سلاف النعيم): «السلاف الخمر أو أخلصها أو أفضلها، وإضافتها إلى النعيم من إضافة المشبه به للمشبه... أي رب مليح طري الشكل والهيئة له صبوة جناها غض طري سكران، ذلك المليح من آثار النعيم الشبيه بالخمر» (اللبني، 1435هـ، ص279)؛ فاللبني هنا كشف الإضافة التي ربط بها ابن زيدون بين أطراف التشبيه، ثم مضى على عادته في تفسير وتوضيح أبعاد الجملة التشبيهية وحيثياتها؛ متجاوزًا بذلك الشكل إلى المضمون الذي يمثل البعد والمدى الجمالي

للصورة التشبيهية، لا سيما في التشبيه الثاني.

ومن التشبيهات التي أراد بها ابن زيدون بيان حاله مع ابن جهور قوله: «وهل لبس الصباح إلا بردًا طرزته بفضائلك؟ وتقلّدت الجوزاء إلا عقدًا فصّلته بمآثرك؟ واستملى الربيع إلا ثناءً ملأته في محاسنك؟ وبثّ المسك إلا حديثًا أذعته في محامدك؟» والذي شرحه اللبني بقوله: «وأراد هنا التنويه بثنائه عليه وإكبار أمره بتشبيهه بأشياء بديعة المثال، لكنه أخرج التشبيه مخارج بديعة؛ لئلا يكون مبتذلًا كما ذكره أهل البيان... فهنا أراد أن يشبه نشره الثناء عليه بما يكتسبه الجو وقت الصباح من الإشراق والنور فعدل عن ذلك إلى قوله (وهل لبس الصباح)... وتشبيه الثناء بالثوب من تشبيه معقول بمحسوس كالمنية بالسبع، فإن التشبيه من هذه الحيثية ينقسم إلى أقسام كما هو مبسوط في كتب البيان ثم شبهه أيضًا بمنطقة الجوزاء عندهم... ثم شبهه بأنوار البديع؛ أي أزهاره في البهجة والنضارة بقوله (وهل استملى الربيع... إلخ) ادعى أن الربيع استملى؛ أي طلب منه إملاء شيء، فأملى عليه ثناء هذا الممدوح فاكتسى بهذه الأنوار... ثم شبّهه بشذا المسك أي رائحته بقوله (وهل بثّ المسك...إلخ) أي وما نشر المسك بين الأنام من هذه الرائحة الطيبة إلا هو الأحاديث التي أذعتها أنا في محامدك» (اللبني، 1435هـ، ص224)؛ فنشاهد هنا مقدرة اللبني البلاغية من خلال تحليله لما ورد من تشبيهات في كلام ابن زيدون، مع ملاحظة أسلوبه الأدبي؛ إذ لم تشغله تقسيمات التشبيه المنطقية: من حيث حسية الأطراف وعقليتها، وحذف وجه الشبه أو ذكرها، وكذلك الأداة، وإنما اكتفى بالإشارة إلى بعض ذلك في التشبيه الأول، ثم أخذ في الحديث عن البعد الجمالي في الجمل التشبيهية، شارحًا ومفسرًا لها بما يتوافق من غرض الكلام العام وسياقه الذي قيل فيه؛ لأنه – من وجهة نظري – أهم والعناية به ألزم، وإلا ما الفائدة من أن ننشئ جملة تشبيهية مستوفية الأركان، ومشتملة على ما قرّره علماء البيان، لكنها لم تؤد الغرض منها ولم تنجح في إيصال الرسالة وتحقيق الهدف من الخطاب، فكل تلك التشبيهات لم يسقها ابن زيدون إلا ليثبت ولاءه وحبّه لابن جهور، وليقرر ويثبت ذلك في نفسه؛ ليصلح ما أفسده الوشاة بينهما، وقد تنبّه اللبني لذلك الهدف؛ وصبّ شرحه في قالب أدبي يسعى إلى تحقيق الغرض من ضرب تلك الأمثال، ونجح في ذلك أيما نجاح؛ حتى كأنه قال ما كان يرغب ابن زيدون في قوله، من خلال استنطاقه لتلك التشبيهات بكلمات استعطافية؛ تحمل في طياتها عبارات التودد والإقرار بالفضل الذي يدين به ابن زيدون لابن جهور.

ومما يدل على أن اللبني مدركٌ وملمٌّ بمبحث

التشبه؛ ما فعله إزاء نوعٍ منه جاء في كلام ابن زيدون؛ وهو التشبيه البليغ، ومن المعلوم أن هذا الضرب من التشبيه متنازع عليه من قِبل بابي الاستعارة والتشبيه، واختلف البلاغيون في رده إلى التشبيه أم إلى الاستعارة؛ حتى افترقوا على أكثر من عشرة آراء فيه (المطعني، 1423هـ)، واللبني تناوله تناول الأديب لا البلاغي؛ ولعله أصاب في ذلك، فالبلاغيون سعوا للتفرقة بين التشبيه والاستعارة في هذا النوع من الكلام، بينما اللبني سعى للجمع بينهما في تفسيره وشرحه لما جاء منه في رسالة ابن زيدون؛ كقوله وهو يشرح قول ابن زيدون (وإني مع المعرفة بأن الجلاء سباء): «سباء –بكسر السين- وهو الأسر مطلقًا، أو خاص بأسر العدو، والمراد به هنا مطلق الأسر والحمل على التشبيه؛ أي أن الخروج من الوطن مثل الأسر، أو مستعار للنفي والتغريب والجامع أن كلًا عقوبة» (اللبني، 1435هـ، ص236)، وقوله وهو يشرح قول ابن زيدون (فهو ريحانة الجليس): «أي أن ذلك الإنشاء ريحانة الجليس؛ أي يتخذه مشمومًا، ويمزج به الكأس للمنادم، أي أنه في غاية اللطف والكلام على التشبيه والاستعارة» (اللبني، 1435هـ، ص285)؛ فكلا التشبيهين جاء على طريقة التشبيه البليغ الذي يمكن تخريجه على التشبيه أو الاستعارة، لكن اللبني فسرهما على المبحثين، حيث إنه شرح وحلّل العلاقة التشبيهية أولًا ثم العلاقة الاستعارية ثانيًا، ليؤكد بذلك على أهمية الهدف من الجملة التشبيهية في هذا السياق، وأنه أهم من مكونات الجملة التشبيهية نفسها، فهو إحساس خالج ضمير ابن زيدون، وخامر عقله وتفكيره، فلا يهم أن يصل إلى المتلقي على هيئة تشبهٍ أو استعارةٍ؛ ما دام يقف بالمتلقي على المعنى الذي أراده ابن زيدون، ويوصل إليه الشعور الذي يحسه به، ويبدي ما يكنه من عواطف ومشاعر؛ ناهيك عن فهم اللبني الثاقب وعباراته الرشيقة التي صاحبت هذا التحليل الأدبي.

ثانيًا- الصورة الاستعارية:

الاستعارة من المرتكزات المهمة في الكلام؛ فلا تقع منه إلا في أعلى المراتب، وهو ما يوضحه الموقع الذي تكون فيه، والمساحة التي تحتلها؛ سواء في محيطها الصغير (علم البيان) أم في محيطها الكبير (البلاغة)؛ ففي علم البيان احتلت الاستعارة مكانة عالية من حيث التنظير والتطبيق، حتى وصل الأمر إلى أن جُعل فن التشبيه ودراسته مقدمةً لها (الصعيدي، 1426هـ، 382/3) ؛ما يدل دلالة واضحة على القيمة الجمالية والتأثيرية للاستعارة، وفي علم البلاغة فإن الاستعارة تنتمي إلى المجاز الذي من خلاله يستطيع المتكلم تجاوز معجم اللغة إلى إنشاء علاقات لغوية جديدة؛ فالاستعارة كما

يراها بعض الباحثين «عملية خلق جديد في اللغة، ولغة داخل لغة؛ فيما تقيمه من علاقات جديدة بين الكلمات» (أبو العدوس، 1997م، ص7-8).

وعلى الرغم من تلك المكانة للاستعارة إلا أنها لم تحظ بدراسات بلاغية كافية؛ تكشف دورها الحيوي في عملية التخاطب، كما أن أغلب الدراسات القديمة والحديثة تناولت الاستعارة من ناحية دلالية رتيبة؛ فهي تقدم التركيب الاستعاري وما يدل عليه، والتي أرى بأنها أشبه ما تكون بعملية معجمة لتلك التراكيب، وهي بذلك لا تتعدّى بأن تكون موت بطيء لتلك التعابير المجازية؛ كما فعل الزمخشري في معجمه (أساس البلاغة)، وإن كان الزمخشري معذورًا في ذلك؛ فجميع تلك التعابير المجازية التي ذكرها في معجمه تكلمت بها العرب، وهو بذلك الصنيع يؤدي دورًا مهمًا في فهم النص القديم، إلا أننا في هذا العصر عصر التواصل نحتاج معه إلى فهم الاستعارة المجازية من جانب آخر هو جانب الخطاب والتداولية؛ فالاستعارة كما يرى ماكس بلاك: تنتمي إلى التداولية أكثر من انتمائها إلى الدلالة (ريكور، 2016م)، وإن كنا في نهاية الأمر سنحتاج إلى معجم كمعجم الزمخشري لتفهم الأجيال القادمة ما تداولناه من تراكيب استعارية في زمننا هذا.

وأول مرحلة من مراحل الدراسة الجادة لفن الاستعارة هو استخراجها وتمييزها من بين العناصر الخطابية؛ ومن ثم تحليلها وفق الدرس البلاغي، كما فعل اللبني؛ وهو يشرح التعابير الاستعارية التي شحن بها ابن زيدون رسالته إلى ابن جهور، منها:

- قوله وهو يشرح قول ابن زيدون (فكيف ولا ذنب إلا نميمةٌ أهداها كاشح): «وقوله (إلا نميمةٌ أهداها) أي أتى بها مزوقةً مزخرفة كما يعتني بالهدية لتكون مقبولة عند المهدى إليه، فهو استعارة تبعية» (اللبني، 1435هـ، ص194-195) فإن اللبني حدد نوع الاستعارة التي وقعت في الفعل (أهداها) وقبل ذلك مهّد للاستعارة بقوله (مزوقة مزخرفة) وهو مما يناسب استعارة الهدية؛ وقد أحسن في ذلك، لكن ليته تعمّق في هذا التركيب الاستعاري، متحسسًا طرفيه المستعار له (النميمة) والمستعار منه (الهدية)؛ والذي سيتبين له عدم مناسبة هذه الاستعارة، لأن الهدية لا تصدر إلا من محب، بعكس النميمة التي لا تصدر إلا من عدو وحاسد، كما أن الهدية يتحرى مهديها الزينة والشكل الأنيق لها، بخلاف النميمة التي يتحرى فيها التشويه والكذب.

- وقوله شارحًا قول ابن زيدون (ومن أبقاه الله ماضي حد العزم): «التركيب استعارة مكنية حيث شبّه عزم مدعوِّه بسيف له حد وحذف المشبه به ورمز له بشيء من لوازمه وهو

حد، ثم وصفه بالمضاء» (اللبني، 1435هـ، ص24)؛ فالخطاب هنا موجه إلى ابن جهور ووصف الممدوح بالسيف الماضي مما اعتادت عليه العرب في كلامها، ونلاحظ هنا أن اللبني لم يكتف بتحديد موضع الاستعارة فقط؛ وإنما أجراها على الكلام، ووضح أركانها، وبيّن المذكور منها والمحذوف، حيث إن هذا النوع من الاستعارات لا يتحقق مغزاه إلا بذكر ما حُذف منه وهو هنا (السيف)، والذي دل عليه قوله (حد)؛ وهو إجراء مقبول وفق معايير البلاغيين في هذا النوع من الاستعارة، ما ينم عن حسه البلاغي العالي، وهو وإن شرح وأجرى الاستعارة هنا فإنه قد يكتفي بالإشارة دون البسط والشرح في بعض المواطن؛ كقوله وهو يشرح قول ابن زيدون (فهز عِطف غُلوائه): «شبَّه رسالته بشباب يهز عطفيه تيهًا، على طريق الاستعارة المكنية» (اللبني، 1435هـ، ص275) حيث إن الاستعارة هنا مكنية من خلال تشبيه الخطاب الموجه إلى ابن جهور بشاب تيّاهٍ؛ وحذف المشبه به (الشاب) وذكر شيئًا من لوازمه وهو (الغلواء) أولى مراحل الشباب والفتوة، ومثلها قوله شارحًا قول ابن زيدون (وجر ذيل خيلائه): «الخيلاء –بضم ففتح-: الكبر ناشئًا عن تخيل وظن فضيلة في النفس، ولما كان المتكبر يطيل ذيل ثيابه غالبًا ناسب أن يستعار جر الذيل لإظهارها» (اللبني، 1435هـ، ص275) أُستعير هنا الذيل للخيلاء وهي تلك المشية التي يمشيها المتكبر، فالاستعارة هنا مكنية؛ حيث شبّه الخيلاء بثياب، فحذف المشبه به (الثياب) وذكر لازمًا من لوازمها وهو (الذيل) ورشّحها بقوله (جر)، ومن وجهة نظري أن هذا التركيب الاستعاري يعاني من ثقل وازدحام دلالي؛ فهو مكوّن من (جر الذيل) ومن (الخيلاء) وكلاهما يشي بالمعنى الذي أراده المتكلم (الكبر والغرور)، ولو أنه اكتفى بأحدهما لكان أخف وأنسب.

وفي بعض الأحيان يشفّع اللبني تحليله البلاغي بشيء من الأحكام النقدية؛ كقوله وهو يعلّق على قول ابن زيدون (عارضه النظم مباهيًا بل كايده مداهيًا): «أي خدعه مظهرًا فطنته وتيقظه، ولا يخفى ما في الكلام من الاستعارة التمثيلية حيث شبه مباراة نظمه ونثره ومجيء أحدهما عقب الآخر بهذه الصورة المخصوصة بشخصين يعارض أحدهما الآخر ويباريه ويسابقه إلى أمر مرغوبٍ فيه، واستعار اللفظ الدال على المشبه به للمشبه، وغير خافٍ أيضًا أن هذه أمور ادعائية ومحسنات كلامية، فلا يتقعر فيها بأكثر من ذلك، فافهم» (اللبني، 1435هـ، ص275-276)؛ فنلاحظ هنا النظرة الفاحصة التي من خلال استطاع اللبني تفكيك التركيب الاستعاري وتحليله وفق مدلوله، مع حسن عرض واكتشاف للتشبيه المركب الذي

بُنيت عليها الاستعارة، مع عدم الاكتفاء بذلك؛ وإنما أنزل أطراف الصورة التشبيهية على أطراف الصورة الاستعارية، لتتولد لنا صورة مجازية معبرة أراد ابن زيدون إيصالها لابن جهور، ثم يختم هذه المناقشة بتأكيده على أن مثل هذه الصور والتراكيب الاستعارية إنما هي ذات بُعدٍ فنيٍّ؛ فلا تُقاس بغير مقياسها الجمالي، وهو المبضع الذي يستخدمه الناقد للإمساك بمثل تلك الأساليب الخطابية.

ومن المواضع التي دلت على عمق نظرة اللبني ونفاذه إلى الصورة الاستعارية؛ قوله وهو يتناول قول ابن زيدون (حتى زف إليك عروسًا مجلوة في أثوابها): «جرت عادة الأدباء أن يستعيروا لفظ عروس للقصائد، فهي هي، وزف ترشيح وهو باقٍ على معناه أو مستعار لما يلائم المستعار له وهو هنا تقديمها للممدوح، وكذا مجلوة فيستعار بالمناسبة لتهذيب القصيدة» (اللبني، 1435هـ، ص276)، فالاستعارة هنا وفق تحليل اللبني استعارة تصريحية مرشحة؛ حيث استعار ابن زيدون لفظ (العروس) لقصيدته التي ضمنها رسالته إلى ابن جهور، ورشّح تلك الاستعارة بقوله (زف) وهو مما يناسب المستعار منه (العروس)، وقد نوّه اللبني بقوله (جرت عادة الأدباء...) إلى دوران هذه الاستعارة في خطابات الأدباء؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى الخلفية الاجتماعية لمدلول كلمة (عروس) وأن أكثر ما تكون المرأة زينةً حال كونها عروسًا؛ وهو ما حبّب إلى الأدباء استعارة تلك الحالة من خلال الانزياح بمدلولها اللغوي (عروس) إلى المعنى الجديد (القصيدة)؛ متوخيًا في ذلك إصابة الهدف البلاغي من ذلك التعبير الاستعاري؛ وهو التأكيد على علو مكانة وارتفاع منزلة المعني بالقصيدة، وأشير هنا إلى أن اللبني تنبّه إلى إيحائية كلمة (زف) وذكر في حقها توجهين: الأول أنها ترشيح للاستعارة كما بيّنت؛ وهي بذلك تكون بمعناها اللغوي المعروف وهو الإسراع (ابن منظور، د.ت)، والتوجيه الثاني هو أن تكون استعارة أخرى لا ترشّح الاستعارة الأولى بل تدعمها؛ وعندها يصبح هناك انزياح في معناها اللغوي (الإسراع) إلى معنى استعاري جديد هو (التقديم والتوجيه)، وعليه فإن زف بمعنى قدّم؛ أي قدّم للممدوح ووجّه له هذه العروس (القصيدة)، ويبدو أن اللبني مهتم بشأن الترشيح في التعبير الاستعاري؛ إذ قال وهو يشرح قول ابن زيدون (واري زند الأمل): «شبه الهيئة الراسخة في النفس التي تنبعث عند محاولة أمر ما بالزند واستعار لها اسمه استعارة تصريحية، والوري ترشيح» (اللبني، 1435هـ، ص25)، وكذلك قوله وهو يشرح ما استشهد به من قول أبي الطمحان القيني (أضاءت لهم أحسابهم ووجوههم دجى الليل حتى نظّم الجَزْعَ ثاقبُه):

«شبهها – أي أحسابهم وعقولهم- بالقمر مثلا وحذف المشبه به ورمز له بشيء من لوازمه وهو الإضاءة، ثم رشح ذلك بزيادة دعوى أن تلك الإضاءة شديدة بحيث ينظم فيها الإنسان الجزع» (اللبني، 1435هـ، ص59-60)؛ فنرى هنا أنه أجرى الاستعارتين على وجههما من الناحية البلاغية؛ مع تنويهه على المرشحات الاستعارية، فقد تأوّل الوري ترشيحًا في استعارة (الزند) للأمل، وإمكانية نظم الجزع (الخرز) تحت ضوء أحساب ووجوه الممدوحين في استعارة (الإضاءة) للأحساب والوجوه؛ وكل ذلك يعطي أبعادًا تأويلية محتملة لتلك الروابط اللغوية التي أنشأها التعبير الاستعاري.

ثم يمضي اللبني في اصطياد تلك التعابير الاستعارية ومناقشتها وفق ما يظهر له من نواحي جمالية وبلاغية؛ حيث قال وهو يشرح نظم ابن زيدون (إذ ختام الرضا المسوغ مسك ومزاج الوصال من تسنيم): «إذ تعليلية أو ظرفية، أي لأنه كان أو وقت كان ذلك الزمن زمن رضا ووصال؛ مشبهين بالشراب، فقد شبه الرضا بالشراب المسوغ أي السهل تناوله ودخوله في الحلق، وحذف المشبه به ورمز له بشيء من لوازمه وهو ختام المسك..» (اللبني، 1435هـ، ص278)، فاعتبار الرضا والوصال وهما من المعنويات شرابًا يمكن حسه من خلال استطعامه؛ من الاستعارات الهادئة الجميلة التي تزيد في أدبية الخطاب وتخييله، ما يضمن لها القبول والاستملاح لدى المتلقي، وألاحظ هنا أن ابن زيدون تجاوز بالتعبير وانتقل به من التشبيه إلى الاستعارة؛ لينتقل بالخطاب من مسار إلى آخر أرحب، ليمارس معه دوره الشاعري (التخييلي) الذي كدنا أن ننساه في معمعة هذا النثر الذي وجهه إلى سيده ابن جهور، فلولا هذا النظم الذي شفع به ابن زيدون خطابه النثري لنسينا ابن زيدون الشاعر.

ثالثًا- الصورة الكنائية:

التعبير الكنائي من ألطف الأنواع البيانية التي يُبنى عليها الكلام؛ لأن فيه ترشيدًا في استهلاك المفردات، فالتركيب الكنائي لا يحتاج إلى تعقيدٍ مبني على المواءمة بين المفردات كما هو الحال في الجمل الاستعارية أو التشبيهية، لكنه مع ذلك فإنه يحتاج إلى مزيد من التأمل والتفكر؛ لاكتشاف المعنى المخبوء خلف المعنى الظاهر، فهو أشبه بأحجية أو لغز جوابه فيه، ولا يتوصل إلى فك تلك الأحاجي الكنائية إلا بعد مران ودربة ومن قبلها ثقافة واسعة؛ لأن الارتباط بين الدال والمدلول فيها ارتباط تلازمي لا لغوي، فلو قلنا -مثلًا-: (تم هذا الأمر تحت الطاولة) تحت الطاولة تعبير كنائي عن الخفاء والخلسة، فأين ذلك المعنى الكنائي من مدلول كلمة (تحت) وكلمة (طاولة) سواء قبل التركيب

أم بعده؟! إذن فالأمر في الكناية بعيدٌ جدًا عن تلكم العلائق اللغوية التي من اليسير والسهل التعرّف عليها؛ وردّ كل دالٍّ إلى مدلوله، وثمة أمر آخر يجب التنبّه له في هذا الشأن وهو اتجاه العلاقة بين الدال والمدلول في الكناية؛ حيث إنه يختلف عن الاتجاه الذي تسلكه الدالات اللغوية مع مدلولاتها، فالازدواجية التي تنظم العلاقة الدلالية في تلك الارتباطات اللغوية ممنوعة في التركيب الكنائي؛ فالارتباط بين دال التركيب الكنائي ومدلوله لا يمكن إجراؤه والسير به إلا في اتجاه واحد من اللازم إلى الملزوم كما قرّر جمهور البلاغيين.

ولا أريد الخوض والدخول في مناقشة مستفيضة عن الجوانب التنظيرية في فن الكناية والتي أثرّت بدورها كثيرًا على الجانب التطبيقي والإجرائي في حمل الكلام على المعنى الكنائي؛ سواء تحت القيود البلاغية الصارمة لفن الكناية أم في ميدان الاستخدام الأمثل للكناية خارج تلكم القيود من قِبَل الأدباء والمبدعين لا سيما المعاصرين؛ حتى ظهر في الدرس والتأليف البلاغي بما يُعرف بـ(الكناية المعاصرة)، ولولا أن المقام هنا يضيق عن استيعاب ذلك؛ لاستعرضتُ فن الكناية بين المنظرين واشتراطاتهم وبين المبدعين وغاياتهم، ليظهر لنا البون الشاسع بين أولئك وهؤلاء؛ ونكتشف معه أن التعبير الكنائي من الأساليب الكلامية العالية الممعنة في الخيال والإيهام، وهي كالطيور تحلق عاليًا وقد قتلها وسلب حريتها من أدخلها في قفص التقعيد، وحبسها في سجن القاعدة والمثال.

وما يخصنا هنا هو الممارسة المثلى التي قام بها اللبني في فهم المعاني الكنائية التي استعملها ابن زيدون في خطابه لابن جهور؛ وهي وإن كانت في مواضع قليلة؛ إلا أنها كفيلة بإيصال صورة واضحة وجلية عن كيفية التعاطي البنّاء مع كنايات الأدباء، وطرق تلقيها على وجهها المراد، وعدم تحميلها ما لا تحتمل؛ خاصة وأنها ميدان رحب للتأويل، مع الأخذ بالاعتبار مقامها وسياقها الذي نشأت فيه، وهو استجداء ابن جهور واستعطافه، والتنديد بالأعداء الواشين؛ كقوله وهو يشرح قول ابن زيدون (والواشون الذين لا يلبثون أن يصدعوا العصا، والغواة الذين لا يتركون أديمًا صحيحًا): «لا يصبرون ولا يتأخرون عن صدع العصا، أي تفريق أجزاء عصا الألفة؛ لأن اتحاد العصا كناية عن التناصر، أي إذا رأوا جلدًا مزقوه، أي أن دأبهم التكلم في الناس، فلا يكاد يسلم أحد من شرورهم» (اللبني، 1435هـ، ص201)؛ نلاحظ هنا أن اللبني أمسك في هذا التركيب بمركز الكناية (صدع العصا)؛ وصرّح بأن اتحاد العصا كناية عن التناصر؛ معتمدًا في ذلك على الخلفية الدلالية لكلمة (العصا) والتي

غالبًا ما يُتجوّز بها عن الجماعة، وكسرها أو شقها هدمٌ للتلاحم والاجتماع، وهذه الخلفية الثقافية أنتجت لنا تعابير كنائية كثيرة من هذه المفردة (العصا)؛ فالطاعة لها عصا وتركها كناية عن الخروج والتمرد، وكذا السفينة لها عصا وإلقاؤها كناية الحل والإياب من السفر، بل إن الأديب أسامة بن منقذ له كتاب اسمه (العصا) حشد فيه كل ما وصل إليه عن العصا في أدبيات العرب، ولعل كل ذلك مرعي من قبل اللبني وهو يفهم ويخرّج هذا التصوير الإيهامي والإيحائي للعصا، كما أنه ألمح إلى كناية أخرى في قول ابن زيدون (لا يتركون أديمًا صحيحًا) والتي فسرها بقوله (أي أن دأبهم التكلم في الناس) فهي وفق ذلك تكون كناية عن الغيبة والنميمة التي عانى منها ابن زيدون كثيرًا في حياته، ومما زاد من معاناته وألمه أن من وشى به أقل منه شأنًا وأدنى مرتبة، وهو ما لاحظه اللبني واستظهره من خطابه؛ كما في قوله وهو يفسر قول ابن زيدون (وأنَّى غلبني المُغلَّب): «أي وكيف غلبني المغلب، أي من يُغلب المرة بعد المرة، وهنا تعريض بمن وشى به» (اللبني، 1435هـ، ص216)، وقوله وهو يشرح قول ابن زيدون (ولطمتني غير ذات سوار): «وهذا مأخوذ من المثل الشهير (لو ذات سوار لطمتني) والمعنى: لو ظلمني من كان كفؤًا لي لهان عليَّ... ولا ننس أن هذا تعريض بمن وشى به» (اللبني، 1435هـ، ص217)؛ فكل تلك الأساليب الكنائية تهدف إلى النيل من أولئك الخصوم غير الأكفاء، مع ملاحظة جنوح ابن زيدون في أسلوبه إلى مبدأ إقناعي؛ حاول فيه إخضاع ابن جهور إلى التفكّر في حاله مع خصومه من خلال تلك الكنايات التي أطلقها ووجّهها إليه، ليصل إلى حقيقة الأمر والدوافع الملحة التي جعلت الخصوم يركبون أمواج الوشاية والافتراء للإطاحة به؛ وقد نجحوا؛ خاصة وأن ابن زيدون كان يتبوأ مكانة عالية في بلاط ابن جهور، والتي كنّى عنها بقوله (وأبليتُ البلاء الجميل في سماطكَ ... وقمتُ المقام المحمود على بساطكَ) والتي التقطها اللبني وبيّنها بقوله: «أي على فراشك، كل ذلك كناية عن كونه كان مخلصًا في خدمته» (اللبني، 1435هـ، ص220-221)؛ ما جعل ابن زيدون يتحسّر على مضي تلك الأيام وانقضائها؛ معبِّرًا عن ذلك بقوله نظمًا:

سرنا عيشنا الرقيق الحواشي

لو يدوم السرور للمستديمِ

وشرحه اللبني بقوله: «أي كنا مسرورين بالعيش الرقيقة حواشيه، أي أطرافه الذي شملت الرقة أطرافه، وهو كناية عن كونه كله رغدًا» (اللبني، 1435هـ، ص277-278)، فالرغد والدّعة شملت جميع أحواله بدلالة كلمة (حواشيه) التي فسرها اللبني بـ(الأطراف) مع

مـا توحيـه مـن أن الأمـر تجـاوز اللـب والمركـز وعـم الأطـراف.

ويتضـح لنـا أن ابـن زيـدون علـى مـا يعانيـه مـن بـلاء ووشـايات وسـجن؛ تجـاوز كل ذلـك مـن خـلال التعابيـر الكنائيـة، وواجـه ابـن جهـور؛ ونـدّد بالعقـاب الـذي أوقعـه عليـه، وأن مكانتـه الأدبيـة تأبـى عليـه أن يكـون لـه هـذا المصيـر، كمـا أنـه عـرّض بمعاملتـه بمـا لا يسـتحق، وأنـه أي بلـد تحط رحالـه فيـه؛ يكـون محـل اهتمـام وتبجيـل؛ إذ قـال مكنيًـا (وأعطـي حكـم الصبـي علـى أهلـه) وشـرحه اللبنـي بقولـه: «كنايـة عـن إكرامهـم نزيلهـم أشـد الإكـرام، وحفاوتهـم بـه أتـم حفـاوة، وحكـم الصبـي علـى أهلـه أن يفعـل مـا يريـد، كمـا يفعـل السـيد بالعبيـد» (اللبنـي، 1435هـ، ص239)؛ فابـن زيـدون هنـا وفـق تحليـل اللبنـي عـرّض بمعاملـة ابـن جهـور محـاولًا تنديمـه علـى مـا اقترفـه فـي حقـه مـن السـجن والتنكيـل؛ وألمـح بأسـلوب كنائـي عـن سـيناريو آخـر، وحيـاة أخـرى لـه مـع غيـره مـن الملـوك، والمكانـة والشـرف التـي سـيصيبهما بسـبب فضلـه وأدبـه.

رأينـا فيمـا سـبق مـدى نجاعـة الأسـلوب الكنائـي، ورشـاقته فـي تأديـة المعانـي، وأستشـف منـه هدفين رئيسـين مـن اسـتخدامه:

الأول: فنـي يتمثّـل فـي البعـد التخييلـي الـذي ينتجـه التعبيـر الكنائـي ويضفيـه علـى الـكلام؛ مـع البعـد التأويلـي الـذي يحتاجـه للوصـول إلـى المعنـى المسـتتر خلفـه، والـذي يسـتلزم سـير المتلقـي مـع الأديـب علـى خـط واحـد مـن الفهـم والإدراك، ولـولا تلـك المسـايرة لفقـد الأسـلوب الكنائـي قيمتـه الفنيـة؛ وتحـوّل إلـى مـا يشـبه الانغـلاق فـي المعنـى كمـا هـو الحـال فـي التعميـة والألغـاز.

الثانـي: نفعـي يتمحـور فـي حاجـة الأديـب إلـى التلميـح وعـدم التصريـح بالمعنـى المـراد؛ لأسـباب كثيـرة مـن أهمهـا السـياق أو النسـق الـذي يجـري فيـه الـكلام؛ كمـا هـو الحـال هنـا، فكثيـر مـن المعانـي التـي أرادهـا ابـن زيـدون لـم يسـتطع بثّهـا صراحـةً إلـى ابـن جهـور؛ لنبـوء بيـن المكانتيـن مكانـة ابـن زيـدون ومكانـة سـيده ابـن جهـور، ولمـا يشـوب علاقتهمـا مـن توتـر وسـوء ظـن؛ وعلـى الرغـم مـن ذلـك فإنـه لـم يكتـم مـا فـي صـدره، بـل أذاعـه بـكل أريحيـة؛ بفضـل أسـلوب الكنايـة المفعـم بالإيهـام والتخييـل.

المحور الثالث: المحسنات الكلامية

تراكـم فـي اللغـة العربيـة كثيـرٌ مـن المحسـنات التي يكـون اسـتخدامها فـي غالـب أحوالهـا مـن أجـل أن تضيـف بعـدًا جماليًـا للـكلام؛ والتـي جمعـت تحـت مظلـة واحـدة وأُصطلـح علـى تسـميتها بالمحسـنات البديعيـة (علـم البديـع)، ولا حاجـة لهـذه الدراسـة مـن تتبـع هـذا العلـم والتأريـخ لـه؛ لشـهرة ذلـك ودورانـه فـي كثيـر مـن الأبحـاث والدراسـات القديمـة والحديثـة، إلا أننـي أذكـر ملاحظـة قـد

تغيب على كثير ممن يخوضون غمار هذا العلم، ذلك أن فن البديع ليس كما يُروّج له من أنه علم يأتي بعد علمي المعاني والبيان، بمعنى أن لا يدخل في الصنعة البلاغية ولا يقدم أي دور في مطابقة الكلام لمقتضى الحال، وأنه بمثابة تزيين للكلام يمكن الاستغناء عنه، وهذا المفهوم وإن صدق على بعض المحسنات؛ إلا أنه يوجد ما يكذبه من تلك المحسنات، كالتورية -مثلًا- فإنها تتجاوز الدور الجمالي وتلعب دورًا دلاليًا من خلال التخييل والإيهام، والإحالة من المعنى الأول الملفوظ إلى المعنى الثاني الملحوظ؛ فالقصد من الخطاب هو المعنى الثاني (المورى عنه) والمستتر خلف المعنى الأول الظاهر (المورى به)، وكذلك قل في الأسلوب الحكيم والمذهب الكلامي والمقابلة وغيرها من المحسنات التي لها قيمة وعمل في المدلول الخطابي، ولو استغنينا عن هذه المحسنات باعتبارها محسنات بديعية يمكن الاستغناء عنها؛ لكنا قد استغنينا عن المعنى المراد والهدف من الكلام!

وإذا كنا هنا بصدد تتبع تناول اللبني للمحسنات البديعية التي استعملها ابن زيدون في خطابه؛ فنحن أمام رجل ممارس يتقن هذه الفنون البديعية، سواء من الناحية التنظيرية، أو من الناحية التطبيقية؛ فها هو في مسألة من أهم مسائل البديع، يكثر الخلط فيها؛ يتناولها تناولًا حسنًا، إذ يقول عندما تمثّل ابن زيدون ببعض شعر البحتري: «وهذا -أي أخذ بيتي البحتري بهذه الصورة- يسمى عند أهل البديع استعانة، وهي غير التضمين وهو أخذ كلام الغير مستعملًا في غير المعنى الذي استعمله ربه فيه، لا مع إيهام أنه كلامه بخلاف السرقة، أما الاقتباس فهو أخذ الألفاظ القرآنية وإدماجها في الكلام، فهو نوع من التضمين خص باسم الاقتباس، وقد يلحق به أخذ ألفاظ السنة» (اللبني، 1435هـ، ص222)؛ فقد فصّل الكلام ووضّح بأقل عبارة، حيث إنه ذكر (الاستعانة) و (التضمين) و (السرقة) و (الاقتباس) وفرّق بينها على نحو قلما نجده عند غير البلاغيين؛ ما ينم عن الخلفية العلمية والثقافية التي يستند إليها في فنون البلاغة.

ويمكن سرد الفنون البديعية التي استنبطها اللبني من خطاب ابن زيدون؛ على النحو الآتي:

براعة الاستهلال:

قال اللبني وهو يشرح ويعلّق على قول ابن زيدون وهو مطلع قصيدته التي ختم بها رسالته إلى ابن جهور:

الهوى في طلوع تلك النجوم

والمنى في هبوب ذاك النعيم

ما نصه: «اشتمل هذا البيت على حسن الابتداء وبراعة الاستهلال، فإنه مشعر بأنه يمدح ويستعطف من هواه فيه وحبه له ومناه عنده»

(اللبني، 1435هـ، ص277)؛ فانظر معي كيف أن اللبني حكم على البيت من أنه يشتمل على براعة استهلال، ثم شفّع ذلك بتبيان مسوغات حكمه، فذكر ضابط حسن الاستهلال وبراعته؛ وهو أن يشعر البيت بالغرض الذي سيق من أجله الكلام، وما ذاك في خطاب ابن زيدون إلا مدح ابن جهور واستعطافه.

حسن التخلص:

حسن التخلص: هو أن يستطرد الشاعر المتمكن من معنى إلى معنى آخر؛ يتعلق بممدوحه بتخلصٍ سهلٍ يختلسه اختلاسًا رشيقًا دقيق المعنى، بحيث لا يشعر السامع بالانتقال من المعنى الأول إلا وقد وقع في الثاني؛ لشدة الممازجة والالتئام والانسجام بينهما، حتى كأنهما أُفرغا في قالبٍ واحدٍ، ولا يشترط أن يتعيّن المتخلص منه؛ بل يجري ذلك في أي معنى كان (الحموي، 1987م، 329/1)، ووفق المفهوم السابق؛ فإن اللبني خرّج قول ابن زيدون في رسالته:

بوّأ الله جهورًا أشرف السؤ

دد في السَّرْوِ واللباب الصميم

على حسن التخلص؛ إذ قال: «ويمكن أن يدعي فيه حسن التخلص بأن يقال إنه لما ذكر أن النكبات إنما تحصل لمن كان عظيمًا ذا خطر، فكان مصابه دليلًا على إكبار قدره أعظم دليل، ناسب أن يمدح ويذكر من أوقع به، أو يدعوا له إن قلنا إن الجملة دعائية» (اللبني، 1435هـ، ص281)، ونرى هنا أن اللبني صدّر قوله بكلمة (يُدّعى) التي تشعر بعدم الجزم؛ وهو الملائم لهذا السياق وغيره من السياقات المشابهة في حق بعض الأنواع البديعية، لأنها تقوم على أساسٍ من التأوّل والاحتمال في المعنى، حيث إنه تأمّل في الأبيات التي قبل هذا البيت والتي تدور حول بيان حال ابن زيدون وما جرى عليه من مصائب ومحن بسبب عظم مكانته وكثرة حسّاده؛ واعتبر كل ذلك معنى أول، وأن هذا البيت معنى ثاني؛ قد تخلّص إليه الشاعر بعد معناه الأول، ثم إنه فهم هذا البيت على وجهين: الأول مدح لابن جهور بالشرف والسؤدد ورجاحة العقل، والثاني أن يكون البيت دعاء لابن جهور بالصفات السابقة؛ وكل ذلك يدل على مدى مهارة اللبني في تأويل الكلام والنظر إليه من الناحية البلاغية.

الاقتضاب:

وهو مثل سابقه (حسن التخلص) إلا أن الانتقال فيه من المعنى الأول إلى المعنى الثاني؛ يكون بغير مناسبة؛ حيث قال اللبني: «وهذا انتقال من أسلوب إلى آخر بلا مناسبة؛ ويسمى اقتضابا عند علماء البديع» (اللبني، 1435هـ، ص280)، قال ذلك في حق قول ابن زيدون:

أيها المؤذني بظلم الليالي

ليس دهري بواجد من ظلوم

قد جاء به بعد جملة من الأبيات يذكر فيها ماضيه الجميل، وما كان ينعم به من هدوء وعلو ورفعة، ثم ذكر البيت والذي يخاطب به من يحذره من ظلم الليالي وعوادي الزمان؛ ويرد بأنه لا يحزن ولا يغضب من الظلم وأصحابه، وهذه هي زاوية الرؤية التي من خلالها نظر اللبني، وحكم على الكلام بأنه انتقال واقتضاب.

إرسال المثل:

وهو عبارة عن أن يأتي الشاعر في بيت أو بعضه بما يجري مجرى المثل السائر، من حكمة أو نعت أو غير ذلك مما يحسن التمثيل (المدني، 1388هـ، 59/2). ولا يُفهم من ذلك أن هذا المحسن البديعي خاص بالشعر دون النثر؛ لأنه وإن كان قولهم (الشاعر) قد يوحي بذلك؛ إلا أن الأمر يتسع للنثر أيضًا، بل إن أغلب الشواهد التي ذكرها البلاغيون في هذا الفن هي من غير الشعر، حتى إن بعضهم أفرد بابًا مستقلًا جعله في ألفاظ من القرآن الكريم تجري مجرى المثل.

وقد ذكر اللبني هذا اللون البديعي في موضعين:

الأول قوله وهو يشرح قول ابن زيدون (والحين قد يسبق جهد الحريص)؛ حيث قال: «هذه الجملة من قبيل إرسال المثل» (اللبني، 1435هـ، ص41).

والثاني قوله شارحًا قول ابن زيدون (واللبيب يحنُّ إلى وطنه حنين النجيب إلى عطنه)؛ إذ قال: «وهذا أرسله مثلًا فيما جاوره، أي كل من كان ذا لب فهو يحن إلى وطنه، كما أن الكريم من الإبل يحن إلى عطنه، وإرسال المثل نوع من المحسنات البديعية، وللمتنبي فيه قصب السبق» (اللبني، 1435هـ، ص240)، وعدُّ ذلك من باب إرسال الأمثال يحتاج إلى ذائقة أدبية عالية، وخلفية ثقافية كبيرة؛ لا أظنها تنقص اللبني بما خبرته منه في هذه الدراسة، وأنبّه إلى أن المعنى الثاني مما تعاوره الأدباء كثيرًا في أشعارهم، ومقاصد كلامهم؛ ولعل ذلك دفع اللبني إلى الحكم عليه بأنه من قبيل إرسال المثل.

الحل:

وهو حل المنظوم؛ بأن يأتي الناثر إلى شعر منظوم فيحله في كلام نثري، يحمل المعنى نفسه، وذكر بعض البلاغيين شرطين لقبول الحل؛ هما: الأول وفاء المعنى؛ بألا ينقص المعنى في النثر (الحل) عنه في الشعر (النظم)، والثاني الحسن والإجادة (الصعيدي، 1426هـ، 699/4). وهو نوع لطيف يختبر فيه الناثر مقدرته على مجاراة الشاعر؛ وقد ذكر اللبني موضعين من رسالة ابن زيدون وقع فيهما حلٌّ لمنظومٍ، هما:

- قوله وهو يشرح قول ابن زيدون (والواشون الذين لا يلبثون أن يصدعوا العصا، والغواة الذين لا يتركون أديمًا صحيحًا): «الفقرة الأولى

حل بيت كثير عزة:

ولا يلبث الواشون أن يصدعوا العصا

إذا هي لم يصلب على البري عودها

والثانية حل بيت لشاعر آخر:

فإني رأيت غواة الرجال

لا يتركون أديمًا صحيحا»

(اللبني، 1435هـ، ص200).

- وقوله وهو يشرح (وأنَّى غَلَبني المُغلَّب، وفخر عليَّ العاجز الضعيف): «كلاهما حل قول الشاعر، قيل هو امرؤ القيس:

فإنه لم يفخر عليك كفاخر ضعيف ولم يغلبك مثل مغلب» (اللبني، 1435هـ، ص216).

وألاحظ هنا أن ثقافة اللبني الأدبية بادية في هذا الاستنباط، وقد صدق فيما ذهب إليه من وقوع الحل، إلا أنني وبعد عرض هذين النموذجين على ما قرّره البلاغيون من شروطٍ لقبول الحل؛ أرى أنهما ليسا من الحل الجيد، لاختلال شرط التمام في الموضع الأول؛ وهو نقص المعنى وعدم تمامه؛ فابن زيدون ذكر في حله بأن الواشين يصدعون العصا، بينما المعنى في النظم هو أن الواشين يصدعون العصا إذا هي لم تثقّف ويقوى عودها؛ مع ما فيه من معنى الحث على التهيؤ والاستعداد لأولئك الواشين، فأين ذلك من حل ابن زيدون؟! ولاختلال شرط الإجادة في الموضع الثاني؛ فليس فيه إلا التكرار وعكس ترتيب الجملتين، ولولا الوزن لتشابه حله مع نظمه.

وإذا كانت الثقافة الأدبية تلعب دورًا كبيرًا ومهمًا في اكتشاف ما يقع من حل؛ وردّه إلى منظومه، مع أن الأمر ليس بالسهولة التي أوحى بها الشاهدان السابقان؛ فقد يحدث أحيانًا انقطاع للوشائج والروابط الدالة بين الحل ونظمه، خاصة إذا عملت الصنعة الأدبية عملها، وأخذ الإبداع طريقه إلى الحل، وإذا كنا قد بلونا اللبني واختبرناه من هذه الجهة؛ ووجدناه يتمتع بتلك الثقافة العريضة المؤهّلة لاكتشاف ما يقع من تناص في الكلام من خلال حل المنظوم؛ فإننا نبلوه ونختبره من جهة خلفيته البلاغية مرة أخرى، فلا نجده إلا كما ذكرنا سابقًا من تمتعه بنظرة بلاغية شاملة وواعية لأدوات ومسائل هذا العلم؛ فها هو يفرّق بين هذا اللون البديعي (حل المنظوم) وبين لونٍ آخر، يتصل به اتصال الابن بأبيه، ولا يكاد يفرّق بينهما إلا من تمرّس وتمهّر في فن البلاغة؛ حيث قال وهو يعلّق على قول ابن زيدون (لعلي ألقى العصا بذراك، وتستقر بي النوى في ظلك): «ليست هذه الفقرة حلًا لقول الشاعر:

وألقت عصاها واستقر بها النوى

كما قر عينًا بالإياب المسافر

كما زُعم، بل هو استعانة بألفاظه كما يعلم من تفسيرهم الحل وضده العقد في علم البديع» (اللبني، 1435هـ، ص266)، فانظر إليه كيف

استطاع استجلاء المحسن البديعي الذي يجمع بين القولين؛ من خلال إخراجهما من دائرة حل المنظوم وردّه إلى (الاستعانة) على الرغم من التشابه الكبير بينهما، كما أننا نفهم من قوله (كما زُعم) بأنه يرد على آخر لم يفهم علاقة التناص بين القولين، ويصحّح خطأ نسبة الكلام إلى الحل.

مراعاة النظير:

وتسمى التناسب والائتلاف والتوفيق أيضا، وهي أن يجمع في الكلام بين أمر وما يناسبه، لا بالتضاد (الصعيدي، 1426هـ، 583/4)؛ فالأمر فيها يشبه الطباق والمقابلة، مع اختلافه عنهما من حيث العلاقة التي تربط بين اللفظتين، فالطباق والمقابلة العلاقة فيهما تقوم على التضاد، أما مراعاة النظير فإن العلاقة فيها تُبنى على غير التضاد.

وقد رصد اللبني هذا اللون والمحسّن البديعي في موضع واحد من رسالة ابن زيدون؛ حيث قال وهو يشرح قول ابن زيدون (فما هو هذا التطاول الذي لم يستغرق تطوُّلك، والتحامل الذي لم يف به احتمالك): «قد أحسن ما شاء الله في مراعاة النظير في التطاول والتطوُّل، والتحامل والاحتمال» (اللبني، 1435هـ، ص61)، إذ إن اللبني بنى فهمه وتوجيهه السابق على ما قرره البلاغيون في أوجه المناسبة المعتبرة في (مراعاة النظير)؛ والتي ذكرها ابن حجة الحموي بقوله: «سواء كانت المناسبة لفظًا لمعنى، أو لفظًا للفظٍ، أو معنى لمعنى؛ إذ القصد جمع شيءٍ إلى ما يناسبه من نوعه، أو ما يلائمه من أحد الوجوه» (الحموي، 1987م، 293/1)؛ ما جعل دائرة المراعاة تتسع وتشمل العديد من أوجه المناسبة، كما أن ذلك ساعد المشتغلين بالبلاغة وتحليل الخطاب إلى إدراك منازع الكلام، وفهم الأسباب الحقيقة والدوافع الوجيهة؛ لوجود بعض الكلمات في التركيب اللغوي، والتي قد يظن ظانٌّ من الوهلة الأولى أنها من قبيل الزخرفة اللغوية والتلاعب بالحروف؛ ولعل ذلك ما دفع اللبني إلى الحديث عن ذلك اللون البديعي، وإنزال كلام ابن زيدون منزلته منه.

التلميح:

وهو أن يُشار إلى قصة أو شعر من غير ذكره (الصعيدي، 1426هـ، 700/4)، ويرد كثيرًا في كلام الأدباء؛ لأنه من الفنون البديعية اللطيفة والخفيفة التي لا تثقل النص بالمفردات، فالأديب يستدعي من خلاله قصة أو حادثة تاريخية أو ظاهرة أدبية؛ بكلمات قليلة تحيل إلى ذلك، ولعل أكثر ما يُلجأ إليه في الشعر؛ بسبب ضيق مقامه ومحدوديته بفعل الوزن والقافية، وقد تتبّع اللبني تلميحات ابن زيدون التي أوردها في رسالته، واستقصاها في مواضع عدة من شرحه؛ يمكن عرضها على النحو الآتي:

- قولـه وهـو يشـرح قـول ابـن زيـدون (هـذا العَتَـب محمـودٌ عواقبـه): «أخـذ ذلـك مـن قـول المتنبـي:

لعـل عتبـك محمـودٌ عواقبـه

وربمـا صحـت الأجسـام بالعلـل»

(اللبني، 1435هـ، ص49).

- قولـه وهـو يشـرح قـول ابـن زيـدون (ونبـأ جـاء بـه فاسـق): «ولمـح بقولـه (ونبـأ -أي خبـر- جـاء بـه فاسـق) إلـى قولـه تعالـى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ سـورة الحجـرات آيـة6» (اللبنـي، 1435هـ، ص195).

- قولـه وهـو يشـرح قـول ابـن زيـدون (واعتقادي أن الطمـع فـي غيـرك طبـع): «لمـح إلـى حديث (أسـتعيذ بـالله مـن طمـع يهـدي إلـى طبـع)[1]، أو إلـى قـول عـروة بـن أذينـة:

لا خيـر فـي طمـع يهـدي إلـى طبـع

وغفـة مـن قـوام العيـش تكفينـي»

(اللبني، 1435هـ، ص222).

- قولـه وهـو يشـرح قـول ابـن زيـدون (وأشـكو شـكوى الجريـح إلـى العِقبـان والرَّخـم): «لمـح إلـى قـول أبـي الطيـب مـن قصيـدة طويلـة:

ولست تشكو إلى خلق فتشمتهم شكوى الجريح

إلى العقبان والرخم» (اللبني، 1435هـ، ص260).

- قولـه وهـو يشـرح قـول ابـن زيـدون (فمـا أبسسـت لـك إلا لتـدر): «لمـح إلـى مثـل يضـرب فـي المـداراة عنـد طلـب شـيء مـن أحـد:(الإِينَـاسُ قَبْـلَ الإِبْسَـاسِ)» (اللبنـي، 1435هـ، ص261).

- قولـه وهـو يشـرح قـول ابـن زيـدون (ولا سـريْت لـك إلا لأحمـد السـرى لديـك): «هـذا مـن المثـل الشـهير:(عِنْدَ الصَّبَـاح يَحْمَـدُ القَـوْمُ السُّـرَى)» (اللبنـي، 1435هـ، ص262).

- قولـه وهـو يشـرح قـول ابـن زيـدون (وتدركني ولمـا أمـزق): «وهـو مـن قـول المثقـب العبدي:

فـإن كنـت مأكولًا فكـن خيـر آكل

وإلا فأدركنـي ولمـا أمـزقِ»

(اللبني، 1435هـ، ص219).

فانظـر إلـى كل ذلـك التطـواف الأدبـي عبـر العصـور والأزمنـة، مـع مـا يحملـه مـن مضامين وقيـم معرفيـة، وإشـارات ثقافيـة؛ لـم تكـن لـولا فـن التلميـح، الـذي اختصـر تلكـم المدلولات والإشـارات الأدبيـة، التـي مكّنـت ابـن زيـدون مـن البـوح بمـا أراده مـن معـانٍ، وأنشـأت لـه مسـاحة تعبيـر كبيرة؛ سـاندت أغـراض خطابـه الاسـتعطافية، وعضّـدت حججـه الإقناعيـة التـي وجههـا إلـى ابـن جهـور، كمـا لا ننسـى ثقافـة اللبنـي الأدبيـة التـي لولاهـا لمـا كنـا وقفنـا علـى تلـك التلميحـات، وأنبّـه هنـا إلـى تصـرّف ابـن زيـدون فـي صنعتـه الفنيـة؛ مـن

1. الحديـث فـي مسـند أحمـد (232/5) بروايـة: «اسْـتَعِيذُوا بِـاللَّهِ مِـنْ طَمَـعٍ يَهْدِي إِلَـى طَبَـعٍ»، وفـي المعجـم الأوسـط للطبرانـي (89/4) بروايـة: «تَعَـوَّذُوا بِـاللَّهِ مِـنْ طَمَـعٍ يَهْـدِي إِلَـى طَبَـعٍ».

خلال إسقاطه لتلك التلميحات على ما جرى بينه وبين ابن جهور، فكأن كل ما ذُكر من تلميحات تمثّل حاله معه.

حسن المقطع:

التزمتُ هنا في تسمية المصطلح بتسمية اللبني له، وإلا فإنه مشهور لدى البلاغين بحسن الختام، ويعرف أيضًا بحسن الانتهاء؛ وهو كما يتضح من اسمه: آخر ما يتكلم به الناظم أو الناثر من كلام؛ يُشعر فيه بانتهاء كلامه، وتمام معانيه (الحموي، 1987م، 493/2)، ولهذا اللون البديعي من الأهمية ما لا تخفى على أحد؛ فهو آخر مراحل الاتصال بين المرسل والمتلقي في الخطاب، وهو نقطة الافتراق بينهما، غالبًا ما يشحنه المتكلم بما يريده، وتتضح معالم (حسن المقطع) في النثر أكثر من النظم؛ وإن كان يرد في كليهما، وقد وقع في رسالة ابن زيدون في آخر القصيدة التي شفّع بها خطابه لابن جهور؛ وهو قوله:

لم يزل مغضيًا على هفوة الجا
ـــني مصيخًا إلى اعتذار المليم
ومـــتى يبدأ الصنيعة يولعـــ
ـــك تمام الخصـــال بالتتميم

أشار اللبني إلى ما يشتمل عليه من حسن ختام؛ بقوله: «في البيت الثاني من حسن المقطع ما لا يخفى» (اللبني، 1435هـ، ص285)، وأرى أن اللبني هنا استطاع أن يزيد من احتمالات هذه الخاتمة الدلالية؛ احتمالًا آخر؛ مكّنه من تنزيلها على (حسن المقطع)، ذلك أن الخطاب يحمل مدحًا وجهه ابن زيدون لسيده ابن جهور، يذكر فيه أن سيده متى يبدأ بفعل صنيعةٍ ما أو إسداء معروفٍ؛ فإنه وبسبب كمال خصاله يتمُّ تلك الصنيعة وذلك المعروف على الوجه الأكمل، وهو ما يرجوه ابن زيدون من ابن جهور، وهو ما فسّره اللبني بأنه حسن ختام من حيث أنه تضمّن واشتمل على رجائه ومطلبه من سيده.

خاتمة

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج وتوصيات؛ يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- رسالة ابن زيدون الجدية ذات قيمة بلاغية كبيرة؛ فقد استخدم فيها العديد من الأساليب البلاغية من علوم البلاغة الثلاثة: المعاني والبيان والبديع، واللبني لم يأت في شرحه على جميع المسائل البلاغية؛ ما يدل على أن المسائل والوجوه البلاغية التي اشتملت عليها رسالة ابن زيدون أكثر مما استخرجه اللبني في شرحه، لكن الالتزام بحدود ومنهج الدراسة جعلني أتجاوز ما تجاوزه اللبني وسكت عنه.
- تشابه سياق معظم الصور البلاغية في الرسالة؛ فأغلبها يصب في جهة دفاع ابن

زيدون عن نفسه، ويسير نحو استعطاف ابن جهور واستمالة قلبه.

- كشفت الدراسة عن إبداع ابن زيدون النثري، وأظهرت عن مكانته الأدبية في الكتابة الفنية، وأفصحت عن التوازي بين ابن زيدون الشاعر وابن زيدون الكاتب.
- جمع ابن زيدون في رسالته هذه بين النثر والشعر؛ فقد ختمها وشفّعها بقصيدة من نظمه، جاءت متسقة مع سياق الرسالة العام؛ ما يثبت أوجه المقاربة بين التجربة الشعرية والتجربة النثرية، من خلال اتحاد المضامين والغايات، فالشعر في هذه الرسالة لم يحده الوزن ولم تمنعه القافية من مسايرة ومؤازرة النثر الفني والمشي معه نحو الهدف العام المقصود من هذا العمل الأدبي.
- الدراسة حملت الإبداع والمهارة: إبداع ابن زيدون الأدبي، ومهارة اللبني البلاغية؛ من خلال ما كشفته لنا من جوانب إبداعية في كلا العملين: المتن والشرح.
- بيّنت الدراسة منهجية الشارح اللبني العلمية؛ من خلال التزامه بشرح متن الرسالة كاملًا، كما أنها أظهرت مدى ثقافته الأدبية لا سيما من جهة الأشباه والنظائر ومسألة توارد الأفكار والمعاني بين ابن زيدون وغيره؛ ما أثبت بطريقة مطمئنة من وقوع التناص الأدبي في الرسالة.
- سكوت اللبني عن سبب كتابة وتأليف ابن زيدون للرسالة؛ ما دفعني لذكره في مقدمة هذه الدراسة، لأنه من وجهة نظري أحد أهم المؤثرات الخارجية التي أثرت في إنتاج هذا الخطاب الأدبي، والذي يبدو منه رضوخ ابن زيدون تحت وطأة ذلك المؤثر في مختلف مستويات هذا الخطاب، سواء على مستوى الخطاب المباشر أو الخطاب التخييلي.
- هذه الدراسة قامت على تحليل الخطاب البلاغي في هذا الرسالة الأدبية؛ مستندةً على جهود الشارح اللبني البلاغية، ومع ذلك فإنها تعد هي ومثيلاتها من الرسائل الأدبية مادةً خصبةً لدراسة أخرى تقوم على تحليل الخطاب الأدبي بصفة عامة، توضّح أثر الدلالات اللغوية وغير اللغوية -كالسياق مثلًا- في توجيه المعاني وتحقيق المنجز الكلامي.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن الأثير، نصر الله بن محمد بن محمد بن عبد الكريم. (1420 هـ). المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، المحقق: محمد محي الدين عبد الحميد. ط1. بيروت: المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

ابن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد. (1419هـ - 1998م). مسند أحمد بن حنبل، المحقق: السيد أبو المعاطي النوري. ط1. بيروت: عالم الكتب.

ابن عبد ربه، شهاب الدين أحمد بن محمد. (1404 هـ). العقد الفريد. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (د.ت). لسان العرب. (ط1). بيروت: دار صادر.

أبو الخير، الشيخ عبد الله مرداد. (1406هـ-1986م). المختصر من كتاب نشر النور والزهر في تراجم أفاضل مكة، اختصار وترتيب وتحقيق: محمد سعيد العامودي؛ أحمد علي. (ط2). جدة: عالم المعرفة.

أبو العدوس، الدكتور يوسف. (1997م). الاستعارة في النقد الأدبي الحديث. (ط1). الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

أبو موسى، محمد. (1430هـ-2009م). خصائص التراكيب. (ط8). القاهرة: مكتبة وهبة.

بلحبيب، الدكتور رشيد. (1999م). أثر العناصر غير اللغوية في صياغة المعنى. مجلة اللسان العربي، (47)، 231-244.

التفتازاني، سعد الدين. (1411هـ). مختصر المعاني. (ط1). بيروت: دار الفكر.

الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. (1424هـ-2004م). دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر. (ط5). القاهرة: مكتبة الخانجي.

الحموي، علي بن عبد الله. (1987م). خزانة الأدب وغاية الأرب، تحقيق: عصام شعيتو. (ط1). بيروت: دار ومكتبة الهلال.

الدسوقي، محمد بن عرفة. (د.ت). حاشية الدسوقي على مختصر المعاني لسعد الدين التفتازاني، تحقيق: عبد الحميد هنداوي. (ط1). بيروت: المكتبة العصرية.

الدمشقي، عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة. (1416هـ-1996م). البلاغة العربية. ط1. دار القلم. دمشق.

ريكور، بول. (2016م). الاستعارة الحية، ترجمه وقدم له: الدكتور محمد الولي؛ مراجعة وتقديم: الدكتور جورج زيناتي. (ط1). بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس. (2002م). الأعلام. (ط15). بيروت: دار العلم للملايين.

السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي. (1407هـ-1987م). مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور. (ط2). بيروت: دار الكتب العلمية.

السنوسي، الدكتور رضا بن محمد صفي الدين. (د.ت). دور علماء مكة المكرمة في خدمة السنة والسيرة النبوية خلال القرن الرابع عشر الهجري. (ط1). المدينة المنورة. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد مجمّع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الصعيدي، عبد المتعال. (1426هـ-2005م). بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة. (ط17). القاهرة: مكتبة الآداب.

الصغير، الدكتور محمد حسين علي. (1981م). الصورة الفنية في المثل القرآني. (ط1). بغداد: دار الرشيد للنشر.

ضيف، الدكتور شوقي. (د.ت). ابن زيدون. (ط11). القاهرة: دار المعارف.

الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد. (1415هـ). المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد وعبد المحسن بن إبراهيم الحسيني. القاهرة: دار الحرمين.

العبادي، عدي بن زيد. (1385هـ - 1965م). ديوان، حققه وجمعه: محمد جبار المعيبد. (ط1). بغداد: وزارة الثقافة والإرشاد العراقية شركة دار الجمهورية للنشر والطبع.

عبد الجبار، عمر. (1403هـ-1982م). سير وتراجم بعض علمائنا في القرن الرابع عشر للهجرة. (ط3). جدة: تهامة.

اللبني، جعفر بن أبي بكر. (1435هـ-2014م). الحديث شجون شرح الرسالة الجدية لابن زيدون، تحقيق: الدكتور سعيد بن مسفر المالكي. (ط1). جدة: كنوز المعرفة. جدة / بيروت: منشورات ضفاف.

المدني، السيد علي صدر الدين بن معصوم. (1388هـ-1968م). أنوار الربيع في أنواع البديع، حققه وترجم لشعرائه: شاكر هادي شكر. (ط1). النجف: مطبعة النعمان.

المرزوقي، أحمد بن محمد بن الحسن. (1372هـ-1953م). شرح ديوان الحماسة، نشره: أحمد أمين وعبد السلام هارون. (ط1). القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

المطعني، الدكتور عبد العظيم إبراهيم محمد. (1423هـ-2002م). التشبيه البليغ هل يرقى إلى درجة المجاز..؟. (ط1). القاهرة: مكتبة وهبة.

المعلمي، عبد الله بن عبد الرحمن بن عبد الرحيم. (1421هـ-2000م). أعلام المكيين. (ط1). مكة المكرمة/المدينة المنورة: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي.

الملوحي، عبد المعين. (د.ت). أشعار اللصوص وأخبارهم. (ط1). الأردن: دار أسامة.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Abdul-Jabbar, Omar. (1403 AH - 1982 AD). Life and biographies of some of our scholars in the fourteenth century AH (in Arabic) (3rd ed.). Jeddah: Tohama Publishing.
- Abu Al-Adous, Dr. Youssef. (1997 AD). Metaphor in Modern Literary Criticism (in Arabic) (1st ed.). Jordan: Al-Ahlia for Publication & Distribution.
- Abu Al-Khair, Sheikh Abdullah Merdad. (1406 AH -1986 AD). Al Mukhtasar from the book Nashr Al-Nour wa Al-Zuhr on the biographies of the noble people of Makkah (in Arabic), Summarized and arranged and edited by: Muhammad Saeed Al-Amoudi and Ahmed Ali (2nd ed.). Jeddah: Alam Al-Maarefa.
- Abu Musa, Muhammad. (1430 AH - 2009 AD). Characteristics of structures (in Arabic) (8th ed.) Cairo: Wahba Bookshop.
- Al-Abadi, Uday bin Zaid. (1385 AH - 1965 AD). Diwan, Edited and compiled by: Muhammad Jabbar Al-Moaibed (in Arabic) (1st ed.). Baghdad: The Iraqi Ministry of Culture and Guidance. Dar Al-Jumhuriya Publishing and Printing Company.
- Al-Desouki, Muhammad bin Arafa. (n.d.). Al-Desouki's Commentary on Mukhtassar Almaani by Saad Al-Din Al-Taftazani, Edited by: Abdul-Hamid Hindawi (in Arabic) (1st ed.). Beirut: Modern Bookshop.
- Al-Dimashqi, Abdul Rahman bin Hassan Habannaka. (1416 AH - 1996 AD). Arabic rhetoric (in Arabic) (1st ed.). Damascus: Dar Al-Qalam.
- Al-Hamawi, Ali bin Abdullah. (1987 AD). Treasury of Literature and Pinnacles of Wisdom (in Arabic), Edited by: Essam Shaito (1st ed.). Beirut: Dar Al Hilal Press and Bookshop.
- Al-Jurjani, Abd Al-Qaher ibn Abd Al-Rahman ibn Muhammad. (1424 AH - 2004 AD). Evidence of miracles (in Arabic), Compiled and commented on by: Abu Fahr Mahmoud Muhammad Shakir (5th ed.). Cairo: Al Khanji Bookshop.
- Al-Lubni, Jaafar bin Abi Bakr. (1435 AH - 2014 AD). Emotional talk: Explanation of Aljaddiyah Letter by Ibn Zaidoun (in Arabic), Edited by: Dr. Saeed bin Misfer Al-Maliki (1st ed.). Jeddah: Treasures of knowledge – Beirut: Difaf Publications.
- Al-Madani, Sayyid Ali Sadr Al-Din Bin Maasum. (1388 AH - 1968 AD). Spring lights in the figures of speech types (in Arabic), Edited and translated by: Shakir Hadi Shukr. (1st ed.). Al-Najaf: Al-Numan Press.
- Al-Mallouhi, Abdel-Moeen. (n.d.). Thieves' poems and narratives (in Arabic) (1st ed.). Jordan: Dar Osama Press.
- Al-Marzouqi, Ahmed bin Muhammad bin Al-Hassan. (1372 AH – 1953 AD). Explanation of Diwan Al-Hamassah (in Arabic), published by: Ahmed Amin and Abdul Salam Haroun (1st ed.). Cairo: The Committee of Writing, Translation and Publishing Press.
- Al-Moalami, Abdullah bin Abdul Rahman bin Abdul Rahim. (1421 AH - 2000AD). The Prominent Figures of the Meccan (in Arabic) (1st ed.). Mecca/Medina: Al-Furqan Islamic Heritage Foundation.
- Al-Mata'ni, Dr. Abdul-Azim Ibrahim Muhammad. (1423 AH - 2002 AD). Can a direct simile be regarded as the

same level as a metaphor? (in Arabic) (1st ed.). Cairo: Wahba Bookshop.
- Al-Saghir, Dr. Muhammad Husayn Ali. (1981 AD). The artistic image in the Quranic example (in Arabic) (1st ed.). Baghdad: Dar Al-Rasheed Publishing.
- Al-Saidi, Abdel-Motaal. (1426 AH - 2005 AD). The Objective of clarification to summarize the key to the science of rhetoric (in Arabic) (17th ed.). Cairo: Al-Adaab Bookshop.
- Al-Sakaki, Yusuf bin Abi Bakr bin Muhammad bin Ali. (1407 AH - 1987 AD). The key to sciences (in Arabic), annotated and edited by: Naeem Zarzour (2nd ed.). Beirut: Dar Al-Kotob Al-Elmeya Press.
- Al-Senussi, Dr. Reda bin Muhammad Safi Al-Din. (n.d.). The role of the scholars of Makkah Al-Mukarramah in serving the Sunnah and the Prophet's biography during the fourteenth century AH (in Arabic) (1sted.). Medina: Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Dawah and Guidance, King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur'an.
- Al-Tabarani, Abu al-Qasim Suleiman bin Ahmed. (1415 AH). The Middle Lexicon (in Arabic), Edited by: Tariq bin Awad Allah bin Muhammad and Abdul-Mohsen bin Ibrahim Al-Husseini (1st ed.). Cairo: Dar Al Haramain Press.
- Al-Taftazani, Saad Al-Din. (1411 AH). Mukhtassar Almaani (in Arabic) (1st ed.). Beirut: Dar Al-Fekr Press.
- Al-Zarkali, Khair Al-Din Bin Mahmoud Bin Muhammad Bin Ali Bin Faris. (2002 AD). Al-A'alam (in Arabic) (15th ed.). Beirut: Dar El-Elm Lilmalayeen.
- Belhabib, Dr. Rachid. (1999 AD). The impact of non-linguistic elements on the formulation of meaning (in Arabic). *The Arabic Language Journal*, (47), 231-244.
- Daif, Dr. Shawky. (n.d.). Ibn Zeydoun (in Arabic) (11th ed.). Cairo: Dar Al-Maaref Press.
- Ibn Abd Rabbu, Shihab Al-Din Ahmed ibn Muhammad. (1404 AH). Al-ʿIqd Al-Farīd (in Arabic) (1st ed.). Beirut: Dar Al-Kotob Al-Elmeya.
- Ibn Al-Atheer, Nasrallah ibn Muhammad ibn Muhammad ibn Abd Al-Karim. (1420 AH). The prevailing proverb in the literature of both the author and the poet (in Arabic), Edited by: Muhammad Mohieddin Abdul-Hamid (1st ed.). Beirut: Modern Bookshop for Printing and Publishing.
- Ibn Hanbal, Ahmed bin Muhammad bin Hanbal bin Hilal bin Assad. (1419 AH - 1998 AD). Musnad Ahmed bin Hanbal, Edited by: Alsayed Abu Al-Maati Al-Nouri (1st ed.). Beirut: Alam Al-Kotob Press.
- Ibn Manzur, Muhammad ibn Makram. Lissan Al-Arab (1st ed.). Beirut: Dar Sader.
- Ricoeur, Paul. (2016 AD). Vivid Metaphor (in Arabic), Translated and introduced by: Dr. Muhammad Al-Wali; Reviewed and introduced by: Dr. Georges Zenati (1st ed.). Beirut: Dar Alkitab Aljadid.

دور المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام بمدينة نجران

خالد عبدالله فايز الشهري(*)
جامعة نجران

(قدم للنشر في 1442/3/11هـ، وقبل للنشر في 1443/3/22هـ)

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف دور المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين في مدينة نجران, وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لأغراض الدراسة, حيث قام بتصميم استبانة طبقها على عينة الدراسة المكونة من (310) معلم, وأسفرت نتائج البحث عن أن درجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره والمتمثل في أدوار كل من طرق التدريس والمقررات الدراسية والأنشطة التعليميةً, جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.27), كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الأدبية, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية, وأسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح من خدمتهم أكثر من عشر سنوات في الأداة ككل.

كلمات مفتاحية: المنهج المدرسي – التربية – التربية الأخلاقية

*****

The role of school curriculum in promoting ethical education from the point of view of teachers in public education schools in Najran

Khalid Abdullah Fayez Al-Shihri (*)
Najran University

(Received 28/10/2020, accepted 28/10/2021)

Abstract:: This study was conducted to identify the role played by school curriculum in promoting ethical education in light of teachers' perspectives. To achieve this aim, the researcher used the descriptive approach. A total of 310 teachers answered a questionnaire designed by the researcher. The results showed that the level of the role played by the school curriculum in promoting ethical education for students was moderate (2.27). In addition, results showed that there were statistically significant differences between different majors, with arts majors playing a bigger role. The study revealed no statistically significant differences between the different levels of education. Finally, there was a statistically significant difference between staff members based on years of teaching experience in favor of staff who have over ten years of teaching experience.

Keywords: School Curriculum – Education - Ethical Education

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم: المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة نجران، ص ب: 1988 ، المدينة : نجران, المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept: curriculum and instruction., Faculty of Education, Najran University, P.O. Box: 1988, Code: 66241, City Najran, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061545

e-mail: kfg218@gmail.com

مقدمة

حظيت التربية الأخلاقية ومنظومة القيم باهتمامات متعددة من جانب الفلاسفة ورجال التربية على مر العصور؛ وذلك لكونها تشكل إطارًا مرجعيًا يحكم سلوك الأفراد ويوجه تصرفاتهم، كما أنها تحفظ للمجتمع تجانسه وتماسكه وترابطه، كما تعد الأخلاق سمة المجتمعات الإنسانية المتحضرة، وهي مؤشر قوتها ورقيها، فالأخلاق الفاضلة تحمي المجتمعات من الانحلال والتفكك، وتصون الحضارات والمجتمعات من السقوط والتراجع. ولعل من أبرز دواعي الاهتمام بالتربية الأخلاقية ما تتعرض له مجتمعاتنا من عولمة ثقافية وتذويب للقيم، وصار أمرا ملحا أن نؤسس لتربية قائمة على القيم والأخلاق لنكون قادرين على تحديد القيم التي يجب أن تعزز وتدعم وأي القيم نعدل ونغير، وأي القيم تشكل لمواجهة تحديات المستقبل (حكيمة, 2015). ويشكل البعد الأخلاقي ركنا أساسيا من أركان العملية التربوية, وأحد المجالات الأساسية في التربية كونه مصدرا أساسيا للأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها في المتعلم, وإنه لمن الصعوبة بمكان الفصل ما بين الأخلاق والتربية, ولا يمكن أن تؤدي التربية وظيفتها وأهدافها بمعزل عن الأخلاق والقيم, إذ إن كل منهما يرتهن بالآخر ويتكامل معه في عملية بناء الفرد والتأثير في سلوكه والنهوض به إلى مستوى السمو الإنساني والأخلاقي (وطفة, 2013), وتؤكد نتائج عدد من الدراسات التربوية والأدبيات ذات الصلة فاعلية التربية الأخلاقية في غرس الأخلاق وتنمية القيم الإيجابية لدى المتعلمين (وزة, 2017؛ Chowdhury, 2014؛ إسماعيل, 2004).

ويرى الزيود (2011) إلى أن التربية الأخلاقية وبناء منظومة القيم واحدة من القضايا التي دار حولها جدل كبير نتيجة التغيرات والمستجدات في العصر الحديث، ولاسيما مع تنامي موجات العولمة، وما رافقها من تطورات هائلة في مجال المعلوماتية، وما أحدثه ذلك من تأثير في النسيج الاجتماعي والثقافي للمجتمع بشكل عام، والنسق القيمي بشكل خاص، مما يستوجب من المؤسسات التربوية متابعة هذا التطور ودراسة أثره على السلوك والقيم والمنظومة المعرفية والثقافية في هذا العصر.

وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية والمجتمعية التي تسهم في ترسيخ التربية الأخلاقية وبناء منظومة القيم لدى الأفراد وضبط سلوكهم بطريقة حضارية من خلال المناهج الدراسية التي تقدمها للطلبة وتشرف على تنفيذها, ويتعاظم دورها في هذه المرحلة أكثر من أي مرحلة سابقة؛ لاسيما في ظل التغيرات السريعة والتحولات الفكرية والثقافية

والاجتماعية التي يمر بها العالم في وقتنا الراهن, وهو يحتم على المدراس بكافة مكوناتها وفي مقدمتها المناهج الدراسية ضرورة التركيز والتأكيد على سلوك الطلاب وكيفية تعلمهم ومحاولة الارتقاء بمستوى أدائهم وممارساتهم الاجتماعية والانسانية لمواجهة مثل هذه التحولات التي قد تنعكس سلبا على سلوكهم, والعمل على تحقيق التكامل مع بقية مؤسسات المجتمع في هذا الشأن.

ويشير ويسبورد (Weissbourd, 2012) إلى أن المدارس ومن خلال مناهجها يمكن أن تكون مصدر إلهام وتعزيز للتربية الأخلاقية؛ مستشهدا باستطلاعات الرأي التي تشير إلى أن حوالي 85% من أولياء أمور الطلاب في المدارس الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية يرغبون من المدارس تدريس القيم وتعزيز مفاهيم التربية الأخلاقية، وأن التحدي الأصعب والأكثر أهمية في هذا السياق، هو في كيفية تعزيز المدارس لدى طلابها الالتزام الجاد والعميق فيما يتعلق بالقيم والهوية الأخلاقية. لقد بات من المُلحّ اليوم، أكثر من أي وقت مضى، ضرورة التفكير في الأدوات والوسائل التي من شأنها الحد من الأزمة الأخلاقية الذي تشهدها بعض مجتمعاتنا في ظل التحولات والتحديات المعاصرة، وهذا ما استدعى طرح مسألة التربية الأخلاقية والاهتمام بها في الآونة الأخيرة، وإقرارها من قبل الكثير من الدول والمؤسسات والهيئات.

ونظرا لكون المنهج المدرسي يستهدف إكساب المتعلمين خبرات تربوية تسهم في تنمية جميع جوانب الشخصية (معرفية، ووجدانية، ومهارية حركية...ألخ)، فإن هذه الخبرات يجب أن تكون موجهة ومحملة بقيم مقصودة لتأكيدها لدى المتعلمين وتمكينهم من تبني رؤى ووجهات نظر ايجابية وصحيحة تجاه المشكلات الخلقية والأحداث الاجتماعية التي تواجههم في حياتهم اليومية، بالإضافة إلى تدريبهم على تحليل المواقف وتقييمها من خلال التمارين والأسئلة التي يقدمها لهم (سعادة, 2014).

وفي نفس السياق يشير الجيار (2006) إلى أن أحد القضايا التربوية الملحة تتمثل في توجيه المناهج الدراسية توجيها خلقيا بما تتضمنه من محتوى ومقررات دراسية وطرق تدريس وأنشطة تربوية، ولكي تصبح المناهج ذات مغزى أخلاقي لابد أن تنمي في الطالب القدرة على التفكير واكتساب المهارات المرتبطة به وتنمية المفاهيم الأخلاقية والتدريب إلى إصدار القرارات الأخلاقية في مواجهة المشكلات اليومية. وتؤكد نتائج عدد من الدراسات السابقة الحاجة إلى تعزيز أدوار عناصر المنهج المدرسي لتفعيل مبدأ التربية الأخلاقية في المدارس (الجرايدة , 2020؛ الشراري 2017؛

إسراء عبدالله والزيود, 2020).

