

مجلة الشمال

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

2007 - 1428

جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المجلد (10) العدد (2) الجزء (2) يوليو 2025م / محرم 1447هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006

إلكتروني ردمد: 1658-6999



© 2025 (1447 هـ) 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 الترجمة والتأليف والنشر في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد ١ العاشر - العدد الثاني - الجزء الثاني

يوليو 2025م - محرم 1447هـ

<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

أ.د. فرحان بن يتييم العنزي
أستاذ تقنية التعليم

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. بدر بن حمود بن ربيع الرويلي
أستاذ الحديث وعلومه

أ.د. مراد عمار الزمامي
أستاذ الاقتصاد

د. عوض بن إبراهيم العنزي
أستاذ البلاغة والنقد المشارك

د. ماجد بن شديد العنزي
أستاذ الأدب الانجليزي المشارك

د. ناير بن حجاج العنزي
أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك

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 بورتين
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

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعرف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة، نصف سنوية، تعنى بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الانسانية باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر في (يناير - يوليو).

الرؤية

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

الرسالة

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

أهداف المجلة

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

شروط قبول البحث

1. أن يتسم البحث بالأصالة والجِدَّة والابتكار بالإضافة للتخصص والمعرفة.
2. أن تراعى في البحث قواعد البحث العلميّ الأصيل، ومنهجيّته.
3. ألا يكون البحث سبق نشره أو مقدماً للنشر في أية جهة أخرى.
4. ألا يكون البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو دكتوراة.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 - فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: [http:// www.nbu.edu.sa](http://www.nbu.edu.sa)

الاشتراك والتبادل

مركز الترجمة والتأليف والنشر، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321 ، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية.
سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).



المحتويات

- دراسة عوامل الخطر لتعرض الضحايا للاحتيال عبر الإنترنت: دراسة حالة نظم المعلومات الإدارية
سعد عبدالله الزهراني 1
- تصور مقترح للدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال
مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ 19
- تَعَالُقُ مَرْكَزِيَّةِ الْعَتَبَةِ بِقَصَاءِ السَّرْدِ وَسِيَاقِ الْإِسْتِذْعَاءِ "عَثْمَةُ" لِعَبْدِ الْجَلِيلِ الْحَافِظِ - دراسة في التَّلَقِّي والتأويل
هند بنت شديد ماضي الغنزي 41
- فاعلية التعلم البنائي المدعوم بالتطبيقات الذكية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الدراسات العليا بمقرر قراءات باللغة الانجليزية
إبراهيم عبدالله علي الزهراني 55
- تصميم برنامج تدريبي لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي
خزنة بنت محمد بن إبراهيم العجل العتيبي 75
- الاتصال والانفصال وأثره في اختلاف المفسرين قوله تعالى: (الطلاق مرتان) [البقرة: 228] أنموذجاً
فراج بن محمد بن سرحان السبيعي 91

● أنساق التشظي في المجموعة القصصية " أرض بلا مطر " لإبراهيم الناصر الحميدان

105 حمد بن علي بن سويد الجليمي

● الإيمان بالكمال الإلهي وأثره في تعزيز الأمن الفكري - دراسة عقديّة تأصيلية -

119 محمد بن عبدالعزيز بن ركيان الغنزي

● سيمفونية التوتر والانهيّار في أهواء الخطاب الشعري
مقاربة سيميائية في ديوان "قسم المفقودين" لمحمد التركي

139 مستورة مسفر العرابي

● مرويّات الإمام محمد بن عوف الطائي (ت 272هـ) المعلّة في كتاب علل الحديث لابن أبي حاتم (دراسة
استقرائية نقدية)

153 فرحان بن خلف بن فرحان الغنزي

● رسالة في رسم المصحف العثماني لأبي محمد، عبد الرحمن بن محيي الدين السليمي، المعروف بالمُجَدِّ
الدمشقي الحنفي (دراسة وتحقيقاً)

169 فايز بن قاعد بن عايد الرويلي

● نموذج مقترح لمنصة قائمة على عناصر التلعيب وفاعليته في تنمية السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية لدى
الناشئة

189 وليد سالم محمد الحلفاوي - على حسن شوكان نجمي - مروة زكي توفيق زكي

Examining the Effects of Emotional Freedom Technique and Stress Monitoring on Reducing Oral Presentation Anxiety among Saudi EFL Students

Saeed Abdullah Alzahrani
Al-Baha University – Saudi Arabia

(Received: 05-02-2025; Accepted: 16-03-2025)

Abstract: This mixed-methods study investigates the potential of an integrative intervention, which combines the Emotional Freedom Technique (EFT) and selected elements from the Stress Monitoring of Anxiety and Affective Response in Students (SMAARS) model, to reduce anxiety among Saudi EFL undergraduate students preparing to give an oral presentation. The study's findings could have significant implications for the field of language education and psychology. A purposive sample was drawn from anxiety levels and experiences in making oral presentations among 40 Saudi undergraduate male students taking EFL courses. The participants were divided equally into control and experimental groups. The intervention included several EFT sessions that aimed to reduce anxiety related to oral presentations. SMAARS was used before and after each session to measure changes in the experiences of anxiety and its submodalities. The findings indicated a significant decrease in anxiety post-intervention, with detailed explanations in support of the qualitative analysis. The study concluded that the integrated EFT-SMAARS program held promise for improving student well-being and academic success in EFL settings.

Keywords: Anxiety with oral presentations, EFL anxiety, EFT, SMAARS, Higher Education, Saudi Arabian students

دراسة عوامل الخطر لتعرض الضحايا للاحتيال عبر الإنترنت: دراسة حالة نظم المعلومات الإدارية

سعد عبدالله الزهراني
جامعة الباحة – المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025-02-05؛ تاريخ القبول: 2025-03-16)

مستخلص البحث: تبحث دراسة الأساليب المختلطة في فعالية الإطار المقترح، وهو تدخل تكاملي يجمع بين تقنية الحرية العاطفية (EFT) وعناصر مختارة من نموذج مراقبة الإجهاد للقلق والاستجابة العاطفية لدى الطلاب (SMAARS) لتقليل القلق بين الطلاب. طلاب المرحلة الجامعية السعودية في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يستعدون لتقديم عرض تقديمي شفهي. تم استخلاص عينة قصدية من مستويات القلق والخبرات في تقديم العروض الشفهية بين الطلاب الجامعيين السعوديين الذين يتلقون دورات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. شمل التدخل العديد من جلسات التحويل الإلكتروني التي تهدف إلى تقليل القلق المرتبط بالعروض التقديمية الشفهية. تم استخدام SMAARS قبل وبعد كل جلسة لقياس التغيرات في تجارب القلق وطرائقه الفرعية. تم الحصول على نتائج من SMAARS بيانات كمية، وتم الحصول على بيانات نوعية من ردود الفعل والأفكار من المشاركين. أشارت النتائج إلى وجود انخفاض كبير في القلق بعد التدخل، مع تفسيرات مفصلة لدعم التحليل النوعي. وخلصت الدراسة إلى أن برنامج EFT-SMAARS المتكامل يبشر بتحسين رفاهية الطلاب والنجاح الأكاديمي في إعدادات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.



DOI: 10.12816/0062195

(*) Corresponding Author:

Saeed Abdullah Alzahrani
Assistant Professor, Department of
Management Information System,
College of business, AL-Baha
University, Kingdom of Saudi
Arabia.

Email: samaeed@bu.edu.sa

(*) للمراسلة:

سعد عبدالله الزهراني
أستاذ مساعد، قسم نظم المعلومات الإدارية،
كلية إدارة الأعمال، جامعة الباحة، المملكة
العربية السعودية.
البريد الإلكتروني:
samaeed@bu.edu.sa

1. Introduction

Anxiety, according to Felman (2024), is a disorder that is related to mental health. It includes uncontrolled stress, agitation, uneasiness, and disconcertment. Anxiety is a feeling that triggers a reaction to a threat and triggers charges of stress hormones. As a result, these hormones develop specific cognitive, physical, and behavioral changes, such as increased heart rate and breathing problems. These signs can negatively affect any individual's quality of daily life; however, they are soluble to an extent.

Chand and Marwaha (2023), while discussing anxiety, stated that everyday anxiety is triggered by feelings of fear that develop forthcoming mood states involving complex cognitive, psychological, and behavioral-related reaction systems. This reaction system prepares for upcoming occasions or situations assumed as a sign of threat.

According to Collier (2024), everyone gets worried, and one cannot escape being terrified, which is considered normal. While discussing symptoms of normal levels of anxiety, Marques (2020) asserted that it is associated with fear, muscle stiffness, sweating, and being doubtful about personal strengths. She added that a normal level of anxiety is not insufficient as it may motivate a person to work harder and more intelligently to achieve the target, improve critical thinking and problem-solving skills, and forewarn about any possible threat. People, on different occasions, experience anxiety, and the apparent effect of anxiety can be seen through oral communication.

One form of oral communication is oral or verbal presentation, through which speakers deliver information to an audience (Nundy et al., 2021). Oral presentations can be didactic or dialectic. According to Grieve et al. (2021), public speaking or oral presentations are significant in higher education, where students must verbally address a specific topic. Many students experience assessment fear, which, in turn, negatively affects their learning and overall motivation.

Since stress and anxiety-related problems can be addressed, the world's leading professional EFT organization introduced the Emotional Freedom Technique (EFT), also known as 'Tapping,' in 1999 and has continuously developed it (EFT International, 2024). EFT is a self-reliant method

to tap with fingertips on acupuncture points on the hands, face, and body while focusing on uncomfortable thoughts and feelings. The tapping strategy illuminates negative emotions, relieves stress, and transforms anxiety. The EFT tapping technique also identifies limited thinking and related behavior, identifies the causes of our problems, such as trauma, and provides viable solutions. The EFT method is effective if the extent of the stress and anxiety in an individual is identified. EFT works on the theory that negative emotions or stress are caused by blockages or interferences in the human body's energy flow. According to Anthony (2023), an ancient Chinese philosophy claims that disruptions in the body's energy flow cause diseases and illnesses. Blacher (2023) further stated that an ancient Chinese philosophy involves acupressure to attempt to correct these imbalances in the body. Therefore, the general concept of this framework suggests that not dealing with emotions results in disorderliness or blockage of the free energy circulation within the body and, therefore, remains responsible for psychological distress (Anthony, 2023; Blacher, 2023).

According to Kennedy Baxter (2018), during an individual's experience that brings out negative emotions, EFT re-establishes the free flow of energy within the body by tapping the various points along the meridians. In return, emotional distress is minimized in experiences where one speaks about their thoughts and emotions that might be depressing. EFT also includes cognitive restructuring techniques to assist the individual in re-framing negative thoughts and beliefs held about their anxiety. By combining acupoint stimulation with cognitive strategies, EFT treats both the physiological and psychological aspects of anxiety.

Powell and Enright (1990) and Stress Management are part of the human condition as recorded in literature throughout history and are expressed through language using multiple phrases. Anxiety and stress are referred to as a diverse category of problems that are different from other issues as stress and anxiety deal with any demands which in return tax our physiological, social, and psychological systems and the reaction of these systems. People's reactions depend on how they interpret or appraise, consciously or unconsciously,

the importance of a dangerous and terrifying situation. Powell and Enright developed a job stress questionnaire to examine job-related stress, a Type-A behavior questionnaire to analyze attitudes and traits of an individual during anxiety, etc. The study stated that some people who can control situations and influence events are stress-resistant. According to the survey, people accepted the situations and fate and had an internal locus of control that did not push them to seek explanations for others' actions. These people remained committed to specific work-related or family-oriented tasks, activities related to hobbies, and tasks involving social events. They were committed to themselves, had a direction and purpose, and favored their purposeful life. Such people had a sense of challenge. People who did not have attributes such as control, commitment, and accepting challenges were found to be stressed and suffer from anxiety. For such people, specific questionnaires proved helpful and could be self-reliant or filled in with the help of a field-related expert. These questionnaires were helpful as they allowed me to track and manage my stress-related attitude and behavior.

Following this, the Australian Psychological Society (APS) developed the Depression, Anxiety, and Stress Scale-42 Items (DASS-42), which includes three self-reliance scales to identify, understand, and evaluate the emotional state during stress. The Australian Psychological Society (APS) also emphasized the clinical importance of depression, anxiety, and stress. DASS-42 is adapted through a Self-Analysis Questionnaire (SAQ). DASS-42 has further been reduced based on the same three categories, and the shorter version of the test is known as DASS-21 (Physiopedia, 2024). DASS-42 consists of 14 items in each domain whereas the DASS-21 includes seven. Each domain examines the negative emotional indicators on a four-point Likert scale. The greater the score, the higher the seriousness of these negative emotional indicators. DASS-42 differentiates the state of depression, anxiety, and stress as experienced by everyday people and a clinically disturbed individual. The components of the depression scale examine dysphoria, hopelessness, devaluation of life, self-depression, and lack of interest. The anxiety scale is based on identifying autonomic arousal, skeletal muscle effects, situational anxiety, and subjective experience of anxious affect. The contents of the stress scale identify difficulty in relaxing,

nervousness, and being easily upset and impatient. The psychometric properties of the DASS-42 questionnaire also included reliability, validity, and excellent internal consistency. Based on its efficacy, Physiopedia (2024) developed a variety of questionnaires to assess depression and anxiety among patients suffering from different health-related problems, such as the cardiac Depression Scale to assess depression among cardiac patients, Catherine Bergego Scale to manage unilateral neglect, the Falls Efficacy Scale - International (FES-I) to measure the fear of falling, Psychological Basis of Pain to assess the multidimensional components of pain, and Neurobehavioral Functioning Inventory Depression Scale to examine post-injury behavior among patients.

Anxiety in oral presentation is a formidable blockage in the path of EFL learners' academic achievements, psychological well-being, and, eventually, language acquisition as a whole. For students from Saudi Arabia, such problems are magnified due to various reasons that encompass not only linguistic and cultural differences but also social and academic expectations of both learners and teachers, among others (Alharbi, 2021; AbuSahyon et al., 2023; Anthony, 2023). For decades, oral presentation anxiety has been recognized as a significant issue; however, being multi-faceted, most of the traditional interventions cover only some aspects of this problem, which is why both learners and instructors keep struggling with it.

The importance of dealing with oral presentation anxiety among Saudi EFL students goes beyond academic issues and is linked with personal, professional, and social implications. Oral presentations are not an assessment but a channel for students to voice their opinions and enter meaningful discourse with classmates and teachers on various topics of interest (Jahromi, 2020). However, this anxiety in presentations can be a substantial barrier that students face, which also may hinder the academic progress of students who cannot express their ideas effectively (Grieve et al., 2021).

Conversely, the high incidence of oral presentation anxiety in Saudi EFL students warrants an equally high need for appropriate interventions that can meet the challenges confronted by students such as this one (Alharbi, 2021). However, several

interventions have been suggested to reduce anxiety during oral presentations, like relaxation techniques, cognitive-behavior therapy, and exposure therapy. Some are effective but not in EFL contexts (Bodie, 2010). They do not give much consideration to individualized experiences of anxiety and the wide range of contributory factors that culminate in anxiety among Saudi EFL students.

Conversely, the cultural and linguistic sensitivities embedded within Saudi Arabian society warrant treatments of interventions for anxiety that are very sensitive to context and relevant to the culture of the people involved (Al-Noor et al., 2018).

Despite extensive research on oral presentation anxiety and its interventions, significant gaps persist in regard to EFT, particularly in the Saudi EFL students' context (Faqihi, 2023; Kho & Ting, 2023; Alshammari & Abdelrahim, 2023). However, based on the studies mentioned above, the researcher believes that existing strategies are mostly culture-free and non-specific in terms of language in their efforts and do not tackle the distinctive challenges for this group of learners. Though cognitive-behavioral therapy techniques have been tried with relaxation methods, holistic approaches—the ones that combine physiological with psychological components—have been minimally explicitly researched about integrating the Emotional Freedom Technique, which can be combined with the SMAARS Scale. Personalized ways of handling anxiety have been highly demanded, among other traditional interventions that do not necessarily consider the idiosyncratic experiences of learners, emphasizing the importance of customized strategies targeting specific triggers and manifestations in Saudi EFL learners. Equally important but, unfortunately, less explored is the development of culturally sensitive interventions in line with Saudi society's social norms and values. In this regard, there is a lack of empirical support that emphasizes the combined effectiveness of EFT and SMAARS and its mechanism in reducing anxiety. Filling these research gaps is essential for contributing to our knowledge of oral presentation anxiety and providing practically relevant, contextually appropriate interventions to enhance Saudi EFL students' learning experiences and academic achievements in language learning.