ومن هنا تبرز الحاجة إلى ضرورة تناول موضوع دور المنهج المدرسي ومدى مراعاة عناصره لتعزيز التربية الأخلاقية؛ استجابة لتوصيات البحوث والدراسات التي أجريت في مجال التربية الأخلاقية سواء على المستوى العالمي أو الإقليمي أو المحلي، وبوصفها أساسا في بناء شخصية الطالب وغرس الأخلاق والقيم السامية لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، وتزيد من استعدادهم للتعاون وتعميق احترام حقوق الآخرين في نفوسهم، وبناء شخصية متزنة، وتعزيز التفاهم والسلام والتسامح، كما تساعد على مكافحة العنف والتطرف.

مشكلة الدراسة:

نعيش في عالم اليوم أزمة أخلاقية وحالة من الصراع القيمي والحضاري؛ نتيجة للتغيرات والمستجدات في العصر الحديث, كما عزز هذه الأزمة ذلك الانفتاح الثقافي المباشر على جميع أنحاء العالم, عبر وسائل الإعلام بمختلف وسائلها, وظهور شبكات التواصل الاجتماعي كأحد أهم تطبيقات الإعلام الجديد, وكان من أبرز انعكاسات هذا الانفتاح بروز قيم أخلاقية سلبية في العديد من المجتمعات خاصة العربية والإسلامية منها, والتي تمخض عنها الانحراف في مفهوم القيم الأخلاقية, وظهور بعض الممارسات والظواهر السلبية في المدارس كالتنمر والإقصاء وغيرها, كما صاحب ذلك غياب ثقافة التربية الأخلاقية وإعداد النفس البشرية والارتقاء بها كأداة أساسية للنهوض بالمجتمعات والأمم.

وإزاء هذه الأزمة, فقد لوحظ في الآونة الأخيرة تراجع الدور التربوي للعديد من المؤسسات التربوية, ولعل من أهم هذه المؤسسات المدرسة, حيث تؤكد نتائج دراسة كل من (الحربي, 2010؛ سليمان, 2015؛ Weissbourd, 2012 ؛ مطوري, 2016؛ طلحا، 2018؛ Gruber, 2018) تركيز المدرسة وبخاصة المناهج المدرسية على التأهيل التعليمي وإهمال التأهيل الأخلاقي والتربية على القيم, وأكدت دراسة العيسى (2010) ودراسة سليمان (2015) على ضرورة تفعيل دور عناصر المدرسة من مناهج وإدارة وأنشطة وأعضاء هيئة تدريس لتصبح رسالة المدرسة أكثر قدرة على التأثير في طلابها وغرس القيم الأخلاقية في نفوسهم.

وتؤكد توصيات قمة أقدر العالمية, التي عقدت في (أبو ظبي) خلال الفترة من 21-23 نوفمبر 2017, تحت شعار «دور التربية الأخلاقية في المؤسسات التعليمية إقليمياً ودولياً لمواجهة التحديات العالمية- التطرف الفكري والانحراف الأخلاقي نموذجا»؛ على ضرورة وضع أدلة عمل ومنهجيات واضحة لتعزيز مفاهيم التربية

الأخلاقية في المؤسسات التعليمية ونشرها بين الجهات ذات العلاقة على المستوى الدولي والوطني وكذلك وضع منهجيات علمية لتعزيز «التربية الأخلاقية» في المناهج التربوية غير الرسمية والأنشطة الصفية ودراسة مدى انعكاساتها على اتجاهات الطلاب.

وفي ضوء ما سبق، فقد ظهرت الحاجة لإجراء هذه الدراسة لبيان دور المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية، حيث إن المنهج المدرسي يعول عليه التربويون والمجتمع الكثير من الآمال في تحقيق أهداف التربية الأخلاقية التي يتوقع منها تعزيز كل معاني القيم الدينية والخلقية والحضارية والإنسانية.

أسئلة الدراسة

يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما درجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين.
2. الكشف عن أثر كل من المتغيرات التالية: التخصص، والمرحلة التعليمية، وسنوات الخدمة على درجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

1. جاءت هذه الدراسة مواكبة لما تمر به مجتمعاتنا من تحديات ومؤثرات خارجية لا سبيل لمواجهتها إلا من خلال غرس القيم الأخلاقية والمبادئ في نفوس الأجيال والناشئة حيث تعد صمام الأمان للأفراد والمجتمعات من الانزلاق في مخاطر

التبعية وفقدان الهوية.

2. تنبع أهمية الدراسة من أهمية دور المنهج المدرسي في تحقيق أهداف التربية الأخلاقية التي يتوقع منها تعزيز كل معاني القيم الدينية والخلقية والحضارية لاسيما في هذا العصر الذي يتسم بالانفتاح الثقافي والمتغيرات العالمية السريعة في العديد من المجالات المادية والتقنية والاقتصادية والثقافية.
3. تنبع أهمية الدراسة من أهمية الجهات التي يمكن أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة من أفراد وجهات رسمية: كوزارة التعليم، ووزارة الإعلام، والهيئات والمؤسسات السياسية، وجميع الجهات المهتمة بشؤون الشباب.

حدود الدراسة:

1. حدود الموضوع: اقتصرت الدراسة على دور المنهج المدرسي والمتمثل في أدوار كل من طرق التدريس، والمقررات الدراسية، والأنشطة التعليمية في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين, وقد اقتصر الباحث على هذه العناصر دون غيرها من عناصر المنهج لكونها العناصر التي يمكن من خلالها تقديم المواقف والخبرات التعليمية والأنشطة التربوية باستخدام طرائق واستراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة تسهم في تفعيل الجانب الوجداني من قيم وسلوكيات واتجاهات مرغوبة لدى المتعلمين.
2. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي المدارس الحكومية في مدينة نجران.
3. الحدود المكانية: اقتصر الدراسة على المدارس الحكومية في مدينة نجران.
4. الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 1440/1439هـ.

التعريفات الإجرائية:

يعرف الباحث المنهج المدرسي إجرائيا بأنه: خطة عامة معدة مسبقا تتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعة تسهم في تنمية جميع جوانب شخصيته من خلال التركيز والتأكيد على قيمه الخلقية والروحية وجعلها إطارا عاما يتم تقديم المواقف التعليمية ومعالجتها من خلالها تحت إشراف المدرسة. ويمكن تعريف التربية الأخلاقية إجرائياً بأنها: مجموعة من المبادئ والقيم والقواعد التي يتلقاها الطالب داخل المدرسة ويكتسبها ويعتاد عليها، بحيث تكون الموجهة لسلوكه والضابطة له في جميع النواحي الشخصية والحياتية، ويتحدد بموجبها مدى فاعليته في المجتمع.

الأدب النظري:

تعني التربية في مفهومها العام الإعداد والتوجيه؛ لمواجهة الحياة، كما تعني تحصيل المعرفة وتوريث القيم، وتوجيه التفكير وتهذيب السلوك، وتكتسب معاني متنوعة بحسب تنوع المجالات والحقول الفكرية (طلحا, 2018). إن عملية التربية عملية إنسانية، يسعى المجتمع من خلالها إلى بناء أفراده، وإكسابهم القيم الأخلاقية وتعزيزها؛ لتمكينهم من الإسهام الفعال في الحياة، مما يعني أن جوهر رسالة التربية والتعليم هو أساس أخلاقي بالدرجة الأولى (أحاندو؛ عبد الله, 2016).

ويشير كركو وآخرون (Curko et al., 2015) إلى أن مصطلح التربية الأخلاقية يطلق على جميع جوانب التعليم التي ترتبط بشكل صريح أو ضمني بالأبعاد الأخلاقية للحياة والتي يمكن بناؤها وتنظيمها ومراقبتها باستخدام الوسائل والأدوات التعليمية المناسبة. وأشار إلى أن من بين الأهداف الرئيسة للتربية الأخلاقية: تحفيز التفكير الأخلاقي والوعي والمسؤولية والتراحم لدى الأطفال، وتزويد الأطفال بنظرة ثاقبة في المبادئ والقيم الأخلاقية الهامة، وتزويدهم بالقدرات الفكرية: التفكير الناقد، والتقييم، والاكتشاف، والفهم، وصنع القرار، والقدرات غير المعرفية مثل التراحم؛ من أجل الحكم الأخلاقي المسؤول، كما أنها ترسخ في نفوسهم الاتجاهات الإيجابية تجاه الآخرين سواء كانوا أفرادا أو مجتمعات.

ويرى إسماعيل (2004) أن لظهور نظريات التربية الأخلاقية المعاصرة أثرا في توجه البحوث التربوية بصفة عامة، والبحوث في مجال المناهج الدراسية بصفة خاصة، وهذه النظريات هي: نظرية منهج الجماعة الاجتماعية في السلوك الأخلاقي، ونظرية التحليل النفسي في السلوك الأخلاقي، ونظرية التعلم في السلوك الأخلاقي، ونظرية النمو العقلي في السلوك الأخلاقي، ونظرية النمو الأخلاقي الشامل. وتؤكد هذه النظريات على أن الطفل يولد بقابلية أخلاقية, وأن وظيفة التربية الأخلاقية تكمن في تسهيل نمو الفرد خلال مراحل النمو بقدر ما تسمح به الإمكانات كلها, وإذا توقف الفرد عند مرحلة معينة فعلى التربية الأخلاقية أن تعمل ما بوسعها لاستمرار ارتقائه إلى المرحلة التي تليها, وتؤكد هذه النظريات على أن الأخلاق نمط من أنماط التفكير والسلوك يصدر عن عقل وتبصر, وأن التربية الأخلاقية الموجهة – وهي هنا المقصودة- تستهدف تطوير شبكة علاقات اجتماعية سليمة ومقبولة تبلغ بالفرد إلى درجة النضج الأخلاقي المتسم بالاستقلالية والتوجه الداخلي المنبثق عن الضمير والمبادئ الأخلاقية, كما تنص على أن السلوك الأخلاقي يتعلمه الطفل كأية خبرة تعليمية أخرى.

وتتجلى أهمية التربية الأخلاقية في الدور المهم الذي تؤديه على مستوى الفرد والمجتمع، وتعمل على تشكيل الشخصية الفردية وتحديد أهدافها ضمن المعيار الصحيح، وإصلاحها نفسيا، وخلقيا، وصيانتها من التناقض والاغتراب، بالإضافة إلى قدرتها على مواجهة التغيرات المختلفة التي تحدث في المجتمع، وبالتالي تحفظ استقراره وكيانه. كما أن للتربية الأخلاقية دورا مهما في تكوين العلاقات بين أفراد المجتمع، ونسج السلوكيات والعادات والتقاليد، وتوضيح طبيعة خصائص هذا المجتمع في عدة اتجاهات، كالخصائص الاجتماعية والدينية والثقافية والسياسية والاقتصادية والعلمية (الأغا؛ إسليم, 2016).

وتشير رانيا عثمان (2012) إلى أن النشء في حاجة إلى تربية أخلاقية تساعده على المحافظة على قيمه في عصر العولمة, ويزداد الاهتمام بالتربية الأخلاقية كلما تقدم المستوى الحضاري والثقافي للفرد لعدة أسباب من أبرزها: التربية المعاصرة التي تقتصر على التدريب العملي والمهني وإعداد الناشئة للعمل فقط, وكذلك وسائل الإعلام التي أدت إلى إضعاف السياق الثقافي والقيمي, حيث يعمل الإعلام بوسائله المختلفة على نقل تيارات وأفكار وصور من الخارج قد لا تتلاءم مع نظائرها المحلية, ومن ثم توجد تناقض أو عدم تكامل في لغة الثقافة والقيم, بالإضافة إلى فصل الأخلاق والسلوك عن الدين وهذا يعد حرمانا لها من الإطار المرجعي الثابت, فقد أصبحت الأخلاق تقوم على المكاسب المادية وتبادل المنافع وليس الحب والتقدير والمنافع والتناغم الخلقي والروحي, ومن بين الأسباب أيضا القصور الواضح في الدور التربوي للمدرسة في غرس القيم الخلقية في نفوس النشء.

وتتلخص وظائف التربية الأخلاقية في أنها تسهم في تعديل السلوك، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، كما أنها تسهم في استقرار الحياة الاجتماعية؛ باعتبارها معيارا أساسيا يوجه السلوك نحو هدف مشترك. وكذلك تمكن من التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الفرد في مواقف مختلفة. إضافة إلى تحقيق التناسق بين أجزاء الثقافة، وربط بعضها ببعض (أغيغة, 2012).

ثانياً: دور المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي لها بالغ الأثر في العناية بتعزيز التربية الأخلاقية وبناء منظومة القيم، لاسيما وهي المؤسسة الاجتماعية التي أوكل المجتمع إليها مهمة بناء الأجيال بناء شاملا ومتكاملا علميا وسلوكيا وذلك من خلال وسائطها المتعددة من مناهج دراسية، ومعلمين، وإدارة مدرسية،

وأنشطة تربوية، وبيئة تعليمية، ولا يمكن أن تتحقق أهداف التربية الأخلاقية المنشودة إلا بقيام كل عنصر من تلك العناصر بالأدوار المنوطة به.

ويشير كيلهر وآخرون (Kelleher et al., 2011) إلى أن المدرسة ينبغي أن تتيح للطلاب من خلال منهج التربية الأخلاقية فرصا للتعبير عن آرائهم في بيئة آمنة، ومناقشة العديد من القضايا والتحليل الناقد لها، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهم لاستكشاف أسباب بعض الممارسات والظواهر السلبية في المدارس كالتنمر والإقصاء وغيرها ووضع الحلول لها, كما ينبغي للمدارس تشجيع الطلاب على تبني القيم الواردة في منهج التربية الأخلاقية وممارستها كسلوك.

إن هذ الأمر يتحتم معه مواجهة هذا التحدي والتعامل مع معطياته من خلال بناء قاعدة فكرية تنطلق من قيمنا وثقافتنا ويتم غرسها في نفوس الناشئة منذ مرحلة ما قبل المدرسة مرورا بمختلف المراحل التعليمية وانتهاء بالمرحلة الجامعية من خلال مناهج دراسية تنمي وتغرس القيم الإيجابية ومهارات التفكير السديد بمختلف مستوياته لدى الطلاب وذلك على المنهج بمستوييه؛ المستوى التخطيطي المتمثل في توصيف المقررات والمحتوى الدراسي وكذلك المستوى التنفيذي الذي ينعكس عند تناول المعلم لذلك المنهج باستخدام طرق التدريس والأساليب المتنوعة والوسائل والأنشطة التي تجعل من الطالب المحور الأساسي للعملية التعليمية وتكون إيجابيته هي المحرك الأساسي للموقف التعليمي (طعيمة وآخرون, 2011).

ويتكون المنهج المدرسي من عدة عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية وتدريس وتقويم ترتبط فيما بينها بعلاقات وثيقة تؤدي الغاية من التربية والتعليم تحت إشراف المدرسة، وكل عنصر من تلك العناصر له أدوار يقوم بها بحيث تتكامل تلك الأدوار فيما بينها؛ لتحقيق النمو المتكامل في جميع جوانب شخصية المتعلم ومنها الجانب الأخلاقي.

ومن أبرز تلك العناصر طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم في تدريس المنهج المدرسي, فالمعلم يقوم بدور مؤثر في تعزيز التربية الأخلاقية وذلك من خلال ربط ما يتعلمه الطلاب بالقيم, وإرشادهم وتوجيههم في ضوء ذلك, وتعزيز السلوك الإيجابي, وتوظيف طرائق واستراتيجيات تعليم متنوعة في الموقف التعليمي تعزز غرس القيم, وتوفير فرص للحوار والمناقشة حول الأبعاد القيمية للمحتوى الدراسي, بالإضافة إلى استخدم أدوات تقويم متنوعة لقياس الجانب الأخلاقي والقيمي, وابتكار مواقف تربوية وتعليمية تعزز الجانب الأخلاقي لدى الطلاب, كما ينبغي للمعلم

الحرص على أن يكون سلوكه الشخصي متوافقا مع القيم الحميدة باعتباره قدوة في ممارساته الأخلاقية (قشلان, 2010), وفي هذا السياق يذكر فلي وراكا (Veleaa & Farca, 2013) أن المعلم وبغض النظر عن تخصصه الأكاديمي ينبغي إعداده وتنميته مهنيا كي يكون بمثابة القائد والموجه لطلابه في النواحي الأخلاقية والعاطفية.

وفيما يتعلق بالمقررات الدراسية فهي تشكل أحد العناصر المدرسية الأكثر تأثيرا في إحداث النمو الشامل المتكامل بما تتضمنه من خبرات تربوية مفيدة, تساعد على تعديل سلوك الطلاب؛ أي تعلمهم, وتضمن تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم, ويمكن أن تسهم هذه المقررات في تعزيز التربية الأخلاقية من خلال وضع أهداف تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع, وتضمين معارف ومهارات وقيم واتجاهات تحقق تلك الأهداف, كما ينبغي أن تحوي مفاهيم معينة: كالمسؤولية الاجتماعية والتكافل والتعاون والتسامح والنقد البناء ونبذ التطرف والعنف والانحراف الفكري... الخ, وأن تكون مواكبة للمتغيرات المجتمعية والعالمية, بالإضافة لضرورة تضمينها موضوعات حول القيم الاجتماعية الإيجابية, وتطبيقات وتدريبات سلوكية للقيم.

وتمثل الأنشطة التعليمية سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها مكونا مهما؛ لما لها من تأثير كبير في تشكيل خبرات الطالب، وتغيير سلوكه وتربيته، ووسيلة مهمة تسهم في بناء شخصيته بحيث تتكامل المعارف والقيم لديه نظريا وسلوكيا، وتعمق لديه الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، وتسهم في تنمية القدرة على العمل الجماعي ومشاركة الآخرين، ونشر روح المودة والتعاون بين الطلاب. ويشير قروبر (Gruber, 2018) إلا أنه يمكن من خلال أنشطة التعلم تسهيل فهم الكفايات الأخلاقية والتدريب عليها، وتعد التدريبات القائمة على الحوار والمناقشة والمقالات التي يعبر فيها الطلاب عن وجهات نظرهم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي من الأنشطة التعليمية الفعالة التي تسهم في تعزيز التربية الأخلاقية.

وبذلك تتضح أهمية المنهج المدرسي بجميع عناصره في تعزيز التربية الأخلاقية، وقدرته على تلبية احتياجات المتعلمين، وتزويدهم بما يحتاجون إليه من المعارف والخبرات المتنوعة، والمهارات والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوبة.

الدراسات السابقة:

أجرى الشراري (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين القيم الأخلاقية في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، وذلك من خلال تحليل محتوى تلك

الكتب. وتحقيقا لأهداف الدراسة، طور الباحث أداة قياس وتحليل اشتملت على (36) ست وثلاثين قيمة، وقد عرضت الأداة على لجنة من المحكمين المتخصصين للتأكد من دلالات صدقها، وتم تحديد الجملة، والفكرة، والمعنى وحدات للتحليل، وكشفت نتائج الدراسة عن توافر القيم الأخلاقية بدرجات متفاوتة في كتب التربية الوطنية لصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) في الأردن.

وقامت مطوري (2017) بدراسة هدفت إلى تسليط الضوء على دور المدرسة ومقوماتها في تنمية قيم التربية البيئية, وقد استخدم البحث المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى حيث أجرت الباحثة دراستها في مدرسة ابتدائية وقامت بدراسة دور الإدارة التربوية ودور المعلم ودور المناهج التربوية ودور الكتاب المدرسي في تنمية قيم التربية البيئية مستعينة في ذلك ببعض الادوات المنهجية (الملاحظة، والاستمارة، والمقابلة، والسجلات، والوثائق) وقامت بتحليل محتوى شمل جميع كتب المناهج التربوية وجميع الكتب المدرسية, وتوصلت الدراسة إلى أن هناك قصورا في المناهج المدرسية لاحتوائها على مواضيع وقيم البيئة والتربية البيئية بصورة نظرية وإن تطرقت للجانب التطبيقي العملي فبصورة مقتضبة, بالإضافة لتقصير الإدارة المدرسية في المجال الإعلامي البيئي بعدم تنظيمها للقاءات ومحاضرات وندوات تناقش فيها المواضيع البيئية مع المعلمين ومع الطلاب.

وأجرى أحاندو وعبدالله (2016) دراسة سعت لتحديد القيم الأخلاقية المراد إكسابها تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الإسلامية في كوت ديفوار، والتعرف على دور كل من: الإدارة المدرسيَّة، والمنهج الدّراسيّ، والمعلّم، والأنشطة الصّفيَّة وغير الصّفيَّة في تعزيز تلك القيم الأخلاقيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة بالمدارس العربيَّة في كوت ديفوار، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفيِّ الوثائقيِّ من خلال تحليل مضمون الأدبيات، والدّراسات والبحوث العلميَّة التي تناولت موضوع القيم الأخلاقيَّة بشكل عامّ، وتعزيزها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة بشكل خاصّ، وأسفرت الدّراسة عن جملة من النّتائج، من أهمّها: أنّ القيم الأخلاقيَّة التي يمكن غرسها في نفوس تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة وتتناسب مع قدراتهم، هي: الصّدق، والأمانة، والتّواضع، وبرّ الوالدين، والحلم، والإخلاص، وتحمُّل المسؤوليَّة، وحب العلم، والتّعاون، والحياء، والعدل، وعلى واضعي المناهج الدّراسيَّة إدراج هذه القيم في المقررات الدّراسيَّة، كما أنّ على المعلّم إيجاد جوٍّ مناسب لمساعدة التّلاميذ على اكتساب القيم المراد تدريسها، وأن تتمثَّل تلك القيم في سلوكيَّاته

وتعامله مع التّلاميذ.

وأجرى أولفر وفيسن (Ulavere; Veisson, 2015) دراسة هدفت لتقديم ملخص للقيم التي يعتبرها قادة المدارس والمعلمون وأولياء الأمور مهمة لتعليمها للأطفال في مؤسسات رعاية الأطفال قبل سن المدرسة، وكذلك الأنشطة التي يرون أنه ينبغي استخدامها لتفعيل تعليم القيم في تلك المؤسسات, وتكونت عينة الدراسة من (978) مستجيباً: 163 مديراً و 425 معلما و 390, في (15) مقاطعة في استونيا, وكان من أبرز نتائجها أن القيم الأكثر أهمية التي يتم تدريسها للأطفال، وفقا لمديري المدارس، تشمل روح الدعابة والاعتزاز بالنفس والإبداع، في حين يرى المعلمون أن الصبر هو القيمة الأكثر أهمية, أما أولياء الأمور فيرون أن الثقة والالتزام هي القيم الأكثر أهمية، كما أسفرت الدراسة أن القدوة تلعب دورا مهما جدًا في تعليم القيم.

وأجرت بلال (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة التعليمية المقدمة لطفل ما قبل المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبيان، حيث قامت بتصميمه كأداة رئيسة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (102) من معلمات ومديرات رياض الأطفال بمحلية أم بدة قطاع البقعة الشرقية، وتم اختيارهن عن طريق العينة العشوائية. وكان من أبرز النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأنشطة التعليمية وتنمية القيم الأخلاقية لطفل ما قبل المدرسة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأنشطة التعليمية وتنمية القيم الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، بالإضافة لوجود علاقة ارتباطيه طردية بين دور معلمة الروضة وتوصيل الأنشطة التعليمية لطفل ما قبل المدرسة.

وأجرى ممدوح (2015) بحثا هدف إلى الكشف عن الدور الذي تضطلع به التربية الخلقية في بناء المجتمعات والحضارة الإنسانية المعاصرة, وذلك من خلال الكشف عن الوظيفة الخلقية للتربية من حيث المفهوم والمسؤوليات، وكذا الوقوف على بعض الاعتبارات التي يتحدد في نطاقها مسؤولية التربية في تنمية القيم الخلقية للمجتمعات المتحضرة، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج كان من بينها، أن التربية الخلقية هي الركيزة الأساسية لفهم طبيعة العملية التربوية، وفي بناء الأسس القوية للمجتمعات المتحضرة، لأن قضية التربية تعنى ببناء الإنسان: تشكيل الفكر، وتنمية القيم، وتعديل السلوك.

وأجرى تشاودهري (Chowdhury, 2014) دراسة للتعرف على أهمية التربية الأخلاقية والقيمية والشخصية في تعليم وتدريس العلوم،

وأسفرت نتائج الدراسة بوجود أدلة قوية على رغبة الطلاب بأن يتم تناول القضايا الأخلاقية بشكل أوسع في تعليم العلوم مما عليه حاليا.

وأجرى كارولينا وديفيد (Carolina; Da-vid, 2012) دراسة هدفت للتعرف على الممارسات الأخلاقية لدى قادة المدارس في تشيلي، وتم استخدام تصميم دارسة الحالة المتعدد؛ للتعرف على مشاعر ومعتقدات وأفكار هؤلاء القادة فيما يتعلق بممارساتهم الأخلاقية في ضوء تجاربهم التربوية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أنه لا يمكن الفصل بين الممارسات الأخلاقية الشخصية والمهنية؛ وتعد من الممارسات الأكثر إلهاما لدى قادة المدارس في تشيلي.

وأجرى فيلا وفاركا (Veleaa; Farca, 2012) دراسة بهدف التعرف على دور المعلمين في تعزيز التربية الأخلاقية والعاطفية لدى طلاب التعليم الثانوي في رومانيا، مستندين إلى دراسة مسحية أجريت في عام 2011 م داخل معهد العلوم التربوية في رومانيا. كما هدفت إلى تحديد التحديات والصعوبات الحالية التي يواجهها المعلمون والطلاب فيما يتعلق بالتربية الأخلاقية والوجدانية في المدارس؛ لاستكشاف كيفية فهم المعلمين لدورهم، وأسفرت الدراسة عن ضعف الممارسات التعليمية المتبعة من قبل المعلمين وضرورة تحديثها.

وهدفت دراسة العيسى (2010) إلى تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة, واستخدم الباحث المنهج الوصفي, أما أداة الدراسة فكانت استبانة مكونة من (67) عبارة, تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من(161) معلما من معلمي التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة بـ (64) مدرسة متوسطة, وكان من أبرز نتائج الدراسة موافقة عينة الدراسة على محور أهمية القيم الأخلاقية للطلاب بدرجة «كبيرة الأهمية « وبمتوسط حسابي عام يعادل (2.47) ونسبة مئوية تعادل (56.41%).

وأجرى المالكي (2010) دراسة هدفت للتعرف على دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (20) مشرفا تربويا، و(75) معلما، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج أن درجة تعزيز الجوانب الخلقية في منهج الحديث كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

التعليق على الدراسات السابقة:

أكدت نتائج البحوث والدراسات السابقة على أهمية التربية الأخلاقية والقيم ودورها الإيجابي في بناء الأسس القوية للمجتمعات المتحضرة، وكذلك أهمية الدور الذي يقوم به المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية لدى الطلاب.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة ممدوح (2015), ودراسة أولفر وفيسن (Ulavere & Veisson, 2015) في تناولها لموضوع التربية الأخلاقية كأحد المجالات الأساسية في التربية, كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشراري (2017) ومطوري (2017) وأحاندو وعبدالله (2016) ودراسة المالكي (2010) في تناولها للمقررات الدراسية ودورها في تعزيز الجانب الأخلاقي وبعض القيم, كما اتفقت مع دراسة فيلا وفاركا (Veleaa; Farca, 2012), ودراسة أولفر وفيسن (Ulavere; Veisson, 2015) في تناولها لدور المعلم, واتفقت مع دراسة بلال (2015) في تناولها لدور الأنشطة التربوية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها ركزت على دور المنهج المدرسي من خلال أبرز عناصره: طرق التدريس والمقررات الدراسية والأنشطة التربوية مجتمعة في تعزيز التربية الأخلاقية، وهذا ما يميزها.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين خلفية جيدة حول مشكلة الدراسة الحالية، وإعداد الإطار النظري، وكذلك الاستفادة منها في بناء أداة البحث وصياغة فقراتها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في مدينة نجران في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (2038) معلما, حسب إحصاءات إدارة شؤون المعلمين في إدارة التعليم بمنطقة نجران.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (310) من معلمي المدارس الحكومية في مدينة نجران، أي ما نسبته تقريبا 15% من إجمالي مجتمع البحث, وتم اختيارها بالطريقة العشوائية، وجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل	علمي	154	%49.7
	أدبي	156	%50.3
سنوات الخدمة	أقل من (5) سنوات	105	%33.9
	من (5-10) سنوات	57	%18.3
	أكثر من (10) سنوات	148	%47.8
المرحلة التعليمية	الابتدائية	168	%54.2
	المتوسطة	80	%25.8
	الثانوية	62	%20
المجموع		310	%100

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، ومر بناء الأداة بعدة مراحل، هي:

1. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بالموضوع.
2. إعداد الأداة في صورتها الأولية.
1. عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم وتوجيهاتهم.

1. صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (11) محكما من المختصين في مجال التربية في تخصصي المناهج وطرق التدريس وأصول التربية، وذلك للوقوف على مدى انتماء كل فقرة للمحور، ومدى وضوح كل فقرة وصحتها من حيث الصياغة اللغوية، وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات الاستبانة حيث انحصرت نسب الاتفاق في الفترة (82 % ، 100%) مما يشير إلى اتفاق غالبية المحكمين على سلامة العبارات ومن ثم صدق الاستبانة.

ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم تطبيق الاستبيان على عينة من خارج عينة الدراسة (30) معلما، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبيان على العينة نفسها مرة ثانية، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجاباتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، كما تم حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2)
معامل ارتباط بيرسون بطريقة الإعادة وبطريقة كرونباخ الفا

المجال	معامل الثبات	كرونباخ ألفا
المجال الأول: دور طرق التدريس	0.84	0.81
المجال الثاني: دور المقررات الدراسية	0.91	0.89
المجال الثالث: دور الأنشطة التربوية	0.96	0.95
الأداة ككل	0.97	0.94

يبين الجدول (2) أن معاملات الارتباط تتراوح من (0.84 – 0.96) في المجالات و (0.97) في الأداة ككل، كما يبين الجدول أن معاملات الصعوبة بطريقة كرونباخ ألفا في المجالات تراوحت بين (0.81 – 0.95) وفي الأداة ككل (0.94) وهي معاملات ارتباط مرتفعة؛ مما يدل على أن أداة الدراسة ككل تتمتع بثبات مرتفع.

المعالجات الإحصائية:

اعتمد الباحث على برنامج (SPSS) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، واعتماد التدريج الآتي لتحديد درجة الممارسة:

(1 – 1.66) متحقق بدرجة منخفضة

(1.67 – 2.33) متحقق بدرجة متوسطة

(2.34 – 3) متحقق بدرجة مرتفعة

كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثاني لمعرفة أثر متغير التخصص على درجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر عينة الدراسة، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع لمعرفة درجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المرحلة التعليمية ومتغير سنوات الخدمة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولا: عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشتها: ما درجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية

ت	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	دور طرق التدريس	2.44	.486	مرتفعة
2	دور المقررات الدراسية	2.18	.561	متوسطة
3	دور الأنشطة التربوية	2.20	.604	متوسطة
الدرجة الكلية		2.27	.496	متوسطة

يبين الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.18-2.44), حيث جاء دور طرق التدريس في المرتبة الأولى كأعلى متوسط حسابي وبلغ (2.44), ويعزو الباحث ذلك لاستشعار المعلم لدوره في تعزيز القيم الأخلاقية وأنها جزء من عمله التربوي, ولاهتمامه بمفاهيم التربية الأخلاقية والتربية على القيم وربطها بالمادة العلمية التي يقدمها لطلابه وإبرازها وكذلك التنوع في توظيف الاستراتيجيات والأساليب التربوية والتدريسية المناسبة لكل موقف تعليمي, في حين جاء دور المقررات الدراسية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.18), ويعزو الباحث ذلك لتركيز المناهج على الجوانب والمفاهيم العلمية وإكساب الطلاب المهارات التي تسهم في تهيئتهم لسوق العمل, وإهمال الجانب الأخلاقي والموضوعات الدراسية المرتبطة بذلك, إذ إن الكثير من القيم يتم إدراجها في المقررات ولكن بشكل ضمني وغير صريح, وهذا ما أفقدها أهميتها, وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.27), ويعزو الباحث ذلك لأهمية دور المنهج المدرسي في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم من جميع الجوانب بما في ذلك الجانب الأخلاقي, بالإضافة لدوره في تنشئة وتعليم الطالب وغرس الأخلاق والقيم لديه تحت إشراف المدرسة, إذ إنه يقضي أغلب وقته داخلها ويتفاعل مع مكونات المحيط التعليمي فيتأثر بمن حوله ويؤثر فيهم, الأمر الذي يؤدي إلى تشكل منظومة القيم والأخلاق الإيجابية لديه, بالإضافة إلى ما حدث من تغيرات حول وظيفة المدرسة في عصرنا الحاضر حيث لم يعد يقتصر دورها على التعليم بل امتد ليشمل التربية على القيم وتعزيز مفاهيم التربية الأخلاقية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مطوري (2017)، والشراري (2017) فيما يتعلق بدور المقررات الدراسية، ومع نتائج دراسة بلال (2015) فيما يتعلق بالأنشطة التربوية، وتختلف هذه الدراسة في نتيجتها مع دراسة فيلا وفاركا (Veleaa; Far-ca, 2012) فيما يتعلق بدور المعلم وطرق التدريس. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حده، وجاءت كالآتي:

المجال الأول: دور طرق التدريس

جدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بدور طرق التدريس

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أحرص على ربط المعلومات بالقيم والأخلاق التربوية.	2.65	.531	مرتفعة
2	أبتكر مواقف تربوية وتعليمية تعزز الجانب الأخلاقي لدى الطلاب.	2.55	.615	مرتفعة
3	أستخرج من المادة العلمية قيما وأخلاقيات تسهم في تعزيز التربية الأخلاقية.	2.41	.672	مرتفعة
4	أُعزز السلوك الإيجابي لدى الطلاب.	2.65	.625	مرتفعة
5	أوظف طرائق واستراتيجيات تعليم متنوعة في الموقف التعليمي تعزز غرس القيم.	2.31	.650	متوسطة
6	أوفر فرصاً للحوار والمناقشة حول الأبعاد القيمية للمحتوى الدراسي.	2.31	.654	متوسطة
7	أستخدم أدوات تقويم متنوعة لقياس الجانب الأخلاقي والقيمي.	2.18	.715	متوسطة
8	أُضمّن أساليب التقويم والاختبارات مواقف تتعلق بالسلوك القيمي لدى الطلاب.	2.26	.678	متوسطة
9	أحرص أن يكون سلوكي الشخصي متوافقا مع القيم الحميدة باعتباري قدوة في ممارساتي الأخلاقية.	2.67	.599	مرتفعة
10	أخطط للأنشطة التعليمية تخطيطاً جيداً لتزويد الطلاب بالقيم اللازمة.	2.34	.722	مرتفعة
11	أوجه طلابي إلى تبني القيم الواردة في موضوعات المقرر.	2.53	.637	مرتفعة
	الدرجة الكلية	2.44	.486	مرتفعة

يبين الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.67-2.18), حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على « أحرص أن يكون سلوكي الشخصي متوافقا مع القيم الحميدة باعتباري قدوة في ممارساتي الأخلاقية» في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (2.67), ويعزو الباحث ذلك لاستشعار المعلم لدوره كقدوة ونموذج يحتذى به في الموقف التعليمي, إذ لا يقتصر دوره على تقديم المادة العلمية فحسب؛ بل يسعى لضبط سلوكه وتصرفاته بما يمتلكه من صفات وقيم أخلاقية تجعل منه قدوة حسنة في نظر طلابه, الأمر الذي سينعكس على سلوكهم بشكل إيجابي داخل المدرسة وخارجها, في حين جاءت

الفقرة رقم (7) «أستخدم أدوات تقويم متنوعة لقياس الجانب الأخلاقي والقيمي» في المرتبة الأخيرة ومتوسط حسابي (2.18), ويعزو الباحث ذلك لصعوبة قياس الجوانب الوجدانية في المواقف التعليمية ومن بين هذه الجوانب؛ الجانب الأخلاقي والقيمي, إذ إنها تستغرق وقتا طويلا حتى يتمكن المعلمون من ملاحظتها إضافة إلى أنها قد تتأثر بكثير من العوامل, وهذا يشكل صعوبة لدى المعلمين في عملية تنميتها وتقويمها.

المجال الثاني: دور المقررات الدراسية

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بدور المقررات الدراسية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تشتمل على أهداف تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.	2.30	.666	متوسطة
2	تتضمن معارف ومهارات وقيم تحقق أهداف التربية الأخلاقية.	2.30	.666	متوسطة
3	تتضمن نصوص وقراءات تهتم بالجانب القيمي الحميد وما يقابله من أشكال السلوك المذموم.	2.19	.674	متوسطة
4	يعكس المحتوى العادات والتقاليد والقيم التي يتبناها المجتمع.	2.12	.724	متوسطة
5	تبرز صور الانحراف الفكري (التكفير-الغلو-التطرف-الارهاب ....) في المجتمع وتوعية الطلاب/ات بمدى خطورتها.	2.17	.770	متوسطة
6	تواكب المتغيرات المجتمعية والعالمية.	2.13	.710	متوسطة
7	تعرض نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم التربوية.	2.19	.693	متوسطة
8	تشتمل على تطبيقات وتدريبات سلوكية للقيم.	2.11	.732	متوسطة
9	تتضمن موضوعات حول القيم الاجتماعية الإيجابية (التعاون –التسامح-بر الوالدين-التكافل-نبذ العنف...)	2.39	.658	متوسطة
10	تضمين محتوى المناهج الدراسية ما يساعد على تأهيل الطلاب/ات للمشاركة، والتفاعل مع القضايا الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والمحلية, والدولية.	2.08	.767	متوسطة
11	تحوي موضوعات تبرز المخاطر الناجمة عن الاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي على منظومة القيم.	1.99	.767	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.18	.561	متوسطة

يبين الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (1.99-2.39), حيث جاءت الفقرة (9) « تتضمن موضوعات حول القيم الاجتماعية الإيجابية (التعاون –التسامح-بر الوالدين-التكافل-نبذ العنف...)» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.39), ويعزو الباحث ذلك لإدراك القائمين على إعداد المقررات الدراسية بأهمية القيم الاجتماعية, كأحد أهم الركائز التي تبنى عليها المجتمعات, وضرورة تضمينها في هذه المقررات مما يسهم في تعزيز أواصر الترابط بين أفراد المجتمع وتحقيق الاستقرار, إضافة إلى تعزيز الانفتاح على الثقافات والشعوب والتعايش السلمي, في حين جاءت الفقرة (11) والتي تنص « تحوي موضوعات تبرز المخاطر الناجمة عن الاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي على منظومة القيم» في المرتبة الأخيرة, ويفسر الباحث ذلك لقصور استشعار القائمين على هذه المقررات للدور المهم والمؤثر الذي تقوم به شبكات التواصل الاجتماعي وكيفية الاستفادة منها كمنصات تعليمية واجتماعية هادفة في آن معا, وأنه بالرغم من فوائدها فإنه من الممكن أن تشكل وسيلة لهدم القيم والمبادئ الأخلاقية والتربوية إذا استخدمت بطريقة سلبية.

المجال الثالث: دور الأنشطة التربوية

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بدور الأنشطة التربوية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تسهم في تحقيق مبدأ التنوع لتنمية مختلف جوانب التربية الأخلاقية.	2.16	.721	متوسطة
2	تتيح الأنشطة مواقف متعددة لتعزيز منظومة القيم.	2.18	.694	متوسطة
3	تسهم في بناء شخصية المتعلم بحيث تتكامل المعارف والقيم لديه.	2.20	.705	متوسطة
4	تتيح الفرصة لتوظيف تقنيات شبكات التواصل الاجتماعي بما يعزز الجوانب المتعلقة بالتربية الأخلاقية.	2.12	.727	متوسطة
5	تنمي لدى الطلاب قيم الولاء والانتماء وحب الوطن.	2.35	.708	متوسطة
6	تشجع على الانفتاح على الثقافات والشعوب مع الحفاظ على الهوية.	2.19	.767	متوسطة
7	تسهم في تنمية القدرة على العمل الجماعي ومشاركة الآخرين.	2.25	.739	متوسطة
8	ترسخ لدى الطلاب الاتجاهات الإيجابية والقيم الاجتماعية البناءة.	2.30	.687	متوسطة
9	تسهم في تحصين الطلاب ضد السلوكيات المنحرفة.	2.15	.792	متوسطة
10	تسهم في ممارسة القيم كسلوك أكثر من التلقي بشكل نظري فقط.	2.14	.744	متوسطة
11	تسهم في تمييز التعليم ومراعاة الفروق الفردية في عملية تدريس القيم.	2.17	.727	متوسطة
12	تعمق الأنشطة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.	2.24	.712	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.20	.604	متوسطة

يبين الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.12-2.35), حيث جاءت الفقرة (5) « تنمي لدى الطلاب قيم الولاء والانتماء وحب الوطن» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.35), ويعزو الباحث ذلك إلى ما تتضمنه الأنشطة التربوية من برامج, وفعاليات, ومسابقات, إضافة إلى الاحتفال بالمناسبات الوطنية التي تشجع الطالب على التفاعل والمشاركة بما يسهم في ترسيخ قيم المواطنة لديه, بينما جاءت الفقرة (4) « تتيح الفرصة لتوظيف تقنيات شبكات التواصل الاجتماعي بما يعزز الجوانب المتعلقة بالتربية الأخلاقية» في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.12), ويعزو الباحث ذلك لضعف جاهزية البيئة المدرسية من الناحية التقنية, ولعزوف المعلمين عن الأنشطة المرتبطة بشبكات التواصل الاجتماعي؛ لأنها تحتاج إلى إعداد جيد, بالإضافة لمحدودية الوقت وصعوبة متابعة الطلاب إلكترونيا, بالرغم من أهمية تلك الشبكات إذا استثمرت استثمارا جيدا في التفاعل الإيجابي بين الطلاب من ناحية, وبين الطلاب ومعلميهم من ناحية أخرى.

ثانيا: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) لدرجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام اختبار (ت) والجدول (7) يبين ذلك

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المجال الاول: دور طرق التدريس	علمي	154	2.34	.521	-3.618-	308	.000
	أدبي	156	2.54	.428			
المجال الثاني: دور المقررات الدراسية	علمي	154	2.08	.595	-3.020-	308	.003
	أدبي	156	2.27	.510			
المجال الثالث: دور الأنشطة التربوية	علمي	154	2.13	.652	-2.030-	308	.043
	أدبي	156	2.27	.546			
الأداة ككل	علمي	154	2.19	.537	-3.126-	308	.002
	أدبي	156	2.36	.437			

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الأدبية، حيث إن قيمة (ت) للأداة ككل بلغت (3.126)، وبمستوى دلالة (0.002) وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$). ويعزو الباحث ذلك لطبيعة محتوى المواد الأدبية التي يقوم بتدريسها معلمو التخصصات الأدبية وارتباطها الوثيق بالعلوم الإنسانية وثقافة المجتمع وكذلك لارتباطها بالقيم والمبادئ الأخلاقية والآداب العامة والعادات والتقاليد كمواد التربية الإسلامية والعلوم الاجتماعية واللغات وغيرها، في حين يركز معلمو التخصصات العلمية بشكل كبير على النواحي العلمية البحتة بما في ذلك المفاهيم والقوانين والنظريات العلمية.

ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المنهج المدرسي لدوره في تعزيز التربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

المجال	المرحلة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجال الاول: دور طرق التدريس	الابتدائية	168	2.41	.482
	المتوسطة	80	2.40	.495
	الثانوية	62	2.57	.474
	الدرجة الكلية	310	2.44	.486
المجال الثاني: دور المقررات الدراسية	الابتدائية	168	2.17	.571
	المتوسطة	80	2.16	.483
	الثانوية	62	2.23	.630
	الدرجة الكلية	310	2.18	.561
المجال الثالث: دور الأنشطة التربوية	الابتدائية	168	2.16	.615
	المتوسطة	80	2.20	.581
	الثانوية	62	2.31	.601
	الدرجة الكلية	310	2.20	.604
الأداة ككل	الابتدائية	168	2.25	.506
	المتوسطة	80	2.25	.456
	الثانوية	62	2.37	.514
الدرجة الكلية		310	2.27	.496

يبين الجدول رقم (8) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة الإحصائية
المجال الأول: دور طرق التدريس	بين المجموعات	1.216	2	608.	2.601	076.
	داخل المجموعات	71.785	307	234.		
	الدرجة الكلية	73.001	309			
المجال الثاني: دور المقررات الدراسية	بين المجموعات	165.	2	083.	261.	771.
	داخل المجموعات	97.156	307	316.		
	الدرجة الكلية	97.321	309			
المجال الثالث: دور الأنشطة التربوية	بين المجموعات	1.001	2	501.	1.375	254.
	داخل المجموعات	111.775	307	364.		
	الدرجة الكلية	112.776	309			
الأداة ككل	بين المجموعات	686.	2	343.	1.397	249.
	داخل المجموعات	75.358	307	245.		
الدرجة الكلية		76.044	309			

يتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية في جميع المجالات وفي الأداة ككل. ويعزو الباحث ذلك للتشابه الكبير في برامج إعداد المعلمين في الكليات والجامعات السعودية وتقارب مخرجاتها في المقام الأول، وكذلك الدورات التدريبية التي يتلقاها هؤلاء المعلمون أثناء الخدمة، إذ إنها تحمل نفس المسمى والمحتوى في الغالب، ما فرض على هؤلاء المعلمين نمطا واحد متقاربا إلى حد ما في المواقف التعليمية على اختلاف المراحل التعليمية.

رابعا: عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟** وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة، والجدول رقم (10) يبين ذلك:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجال الأول: دور طرق التدريس	أقل من 5 سنوات	105	2.25	.529
	(5 - 10) سنوات	57	2.35	.485
	أكثر من 10 سنوات	148	2.61	.389
	الدرجة الكلية	310	2.44	.486
المجال الثاني: دور المقررات الدراسية	أقل من 5 سنوات	105	2.11	.551
	(5 - 10) سنوات	57	2.14	.548
	أكثر من 10 سنوات	148	2.24	.570
	الدرجة الكلية	310	2.18	.561
المجال الثالث: دور الأنشطة التربوية	أقل من 5 سنوات	105	2.16	.630
	(5 - 10) سنوات	57	2.21	.550
	أكثر من 10 سنوات	148	2.23	.607
	الدرجة الكلية	310	2.20	.604
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	105	2.17	.537
	(5 - 10) سنوات	57	2.23	.483
	أكثر من 10 سنوات	148	2.36	.458
الدرجة الكلية		310	2.27	.496

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة تعزيز المنهج المدرسي للتربية الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة الاحصائية
المجال الأول: دور طرق التدريس	بين المجموعات	8.457	2	4.228	20.111	.000
	داخل المجموعات	64.545	307	.210		
	الدرجة الكلية	73.001	309			
المجال الثاني: دور المقررات الدراسية	بين المجموعات	1.194	2	.597	1.907	.150
	داخل المجموعات	96.127	307	.313		
	الدرجة الكلية	97.321	309			
المجال الثالث: دور الأنشطة التربوية	بين المجموعات	.360	2	.180	.492	.612
	داخل المجموعات	112.416	307	.366		
	الدرجة الكلية	112.776	309			
الأداة ككل	بين المجموعات	2.260	2	1.130	4.701	.010
	داخل المجموعات	73.785	307	.240		
الدرجة الكلية		76.044	309			

يبين الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخدمة في المجال الأول والأداة ككل. ولبيان الفروق الدالة إحصائيا تم استخراج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر سنوات الخبرة

المجال	مستويات متغير الخدمة		فرق المتوسطات	الدلالة الاحصائية
المجال الأول: دور طرق التدريس	أقل من 5 سنوات	(5 - 10) سنوات	-.092	.476
		أكثر من 10 سنوات	-.357*	.000
	(5 - 10) سنوات	قل من 5 سنوات	.092	.476
		أكثر من 10 سنوات	-.265*	.001
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.357*	.000
		(6 - 10) سنوات	.265*	.001
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	(5 - 10) سنوات	-.058	.769
		أكثر من 10 سنوات	-.187*	.012
	(5 - 10) سنوات	أقل من 5 سنوات	.058	.769
		أكثر من 10 سنوات	-.128	.246
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.187*	.012
		(5 - 10) سنوات	.128	.246

*** The mean difference is significant at the 0.05 level.**

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين فئة من خبرتهم (أقل من 5 سنوات) وبين من خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) ولصالح من خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) في المجال الأول: دور المعلم، وكذلك وجود فروق بين فئة من خدمتهم (أكثر من 10 سنوات) وبين فئة من خدمتهم (6 - 10 سنوات).

ويبين الجدول كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فئة من خبرتهم (أقل من 5 سنوات) وبين من خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) ولصالح من خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) في الأداة ككل. ويعزو الباحث ذلك لطول فترة احتكاك هؤلاء المعلمين بالطلاب وما اكتسبوه من خبرة تراكمية ساعدتهم على الإلمام بخصائص الطلاب وطبيعة مراحلهم التعليمية وطرق تفكيرهم والقدرة على تحديد أي القيم المناسبة لكل مرحلة تعليمية والعمل على تنميتها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المالكي (2010) حيث كانت الفروق وفقا لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

التوصيات في ضوء نتائج الدراسة:

- أظهرت نتائج الدراسة أن دور المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية جاء بدرجة متوسطة، ولذلك يوصي الباحث بضرورة العمل على تطوير الدور والوظيفة التي يقوم بها المنهج المدرسي من خلال عناصره المتعددة ووضع الاستراتيجيات والإجراءات التي من شأنها تعزيز التربية الأخلاقية جنبا إلى جنب مع التأهيل العلمي.
- أظهرت نتائج الدراسة أن دور طرق تدريس المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية جاء بدرجة متوسطة، لذا يوصي الباحث بالاهتمام ببرامج إعداد المعلم في الجامعات وبرامج تنميته مهنيا أثناء الخدمة والتركيز على طرائق وأساليب تعزيز الجوانب الأخلاقية والسلوكية لدى الطلاب ولا يقتصر الإعداد والتدريب أثناء الخدمة على الجوانب العلمية والمهنية فقط.
- أظهرت نتائج الدراسة أن دور المقررات الدراسية في تعزيز التربية الأخلاقية جاء بدرجة متوسطة، لذا يوصي الباحث القائمين على هذه المقررات بضرورة إعادة النظر في أهدافها ومحتواها وتطويرها وإثراء الجوانب المتعلقة بالتربية الأخلاقية نظريا وعمليا.
- أظهرت نتائج الدراسة أن دور الأنشطة التربوية في تعزيز التربية الأخلاقية جاء بدرجة متوسطة، لذا يوصي الباحث بضرورة العناية بالأنشطة التربوية الصفية واللاصفية على حد سواء التي تعنى بتعزيز

المفاهيم الأخلاقية (كالقصة، والمسرحية، والألعاب، والفيديو, وعمل البحوث, وخدمة المجتمع المحلي, والرحلات العلمية والترفيهية) وتكثيفها وتنويعها مع ضرورة توفير الإمكانات المادية والمعنوية لتحقيق ذلك.

المقترحات:

- إجراء دراسة تتناول دور المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية في ظل التحديات الثقافية والإعلامية.
- إجراء دراسات تحليلية لمحتوى المقررات الدراسية المطورة ومدى تضمينها للجوانب الأخلاقية والقيمية.
- إجراء دراسات تتناول دور التربية الأخلاقية في مواجهة التحديات المعاصرة.
- إجراء دراسة تتناول أساليب تعزيز التربية الأخلاقية في المنهج المدرسي.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أحانـدو، سيسـي وعبـد الله، عبـد الحكـم. (2016). دور المـدارس الإسـلامية فـي تعزيـز القيـم الأخلاقيـة لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة فـي كـوت ديفـوار: دراسـة نظريـة تحليليـة. مجلـة جيـل للعلـوم الانسـانية والاجتماعيـة، 22 (3)، 195-214.

إسماعيل، مجدي. (2004). فاعلية وحدة دراسية مقترحة في التربية الأخلاقية لتنمية بعض القيم الاجتماعية والأخلاقية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. المجلة المصرية للتربية العلمية، 7 (2)، 71-120.

الأغا، أميرة وإسليم، نور. (2016). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز القيم الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره، غزة، فلسطين: منشورات جامعة فلسطين والجامعة الإسلامية.

أغيغة، رقية. (2012). التربية على القيم في ظل التحولات المعاصرة. مجلة عالم التربية، ع21, 48–67.

بلال، رشا. (2015). دور الأنشطة التعليمية المقدمة لطفل ما قبل المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الحربي، مسفر. (2010). دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الإيمانية لدى الطالب من وجهة نظر طالب المدارس الثانوية مدينة جدة: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

حكيمة، آيت. (2015). أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقه الاجتماعي. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 3(5)، 15-64.

الجيار، سهير على. (2006). دور المدرسة في التربية الاخلاقية لطلابها: تأصيل مفاهيمي.. ورؤية تربوية. التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج 9 , ع 19، 17 - 134. مسترجع من http:// search.mandumah.com/Record/12359

الزيود، ماجد. (2011). الشباب والقيم في عامل متغير، الطبعة العربية الثانية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سليمان، سعيد. (2015). تصور مقترح للارتقاء بكفاءة المدرسة في تعزيز التربية الأخلاقية من خلال المناخ المدرسي «دراسة ميدانية». عالم التربية- مصر, 16(50)، 1-4.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله. (2014). المنهج المدرسي المعاصر. عمان: دار الفكر.

الشراري، أحمد. (2017). درجة تضمين القيم الأخلاقية في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية العليا (الثامن، التاسع، العاشر) في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1 (2) , 113-129.

طلحا، فوزية. (2018). فاعلية التربية على قيم حقوق الإنسان في المدرسة العربية. مجلة جيل حقوق الإنسان. 5 (27). 11-24.

الطيار، فهد. (2016). شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على القيم لدى طلاب الجامعة «تويتر نموذجا.» المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. 31 (61). 193-226.

عثمان، رانيا. (2012). التربية والأزمة الأخلاقية في المجتمع المصري: المظاهر والأسباب والحلول. المؤتمر العلمي الحادي عشر بعنوان أزمة القيم في المؤسسات التعليمية، كلية التربية، جمهورية مصر العربية: جامعة الفيوم، 29- 30 مايو 2012.

العيسى، علي. (2010). تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

قشلان، عبد الكريم. (2010). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة الأزهر بغزة.

مطوري، أسماء. (2016). مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية المدرسة نموذجا "دراسة ميدانية بابتدائية البستان ولاية «باتنة ". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر: جامعة محمد خيضر بسكرة.

ممدوح، أيمن. (2015). دور التربية الخلقية في بناء المجتمع والحضارة الإنسانية المعاصرة دراسة تحليلية. مجلة جامعة المدينة العالمية، العدد 13، 537-579.

وطفة، علي. (2013). في مفهوم الأخلاق: قراءة فلسفية معاصرة. مجلة شؤون اجتماعية، 30 (119)، 91-124. مسترجع من: https://search.emarefa.net/detail/BIM-355596

وزة، خميس. (2017). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين في تعليم القيم وأثره في إكسابها لطلابهم. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر. 36(176)، ج. 1، ديسمبر 2017. ص ص. 221-321 تم استرجاعه من www.search.shamaa.org

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Agiga, R. (2012). Education on values in light of contemporary transformations (in Arabic). Education World Journal, 21, 48-67.

Ahando, S. & Abdallah, A. (2016). The role of Islamic schools in promoting moral values among primary school students in Côte d'Ivoire: an analytical theoretical study (in Arabic). Jill Journal of Human and Social Sciences, 22 (3), 195-214.

Al-Agha, A. and Esleem, N. (2016). The role of social networking sites in promoting social values among Palestinian university students and ways to develop them (in Arabic). Gaza, Palestine: Publications of the University of Palestine and the Islamic University.

Al-Harbi, M. (2010). The role of the secondary school in developing the student's faith values from the viewpoint of the high school student, Jeddah: a field study (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), College of Education, Kingdom of Saudi Arabia: Umm Al-Qura University.

Al-Eissa, A. (2010). Development of moral values among middle school students from the point of view of Islamic education teachers in Al-Qunfudhah Governorate (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), College of Education, Kingdom of Saudi Arabia: Umm Al-Qura University.

Al-gayyar, S. A. (2006). The school's role in moral education for its students: conceptual rooting and an educational vision (in Arabic). Education: The World Council of Comparative Education Societies - The Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, Vol. 9, Issue 19, 17 - 134. Retrieved from http://search.mandumah.com/

Record/12359

Al-Tayar, F. (2016). Social networks and their impact on the values of university students "Twitter as a model" (in Arabic). Arab Journal of Security Studies and Training. 31 (61). 193-226.

Al-Zeyoud, M. (2011). Youth and Values in a Changing Factor (in Arabic). (2nd Arabic ed.), Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Bhave, B. (2014). Role of School &Teacher in promoting Value Education Through Positive Psychology. SRJIS, 3(24), 2288-2294.

Bilal, R. (2015). The role of educational activities provided to preschool children in developing moral and social values (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), College of Education, Sudan: Sudan University of Science and Technology.

Carolina, C.; David, L. (2012). Ethical Practice: A Study of Chilean School Leaders. Journal of Educational Administration, 50 (4), 420-436.

Ćurko, B., Feiner, F., Gerjolj, S., Juhant, J., Kreß, K., Mazzoni, V., Mortari, L., Pokorny, S., Schlenk, E., Strahovnik, V. (2015). Ethics and Values Education - Manual for Teachers and Educators. Slovenia: The European Commission.

Gruber, G. (2018). Ethical Training in University for the Future Pre-School and Primary Education Teachers. International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM. 2018, Vol. 5, 317-324.

Hakima, A. (2015). The importance of school in developing the behavioral values of students and its role in achieving their social harmony (in Arabic). Al-Bahith Journal of the Humanities and Social Sciences, 3 (5), 15-64.

Kelleher, M.; McGovern, F.; Mulchy, C.; Murphy, P. (2011). An ethical education curriculum for Educate Together schools. Bublin: Educate Together.

Mamdouh, A. (2015). The role of moral education in building society and contemporary human civilization, an analytical study (in Arabic). Al-Madinah International University Journal, 13, 537-579.

Maturi, A. (2016). Institutions of social upbringing and their role in developing the values of environmental education, the school as a model, "A field Study at El-Bustan Elementary school, Province of Batna" (in Arabic). (Unpublished PhD Thesis). Faculty of Humanities and Social Sciences. Algeria: University of Mohamed Khaider, Biskra.

Othman, R. (2012). Education and the Ethical Crisis in Egyptian Society: Manifestations, Causes and Solutions (in Arabic). The eleventh scientific conference titled: The Crisis of Values in Educational Institutions, Faculty of Education, Arab Republic of Egypt: Fayoum University, 29-30 May 2012.

Qashlan, A. (2010). The role of secondary school teachers in promoting Islamic values among their students in Gaza Governorate (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), Palestine: Al-Azhar University in Gaza.

Saadah, J. and Ibrahim, A. (2014). The contemporary school curriculum (in Arabic). Amman: Dar Al-fikr.

Sharari, A. (2017). The degree of including moral values in the national (civil) education textbooks for the higher primary stages (the eighth, ninth, and tenth) in Jordan (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 1 (2), 113-129.

Soliman, S. (2015). A proposed scenario for upgrading the school's efficiency in promoting moral education through the school climate, "a field study" (in Arabic). Education World - Egypt, 16 (50), 1-4.

Talha, F. (2018). The effectiveness of education on human rights values in the Arab school (in Arabic). JiL Journal of Human Rights. 5(27). 11-24.

Ulavere, P. & Veisson, M. (2015). Values and Values Education in Estonian Preschool Child Care Institutions. Journal of Teacher Education for Sustainability, vol. 17, no. 2, pp. 108-124.

Veleaa, S.; Farcab, S. (2012). Teacher's responsibility in moral and affective education of children. 5th International Conference EDU-WORLD 2012 - Education Facing Contemporary World Issues, Social and Behavioral Sciences, 76, 863 – 867.

Watfah, A. (2013). On the concept of ethics: a contemporary philosophical reading (in Arabic). Social Affairs Journal, 30 (119), 91-124. Retrieved from: https://search.emarefa.net/detail/BIM-355596

Wezza, K. (2017). The effectiveness of a training program for teachers in teaching values and its effect on imparting them to their students (in Arabic). Journal of the College of Education - Al-Azhar University. 36(176), c. 1, December 2017. p. 221-321 Retrieved from: www.search.shamaa.org

Weissbourd, R. (2012). Promoting Moral Development in Schools. Harvard Education Letter, 28 (1), 1-3. Retrieved from http://hepg.org/hel-home/issues/28_1/helarticle/promoting-moral-development-in-schools_522

إشكالية أجرة السعاية بين المتبايعين عبر وسائل التواصل (واتس أب أنموذجا) دراسة فقهية عصرية

فيصل بن علي بن عبد الله السويطي (*)
جامعة حائل

(قدم للنشر في 1443/7/29هـ، وقبل للنشر في 1443/10/23هـ)

مستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى إعطاء تصور شرعي للسعاية بين المتبايعين عبر برنامج (واتس أب – التقني العالمي) وحكم استحقاق أجرة لذلك، وفق منهجية تأصيلية تعتمد على الجوانب الأصولية والفقهية؛ إذ هي مسألة عصرية حادثة، وكثرت خصومات الناس فيها لإشكالية الاستحقاق شرعا، واعتمدت الدراسة منهجا مركبا من المنهجين الوصفي والتحليلي القائم على الاستقراء والمقارنة، فهذه الدراسة تسعى لتجلية موطن الإشكال انطلاقا مما قرره فقهاء الشريعة مع العناية بالاستدلال والنقل عن العلماء.
وبعد دراسة حيثيات المسألة من جوانبها المتعددة، تبين أنّ مشرف مجموعة واتس أب لا يستحق في الأصل أجرة سعاية على المتبايعين من طريق البرنامج لعدم وجود أثر فاعل منه في العقد، وإنما يستحق مشرف المجموعة أجرة السعاية بين المتبايعين في العقد الأول فقط بعد انضمام أحد أطرافها للمجموعة بشرط دفع المستحق عند وقوع بيع دون ما يليه من العقود، وذلك استنادا إلى مجموعة من الأدلة والتخريجات الفقهية.

كلمات مفتاحية: إشكالية، أجرة، سعاية، دلالة، وسيلة عصرية، واتس أب.

*****

The problem of the price of sales brokerage among those who sell through the media (WhatsApp as a model): a modern jurisprudence study

Faisal bin Ali bin Abdullah Al-Suwaiti (*)
Hail University

(Received 2/3/2022, accepted 24/5/2022)

Abstract: This study aimed to give an Islamic perspective on brokering between sellers through the WhatsApp program and the rule of entitlement to pay for it, according to an authentic methodology based on fundamentalist and doctrinal aspects. This is a recent issue that has caused many disputes between people. The study adopted a method consisting of descriptive and analytical methodologies based on induction and comparison. This study seeks to clarify the nature of the problem through evidence provided by jurists. After studying the issue, I concluded that the administrator of the WhatsApp group did not deserve a brokerage fee from the program subscribers as it was not listed in the terms and conditions. If one customer joins the group on the condition of payment of the due upon the occurrence of a sale, the administrator of the WhatsApp group is entitled to brokerage fees based on a set of evidence and jurisprudence rulings.

Key words: issues, fee, pursuit, indication, modern means, WhatsApp.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الفقه وأصوله، كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل، ص ب: لا يوجد، رمز بريدي: المدينة حائل، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor - Comparative Jurisprudence, Faculty of Sharia and Law - Fiqh Department and its origins, Hail University, Saudi Arabia

DOI: 10.12816/0061546

e-mail: FAISALSAWITI@HOTMAIL.COM

مقدمـــة

إن الْحَمد لله نحمده ونستعينه، وَنَسْتَغْفِرهُ ونعوذ بِاللَّه من شرور أَنْفُسنَا وسيئات أَعمالنَا، من يهده الله فَلَا مضل لَهُ وَمن يضلل فَلَا هادي لَهُ، وَأَشْهد أَن لَا إِلَه إِلَّا الله وَأَشْهد أَن مُحَمَّدًا عَبده وَرَسُوله، أمّا بعد؛

فهذه دراسة لقضية معاصرة كثرت خصومات الناس فيها لإشكالية الاستحقاق شرعا، ألا وهي دعوى السعاية أو الدلالة بين المتبايعين عبر برنامج (واتس أب - WhatsApp) واستحقاق الأجرة، وتهدف دراستنا إلى تجلية موطن الإشكال انطلاقا مما قرره فقهاء الشريعة مع العناية بالاستدلال والنقل عن العلماء.

تصوير مسألة الدراسة

ينشئ طرفٌ سواء كان فردا أو جماعة Group - بمعنى مجموعة (البعلبكي ، 2008 م، ص: 512) - عبر البرنامج المذكور ويخصصها لنشاط تجاري كبيع أغنام، أو مقتنيات تراثية مثلا ويكون Admin - بمعنى مشرف على المجموعة (البعلبكي، 2008م، ص: 34) - فينضم لهذه المجموعة المهتمون بهذه السلعة ويعرضون ما لديهم ثم بعد حدوث مبايعة يطالب مشرف المجموعة أطراف العقد بأجرة سعاية محددة بنسبة معينة نظير تأسيسه للمجموعة أو عمله مشرفا عليها – ولو بكونه حاز الإشراف على المجموعة من طريق مؤسس المجموعة بمقابل مالي أو غيره - فما حكم استحقاق أجرة لذلك ؟

شرح عنوان البحث وإبراز حدود البحث وإشكاليته وأهدافه

شرح مفردات العنوان

1- الإشكال: مصدر من أشكل الشيء، بمعنى اختلط والتبس (ابن سيده، 1421 ه، ج: 6، ص:686، الفيومي، د.ت، مادة: ش ك ل)، فقولنا إشكالية مصدر صناعي للقضية الموصوفة بالإشكال، كما يقال إنتاجية لمخرجات الشيء نسبة للإنتاج (الغيلي، 2008م، ص23).

2- عقد الإجارة: هي تمليك المنفعة بعوض، وتطلق الإجارة في اللغة ويراد بها حق الأجير (القونوي، 2004م، ص:96)، وهي الأجرة، ويراد بها اصطلاحا: الاستحقاق المالي نظير العمل أو الانتفاع (الفيروز أبادي، 2005م، مادة: أ ج ر، ابن سيده، 1421 ه، ج: 7، ص:126، التهانوي، 1996 م، ج: 1، ص: 99).

1. وهذا يدعونا إلى تعريف الجعالة لقربها في المعنى من الإجارة وتعرف بأنها: جعل شيء معلوم لمن يعمل له عملا معلوما أو مجهولا وسواء كانت المدة معلومة أو مجهولة (القونوي، 2004م، ص:60،

البهوتي،1995م، ج: 4، ص:203).

3- السعاية: مصدر من سعى بالأمر أو الشيء، بمعنى مشى فيه وذهب إليه وخاض غُماره، ويطلق ويراد به التصرف في كل عمل (الفيروزأبادي، 2005م، مادة: س ع ي، الفيومي، د.ت، مادة: س ع ي)، وفي الحديث النبوي: (الساعي على الأرملة[1] والمسكين كالمجاهد في سبيل الله)[2]، أي القائم بمصلحتهما وعلى شأنهما (العيني، د.ت، ج: 22، ص: 105)، فالساعي بين المتبايعين هو من توسط بينهما فكان له أثر في إبرام العقد، ومن مسمياته: الدلال، والسمسار، ووسيط البيع (الفيروزأبادي، 2005م، مادة: س م س ر، عبد الحميد وآخرون، 2008م، مادة: ب ي ع، مادة: د ل ل، الزمخشري، د.ت، ج: 2، ص: 197، الأطرم، 1416هـ، ص: 44).

4- وسائل التواصل الاجتماعي (Social Media): -ونريد بها حصرا ما يرتبط بشبكة المعلومات العالمية المعروفة بالنت، دون ما عداها كالصحف والمجلات والدوريات...-، وتُعرّف بأنّها: كل الأجهزة والمواقع التي تسمح لمستخدميها بمشاركة المعلومات عالميا، وتستخدم المواقع في إزالة المسافات الافتراضية بين المشاركين للتجمع وطرح ومشاركة المعلومات، أما الأجهزة فهي التكنولوجيا التي تستخدم للدخول لتلك المواقع (غوبتا وآخرون ،2017 م، ص: 56).

5- برنامج واتس أب (WhatsApp): هو برنامج مجاني عالمي ذائع الانتشار، يسمح للمستخدمين بإرسال رسائل نصية ورسائل صوتية، وإجراء مكالمات صوتية ومرئية ومشاركة الصور والفيديو والمستندات ومواقع المستخدمين، ويعمل على الهواتف الخلوية المحمولة الذكية، وأجهزة الحاسب باستخدام شبكة نت (هلال، 2019م، ص:70-71).

حدود البحث:

سيقتصر البحث على عرض تصور شرعي صحيح لحكم استحقاق مشرف المجموعة في (واتس أب) أجرة بدعوى وجود سعاية من قبله بين أطراف عقد المبايعة، بدون الدخول في تفصيلات طبيعة الأجرة ونسبتها، ولن يتعداه إلى أي وسيلة تواصل أخرى مثل برنامج تويتر (Twitter)، أو برنامج سناب شات (Snap-chat)؛ لانفراد كل وسيلة عصرية (تطبيق) بتقنياته وآلياته الخاصة.

1. الأرملة: هي المرأة التي مات زوجها. انظر: الجزري، (د.ت)، ج: 2، ص: 266.
2. صحيح البخاري، ج: 11، ص: 426، رقم الحديث (5353)، صحيح مسلم، ج: 5، ص: 2047، رقم الحديث (2982).

وجه الإشكالية: كون مشرف المجموعة يدعي أنه ساع (وسيط) بين أطراف العقد في المبايعة ويستحق شرعا عوضا ماليا، وبعض الناس ينازعه في ذلك.

وعليه يمكن أن يجيب هذا البحث عن الأسئلة التالية:

1- هل تأسيس مجموعة للبيع التجاري في واتس أب يرقى إلى كون المؤسس (أو المشرف) كصاحب الدكان -بمعنى المتجر أو الحانوت (أنيس وآخرون، د.ت، مادة: ح ن ت، د ك ن) - الذي تعرض لديه السلع؟
2- هل يمكن تصنيف مشرف المجموعة على أنه وكيل عن البائع أو المشتري؟
3- هل لمشرف المجموعة علاقة شرعية فاعلة ومؤثرة بين أطراف العقد تستوجب عوضا ماليا؟
4- إذا انضم عضو -باختياره- إلى المجموعة على شرط وجود سعاية لمشرف المجموعة في حال وقوع بيع – فهل ذلك يؤثر في الحكم؟

وأهداف البحث: هي الإجابة عن هذه الأسئلة المشكلة، وتقديم تصور وحكم يساعد في تجليتها.

الدراسات السابقة

لم أقف على بحث علمي في هذا الموضوع بالصورة التي تناولتها -يجلي الحكمَ الشرعي في مواطن الإشكال المنوه عنها سابقا فيما يتعلق ببرنامج (واتس أب)، لكن الكتب والبحوث التي تطرقت للوساطة التجارية وحقوق السمسرة متعددة منها:

1- الوساطة التجارية في المعاملات المالية، رسالة دكتوراه لعبد الرحمن بن صالح الأطرم -كلية الشريعة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.
2- الوساطة في المعاملات المالية –السمسرة-، رسالة ماجستير لأحمد بن مداني-كلية الحقوق والعلوم الإدارية بجامعة الجزائر.
3- عقد السمسرة بين الواقع والقانون -دراسة مقارنة بين القانون التجاري المصري والقانون التجاري الأردني-، رسالة ماجستير لغادة غالب يوسف -جامعة النجاح بنابلس.
4- أحكام السمسرة في الفقه الإسلامي، بحث لخالد عبد الله الشعيب - منشور في مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الكويت العدد السادس والستون.
5- أجرة السمسار عند المالكية وصورها المعاصرة، بحث ليوسف صلاح الدين -منشور في مجلة كلية الشريعة بجامعة الأزهر العدد الرابع والثلاثون.

منهج البحث

1- وضعت خطة للبحث سيأتي بيانها.

2- اقتصرت في البحث على المسألة موضوع البحث، عارضا تصورا شرعيا لها انطلاقا من تأصيل الفقهاء واستدلالهم، وجعلت خاتمة توضح نتائج البحث.

3- عزوت الآيات القرآنيّة إلى أماكنها من المصحف بذكر اسم السّورة، ورقم الآية مع كتابتها بالرّسم العثماني.

4- خرجت الأحاديث النّبويّة من مصادرها المعتمدة، مع بيان درجتها صحّة وضعفاً، معتمداً في ذلك على أقوال أهل الشّأن.

5- شرحت الكلمات الغريبة، أو المصطلحات العلميّة الغريبة التي ورد ذكرها في طيّات البحث من مظانّها من كتب غريب اللّغة العربية، وشروح الحديث النبوي الشريف، أو من المقالات والمعرفات العصرية باصطلاحات العلوم الحديثة واللغات الأجنبية.

6- لم أترجم للأعلام طلبا للاختصار.

7- أعددت فهارس للمصادر والمراجع.

خطة البحث

يقع البحث في تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، مع فهارس للمصادر والمراجع؛ فالتمهيد فيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: في تعريف السعاية (السمسرة) وشروطها.

المطلب الثاني: في حقيقة السعاية (السمسرة) التي تستوجب الأجرة.

المطلب الثالث: في السمسرة الإلكترونية.

المبحث الأول: في تشخيص العلاقة بين مشرف المجموعة وأطراف عقد المبايعة؛ وفيه مطلبان:

المطلب الأول: حكم اعتبار مشرف المجموعة كالوكيل عن البائع أو المشتري.

المطلب الثاني: حكم اعتبار مشرف المجموعة كصاحب الدكان الذي تعرض فيه السلع.

المبحث الثاني: في استجلاء تأثير مشرف المجموعة في عقد البيع من الواقع، وأثره في استحقاق الأجرة شرعا.

المبحث الثالث: الانضمام إلى المجموعة المشروط بوجود سعاية للمشرف وأثره في الحكم.

الخاتمة، وتليها فهارس للمصادر والمراجع.

التمهيد

المطلب الأول: في تعريف السعاية (السمسرة) وشروطها

السمسرة في الأصل كلمة فارسية معربة، ويراد بها حرفة السمسار، وتطلق على أجرته (الفيروز أبادي، 2005م، مادة: س م س ر، يوسف، 2008م، ص:12)، والسمسار هو

الشخص المتوسط بين البائع والمشتري لإتمام البيع، وهو الذي يدل المشتري على السلع التي يريد شراءها، ويدل البائع على مشتري سلعته، أو ثمنها المناسب (ابن الأثير، 1979م، ج: 2، ص: 400)، واليوم تطورت السمسرة إلى مفهوم التنظيم والعقود اللازمة وتسمى «الوساطة التجارية»، وعرفت بعض الدراسات القانونية عقد الوساطة التجارية بأنه: «العقد الذي يلتزم بمقتضاه السمسار نظير عمولة معينة يتقاضاها من عميله، إما بالعثور على شخص يرتضي التعاقد مع العميل، وإما بإقناع شخص معين عن طريق التفاوض بالتعاقد مع هذا العميل» (يوسف ، 2008م، ص:12، الأطرم، 1416ه، ص:127).

شروط السمسرة

نظرًا لكون العلاقة بين السمسار والبائع أو المشتري عقدا فيشترط لهذا العقد أشياءُ تتعلق بأطراف العقد، وأشياءُ تتعلق بمحل العقد.

1. أما ما يتعلق بالبائع أو المشتري فيشترط أهليتهم بأن يكونا عاقلين بالغين راشدين عند الشافعية والحنابلة، وإن كان السمسار وكيلا عن البائع أو المشتري فيشترط فيه ما يشترط فيهما، لكن إن كانت مهمته تقتصر على الوساطة بين المتبايعين فيكفي تمييزه بلا اشتراط بلوغ أو رشد؛ لأنّ العقد لا يتعلق به.
2. وأما ما يتعلق بمحل العقد فيشترط إباحة العقد وعمل السمسار، فتحرم السمسرة مطلقا في بيع الخنزير والخمر ونحوهما من المحرمات، وتحرم السمسرة في عقد مباح حيث نُهي عنها، كما جاء النهي النبوي عن بيع الحاضر للبادي[1]؛ لإفضائه إلى لتضييق على الناس (الشربيني، 1377هـ، ج: 2، ص: 7، البهوتي، 1995م، ج:3، ص:151، الشعيب، 2006م، ع: 66، ص:276).

المطلب الثاني: في حقيقة السعاية (السمسرة) التي تستوجب الأجرة

تتفق كلمة فقهاء المذاهب الأربعة على أن السعاية المستوجبة للعوض المالي تتصف بكونها ذات أثر واضح في توافق المتعاقدين أو في إبرام العقد، فقد تكون السعاية بقيام الوسيط بالصياح أي بالصراخ ورفع الصوت بالمناداة (ابن سيده، 1421هـ، ج:3، ص:421، الفيومي، د.ت، مادة: س ع ي) على المبيع في وسط السوق كبيع المزايدة فيأخذ أجرة الدلالة من البائع، أو بكون الوسيط ذا متجر تعرض فيه المبيعات فيأخذ أجرة الدلالة من البائع، أو بكونه تولى عقد البيع بالوكالة عن المالك وقبض وأقبض فيأخذ بذلك أجرة الدلالة، أو

1. صحيح البخاري، ج: 3، ص: 72، رقم الحديث (2158)؛ صحيح مسلم، ج: 3، ص: 1157، رقم الحديث (1521).