Following the above discussion, the researcher integrated EFT-SMAARS to present a holistic approach to mitigating oral presentation anxiety among Saudi EFL learners. These students often face language barriers, self-confidence, and performance-related anxiety. The present study used SMAARS and EFT as a structured framework to foster oral communication skills and self-confidence to handle psychological, physiological, and cultural barriers. EFT reduces nervousness, self-doubt, and psychological pressure, while SMAARS regulates emotions. Both the EFT and SMAARS worked as a dual support system to enhance speaking skills and reduce anxiety. This integrated framework developed a positive, interactive, and holistic learning experience.

The study examined the effectiveness of the integrated EFT-SMAARS in ameliorating oral presentation anxiety among Saudi EFL students. It also intended to see how the combined approach could help deal with both the physiological and psychological components of anxiety in a focused and individualized manner. The research added knowledge towards the development of contextually apt, culturally sensitive strategies for managing anxiety in EFL contexts and enhancing the experience of Saudi students in general while learning a foreign language.

2. Literature review

Oral presentation anxiety is a common problem for an EFL learner—almost in every non-native context, as per Kho and Ting (2023). The pressure of performing well in an oral presentation might be high in Saudi Arabia, where academic and professional excellence is a must (Faqihi, 2023; Alharbi, 2021; AbuSahyon et al., 2023). The anxiety in Saudi EFL classrooms stems from students, EFL teachers, teaching and learning pedagogy, and the environment (Fakieh, 2025).

Yazdani et al. (2010) Stated that stress affects students' learning abilities, decision-making, problem-solving, and concentration abilities, which ultimately affects learners' presentation skills. They experimented with the Depression, Anxiety, and Stress Scale-42 Items (DASS-42) while examining the effectiveness of stress

management training programs on depression, anxiety, and stress of nursing students. Through a quasi-experimental trial, the DASS-42 questionnaire was used as an instrument to focus on individual traits, depression, and anxiety among selected participants. The study concluded that the stress management and training program can uplift the mental well-being of the learners.

According to Boath et al. (2012), presentations carry the most common types of anxiety among people. EFT, in this regard, proved to be a valuable therapy to treat multiple phobias. Participants in this study went through assessed presentations and then received a lecture on EFT. They were assessed through the Subjective Unit of Distress (SUDs) and the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADs) before and after EFT. Afterward, they participated in face-to-face interview sessions regarding their views about EFT. The findings observed a significant decrease in SUDs and HADs. The qualitative data were examined using the framework technique, which unveiled three themes: nervousness, novelty, and practical implementation of EFT. The results further suggested exploring EFT in the educational context involving oral presentations.

The effectiveness of emotional freedom techniques (EFT) on public speaking anxiety was examined by Wati et al. (2022). They stated that public speaking anxiety is one of the most threatening academic problems among university students. EFT, on the other hand, gained significant popularity in decreasing emotional anxiety in multiple contexts and among a variety of people. The study included review articles on Indonesian students who were to present in English. The study concluded that EFT proved to be a successful technique and that EFT programs should be included in the early years of the curriculum, such as in the first year of university.

Alshammari and Abdelrahim (2023) examined the oral presentations, as assessment criteria, for EFL university-level learners from Saudi instructors' perspectives. The researchers believed that oral presentations were frequently used as an assessment tool to gauge students' attitudes. A random sampling technique included a total of 122 EFL Saudi instructors from 20 different universities, and the data was gathered through a questionnaire and a focus group interaction. The mixed-methods study found that oral presentations proved to be a helpful assessment tool as they uplift language skills to a significant level. The findings provided insight into Saudi Arabian EFL instructors and their practices in EFL classes to improve language skills, primarily oral communication, in the Saudi Arabian context.

Rayani et al. (2023) conducted a cross-sectional examination of glossophobia or public speaking anxiety among Saudi Arabian nursing students. According to them, glossophobia has commonly been observed among Saudi students at the college level, and this situation gets worse with those learning in non-primary language. Productive oral communication is essential for nursing students to enter the job market effectively. The study found that Arab students studying nursing in English as a second language are unaware of glossophobia. Therefore, the area needs further exploration. For this correlation comparative study, a convenient sampling technique was employed for a cross-sectional approach. Data was collected from participants through an online self-reported questionnaire. The questionnaire was divided into three categories: a socio-demographic questionnaire, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), and the Personal Report of Public Speaking Anxiety (PRPSA). The findings concluded that students had moderate levels of anxiety on the FLCAS and PRPSA scales. The two scales also had a positive relationship. The study highlighted a gap regarding training programs to provide a sufficient amount of support to manage anxiety

among Saudi nursing students. The research suggested investigating culturally customized techniques to reduce nursing students' stress and anxiety while uplifting their self-esteem, confidence, and motivation.

The present study builds on past research on anxiety related to oral presentations and anxiety-related intervention strategies in EFL contexts by exploring the effectiveness of the integrated EFT-SMAARS approach among Saudi EFL students (Alharbi, 2021; Blacher, 2023; AbuSahyon et al., 2023). Through collaboration with experts in language education, psychology, and cross-cultural communication, this study seeks to advance our understanding of oral presentation anxiety and contribute to enhancing language learning experiences for Saudi EFL students.

Despite considerable research on oral presentation anxiety in EFL contexts, existing research strategies are often based on generic or Western-centric techniques that may not wholly highlight the specific linguistic, educational, and socio-cultural issues Saudi EFL students face. While numerous studies have examined anxiety-reduction strategies, there remains a need for culturally and contextually relevant interventions customized to the unique experiences of Saudi EFL students. Furthermore, limited studies have explored the integration of the Emotional Freedom Technique (EFT) and structured anxiety-management frameworks like SMAAR in the Saudi Arabian EFL context.

The present study addresses this gap and proposes a unique, integrative EFT-SMAARS approach originated specially for Saudi EFL students. Unlike previous interventions, this model incorporates evidence-based psychological techniques with culturally sensitive strategies to offer a more holistic and personalized solution to oral presentation anxiety. By bridging the gap between language education, psychology, and cross-cultural communication, this study presents significant insights into anxiety reduction, ultimately enhancing language learning outcomes and educational experiences for Saudi EFL learners.

3. Research problem

There is a widespread issue of oral presentation anxiety among Saudi EFL students, which profoundly impacts their academic performance, psychological well-being, and overall language acquisition (Alharbi, 2021; Faqih, 2023; AbuSahyon et al., 2023). The study proposes a culturally and contextually relevant intervention by integrating the Emotional Freedom Technique (EFT) to provide personalized strategies for effectively reducing anxiety. Unlike generic interventions, this approach contributes to EFT techniques to enhance Saudi EFL learners' linguistic, educational, and socio-cultural experiences, ensuring greater effectiveness. By addressing the abovementioned factors, the EFT technique provides evidence-based practices that can improve Saudi EFL students' academic and cultural experiences. This would ultimately benefit educators, practitioners, and policymakers in language education.

4. Research objectives

- To explore the key factors that contribute to oral presentation anxiety among Saudi EFL students and assess its prevalence within the group.
- To implement and assess the efficacy of an integrated Emotional Freedom Technique (EFT) and SMAARS Scale intervention in reducing oral presentation anxiety among Saudi EFL students.
- To analyze the physiological and psychological effects of the EFT-SMAARS intervention and utilize these findings to develop culturally and contextually relevant anxiety management strategies in EFL education.

5. Research questions

- What are the leading causes of oral presentation anxiety among Saudi EFL students; and how prevalent is this issue within this group?
- How effective is the integrated Emotional Freedom Technique (EFT) and SMAARS Scale intervention in reducing oral presentation anxiety among Saudi EFL students?

- What are the physiological and psychological impacts of the EFT-SMAARS intervention on Saudi EFL students, and how do these insights inform the development of culturally and contextually relevant anxiety management strategies in EFL education?

6. Theoretical framework

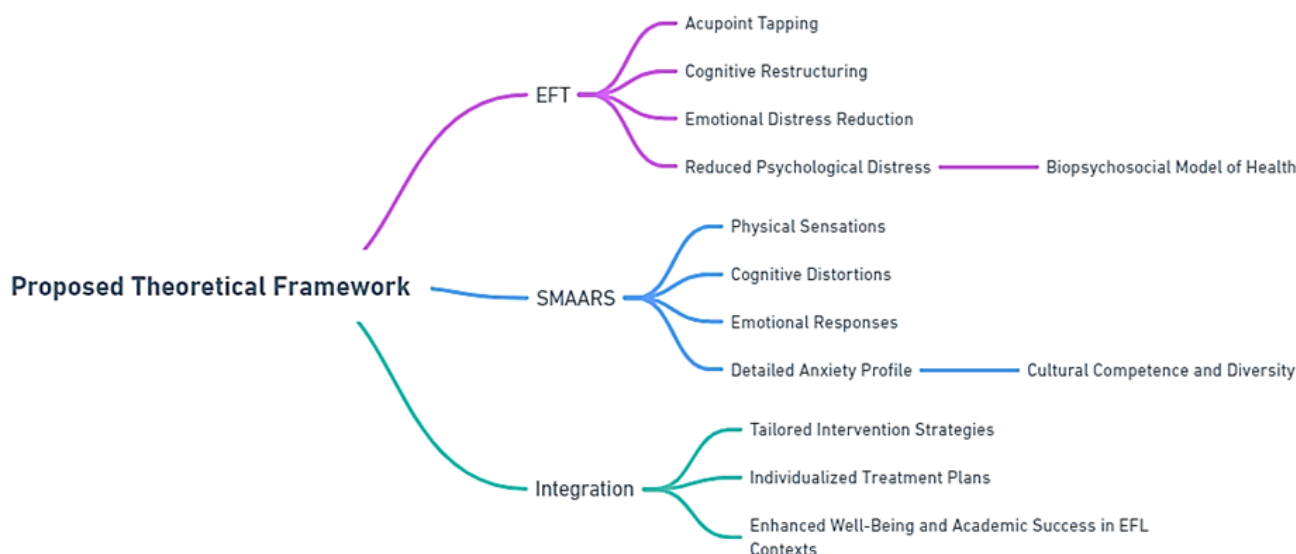
The theoretical framework of the present study included EFT. To examine the efficacy of EFT in dropping anxiety during oral presentations among Saudi students, the researcher adapted previously validated Likert scales such as the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), the Personal Report of Public Speaking Anxiety (PRPSA), Subjective Unit of Distress (SUDs), Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS-42), and Self-Analysis Questionnaire (SAQ). Based on these, an adapted scale, 'The Stress Monitoring and Anxiety Assessment and Reduction System (MAARS)', was developed and integrated with EFT. The framework showed how EFT and SMAARS could work to reduce anxiety among Saudi EFL students. These intervention strategies and general broad-based assessment would equip practitioners with the ability to deliver person-centered, culturally relevant interventions that take into account the multidimensionality of anxiety in the target population.

The current study forwards an innovative intervention approach of integrating the Emotional

Freedom Technique with the SMAARS Scale to assuage oral presentation anxiety among Saudi EFL students. Grounded in the principles of acupuncture and cognitive-behavioral therapy, EFT separately and distinctly combines two approaches to anxiety relief by directly addressing both physiological and psychological components of anxiety.

When using EFT, a process of tapping specific areas of the body while addressing disturbing thoughts and feelings, balance to the body's energy is restored, and emotional upset is said to be relieved. Overall, the technique has shown potential in various clinical settings and holds promise as an effective intervention tool for managing anxiety (Anthony, 2023). SMAARS is a legitimate measure in the evaluation of anxiety submodalities, that is, physical sensation, cognitive distortion, and emotional response. It helped to identify actual triggers and forms of anxiety manifesting that enabled intervention strategies to be directed to the exact experiences of anxiety. EFT integrated with SMAARS could be an effective intervention for the nuanced aspects of oral presentation anxiety among Saudi EFL students, offering a personalized and direct mode of support for the varied needs of these students. An example would be the unique case of EFL students from Saudi Arabia. Based on the usefulness of EFT and SMAARS, the study integrated the two, as shown in Figure 1.

Figure 1 Visual Description of EFT, SMAARS, and their Integration



In Figure 1, the sub-modalities of EFT included acupoint tapping, cognitive restructuring, emotional distress reduction, and reduced psychological distress. The components such as Physical sensations, cognitive distortions, emotional responses, and detailed anxiety profiles were included in the SMAARS. SMAARS, by contrast with the intervention technique, focused on EFT. SMAARS offered a comprehensive anxiety assessment by capturing the widest number of sub-modalities, including physical sensations, cognitive distortions, and emotional responses. SMAARS would provide an organized outline to evaluate and comprehend an individual's anxiety experience. Using SMAARS, the identification of the actual triggering events, plus the associated cognitive distortions that set in motion anxiety for clinical populations, would be possible. This combined approach of SMAARS and EFT and their integration showed a view of the anxiety experiences of Saudi EFL students. In considering the underlying causes and maintaining factors of anxiety, SMAARS helped in drawing up individualized treatment plans that would account for the unique vulnerabilities and strengths of an individual. This human-centered approach concurred with the principles of cultural competence and diversity within psychological practice, dictating that considerations must be made for the cultural backgrounds and contextual factors for any given case of assessment and intervention of individuals.

The energy-based techniques of EFT can be integrated into the broad assessment that SMAARS provides, which, in turn, would support the practitioner in performing an anxiety treatment that is much more individualistic and effective for Saudi EFL students. For example, applying EFT interventions with the SMAARS assessment would enable the individual to identify where they have an energy imbalance and cognitive distortions, which can be targeted for intervention. Finally, combining these approaches, under the mantle of evidence-based practice, holds scientific research evidence, clinical expertise, and client preference as parts of planning.

7. Methodology

This study adopts a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data collection and analysis, to evaluate the effectiveness of the integrated Emotional Freedom Technique (EFT) and SMAARS Scale in reducing oral presentation anxiety among Saudi EFL students. The SMAARS Scale is a Self-Perceived Communication Competence and Public Speaking Anxiety Scale. This scale measures stages of oral presentation anxiety and self-perceived communication competence among individuals, specifically in public speaking settings. This approach provides a comprehensive understanding of the intervention's impact, as it allows for a more nuanced exploration of the participant's experiences and the effectiveness of the intervention.

The SMAARS Scale, like EFT, identifies and monitors anxiety before and after the intervention for the experimental group. Using EFT and the SMAARS Scale can help examine their effectiveness in minimizing oral presentation anxiety. The research participants included 40 Saudi Arabian undergraduate male students studying English as a Foreign Language in the Faculty of Arts and Humanities, Department of Foreign Languages, University of Albaha, Saudi Arabia. The average age of these participants was around 18 to 22 years.

Following Creswell's (2008; 2009) guidelines for the purposive sampling technique, participants were selected to ensure a diverse and representative sample. This approach allowed the inclusion of participants with a broad range of anxiety levels, thereby enhancing the generalizability of the study's findings. The selection of the participants was based on the diversity in anxiety levels and their varied experiences in oral presentations. Participants were selected based on a pre-screening measure using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) by Horwitz et al. (1986) and a self-reported oral presentation anxiety questionnaire to ensure diversity in

anxiety levels. The combination of these two categorized the participants into low, moderate, and high anxiety groups before the intervention. Participants who scored within a predetermined level on the FLCAS and reported significant anxiety during oral presentations were selected for the experiment. This specific framework confirmed that the study included diverse yet relevant participants to assess the EFT-SMAARS intervention accurately.

A group of 20 individuals in the intervention group attended a program for six weeks (Appendix A). The participants were selected through a random sampling technique to control biases and improve generalizability. The said program was conducted for one hour each time. The program was personalized, and during the sessions, the participants practiced EFT techniques that included acupressure tapping on some specific points on the body when feeling anxious due to an oral presentation. The sessions started by addressing general anxiety and gradually worked up to the specific anxiety triggers related

to oral presentations. Participants completed the SMAARS before and after each session to provide data on their anxiety that a personalized intervention would target.

Participants in the control group also completed six weeks of sessions, each lasting an hour. These sessions (Appendix B) focused on traditional methods for treating anxiety, specifically adapted techniques from cognitive-behavioral therapy (CBT) (Crown, 2022). This structured CBT framework ensured that participants systematically developed cognitive and behavioral strategies to manage oral presentation anxiety effectively. The CBT techniques included identifying and testing negative thought patterns, devising coping strategies, and implementing exposure tasks to situations that produce anxiety. Additionally, participants were trained in relaxation exercises, including deep breathing, progressive muscle relaxation, and guided imagery, to help manage anxiety symptoms. Table 1 shows the information related to participants' assignments.

Table 1: Participants' Group Distribution and Characteristics

Group	No of Participants	Description
Integrated EFT-SMAARS Intervention	20	Given integrated EFT-SMAARS intervention to handle the physiological and psychological components that accompany anxiety
Control Group	20	Given the best traditional techniques for managing anxiety
Total	40	Saudi Undergraduate students majoring in EFL were taken to ensure there was a mismatch between anxiety levels and familiarity with the oral presentation experience.

The participants are described in Table 1 above. These participants were $n = 20$ each, with 20 for the interventions and 20 for the controlled groups, respectively. The integrated EFT-SMAARS group was given EFT-SMAARS intervention to handle anxiety-related emotions. The control group was given the best traditional techniques to handle their anxiety. This essence was to make the comparison study effective enough to glean precise information about a possible integrated EFT-SMAARS intervention, which proved effective against traditional techniques in reducing Saudi EFL undergraduates' anxiety toward oral presentations.

For quantitative data collection, anxiety levels were assessed using the SMAARS and FLCAS both before the first session and after the last session in each group. Additionally, weekly assessments were conducted at the start and end of each session to track changes in anxiety levels throughout the program. This broad approach facilitated scrutiny of the development and effectiveness of the interventions, which was how changes in anxiety over the short and long term occurred in participants.

For qualitative data collection, participants, after each session, detailed their experiences of

changes in their level of anxiety and the thoughts and feelings that they had about the techniques implemented. Participants also maintained a reflection journal over the 6 weeks to note down any change in their anxiety, experiences with oral presentations, or their general well-being. Participants received structured reflection prompts for journals (Appendix C). Finally, at the end of the intervention period, members from both groups were purposively selected for semi-structured interviews to explore the experience in more detail and to evaluate the interventions' effectiveness. The researcher conducted the interviews (Appendix D). During the interview, the participants were asked to communicate in English to examine their stress levels. This extensive feedback mechanism provided a means to evaluate the participants' progress and give an overview of the strategies' effectiveness in reducing anxiety.

The quantitative data, gathered through pre- and post-intervention stages, were analyzed using mean scores. The difference between the two groups' pre-intervention scores was measured using an independent t-test. In comparison, the difference

between the two groups' post-intervention scores were analyzed using ANOVA.

8. Data analysis

8.1 Quantitative Data Analysis

The data gathered through the SMAARS Scale were quantitative and, therefore, analyzed to determine whether the integrated EFT-SMAARS intervention effectively reduced oral presentation anxiety. For this, the efficacy of SMAARS was compared with traditional anxiety scales such as the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). A total of 40 participants were randomly assigned, half to the intervention group, EFT-SMAARS ($n = 20$), and the other half to the control group. In the pre-intervention analysis, the mean anxiety score for the intervention group was 85 ($SD = 8.2$); whereas, for the control group, it was 84 ($SD = 7.9$). An independent samples t-test confirmed no significant difference between the two groups at baseline ($t(38) = 0.45$, $p = 0.65$). The pre-intervention means SMAARS score for the intervention group was 55 ($SD = 6.5$), compared to 56 ($SD = 6.7$) for the control group, with no significant difference noted ($t(38) = 0.55$, $p = 0.58$).

Table 2: Description of Pre-Intervention Analysis

Measure	Group	Pre- Intervention Mean	Standard Deviation (SD)	t-value	p-value
Mean Anxiety Level through Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)					
	Intervention Group	85	8.2	0.45	0.65
	Control Group	84	7.9	0.45	0.65
Mean SMARS Score					
	Intervention Group	55	6.5	-0.55	0.58
	Control Group	56	6.7	0.55	0.58

Table 2 above shows the results of the mean score of anxiety and SMARS among the participants. No statistically significant results have been seen in the scores obtained from the intervention and control groups. In the post-intervention, the mean anxiety score for the intervention group decreased significantly to 65 ($SD = 7.3$), while the control group showed a minor decrease to 81 ($SD = 7.5$). A paired samples t-test revealed a significant reduction in anxiety for the intervention group ($t(19) = 10.12$, $p < 0.001$) but not for the control group ($t(19) = 1.82$, $p = 0.08$). The post-intervention means SMAARS

score for the intervention group dropped to 35 ($SD = 5.9$), indicating a significant improvement ($t(19) = 12.45$, $p < 0.001$). The control group's post-intervention mean score was 54 ($SD = 6.2$), with no significant change ($t(19) = 1.22$, $p = 0.23$). An ANOVA test comparing the post-intervention anxiety levels between the two groups confirmed a significant difference ($F(1,38) = 45.32$, $p < 0.001$), demonstrating the effectiveness of the EFT-SMAARS intervention over traditional methods.

8.2 Qualitative Data Analysis

Using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis approach, the qualitative data from semi-structured interviews were analyzed to identify common themes and patterns. The analysis involved systematically coding, categorizing, and identifying recurring themes (Appendix E). The analysis was conducted manually using a double-coding process. The researcher coded the data and ensured reliability to minimize bias. The following key themes were drawn from the data.

Themes No. 1: Reduction in Physiological Symptoms of Anxiety

Various participants reportedly experienced fewer physical symptoms of anxiety, such as trembling or rapid heartbeat. One of the participants reported as:

"Before using the EFT technique, my hands would shake whenever I presented in front of a group. However, I can breathe better and control my emotions after using the EFT technique."

Theme No 2: Increased Psychological Resilience and Emotional Regulation

The participants shared how their focus on emotions and cognitive reorganizing assisted them in managing fear successfully. One of the participants stated:

"I used to humiliate myself every time I presented in front of the people, but now I have realized that mistakes are part of a learning process. I feel better as I do not panic anymore."

Theme No 3: Effectiveness of EFT Techniques in Immediate Anxiety Reduction

The selected participants from the intervention group combined the prompt

effect of the EFT tapping technique with well-organized strategies for better exposure. One of the participants shared:

"Employing EFT tapping techniques right before my presentation enhanced my confidence. It immediately worked to calm down my nerves."

Theme No. 4: Sustainability and Real-World Application

Most of the participants confidently applied EFT techniques beyond the classroom environment. One of the participants stated:

"I have started applying deep breathing and EFT tapping techniques right before my exams. Other than classroom presentations; it aided me in stressful situations in day-to-day life."

Key findings included that those participants in the experimental group reported a noticeable reduction in anxiety levels, attributing this to the dual focus on physiological and psychological aspects. Common phrases included "felt more in control" and "less nervous." Many participants in the intervention group noted improvements in their presentation skills, citing increased confidence and better engagement with their audience. Quotes such as "I could express my ideas clearly" and "I was not as afraid to make mistakes" were frequent. The EFT-SMAARS approach was well-received due to its cultural sensitivity. Participants appreciated that the intervention resonated with their cultural context, making them feel more comfortable and understood. Statements like "It felt relevant to our culture" and "I could relate to the techniques" were joint. Participants in the control group expressed frustration with the traditional methods, indicating that these did not significantly alleviate their anxiety. Comments such as "still felt very anxious" and "did not see much improvement" highlighted the need for more effective strategies.

Table 3: Mean scores of tested items of participants' pre-test and post-test

Anxiety Type	Mean Score (Before Intervention)	Mean Score (After Intervention)
Anticipation Anxiety	8.8	-
Behavioral Signs	6.8	-
Physical Sensations	7.0	-
Performance Anxiety	7.2	-
Social Anxiety	6.5	-
Thoughts and Worries	9.0	-
Performance Assessment	-	5.5
Immediate Relief	-	3.0
Future Anxiety	-	2.0

Table 3 above showed a significant difference between the participants' scores before and after intervention across the tested anxiety items, 43 and 10, respectively. Before the EFT-SMAARS intervention, there are variations of scores across separate items: Performance Anxiety (9), Behavioural Signs (8), Physical Sensations (7), Anticipation Anxiety (7), Social Anxiety (6), and Thoughts and Worries (6). On the other hand, after

the EFT intervention, the scores on Performance Assessment remained (5), Immediate Relief (3), and Future Anxiety (2), which overall were found to be lower.

Data on the changes in SMAARS scores before and after the intervention for both groups was also visually illustrated. The intervention group experienced a more substantial decrease in anxiety levels compared to the control group.

Table 4: Frequency distribution of scores of participants before and after intervention

Condition	Mean Score	Standard Deviation	Sample Size (N)
Before Intervention	7.17	1.169	20
After Intervention	3.33	1.528	20

Table 4 above showed that data had a negatively skewed distribution before intervention. However, after intervention, the data showed a relatively

positive and normal distribution. The p-value (.05) from the z-score table (smaller portion) was after intervention (.98500 / .01500), respectively.

Table 5: The difference between before and after intervention

Proximity Matrix		Difference	
		1: Before intervention	2: After intervention
1	Before intervention	.000	33.000
2	After intervention	33.000	.000

The result in Table 4 above showed that participants had higher anxiety levels before the

intervention, while anxiety levels went down after the intervention.

9. Coefficient Correlation

Table 5: Mean SMAARS Scores Before and After Intervention

Group	Pre-Intervention Mean (SD)	Post-Intervention Mean (SD)
Intervention	27.5 (3.2)	18.6 (2.5)
Control	28.0 (3.0)	26.2 (3.1)

Table 5 above showed that the integrated EFT-SMAARS intervention resulted in a significant reduction in overall anxiety levels among participants, with mean SMAARS scores decreasing from 27.5 (SD = 3.2) to 18.6 (SD = 2.5) ($p <$

0.001). In contrast, the control group showed a less pronounced reduction in anxiety levels, with mean SMAARS scores decreasing from 28.0 (SD = 3.0) to 26.2 (SD = 3.1) ($p = 0.04$).

Table 6 Difference between before and after intervention (Dissimilarity Matrix)

Proximity Matrix		Difference	
		1: Intervention group	2: Control group
1	Intervention group	.000	12.506
2	Control group	12.506	.000

The results in Table 6 above showed some differences between the two data before and after the intervention conducted through interviews. Interestingly, this result indicated a distant difference between the level of anxiety in both the EFT instrument and the interview questionnaire. There was a considerable distance between the anxiety level before and after interventions in both the EFT instrument and interview questionnaire treatments.

The quantitative and qualitative data analysis highlighted the effectiveness of the EFT-SMAARS intervention in minimizing oral presentation anxiety among male Saudi EFL learners. The quantitative data showed a statistically significant drop in anxiety levels in the experiment group, emphasizing the approach's effectiveness. Considering these findings, the thematic analysis showed tailored experiences of anxiety depletion. This further highlighted the dual focus on physiological and psychological strategies that helped Saudi EFL students manage their anxiety more efficiently.

10. Findings

The present study provides important insights into EFL pedagogy in Saudi Arabia. The findings of question no. 1 showed that the oral presentation anxiety was caused by linguistics, socio-cultural, and

psychological factors. These factors included issues related to foreign language, lack of confidence in public speaking, fear of judgment, and maintaining a personal image in society. The results concluded that all the participants faced these issues. These findings align with themes no. 1, 2, and 3. The findings of question 2 showed that integrated EFT with the SMAARS Scale effectively reduced oral presentation anxiety. This can be seen in Table 6. It also offered EFL learners an evidence-based and contemporary technique to support and improve their psychological well-being and academic performance beyond the classroom context. The findings of question 3 showed that the intervention was culturally sensitive and, therefore, streamlined with Saudi learners' social and educational context by making it relevant and effective. This supports the findings presented in Table 5. By implementing and practicing EFT-SMAARS techniques by their curriculum, teachers created a more supporting and less anxious classroom environment. Such an environment uplifted Saudi EFL students' confidence and motivated them to participate in oral activities. This further emphasized the current research as the physiological and psychological dimensions of anxiety were taken into account to understand anxious states among students.

These findings would also help develop teacher training programs so that educators can be provided with the expertise to help recognize and minimize students' anxiety. This study ultimately made a case for integrating appropriate strategies for managing anxiety in EFL education, which would be personalized and contextually sensitive, contributing to improved language acquisition by the learners and a more positive learning experience.

11. Discussion

Interestingly, the results of both the EFT-AMAARS instrument and the interview questionnaire converged. This indicated that participants shared symmetrical attitudes when interventions were executed. These findings aligned with previous research indicating the effectiveness of EFT in reducing anxiety (Alharbi, 2021; Blacher, 2023; AbuSahyon et al., 2023). The personalized approach of targeting specific anxiety triggers through EFT techniques, combined with systematic assessment through SMAARS, appeared to have contributed to the significant reduction in anxiety levels observed in the EFT intervention group (Alharbi, 2021; Blacher, 2023; AbuSahyon et al., 2023).

Another significance of the study could be seen through the data analysis and the findings sections that suggested that the integrated EFT-SMAARS intervention significantly reduced oral presentation anxiety among Saudi EFL students compared to traditional methods such as Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) etc (Alharbi, 2021; Blacher, 2023; AbuSahyon et al., 2023). The results showed a substantial decrease in the intervention group's general and specific anxiety measures, while qualitative feedback underscores the approach's practical benefits and cultural relevance. The researcher, therefore, acknowledges that the intervention minimized anxiety; however, the results would not be presented as a universal improvement without addressing the potential benefits of moderate stress.

These findings support developing and implementing personalized, contextually appropriate anxiety management strategies in

EFL education, especially in the Saudi Arabian EFL context. By adopting the EFT-SMAARS technique, cultural sensitivity was specially addressed in this intervention to align with the linguistic, educational, and socio-cultural context of Saudi EFL learners. The intervention combined commonly used phrases, culturally appropriate coping techniques, and respect for social values related to public speaking and self-expression. Moreover, the approach necessitates collective contributions to ensure that strategies are planned to be both individually empowering and socially and culturally acceptable within the learners' educational and cultural settings. This culturally customized strategy fostered EFL learners' interaction, acceptance, and overall usefulness of the intervention.

12. Conclusion

The findings gathered from the mixed-method study exclusively address the research objectives. First, the findings establish that integrated EFT-SMAARS intervention effectively reduces the anxiety of oral presentations in Saudi EFL learners. This supports key factors, including increased language proficiency, fear of judgment, personal well-being, and achieving academic success by identifying and managing individualized anxiety experiences. Second, the study shows that the EFT-SMAARS intervention is a valuable strategy for minimizing anxiety, as reflected by significant improvements in measured anxiety levels (quantitative data) and participant-shared experiences (qualitative data). Finally, by evaluating the physiological and psychological effects of the intervention, this study emphasizes the need for culturally relevant, context-sensitive strategies for managing anxiety in EFL settings in Saudi Arabia.

The present study makes a significant contribution by combining EFT with the SMAARS Scale to design a holistic and evidence-based approach customized to the cultural and linguistic needs of Saudi EFL learners. The findings yield comprehensive insights for teachers, stakeholders, and policymakers, highlighting the need for contextually grounded, anxiety-reducing techniques to foster learners' confidence and success in public speaking and oral presentation.

Implications for developing a personal approach to anxiety management in language learning will be realized if future research includes the long-term effects of integrated interventions and generalization to other cultural or school settings. Future research may consist of a large sample size, female students, or employing self-report measures to reduce anxiety. The conclusion of the interview questionnaires highlighted that guided EFT sessions successfully reduced anxiety levels for EFL undergraduates before oral presentations. The study proved to have a non-biased lecturer and instructor. Further studies may be needed to check the effectiveness and efficiency of EFT interventions in the long term and for general education.

13. Future directions

Future research needs to be designed so that the integration of EFT and SMAARS studies across different cultural or language situations in educational programs can also be pursued. Longitudinal research could help indicate the long-term effects of these interventions on anxiety and academic performance. Finally, research can also investigate the benefits of adding complementary therapies to EFT and SMAARS, such as mindfulness or biofeedback techniques, for improving efficacy. Also, the educators' and students' lived experiences and views in implementing EFT-SMAARS interventions would further clarify these approaches' practical challenges and opportunities. The involvement of educators in future research will go on to develop and evaluate strategies for managing anxiety that are feasible, acceptable, and effective when applied in real-life educational settings.