بكونه ذا خبرة بالمبيع فيقصده المشتري ليهتدي برأيه كالعارف بالدواب فيمشي مع المشتري، وينخس له الدواب بمعنى يطعنها بعود ونحوه ليتفحصها (الفيومي، د.ت، مادة: ن خ س)، ويتخير له المناسب فيأخذ أجرة الدلالة من المشتري، أو يختلف المتبايعان في الثمن مثلا فينصرفان عن البيع فدخل بينهما الوسيط حتى ركن أحدهما إلى الآخر بالتراضي إلى ثمن مناسب لهما فتمت صفقة البيع فيأخذ بذلك أجرة الدلالة، أو يطلب المشتري مبيعا بوصف معين فيتكفل الوسيط بالبحث عنها بالسعر المناسب فإذا وجدها وتمت الصفقة أخذ أجرة الدلالة منهما أو من أحدهما، وسنورد بعض نصوص فقهاء المذاهب الأربعة لنستخلص منها بعض الفوائد والإشارات:

1- جاء في «منح الجليل شرح خليل»: «ولا ضمان على – سمسار- بكسر السين وسكون الميم، أي دلال طواف في الأسواق بالسلع أو ينادي عليها للمزايدة» (عليش، 1409ه، ج:7، ص:510)، وجاء في «التاج والإكليل»: «قال مالك: وما باعه الطوافون –بمعنى الدلالين لأنهم يطوفون ويستديرون بالسلعة (الفيومي، د.ت، مادة: ط وف) -في المزايدة ومثل النخاسين ومن يعلم أنه يبيع للناس فلا عهدة عليهم في بيع ولا استحقاق» (المواق، 1995م، ج: 6، ص:375).

3. فهذان النصان يؤخذ منهما أن أثر السمسار في المبايعة كان بمناداته على السلعة أو بعرضها على الناس والمهتمين بها حتى نفقت بمعنى راجت وكثر طلابها (الفيومي، د.ت، مادة: ر و ج)، ويكون استحقاق السمسرة من قبيل الجعالة (نصر،2019م، ع: 34، ص:283)، بمعنى أن استحقاقه منوط بنفوق السلعة خصوصا إذا كان رب السلعة حاضرا.

2- جاء في تبيين الحقائق: « نقل في الخلاصة عن المحيط: دلال باع متاع الغير بإذنه بدراهم معلومة واستوفى الدراهم فقبل أن يدفع إلى صاحب المتاع كسدت الدراهم لا يفسد البيع لأن حق القبض له « (الزيلعي، 2000م، ج:4، ص:142).

فهذا النص يؤخذ منه أن أثر السمسار في المبايعة كان بالوكالة عن البائع وتولي قبض الثمن، ويكون استحقاق السمسرة في نظري من قبيل الوكالة بجعل؛ لأنه السمسار إضافة إلى استحقاقه الجعل فوّض له حق القبض.

3- جاء في «الذخيرة»: «وكذلك الجعل في عمل الأيدي جائز قال اللخمي إن كانت ثيابا كثيرة في بيت صاحبها ويأتي السمسار بمن يشتريها ويأخذ منها ثوبا يعرضه ليبيع به جميعها أو تنقل إلى دكان السمسار فيبيعها فيه أو يستأجر صاحبها من يحملها له

وقت العرض أو يقول بع أيها شئت جاز» (القرافي،1994م، ج:6، ص:10).

فهذا النص يؤخذ منه أن أثر السمسار في المبايعة كان إما بتحصيل زبون يشتري السلعة من مالكها في بيته، وإما بكونه وضعها لديه في دكانه فنفقت هناك، واستحقاق السمسرة من قبيل الجعالة، ويصح في بعض صور السمسار أن تجرى على صورة الأجير أو الإجارة إذا تحققت فيها شروط الإجارة من تحديد العمل أو ضرب مدة، كأن يقول للدلال مثلا: «نادِ على هذه السلعة جميع النهار ولك درهم «فهذا يستحق أجرته كاملة بوفائه بالعمل وإن لم تبع السلعة في ذاك النهار، أو يقول له : «اعرض كتبي لديك في متجرك ولك كل شهر عشرة» فهذه إجارة يستحق بها صاحب المتجر عشرته كل شهر ولا علاقة له برواج الكتب من عدمه ولا بعدد المبيع (البهوتي، 1995م، ج:4، ص:11، الشعيب، 2006م، ع: 66، ص:282، الأطرم، 1416ه، ص: 101-104).

4- جاء في الإقناع مع شرحه: «وإن قال –أي للسمسار-: كلما اشتريت ثوبا فلك درهم، وكانت الثياب معلومة أو مقدرة بثمن جاز» (البهوتي، 1995م، ج:4، ص:11).

فهذا النص يؤخذ منه أن أثر السمسار في المبايعة كان بالوكالة عن المشتري، مع إلماح إلى كون السمسار في محل الثقة من المشتري بمعنى كأنه تخيره للشراء لأنه صاحب خبرة في شراء الثياب.

5- جاء في «البيان»: «وإذا أراد الحاكم بيع مال المفلس فلا بد من دلال، وهو: من ينادي على المتاع فيمن يزيد، ويستحب أن يقول الحاكم للمفلس والغرماء: ارتضوا برجل ينادي على بيع المتاع؛ لأنهم أعرف بمن يصلح لذلك الأمر، ولأن في ذلك تطييبًا لأنفسهم» (العمراني، 1421هـ، ج: 6، ص: 154).

فهذا النص فيه إلماح إلى أن أثر الدلال في المبايعة هو كونه ثقة لدى أحد أطراف العقد فاطمأنت نفسه إليه وإلى كلامه في تقدير الثمن وأبرم العقد تعويلا على الثقة به.

ولو حصل أن شخصا استعان بمستشار أخذه معه لباحة السوق ليصدر عن رأيه في شراء سلعة ووقع ذلك، فاستحقاق هذا المستشار من قبيل الجعالة إذا كان هذا الشخص منتصبا لهذا العمل مع أن نصح المسلم لمن طلب منه النصيحة مندوب إليه شرعا ولا يترتب عليه حقوق مالية في الأصل.

المطلب الثالث: في السمسرة الإلكترونية

ضربت التقنية الإلكترونية بسهم وافر اليوم في تعاملات الناس البيعية ومن صورها مواقع إلكترونية تقوم بدور الوسيط بين بائعي أو مقدمي

الخدمات وبين من يريدها من الجمهور نظير أخذ عمولة على هذه الخدمات، وهذه العمولة مباحة بشرط كونها على عمل نافع مباح ، فأما إذا كانت على ما فيه ضرر أو معصية فإنها لا تجوز (نصر،2019 م، ع: 34، ص:300)، لكن هذه المواقع الإلكترونية متنوعة؛ فمنها مواقع متخصصة مرتبطة برخصة لمزاولة المهنة وتحكمها أنظمة تشرف عليها الجهات الرقابية الحكومية، ومنها ما هو خارج هذا النطاق، بل التفنن في التعامل مع مواقع التواصل ومنها (واتس أب) قد يرتقي بها من كونها وسيلة تواصل اعتيادية إلى منصة تجارية يستفيد منها بعض الأفراد أو الجهات.

وتأسيسا عليه؛ لو تصورنا معاملة بين اثنين عبر (واتس أب) وكان بينهما وسيط استطاع التوفيق بينهما بمراسلتهما وتقريب وجهات النظر حتى ركن أحدهما إلى الآخر بالتراضي إلى ثمن مناسب لهما فتمت صفقة البيع؛ فإن هذا العمل منه بالصورة الموصوفة لا يختلف عن عمل الدلال الذي يصيح بالسلعة في الأسواق لأن الأثر واحد، والفرق بينهما أن وسيلة التواصل (واتس أب) استغنى بها الدلال أو الوسيط عن حضوره بنفسه في باحة الأسواق، وما يستحقه هو من قبيل الجعل على البيع؛ لأن عرف الناس على أن استحقاق السعاية منوط بإبرام الصفقة، ولم يجر عقد وساطة تجارية بين السمسار وبين أحد المتبايعين لتنزل منزلة الأجرة.

المبحث الأول: في تشخيص العلاقة بين مشرف المجموعة وأطراف عقد المبايعة؛ وفيه مطلبان:

المطلب الأول: حكم اعتبار مشرف المجموعة كالوكيل عن البائع أو المشتري.

الوكالة لغة: هي التفويض في الأمور (الفيومي، د.ت، مادة: وك ل)، واصطلاحًا: هي استنابة جائز التصرف مثله في الحياة فيما تدخله النيابة (التهانوي، 1996م، ج: 2، ص: 1805، واتفق الفقهاء على أن الوكالة من العقود الجائزة وأن كل ما جازت فيه النيابة من الحقوق جازت فيه الوكالة كالبيع والشراء، واقتضاء الديون، والخصومة في المطالبة بالحقوق، والتزويج والطلاق، وغير ذلك (القونوي، 2004م، ص:89).

وعند الاعتبار بحال مشرف مجموعة (واتس أب) نجد أنه لا يمكن تصنيفه على أنه وكيل عن البائع أو عن المشتري ليستحق بذلك أجرة سعاية كما قرره الفقهاء؛ لأنه لم يتول عقد البيع عن أحدهما، وإنما تولى العقدَ مالكُ السلعة بنفسه والمشتري بنفسه.

المطلب الثاني: حكم اعتبار مشرف المجموعة كصاحب الدكان الذي تعرض فيه السلع.

لقد تقرر سابقا من كلام الفقهاء أن من وضع

بضائع الناس لديه في دكانه فنفقت بسبب ذلك أنه يستحق أجرة لسعايته، كحال مكتبات بيع الكتب العصرية -مثلا- يعرض فيها المؤلفون إنتاجهم للتسويق، فتستحق المكتبات عوضًا ماليا مقابل كل مبيع، وأثر المكتبة ظاهر في تسويق الإنتاج؛ لأنها عبارة عن مكان مهيأ ومرخص يقصده الناس لشراء الكتب، ولحقت مالك المكتبة تبعات مالية من أجرة عقار وعمال ومصاريف كهربائية وبلدية... فضلا عن التبعات الجسدية؛ بفتح المكتبة وصف الكتب... فاستحقاقه للأجرة نظير السعاية لا يمتري فيه أحد، وعند الاعتبار بحال مشرف مجموعة (واتس أب) نجد أنه لا يمكن تنزيله على هذه الحال؛ لأن البرنامج مجاني، ومن يقوم بتشغيله شركة عالمية لا ترتبط بالمشرف مطلقا، ولم تلحقه مالية أو جسدية ترشحه لاستحقاق أجرة السعاية.

المبحث الثاني: في استجلاء تأثير مشرف المجموعة في عقد البيع من الواقع، وأثره في استحقاق الأجرة شرعا

إن الدراسة الواقعية لحال من ينشئ مجموعة للبيع عبر (واتس أب) أو يكون مشرفا عليها تتمخض في تصورها إلى ثلاث علاقات هي:

العلاقة الأولى علاقته بالشركة المشغلة للبرنامج، ويمكن تحديدها بالنقاط التالية:

1- لا يتطلب إنشاء أيُّ مجموعة -مهما كانت اجتماعية أو تجارية...- عبر (واتس أب) إذنا خاصًّا من الشركة المشغلة، فمشرف المجموعة أنشأها مجانا.

2- لا تتقاضى الشركة المشغلة مقابلا ماديا من الأفراد أو من المجموعات نظير تأسيس مجموعة أو استمرار عملها، ولو طالت مدة الاستفادة من البرنامج، فلم يتحمل مشرف المجموعة أية كلفة مالية.

3- الشركة المشغلة هي المسؤولة فعلا عن كلف تشغيل البرنامج وعالميته ماليًّا، ودوليًّا أمام الحكومات والمؤسسات المدنية، وليس على مشرف المجموعة أية تبعة من ذلك.

العلاقة الثانية: علاقته بأعضاء المجموعة، ويمكن تحديدها بالنقاط التالية:

1- قام المشرف بإنشاء المجموعة وسماها باسم خاص مثلا (أغنام منطقة حائل).

2- أضاف المشرف إلى المجموعة طائفة كبيرة من المضافين لديه ممن يعرف أن لهم عناية بتجارة الأغنام –بعلمهم وبغير علمهم-.

3- كتب المشرف رسالة تعريفية للمضافين عن فكرة وغرض المجموعة، ودعاهم إلى عرض ما لديهم، ورغب إليهم في نشر المجموعة بين معارفهم والمهتمين بهذه التجارة.

4- يراسل المشرف المجموعة بين الفينة

والأخرى؛ لتذكيرهم بأدب الحوار، وأحكام البيع والشراء -مثلا- وعدم التجاوز عن اختصاص المجموعة بإرسال أبيات شعر، أو دعوات اجتماعية.

5- يتدخل المشرف بحجب بعض المشاركين عن المجموعة إذا تجاوزوا الأخلاقيات المتعارف عليها، أو عرضوا صنفا من المبيعات لا يتعلق باختصاص المجموعة.

العلاقة الثالثة: علاقته بأطراف المبايعة -عند وقوعها بواسطة المجموعة -، ويمكن تحديدها بالنقاط التالية:

1- المبايعة تمت من خلال العرض داخل المجموعة بعد سوم ونحوه، بالمراسلة العامة عبر المجموعة، أو بمراسلة خاصة من داخل المجموعة، وكل ذلك يحدث -غالبًا- بغير علم المشرف، فضلا عن كونه لم يصنع شيئا ألبتة مما يؤثر في المبايعة.

2- خدمة الإنترنت التي من خلالها وقعت استفادة أطراف المبايعة من برنامج (واتس أب) دفع مستحقاتها كل طرف على حدته، ولم يتحمل مشرف المجموعة أية تبعة مالية من خدمة الإنترنت.

3- كثير من المبايعات تكون وسيلة (واتس أب) فيها مرحلة ابتدائية للتعرف على السلعة، ومالكها، فالمبايعة لم يقع إبرامها داخل المجموعة، بل بعد أن تواجه الطرفان، وتفحص المشتري السلعة بحواسه الطبيعية.

4- تعرض السلعة في المجموعة -أحيانا- بلا علم مالكها، بل من طرف أحد أعضاء المجموعة لرجاء نفع مالك السلعة، فإذا تواصل معه الراغب في السلعة عبر المجموعة أحاله على هاتف المالك أو واتس أب الخاص به.

وبعد إجالة النظر فيما سبق؛ بناء على ما قرره فقهاؤنا، لا يبين أي استحقاق لمؤسس المجموعة أو مشرفها لأجرة السعاية؛ لأنه لم يقع منه أي أثر فاعل في عقد البيع المبرم من دون تدخله المباشر.

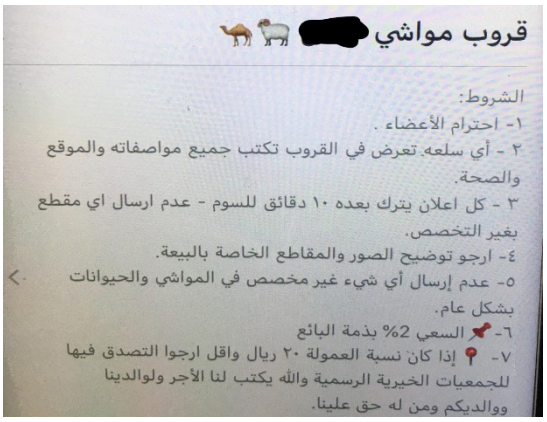
ويؤيده ما جاء في «مغني المحتاج»: «ولا استئجار بياع على كلمة لا تتعب قائلها وإن كانت إيجابا وقبولا وروجت السلعة؛ إذ لا قيمة لها... أما ما يحصل فيه التعب من الكلمات كما في بيع الثياب والعبيد ونحوهما مما يختلف ثمنه باختلاف المتعاقدين فيصح الاستئجار عليه» (الشربيني، 1377هـ، ج :3، ص: 446).

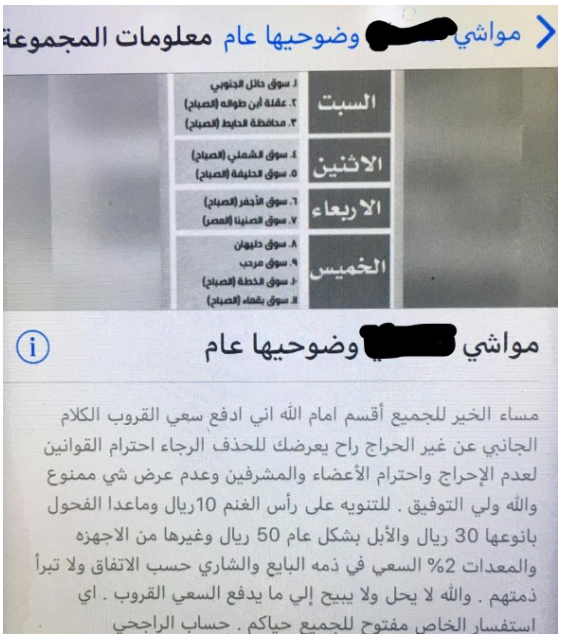
بخلاف منشئ موقع للوساطة التجارية عبر خدمة إنترنت، فهذه لها كلف مالية وغير مالية على صاحب الموقع فيكون مسؤولا أمام الحكومات والمؤسسات المدنية عن محتواها، وتجارتها، وسلامة تعاملاتها المالية الإلكترونية، وجودة

المعروضات، ومطابقتها للمواصفات، وتحمل تبعات الاسترداد وظهور العيوب... فهذه ترشحه لاستحقاق أجرة السعاية؛ لوجود أثر فاعل منه في عقد المبايعة وتبعاته.

المبحث الثالث: الانضمام إلى المجموعة المشروط بوجود سعاية للمشرف وأثره في الحكم

يقوم بعض المشرفين بالكتابة في (Profile) المجموعة -بمعنى الملف الشخصي أو اللمحة الموجزة لها (البعلبكي، 2008م ، ص: 919) -أشكالا من الالتزامات، مرةً بصورة تعهدٍ خاصٍ أو قَسَمٍ مكتوب على لسان البائع، أو المشتري بالتزام دفع أجرة السعاية، ومرة بربط الانضمام للمجموعة باشتراط قراءة المكتوب والتزام ما فيه، وتتنوع أجرة السعاية بين عوض مالي نقدي، أو عيني، أو خدمة ذات قيمة يؤديها أحد أطراف العقد للمشرف كنشر اسمه لدى التجار، أو نشر القروب بين المهتمين، ويتم في بعض المجموعات تعيين نسبة ثابتة للسعاية لكل مبيع مهما كان، كنسبة 1% من الثمن تؤخذ من البائع، وبعضهم يطالب بالأجرة المتعارف عليها بالبلد لكل صنف بحسبه كنسبة 2.5% إذا كان المبيع عقارا ، ونسبة 1% إذا كان المبيع من المواشي وهكذا، وهذان نموذجان من واقع برنامج (واتس أب):





شكل رقم (1) نموذجان من واقع برنامج (واتس أب)

ونستطيع أن نجعل الكلام فيه على قسمين:

القسم الأول ما كان مكتوبا من قبل المشرف على لسان البائع أو المشتري، بالتزام دفع أجرة السعاية على سبيل القسم، كقول: (أقسم بالله أن دفع أجرة سعاية المبايعة لمشرف المجموعة)، أو أية عبارة تفهم تعهدًا خاصًّا، كقول: (أنا ملتزم بالوفاء بمتطلبات الانضمام للمجموعة، أو إنّ انضمامي إلى المجموعة يعني أني قد قرأت جميع الشروط ووافقت عليها أو أنا ملتزم بما جاء في بنودها).

والمتقرر لدى الفقهاء أنّ الأيمان لا تدخل فيها النيابة، وذلك إلحاقًا لها بالعبادات؛ لتعلقها بعين الحالف، وتعلق حكمها بتعظيم الله تعالى (الزيلعي، 2000م، ج:4، ص:282، الصاوي، د.ت، ج :3، ص: 503، الأنصاري، 2001م، ج: 2، ص: 261، الرحيباني،9941م ، ج: 3، ص :441)، فلا تنعقد يمين المنضم للمجموعة بهذه الصورة، أي لا يكون انضمامه المجرد إلزامًا له باليمين التي كتبها المشرف، وكذا شأن التعهد والالتزام؛ فلا يلزمه بذلك أجرة السعاية بناء على ما كتبه مشرف المجموعة؛ لأنه لا يناط بذمته، أي لا يدخل في التزامه ولا عهدته (القونوي، 2004م، ص: 65، الفيومي، د.ت، مادة: ذ م م).

القسم الثاني: الانضمام للمجموعة -اختيارًا- بعد أن قرأ القَسَمَ، أو التعهد الخاص إذا شُرط فيها دفع أجرة السعاية، وأبدى الموافقة على تفاصيلها، وانخرط في المجموعة بعد ذلك، أو راسل المشرف ليدخله بالمجموعة فأخبره بالشروط فقبل بها، فأضافه تبعًا لذلك.

فهذا موطن تأمل ونظر؛ لأن اليمين والتعهد في الشرع لهما اعتبار، قال تعالى:(وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدتُّمْ وَلَا تَنقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا ۚ إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ) ۘ (النحل، آية:91) فهذه الآية فيها الأمر بالوفاء بكلِّ عهدٍ يحسن في الشريعة الوفاء به، والنهي عن الحنث باليمين بعد توكيدها بالعزم (الواحدي، 1995م، ص: 617) ويقابله أنَّ استحقاق أجرة السعاية معتبرٌ إذا وقع من الوسيط -أيا كان- فعل مؤثر في صفقة البيع كما سبق، والأصل أنَّ أموال المعصومين محترمة؛ لقوله e: (إنّ دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام)[1]، وتقرّر أن المشرف في مجموعة (واتس أب) لا يبين منه فعل مؤثر.

فهل يكون فتح شفرة الدخول إلى المجموعة بمعنى الفسح التقني للانضمام (عبد الحميد وآخرون، 2008م، مادة: ش ف ر) من خلال الموافقة على القسم، أو التعهد موجبًا لاستحقاق أجرة السعاية؟

أرى أنه بالنسبة لعقد المبايعة الأول فقط فإنه

1. صحيح البخاري، ج: 3، ص: 459، رقم الحديث (1741)؛ صحيح مسلم، ج: 3، ص: 1305، رقم الحديث 1679.

يستحق مشرف المجموعة أجرة السعاية، بخلاف ما يليه من العقود، وهو شبيه بمسألة غريب ولج بلدا لا يعرفه، ومعه سلعة للبيع، فسأل رجلا من أهل البلد ليدله على السوق، فقال له: لا أدلك إلا بجعل، أو أدلك على السوق بشرط أن لي أجرة سعاية لو بعت السلعة التي معك، فوافق الغريب فانطلق معه ودله على السوق، فهذا لا بأس به ويستحق بذلك أجرة السعاية؛ لأنه مقابل عمله.

لكن لو قال: بشرط أن لي أجرة سعاية في كل سلعة تبيعها في هذا السوق ما دمت مقيمًا بهذا البلد، فوافق الغريب فإن هذا لا يترتب عليه إلزام للغريب، وغايته أن يكون من باب الوعد الذي ينبغي الوفاء به (النووي، 1994م، ص: 317)؛ إذ لا قائل بوجوب الوفاء بالوعد من المذاهب الأربعة (السرخسي، 1993م ، ج: 21، ص: 29، الأنصاري، 2001م ، ج: 2، ص: 215، الرحيباني، 1994م، ج: 6، ص:435) سوى أن المالكية قرروا أنه إذا دخل الموعود بسبب الوعد في شيء فإن الوعد لازم ويقضى به (القرافي، 1994م، ج: 5، ص:366).

وبهذا التقرير يكون شبيها بما ذكره الحنفية والشافعية من قولهم: « لو قال من دلني على ضالتي فله دينار فدله رجل دلالة يحتاج في ذلك إلى مؤنة وتعب يستحق المسمى وإن كان لا يحتاج لا يستحق شيئا» (ابن عابدين، 1994م، ج :6، ص: 95، الأنصاري، 2001م، ج: 2، ص: 440)؛ فهذا النص يؤخذ منه أمران؛ الأول أن الاستحقاق مربوط بالعمل الذي يكون منه مؤنة وتعب، وهو في مثالنا: أن يمشي معه حتى يوصله السوق، والأمر الثاني أنه حيث لا تعب فلا استحقاق.

ويمكن أن يعتبر مشرف المجموعة –في حال قام بنفسه بإضافة المستفيد مع اشتراط وجود السعي وقبول المستفيد- قد أبدى عملا يستحق عليه سعاية؛ لكونه اقتطع جزءًا من وقته لمراسلة المستفيد وإدراجه مع المهتمين، ودفع أجور خدمة النت ونحوه، لكن استحقاقه يختص بالعقد الأول فقط، أما كون الاستحقاق يبقى إلى ما يليه من عقود لاحقة ربما لم يعلم بها مشرف المجموعة أصلا فلا.

وأرى أنه يقرب منه: ما لو أن رجلا لديه مواشٍ يريد بيعها فقال له رجل: أنا أعرف مجموعة في واتس أب متخصصة ببيع المواشي، لكن لا أدلك عليها إلا أن تجعل لي أجرة سعاية على بيعها لو بيعت من خلال المجموعة فوافق صاحب المواشي، فإن الدال حينئذ يستحق السعاية في عقد بيع هذه المواشي فقط؛ لأنه شبيه بالدلالة على السوق ونحوه، وتكون في مقابل انتصابه لتوجيه أهل البيع والشراء، ونفع البائع بتقصير مدة بحثه عن الزبون المناسب.

وبهذا التقرير يكون شبيها بما ذكره المالكية

من قولهم: «من قال: دُلَّ –فعل أمر من الدلالة- على من يشتري مني جاريتي ولك كذا وكذا، فدل عليه فذلك لازم له، ولو قال: دلني على من أواجره نفسي –بمعنى أعمل أجيرا لديه (الفيومي، د.ت، مادة: أ ج ر) -ولك كذا وكذا فذلك له» (ابن رشد، 1408هـ، ج :8، ص: 440–442)، وبما ذكره الشافعية والحنابلة من قولهم: «إذا قال الإمام: من دلني على القلعة الفلانية، أو من دلني على طريق سهل، ونحو ذلك فله كذا– جاز» (الشربيني، 1377هـ، ج:6، ص: 56، ابن مفلح،1418هـ، ج: 3، ص: 308) والله أعلم.

خاتمة البحث

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم النبيين، وآله، وصحبه أجمعين، وبعد؛

فقد يسر الله لي إتمام هذا البحث الموسوم بـ(إشكالية أجرة السعاية بين المتبايعين عبر وسائل التواصل (واتس أب أنموذجا) -دراسة فقهية عصرية-)، وقد اطلعتُ لأجله على العديد من المراجع العلمية، سائلا الله تعالى أن يتقبله وينفع به عباده.

وفي ختام هذا البحث هأنذا أبين أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال النقاط التالية:

1- أجرة السعاية بين المتبايعين عبر وسائل التواصل الاجتماعي من النوازل الفقهية.

2- ليس تأسيس مجموعة للبيع التجاري في واتس أب يرقى إلى تنزيل المؤسس (أو المشرف) منزلة صاحب الدكان الذي تعرض لديه السلع.

3- لا يمكن تنزيل مشرف المجموعة منزلة الوكيل عن البائع أو المشتري.

4- علاقة مشرف المجموعة ضعيفة التأثير بين أطراف العقد.

5- يستحق مشرف المجموعة أجرة السعاية بين المتبايعين في العقد الأول فقط بعد انضمام أحد أطرافها للمجموعة بشرط دفع المستحق عند وقوع بيع، دون ما يليه من العقود.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن الأثير، المبارك بن محمد. (1979 م). النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى ومحمود محمد الطناحي. (د.ط). بيروت: المكتبة العلمية.

ابن رشد، محمد بن أحمد القرطبي. (1408 هـ). البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، تحقيق: د محمد حجي وآخرون. ط2. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (1421 هـ). المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي. ط1. بيروت: المكتبة العلمية.

ابن عابدين، محمد أمين الحنفي. (1994م). رد المحتار على الدر المختار المعروفة بحاشية ابن عابدين. (د.ط). بيروت: دار الفكر.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد المقدسي. (د.ت). المغني على الخرقي وبهامشه الشّرح الكبير على متن المقنع لعبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن قدامة المقدسي الجماعيلي، أشرف على طباعته: محمد رشيد رضا. (د.ط). بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن مفلح، إبراهيم بن محمّد الحنبليّ. (4181هـ). المبدع شرح المقنع. (د.ط). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم الحنفي. (د.ت). البحر الرائق شرح كنز الدقائق وبهامشه منحة الخالق لابن عابدين وتكملته لمحمّد بن حسين الطّوري. ط1. بيروت: دار المعرفة.

الأطرم، عبد الرحمن بن صالح. (1416هـ). الوساطة التجارية في المعاملات المالية. ط1. الرياض: دار إشبيليا للنشر والتوزيع.

الأنصاري، زكريّا الشّافعيّ. (2001م). أسنى المطالب شرح روض الطالب مع حاشية الرملي. ط1. بيروت: دار الكتاب الإسلامي.

أنيس، إبراهيم وأحمد الزيات وحامد عبد القادر ومحمد النجار. (د.ت). المعجم الوسيط. (د.ط). القاهرة: مجمع اللغة العربية.

البعلبكي، منير بعلبكي. (2008 م). المورد الحديث قاموس انجليزي عربي. ط7. بيروت: دار العلم للملايين.

البهوتيّ، منصّور بن إدريس الحنبلي. (1995م). كشّاف القناع عن متن الإقناع. ط 1. بيروت: دار الكتب العلمية.

التهانوي، محمد بن علي بن القاضي. (1996م). كشاف اصطلاحات الفنون، تقديم وإشراف ومراجعة: رفيق العجم وتحقيق: علي دحروج ونقل النص الفارسي إلى العربية: عبد الله الخالدي، والترجمة الأجنبية: جورج زيناني. ط1. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

الجرجاني، علي بن محمد. (1983 م). التعريفات. ط 1. بيروت: دار الكتب العلمية.

الحطّاب، محمّد بن محمّد المغربيّ. (1995 م). مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، تحقيق: زكريّا عميرات. ط 1. بيروت: دار الكتب العلمية.

الدّسوقيّ، أحمد الدردير. (د.ت). حاشية الدّسوقيّ على الشرح الكبير لمحمّد بن عرفة. (د.ط). بيروت: دار الفكر.

الرحيباني، مصطفى بن سعد الحنبلي. (1994م). مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى. ط 2. بيروت: المكتب الإسلامي.

الرملي، محمد بن أبي العباس. (1984م). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. (د.ط). بيروت: دار الفكر.

الزمخشري، محمود بن عمر. (د.ت). الفائق في غريب الحديث والأثر، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم. (د.ط). بيروت: دار المعرفة.

الزيلعي، عثمان بن عليّ الحنفي. (2000م). تبيين الحقّائق شرح كنز الدّقائق وبهامشه حاشية الشّلبيّ عليه. ط 1. بيروت: دار الكتب العلمية.

السّرخسيّ، محمّد بن أحمد بن أبي سهل. (9931م). المبسوط. ط 1. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشربيني، محمد بن أحمد. (1377هـ). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. ط 1. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

الشعيب، خالد عبد الله. (2006م). أحكام السمسرة في الفقه الإسلامي. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية.مج21.ع66.الكويت:جامعةالكويت.

الصاوي، أحمد بن محمد الخلوتي المالكي. (د.ت). بلغة السالك لأقرب المسالك. (د.ط). بيروت: دار المعارف.

الصعيدي، علي بن أحمد. (1994م). شرح كفاية الطالب الرباني مع حاشية العدوي، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي. (د.ط). بيروت: دار الفكر.

عبد الحميد، أحمد مختار بمساعدة فريق عمل. (2008م). معجم اللغة العربية المعاصرة. ط 1. بيروت: دار عالم الكتب.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1964م). تلخيص الحبير في أحاديث الرافعي الكبير، تحقيق: عبد الله هاشم اليماني. المدينة النبوية: (د.ن).
عليش، محمد بن أحمد المالكي. (1409 ه)، منح الجليل شرح مختصر خليل. (د.ط). بيروت: دار الفكر.
العمراني، يحيى بن أبي الخير اليمني. (1421ه). البيان في مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: قاسم محمد النوري. ط 1. جدة: دار المنهاج.
العيني، محمود بن أحمد الحنفي. (د.ت). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. (د.ط). بيروت: إحياء التراث الإسلامي.
غوبتا، رافي وهيوبروكس. (2017م). وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على المجتمع، ترجمة: عاصم سيد عبد الفتاح. ط 1. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
الغيلي، عبد المجيد محمد علي. (2008م). المعاني الصرفية ومبانيها. (د.ط). بيروت: دار الكتب العلمية.
الفيروزآبادى، محمد بن يعقوب. (2005م). القاموس المحيط. ط 8. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
الفيومي، أحمد بن محمد المقري. (د. ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي. (د.ط). بيروت: دار الكتب العلمية.
القرافي، أحمد بن إدريس المالكي. (1994م). الذخيرة في فروع المالكيّة. ط 1. بيروت: دار الغرب.
القرطبي، محمد بن أحمد المالكي. (1964م). الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش. ط1. القاهرة: دار الكتب المصرية.
القونوي، قاسم بن عبد الله بن أمير. (2004 م). أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء. (د.ط). بيروت: دار الكتب العلمية.
الكاساني، أبوبكر بن مسعود الحنفيّ، (د.ت)، بدائع الصّنائع في ترتيب الشّرائع. (د.ط). بيروت: دار الكتب العلمية.
الكليوبيّ، عبد الرّحمن بن محمّد بن سليمان. (1998م). مجمع الأنّهر في شرح ملتقى الأبحر ومعه الدّر المنتقى في شرح ملتقى الأبحر للحصكفيّ، تحقيق: خليل عمران المنصّور. ط 1. بيروت: دار الكتب العلمية.
الماوردي، علي بن محمد. (1994م). الحاوي الكبير في فقه الإمام الشّافعيّ، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض. ط 1. بيروت: دار الكتب العلمية.
المواق، محمّد بن يوسف المالكي. (1995 م). التاج والإكليل لمختصر خليل مطبوع مع مواهب الجليل للحطّاب، تحقيق: زكريّا عميرات. ط 1. بيروت: دار الكتب العلمية.
الموصلي، عبد الله بن محمود الحنفي. (1998 م). الاختيار لتعليل المختار، تحقيق: علي أبو الخير ومحمد وهبي سليمان. ط 1. بيروت: دار الخير.
نصر، يوسف صلاح الدين. (2019 م). أجرة السمسار عند المالكية وصورها المعاصرة. ع34.ج1. مصر: كلية الشريعة والقانون بجامعة الأزهر بطنطا.
النّوويّ، يحيى بن شرف. (1994م). الأذكار، تحقيق: عبد القادر الأرنؤوط. ط2. بيروت: دار الفكر.
هلال، عمر عبد العزيز. (2019 م). وسائل التواصل الاجتماعي وأحكامها في الفقه الإسلامي. ط 1. بيروت: دار الكتب العلمية.
الهيتميّ، أحمد بن محمد بن حجر، (د.ت)، تحفة المحتاج بشرح المنهاج، تحقيق: محمّد عبد العزيز الخالديّ، مطبوع مع حواشي الشّرواني والعبادي. ط 1. بيروت: دار الكتب العلمية.
الواحدي، علي بن أحمد النيسابوري. (1995م). الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: صفوان عدنان داوودي. ط 1. بيروت: الدار الشامية.
يوسف، غادة غالب. (2008م). عقد السمسرة بين الواقع والقانون دراسة مقارنة بين القانون التجاري المصري والقانون التجاري الأردني. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

ثانيـــاً/ المصـــادر والمراجـــع الأجنبيـــة والعربيـــة المترجمـــة للإنجليزيـــة:

Ibn Al-Athir, Almubarak bin Muhammad. (1979 AD). *Alnihayat fi ghareeb Al-hadith wal'athar* (in Arabic), Sci. Editor: Tahir Ahmad Al-zawi and Mahmoud Muhammad Al-tanahi. Beirut: Al-maktaba Al-ilmiya.

Ibn rushd, Muhammad bin Ahmad alqurtubi. (1408 AH). *Albayan waltahsil walsharh waltawjih waltaelil limasayil almustakhraja* (in Arabic), Sci. Editor: Dr. Muhammad Hejji et al. (2nd ed.). Beirut : Dar Algharb Al-Islami.

Ibn seedah, Ali ibn Ismael. (1421 AH). *Almohkam wal-muhit Al'aezam* (in Arabic), Sci. Editor: Abd Al-Hamid Hindawi. (1st ed.). Beirut: Al-maktaba Al-ilmiya.

Ibn Abedin, Muhammad Amin Alhanafi. (1994 AD). *Radi al-muhtar ala aldur al-mukhtar al-maerufa bihashiat Ibn Abedin* (in Arabic). Beirut: Dar Al-fikr.

Ibn Qudama, Abdullah bin Ahmad Almaqdesi. *Al-mughni ala Al-kharqi wabihamishih Alshshrh Alkabir ala matn almuqanie li- Abd Al-Rahman bin Muhammad bin Ahmad bin Qudama Almaqdisi Aljamaeili* (in Arabic), printed under the supervision of: Muhammad Rasheed Reda. Beirut: Dar Al-kitab Al-Arabi.

Ibn Muflah, Ibrahim bin Muhammad Alhanbaly. (1418 AH). *Almubdie sharh Almuqanae* (in Arabic). Beirut: Dar Al-Kutub Al-ilmiya.

Ibn Najim, Zain Aldeen bin Ibrahim Alhanafi. (n.d.). *Albahr Alraa'iq sharh kanz Aldaqa'iq annotated with minhat Al-Khaliq li- Ibn Abedin watukmilatih l-Muhammad bin Hussein At-tawry* (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Almaarifa.

Al-Atram, Abd Al-Rahman bin Salih. (1416 AH). *Alwasata altijaria fi almueamalat al malia* (in Arabic). (1st ed.). Riyadh : Dar Ishbileya For publishing and distribution.

Al-Ansari, Zakariya Al-Shafeyi. (2001AD). *Asnaa Almatalib sharh rawd Altaalib with hashiat alramli* (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-kitaab Al-Islami.

Anis, Ibrahim, Ahmad Al-zayaat, Hamed Abd Al-Qadir and Muhammad Al-najaar. (n.d.). Al-mu'jam Al-waseet (in Arabic). Cairo: The Academy of the Arabic Language.

Al-Ba'albaki, Munir Ba'albaki. (2008 AD). *Al-mawrid Alhadith English- Arabic Dictionary* (in Arabic). (7th ed.). Beirut: Dar Al-ilm lil-malayeen.

Albahwaty, Mansour bin Idris Alhanbali. (1995AD). *Kash-shaf al-qina' an matn al'iqna'* (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-Kutub Al-ilmiya.

Al-tahanwi, Muhammad bin Ali bin Alqadi. (1996AD). *Kash-shaf istilahat al-funun* (in Arabic), introduced, supervised and revised by: Dr. Rafiq Al-ajam, Sci. Editor: Dr. Ali Dahruj, translated from Farsi into Arabic by: Dr. Abdullah Al-Khaledi and foreign translation by: Dr. George Zinani. (1st ed.). Beirut: Librairie du Liban Publishers.

Al-jurjani, Ali bin Muhammad. (1983 AD). *Alta'arifat* (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-kutub Al-ilmiya.

Al-hattab, Muhammad Bin Muhammad Al-maghreby. (1995 AD). *Mawahib Al-jalil li-sharh mukhtasar Khalil* (in Arabic), Sci. Editor: Zakariya Umayrat. (1st ed.). Beirut : Dar Al-kutub Al-ilmiya.

Ad-desouqi, Ahmad Al-dardir. (n.d.). *Hashiat Ad-desouqi ala Alsharh Alkabir l-Muhammad bin Arafa* (in Arabic). Beirut: Dar Al-fikr.

Al-rahibani, Mustafaa bin Saeed Alhanbali. (1994 AD). *Matalib oli al-noha fi sharh ghayat al-muntaha* (in Arabic). (2nd ed.). Beirut : Almaktab Al-Islami.

Alramli, Muhammad bin Abi Al-Abbas. (1984 AD). *Nihayat almuhtaj ila sharh alminhaj* (in Arabic). Beirut: Dar Al-fikr.

Alzamakhshari, Mahmoud bin Omar. (n.d.). *Alfa'iq fi ghareeb al-hadith wal-athar* (in Arabic), Sci. Editor: Ali Muhammad Albijawi and Muhammad Abu Alfadl Ibrahim. Beirut: Dar Almaarifa.

Alzaila'i, Othman bin Ali Alhanafi. (2000 AD). *Tabyeen alhaqa'iq sharh kanz ad-dqa'iq wa bihamishih hashiat Alshalabi on it* (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-kutub Al-ilmiyati.

Alsarkhsy, Muhammad bin Ahmad bin Abi Sahl. (1993AD). *Almabsut* (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-kutub Al-ilmiya.

Alshirbini, Muhammad bin Ahmad. (1377 AH). *Mughni Almuhtaj ila maerifat ma'ani alfaz alminhaj* (in Arabic). (1st ed.). Cairo: Mustafa Albabi Alhalabi Press.

Alshu'aib, Khalid Abdullah. (2006 AD). *Rules of Brokerage in Islamic Fiqh* (in Arabic). Journal of Shariea and Islamic Studies. Vol. 21. (66). Kuwait: Kuwait University.

Alsawi, Ahmad bin Muhammad Alkhulawati Almaliki. (n.d.). *Bilughat al-salik li-aqrab al-masalik* (in Arabic). Beirut: Dar almaearif.

Alsaeidi, Ali bin Ahmad. (1994AD). *Sharh kifayat al-taalib al-rabaani with hashiat Al-adawi* (in Arabic), Sci. Editor: Yusuf Alshaikh Muhammad Albiqaei. Beirut:

Dar Al-fikr.

Abd Al-Hamid, Ahmad Mukhtar (with his work team). (2008AD). *Mu'jam Al-lugha Al-Arabiat Almuasira (contemporary Arabic)* (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Alam Al-kutub.

Alasqalani, Ahmad bin Ali bin Hajar. (1964 AD). *Talkhees alhabir fi Ahadeeth Al-raafiei Alkabir* (in Arabic), Sci. Editor: Abdullah Hashim Al-yamani. Almadina Al-nabawiya: (n.p.).

Elish, Muhammad bin Ahmad Almaliki. (1409 AH), *Menah Al-Jalil sharh mukhtassar Khalil* (in Arabic). Beirut: Dar Al-fikr.

Alumrani, yahya bin Abi Alkhair Al-yamani.(1421 AH). *Al-bayan fi madh-hab Al-imam Alshaafiei* (in Arabic), Sci. Editor: Qasim Muhammad Alnouri. (1st ed.). Jeddah : Dar Alminhaj.

Al-'eini, Mahmoud bin Ahmad Alhanafi. (n.d.). *Omdat Alqari sharh Sahih Al-bukhari* (in Arabic). Beirut: Ihya' Alturath Al-Islami.

Ghubta, Rafi andhiubruks. (2017 AD). *Wasa'il Altawasul Al'iaijtimaei wa ta'thirha ala almujtamae* (in Arabic), translated by: Assim sayed Abd Al-Fattah. (1st ed.). Cairo: Arab Group for training and publishing.

Alghili, Abd Almajid Muhammad Ali. (2008 AD). *Alma'ani Alsarfiat wa-mabaniha* (in Arabic). Beirut: Dar Al-kutub Al-Ilmiya.

Alfayrouzabadi, Muhammad bin Ya'qub. (2005 AD). *Alqamus almuhit* (in Arabic). (8th ed.). Beirut: Alressalah Organization for publishing and distribution.

Alfayoumi, Ahmad bin Muhammad Almaqri. (n.d.). *Almisbah almunir fi ghareeb alsharh alkabir lil-Rafiei* (in Arabic). Beirut: Dar Al-kutub Al-Ilmiya.

Alqarafi, Ahmad bin Idris Almalki. (1994 AD). *Aldhakhira fi furu' Almalky* (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-gharb.

Alqurtubi, Muhammad bin Ahmad Almaliki. (1964AD). *Aljamie li-ahkam Al-Quran* (in Arabic), Sci. Editor: Ahmad Albarduni and Ibrahim Atfish. (1st ed.). Cairo: Dar Al-kutub Almisriya.

Alqunowi, Qasim bin Abdullah bin Amir. (2004 AD). *Anis alfuqaha' fi ta'rifat alalfaz almutadawalat bayn al-fuqaha'* (in Arabic). Beirut: Dar Al-kutub Al-Ilmiya.

Alkassani, Abubikr bin Masoud Alhanafy. (n.d.). *Bada'i alssna'i fi tartib alshara'I* (in Arabic). Beirut: Dar Al-kutub Al-ilmiya.

Alkalyouby, Abd Al-Rahman bin Muhammad bin Sulaiman. (1998 AD). *Mujamae alannhr fi sharh multaqaa al'abhar wamaeah alddr almuntaqaa fi sharh multaqaa al'abhar llhskfy* (in Arabic), Sci. Editor: Khalil Imran Almansour. (1st ed.). Beirut: Dar Al-kutub Al-Ilmiya.

Almawerdi, Ali bin Muhammad. (1994 AD). *Alhawi alkabir fi fiqh Al'imam Alshafei* (in Arabic), Sci. Editor: Adil Ahmad Abd Al-Mawjud and Ali Muhammad Mu'awad. (1st ed.). Beirut: Dar Al-kutub Al-Ilmiya.

Almawaq, Muhammad bin Yusuf Almalki. (1995 AD). *Altaaj wal-iklil li-mukhtasar Khalil printed with mawahib Al-Jalil lil-Hattab* (in Arabic), Sci. Editor: Zakariya Omayrat. (1st ed.). Beirut: Dar Akutub Al-Ilmiya.

Almousli, Abdullah bin Mahmoud Alhanafi. (1998 AD). *Al-ikhteyar li-ta'leell Al-mukhtar* (in Arabic), Sci. Editor: Ali Abu Alkheir and Muhammad Wahbi Sulaiman. (1st ed.). Beirut: Dar Alkhair.

Nasr, Yusuf Salah Aldeen.(2019 AD). *The broker's wage according to Almalikiya and its contemporary forms* (in Arabic). (34) 1. Egypt: Faculty of Sharia and Law, Al-Azhar University, Tanta.

Alnawawy, Yahya bin Sharaf. (1994 AD). *Al'adhkar* (in Arabic), Sci. Editor: Abd Al-Qadir Al'Arna'out. (2nd ed.). Beirut: Dar Al-fikr.

Hilal, Omar Abd A-lAziz. (2019 AD). *Social media and its rules in Islamic Fiqh* (in Arabic). (1st ed.). Beirut: Dar Al-kutub Al-Ilmiya.

Alhaytamiy, Ahmad bin Muhammad bin Hajar, (n.d.), *Tuhfat al-muhtaj bi-sharh alminhaj* (in Arabic), Sci. Editor: Muhammad Abd Al-Aziz Alkhaledi printed with footnotes by Alsharwany and Alabbadi. (1st ed.). Beirut: Dar Al-kutub Al-Ilmiya.

Alwahidi, Ali bin Ahmad Alneysaburi. (1995 AD). *Alwajiz fi tafsir Alkitab Alaziz* (in Arabic), Sci. Editor: Safwan Adnan Dawoudi. (1st ed.). Beirut: Aldar Alshamiya.

Yusuf, Ghada Ghalib. (2008 AD). *The brokerage contract between reality and law: A comparative study of the Egyptian Commercial Law and the Jordanian Commercial Law* (in Arabic). Nablus: An-Najah National University

تقويم العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

رأفت عبد الباسط قابيل[1] (*) يحيى محمد بني عبده[2]

1. **أستاذ دكتور بوكالة الجامعة للتطوير والجودة بجامعة نجران، المملكة العربية السعودية**
2. **محاضر بوكالة الجامعة للتطوير والجودة بجامعة نجران، المملكة العربية السعودية**

(قدم للنشر في 1442/3/26هـ، وقبل للنشر في 1443/2/24هـ)

مستخلص: هدف البحث الحالي التعرف على واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال تحليل جوانب العملية التعليمية وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة، وتم استخدم استبانة لتقييم جوانب العملية التعليمية، وتكونت عينة البحث من (480) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج البحث أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لواقع العملية التعلمية بجامعة نجران جاءت متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس، كما توصلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير نوع الكلية لصالح الكليات العملية، كما تم وضع تصور لتطوير العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وأوصى البحث بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب فيما يمتلكون من ذكاءات متعددة، وضرورة تشجيع الطلاب على اكتشاف ذكاءاتهم المتعددة، الأمر الذي يساعد المعلم على تحديد أساليب واستراتيجيات التدريس والانشطة التعليمية المناسبة، وتبني أساليب تقييم جديدة تعتمد على تقييم الجوانب المتعددة للذكاءات.

كلمات مفتاحية: الذكاءات المتعددة، العملية التعليمية، التقويم والمتابعة، ادارة الصف، المنهج التعليمي

*****

Analyzing the Reality of the Education Process at Najran University in Light of the Theory of Multiple Intelligences as Perceived by Faculty Members

Raafat Abd-el baast Kabil [1], Yahay Mohammed Bani Abduh[2]

1. **Professor, Vice-Rectorship for Development and Quality, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia,**
2. **Lecturer, Vice-Rectorship for Development and Quality, Najran University, Kingdom of Saudi Arabia,**

(Received 12/11/2020, accepted 1/10/2021)

The Research is Financed by the Deanship of Scientific Research at Najran University, Kingdome of Saudi Arabia. No. NU/SHED/17/032

Abstract: The current research aimed to identify the reality of the education process at the University of Najran in light of the theory of multiple intelligences as perceived by faculty members by analyzing aspects of the education process according to the theory of multiple intelligences. A questionnaire was used to assess aspects of the education process. The research sample consisted of 480 faculty members, and the results of the study showed that the faculty members evaluation of the reality of the learning process at Najran University was moderate. In addition, the results showed that there were no statistically significant differences in the reality of the educational process at the University of Najran in light of the theory of multiple intelligences according to the gender variable. The study also found that there were statistically significant differences in the reality of the educational process at the University of Najran in light of the theory of multiple intelligences according to the type of college in favor of the practical colleges. A vision for the development of the education process at Najran University was also developed in light of the theory of multiple intelligences. The researchers recommended the need to take into account the individual differences between students in their multiple intelligences and the necessity to encourage students to discover their multiple intelligences, which helps the teacher define appropriate teaching methods and strategies and educational activities, and to adopt new evaluation methods based on assessing the multiple aspects of intelligence.

Keywords: Multiple intelligences, education process, evaluation and follow-up, classroom management, educational curriculum.

(*) للمراسلة:

أستاذ دكتور، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة نجران، ص ب: 1988، رمز بريدي: 11001، المدينة نجران، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor,, Najran University, P.O. Box: 1988, Code:11001, City Najran, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061547

e-mail: dr.raafatkabil@gmail.com

مقدمة:

تعد العملية التعليمية محط اهتمام أي مؤسسة تعليمية تسعى إلى تخريج طلبة ذوي كفاءة في إحدى التخصصات المعرفية المتوافرة، لذا فإن تحليل وتقييم واقع العملية التعليمية أصبح أمرًا ضروريًا لتحسينها ، وقد أخذت نظرية الذكاءات المتعددة على عاتقها مهمة تطوير العملية التعليمية بمختلف جوانب ومحاور تلك العملية سواء فيما يتعلق بالمعلم (عضو هيئة التدريس)، والمتعلم، والمنهج التعليمي، وإدارة الصف، والتقويم والمتابعة وذلك من خلال ضرورة مراعاة التنوع والاختلاف بين المتعلمين فيما يمتلكونه من قدرات وذكاءات متنوعة، باعتبار أن هذه النظرية قد أشارت إلى وجود أنواع مختلفة من الذكاءات يتمتع بها المتعلمون، تتطلب طرق وأساليب خاصة لتنمية تلك الأنواع المختلفة من الذكاءات، ولإشباع احتياجات الطلاب.

كما أن نظرية الذكاءات المتعددة قد أحدثت نقلة نوعية في مجال الممارسات التربوية والتعليمية، وذلك من خلال اهتمامها بتطوير جميع محاور العملية التعلمية في ضوء ما جاء من فرضيات لهذه النظرية، إذ أسهمت في تغيير النظرة لتلك المحاور التي تتمثل في المعلم (عضو هيئة التدريس) حيث أكسبته الوعي بضرورة مراعاة الفروق بين الطلاب في درجة تمتعهم بأنواع مختلفة من الذكاءات التي تتطلب طرقًا خاصة لتنميتها بما يتناسب مع طبيعة تلك الذكاءات (أوزين، 2002م).

أما ما يتعلق بالمتعلم فقد أكسبته فهما لذاته وما يتمتع به من قدرات وذكاءات خاصة يستوجب منه العمل عليها وتنميتها، ليصبح أكثر قدرة على اكتساب المعارف التي تخدم احتياجاته وتشبعها، وتتناسب مع قدراته وذكاءاته، أما المنهج التعليمي فقد أشارت نظرية الذكاءات المتعددة إلى اتصافه بالمرونة، ومناسبته لقدرات الطلبة، وتضمينه للأنشطة التعليمية المختلفة التي تعمل على تنمية الذكاءات المتنوعة للطلاب، مع ضرورة التنوع في استراتيجيات التدريس لتتناسب مع أنماط الشخصية المختلفة للطلاب، باعتبار أن كل نوع من هذه الذكاءات له طريقة وأسلوب تدريسي خاص به. وفي مجال الإدارة الصفية فقد أشارت نظرية الذكاءات المتعددة إلى ضرورة تغيير النظرة إلى إدارة الصف بحيث لا تقتصر - فقط - على ضبط النظام أو المحافظة على سلوك الطلاب داخل الصف وإنما محافظة المعلم على تسيير كل شيء بشكل آمن بما يكفل القدرة على التعليم الفعال والاستثمار الأمثل لإمكانات وقدرات الطلاب وتنمية الذكاءات المتعدد لديهم بحيث لا تقتصر - فقط -على تنمية الذكاء اللغوي أو المنطقي الرياضي وإنما تشمل الذكاءات الأخرى المهملة

داخل قاعات التدريس كالذكاء الاجتماعي والموسيقي والجسدي والمكاني والطبيعي والشخصي، الأمر الذي يضمن لنا زيادة فاعلية الأداء داخل قاعات التدريس.(فتحي ،وناصف، وهاشم، 2002م)

أما ما يتعلق بالتقويم والمتابعة، فيعد التقويم من أكثر الحلقات أثراً في المنظومة التعليمية، فأي تطور في أساليب التقويم يتضمن في جوهره تطورا للمنظومة بأسرها، ومن ثم فقد أشارت نظرية الذكاءات المتعددة إلى ضرورة تنوع أساليب التقويم لضمان استهداف وتنمية الجوانب المتعددة لذكاءات الطلاب بحيث تشمل كافة أنواع الذكاءات المتعددة للطلاب، ولا تقتصر فقط على تنمية الذكاء اللغوي أو المنطقي- الرياضي وإنما تمتد لتشمل الذكاءات الأخرى المهملة داخل قاعات التدريس كالذكاء الاجتماعي والموسيقي والجسدي والمكاني والطبيعي والشخصي. (الشيخ ،2009م).

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، مثل: دراسة عفانة(2008م)، حسين(2005م)، أوزين(2002)، (Leslie,1998) ،(Gard-ner,1999)، السرور(2000م)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن الممارسات التربوية والتعليمية التقليدية قبل ظهور نظرية الذكاءات المتعددة كانت ومازالت تستخدم أسلوباً واحداً يخاطب نوعا واحدا من الذكاء. وترى نظرية الذكاءات المتعددة إمكانية تنمية وإثراء قدرات المتعلمين في كافة مجالات التفوق والابداع باعتبار أن الذكاء ليس نوعاً واحداً، وإنما أنواع مختلفة ومتعددة يشمل مجالات مختلفة، كما تركز نظرية الذكاءات المتعددة على المضمون التربوي القائم على التنوع وتأكيد الاختلاف الذي يجب أن يراعي عند تقديم البرامج التربوية سواءً في تنوع استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم وطريقة التعامل مع الطلاب حسب اختلاف أنماط شخصياتهم وذكاءاتهم بالشكل الذي يلبي احتياجاتهم وينمي قدراتهم.

وجدير بالذكر بأن المنظومة التعليمية التربوية لوزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية بحاجة ماسة التأكيد على أهمية تطوير محاور العملية التعليمية التربوي حتى تكون أداة تطوير وتغيير بناءة لمواجهة أي تحديات مستقبلية، وخاصة أن نتائج الدراسات السابقة قد أشارت إلى أن مؤسسات التعليم العالي تركز فقط على الجوانب النظرية، وتفتقر إلى التطبيقات العملية للمواد التي يسجلها الطلاب، بالإضافة إلى أن معظم طرق واستراتيجيات التدريس المتبعة دون المستوى المطلوب من حيث اعتمادها على التلقين والاستذكار والحفظ والقدرة على استدعاء المعلومات، وافتقارها مخاطبة القدرات العقلية العليا، والاكتفاء فقط

بمخاطبة ملكات الجانب الأيسر للدماغ كالتفكير التحليلي واللغوي والمنطقي الرياضي في حين أن وظائف الجانب الأيمن للدماغ في تراجع مستمر كالتفكير البصري المكاني والتفكير الإبداعي والفضائي والاجتماعي، الأمر الذي يتطلب ضرورة تنشيط وظائف الجانب الأيمن للدماغ بجانب وظائف الجانب الأيسر، والعمل على تبني وتوظيف فرضيات نظرية الذكاءات المتعددة التي تركز على تنمية هذه الوظائف باختلاف أنواعها باعتبار أن الذكاء ليس نوعًا واحداً وإنما أنواع مختلفة (العويضي، 2012م).

مشكلة البحث

في ضوء ما سبق سيحاول البحث الحالي التعرف على واقع العملية التعليمية وعناصرها وجوانبها المختلفة المعلم (عضو هيئة التدريس)، المتعلم، المنهج التعليمي، وإدارة الصف، وأساليب التقويم) بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وذلك بالإجابة عن تساؤلات الدراسة، والتي ستتمثل فيما يلي:

1. ما واقع العملية التعلمية بجامعة نجران؟
2. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجنس (ذكور /إناث)؟
3. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير نوع الكلية (علمية/نظرية)؟
4. كيف يمكن تطوير العملية التعليمية بجامعة نجران وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، وفي ضوء ما تنتهي إليه الدراسة الحالية من نتائج؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
2. التعرف على تأثير كل من متغيري جنس عضو هيئة التدريس، ونوع الكلية والدرجة العلمية في واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. تحسين وتطوير واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وفي ضوء نتائج الدراسة.

أهمية البحث:

إن الهدف من عملية التعلم والتعليم إكساب المتعلمين المهارات العملية لتوظيف ما

تـم تعلمـه فـي مواقـف حقيقيـة لمـا تـم تعلمـه، وإكسـابهم مهـارات البحـث والتقصـي والاكتشـاف والبحـث العلمـي وحـل المشـكلات، لـذا يتوجـب علـى القائميـن علـى عمليـة التعلـم والتعليـم تحقيـق النمـو الشـامل والمتـوازن لـدى المتعلميـن فـي ضـوء عناصـر المنهـج ووفقـا لقـدرات المتعلميـن وذكاءاتهـم المختلفـة بحيـث تتناسـب مـع ميـول الطلبـة فـي مختلـف المجـالات وإطـلاق الطاقـات الكامنـة لديهـم. وانطلاقـا مـن ذلـك يـرى الباحثـان بضـرورة تحليـل واقـع العمليـة التعليميـة فـي جامعـة نجـران ووضـع تصـور لتطويـر العمليـة التعليميـة بجامعـة نجـران وفقـاً لنظريـة الـذكاءات المتعـددة، وفـي ضـوء مـا تنتهـي إليـه الدراسـة الحاليـة مـن نتائـج.

حدود البحث:

- حدود مكانية: جامعة نجران
- حـدود زمانيـة: تطبيـق أداة الدراسـة علـى عينـة عشـوائية مـن أعضـاء هيئـة التدريـس للعـام الجامعـي 2019/ 2020م.

مصطلحات البحث:

- عضـو هيئـة التدريـس: هـو المـدرس الجامعـي الـذي يمـارس العمليـة التدريسـية فـي الجامعـة.
- العمليـة التعليميـة: هـي جميـع الإجـراءات والممارسـات التـي يمارسـها النظـام التعليمي بهدف تنميـة شـخصية المتعلـم مـن جميـع عناصرهـا، والتـي تتفاعـل وتتكامـل فيمـا بينهـا لتحقيـق الهـدف المنشـود.
- الـذكاءات المتعـددة: هـي قـدرات عقليـة مسـتقلة نسـبياً لـدى كل الأفـراد، وتشـمل: الـذكاء اللغـوي، الـذكاء المنطقـي الرياضـي، الـذكاء الشـخصي، الـذكاء الاجتماعـي، الـذكاء الجسـمي الحركـي، الـذكاء الموسـيقي، الـذكاء البصـري، الـذكاء البيئـي

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سـوف يتنـاول البحـث الحالـي فـي إطـاره النظـري مفهوميـن رئيسـين، همـا: مفهـوم الـذكاءات المتعـددة، ومفهـوم العمليـة التعليمـة، بالإضافـة إلـى اسـتعراض الدراسـات السـابقة المختلفـة التـي تناولـت العمليـة التعليمـة بعناصرهـا المختلفـة بـدءًا مـن المعلـم والمتعلـم والمنهـاج التعليمـي وإدارة الصـف، والتقويـم والمتابعـة فـي ضـوء تنميـة الـذكاءات المتعـددة لـدى الطـلاب.

نظرية الذكاءات المتعددة:

يفتـرض بعـض علمـاء السـلوك أن الـذكاء فـي جوهـره قـدرة عامـة واحـدة بينمـا يحـاول آخـرون البرهنـة علـى أنـه يعتمـد علـى كثيـر مـن القـدرات المنفصلـة دافيـدوف (1988م)، كمـا اعتـرض (Gardner,1983) علـى فكـرة أن الـذكاء قـدرة عقليـة عامـة.

إن تعريـف الـذكاء بشـكل عـام مـن التعريفـات التـي اختلـف حولهـا الكثيـر، مثـل: جـان بياجيـه

(2002: 15) ، corsini 1994: 264)، أبو النيل (1989م)، الزيات (2006 : 95) ، الشيخ (1989م 62:) ، طه و عبد السميع (2011م) ، فاهتم بينيه بالذكاء اللفظي، واهتم وكسلر بالذكاء اللفظي والعملي معاً، وميز ثورنديك بين الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي (أحمد ,2002م).

وقد حدث تطور في مفهوم الذكاء في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حيث توسع مفهوم الذكاء، فلم يعد الذكاء تلك القدرة الأحادية التي ترتبط فقط بالتحصيل الدراسي المتمثل في تحقيق التفوق في الذكاء اللغوي، بل اتجه إلى الاهتمام بأنواع أخرى من الذكاءات، مثل: الذكاء الاجتماعي الانفعالي، الجسمي الحركي، الموسيقي، الذاتي، المكاني، الطبيعي، الروحي، الرقمي، الوجودي، الثقافي، الذكاء العلمي، الإبداعي، والذكاء التحليلي، وتم التغير أيضاً في النظرة النمطية (الفئوية) للذكاء (الحكم على الشخص أنه ذكي أو غير ذكي) إلى النظرة التشخيصية التي يتم التعرف من خلالها على قدرات الطلاب، والتي تتفاوت درجة امتلاكها داخل الطالب نفسه، وبينه وبين رفاقه في محاولة لتنميتها وتطويرها (طه,2006م).

الأمر الذي يستوجب توفير فرص التدريب لتطوير، وتنمية قدرات الأشخاص في البيئة التعليمية، والاهتمام أكثر بتنمية جوانب الذكاء العملي الذي يؤكد على التفاعل الدينامي للذكاء مع الواقع الحياتي، وإحداث التغيير بفضل ما يمتلكه الفرد من القدرة على تحقيق التكيف مع واقعه.

لذا تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التربوية ذات الأثر الفاعل في مجال التربية والتعليم، ويرجع الفضل في تحديد معالم هذه النظرية إلى العالم هاورد جاردن (1983 (Garden,حيث بين في كتابه أطر العقل أن هناك أنواعًا متعددة للذكاءات وليس نوعا واحدا، وأن كل نوع منها يشغل حيزاً معيناً في دماغ الإنسان، مقدماً براهين وأدلة على هذا، الأمر الذي أصبح من الصعب في المجال التعليمي والتربوي تجاهل وجود تلك الأنواع المتعددة للذكاء الذي فتح المجال لضرورة تنوع استراتيجيات التعليم، وأنشطة التعليم، وأساليب التقويم بما يتناسب مع هذه الأنواع المتعددة للذكاء، وإشباع احتياجات الطلاب.

كما حدد جاردنر سبعة أنواع للذكاء في الصورة الأولى من النظرية في العام ((1983 ثم أضاف نوعاً جديداً هو «الذكاء الطبيعي» في مراجعته للنظرية للعام ((1999، وبذلك تصبح أنواع الذكاء ثمانية، (اللغوي، المنطقي الرياضي، الشخصي، الاجتماعي، الجسمي الحركي، الموسيقي، البصري، البيئي) (طه، 2006م).

لذا فإن التعرف على هذه الذكاءات المتعددة، ودرجة تمتع الطالب وامتلاكه لهذه الأنواع يعد بمثابة الخطوة الأولى في تقديم تعلم جيد ومناسب للطالب، إذ إن نظرية الذكاءات المتعددة طرحت عدة أفكار من الممكن توظيفها، والاستفادة منها في مجال التعليم والتعلم بشكل عام، والتدريس على وجه الخصوص وتتمثل في أن لدى كل شخص الذكاءات الثمانية، فالطالب يمتلك جميع الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة، ولكل نوع من الذكاءات طريقة تدريس خاصة واهتمامات وأدوات خاصة يرغب في استخدامها تتحدد في ضوء طبيعة المحتوي الدراسي للمادة، ويفضل الطلبة أن يتعلموا وفقاً لذكاءاتهم فلكل طالب تمثيلاته التي تناسب نوع الذكاء الخاص به، كما يمكن استخدام وتوظيف الذكاء المميز للطالب في تقوية الأنواع الأخرى من الذكاءات، وإن الطلاب المتفوقين حالياً هم الذين تصادف ذكاؤهم مع طرق التدريس الحالية كما إن الطريقة الملائمة للتدريس هي التي تناسب ذكاءات الطالب، لذا فإن توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في مجال التدريس لا يعنى بالضرورة تقديم الدرس الواحد بطرق متعددة، أو محاولة تنمية كل أنواع الذكاءات من خلال محتوى دراسي واحد، لأن كل نوع من هذه الذكاءات يستجيب لمحتوى معين، فهذه الذكاءات موجودة في عقل الإنسان وتظهر استجابة لتعدد المحتوى، والمعلم الجيد يختار المحتوى المناسب وأساليب التدريس والأنشطة التعليمية الملائمة والمناسبة سواءً للذكاءت أو لطبيعة المحتوى الدراسي، لذا يجب علينا أيضاً أن نتبنى وفقاً لهذه النظرية ليس فقط تقنيات وطرق تدريس حديثة، وإنما أيضاً نتبنى أساليب تقييم جديدة تعتمد على تقييم الجوانب المتعددة للذكاءات بحيث لا تقتصر فقط على الجانب اللغوي اللفظي أو الجانب المنطقي الرياضي، وإنما تمتد لتشمل باقي جوانب الذكاء المتعددة.

العملية التعليمية:

تتضمن العملية التعليمية كثيراً من المحاور الأساسية التي يجب الاهتمام بها، والعمل على تطويرها؛ حتى تساعد على جودة مخرجات التعلم وكفاءة الخريجين في ظل وجود استراتيجية واضحة الأهداف والإجراءات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، آخذة في الاعتبار جميع محاور العملية التعليمية بدءًا بالمعلم ومروراً بالمتعلم والمنهج التعليمي وإدارة الصف، وانتهاءً بالتقويم والمتابعة التي يجب أن يراعى فيها التنوع والاختلاف بما يحقق أهداف العملية التعليمة، وإشباع احتياجات الطلاب وسوق العمل.

إن نظرية الذكاءات المتعددة بما أحدثته من نقلة نوعية في المجال التعليمي والتربوي تؤكد على أهمية وجود تنوع واختلاف يشمل كافة محاور العملية التعليمية باعتبار أن الطلاب يمتلكون

أنواعاً مختلفة من الذكاءات مما يتطلب اتباع مداخل تعليمية متنوعة لتحقيق تواصل جيد مع كل الطلاب، وتلبية احتياجاتهم، وفي هذا الصدد فقد أوصت دراسة غزالة(2005م) بضرورة تنوع الأنشطة التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها بما يتناسب مع الذكاءات المتعددة للطلاب لكي يتمكن الطلاب من الاستفادة من تلك الأنشطة التي تتوافق وتناسب ذكاءاتهم، كما أظهرت دراسة المنيع (2005م) وجود نقص واضح في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس فيما يخص باستراتيجيات التدريس الحديثة وخصوصا أولئك الذين ينتمون إلى الكليات غير التربوية في بعض مؤسسات التعليم العالي.

وتتكون العملية التعليمية من عدة جوانب أساسية تتمثل في:

- عضو هيئة التدريس (المُعلِّم): يُعتبَر أساس العمليّة التعليميّة، ويعد من أكثر العوامل تأثيراً على جودة العملية التعليمية، إذ أن جودة التعليم وكفاءته لا يمكن أن تتحقق إلا بوجود معلم مؤهل قادر على أداء دوره بفاعلية، وهو القادر على معرفة جوانب الضعف والقوة لدى طلابه، ممّا يساعده على توجيههم توجيهاً سليماً، وتزويدهم بالمقدرة على التفكير المنطقيّ، ولا بد من توافر الصفات التربوية لدى المعلم حتى يؤدي أدواره كما يجب، ومنها: التمكُّن العلمي، تفهم ميول الطلبة واستعداداتهم وذكاءاتهم ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.(حسين، 2005م).
- المتعلم (الطالب): يتعرَّض المُتعلِّم خلال نموّه النفسيّ والجسديّ والعقليّ للعديد من المراحل التي يكتسب من خلالها كمّاً من المعارف التي تُؤثِّر فيها العوامل الثقافيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة ممّا يجعل عمليّة التدخُّل لتعديل هذه العوامل وتعزيزها أمراً ضروريّاً، حيث أكدت المُنظَّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم في وثيقتها الرئيسة على أهم الكفايات التي لا بُدّ أن يمتلكها مُتعلِّم المستقبل ومن أهمّها: الحفاظ على الهويّة الدينيّة والقوميّة والوطنيّة والثقافيّة، والتحلّي بمهارات التواصل الحضاريّ والثقافيّ، والتفكير الناقد والحوار مع الآخرين، والقدرة على استخدام التقنيات الحديثة، والتحلّي بروح الفريق، والمبادرة والإبداع، والتعاون، والقدرة على التعلُّم الذاتيّ، والقدرة على اتِّخاذ القرارات وحلّ المشكلات والتخطيط للمستقبل، وكذلك القدرة على البحث وتحليل المعلومات، واستثمار الوقت بشكل فعّال.

وجدير بالذكر أن نظرية الذكاءات المتعددة تتميز عن غيرها من نظريات الذكاء أن لها مجالات وممارسات تربوية متعددة ومتسعة وواسعة التطبيق وخاصة فيما يتعلق بالممارسات الصفية للطلاب (Goodnough, 2001).

• المنهاج التعليمي: يُعَدُّ المنهاج بمثابة الوسيط بين المتعلمين وتحقيق الأهداف التعليمي، باعتباره معبرًا عن مجموع الخبرات التي يتمّ توفيرها للمُتعلِّمين، بهدف تحقيق الأهداف التعليميّة وتحقيق النموّ الشامل لديهم، ومن أهم خصائص المنهج التنوُّع في مصادر المعرفة، ومراعاة احتياجات المُتعلِّمين، ومراعاة واقع المجتمع وفلسفته، والتنوُّع في استراتيجيات التدريس وأساليب التقييم بما يتناسب مع طبيعة الطلاب وذكاءاتهم، وتعزيز التعلُّم الذاتيّ لديهم، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المُتعلِّمين، وتحقيق التكامل ما بين الجوانب النظريّة والتطبيقيّة، وتنمية شخصيّة المُتعلِّم في جميع الجوانب.

• الإدارة الصفية: وتوصف بأنها مجموعة الممارسات والإجراءات التي تتبع من قبل المعلم داخل قاعة التدريس، والتي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، فضلاً عن مسؤولياتها في توفير وتهيئة التجهيزات والتسهيلات اللازمة للعملية التربوية(Napoli and Raymond. 2004).

• التقويم والمتابعة: يعد تقييم تعلم الطلبة من أهم عناصر عملية التعلم والتعليم، وأكثرها ارتباطاً بالتطور التربوي التي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التربوية بفلسفاتها المختلفة، فهو الوسيلة التي تمكن القائمين على عملية التعلم والتعليم من الحكم على فاعليتها، ومدى ملاءمتها لمستويات الطلبة وقدراتهم ، فاذا كانت الأهداف التعليمية تشير – نظرياً- إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها في الأنماط السلوكية للطلبة من اكتساب التعلم المنشود، فإن التقييم يهدف عملياً إلى تحديد درجة وكمية التغيرات التي تحدث فعلاً في أدائهم التعليمي. (Kabil and Bani Abduh, 2017 ,Jurate ,2007)).

• إن التقويم التربوي بفلسفته الحديثة أصبح يتضمن استراتيجيات تقييم بديلة قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة ما تعلمه الطلبة، بشكل يتضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأهداف التعلم ونتاجاته، وإتقانه لها (Tomlin-son ,2001)، (Dunrong ,2009) فضلاً عن ضرورة التنوع في استخدام أساليب تقييم حديثة بحيث لا تقتصر فقط على أسلوب التقييم المعتمد على الورقة والقلم كما هو شائع في العملية التربوية، وإنما الاستعانة بأساليب تقييم أخرى كالأنشطة الصفية واللاصفية، والمشاريع وملف أعمال الطالب والسجلات والواجبات وملاحظة الطالب وغيرها من الأساليب الأخرى التي من شأنها تزود عضو هيئة التدريس بمعلومات كمية ونوعية لتقدير أداء طلبته، مع الأخذ في الاعتبار بأن الهدف من التقويم توظيف المتعلم لما تعلمه من خلال مواقف حقيقية، (عودة،

2005).

الدراسات السابقة:

توجد العديد من الدراسات السابقة التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الإبداعي مقارنة باستراتيجيات التدريس التقليدية، ومنها دراسة نصر وأحمد (2016م) هدفت إلى التعرف على واقع العملية التعليمية بجامعة تبوك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن تطوير جوانب العملية التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتي تشمل المعلم والمتعلم والمنهج التعليمي وإدارة الصف والتقويم والمتابع، وقد أوصت الدراسة بضرورة التنوع في الأنشطة التعليمية، واستخدام الأساليب واستراتيجيات التدريس المختلفة بما يناسب الذكاءات المتعددة للطلاب.

وقد أظهرت دراسة عوجان (2015م) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الإبداعي في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريسا باستخدام استراتيجيات تدريسية وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي تلقت تدريسا باستخدام أساليب تقليدية تعتمد عل الحفظ والتلقين.

كما أظهرت دراسة السعيدي وآخرين (2015) وجود اختلافات في مستويات تمتع الطلاب بالذكاءات المتعددة، الأمر الذي يشير إلى أن كل طالب يمتلك بروفيل من الذكاءات يميزه عن غيره، تتفاوت فيه درجة امتلاكه لتلك الذكاءات المتعددة، وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنواع الذكاءات المتعددة لدى الطلاب وكل من تحصيلهم الأكاديمي، واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية التي يدرسونها.

وأجرى كذلك محيسن(2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ (الأيسر والأيمن) في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى سيادة نمط التعلم للنصف الأيسر بنسبة (44.6%)، في حين جاءت نسبة النصف الأيمن (23.2%) الأمر الذي يشير إلى أن النمط السائد في التعليم يعتمد أكثر على تنمية قدرة الطلاب اللفظية (اللغوية)، وقدرتهم الرياضية (المنطقية) على حساب القدرات غير اللفظية، والإبداعية وتقديم المبادرات والتفكير خارج الصندوق، وقد أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن نوع الذكاء السائد كان للذكاء الشخصي فقد جاء في المرتبة الأولى، تلاه بالترتيب الاجتماعي، الوجودي، الجسمي، المنطقي الرياضي، اللغوي، المكاني، الطبيعي، وأخيراً

الـذكاء الموسـيقي.

ومـا سـبق يتسـق ويؤكـد حقيقـة مـا أشـارت إليـه الدراسـات التـي اسـتندت إلـى نظريـة النصفيـن الكروييـن للدمـاغ للعالـم روجـرز إلـى أن أنمـاط التفكيـر السـائدة لـدى الطـلاب فـي المـدارس والجامعـات تركـز فقـد علـى تنميـة وظائـف النصـف الأيسـر للدمـاغ كالتفكيـر التحليلـي واللغـوي والمنطقـي (الرياضـي) فـي حيـن أن وظائـف النصـف الأيمـن للدمـاغ فـي تراجـع مسـتمر كالتفكيـر البصـري والمكانـي والإبداعـي والاجتماعـي والفنـي (الموسـيقي).

وأجـرت عـز الديـن (2014م) دراسـة هدفـت للتعـرف علـى مـدى انعـكاس الـذكاءات المتعـددة فـي الأنشـطة التعليميـة، وأسـاليب التقويـم والمتابعـة، وقـد توصلـت الدراسـة إلـى اختـلاف مـدى انعـكاس أنـواع الـذكاءات المتعـددة بنسـب متفاوتـة فـي الأنشـطة التعليميـة وأسـاليب التقويـم والمتابعـة، فقـد وردت أنشـطة كل مـن الـذكاءات: الرياضـي، والجسـدي والمكانـي بنسـب مرتفعـة، فـي حيـن ورددت أنشـطة كل مـن الـذكاءات: اللغـوي، والطبيعـي، والشـخصي بنسـب أقـل، أمـا أنشـطة الـذكاءات: الاجتماعـي والموسـيقي فقـد كانـت أقـل مـن (1%)، وفيمـا يتعلـق بأسـاليب التقويـم والمتابعـة فقـد حصـل مخاطبـة الـذكاء اللغـوي علـى أعلـى نسـبة، تـلاه الـذكاء الرياضـي، ثـم الـذكاء المكانـي، ولـم يـرد أي نـوع أخـر مـن الـذكاءات تخاطبهـا أسـاليب التقويـم المتبعـة، الأمـر الـذي يؤكـد علـى أن النظـام التعليمـي الحالـي يقتصـر فقـط علـى مخاطبـة الـذكاء اللغـوي والمنطقـي بمعنـى التركيـز علـى القـدرات اللفظيـة والمنطقيـة فقـط (ملـكات النصـف الأيسـر مـن المـخ).

وأشـارت دراسـة العوضـي (2012م) التـي هدفـت الـى تحديـد اسـتراتيجيات التدريـس القائمـة علـى نظريـة الـذكاءات المتعـددة المناسـبة لأسـاليب تعلـم الطـلاب، والتـي أظهـرت أن اسـتخدام الطـلاب لأسـاليب التعلـم وفـق لمؤشـرات الـذكاء الحركـي – الجسـمي حصـل علـى أعلـى متوسـط مقارنـة بالأنـواع الأخـرى مـن الـذكاءات المتعـددة، وقـد أوصـت الدراسـة بضـرورة تنظيـم دورات تدريبيـة لأعضـاء هيئـة التدريـس لأسـاتذة الجامعـة علـى ممارسـة اسـتراتيجيات التدريـس القائمـة عـل الـذكاءات المتعـددة.

وفـي هـذا الصـدد أجـرى نوفـل (2007م) دراسـة لبحـث العلاقـة الارتباطيـة المفترضـة بيـن نـوع السـيطرة الدماغيـة واختيـار الطـلاب لتخصصاتهـم الأكاديميـة، وقـد أظهـرت نتائـج الدراسـة شـيوع السـيطرة الدماغيـة اليسـرى لـدى طـلاب عينـة الدراسـة، وأشـارت الدراسـة أيضـاً وجـود علاقـة ارتباطيـة موجبـة دالـة بيـن نمـط السـيطرة الدماغيـة ونـوع التخصـص الأكاديمـي، وبنـاءً عليـه أوصـت الدراسـة بضـرورة تنشـيط

وظائف النصف الأيمن للدماغ وذلك من خلال تبني نظرية الذكاءات المتعددة لمساعدة المتعلمين على تفعيل جميع أنواع الذكاءات لديهم بحيث لا تقتصر فقط على الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي (الرياضي).

وأجرى عبد الخالق (2007م) دراسة أشارت إلى ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاءت المتعددة وذلك من خلال مراكز تدريبية تخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم تهدف إلى تدريب المعلمين على كيفية استخدام الاستراتيجيات التدريسية المختلفة لتنمية الذكاءات المتعددة للطلاب.

وأكدت أيضاً دراسة أجراها عويس (2006م) على أهمية المدخل التكنولوجي في التدريس، وأثره الإيجابي على تنمية بعص الذكاءات المتعددة لدى الطلاب، ومن ثم زيادة مستواهم المعرفي والأكاديمي، وتنمية أدائهم المهارى، وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع الطلاب على اكتشاف ذكاءاتهم المتعددة، الأمر الذي يساعد المعلم على تحديد أساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة لتعليمهم.

وأجرى (Tomlinson, 2001) دراسة هدفت إلى متابعة أثر استخدام الوسائط التعليمية التفاعلية المتعددة على التعلم النشط والذكاءات المتعددة كمدخل لتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي، وتنمية الأداء المهاري، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين استهداف الذكاءات المتعددة بفضل استخدام أنشطة التعلم النشط، والوسائط التعليمية المتعددة وتنمية التخصيل الأكاديمي والأداء المهاري للطلاب.

اجراءات البحث:

مجتمع الدراسة: تالف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة نجران للعام الجامعي 2020/2019، والبالغ عددهم (1475) عضوا وقد تم اختيارهم لتحقيق هدف الدراسة الرامي إلى التعرف على واقع العملية التعليمية وعناصرها وجوانبها المختلفة (المعلم – المتعلم – المنهج التعليمي، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم والمتابعة) بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

عينة البحث: تألفت عينة البحث من (480) عضو هيئة تدريس بنسبة (33%) من مجتمع الدراسة منهم (292) ذكرا، و (188) أنثى. والجدول التالي (1) يمثل توزيع أفراد عينة البحث، حسب المتغيرات.

أداة البحث:

لتحقيق هدف البحث قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، ثم قاما بتصميم استبانة تكونت في صورتها النهائية من (50) فقرة وفقا لسلم

جدول (1):

التكرارات والنسب المئوية للأبعاد حسب متغيرات البحث

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	292	60.8
	أنثى	188	39.2
الكلية	عملية	211	44
	نظرية	269	56
المجموع		480	100

ليكرت الخماسي، ووزعت الفقرات على خمسة مجالات (عضو هيئة التدريس، الطالب، التقويم والمتابعة، إدارة الصف، المنهج التعليمي).

صدق اداة البحث:

• صدق المحكمين: للتحقق من صدق الأداة تم بناء استبيان يهدف إلي تقويم جوانب العملية التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة تم تصميم استبانة وتم عرضها على (10) محكمين للتحقق من مناسبة الفقرات لموضوع البحث وسلامة اللغة وخلوها من الأخطاء وارتباط الفقرات بمحاورها.

• صدق الاتساق: للتحقق من صدق الاتساق تم تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) عضو هيئة تدريس وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين المجال والدرجة الكلية للأداة والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2):

معامل ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس تقويم جوانب العملية التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات، والدرجة الكلية للمجال وبين الفقرات والمجال والدرجة الكلية للمقياس

م	المجال – العبارة	ارتباط الفقرة مع المجال	مستوى الدلالة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
	أولاً: عضو هيئة التدريس				
1	يستخدم عضو هيئة التدريس استراتيجيات حديثة ومتنوعة في التدريس تتناسب مع ذكاءات الطلاب	.384*	.036	.455*	.012
2	يمتلك عضو هيئة التدريس مهارات التواصل الجيد مع الأنماط المختلفة لشخصية الطلاب	.619**	.000	.552**	.002
3	يحرص عضو هيئة التدريس على تقديم أنشطة متنوعة تساعد على تنمية ذكاءات الطلاب	.543**	.002	.462*	.010

4	يستخدم عضو هيئة التدريس وسائط تعليمية مختلفة تتناسب مع ذكاءات الطلاب	.523**	.003	.466**	.009
5	يوفر عضو هيئة التدريس فرصًا لمشاركة الطلاب في إجراء مناقشات أثناء التدريس	.487**	.006	.458*	.011
6	يحرص عضو هيئة التدريس على تقديم محتوى علمي يتناسب مع ذكاءات الطلاب	.747**	.000	.572**	.001
7	يعي عضو هيئة التدريس أهمية تخريج طلاب قادرين على تحقيق تكيف أمثل مع واقعهم	.740**	.000	.642**	.000
8	يساعد عضو هيئة التدريس طلابه على تقديم مبادرات إبداعية	.729**	.000	.552**	.002
9	يُعرض عضو هيئة التدريس طلابه لخبرات متنوعة لتنمية ذكاءاتهم المتنوعة	.663**	.000	.372*	.043
10	يحرص عضو هيئة التدريس على إكساب طلابه مهارات التفكير خارج الصندوق	.663**	.000	.620**	.000
	ثانيا: الطالب			.611**	.000
11	للمتعلم دور إيجابي وفعال في تحصيل المعرفة	.517**	.003	.614**	.000
12	توجد بالجامعة وحدة خاصة بالمبادرات الإبداعية يستطيع الطلاب من خلالها تقديم مبادرات إبداعية، وطرح أفكار جديدة	.649**	.000	.547**	.002
13	توفر الجامعة أنشطة ثقافية تساعد الطلاب على تنمية رصيدهم اللغوي.	.582**	.001	.602**	.000
14	تتيح الجامعة فرصًا للطلاب لتنمية مهاراتهم اليدوية في مجال تخصصاتهم	.611**	.000	.501**	.005
15	تتيح الجامعة فرص لاشتراك الطلاب في أنشطة مختلفة تتناسب مع ذكاءاتهم المختلفة (رياضية – اجتماعية – ثقافية ....وإلخ)	.552**	.002	.728**	.000
16	يتاح للطلاب فرص التواصل الجيد والاستماع لآراء زملائهم داخل قاعات التدريس	.596**	.001	.437*	.016
17	يمتلك الطلاب القدرة على توظيف ما تعلموه أو اكتسبوه من معارف	.596**	.001	.437*	.016
18	يمتلك الطلاب القدرة على التعامل الجيد مع الأرقام	.582**	.001	.602**	.000
19	تُتاح للطلاب فرص تقديم خدمات مجتمعية	.844**	.000	.637**	.000
20	تتوافر للطلاب فرص تنمية مهاراتهم الفنية والموسيقية.	.487**	.006	.458*	.011
	ثالثاً: التقويم والمتابعة			.779**	.000
21	يستخدم عضو هيئة التدريب أساليب تقويم متنوعة (المشاريع، الواجبات، الأنشطة الصفية، الاختبارات القصيرة Quiz) تخاطب ذكاءات متعددة للطلاب	.663**	.000	.372*	.043
22	لا يكتفي عضو هيئة التدريس فقط باستخدام اختبارات الورقة والقلم في عملية تقييم الطلاب وإنما يستعين بأساليب تقييميه أخرى	.391*	.033	.399*	.029
23	يأخذ عضو هيئة التدريس بعين الاعتبار أنشطة الطلبة في المقرر الدراسي ومشاركتهم الفعالة بجانب نتائجهم في الاختبارات عند تقييمهم	.487**	.006	.453*	.012
24	يحرص عضو هيئة التدريس على سرعة تبليغ الطلاب والمعنيين بنتائج الاختبار	.717**	.000	.451*	.012

25	يحرص عضو هيئة التدريس على مصداقية تقديراته بحيث تتسق مع المستوى الحقيقي للطلاب	.541**	.002	.462*	.010
26	يحرص عضو هيئة التدريس على الاستماع لشكاوى الطلاب فيما يتعلق بنتائجهم	.635**	.000	.370*	.044
27	يتيح عضو هيئة التدريس الوقت الكافي للطلاب لمناقشة نتائجهم في الاختبار	.606**	.000	.613**	.000
28	لا يلجأ عضو هيئة التدريس إلى استخدام أساليب التقويم كوسيلة عقاب أو ابتزاز للطلاب	.563**	.001	.539**	.002
29	توجد آلية واضحة للتقويم تتناسب مع الذكاءات المتعددة للطلاب	.582**	.001	.602**	.000
30	تتمتع أساليب التقويم بدرجة عالية من الصدق والثبات	.611**	.000	.501**	.005
	رابعا: إدارة الصف		.709**	.000	.709**
31	يتم تشجيع الطلاب على مماسة الأنشطة الصفية	.552**	.002	.728**	.000
32	توجد قواعد معلنة لحفظ النظام داخل الصف	.596**	.001	.437*	.016
33	يتم تشجيع الطلاب على المشاركة في إدارة الصف	.582**	.001	.602**	.000
34	تتوفر بيئة صفية مناسبة تساعد على التواصل اللفظي وغير اللفظي (لغة الجسد) مع الطلاب	.845**	.000	.637**	.000
35	يتم تشجيع الطلاب على طرح الآراء المفيدة حول النشاط الصفي وسير المحاضرة	.844**	.000	.426*	.019
36	يتوفر مناخ وبيئة تربوية مناسبة داخل الصف تساعد على تنمية ذكاءات الطلاب بحيث لا يقتصر دور عضو هيئة التدريس فقط على تنمية الذكاء اللغوي أو الرياضي	.649**	.000	.547**	.002
37	يتم التركيز على إشباع احتياجات واهتمامات الطلاب المختلفة التي تختلف حسب ما يتمتعون به من ذكاءات مختلفة	.541**	.002		
38	يتم التعامل الجيد مع الأنماط المختلفة لشخصية الطلاب (السمعي – البصري – الحسي)	.646**	.000	.545**	.002
39	يتم تحفيز الطلاب والعمل على تنمية قدراتهم ومهاراتهم في ضوء ما يتمتعون به من ذكاءات متعددة	.739**	.000	.460*	.011
40	يتم تشجيع الطلاب على الاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة	.831**	.000	.512**	.004
41	يتضمن المنهج العلمي محتوى تدريسيًا متنوعًا يتناسب مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها الطلاب	.768**	.000	.595**	.001
42	يراعي المنهج العلمي الفروق الفردية بين الطلاب في درجة تمتعهم بالذكاءات المتعددة	.625**	.000	.681**	.000
43	يتضمن المنهج التعليمي أنشطة تعليمية متنوعة تساعد على تنمية ذكاء الطلاب المتعددة	.689**	.000	.472**	.008
44	يلبي المنهج التعليمي احتياجات الطلاب، وينمي قدراتهم ومهاراتهم	.665**	.000	.468**	.009
45	يتضمن المنهج التعليمي خبرات تعليمية تساعد على تنمية قدرات ومهارات الطلاب	.551**	.002	.630**	.000
46	يتيح المنهج التعليمي الفرص للطلاب لتنمية وممارسة هواياتهم المناسبة للذكاءات المتعددة التي تمتلكونها	.652**	.000	.574**	.001
47	يتضمن المنهج التعليمي أساليب تقويم مختلفة تتناسب مع ذكاءات الطلاب المتعددة	.626**	.000	.662**	.000

48	يشمل المنهج التعليمي وسائط تعليمية مختلفة تتناسب مع ما يتمتع به الطلاب من مستويات مختلفة من الذكاءات المتعددة	.788**	.000	.507**	.004
49	تركز الأهداف التعليمية للمنهج التعليمي على ضرورية مخاطبة وتنمية ذكاءات الطلاب المتعددة	.849**	.000	.683**	.000
50	يتضمن المنهج العلمي محتوى تدريسيًا متنوعًا يتناسب مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها الطلاب	.845**	.000	.709**	.000

****. دالة عند (0.01)**

***. دالة عند (0.05)**

أظهر الجدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات والدرجة الكلية دالة احصائيا إما عند مستوى (0.01) أو (0.05) مما يدلل تحقق صدق الاتساق، كما تم التأكد من معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجالات التي تنتمي اليها الفقرات دالة إحصائيًا إما عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05) مما يشير إلى تحقق صدق الاتساق.

الثبات: للتحقق من ثبات أداة البحث تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث مكونة من (30) مدرسًا وتم احتساب ثبات التجانس الداخلي من خلال كرونباخ ألفا والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3):

ثبات التجانس الداخلي من خلال كرونباخ ألفا

م	المجال	معامل الثبات
1	عضو هيئة التدريس	0.85
2	الطالب	0.88
3	التقويم والمتابعة	0.87
4	إدارة الصف	0.83
5	المنهج التعليمي	0.89
	الدرجة الكلية	0.93

أظهر الجدول (3) أن معاملات الثبات على المجالات تراوحت (0.83 – 0.89)، وعلى الأداة ككل (0.93) وهي قيم مناسبة تشير إلى تمتع أداة البحث بالثبات.

المعالجة الاحصائية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول: ما واقع العملية التعلمية بجامعة نجران؟»، ولتحديد الدرجة تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفقا للتدرج: (1– 1.80) درجة ضعيفة جدا، أكبر من (1.80 – 2.60) درجة ضعيفة، أكبر من (2.60 – 3.40) درجة متوسطة، أكبر من (3.40 – 4.20) درجة كبيرة، أكبر من (4.20 - 5.00) درجة كبيرة جدا، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للإجابة عن السؤالين: الثاني والثالث لمعرفة واقع العملية التعلمية بجامعة نجران وفقا لمتغيري الجنس ، ونوع الكلية ، كما تم وضع تصور لتطوير العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقا لنتائج البحث للإجابة عن السؤال الرابع.

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي وكذلك المنهج التحليلي للإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج البحث:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما هو واقع العملية التعلمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الاستبانة والتي تقيس واقع العملية التعلمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويوضح جدول (4) ذلك:

جدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع العملية التعلمية بجامعة نجران

م	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقدير
1	أولاً: عضو هيئة التدريس	3.51	.821	كبيرة
2	ثانيا: المتعلم (الطالب)	3.14	.697	متوسطة
3	ثالثاً: التقويم والمتابعة	3.47	.878	كبيرة
4	رابعا: إدارة الصف	3.39	.817	متوسطة
5	خامساً: المنهج التعليمي	3.24	.826	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.35	.760	متوسطة

أظهر الجدول (4) أن الدرجة الكلية لتقييم أعضاء هيئة التدريس لواقع العملية التعلمية بجامعة نجران جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.35) وبانحراف معياري (0.760)، وفيما يتعلق بترتيب مجالات واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقد جاء مجال عضو هيئة التدريس (المعلم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (0.821) وبدرجة كبيرة، في حين حصل مجال التقويم والمتابعة على المرتبة الثانية بمتوسط (3.47) وبانحراف معياري (0.878) وبدرجة كبيرة، بينما حصل مجال « إدارة الصف» على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.39) وبانحراف معياري (0.817) وبدرجة متوسطة، وحصل مجال» المنهج التعليمي» على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.24) وبانحراف معياري (0.826) وبدرجة متوسطة، أما مجال «الطالب» فقد حصل على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.14) وبانحراف معياري (0.697) وبدرجة متوسطة.

وبشكل عام تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، ومن هذه الدراسات دراسة أجراها كل من نصر و أحمد (2016م)،و Kabil and Bani Abduh, 2017)، محيسن(2015) و عز الدين (2014م)، عوجان (2015م) وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن تطوير مجالات العملية التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتي تشمل المعلم والمتعلم والمنهج التعليمي وإدارة الصف والتقويم والمتابعة.

لا شك أن تحليل وتقييم واقع العملية التعليمية أصبح أمرًا ضروريًا لتحسين تلك العملية، وقد أخذت نظرية الذكاءات المتعددة على عاتقها مهمة تطوير العملية التعليمية بمختلف مجالات ومحاور تلك العملية سواء فيما يتعلق بالمعلم، والمتعلم، والمنهج التعليمي، وإدارة الصف، والتقويم والمتابعة، وقد جاء مجال عضو هيئة التدريس (المعلم) في تلك العملية التعليمية في جامعة نجران وكما أشارت النتائج في الجدول (4) في المرتبة الأول وذلك من خلال مراعاته لمبدأ الفروق الفردية والتنوع والاختلاف بين المتعلمين فيما يمتلكونه من قدرات وذكاءات متنوعة، باعتبار أن هذه النظرية قد أشارت إلى وجود أنواع مختلفة من الذكاءات يتمتع بها المتعلمون، تتطلب طرق وأساليب خاصة لتنمية تلك الأنواع المختلفة من الذكاءات، حيث تشير نتائج السؤال الأول إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران يحرصون على تقديم محتوى علمي يتناسب مع ذكاءات الطلاب، ويستخدمون استراتيجيات حديثة ومتنوعة ووسائط تعليمية

مختلفة تتناسب مع ذكاءاتهم، ويمتلكون من المهارات الكافية لتحقيق تواصل جيد مع الأنماط المختلفة لشخصية الطلاب، مع حرصهم على تقديم أنشطة متنوعة تساعد على تنمية ذكاءات الطلاب المتعددة، وإتاحة الفرص لمشاركة الطلاب في إجراء مناقشات أثناء التدريس، وتعريض الطلاب لخبرات متنوعة لتنمية ذكاءاتهم المتنوعة، بالإضافة إلى مساعدة الطلاب على تقديم مبادرات إبداعية، وإكسابهم مهارات التفكير، مما يشير إلى جودة العملية التعليمية وكفاءتها في جامعة نجران باعتبار أنه لا يمكن أن تتحقق تلك الجودة إلا في ظل وجود المعلم المؤهل القادر على أداء دوره بفاعلية، والواعي بضرورة مراعاة التنوع والاختلاف في قدرات وذكاءات الطلاب، ومعرفة جوانب القوة والضعف لديهم، ممّا يساعده على توجيههم توجيهاً سليماً يضمن تخريج طلبة ذوي كفاءة في إحدى التخصصات المعرفية المتوافرة داخل الجامعة.

عرض نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجنس؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
عضو هيئة التدريس	ذكر	292	3.43	.797	2.617	478	.009
	انثى	188	3.63	.845			
الطالب	ذكر	292	3.12	.711	.554	478	.580
	انثى	188	3.16	.675			

التقويم والمتابعة	ذكر	292	3.40	.855	2.229	478	.026
	انثى	188	3.58	.904			
إدارة الصف	ذكر	292	3.32	.802	2.388	478	.017
	انثى	188	3.50	.831			
المنهج التعليمي	ذكر	292	3.22	.840	.725	478	.469
	انثى	188	3.28	.805			
الدرجة الكلية	ذكر	292	3.30	.762	1.850	478	.065
	انثى	188	3.43	.751			

أظهر الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) على الدرجة الكلية لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الجنس وكذلك عدم وجود فروق على المجال الثاني الطالب والخامس المنهج التعليمي، بينما ظهرت فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) على المجال الأول عضو هيئة التدريس، والثالث التقويم والمتابعة، والرابع إدارة الصف وكانت الفروق لصالح الإناث.

اتفقت النتائج مع نتائج دراسة أجراها كل من نصر وأحمد (2016م) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لجميع مجالات واقع العملية التعليمية (عضو هيئة التدريس، والطالب، والمنهج التعليمي، والتقويم والمتابعة، وإدارة الصف) وفقاً لمتغير الجنس في حين اختلفت النتائج فيما يتعلق بالمجالات الثالثة الآتية (عضو هيئة التدريس، والتقويم والمتابعة، وإدارة الصف) والتي جاءت لصالح الإناث وفقاً لنتائج الفرض الثاني للدراسة الحالية.

عرض نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات واقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الكلية (عملية /نظرية)؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الكلية ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
عضو هيئة التدريس	علمية	211	3.73	.692	5.455	478	.000
	نظرية	269	3.33	.872			
الطالب	علمية	211	3.27	.640	3.713	478	.000
	نظرية	269	3.03	.722			
التقويم والمتابعة	علمية	211	3.67	.771	4.434	478	.000
	نظرية	269	3.32	.926			
إدارة الصف	علمية	211	3.55	.706	3.912	478	.000
	نظرية	269	3.26	.875			
المنهج التعليمي	علمية	211	3.42	.778	4.149	478	.000
	نظرية	269	3.11	.838			
الدرجة الكلية	علمية	211	3.53	.666	4.633	478	.000
	نظرية	269	3.21	.800			

أظهر الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات لواقع العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغير نوع الكلية وكانت الفروق لصالح الكليات العملية.

اختلفت نتائج هذا الفرض بشكل كلي مع نتائج دراسة أجراها كل من نصر وأحمد، (2016م) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لثلاثة مجالات لواقع العملية التعليمية (عضو هيئة التدريس، والطالب، والتقويم والمتابعة) لصالح التخصصات الأدبية في حين أشارت نتائج الدراسة الحالية أن الفروق لصالح التخصصات العلمية، كما اختلفت النتائج أيضا فيما يتعلق بمجالين (المنهج التعليمي، والإدارة الصف) حيث جاءت الفروق أيضاً لصالح التخصصات العلمية وفقاً لنتائج الدراسة الحالية في حين أن نتائج الدراسة السابقة أشارت إلى

عدم وجود فروق بين التخصصات المختلفة سواءً العلمية والأدبية.

نتائج السؤال الرابع: كيف يمكن تطوير العملية التعليمية بجامعة نجران في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؟

في ضوء النتائج السابقة للدراسة الحالية يمكننا الإجابة عن هذا السؤال الرابع من خلال استعراض العلاقة بين نظرية الذكاءات المتعددة وتطوير واقع العملية التعليمية بعناصرها المختلفة (عضو هيئة التدريس، والمتعلم، والمنهج التعليمي، والتقويم والمتابعة، وإدارة الصف) في ضوء الاستفادة بما جاءت به هذه النظرية من أفكار ومعارف تؤكد على ضرورة مراعاة الاختلاف والتنوع لدى الطلاب في ذكاءاتهم المتعددة، وذلك على النحو التالي:

لا شك أن تحليل وتقييم واقع العملية التعليمية أصبح أمرًا ضروريًا لتحسين تلك العملية، وقد أخذت نظرية الذكاءات المتعددة على عاتقها مهمة تطوير العملية التعليمية بمختلف مجالات ومحاور تلك العملية سواء فيما يتعلق بالمعلم، والمتعلم، والمنهج التعليمي، وإدارة الصف، والتقويم والمتابعة:

- أولاً عضو هيئة التدريس: قد جاء «مجال عضو هيئة التدريس» في العملية التعليمية في جامعة نجران- وكما أشارت النتائج في المرتبة الأولى وذلك من خلال مراعاته لمبدأ الفروق الفردية والتنوع والاختلاف بين المتعلمين فيما يمتلكونه من قدرات وذكاءات متنوعة، باعتبار أن هذه النظرية قد أشارت إلى وجود أنواع مختلفة من الذكاءات يتمتع بها المتعلمون، تتطلب طرقا وأساليب خاصة لتنمية تلك الأنواع المختلفة من الذكاءات، ولإشباع احتياجات الطلاب، حيث تشير نتائج الفرض الأول إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران يحرصون على تقديم محتوى علمي يتناسب مع ذكاءات الطلاب، ويستخدمون استراتيجيات حديثة ومتنوعة، ووسائط تعليمية مختلفة في التدريس تتناسب مع ذكاءاتهم، ويمتلكون من المهارات الكافية لتحقيق تواصل جيد مع الأنماط المختلفة لشخصية الطلاب، مع حرصهم على تقديم أنشطة متنوعة تساعد على تنمية ذكاءات الطلاب المتعددة، مع إتاحة الفرص لمشاركة الطلاب في إجراء مناقشات أثناء التدريس، وتعريض الطلاب لخبرات متنوعة لتنمية ذكاءاتهم المتنوعة، بالإضافة إلى مساعدة الطلاب على تقديم مبادرات إبداعية، وإكسابهم مهارات التفكير خارج الصندوق، مما يشير إلى جودة العملية التعليمية وكفاءتها في جامعة نجران باعتبار أنه لا يمكن أن تتحقق تلك الجودة إلا في ظل

وجود المعلم المؤهل القادر على أداء دوره بفاعلية، والواعي بضرورة مراعاة التنوع والاختلاف في قدرات وذكاءات الطلاب، ومعرفة جوانب الضعف، والقوة لدى طلابه، ممّا يساعده على توجيههم توجيهاً سليماً يضمن تخريج طلبة ذوي كفاءة في إحدى التخصصات المعرفية المتوافرة داخل الجامعة.

- ثانياً التقويم والمتابعة وقد جاء «مجال التقويم والمتابعة» في العملية التعليمية في جامعة نجران- وكما أشارت النتائج وفي المرتبة الثانية وذلك من خلال حرص أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران من الاستعانة بأساليب تقويم متنوعة (المشاريع، الواجبات، الأنشطة الصفية، الاختبارات القصيرة تخاطب ذكاءات متعددة للطلاب، وعدم اكتفائه فقط باستخدام اختبارات الورقة والقلم في عملية تقييم الطلاب، وإنما يستعين بأساليب تقيمية أخرى، أخذاً بعين الاعتبار أنشطة الطلبة في المقرر الدراسي ومشاركتهم الفعالة بجانب نتائجهم في الاختبارات عند تقييمهم، بجانب حرص عضو هيئة على سرعة تبليغ الطلاب والمعنيين بنتائج الاختبار، وحرصه أيضاً على مصداقية تقديراته بحيث تتسق مع المستوى الحقيقي للطلاب، والاستماع لشكاوى الطلاب فيما يتعلق بنتائجهم، مع إعطاء الوقت الكافي للطلاب لمناقشة نتائجهم في الاختبار في ضوء وعيه الكامل بعدم استخدام التقويم بوصفه وسيلة عقاب أو ابتزاز للطلاب، وإنما بوصفه وسيلة لتعريف الطلاب بنقاط القوة التي يتمتعون بها لتعزيزها، وكذلك معرفة مواطن الضعف لتقويمها وتصحيحها.
- ثالثاً إدارة الصف: قد جاء «مجال إدارة الصف» في العملية التعليمية في جامعة نجران- وكما أشارت النتائج في المرتبة الثالثة وذلك من خلال تشجيع الطلاب على المشاركة في إدارة الصف، وممارسة الأنشطة الصفية المختلفة، وطرح الآراء المفيدة حول النشاط الصفي وسير المحاضرة في ظل وجود قواعد معلنة لحفظ النظام داخل الصف، مع وجود قواعد معلنة لحفظ النظام داخل الصف، في ظل وجود بيئة صفية مناسبة تساعد على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب، وتساعد أيضاً على تنمية ذكاءات الطلاب بحيث لا يقتصر دور عضو هيئة التدريس فقط على تنمية الذكاء اللغوي أو الرياضي، ، تساعد على تنمية ذكاءات الطلاب بحيث لا يقتصر دور عضو هيئة التدريس فقط على تنمية الذكاء اللغوي أو الرياضي وإنما

يمتد دوره ليشمل تنمية الأنواع الأخرى المتعددة من الذكاءات لدى الطلاب (الذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي-الجسمي، الذكاء التفاعلي – الاجتماعي، الذكاء الروحي، الذكاء الذاتي، الذكاء المكاني) مع التواصل الجيد مع الأنماط المختلفة لشخصية الطلاب (السمعي – البصري – الحسي)، وأخيراً تشجيع الطلاب وتحفيزهم على نمية قدراتهم ومهاراتهم في ضوء ما يتمتعون به من ذكاءات متعددة، ولاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة.

- رابعاً المنهج التعليمي: وقد جاء «مجال المنهج التعليمي» في العملية التعليمية في جامعة نجران- وكما أشارت النتائج في المرتبة الرابعة بوصفه يتضمن محتوى تدريسيا متنوعا يتناسب مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها الطلاب، وأن يتضمن أيضاً أنشطة تعليمية متنوعة تساعد على تنمية ذكاء الطلاب المتعددة، وأن يراعي المنهج العلمي الفروق الفردية بين الطلاب في درجة تمتعهم بالذكاءات المتعددة، وضرورة أن يلبي المنهج التعليمي احتياجات الطلاب، وينمي قدراتهم ومهاراتهم من خلال تعريض الطلاب لخبرات تعليمية متنوعة داخل الصف وخارجه، مع إتاحة الفرص للطلاب لتنمية وممارسة هواياتهم المناسبة للذكاءات المتعددة التي تمتلكونها، مع ضرورة أن تخاطب الأهداف التعليمية للمنهج التعليمي الذكاءات المتعددة للطلاب.
- خامساً المتعلم: قد جاء المتعلم - كما أشارت النتائج - في المرتبة الخامسة، الأمر الذي يفرض علينا الاهتمام بتطويره وذلك من خلال تفعيل دور الطلاب الإيجابي في تحصيل المعرفة، وإحساسهم بالمسؤولية الشخصية والعامة المتمثلة في تقديم ما هو مفيد لأنفسهم والأخرين والمجتمع الذي ينتمون إليه، وتشجيعهم على تقديم مبادرات إبداعية، وطرح أفكار جديدة، والمشاركة في أنشطة مختلفة تتناسب مع ذكاءاتهم المختلفة (رياضية – اجتماعية – ثقافية ....وإلخ)، وإتاحة الفرص لتنمية مهاراته اليدوية في مجال تخصصاتهم، والتواصل الجيد والاستماع لآراء زملائهم داخل قاعات التدريس، وتقديم خدمات مجتمعية، مع إكسابهم القدرة على القدرة على توظيف ما تعلموه أو اكتسبوه من معارف، والتعامل الجيد مع الأرقام، وتنمية مهاراتهم الفنية والموسيقية. وتتفق مع دراسة عبد الخالق (2007م)، العوضي (2012م)، عويس (2006م)، عز الدين (2014م).

التوصيات:

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم

التوصيات الاتية:

- ضرورة تشجيع الطلاب على اكتشاف ذكاءاتهم المتعددة، الأمر الذي يساعد المعلم على تحديد أساليب واستراتيجيات التدريس وكذلك الأنشطة التعليمية المناسبة لتعليمهم.
- ضرورة الاستمرار في التنوع في الأنشطة التعليمية، والأساليب واستراتيجيات التدريس، وكذلك الأنشطة التعليمية المختلفة داخل قاعات التدريس أو خارجها بما يتناسب مع الذكاءات المتعددة للطلاب.
- ضرورة الاستفادة من إمكانات الحاسوب والوسائط التعليمية المتعددة وخدمات الانترنت في تقديم الأنشطة التعليمية والإثرائية لتنمية الذكاءات المتعددة لطلاب التعليم الجامعي
- ضرورة تبني أساليب تقييم جديدة تعتمد على تقييم الجوانب المتعددة للذكاءات، بحيث لا تقتصر فقط على الجانب اللغوي اللفظي أو الجانب المنطقي الرياضي، وإنما تمتد لتشمل باقي أنواع الذكاء المتعددة في ضوء وجود آلية واضحة للتقويم تتناسب مع الذكاءات المتعددة للطلاب.
- العمل على ضرورة تنشيط وظائف النصف الأيمن للدماغ وذلك من خلال تبني نظرية الذكاءات المتعددة لمساعدة المتعلمين على تفعيل جميع أنواع الذكاءات لديهم بحيث لا تقتصر فقط على الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي (الرياضي)، وبحيث نضمن اكتساب الخريجين مهارات القرن الحادي والعشرين.

شكر وتقدير: يشكر الباحثان عمادة البحث العلمي في جامعة نجران لدعمها ماليا هذا البحث تحت رقم: NU /SHED/17/032

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو النيل، محمود. (1988م). علم نفس عبر حضاري . بيروت: دار النهضة العربية.

أحمد، سهير. (2002م). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ط 2، القاهرة: الإسكندرية للكتاب.

السرور، ناديا. (2000م). مدخل إلى تربية المتميزين والموهبين. ط 2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السعيدي، أحمد، (وأخرون). (2015م). انماط الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بتحصيلهم واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، 13(3)، 11 - 38.

الشيخ، الخضيري. (1989م). الفروق الفردية في الذكاء. القاهرة :دار الثقافة .

الشيخ، تاج السر. (2009م)، القياس والتقويم التربوي. ط 5، الرياض: مكتبة الرشد.

العوضي، وفاء. (2012م). استراتيجيات التدريس القائمة على أساليب تعلم طالبات السنة التحضيرية

بجامعة الملك عبد العزيز وفق لنظرية الذكاءات المتعددة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية، 17(2)، 81 - 127.

المنيع، محمد. (2005م). متطلبات الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي لتنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية» الندوة الدولية حول الرؤى المستقبلية للاقتصاد السعودي، الرياض.

أوزي، أحمد.(2002م). من ذكاء الطفل إلى ذكاءات الطفل: مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية، مجلة الطفولة العربية. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 13(5) ، 75 -89.

بياجيه، جان .(2002م).سيكولوجيا الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، بيروت : عويدات للنشر.

حسين، محمد .(2005م). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة، العين: دار الكتاب الجامعي.

فتحي، شاكر، ناصف، ميرفت، وهاشم نهلة. (2002م). تقويم إدارة الفصل الدراسي بمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، مجلة التربية والتنمية، السنة العاشرة، 3(25)، 2 -88.

طه، محمد، وعبد الموجود، عبد السميع. (2011م). مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء الصورة الخامسة، مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص، القاهرة، المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

طه، محمد (2006م). الذكاء الإنسان: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عز الدين، سحر. (2014م). برنامج إثرائي قائم على التكامل وفق الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو التعاون في العلوم للفائقين بالمرحلة الابتدائية»، مجلة التربية العملية بكلية التربية ببنها، 17(5)، 131 - 174.

عفانة، عزو .(2008م). استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة علاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة»، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، 215 - 219.

عوجان، وفاء. (2015م). فاعلية الاستراتيجيات المعتمدة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الاكاديمي ومهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الفقه الاسلامي في الصف الخامس الاساسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 16 (1) ، 197 - 226.

لندال، دافيدوف. (1988م). مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، محمد عمر، نجيب خزام ، مراجعة وتقديم فؤاد أبو حطب.

محيسن، عون. (2015م). أنماط التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ وعلاقته بالذكاءات المتعددة، المجلة التربوية الكويت، 29(14)، 559 - 598.

نصر، محمد ، ومصطفى، أحمد. (2016م). تطوير العملية التعليمية بجامعة تبوك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة»، جامعة تبوك، مجلة العلوم التربوية، (28)، 130 - 191.

نوفل، محمد بكر. (2007م). الذكاء المتعدد في غرفة الصف، عمان: دار الميسرة.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية:

Corsini ,R . (1994). Encyclopedia of Psychology 2، ed ،John Wiley & Sons ،New York .

Dunrong, B. (2009). Student Evaluation of Teaching at Higher Education, Journal of Chinese Education and Society, 42 (2), 100-115.

Gardner, H. (1983). Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligence, New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999).Multiple Intelligence for the 21st century, New York. Basic Book, USA.

Goodnough, K. (2000). Exploring multiple intelligences theory in the context of science education, An action research approach, Diss. Abs. Int. Canada, university of Toronto.

Jurate, S. (2007). Assessment of Teaching Quality: survey of university graduates, paper presented at the European conference on educational research, university of

University Journal, Educational Sciences, 17 (2), 81-127.

Al-Manea, M. (2005). Requirements for the upgrading of higher education institutions for the development of human resources in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). The International Symposium on Future Visions of the Saudi Economy, Riyadh.

Ozzy, A (2002). From a child's intelligence to a child's intelligences: a new psychological approach to activating the educational process (in Arabic). Arab Childhood Journal. Kuwait Society for the Advancement of Arab Children, 13 (5), 75-89.

Piaget, J. (2002). Psychology of Intelligence (in Arabic). Trans. Yolande Emmanuel, Beirut: Oweidat for Publication.

Hussein, M (2005). An Introduction to the Theory of Multiple Intelligences (in Arabic). Al-Ain: University Book House.

Fathi, S, Nasif, M, and Hashem, N. (2002). Evaluation of the Classroom Management of the Basic Education Stage in the Arab Republic of Egypt in the Light of Contemporary Administrative Trends (in Arabic). Journal of Education and Development, Tenth Year, 3 (25), 2-88.

Taha, M, and Abdel-M, Abdel, S. (2011). The Stanford-Binet Intelligence Scale, Fifth ed., Introduction to the Arabic Edition and the Examiner's Guide (in Arabic). Cairo, The Arab Foundation for the Preparation, Standardization and Dissemination of Psychological Tests.

Taha, M (2006). Human Intelligence: Contemporary Trends and Critical Issues (in Arabic). World Knowledge Series, Kuwait, National Council for Culture, Arts and Literature.

Ezzedine, S. (2014). An enrichment program based on integration according to multiple intelligences to develop higher thinking skills and the tendency towards cooperation in science for the outstanding students in the elementary stage (in Arabic). Journal of Practical Education at the College of Education in Benha, 17 (5), 131-174.

Afaneh, I. (2008). Learning strategies for multiple intelligences, their relationship to some variables among student teachers specializing in mathematics in Gaza (in Arabic). The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, the fifteenth scientific conference, 215-219.

Awjan, W. (2015). The effectiveness of strategies based on multiple intelligences in developing academic achievement and creative thinking skills among female student

Ghent, 19-21 September.

Leslie, O.(1998).Why teachers are drawn to using Multiple intelligence theory in their classrooms . http: ll www. New horizons. org.

Napoli, A., and Raymond, L. (2004). How reliable are our assessment data?: A comparison of reliability of data produced in graded and un-graded conditions, Research in Higher Education, 45(8), 921-929.

Kabil, R. Bani Abduh, Y. (2017). The Degree of Employment of Faculty Members for Assessment Standards Defined by the American Educational Organizations in Assessing Student Learning at the University of Najran, Universal Journal of Educational Research 5(3): 408-419. DOI: 10.13189/ujer.2017.050313.

Tomlinson, C. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms, Alexandria, VA: Association for Supervision and curriculum Development.

ثالثـاً/ المصـادر والمراجـع العربيـة المترجمـة للإنجليزيـة :

Abu al-Nil, M. (1988). Transcultural psychology (in Arabic). Beirut: Arab Renaissance House.

Ahmed, S. (2002). Psychology of children with special needs (in Arabic). 2nd Ed., Cairo: Alexandria Book Centre.

Al-Sorour, N. (2000). Introduction to the education of distinguished and talented people (in Arabic). 2nd Ed. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Al-Saeedi, A. et al (2015). Multiple intelligences patterns among twelfth grade students at Kaab bin Barsha General Education School in the Sultanate of Oman and their relationship to students' achievement and their attitudes towards chemistry (in Arabic). Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology, Syria, 13 (3), 11-38.

Sheikh Al-K. (1989). Individual differences in intelligence (in Arabic). Cairo: Dar al-Thaqafa.

Sheikh, T. Al-S. (2009). Educational measurement and evaluation (in Arabic), 5th ed. Riyadh: Al-Rushd Bookshop.

Al-Awadi, W. (2012). Teaching strategies based on the learning methods of preparatory year female students at King Abdulaziz University according to the theory of multiple intelligences (in Arabic). King Abdulaziz

dents of Islamic jurisprudence in the fifth grade (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain 16 (1), 197 - 226.

Lindal, D. (1988). Introduction to Psychology (in Arabic). Trans. Sayed Al-Tawab, Muhammad Omar, Naguib Khouzam; reviewed and presented by Fouad Abu Hatab.

Muhaisen, A. (2015). Patterns of learning and thinking dependent on the two hemispheres of the brain and its relationship to multiple intelligences (in Arabic). Kuwait Educational Journal, 29 (14), 559-598.

Nasr, M, and Mustafa, A. (2016). The development of the educational process at the University of Tabuk in the light of the theory of multiple intelligences (in Arabic). University of Tabuk, Journal of Educational Sciences, (28), 130-191.

Nofal, M. (2007). Multiple Intelligences in the Classroom (in Arabic). Amman: Maisarah House.

كلمة (سبحان) دراسة لغوية

هدى بنت سليمان بن سعد السراء (*)
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1444/4/7هـ، وقبل للنشر في 1444/10/25هـ)

ملخص : هذا البحث دراسة لغوية عنيت بكلمة (سبحان) التي وردت في مصادر العربية مخالفة للقياس ومختلفا في فعلها المشتق منها، ومصدريتها وإعرابها، وذلك لتجلية الصواب في مسائل الاختلاف فيها على المستوى اللغوي والنحوي والوقوف على الوجه الأولى مع بيان الحجة والدليل فيها في حال إفرادها وإضافتها لما لها من أهمية في لغة التواصل الاجتماعي حيث ترافق هذه المفردة كثيرا من تعاملاتنا وأذكارنا اليومية.
وتجمع هذه الدراسة إلى ذلك محاولة النظر في البنية الصرفية والمساحة الصوتية لكلمة (سبحان) باعتبارها مركزا دلاليا يكشف عن معان عميقة عند تفسير النصوص، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأثبتت أن كلمة (سبحان) حظيت في بنيتها بزيادة في حروفها عن فعلها مما كان له كبير الأثر في تطويل المساحة الصوتية للكلمة عند النطق وأثمر معنى إضافيا في الدلالة بزيادة معنى المبالغة والتكثير والتعظيم مع استعراض سبحان في مواضع من القرآن الكريم باعتبارها مفردة قرآنية نالت ميزة أعلى مستوى من الانسجام الصوتي بائتلاف حروفها وحركاتها وسكناتها، وتبين من خلال دراسة المستوى الصوتي فيها خفة في مخارجها وائتلافا في نسيجها المقطعي.

كلمات مفتاحية: سبحان، الاستعمال، الدلالة، البنية الصرفية، المستوى الصوتي.

*****

The word “Subhan”: a linguistic study

Hoda Bint Soliman Bin Saad al-Sarra (*)
princess Nourah Bint Abdul Rahman university

. (Received 1/11/2022, accepted 15/5/2023)

Abstract: This linguistic study examines the word “subhan,” which appeared in Arabic sources contrary to analogy and differing in its derivative verb, its origin, and its syntax. The study aims at shedding light on the issues of disagreement at the linguistic and grammatical level, recognizing the primary aspect of the statement of the argument and the evidence in it in the case of it being mentioned only and added in a sentence. Such a study is driven by the importance of the word “subhan” in the language of social communication since it is frequently used in our daily dealings and supplications.
This study is an attempt to look at the morphological structure and the phonemic space of the word “subhan” as a semantic base that reveals deep meanings when interpreting texts. The study adopted a descriptive-analytical approach. It proved that the word “subhan” had in its structure an increase in its letters more than its verb, which had a great impact on lengthening the phonetic space of the word when pronouncing it and resulted in an additional meaning in connotation by increasing the meaning of exaggeration, multiplication, and veneration. With a review of “subhan” in places of the Noble Qur’an as one of the Quranic vocabulary, which has the highest level of phonetic harmony by combining its letters, movements, and sukun, it turns out by studying the sound level that it has lightness in its articulation and a coalition in its sectional texture.

Keywords: subhan, usage, significance, morphological structure, phonemic level

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد- قسم اللغة العربية- كلية الآداب- جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. ص ب: 88805، رمز بريدي: 11672، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept., Department of Arabic language, College of Arts, Prince Nora bent Abdul Rahman university , P.O. Box: 88805/ Code: 11672 , Al Riyadh /Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061549

e-mail:hsalsarra@pnu.edu.sa dr.hodaai-sarra@hotmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم، وبه أستعين

الحمد لله رب العالمين حمدا طيبا مباركا فيه يستتبع كثرة الذكر، والتسبيح، والتهليل، والتفكر، والتأمل عملًا بقوله تعالى: (قلْ إِنَّمَا أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا) سبأ/ 46، وأصلي وأسلم على أول من سن التفكر بمكثه في الغار، عليه وعلى أهله، وأصحابه صلاة وسلاما دائمين ما تعاقب الليل والنهار، أما بعد؛

فإن أمر التدبر والتأمل هدي إسلامي، يورث صحة الفهم وعمق المعرفة، وفي التعامل مع المنطوق العربي وتدبر ألفاظه أسرار ولطائف تُظْهِر براعة العربية، وجودة تراكيبها، وفضل معانيها، وهذا يدعونا للوقوف مع ألفاظ العربية، وتسليط الضوء حول أحكامها، وعرضها على البحث اللغوي في مستوياته الدلالية والتركيبية، والنحوية، والصوتية.

ومما يدعو إلى التأمل ورود بعض المصادر في العربية مخالفة لقياس أوزان مصادر أفعالها مما أورث خلافا نحويا في إعرابها وأصل أفعالها، وخلافا في تحديد نوعها؛ فتعد حينًا مصدرًا، وحينًا اسم مصدر، وحينًا علمًا، ومن هذه المصادر (سُبْحَان) الذي ظهر فيه الخلاف جليًا؛ فرأيت أن يفرد هذا المصدر ببحث يبسط القول فيه، ويحرر مسائله من خلال دراسته دراسة لغوية في جميع مستوياته؛ للوقوف على الوجه الأولى مع بيان الدليل والحجة، ويقترن المستوى الدلالي والصرفي بالمستوى النحوي؛ لتسلط هذه الدراسة الضوء على كلمة (سبحان) في حال إفرادها وإضافتها من حيث المعنى، وأصل اشتقاقها، والقول النحوي في إعرابها، والخلاف الوارد فيه، قاصدة بيان وجه الخفة فيها التي ذكرت في أحاديث فضائل (سبحان الله وبحمده) بعرضها على صفات الحروف مفردة ومضافة إلى الله تعالى للتحقق من فرضية مدى الخفة الصوتية فيها مقارنة بالأذكار الأخرى ، معرجة في هذه الدراسة على مقولات النحويين والصرفيين والمفسرين حولها.

وقد ظهر لي من خلال البحث جدة الموضوع؛ إذ لم يسبق هذا البحث دراسة مفردة لكلمة (سبحان) فيما وقفت عليه في قواعد المعلومات العربية، مع بروز حاجة لبيان الفصل في تعدد أوجه الخلاف في (سبحان)، وتحرير مسائله، وبيان ما تتميز به هذه المفردة القرآنية.

وقد وقفت على دراسات سابقة، ورد الحديث فيها عن (سُبْحَان) في بعض مباحثها؛ ومنها: دراسة بعنوان: «الأسماء المختومة بألف ونون زائدتين لغير إعراب في القرآن الكريم دراسة تصريفية» للدكتورة البندري العجلان مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان ع 26/ يوليو2009م، وقد كان تركيز الدراسة على الناحية التصريفية في معالجة كل ما جاء مزيدًا بالألف والنون

لغير إعراب في النص القرآني، وناقشت كلمة (سبحان) باعتبارها مثالًا على أحد هذه الأبنية مع إيراد الخلاف النحوي مجملًا.

ودراسة بعنوان: «دلالة المصدر في التعبير القرآني دراسة المعنى الصرفي ومعطياته التفسيرية (فعلان وأنواعه)»، لرياض كريم البديري، جامعة الكوفة، كلية الآداب، 1430هـ/ 2009م، وقد عني هذا البحث بدراسة ما جاء من المصادر في القرآن الكريم مما وزنه على فَعْلان، وفُعْلان، وفِعْلان كالشنآن والبهتان والرضوان، وعرض لكلمة (سُبْحَان) لتبيين دلالتها القرآنية ربطًا بمعناها اللغوي.

ومنها رسالة علمية بعنوان: «اسم المصدر: المصطلح والدلالة»، للطالبة: حنان حسن محمود سالم، وإشراف الدكتور: عودة خليل أبو عودة، وهي رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في اللغة والنحو، تخصص: اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الشرق الأوسط، تموز،2011م، وقد عنيت الدراسة ببيان الفرق بين اسم المصدر والمصدر في المفهوم، وبيان الفروق الدلالية في استعمالهما، وقد ذكرت كلمة (سبحان) لدراسة دلالتها ضمن عدد من أسماء المصادر في أحد فصول هذه الرسالة،

ومنها دراسة بعنوان: «أبنية المصادر ودلالاتها في آيات التفكر والتدبر والتعقل» للدكتور عبد الرحمن فرهود جساس، م.م. آمنة بادع كريم، مجلة الدراسات المستدامة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار، السنة الثانية، المجلد الثاني، العدد السادس، لسنة 2020م/ 1441ه، وقد تناولت الدراسة الدلالة الصرفية والصوتية لكلمة (سبحان) في عرض موجز مثالًا لأحد هذه الأبنية.

وتختلف هذه الدراسة عما سبق في كونها تعنى بدراسة كلمة (سبحان)، ومعالجة هذه الكلمة في جميع مستوياتها الصرفية، والنحوية، والدلالية، والصوتية، ورصد مقولات النحويين واللغويين حول هذه المفردة وتفصيل القول فيها، مما يظهر معطيات الموروث النحوي فضلًا عما يورثه فهم ما يتكرر من ألفاظ في أذكارنا في كل حين من شعور بالانشراح ومزيد من الخشوع عند الذكر.

واقتضت طبيعة البحث اتباع المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتمثل في جمع المادة العلمية من الكتب النحوية والصرفية، وتتبع أقوال النحويين والصرفيين، وآرائهم فيما يخص موضوع البحث، ثم بيان التوجيه النحوي، والصرفي، والصوتي في كلمة (سبحان) بعد تحليل أسباب الخلاف، وأدلته، وتحرير المسائل، والبحث في كل ذلك يعتمد في مصادره على تتبع الأقوال في ثنايا كتب الأوائل من النحويين، والمفسرين وشراح الشواهد، والأحاديث، والإفادة مما

ورد في الدراسات السابقة والدراسات اللغوية الحديثة.

وقد تلخصت هذه الدراسة في مقدمة وثلاثة مباحث تتلوها الخاتمة؛ **إذ** تضمنت المقدمة أهمية الموضوع وسبب اختياره، والهدف منه، والمنهج المتبع في عرض المادة، وخطة البحث فيه، ومصادره.

يليها المبحث الأول: بعنوان كلمة (سبحان) معناها واستعمالها: ويتضمن بيان معنى كلمة(سبحان) لغة وتوضيح سبب ورودها على هذا البناء الصرفي (فُعْلَان)، وسبب مخالفتها الوزن القياسي والزيادة فيها.

ثم المبحث الثاني: القول النحوي في كلمة (سبحان): ويتضمن رصد مقولات النحويين في التوجيه النحوي لهذه المفردة وبيان الوجه الإعرابي المختار بعد عرض الدليل والحجة.

والمبحث الثالث: التوجيه الصوتي لكلمة (سبحان): ويتضمن الحديث تحليل صفات الحروف في كلمة (سبحان) ونسيجها المقطعي، منتقلة إلى الجرس الصوتي لحروف هذه المفردة والتحقق من مدى صدق فرضية وجود خفة صوتية لهذه المفردة مضافة إلى اسم الجلالة (الله) بين ألفاظ الذكر الأخرى.

وتتلوه الخاتمة متضمنة أهم نتائج البحث، ويتبعها ثبت المصادر والمراجع في هذا البحث.

وإني إذ مَنَّ الله عليَّ بإنهاء هذا البحث لأتقدم بعد شكر الله تعالى بالشكر الجزيل لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لدعم البحث من خلال برنامج التفرغ العلمي.

المبحث الأول: سبحان؛ معناها واستعمالها

المطلب الأول: معناها واشتقاقها

(سبحان) كلمة مألوفة متداولة، تتعدد دلالتها اللغوية في جذرها الأصلي (س ب ح) لتدل على معان عدة لا تناقض بينها، تجتمع في مجملها دالة على المر السريع في الماء والهواء، متضمنة معنى السرعة، والخفة، والبعد، والفراغ، والكثرة؛ فعُبِّر به عن مر النجوم في الفلك، وجري الفرس، والسرعة في العمل، ثم جُعِلَ للعبادات وفعل الخير قولًا وفعلًا؛ فشمل رفع الصوت بالذكر والدعاء والتنزيه والتقديس والتعظيم[1].

فيقال: سَبَحَ الفتى سِبَاحة إذا عَامَ في الماء، ويقال: سَبَحَ الفرسُ إذا انبسط في جريه ومد يديه، فهو سَابِحٌ وسَبُوح، ويقال: سَبَحَتْ النجوم: أي جرت في الفلك؛ قال تعالى: **(كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ)** سورة يس/ 40.

وقيل: السَّبْح: البعد، إذ تقول العرب: سبحان من كذا بمعنى؛ ما أبعده من كذا، ومنه سَبَحَ اليربوع في الأرض إذا حفر فيها فأبعد.

وقيل: السَّبْح؛ الفراغ، وعليه جاء قوله تعالى:

1. ينظر المحيط في اللغة، ج:1، ص412، مجمل اللغة، ج:2، ص 482، ، المفردات في غريب القرآن، ص:292-293 كتاب السين ، ، لسان العرب، ج:2، ص:470 (س ب ح)، تاج العروس من جواهر القاموس، ج:6، ص: 447(س ب ح)

(إِنَّ لَكَ فِي النَّهَارِ سَبْحًا طَوِيلًا) المزمل/ 7، أي فراغا للنوم، وفراغا لقضاء الحوائج، والذهاب، والجيئة مما يحوج إليه طلب المعاش، وقيل: يعني اضطراب فالسبح السكون، والسبح اضطراب.

وقيل السَّبْح الكثرة؛ فيقال: سَبَحَ الرجل في الكلام إذا أكثر.

وقيل: سبحان من قولهم: سَبَحَ الرجل إذا رفع صوته بالدعاء والذكر، قال الشاعر:

قَبَحَ الإلهُ وجوهَ تغلبَ كُلَّما

سَبَحَ الحجيجُ وكَبَّرُوا إهلالًا[1]

أما (سَبَّحَ) بالتشديد فتدور معانيه حول الذكر والتقديس والتعظيم لا غير؛ [2]فيقال: سَبَّحَ فلان إذا صلى، أو لجأ إلى الصلاة؛[3] قال تعالى: (فَلَوْلَا أَنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُسَبِّحِينَ) الصافات/143، ويقال: سَبَّحَ فلانٌ اللهَ: بمعنى قَدَّسَهُ ونَزَّهَهُ عن كل نقص ومجده،

وقيل: سَبَّحَ الرجلُ: إذا قَالَ سُبْحَان الله، و»سُبْحَان الله السرعة إليه والخفة في طاعته»[4]،

والسَّبَّاحة: السبَّابَة[5]، وفي حديث الوضوء: «فأدخل أصبعيه السَّبَّاحتين في أذنيه»[6] وثمة خلاف في فعل (سُبْحان)؛ إذ اختلف النحاة والمفسرون في اشتقاق فعل منه؛ فذهب فريق إلى أن فعله متروك لم يستعمل، وهو مذهب سيبويه ومن تبعه، قال سيبويه: « هذا باب أيضا من المصادر ينتصب بإضمار الفعل المتروك إظهاره ... وذلك قولك: سبحان الله ... كأنه حيث قال: سبحان الله؛ قال: تسبيحًا ... فنصب هذا على: أُسبِّح الله تسبيحًا»[7]، وقال المبرد: « هذا باب ما جرى مجرى المصادر وليس بمتصرف من فعل؛ فمن ذلك: سبحان الله ...، وهو في موضع المصدر وليس منه فعل»[8]، وقال ابن سيده: « وأما (سُبْحَان الله) فأرى (سبحان) مصدر فعل لا يستعمل»[9] وقال: «فأما قولهم سبَّحَ يُسَبِّح فهو فعل ورد على سبحان بعد أن ذُكر وعُرف ومعنى سبَّح زيد؛ قال سُبْحَان الله»[10]، وقال ابن عطية: « سُبْحَان مصدر غير متمكن ... ولم يجر منه فعل ... والعامل فيه على مذهب سيبويه الفعل الذي من معناه لا من لفظه إذ لم يجر من لفظه فعل»[11]، وقال ابن يعيش: « سُبْحَان وهو علم عندنا واقع

1 الشاهد لجرير في ديوانه، 361 والرواية فيه (شبح بدلا من سبح) بمعنى رفعوا أيديهم بالدعاء، وفي تاج العروس 446/6 (س ب ح) سبح بمعنى رفعوا صوتهم بالدعاء

2 ينظر لسان العرب، ج:2، ص:472 (س ب ح)، تاج العروس، ج:6، ص:447 (س ب ح)

3 المحيط في اللغة، ج:1، ص:412

4 لسان العرب، ج:2، ص:471 (س ب ح)، وينظر المحيط، ج:1، ص:331 (س ب ح)

5 المحيط، ج:1، ص:412

6 سنن أبي داوود، ج:1/ كتاب الطهارة / باب الوضوء ثلاثا ص: 73

7 كتاب سيبويه، ج:1، ص:322

8 المقتضب، ج:3، ص:217

9 المخصص، ج:17، ص: 163

10 السابق نفسه

11 المحرر الوجيز، ج:3، ص:435

على معنى التسبيح، وهو مصدر...، وليس منه فعل»[1]، وقال الكرماني: « سُبْحَانك مصدر أميت فعله»[2]

وذهب الفريق الآخر إلى ذكر فعل مشتق منه، قال الزجاج: « (سبحان) منصوب على المصدر، المعنى: أُسَبِّح اللهَ تسبيحًا»[3]، وقال العكبري: «سبحان اسم واقع موقع المصدر وقد اشتق منه سبَّحت والتسبيح»[4]،، وقال الكرماني في غرائب التفسير بعد أن أشار للمذهب الأول: « وقيل: هو اسم من سبَّح والتسبيح مصدره، وسُبْحَان نصب على المصدر»[5] والقول بأنه قد اشتق منه فعل أظهر؛ إذ ذكر ابن سيده حكاية سَبَحَ في سبَّح[6]، وقال في كتابه المخصص: «وحكى صاحب العين سَبَحَ في سبَّح»[7]، وكذا نقلها صاحب المحرر الوجيز[8]. وذكرها الفيروز آبادي في القاموس؛ قال: « و(سَبَحَ) كمَنَعَ سُبْحَانًا»[9]، وهو ما أشار إليه الزبيدي في كتابه تاج العروس؛ قال: «وقالوا هو من سَبَحَ مخففا، كشَكَرَ شُكْرَانًا « [10]، وقال ابن عاشور: «وقيل سُمِع (سَبَحَ) مخففا غير مضاعف بمعنى نَزَّهَ «[11]، ووجود لغة محكية في فعل يدل على استعماله والله أعلم.

ولا تظهر إشارة إلى ما اكتنف استعمال فعل (سبحان)حتى أُمِيت في قول من ذهبوا إلى أن (سبحان) مما أميت فعله، وهذا القول الأخير يشير إلى أن الفعل في زمن ما كان مستعملا، ثم أميت إما بالهجر، أو الاستبدال، أو التطور، أو النهي عن استعماله حتى استغنت عنه اللغة في زمن ما، وواقع استعمال فعل سبحان متكرر في ثنايا النص القرآني بكافة صيغه: سَبَّحَ ونُسَبِّحُ وسَبِّحْ ماضيًا ومضارعًا وأمرًا [12] مما يدل على أن الفعل - وإن أميت في زمن ما – فإن استعماله قد عاد في نصوص العربية ، ومن قال بأن الفعل (سبَّح) قد عرف بعد أن استعملت (سبحان) فهذا يتوافق مع القول باشتقاق الفعل من المصدر، ولعل معتمد من ذهبوا إلى أنه لا فعل له هو أن مجيء (فُعْلان) مصدرا لـ(فعَّل) لا نظير له، بينما مجيء الوزن نفسه من (فَعَلَ) كثير، وإن كان غير مقيس، وأرى أن ما كان ممكنًا إسناد فعل ظاهر إليه

1 شرح المفصل، ج:1، ص:37

2 غرائب التفسير وعجائب التأويل، ص: 132 ،619

3 معاني القرآن وإعرابه، ج:3، ص:225.

4 التبيان في إعراب القرآن، ج:1، ص: 49

5 غرائب التفسير وعجائب التأويل ص: 619

6 ينظر المحكم والمحيط الأعظم، ج:3، ص:211

7 المخصص، ج:17، ص:163، وما وقفت عليه في كتاب العين قوله:» قوله عز وجل: «إن لك في النهار سبحا طويلا» أي فراغا للنوم عن أبي الدقيش» ولم أقف على نص صريح له بهذا الشأن، كتاب العين، ص:151

8 ينظر المحرر الوجيز، ج:3، ص:435

9 القاموس المحيط، ص:223

10 تاج العروس، ج:6، ص:447

11 تفسير التحرير والتنوير، ج:1، ص:405

12 كما في سورة البقرة/ 30، سورة الحجر 98، سورة الحديد/ 1

أولى من القول بالعدم مع عدم وجود الدليل، فهو قول فيه نظر مع وجود فعلين يمكن أن يكونا في اشتقاقات (سبحان)، وسيأتي الحديث عن الخلاف في مصدريته في المبحث الثاني. ولما كانت تقديرات النحاة لفعل (سُبْحَان) تنص في معظمها على (سَبَّحَ) نجد أن معنى الدعاء والتنزيه والتقديس أظهر في الفعل الثلاثي المضعف (سبَّح) منه في (سَبَحَ) المخفف، حيث قد اتسع الفعل بتضعيفه وتكثيفه فظهرت قوته بهذا التغيير، فدل الفعل المضاعف (سبَّح) على هذا الذكر المبدوء ب(سبحان)، وما يتضمنه من معنى التنزيه، والتعظيم، والتقديس يكتنف هذا المعنى معنى إضافي يدل على تلك الكثرة التي أفادها التضعيف، وهذا ما أشار إليه ابن جنى في باب(قوة اللفظ لقوة المعنى حيث مثَّلَ بـ(خشُنَ واخْشوشنَ، وأعشب المكان واعشوشب) ليبين أن الزيادة في اللفظ هي زيادة في المعنى، وتكثير المعنى بتكثير اللفظ، أو العدول به عن معتاد حاله،[1]وهذا شأن العربي بما يملك من كفاية تداولية ومهارة لغوية فطرية تؤهله لأن ينشئ الكلام فيعدل به عن سمته وهيئته بالزيادة لا بالنقصان إرادة المبالغة، والتكثير وتكثيف المعنى[2]، وهذا يدعونا إلى القول بأن فعل (سُبْحَان) هو (سَبَّح) باعتباره مزيدا منبثقا من الثلاثي بزيادة التضعيف كما في نَزَلَ ونزَّل، وذلك لما يحمله الفعل بالتضعيف من قوة تعبيرية أعلى تدل على ما تضمنه من تعظيم، وهذا ما تعضده عبارة سيبويه في تقدير الفعل المتروك إظهاره، ومن تبعه من النحاة والمفسرين[3] وهو اختيار ابن عاشور في تفسيره؛ قال: « وعندي أن كون التسبيح مأخوذا من السَّبْح على وجه المجاز بعيد، والوجه أنه مأخوذ من كلمة (سبحان)، ولهذا التزموا أن يكون فعَّل المضاعف فلم يسمع مخففا» [4].

المطلب الثاني: استعمالها

يظهر لنا من خلال المعنى اللغوي تعدد معاني سبحان في الاستعمال العربي؛ ومنها:

استعمال سبحان في معنى التنزيه والتقديس والتعظيم

يظهر لنا النص القرآني استعمال (سبحان) في أول ذكر له على لسان الملائكة في قوله تعالى: (قَالُواْ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ) البقرة/32، على معنى التنزيه والتعظيم والتقديس، قال أبو حيان: «(قالوا سبحانك)؛ أي تنزيهك عن الادعاء وعن الاعتراض»[5]، وقيل معناه: «تنزيه لك بعد تنزيه لفظه لفظ تثنية والمعنى كذلك، كما

1 ينظر الخصائص، ج:3، ص:-264 267.

2 ينظر السابق نفسه

3 ينظر معاني القرآن، ج:3، ص:225، التبيان في إعراب القرآن، ج:1، ص:49، المحرر الوجيز، ج:3، ص:435، شرح المفصل، ج:1، ص:37، غرائب التفسير، ص:619

4 تفسير التحرير والتنوير، ج:1، ص:405، 413

5 تفسير البحر المحيط، ج:1، ص:147

قالوا في لبيك معناه تلبية بعد تلبية»[1]، وهو من المعاني التي استعمل هذا اللفظ للدلالة عليه؛ إذ هو قول يدل على التعظيم والتنزيه، وقد يكون باللسان وقد يكون بالقلب وقد يكون بهما جميعا[2]. وفي حال إضافته إلى اسم الله تعالى يتضمن نفي النقائص والعيوب عن الله تعالى وتقديسه سبحانه، [3] وهذا الثناء، ليس مجرد تنزيه أو نفي محض، بل فيه إثبات الكمال؛ فهو تنزيه يتضمن التعظيم ودليل تضمنه التعظيم قول النبي عليه الصلاة والسلام: « فأما الركوع فعظموا فيه الرب عز وجل»[4] وهو الكثير المستعمل ويكون مضافا في هذا الاستعمال، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «الأَمْرُ بِتَسبيحِه يقتضي أيضًا تنزيهَه عن كُلِّ عيبٍ وسُوء وإثباتَ صفاتِ الكَمال له؛ فإنَّ التَّسبيحَ يقتضي التنزيهَ والتَّعظيمَ، والتَّعظيمُ يَستلزِمُ إثباتَ المَحامِد التي يُحمَد عليها، فيقتضي ذلك تنزيهَه وتَحميدَه وتكبيرَه وتوحيدَه»[5]، وهي كلمة تدل على الثبوت والدوام، يقول الزبيدي هو: «إخبار قصد به إظهار العبودية واعتقاد التقديس أو إنشاء نسبة القدس إليه تعالى»[6] ، وفي معجم مقاييس اللغة: « ومن الباب التسبيح وهو تنزيه الله جل ثناؤه من كل سوء، والتنزيه؛ التبعيد»[7] فالتسبيح إبعاد للقلوب والأفكار عن ظن النقص أو نسبة الشر إليه سبحانه وتعالى عما يشركون، وقيل سبحان: «كلمة رضيها الله تعالى لنفسه، وأمر بها ملائكته، وفزع لها الأخيار من خلقه» [8]، وقيل:» كلمة اتخذها الله لنفسه»[9]. وقيل معناه براءة الله من السوء[10]. كما يظهر لنا الشعر العربي استعماله بمعنى التنزيه والتعظيم حيث جاء في قول أمية بن أبي الصلت[11]:

سُبْحَانه ثُمَّ سُبْحَانًا نَعُوذُ بِهِ

وَقَبْلَنَا سَبَّحَ الجودِيُّ والجَمَدُ

وجاء استعماله هنا مفردًا منونًا على القليل، وروروده في شعر أمية وهو معدود في الجاهليين قد يكون دليلًا على تأثره بالأديان السابقة، أو هو

1 تفسير البحر المحيط، ج:1، ص:147

2 ينظر كتاب تفسير العثيمين (جزء عم)، ص: 851

3 ينظر تفسير التحرير والتنوير، ج:1، ص:504

4 صحيح مسلم، ج:2، ص:122، كتاب الصلاة، باب النهي عن القراءة في الركوع والسجود، رقم 974

5 مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، ج:61، ص:521

6 تاج العروس، ج:6، ص:544-644(س ب ح)

7 معجم مقاييس اللغة، ج3، ص: 521

8 كتاب الدعاء، باب تفسير التسبيح ص:3951، والقول مسند لابن عباس رضي الله عنه وإسناده حسن.

9 غرائب التفسير وعجائب التأويل، ص:916

10 ينظر الكتاب، ج:1، ص:423، لسان العرب، ج:2، ص:174 (س ب ح)

11 أمية بن عبد الله أبي الصلت شاعر جاهلي حكيم، وكان عامة شعره في ذكر الآخرة، وتوفي في السنة التاسعة للهجرة ولم يسلم، ينظر خزانة الأدب، ج:1، ص:742-352، والبيت لأمية في ديوانه، ص03، والكتاب، ج:1، ص:461، واللسان، سبح ج:2، ص: 174، وقيل هو لورقة بن نوفل ابن عم خديجة بن خويلد في الخزانة ج:7، ص:242.

على دين الحنيفية، إذ أثر عنه ذكر الإيمانيات والآخرة في شعره قبل الإسلام.

استعمال سبحان في معنى التعجب

ترد كلمة (سُبْحَان) في الاستعمال العربي في سياق الأشياء العجيبة؛ فتستعمل في التعجب كما تستعمل في التنزيه والتعظيم، والتَّعَجُّب والعَجَبُ في اللغة يعني؛ إنكار المرء ما يرد عليه لقلة اعتياده، أو أن يرى الشيء يعجبه يظن أنه لم ير مثله ؛ فيقال: عَجِبَ منه يَعْجَبُ عَجَبًا وتَعَجَّبَ تَعَجُّبًا واسْتَعْجَبَ ، وهو أسلوب يحمل دلالة المبالغة في المدح عند محبة الفعل، أو دلالة على المبالغة في الذم عند بغض الفعل، وحَدُّه في الدراسات النحوية : «انفعال يعرض للنفس عند الشعور بأمر يخفى سببه»[1] ، أو «استعظام فعل فاعل ظاهر المزية»[2]، وفي اصطلاح النحاة هو ما يكون على صيغة قياسية دالًا على معنى التعجب وصيغتاه هما: ما أَفْعَلَهُ وأَفْعِلْ بِه، وتذكر المصادر النحوية (سبحان الله) في صيغ التعجب السماعية التي استعملت في الفصيح عند العرب وحكيت عنهم[3] والأصل فيه أن يسبح الله عند رؤية العجيب من صنائعه، ثم كثر حتى استعمل في كل متعجب منه.

قال ابن عاشور:» فإن جملة التسبيح في الكلام الذي لم يقع فيه ما يوهم تشبيهًا، أو تنقيصًا لا يليقان بجلال الله ... يتعين أن تكون مستعملة في أكثر من التنزيه، وذلك هو التعجيب من الخبر المتحدث به»[4]

ونقل الطبراني في كتابه الدعاء أن»: العرب إذا أنكرت شيئا وأعظمته، قالت: سبحان».[5]

ومن المجاز عند العرب «تقول سبحان من كذا إذا تعجبت منه[6]»، كما جاء في قول الشاعر:

أَقُوْلُ لَمَّا جَاءَنِي فَخْرُه

سُبْحَانَ مِنْ عَلْقَمَةَ الفَاخِرِ7

وكلمة (سبحان)مفردة قرآنية تكرر ورودها في كتاب الله تعالى إحدى وأربعين مرة [8]، على لسان المؤمنين تسبيحا وتنزيها وكذلك عن

1 شرح الرضي على كافية ابن الحاجب، ج:5، ص:342

2 شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ج:2، ص:262

3 ينظر الأصول، ج:1، ص:901، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ج:4، ص:6802، شرح الأشموني، ج:2، ص:262، أسلوب التعجب في الدرس النحوي بين المعنى النحوي والمعنى الدلالي ص:29

4 تفسير التحرير والتنوير، ج:51، ص:01

5 كتاب الدعاء، باب تفسير التسبيح، ص:005

6 لسان العرب، ج:2، ص:174، (س ب ح)

7 الشاهد للأعشى في ديوانه، طبعة دار صادر بيروت ص:49، وروايته في الديوان: أقول لما جاءني فجره * سبحان من علقمة الفاجر، وكذلك الرواية في ديوان الأعشى، تحقيق: فوزي عطوي، طبعة الشركة اللبنانية للكتاب للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان ص: 091، الكتاب، ج:1، ص:423، الخصائص لابن جني، ج:2، ص:534، شرح المفصل، ج:1، ص:73، خزانة الأدب، ج:1، ص:14، 982، ج:3، ص:742، لسان العرب، ج:2، ص:174(س ب ح)

8 وذلك في سورة يوسف/ 801، الإسراء/1، 39، 801، الأنبياء 22، المؤمنون 19، النمل / 8، القصص/ 86، الروم/ 71، يس/ 63، 38 الصافات/951 081، الزخرف / 31، 28، الطور/ 34، الحشر 32، القلم 92، سورة البقرة / 611، النساء/171، الأنعام/ 001، التوبة/ 13، يونس/ 81، 86، النحل/ 1، 75، الإسراء 34، مريم/ 53، الأنبياء/ 62، الروم 04، الزمر/4، 76، سورة البقرة/ 23، آل عمران/ 191، المائدة/ 611، الأعراف/ 341، يونس/ 01، الأنبياء/ 78، النور 61، الفرقان/ 81، سبأ/ 14.

أهل الجنة، وذكر الله تعالى أن الملائكة والطير والجبال والرعد وجميع الموجودات تسبحه وذلك بلفظ الفعل.

ومما يلفت النظر استعمال (سُبْحَان) على وزن (فُعْلَان) مما يدعو للوقوف مع الدلالة التي تحملها هذه البنية عن غيرها؛ إذ إن اختيار مستعمل اللغة صيغة صرفية بعينها من بين مرادفاتها العديدة في الحقل الدلالي ذاته تشير إلى معنى دقيق يقصده الكاتب أو المتحدث، يدعوه إلى هذا الاختيار ليتحقق له بناء خطاب يتوافق مع ظروف من يكتب لهم أو عنهم، أو يتحدث معهم تقديرًا لمقام الكلام، وما يكتنفه من ظروف نفسية تملي عليه إعداد خطابه بمبنى يقصده ليتمكن من إيصال فكرته كما أرادها، وعلى الصورة التي يرتضيها من الكلام، أو المكتوب متفقة مع قوانين كلام العرب، وقواعده عند اللغويين والنحويين، وقد يضطر في ثنايا خطابه إلى مخالفة أصل، أو قياس باختيار صيغة بعينها، أو عدول عن صيغة إلى صيغة صرفية أخرى تشاركها المعنى المراد، وهو خروج عن الأصل المعياري ليحقق التميز في إثارة المتلقي ولفت انتباهه، وتحقيق أعلى فعالية في هذا المنتج اللغوي، الخارج عن المألوف من قواعد اللغة وأعرافها[1] في أي مستوى من مستويات اللغة الصوتية والمعجمية والدلالية والتركيبية والإيقاعية لتحقيق الغرض الفني المناسب لحال المنشئ والمتلقي، وتلك خصيصة تميزت بها اللغة العربية؛ فمن خلال الاشتقاقات والنيابة تظهر شجاعة العربية ومرونتها في توليد المعاني بما يتناسب مع الأغراض التواصلية فيختار الكاتب أو المتحدث ما يتناسب مع قصده منها أو يعدل عن بعضها الآخر.[2]

وقد وقف العلماء الأوائل مع معاني البنيات والصيغ والتراكيب، وأدركوا أن لكل صيغة صرفية بنيتها، وهيئتها المكونة من الحروف لتصنع الكلمات التي لها معنى معجمي يجمعها مع تصاريف الجذر الذي تجتمع فيه، ولها معنى صيغي دلالي ينبع من وزنها، وقالبها الذي تميزت به عن باقي تصاريف الجذر الذي اشتقت منه، هذا بالإضافة إلى كونها ذات دلالة خاصة بارتباطها بالتراكيب النحوية، ولم تَخْفَ عليهم الحكمة وراء كل مبنى تقصده العربية أو تعدل إليه عن سواه؛ فالبنية الصرفية للفظ هي المركز الدلالي فيه، وفيها ذلك السر الذي يضيف للخطاب أو النص بعدًا معنويًا فياضا يزيد من فهم النص ودلالته السياقية، وعليه فإن الطاقة التعبيرية للكلمة تكمن في مبنى هذه الصيغة الصرفية زيادة، أو نقصا[3].