In other words, the integration of the Emotional Freedom Technique and the Stress and Anxiety Assessment and Reduction System makes a culturally sensitive complete approach to managing anxiety among Saudi EFL learners. Energy-based techniques from the tool EFT partnered with SMAARS's detailed assessment framework make the groundwork for individualized and effective anxiety interventions. The pedagogical implications are henceforth important, offering a dimension of tools and strategies for implementation by educators to assist the student in well-being and their academic performance. This focus on anxiety from psychological and physiological perspectives will help educators create a more supportive and inclusive

learning environment that promotes language acquisition and positive learning experiences for Saudi EFL students. There is, therefore, much mileage in future research to develop the efficacy of such integrated interventions across different educational settings, thus contributing toward developing practices for anxiety management and EFL education.

Recommendations

Several practical recommendations emerge from the study for academicians and practitioners interested in replicating the same. Academic institutions should consider incorporating an integrated Emotional Freedom Technique (EFT) and SMAARS Scale intervention in their culturally relevant EFL curriculums tailored to Saudi Arabia. This would not only address the physiological and psychological roots of oral presentation anxiety, allow students to utilize these techniques to reduce their anxiety, but also help them to employ contextually appropriate and culturally sensitive strategies to regulate emotions and enhance confidence in public speaking. The programs will teach the Saudi EFL teachers how to use EFT and the SMAARS methods while considering their culture. This way, the teachers will be equipped to manage their students' emotional and psychological challenges and, as a result, have more effective classes with increased learning gains.

The study emphasizes the development of anxiety management programs for Saudi students and teachers that are culturally and contextually appropriate for Saudis. This means the interventions will be designed according to what is effective and acceptable to the Saudi Arabian cultural values and norms of the students and teachers. For future research, it will be good to conduct longitudinal studies to find out how the integrated EFT-SMAARS intervention impacts Saudi students' oral presentation anxiety in the long term. This may help further understand the sustained impact of such intervention strategies and any long-term benefits of the Saudi Arabian education sector. Replicating the current research across Saudi EFL contexts and populations will inform the degree of generalizability. This investigation of the effectiveness of the EFT-SMAARS intervention across cultures and languages further refines an approach that can be adapted for general use.

Universities and educational institutions in Saudi Arabia should improve their support services for students who have anxiety. This can vary from counseling to anxiety management workshops to peer support groups that use the EFT-SMAARS model. Create individualized anxiety management plans for Saudi EFL learners based on their unique anxiety triggers and presentations of anxiety. By providing personalized interventions, an EFL teacher can give a much greater level of support, thus leading to better academic and personal success.

Engage all language instructors, psychologists, and cross-cultural communication experts to initiate collaborative research endeavors in developing and further refining anxiety management strategies. Such interdisciplinary approaches help improve intervention effectiveness by ensuring such strategies are well-grounded in comprehensive research findings. Consider the potential for using technology through mobile applications or online platforms to offer EFT-SMAARS interventions. This could help increase access and support students with on-demand help with their anxiety management. Awareness of prevalence and impact among educators, learners, and policymakers could enable these stakeholders to give more consideration to the development and implementation of effective strategies for anxiety management within educational environments.

By following these recommendations, educational institutions can create a more supportive and effective learning environment for Saudi EFL students, ultimately enhancing their academic performance and overall well-being. The findings of the personal approach towards the management of anxiety during language study are extensive. This concludes that the combination of both EFT and SMAARS approaches by educators will develop a comprehensive approach to aiding the multi-dimensional nature of anxiety. A much-individualized method reduces unnecessary stress and gives students the power to drive their emotional well-being. More research must be conducted to determine the effects of long-term integrative intervention and its applicability in cultures and educational systems. This shall shed more light on broader implications for the techniques used and the generalization that may be possible.

An impartial lecturer and teacher were used to administer the intervention and collect data so that a course of action could present an objective result. This will help eliminate any biases in the study and increase the credibility of the results. More studies are needed to evaluate the effectiveness and long-term efficiency of EFT interventions. Longitudinal research could shed some light on how continued use of EFT bears on levels of anxiety and academic performance through time. Moreover, it will help explore the relevance or redundancy of EFT within the general educational contexts apart from EFL and understand its broader educational advantages.

14. Author's contribution

The study's author is Dr. Saeed Abdullah Alzahrani. The author confirms sole responsibility for the research concept, research design, data collection and analysis, exposition of the results, and manuscript composition.

15. Acknowledgment

The researcher is thankful to the participants who helped collect data and the Faculty of Arts and Humanities at Al-Baha University, Al-Baha, Saudi Arabia.

16. References

- AbuSahyon, A. S., Almukhales, R. A., Makhshen, S. S., & AlHarthi, R. (2023). *The effect of speaking anxiety on EFL Saudi learners' performance*. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(3), 212–3222. <https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i3.3233>
- Alharbi, A. T. (2021). *Speaking anxiety during English oral presentations: Investigating Saudi undergraduate EFL learners' behaviors*. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 1548–1564. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.2214>
- Al-Noor, Z., Selai, C., Ansari, R. A., Alhadi, A., Hilo, B. E., & Scior, K. (2018). *The impact of culture on anxiety-related cognitions: An exploration with Saudi-Arabian individuals*. *Mental Health, Religion & Culture*, 21(1), 11–19. <https://doi.org/10.1080/13674676.2018.1505839>
- Alshammari, N. A., Mugaddam, A. H. (2023). *Oral Presentations as Assessment Criteria for EFL learners at University Level: A Saudi Instructors' Perspective*. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 132-141. Doi: <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.902011>
- Anthony, K. (2023, April 6). *EFT Tapping*. Retrieved from Healthline: <https://www.healthline.com/health/eft-tapping>

- Blacher, S. (2023). *Emotional Freedom Technique (EFT): Tap to relieve stress and burnout*. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 30, 100599. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2023.100599>
- Boath, E., Stewart, A., & Carryer, A. (2012). Tapping for PEAS: Emotional Freedom Technique (EFT) in reducing Presentation Expression Anxiety Syndrome (PEAS) in university students. *Innovative Practice in Higher Education*, 1(2), 1–12. Retrieved from [https://www.semanticscholar.org/paper/Tapping-for-PEAS%3A-Emotional-Freedom-Technique-\(EFT\)-Boath-Stewart/6cef734aaf80d49ab2a27d613b7818cef8e4211d](https://www.semanticscholar.org/paper/Tapping-for-PEAS%3A-Emotional-Freedom-Technique-(EFT)-Boath-Stewart/6cef734aaf80d49ab2a27d613b7818cef8e4211d)
- Bodie, G. D. (2010). *A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety*. *Communication Education*, 59(1), 70–105. <https://doi.org/10.1080/03634520903443849B>
- raun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chand, S. P., & Marwaha., R. (2023, April 24). *Anxiety*. Retrieved from National Library of Web Science National Centre for Biotechnology Information: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470361/>
- Collier, S. (2024). *Anxiety and stress disorders*. Harvard Health Publishing. <https://www.health.harvard.edu/mind-and-mood/anxiety-and-stress-disorders>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- NHS. (2022, November 10). Overview – Cognitive behavioral therapy (CBT). <https://www.nhs.uk/mental-health/talking-therapies-medicine-treatments/talking-therapies-and-counselling/cognitive-behavioural-therapy-cbt/overview/>
- EFT International. (2024). *What is EFT tapping?* <https://eftinternational.org/discover-eft-tapping/what-is-eft-tapping/>
- Fakieh, A. (2025). *A model of foreign language anxiety in the Saudi EFL context*. *English Language Teaching*, 7(7), 82. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n7p82>
- Faqihi, M. A. (2023). *Saudi EFL students' speaking anxiety from the perspective of their college instructors*. *International Journal of Education and Literary Studies*, 11(2), 138–146. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.2p.138>
- Felman, A. (2024, August 27). *What to know about anxiety*. Medical News Today. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/323454>
- Grieve, R., Woodley, S. J., & McKay, A. (2021). *Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: A qualitative survey*. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1281–1293. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1948509>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Jahromi, D. A. (2020). *Can teacher and peer formative feedback enhance L2 university students' oral presentation skills?* In M. Derakhshan & C. Coombe (Eds.), *Feedback in L2 writing: Contexts and issues* (pp. 81–103). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42269-1_5
- Kho, M. G.-W., & Ting, S.-H. (2023). *Overcoming oral presentation anxiety: A systematic review of tertiary ESL/EFL students' challenges and strategies*. *Qeios*. <https://doi.org/10.32388/C9AN5Z>
- Kennedy Baxter, R. L. (2018, August 18). *What is Emotional Freedom Technique: Tapping for stress and distress*. Joe Borders, MFT. <https://joeborders.com/what-is-emotional-freedom-technique-eft/>
- Marques, L. (2020, October 27). *Do I have anxiety or worry? What is the difference?* Harvard Health Publishing. <https://www.health.harvard.edu/blog/do-i-have-anxiety-or-worry-whats-the-difference-2018072314303>
- Nundy, S., Kakar, A., & Zulfiqar, A. B. (2021). *How to give an oral presentation?* In S. Nundy, A. Kakar, & A. B. Zulfiqar (Eds.), *The best of healthcare: A practitioner's guide* (pp. 323–329). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5248-6_38
- Physiopedia. (2024). *Depression Anxiety Stress Scale*. https://www.physio-pedia.com/Depression_Anxiety_Stress_Scale
- Powell, T. J., & Enright, S. J. (1990). *Anxiety and stress management*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315683867>

- Rayani, D. F., Binsallman, A. M., Barayan, R. M., Maghrabi, R. A., Morsy, N. M., Elsayes, H. A., ... Sharif, L. S. (2023). *Glossophobia: A cross-sectional assessment of public speaking anxiety among Saudi nursing students*. *Nurse Media Journal of Nursing*, 13(2), 166–175. <https://doi.org/10.14710/nmjn.v13i2.50028>
- Wati, N. L., Sansuwito, T. B., Riyanto, D., Sustiyono, A., & Musfirowati, F. (2022). *The effectiveness of Emotional Freedom Technique on public speaking anxiety in university students: An integrated review*. *Macedonian Journal of Medical Sciences*, 10(F), 263–268. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2022.7919>
- Yazdani, M., Rezaei, S., & Pahlavanzadeh, S. (2010). *The effectiveness of stress management training program on depression, anxiety, and stress of the nursing students*. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 15(4), 200–208. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22049282/>

تصور مقترح للدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال

مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ

الأستاذ المشارك بقسم أصول التربية، كلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(تاريخ الاستلام: 2025-02-05؛ تاريخ القبول: 2025-02-26)

ملخص الدراسة: المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحديد الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال لدى الطلبة، ووضع تصور مقترح فعال لتحسين دورها، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة وزعت على مجتمع الدراسة، وشملت عينة الدراسة طلاب الدراسات العليا في (10) جامعات سعودية حكومية وعددهم (392) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن الدور التربوي للجامعات السعودية الحكومية في تعزيز قيم التسامح جاء بدرجة استجابة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدرة (2.82)، وأن الدور التربوي للجامعات السعودية الحكومية في تعزيز قيم الاعتدال جاء بدرجة استجابة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.16)، وأن الجامعات السعودية تستطيع تعزيز دورها التربوي بشكل فعال في تعزيز قيم التسامح والاعتدال بين طلابها والمجتمع ككل، وأن الجامعات السعودية بحاجة ملحة لإسهام الأبحاث العلمية في تعزيز وتفعيل الدور التربوي لها في غرس هذه القيم المهمة لا سيم قيمة التسامح والاعتدال، وكانت أهم التوصيات: تضمين مواد إلزامية في المناهج الدراسية لجميع التخصصات تركز على تعزيز قيم التسامح والاعتدال، وتوفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية دمج مبادئ التسامح والاعتدال في تدريسيهم، وإشراك الخبراء من خارج الجامعة في الأنشطة اللامنهجية لتوفير وجهات نظر وخبرات متنوعة.

الكلمات مفتاحية: (الجامعات السعودية – الدور التربوي – قيم التسامح – قيم الاعتدال).

A proposed vision for the educational role of Saudi universities in promoting the values of tolerance and moderation

Mashael Mohammad Omar AlShaikh

Associate Professor, Department of Fundamentals of Education, College of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(Received: 05-02-2025; Accepted: 16-03-2025)

Abstract: The study aimed to determine the educational role of Saudi universities in promoting the values of tolerance and moderation among students, and to develop an effective proposed vision to improve their role. The researcher followed the descriptive survey approach through a questionnaire distributed to the study community. The study sample included graduate students in (10) Saudi governmental universities. The number of participants in this study is (392) male and female students who were selected randomly. The study concluded that the educational role of Saudi public universities in promoting the values of tolerance came with a response degree of (medium), with an arithmetic mean of (2.82), and that the educational role of Saudi public universities in promoting the values of moderation came with a response degree of (medium), with an arithmetic mean of (3.16). Moreover, the Saudi universities can effectively enhance their educational role in promoting the values of tolerance and moderation among their students and society. However, the Saudi universities are in urgent need for scientific research to contribute to enhancing and activating their educational role in seeding these important values, especially the value of tolerance and moderation. The recommendations of this study are adding mandatory materials in the curricula of all specializations that focus on promoting the values of tolerance and moderation, providing training programs for faculty members on how to integrate the principles of tolerance and moderation into their teaching, and involving experts from outside the university in extracurricular activities to provide diverse viewpoints and experiences.

Keywords: (Saudi universities - educational role - values of tolerance - values of moderation)



DOI: 10.12816/0062196

(*) Corresponding Author:

Mashael Mohammad Omar AlShaikh
Associate Professor, Department of
Fundamentals of Education College of
Education, Imam Muhammad bin, Saud
Islamic University, Kingdom of Saudi
Arabia.

E-mail: mmalalshek@imamu.edu.sa

(*) للمراسلة:

مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ
الأستاذ المشارك بقسم أصول التربية،
كلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني:

mmalalshek@imamu.edu.sa

1 مقدمة:

تلعب الجامعات دوراً جوهرياً كحاضنات أساسية لبناء الشخصية المتكاملة للطلاب، حيث تساهم المؤسسات الأكاديمية في تكوين القيم والسلوكيات التي تشكل شخصية الأفراد وتجعلهم أعضاء فاعلين في المجتمع، فقد أكد الجهني (2017) أهمية الدور التربوي للمؤسسات الأكاديمية في غرس القيم، مؤكداً على ضرورة المراجعة المستمرة لمناهجها وطاقاتها التعليمية لضمان تحقيق أهدافها في بناء القيم المتعددة لدى الطلاب من خلال المقررات والأنشطة المتنوعة.

وتوفر الجامعات بيئة تعليمية متنوعة تجمع بين الطلاب والأساتذة من مختلف الثقافات والخلفيات، ويتيح هذا التنوع للطلاب تعلم كيفية التعامل بشكل فعال مع وجهات نظر وثقافات مختلفة، وبالتالي تعزيز التسامح والتفاهم المتبادل (Alsani, 2024).

وتؤدي المؤسسات التعليمية، وخاصة الجامعات، دوراً حيوياً في تعزيز الاعتدال الديني وكسر حلقة العنف المرتبطة بالدين، وتسعى الجامعات إلى تنفيذ نهج تعليمي شامل لجميع الطلاب من خلال دمج مفاهيم السلام في المناهج الأكاديمية، بالإضافة إلى تنظيم ندوات تهدف إلى حل النزاعات بأساليب بناءة تشمل الوساطة والتفاوض بين الأقران، كما تساهم الجامعات في غرس المعرفة الدينية الشاملة والمتوازنة لدى الطلاب، بهدف تنمية شخصياتهم وتقوية مفاهيمهم لمواجهة الأفكار الضيقة التي قد تنتج عن قصور في فهمهم للاعتدال الديني (Faizah et al., 2022).

لذا فإن دور الجامعات لا يقتصر فقط على توفير التعليم الأكاديمي، بل يمتد ليشمل التربية الأخلاقية وتكريس القيم الإنسانية، بما فيها التسامح والاعتدال، حيث أكد الضمور (2023) أن التسامح يُمثل أحد أهم القيم الواجب ترسيخها لدى الطلاب بمختلف المراحل التعليمية؛ نظراً لدوره كسلاح فعال للوقاية من العنف والتصدي له، كما يساعد التسامح في التخلص من العديد من الآفات الاجتماعية التي من شأنها تهديد المجتمع وتفكيكه.