1 ينظر أثر الوظيفة التواصلية في البنية الصرفية العربية، ص: 137

2 ينظر السابق، ص:-72 156، الانزياح الصرفي للمصادر المزيدة ودلالاتها في القرآن الكريم، ص:150

3 دلالة المصدر في التعبير القرآني (دراسة المعنى الصرفي

وقد ترك لنا العلماء إشارات متفرقة لذلك في ثنايا كتبهم؛ يقول ابن جني: «فإذا كانت الألفاظ أدلة المعاني ثم زيد فيها شيء أوجبت القسمة له زيادة المعنى به، وكذلك إن انحرف به سمته وهديته كان ذلك دليلًا على حادث متجدد له» [1] والصيغ الصرفية تزداد ثراءً وفعالية بتفاعلها مع الظواهر الصوتية من الإعلال، والإبدال والإدغام، لتنتج للمتكلم ما شاء من البنيات التي تعبر عن مراده.[2]

وتظهر لنا المعاجم عددًا من المصادر لكثير من الأفعال في بنىً مختلفة، لتظهر حكمة العربية في تعديد المصادر الذي دعت إليه قصدية مستعمل اللغة إلى بنية بعينها دون سواها، [3] وتُرْجِع بعض الدراسات تعدد مصادر الفعل الواحد في العربية إلى عدة أمور؛ فقد تكون اختلاف رواية، أو اختلاف لغات، أو اختصاص بالمعنى لأحد المصدرين لا يؤدى بالآخر[4]، وهذا السبب الأخير هو الذي يمنح الكاتب، أو المتحدث فرصة الاختيار والعدول.

ويمكننا معرفة ذلك السر من خلال تحليل تلك العلاقة بين المعنى الصريح والمعنى الذي يستدعيه المقام لانتقاء لفظ معين يخدم النص؛ وإذا ما نظرنا في دلالة المصدر أو اسم المصدر (سبحان) وجدناه ذا دلالة واسعة على الحدث لخلوه من الدلالات الأخرى، كالدلالة على الفاعل والزمن، لذا كان التعبير به في السياقات التي ورد فيها أجدى في صرف الذهن إلى تصور الحدث فحسب، للفته نظر المخاطب أو القارئ إلى الحدث ذاته دون غيره؛ إذ كان من دلالات المصدر المبالغة في تصوير الحدث، والتركيز عليه فلا يلتفت الذهن لغيره ولا ينصرف لسواه، وإذا ما تعددت الصيغ المستعملة للدلالة على معنى ما ليتناسب مع المعنى الخاص للسياق الذي يرد فيه دل ذلك على سمو هذا الاستعمال وعلوه ورفعته ودقته، ولذا فإننا نجد (سُبْحَان) قد جاءت للدلالة على المعنى ذاته الذي يحمله المصدران (السَّبْحُ والتسْبِيحُ) إلا أنه اصطحب قرينة دالة على معنى الحركة النفسية وما يكون فيها من اضطراب وتفاعل بزيادة الألف والنون التي إذا ما صاحبت المصادر كثفت معنى الحركة فيها والهياج والتقلب؛ لأن المُسَبِّح يقول الكلمة « من جهة الاعتقاد في معرفة الله التي يحتاج معها إلى إعمال الفكر وتقلبه وتفكره، وفي ذلك قدر من تحريك النفس نحو الإصلاح في الاعتقاد»[5] ؛إن الحركة النفسية المصاحبة لكلمة (سبحان) تحمل معنى الإثارة والتعظيم للموقف المشاهد،

ومعطياته التفسيرية فعلان وأنواعه) ص:1747

1 الخصائص، ج:3، ص:268

2 ينظر أثر الوظيفة التواصلية، ص:78، 79

3 ينظر دلالة المصدر في التعبير القرآني، ص: 1855

4 ينظر معاني الأبنية في العربية، ص:-17 18

5 دلالة المصدر في التعبير القرآني، ص:1890

فإذا كانت الحركة في الغليان وبابه ظاهرة حسية فإن الحركة نفسها تعالج قلب الإنسان وعقله عند التعجب، أو التعظيم والتنزيه في مقامات النصوص أو الأحداث التي ترد فيها هذه الكلمة، فأوجدت الألف والنون المزيدة هذا المعنى المتحرك للنفس في تلك الأحوال والمقامات.

كما أن استعمال المصدر (سبحان) قد يراد به أن يقوم مقام الفعل «للدلالة على أنه المطلوب أو للتحاشي عن التجدد وإظهار الدوام؛ ولذا قيل: إنه للتنزيه البليغ مع قطع النظر عن التأكيد»[1] ونظرة منا في النصوص التي وردت فيها كلمة (سبحان) توقفنا على تلك الحركة النفسية المتهيجة بالإكبار والتعظيم بسياقات النصوص التي احتوت ما يدعو لتلك الأحاسيس المزدحمة المتكاثرة التي أشبهت حركة الغليان بتلك الزيادة المشتركة في الوزن التي أدت إلى زيادة المعنى وتكثيفه[2]، وذلك ما كانت العرب تراعيه في كلامها فالمقصد، والمعنى الذي هو أساس التواصل والتعبير عن الفكر والشعور لذا تختار له من البنى ما يتناسب مع تلك المقاصد[3]

واختيار سبحان معدولًا إليه عن المصدر الأصل هو لإرادة الجمع بين دلالتي الصيغتين؛ الدلالة على الحدث الذي يتضمنه المصدر (التسبيح) مع ظلال معنى إضافي للحدث وهو اللفظ المسمى به الحدث (سبحان)، [4] وما ذلك العدول إلى هذه الصيغة الصرفية بعينها عن القياس إلا لتحقيق غاية تعبيرية أو وظيفة تواصلية مقصودة[5]

ولما كان القرآن الكريم هو مستند النحويين الأول، والمدونة العظمى التي كانت أساس دراسة ظواهر اللغة العربية، ووضع القواعد والاستنتاجات انطلاقا من شواهده التي تميزت بالوفاء بالمعنى في المنزلة الأولى، ثم التزين بالألفاظ في المرتبة الثانية[6] كان الوقوف مع مقامات ورود (سبحان) في النص القرآني مما يبين لنا ما يفرضه المقام من حركة نفسية تدعو إلى اختيار هذه الصيغة من بين غيرها من الصيغ التي تشاركها الدلالة العامة، ولا شك في أن ورود (سبحان) في ثنايا السور يختلف عن الاستهلال بها في بداية السورة كما في سورة الإسراء؛ وإذا ما تتبعنا كلمة (سبحان) في النص القرآني وجدناها مذكورة في عدد من المواضع بسياقات مختلفة ؛ فجاء (سبحان) مضافًا إلى الاسم الظاهر في ثمانية عشر موضعًا منها: (سبحان الله) في تسعة مواضع في سياق نفي وجود خالق غير الله، والأمر

1 تاج العروس، ج:6، ص:447

2 ينظر الخصائص، ج:3، ص: 268

3 ينظر أثر الوظيفة التواصلية، ص:31

4 ينظر الانزياح الصرفي للمصادر المزيدة ودلالاتها في القرآن الكريم، ص:150

5 ينظر أثر الوظيفة التواصلية، ص:153

6 ينظر أثر الوظيفة التواصلية، ص: 47

بتسبيحه وذكر أسمائه الحسنى[1]، و(سبحان الذي) في أربعة مواضع؛ فجاءت مستهلة بها سورة الإسراء مقدمة لعجيب موضوع الآيات بعدها في حادثة الإسراء والمعراج تلك التي يقف العقل البشري عن أن يعقلها وقد أبت عقول الكافرين قبولها[2]، وفي ختام ذكر نعمه في سياقات عدة[3]، ومضافًا إلى ضمير الغيبة في أربعة عشر موضعًا؛ وكانت مقامات الآيات تدور سياقاتها في قول الخَلْقِ باتخاذ الله ولدًا، أو جعل الملائكة بنات لله، وتنزيه الله تعالى عن ذلك، أو في ذكر عبادة الخلق دون الله تعالى، أو في إثبات الله تعالى قدرته على الخلق، والإحياء والإماتة[4]، ومضافًا إلى ضمير المخاطب في تسعة مواضع؛ كان الموضع الأول منها كما في ترتيب سور القرآن الكريم في[5] سياق الحوار الذي بين الله سبحانه وتعالى مع الملائكة بشأن خلق آدم، فقدموا بين يدي الجواب بعدم علمهم ما علمه الله لآدم تنزيهًا واعتذارًا وأدبًا منهم في الجواب[6]، وجاء الموضع الثاني في سياق وصف الله تعالى لعباده المؤمنين الذين يتفكرون في خلق السماوات والأرض[7]، والموضع الثالث في سياق حوار الله تعالى مع كليمه موسى عليه السلام بسؤاله عما إذا كان طلب من الخلق عبادته وأمه[8]، وفي الموضع الرابع في سياق حوار الله تعالى مع كليمه موسى عليه السلام عندما طلب النظر إليه فتجلى تبارك للجبل فدُكَّ من عظمة الله[9]، والموضع الخامس في سياق ما ذكر الله عن ما يكون من ذكر أهل الجنة[10]، والموضع السادس في سياق دعوة يونس في بطن الحوت[11]، ، والموضع السابع في سياق استعظام حادثة الإفك والخوض فيها[12]، والموضع الثامن في سياق سؤال الله لعباده عن سبب ضلال بعضهم[13]، الموضع التاسع في سياق سؤال الله للملائكة إن كان الضالون قد عبدوهم[14]، وإذا ما تأملناها وجدنا نفوس الناطقين بـ(سبحان) تمتلئ هيبة وخشية وتتحرك اضطرابا من هول ما تسمع، أو ترى منزهةً ومتعجبةً متضمنة دلالة الحركة الحسية للغليان والاضطراب التي أوحت بها زيادة الألف والنون؛ لتبين أن ثمة اتصالا

1 كما في سورة يوسف/ 108، الأنبياء/ 22، المؤمنون/91، النمل/ 8، القصص/ 68، الروم/ 17، الصافات/ 159، الطور/ 43، الحشر/ 23

2 وذلك في سورة الإسراء/1

3 كما في سورة يس/ 36، 83، الزخرف/ 13.

4 كما في سورة البقرة/116، النساء/ 171، الأنعام / 100، التوبة/ 31، يونس/ 18، 68، النحل/1، 57، الإسراء/ 43، مريم/ 35، الأنبياء/ 26، الروم/ 40، الزمر/ 4، 67.

5 سورة البقرة/ 32

6 البحر المحيط، ج:1، ص:147

7 ذلك في سورة آل عمران/ 191

8 ذلك في سورة المائدة/ 116

9 ذلك في سورة الأعراف/ 143

10 ذلك في سورة يونس /10

11 ذلك في سورة الأنبياء/87

12 ذلك في سورة النور/ 16

13 ذلك في سورة الفرقان/ 18

14 ذلك في سورة سبأ/ 41

وثيقا بين مستويات اللغة الصوتي والصرفي والمعجمي»[1]

المبحث الثاني: القول النحوي في كلمة سبحان

جرى الخلاف على لسان أهل العربية منذ بدايات النحو العربي من خلال حوارات، ومحاورات علمية مبناها نزعة عقلية تميل إلى التعليل والقياس أدت إلى تمثيل اللغة في قواعد، وأصول، وأحكام عامة مطردة يمكن احتذاؤها، تلاها تأصيل لمبادئ الترجيح والاستدلال، فكان ذلك سبيلًا ممهدًا لنمو النحو العربي، ومفسرًا لكثير من ظواهر العربية في تراكيبها ومفرداتها باجتهاد من العلماء بما يملكونه من حس لغوي، ونفاذ ذهني ترتب عليه تباين في التوجيهات النحوية والتعليلات.

ومن هنا فقد تعددت آراء النحاة والمفسرين في كثير من القضايا النحوية؛ ومنها اختلافهم في توجيه كلمة (سبحان) نحوا وإعرابا، فكان في ذلك خلاف بين النحويين والعلماء، وآراؤهم في ذلك متقاربة حتى بات من العسير تصنيف بعض الأقوال في مذهب واحد [2] ، ويمكن النظر في اختلافهم على ثلاثة أقسام:

أولا: الخلاف في ماهية (سبحان)

إجمال اختلاف النحاة في ماهية (سبحان) يأتي على قولين:

القول الأول: أنه مصدر كما في عبارة سيبويه حيث يقول: « هذا باب أيضا من المصادر ينتصب بإضمار الفعل المتروك إظهاره ... وذلك قولك: سبحان الله»[3]، وتبعه في ذلك الفراء فقال: «نصب لأنها مصدر وفيها معنى التعوذ والتنزيه لله عز وجل فكأنها معاذ الله وغفرانك»[4] وكذا قال الأخفش :»فنصب سبحانك لأنه أراد (نسبحك) جعله بدلًا من اللفظ بالفعل كأنه قال: نسبحك بسبحانك، ولكن (سبحان) مصدر لا ينصرف»[5] وقال الزجاج: ««(سبحان) منصوب على المصدر، المعنى؛ أسبح الله تسبيحا»[6] ، وقال النحاس: « (قالوا سبحانك) منصوب على المصدر عند الخليل وسيبويه يؤدي عن معنى: تسبحك سبحانك تسبيحا»[7] وقال الأعلم: «نصب (سبحان) على

1 دلالة المصدر في التعبير القرآني، ص: 1854-1857

2 ينظر الكتاب، ج:1، ص:322-327، الخصائص، ج:2، ص:197، 198، 435، تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب في علم مجازات العرب، ص:213، 214، المحرر الوجيز، ج:3، ص:435، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، ج:1، ص:265-266، ارتشاف الضرب، ج:2، ص:499، الأشباه والنظائر في النحو، ج:2، ص:110، ج:4، ص:45، خزانة الأدب، ج:3، ص: 288، 397، ج:6، ص:287، ج:7، ص:234-246

3 الكتاب، ج:1، ص:322

4 معاني القرآن، ج:2، ص:105

5 معاني القرآن، ج:1، ص:220

6 معاني القرآن وإعرابه، ج:3، ص:225

7 إعراب القرآن، ج:1، ص:210

المصدر ولزومها النصب من أجل قلة التمكن «[1] ، وكذا قال ابن عطية: «سبحان مصدر غير متمكن «[2]، وقال البيضاوي:» وسبحان مصدر كغفران»[3]

والقول الثاني: أنه واقع موقع المصدر أي أنه اسم مصدر منصوب لوقوعه موقع المصدر وهو التسبيح[4] ، وتحتمل عبارة سيبويه هذا القول؛ إذ يقول: «كأنه حيث قال: سبحان الله، قال: تسبيحا» والقول بأنه يجري مجرى المصدر هو قول المبرد حيث قال:» هذا باب ما جرى مجرى المصادر وليس بمتصرف من فعل؛ فمن ذلك: سبحان الله ... وهو في موضع المصدر، وليس منه فعل»[5] ، وقال ثعلب: (سبحان) «تنزيه وضع موضع المصدر في الأصل: سَبَّحْتُ تسبيحًا وسبحانًا»[6] ، وقال أبو حيان: «... منصوب على معنى المصدر بفعل من معناه واجب الحذف»[7] وقال ابن عاشور: « وسبحان اسم التسبيح ... وهو اسم مصدر سبَّح المضاعف وليس مصدرا، لأنه لم يجيء على أبنية مصادر الرباعي»[8]

وكما يظهر من الأقوال السالفة أن (سبحان) قد دلت على الحدث مجردة من الزمن، وهي بهذا تحمل خصيصة من خصائص المصدر، وهذا ما حدا بأصحاب القول الأول إلى تصنيفها ضمن المصادر بناء على هذا المعيار المعنوي بضميمة المعيار الشكلي إذا قدرنا أن فعل (سبحان) الثلاثي (سَبَحَ)، فهو بهذا يوافق وزنا من الأوزان السماعية؛ كما في: كَفَرَ كُفْرَانًا، وشَكَرَ شُكْرَانًا، وغَفَرَ غُفْرَانًا؛، وقد ربط بعض العلماء المحدثين بين (سُبْحَان)، والفعل (سَبَحَ) باعتباره مصدرا قياسيا متحدا في الجذر بزيادة الألف والنون التي ترفع مستوى الدلالة في هذه البنية، كما في دراسة البندري العجلان: « وذهب آخرون إلى أن (سبحان) مصدر قياس على (فُعْلان) للفعل (سَبَحَ)مثل غَفَرَ غُفْرَانا، و(سَبَحَ) لم يستعمل ولكنه بمعنى (سبَّح) المتضمن معنى التنزيه»[9] ويقول رياض البديري: « وأرى أن المصدر (سَبَحَ) سبحانًا قياسا على ما به من المعنى، وإنما جاء (سبحانًا) على (فُعْلَان) لأنه أريد به الاسم من تنزيه الله وتبعيده عن كل سوء، ومعنى السبح التفريغ، ومنه قوله تعالى: (إِنَّ لَكَ فِي النَّهَارِ سَبْحًا طَوِيلًا) سورة المزمل/ 7، ففسر بالفراغ للتقلب في كسب العيش، وعلى

1 ينظر تحصيل عين الذهب، ص:213

2 ينظر المحرر الوجيز، ج:3، ص:435

3 أنوار التنزيل وأسرار التنزيل المعروف بتفسير البيضاوي، ج:1، ص:70

4 ينظر الدر المصون، ج:1، ص:265

5 المقتضب، ج:3، ص:217

6 مجالس ثعلب، ص:216

7 البحر المحيط، ج:147/1

8 تفسير التحرير والتنوير، ج:1، ص:413

9 الأسماء المختومة بألف ونون زائدتين لغير إعراب في القرآن الكريم، ص:15

هذا يكون معنى سبحان؛ ... تفريغ الاعتقاد من نسبة السوء إلى الله»[1]

وكل من ربط بين الفعل (سَبَحَ) مخففا و(سُبْحَان) على اعتبار أنه مصدر قياسي مماثلا لوزن شَكَرَ شُكْرَانًا وغَفَرَ غُفْرَانًا، كان على اعتبار أن معنى (سَبَحَ) من الفراغ، وليس على ما حكاه ابن سيدة من أن (سَبَحَ) مخففًا قد حكي عن العرب بمعنى (سَبَّحَ) مشددا، ولعل من قال بذلك لم يقف على ما ذكره ابن سيده؛ إذ حكايته هذه تسهل القول بمصدرية (سبحان) على اللغة المحكية بالتخفيف، إلا أن تقدير سيبويه ومن تبعه من النحاة لفعل (سبحان) بـ(سبَّح) المشدد يعارض القول بمصدرية (سبحان) قياسًا أو سماعًا؛ لعدم موافقته الوزن القياسي لمصدر الفعل (سَبَّحَ) الموزون بـ (فعَّل وهو تفعيل)، وهو بهذا يبعد عن أن يسمى بالمصدر لعدم جريه على الوزن القياسي لفعله المقدر.

ولما كان (سُبْحَان) خارجًا عن وزن مصدر (سَبَّحَ) المقدر فعلًا له كان من المتعين الترجيح بين القولين على مستوى المعيار المعنوي والشكلي لكل من المصدر واسم المصدر، للوقوف على مدى تحقق ضوابط كل منهما في (سُبْحَان)، فإذا نظرنا إلى مستوى الدلالة (المعيار المعنوي) وجدنا أن كلًا من المصدر، واسم المصدر كما ذكرنا آنفا يشتركان في الدلالة العامة؛ وهي الدلالة على الحدث، وهذا ما اتفق عليه النحاة؛ فالمصدر اسم الحدث الجاري على الفعل[2]، واسم المصدر: « كل اسم يساوي المصدر في الدلالة ويخالفه بعلمية كحَمَادِ وجَمَادِ أو لتجرده دون عوض من زيادة في فعلهما» [3] إلا أن مصطلح اسم المصدر لم يحظ بتعريف مانع جامع يوجه القول في هذا التشابك؛ إذ إن مثل هذه القضايا المتداخلة تفتقر إلى تعريف دقيق ومحدد ينتج معرفة صحيحة موجهة، وحسب الدراسات التي عنيت بدراسة المصطلحين نجد كثيرًا من التداخل في تعريف اسم المصدر، والتوسع فيه أحيانًا، وتجاهله والميل إلى استبعاده من مصطلحات النحو العربي[4] ، فابن مالك يقول: أنه قد يخلو من بعض أحرف فعله دون عوض، ويرى آخرون أنه قد يتجاوز هذه الدلالة العامة إلى دلالة خاصة وهي الدلالة على المعنى، أو الآلة، وهي التي أشار بعض العلماء إليها؛ قال السيوطي: «المصدر في الحقيقة هو الفعل الصادر عن الإنسان وغيره ... واسم المصدر اسم للمعنى الصادر عن الإنسان وغيره كسبحان المسمى به التسبيح الذي هو صادر عن المسبح، لا لفظ التسبيح، بل المعنى المعبر عنه بهذه الحروف

1 دلالة المصدر في التعبير القرآني، ص:1889-1890

2 ينظر شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ص:200

3 شرح التسهيل، ص:178

4 ينظر اسم المصدر: المصطلح والدلالة، ص:226، اسم المصدر دراسة في المعايير الشكلية والموضوعية في التفريق بينه وبين المصدر، ص:14-15،

ومعناه البراءة والتنزيه»[1]، وتظهر في عبارة السيوطي كلمة (سُبْحَان) مثالًا يدل به على اسم المصدر؛ لكونه اسمًا للمعنى الصادر عن الإنسان، فـ(سبحان) تعبر عن التسبيح وصفته. ويضاف إلى ما سبق عدم جري أسماء المصادر على الأصل المعياري، أو السماعي للمصادر، أو عدم جريها على فعل، وفي هذا يقول أبو حيان: « وهذه المصادر التي شذت عن القياس أكثرها يسميها معظم النحاة أسماء مصادر، لا مصادر ويسميها اللغويون مصادر لفعل لم تجر عليه، ولا مشاحة في الاصطلاح»[2]

وتوسع بعض العلماء فعدوا المصدر الميمي اسم مصدر، حيث ذكره ابن هشام في أقسام اسم المصدر، ثم عَقَّبَ مبينًا أن ذكر المصدر الميمي في أقسام اسم المصدر هي من باب التجوز، قال ابن هشام: « وإنما سموه أحيانًا اسم مصدر تجوزا»[3]

وذهب بعض العلماء الأوائل والمحدثين إلى فارق في الدلالة يظهر أن المصدر يدل على الحدث والنسبة في حين أن اسم المصدر يدل على الحدث دون النسبة، ومثل هذا الفارق لا يعتد به؛ لأن ملاحظة النسبة يرجع إلى تقدير السامع أو المتكلم[4]

ولذا فإن مصطلح اسم المصدر مصطلح فيه عموم يحتاج إلى تحديد نقاط الالتقاء في أقوال العلماء لنتمكن من القياس على حدوده من ثنايا تعريفات النحاة لاسم المصدر.

ومن خلال ما سبق يمكننا إجمال حدود اسم المصدر من خلال معيارين شكلي ومعنوي، فأما المعيار الشكلي فيتمثل في عدم موافقة اسم المصدر للأوزان القياسية، والسماعية التي ضبطت للمصدر، وجريانه على غير فعل سواء لم يوجد، أو أنه فعل أميت[5]وخلوه من بعض أحرف فعله دون تعويض؛ إذ نجد النحاة قد اقتربوا من الاتفاق على عدة الحروف في الفعل وزيادتها أو نقصانها.

وأما المعيار المعنوي: فهو مساواة اسم المصدر للمصدر في دلالته على الحدث مجردًا عن الزمن مع زيادة في الدلالة على معنى المصدر، فقد يشار به إلى الحقيقة الذهنية مثل؛ فَجَارِ علمًا للفجور، وحَمَادِ علمًا للمحمدة، وبَرَّة للبر، أو قد يدل على لفظه، أو الآلة التي يستعمل بها المصدر؛ مثل الطَهُور والوَقُود والنَشُوق[6].

وإذا ما أمعنا النظر في (سبحان) بناءً على النقاط السالفة الذكر وجدناه دالًا على لفظ الحدث مستوفيًا معناه يزيد في حروفه عن فعله بألف ونون، ولا يتوافق مع الوزن القياسي لمصدر

1 الأشباه والنظائر، ج:4، ص:45

2 ارتشاف الضرب، ج:2، ص:499

3 شذور الذهب، ص:211، وينظر اسم المصدر دراسة في المعايير الشكلية والموضوعية، ص:15

4 ينظر اسم المصدر دراسة في المعايير الشكلية والموضوعية، ص:17

5 ينظر السابق ص:14-15

6 ينظر اسم المصدر المصلح والدلالة، ص:226

فعله (سبَّح)، وهذا ما يجعلنا نطمئن إلى تسميته اسم مصدر بناء على ما لخصناه من النقاط السالفة الذكر.

ولا يستقيم القول بأنه مصدر سماعي في حال اعتبارنا فعله المقدر (سبَّح)، وأما من قال بأن فعله (سَبَحَ) وهو لغة في (سَبَّحَ) المشدد بمعنى نَزَّهَ وقَدَّسَ، وقال: سبحان الله فهو يعيدنا إلى القول بأنه مصدر سماعي، والله في كل ذلك أعلم.

ثانيا: الخلاف في تمكنه من الإعراب

سمع عن العرب ورود (سبحان) مفردًا غيرَ منونٍ مخالفًا بذلك الأصل في وضع المصادر التي تُنَكَّر وتُنَوَّن وتُعَرَّف بالإضافة وأل، ومخالفاً معظم المسموع فيه مما ثبت عن العرب، فكان هذا مشكلًا عَلَّل له النحاة بعلل، وتوجيهات أظهرت خلافًا بين النحاة في تَمَكُّن (سبحان) من الإعراب، وبقائه على مصدريته؛ فانقسم النحاة في ذلك إلى قسمين:

ذهب الأكثرون [1] إلى أنه علم جنس لمعنى التسبيح كما في بَرَّة وفَجَارِ علمين للبر والفجور، فهو اسم ممنوع من الصرف للعلمية ودخول الألف والنون الزائدتين في آخره، فيلزم النصب دون تنوين، وهو في ذلك علم كعثمان، وعلميته علمية جنس لا شخص يشار به إلى الحقيقة الحاضرة في الذهن في معنى التسبيح، وجازت إضافته مع العلمية لجواز أن يبتز منه تعريف العلمية؛ كما يقال في زيد؛ زيدكم، أو أن يكون تنكيره عن باب حاتم طيء وعنترة عبس.[2] ؛ قال سيبويه: « وأما ترك التنوين في (سبحان) فإنما ترك صرفه لأنه صار عندهم معرفة، وانتصابه كانتصاب الحمد لله»[3]، وقال الزمخشري في المفصل: « وقد أجروا المعاني في ذلك مجرى الأعيان، فسموا التسبيح بسبحان»[4]وقال في الكشاف : (سبحان) علم للتسبيح كعثمان للرجل ...»[5]، وقال ابن عطية: «لم ينصرف لأن في آخره زائدتين، وهو معرفة بالعلمية»[6] وقال أبو حيان: «وزعم الزمخشري أنه علم للتسبيح كعثمان للرجل»[7]، وقال ابن يعيش في شرح المفصل:» سبحان علم عندنا واقع على التسبيح، ... جُعِل علمًا على هذا الموضع فهو معرفة لذلك ولا ينصرف للتعريف وزيادة الألف والنون، ... فإن أضفته قلت: سبحان الله يصير معرفة بالإضافة وابتز منه تعريف العلمية «[8] ، ويقول الأعلم

1 ينظر الكتاب، ج:1، ص:324، المفصل في صنعة الإعراب، ص:27، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ج:2، ص:350، شرح المفصل، ج:1، ص:37

2 ينظر الخزانة، ج:7، ص:432-142

3 الكتاب، ج:1، ص:423

4 المفصل، 72

5 الكشاف، ج:2، ص:053

6 المحرر الوجيز، ج:3، ص:534

7 البحر المحيط، ج:6، ص:4

8 شرح المفصل، ج:1، ص:73

الشنتمري: «الشاهد فيه: نصب (سبحان) على المصدر ولزومها النصب من أجل قلة التمكن، وحذف التنوين منها لأنها وضعت علمًا للكلمة فجرت في المنع من الصرف مجرى عثمان ونحوه ومعناها البراءة والتنزيه»[1]، وكذا قال ابن الشجري في أماليه.[2]

وذهب جماعة إلى أنه ليس بعلم وذلك لكثرة استعماله مضافًا، ولورود التنوين فيه مُنَكَّرًا في المسموع من قول العرب في هذا البيت:[3]

*سُبْحَانه ثُمَّ سُبْحَانًا نَعُوذُ بِهِ *

فجاء (سبحاناً) منونا على أصل استعمال المصادر، وقال ابن مالك « من الملتزم الإضافة (سبحان) وهو اسم بمعنى التسبيح وليس بعلم؛ لأنه لوكان علمًا لم يضف إلى اسم واحد كسائر الأعلام المضافة، وأخلي من الإضافة لفظا للضرورة منونًا وغير منون»[4]، وذكر أن أبا علي الفارسي والزمخشري قد علا لترك تنوين (سبحان) دون إضافة أنه علم، ولم يوافقهما، بل جعله من باب المتروك تنوينه على نية المضاف المحذوف المقدر الثبوت؛ كما قال الراجز:

خَالَطَ مِنْ سَلْمَى خَيَاشِيم وفَا[5] «

أراد وفاها فحذف المضاف إليه وترك المضاف بهيئته التي كان عليها قبل الحذف «[6]، وقال الطيبي في حاشية الكشاف: «لا يستعمل سبحان علمًا إلا شاذا، وأكثر استعماله مضافًا فليس بعلم لأن الأعلام لا تضاف»[7].

واجتهد الراغب في التعليل لعدم تنوين سبحان في الشاهد لعدم موافقته بالقول بالعلمية [8] على أنه مضاف إلى علقمة و(من) زائدة وهو قول ضعيف لأن (مِنْ) لا تزاد في الواجب عند البصريين، مع مخالفته للسماع إذ لم يسمع إضافة سبحان إلا إلى الله أو ضميره أو الرب.[9] وتوسط آخرون ومنهم أبو علي؛ فأجازوا أن يكون نكرة يستحق الإضافة والتعريف، وأجازوا أن يكون علمًا[10] نُوِّن ودخلت عليه (أل) للضرورة[11]، وترددت عباراتهم فمنهم من يقول بأنه لا يستعمل علمًا إلا شاذًا وأكثر استعماله مضافًا [12]

1 تحصيل عين الذهب، ص:312

2 ينظر الأمالي الشجرية، ج:1، ص:843

3 سبق تخريجه، ص:9 من هذا البحث

4 شرح الكافية الشافية، ج:2، ص:959، الخزانة، ج:7، ص: 342

5 الشاهد للعجاج في المقتضب، ج:1، ص:573، المخصص، ج:1، ص:731، الخزانة، ج:3، ص:344، وبلا نسبة في شرح الكافية الشافية، ج:2، ص:069

6 شرح الكافية الشافية، ج:2، ص:069

7 فتوح الغيب، ج:9، ص:332

8 ينظر المفردات، ص:392

9 ينظر الخزانة، ج:7، ص:542

10 ينظر السابق، ج:7، ص:732

11 ينظر تحصيل عين الذهب، ص:312، 412، الخزانة، ج:7، ص:632

12 ينظر الخزانة، ج:7، ص:542

والتحقيق في المسألة يتلخص في النقاط التالية:

1- أن ما ورد مخالفا لأصل المصدرية؛ وهو مجيء (سبحان) مفردًا غير منون، إنما جاء في مسموع شعري، ومن المعلوم وقوع الضرورة الشعرية في هذا النوع من المسموع.[1]

2- أن استقراء مواضع سبحان في كتاب الله تعالى، وفي الكلام العربي تشير إلى استعمال سبحان مضافة، والأعلام لا تضاف.

3- أن سبحان هو لفظ للتسبيح، ولا يستقيم المعنى باعتباره علمًا عليه، والمعنى هو مدار القول وفحوى الكلام؛ فالقول بأن سبحان علم جنس إما أن يراد به كون هذا المصدر دالًا على ذات معينة، أو حقيقة ذهنية معينة مع بقاء صورته المصدرية، وبهذا لا ينطبق عليه حد المصدر، أو أن يكون المراد منه أن سبحان لم يبق على ذلك، بل انتقل للدلالة على الحدث وهذا الوجه لا يخلو من تكلف واضح.[2]

4- أن العلم لا تجوز إضافته إلا بعد تنكيره وطريق تنكير العلم أن يؤول بواحد من الجماعة المسماة به، وعلم الجنس مسماه شيء واحد لا متعدد فلا يصلح تنكيره.

5- إمكانية تأويل نصبه مفردًا دون تنوين بتقدير الإضافة على الكثير في استعماله.

وعليه فإن القول فيه هو قول البغدادي: «فلا يكون سبحان علمًا معرفًا بالعلمية، بل تعريفه إما بالإضافة لفظًا كسبحان الله، أو تقديرًا كما في: سُبْحَانَ مِن عَلْقَمَةَ الفَاخِرِ، ... وإما باللام وهو قليل كقوله:

* سُبْحَانكَ اللَّهُمَّ ذا السُّبْحَان*،

وإذا قطع عن الإضافة في الشعر نون ونصب على المفعولية المطلقة كسائر المصادر»[3]

ثالثا: الخلاف في ناصبه

لما كان الناصب لـ(سبحان) قد أضمر، وترك إظهاره لوقوعه في موقع يجب إضمار الفعل فيه كان تقدير ناصبه محل خلاف بين رأسي المدرستين، على قولين:

القول الأول لسيبويه وعليه قول الأكثرين[4] وهو أن ناصبه الفعل المقدر أُسَبِّح بتشديد الباء. قال سيبويه: « هذا باب أيضا من المصادر ينتصب بإضمار الفعل المتروك إظهاره ... وذلك قولك: سبحان الله ... كأنه حيث قال: سبحان الله قال: تسبيحًا ... فنصب هذا على: أُسَبِّح الله تسبيحًا»[5]،

1 ينظر الخزانة، ج:7، ص:135

2 ينظر اسم المصدر دراسة في المعايير الشكلية والموضوعية في التفريق بينه وبين المصدر، ص:15-16

3 الخزانة، ج:7، ص:234

4 ينظر معاني القرآن للأخفش، ج:1، ص:220، معاني القرآن وإعرابه للزجاج، ج:3، ص:225، إعراب القرآن للنحاس، ج:1، ص:210، التبيان في إعراب القرآن، ج:1، ص:49، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، ج:1، ص:266

5 الكتاب، ج:1، ص: 322

وقَدَّر أبو الخطاب الأخفش الأكبر الفعل الناصب لسبحان ب(أبرِّئ)؛ لأن معنى سبحان الله عنده؛ براءة الله من السوء، وقد صَدَّرَ سيبويه هذا القول بوصفه زعما مما يضعفه؛ حيث قال: «زعم أبو الخطاب أن سبحان الله كقولك: براءة الله من السوء، كأنه يقول: أُبَرِّئ براءةَ اللهِ من السوء»[1]

والقول الثاني للكسائي: إذ ذهب إلى أن نصب سبحان على النداء والتقدير يا سبحان [2].

والتحقيق في ذلك يظهر أن هذا الموضع مما يجب حذف الفعل فيه؛ لأن أصل الفعل موضوع للدلالة على التجدد والحدوث والقصد هنا إبانة الدوام واللزوم، فوجب حذف الفعل قياسا لتحقق الضابط في ذلك ببيان المفعول به بالإضافة[3]

كما يظهر انفراد الكسائي بقوله إذ لم أقف فيما اطلعت عليه على موافقة أحد من النحاة له، والنظر في المعنى المستعمل فيه سبحان بمعنى التنزيه أو التعجب لا يستقيم مع معنى النداء، لذا فإن ما ذكره الكسائي من أن (سبحان) منادى هو توجيه بعيد، وقد أباه جمهور النحويين[4]؛ وقال أبو حيان: «وزعم الكسائي أنه منادى مضاف ويبطله أنه لا يحفظ دخول حرف النداء عليه ولوكان منادى لجاز دخول حرف النداء عليه ونقل لنا»[5] وقال الهمداني: « وقيل انتصابه على النداء وهو التعسف»[6]

المبحث الثالث: المستوى الصوتي لكلمة سبحان

لما كانت اللغة أصواتا يتواصل بها الناس ويعبرون عن احتياجاتهم[7] كان الصوت في منزلة بالغة الأهمية عند دراسة الألفاظ والتراكيب باعتباره المكون الأساسي، والبنية الصغرى لكل مفردة تبنى لتحقق المعنى المقصود فيُنتقى الصوت الملائم في بنية ما لتعكس البنية وظيفتها التي وجدت من أجلها بكل جلاء في أرقى صور التمثيل للمعنى وتجسيده ليكون أدعى لجذب الانتباه وشد الأسماع.[8]

وتتميز اللغة العربية بنظامها الدقيق المحكم في البناء، وبطاقتها التعبيرية التوليدية الخلاقة في جميع استعمالاتها حتى فاقت بمرونتها واتساعها جميع القوالب الثابتة للنظام اللغوي المجرد.[9]

والحديث عن البناء الصوتي للكلمات أو الجمل أو العبارات في العربية عامة، وفي النص القرآني خاصة هو حديث عن الإعجاز الصوتي الذي

1 الكتاب، ج:1، ص:324

2 ينظر إعراب القرآن، ج:1، ص:210، 413، المحرر الوجيز، ج:3، ص:435، الدر المصون، ج:1، ص: 266

3 ينظر شرح الرضي على كافية ابن الحاجب، ج:1، ص:302-303

4 ينظر الدر المصون، ج:1، ص:266

5 البحر المحيط، ج:1، ص:147

6 الفريد في إعراب القرآن المجيد، ج:3، ص: 255

7 ينظر الخصائص، ج:1، ص:33

8 ينظر جمالية الإيقاع الصوتي الفني في القرآن الكريم -سورة الرحمن أنموذجا-، ص:350، شجاعة العربية في القرآن الكريم، ص:100

9 ينظر شجاعة العربية في القرآن الكريم، ص:105

حاز على أعلى مستويات الاتساق، والمواءمة، والمطابقة، والتناسب.

وتحظى المفردات القرآنية باتساق عجيب ومطابقة متناهية لمعاني الكلام لا يصل إلى مرتبتها كلام بشر مما يجعل لذلك الجرس الصوتي النابع من انسجام أصوات الكلمة واتساقها طريقًا ممهدًا للتأثير في النفس والعقل ببلوغ غايته حين تتعاضد المستويات كلها صوتية وصرفية ونحوية ومعجمية في صناعة الكلمة وصياغة المعنى بأسلوب متفوق دقيق يقع على السمع فيحرك النفس والحس والوجدان بتلك الإيقاعات الجمالية من نبرات ونغمات صوتية[1]، لذا كان التدريب على مهارة الأداء القرآني ذا أهمية عظيمة لما له من أثر في ضبط النبرات والتنغيم الذي له القيمة الجوهرية الكبرى في أداء اللفظ وتجسيد معناه ليكون له التأثير الحسي المرتقب.

وتظهر ميزة الاختيار في بناء النصوص، والخطابات في العربية الفصيحة؛ كما أشار إليها الجاحظ بحسن تخير اللفظ ومراعاة سهولة مخرجه وجودة سبكه[2]؛ فاختيار البنية، ودرجة الصوت من ارتفاع وانخفاض، والتنوع الأدائي عند الكلام، والمستوى الصوتي لهذا الأداء، والعدول عن صيغة صرفية إلى صيغة صرفية أخرى من أجل تحقيق غاية تعبيرية، أو وظيفة تواصلية وفق ضوابط أقرها علماء اللغة يتوقف على ما يقتضيه الحال[3]، فالعربي» إذا تكلم تفَقَّد مقاطع الكلام وأعطى حق المقام وغاص في استخراج المعنى بألطف مخرج حتى كان يقف عند المقطع وقوفا يحول بينه وبين تبعيته من الألفاظ» [4]، فتحقيق الانسجام اللفظي بين المتجاورات هو عمل ذهني يقصده المتكلم ليحقق الجمال المنشود في التلاؤم بين أجزاء الكلمة أو الكلمات صوتا متفقا مع المعنى الذي يريده.[5]وبه تتحقق الكفاية التداولية حين تتحقق الكفاية النفسية بمطابقة ما في ذهن المتكلم بما استقر من فهم له في ذهن السامع [6]

ولما كانت كلمة (سبحان)مفردة عربية أصيلة احتلت مكانها بين مفردات القرآن الكريم الذي تميزت ألفاظه بجمال انتخاب الأصوات اللغوية حسب الدلالات بهدف تجسيد المعنى في أجمل صورة وأرقاها، فقد حظيت هذه المفردة بلا ريب بهذه الميزة العربية القرآنية التي ارتبطت فيها البنية اللغوية بالمضمون ارتباطًا قويًا[7]،

1 ينظر السابق نفسه، ص: 105- 106

2 ينظر كتاب الحيوان، ج:3، ص:131

3 ينظر أثر الوظيفة التواصلية في البنية الصرفية، ص:-137 141

4 البعد الصوتي في النحو العربي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، دراسة في ضوء البعد الاجتماعي، ص:18

5 ينظر المماثلة في العربية، ص:1

6 ينظر تفسير التحرير والتنوير، ص:106

7 ينظر شجاعة العربية، ص:100، جمالية الإيقاع القرآني، ص: 364

وفي هذا يقول الرافعي: « فلما قرئ عليهم القرآن رأوا حروفه في كلماته، وكلماته في جمله ألحانًا لغوية رائعة كأنها لائتلافها وتناسبها واحدة، قراءتها هي توقيعها»[1] ويقول:» وحسبك بهذا اعتبارًا في إعجاز النظم الموسيقي في القرآن»[2] فالبنى العربية لها جانب موسيقي إيقاعي متميز، وبهذه البنى العربية نزل القرآن الكريم الذي حاز جمالا في التركيب باتساق المقاطع وتناسقها وانسجامها[3]

وتتجلى أهمية دراسة المستوى الصوتي لكلمة (سبحان) في الكشف عن دور الصوت في صنع الكلمة وإيحاءاتها ومدى الاتساق والانسجام في نسيجها المقطعي، وتجسيدها للمعنى المراد، واستيضاح الخفة في هذا اللفظ مقارنة بالأذكار الأخرى، وهو ما نهدف إلى إظهاره في هذا التحليل؛ وفق علمي الأصوات النطقي والسمعي. ويظهر لنا النسيج المقطعي[4] لكلمة سبحان تكونها من مقاطع متناسقة مؤتلفة من حيث الطول، والغلق، والانفتاح حيث تشكلت من مقطعين متوسطين، ومقطع قصير على النحو التالي:

سُبْ	حَا	نَ
ص ح ص	ص ح ح	ص ح

والنسيج المقطعي لكلمة (سبحان) مضافة إلى اسم الله تعالى يتكون من خمسة مقاطع أربعة منها متوسطة وواحد قصير:

سب	حا	نل	لا	هـ
ص ح ص	ص ح ح	ص ح ص	ص ح ح	ص ح

وقد تألفت هذه المقاطع من أصوات لغوية معبرة عدتها خمسة أصوات، كان الهمس فيها بصوتي السين[5] والحاء،[6] في حين جاء صوتا الباء[7] والنون[8] بينيين متوسطين من حروف الذلاقة، تتوسطهما الألف المدية[9]، لتكتمل منظومة أصوات الكلمة معبرة عن التأثير الحسي المرتقب منها منسجمة مع تلك الحالة الشعورية والنفسية التي يشعر بها المتحدث، أو القارئ، والسامع، ويتبين لنا ذلك حين نقف مع كلمة (سبحان) في أهم مواضعها التي وردت فيها في كتاب الله حين وردت استهلالًا في سورة الإسراء ووقوعها في فاتحة السورة تأليف صوتي بديع؛ إذ عدت فواتح سور القرآن الكريم على اختلافها من مواضع التأليف الصوتي

1 تاريخ آداب العرب، ص:492

2 السابق نفسه

3 ينظر جمالية الإيقاع الصوتي، ص:395

4 ينظر علم الأصوات، ص:155، 164-168

5 ينظر الكتاب، ج:4، ص:464، سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:60، 61

6 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:-60،61، 179، علم الأصوات، ص:303

7 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:60-64، 119، الأصوات اللغوية، ص:45

8 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص: -60 64، الأصوات اللغوية، ص:66

9 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:61، 62، علم الأصوات، ص:423، الأصوات اللغوية، ص:26

العذب، وهي في هذا الاستهلال تحتمل معنى الأمر بالتسبيح أو الإخبار به أو الدعاء به[1] في بنية صوتية تحمل معنى ما اختلج في النفس من انفعال بالدهشة يتناسب مع سياق الآية التي تحمل الإخبار بحدث معجز تعجب منه العقول، وتنكره بعض القلوب، لكونه خارجًا عن القدرة البشرية، فينطلق اللسان بالكلمة الموحية بهذا الإعجاب والتعجب والتنزيه لتجتمع في المفردة كل هذه المعاني، وتنتقل مع الصوت الحامل لهذه الدلالة إلى المتلقي بدءا بالسين التي تحمل في همسها ورخاوتها سكون النفس البشرية حيال هذه القدرة المعجزة، فتخرج ندية محملة بالخفة والليونة مجملة بالصفير يقطع رخاوتها وهمسها حرف الباء بذلاقته وخفته وسهولة نطقه ساكنا متشحا بالنبر مقلقلًا ليتم بذلك انفجاره، ويكتمل هذا الصوت الشديد محدثا عنصرا من عناصر التنغيم، والجرس الصوتي دون أي عناء يذكر؛ فمخرج الباء من الشفتين، والأسنان العليا مما سهل كثرة استعماله في العربية لسهولة نطقه وخفة تناوله، وتتبعه الحاء التي تحمل حفيفًا يظهر سكون النفس واستكانتها، فتخرج هادئة دون أن تحرك الأوتار الصوتية، يساندها حرف المد الألف الدال على خاصية الامتداد في الزمان أو في المكان، ليمتد معه الإحساس بتلك العظمة المتمثلة في وقوع حادثة الإسراء والمعراج، منطلقا في وضوح سمعي عالٍ لا يعوق نطقه احتكاك أو مجهود في عملية النطق مما يخفف التكلفة والمشقة على الإنسان أثناء عملية النطق، وتتلوها النون ذلك الحرف الذي تميز بقوة الإسماع مما يزيد الوقفات حسنًا في الجرس الصوتي فيخرج حرًا طليقًا من منفذه دون عائق محركًا الوترين الصوتيين ليحدث حفيفًا خفيفًا لا يكاد يسمع، والنون حرف ذلقي فيه رقة ولطف حين يقع في نهاية الكلمة وفيه دلالة التزام ومكابدة، وهو من أحسن الحروف امتزاجًا بغيره[2]، وقد ذكر الزركشي[3] أن الحكمة في كثرة إلحاق المد واللين والنون وجود التمكن من التطريب بذلك، كما قال سيبويه[4] أنهم إذا ترنموا يلحقون الألف والياء والنون لأنهم أرادوا مد الصوت، ويتركون ذلك إذا لم يترنموا «وجاء القرآن على أعذب مقطع وأسهل موقف».[5]

وإذا انطلقنا إلى الذكر الثاني **(الله أكبر)** لتحديد نسيجه المقطعي نجده مكونًا من خمسة مقاطع متناسقة من حيث الطول، والغلق، والانفتاح تشكلت بواسطة ثمانية أصوات لغوية معبرة على النحو التالي:

1 ينظر الإتقان في علوم القرآن، ص:626

2 ينظر علم الأصوات، ص:303، 324، الأصوات اللغوية، ص:62، 66

3 ينظر البرهان في علوم القرآن، ج:1، ص:86

4 ينظر الكتاب، ج:2، ص:602- 702

5 البرهان في علوم القرآن، ج:1، ص:96

أَلْ	لَا	هُ	أَكْ	بَر
ص ح ص	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح ص ح

(الله) أكبر من الأذكار التي نسمعها مع كل أذان، ونكررها في صلاتنا الثنائية الواحدة فحسب عشر مرات تجيء افتتاحًا للصلاة في أعظم مواضعها في تكبيرة الإحرام، فناسب أن يكون ذلك الافتتاح بصوت الألف الانفجاري مستنفدًا جهدًا عضليًا شاقًّا[1] يناسب إثارة الانتباه لبدء الصلاة، ثم يتحرك اللسان لنطق لام مفخمة متوسطة يحرك فيها الهواء المندفع من الرئتين الوترين الصوتيين ليجري في الحلق، وعلى جانبي الفم في مجرى ضيق مُحْدِثًا نوعًا ضعيفًا من الحفيف يتناسب مع الحالة النفسية التي تراقب وقوفها بين يدي الله تعالى، وتتكرر اللام مفخمة في نسيج إيقاعي تستحسنه الأذن ذلك التكرار الصوتي الذي يعد من أقوى وسائل الإيحاء والتعبير عن الشعور، هذا بالإضافة إلى كون اللام حرفا متوسطا تلتقي عنده الأصوات الرخوة والشديدة[2]، ثم تنطق الهاء رخوة مهموسة؛ إذ يظل المزمار عند نطقها منبسطا دون أن يتحرك الوتران الصوتيان، مع اندفاع الهواء الذي يحدث نوعا من الحفيف يسمع في أقصى الحلق، أو داخل المزمار ويتسع الفم عند النطق بالهاء ويتخذ الهواء مجراه دون عوائق تعترضه[3] لتبث بهذا الهواء المندفع إحساس إجلال الله بعد حرف لين قصير يشبه الواو يتبع الهاء من اسم الجلالة (الله) تعالى، وينتقل اللسان للنطق بكلمة (أكبر)، لتتكرر الهمزة المحققة فينطبق المزمار، ويحبس الهواء المنطلق من الرئتين، ثم ينفتح فجأة ليصدر صوت الهمزة المحققة في جهد عضلي شديد ليكتمل معه شعور الإكبار، وتعظيم الله تعالى في تكرار توزيعي مستحسن يتبعه صوتان انفجاريان، هما؛ صوت الكاف[4]، ثم الباء[5] فيهيئان النفس للمثول بين يدي الله في الصلاة، ويتبعهما صوت الراء مكررًا طرق اللسان على الحنك[6] لتحقيق تمام التنبه لما بعد التكبير.

وإذا انتقلنا إلى ذكر **(الحمد لله)** فإن تحليلها إلى النسيج المقطعي نجده يأتلف من مقاطع متناسقة مؤتلفة عدتها ستة مقاطع بوساطة سبعة أصوات مع تكرر في أحدها على النحو التالي:

1 ينظر الأصوات اللغوية، ص:09

2 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:06- 46، الأصوات اللغوية، ص:46

3 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:06- 46، ج:2، ص:155، الأصوات اللغوية، ص:88-98

4 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:06، 16، 279، الأصوات اللغوية، ص:38-48

5 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:06-46، 119، الأصوات اللغوية، ص:54

6 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:06- 46، الأصوات اللغوية، ص:66

أَلْ	حَمْ	دُ	لِلْ	لَا	هِـ
ص ح ص	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح ح	ص ح

فالنسيج المقطعي لهذا الذكر جاء مكونًا من أربعة مقاطع متوسطة، ومقطعين قصيرين، تسود صفة الجهر أصواتها؛ الهمزة واللام مكررة ثلاثًا، والميم[1] والدال[2]، والحاء والهاء مهموسان، يبدأ الذاكر بالهمزة محملة بالاعتراف بالنعمة مندفعًا فيها الهواء من الرئتين مارًا بالحنجرة حتى يصل إلى مخرجه ليخرج منفجرًا بعد انفراج المزمار المنطبق انطباقًا تامًا في موضع خروجه، فيسمع صوت الهمزة بوضوحٍ عالٍ مستنفذًا جهدًا عضليًا لا يتطلبه صوت آخر ليتناسب مع عظيم شعور الامتنان والشكر، ثم يتحرك اللسان لنطق لام مفخمة يُسمع لها من جانبي الفم حفيف ينبئ بتلك الاستكانة عند هذا الذكر، تتلوها الحاء التي يخرج صوتها في سهولة تامة دون انقطاع عند نطقه نظرًا لعدم وجود عائق يمنع خروجه بانفتاح الفم، وانخفاض اللسان إلى القاع، ليكون صوتًا مهموسًا يحمل العرفان ومزيد الشكر على النعمة، ويلحقه صوت الميم متخذًا مجرى التجويف الأنفي طريقًا للخروج مع هبوط الحنك، وتحرك الوترين الصوتيين، وانطباق الشفتين محدثًا في مروره نوعًا من الحفيف لا يكاد يسمع، يبطن معه كل سكينة وهدوء ليتبعه صوت الدال شديدًا مجهورًا محركا الوترين الصوتيين منفجرًا بعد انحباس هواء نطقه في مخرجه فترة قصيرة جدًا، ومع هذا الانفجار يتمثل شعور متكامل بكريم النعمة التي يوجهها لله تعالى، بتكرر صوت اللام المجهور متوسطًا بين الشدة والرخاوة مارًا هواء نطقه من جانبي الفم ليطرق أصول الثنايا العليا طرقا متتابعا، ، يتلوه صوت الهاء الرخو المهموس الذي لا يعيق نطقه عائق مع اندفاع الهواء الذي يحدث نوعا من الحفيف يسمع في أقصى الحلق أو داخل المزمار ليحمل تلك الدفقات الشعورية، والحالة النفسية لمن يقف أمام نعمة الله شاكرًا ذاكرًا عارفًا منة الله عليه بالنعم.

وإذا انطلقنا إلى كلمة التوحيد **(لا إله إلا الله)** فإن تحليلها إلى النسيج المقطعي نجدها تتألف من ثمانية مقاطع صوتية منسجمة:

1 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:60- 64، 413، الأصوات اللغوية، ص:45-46

2 ينظر سر صناعة الإعراب، ج:1، ص:60-64، 185، الأصوات اللغوية، ص48

لا	إ	لا	هَ	إلْ	لل	لا	هُ
ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح ص	ص ح ح	ص ح

وعند النطق بكلمة التوحيد: لا إله إلا الله نجدها مكونة من أربعة أصوات؛ اللام والألف والهمزة والهاء مكررًا فيها صوت اللام، وتبدأ بصوت اللام بتوسطه وشدته وجهره مارًا هواء نطقه من جانبي الفم مصدرًا نوعًا من الحفيف يتبعه امتداد في هواء نطق صوت الألف الذي لا يمنعه عائق مع وضوح سمعي عال يحمل معنى النفي بكل قوة في كلمة التوحيد لتليه الهمزة الانفجارية بعد انفراج المزمار المنطبق تمام الانطباق في مخرج الهمزة، فيخرج صوت الهمزة شديدًا لا هو بالمهموس ولا بالمجهور في جهد عضلي شاق يتناسب مع تلك القوة الإيمانية في كلمة التوحيد، منتقلًا إلى صوت اللام بتوسطها وجهرها محركة الوترين الصوتيين بهواء نطقها لتخرج من جانبي الفم مع اتصال اللسان بأصول الثنايا العليا مع حركة فتح يتبعها صوت الهاء برخاوته وهمسه، ولا يتحرك الوتران الصوتيان فيخرج هواء نطقها دون عائق يعترضه في الفم مشبهة في ذلك أصوات اللين مع حفيف يُسمع في أقصى الحلق، أو داخل المزمار، وتأتي أداة الحصر (إلا) مبدوءة بهمزة محققة، وما فيها من جهد عضلي ليدل على تقرير، وتأكيد، فيسمع صوت الهمزة انفجاريًا قويًا، وتتبعها اللام محركة الوترين الصوتيين بهواء نطقها لتخرج من أحد جانبي الفم، أو كليهما ليتسع بعدها مخرج الهواء، ويمتد ويستطيل دون مانع أو عائق يعترضه عند نطق صوت الألف المدية تالية للام في وضوح صوتي عال يحقق معنى توحيد الله، ويختم الذكر باسم الجلالة (الله) مفتتحًا بصوت الألف الانفجاري مستنفدًا جهدًا عضليًا شاقًا يناسب عظمة اسم الجلالة الله ، ثم يتحرك اللسان لنطق لام مفخمة متوسطة محدثة نوعًا ضعيفًا من الحفيف يتناسب مع الحالة النفسية التي تستشعر معنى توحيد الله جل وعلا بالعبادة، وتتكرر اللام مفخمة في نسيج إيقاعي مستحسن لتمهد الوصل بالهاء الرخوة مهموسة مع نوع من الحفيف دون عوائق تعترض هواء نطقها، لتبث بهذا الهواء المندفع إحساس إجلال الله بعد حرف لين قصير يشبه الواو يتبع الهاء من اسم الجلالة (الله) تعالى.

وبعد، فإنه يتبين لنا أن البنية الصوتية لكل ذكر كانت مرتبطة ارتباطًا قويًا بالمضمون، وأن النظام الصوتي لكل الأذكار كان مؤتلفًا متسقًا في حركاته وسكناته وغناته ومداته وسكتاته اتساقًا رائعًا عجيبًا احتوت فيه جميع الأذكار على اسم الجلالة (الله)، ويظهر لنا النسيج

المقطعي والتحليل الصوتي المعتمد على صفات الحروف ومخارجها مستوى الخفة الصوتية في (سبحان) فقد تكونت من خمسة أصوات تميزت بالرقة والليونة وخفة النطق، كما تشكل النسيج المقطعي لـ(سبحان الله) من خمسة مقاطع متناسقة في الطول، حيث جاءت في أربعة مقاطع صوتية متوسطة ومقطع قصير، ولم يتخللها حرف يحتاج إلى مجهود عضلي شاق كما في بقية الأذكار حيث تختفي الهمزة عند نطق في اسم الجلالة (الله) بعد (سبحان)، وصورته المقطعية من النون إلى اللام (نل). وكذلك يُظهر التحليل الانسجام والائتلاف والسهولة في بقية الأذكار إلا أنها مقارنة بـ(سبحان الله) نجدها قد تضمنت صوت الهمزة الانفجاري الذي يحتاج إلى مجهود عضلي شاق يفوق جميع الأصوات في الجهد المبذول عند نطقه؛ فنجده في (الحمد لله) كما نجده في (الله أكبر)، وكذلك في (لا إله إلا الله)، وتزيد عدد مقاطع الصوت في كلمة التوحيد لتكون أطول الأذكار، وتتميز (سبحان الله) بنسيجها الصوتي العذب، وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم إذ قال: «**كلمتان خفيفتان على اللسان ثقيلتان في الميزان**»[1] فجميع أصواته المكونة للمفردة في انسجام وائتلاف تصدر من الذاكر بتعداد لا حصر له دون عناء.

خاتمة:

وأهم ما يذكر في ختام هذا البحث الآتي:

- استعمال سبحان في الكلام العربي يتضمن معاني التنزيه والتقديس والتعظيم والتعجب بما يجعل الذكر (سبحان الله) صالحا لموافقة ما يذكر من قرآن أو دعاء في سياق التنزيه أو التعظيم ولا يقتصر استعماله على ما يذكر من مواضع التنزيه.
- استعمال سبحان دالا على الحدث ولفظه في سياقات النص القرآني والكلام العربي أبلغ في تبيين المراد من التركيز على الحدث فحسب، فهو يجمع بين دلالة الحدث الذي يتضمنه المصدر التسبيح مع ظلال معنى إضافي للحدث وهو اللفظ المسمى به الحدث.
- (سبحان) اسم مصدر لا مصدر لمخالفته الوزن القياسي للفعل المقدر الذي رجحناه، وإذا ما شذت المصادر عن القياس أسماها العلماء أسماء مصادر.
- اختيار اسم المصدر (سبحان) على صيغة فُعْلَان تتناسب مع ما تقتضيه مقامات النصوص التي وردت فيها للدلالة على معنى التأمل والتفكر والأحاسيس المزدحمة المتكاثرة بزيادة الألف والنون التي أدت إلى زيادة المعنى وتكثيفه.
- جاءت (سبحان) في نسيجها المقطعي مكونة

1 صحيح مسلم، ج:2، ص:1241، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار رقم (2694)

من خمسة أصوات تميزت بالرقة والليونة وخفة النطق، كما تشكل النسيج المقطعي لـ(سبحان الله) من خمسة مقاطع متناسقة في الطول حيث جاءت في أربعة مقاطع صوتية متوسطة ومقطع قصير، ولم يتخللها حرف يحتاج إلى مجهود عضلي شاق كما في بقية الأذكار.

- المفردة العربية تتميز بالانسجام الصوتي وائتلاف الحروف وتظهر براعة انسجامها إذا كانت من ألفاظ القرآن.

التوصية

- دراسة المفردات القرآنية تعطي ظلالا واسعة في بيان تميز اللغة العربية في بنائها وتراكيبها، وتعين في تفسير نصوص القرآن الكريم وبلاغته وإعجازه، ومازالت في حاجة إلى عناية علمية لتجلية تلك النواحي اللغوية المبهرة فيها.

والحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن السراج، محمد بن سهل. (1985م). الأصول، تحقيق: عبد الحسين الفتلي. ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن الشجري، هبة الله بن علي. (1349ه) الأمالي الشجرية، تصحيح: حبيب عبد الله العلوي، عبد الرحمن اليماني، السيد زين العابدين الموسوي. طبعة دائرة المعارف العثمانية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (2002م). مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، جمع وترتيب عبد الرحمن بن قاسم الحنبلي. ط1.

ابن جني، عثمان. (1985م). سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هنداوي. ط1، دمشق: طبعة دار القلم.

ابن جني، عثمان. (د.ت). الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار. ط2، بيروت، لبنان: دار الهدى للطباعة والنشر.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (2000م). المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي. ط1، لبنان: طبعة دار الكتب العلمية.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (د. ت). المخصص، لبنان: طبعة دار الكتب العلمية.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984م). تفسير التحرير والتنوير، تونس: طبعة السداد التونسية للنشر.

ابن عباد، إسماعيل بن عباد بن عباس. (2010م). المحيط في اللغة، تحقيق: محمد عثمان. ط1، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (1993م). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد. ط1، بيروت لبنان: طبعة دار الكتب العلمية.

ابن فارس، أحمد بن زكريا. (1984م) مجمل اللغة، دراسة وتحقيق: زهير سلطان. ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر.

ابن فارس، أحمد بن زكريا. (1979م) مقاييس اللغة، دراسة وتحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر.

ابن مالك، محمد بن عبد الله. (1982م). شرح الكافية الشافية، تحقيق: عبد المنعم هريدي. ط1، طبعة دار المأمون للتراث.

ابن مالك، محمد بن عبد الله. (1990م). شرح التسهيل، تحقيق: عبد الرحمن السيد، محمد بدوي المختون.

ط1، مصر: مطبعة هجر للطباعة والنشر.
ابن منظور، محمد بن مكرم. (د. ت) لسان العرب، لبنان: دار صادر.
ابن هشام، عبد الله بن يوسف. (2001م). شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، صححه ونقحه: محمد أبو فيصل عاشور. ط1، بيروت، لبنان: طبعة دار إحياء التراث العربي.
ابن يعيش، يعيش بن علي. (د. ت). شرح المفصل، القاهرة، مصر: طبعة مكتبة المتنبي.
الأخفش، سعيد بن مسعدة. (1985م). معاني القرآن، تحقيق: عبد الأمير محمد أمين الورد. ط1، بيروت: طبعة عالم الكتب.
الأشموني، علي بن محمد. (1998م). شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق: حسن حمد، إشراف إميل بديع يعقوب. ط1، بيروت لبنان: طبعة دار الكتب العلمية.
الأعشى، ميمون بن قيس. (د.ت) ديوان الأعشى، تحقيق: فوزي عطوي، بيروت، لبنان: طبعة الشركةاللبنانيةللكتابللطباعةوالنشروالتوزيع.
الأعشى، ميمون بن قيس. (د.ت). ديوان الأعشى، بيروت: طبعة دار صادر.
الأعلم الشنتمري، يوسف بن سليمان. (1994م). تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب في علم مجازات العرب، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان. ط2، بيروت: طبعة مؤسسة الرسالة.
البديرات، باسم يونس، البطاينة، حسين محمد. (2015م) أسلوب التعجب في الدرس النحوي بين المعنى النحوي والمعنى الدلالي، مجلة جامعة الخليل للبحوث -ب- المجلد (10) العدد (1).
البديري، رياض كريم عبد الله. (2015م). دلالة المصدر في التعبير القرآني، دراسة المعنى الصرفي ومعطياته التفسيرية فعلان وأنواعه، جامعة الكوفة، كلية الآداب، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد 23، العدد 4.
البغدادي، عبد القادر بن عمر. (1979م). خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مصر: طبعة الهيئة المصرية للكتاب.
البيضاوي، أبوالخير عبد الله. (د.ت) أنوار التنزيل وأسرار التنزيل المعروف بتفسير البيضاوي، إعداد وتقديم: محمد المرعشلي، بيروت: طبعة دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي.
الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد. (د.ت) المفردات في غريب القرآن، تحقيق: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، طبعة مكتبة نزار مصطفى الباز
الرافعي، مصطفى صادق. (2012م). تاريخ آداب العرب،القاهرة:مؤسسةهنداويللتعليموالثقافة.
الرضي الإستراباذي، محمد بن الحسن. (1982م). شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد. لبنان: طبعة دار الكتب العلمية.
الرضي الإستراباذي، محمد بن الحسن. (2000م). شرح الرضي على كافية ابن الحاجب، تحقيق: عبد العال سالم مكرم. ط1، القاهرة: طبعة عالم الكتب.
الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني. (1994م). تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد العزيز مطر، مراجعة: عبد الستار أحمد فراج، ط2 مصورة، الكويت: مطبعة حكومة الكويت.
الزجاج، إبراهيم بن السري. (1988م) معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي. ط1، بيروت: عالم الكتب.
الزمخشري، محمود بن عمر. (1993م). المفصل في صنعة الإعراب، قدم له: د. علي بن ملحم. ط1، بيروت، لبنان: طبعة دار مكتبة الهلال.
الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، بيروت، لبنان: طبعة دار المعرفة.
السامرائي، فاضل صالح. (2007م) معاني الأبنية في العربية، ط2، عمان، الأردن: طبعة دار عمار للنشر والتوزيع.

السمين الحلبي، أحمد بن يوسف. (1986م). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط. ط1، دمشق، سوريا: طبعة دار القلم.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (2003م). الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق: عبد العال سالم مكرم. ط3، القاهرة: طبعة عالم الكتب.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (2008م). الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، تعليق: مصطفى شيخ مصطفى. ط1، دمشق، سوريا: طبعة مؤسسة الرسالة،

الطبراني، سليمان بن أحمد. (1978م) كتاب الدعاء، دراسة وتحقيق وتخريج: د. محمد البخاري. ط1، بيروت، لبنان: دار البشائر الإسلامية.

الطيبي، الحسين بن عبد الله. (2013م). فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، تحقيق: عمر حسن القيام. ط1، دبي، الإمارات العربية المتحدة: طبعة جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، وحدة البحوث والدراسات.

العثيمين، لمحمد بن صالح بن محمد. (2002م). كتاب تفسير العثيمين (جزء عم)، إعداد وتخريج: فهد بن ناصر السليمان. ط2، الرياض: دار الثريا للنشر والتوزيع.

العجلان، البندري بنت عبد العزيز. (2009م). الأسماء المختومة بألف ونون زائدتين لغير إعراب في القرآن الكريم دراسة تصريفية، مجلة كلية الآداب، بجامعة حلوان ع 26/ يوليو

العكبري، عبد الله بن الحسين. (1987م). التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي، ط2، بيروت، لبنان، مطبعة دار الجيل.

الفراء، يحيى بن زكريا. (1983م). معاني القرآن، ط3، بيروت: طبعة عالم الكتب.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (1981م). كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، الجمهورية العراقية: طبعة وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. (1998م). القاموس المحيط لمجد الدين، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، ط6، طبعة مؤسسة الرسالة.

الكرماني، محمود بن حمزة. (د. ت) غرائب التفسير وعجائب التأويل، تحقيق: شمران العجلي. جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية، وبيروت: مؤسسة علوم القرآن.

المبرد، محمد بن يزيد. (1386ه) ـ المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة. القاهرة، جمهورية مصر العربية:طبعة وزارة الأوقاف.

المصاورة، جزاء محمد. (2017م). المماثلة في العربية رؤية جديدة، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب، جامعة مؤتة، الأردن، المجلد 44، العدد 3.

النحاس، أحمد بن محمد. (1988م). إعراب القرآن، تحقيق: زهير غازي زاهد. ط3، طبعة عالم الكتب: مطبعة النهضة العربية.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (2006م). صحيح مسلم، تحقيق: أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي. ط1، الرياض: طبعة دار طيبة.

الهمداني، حسين بن أبي العز. (1991م). الفريد في إعراب القرآن المجيد، تحقيق: محمد حسن النمر. ط1، الدوحة، قطر: طبعة دار الثقافة.

أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. (1983م) تفسير البحر المحيط ، ط2، بيروت: طبعة دار الفكر للطباعة والنشر.

أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. (1998م). ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التواب. ط1، القاهرة: طبعة مكتبة الخانجي.

أبو داوود، سليمان بن الأشعث السجستاني. (1997م). سنن أبي داوود، إعداد وتعليق: عزت عبيد الدعاس، وعادل السيد. ط1، بيروت، لبنان: طبعة دار ابن حزم.

أحمد، إسلام محمد عبد السلام. (2014م) العدول عن

المصدر الصريح إلى المصدر المؤول في القرآن الكريم، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية الخامسة والثلاثون.

أسودي، علي. (2019م). الانزياح الصرفي للمصادر المزيدة ودلالاتها في القرآن الكريم، جامعة الخوارزمي، إيران، مجلة الباحث، المجلد 11، العدد 1.

أنيس، إبراهيم. (1975م). الأصوات اللغوية. ط5، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

بشر، كمال. (2000م). علم الأصوات، القاهرة: طبعة دار غريب.

ثعلب، أحمد بن يحيى. (د. ت) مجالس ثعلب، شرح وتحقيق: عبد السلام محمد هارون، القسم الأول، ط2 الثانية، مصر: دار المعارف

جرير، ابن عطية الكلبي التميمي. (1986م). ديوان جرير، تحقيق: كرم البستاني، طبعة: ديوان العرب.

حمدي، خالد، عبد الرزاق، بشير. (2020م). جمالية الإيقاع الصوتي الفني في القرآن الكريم -سورة الرحمن أنموذجا-، مجلة أبحاث العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، المجلد 1، العدد السادس، جامعة أبي بكر بلقايد، مخبر الفنون والدراسات الثقافية، الجزائر.

سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر. (1983م) كتاب سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون. ط3، طبعة عالم الكتب.

كنداوي، سعاد كريد، طوقان، رحيم خضير. (2021م). البعد الصوتي في النحو العربي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، دراسة في ضوء البعد الاجتماعي، مجلة كلية التربية، جامعة القادسية، العدد 60.

مالمبرج، لبرتيل. (د. ت). علم الأصوات، تعريب ودراسة: عبد الصبور شاهين، مصر: طبعة مكتبة الشباب.

منصور، ريهان عبد المحسن محمد. (2021م). شجاعة العربية في القرآن الكريم، مجلة أبحاث العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، كلية العلوم والآداب جامعة الملك خالد، المجلد الثاني، العدد الثامن،

هجر، حيدر مصطفى، مشخول، حبيب. (2010م) اسم المصدر دراسة في المعايير الشكلية والموضوعية في التفريق بينه وبين المصدر، مجلة آداب ذي قار، كلية الآداب، جامعة ذي قار، المجلد الأول، العدد الأول.

الرسائل العلمية

سالم، حنان حسن محمود. (2011م). اسم المصدر: المصطلح والدلالة، إشراف: عودة خليل أبو عودة، وهي رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في اللغة والنحو، تخصص: اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الشرق الأوسط، تموز،

الطاهر، شارف. (2013م). أثر الوظيفة التواصلية في البنية الصرفية العربية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الآداب واللغة العربية، إشراف: صلاح الدين ملاوي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Ahmed, I. (2014). Reverse from the Explicit Verbal Noun to the Implicit Verbal Noun in the Holy Qur'an: A Semantic Study. *Kuwait University - Academic Publishing Council*, *35*(417), 7–74.

Al-Farahidi, A. (1981). *Ktab Aleayn* (Verified by Mahdi Al-Makhzoumi & Ibrahim Al-Samarrai). Iraq: Ministry of Culture and Information, Dar Al-Rasheed.

Al-Ajlan, A (2009). Names ending with an "Alef" and a"noon" with no inflectional purpose in the Holy Quran: A morphological study. *Journal of the Faculty of Arts at Helwan University*, *13*(26), 7–50.

Al-Akbri, A. (1987). *Al-Tibayan fil-Quran* (2nd ed.; verified by Ali Al-Bajawi). Lebanon: Beirut, Dar Al-Jeel Press.

Al-Akhfash, S (1985). *The Meanings of the Qur'an* (1st ed.; verified by Abd al-Amir al-Ward). Lebanon: Beirut,

Dar Alam Al-Kutub.

Al-Andalusi, A. (1983). *Tafsir Albahr Almuhit* (2nd ed.). Beirut, Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.

Al-Andalusi, A. (1998). *Airtishaf Aldarb Min Lisan Alearab* (1st ed.; verified by Rajab Muhammad and revised by Ramadan Abdel-Tawab). Al-Khanji Bookshop.

Al-A'sha. (n.d.). *Diwan Al-A'sha* (verified by Fawzi Atwi). Beirut: The Lebanese Book Company for Printing, Publishing and Distribution.

Al-A'sha. (n.d.). *Diwan Al-A'sha*. Beirut: Dar Sader.

Al-Ashmouni. A. (1998). *Explanation of Al-Ashmouni on Alfiya Ibn Malik* (1st ed.; Verified by Hassan Hamad). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmia.

Al-Estrabadhi, M. (2000). *Explanation of Al-Radhi on the Kaffiyeh of Ibn Al-Hajib* (1st ed.; verified by Abdel-Aal Makram). Cairo: Alam Al-Kutub.

Al-Estrabadi, M. (1982). *Explanation of Shafia Ibn al-Hajib* (verified by Muhammad al-Hassan, Muhammad al-Zafzaf, & Muhammad Muhi al-Din). Lebanon; Beirut, Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

Altaher, S. (2013). *The impact of the communicative function on the Arabic morphological structure.* A thesis submitted for Master Degree in Arabic Language, supervised by Salah Malawi, Faculty of Arts and Languages, University of Mohamed Khider, Biskra.

Al-Baghdadi, A. (1979). *Khizanat Al'adab Walb Libab Lisan Alearab* (1st ed.; Verified and explained by Abdul Salam Harun). Cairo, GEBO.

Al-Baydawi, A. (n.d.). *Anwar Altanzil Wa'asrar Alta'well Known as Tafsir Al-Baydawi* (Introduced by Muhammad al-Mara'ashli). House of Revival of Arab Heritage, and the Institute of Arab History.

Al-Bdeirat, B. & Al-Bataineh, H. (2015). Exclamation in Arabic syntax between the grammatical and semantic meanings. *Hebron University Research Journal 10*(1).

Al-Budairi, R. (2015). The significance of action noun in the Qur'an: a study of morphological meaning and its explanatory data, "Fa'alan" and its types. *Journal of Babylon University, Humanities*, *23*(4).

Al-Fayrouzabadi, M. (1998). *Alqamws Almuhit* (6th ed. Verified by Heritage Authentication Office, Al-Resala Foundation, supervised by Muhammad Al-Araqoussi. Al-Resala Foundation.

Al Farra, Y. (1983). *Meanings of the Qur'an* (3rd ed.). Beirut: Dar Alam Al-Kutab.

Al-Halabi, A. (1986). *Al-Durr Al-Masoon fi Al-Ulum Al-Kitab Al-Munnoun* (1st ed. Verified by Ahmed Alkharrat). Damascus: Dar al-Qalam.

Al-Hamdani, H. (1991). *Alfarid Fi 'Iierab Alquran Almajid* (1st ed. Verified by Mohamed alNimr). Qatar: House of Culture.

Al-Isfahani, A. (n.d.). *Almufradat Fi Gharayb Alquran*. Verified and published by Studies and Research Centre of Nizar Mustafa al-Baz Library.

Alkarmani, M. (n.d.). *Gharayib Altafsir Waeajayib Altaawil* (verified by Shamran Al-Ajli). Dar Al-Qibla for Islamic Culture.

Al-Masawrah, J. (2017). Linguistic Similarity in Arabic: A New Perspective. *Dirasat: Human & Social Sciences Journal, Faculty of Arts, Mu'tah University, Jordan*, *44*(3).

Al-Mubarrad, M. (1386). *Al Muqtab* (Verified by Muhammad Udaymah). Cairo: Ministry of Awqaf.

Al-Nahhas, A. (1988). *Parsing of the Qur'an* (3rd ed.; Verified by Zuhair Zahid). Dar Alam Al-Kutub.

Al-Naysaburi, M. (2006). *Sahih Muslim* (1st ed.; verified by Nazar Al-Faryani). Dar Taiba.

Al-Rafi'i, M. (2012). *The History of Arab Literatures*. Hindawi Foundation for Education and Culture.

Al-Samarrai, F. (2007). *Maeani Al'abnia fi Alearabia* (2nd ed.). Amman: Dar Ammar Edition for Publishing and Distribution.

Alshantamari, Y. (1994). *Tahsil Eayn Aldhahab Min Maedin Jawhar Al'adab Fi Eilm Mujazat Alearabi* (2nd ed.; Verified by Sultan Zuhair Abdel Mohsen). Beirut: Al-Resala Foundation.

Al-Suyuti, A. (2003). *Alashbaah Walnazaa'ir Filnahw*. (3rd ed.; verified by Abdel-Aal Makram). Cairo: Alam Al-Kutub.

Al-Suyuti, A. (2008). *Perfection in the Sciences of the Qur'an* (1st ed.; Verified by Shu'aib Al-Arnaout & annotated by Mustafa Sheikh). Al-Resala Foundation.

Al-Tabarani, S. (1978). *Ktab Alduaa'* (1st ed.; Verified by Muhammad al-Bukhari). Lebanon: Dar al-Bashaer.