أيضاً تقوم المؤسسات التعليمية بدور بالغ الأهمية في توعية الطلاب لمنع التحيز والعصبية في بيئات التعليم الجامعي التي تتميز بتنوع الثقافات، وذلك من خلال تعزيز قيم الاعتدال والتسامح (Bergamaschi et al., 2022). حيث يقوم أفراد العملية التعليمية ببذل جهود متنوعة لتعزيز قيم التسامح والاعتدال لدى الطلاب، من خلال تنظيم مبادرات توعوية تشجعهم على تكوين صداقات دون تمييز ديني، واحترام وتقدير الآخرين، وتجنب فرض آرائهم على الآخرين، بالإضافة إلى تقديم المساعدة بغض النظر عن الاختلافات والفروق بين الأفراد (Latief, 2023).

كما أن للمؤسسات التربوية أيضاً دور تربوي في تعزيز القيم الخاصة بالاعتدال؛ وذلك من خلال إعادة صياغة المقررات والمناهج الدراسية وتوجيهها نحو ترسيخ المفاهيم المتعلقة بالاعتدال الفكري، وإبراز آداب التعامل، وتقبل الآخر، واحترام كافة الآراء، وتوعية الطلاب حول أهمية الحوار في التعبير عن الرأي، إضافة إلى دور الجامعة في نبذ الفكر المتطرف والتقليد الأعمى، وإحلال أساليب الحوار العلمية محلهم (الجميل، 2018).

وتعتبر الجامعات السعودية، بما تمتلكه من إمكانيات وكوادر مؤهلة، قادرة على لعب دور محوري في هذا المجال، خاصة في ظل رؤية المملكة 2030 التي تهدف إلى تعزيز القيم الإيجابية وتنمية مجتمع حيوي ومنفتح، فقد أكد العريفي والدوسري (2022) على ضرورة تعزيز هذه القيم لدى الشباب السعودي لتهيئتهم ليصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع، من خلال توفير مناخ متسامح لتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية، وتطوير مهارات حياتية لمستقبلهم.

واتصالاً بما للاعتدال من أهمية؛ فقد برزت جهود المملكة العربية السعودية في نشر تلك القيم بين أبنائها من خلال إنشائها للعديد من المراكز، كمركز الحوار الوطني، ومركز اعتدال، إضافة إلى معهد الأمير خالد الفيصل للاعتدال (العمرى وأكرم، 2023)؛ إضافة إلى اعتراف المملكة بدور التسامح في تحسين شبابها من الأفكار والسلوكيات المتطرفة؛ مما دفعها نحو استضافات ملتقى "القيم المشتركة بين أتباع الأديان" بهدف تعزيز قيم التسامح والسلام (الموقع الرسمي لوكالة الأنباء السعودية، 2022). لذا جاءت الدراسة الحالية بهدف وضع تصور مقترح للدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال.

1-1 مشكلة الدراسة:

تأتي المؤسسات التعليمية في المرتبة الثانية بعد الأسرة من حيث تنشئة الأبناء وتشكيل شخصياتهم، وترسيخ القيم الأساسية لدى الطلاب، والتي تؤثر بشكل عميق في تعزيز التماسك الاجتماعي وتحقيق التعايش السلمي في المجتمع.

وفي ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تشهدها المجتمعات تتحمل الجامعات السعودية مسؤولية فريدة في تعزيز قيم التسامح والاعتدال بما يتناسب مع احتياجات المجتمع السعودي وتطلعاته المستقبلية؛ إلا أن تعزيز هذه القيم لا يزال يواجه بعض التحديات.

فلا تزال المقررات الدراسية في الجامعات بحاجة إلى تعزيز الجانب التطبيقي لقيم التسامح دون الاقتصاد على الجانب المعرفي فقط، وكما تعد الأنشطة الثقافية والرحلات التي تهدف إلى تعزيز قيم الأخوة والتسامح بين الطلاب من أضعف العناصر التي تتحقق في البرامج

الثقافية بالجامعات السعودية، هذا إلى جانب وجود حاجة ملحة لأعضاء هيئة التدريس لاستثمار المواقف التربوية المستمدة من التاريخ الإسلامي، التي تتيح فرصاً قيّمة لترسيخ قيم التسامح (الجهني، 2017).

إضافة إلى ذلك، يرى زيدان (2018) أنه يُلاحظ غياب الموضوع في الدور التربوي للجامعات السعودية فيما يتعلق بنشر ثقافة التسامح بفعالية، ويُعزى هذا القصور إلى محدودية وعي أعضاء هيئة التدريس بمفاهيم ومبادئ وقيم التسامح، ويؤكد هذا الواقع الحاجة الملحة لإسهام الأبحاث العلمية في تعزيز وتفعيل الدور التربوي للجامعات في غرس هذه القيم المهمة.

كما تلاحظ وجود بعض السلوكيات التي تظهر مدى تطرف الطلاب بالجامعات فكراً وبعدهم عن الاعتدال والوسطية؛ الأمر الذي ظهر في انعدام قدرة هؤلاء الشباب على الانفتاح أو تقبل الآخرين، وكذلك عدم تقبلهم لأي آراء تتناقض مع آرائهم ومعتقداتهم (الصقيه والقضيف، 2019).

وهناك العديد من الأنشطة والبرامج التي تقوم بها الجامعات لتوعية طلابها وإرشادهم ومحاولة زحزحتهم عن التطرف الفكري والعنف بنشر قيم الاعتدال والوسطية، ولكن دون جدوى؛ حيث ظهر الدور السلبي للأنشطة الجامعية في التصدي لانتشار التطرف الفكري والتعصب والعنف والإرهاب، وضعف البرامج التوعوية في تثقيف الشباب بالأضرار والسلبيات الخاصة بتلك الظواهر (محمد، 2019).

ويعزى انتشار مظاهر العنف في بعض الجامعات السعودية إلى وجود بعض جوانب القصور في النظام الجامعي، مثل قلة عدد المرشدين الأكاديميين وضعف الأنشطة والبرامج التوعوية التي تحذر من أخطار التطرف، بالإضافة إلى غياب قوانين وإجراءات واضحة للتعامل مع سلوكيات العنف، وضعف الرقابة الجامعية اللازمة لاحتواء هذه الظواهر (يونس، 2020).

ومما سبق يتضح أن الجامعات السعودية لاتزال تواجه تحديات في تعزيز قيم التسامح والاعتدال بين الطلاب، حيث يتطلب هذا الدور توجيهاً تربوياً شاملاً يُعزز التعايش السلمي ويحترم آراء الآخرين، ورغم الجهود المبذولة فإن بعض العقبات لا تزال تعوق تحقيق الأهداف المنشودة، لذا تأتي هذه الدراسة الحالي لطرح "تصور مقترح للدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال".

2-1 أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة؟
2. ما الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم الاعتدال لدى الطلبة؟

3. ما التصور المقترح لتحسين الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال لدى الطلبة؟

3-1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

1. تحديد الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة.
2. بلورة الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم الاعتدال لدى الطلبة.
3. وضع تصور مقترح فعال لتحسين الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال لدى الطلبة.

4-1 أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من الناحية العلمية والعملية في النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

- تكتسب الدراسة أهميتها العلمية من أهمية الدور التربوي للجامعات التي تشكل حجر الزاوية في ترسيخ القيم المجتمعية، وبخاصة في ظل التحولات الاجتماعية والثقافية السريعة.
- التركيز على قيم التسامح والاعتدال، كقيم اجتماعية تقلل من مظاهر التطرف والتوترات الاجتماعية، وتُعزز من تقبل الآخر مما يجعلها محوراً ضرورياً ضمن الإطار التربوي.
- إثراء المكتبات العربية والمكتبة السعودية ببحث حول أساليب التعليم الحديث وتوظيفه لنشر قيم التسامح والاعتدال، مما يدعم الأبحاث المستقبلية في المؤسسات التعليمية السعودية.
- توجيه الباحثين للقيام بدراسات وبحوث مستقبلية تتناول جوانب أخرى من الأدوار التربوية للجامعات السعودية، حيث تعتبر هذه الدراسة من الدراسات البحثية الحديثة.

الأهمية التطبيقية:

- تقدم الدراسة الحالية تصوراً متكاملاً واستراتيجيات فعالة لتفعيل دور الجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في وضع أسس وأنشطة تستهدف تعزيز التسامح والاعتدال في أوساط المجتمع الجامعي السعودي.
- تقديم توصيات لصانعي القرار والمسؤولين قابلة للتنفيذ لتكون مرجعاً في الجامعات حول كيفية دمج قيم التسامح والاعتدال في مختلف جوانب الحياة الجامعية.

قيم الاعتدال:

عرّف القرنى والجديبي (2024، ص. 55) الاعتدال بأنه: "مجموعة المبادئ والفضائل المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، ومن قضايا المفكرين بالنتائج التي تهدف إلى إعداد أفراد يتصفون بالقصد والاعتدال والتوازن في كافة شؤون حياتهم من أجل بناء علاقات طيبة بين الإنسان ونفسه، وبين الإنسان وغيره من البشر حتى يصبح قادراً على مواجهة التحديات والتصدي للأفكار التي تدعو للتشدد والتعصب، والغلو والإفراط والتفريط".

وعرّف أوجستن وآخرون (Agustan et al., 2024, p. 55) قيم الاعتدال على أنها "نهج متوازن ومعتدل في التعامل مع التنوع والاختلافات الموجودة في المجتمع، وتعلم كيفية التعامل مع الاختلافات الثقافية والدينية والعرقية بطريقة مُنصفة وعادلة".

وتُعرّف قيم الاعتدال إجرائياً: بأنها انتهاج الوسطية في مختلف المواقف والسلوكيات والآراء والمعتقدات الخاصة بطلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية.

أولاً: الإطار النظري:

سيتم عرض الإطار النظري للدراسة الحالية على النحو التالي:

1 - مقدمة:

يُعد الدور التربوي للجامعات في تعزيز القيم، وخاصة قيم التسامح والاعتدال، أمراً بالغ الأهمية، وتلعب هذه المؤسسات التعليمية دوراً فعالاً في تشكيل شخصية الطلاب ودعمهم في تطوير هذه القيم خلال المرحلة الجامعية، فمن خلال المناهج الدراسية والأنشطة المتنوعة تسهم الجامعات في ترسيخ مبادئ التسامح والاعتدال في نفوس الطلاب.

لذا، أصبح إعداد الإنسان الهدف الأسمى الذي تسعى إليه نظم التربية في جميع مؤسساتها، ولا شك أن التسامح يمثل أحد الفضائل الأخلاقية التي ترفع بالنفس البشرية إلى مرتبة إنسانية رفيعة، تتميز بالعمق واحترام ثقافة الآخر، ومن هنا أوضح كلاً من الرميضي والفيشان (2021) أن التسامح أصبح ضرورة اجتماعية ملحة، ذات أهمية كبيرة في حماية النسيج الاجتماعي، لذلك تقع على عاتق المؤسسات التعليمية، وخاصة مؤسسات التعليم العالي، مسؤولية غرس وتعزيز قيم التسامح بين الأجيال الجديدة.

كما تعتبر الجامعات في السعودية من الركائز الأساسية في بناء المجتمع وتعزيز التطور والتقدم؛ حيث تلعب هذه المؤسسات التعليمية دوراً محورياً في تحقيق الرؤى الوطنية من خلال توفير بيئة تعليمية متميزة،

5-1 حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تركز الدراسة على التعرف على الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال في البيئة الجامعية وتقديم تصور مقترح.

الحدود البشرية: تمّ تطبيق الدراسة على طلاب الجامعات السعودية الحكومية.

الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة على بعض الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تمّ تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الجاري 2024م.

6-1 مصطلحات الدراسة:

تحدد مصطلحات الدراسة الحالية على النحو التالي:

الدور التربوي:

عرف العمري وأكرم (2023، ص. 45) الدور التربوي بأنه: "مجموعة المهام والمسؤوليات التي يقوم بها المعلم لتنظيم سلوك الطلاب؛ ومن ثم توجيههم لتحقيق مختلف القيم".

وعرف "زامروني" (Zamroni, 2023, p. 1187) الدور التربوي على أنه: "الجهود المبذولة خلال مؤسسات التعليم لتطوير وتشكيل الإمكانات الفكرية أو العقلية للطلاب، وإكسابهم المعارف والمهارات الأكاديمية والحياتية، وتعزيز قيم المواطنة والانتماء والتعاون".

ويُعرف الدور التربوي إجرائياً: بأنه مجموعة الأنشطة والبرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعات السعودية الحكومية، بهدف توفير مناخ تعليمي داعم ومعرّز لقيم التسامح والاعتدال بين الطلاب.

قيم التسامح:

عرّف عمار (2018، ص. 10) التسامح بأنه: "السلوك المُعبر عن امتثال الطلاب في الجامعات لمنظومة من القيم الإنسانية، الأخلاقية، والدينية، والاجتماعية، والسياسية، والعلمية، كسلامة الصدر، والصفح، والإخاء، وقبول الآخر، وأدب الحوار، والانفتاح، وغيرها من القيم التي تشيع المحبة، والأمن، والسلام في المجتمع".

كما عرّف برياتيّنيجيسيه (Priyatiningasih, 2020, p. 116) قيم التسامح على أنها "القيم التي تعزز قبول الآخرين وتقدير الاختلافات مثل قيم الحب، السلام، الصداقة، التعاون، المسؤولية، الصدق، والنجاح، كما يمكن رؤية مظاهر التسامح من خلال هذه المواقف والسلوكيات مثل تجنب العنف وزيادة تحسين جودة العلاقات الاجتماعية".

وتُعرّف قيم التسامح إجرائياً: بأنها المبادئ والسلوكيات التي تعزز قبول واحترام الآخر والمرونة في التعامل مع الآخرين لدى الطلاب الجامعيين بالجامعات السعودية.

العلمي، وتعتبر مركزاً ثقافياً واجتماعياً في المجتمع، وتسعى إلى إعداد الأفراد ليمتلكوا المهارات والمعارف اللازمة لتحقيق تطلعاتهم المهنية والشخصية، من خلال برامج دراسات متنوعة تشمل العلوم الإنسانية، والعلوم الطبيعية، والهندسة، والطب، والفنون".

3 - مفهوم قيم التسامح:

تنوعت قيم التسامح وبالتالي اختلفت المفاهيم التي تدور حول مفهوم قيم التسامح ومما ذكر في الأدبيات العربية والأجنبية ما يلي:

عرّف إسلاموف وآخرون (Islamov et al., 2016, P. 44) قيم التسامح بأنها: "مجموعة من الصفات والقدرات التي تتيح للفرد استيعاب المعايير الاجتماعية للتفاهم والتعاون مع الآخرين لتعزيز الشراكة الاجتماعية".

ويرى صوان (2019، ص. 7) أنّ قيم التسامح هي: "مجموعه من القيم وتتمثل في الصفح والعفو الحقيقي والاحترام والقبول والتقدير لدي الطلاب مع ذرة هفوات الماضي لكل أطراف المجتمع من حيث النواحي الفكرية والثقافية والسياسية والاجتماعية ويتمثل فيما يحمله التسامح من معان مثل الإخلاص وسعه الصدر والايثار والتقدير والتنازل والعطاء والاحترام والحرية وبناء الثقة والانتماء والولاء".

كما يشير الغافري (2022، ص. 19) أنّ قيم التسامح تعرّف: "بمجموعة من القيم والسلوكيات التي تعبر عن احترام الآخرين، وتشمل العطف على الصغير، وتوقير الكبير، والتعاون، والعفو، والتسامح، والتراحم، وتعزيز قيم السلام والمحبة والمواطنة".

وبالتالي ترى الباحثة من خلال ما سبق أنه يمكن أن يتم وضع تعريف محدد لقيم التسامح؛ إذ تشير إلى: "مجموعة من المبادئ والسلوكيات التي تعكس قبول واحترام الاختلافات بين الأفراد، سواء كانت هذه الاختلافات تتعلق بالثقافة، أو الدين، أو المعتقدات، أو الآراء، وتتضمن هذه القيم القدرة على العيش بسلام مع الآخرين، وتجنب الصراعات من خلال تعزيز الحوار والتفاهم".