Al-Tayibi, A. (2013). *Futuh alghayb fi alkashf ean qinae al-riyb* (1st ed.; Verified by Omar Al-Qiam). Dubai: Dubai International Holy Quran Award Edition.

Al-Uthaymeen, M. (2002). *Tafsir al-Uthaymeen (Amma part)* (2nd ed.; Verified by Fahd al-Sulaiman). Dar al-Thuraya Publishing and Distribution House.

Al-Zamakhshari, A. (1993). *Al-Mufassal fi Al-Arabiyyah* (1st ed.; Introduced by Ali Bin Melhem). Lebanon: Dar Al-Hilal Bookshop.

Al-Zamakhshari, A. (n.d.). *Uncovering the Truths of the Revelation and the Superior Sayings on Interpretation.* Beirut: Dar Al-Marefa.

Al-Zubaidi, M. (1994). *The Crown of the Bride from the Jewels of the Dictionary* (2nd ed.; verified by Abdul Aziz Matar & revised by Abdul Sattar Farraj). Kuwait Government Press.

Abu Dawood, S. (1997). *Sunan Abu Dawood* (1st ed.; verified by Izzat Al-Daas & Adel Al-Sayed). Lebanon: Beirut, Dar Ibn Hazm.

Anis, I. (1975). *The Linguistic Voices* (5th ed.). Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop.

Aswadi, A. (2019). *The morphological deviation of affixed nouns and their denotations in the Noble Qur'an*. AlKhawarzimi University. Iran: Albaahith Journal. 11 (1).

Bishr, K. (n.d.). *The Phonology*. Cairo: Dar Gharib.

Hajr, H.& Mashkhoul, H. (2010). The Infinitive: A study in the formal and objective criteria of differentiating between infinitive and the gerund noun. Thi-Qar College of Arts Journal, *Thi-Qar University College of Arts*, *1*(1).

Hamdi, K. & Abdel Razzaq, B. (2020). The Aesthetics of phonetic rhythm in the Holy Qur'an: Surat Al-Rahman as an example. *Research in Educational & Human Sciences Arts & Languages*, *1*(6), 349–372. Laboratoire d'Arts et d'Etudes Culturelles de 'Universite de Tlemcen, Algeria.

Ibn Ashour, M (1984). *Tafsir Altahrir Waltanwir*. Tunis: Al-Saddad Tunisian Publishing Press.

Ibn Abbad, I. (2010). *Al-Mohit fi Al-Lughah* (1st ed.; verified by Muhammad Othman). Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmia.

Ibn Attia, A. (1993). *Almuharir Alwajiz fi Tafsir Alkitab Aleaziz* (1st ed.; verified by Abdul Salam Mohamed). Beirut: Scientific Book House.

Ibn Malik, M. (1982). *Sharh Alkafiat Alshaafiat* (1st ed. Verified by Abdelmonem Haridi). Dar Al-Mamoun for Heritage.

Ibn Faris, A. (1984). *Mujmal Allughah* (1st ed.; verified by Zuhair Sultan). Beirut: Al-Resala Foundation for Printing and Publishing.

Ibn Faris, Ahmad. (1979). *Maqees Allughah* (verified by Abd al-Salam Harun). Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.

Ibn Jinni, Othman. (1985). *The Secret of the Syntax Industry* (1st ed. Verified by Hassan Hindawi). Damascus: Dar Al-Qalam.

Ibn Jinni, O. (n.d.). *Characteristics* (2nd ed. Verified by Muhammad Ali Al-Najjar). Beirut: Dar Al-Huda for Printing and Publishing.

Ibn Al-Shajari, Dia Al-Din. (1349). *Al-Amali Al-Shajaria* (verified by Habib Abdullah Al-Alawi, Abdul Rahman Al-Yamani, & Sayyid Zain Al-Mousawi). Edition of the Ottoman Encyclopedia.

Ibn Al-Sirri, I. (1988). *Meanings of the Qur'an and its Parsing* (1st ed.; Verified by Abdul Jalil Shalabi). Beirut: Dar Alam Al-Kutub.

Ibn Hisham, A. (2001). *Sharh Shudhur Aldhahab fi Maerifat Kalam Alearab* (1st ed. Corrected and amended by Mohamed Ashour). The House of Revival of Arab Heritage.

Ibn Malik, M. (1990). *Explanation of Tas'heel* (1st ed.; verified by Abdelrahman Al-Sayed & Muhammad Al-Mukhton). Egypt, Hajar for Printing and Publishing.

Ibn Manzoor, Muhammad. (n.d.). *Lisan al-Arab*. Beirut: Dar Sader-Lebanon.

Ibn Saydah, A. (2000). *Almuhkam Walmuhit Al'aezam* (1st ed. Verified by Abdul Hamid Hindawi). Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Ibn Saydah, A. (n.d.). *Almukhasas*. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Ibn Taymiyyah, Ahmad, (2002). *Collection of Fatwas of Sheikh al-Islam Ibn Taymiyyah* (1st ed.), compiled and arranged by Abdelrahman Qassim al-Hanbali.

Ibn Yaish. Y. (n.d.). *Sharah almufasal*. Cairo: Al-Mutanabbi Library.

Jarir, I. (1986). *Diwan Jarir*. Verified by Karm Albustani. Diwan Al-Arab.

Kendawi, S. & Toukan, R. (2021). The phonetic dimension in Arabic grammar until the end of the fourth century AH: a study in the light of the social dimension. College of Education Journal, al-Kadisia University, (60).

Malmberg, Bertil. (n.d.). *Phonology: Arabization and Study of Dr. Abdel-Sabour Shaheen*. Cairo: Youth Library.

Mansour, R. (2021). *Arabic Courage in the Holy Quran*. *Research in Educational & Human Sciences Arts & Languages* Journal, College of Arts and Science, King Khaled University, *2*(8).

Salem, H. (2011). *The Gerund: Term and denotation.* A thesis submitted for Master Degree in Arabi Language and Syntax, Major: Arabic Language, supervised by Ouda Khalil, Faculty of Arts, Middle East University.

Sibawayh, A. (1983). *Sibawayh's book* (3rd ed. verified by Abd al-Salam Harun). Dar Alam Al-Kutub.

Tha'lab, A. (n.d.). *Majalis Thaelab* (2nd ed., verified by Abdel Salam Harun). Dar Almaaref.

تقييم تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد وعلاقتها باتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحوها

العنود صبيح دايش الشراري (*)
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1444/4/2هـ، وقبل للنشر في 1444/8/30هـ)

مستخلص: هدفت الدراسة إلى تقييم تجربة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد عبر نظام بلاك بورك بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر الطلبة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المقرر عن بُعد، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجُمعت البيانات باستخدام استبانة ومقياس اتجاهات. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من الطلبة مكونة من (361) طالبا وطالبة ممن يدرسون المقرر عن بُعد بواقع (106) طلاب و(255) طالبة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى تقييم الطلبة لتجربة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد كان متوسطاً في الدرجة الكلية وفي المحاور الفرعية الثلاثة، بينما كانت اتجاهاتهم عالية نحو دراسة المقرر عن بُعد، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين تقييم الطلبة لدراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد واتجاهاتهم نحوها، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في بين متوسطات استجابات في محوري الدراسة تعزى لاختلاف النوع والتخصص.

كلمات مفتاحية: الثقافة الإسلامية، التعليم عن بُعد، الاتجاهات

*****

Evaluation of Online Islamic Culture Courses and its Relationship Northern Border University Students' Perceptions

Al-Anoud Sobeih Dayesh Al-Sharari (*)
Northern Border University

(Received 27/10/2022, accepted 22/3/2023)

Abstract : The study aimed at evaluating the experience of teaching Islamic culture courses remotely through the Blackboard system at Northern Border University from the students' point of view, and its relationship to their attitudes toward the distance courses. The study followed the descriptive survey method. Furthermore, data were collected using a questionnaire and attitude scale. The study involved a random sample of 361 male and female students who were enrolled in online Islamic culture courses. The results of the study revealed that the level of students' evaluation of the online Islamic culture courses was average. However, students reported positive attitudes towards the experience of taking these courses online. The results also showed that there was a positive and statistically significant correlation between students' evaluation of online Islamic culture courses remotely and their perceptions of online Islamic culture courses. The results did not show that there were statistically significant differences in the means of students' responses in terms of the two themes of the study due to the difference in type and specialization.

Keywords: Islamic culture, distance education, attitudes.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية والاداب، جامعة الحدود الشمالية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Department of Curriculum and Instructional Technologies, Faculty of Education and Arts, Northern Border University, Arar , Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061550

e-mail: ALANOOD.ALSHARARI@GMAIL.COM

مقدمة:

تُبنى المجتمعات وتتقدم بمحافظتها على هويتها والجمع بين الأصالة والمعاصرة، فالمجتمعات بلا هوية هشة ضعيفة تقع فريسة للمجتمعات الأقوى، وهي دون مواكبة المستحدثات متأخرة لا مكان لها بين الأمم التي تتسارع بوتيرة غير مسبوقة للنهوض وإثبات وجودها واستشراف المستقبل لتضع أجيالها على أبوابه.

لقد كان ولازال موضوع الهوية أحد عناصر الصراع والنهوض لدى الأمم منذ فجر الإنسانية إلى عصرنا حيث أصبحت فيه المخاطر تحيط بهوية المجتمعات من كل جهة في ظل انفتاح عالمي انصهرت فيه قيم المجتمعات ومبادئها وتداخلت بطريقة تهدد بعضها وتفرض سيطرة البعض الآخر بطريقة ناعمة وهادئة دون ضوضاء، فأصبحت الغلبة للأقوى تقنياً الذي يتمكن من فرض ثقافته ولغته وقيمه ويبثها في ناشئة الأمم الأخرى فتنشأ أجيال مضطربة الهوية، تبعيتها ليست لمجتمعاتها وأوطانها ودينها ولغتها، وإنما لمن أبهرهم وسيطر على تفكيرهم واستطاع أن ينزع أصول هويتهم من نفوسهم.

هنا يأتي دور المنظومة الثقافية في المجتمعات، التي يجب أن تستشعر خطورة هذه التهديدات، وعظم الخلل الذي تلحقه بهوية أجيالها، فتعمل على مواجهتها بآليات مبتكرة، وتضع في أولوياتها النهوض بثقافتهم وقيمهم الوطنية والدينية، وبنائهم بطريقة وقائية، ليكونوا حصناً منيعاً في مواجهة التحديات التي تزداد قوة وعمقاً يوماً بعد يوم.

ولا شك أن مسؤولية هذا النهوض تعاونية، تتكاتف فيها الأسرة والمؤسسات التعليمية والدينية والاجتماعية، لتأصيل ثقافة الأجيال والنهوض بها، ولا يُنكر في هذا الصدد الجهود التي تبذلها الجامعات السعودية لحفظ هوية الطلبة ومواجهة المخاطر والتهديدات الفكرية، وهو ما يتجسد من خلال العديد من الفعاليات والأنشطة والبرامج والمقررات. وتُعد مقررات الثقافة الإسلامية نموذجاً مهماً في هذا المجال، حيث تم تضمينها كمتطلبات أساسية للطلبة على اختلاف تخصصاتهم، لضمان حصولهم على القدر المناسب من الثقافة الإسلامية الوسطية التي تحفظ لهم دينهم وانتمائهم وتجنبهم الوقوع في الإشكالات التي تنتهي بالانحراف الفكري وما يتبعه من مخاطر لا حصر لها، وقد نصت المادة الحادية عشر من وثيقة سياسة التعليم (2010) على أن الثقافة الإسلامية مقرر أساسي في جميع سنوات التعليم العالي، كما ركز الهدف الأول من أهداف التعليم العالي المتضمنة في وثيقة سياسة التعليم على «تنمية عقيدة الولاء لله ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافة الإسلامية التي تشعره بمسؤولياته أمام الله عن

أمة الإسلام لتكون إمكانياته العلمية والعملية نافعة مثمرة».

وتماشياً مع سياسة تعليم المملكة، ومن باب التزامها بتعزيز هوية الطلبة وتزويدهم بالثقافة الإسلامية الأصيلة، فقد أقرت جامعة الحدود الشمالية تدريس مقررات الثقافة الإسلامية ضمن المتطلبات الجامعية الأساسية، واتخذت خطوة مهمة نحو تطويرها من خلال تدريسها الكترونياً عن بُعد، وهي خطوة يعتقد المتخصصون في التربية الإسلامية أن لها آثاراً إيجابية عدة، إذ ستكون مدخلاً لتطوير تدريس هذه المقررات المهمة وتخليصها من الجمود الذي طالما أحاط بطرق تعليمها وتعلمها، لتنقلها نقلة نوعية أخرى يستشعر فيها الطلبة مسؤوليتهم الذاتية عن تعلمها، وتفتح لهم آفاقاً أوسع من خلال ربط موضوعاتها بالتطبيقات والنماذج الحياتية المعاصرة.

ويتولد هذا التفاؤل بأهمية تدريس مقررات الثقافة الإسلامية الكترونياً عن بُعد من خلال أهمية هذا النوع من التعليم الذي يواكب توجهات المملكة وبرنامجها الوطني للتحول الرقمي ضمن رؤية 2030، إضافة إلى الميزات المتعددة للتعليم عن بُعد، حيث أشار التن وجونسون (Altun & Johnson, 2022) إلى أنه أصبح اتجاهاً تعليمياً قوياً تتبناه جامعات ومعاهد عالمية كبرى، مثل معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا وجامعة هارفارد والعديد من المؤسسات التعليمية العريقة التي تولي اهتمامها للتعليم عن بُعد عبر الانترنت تلبية للتغيرات المستمرة وتزايد الطلب على التعليم العالي، كما أكد أوجيل بلابان (Ogel-Balaban,2022) أن التعليم عن بُعد عبر الانترنت، سواء عبر المنصات الإلكترونية للجامعات، أو غيرها من المواقع التعليمية، يزيد من فاعلية العملية التعليمية، ويخلص الطلبة من التوتر والإجهاد، ويحسن إدارتهم لوقت التعلم، ويزيد دافعيتهم للتعلم، ويساعدهم على الإبداع والانخراط في أنشطة تعلم ذات مستويات عالية من التحدي، كما توفر أنشطة التعلم عبر الانترنت إحساسًا بالتحكم والإنجاز، وتنمي مهارات الاتصال مع الأساتذة والزملاء، والتعاون وتبادل المعرفة، فضلاً عما تتيحه من تنوع الموارد المعرفية، والتكيف مع التغيرات المستمرة، وتحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بُعد واستخدام الموارد الرقمية في التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبقى أي تجربة رهن إطارها الذي تُطبق فيه حتى يتم تقييمها بطريقة علمية من وجهة نظر المستهدفين بتطبيقها، لتعطي نتائج التقييم تغذية راجعة يمكن في ضوئها تطوير التجربة أو تحسين أدائها، أو تعديل مسارها لتحقق أهدافها بطريقة أكثر فاعلية.

وقد بدأت تجربة تدريس مقررات الثقافة

الإسلامية الكترونياً عن بُعد بجامعة الحدود الشمالية مع أزمة كورونا، ثم استمر تدريسها عن بُعد عبر نظام البلاك بورد بعد انتهاء الأزمة وعودة الدراسة حضورياً، وهو ما يجعل الحاجة ملحة لتقييم هذه التجربة، خاصة في ظل قلة الدراسات التي قيمت دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد بالجامعات السعودية، إضافة إلى تباين نتائج الدراسات السابقة التي قيمت تجربة الجامعات في التعليم عن بُعد بصورة عامة، والتي أظهر بعضها وجود صعوبات متعددة للتعليم عن بُعد (العريني، 2020؛ المقاطي، 2020)، وأظهر بعضها نتائج تقييم متوسط للتجربة (قحاف، 2022)، في حين أظهر بعضها تقييمات عالية (الحازمي، 2022؛ القضاة، 2021، العنزي، 2020)، إلاّ أن هذه الدراسات قد اقتصرت على تقييم التعليم عن بُعد خلال فترة كورنا، ولم تتناول تجربة المقررات الدراسية التي استمر تدريسها عن بُعد، خاصة مقررات الثقافة الإسلامية التي توجهت بعض الجامعات للإبقاء على تدريسها عبر نظام البلاك بورد.

من هنا استشعرت الباحثة أهمية تقييم تجربة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد بجامعة الحدود الشمالية، ومدى أهميتها من وجهة نظر الطلبة، وانعكاسها على اتجاهاتهم نحو دراستها عن بُعد. وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما واقع تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد بجامعة الحدود الشمالية وعلاقته باتجاهات الطلبة نحو دراسة المقرر؟ وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

1. ما مستوى تقييم طلبة جامعة الحدود الشمالية لتجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد؟
2. ما اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى تقييم الطلبة لتجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد واتجاهاتهم نحو دراسة المقرر؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة على محوري الدراسة تعزى لاختلاف متغيرات: الجنس، والتخصص؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. تقييم تجربة دراسة طلبة جامعة الحدود الشماليةلمقرراتالثقافةالإسلاميةعنبُعد.
2. قياس اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد.

3. الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى تقييم الطلبة لتجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد واتجاهاتهم نحو دراسة المقرر.
4. الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة على محوري الدراسة تعزى لاختلاف متغيرات: الجنس، والتخصص.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- إفادة إدارة الجامعة حول مستوى تقييم الطلبة لدراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد، للتعرف على النقاط الإيجابية وتعزيزها، وأوجه القصور للعمل على دراستها وعلاج السباب المؤدية إليها.
- إفادة المسؤولين عن تخطيط مقررات الثقافة الإسلامية من نتائج الدراسة، واتجاهات الطلبة نحو دراستها، للعمل على تطويرها في ضوء هذه النتائج بما يحقق أهدافها ويحسن اتجاهات الطلبة نحوها.
- إفادة الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في إعداد برامج تدريبية للطلبة في ضوء النتائج وقياس أثرها، أو إعداد تصورات وتقديم رؤى مستقبلية لتطوير عملية تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على تقييم تجربة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد بمحاورها الثلاثة: المقررات الإلكترونية، أدوات ووسائل التعلم عن بُعد، ودور عضو هيئة التدريس. وكذلك اتجاهات الطلبة نحو دراستها عن بُعد.
- الحد البشري: طلبة جامعة الحدود الشمالية الذكور والإناث الذين درسوا مقرري الثقافة الإسلامية أو أحدهما عن بُعد.
- الحد الزمني: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

1. التعلم الإلكتروني عن بُعد:

عرّف زبيري (2022، ص 8) التعلم الإلكتروني عن بُعد بأنه» الطريقة التي يتم فيها تقديم المحتوى التعليمي عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته، بشكل يتيح للمتعلم إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ويقوم على مفهوم التعلم الذاتي، وتوظيف الوسائط التكنولوجية الحديثة في التعليم، وعدم تواجد المعلم والمتعلم في مكان واحد أو توقيت واحد». ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: عملية تدريس وتعليم مقررات الثقافة الإسلامية لطلبة جامعة الحدود الشمالية عن بُعد عبر نظام إدارة

التعلم Blackboard، حيث يتلقى الطلبة الدروس بطريقة غير تزامنية من خلال تسجيلها بالفيديو من قبل أساتذة المقرر وإتاحتها عبر صفحة المقرر على نظام ادارة التعلم الإلكتروني.

2. الاتجاهات:

الاتجاه هو «الحالة الوجدانية للفرد، التي تتكون بناءً على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات ومعارف، وتدفعه تلك الحالة أحياناً للقيام ببعض الاستجابات أو بعض أنماط السلوك في موقف معين، بحيث يتحدد من خلالها مدى التحبيذ أو الرفض لهذا الموقف» (بركات، 2018، ص 361).

ويُقصد بالاتجاه إجرائياً في الدراسة الحالية: استعداد وميل وجداني مكتسب لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد، ويُعبر عنه من خلال ما يبدونه من مشاعر وتعبيرات بالقبول والرفض على مقياس الاتجاه في هذه الدراسة.

3. مقررات الثقافة الإسلامية:

تعرف الثقافة بأنها «الرُّقي في الأفكار النَّظريَّة، وذلك يشمل الرُّقي في القانون، والسِّياسة، والإحاطة بقضايا التَّاريخ المهمَّة، والرُّقي كذلك في الأخلاق، أو السُّلوك، وأمثال ذلك من الاتِّجاهات النَّظريَّة» (العمري، 2004، ص9) وأما الثقافة الإسلامية فتعرف بأنها «مجموعة المعارف والمعلومات النظرية، والخبرات العلمية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، التي يكتسبها الإنسان، ويحدد على ضوئها طريقة تفكيره، ومنهج سلوكه في الحياة» (مصطفى والزعبي،2010، ص 18).

وأما مقرر الثقافة الإسلامية هو مقرر إلزامي ضمن متطلبات جامعة الحدود الشمالية، ويقدم هذا المقرر للطلبة «مقدمة عامة حول الثقافة الإسلامية، مفهومها، ومصادرها، وخصائصها، منجزات الحضارة الإسلامية وأثرها على الحضارة الغربية، ثم يتطرق إلى العقيدة الإسلامية مفهومها وأركانها ونواقضها، وأهم التحديات الثقافية المعاصرة، ثم الختام بذكر أبرز مقاصد الشريعة ومفهوم العبادات وأهميتها والحكمة من أدائها» (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018، ص 29).

ويقصد بها إجرائياً في الدراسة الحالية: أنها مقررا الثقافة الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية، اللذان يقدمان ضمن المتطلبات الجامعية لجميع الطلبة، حيث يتناول أولهما أصول الثقافة الإسلامية، ويتناول الثاني السيرة النبوية المطهرة.

الإطار النظري:

1. التعلم الإلكتروني عن بُعد:

التعلم الإلكتروني عن بُعد هو نوع من التعليم الذي يعتمد على تنفيذ عملية التعلم عبر الانترنت، ويكون ذلك كما أشار عامر (2015)

بإحدى طريقتين، إما تزامنياً من خلال دخول أستاذ المقرر والطلبة للموقع المخصص على الانترنت في نفس الوقت والتفاعل فيما بينهما عبر التواصل المباشر، أو غير تزامني، حيث تكون المادة التعليمية متوفرة على صفحة المقرر، ويتعامل معها الطالب في الوقت الذي يناسبه.

فالتعلم الإلكتروني عن بُعد قد يكون تعلماً كاملاً له مواعيد دخول محددة والتزامات حضور، يشبه في ذلك التعلم التقليدي في الذي يتطلب التواجد في قاعات الدراسة إلاّ أنه يتم من خلال قاعات افتراضية عبر نظم إدارة التعلم، مثل Blackboard، أو عبر البرامج والتطبيقات التعليمية، أو المجموعات الإلكترونية على برامج الاتصال الرقمي وشبكات التواصل الاجتماعي، وهذا هو النوع التزامني من التعلم الإلكتروني، والذي يشترط وجود طرفي العملية التعليمية (المعلم والطالب) في نفس الوقت، والمكان الافتراضي، وضمان تواصلهما وتفاعلهما معاً وإجراء النقاشات العلمية بينهما كما في البيئة الصفية وقاعات المحاضرات من خلال التواصل الصوتي، أو المرئي. أما النوع الثاني؛ فهو غير تزامني، حيث لا يشترط وجود هذا التواصل المباشر لطرفي العملية التعليمية، إذ يوفر أستاذ المقرر الفيديوهات التعليمية للدروس والمحاضرات والمواد التعليمية على صفحة المقرر في نظام إدارة التعلم، أو عبر صفحات ومجموعات الكترونية يتم إنشائها لهذا الغرض على شبكات التواصل الاجتماعي، وتكون مصدراً لمعلومات الطلبة واستفساراتهم حول المقرر وموضوعاته والتعرف على التعليمات والمستجدات، حيث يمكنهم الحصول عليها في أي وقت يناسب ظروفهم، كما يتم من خلال هذه الصفحات تحديد مواعيد الاختبارات أو آليات تسليم الأعمال والتكليفات والأنشطة المتصلة بالمقرر، وكذلك مواعيد التواصل مع أستاذ المقرر.

ولكل نوع من نوعي التعلم الإلكتروني عن بُعد ميزاته وسلبياته، لكن يجتمعان في كونهما أداة مهمة لتنمية مهارات الطلبة في التعلم الذاتي، والمهارات التقنية، وتلبية احتياجات بعض الفئات التي لا يمكنها الانتقال لقاعات الدراسة، كما يسهم في حل كثير من مشكلات التعلم المتعلقة بالإمكانات والأماكن وأعداد القبول في الجامعات، وأما على وجه التفصيل، فقد أشار صبطي ومتولي (2018) إلى أن التعلم الإلكتروني المتزامن يتميز بتقديم التغذية الراجعة الفورية للمتعلم، وانخفاض التكاليف والجهد والوقت، وأضاف جمال (2022) أن هذا التعلم المتزامن يوفر بيئة تفاعلية تساعد الطلبة على الحوار ومناقشة الموضوعات التعليمية من خلال الصوت أو التواصل المرئي الكامل،

لكنه يتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت لحدوث التفاعل والتعلم. ويرى الجمال (2019) أن من سلبيات هذا النوع من التعلم أنه يحتاج إلى أجهزة وتقنيات حديثة نسبياً، وشبكة انترنت قوية لتمكين تشغيل الاتصال التعليمي دون انقطاع.

وأما التعلم الإلكتروني غير المتزامن، فقد ذكر صبطي ومتولي (2018) أنه يتميز بالمرونة التي تسمح للطالب باختيار الوقت المناسب للتعلم، مع إمكانية إعادة المادة التعليمية والرجوع إليها إلكترونياً في أي وقت، لكنه لا يتيح للطالب الحصول على التغذية الراجعة الفورية، وأضاف جمال (2022) أن التعلم غير المتزامن يراعي خصائص التعلم الفردية للطلبة، فيمكنهم التعلم حسب جهدهم وطاقتهم، لكن مما يعيبه أنه يعزل الطلبة عن بيئة التعلم التفاعلية النشطة المكونة من المعلمين والزملاء، وقد يؤدي إلى الانطوائية في التعلم، كما قد ينشغل الطلبة عن دروسهم نتيجة عدم وجود حوار مباشر أو متابعة مباشرة من أستاذ المقرر، مع انعدام فرصة طرح الاستفسارات خلال التعلم عبر الفيديوهات والمواد الجاهزة.

وبصورة عامة، فإن التعلم الإلكتروني عن بُعد، ومهما كان نوعه، يُعد تطوراً مهماً في التعلم، ونقلة نوعية تواكب المستجدات، وتستشرف المستقبل، لكنها تتطلب تقويماً موضوعياً دورياً، للوقوف على فاعليتها، ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف المحددة، والاستفادة من نتائج عمليات التقويم في علاج أوجه القصور وتطوير التجربة لتكون أكثر فاعليةً وأثراً.

2. مقررات الثقافة الإسلامية:

تُعد مقررات الثقافة الإسلامية ضمن المتطلبات الجامعية بجامعة الحدود الشمالية، والتي جاء إقرارها تماشياً مع سياسة التعليم وحرص المملكة على ربط برامج التعليم بالثقافة الإسلامية القائمة على أصول العقيدة الإسلامية والأحكام الشرعية، والقيم الإسلامية العليا، ومقاصد الإسلام الراقية.

والثقافة الإسلامية كما أشار أبو يحيى (2010) تُعد علماً لدراسة التصورات الكلية والمستجدات والتحديات المتعلقة بالإسلام المسلمين بمنهجية شمولية ومترابطة، من خلال معرفة الطلبة بمقومات الإسلام، وتفاعلات هذه المقومات في الماضي والحاضر، ومصادرها، والتحديات المعاصرة المتعلقة بها، كل ذلك بصورة مقنعة وموجهة، ونقية مركزة.

ويؤكد مسلم والزعبي (2010) على أهمية الثقافة الإسلامية للطلبة وتأثيرها الكبير على حياتهم وسلوكياتهم الحاضرة والمستقبلية، فلا شك أن ثقافة الإنسان توجه طريقة تفكيره، وتحسن إدراكه، فتسهم في استقامة سلوكه من خلال هذه النماذج المستمدة من الوحي الرباني،

وما أنتجته العقول المسلمة المستنيرة بنور الشريعة، فتجعل المسلم مثقفاً فريداً في تفكيره وسلوكه ومنهجه الحياتي.

لذلك تهتم الجامعات السعودية بمقررات الثقافة الإسلامية من باب النمو الشامل المتكامل للطلبة، والحرص على البناء العقلي الرصين المتوازن الذي يوجه فكرهم وسلوكهم وجهة وسطية بناءة، قائمة على فهم الدين وأصوله، ومنابعه، وحفظ الهوية الإسلامية، والقدرة على مواجهة التحديات المعاصرة بطريقة منهجية حكيمة.

وتقدم جامعة الحدود الشمالية للطلبة مقررين في الثقافة الإسلامية، أولهما مقرر أصول الثقافة الإسلامية، وقد حددت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018، ص 29) هدفه الرئيس في «تعزيز انتماء الطالب الجامعي لدينه، ومشاركته في بناء وطنه من خلال معرفته بثقافته الإسلامية، ومصادرها، وخصائصها، وحضارته الإسلامية، والتركيز على تطبيقه العملي للإسلام في سائر مجالات الحياة: عقيدةً وعبادةً، ومعاملةً وأخلاقًا». إضافة إلى معرفة التحديات المعاصرة وكيفية مواجهتها. وقد جاء المقرر في اثنتي عشرة وحدة، تتناول تعريف الثقافة الإسلامية وأهميتها ومجالاتها، ومصادرها، وروافدها، وكذلك الحضارة الإسلامية، ثم الأصول العقدية، فتتناول أصول الإيمان الستة، وتنتقل بعدها التحديات الثقافية المعاصرة، ثم تتناول نواقض الإيمان، والتعريف بالشريعة الإسلامية ومقاصدها، والعبادات والحكمة منها.

أما المقرر الثاني، فيختص بالسيرة النبوية العطرة، والتي تُعد من أشرف العلوم لأنها تتناول سيرة أشرف الخلق صلى الله عليه وسلم، حيث جاء في مقدمة المقرر (2017) أن دراسته ليست من باب سرد الوقائع والروايات والأحداث والحكايات، وإنما من باب استخلاص الحكم والعبر، وفهم الشرائع والأحكام، لأن سيرته صلى الله عليه وسلم كانت تطبيقاً عملياً لتعليمات الوحي الرباني، ومنهج حياة يستهدي به المسلم في حياته الخاصة والعامة. وهذا المقرر هو ملخص متكامل لسيرته الشريفة، مدمجة بالدروس المستفادة التي يحتاجها الطلبة. ويقدم المقرر من خلال اثنتي عشرة وحدة، تبدأ بتحديد مفهوم السيرة ومصادرها وحال العرب قبلها، ثم توضيح مراحل حياته الأولى، طفولته صلة الله عليه وسلم، وبعثته، وأحداث الفترة المكية، ثم العهد المدني، واستعراض الغزوات، وصولاً لمرضه صلة الله عليه وسلم ووفاته، ثم الختام ببيان حقوقه على أمته.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أجريت عدة دراسات لتقييم تجربة التعليم عن بُعد في الجامعات السعودية، ومن ذلك دراسة العنزي (2020) التي سعت لتقييم التعليم عن

بُعد والمقررات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية في ضوء تحديات جائحة كورونا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وجمعت البيانات باستخدام ثلاث استبانات، طبقت إحداها على عينة مكونة من (197) عضو هيئة تدريس، والأخرى على (352) طالبا وطالبة، والثالثة على (98) فرداً من أولياء الأمور. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم العينات الثلاثة لواقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية كان بدرجة كبيرة إلى كبيرة جداً.

كما استقصت دراسة المقاطي (2020) واقع التدريس عن بعد في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (20) عضو هيئة تدريس و(44) طالبا وطالبة بالدراسات العليا، وقد أظهرت النتائج أن موافقة أفراد العينة كانت بدرجة عالية في مجالي التخطيط والصعوبات، بينما كانت متوسطة في مجالات: المبادئ العامة، والمنصات التعليمية، والتقويم، والإيجابيات. كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مجال التقويم لصالح الطلاب الذكور.

وهدفت دراسة العريني (2020) إلى التعرف على واقع التعليم بالجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجُمعت البيانات باستخدام استبانتين، طبقت أولاهما على عينة مكونة من (123) عضو هيئة تدريس، وطبقت الثانية على عينة مكونة من (925) طالباً وطالبة من مختلف الجامعات السعودية، وقد توصلت النتائج إلى أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة على جميع الأبعاد: تصميم المقرر، البنية التحتية، الكفاءة التقنية، التواصل مع الطلاب، الاتجاه نحو التعليم عن بُعد. وكذلك كانت تقديرات الطلبة مرتفعة على جميع الأبعاد: مهارات التعلم الذاتي، مهارات العمل الجماعي، المهارات التكنولوجية، الإمكانات التكنولوجية، دافعية التعلم. وتمثلت أهم نقاط الضعف من وجهة نظر الطلاب في بطء شبكة الانترنت، وعدم كفاية وقت الاختبار، وصعوبة تدريس بعض المواد عن بُعد، بينما كانت نقاط الضعف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في: ضعف تنمية المهارات الاجتماعية، وافتقاد التفاعل الحي بين عناصر العملية التعليمية.

وأجرى القضاة (2021) دراسة لتقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على رضا طلبة جامعة طيبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وجمعت البيانات باستخدام استبانة مكونة من ثلاثة محاور: تقييم أعضاء هيئة

التدريس، تقييم العملية التعليمية عن بعد، تقييم البنية التحتية، إضافة إلى مقياس الرضا، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (300) طالبٍ وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الطلبة لجودة التعليم الإلكتروني بأبعاده كان مرتفعاً، كما تبين أن الاتجاه العام لرضا الطلاب كان مرتفعاً أيضاً.

أما دراسة السيد والبيشي (2021) فقد سعت لتحليل وتقييم تجربة الجامعات السعودية في استخدام التعليم عن بُعد لمواجهة تحديات التعليم خلال أزمة كورونا، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (352) عضو هيئة تدريس بالجامعات الحكومية السعودية، كما تم استخدام بطاقة لتحليل الوثائق التي وضعتها وزارة التعليم والجامعات السعودية للتعليم عن بُعد، وأكدت نتائج الدراسة على نجاح تجربة التعليم عن بُعد في الجامعات، وأن سبب ذلك يرجع للتنظيم، ووضوح السياسات التعليمية الخاصة بالتعليم عن بُعد، والبنية التحتية التقنية الجيدة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على التعلم عن بُعد باستخدام نظام البلاك بورد، والإرشاد الإلكتروني، والدعم الفني.

وهدفت دراسة قحاف (2022) لتقييم تجربة قسم القراءات بكلية الشريعة والأنظمة جامعة الطائف في التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا Covid-19، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وجُمعت البيانات باستخدام استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (21) عضو هيئة تدريس بقسم القراءات، وقد أظهرت نتائج الدراسة درجة تقييم كبيرة لمحوري: أساليب التقييم المستخدمة في التعليم عن بُعد، والسلوكيات الخاطئة المصاحبة لاستخدام أساليب التقييم في التعليم عن بُعد، بينما كانت درجة التقييم متوسطة لمحوري: فعالية التعليم عن بُعد، والفاقد التعليمي أثناء التعليم عن بُعد.

وسعت دراسة الحازمي (2022) لتقييم ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لكفايات التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وجمعت البيانات باستخدام استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (247) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن تقييم الطلبة لممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التعليم عن بُعد كانت بدرجة مرتفعة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة تعزى لاختلاف الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

كما أجريت بعض الدراسات التي سعت لتقييم تجربة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية أو المقررات الشرعية عن بُعد أو قياس اتجاهات الطلبة نحوها، ومن ذلك دراسة أبي الحاج

(2019) التي سعت للتعرف على واقع دراسة مقرر المدخل إلى الثقافة الإسلامية (101 سلم) باستخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد Blackboard من وجهة نظر طلاب جامعة القصيم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (152) طالباً، وقد أظهرت النتائج أن تقييم الطلاب لدراسة المقرر عبر البلاك بورد كان جيداً جداً، وأنه فعّال، وساعد على تحقيق فاعلية الدراسة، كما أن له العديد من الميزات، ويتوفر للطلاب الدعم الفني الذي قلل من ظهور المعوقات في دراسة المقرر. ودراسة الغامدي (2020) التي استقصت اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالمعهد العالي للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بجامعة أم القرى نحو تدريس مقررات العلوم الشرعية باستخدام نظامBlackboard ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأدوات في مقياسين للاتجاهات، أحدهما طبق على عينة مكونة من (155) طالباً وطالبة، والآخر طبق على عينة مكونة من (27) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو تدريس مقررات العلوم الشرعية باستخدام نظامBlackboard كانت إيجابية مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة تعزى لاختلاف النوع والبرنامج الدراسي، بينما وجدت فروق تعزى لاختلاف القسم العلمي لصالح طلبة قسم الدورات التدريبية. وكذلك دراسة الثمالي (2021) التي استقصت اتجاهات طلاب جامعة الطائف نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية من خلال نظام إدارة التعلم البلاك بورد وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي ووعيهم الأخلاقي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس اتجاه واختبار تحصيلي ومقياس الوعي الأخلاقي، حيث تم تطبيقهم على عينة مكونة من (720) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية من خلال نظام البلاك بورد، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهاتهم والتحصيل الدراسي والوعي الأخلاقي، كما لم تظهر الدراسة وجود فروق في الاتجاهات تعزى للجنس أو التخصص أو المعدل التراكمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها جميعاً طبقت في الجامعات السعودية، كما أن معظمها سعى لتقييم تجربة التدريس

الجامعي عن بُعد أثناء جائحة كورونا Covid-19، باستثناء دراسات الثمالي (2021) والغامدي (2020) وأبي الحاج (2019) التي سعت للتعرف على واقع دراسة المقررات الشرعية أو اتجاهات الطلبة نحو تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد عبر نظام البلاك بورد دون ربطها بالفترة الاضطرارية للدراسة عن بُعد خلال جائحة كورنا، وتتفق الدراسة الحالية مع دراستي الثمالي، (2021) وأبي الحاج (2019) في متغير اتجاهات الطلبة نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عبر نظام البلاك بورد.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حدودها الموضوعية، إذ تحاول إيجاد العلاقة بين تقييم الطلبة لتجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عبر البلاك بورك واتجاهات الطلبة نحو دراستها عن بُعد، كما تختلف في الحدود المكانية، حيث تطبق على جامعة الحدود الشمالية، وهي حدود لم تتناولها سوى دراسة العنزي (2020) التي سعت لتقييم العملية التعليمية عن بُعد والمقررات الإلكترونية بجامعة في ضوء تحديات جائحة كورونا، كذلك تختلف الدراسة الحالية في أبعادها. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد أدبيات الدراسة، وبناء أدواتها، كما استفادة منها في مقارنة النتائج.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأدواتها وأهدافها، ومجتمعها المحدد وإمكانية التطبيق على عينة مناسبة ومعبرة عنه.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة الحدود الشمالية الذين يدرسون مقرري الثقافة الإسلامية (1) و(2) عن بُعد خلال العام الدراسي (1443ه)، وعددهم (1100) طالبٍ وطالبة، بواقع (600) طالبٍ وطالبة يدرسون مقرر الثقافة الإسلامية (1)، و(500) طالبٍ وطالبة يدرسون مقرر الثقافة الإسلامية (2). وقد طُبقت الدراسة بأسلوب المسح الشامل على جميع الطلبة، حيث استجاب منهم (361) طالبا وطالبة يمثلون ما نسبته (32.8%) من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة من حيث الجنس والتخصص:

جدول (1)
توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس والتخصص

الجنس	التخصص		الإجمالي
	تخصصات علمية	تخصصات إنسانية	
ذكر	74	32	106
أنثى	179	76	255
الإجمالي	253	108	361

أدوات الدراسة:

أعدت الباحثة أداتين لجمع البيانات اللازمة للدراسة، أولاهما استبانة لتقييم تجربة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد من وجهة نظر الطلبة، وتمثلت الأداة الثانية في مقياس الاتجاه نحو دراسة المقرر عن بُعد، وفيما يلي توضيح خطوات إعداد كل أداة والتأكد من صدقها وثباتها:

1. استبانة تقييم دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد:

تم إعداد الاستبانة بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، حيث تكونت في صورتها النهائية من (36) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، بواقع (11) عبارة لمحور المقررات الإلكترونية، و(11) عبارات لمحور أدوات ووسائل التعلم عن بُعد، و(15) عبارة لمحور تقييم دور عضو هيئة التدريس، ويُستجاب عليها وفقاً لمقياس متدرج ثلاثي (عالي، متوسط، منخفض)، وبذلك تكون درجة التقييم عالية إذا انحصر المتوسط الحسابي بين (2.34-3)، وتكون الدرجة متوسطة إذا انحصر المتوسط الحسابي بين (1.67-2.33)، بينما تكون الدرجة منخفضة إذا انحصر المتوسط الحسابي بين (1-1.66)، وقد تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالطرق التالية:

- الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتربية الإسلامية، وتكنولوجيا التعليم، لإبداء رأيهم في محتواها، ومدى تحقيقه لأهداف الدراسة، وقد اتفق المحكمون على مناسبة المحاور والعبارات، مع تعديل بعض الصياغات، وبذلك بقي عدد العبارات كما هو موزعاً على المحاور.
- الاتساق الداخلي للاستبانة: طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة ممن يدرسون مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد بجامعة الحدود الشمالية، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات ومحاورها، وبين المحاور وبعضها والاستبانة ككل، وفيما يلي توضيح النتائج

جدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات ومحاورها (ن=50)

المقررات الإلكترونية				أدوات ووسائل التعلم عن بُعد				دور عضو هيئة التدريس			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.792	9	**0.364	1	**0.744	9	**0.766	1	**0.834	9	**0.734
2	**0.361	10	**0.686	2	**0.558	10	**0.648	2	**0.543	10	**0.598
3	**0.507	11	**0.672	3	**0.729	11	**0.656	3	**0.756	11	**0.752
4	**0.705			4	**0.854			4	**0.652	12	**0.742
5	**0.806			5	**0.811			5	**0.812	13	**0.820
6	**0.657			6	**0.854			6	**0.810	14	**0.834
7	**0.422			7	**0.740			7	**0.753	15	**0.834
8	**0.365			8	0.11			8	**0.655		

**** دالة عند مستوى (0.01)**

تشير معاملات الارتباط الموضحة بالجدول (2) أن جميع العبارات ترتبط مع محاورها بمعاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عد العبارة رقم (8) في محور أدوات ووسائل التعلم عن بُعد، والتي تنص على «تتوفر مكتبة رقمية للمصادر متصلة بمقرر الثقافة الإسلامية»، حيث كان معامل ارتباطها منخفضاً جداً وغير دال إحصائياً، وهو ما استدعى حذفا، وبذلك أصبح عدد عبارات هذا المحور (10) عبارات بدلاً من (11) عبارة. كما تم حساب معاملات ارتباط المحاور معاً ومع الاستبانة ككل، ويوضح الجدول (3) قيم الارتباط:

جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة وبعضها والاستبانة ككل (ن=50)

المحاور	المقررات الإلكترونية	أدوات ووسائل التعلم عن بُعد	دور عضو هيئة التدريس	الاستبانة ككل
المقررات الإلكترونية	1	**0.712	**0.596	**0.818
أدوات ووسائل التعلم عن بُعد	**0.712	1	**0.770	**0.931
دور عضو هيئة التدريس	**0.596	**0.770	1	**00.916

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتبين من الجدول (3) أن محاور الاستبانة الثلاثة ترتبط معاً بمعاملات ارتباط تراوحت بين (0.596-0.770)، كما تبين أنها ترتبط مع الاستبانة ككل بمعاملات تراوحت بين (0.818-0.931)، وجميعها دالة عن مستوى الدلالة (0.01)، وهو ما يُعد مؤشراً على اتساق الاستبانة وصدق بنائها.

- ثبات الاستبانة: تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية مع التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات للمحاور والاستبانة ككل با لطر يقتين :

جدول (4)

ثبات الاستبانة بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية (ن=50)

المحاور	عدد العبارات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
المقررات الإلكترونية	11	0.711	0.695
أدوات ووسائل التعلم عن بُعد	10	0.869	0.759
دور عضو هيئة التدريس	15	0.931	0930
الثبات الكلي	36	0.944	0.808

يتبين من الجدول أن معامل الثبات الكلي للاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا بلغ (0.944)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.808)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وتطمئن إلى ثبات الاستبانة عند إعادة تطبيقها على عينات أخرى من مجتمع الدراسة.

1. مقياس الاتجاه نحو دراسة المقرر عن بُعد

تكون المقياس الاتجاه نحو تعلم مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد من (17) عبارة، ويُستجاب عليها وفقاً لمقياس متدرج ثلاثي (عالية، متوسطة، منخفضة)، بحيث تكون الدرجة عالية إذا انحصر المتوسط الحسابي بين (2.34-3)، وتكون متوسطة إذا انحصر المتوسط الحسابي بين (1.67-2.33)، بينما تكون الدرجة منخفضة إذا انحصر المتوسط الحسابي بين (1-1.66)، وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس بالطرق التالية:

- الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وتكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، للتعرف على مدى مناسبة العبارات لقياس الاتجاه نحو دراسة المقررات عن بُعد، وتعديل ما يرونه مناسباً، وقد اتفق المحكمون على مناسبة العبارات والإبقاء عليها دون تغيير.
- الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس كمؤشر على الاتساق الداخلي للمقياس، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (5)

معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه (ن=50)

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.937	6	**0.664	11	**0.937	16	**0.750
2	**0.643	7	**0.945	12	**0.930	17	**0.917
3	**0.569	8	**0.923	13	**0.839		
4	**0.913	9	**0.839	14	**0.990		
5	**0.839	10	**0.797	15	**0.839		

**** دالة عند مستوى (0.01)**

تشير قيم معاملات الارتباط الموضحة بالجدول (4) إلى أن جميع عبارات مقياس الاتجاه ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس بمعاملات تراوحت بين (0.569-0.990)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يُعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس.

- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقتي كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية مع التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات بالطريقتين:

جدول (6)

ثبات مقياس الاتجاه بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية (ن=50)

الأداة	عدد العبارات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
مقياس الاتجاه نحو دراسة المقرر عن بُعد	17	0.971	0.984

يتضح من الجدول (6) أن معامل ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا بلغ (0.971)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.984)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وتطمئن إلى ثبات المقياس عند إعادة تطبيقه على عينات أخرى من مجتمع الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

تم معالجة البيانات احصائياً بالاستفادة من المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى تقييم الطلبة لتجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد، واتجاهاتهم نحوها، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى التقييم والاتجاهات، واختبار (T-test) للكشف عن الفروق في الاستجابات تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: ما مستوى تقييم طلبة جامعة الحدود الشمالية لتجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد؟ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية وتحديد المستوى الكلي للاستبانة ومحاورها وعبارات كل محور، وفيما يلي توضيح النتائج الإجمالية، ثم النتائج التفصيلية للمحاور:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور استبانة تقييم الطلبة لتجربة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	المقررات الإلكترونية	2.32	0.324	1	متوسط
2	أدوات ووسائل التعلم عن بُعد	2.26	0.362	3	متوسط
3	دور عضو هيئة التدريس	2.30	0.330	2	متوسط
المستوى الكلي		2.29	0.297	متوسط	

يتبين من الجدول (7) أن مستوى تقييم طلبة جامعة الحدود الشمالية لتجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.29) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.297)، كما ظهرت جميع المحاور الثلاثة بمستوى تقييم متوسط أيضاً.

ويمكن عزو هذا المستوى المتوسط إلى أن مقررات الثقافة الإسلامية على الرغم من تدريسها عن بُعد عبر البلاك بورد، إلاّ أن ذلك لا يتم تزامنياً، بما يفقده التفاعل المباشر مع أساتذة المقرر، وهذا التفاعل يُعد مهماً لكثير من الطلبة، إضافة إلى أن محتوى مقررات الثقافة الإسلامية التي يتم دراستها عن بُعد هي نفس المقررات الورقية دون تغيير، ودون تصميم الكتروني يناسب التحول من التعلم التقليدي في قاعات الدراسة إلى التعلم الإلكتروني عن بُعد، بمعنى أن التغيرات الملحوظة ليست ذات تأثير كبير على الطلبة، فعلى الرغم من الميزات الملحوظة لدراسة المقرر عن بُعد عبر البلاك بورد، مثل حفظ الجهد والاقتصاد في الوقت، وإتاحة الدراسة في أي وقت، وإمكانية تحديث المقرر وتعليمات دراسته بصورة مستمرة، وعمليات التقييم الإلكتروني التي تقلل من رهبة الاختبارات وقلقها، إلاّ أن الطلبة يفتقدون العديد من الميزات المهمة، مثل المقرر الإلكتروني النشط والتفاعلي، وتعدد الوسائط الرقمية الإثرائية وتنوع التطبيقات العملية للموضوعات، وحداثة الموضوعات بما يتناسب مع التحول الرقمي الذي يعيشونه، الأمر الذي يجعل تقييمهم للتجربة متوسطاً، ويشير إلى وجود تطلعات أكبر من مجرد دراسة المقرر عن بُعد، مثل التغير تصميمه ومضمون موضوعاته، وأدوات وأساليب تدريسه بما يناسب التعلم الإلكتروني عن بُعد.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المقاطي (2020) التي أظهرت تقييماً متوسطاً لتجربة التدريس عن بُعد، مع صعوبات عالية، كما تتفق مع نتائج دراسة قحاف (2022) التي أظهرت أن فعالية التعليم عن بُعد كانت متوسطة؛ بينما تختلف مع نتائج دراسات الحازمي (2022) والقضاة (2021) والعريني (2020) والعنزي (2020) التي أظهرت أن تقييم الطلبة لتجربة التعليم عن بُعد كانت بدرجات كبيرة.

وفيما يلي تفصيل نتائج كل محور من المحاور الثلاثة على حدة:

المحور الأول: تقييم المقررات الإلكترونية

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور المقررات الإلكترونية مرتبة تنازلياً

م	العبارات ما تقييمك لمقرر الثقافة الإسلامية الذي تدرسه عن بُعد:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يتوفر توصيف دقيق للمقرر على نظام البلاك بورد	2.65	0.449	1	عالي
5	يسهل التنقل بين محتويات المقرر عبر البلاك بورد	2.63	0.428	2	عالي
4	التصميم الإلكتروني للمقرر يضمن للطلبة سهولة القراءة	2.50	0.499	3	عالي
10	يراعي تصميم المقرر الفروق الفردية بين الطلبة.	2.49	0.498	4	عالي
11	يتم تحديث المحتوى الإلكتروني للمقرر بصورة دورية	2.48	0.516	5	عالي
6	توجد روابط الكترونية لموضوعات المقرر مع تطبيقاتها العملية على شبكة الانترنت	2.39	0.545	6	عالي
8	تم ربط موضوعات المقرر بوسائل توضيحية ووسائط رقمية إثرائية	2.20	0.668	7	متوسط
9	يتميز المحتوى التعليمي للمقرر بمواكبة المستجدات.	2.12	0.607	8	متوسط
7	تتوفر روابط إحالات مرجعية وعلمية مرتبطة بموضوعات المقرر	2.10	0.625	9	متوسط
2	توجد تعليمات وإرشادات واضحة لطريقة دراسة المقرر عبر البلاك بورد	2.06	0.470	10	متوسط
3	تم تصميم المقرر بطريقة تفاعلية شيقة	1.91	0.572	11	متوسط
المستوى الكلي للمحور		2.32	0.324	متوسط	

تشير نتائج الجدول (8) إلى أن مستوى تقييم الطلبة لمقررات الثقافة الإسلامية الإلكترونية كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (2.32) بانحراف معياري (0.324)، وقد ظهرت ست عبارات بمستوى تقييم عالي، وخمس عبارات بمستوى تقييم متوسط.

وقد ترجع أسباب العبارات التي ظهرت بمستوى تقييم عالي، إلى توفر نسخة الكترونية من مقرري الثقافة الإسلامية (1) و(2) عبر البلاك بورد، مع توصيف واضح للمقررين، كما يسهل للطلبة قراءاتها، والانتقال بين محتوياتها الكترونياً، أو تحميل نسخ منها، كما أن محتوى المقرر المتوفر عبر البلاك بورد هو نفس محتوى المقرر الورقي، والذي يتميز بمراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، إضافة إلى سهولة تحديث المحتوى الإلكتروني عند الحاجة، وإتاحة روابط ذات صلة بالموضوعات يمكن للطلبة الاستفادة منها في إثراء معرفتهم أو التعرف على بعض تطبيقاتها.

أما المستوى الكلي المتوسط، وكذلك العبارات التي ظهرت بمستوى تقييم متوسط، فقد ترجع إلى سبب رئيس، وهو أن المقرر لم يصمم بطريقة تفاعلية، لذلك يشعر بعض الطلبة أن طريقة تصميمه غير شائقة مقارنة ببعض الموضوعات التعليمية التفاعلية التي يشاهدوها في المصادر الرقمية الأخرى، إضافة إلى قلة الوسائل التوضيحية والوسائط الإثرائية الرقمية، كما أن تحديثات المقرر لا تتضمن تغيرات جوهرية تتعلق بالتصميم أو المحتوى أو ربط المحتوى بالمستحدثات الثقافية التي ينبغي مناقشتها من منظور الثقافة الإسلامية في هذه المرحلة المهمة التي يواجه الشباب فيها تحديات كبيرة تتعلق بهويتهم الوطنية والإسلامية، وتحتاج إلى تغيير مناسب في محتوى هذه المقررات التثقيفية المهمة وفي طريقة تقديمها للطلبة لتكون أكثر أثراً وتحقيقاً لأهدافها.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراستي العريني (2020) والعنزي (2020) اللتين أظهرتا أن تقييم المقررات الإلكترونية المستخدمة في التدريس عن بُعد كان مرتفعاً.

المحور الثاني: تقييم أدوات ووسائل التعلم عن بُعد

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور أدوات ووسائل التعليم عن بُعد مرتبة تنازلياً

م	العبارات ما تقييمك للأدوات والوسائل المستخدمة في تدريس المقرر عن بُعد:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
7	يتم تقييم أداء الطلبة في المقرر بأساليب متعددة (الاختبارات الإلكترونية، المشروعات، التكليفات والواجبات، الأعمال الجماعية، المشاركات المجتمعية ...)	2.74	0.439	1	عالي

م	العبارات ما تقييمك للأدوات والوسائل المستخدمة في تدريس المقرر عن بُعد:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
5	يسهل الوصول للتقنيات التعليمية المرتبطة بدراسة المقرر	2.71	0.473	2	عالي
1	تتوفر فيديوهات تعليمية توضيحية لموضوعات المقرر	2.69	0.496	3	عالي
8	يدعم نظام دراسة المقرر عن بُعد استخدام اللغة العربية بشكل كامل	2.54	0.613	4	عالي
6	تعزز الأدوات الإلكترونية المستخدمة مشاركة الطلبة وتفاعلهم أثناء دراسة المقرر عن بُعد	2.15	0.507	5	متوسط
4	تدعم أنشطة التعلم المتضمنة في المقرر استخدام استراتيجيات التعلم النشط	2.11	0.539	56	متوسط
9	يوجد دعم فني مستمر للطلبة لمساعدتهم في حل المشكلات الفنية التي يواجهونها أثناء دراسة المقرر عن بُعد	2.03	0.579	7	متوسط
10	يتيح النظام أدوات متعددة للتواصل الجماعي بين الطلبة أثناء دراسة المقرر عن بُعد	2.00	0.676	8	متوسط
2	تتوفر وسائل تعليمية رقمية تزيد من استيعاب الطلبة لموضوعات المقرر	1.88	0.524	9	متوسط
3	تتنوع التقنيات المساعدة للطلبة في دراسة المقرر عن بُعد	1.76	0.538	10	متوسط
المستوى الكلي للمحور		2.26	0.362	متوسط	

يتضح من الجدول (9) أن مستوى تقييم الطلبة لأدوات ووسائل التعلم عن بُعد كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (2.26) بانحراف معياري (0.362)، وقد ظهرت أربع عبارات بمستوى تقييم عالٍ، وست عبارات بمستوى تقييم متوسط.

وقد يرجع سبب العبارات التي ظهرت بمستوى تقييم عالٍ، إلى بعض الميزات المهمة للطلبة، مثل تخطي حاجز اللغة ودعم دراسة المقرر باللغة العربية، إضافة إلى توفر بعض الأدوات والأساليب التي يمكن توظيفها في تعلم مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد، وهي أدوات ذات ميزات جاذبة للطلبة، وتنعكس إيجاباً على أدائهم وسلوكهم التعليمي والجهد والوقت المبذول في الدراسة، مثل الدخول السهل للمقرر على البلاك بورد، ووجود الفيديوهات التعليمية التوضيحية لموضوعات المقرر التي يمكن الرجوع لها في أي وقت وإعادة مشاهدتها

أو تحميلها ومتابعتها على الأجهزة الخاصة، مع تنوع الأساليب المستخدمة في تقييم الطلبة في المقرر، والتي تأتي الاختبارات الإلكترونية في مقدمتها، مع ما تدعمه التكليفات والأنشطة التعليمية من التعاون والمشاركة الجماعية بين الطلبة، وسهولة متابعة الطلبة لتقييماتهم من قبل أساتذة المقرر.

أما المستوى الكلي المتوسط، وكذلك العبارات التي ظهرت بمستوى تقييم متوسط من قبل الطلبة، فقد يرجع سببها إلى أن تدريس مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد يتم بصورة رئيسة من خلال الفيديوهات التعليمية المعدة مسبقاً من قبل أعضاء هيئة التدريس، لذلك لا يوجد مشاركة وتفاعل كامل للطلبة أثناء دراسة المقرر عن بُعد، ولا تتوفر أدوات الكترونية تدعم ذلك، لأن التدريس غير تزامني، كما يصعب معه توظيف أنشطة تعليمية تدعم استراتيجيات التعلم النشط، كما أن عدم تصميم المقرر رقمياً أدى إلى قلة الوسائل التعليمية الرقمية المرتبطة بموضوعات المقرر، يضاف لما سبق محدودية التقنيات المساعدة للطلبة في دراسة المقرر عن بُعد، وقصور وسائل التواصل الجماعي بينهم أثناء الدراسة، وتأخر الدعم الفني المقدم للطلبة لمساعدتهم في حل المشكلات الفنية التي يواجهونها أثناء دراسة المقرر عن بُعد وارتباطه بأوقات الدوام الرسمي

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي قحاف (2020) والمقاطي (2020) فيما يتعلق بتقييم أدوات ووسائل التعلم عن بُعد، والتي ظهرت بدرجة متوسطة؛ بينما تختلف مع نتائج دراسات السيد والبيشي، (2021) والقضاة (2021) والعريني (2020) والعنزي (2020) وأبي الحاج (2019) التي كان تقييمها مرتفعاً للجوانب المتعلقة بأدوات ووسائل التعلم عن بُعد والبنية التحتية التقنية والدعم الفني.

المحور الثالث: دور عضو هيئة التدريس

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور دور عضو هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

م	العبارات ما تقديرك لدور أستاذ المقرر أثناء دراسته عن بعد في الجوانب التالية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	يعطي تطبيقات عملية من الواقع على موضوعات المقرر	2.52	0.475	1	عالي
15	يستخدم أساليب تقييم تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	2.51	0.443	2	عالي
14	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تدريس المقرر عن بُعد	2.48	0.461	3	عالي

م	العبارات ما تقديرك لدور أستاذ المقرر أثناء دراسته عن بعد في الجوانب التالية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يستخدم طرقاً واستراتيجيات تدريسية حديثة عند تدريس المقرر عن بُعد.	2.43	0.467	4	عالي
4	يحرص على فهم الطلبة للموضوعات وليس حفظها	2.39	0.484	5	عالي
13	يساعد الطلبة في حل المشكلات التي تواجههم أثناء دراسة المقرر عن بُعد	2.36	0.577	6	عالي
9	يتفاعل مع الطلبة أثناء دراسة المقرر عن بُعد	2.32	0.467	7	متوسط
2	يحرص على جعل التعلم شيقاً	2.31	0.533	8	متوسط
10	يستخدم المحادثات الحية لتحقيق التواصل الفعّال مع الطلبة	2.30	0.621	9	متوسط
11	يحدد ساعات مكتبية ليتمكن الطلبة من التواصل معه بسهولة	2.28	0.642	10	متوسط
6	يقدم تغذية راجعة الكترونية للطلبة حول موضوعات المقرر	2.22	0.568	11	متوسط
7	يحرص على متابعة أداء الطلبة أثناء دراسة المقرر عن بُعد	2.18	0.561	12	متوسط
8	يجيب على استفسارات الطلبة في الوقت المناسب	2.15	0.561	13	متوسط
5	يستخدم وسائل تقنية متعددة في التواصل مع الطلبة	2.07	0.559	14	متوسط
12	يناقش الطلبة أثناء المحاضرات عن بُعد	1.90	0.560	15	متوسط
المستوى الكلي للمحور		2.30	0.330	متوسط	

يتبين من الجدول (10) أن مستوى تقييم الطلبة لدور عضو هيئة التدريس كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (2.30) بانحراف معياري (0.330)، وقد ظهرت ست عبارات بمستوى تقييم عالي، وتسع عبارات بمستوى تقييم متوسط.

وقد ترجع العبارات التي ظهرت بمستوى تقييم عالٍ، إلى أن أعضاء هيئة التدريس يتابعون الطلبة من خلال البلاك بورد، ويصممون أنشطة وتطبيقات عملية وتكليفات لتقييمهم بصورة منتظمة، كما أنهم يراعون عند إعداد الفيديوهات التعليمية الفروق الفردية بين الطلبة، ويستخدمون طرقاً واستراتيجيات تدريسية حديثة تركز الفهم لا الحفظ في إعداد الفيديوهات

التعليمية، كما يصممون أنشطة التقييم بطريقة تناسب معظم الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم.

أما المستوى الكلي المتوسط، وكذلك العبارات التي ظهرت بمستوى تقييم متوسط من قبل الطلبة بدور عضو هيئة التدريس، فقد يرجع سببها إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يقصرون في التواصل مع الطلبة من خلال المحادثات عبر برامج الاتصال، أو من خلال التواصل المباشر خلال الساعات المكتبية، إضافة إلى اقتصار متابعتهم لأداء الطلبة على استجاباتهم لأنشطة التقييم والاختبارات على البلاك بورد، دون تقديم تغذية راجعة، أو الحرص على الإجابة على استفساراتهم، كما أن طبيعة دراسة المقرر غير المتزامنة تؤثر بالطبع على رضا الطلبة عن عمليات التواصل المباشر والتفاعل مع الطلبة وإجراء المناقشات حول موضوعات المقرر أو تقديم التغذية الراجعة.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسات الحازمي (2022) والسيد والبيشي (2021) والقضاة (2021) والعريني (2020) التي قيمت أدوار وممارسات أعضاء هيئة التدريس في التعليم عن بُعد بدرجة عالية.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني الذي نص على: ما اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية وتحديد مستوى كل عبارة والمستوى الكلي لمقياس الاتجاهات، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس الاتجاه نحو دراسة مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
16	أشعر بمسؤوليتي عن التعلم عند دراسة المقرر عن بُعد	2.77	0.428	1	عالي
9	يسهم تدريس المقرر عن بُعد في إدارة الوقت بفاعلية.	2.74	0.432	2	عالي
15	أحرص على التواصل مع أستاذ المقرر عند وجود أي إشكاليات أو استفسارات	2.71	0.455	3	عالي
11	تتميز دراسة المقرر عن بُعد بسهولة مراجعة الموضوعات في الوقت المناسب	2.69	0.449	4	عالي
17	أعتقد أن دراسة المقرر عن بُعد تزيد الثقة بالنفس	2.68	0.479	5	عالي

يتضح من الجدول (11) أن مستوى اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.59) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.387)، وقد ترجع اتجاهات الطلبة العالية إلى ميزات التعلم عن بُعد التي عايشها الطلبة وجربوها خلال عامي انتشار فايروس كورونا، حيث أكسبت الطلبة العديد من الخبرات وعلمتهم الكثير من المبادئ التي أسهمت في تحسين شعورهم بالمسؤولية عن التعلم، وحسن إدارة الوقت، ومهارات التعلم الذاتي، والمهارات التقنية اللازمة لاستخدام الأجهزة والمنصات الرقمية التعليمية، وأساليب التواصل الرقمي الفعّال، وهو ما زاد من ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعلم الإلكتروني بفاعلية، وحسن دافعيتهم للتعلم عن بُعد، وانعكس ذلك إيجاباً على دراستهم لمقرر الثقافة الإسلامية كأحد المقررات التي استمر تدريسها عن بُعد على الرغم من عودة الدراسة حضورياً ضمن خطة الجامعة للاستمرار في التعلم الإلكتروني وتعميمه لاحقاً على المقررات النظرية، وبصورة عامة فإن الطلبة من خلال تجربتهم السابقة لدراسة جميع المقررات عن بُعد، إضافة إلى استمرار التجربة بدراسة مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد، قد تحسنت اتجاهاتهم نحو هذه التجربة، وشعروا بآثارها الإيجابية على وقتهم، ومهاراتهم التعليمية الذاتية والتقنية، وتحصيلهم، واستيعابهم للموضوعات بسبب حرية الوقت الذي يختارونه للدراسة بما يناسب خصائص كل منهم واستعداداته، وهو ما يشعرهم بالراحة، ويقلل من شعورهم بالضغوط، ويحسن دافعيتهم لتعلم المقرر، ويؤدي بالإجمال إلى زيادة رغبتهم في التعلم عن بُعد، وبذلك ظهرت اتجاهاتهم نحو دراسة مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد بمستوى عالٍ.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العريني (2020) التي أظهرت أن الاتجاه نحو التعليم عن بُعد كان مرتفعاً، كما تتفق مع نتائج دراستي الثمالي (2021) والغامدي (2020) التي أظهرت أن اتجاهات الطلبة نحو دراسة مقررات العلوم الشرعية والثقافة الإسلامية عن بُعد كانت إيجابية ومرتفعة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى تقييم الطلبة لتجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد واتجاهاتهم نحو دراسة المقرر؟ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للطلبة على مقياس الاتجاهات، وبين متوسطات استجاباتهم على استبانة تقييم تجربة دراسة المقررات عن بُعد، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (12)

معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى تقييم الطلبة لتجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد واتجاهاتهم نحو دراسة المقرر

م	تقييم تجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد	الاتجاه نحو دراسة المقرر عن بُعد
1	المقررات الإلكترونية	**0.641
2	أدوات ووسائل التعلم عن بُعد	**0.604
3	دور عضو هيئة التدريس	**0.571
		**0.690

**** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)**

تشير نتائج الجدول (12) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين مستوى تقييم الطلبة لتجربة دراسة مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد واتجاهاتهم نحو دراسة المقرر عن بُعد، حيث بلغت قيمة الارتباط الكلية (0.690)، وتراوحت معاملات ارتباط مقياس الاتجاهات مع محاور استبانة التقييم بين (0.571-0.641)، وجميعها قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وتعني أنه كلما زاد مستوى رضا الطلبة عن تجربة دراسة مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد، زاد مستوى اتجاهاتهم نحو دراسته عن بُعد. ويمكن عزو ذلك إلى إدراك الطلبة لميزات التعلم الإلكتروني عن بُعد، وإدراكهم أنه كلما كان تصميم مقرر الثقافة الإسلامية الإلكتروني مميزاً ومشوقاً وتتوفر له معايير المقررات الإلكترونية، مع استخدام أدوات وأساليب إلكترونية متعددة ومميزة في تعليم المقرر، وكان تفاعل أساتذة المقرر متزامناً وتواصلهم أكثر فاعلية، كلما أسهم ذلك في تحسين تعلمهم للمقرر واستفادتهم من محتواه، وانعكاسه على مستوى ثقافتهم الإسلامية، وعلى مهارات تعلمهم وتقديراتهم ودافعيتهم للتعلم، ذلك كانت اتجاهاتهم عالية نحوه.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة على محوري الدراسة تعزى لاختلاف متغيرات: الجنس، والتخصص؟ تم استخدام اختبار (T-test) للكشف عن الفروق في الاستجابات على أداتي الدراسة (الاستبانة، ومقياس الاتجاهات)، وفقاً لكل متغير على خدة، وفيما يلي توضيح النتائج:

1- متغير الجنس:

جدول (13)

نتائج اختبار (t) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقاً لاختلاف الجنس

الأدوات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استبانة تقييم تجربة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد	ذكر	106	2.49	0.267	0.01	0.091	0.928 غير دالة
	أنثى	255	2.48	0.309			
مقياس الاتجاه نحو دراسة مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد	ذكر	106	2.76	0.397	0.03	0.860-	0.390 غير دالة
	أنثى	255	2.80	0.383			

تشير نتائج الجدول (13) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة على استبانة التقييم ومقياس الاتجاه تعزى لاختلاف الجنس؛ حيث بلغت مستويات الدلالة للاستبانة والمقياس (0.928؛ 0.390) على الترتيب، وهي قيم أكبر من (0.05)، مما يعني أن الفروق غير دالة إحصائياً، وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس إلى أن مقرر الثقافة الإسلامية يُقدم ويتاح عبر البلاك بورد بنفس الأسلوب والطريقة لكلِ من الطلاب والطالبات، فلا يوجد أي تغيير يمكن أن يؤدي لاختلاف تقييم أي منهما لتجربة دراسة المقرر عن بُعد، كذلك فيما يخص عدم وجود فروق في الاتجاهات، فالخبرات والتجارب السابقة للدراسة الافتراضية عن بُعد، والميزات التي يتوقعونها عند الاستمرار في دراسة مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد تكون لديهما اتجاهات إيجابية ومتقاربة لدى كل من الطلاب والطالبات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الحازمي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الاستجابات حول تقييم تجربة التعليم عن بُعد تعزى لاختلاف الجنس، بينما تختلف مع نتائج دراسة المقاطي (2020) التي أظهرت وجود فروق لصالح الذكور، كما تتفق النتائج في محور الاتجاهات مع نتائج دراستي الثمالي (2021) والغامدي (2020) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس في اتجاهات الطلبة نحو دراسة المقررات عن بُعد.

2- **متغير التخصص:**

جدول (14)

نتائج اختبار (t) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقاً لاختلاف التخصص

الأدوات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استبانة تقييم تجربة تدريس مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد	علمي	253	2.48	0.303	0.00	0.029-	0.977 غير دالة
	إنساني	108	2.48	0.284			
مقياس الاتجاه نحو دراسة مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد	علمي	253	2.77	0.415	0.075	1.91-	0.06 غير دالة
	إنساني	108	2.84	0.307			

تشير نتائج الجدول (14) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة على استبانة التقييم ومقياس الاتجاه تعزى لاختلاف التخصص؛ حيث بلغت مستويات الدلالة للاستبانة والمقياس (0.977؛ 0.06) على الترتيب، وهي قيم أكبر من (0.05)، مما يعني أن الفروق غير دالة إحصائياً، وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق تعزى لاختلاف التخصص في المحورين، إلى أن المقرر يُعد متطلباً جامعياً لجميع التخصصات، العلمية والإنسانية، لذلك يحرصون جميعاً على اجتيازه ويهتمون بدراسته مثل المقررات التخصصية المختلفة، كما قد يرجع السبب إلى إدراك طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لأهمية التعلم عن بُعد في حفظ وقتهم وجهدهم، يُضاف لذلك أن الطلبة في مرحلة عمرية وتعليمية تتميز بالنضج بما يمكنهم من الحكم الموضوعي على المقررات والتجارب والأفكار التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الحازمي (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الطلبة في التقييم تعزى لاختلاف التخصص، كما تتفق مع نتائج دراستي الثمالي (2021) والغامدي (2020) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق تعزى لاختلاف التخصص في اتجاهات الطلبة نحو دراسة المقررات عن بُعد.

توصيات الدراسة:

يمكن تقديم بعض التوصيات العلمية في ضوء النتائج التي تم التوصل لها، ومن أهمها:

1. تصميم مقررات الثقافة الإسلامية بطريقة رقمية تفاعلية، مع ربط موضوعات المقرر بوسائل توضيحية ووسائط رقمية إثرائية، وروابط وإحالات مرجعية وعلمية الكترونية لإثراء عملية التعلم، واستثارة الطلبة وزيادة دافعيتهم لتعلم المقرر عن بُعد.
2. إعادة بناء محتوى مقررات الثقافة الإسلامية ونشاطاته التعليمية لتناسب التحولات الرقمية، وتواكب متطلبات التعلم الافتراضي عن بُعد، وتسمح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط،

وربط المحتوى بالتطبيقات الحياتية، وتقريب مفاهيمه وأسس ومبادئه باستخدام التقنيات التي تنقل الطلبة لمعايشة الموضوعات كأنها واقعٌ، مثل: المحاكاة الرقمية، والواقع المعزز، والرحلات المعرفية الرقمية، ونحوها

3. تنويع أساليب تدريس المقرر عن بُعد، ليكون جزءًا منها تزامنيا يتيح للطلبة التفاعل المباشر مع أستاذ المقرر، والمشاركة في عملية التدريس، وإجراء المناقشات المباشرة، وممارسة أنشطة وتطبيق تدريبات تعليمية تعاونية تفاعلية أثناء دراسة المقرر عن بُعد.
4. مراجعة مواد التعلم، والفيديوهات التعليمية المقدمة لا تزامنياً، وتدقيقها تربوياً، والحرص على أن تتوفر فيها عناصر التشويق وتستثير دافعية التعلم لدى الطلبة،
5. تحسين وتنويع أدوات التواصل الرقمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، على أن يشمل ذلك التواصل عبر الصفحة الرسمية للمقرر على البلاك بورد، وصفحات التواصل الاجتماعي، وبرامج التواصل الرقمي المناسبة التي تسمح بالمحادثات الحية بين الطلبة وعضو هيئة التدريس، وتمكن من متابعة أداء الطلبة، والإجابة على استفساراتهم في الوقت المناسب، وتقديم التغذية الراجعة الإلكترونية اللازمة لهم حول موضوعات المقرر.
6. توفير دعم فني مستمر لمساعدة الطلبة في حل المشكلات الفنية التي يواجهونها أثناء دراسة مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد، مع إتاحة إمكانية التواصل مع الدعم من خلال وسائل تواصل متعددة.
7. العمل المستمر على استقصاء اتجاهات الطلبة نحو تعلم مقررات الثقافة الإسلامية عن بُعد وتعزيز جوانبها الإيجابية، وتحسين الاتجاهات السلبية.

المقترحات:

تقترح الدراسة توجيه المتخصصين لإجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع الدراسة، مثل:

- المعوقات التي تواجه طلبة جامعة الحدود الشمالية في أثناء دراسة مقرر الثقافة الإسلامية عن بُعد، وسبل التغلب عليها.
- تصور مقترح لإثراء مقررات الثقافة الإسلامية بالمفاهيم العصرية لمواكبة متطلبات التعلم الافتراضي.
- تأثير التعلم عن بُعد على تحصيل طلبة جامعة الحدود الشمالية في مقررات الثقافة الإسلامية.

شكر وتقدير:

تتقدم الباحثة بخالص الشكر والتقدير لجامعة الحدود الشمالية ممثلة بعمادة البحث العلمي لدعمهم هذا البحث من خلال المشاريع البحثية المدعمة في الدورة الحادية عشر تحت EAAA-2022-11-1601

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبوالحاج، عبدالرحمن عبدالعزيز. (2019). واقع استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد «Blackboard» من وجهة نظر طلاب جامعة القصيم في دراسة مقرر المدخل إلى الثقافة الإسلامية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35(2)، 1 28-.

بركات، زياد. (2018). القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

الثمالي، عبدالرزاق عويض. (2021). اتجاهات طلاب جامعة الطائف نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية من خلال نظام إدارة التعلم «البلاكبورد Blackboard» وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي ووعيهم الأخلاقي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (232)، 43 81-.

الجمال، محمد عاطف. (2019). التعليم الالكتروني للمكفوفين. منشورات آسك زاد.

جمال، محمد. (2022). آفاق الدراسات المستقبلية في التعليم: ملامح مدرسة المستقبل. القاهرة: وكالة الصحافة العربية.

الحازمي، حنان محمد. (2022). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التعليم عن بعد من وجهة نظر طلبة جامعة أم القرى في ضوء تداعيات فيروس كورنا المستجد كوفيد 19. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 14(1)، 150 - 170.

زبيري، حسين. (2022). التعليم عن بُعد في العالم العربي: الواقع- التحديات- الرهانات. القاهرة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.

السيد، محمد آدم، والبيشي، عامر مترك. (2021). تجربة المملكة العربية السعودية في استخدام التعليم عن بعد لمواجهة تحديات التعليم في ظل أزمة كورونا: دراسة تحليلية تقويمية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، عدد خاص، 125-171.

صبطي، عبيدة ومتولي، فكري لطيف. (2018). تكنولوجيا الاتصال الحديثة وتطبيقاتها في مجال التعليم. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.

عامر، طارق عبدالرؤوف. (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العريني، حنان عبدالرحمن. (2020). واقع التعليم بالجامعات السعودية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية، 28(4)، 145-178.

العنزي، أحمد معجون. (2020). واقع التعليم عن بعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا المستجد "Covid-19" على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور. مجلة العلوم التربوية، 6(1)، 217-255.

الغامدي، عادل مشعل. (2020). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالمعهد العالي للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر نحو تدريس مقررات العلوم الشرعية باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني «Blackboard» بلاك بورد. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 1(111)، 450 - 503.

قحاف، آمنة جمعة. (2022). تجربة قسم القراءات في التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف خلال جائحة كورونا المستجد (Covid-19). مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، 7(32)، 505 - 562.

القضاة، فادي حامد. (2021). تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات: دراسة حالة جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 29(1)، 21-44.