4 - خصائص قيم التسامح:

تعتبر قيم التسامح من العناصر الأساسية لبناء مجتمع متنوع ومترابط، ومن أبرز خصائصها هو احترام الاختلافات؛ حيث يتيح التسامح تقدير التنوع الغني في الآراء والثقافات والمعتقدات، كما يوضح الانفتاح على الأفكار الجديدة، مما يشجع الأفراد على تبادل وجهات النظر بحرية، علاوة على ذلك يعزز التسامح التواصل الفعال بين الأفراد، مما يساهم في بناء علاقات قائمة على الفهم والاحترام، كما يدعم حرية الفكر والضمير؛

وتستند إلى قيادات قادرة على تنفيذ الخطط الاستراتيجية بفاعلية، ويتطلب تحقيق الأهداف المنشودة قيادات تتمتع بمهارات فريدة تؤهلها لمواجهة التحديات المعاصرة، مما يعزز من قدرتها على التأثير الإيجابي في اتجاهات وسلوكيات الطلاب والموظفين، لذلك تحتاج الجامعات إلى قيادات واعية تتمتع بخصائص القيادة التحولية وقيم التسامح والاعتدال مع مراعاة الاعتبارات الفردية، حتى تحقق الأهداف التنموية والمساهمة في رؤية المملكة 2030 (Alessa, 2021).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أنه يمكن أن تتبنى الجامعات السعودية دوراً تربوياً نشطاً في تعزيز قيم التسامح والاعتدال من خلال مجموعة من المبادرات والبرامج المتكاملة، يمكن أن تشمل هذه المبادرات إدراج مناهج تعليمية تركز على تاريخ وثقافة التسامح في المجتمع السعودي، بالإضافة إلى تنظيم ورش عمل وندوات تُعنى بقضايا الاعتدال والتعايش السلمي، وينبغي أيضاً تشجيع الطلاب على المشاركة في أنشطة تطوعية تُعزز من قيم التعاون والتواصل بين مختلف الثقافات.

2 - مفهوم الجامعة:

تعددت وجهات النظر حول مفهوم الجامعة بسبب تنوع الأهداف والواجبات الموكلة إليها، بالإضافة إلى اتساع آفاق رؤيتها كإحدى مؤسسات التعليم العالي، وفي الوقت الحاضر، تُعتبر الجامعة جزءاً أساسياً من نهضة الأمم وتقدمها. ومنها ما يلي:

عرّف مداح (2016، ص. 187) الجامعة أنها: "عبارة عن أحد الدعائم الأساسية في التنمية المحلية ومركز إشعاع علمي وفكري، بل عصب الأمة الحيوي ومصدر تموين هام لتنمية المجتمع وتغذيته بقياداته وإطارته الفكرية على مختلف المستويات".

بينما يرى كلاً من مهدي وياسين (2019، ص. 260) أنّ الجامعة تعرّف بأنها: "مؤسسة تسعى لنشر العلم وتنمية المعرفة، وتلتزم بخدمة المجتمع وتطويره عبر إعداد الأفراد مهنيًا وثقافيًا، وإجراء الأبحاث التي تدعم خطط التنمية الشاملة، وتوثيق العلاقة بالمجتمع من خلال مراكز الخدمة العامة".

ويرى اوجبور وآخرون (Ugbor et al., 2023, P. 1147) بأنها: "مؤسسة تعليمية عليا تقدم التعليم والتدريس والتعلم والبحث وخدمة المجتمع، بهدف تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة ومجموع المعارف والقيم والقدرات الأخرى التي تمكنهم من أن يكونوا مفيدين لأنفسهم والمجتمع بشكل عام".

ومما سبق ترى الباحثة أنه يمكن توضيح مفهوم الجامعة من خلال الدراسة الحالية على أنها "مؤسسة تعليمية عالية تهدف إلى تقديم التعليم الأكاديمي والبحث

مفهوم قيمة الاعتدال:

يعد مفهوم الاعتدال من المفاهيم المهمة التي تم تداولها في الفكر السياسي بصورة عامة، وفي الفكر السياسي الإسلامي بصورة خاصة؛ حيث أشار عبد الكريم (2018، ص. 265) إلى أن الاعتدال عبارة عن: "التزام المنهج العدل وعدم التفريط والتقصير، فالاعتدال والاستقامة وسط بين طرفيين هما الإفراط والتفريط".

وعرّف فيبرينسيه وآخرون (Febriansyah et al., 2021, P. 61) قيمة الاعتدال بأنها: "القبول والحرية والتسامح والرحمة والعدالة والسلام".

وبالاتساق مع ما ذكر في السابق فإن الباحثة ترى أن قيمة الاعتدال يمكن أن تعرّف بأنها: "التوازن والوسطية في التفكير والسلوك، وهي تعكس القدرة على تجنب التطرف والغلو في الآراء والممارسات، وتعبّر قيمة الاعتدال عن الحكمة في اتخاذ القرارات والتعامل مع الآخرين، مما يساهم في تحقيق التفاهم والتوافق بين الأفراد والمجتمعات".

6 - أهمية الجامعة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تساهم في تنمية الطلاب:

تلعب الجامعات دوراً حيوياً كمؤسسات اجتماعية تساهم في تنمية الطلاب بطرق متعددة وقابلة للقياس، ولفهم تأثير هذه التدابير من الضروري تقييم مدى تأثيرها على الطلاب بشكل موضوعي؛ كما فسر سعيد وآخرو (Saeed et al., 2015)؛ حيث يمكن تحقيق ذلك من خلال قياس تصورات الطلاب حول الدعم الجامعي الذي يتلقونه، والذي يشمل الدعم التعليمي وتطوير المفاهيم وتعزيز روح المبادرة في الأعمال.

كما تعتبر الجامعات مؤسسات اجتماعية حيوية تساهم في تنمية الطلاب من خلال تعزيز المعرفة والمهارات والقدرات الأساسية، فإن جودة التعليم العالي تعد من أبرز احتياجات البشرية على المستوى العالمي، وعند تلبيتها تساهم في إثراء محتوى العملية التعليمية وتحسين أداء المعلمين وتنمية القدرات الفكرية والإبداعية لدى الطلاب؛ حيث يمكن تحسين الآليات النفسية التي تساهم في تطوير التفكير النقدي والإبداعي، كما تساهم هذه المؤسسات في توفير مناهج مستقلة ومبتكرة للتعلم، مما يساعد الطلاب على استيعاب المعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في مجالاتهم المهنية، فتلعب الجامعات دوراً حيوياً في إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات والمساهمة بفعالية في تنمية المجتمع (Melibayeva et al., 2020).

حيث يسمح للجميع بالتعبير عن معتقداتهم دون خوف من التمييز أو الاضطهاد، كما يعزز التسامح التناغم بين الأفراد رغم الاختلافات، مما يساهم في خلق بيئة يسودها التعاون والتفاهم (Al Majali & AlKhaaldi, 2020).

كما تتجلى قيم التسامح في عدة خصائص أساسية حددها إسلاموف وآخرون (Islamov et al., 2016) وهي:

- امتلاك مهارات التعاون التي تعزز القدرة على العمل مع الآخرين بفعالية.
- الاعتراف بالاختلافات الفردية وطرق التعبير عنها، مما يساهم في تقدير التنوع.

علاوة على ذلك تلعب الصفات الشخصية مثل التعاطف والانفتاح دوراً هاماً في تعزيز التسامح، مما يساهم في بناء علاقات إيجابية ومستدامة بين الأفراد.

وبالتالي فإن التسامح يعد سمة طبيعية يولد بها الإنسان؛ حيث يظهر لدى الأطفال بوضوح عندما يسمحون بسهولة دون تعقيد أو ضغينة. ومع ذلك، يمكن أن يكون التسامح أيضاً صفة مكتسبة، حيث يتعلم الإنسان مجاهدة نفسه للتحرر من مشاعر الحقد أو الرغبة في الانتقام. هذا السلوك يساعد الفرد في بناء علاقات إيجابية قائمة على المحبة والاحترام، ويساهم في تعزيز التعاون والوئام داخل المجتمع، مما يدعم تطوره ويقوي أسس التعايش السلمي بين أفراد (عمار، 218).

وتتمثل أبرز خصائص قيم التسامح، كما أوردتها توفيق وآخرون (2022)، في النقاط التالية:

- يعبر التسامح عن القدرة على قبول اختلافات الآخرين في الصفات الإنسانية، سواء كانت خلقية أو فكرية، مما يدعم التنوع ويعكس احترام التباين بين الأفراد.
- يُعد التسامح قيمة محورية مرتبطة بحقوق الإنسان، إذ يعترف بحقوق الأفراد كافة بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية أو الاجتماعية.
- يتضمن التسامح احترام آراء الآخرين، حتى وإن كانت تتعارض مع الآراء الشخصية، مما يشجع على الحوار والتفاهم.

وترى الباحثة أنه وفقاً لما سبق، فإن قيم التسامح تتسم بعدد من الخصائص التي تعزز من فعاليتها في بناء المجتمعات وتحقيق التعايش السلمي، ومن أبرز هذه الخصائص:

- القدرة على قبول وتقدير الاختلافات في الآراء، والثقافات، والأديان، مما يعزز من التنوع الاجتماعي.
- الالتزام بحقوق الأفراد بغض النظر عن خلفياتهم، مما يُعزز من مبادئ العدالة والمساواة.
- يُشجع على الحوار البناء والتواصل الفعال بين الأفراد، مما يساعد على فهم وجهات نظر الآخرين وتقليل الصراعات.

تعليمية تشجع على الحوار والتفاعل بين ثقافات وأفكار متنوعة، أيضاً تُعزز الجامعات الوعي بأهمية التسامح وتقبل الاختلافات، مما يساعد الطلاب على تطوير مهارات التواصل الفعال والاحترام المتبادل.

8 - الدور التربوي للجامعة في تعزيز قيم الاعتدال لدى الطلبة:

تقدم الجامعات دوراً تربوياً وحيوياً هاماً وضرورياً يساعد على تعزيز قيم الاعتدال لدى الطلبة من خلال عدة مبادرات تربوية واجتماعية؛ حيث يتمثل أحد هذه الأدوار في التزام الأساتذة وموظفي الجامعة بنشر قيم الاعتدال خلال الاجتماعات والفعاليات الجامعية، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية متوازنة، علاوة على ذلك يجب دمج قيم الاعتدال في المناهج الدراسية وعمليات التدريس والتعلم، مما يعزز من قدرة الطلاب على التفكير النقدي وفهم المعاني العميقة لهذه القيم (Fauziah, 2021).

كما تتجلى أيضاً أهمية الدور التربوي للجامعة في تعزيز قيم الاعتدال لدى الطلاب من خلال إدراج قيم الاعتدال في المناهج الدراسية، مما يعزز التفكير النقدي واحترام آراء الآخرين، كما تعتبر التدريبات الخاصة حول الاعتدال الديني وسيلة فعالة لتعميق فهم الطلاب لهذه القيم. ويمكن أن تسهم أنشطة التكامل التعليمي ووحدات الأنشطة الطلابية في تحقيق هذا الهدف؛ حيث تستخدم هذه الأنشطة كمنصات لتطبيق أفضل الممارسات التعليمية، فيحصل الطلاب على تجارب عملية تعزز من قدراتهم على التفكير النقدي وتساعد في تطوير نظرة شاملة ومتوازنة تجاه العالم من حولهم من خلال المشاركة في وحدات الأنشطة الطلابية الدينية، مما يسهم في بناء جيل متعلم وواعي لقيم الاعتدال (Sapdi et al., 2022).

ويتضح للباحثة بأن الجامعة تؤدي دوراً تربوياً هاماً في تعزيز قيم الاعتدال لدى الطلاب، حيث تُعتبر بيئة تعليمية مثالية لتطوير الفكر النقدي والوعي الاجتماعي، من خلال مناهج دراسية تركز على قضايا الاعتدال والتوازن، وتجنب التطرف والغلو في الآراء. ومن خلال هذه الجهود، تسهم الجامعات في إعداد قادة واعين وقادرين على مواجهة التحديات بمرونة ورؤية متوازنة، مما يعزز من استقرار المجتمع وتماسكه.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يمكن عرض الدراسات السابقة التي تناولت الدور التربوي للجامعات في تعزيز قيم التسامح والاعتدال، ويتم عرض الدراسات وفق منهجية واضحة من خلال ذكر الهدف من الدراسة والمنهج المستخدم فيها، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ومدى إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات مع تعقيب عليها من حيث: الأهداف - العينات - المناهج - النتائج كالتالي:

وفيما يلي توضيحاً لأهمية الجامعة كمؤسسة اجتماعية كما حدد ذلك عمار (2018):

- **تنمية الشباب:** يُعتبر شباب الجامعات الثروة الحقيقية للمجتمعات، حيث تقوم الجامعة بإعدادهم ليكونوا قادة المستقبل الذين يمتلكون القدرة على التفاعل مع التراث الثقافي والمساهمة في تطوير المجتمع.
 - **توفير بيئة تعليمية ملائمة:** تساهم الجامعة في خلق بيئة تشجع على التفكير النقدي والابتكار، مما يوسع خيارات الطلاب ويزيد من فرصهم في تحقيق النجاح الشخصي والمهني.
 - **الوصول إلى المعرفة:** تضمن الجامعة حق الوصول إلى المعرفة، مما يمكن الطلاب من التعلم والنمو الشخصي والاجتماعي، ويساعدهم على العيش بسلام في المجتمع.
 - **تعزيز قيم التسامح والسلام:** تلعب الجامعة دوراً أساسياً في تعزيز قيم التسامح والتعايش السلمي، وهي قيم ضرورية لخلق بيئة اجتماعية متماسكة تسهم في تقليل الصراعات وتعزيز التعاون بين الأفراد.
 - **صياغة شخصية متكاملة:** باعتبارها مؤسسة تربوية، تقع على عاتق الجامعة مسؤولية إعداد النشء بطريقة سليمة، من خلال التركيز على المبادئ السامية مثل الاحترام المتبادل، والعدالة، والمساواة.
- وترى الباحثة أن الجامعات تسهم في تطوير مهارات التفكير النقدي والابتكاري، مما يعزز من قدرة الطلاب على مواجهة التحديات المعاصرة، كما تساهم الجامعات في إعداد الشباب ليكونوا قادة فاعلين في مجتمعاتهم، من خلال برامج تعليمية متكاملة تركز على القيم الإنسانية والمبادئ الأخلاقية.

7 - دور الجامعة في تنمية قيم التسامح لدى الطلبة:

تعتبر الجامعة من المؤسسات التربوية الأساسية التي تلعب دوراً هاماً في تعزيز قيم التسامح بين الطلبة، وتساهم الجامعة في هذا السياق من خلال عدة جوانب حددها توفيق وآخرون (2022) من خلال ما يأتي:

- تقدم الجامعات برامج دراسية متنوعة تُعزز الوعي بالقيم الإنسانية والاجتماعية، مما يساعد الطلبة على فهم أهمية التسامح وقبول الآخر.
 - تنظم الجامعات فعاليات ثقافية ومعارض وفنون، تتيح للطلبة التعرف على ثقافات متنوعة وتعزيز الحوار بين الثقافات المختلفة، مما يعزز روح التسامح.
 - تقدم الجامعات دورات وورش عمل تركز على مهارات التواصل الفعال وحل النزاعات، مما يساعد الطلبة على التفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين.
- ومن هنا يتبين للباحثة أن الجامعة تلعب دوراً محورياً في تنمية قيم التسامح لدى الطلاب، من خلال توفير بيئة

أولاً: دراسات تناولت دور الجامعة في تعزيز قيم التسامح:

هدفت دراسة زيدان (2018) إلى التعرف على دور الجامعة في تعزيز قيم التسامح لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب، واشتملت عينة الدراسة على (320) طالب وطالبة (40) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن دور الجامعة في تعزيز قيم التسامح لدى الطلاب جاء بدرجة تراوحت بين المستوى المتوسط والمنخفض والمتوسط، وتمثلت الأدوار في: (دور المناهج الدراسية، ودور الأنشطة الطلابية، ودور أعضاء الهيئة التدريسية وإدارة الجامعة).

هدفت دراسة عداد (2021) إلى التعرف على دور الجامعة في تنمية ثقافة التسامح لدى طلابها؛ والكشف عن فروق دالة إحصائية حول دور الجامعة في تنمية ثقافة التسامح لدى طلابها تعزى لمتغير (الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية)، واشتملت عينة الدراسة على (183) من طلبة جامعة حماة في قطر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن دور الجامعة في تنمية ثقافة التسامح لدى طلابها جاءت بدرجة كبيرة، وتمثلت الأدوار في: (دور الهيئة التعليمية في تنمية ثقافة التسامح، ودور الإدارة الجامعية في تنمية ثقافة التسامح، ودور المناهج الجامعية في تنمية ثقافة التسامح).

هدف دراسة ميلاد (2022) إلى التعرف على دور التعليم الجامعي في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تحديداً في كلية الآداب بجامعة بني وليد بليبيا من خلال المحاور التالية:- الأستاذ الجامعي، والإدارة الجامعية، والمناهج الجامعية، والأنشطة الطلابية، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (50) عضو هيئة تدريس وتم اختيارهم وفقاً لطريقة العينة العشوائية، واستخدمت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأسفر البحث عن مجموعة من النتائج كان من أهمها ما يلي: أن دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة يتمثل في تشجيع الطلبة على حرية التعبير داخل القاعة ويتقبل النقد البناء ويتعامل بتواضع مع طلابه، وأن دور الإدارة الجامعية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة يتمثل في تستثمر الجامعات المناسبات لترسيخ مبادئ التسامح وتنتهج نمطياً إدارياً تسامحياً، وأن دور المناهج الجامعية في تعزيز قيم التسامح يتمثل في تدريس حقوق الإنسان وبحث روح الجماعة وتكريس التعاون الإيجابي بين جميع الطلاب.

هدفت دراسة ماهبوز وبالمبونج (2022) (Mahpudz & Palimbong, 2022) إلى الكشف عن تأثير قيم التسامح في ممارسات التدريس في التعليم العالي على إعداد الطلاب لتقبل الاختلافات واحترام التنوع الثقافي والديني في كلية تدريب المعلمين والتعليم في جامعة تادولاكو، واشتملت عينة الدراسة على (13) من الطلاب والمحاضرين في كلية تدريب المعلمين والتعليم في جامعة تادولاكو، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي، واستعانت بالاستبانة والمقابلات كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج التي تمثلت في: وجود دور إيجابي لبرامج التعليم مثل التربية الدينية، وتعليم المواطنة في تعزيز التسامح بين الطلاب، وتحسين القيم الأخلاقية مثل الأمانة، والعدالة، واحترام الآخرين، مما يساهم في بناء مجتمع أكثر انسجاماً وتقبلاً للتنوع.

ثانياً: دراسات تناولت دور الجامعة في تعزيز قيم الاعتدال:

هدفت دراسة الرحيلي (2019) إلى التعرف على دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز قيم الوسيطة والاعتدال لدى طلابهم، واشتملت عينة الدراسة على (357) من طلاب جامعة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز قيم الوسيطة والاعتدال لدى طلابهم جاء بدرجة كبيرة، وتمثلت أبرز تلك الأدوار في: حث الطلاب على بر الوالدين، وتوضيح منهج أهل السنة في التوسيط والاعتدال، وتشجيعهم على الرجوع للحق بعد معرفتهم له.

هدفت دراسة باهمام (2021) إلى التعرف على دور التعليم الجامعي في تعزيز قيم الوسيطة والاعتدال ونبذ الكراهية والإقصاء بين الطلاب، واستخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (834) طالباً وطالبة موزعين وفق متغيرات النوع والكلية والفرقة الدراسية، وأشارت النتائج إلى أن دور الإدارة الجامعية في تعزيز قيم الوسيطة والاعتدال ونبذ الكراهية والإقصاء بين الطلاب جاء بدرجة مرتفعة، وأن دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز قيم الوسيطة والاعتدال ونبذ الكراهية والإقصاء بين الطلاب جاء بدرجة مرتفعة، وأن دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم الوسيطة والاعتدال ونبذ الكراهية والإقصاء بين الطلاب جاء بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع بينما توجد فروق تعزى لمتغير الكلية لصالح كلية الدراسات الإسلامية.

أوجه الاختلاف: تبين من خلال عرض الدراسات العربية والأجنبية وجود اختلاف من حيث الهدف مع أغلب الدراسات لسابقة والدراسة الحالية.

وتميزت الدراسة الحالية بأنها الدراسة الوحيدة في حدود علم الباحثة التي تناولت وضع تصور مقترح للدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال، إضافة إلى أن الدراسات السابقة أجريت في بيئات محلية وعربية ودولية، ومجتمع وعينة الدراسة الحالية قد اختلف عن معظم الدراسات السابقة، وتعد هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة والأولى في تطبيقها.

7-1 إجراءات الدراسة ومنهجها:

منهج الدراسة: بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والذي يتم من خلاله دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويحدد العلاقة بين أبعادها ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً ويسهم في الوصول لاستنتاجات وتعميمات لتطوير وتحسين الواقع الذي يتم دراسته وذلك لتعرف على الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا.

مجتمع الدراسة: مجتمع الدراسة يتمثل في طلاب الدراسات العليا بالجامعات الحكومية في عدة مناطق من مناطق المملكة تمثل الشمال: (جامعة الحدود الشمالية، جامعة الجوف)، والجنوب: (جامعة جازان، جامعة الملك خالد)، والشرق: (جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، جامعة الملك فيصل)، والغرب: (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الطائف) والوسط: (جامعة الملك سعود، جامعة القصيم)، والبالغ عددهم (18.835) طالباً وطالبة مسجلين في الدراسات العليا (مرحلة الماجستير والدكتوراه) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1446هـ، بحسب آخر إحصائية لكل جامعة، (وزارة التعليم، إحصائية غير منشورة، 1446هـ)، ويتضح أن الدراسة ركزت على طلاب الدراسات العليا الذكور والإناث دون غيرهم من طلاب الجامعة، لخبرتهم ونضجهم العلمي، وقدرتهم على تفهم قيم التسامح والاعتدال والخروج بنتائج مهمة تخدم الدراسة الحالية.

عينة الدراسة: تم تحديد حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة Simple random sample والتي تقوم على اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية تضمن التكافؤ بين جميع أفراد مجتمع الدراسة، ويمكن حساب الحد الأدنى للعينة العشوائية الممثلة لمجتمع الدراسة معلوم الحجم باستخدام معادلة كيرجيسي مورجان Krejcie and Morgan.

هدفت دراسة سيهري وآخرون (Syahri et al., 2024) إلى الكشف عن دور المحاضرين في تعزيز قيم الاعتدال الديني خلال ممارسات التدريس، والكشف عن التحديات التي يواجهونها في تحقيق ذلك، واشتملت عينة الدراسة على (10) محاضرين في (3) من الجامعات الإسلامية في مدينة ماتارام بإندونيسيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي، واستعانت بالمقابلات كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود دور فعال للمحاضرين في تعزيز قيم الاعتدال والتسامح الديني من خلال يستخدم تطبيق أساليب تدريس شفاهية وكتابية وعملية في المقررات العلمية لترسيخ الاعتدال الديني في الطلاب.

هدفت دراسة مولاسي وسوباترا (Mulasi & Saputra, 2024) إلى تقييم دور الجامعات في تعزيز الاعتدال والتسامح الديني بين الطلاب في مؤسسة التعليم العالي الديني الإسلامي الحكومية في أتشيه بإندونيسيا، واشتملت عينة الدراسة على عدد من الأكاديميين والطلاب في خمس جامعات إسلامية حكومية في أتشيه، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، واستعانت بالمقابلات ومناقشة مجموعات التركيز والملاحظات كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود قصور في دور الجامعات في تعزيز فهم التسامح والتعايش والاعتراف بالاختلافات الموجودة بين الأفراد، وقد نتج عن ذلك ضعف في مستويات فهم الطلاب للاعتدال الديني على الرغم من أنهم يمارسون قيم التسامح والتعاون في حياتهم اليومية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه للدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية يمكن توضيح أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية كالتالي:

أوجه التشابه: أن العديد من الدراسات السابقة تشابهت مع الدراسة الحالية في تناولها، دور الجامعات في تعزيز قيم التسامح، مثل: دراسة زيدان (2018)، دراسة عداد (2021)، ودراسة باهمام (2021)، ودراسة ماهبوز وبالييمبونج (Mahpudz & Palimbong, 2022)، ودراسة ميلاد (2022)، أيضاً تشابهت العديد من الدراسات مع الدراسة الحالية في تناولها، دور الجامعات في تعزيز قيم الاعتدال، مثل: دراسة الرحيلي (2019)، ودراسة سيهري وآخرون (Syahri et al., 2024)، واتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي، مثل: دراسة الرحيلي (2019)، ودراسة ماهبوز وبالييمبونج (Mahpudz & Palimbong, 2022).

واتفقت أيضاً في أداة الدراسة وهي الاستبانة، مثل: دراسة زيدان (2018)، ودراسة باهمام (2021)، ودراسة ميلاد (2022)، ودراسة سيهري وآخرون (Syahri et al., 2024).

جدول (1) مؤشر إجابات الاستبانة ودرجتها ومعياري الحكم وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	مؤشر الإجابة	فئة المتوسط		معياري الحكم
		من	إلى	
1	لا أوافق مطلقاً	1.00	1.80	ضعيف جداً
2	موافق بدرجة ضعيفة	1.81	2.60	ضعيف
3	موافق بدرجة متوسطة	2.61	3.40	متوسط
4	موافق بدرجة كبيرة	3.41	4.20	عالٍ
5	موافق بدرجة كبيرة جداً	4.21	5.00	عالٍ جداً

يوضح الجدول (1) مؤشر إجابات الاستبانة ودرجتها ومعياري الحكم عليها، واعتمد هذا التقسيم في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية:

صدق الأداة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة البحث وذلك بإجراء التحليلات الإحصائية وتفريغ البيانات وتحليلها مستخدمة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical package for social science وذلك على النحو التالي:

1. الصدق الظاهري External Validity: للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث وقدرتها على قياس ما وضعت من أجله، قامت الباحثة بعرض أداة البحث الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أساتذة التربية، وبلغ عددهم (11) محكماً، وذلك للحكم على عباراتها من حيث مدى وضوح عبارات الاستبانة، ومدى أهميتها، ومدى مناسبة كل عبارة من عبارات الاستبانة للمحور الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى اقتراح أية تعديلات مناسبة يراها المحكم على عبارات الاستبانة.

وفي ضوء التوجيهات التي أبدها المحكمون؛ قامت الباحثة بإجراء التعديلات والتغيرات التي اتفق عليها أغلب المحكمين، حيث عدلت صياغة بعض العبارات التي يرى المحكمون ضرورة إعادة صياغتها، حيث تزداد وضوحاً وملاءمة لقياس ما وضعت لقياسه. وبعد دراسة ملاحظات وتوجيهات المحكمين؛ صيغت الاستبانة في صورتها النهائية حيث بلغ عدد عبارات أدوات الدراسة في صورتها النهائية (24) عبارة موزعين على محورين.

2. صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي والذي يُقصد به مدى اتساق كل بند من بنود الاستبانة مع المحور الذي ينتم إليه هذا البند من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

ومن ثم قامت الباحثة بنشر وتوزيع الاستبانة إلكترونياً على مجتمع الدراسة المستهدف خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1446 هـ، مع مراعاة متغيرات وخصائص المجتمع الأصلي، وحصلت الباحثة على (392) رداً مكتملاً، من (10) جامعات (جامعة الملك سعود، جامعة القصيم، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الحدود الشمالية، جامعة الجوف، جامعة جازان، جامعة الملك خالد، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، جامعة الملك فيصل، جامعة الطائف)، وهو أعلى من المعدل المطلوب وفقاً لجدول مورجان لتحديد العينات. وقد وزعت الباحثة الاستبانات على عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام 1446 هـ.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة، ومناسبتها للمنهج المتبع في الدراسة، والأكثر ملاءمة لتحقيق أهدافها والإجابة على تساؤلاتها.

وصف أداة الدراسة: تنقسم أداة الدراسة إلى جزئين هما:

أ- الجزء الأول: اشتمل على البيانات الأولية: (الجنس- التخصص - العمر).

ب- الجزء الثاني: احتوى الجزء الثاني على محاور الدراسة وهي:

- **المحور الأول:** الدور التربوي للجامعات السعودية الحكومية في تعزيز قيم التسامح، واحتوى على (12) عبارة.
- **المحور الثاني:** الدور التربوي للجامعات السعودية الحكومية في تعزيز قيم الاعتدال، واحتوى على (12) عبارة.

تصحيح أداة البحث:

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت (Likert) الخماسي للخيارات، والخيارات في جميع المحاور هي: (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، لا أوافق مطلقاً)، ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بدرجة كبيرة جداً=5، موافق بدرجة كبيرة=4، موافق بدرجة متوسطة=3، موافق بدرجة ضعيفة=2، لا أوافق مطلقاً=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80 لنحصل على التصنيف التالي:

تتنتمي إليه بقيم مرتفعة وقد تراوحت بين (-0.605^{**}) - (0.882^{**}) ، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) .

3. **ثبات الأداة:** تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) Alpha Cronbach. والجدول التالي توضح قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لكل محور من محاور الاستبانة:

محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتم إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ، حيث جاءت معاملات ارتباط عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه بقيم مرتفعة وقد تراوحت بين (-0.619^{**}) - (0.880^{**}) ، كما جاءت معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور التي

جدول رقم (2) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لعبارات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور

م	العبارات	ألفا كرونباخ
1	تقدم الجامعة برامج وفعاليات كافية لتعزيز قيم التسامح بين الطلاب من مختلف الخلفيات	0.944
2	تهيئ الجامعة بيئة تعليمية تشجع على الاحترام المتبادل والتسامح مع الآراء المختلفة	0.942
3	تساهم المناهج الدراسية في الجامعة بتعزيز قيم التسامح والتعايش السلمي	0.939
4	توفر الجامعة الفرصة للتفاعل مع طلاب من خلفيات ثقافية واجتماعية مختلفة	0.941
5	تساهم الجامعة في بناء شخصية متسامحة وقادرة على التعايش مع الآخر	0.941
6	توفر الجامعة الأدوات والمعرفة اللازمة لفهم وتقدير الثقافات الأخرى	0.948
7	تهتم الجامعة بتطوير مهارات الحوار والنقاش البناء بين الطلاب	0.943
8	تنتج الجامعة في تعزيز قيم التسامح بين الطلاب من مختلف الأديان والمذاهب	0.944
9	تنظم الجامعة بانتظام أنشطة وفعاليات لتعزيز قيم التسامح والتفاهم المتبادل، وتعزيز الحوار والتفاهم بين الطلاب من خلفيات مختلفة.	0.943
10	يُشارك الطلاب في الأنشطة والفعاليات التي تنظمها الجامعة لتعزيز التسامح.	0.941
11	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب في الجامعة على احترام وجهات النظر المختلفة.	0.941
12	يشعر الطلاب بالارتياح للتعبير عن آرائهم ومعتقداتهم في الحرم الجامعي دون خوف من الحكم أو الانتقاد	0.941
	الدرجة الكلية	0.947

يتبين من الجدول (2): أنه تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ للعبارات والدرجة الكلية للمحور الأول: الدور التربوي للجامعات السعودية الحكومية في تعزيز قيم التسامح، وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للعبارات بين $(0.939-0.948)$ ، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الأول (0.947) مما يشير لثباتها، وتشير قيم معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

جدول رقم (3) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لعبارات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور

م	العبارات	ألفا كرونباخ
1	تنجح الجامعة في تعزيز قيم الاعتدال بين الطلاب من مختلف الفئات الاجتماعية	0.919
2	تدعم الجامعة الحوار البناء والهادف بين مختلف الأطراف	0.921
3	تساهم الجامعة في بناء جيل واع بأهمية التعايش السلمي	0.923
4	تحارب الجامعة الأفكار المتشددة التي تؤدي إلى التفرقة والانقسام	0.918
5	توفر الجامعة المصادر والمعرفة اللازمة لتكوين رأي مستنير في القضايا المعاصرة	0.922
6	تشجع الجامعة الطلاب على التمسك بالوسطية في جميع الأمور	0.923
7	تساعد الجامعة الطلاب على التمييز بين الحق والباطل	0.926
8	تشجع الجامعة على التفكير النقدي والتحلي بالمنطق	0.925
9	تعمل الجامعة على غرس قيم الاعتدال والوسطية في نفوس الطلاب	0.931
10	توفر الجامعة للطلاب الأدوات والمهارات اللازمة لحل الخلافات سلمياً	0.929
11	تشجع الجامعة الطلاب على الاعتدال في آرائهم وأفعالهم	0.930
12	تحث الجامعة الطلاب على مقاومة التطرف والتعصب	0.922
	الدرجة الكلية	0.930

المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات).

7. استخدام الانحراف المعياري: وذلك للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة، ولكل محور من متوسطها الحسابي.