مسلم، مصطفى، والزعبي، فتحي محمد. (2010). الثقافة الإسلامية تعريفها مصادرها مجالاتها

تحدياتهـا (ط.2). جـدة: دار حافـظ.
المقاطـي، صالـح إبراهيـم. (2020). واقـع التدريـس عـن بعـد فـي ضـوء جائحـة كورونـا "Covid-19" المسـتجد مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس وطـلاب الدراسـات العليـا بجامعـة شـقراء. مجلة العلـوم التربويـة، 28(3)، 181-229.
هيئـة تقويـم التعليـم والتدريـب. (2018). المسـتويات المشـتركة بيـن جميـع المسـارات: توصيـف المقـرر الدراسـي.
وزارة التعليـم. (2010). وثيقـة سياسـة التعليـم فـي المملكـة العربيـة السـعودية (ط.4). الريـاض: مطابـع البيـان.

ثانيـاً/ المصـادر والمراجـع الأجنبيـة والعربيـة المترجمـة للإنجليزيـة:

Altun, S; Johnson, T.(2022). How to Improve the Quality of Online Education from Online Education Directors' Perspectives, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23 (2), 15-30,

Ogel-Balaban, H. (2022). The Relationship between University Students' Attitudes toward Online Education and Their Stress during COVID-19 Pandemic, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23 (4), 45-57.

رومنة المراجع العربية:

Abul-Hajj, A. (2019). The reality of using the Blackboard learning management system from the point of view of Qassim University students in studying the course Introduction to Islamic Culture (in Arabic). *Journal of the College of Education, Assiut University*, 35(2), 1-28.

Al-Arini, H. (2020). The reality of education in Saudi universities in light of the Corona pandemic from the point of view of students and faculty members (in Arabic). *Journal of Educational Sciences,* 28(4), 145-178.

Al-Enezi, A. (2020). The reality of distance education and electronic courses in light of the global challenges of the emerging Corona pandemic "Covid-19" on Northern Border University students from the point of view of faculty members, students and parents (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 6(1), 217-255.

Al-Ghamdi, A. (2020). Attitudes of students and faculty members at the Higher Institute for the Promotion of Virtue and Prevention of Vice towards teaching Sharia sciences courses using the Blackboard e-learning management system (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Mansoura*, 1 (111), 450 - 503.

Al-Hazmi, H. (2022). The degree of faculty members' practice of distance education competencies from the point of view of Umm Al-Qura University students in light of the repercussions of the emerging corona virus, Covid 19 (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(1), 150-170.

Al-Maqati, S. (2020). The reality of remote teaching in light of the emerging Covid-19 pandemic from the point of view of faculty members and graduate students at Shaqra University (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 28(3), 181-229.

Al-Sayid, M., & Al-Bishi, A. (2021). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in using distance education to meet the challenges of education in light of the Corona crisis: an evaluation analytical study (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences*, special issue, 125-171.

Al-Thumali, A. (2021). Attitudes of Taif University students towards studying Islamic culture courses through the Blackboard learning management system and its relationship to their academic achievement and moral awareness (in Arabic). *Reading and Knowledge Journal, Ain Shams University*, (232), 43-81.

Amer, T. (2015). *E-Learning and Virtual Education: Contemporary Global Trends* (in Arabic). Cairo: Arab Group for Training and Publishing.

Barakat, Z. (2018). *Psychological and educational measurement and evaluation between theory and practice* (in Arabic). Palestine: Al-Quds Open University.

Education and Training Evaluation Authority. (2018). *Levels common to all tracks: Course Description* (in Arabic).

El-Gamal, M. (2019). *E-learning for the blind* (in Arabic). Askzad Publications.

Jamal, M. (2022). *Prospects for future studies in education: features of the school of the future* (in Arabic). Cairo: Arab Press Agency.

Alqudah, F. (2021). Evaluating the quality of e-learning and its impact on the degree of satisfaction of university students: A case study of Taibah University in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Economic and Administrative Studies,* 29 (1), 21 - 44.

Ministry of education. (2010). *Education Policy Document in the Kingdom of Saudi Arabia* (4th ed., in Arabic). Riyadh: Al-Bayan Press.

Muslim, M, & Zou'bi, F. (2010). *Islamic culture: definition, sources, fields, and challenges* (2nd ed., in Arabic). Jedda: Hafez publishing.

Qahaf, A. (2022). The experience of the readings department in distance education from the point of view of the faculty members at Taif University during the emerging Corona pandemic (Covid-19) (in Arabic). *Taif University Journal of Human Sciences,* 7(32), 505-562.

Sabti, O. & Metwally, F. (2018). *Modern communication technology and its applications in the field of education* (in Arabic). The Arab Foundation for Education, Science and Arts.

Zubairy, H. (2022). *Distance education in the Arab world: reality - challenges – stakes* (in Arabic). Cairo: The Arab Foundation for Education, Science and Arts.

بلاغة مَلفوظيَّة النَّصوص الشِّعرية عند محمود درويش ديوان «أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً» أنموذجاً

كريم أحمد زيدان أبو سمهدانه (*)
جامعة جازان

(قدم للنشر في 1442/5/13هـ، وقبل للنشر في 1443/2/12هـ)

مستخلص البحث: تعدُّ هذه الدِّراسة من الدِّراسات البلاغيَّة والنَّقدية الحديثة، التي تتناول شعر الشَّاعر محمود درويش، الَّذي يعدُّ من أكثر الأدباء الَّذين دُرس شعرهم في جوانب متعدِّدة، لما في ملفوظيَّته من عمق في الدِّلالة والمعنى، وارتباطها بحركة الواقع، والكم الشِّعري والخصوصيَّة عنده، والحالة الفنِّية المتميزة الَّتي يتمتع بها هذا الشِّعر بشكلٍ عام، وديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) خاصة، فجاءت الدراسة بمنهجها الوصفي التحليلي لتكشف عن بلاغة ملفوظية ديوان (أحد عشر كوكبا)، ومدى انسجامها واتساقها في تشكيل الدلالة الكلية التي يقصدها محمود درويش.

كلمات مفتاحية: الاتِّساق – الانسجام – الملفوظيَّة – درويش – الدِّيوان.

*****

The rhetorical articulation in Mahmoud Darwish's poetic texts: Divan "Ahada Ashara Kawkaban (Eleven Planets)" as a model

Karim Ahmed Zaidan Abu Samhadaneh(*)
Jazan University

(Received 28/12/2020, accepted 19/9/2021)

Abstract: This study is considered one of the modern rhetorical and critical studies dealing with the poetry of the poet Mahmoud Darwish, who is considered one of the most important writers whose poetry has been studied in various aspects because of its depth of semantic significance and meaning, its connection with the movement of reality, its poetic quantum and peculiarity, and its distinct artistic state, which this poetry features in general and Divan "Ahada Ashara Kawkaban (Eleven Planets)" in particular.

Keywords:: consistency - harmony - articulation - Darwish - Divan.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة جازان، ص ب: 114، رمز بريدي: 45142، جازان ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Dept., Department of Arabic language, College of Arts, Prince Nora bent Abdul Rahman university , P.O. Box: 88805/ Code: 11672 , Al Riyadh /Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061551

e-mail: AB.KAREEM@YAHOO.COM

مقدمة:

مثَّلت الفنون الَّتي واكبت البَشريَّة على اختلاف أجناسها، وحتَّى يومنا الَّذي نعيش، إشكاليَّة كبرى لمعرفة ماهيتها، وطبيعتها، ووظيفتها من خلال محاولات متعدِّدة ومتتالية، بعضها نَفَدت أدواته وآلياته، والآخر ما يزال قائماً لعقلنتها، وفكٍّ لغزها وطلاسمها، لهذا استعارت ـ الدِّراسات الأدبيَّة في مسيرتها بمختلف العلوم والمعارف من جمال، ومنطق، وأخلاق، وعلم نفس، وتاريخ، ولغة مُنذ عهد أفلاطون وأرسطو حتَّى وقتنا الحاضر، وفي ظلِّ هذا الجهد الموصول للبشريَّة، فقد بقيت الفنون وخاصة الشِّعر عصية على محاولات كشفها، وسبر غورها، والوصول إلى سرّها العميق الَّذي ترمز إليه. لعلها طبيعة الأدب، أو الفن، فهو صِنو الغُموض المسيَّج بالسِّريَّة الَّتي تحرسه، كيلا يصبح سافراً، ومكشوفاً، وعادياً، ومألوفاً، ومباحاً، عندها تتهدَّم كلَّ معطيات الأدوات الحاملة لَهُ مِن لُغة، وشعريِّة، ومعنى ودلالة.

فمحمود درويش في استعاراته التَّاريخية الشِّعرية سعى لصهر جماع تجربة سقوط الذَّات؛ طامحاً من ذلك لتكوين وطن لغويّ، من خلال اشتغاله على تأسيس حالة شعوريَّة قادرة على استيعاب معطيات الذَّات العربيَّة، في تحولاتها المسرَّبة عبر الذَّات الجمعيَّة والفرديَّة، مُسلطا الضَّوء على فعل انكسار الذَّات وسقوط المكان، جاعلاً منه بؤرة استقطاب للبعد الزَّماني والمكانيّ، إذ تتماهى الذَّات الفلسطينيَّة بالذَّات الأندلسيَّة، لتعيد الذَّات الفلسطينيَّة إنتاج الخروج من المكان إلى اللامكان، ويكون الزَّمان وحده مرآة التَّحولات الدِّلاليّة.

- **مشكلة الدِّراسة:**

تأتي الدِّراسة المعنونة ضمن الدِّراسات النَّقدية الحديثة الَّتي تتناول بلاغة مَلفوظيَّة نصوص ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) لمحمود درويش بشكلٍ عامٍ، وعلى قصيدتين فرعيتين من الدِّيوان نفسه (ذات يوم سأجلس فوق الرَّصيف، وللحقيقية وجهان والثلج الأسود)، بشكل خاص في ضوء معطيات تحليل مَلفوظيَّة الخطاب، لنكشف من خلالهما كيفية صياغة الماضي بلغة شعرية بليغة؛ لأنَّ القصيدتين تندمجان ضمن سلسلة دلالية متتالية تشكل في تكاملها مقولة النَّص الرَّئيسية، هدماً لشبكة النَّص الدِّلالية وانتهاكاً لبنيته اللُّغويّة، ويأتي تحليل هاتين القصيدتين من خلال الإحاطة الفاعلة للمقطوعات الأخرى، ذلك إنَّ الإحدى عشرة قصيدة تشكل في تسلسلها (عنونة فرعية، وأرقاما رومانية) قصيدة مطوَّلة عنوانها (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) على آخر المشهد الأندلسيّ، لذا سيأتي عملنا على تحليل بلاغة انسجام مَلفوظيَّة النَّصين من خلال قراءة تحليلية تكامليَّة للإحدى عشرة قصيدة فرعية شكَّلت سلسلة الدِّيوان. والدراسة تجيب عن

الآتـي:

مـا هـي أشـكال اتِّسـاق بلاغـة مَلفوظيَّـة خطـاب الدِّيـوان وأشـكاله الإبداعيّـة؟ ومـا هـي آليـات وتشكيلات بلاغـة مَلفوظيَّـة النَّصين، وأثرهما فـي اتِّسـاق وانسـجام الدِّلالـة؟ ومـا هـي أسـاليب بلاغـة المَلفوظيَّـة المعجميـة فـي النَّصيـن وآثرهمـا فـي تكويـن البنيـة الكليِّـة؟

- **أهمية الدِّراسة ومجتمعها:**

تكمـن أهميـة الدِّراسـة المعنونـة أنَّهـا تقـدم طرحـاً نقديـاً وتحليـلا ًقرائيـاً جديـداً لبلاغـة مَلفوظيَّـة خطـاب النَّـص فـي ديـوان (أَحَـدَ عَشـرَ كَوكَبـاً) بأسـلوبيَّة الوصـف والتَّحليـل، وبيـان مـدى تماسـكها وانسـجامها فـي تشـكيل الدِّلالـة فـي النَّصيـن والدِّيـوان معـاً.

- **الدِّراسات السَّابقة:**

وجـد الباحـث عـدداً مـن الدِّراسـات السَّـابقة، الَّتـي تناولـت موضـوع ومجتمـع الدّراسـة – بلاغـة مَلفوظيَّـة النَّصـوص الشِّـعرية عنـد محمـود درويـش (ديـوان أَحَـدَ عَشـرَ كَوكَبـاً أنموذجـاً)- لكنَّهـا لـم تتنـاول موضـوع الدِّراسـة بشـكلٍ محـددٍ ومباشـر، إلا أنَّـه هنـاك بعـض الدِّراسـات النَّصيـة الَّتـي تناولـت طروحـات الموضـوع مـن قريـب، أو بعيـد علـى امتـداده، وتنوعـه، كدراسـة (أحمـد يحـي علـي) الخطـاب الشِّـعري وأنسـاق المعرفـة، ودراسـة (صبحـي حديـدي) الحِـداد يليـق بغرناطـة، وبعضهـا تنـاول موضـوع البحـث كدراسـة (عبدالملـك العايـب)، أثـر الرَّبـط المعجمـي فـي اتِّسـاق النَّـص القرآنـي، ودراسـة (محمـد خطابـي) لسـانيات النَّـص، ودراسـة (بـراون (جيليـان)، ويـول (جـورج)) تحليـل الخطـاب. ودراسـة (فتحي رزق الخوالـدة) تحليـل الخطـاب الشِّـعري، وغيرها مـن الدِّراسـات الَّتـي أثبتهـا الباحـث فـي الهوامـش، وقائمـة المصـادر، والمراجـع، والدوريـات.

- **منهج البحث:**

اعتمـد البحـث علـى المنهـج الوصفـي التَّحليلـي لدراسـة الموضـوع (بلاغـة مَلفوظيَّـة النَّصـوص الشِّـعرية عنـد محمـود درويـش) فـي ديـوان (أَحَـدَ عَشـرَ كَوكَبـاً)، ومـا يتفـرع عنـه مـن تشـكيلاتٍ تسـهم فـي بيـان بلاغـة مَلفوظيَّـة التَّراكيـب وأثرهـا فـي الاتِّسـاق والانسـجام الدِّلالـي عنـد درويـش.

- **أهداف البحث:**

اسـتقراء الدِّراسـات النَّقديـة والبلاغيِّـة الَّتـي تناولـت بلاغـة مَلفوظيَّـة شـعر محمـود درويش واسـتثمارها فـي مضمون الدِّراسـة، وبيان دور بلاغـة المَلفوظيَّة فـي الكشـف عـن البنيـة الكليِّـة لموضـوع الخطـاب، وتحديـد أهـم المرتكـزات الَّتـي تسـهم فـي انسـجام بلاغـة مَلفوظيَّـة الخطـاب واتِّسـاقها عنـد محمـود درويـش.

- **خطة البحث:**

ينقسـم البحـث بعـد المقدمـة إلـى ثلاثـة مباحـث، لـكلِّ مبحـث بعـض الفصـول، وهـي:

1. بلاغـة اتِّسـاق وانسـجام مَلفوظيَّـة بنيـة خطـاب

الدِّيوان.

2. بلاغة آليات اتِّساق بنية النَّص وتشكيلاتها.
3. بلاغة تشكيلات اتِّساق وانسجام مَلفوظيَّة النَّص والخطاب معاً.

وينتهي البحث بخاتمة فصلت النتائج الَّتي توصل إليها الباحث عبر عرضه من المقدمة وحتى الفصل الأخير، ثم عرض لقائمة المصادر والمراجع والدَّوريات الَّتي اعتمد عليها الباحث.

المبحث الأوَّل: بلاغة اتِّساق وانسجام مَلفوظيَّة بنية خطاب الدِّيوان:

1. بلاغة المَلفوظيَّة في الدِّيوان:

ظلَّت البلاغة عند الدَّارسين تَشْغل حيِّزًا كبيراً في حقول المعرفة الفلسفيَّة، والنَّقديَّة، والأدبيَّة منذ زمن أرسطو، ومرورًا بالدِّراسات العربيَّة في عصور ازدهارها، وصولاً إلى الَّتيارات الأدبية والنَّقدية الحديثة. فنجد من خلال هذه الدِّراسات للبلاغةِ علاقةٌ قوية بالنَّص الأدبي في شتَّى مَظاهرِه وتشكُّلاته الفنيَّة والأدبية والتَّحليليَّة، وفي هذا تَنْصِبُ البلاغة لنفسها مكاناً محمودًا في الحقول المعرفيَّة المختلفة. ومن هنا؛ نجد حازمًا القرطاجنِّيَّ قد حسم القول في تبيان مدى اتِّساع أو: رحَابة مجال البلاغة، فيقول: «كيف يظنُّ إنسانٌ أنَّ صناعة البلاغة يتأتَّى تحصيلُها في الزَّمن القريب، وهي البحر الَّذي لم يَصِل أحدٌ إلى نهايته مع استنفاد الأعمار؟» (القرطاجني،، 1966م، صفحة :88) فالدِّراسات البلاغية والنَّقدية واللِّسانية الحديثة تدرس الإبداع في مستوياته المتعددة، الَّتي يدخل معها المستوى النَّصي «وهو ما من شأنه تلوين مستوياته، والرَّبط بين علاقاته، والتَّأليف بين مفاصله الإيقاعيِّة، وبين بناه وأجزائه الَّتي تساعد على النُّمو العضوي المتماسك» (الهاشمي، 1992م).

وبناء على حدود هذه المستويات نجد أن مفهوم النَّص عند كثير من الدَّارسين يتمحور حول: «اللُّغة فيما بعد الجملة» (ميشيل، 1968، صفحة :78)، فمثلاً نصّ الخطبة، والقصيدة، والرِّواية، والمقالة، يمثل نصاً حسب المفهوم الَّذي طرحه (فوكو) وغيره؛ فالنَّص على تنوعه قد تجاوز حدود الجملة الواحدة، وتكوّنَ من خلال اجتماع هذه الجمل، ليؤكد فكرة واحدة أو مجموعة أفكار اشتمل عليها، ليعبر عنها، وهذا ما نجده عند محمود درويش في خطاب ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً).

ونجد في الغالب كذلك استعمال مصطلح (النَّص) عند محمود درويش في ديونه –أحد عشر كوكبا-محور الدِّراسة للجمل المترابطة لفظاً ومعنى، ليؤكد فكرة واحدة، أو قضية واحدة، أو قضايا متعددة في النَّص ذاته، وهذه تُعد بمثابة النظرة الأولى لصور اللغة فيما وراء الجملة في تشكيلات هذا الدِّيوان، وهذا الجانب

اهتمت بدراسته أيضاً (اللسانيات النَّصية) أو (علم النَّص)، وكذلك امتدت إليه البلاغة الجديدة، فاللِّسانيات شرعت في تخليص البلاغة من ربقة التَّصور الاختزالي الَّذي يقتصر فيه الدَّرس البلاغيّ على وصف الصُّور، ثم المجازات معزولة عن أبعادها الاجتماعيِّة والسِّياقية والخطابيِّة، فتشكيل صياغة النَّصوص وقوتها في ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) لمحمود درويش كان له أثر بالغ في إظهار قوة الاتِّساق الدِّلالي وبلاغته في إنتاج المعرفة الاجتماعية والفكرية لديه (راستيه، 2010م، صفحة :170)، وهذا الأمر يشكل الصُّورة الأولى لديه في نصوص الدِّيوان محور الدراسة.

أمَّا الصُّورة الثَّانية المتشكلة في ديوان –أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً- فهي الَّتي يغلب فيها النَّظر إلى الجملة أو النَّص في بلاغة السِّياق في تشكيل الدِّلالة، أو المقام الَّذي يتم خلاله فعل التَّلفظ ليخرج، حيث يتم تجاوز حدود النَّظر إلى الجملة في ذاتها، وذلك بالنظر إليها في ضوء السِّياق أو المقام. فدرويش ينفتح في ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) في مساحة المعنى الممتد في مَلفوظيَّة الخطاب بشكل عام؛ بسبب ضغط السِّياق التَّناسبي الَّذي تتطلبه بلاغة علاقات المعنى، وخيارات الشكل لديه في إطار واسع يتسم بالطابع الثقافي، والحضاري، والتاريخي، فقصائد ديوان (أحد عشر كوكبا) هي ممارسات أدبية نصية تظهر سطوحاً بلاغية متعددة للمعنى والشَّكل، بجدل إشكالي نشيط يطال سبل مستويات مَلفوظيَّة الخطاب الشِّعري لدية بشكل خاص، فيقول:

لا أُريدُ منَ الْحُبِّ غَيْرَ الْبدَايَةِ، يَرْفو الحَمَامُ
فَـوْقَ سـاَحَاتِ غَرْنَاطَتِـي ثَـوْبَ هَـذَا النَّهـارْ

(درويش، د.ت، صفحة :28).

وهذا يبين بأنَّ هناك مسارين أساسيين لدراسة الخطاب الشِّعري المتسق في ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) على وجه الخصوص، والخطاب الشِّعري عند درويش على إطلاقه بوجه عام الأساس الدَّاخلي والأساس الخارجيّ، وسوف نركِّز على التَّحليل الدَّاخلي لارتباطه ببلاغة الاتِّساق عند درويش (الخطيب، 1996). وسوف تركز الدِّراسة كذلك في الفصول القادمة على التَّحليل من الدَّاخل للتعرف إلى العناصر، أو المركبات الَّتي صنعت منه نصاً منسجماً ومترابطاً ومتماسكاً قادراً على إيصال فكرته وقضيته، فالدِّراسة ستظهر العناصر والمركبات الَّتي بوجودها في خطاب ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) يكون النَّص نصاً بليغاً متناسقاً، ومتماسكاً، ومترابطاً بنائياً، ودلالياً.

1. إنتاجية اتِّساق بلاغة مَلفوظيَّة الخطاب في الدِّيوان:

القارئ أو النَّاقد أو المحلل جميعهم يقرأون استعداداً إلى إنتاج نص جديد عن طريق

التَّحليل والتفسير والتأويل، ولهذا «تعوِّل نظرية القراءة والتَّلقي كثيراً على الدَّور الَّذي يؤديه المتلقي أثناء قراءته للنَّص، وتولي القراءة والتَّأويل أهمية كبيرة في فهم النَّص، مؤكدة على اختلاف هذا الفهم، واختلاف المعنى ودلالته من متلقٍ إلى آخر، ومن قراءة إلى قراءة» (البريكي، 2008م)؛ وعليه يُعدّ فعل القراءة عاملاً مهمًا يساعد على فهم اتِّساق بلاغة الخطاب في ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) بشكل خاص، وبالتَّالي يكون من المقدور تأويله وفهم المغزى الَّذي يقصده (درويش)؛ لأنَّ اختلاف القراءة وتعددها سيولِّد اختلاف الفهم والتَّفسير لمقصد الخطاب، مما يؤدي إلى اختلاف تحديد الرُّؤيا الَّتي يتمحور حولها نص الخطاب في الدِّيوان، فانفتاح النَّص واتِّساقه البلاغيّ عند درويش بشكلٍ عامٍ، وفي ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) بشكل خاص، يتَّسع للعديد من التَّأويلات. فـ «التَّأويل هو الكشف عن المعنى الخفي وترجمته بعبارات أخرى غير العبارات الأصلية، وبدلالات جديدة» (دحامنية، 2008م، صفحة :11) ...فالخطاب لديه أيضاً يوظف كُلَّ الأزمنة، في حين لا يكون زمن الحكاية التّاريخيّة فيه إلاَّ زمناً ماضياً، لا يمكن تحديده والقبض عليه بشكل محدَّد، بلْ يبقى متلوناً حسب الثَّقافات والأحداث...فدرويش في ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) بهذا التَّوجه الإبداعي في بلاغة ملفوظيَّته، يعمل على توظيف الحكاية التّاريخيّة بمشاركة الضَّمائر على تنوعها، فأعطته هذه الأسلوبيِّة متسعاً داخل خطابه في الدِّيوان، لكي يسقط ما يريد من دلائل وعلائق ذات مستويات بلاغية وأسلوبيِّة متعدِّدة، تنطوي على حمولة فكريَّة وثقافيَّة، تكشف الأثر من خلال التَّحليل، الَّذي يكشف الأحداث بشكل مُتسقٍ داخل فضاء النَّص لديه في خصوصيته المعرفية، بوصفها مقولة دلاليَّة لمقاربة المعنى البلاغيّ المجازي المستتر وراء المعنى الحقيقي (الصفدي، 1984). فيقول:

لا ريحَ تَرفَعُني إلى أعْلى من الماضي هُنَا
لا ريحَ تَرفعُ موْجةً عن ملْح هذا البحْر، لا
رايات للموْتى لكي يسْتسْلِمُوا فيها، ولا
أصْوات للأحْياء كي يَتبادلوا خُطُب السَّلامِ

(درويش، د.ت، صفحة :16).

ففي لوحة خطاب آخر المشهد الأندلسيّ يُعيد (محمود درويش) بشكل متسق إلى الشِّعر بلاغة الذَّاكرة التراجيدية والموضوع الكونيّ (نيتيشف، 1993)، حين يحوّل ببلاغة الكلمة، وجودة الصِّياغة استعادة الحدث إلى حكمة موسوعيِّة، تحتشد فيها مفردات الوجود داخل التَّاريخ، ومفردات الخروج الجارح من جملة تواريخ...فنجد ثمَّة مراكمة جدلية تقابليّة مدهشة في هذه اللَّوحة من ديوان (أحد عشر كوكبا)، لوحة تفصل وقائع متباعدة في المظهر

الخارجي، لكنَّها تتوحد في الزَّمن الملتقط؛ لتخضع ببلاغة الطَّرح الأسلوبيّ في المَلفوظيَّة لقراءة الماضي (أو لأكثر من قراءة واحدة للماضي وللمستقبل) ...فالحاضر الَّذي يطمح بتلوينه بالمأمول هو محصلة العالم كما تصفه نصوص الدِّيوان، وتناقض الحاضر لا يكمن في الماضي أو المستقبل، وإنما في حالة الغياب، أو حالة اللاحاضر إذا جاز القول (الصفدي، 1984، الصفحات 4 - 5)، فيقول:

ذاتَ يَوْمٍ سأَجْلِسُ فوق الرَّصيف...رَصيف الغَريبَةْ

لَمْ أكُنْ نَرْجساً، بَيْدَ أَنّي أُدافِعُ عَنْ صُورَتِي في الْمَرايا. أَما كُنْتَ يَوْماً، هُنا، يا غَريبْ؟

خَمْسُمائَةِ عامٍ مَضى وانْقَضى، والْقَطيعةُ لَمْ تكْتَمِلْ

بَيْنَنَا، ههُنا، والرَّسائِلُ لمْ تَنْقَطِعْ بَيْنَنا، والْحروبْ

لَمْ تغُيِّرْ حدائِقَ غَرْناطَتي. ذات يَوْمٍ أُمُرُّ بأقْمارِها

وَأَحُكُّ بلَيْمونَةٍ رَغْبَتي ... عانِقيني لأُولَدَ ثانيَةً

(درويش، د.ت، صفحة :17)

فمحمود درويش يسند اتِّساق إنتاجية الخطاب في الدِّيوان إلى دور الوسيط بين التَّاريخ والمخيلة الجمعيِّة، فيصطحب القارئ في رحلة خاطفة داخل فساد الحاضر الَّذي هو دوماً في طور التَّكوين من وجهة نظره الَّتي تتفق مع رؤيا(هيجل) (شاهين، 1980م)، كي يقتاده الماضي بعد ذلك نحو التَّوسيع الأهم لرحلة الخطاب: التَّوسع نحو التِّجواب البانورامي المفصّل في ميادين إمساك الماضي على المستقبل، أو في احتمالات ذلك اللقاء ومضاعفاته... المتكافئ في درجة اقترابه من المستقبل (مع استمرار غيابه)، فهو رديف طبيعي لغير المتكافئ في درجة ابتعاده عن الحاضر (من دون أن يكون حاضراً)، والخطاب هنا لا يؤسس الفارق بين الحاضر والماضي، وإنما بين الحضور والغياب، فيقول:

لِلْحَقيقَة وَجْهان، وَالثَّلْجُ أَسْوَدُ فوق مَدينتنَا

لَمْ نَعُدْ قادرين على الْيأْس أكْثرَ مما يَئسْنا.

والنِّهايةُ تَمْشِي إلى السُّور واثقَةً مِنْ خُطَاهَا

فَوْقَ هذا الْبلاط الْمُبلِّل بالدَّمْعِ، واثقةً مِنْ خُطاها

منْ سيُنْزِلُ أَعْلامنا: نَحْنُ، أم هُمْ؟ وَمَنْ

سوْف يتلو علينا «مُعاهَدَة اليأْسِ، يَا مَلِكَ الإحْتِضَارْ؟ (درويش، د.ت، صفحة :19).

ونجد في بلاغة خطاب ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) أسلوبية أُخرى تتصل باتِّساق هندسة الاستعارة، وإيقاع الصَّوت الشِّعري، وأطوار تشكيلات المفردة الواحدة، والكثير من التَّطبيقات والأشكال البديعة الجماليَّة، الَّتي تتكاثر في خطاب الدِّيوان على شكل متتاليات «إثقال الخطاب السِّياقي» كما عبّر (المرزوقي) ذات يوم حول مضمون هذه الفكرة (المرزوقي، 1951م، صفحة :5) كي ينتج الدِّلالة المعنوية

الَّتي يطمع إليها السِّياق... فمحمود درويش في خطابه يدخل أسلوب الاستعارة (بوصفها صورة المشابهة)، أو هي الوسيلة الَّتي يجمع الذِّهن بواسطتها أشياء مختلفة، لم توجد بينها علاقة من قبل (نصر، 1984م)، أو الوسيلة الرَّئيسة الَّتي بها ترتبط الأشياء المتغايرة في خطابه الشِّعري كما يقول روز غريب (غريب، 1971م، صفحة :224).

ويدخل كذلك جمالية الأسلوب الكنائي -بوصفه صورة للتَّجاور الدِّلالي- بعلاقة أسلوبيِّة مركَّبة من بلاغة التَّكوين الدِّلالي، حيث تعمل مَلفوظيَّة الخطاب في الدِّيوان على إبراز المشابهة من الشَّبيه في أسلوبية الاستعارة، وإبراز الكلِّ من الجزء في أسلوبيِّة الكناية، فهما –الاستعارة والكناية- تجميع تشكيليّ لصورة العالم من الخارج والحدود بـ(المشابهة/ الشبيه/ والجزء/ الكلّ)، فيقول:

لا حليب لرُمّان شُرْفَتنا بعد صَدْرِكِ. خفَّ النَّخيلْ
خَفَّ وَزْنُ التَّلال، وخَفّتْ شوارِعُنا في الأَصيلْ
خَفتَّ الأَرْضُ إِذْ وَدَّعَتْ أَرْضها. خَفَّت الْكَلِمَاتْ
والْحِكاياتُ خفَّت على دَرَج اللَّيْلِ. لكنَّ قَلْبي ثقيلْ
فاتْرُكيهِ هُنا حوْل بيْتك يعوى وَيَبْكي الزَّمان
الْجميلْ (درويش، د.ت، صفحة :16).

فالاستعارة الَّتي اتَّكأ عليها درويش في مَلفوظيَّة خطاب ديوان (أَحَدَ عَشَرَ كَوكَباً) من وسائل الإدراك الخيالي لتعبر في المستوى الدِّلالي عن ملاحظات متنوعة بطرائق متميزة، إذ تتجلى قوتها الخياليَّة في الجانب الفرديّ من التَّجربة، في محاولة استكناه موضوعية الشَّيء بتأمل أبعادها (خف النخيل/ خف وزن التلال/ وخفت شورعنا في الأصيل...)؛ لأَن «ما تؤسسه الاستعارة من علاقات بين العناصر في الخطاب، يسمح بأن تتمثل الصُّورة الاستعاريَّة بوصفها غير قابلة للإدراك على نحو صحيح... فهي الَّتي تحقق ضرباً من المعرفة الكشفيَّة، وتثرى العالم وتجدد روابطنا به» (نصر، 1984م، صفحة :281).

وبهذه المقاربة نجد ثمة ارتباطًا كبيرًا نجد ثمة ارتباط كبير في موضوع مَلفوظيَّة الخطاب عند محمود درويش في ديوانه (أَحَدَ عَشَرَ كَوكَباً)، فهو يؤسّس الموضوع في الخطاب إلى عدة محاور أساسية من تاريخية الصراع بين الأمّة وأعدائها ممثلة بقضية فلسطين، ووصف حالة اللاوجود للأمّة من خلال محاور عدة تلتقي جميعها في الرُّؤيا المشتركة حول الواقع المحيط بكينونة الوجود بالنِّسبة للشَّاعر، فالمحاور المتجاورة تبدو في ذكر الجزئيات المؤلّفة لهذه القضية المركزية، مثل: محور الأندلس الَّذي عدَّه الشاعر جسراً للعبور إلى مآربه، فالتَّاريخ بالنِّسبة له حقل ثري بالموضوعات والرُّؤى والرُّموز؛ لما يمثله في الوجدان العربي من دلالات تلهب الذَّاكرة،

وتحـرك الـذَّات، وهـي ذات ارتبـاط موضوعـيّ واحـد داخـل أبنيـة الخطـاب فـي الدِّيـوان، علـى الرّغم مـن تعدديَّـة الصّـور المرسـومة الَّتـي شـكلت الخطـاب مـن تشـبيه، واسـتعارة، وكنايـة، فبنائيّـة بلاغـة مَلفوظيَّـة المحـاور الموضوعيِّـة المطروحة، توحـي بالتآمـر والنِّهايـة، وتَـردي الأوضـاع والأمـل.

فإنتاجيـة ملفوظيَّـة الخطـاب وبلاغـة اتِّسـاقه فـي الدِّيـوان –أَحَـدَ عَشـرَ كَوكَبـاً- يوزعهـا محمـود درويـش علـى موضـوع التَّرحـال والضَّيـاع فـي مشـهد الأندلـس -المركزيّـة فـي التَّجـوال الملحمـيّ للموضـوع- ضمـن لوحـات صغيـرة منتشـرة بعنايـة داخـل نصـوص الخطـاب، كـي تضيـف إلـى تصاعـد الحـدث الدَّرامـي دلائـل وقرائـن إضافيـة، تصنـع فـي ملفوظيَّـة الخطـاب مـا يشـبه المـرآة الموازيـة لتنـوع نمـط صـورة الغريـب، أو تبـدل موقعـه داخـل المجـال التَّاريخـي الواحـد فـي تكويـن الحـدث... فقـد جـاءت الصُّـورة الكليِّـة للموضـوع البنائـيّ فـي الدِّيـوان متسـقة فـي الجانـب الأسـلوبي والبنائـي موزعـة علـى مسـاحة المـكان والزمـان فنجدهـا -الفتـح والفتـح المضـاد- فـي لوحـة خطـاب «المسـاء الأخيـر»، ولوحـة الحـب، والغنـاء لغرناطـة، والشـجن، وأنسـنة العناصـر، والرَّحيل... أمَّـا مسـاحة المـكان المضـاد والغريـب، والخـروج مـن التكويـن، نجـده فـي خطـاب «كيـف أكتـب فوق السَّـحاب» ولوحـة « فـي الرَّحيـل الكبيـر»، ولوحـة «لا أريـد مـن الحـب غيـر البدايـة»، ولوحـة «لـي خلـف السَّـماء».

وتشـكل دلالـة موضـوع (الذَّاكـرة/ الماء/الفتـح...) اتِّسـاقاً مـع الصُّـورة الاسـتعاريِّة والكنائيِّـة فـي إظهـار الحـدث مـن خـلال خطـاب «أنـا واحـد مـن ملـوك النِّهايـة»، وخطـاب «كـن لجيتارتـي وتـراً أيَّهـا المـاء»، ليربطـه درويـش فـي علاقـات الماضـي والحاضـر والمسـتقبل، وسـيكولوجية الـذَّات/ الظـل، وبمعاهـدة الصُّلـح مـن خـلال موضـوع ملفوظيَّـة الخطـاب الكلـيّ فـي «ذات يـوم سـأجلس فـوق الرَّصيـف»، وتتَّسـق أيضـاً مـع لوحـة رصيـف الغريبـة والغريـب، والمعاهـدات، والتَّسـاؤلات، وحالـة اليـأس، والتَّاريـخ فـي عنصـر الماضـي، والخريـف بخطـاب «للحقيقـة وجهـان»، و «مـن أنـا بعـد ليـل الغريبـة»، ويـزداد الاتِّسـاق فـي ترابـط الموضـوع فـي الدِّيـوان بشـكل جلـيٍّ، حتـى يعطـي المتلقـي البنيـة العميقـة الَّتـي يريـد أن يستشـرفها درويـش، عندمـا تتسـق دلالـة الغريبـة، والنَّخيـل المحاصـر، والأسـئلة الحائـرة، مـع لوحـة الأندلـس، والزَّمـن الضَّائـع -الوطـن الضَّائـع- والغجـر، والعـرب فـي خطـاب «الكمنجـات».

ليصـل بنـا إلـى إغـلاق المعنـى علـى عنـوان الدِّيـوان –أَحَـدَ عَشـرَ كَوكَبـاً- لكـي ينهـض المتلقـي بـدور تأويلـي فعّـال، ويتحكـم فـي تحديـد الرُّؤيـا، ويؤسـس لعلاقـة التَّغريـض كمـا يـرى بـراون ويـول (خطابـي، 1991م) وينظـر (بـراون جيليان،

وبـول جـورج، د.ت، صفحـة :37).

المبحث الثَّاني: بلاغة آليات اتِّساق بنية النَّص وتَشكيلات الإحالات المقاميَّة:

ثَمَّة أدوات لغويّة تتعاضد في تشكيل بلاغة بنية ملفوظيَّة خطاب النَّص وتماسكه عند محمود درويش، لتكوّن شبكته الدِّلالية النَّاهضة بمقولاته الفكريِّة، والثَّقافية، والسِّياسية، مضافاً إليها الأبعاد الجماليِّة والفنيِّة... وفي حالة الأدوات اللُّغوية للعلاقات المعنويَّة النَّاتجة داخل النَّص على تنوعها، يتشكل مفهوم اتِّساق مَلفوظيَّة الخطاب في الدِّيوان، الَّذي يختبر تماسك وحداته المرتبطة بالتَّبعية، أي: تلك المواضيع الَّتي يتعلَّق فيها تأويل عنصر بعنصر آخر يعترض كل منهما الآخر، لتتكامل بعدها علاقات الاتِّساق بتعالق العناصر.

وتتجلَّى عناصر بلاغة الانسجام والاتِّساق للملفوظيَّة في الدِّيوان في الكشف -أيضاً- عن تعالق الاستعارات، والتَّشبيهات، والكنايات مع بعضها البعض، في كشف مكمن التَّرابط بينها (لوغورن، 1988م)، فهي تلعب دوراً كبيراً في هذا التَّبادل اللفظيّ والدِّلالي لديه، فكل لفظة، أو تركيب، أو انحراف في الاستخدام اللغوي لديه، تعطي تأكيدات عن قوة بلاغة الاتِّساق والمعنى في مَلفوظيَّة خطابه الأدبيّ، عندما يتنكر لهما تبعثر الحديث، وتشتته هنا وهناك في لوحات ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) بشكل خاص. فاتِّساق الملفوظ الأدبي عند (درويش) يعوض غياب المرجع في الدِّيوان -الحاضر في الخطاب المشترك الشفاف- بالإحالة التَّخييلية، وبالتَّالي يستبدل المعنى المجرد (في حال الملفوظ) بمعنى مثار في الواقع بالنِّسبة للشاعر (ريفاتير، 1993م). فعناصر الاتِّساق والانسجام لديه في ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) نجدها في الإحالات المرجعيَّة، أو الاستبدال، أو الوصل، أو في العلاقات الدِّلالية: من ترابط، وانسجام، وترتيب لمكونات بنية الخطاب (عبداللطيف، 2001م)، ونجد بلاغة تَشكيلات الإحالات المقاميَّة والنَّصية في الاتِّساق تتمحور بالآتي:

- **بلاغة الضَّمائر:**

تُفهم الإحالة على أنَّها عودة الملفوظ على عناصر لفظية أخرى سابقة (قبلية)، أو لاحقة (بعدية)، كالضَّمائر، وأسماء الإشارة، وأدوات المقارنة العامة (مشابهة واختلاف) والخاصة، المبنية على الكيفية والحجم... حيث أشار ميرفي (Myrphy) لمفهوم الإحالة كما بين (براون) بقوله: «هي تركيب لغوي يشير إلى جزء ما ذكر صراحة، أو ضمناً في النَّص الَّذي يتبعه، أو الَّذي يليه (براون جيليان، وبول جورج، د.ت، صفحة :36)، و (نعيمة، 2010م)... فالعناصر اللُّغوية في خطاب ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) ترتبط ببعضها البعض، كالعناصر اللاحقة الَّتي تعتمد على السابقة، فالوحدات

العائـدة (anaphores)، أو مـا يعـرف بالعوائـد البعديـة (cataphores) فـي خطـاب الدِّيـوان عنـد درويـش، نسـتطيع تأويلهـا بفضـل المقومـات الموجـودة قبـل (anaphores)، أو بعـد (cata-phores) فـي النَّصـوص المجـاورة وترتبـط ببعـد دلالـيّ ومعنـويّ: كالضَّمائـر، والبدائـل المعجميَّـة (مانغوغـو، 2008م)

وفـي ديـوان (أَحَـدَ عَشـرَ كَوكَبـاً) وبالـذَّات فـي نصـيّ (ذات يـوم سـأجلس فـوق الرَّصيـف، وللحقيقـة وجهـان) يُصـرُّ الخطـاب فيهمـا علـى انبثـاق الضَّمائـر، لتعلـن حالـة مـن التَّفـكك والتَّشـظي، إذ بلغـت الإحـالات المقاميَّـة (بوجرانـد، د.ت) فـي نـص (ذات يـوم سـأجلس فـوق الرَّصيف) سـبعاً وعشـرين إحالـة، والإحـالات النَّصيـة ثمانـي إحـالات. أمَّـا نـص (للحقيقـة وجهـان)، فقـد بلغـت الإحـالات المقاميَّـة أربعـاً وثلاثيـن إحالـة، أمَّـا النَّصيـة فقد بلغـت أربـع عشـرة إحالـة، ممَّـا يعنـي تفعيـل سـلطة التَّأويـل فـي قـراءة وتحليـل إحالـة الضَّمائـر:

ذاتَ يَـوْمٍ سـأَجْلِسُ فـوق الرَّصيف...رَصيـف الغَريبَـةْ
لَمْ أَكُنْ نَرْجساً، بَيْدَ أَنّي أُدافِعُ عَنْ صُورَتِي
في الْمَرايا. أَما كُنْتَ يَوْماً، هُنا، يا غَريبْ؟
خَمْسُـمائَةِ عـامٍ مَضـى وانْقَضـى، والْقَطيعـةُ لَـمْ تكْتَمِـلْ
بَيْنَنَا، ههُنا، والرَّسائِلُ لمْ تَنْقَطِعْ بَيْنَنا، والْحروبْ
لَمْ تغُيِّرْ حدائِقَ غَرْناطَتي. ذات يَوْمٍ أُمُرُّ بأَقْمارِها
وَأَحُكُّ بلَيْمونَةٍ رَغْبَتي ...عانِقيني لأُولَدَ ثانيَةً
مِـنْ رَوَائِـحِ شَـمْسٍ وَنَهـرٍ علـى كَتِفَيْـكِ، وَمِـنْ قَدَمَيْـنْ
لَمْ أَكُنْ عابِراً في كَلامِ المُغَنّيينَ...كُنْتُ كَلامَ
المُغَنّيين. صُلَحَ أَثينا وفارِسَ، شَرْقاً يُعانِقُ غَرْباً
فـي الرَّحيـلِ إلـى جَوْهـرٍ واحِـدٍ. عانِقينـي لأُولَـدَ ثانيَـةً
مِنْ سُيوفٍ دمَشقِيَّةٍ في الدَّكاكينِ. لَمْ يَبْقَ منّي
غَيْرَ دِرْعي الْقَديمـةِ، سَرْجِ حِصانـي الْمُذَهَّـب. لَـمْ يَبْقَ مِنّـي
غَيْـرُ مَخْطوطـةٍ لابْـن رُشْـدٍ، وَطَـوْقِ الْحَمامِـة، والتَّرْجَمـات...
كُنْتُ أَجْلِسُ فَوْقَ الرَّصيف على ساحَةِ الأُقْحُوانَة
وأَعُـدُّ الْحَمامـاتِ: واحِـدةً، اثْنَتَيْـن، ثَلاثيـنَ... والْفَتيَـات اللَّواتـي
يتخاطَفْـنَ ظِـلَّ الشُّـجَيْراتِ فَـوْقَ الرُّخـامِ، وَيَتْرُكْـنَ لـي
وَرَقَ الْعُمْرِ، أَصْفَرَ...مَرَّ الْخَريفُ عليّ وَلَمْ أَنْتَبِهْ
مَـرَّ كُلُّ الْخَريـفِ، وتاريخُنـا مَـرَّ فَـوْقَ الرَّصيـف... وَلَـمْ أَنتبِـهْ! (درويش، د.ت، صفحـة :11).

فمـن أمثلـة الإحـالات المقاميَّـة في النَّص (سـأجلس، أكـن، أدافـع، أمـر، أمـل، أعـد، صورتـي، رغبتـي، حصانـي، درعـي، علـيّ، لـي...)، نجـد فيهـا بلاغـة اتِّسـاق وانسـجام الإحـالات فـي النَّـص-ذات يـوم سـأجلس فـوق الرَّصيـف- بأنَّهـا تدفـع المتلقـي

إلى البحث عمَّا يعود إليه الضَّمير، أو الإحالة المقاميَّة. أمَّا نصّ للحقيقة وجهان، فيقول:

لِلْحَقيقَة وَجْهان...وَالثَّلْجُ أَسْود فوق مَدينَتنا
لَمْ نَعُدْ قادرين على الْيأْس أَكْثرَ مما يَئسْنا...
والنِّهايةُ
تَمْشى إلى السّور واثقَةً مِنْ خُطاها
فَوْقَ هذا الْبلاط الْمُبلِّل بالدَّمْعِ...واثقةً مِنْ خُطاها
منْ سيُنْزلُ أَعْلامنا: نَحْنُ أم هُمْ؟
وَمَنْ سوْف يتلوعليْنا « مُعاهَدَة الصلح «...يا ملك الاختصار؟
كُلُّ شَيْءٍ مُعَدٌّ لنا سلَفاً
منْ سينْزعُ أَسْماءنا عنْ هُويَّتنا: أَنْتَ أمْ هُمْ؟
وَمَنْ سوْفَ يزْرعُ فينا خُطْبَةَ الَّتيهِ
للحقيقةِ وجْهانِ...كان الشِّعارُ الْمُقَدَّسُ سَيْفاً لَنا وَعَلَيْنا
لَمْ تُقاتِلْ لأَنَّك تَخْشى الشَّهادَةَ...لكنَّ عَرْشَكَ نَعْشُكْ
فأحْمِلِ النَّعْشَ كي تَحفَظَ الْعَرْشَ...يا مَلك الانتظار
إنَّ هذا السلام سَيتْرُكُنا حُفْنَةً منْ غُبار
مَنْ سيدْفنُ أَيامنا بَعْدنَا: أَنْت...أَمْ هُمْ؟ وَمَنْ
سوْفَ يرْفَعُ راياتهمْ فَوْق أَسْوارِنا: أَنْتَ...أَمْ فارسٌ يائسٌ؟
من يُعلّقُ أَجْراسهم فَوْقَ رحْلَتنا
أَنْتَ...أَمْ حارسٌ بائسٌ؟
كُلُّ شيء مُعَدٌّ لَنا سلفا (درويش، د.ت، صفحة :19).

فمن نماذج الإحالات المقاميَّة في هذا النَّص (نعد، يئسنا، يرفع، سينزل، أعلامنا، قادرين، نحن، هم، هويتنا، فردوسنا، أحراسهم...) الَّتي تستوجب في هذه الحالة دوراً تأويلياً بلاغياً، فعلى من تعود الضَّمائر في نص (سأجلس فوق الرَّصيف) أتعود على الشاعر أم الفلسطيني أم الأندلسي أم العربي؟ أسئلة مفتوحة على إجابات عصية على التَّحديد... وفي النَّص الثَّاني تظهر المراوغة والعصيان في الاختفاء وراء الجماعة بين (نحن، وهم) خلافاً للنَّص الأوَّل.

فالنَّص الأول -سأجلس فوق الرَّصيف- يُتوّج بضمير (النَّحن، والهُم)، فمن هو النَّحن؟ ومن الهُم؟ وعلى من تحيل ضمائر (النا) المتكرّرة في كلمات (أجراسهم، رحلتنا، قلعتنا، راياتهم...)؟ فيقول:

ذاتَ يَوْمٍ سأجْلِسُ فوق الرَّصيف... رَصيف الغَريبَةْ
لَمْ أكُنْ نَرْجساً، بَيْدَ أَنّي أُدافِعُ عَنْ صُورَتِي
في الْمَرايا. أَما كُنْتَ يَوْماً، هُنا، يا غَريبْ؟
خَمْسُمائَةِ عامٍ مَضى وانْقَضى، والْقَطيعةُ لَمْ تكْتَملْ (درويش، د.ت، صفحة :10).

في هذه الأسطر خمس إحالات مقاميّة، لا نجزم بيقين عودتها على محدَّد ومعين نصياً، ولكنَّا نقبض على مؤول دلالياً من خلال المعطى

النَّصي للملفوظيَّة، وحكم سياق المطولة النَّصية للدِّيوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) على آخر المشهد الأندلسيّ، فالجالس والمدافع في اتِّساق الخطاب هي إحالة على صعيد القصيدة المطولة إلى الذَّات العربية أندلسياً وفلسطينياً، فالإحالات تمثِّل صورة واضحة عن التَّرابط بين التَّشكيل اللُّغوي الظَّاهري للخطاب، الَّذي يرتكز على علاقات نحويَّة أساساً، والتَّمثيل الدِّلالي المفهومي، الَّذي يعمل مع تلك العلاقات الظَّاهرة في البنية الدَّاخلية لملفوظيَّة الخطاب (العبيدي، 1989م). وثمة مفارقة في هذه السُّطور الشِّعرية، فالفعل (سأجلس) دال على المستقبل، لكنَّ السُّطور التَّالية للفعل تكشف عن ماضويَّة الفعل المستقبلي على الصَّعيد التَّاريخي، وانفتاح الأندلس على فلسطين، فهو ترحيل للدِّلالة المتوارثة، الَّتي تمثل هامشيَّة الذَّات العربيِّة، وخروجها من فلك التَّاريخ بالنِّسبة للشاعر... وعلى الرّغم من انشداد الذَّات للماضي وانشغالها به، فهي في نفيها تعمد إلى إثبات وجودها، وتمسك باللحظة التَّاريخية المرشحة للإفلات باستمرار... فملفوظيَّة الخطاب في قوله: (أَما كُنْتَ يَوْماً، هُنا، يا غَريبْ؟) ملغز، لمن يُوجه الخطاب؟ أهو موجه للعربي الخارج من الأندلس؟ وقد أصبح غريبًا منكراً مجهولاً أم موجه من الشَّاعر لذاته في إغراقه متمعناً بصورته دفاعاً عن ماضٍ ساقطٍ وحاضر منكر؟

فالصُّورة التركيبية للأندلس في النَّص الأول (سأجلس فوق الرَّصيف)، تضيء صورة الفلسطيني في النَّص الثاني (للحقيقة وجهان)، مما يجعل النَّص الأول يشي بالخروج الفلسطيني من فلسطين طواعية كما يقول: «إنَّ هذا السلام سَيتْرُكُنا حُفْنَةً منْ غُبار» (درويش، د.ت، صفحة :13). فالتَّاء في الفعل (سيتركنا) إحالة إلى جمع مبعثر متطاير غير متماسك يشير إلى احتمالات متعددة، أهم العرب في الأندلس أم الفلسطينيون في القدس؟ فسياق إنتاج ملفوظيّة النَّص يقدِّم استقراءً لما سيحدث، خاصة أن التَّحضير للسَّلام في مجتمع الشاعر قد بلغ مراحله النِّهائية وقت زمن الملفوظيّة.

أمَّا الإحالات النَّصية (الأدوار الأخرى)، فإنها تعجز عن تقديم رؤيا دلالية وبلاغيَّة متماسكة؛ نظراً لعودة الملفوظ على عناصر لفظيَّة تحال بدورها إلى المقام، كقوله: «أَما كُنْتَ يَوْماً، هُنا، يا غَريبْ؟» (درويش، د.ت، صفحة :10)، فضمير المخاطب (التَّاء) يعود على لاحق، أو ما يسمى بالإحالة النَّصية البعديَّة... لكنَّ الإشكال قائم في تحديد هوية الغريب، أهو الفلسطيني الغريب عن أرضه أم الأندلسي صنوه أم الخطاب موجه للآخر طلباً للرَّأفة؟ فملفوظيَّة الخطاب بهذه البلاغة المتَّسقة يقيم حالة مقارنة، فكما كنت غريباً، فنحن الآن غرباء على المكان، فعبء بلاغة ملفوظيَّة الصَّوت المتنامي

فـي القصيـدة تحملـه شـخصية الغريـب (باسـتثناء المقطـع الأوَّل الَّـذي يعتمـد ضمير المتكلم بصيغـة الجمـع، والمقطـع الأخير الَّـذي لا يعتمد أي صوت، أو يعتمـد ضمير المتكلم المفرد ضمنـاً). والغريـب -المشـكل- الَّـذي نلحظـه فـي بلاغـة السِّـياق، أنَّ ضميـر المتكلـم هـو مـن يطـرح سـؤال الأندلـس (ههنـا) أو هنـاك، علـى الأرض أم فـي القصيـدة؟ فكلَّمـا تابـع اللفـظ الصُّعـود الدَّرامـي تشـعب موضـوع الغريـب، وانتظمـت وحداتـه السَّـابقة، ليقيـم الرَّوابـط بينهـا قبـل أن يوحدهـا ويتوحـد فيهـا فـي العمـق الدِّلالـي... فالخطـاب بهـذا الانسـجام والتَّماسـك الملفوظـيّ كمـا يقـول (مورينـو) ينفـي أن يكـون بيـن الخيـال، والحقيقـة تعـارض، أو تقاطـع، فكلاهمـا عنصـر فعـال فـي مجـالٍ أوسـعٍ هـو عالـم الأشـياء والأشـخاص والأحـداث (إسـماعيل، 1980م، صفحـة :36)، وذلـك يشـير إلـى أنَّ خطـاب الدِّيـوان لـدى (درويـش) حيـن يسـتخدم الخيـال المتنامـي لا يهـرب مـن الحقيقـة، بـل يلتمـس الحقيقـة فـي هـذا الخيـال (تشـارلتن، 1945م). وحالـة المقارنـة الَّتـي تظهرهـا الضَّمائـر نجدهـا كذلـك فـي نـص (للحقيقـة وجهـان):

لَـمْ تُقاتِـلْ لأنَّـكَ تَخْشـى الشَّـهادَةَ ...لكـنَّ عَرْشَـكَ نَعْشُـكْ

فأحْمِـلِ النَّعْـشَ كـي تَحفَـظَ الْعَرْشَ...يـا مَلـك الانتظـار (درويـش، د.ت، صفحـة :13).

فالضَّمائـر المحيلـة إلـى النَّـص تبلـغ (سـبعة)، ممَّـا يدلِّـل علـى تماسـك وانسـجام مَلفوظيَّـة المقطـع واتِّسـاقه، إذ تحيـل جميعهـا علـى ملـك الاحتضـار، وتصلـح هـذه الضَّمائـر (لأنَّـك، عرشـك، نعشـك، تقاتـل، تخشـى، فاحمـل، تحفـظ...)، لتـؤدي إحالـة نصيّـة قبليـة وبعديـة، لكـون ملـك الاحتضـار متقدم فـي النَّـص ولاحـق بالنِّـداء أيضـاً..فالضَّمائـر فـي النَّصيـن يتناوبـان فـي النُّهـوض بأعبـاء ملفوظيَّـة الخطـاب ومقولاتـه، إذ يمثـل النَّـص الأول (سـأجلس فـوق الرَّصيـف) سـقوط الـذَّات الكليِّـة الَّتـي ينتمـي إليهـا درويـش أندلسـياً، والنَّـص الثَّانـي (للحقيقـة وجهـان) يمثـل سـقوط الـذَّات الكليِّـة كذلـك فلسـطينياً. فجـاء جلـوس ذات الشَّـاعر، ومـن ينتمـي لـه علـى الرَّصيـف تهميشـاً وإقصـاءً موائمـاً لحالهـا فـي النَّـص الثانـي: (إنَّ هـذا السَّـلام سَـيتْرُكُنا حُفْنَـةً مـنْ غُبـار). ولعـلّ مـن المفارقـات الجديـرة بالملاحظـة فـي ديـوان (أحـد عشـر كوكبـا)، أنَّـه كلَّمـا زادت الإحـالات فـي الجملـة زاد اعتمادهـا علـى غيرهـا فـي الفهـم، واضمحـلّ اسـتقلالها بنفسـها، عندهـا تتزايـد قـوة الرَّبـط بيـن المتعلقـات، وقدراتهـا التَّماسـكيّة... ومـن الممكـن فـي هـذا السِّـياق كذلـك اعتبـار حركـة الضَّمائـر موجهـة لانفتـاح مَلفوظيَّـة الخطـاب، أو انغلاقـه عنـد محمـود درويـش فـي ديـوان (أَحَـدَ عَشـرَ كَوكَبـاً)، كـون ضمائـر الغائـب تعـود فـي إحالتهـا إلـى مقالـة داخـل النَّـص، وضمائـر المخاطـب تكـون الاحالـة بهـا مقاميَّـة خـارج النَّـص، ممـا يسـبب فـي السِّـياق

الدِّلالـي اتسـاع الأدوار مـا بيـن جميـع الإحـالات مشـكِّلة حالـة مـن الاتِّسـاق المعنـويّ فـي موطـن الاستشـهاد لديـه (خطابـي، 1991م، صفحـة :18).

فبوسـاطة حركـة اتِّسـاق الضَّمائـر عنـد (درويـش) فـي الدِّيـوان اختـرق الخطـاب بملفوظيَّتـه المسـامع مـن خـلال الماضـي، وينفتـح علـى المسـتقبل، لغـرض إشـراك كل مـن يسـتمع، فيكـون خطـاب الدِّيـوان انفتـح علـى متلقـي غيـر محـدود، أو عالمـيّ الجمهـور؛ لأنَّ انفتـاح الخطـاب فـي الدِّيـوان –أَحَـدَ عَشـرَ كَوكَبـاً- بهـذا النَّسـق الملفوظـيّ علـى أكثـر مـن مرجـع يدخلـه مجـال التَّأويـل، الَّـذي مـن أهـم مقوماتـه عـدم القطعيـة مـع المعنـى، وبقـاء أفـق الحركـة الدِّلاليـة مفتوحـاً لقـراءة جديـدة، وكثيـراً مـا يشـير الضَّميـر كمـا بينـا سـابقاً إلـى مدلـول جديـد، يعتمـد علـى الكشـف الَّـذي يقـوم بـه المتلقـي، الَّـذي مـن شـانه أن يـرى للعبـارة اللُّغويـة، الَّتـي تبـدو ثابتـة معـانٍ جديـدة فـي كل لحظـة (أبـو زيـد ، 1996م، صفحـة :101).

- **بلاغـة اتِّسـاق وانسـجام الإحالـة بالمقارنـات فـي النَّـص:**

هـي مـن أشـكال المقارنـة بيـن شـيئين -فـي الأقـل- يشـتركان فـي سـمة مشـتركة بينهمـا فـي المَلفوظيَّـة، ومـن الممكـن التَّمييـز بيـن نوعيـن مـن بلاغـة إحـالات المقارنـة: المقارنـات العامـة والخاصـة، حيـث تتميَّـز الألفـاظ فيهـا بالنَّوعيـن – الخـاص والعـام- بعـدم اسـتقلال تعبيـرات الإحالـة عـن نفسـها، وهـو مـا يؤهلهـا لأنْ تكـون وسـيلة مـن وسـائل التَّماسـك والانسـجام فـي الخطـاب الأدبـيّ بشـكلٍ عـامٍ، وخطـاب (درويـش) بشـكلٍ خـاصٍ لاتِّكائـه علـى التَّاريـخ فـي التَّعبيـر عـن صـورة الحاضـر؛ ولـذا فأينمـا وردت هـذه الألفـاظ اقتضـى ذلـك مـن المخاطـب أن ينظـر إلـى غيرهـا بحثـاً عمَّـا يحيـل عليـه المتكلـم... وكمـا كان الأمـر مـع الضَّمائـر فـي الفصـل السَّـابق يحتمـل أن يكـون المرجـع فـي المقارنـات خارجيـاً، ويحتمـل أن يكـون داخليـاً؛ فـإذا كان داخليـاً: فإمـا أن يكـون المرجـع متقدمـاً، أو متأخـراً (المطلبـي، 1988م)، فمهمـا تعـدَّدت أنـواع الإحالـة، فإنَّهـا تقـوم علـى مبـدأ واحـد، يتمثَّـل بالاتفـاق بيـن العنصـر الأوَّل والعنصـر الإحالـي فـي المرجـع (الزنـاد، 1993م، الصفحـات :118-119)... وأسـلوبيَّة الإحالـة بالمقارنـة وردت فـي النَّـص الأوَّل –ذات يـوم سـأجلس فـوق الرَّصيـف- لتـدلَّ علـى المقارنـة العامـة (مقارنـة الاختـلاف)، والمقارنـة الخاصـة (الكيفيَّـة)، فيقـول:

ذاتَ يَـوْمٍ سـأَجْلِسُ فـوق الرَّصيـف... رَصيـف الغَرِيبَـةْ

غَيْـرُ مَخْطوطـةٍ لابْـن رُشْـدٍ، وَطَـوْقِ الْحَمامِـة، والتَّرْجَمـات.

كُنْـتُ أَجْلِسُ فَوْقَ الرَّصيف علـى ساحَةِ الأُقْحُوانَة (درويـش، د.ت، صفحة :10).

فشـرط النبـوءة المسـتقبليَّة يكمـن فـي توجههـا مـن

الماضي للحدوث مستقبلاً، أمَّا نبوءة (درويش) السَّاخرة فإنَّها تنطلق من المستقبل المحقق للماضي، وذلك من خلال انحراف المعيار نحوياً، مَّما يؤسس دوره دلالياً داخل ملفوظية خطاب الدِّيوان (بارت، 1992م)، فالأصل أن يقول: سأجلس وبعدها:(جلست) أو (كنت أجلس)، فإنَّه إيغال في استخدام زمن المضي (الماضي)، ممَّا يجعله متقدّماً على زمن النُّبوءة، ولكن انحراف المعيار النَّحوي لا يخلو من فاعلية إنتاج دلالة زمانيِّة مكانيَّة في الوقت نفسه، مرتحلة من الأندلس صوب فلسطين، فمستوى الخطاب بهذا الاستخدام عند (درويش) يمثل المجال التَّعبيري اللَّفظي أولاً، ويمثل ثانياً تشكيل مفهوم الانزياح بنيوياً بالخروج عن المعيار، أو نظام اللُّغة، فخطاب مَلفوظيَّة الدِّيوان –أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً- سهَّل قلب زمن الواقع وقراءته بالمقلوب، مما يُنميّ لذَّة تلقي النَّص بشكلٍ رائع. فالنُّبوءة في النَّص الأوَّل تكشف ما تحقق، لتميط اللثام عمّا سيتحقق مستقبلاً على صعيد الذَّات الفلسطينيَّة، والنبوءة متقدمة على زمن حدوثها، حيث يكتنه درويش حال ما بعد السَّلام (أوسلو)، وبهذا تصدق نبوءته في إحالة الذَّات الفلسطينية إلى مكون هامشيّ:

للحقيقةِ وجْهانِ ...كان الشِّعارُ الْمُقَدَّسُ سَيْفاً لَنا وَ عَلَيْنا

فَماذا فَعَلْتَ بقَلْعَتنا قَبْلَ هذا النَّهار؟ (درويش، د.ت، صفحة :13).

فالأرض مقابل السَّلام سياق يوحي بتبدل منتج المقول ومستقبلها، ليغدو المنتج مستقبلاً راضياً ومتمنياً حدوثها (خذوا أيُّها الأعداء الأرض وأعطونا السَّلام)، فمقارنة الاختلاف تنبني على معطى نصيّ موجود، فحواه هامشية الذَّات، وإبعادها خارج الزَّمان والمكان، مّما يستحضر النَّقيض، وفحواه مركزيَّة الذَّات، وفاعلية حضورها، فهامشية الدِّلالة تكتسب أهميتها عن طريق التَّطور في الاستخدام اللُّغوي للألفاظ الَّذي يخضعها لخصوصيات معنويَّة ذات ظلال دلاليَّة (Semantics) جديدة يستدعيها الزَّمان والمكان، فيبعدها الاستعمال الجديد عن أصلها بعداً كثيراً، مما يساهم في قلب الدِّلالة في سياق ملفوظيَّة الخطاب (السامرائي، 1973م)، وهذا ما دارت عليه نصوص الدِّيوان في الإحالات التَّقابليّة عند(درويش)، وبهذه التَّغيرات أخذت فيها الدِّلالة مرحلةً هامشية من المراحل الَّتي انتهت إليها. فيقول:

لَمْ أُكُنْ عابِراً في كَلامِ المُغَنّيِنَ... كُنْتُ كَلامَ المُغَنّيين. صُلْحَ أَثينا وفارِسَ، شَرْقاً يُعانِقُ غَرْباً في الَّرحيلِ إلى جَوْهرٍ واحِدٍ. عانِقيني لأُولَدَ ثانيَةً (درويش، د.ت، صفحة :11).

فالمقارنة الخاصة المبنية على الكيفيَّة، تسهم في توليف حالة ماضويّة شكَّلتها الذَّات العربيِّة في الأندلس، الذَّات الَّتي طمحت إلى تأسيس

كينونة ممتدة شرقاً وغرباً في جوهر إسلاميّ، ولكنّ الحال لم يدم، فكان تعبير الذَّات عن كونها نصّ الغناء، لا مفردة عابرة فيه فضحاً لواقع لا واقعي.

ج. **-تشكيلات بلاغة الوصل في الاتِّساق والانسجام النَّصي:**

يعد الوصل من أهم مباحث البلاغة السَّابقة لعلم النَّص (فضل، 1992)، وقد أفرغت له المباحث البلاغيِّة العربية إفراغاً كبيراً، لدرجة جعله حداً للبلاغة فقد ورد في كتاب البيان والتَّبيين للجاحظ(255ه) أنَّه: « قيل للفارسيّ: ما البلاغة؟ قال: معرفة الفصل والوصل» (الجاحظ، 2003، صفحة :68)، وهو «علاقة بين أجزاء الجملة، أو بين الجمل، وهذه العلاقة تكون بواسطة لفظيَّة، وبدون واسطة» (الخباص، 2008م)... ويعتبر (الجرجانيّ) معرفة الفصل والوصل سبيلاً لمعرفة البلاغة، وسر من أسرارها، فيقول: «واعلم أنَّه ما من علم من علوم البلاغة أنت تقول فيه: إنَّه خفيٌّ غامضٌ، دقيق صعب، إلا وعلم هذا الباب أغمض، وأخفى، وأدق، وأصعب: وقد قنع النَّاس فيه بأن يقولوا إذا رأوا مجلة، قد ترك فيها العطف: إن الكلام قد استؤنف وقطع عمَّا قبله» (الجرجاني، 1989م، صفحة :231). ولهذا تعتمد دراسة تحليل النَّصوص ونقدها، على إظهار قيمتها وأثرها في بيان التَّماسك والانسجام النَّصي واللَّفظيّ بأنواعه، وتناسب حروف الكلمة الواحدة في توضيح الدِّلالة في الخطاب والنَّصوص، وكلمات الجملة الواحدة ونحو الجملة... فبلاغة الوصل تسهم بفاعلية في تماسك ملفوظيَّة النَّص وشده، فهي تمثل حالة من الرَّبط بين العلاقات القائمة في النَّص... وعند النظر في (ديوان أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) وبوجه خاص في نصي (ذات يوم سأجلس فوق الرَّصيف، وللحقيقة وجهان) نلحظ أسلوبية بلاغة تدرج الوصل في هذين النَّصين ضمن أدوات عدّة مثل: الوصل الإضافي (و، أو)، والوصل العكسي (زايد، 1997) (لكن/ بيد)، والوصل السببي (لوكاش، 1971م)(لذلك/ لام التعليل/ كي)، والوصل التمثيلي: (مثل/ نحو)، والوصل الزَّمني الَّذي يشير إلى علاقة التَّدرج، أو التَّعاقب الزَّمني بين أجزاء النَّص، فهو يجسد علاقة بين أطروحتي جملتين متباعدتين زمنياً (الزناد، 1993م)، ومن الوصل العكسي، نجد قوله:

لَمْ أَكُنْ نَرْجِساً، بَيْدَ أَنّي أُدافِعُ عَنْ صُورَتِي
في الْمَرايا. أَما كُنْتَ يَوْماً، هُنا، يا غَريبْ؟

ويقول:

لَمْ تُقاتِلْ لأنَّك تَخْشى الشَّهادَةَ .... لكنَّ عَرْشَكَ نَعْشُكْ
فأحْمِلِ النَّعْشَ كي تَحفَظَ الْعَرْشَ .... يا مَلك الانتظار (درويش، د.ت، صفحة :10).

فآلية الوصل العكسي في هذين السَّطرين، تُنبئ عن حالة الصِّراع والاصطدام المفاهيمي (النَّرجسية – الذَّات) / (الذَّات – السَّوية)، فبينما تنفي الذَّات عنها النَّرجسية القائمة على حب الذَّات وعبادتها، متسلحة بآلية الإقصاء والتَّهميش للآخر، فإنها تسحب لنفسها أحقية الدِّفاع عن ذاكرة وحاضر، يشكلان محور وجودها، وكأنَّ النَّص بهذه الأسلوبيَّة يقيم إبدالاً في المفاهيم، حيث نجد نفي النَّرجسيّة وإثبات الدِّفاع عن الذَّات، هو استقطاب لمصطلحات ملبسة على الوعي العالميّ (النَّرجسية، المقاومة، الدِّفاع...).

وتكثر في النَّصين آلية الوصل الإضافي (و، أو، أم)، لكنَّ الكثرة الكثيرة لا تسهم في ربط النَّص بقدر ما تبعد في التقائه، إذ يرد العطف ليحتضن علاقات الاختلاف والمباعدة، والأصل في العطف التَّأكيد عن حالة من الائتلاف والمشابهة، نحو:

لَـمْ تغُيِّـرْ حدائِـقَ غَرْناطَتـي...ذات يَـوْمٍ أمـرُّ بأقْمارِهـا

وَأَحُـكُّ بلَيْمونَـةٍ رَغْبَتـي ...عانِقينـي لأُولَـدَ ثانيَـةً

مِـنْ رَوَائِـحِ شَـمْسٍ وَنَهـرٍ علـى كَتِفَيْـكِ، وَمِـنْ قَدَمَيْـنْ (درويش، د.ت، الصفحات :10- 11).

فملفوظية الخطاب تتوجَّه إلى مؤنث مجازيّ عائد على متقدم هو (غرناطة)، كاشفةً حالة من الفقد والبوار المنصبين على الذَّات (عثمان، 1988م)، حيث سبق أن خاطب درويش بيروت إبان الخروج الإجباري بهذه الأسلوبيّة، فيقول: «بيروتُ! من أين الطريقُ إلى نوافذ قُرْطُبهْ/أنا لا أُهاجرُ مَرتَّين (محمود درويش، 1985م، الصفحات :92 - 93)... أمَّا الخطاب الموجه إلى (غرناطة) -لَمْ تغُيِّرْ حدائِقَ غَرْناطَتي... ذات يَوْمٍ أَمُرُّ بأقْمارِها- آخر الحصون المقتحمة في زمن الخروج الطَّوعي، فإنَّه إعجازي على الصَّعيد الواقعي، جماليّ على الصَّعيد الشِّعري، فالولادة لن تكون إلاَّ بعد فعل العناق، فهي جملة سببية متماسكة لفظياً محيلة دلالياً على أبعاد من التَّشظي والفقد، فالعناق الأوَّل نابع من إحساس مثقل بروائح المكان الَّذي كان ممتلكاً، والعناق الثَّاني يحيل إلى حاضر منكسرٍ، فالسُّيوف أصبحت فعل ترف لا فعل شرف من وجهة نظر الشَّاعر. وهذا يعني أن (درويش) يتتبع ضوابط النَّظم بكل تفاصيله، بوصفه ممارسة من الممارسات اللِّسانية، الَّتي تهتم بتماسك النَّص وتلاحم أجزائه، لذا تظهر أهميتها في بناء ملفوظيَّة الخطاب عند محمود درويش في ديوانه (أَحَدَ عَشَرَ كَوكَباً)، لتقوية علاقات التَّلاحم والتَّرابط بين الوحدات اللُّغوية الحاملة للدِّلالة، وتعمق كذلك عملية

التَّواصل اللُّغوي بين المرسل والمستقبل في خطاب الدِّيوان بشكل عام، وقصيدتي (سأجلس فوق الرَّصيف، وللحقيقة وجهان) على وجه الخصوص.

المبحث الثَّالث: بلاغة تشكيلات اتِّساق وانسجام مَلفوظيَّة النَّص والخطاب معاً:

الاتِّساق المعجميّ كما هو في الدِّراسات النَّقدية واللِّسانية هو: الرَّبط الَّذي يتكون من خلال اختيار المفردات عن طريق إحالة عنصر إلى عنصر آخر في التَّشكيل اللَّفظيّ للخطاب، عندها تتحرك العناصر المعجميّة بشكل متَّسق داخله (محمد، 2007م)... وهذا ما نجده في الدِّيوان -(أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً)- عند درويش، حيث جعلها تتحرك وتتَّحد مع العناصر الَّتي تتصل بتقصيرها في اتجاه بناء فكرته وتكوينها، ممَّا أسهم في تماسك وانسجام البناء اللَّفظي في خطاب الدِّيوان، ليكون قابلاً للفهم والتَّواصل الدِّلالي من قِبل المتلقي...وتظهر كذلك أسلوبيَّة بناء الجملة بين الكلمات بشكلٍ واضحٍ عند (درويش) في الاتِّساق المعجمي لخطاب الدِّيوان، من حيثُ هي صاحبة الدِّلالة المفهومة في سياق ملفوظه الأدبيّ على حدِّ تسمية أصحاب النَّظرية التَّحويليَّة وأتِّباعها شروط -قيود- الانتقاء (الطلحي، 1424هـ) (Selection Restriction)... وقد تحقَّق الرَّبط المعجميّ في الدِّيوان بأداتين هما: التَّكرير، والتَّضام، أو التَّصاحب المعجمي (كمال، 1983م)... والتَّكرير: بيان وشرح وتسرب لما يثقل في الوجدان بإعادته لفظاً، أو مرادفاً، أو شبه مرادف (السيد علي، 1978م)، بينما التَّضام يتمثَّل بارتباط زوج من الكلمات بحكم علاقة بينهما قد تكون المماثلة أو المخالفة في النَّص (الطلحي، 1424هـ).

1- بلاغة اتِّساق أسلوبية التَّكرير:

في هذين النَّصين ثقل التَّكرير وانتشر على مساحتيهما الورقية تعبيراً عن اتِّساع حضوره وجدانياً، فجاء على النَّحو الآتي:

جدول رقم (1)

البيانات الإحصائية

اسم النَّص	تكرار لازمة	إسمية	فعلية	نداء	تعجب	استفهام	نفي
ذات يوم سأجلس فوق الرَّصيف	3	3	22	-	-	1	5
للحقيقة وجهان والثلج الأسود	3	16	4	3	-	9	3

فالنَّصان يلهجان بالرِّثاء: رثاء الذَّات أندلسياً وفلسطينياً، وقد حضر العنوانان الفرعيان للنَّصين كلازمة متكررة فيهما، وما يتكرر حضوره نصياً ولسانياً، يتسع أفقه دلالياً، فحضور العنوان الفرعي كلازمة نصيّة في التَّكرار، يعمد إلى تسليط الضَّوء عليها، ممّا يجعله بؤرة تستقطب مقولات النَّص، وحمله للنُّهوض بعبء دلالاته (المساوي، 1994م)، فعنوان النَّص الأول (ذات يوم سأجلس فوق الرَّصيف)، يحمل نبوءة النَّص الثَّاني، الَّذي يليه (للحقيقة وجهان والثَّلج الأسود) (بورايو، 1998م)، فالنُّبوءة لم تتفعّل في سياق نصِّها، وكأنَّ مشكاة النَّص الأوَّل تجلت واقعاً في النَّص الثَّاني، فخروج الذَّات أندلسياً، أفضى بها إلى خروجات متوالية على نغم الانكسار والخسارة والسُّقوط لفلسطين، وكأنَّ الرَّصيف هو هامش الاستحقاق الطَّبيعي للذَّات الكليِّة، وقد احترفت مهنة التَّخلي عن المكان.

أمَّا نبوءة الجلوس على الرَّصيف، فتأخذ فاعليتها في سياق إنتاج النَّص تاريخياً قبيل توقيع معاهدة الصُّلح، ليكون توقيع السَّلام حقيقة بوجهين، وثلجها أسود... فالحقيقة علمياً واحدة ولكنَّها شعرياً، وحتى واقعياً بملايين الوجوه، فالحقيقة أنَّ (الأرض) تحمل وجوه من يحميها ويحرسها، فهي عصية لعصيان وصلابة أهلها، فمعاهدة الصُّلح والسَّلام (الحقيقة المرة) تحمل وجهاً مضيئا واعداً بالسَّلام، وآخر مظلمًا واعدًا بالقتل على أرض الواقع بالنِّسبة لمساحة الشِّعر الَّتي ترسم هذا الواقع، وبين الوجهين: تكون ثلوج السَّلام ووعوده السَّوداء، ممثلة بحالة التَّشظي والتَّدمير المسيطرة على واقع الزَّمن النَّصي (دايك، 2004م).

وما تكرار الاستفهام في خطاب النَّصين إلا دلالة محورية، تكثّف فعل السُّقوط بالنِّسبة لزمن النَّص، فهي إدانة قاهرة من جانب، وتعبير عن استلاب موجع من جانب آخر، إذ يتماهى (الأنا) بالنَّحن في مواجهة الهمِّ، وليست الضَّمائر في هذا المقام عصية على التَّأويل بين الذَّات الفلسطينيَّة، وذات المحتل، والتَّساؤل في خطاب النَّصين بشكل خاص وفي الدِّيوان بشكل عام، يفتح تهيئة (درويش) على الإمعان في السُّخرية المرة، فالأعداء في هذه المرة بالنِّسبة للشَّاعر لا يعودون على خيلهم، وإنما على خيلنا عائدون، فهو قلب للدِّلالة، فيقول:

منْ سيُنْزِلُ أَعْلامنا: نَحْنُ أم هُمْ؟

وَمَنْ سوْف يتلو علينا «مُعاهَدَة الصلح»... يا ملك الاحتضار؟

كُلُّ شَيْءٍ مُعَدٌّ لنا سلَفاً (درويش، د.ت، صفحة :19).

وبهذه الأسلوبية لم يعد ثمَّة فرق بعد أن أصبحت الذَّات الفلسطينية حفنة من غبار في دلالة الخطاب، فالنَّصان في تتاليهما يتكاملان للنهوض

بتماسك وانسجام مقولة خطاب الدِّيوان الكليِّة ، على صعيد توظيف التَّاريخ في التَّعبير عن الحاضر، بواسطة الجمل الفعليَّة والاسميَّة في تتابعها في خطاب النَّصين، فنجد الجمل الفعلية أخذت تتلاحق حتى وصلت في النَّص الأوَّل: إلى اثنين وعشرين جملة، أما النَّص الثَّاني: فقد بلغت أربع جمل، وكذلك الجمل الاسميَّة على النَّقيض، فقد قلَّت في النَّص الأوَّل إلى ثلاث جمل، بينما وصلت في النَّص الثَّاني: إلى ست عشرة جملة.

فالجمل الاسميِّة والفعليّة في بنية ملفوظيَّة الخطاب تشكل بنية بلاغية لغويّة تكمِّل مع غيرها من المتعلقات دلالة الخطاب، الدِّلالة الَّتي تنهض بالمعنى الَّذي يقوم على المفارقة (نيشان، 1997م)، فالجمل الاسميِّة تحمل سمة الَّثبات، بينما الفعليّة تحمل سمة التَّحول وتبدل الأحداث، فالنَّص الأوَّل يمثل خروج الذَّات الأندلسيَّة مكاناً وزماناً، فجاء من أجل تحقيق ذلك بالجملة الفعليِّة، أمَّا النَّص الثَّاني يمثِّل خروج الذَّات الفلسطينية (أوسلو) فجاء بالجملة الإسميَّة، ونجد تبادل الأدوار بين الجمل الفعليِّة والاسميِّة يدلل في ملفوظيَّة خطاب النَّصين، على افتقاد التَّوازن والتَّماسك والفوضى والضَّياع، فالشَّاعر –درويش- يجعل الاستمراريَّة في الملفوظيَّة للحدث المنتهي على الصَّعيد التَّاريخي، بينما يثبت ويُحدُّ من حركة واستمراريّة الحدث المعيش (الأندلس/ فلسطين)، وفي هذا تواصل للموقف الفكريّ في مديح الظِّل العالي لديه، فيقول:

فـي الَّرحيلِ إلـى جَوْهرٍ واحِدٍ... عانِقيني لأُولَدَ ثانيَةً

مِنْ سُيوفٍ دمَشقِيَّةٍ في الدَّكاكينِ... لَمْ يَبْقَ منّي غَيْرَ دِرْعي الْقَديمةِ، سَرْجِ حِصاني الْمُذَهَّب... لَمْ يَبْقَ مِنّي

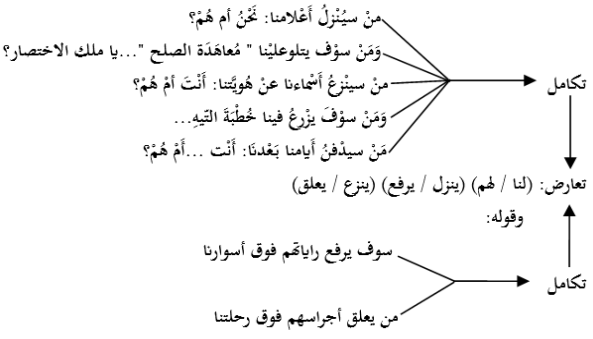
غَيْرُ مَخْطوطةٍ لابْن رُشْدٍ، وَطَوْقِ الْحَمامِة، والتَّرْجَمات (درويش، د.ت، صفحة :11).

فالمستوى اللُّغوي القائم على أسلوبيّ المجاوزة بين الجمل الفعليّة والاسميّة (في الَّرحيلِ إلى جَوْهرٍ واحِدٍ...عانِقيني لأُولَدَ ثانيَةً)، وأسلوبيّة الحصر يشكلان في الملفوظيّة بؤرة دلالية تنسجم مع معنى النَّص الناهض على هتك الحجب، وفضح الزَّيف، وإعلان الخراب والسُّقوط الَّذي أفصح عنه لفظ الخطاب، إنَّه إعلان بإدمان الذَّات على السُّقوط... فالإلحاح في خطاب النَّصين على ما تبقى من (دِرْعي الْقَديمةِ، سَرْجِ حِصاني، مَخْطوطةٍ لابْن رُشْدٍ، وَطَوْقِ الْحَمامِة، والتَّرْجَمات)، يكشف عَطل المتبقي مادياً ومعنوياً، فالذُّروع، والسُّروج غدت مصدر زينة لتلك السُّيوف الدِّمشقية، وكذلك المؤلفات الفلسطينية والدِّينية والأدبيّة، أمَّا تلاقح الحضارة العربيّة الإسلاميّة مع غيرها من خلال التَّرجمة، لم يسعف الذَّات على تحصين

هويتها كما يرى (درويش).

2- بلاغة اتِّساق وانسجام التَّضام/ التَّصاحب المعجمي:

يندرج أسلوب التَّضام ضمن الظَّواهر الخطابيّة ذات القيمة الإبلاغيّة، حيث عدَّه المختصون القدماء ضمن علم البديع (حوحو، 2015م)، فهو يرتبط في الخطاب كعنصر اتِّساق معجميّ بحكم العلاقة الَّتي تُنظّم أزواجاً من الكلماتِ، تتَّحد هذه العلاقة وفقاً لمعطيات النَّص، وقدرة القارئ على إقامة هذه العلاقة، سواء أكانت تعارضيَّة أم تكامليّة (عبدالحميد، 1998م)، وفي نصٍّ (للحقيقة وجهان والثلج الأسود) يؤسس التَّضام علاقة تكامليّة من أجل توضيح العلاقات التَّعارضية، الَّتي تستند فيها (التَّكاملية والتعارضية) إلى الاختلاف أيضاً، والشكل الآتي يبينه:



فالأفعال المسلطة على الذَّات (سينزل، يتلو، سينزع، سيزرع، سيدفن...) تعمق فعل إجهاض الحمولات الثَّقافية، والفكريَّة، والتَّاريخية (حمولة التَّاريخ والجغرافيا) للذَّات الفلسطينية، وتعمد إلى دفنها بعد تجريدها من مقومات كينونتها، وأخصيّة وجودها، فالأفعال تُصعّد من فعل قهر الذَّات واستلابها، وكأنَّ الفعل تعدَّى مشهد الاحتضار والوفاة والدَّفن إلى مشهد أكثر من ذلك. في المقابل ينهض الفعلان (يرفع / يعلق) ليوسعا حالة تاريخيّة وجغرافيّة على أطلال الذَّات الفلسطينيّة، إنَّها الحالة التَّوراتيّة، فتقابل: نزولنا ارتفاعهم وصعودهم، ومقابل انتزاعنا تعلقهم وتثبيتهم، وانبثاق التَّعارض ينطلق من تكامليَّة الأفعال المسلطة على الذَّات الفلسطينيّة، والأفعال النَّاهضة بالذَّات التَّوراتيَّة.

3- بلاغة انسجام البنية الكليِّة مع بنية المعرفة الخلفيِّة في مَلفوظيَّة الخطاب:

لم تسهم آليات الاتِّساق في تطويع النَّص، وضبط مراوغته للقبض على دلالته الكامنة في ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً)، ذلك إنَّ الضَّمائر الإحاليَّة خانت وظيفتها الاتِّساقيَّة من خلال كثافة الإحالات المقاميَّة، وحتى النَّصية، فإنَّها تحيل إلى ملفوظات نصِّية عصيّة على التَّحديد (تودوروف، 1992م)... غير أنَّ الوصل أسهم في تحقيق تماسك النَّص لسانياً، إلاَّ أنَّه لم يفلح في إيصالنا إلى لُبِّ النَّص وجوهره، وإن كان الاتِّساق المعجميّ نهض بدوره اللِّساني في مَلفوظيَّة خطاب النَّصين بوجه خاص والدِّيوان بوجه عام، إلاَّ أنَّه أخفق في تأسيس حالة من

التَّكامل الدِّلالي، لذا تناط المهمة بآليات الانسجام البلاغيّ من خلال آليتي: البنية الكليِّة (موضوع الخطاب) و(معرفة العالم الخلفيّة) (أبو ديب، 1981م):

أ. بلاغة انسجام البنية الكليِّة / موضوع مَلفوظيَّة الخطاب:

فدور السِّياق في فهم ملفوظيّة الخطاب وتحديد دلالاته في الدِّيوان –أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً- يضعنا أمام استحقاق المعرفة الكليِّة لطبيعته، وصورة إنتاجه، ومن هنا فقد تعددت صوره وارتباطاته الدِّلالية عند (درويش) في الدِّيوان؛ لأنَّ حالة المرسل وصورته الشخصيّة والنفسيّة لا بدَّ أن تأخذ دورها في التَّأثير، ولهذا فإنَّه يمكن القول إنَّ للخطاب عدةَ أهداف، فعن طريقه نستطيع «تحقيق الذَّات، ونجعل لأفكارنا قدراً من التَّقبل عند الآخرين، وتُعدّ هذه درجة من درجات تحقيق الذَّات، ودافع نفسيّ آخر يتلخص بالتَّميز عن الآخرين والتَّقدم عليهم. ويعدُّ الخطاب في ملفوظيَّته أيضاً طريقةً للتَّحاور، والتَّفاهم لتقبل الآخر، ويستطيع المرءُ عن طريقه التَّعبير عن الحقائق الكونيَّة، الَّتي توصل إليها، وهو الَّذي ينشئ القرب، والبعد بين أيَّ طرفين (إستيتية، 2002م). وفي هذا يرى (بول وبراون) أنَّ موضوع ملفوظيّة الخطاب هو: القضية الَّتي تحظى باهتمام مباشر، وتشكل مبدأ النَّص المركزيّ المنظّم له (براون جيليان، وبول جورج، د.ت، الصفحات :87 - 90)... إنَّه أداة إجرائيّة وبنية دلاليّة تعمل على ترتيب الدِّلالات التَّاريخية من المتواليات الجمليَّة، من خلال أداتين هما: العنوان، والتَّحرير.

فالعنوان يمثِّل الإضاءة الكاشفة للنَّص بكونه موحياً ومانحاً للقيمة الدِّلالية، ولا يمثل إنتاج المبدع إياه تعبيراً عن انفعال، بقدر ما يعمد إلى انتزاع الإشارة، والاستجابة الجماليَّة لدى المتلقيّ (سكوت، د.ت)، وعنوان القصيدة المطولة والمشتملة على أحد عشر عنواناً فرعياً، ورقماً، رومانياً (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً على آخر المشهد الاندلسيّ)، يلقي بظلاله على العناوين الفرعيَّة، لينهض بمقولة النَّص الرئيسيّة، متكئاً على المعطى التَّاريخي، والدِّيني في إحداث تناص زمانيّ مكانيّ في الوقت نفسه، يُؤطِّر المشهد العربيّ في خسارته المتوالية.

فالعنوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) في تناصه مع (يوسف) يطرح إشكاليّة إقصاء الذَّات ونبذها (الغذامي، 1985م)... إذ يمثِّل (يوسف) رمز الخديعة كما يقول قطوس(2000م)، أعني أنموذج المخدوع، والمستلب، والمعروض للإقصاء في كل بقعة يحلُّ بها، ممَّا يجعله يكشف الغربة المكانيّة، والاغتراب الزَّماني في شخص (يوسف)، والمفارقة الكبيرة في العنونة يتمثَّل في البعد الزَّمني فإخوة يوسف كانوا في بداية المشهد، ممَّا عمق سطوة حضورهم، وفعّل في

استلاب (يوسف)، ولكنَّا نرى رمز (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً)، ينسحب على آخر المشهد الأندلسيّ وليس في بدايته، ولهذا دلالته الجارحة، إذ يمثِّل استمرارية فعل الكواكب (الإخوة) الدَّال على التَّعدد لا التَّوحد، فالكواكب تضيء آخر المشهد الاندلسيّ، فتكشف عن استمرارها في تلبس فعل تحقيق الفواجع والنِّهايات، كما أنَّ (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) المتفقة على إقصاء (يوسف) في بداية المشهد، تعادل ضمناً رمزية نزاع ملوك الطوائف المختلفة فيما بينها على أحقية تملك الأندلس، فالإخوة متفقون على إقصاء يوسف، والملوك مختلفون على تملك الأندلس، وعليه يكون اتِّفاق الأخوة إقصاء ليوسف، كما يكون اختلاف الملوك إسقاطاً للأندلس.

وتأتي العناوين الفرعيّة (كواكباً) تُضيء عتمة المشهد الأندلسيّ (سأجلس فوق الرَّصيف، وللحقيقة وجهان)، فهما يتكاملان بنقل أبعاد المشهد، الَّذي يختزل الزَّمان والمكان بأمانة مطلقة، سواء المشهد العربيّ في الأندلس، أمْ في فلسطين، ليسبق بذلك دلالة العنوانين الفرعيين. ُويأتي التَّكرار ضمن سلسة تساؤليَّة مفعمة بالسُّخرية، لإيمانه أنَّ الفلسطينيّ يوقِّع صَكَّ تنازله عن كيانه لقاتله، فيكون السُّؤال مشروعاً، فيقول:

مَنْ سيُنْزلُ أَعْلامنا: نَحْنُ، أم هُمْ؟ وَمَنْ سوْفَ يتلو عليْنا «مُعاهَدَة اليأْسِ، يَا مَلِكَ الاحْتِضَارْ؟

كُلُّ شَيْءٍ مُعَدٌّ لنا سلَفاً، منْ سينْزعُ أَسْماءنَا عنْ هُويَّتنا: أَنْتَ أمْ هُمْ؟ وَمَنْ سوْفَ يزْرعُ فِينَا (درويش، د.ت، صفحة :13).

فيحيل الضَّمير (أنت) إلى ملك الاحتضار، والمعنى رُبمَّا ينسحب على رئيس السُّلطة في زمن النَّص، كما يكون تكرار عبارة (كُلُّ شيء مُعَدٌّ لَنا سلفا) مرتين نهاية النَّشيد، ونهاية الرَّفض والرِّحلة الطَّويلة، بأن يخرج صاحب الحق من جلده بدءاً على عود من البحر وإليه تشرداً تلو تشرد، وضياعاً تلو ضياع، ويأتي التَّساؤل السَّاخر في النِّهاية، لماذا تطول النِّهايات، وهي معدة سلفاً بإتقان؟ وهذا ما يُقدِّمه النَّص، لتنتهي القصيدة المطولة بلوحاتها الإحدى عشرة، بما يشي بإكمال الفجيعة وخيبات الأمل (قطوس، 2000م)، الَّتي مُني بها الإنسان الفلسطينيّ، وبذلك تحولت التَّجربة الشِّعرية إلى حقيقة محملة بمستلزمات الشَّرط الإنسانيّ، ومفعمة بالتَّناقضات الحادة الَّتي تسود الوجود بأسره.

ب. بلاغة انسجام المعرفة الخلفية/ معرفة العالم مع (البنية الكبرى):

إن ما اختزنته الذَّاكرة من تجارب ومقروءات، ومشاهدات في السِّياق الواقعي، يخرج رقيباً لمعاينة النَّصوص، وبيان مدى انسجام معطياتها اللَّصيقة بين الواقع والنَّص الأدبيّ، خاصة أنَّ

النَّص الأدبيّ ينهل من ذات الواقع، وينغمس فيه بقدر تعاليه عليه. لذا تُشكِّل الرُّؤيا قاعدة أوليَّة لفهم النَّصوص وإدراكها، ومن ثمَّ إعادة إنتاجها في واقعة ما بعد تشكيله، فالنَّص إعادة تشكيل للواقع وفقاً لرؤيا مبدعه، والنَّص أمام قارئه يخضع لعملية تشكيلية من نوع آخر تسهم في إعادة إنتاجه في ضوء معطياته وواقع إبداعه... فالبنية النَّصية تعتبر قاعدة أساسية للإدراك البشري، ممَّا يحُفز قارئ النَّص لمعاينته في ضوء معرفته الخلفيَّة، كآليَّة من آليات انسجام ملفوظيَّة خطاب النَّص (أبو حاقه، 1979م)، فيقول:

لِلْحَقيقَة وَجْهان ... وَالثَّلْجُ أَسْود فوق مَدينَتنا لَمْ نَعُدْ قادرين على الْيأْس أكْثرَ مما يَئسْنا ... والنِّهايةُ تَمشِي إلينا (درويش، د.ت، صفحة :13).

فهذان السَّطران يتصادمان مع ما تشكل من معرفة لخلفية، مستمدة من تجاربنا ونشاطاتنا وإدراكنا للعالم، فالحقيقة ربمَّا تكون مراوغة وهي كذلك، لكن لها وجهاً واحداً، ممَّا تعدَّد ملّاكها وتصاعدت قواهم، وفي هذا النَّص ندهش بالحقيقة العمليِّة، وكأنَّ الحقيقة تتطوع معلنة ما يشاء مالكها، إذ تخترق الجملة الشِّعرية الأولى بنية القواعد العلميَّة، لكنَّها شعرياً لا تفتأ عن فتنة متلقِّيها، وجذبه إليها من خلال ما ينتجه النَّص. فالحقيقة واحدة/ فلسطين (أرض كنعان)، ولكن وجهين متنازعين يقلبانها (الوجه الفلسطينيّ – والوجه الصهيونيّ)، وربما ما ينتجه النَّص متكاملاً يفصح عن صورة الفلسطينيّ المنقسم على ذاته، حيثُ يتشكَّل هذا الإفصاح بوجهين: وجه مقاوم مدافع ضمن تاريخ نضاليّ، ووجه بائس كالح أسقط تاريخه بتوقيع صكٍّ باسمه، فكان له ملايين الوجوه تعكس صورته.

أما الثَّلج الأسود فوق مدينتنا، فإنَّه يزجّ المتلقيّ في فلك الصَّدمة، صدمة ودهشة المفارقة، لكنَّها شعريّة الجملة في النَّص، لتنسجم مع إدخال شبه الجملة الظَّرفيّة (فوق مدينتنا)، لتنقذ ما ترسَّخ من معرفتنا للَّون _ الثَّلج _ فالثَّلج أبيض في كلِّ مكانٍ إلاَّ في مدينة (درويش) الفلسطينيّ العربيّ أسود قاتم، وبهذا الجماليّة اللونيّة للثَّلج تنقلب ضداً إلى قبحيّات، وكأنَّه يقول: بنود الوعد قنابل رعد، والنُّبوءة تتحقق، يتلون ثلج السَّلام ثقيلاً مُظلماً:

لَمْ يَبْقَ مِنّي
غَيْرُ مَخْطوطةٍ لابْن رُشْدٍ، وَطَوْقِ الْحَمامِة، والتَّرْجَمات (درويش، د.ت، صفحة :13).

فقراءة ومقاربة هذه الجملة الشِّعرية لا تَسلخ –مطلقاً– عمّا تكون لدينا من معرفة تاريخيّة بالإنتاج المعرفيّ والحضاريّ للعرب والمسلمين في الأندلس الأكثر اعتدلاً، وانفتاحاً على الحضارات الأخرى استيعاباً ومحاورة، فابن رشد الأندلسيّ الَّذي أنتج ميثاقاً للعشاق

والتَّرجمات، فهو اعتراف في نهاية النَّص بتقبل الذَّات العربيَّة للآخر، فالذَّات انحطت في مقوماتها الماديَّة، ولم يبقَ إلاَّ الذَّات المعرفيّة، فهل هي في طريق التَّلاشي؟

خاتمة:

نجد في المقاربة النَّقديَّة التَّحليليّة ثمة ارتباطًا واضحًا في بلاغة انسجام واتِّساق مَلفوظيَّة موضوع الخطاب في ديوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً)، وهي على النَّحو الآتي:

1. يؤسّس (درويش) الشَّاعر الفلسطينيّ الموضوع إلى محاور مهمة من تاريخيّة الصَّراع بين الأمّة وأعدائها، ممثَّلة بقضية فلسطين الأولى في العصر الحاضر، ووصف حالة اللاوجود من خلال محاور عدّة، تلتقي جميعها في الرُّؤيا المشتركة حول الواقع المحيط بكينونة الوجود القوميّ للشَّاعر.
2. ترتكز المحاور الشِّعرية المتجاورة في مَلفوظيَّة خطاب الدِّيوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) بذكر الجزئيات المؤلّفة للقضية المركزيَّة (البنية الكبرى)، من خلال أسلوبيِّة التَّناص الدِّيني والتَّاريخي والأدبيّ، والإحالات المرجعيَّة وغيرها، الَّتي تعتبر من الحقول الثَّرية في تحقيق الرُّؤى والتَّطلعات عند درويش.
3. ترتبط بلاغة انسجام واتِّساق مَلفوظيَّة الخطاب ارتباطاً موضوعياً بنسق المعرفة عند درويش، فخطاب مَلفوظيَّة الدِّيوان لديه يثبت في الواقع الدِّلالي أولاً: التَّعبير عن العالم وموقف الذَّات منه، ويثبت ثانياً: أنَّه يركِّز على الآنيّ في واقع الشَّاعر، ويثبت ثالثاً: الاستفادة من الماضي، والحاضر، والمستقبل في التَّغيير.
4. نجد من خلال المقاربة التَّحليلية قوة انفتاح مَلفوظيَّة الخطاب في الدِّيوان (أَحَدَ عَشرَ كَوكَباً) على الفضاء الخارجيّ المسؤول عن تماسكها داخل سياق ثقافة الشَّاعر وخارجها، فالتَّناول المجازيّ في مَلفوظيَّة الخطاب لحالة الواقع، يتعانق مع الواقعي والمتخيل، في بنية مكثفة شديدة الالتحام، تسمح بدخول عناصر جديدة إليه.
5. تثبت الدراسة كذلك اتساع الهوة بين الذَّات والواقع ملفوظياً عند درويش، فكلَّما طال البعد في التَّغيير والعودة بعد الشَّتات، ازدادت معها الهوة النَّفسيَّة بعدم الرُّجوع للوطن لفظياً.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو حاقة، أحمد. (1979م)، الالتزام في الشعر العربي، ط1، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين.

أبو ديب، كمال. (1981م)، في البنية الإيقاعية للشعر العربي، ط2، بيروت، دار العلم للملايين.
أبو زيد، نصر حامد. (1996م)، إشكاليات القراءة وآليات التَّأويل، ط4، القاهرة، المركز الثقافي العربي.
استيتية، سمير. (2002م)، اللغة وسيكولوجية الخطاب، ط1، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
إسماعيل، عز الدين. (1980م)، التفسير النفسي للأدب، ط4، لبنان، دار العودة.
بارت، رولان. (1992م)، لذة النص، ط 1، ترجمة: منذر عياشي، حلب، سوريا، مركز الإنماء الحضاري.
البريكي، فاطمة. (2008م)، مدخل إلى الأدب التفاعلي، د. ط، الدار البيضاء، بيروت، المركز الثقافي العربي.
بوجراند، روبرت دي. (د.ت)، نص والخطاب والإجراء، ط1، ترجمة: تمام حسان، القاهرة، عالم الكتب.
بورايو، عبد الحميد. (1998م)، البطل الملحمي والبطل الضحية في الأدب الشفوي الجزائري، د.ط، الجزائر، دار المطبوعات.
تشارلتن، هـ. ب. (1945م)، فنون الأدب، د.ط، ترجمة: زكي نجيب محمود، القاهرة، د. م.
تودوروف، تزفيتان. (1992م)، المبدأ الحواري (دراسة في فكر ميخائيل باختين)، ط1، ترجمة: فخري صالح، العراق، دار الشؤون الثقافية العامة.
الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر(ت255هـ). (2003م)، البيان والتبيين، ط2، وضع حواشيه: موفق شهاب الدين، المجلد الأول، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.
الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. (1989م)، دلائل الإعجاز، ط2، تحقيق: محمود محمد شاكر، القاهرة، مكتبة الغانمي.
جيليان، براون، (جورج)، ويول. (د.ت)، تحليل الخطاب، د.ط، ترجمة: محمد الزليطي، والتريكي، الرياض، جامعة الملك سعود
حمد، عزة شبل. (2007م)، علم لغة النص (النظرية والتطبيق)، ط1، القاهرة، مصر، مكتبة الآداب.
حوحو، صالح. (2015م)، إسهام التضام في تماسك النص الشعري القديم، معلقة طرفة بن العبد أنموذجاً،مجلةالأثر،ديسمبر،بسكرة،العدد23.
الخباص، جمعة عوض. (2008م)، نظام الربط بين النص العربي، ط1، عمان، الأردن، دار كنوز المعرفة.
خطابيّ، محمد. (1991م)، لسانيات النَّص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ط1، الدَّار البيضاء، المركز الثقافي العربي.
الخطيب، حسام. (1996م)، الأدب والتكنولوجيا وجسر "النص المفرع، ط1، بيروت، المكتب العربي.
دايك، فان. (2004م)، العلاماتية وعلم النص، ط1، ترجمة: منذر عياشي، الدار لبيضاء، المغرب.
دحامنية، مليكة. (2008م)، هرمنيوطيقا النص الأدبي في الفكر الغربي، د. ط، دمشق، اتحاد الكتاب العرب.
درويش، محمود. (د. ت)، ديوان أحد عشر كوكبا، د. ط، بيروت، دار طليطلة.
راستيه، فرانسوا. (2010م)، فنون النص وعلومه، ط1، ترجمة: إدريس الخطاب، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.
ريفاتير، ميكائيل. (1993م)، معايير تحليل الأسلوب، ط 1، ترجمة حميد لحمداني، المغرب، منشورات سال.
زايد، علي عشري. (1997م)، استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
الزناد، الازهر. (1993م) نسيج النص (بحث فيما يكون به الملفوظ نصاً)، ط1، المغرب، المركز الثقافي العربي.
السامرائي، إبراهيم. (1401هـ-1981م)، التطور اللغوي التاريخي، ط2، بيروت -لبنان، دار الاندلس للطباعة.
سامرائي، إبراهيم. (1973م)، الدِّلالة الجديدة والتطور اللغوي، العراق، مجلة اللسان العربي، مج 10، ج1.

سكوت، ويلبرس. (د.ت)، خمسة مداخل في النقد الأدبي، د.ط، ترجمة: عنان غزوان، وجعفر صادق الخليلي، د. م.

السيد علي، عز الدين. (1978م)، التكرير بين المثير والتأثير، ط2، القاهرة، دار الطباعة المحمدية.

شاهين، سمير الحاج. (1980م)، لحظة الأبدية، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

صفدي، مطاوع. (1984م)، استراتيجية التسمية (التأويل وسؤال التراث)، مجلة الفكر العربي، العدد 30/ 31.

الطلحي، ردة الله بن ردة. (1424 هـ)، دلالة السياق، ط1، أم القرى، معهد البحوث العلمية بجامعة.

عبد اللطيف، محمد حماسة. (2001م)، الإبداع الموازي (التَّحليل النَّصي للشعر)، ط1، القاهرة، دار غريب للطباعة.

عبد المجيد، جميل. (1998م)، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، د. ط، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

عبيدي، رشيد عبد الرحمن. (1989م)، الألسنية بين عبد القاهر والمحدثين، مجلة المورد، مجلد 18، العدد 3.

عثمان، إعتدال. (1988م) إضاءة النص، ط1، بيروت، دار الحداثة.

الغذامي، عبد الله. (1985م)، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية (قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر)، ط1، جدة، السعودية، النادي الأدبي الثقافي.

غريب، روز. (1971 م)، تمهيد في النقد الحديث، ط1، بيروت، لبنان، دار المكشوف.

فضل، صلاح. (1992م)، بلاغة الخطاب وعلم النص، ط 1، الكويت، عالم المعرفة.

فوكو، ميشيل. (1968م)، حفريات المعرفة، ط1، ترجمة: سالم يفوت، المغرب، المركز الثقافي العربي.

القرطاجني، أبو الحسن حازم. (1966م) منهاج البلغاء وسراج الأدباء، د. ط، تقديم وتحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الكتب الشرقية، تونس.

قطوس، بسام. (2000م)، مقاربات نصية في الأدب الفلسطيني، ط1، عمان، دار الشروق.

كمال، ألفت. (1983م)، نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين، ط1، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر.

لوغورن، ميشال. (1988م)، الاستعارة والمجاز المرسل، ط1، ترجمة: حلاج صليبا، عويدات، بيروت.

لوكاش، جورج. (1971م)، معنى الواقعية المعاصرة، د.ط، ترجمة: أمين العيوطي، مصر، دار المعارف.

مانغوغو، دومينيك. (1428 هـ-2008م)، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ط1، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون.

المرزوقي، أحمد بن محمد بن الحسن. (1371هـ-1951م)، شرح ديوان الحماسة، د.ط، تحقيق: أحمد أمين وعبد السلام هارون، القسم الأول، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر.

المساوي، عبد السلام. (1994م)، البنيات الدالّة في شعر أمل دنقل، ط1، دمشق، مطبعة اتحاد الكتاب العرب.

مطلبي، مالك. (1988م)، بحث غريب على الخليج (أنشودة المطر)، مجلة الأقلام، العراق، عدد 12/211.

نصر، عاطف جودة. (1984 م)، الخيال مفهوماته ووظائفه، د.ط، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

نعيمة، سعدية. (2010م)، الخطاب الشعري عند محمد الماغوط (دراسة تحليلية من منظور لسانيات النص)، رسالة دكتوراه (مخطوط)، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

نيتشيف، ألكسندر. (1993م)، فن الشعر، ط2، الترجمة البلغارية عن النص اليوناني القديم.

نيشان، عبد الهادي خضير. (1997م)، مفارقة في شعر المتنبي، بحث مقدّم إلى ندوة بغداد السادسة المنعقدة في كلية التربية للبنات، نيسان، جامعة بغداد.

ثانيـــاً/ المصـــادر والمراجـــع الأجنبيـــة والعربيـــة المترجمـــة للإنجليزيـــة:

Abdel-Latif, M. H., (2001), Parallel Creativity (Textual analysis of poetry) (in Arabic) (1st ed.), Cairo, Dar Gharib for Printing and Publishing.

Abdul-Majeed, G. (1998), Al-Badi' between Arabic Rhetoric and Textual Linguistics (in Arabic), Cairo, General Egyptian Book Organization.

Abidi, R., (1989), Linguistics between Abd al-Qaher and al-Muhaddithin (in Arabic), al-Mawrid, vol. 18, issue 3.

Abu Deeb, K., (1981), On the rhythmic structure of Arabic poetry (in Arabic) (2nd ed.). Beirut, Dar El-Elm lil-malayeen.

Abu Haaqa, A., (1979), Commitment in Arabic poetry (in Arabic) (1st ed.). Beirut, Dar El-Elm lilmalayeen.

Abu Zeid, N. H.,(1996), The problems of reading and the mechanisms of interpretation (in Arabic) (4th ed.). Cairo, Arab Cultural Center.

Al-Buraiki, F., (2008), Introduction to interactive literature (in Arabic), Casablanca, Beirut, Arab Cultural Center.

Al-Ghadami, A. (1985), Sin and Atonement from Structural to Anatomical (A Critical Reading of a Contemporary Human Model) (in Arabic) (1st ed.), Jeddah, Saudi Arabia, Society of Culture and Arts.

Al-Jahiz, A. O., (255 AH), (2003), Al-Bayan wa Al-Tabyeen (in Arabic) (2nd ed.), Footnotes: Muwaffaq Sh.D., Vol.1, Beirut, Lebanon, Dar Al-Kotob Al-Elmeya.

Al-Jurjani, A.B., (1989), Evidence of Miracles (in Arabic) (2nd ed.), Editor, Shaker M.M., Cairo, Al-Ghanmi Library.

Al-Khabbas, J. (2008), The Linking System in the Arabic Text (in Arabic) (1st ed.), Amman, Jordan, Dar Kunooz Al Maarefa.

Al-Khatib, H., (1996), Literature, Technology and the Bridge of the Branched Text (in Arabic) (1st ed.), Beirut, The Arab Office.

Al-Marzouqi, A., (1951), Explanation of Diwan Al-Hamassah (in Arabic), Editor: Ahmed A. and Abdel S., first section, Cairo, The Committee of Writing, Translation and Publishing Press.

Al-Massawi, A., (1994), Signifying Structures in Amal Dunqul's Poetry (in Arabic) (1st ed.), Damascus, Arab Writers Union Press.

Al-Qartajni, A.H., (1966). The route of the eloquent and the writer guiding light (in Arabic), Introduced and edited by: Muhammad Al-Habib I. K., Dar Al-Kutub Al-Sharqiyah, Tunisia.

Al-Samerrai, I. (1981), Historical Linguistic Development (in Arabic) (2nd ed.), Beirut - Lebanon, Dar Al-Andalus Press.

Alsayed Ali, E. D., (1978), Refining between Stimulus and Influence (in Arabic) (2nd ed.), Cairo, Muhammadiyah Printing House.

Al-Talhi, Raddat Allah bin Raddah, (1424 AH), Significance of the Context (in Arabic) (1st ed.), Umm Al-Qura, Institute of Scientific Research at the University of Umm Al-Qura.

Al-Zanad, A., (1993), Text structure (A research on what the pronunciation is in a text) (in Arabic) (1st ed.), Morocco, the Arab Cultural Center.

Bart, R., (1992), Beauty of text (in Arabic) (1st ed.), Trans.: Munther A., Aleppo, Syria, Centre for Civilization Development.

Borayo, A. H., (1998), The epic hero and the victim hero in Algerian oral literature (in Arabic), Algeria, Dar Al-Matboaat.

Charlton, H. B. (1945), Arts of Literature (in Arabic), Trans., Zaki N. M., Cairo: (n.p.).

Dahamnia, M., (2008), Hermeneutics of the Literary Text in Western mindset (in Arabic), Damascus, Arab Writers Union.

Darwish, M., (n.d.), Eleven Planets (Collection of poems) (in Arabic), Beirut, Dar Toledo.

Dyke, V., (2004), Semiotics and Knowledge of the Text (in Arabic) (1st ed.), Trans., Munther A., Casablanca, Morocco.

Estetia, S., (2002), Language and the psychology of discourse (in Arabic) (1st ed.), Beirut, Arab Institute for Research and Publishing.

Fadl, S., (1992), The eloquence of discourse and the science of the text (in Arabic) (1st ed.), Kuwait, Alam Al-Maarefa.

Foucault, M., (1968), The Archaeology of Knowledge (in Arabic) (1st ed.), Trans.: Salem Y., Morocco, The Arab Cultural Center

Ghareeb, R. (1971), Introduction to Modern Criticism (in Arabic) (1st ed.), Beirut, Lebanon, Dar Al-Makshoof.

Gillian, B., George, and Yule. (n.d.), Discourse Analysis (in Arabic), Trans.: Al-Zulaiti, M. and Al-Tariki, Riyadh, King Saud University.

Hamad, A., (2007), Linguistics of the Text (Theory and Practice) (in Arabic) (1st ed.), Cairo, Egypt, Al-Adaab Bookshop.

Houhou, S., (2015), How inclusion contributes to the cohesion of ancient poetic text, Torfa ibn Al-Abd Mu'allaqa as a model (in Arabic), Al-Athar Journal, December, Biskra, VOL.23.

Ismail, E. D. (1980), Psychological interpretation of literature (in Arabic) (4th ed.), Lebanon, Al-Awda Publishing.

Kamal, O., (1983), Theory of Poetry for Muslim Philosophers (in Arabic) (1st ed.), Beirut, Dar Al-Tanweer for printing and publishing.

Khattabi, M., (1991), Linguistics of the Text (Introduction to the Harmony of Discourse) (in Arabic) (1st ed.), Casablanca, Arab Cultural Center

Leghorn, M. (1988), Semantics of the metaphor and metonymy (in Arabic) (1st ed.), Trans.: Hallaj, S., Oweidat, Beirut.

Lukasz, G., (1971), The Meaning of Contemporary Realism (in Arabic), Trans.: Amin A., Egypt, Dar Al-Maaref

Mangogo, D., (2008), Key Terms for Discourse Analysis (in Arabic) (1st ed.), Muhammad Y., Publications of Difference, Algeria, Arab Scientific Publishers.

Matlabi, M., (1988), A Strange Research on the Gulf (The Rain Song) (in Arabic), Al-Aqlam Journal, Iraq, No. 211/12.

Naima, S., (2010), The poetic discourse of Muhammad al-Maghout (An analytical study from the perspective of the linguistics of the text) (in Arabic), PhD thesis (manuscript), Muhammad Kheidir University, Biskra.

Nasr, A., (1984), Imagination: Its Concepts and Functions (in Arabic), Cairo, General Egyptian Book Organization.

Nechiv, A., (1993), The Art of Poetry (in Arabic) (2nd ed.), Bulgarian translation of the ancient Greek text.

Nishan, A., (1997), Paradox in Al-Mutanabbi's Poetry (in Arabic), The Sixth Baghdad Symposium held at the College of Education for Girls, April, University of Baghdad.

Osman, E., (1988) Illumination of the Text (in Arabic) (1st ed.), Beirut, Dar Al-Hadathah.

Qatous, B., (2000), Textual Approaches in Palestinian Literature (in Arabic) (1st ed.), Amman, Dar Al-Shorouk.

Riffaterre, M., (1993), Stylistics Analysis Criteria (in Arabic) (1st ed.), Trans., Hamid H., Morocco, Sal Publications.

Rustet, F., (2010), Text Arts and Science, (in Arabic) (1st ed.), Trans.: Idris K., Casablanca, Toubkal Publishing House.

Safadi, M., (1984), Naming strategy (Interpretation and the question of heritage) (in Arabic), Journal of Arab Thought, 30/31.

Samerrai, I., (1973), The New Semantics and Linguistic Development (in Arabic), Iraq, Al-lissan A-Arabi Journal, Vol. 10, Part.1.

Scott, W., (n.d.), Five Approaches of Literary Criticism (in Arabic), Trans.: Anan G. and Jaafar S. (n.p)

Shaheen, S., (1980), Moment of Eternity (in Arabic) (1st ed.), Beirut, University Foundation for Research and Publishing.

Todorov, T., (1992), The Dialogue Principle (A Study in the Thought of Mikhail Bakhtin), (in Arabic) (1st ed.), Trans.: Fakhri S., Iraq, House of General Cultural Affairs.

Zayed, A., (1997), Summoning Heritage Personalities in Contemporary Arabic Poetry (in Arabic) (1st ed.), Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Organization for Economic Co-Operation and Development (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS – ISBN 978-92-64-05605-3

Sanchez, I & Cortes, M. (2019). Possibilities and Challenges of STEAM Pedagogies. ResearchGate, https://www.researchgate.net/publication/

Saxton, E. Burns, R. Holveck, S. Kelley, S. Prince, D. Rigelman, N. Skinner, E. (2013). A Common Measurement System for K-12 STEM education: Adopting an educational evaluation methodology that elevates theoretical foundations and systems thinking. JSEE-501; pp. 1-18.

Schleppegrell, M. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: A research review. Reading & Writing Quarterly, 23(2), 139–159.

Seggara, V. Natalizio, B. Falkenberg, C. Pulford, S. and Holmes, R. (2018). Journal OF Microbiology & Biology Education. DOI: https://doi.org/10.1128/jmbe. v19i1.1360

Sireci, S. Zanetti, M. Cadman Slater, S. and Berger, J. (2001). STEMTEC Evaluation Report For Year 4 (Fall 2000/ Spring 2001), Center for Educational Assessment Report Number 426 University of Massachusetts Amherst School of Education. Retrieved from http://k12s.phast.umass.edu/~stemtec/ about/project/eval/eval 2001.pdf (accessed 8.1.207).

Snow, M. and Brinton, D. (Eds.). (1997). The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content. White Plains, NY: Longman.

Struyf, A. De loof, H. Pauw, J. & Petegem, P. (2019). Students' engagement in different STEM learning environments: integrated STEM education as promising practice? International Journal of Science Education. 10(41), 1387–140 https://www.tandfonline.com/loi/tsed20

Taylor, P. (2016, August 09). Why is a STEAM curriculum perspective crucial to the 21st century? [Paper presentation]. Research Conference 2016 - Improving STEM Learning: What will it take?. https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2016/9august/6

Verplaetse, L. (2000). How content teachers allocate turns to limited English proficient students. Journal of Education, 3(182), 19–35.

Wittgenstein, L. (1958). Philosophical Investigations, Second edition. Translated by Anscombe, G.E., Blackwell: Oxford

Yakman, G. (2008). STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education. STE@M Educational Model. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/327351326

Yoon, B. (2008). Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in the regular classroom. American Educational Research Journal, 45(2), 495–522.

secondary school teachers teaching practices and the level of their interaction with STEAM applications. The researcher prepared a training program that aims at training English language teachers to adopt STEAM applications in the teaching of English at a secondary school in Saudi Arabia. The results of the study showed a high effect of the training program and a significant difference between the means in the performance of the teachers in the pre- and post-test in favor of the post-test. The results of the observation checklist emphasized the results of the t test and suggested that the program has a positive effect on developing the teachers' performance and that they are able to adopt the STEAM approach in English language classes and can be creative and original.

The current study agrees with previously applied studies (e.g., Taylor, 2016; Seggara, et al., 2018) which stressed the importance of STEAM education in increasing creativity of both teachers and students. Other research studies stressed the importance of STEAM education in integrating subjects purposefully and to present them equally and side by side as they appear in reality (Yakman, 2008. Colucci-Gray, et al., 2016. Madden, et al., 2013). Taylor suggested that more practice and more workshops or training programs should be offered for teachers in other school levels and other subjects to encourage the adoption of STEAM applications in the classroom. Teachers should be encouraged to concentrate on the relationships between different disciplines and to be creative to connect subjects in a harmonious design.

The research recommended that many studies are needed to adopt STEAM applications in the teaching of different language aspects and skills in order to develop students' communication, interest, and motivation to learn the language in an integrated approach as it is actually used in reality. Training programs that aim to develop teachers' skills and classroom practices about recent teaching approaches and methods are also recommended to keep teachers updated with new trends in English language teaching.

References

Bautista, A. & Ortiga-Ruiz, R. (2015). Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches. ISSN 1989-709X www.psye.com

Boudersa, N. (2016). The Importance of Teachers' Training Programs and Professional Development in the Algerian Educational Context: Toward Informed and Effective Teaching Practices. http://exp-pedago.ens-oran.dz

Boy, G. (2019). From STEM to STEAM: Toward a Human-Centered Education. https://ntrs.nasa.gov/search.jsp

Bunch, G. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers of English learners in the New Standards Era. Review of Research in Education, 37(1), 298–341. doi:10.3102/0091732X12461772.

Burrows, A. & Slater, T. (2015). A proposed integrated STEM Framework for Contemporary Teacher Preparation. Teacher Education and Practice, 28(2/3), 318–330.

Colucci-Gray, L. Burnard, P. Cooke, C. Davies, R. Gray, D. Trowsdale, J. (2015). Reviewing the Potential and Challenges of Developing Steam Education through Creative Pedagogies for 21st Learning. A report from one of the BERA Research Commissions. British Educational Research Association.

Francis, D. & Stephens, A. (Eds). (2018). English Learners in STEM Subjects Transforming Classrooms, Schools, and Lives. The National Academy Press www.nap.edu

Goldhaber, D., Krieg, J., Theobald, R. & Brown, N. (2015). Refueling the STEM and Special Education Teacher Pipelines. Phi Delta Kappan, 97(4), 56–62.

Iakovos, T. (2011). Critical and Creative Thinking in the English Language Classroom. International Journal of Humanities and Social Science, 8(1). www.ijhssnet.com

Iddings, A. (2005). Linguistic access and participation: English language learners in an English-dominant community of practice. Bilingual Research Journal, 29(1), 165–183.

Jr, J. (2016). Reinventing the STEAM Engine for Art and Design Education. Art Education. http://doi.org/10.1080/00043125.2016.1176848

Maddena, M. Baxtera, M. Beauchampa, H. Bouchardа, K. Habermasa, D. Huffa, M. Ladda, B. Pearona, J. Plaguea, G. (2013). Rethinking STEM Education: An Interdisciplinary STEAM Curriculum. Procedia. www.sciencedirect.com

National Science Foundation (1998). FY1998 Accountability Report. Retrieved from: https://www.nsf.gov/pubs/1999/nsf99114/nsf99114.pdf

Omar, M. (2014). The Need for In-Service Training for Teachers and It's Effectiveness In School. International Journal for Innovation Education and Research. 11(2). 1-9 www.ijier.net

Table 3.
The results of the *t*-test between the pre and the post tests

Test	N	M	SD	T Value	Sig. Level	Eta Square	Effect Size
Pretest	28	12.78	2.743	24.69	0.000	.891	High
Posttest	28	22.82	1.740				

To answer the third question, what is the effect of the proposed training program on developing the English language teachers' teaching practices? To check the actual performance of the teacher trainees of what they practiced on the first and second days, teachers were asked to perform actual classes and teach their peers so they would be able to practice what they had learned in the training program and benefit from their peers' feedback and suggestions. At the same time, the researcher observed the trainees' classes and evaluated their performance using the observation checklist. The results of the checklist confirmed the results of the trainees' achievement in the posttest because the teachers achieved high grades in the observation by adopting most of the STEAM applications while they were teaching on the third day. Furthermore, the teachers were remarkably creative and innovative in their applications, which emphasized the high effect of the training program.

Discussion

The results of the present research are compatible with the results of several previous studies that stressed the importance of professional development or in-service training in developing the knowledge and skills of teachers (Omar, 2014; Dagli, 2013; Yakman, 2008). The results also reinforced the recommendation of some research that emphasized the importance and possibility of developing English language teachers' skills in using STEAM applications in English language classes via training programs or workshops like the study of Francis and Stephen (2018). Snow and Brinton (1997) also supported these results by stating that STEAM teachers need more training on how to use and facilitate disciplinary discourse, as well as how to integrate it into their content area instruction, because it is now widely accepted that language development and content learning are interrelated.

Boy (2019, p. 1) commented that "education of the twenty-first century should bring back this necessary capacity of knowing how, when, and what to do to perform the ideal function in a given situation, including communicating the right information to the right person at the right time," which can be accomplished through continuing practice via workshops and training programs.

Finally, Colucci-Gray et al. (2016, p. 68) explained that research should be directed toward helping teachers develop their experiments and their "dynamic engagement with partners in STEAM practices". They stated that teachers should organize school days for STEM education using creative, inquiry-based, and critical pedagogies, which were practiced in the present research through the training program. Seggara, Natalizio, Falkenberg, Pulford and Holmes (2018) also supported the results of the present research by stating that schools should strive to use STEAM approaches to foster the creativity of instruction and instructors in training.

Conclusion

English language teaching is confronting an increasing need for mastering the language and being able to communicate fluently and spontaneously in an open society that is trying to cope with a knowledge explosion and unlimited communication. Continuous professional development and adaptation to recent trends in English language teaching are becoming vital requirements. The STEAM approach is one of the new approaches that aims to create learning environments that are communicating, dynamic, and relevant. The current research attempted to assess the effect of a training program based on STEAM applications on developing English-language

Findings

1. To answer the first question: What is the training program based on STEAM applications required for training the English language teachers to use STEAM applications in their classes? The researcher prepared a three-day training program that is composed of the following:
2. The trainer package, which consists of the detailed training program components such as a theoretical background about STEAM, the general goal of the program, specific learning outcomes, the title of the program, targeted group, duration time, dimensions of the program, materials and instruments, methods, strategies, and evaluation,
3. The trainee package consists of a summary of the training program and all the detailed components of the training program. The PowerPoint presentation and the instruments that are used in the training of teachers It also consists of a description of the STEAM approach and all the practical applications of the program. The two packages were evaluated by specialists in ELT. They added simple comments and modifications, which were adopted by the researcher.
4. The three days of the training program were implemented as follows: The first day covered the conceptual framework of the STEAM approach; the second day concentrated on processes and models of classes adopting the STEAM approach in ELT; and the third day focused on practical applications of ELT classes adopting the STEAM approach. The application of the training program took place on February 25, 2020, and lasted for three days of five hours each. Each day of the training program was divided into two sessions, and each session lasted for two hours and a half. The researcher performed the training herself and started by introducing herself to the trainees and getting acquainted with everyone in the session. The training was implemented by describing the main goal of the program and the expected learning outcomes. The pre-test was adopted on the sample before starting the program to check the trainees background knowledge about the STEAM approach and its applications in ELT classes. The training program was carried out starting with a theoretical framework about the STEAM approach in ELT. Then, it discussed the role of STEAM applications in English language teaching classes. The second day concentrated on describing the processes and models of ELT classes adopting the STEAM approach. The researcher implemented this session by showing real classes and YouTube videos that showed the actual applications of STEAM classes. During the session, the trainees were asked about the processes and procedures the teachers usually apply in STEAM classes. The discussion covered the main characteristics of the class and the techniques adopted to explain different language aspects: the meaning of new vocabulary, grammatical structures, a reading lesson, a listening or speaking lesson, or a writing lesson. The session lasted for five hours, and it concentrated on analyzing and evaluating ELT classes that are adopting the STEAM approach. The third day focused on applications of ELT classes adopting the STEAM approach, and these classes were implemented by the teacher trainees themselves, teaching their peers. During the teaching of the trainees, the researcher used the actual observation using the checklist to assess the trainees' application of the STEAM approach in the ELT, check the effect of the training program on the teachers' classroom practices, and answer the research questions. (See appendix 1)

To answer the second question, what is the effect of the proposed training program on developing the English language teachers' teaching knowledge of the STEAM approach? and to determine the effect of the proposed training program on developing teachers' knowledge of STEAM applications in ELT classes. The mean scores of secondary school English language teachers on the pre and posttest were calculated using the T-test to see if there was any significant difference between the means of the pre and posttest. Then, the eta square equation was used to estimate the level of effect of the training program, and Table 3 shows these results.

Table 2.
Difficulty Factor of Test Questions

Question	No. Participants	Total Score of the question	Total grades of the question	Difficulty Factor
1	**28**	**97**	**140**	69.2%
2	**28**	**32**	**56**	57.1%
3	**28**	**33**	**28**	**58.9%**
4	**28**	**19**	**28**	**67.8%**
5	**28**	**97**	**168**	**57.7%**
6	**28**	**40**	**56**	**71.4%**
7	**28**	**31**	**56**	**55.3%**
8	**28**	**29**	**56**	**51.7%**
9	**28**	**43**	**84**	**51.1%**
10	**28**	**18**	**28**	**64.2%**

The results of Table 2 indicate that the degrees of difficulty for the test range between 51.1% and 71.4%, and this indicates an appropriate difficulty of the test questions. (See Appendix 2).

An observation checklist (prepared by the researcher) to check the actual practices of the sample in the English language classes. The researcher observed the participants herself to guarantee the correct application and appropriate use of the checklist. The participants were asked to teach varied lessons to their peers to make sure they comprehended the approach and its applications and could apply them in their actual classes. The observation checklist consisted of 15 items describing the main applications that should be practiced when teaching English using the STEAM approach in English language classes. The items on the checklist were given one mark if the teacher applied the technique and zero if she did not. The total score of the checklist was 15, and the validity and reliability of the observation checklist were estimated via the following procedures:

Face Validity: It was estimated by giving the checklist to reviewers who are specialized in education and English language teaching to express their views on the validity of the items and to determine their relation to the STEAM approach applications, their formulation and linguistic integrity, and the clarity of their meanings. The researcher made some modifications according to the reviewers' suggestions for the development of the checklist.

Reliability: It was calculated by administering the checklist to a group of teachers with the help of another observer (an experienced supervisor) who was trained to use the checklist. The researcher and the supervisor observed the same teacher's teaching performance at the same time. The reliability of the observation checklist was calculated according to the following equation: R = times of agreement/times of agreement + times of disagreement* 100. The results showed that the reliability of the observation checklist reached 82.75%, which was an acceptable level of reliability. (See Appendix 3)

The population of the research included all the English language teachers at the secondary schools in Saudi Arabia's Jeddah City. The teachers were selected randomly from the secondary schools in Jeddah city and asked to join the training program at the residence of the ETA. The number of participants was 28 female teachers who teach English in secondary schools.

Instrumentation

A. The research material consists of the training program that was prepared by the researcher and lasted for three days of training, with five hours per day. (See Appendices 1 & 1A)
B. As for instrumentation,
C. The researcher adopted the following two instruments:
D. a pre-posttest examining the effect of the training program by determining whether there were any significant differences in the means of the teachers' test responses regarding STEAM application in English language classes before and after the training program, and an observation checklist that was used by the researcher to assess teachers' actual application of the STEAM approach strategies and techniques during their English language classes. The test consists of 10 fill-in-the-gap questions assessing teachers' knowledge about the STEAM acronym reference, the change in teaching objectives and techniques based on the training program that is based on the STEAM approach, the objectives of learning English, and the roles of learners and teachers. The number of gaps in the test is 25, and each gap is given 1 mark for the correct answer and 0 for the wrong one, so the total mark of the test is 25. The validity and reliability of the test were estimated via the following procedures:
E. Face Validity: The test was given to reviewers who are specialized in education and English language teaching to express their views on the validity of the questions and to determine their levels, to indicate the accuracy of their formulation and linguistic integrity, and the clarity of their meanings. The researcher made some modifications according to the reviewers' suggestions for the development of the test.
F. Internal Consistency: The test's internal consistency was confirmed by applying it to a group of teachers other than the research sample. After data collection, the Pearson correlation coefficient was used to find out the validity of the internal consistency of the test (see Table 1)

Table 1.
Pearson Correlation Factors and its Significance for the Test

Item	Correlation Factor	Item	Correlation Factor
1	0.636**	6	0.511*
2	0.676**	7	0.648**
3	0.565*	8	0.661**
4	0.676**	9	0.548*
5	0.521*	10	0.549*
*Significant at 0.05		**Significant at 0.01	

Table 1 shows that the correlation coefficients between the expressions and the total score of the test items were all significant at a significance level less than.05.

Reliability: The reliability of the test was confirmed by using the half-split method, which reached 0.811, which was a good and acceptable reliability percentage for the purposes of scientific research.

Difficulty Factor: The difficulty factor was estimated using the following equation:

The total score obtained on the question.

Number of participants x question score

students' autonomy and self-learning. Colucci-Gray et al. (2016) explained that research should be directed toward helping teachers develop their experiments and their "dynamic engagement with partners in STEAM practices". They concluded that teachers should organize school days for STEM education using creative, inquiry-based, and critical pedagogies.

Francis & Stephens (2018, p. 6) stated that "teacher education programs should provide courses that include learning research-based practices on how to best support ELs in learning STEAM subjects". Seggara, Natalizio, Falkenberg, Pulford and Holmes (2018) illustrated that STEAM strategies complement traditional pedagogy and training approaches, allowing trainees to exercise creativity and innovative thinking. They stressed that schools should strive to use STEAM approaches to foster the creativity of instruction and instructors in training.

In spite of the recommendations about the possibility of training teachers and the possibility of using STEAM applications in the English language classroom, some researchers have doubted the success and practicality of adopting STEAM applications in the teaching of other subjects, like English language classes. They reinforced that there are not enough qualified educators with expertise in any of the three STEM domains of science, mathematics, and technology. Goldhaber, Krieg, Theobald, and Brown (2015, p. 28) found that "individual secondary teachers, however, would not be able to develop the expertise required in all the STEM subject areas to enable an individual teacher to provide an integrated approach." Burrows and Slater (2015, p. 6) proposed a progressive education in which teachers progress from Level Zero (single discipline) to Level Four (multiple disciplines) (constant STEAM education) and added that there is still a testable trajectory between these two levels. Sanchez and Cortes (2019, p. 5) declared that there are two main challenges facing teachers when implementing STEAM education in their classes: an integrative approach (different subjects' content must be applied simultaneously) and multidisciplinary education (teachers have to teach content outside their comfort area or specialty).

Methodology

Research Context, Procedures and Participants

The present study was conducted under the supervision of the Educational Training Administration (ETA). It is the authorized body for teachers' training and development; it has the facilities and authority to nominate and invite teachers to participate in the training program. The research was implemented on February 25, 2020, and the experiment lasted for 3 days and 5 hours daily. The total number of training hours was 15. The teachers were personally trained by the researcher during the three days to ensure that the training program was implemented accurately.

The research followed the experimental method with a quasi-experimental design. This design depends on using the independent variable, the training program based on STEAM applications, in developing the dependent variable, which is the teaching practices of English language teachers at the secondary school. The design was a one-group pretest-posttest design where the dependent variable was measured once before the treatment was implemented and again after the treatment. This design was selected because it is the most appropriate design for the objectives of the study, as it is intended to measure teachers' practices and ability to use STEAM applications by testing their knowledge before and after the program and then by observing their actual application by the end of the program.

The participants were 28 English language teachers working at the Saudi Public Secondary Schools in Jeddah City. The teachers were pre-tested about the STEAM approach and its application in the ELT classes before the application of the training program. Then the training sessions started by informing teachers about the STEAM approach and how it is adopted in ELT classes.

The training program was divided into three sessions, and each session lasted for five hours. The first session covers the theoretical background of the program and describes the conceptual framework of the STEAM approach. The second session is the practical part, and it concentrates on presenting processes and models of ELT classes that are adopting the STEAM approach in ELT. The third session, however, covers the application of ELTs when adopting the STEAM approach in ELT classes. After completion of the training program, the teachers were given a post-test with the same test questions to evaluate their knowledge and practices about the application of the STEAM approach in ELT classes and to assess the effect of the training program in improving their knowledge. The third session covers the teachers' actual practices, as they were asked to present their own lessons while applying the STEAM applications in front of their peers.

explained that classroom interactions depend largely on the teacher's effort to promote ELs academic success and participation. Bunch (2013) added that teachers must create opportunities for the development of language learning through the adopted teaching method and the practiced activities.

New approaches and teaching strategies are continuously developed to fulfill the requirements of current trends in language teaching. Boy (2019, p. 1) emphasized that systems need to be investigated and tested as wholes, which requires a cross-disciplinary approach and new conceptual principles and tools, and that schools cannot continue to teach isolated disciplines based on simple reductionism. The STEAM approach is one of the new approaches that can help teachers achieve the objectives of English language teaching.

Saxton, Burns, Holvek, Kelley, Prince, Rigelman and Skinner (2013) developed a tool to measure STEAM education and found that the measure should include teacher's professional development, students' learning, and school-level variables. They recommended that teacher's professional development should not be limited to the remote memorization of STEAM content but should go beyond that to cover higher-order thinking skills. They also emphasized the importance of teachers' practice in STEAM applications. Paul (in Iakovos, 2011) stressed the importance of teacher's use of cooperative learning as often as possible, which can be inevitably achieved via good adoption of STEAM education.

Teachers need to practice their new roles and implement educational reforms to raise the standard of teaching and improve their students' participation. English language teachers are among other teachers who should have continuous practice and be informed of the recent approaches and practices in language teaching inside and outside the classroom. The need for in-service training is becoming of vital importance in education to "enhance the professionalism of teachers who can contribute to the organization to achieve its goals". Training programs are the medium through which the organization can develop, inspire, and provide its employees with the recent requisites and skills needed to "enable them to carry out their responsibilities to the required standard in the present job and to undertake greater and more demanding roles for effective job performance" (Omar, 2014, pp. 1–2). These training programs are as important in education as they are in other sectors. It is not an exaggeration to say that training programs are the only trusted and recent method to keep teachers informed with the latest knowledge and skills in their field.

Teachers' Development and STEAM Education

Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) education is one of the learning approaches that focuses on connecting the five subjects and creating real-life learning environments that bring real life into the classroom. Teachers are the main factor that can facilitate and create these situations. "Teachers are crucial to creating classroom environments that can leverage the assets that ELs bring to STEM learning" (Francis & Stephens, 2018, p. 89). STEAM language teaching needs a teacher who can lead classroom activities and guide students toward achieving STEAM objectives. However, teachers need professional training that inspires them to use STEAM applications in their classes; they need to develop both disciplinary concepts and practices along with knowledge about the language related to the disciplines, which calls for extra training and practices (Saxton et al., 2013).

Snow and Brinton (1997) stated that teachers of STEAM require additional education around using and facilitating disciplinary discourse and that this can be integrated into their content area instruction, as it is now widely accepted that language development and content learning are interrelated. Francis & Stephens (2018) stressed that teachers must engage in training programs that help equip teachers and teacher candidates with tools and preparation to position ELs in STEAM content learning. These programs should not be limited to theoretical knowledge and scientific concepts but should go further to cover real-life practices and applications. Boy (2019, p. 1) explained that "education in the twenty-first century should bring back this necessary capacity of knowing how, when, and what to do to perform the ideal function in a given situation, including communicating the right information to the right person at the right time". Madden, Baxtera, Beauchampa, Bouchardа, Habermasa, Huffa, Ladda, Pearona, and Plaguea (2013) mentioned that the success of any program, including STEAM, requires that teachers be interested, enthusiastic, engaged in professional development and reflection to design creativity, and be able to promote

contexts to enable students to expand their linguistic repertoires is an important goal of instruction in all subjects and in STEAM subjects as well". However, there is no agreement on the definition of the term STEAM. Struyf, De Loof, Pauw and Petegem (2019, p. 9) underlined the role of 'constructivist learning theory' and explained how learning in this theory constitutes an active process of knowledge construction where learners construct meaning for themselves based on prior knowledge. Learners can use their prior knowledge of science, math, engineering, and technology, along with their knowledge of language vocabulary and structure, to form new knowledge and experiences.

Colucci-Gray, Burnard, Cooke, Davies, and Trowsdale (2016, p. 6) assumed that STEAM education may refer to 'language in use,' paying attention to how stakeholders discuss STEAM 'within discourse' and 'within a set of social and contextual relationships.' According to Yakman (2008, p. 1), STEAM is "a developing educational model of how traditional academic subjects can be structured into a framework by which to plan integrative curricula." Yakman (2008) added that using STEAM education requires the integration of all subjects as they appear in real life. He also advised teachers to provide comprehensive coverage of their areas of expertise, for example, science, while reinforcing what students are learning in other areas, like English language skills. Moreover, Boy (2019) asserted the value of a holistic design of learning where connectivity, communication, and interaction are the most important attributes that should dominate over classes. Disciplines cannot be taught in isolation, but they should exemplify real society by introducing the four subjects STEM integrated with 'A' for 'Art' in order to make learning real and vital. "STEAM English language learners (Els) develop STEM knowledge and language proficiency when they are engaged in meaningful interaction in the classroom" (Francis & Stephens, 2018, p. 2). English language teachers must understand that "language is learned through meaningful and active engagement by ELs with language in the context of authentic STEM activities and practices" (Francis & Stephens, 2018, p. 3). Although the STEAM approach has proven vital for inclusive learning, targeted learning will not be achieved without the use of appropriate vocabulary and correct structure. The curriculum should direct teachers to "engage students in developing a range of important scientific concepts and inquiry skills". Language as part of Art (humanities, language arts, and fine arts) plays an important role in the development of learners' vocabulary and structure, allowing them to select and use appropriate language to express their knowledge and thoughts. The integration of the 'A' referring to Arts into STEM suggested that the four main subjects—science, Technology, Engineering and mathematics—cannot be separated from literary skills' and 'strong writing abilities.' The four subjects cannot be explained or understood clearly without the use of suitable vocabulary and appropriate structure. Language as an art is strongly recommended to express the feelings and thoughts of the speaker while talking about other subjects, as it really appears in actual life. Francis & Stephens (2018, p. 129) concluded that "STEM subjects afford opportunities for ELs to simultaneously learn disciplinary content and develop language proficiency through engaging in STEM disciplinary practices".

Teachers' Training Programs

The twenty-first century has provided a new foundation for holistic, student-centered education, which necessitates a teacher who believes in students' abilities, diverse interests, and attitudes and who encourages students' innovation and cooperation. The classroom environment should be motivating, supportive, and inspiring to give students the chance to learn with confidence and autonomy. The classroom is becoming a student-centered classroom where the student is active, learning individually and autonomously, cooperating, and exchanging information in a realistic interactive environment. The role of the teacher has changed as well; s/he is no longer the source of information who is dominating and controlling every activity; the teacher is now the mentor and the facilitator of learning. These new roles call for continuous professional development to equip the teacher with the skills and knowledge required to fulfill this new, dynamic role. Professional development, which is well known as in-service training and "offers one of the most promising roads to the improvement of instruction," is very important as it helps to "equip the teachers with new knowledge and skills to face new challenges and reformation in education" (Omar, 2014, p. 2).

Iddings (2005), Verplaetse (2000) and Yoon (2008)

professional development of teachers and to teachers' requests and needs, as proved by the interview, for scientific training in STEAM applications. It aimed at preparing and training the Saudi English language teachers in the secondary schools to adopt the STEAM applications in their classrooms and measuring the effect of that training on their knowledge and actual practices.

Questions of the Study

The present study intends to answer the following questions:

1. What is the training program based on STEAM applications required for training the English language teachers to use STEAM applications in their classes?
2. What is the effect of the proposed training program on developing the English language teachers' teaching knowledge of the STEAM approach?
3. What is the effect of the proposed training program on developing the English language teachers' teaching skills?

Objectives of the Study

1. Preparing a training program based on STEAM applications for the Saudi English language teachers in the secondary schools.
2. Explaining the meaning and the conceptual framework of STEAM applications in ELT classes.
3. Training the Saudi English language teachers in the secondary schools in adopting the STEAM applications in their classrooms.
4. Assessing the effect of the training program in developing teachers' knowledge and actual practices of the STEAM approach.

Significance of the study

1. Teachers of English in Saudi schools in general and secondary schools in particular will benefit from the training program in developing their knowledge and teaching practices in the English language classrooms.
2. Curriculum designers may benefit from the training program by designing activities based on STEAM applications to develop English language teaching.
3. English language supervisors may benefit from the content of the training program in guiding English language teachers to develop their English language teaching practices in the classroom.
4. English language learners will benefit from the STEAM applications by improving their communication skills and language mastery.

Delimitations of the Study

1. The STEAM approach applications were limited to applications that could be adopted in English language classes.
2. The sample was limited to English language teachers at the secondary level.
1. The time of application was at the first semester of the year 2020.

Literature Review

The Context of STEAM Education

The first use of the acronym STEM to mean Science, Technology, Engineering, and Mathematics, is attributed to the National Science Foundation (NSF) in 1998, when it was used to denote their teacher education program STEMTEC (Sireci, Zanetti, Cadman, Salter, & Berger, 2001), while the letter (A) was added later to denote Art. Jr (2016, p. 6) emphasized the insertion of the subject Art by saying "a focus on STEM subjects in education alone will not meet the needs of our students or our nation. Science, technology, engineering, and math education require the arts at the center of learning as well". Jr (2016) confirmed that the infusion of Art into STEM education helps make learning situations similar to authentic situations with an emphasis on expressive thinking via symbolic languages. Taylor (2016), in addition, discussed the importance of integrating the Art with STEM education to prepare learners with "higher abilities" for the 21st century challenges and for the requirements of the labor market, in which mastering a foreign language has a very important role. It is important to recognize that the content taught in STEM subjects is not separable from the language through which the content is presented (Schleppegrell, 2007). "There is no language-free content; language use always presents some content, and most representations of content require some language use, even with multimodal resources for meaning-making" (Francis & Stephens, 2018, p. 58). Francis & Stephens (2018, p. 59) added that "shaping

Introduction

English language learning and teaching (ELLT) is encountering fast and flexible changes. It is being modified continuously to cope with students' needs and requirements, society, and the labor market. The objectives of ELT have changed and are directed toward the building of the whole student: physically, emotionally, and psychologically. The objectives of learning English are to be able to listen, speak, read, and write. Moreover, it has been revised to encompass being able to read critically and to write persuasively, to listen attentively and to communicate successfully, and to exchange one's beliefs and opinions with the people around. Learning English has become a matter of building the student as a human who has many responsibilities toward oneself, the community, the environment, and consequently the whole universe. Accordingly, the teacher's role has changed into guiding, directing, and managing students' learning in the classroom, either individually or in groups, to fulfill the requirements of the new era. STEAM is an integrated approach that connects the five principles into one teaching technique to create a life-like situation in the classroom and therefore requires a well-trained teacher who is able to apply this approach effectively. The teachers, consequently, are required to adopt these new approaches, methods, and techniques to help students learn significantly. They need to develop their skills continuously to follow the recent teaching methods and approaches. Not only during their studies, that is, before starting their profession as teachers, but also during their career. They need continuous training to achieve professional development and success in their jobs. Bautista and Ortiga-Ruiz (2015) affirmed that the mission of today's teachers is not just to teach academic subjects in isolated or artificial situations but to help learners communicate effectively and use the language in real life, not only in the classroom.

Training programs play a vital role in training teachers and providing them with the required skills that align with the recent needs of students and successful communication. It is believed that training programs play an essential role in successful education reform. Omar (2014, p. 1) emphasized that "the training program, such as in-service training, should not run away from the reformation that occurs". Training programs are important in developing and equipping the teaching field with the recent reforms in the profession. Teachers need to be aware of the latest concepts and reforms in the field so they can transfer these changes to their students benefit and teaching practices. Omar (2014, p. 2) added that training programs "can enhance the professionalism of teachers who can contribute to the organization to achieve its goals and can improve their efficiency, ability, knowledge, and motivation in their professional work". TALIS (2009, p. 49) indicated that in-service training can be accomplished via "external expertise in the form of courses, workshops, or formal qualification programs, through collaboration between schools or teachers across schools or within the schools in which teachers work". This suggests that training workshops or programs can be adopted to develop teachers' skills and keep them updated with the latest changes and reforms in the field.

The Problem

Teacher training programs are becoming a highly demanding process in a continuously developing field like teaching in his/her classroom, the teacher needs to make decisions, develop knowledge and skills, and provide the students with the possible knowledge and skills to help them learn. This suggests that teachers need to be informed of all the methods and techniques to help them develop students' learning. This will not be accomplished in a systematic and professional method except through the adoption of scientific and updated training programs. Boudersa (2016, p. 10) suggests that "the absence of training, or poor training, will make the teacher face the challenge of having poor subject knowledge and poor professional and pedagogical skills to teach a given subject, deliver the lesson, assess learning, and provide the learner with the appropriate knowledge and learning experience".

The researcher applied an exploratory study by asking some English language teachers at the secondary stage about their background knowledge on one of the recent teaching approaches: the STEAM approach and its applications. They responded negatively and added that they were ready to learn and practice using it in their English language classes.

The present study is a response to research recommendations (TALIS, 2009; Omar, 2014; Bautista & Ortiga-Ruiz, 2015; Boudersa, 2016) about the importance of adopting training programs for the

The Effect of a Training Program Based on STEAM Applications in Developing the Teaching Practices of Saudi English Language Teachers

Dalal Abdullah Alqiawi(*)

University of Jeddah

(Receivied 12/12/2021 ; accepted 13/6/2022)

Abstract: The present research aimed at assessing the effect of a training program based on STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics) applications on the development of the teaching practices of English language teachers in Saudi secondary schools. The sample consisted of 28 Saudi female English language teachers at the secondary schools in Jeddah city. The research followed a one-group quasi-experimental design. The material of the research was the training program, and the instruments were a pre-posttest and an observation checklist that were prepared by the researcher. The results indicated that there were statistically significant differences between the mean scores of English-language secondary school teachers in the pre- and post-tests in favor of the post-test. The results obtained from the observation checklist reinforced the results of the test and showed high scores in teachers' adoption of the STEAM applications by the end of the program. The research recommended the adaptation of STEAM applications in the teaching of different language aspects and skills.

Key words: Training program, STEAM Applications, English Language Teaching skills

*****

أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات (ستيم) STEAM في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية

دلال عبدالله القيعاوي (*)
جامعة جدة

(قدم للنشر في 1443/5/8هـ، وقبل للنشر في 1443/11/14هـ)

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات ستيم) العلوم، التقنية، الهندسة، الأدب، الرياضيات) في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية. وقد تكونت العينة من 28 معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في مدينة جدة. واتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي. وتكونت مواد البحث من برنامج تدريبي قائم على تطبيقات ستيم، بينما تكونت الأدوات من اختبار تحصيلي قبلي وبعدي وبطاقة ملاحظة من إعداد الباحثة. وقد تم التأكد من معرفة المعلمات بتطبيقات ستيم وتبني هذه التطبيقات الواردة في البرنامج من خلال ملاحظة مدى تطبيقهن لها في التدريس في نهاية البرنامج. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمات في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح التطبيق البعدي. كما أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة قدرة المعلمات على استخدام التطبيقات التي وردت في البرنامج التدريبي في نهاية البرنامج. وأوصت الباحثة بتبني تطبيقات ستيم في تدريس مهارات ومكونات اللغة الأخرى.

كلمات مفتاحية: برنامج تدريبي، تطبيقات (ستيم) STEAM، مهارات تدريس اللغة الإنجليزية

(*) للمراسلة:
أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة جدة
ص ب:34 رمز بريدي: 21959 جدة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Professor Associate professor, Curriculum and Instruction , Education, University of Jeddah, P.O. Box:34Code:21959, City\ Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dalqaiawi@uj.edu.sa

DOI: 10.12816/0061548

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

Sustainable development in the purposes of Islamic Sharia law According to Imam Abi Al-Muzaffar Al-Samani
Raja bent Said Ali bin Saleh Al-Mehdar 717

Philosophical Enallage Between epistemology and discourse analysis Al-Humairi as an example
Abdullah Hattan 747

Relationship of Job Rotation with Organizational Ingenuity among the Employees of the Administrative Departments at Qassim University
Ali S. Shayea, Arwa Mohammed Allahim, Norah Sulaiman Al-Humaid 769

The effectiveness of Picture This program in developing visual thinking skills and enjoying learning biology among third grade secondary female students in Riyadh
Jawaher Dhaher Muhammad Al-anazi 811

If the description is invalid, does the original become invalid? A rooting and tracing endeavor
Haifa Ahmed Bakhshwain 839

The Rhetorical Characteristics of the Book (Ramifications of Speech: Explanation of the Al-jaddieh Letter of Ibn Zaidoun)
Badr Lafi Rashed Aljabri 859

The role of school curriculum in promoting ethical education from the point of view of teachers in public education schools in Najran
Khalid Abdullah Fayez Al-Shihri 891

The problem of the price of sales brokerage among those who sell through the media (WhatsApp as a model): a modern jurisprudence study
Faisal bin Ali bin Abdullah Al-Suwaiti 921

Analyzing the Reality of the Education Process at Najran University in Light of the Theory of Multiple Intelligences as Perceived by Faculty Members
Raafat Abd-el baast Kabil, Yahay Mohammed Bani Abduh 941

The word “Subhan”: a linguistic study
Hoda Bint Soliman Bin Saad al-Sarra 969

Evaluation of Online Islamic Culture Courses and its Relationship Northern Border University Students’ Perceptions
Al-Anoud Sobeih Dayesh Al-Sharari 1003

The rhetorical articulation in Mahmoud Darwish’s poetic texts: Divan “Ahada Ashara Kawkaban (Eleven Planets)” as a model
Karim Ahmed Zaidan Abu Samhadaneh 1035

Manuscripts in English Language

The Effect of a Training Program Based on STEAM Applications in Developing the Teaching Practices of Saudi English Language Teachers
Dalal Abdullah Alqiawi 1065

intermediate schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University Educational Sciences,* 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.
18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required documents

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents must be sent to the following email:

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.
2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Bibliographical references

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society: Studies in the sociology of family* (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis) Amman, Jordan: Yarmouk University.

Internet references

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

الجبر، سليمان. (1991 م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
10. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
11. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
12. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (1995 وآخرون، زهران). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
13. Regarding Islamic studies and Arabic language studies it is permitted to number references and sources within the main text and add footnotes indicated by number or asterisk in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Submission Guidelines

Formatting your manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://www.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Dr. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Wahid Elsayed Hafez
Northern Border University, KSA

Editorial Secretary

Dr. Ashraf Faroug Abubakr Mahmoud
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Mohamed Ali Brahim Omri
Northern Border University, KSA

Prof. Elias Adam Bensalem
Northern Border University, KSA

Prof. Mourad Ammar Zmami
Northern Border University, KSA

Dr. Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Dr. Mardi Bin Mashouh Al-Enezi
Northern Border University, KSA

Dr. Saud Shaish Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Hani Mou'nes Awad
Northern Border University, KSA

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Administrative

Dr. Abdullah Masood Nasser

Dr. Mohamed Abdelhakam Mohamed

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 8, Issue No. 2, Part 3
January 2023 / Dhu al-Hijjah 1444 H

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2023 (1444H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Volume (8) Issue No. (2) Part (3) July 2023 / Dhu al-Hijjah 1444H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999