8-1 تحليل المعلومات وتفسيرها:

يتم تحليل نتائج الدراسة، وذلك عن طريق عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على تساؤلاتها، ومناقشتها وفقاً للمنهجية العلمية، عن طريق قراءة التحليل الإحصائي للقيم من المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ونتائج الاختبارات، وفيما يأتي عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بوصف خصائص عينة الدراسة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (الجنس - التخصص - العمر)، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة على متغيراتها الديموغرافية:

يتبين من الجدول (3): أنه تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ للعبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني: الدور التربوي للجامعات السعودية الحكومية في تعزيز قيم الاعتدال، وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للعبارات بين (0.918-0.931)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الثاني (0.930) مما يشير لثباتها، وتشير قيم معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

4. التكرارات والنسب المئوية: وذلك لتحديد استجابات أفراد العينة تجاه كل عبارة من عبارات الاستبانة.

5. المتوسط الحسابي: وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية.

6. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن

الجدول رقم (4) توزيع أفراد العينة حسب خصائصها

النوع	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	202	51.53%
أنثى	190	48.47%
المجموع	392	100%
التخصص	التكرارات	النسب المئوية
أدبي	250	63.78%
علمي	142	36.22%
المجموع	392	100%
العمر	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 25 سنة	102	26.02%
25 سنة فما فوق	290	73.98%
المجموع	392	100%

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج أسئلة الدراسة:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الأول: الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول التالي:

يتبين من الجدول (4): أن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب النوع هي (51.53%)، وهي الخاصة بـ(ذكر)، ويليهما أقل نسبة (48.47%) وهي الخاصة بـ(أنثى)، وأن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب التخصص هي (63.78%)، وهي الخاصة بـ(أدبي)، ويليهما نسبة (36.22%) وهي الخاصة بـ(علمي)، وأن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب العمر هي (73.98%)، وهي الخاصة بـ(25 سنة فما فوق)، ويليهما نسبة (26.02%) وهي الخاصة بـ(أقل من 25 سنة).

الجدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الأول: الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
1	تقدم الجامعة برامج وفعاليات كافية لتعزيز قيم التسامح بين الطلاب من مختلف الخلفيات	2.99	1.473	2	متوسطة
2	تهيئ الجامعة بيئة تعليمية تشجع على الاحترام المتبادل والتسامح مع الآراء المختلفة	2.71	1.414	9	متوسطة
3	تساهم المناهج الدراسية في الجامعة بتعزيز قيم التسامح والتعايش السلمي	2.69	1.428	11	متوسطة
4	توفر الجامعة الفرصة للتفاعل مع طلاب من خلفيات ثقافية واجتماعية مختلفة	2.76	1.450	8	متوسطة
5	تساهم الجامعة في بناء شخصية متسامحة وقادرة على التعايش مع الآخر	2.70	1.504	10	متوسطة
6	توفر الجامعة الأدوات والمعرفة اللازمة لفهم وتقدير الثقافات الأخرى	2.83	1.358	6	متوسطة
7	تهتم الجامعة بتطوير مهارات الحوار والنقاش البناء بين الطلاب	2.77	1.397	7	متوسطة
8	تنجح الجامعة في تعزيز قيم التسامح بين الطلاب من مختلف الأديان والمذاهب	2.69	1.447	12	متوسطة
9	تنظم الجامعة بانتظام أنشطة وفعاليات لتعزيز قيم التسامح والتفاهم المتبادل، وتعزيز الحوار والتفاهم بين الطلاب من خلفيات مختلفة.	2.85	1.356	4	متوسطة
10	يشارك الطلاب في الأنشطة والفعاليات التي تنظمها الجامعة لتعزيز التسامح.	2.94	1.417	3	متوسطة
11	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب في الجامعة على احترام وجهات النظر المختلفة.	3.07	1.376	1	متوسطة
12	يشعر الطلاب بالارتياح للتعبير عن آرائهم ومعتقداتهم في الحرم الجامعي دون خوف من الحكم أو الانتقاد	2.84	1.593	5	متوسطة
	المتوسط العام	2.82	0.722		متوسطة

الأيدولوجية أو السياسية، على قدرة الجامعات على تعزيز قيم التسامح بشكل فعال، هذا ما يتفق مع نتيجة دراسة زيدان (2018)، والتي أشارت إلى أن دور الجامعة في تعزيز قيم التسامح لدى الطلاب جاء بدرجة تراوحت بين المستوى المنخفض والمتوسط، كما يتفق مع نتيجة دراسة (زيدان، 2018)، والتي أشارت إلى غياب الوضوح في الدور التربوي للجامعات السعودية فيما يتعلق بنشر ثقافة التسامح بفعالية، ويُعزى هذا القصور إلى محدودية وعي أعضاء هيئة التدريس بمفاهيم ومبادئ وقيم التسامح، ويؤكد هذا الواقع الحاجة الملحة لإسهام الأبحاث العلمية في تعزيز وتفعيل الدور التربوي للجامعات السعودية في غرس هذه القيم المهمة.

يتبين من الجدول (5): أن المتوسط العام المحور الأول: الدور التربوي للجامعات السعودية الحكومية في تعزيز قيم التسامح جاء بدرجة استجابة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدرة (2.82)، وانحراف معياري (0.722)، ويمكن عزو ذلك إلى التدريب المحدود لأعضاء هيئة التدريس، حيث قد يفتقر أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب المناسب حول كيفية دمج مبادئ التسامح في تدريسهم، مما قد يحد من فعالية جهودهم في الفصول الدراسية، وكذلك التحديات الثقافية والاجتماعية، حيث يمكن أن تؤثر القيم والمعتقدات الثقافية والاجتماعية السائدة على استعداد الطلاب لاحتضان مبادئ التسامح والتفاهم المتبادل، إضافةً إلى تأثير بعض العوامل الخارجية، مثل التأثيرات

الحكومية في تعزيز قيم الاعتدال، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي لكل عبارة كما تبين نتائج الجدول التالي:

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم الاعتدال لدى الطلبة؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المحور الثاني: الدور التربوي للجامعات السعودية

الجدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثاني: الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم الاعتدال

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
1	تنجح الجامعة في تعزيز قيم الاعتدال بين الطلاب من مختلف الفئات الاجتماعية	3.37	1.061	2	متوسطة
2	تدعم الجامعة الحوار البناء والهادف بين مختلف الأطراف	3.35	1.143	4	متوسطة
3	تساهم الجامعة في بناء جيل واع بأهمية التعايش السلمي	3.08	1.129	9	متوسطة
4	تحارب الجامعة الأفكار المتشددة التي تؤدي إلى التفرقة والانقسام	3.15	1.064	5	متوسطة
5	توفر الجامعة المصادر والمعرفة اللازمة لتكوين رأي مستنير في القضايا المعاصرة	3.10	1.038	6	متوسطة
6	تشجع الجامعة الطلاب على التمسك بالوسطية في جميع الأمور	3.01	1.121	11	متوسطة
7	تساعد الجامعة الطلاب على التمييز بين الحق والباطل	2.96	1.085	12	متوسطة
8	تشجع الجامعة على التفكير النقدي والتحلي بالمنطق	3.08	1.069	8	متوسطة
9	تعمل الجامعة على غرس قيم الاعتدال والوسطية في نفوس الطلاب	3.04	1.040	10	متوسطة
10	توفر الجامعة للطلاب الأدوات والمهارات اللازمة لحل الخلافات سلمياً	3.36	1.093	3	متوسطة
11	تشجع الجامعة الطلاب على الاعتدال في آرائهم وأفعالهم	3.10	1.450	7	متوسطة
12	تحث الجامعة الطلاب على مقاومة التطرف والتعصب	3.39	1.004	1	متوسطة
المتوسط العام		3.16	0.647	متوسطة	

وقد نتج عن ذلك ضعف في مستويات فهم الطلاب للاعتدال الديني على الرغم من أنهم يمارسون قيم التسامح والتعاون في حياتهم اليومية، كما يتفق مع نتيجة دراسة الصقيه والقضيب (2019)، والتي أشارت إلى وجود بعض السلوكيات التي تظهر مدى تطرف الطلاب بالجامعات فكرياً وبعدهم عن الاعتدال والوسطية؛ الأمر الذي ظهر في انعدام قدرة هؤلاء الشباب على الانفتاح أو تقبل الآخرين، وكذلك عدم تقبلهم لأي آراء تتناقض مع آرائهم ومعتقداتهم.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما التصور المقترح لتحسين الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال لدى الطلبة؟ المقدمة:

يهدف هذا التصور المقترح إلى تقديم رؤية شاملة لتطوير الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال، ويأتي هذا المقترح في ظل التوجهات

يتبين من الجدول (6): أن المتوسط العام للمحور الثاني: الدور التربوي للجامعات السعودية الحكومية في تعزيز قيم الاعتدال جاء بدرجة استجابة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.16)، وانحراف معياري (0.647)، ويمكن عزو ذلك إلى محدودية المناهج الدراسية، حيث قد لا تتضمن المناهج الحالية في الجامعات السعودية مواد أو وحدات كافية مخصصة لتعزيز قيم الاعتدال والتسامح والانفتاح الفكري، كما أنه قد تركز الجامعات بشكل أكبر على المعرفة النظرية والتقنية، بدلاً من تطوير المهارات الناعمة اللازمة لتعزيز الاعتدال، مثل التفكير النقدي والحوار وحل النزاعات، وكذلك غياب المبادرات المبتكرة، حيث قد تكون الجامعات بطيئة في تبني المبادرات المبتكرة التي تروج لقيم الاعتدال خارج الفصول الدراسية، مثل الأندية والمنظمات الطلابية وورش العمل، وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة مولاسي وسوباترا (Mulasi & Saputra, 2024)، والتي أشارت إلى وجود قصور في دور الجامعات في تعزيز فهم التسامح والتعايش والاعتراف بالاختلافات الموجودة بين الأفراد،

2 - الدور المحوري للجامعات في بناء الأجيال:

تضطلع الجامعات بدور حيوي في تنشئة الأجيال الشابة، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم التي تمكنهم من المساهمة الفعالة في مجتمعاتهم.

لا يقتصر دور الجامعات على التعليم الأكاديمي، بل يشمل أيضًا التربية على القيم والأخلاق، وتعزيز الهوية الوطنية والانتماء الإيجابي.

3 - الجامعات السعودية كحاضنة للقيم الإسلامية والإنسانية:

تتميز الجامعات السعودية بكونها مؤسسات تعليمية تجمع بين الأصالة والمعاصرة، وتسعى إلى ترسيخ القيم الإسلامية والإنسانية النبيلة في نفوس طلابها.

تحرص الجامعات على تعزيز قيم التسامح والاعتدال، التي تشكل جوهر الدين الإسلامي الحنيف، وتشجع على الحوار والتفاهم المتبادل.

4 - رؤية المملكة 2030:

تعتبر رؤية المملكة 2030 خارطة طريق نحو مستقبل مشرق، وتسعى إلى تحقيق التنمية المستدامة في مختلف المجالات.

تولي الرؤية اهتمامًا خاصًا بتعزيز قيم المواطنة الفاعلة، وبناء مجتمع متسامح ومزدهر، مما يجعل دور الجامعات في تحقيق هذه الأهداف أمرًا بالغ الأهمية.

5 - الحاجة إلى دراسة علمية متعمقة:

بالرغم من الجهود التي تبذلها الجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال، إلا أن هناك حاجة إلى دراسة علمية متعمقة لتحليل وتقييم هذه الجهود، وتحديد نقاط القوة والضعف، وتقديم توصيات عملية لتطويرها.

تساهم هذه الدراسة في إثراء النقاش حول الدور التربوي للجامعات، وتقديم رؤى جديدة ومبتكرة لتفعيل هذا الدور في تعزيز قيم التسامح والاعتدال.

انطلاقًا من هذه المنطلقات، يسعى التصور المقترح إلى تحقيق أهدافه، وتقديم نتائج وتوصيات تساهم في تعزيز الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال، وبناء مجتمع متسامح ومزدهر، تحقيقًا لرؤية المملكة 2030.

الوطنية نحو بناء مجتمع متماسك ومتسامح، حيث تلعب الجامعات دورًا محوريًا في تشكيل وعي الطلاب وتنمية قيمهم، وفيما يأتي أهم عناصر التصور المقترح:

أولاً: فلسفة التصور المقترح:

تقوم فلسفة التصور المقترح للدراسة على أساس من الوعي بأهمية قيم التسامح والاعتدال في بناء المجتمع، والإيمان بقدرة الجامعات السعودية على لعب دور محوري في تعزيز هذه القيم، والالتزام بالمنهجية العلمية في البحث والتحليل، والسعي إلى تحقيق نتائج ملموسة تساهم في تطوير الممارسات التربوية للجامعات وتحسين فعاليتها في هذا المجال.

ولهذه الفلسفة عدة أسس ومفاهيم رئيسية، منها:

1. **الرؤية:** يسعى التصور المقترح إلى تحقيق رؤية واضحة وهي إبراز الدور المحوري الذي تضطلع به الجامعات السعودية في ترسيخ قيم التسامح والاعتدال لدى الطلاب والمجتمع، والمساهمة في بناء مجتمع متسامح ومتعايش.

2. **الرسالة:** تتمثل رسالة التصور المقترح في تحليل وتقييم الممارسات التربوية للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال، وتقديم توصيات ومقترحات عملية لتطوير هذه الممارسات وتحسين فعاليتها.

3. **الأهمية:** يكتسب التصور المقترح أهمية كبيرة، حيث يساهم في تسليط الضوء على الدور الهام الذي تقوم به الجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال، وتقديم رؤى وتوصيات عملية لتطوير هذه الجهود، بما يخدم رؤية المملكة 2030 في بناء مجتمع متسامح ومزدهر.

ثانياً: منطلقات التصور المقترح:

هناك منطلقات أساسية، تشكل الأساس الذي يقوم عليه التصور المقترح وتوجه مساره، وهي:

1 - الأهمية المتزايدة لقيم التسامح والاعتدال:

في عالم يشهد تحولات وتحديات متسارعة، تبرز أهمية قيم التسامح والاعتدال كركيزة أساسية لبناء مجتمعات متماسكة ومزدهرة.

تعتبر هذه القيم حجر الزاوية في تحقيق التعايش السلمي والتفاعل الإيجابي بين مختلف الثقافات والحضارات.

ثالثاً: مرتكزات التصور المقترح:

يستند التصور المقترح إلى عدة مرتكزات أساسية، تشكل الإطار المرجعي الذي يوجه الدراسة ويحدد مسارها، وهي:

1- المرتكز القيمي:

- التسامح والاعتدال كقيم إسلامية وإنسانية: تعتبر قيم التسامح والاعتدال من القيم الأساسية في الدين الإسلامي الحنيف، وهي قيم إنسانية مشتركة تسهم في بناء مجتمعات متماسكة ومزدهرة.
- أهمية ترسيخ هذه القيم: تبرز أهمية ترسيخ هذه القيم في نفوس الطلاب، وتنشئتهم على مبادئ الحوار والتفاهم والاحترام المتبادل، ونبذ التعصب والتطرف.

2- المرتكز التربوي:

- الدور التربوي للجامعات: لا يقتصر دور الجامعات على التعليم الأكاديمي، بل يشمل أيضاً التربية على القيم والأخلاق، وتعزيز الهوية الوطنية والانتماء الإيجابي.
- أهمية تضمين قيم التسامح والاعتدال في المناهج والبرامج: يجب على الجامعات تضمين قيم التسامح والاعتدال في المناهج الدراسية والبرامج الأنشطة، وتوفير البيئة التعليمية التي تشجع على ممارسة هذه القيم.

3- المرتكز الاجتماعي:

- أهمية بناء مجتمع متسامح: تساهم قيم التسامح والاعتدال في بناء مجتمع متسامح ومتعايش، يسوده الاحترام المتبادل والتفاهم، وينبذ العنف والتطرف.
- دور الجامعات في خدمة المجتمع: يجب على الجامعات أن تساهم في خدمة المجتمع، من خلال نشر ثقافة التسامح والاعتدال، والمشاركة في المبادرات الاجتماعية التي تعزز هذه القيم.

4- المرتكز الوطني:

- رؤية المملكة 2030: تولى رؤية المملكة 2030 اهتماماً خاصاً بتعزيز قيم المواطنة الفاعلة، وبناء مجتمع متسامح ومزدهر.
- دور الجامعات في تحقيق رؤية 2030: تعتبر الجامعات شريكاً أساسياً في تحقيق رؤية 2030، من خلال إعداد أجيال شابة واعية ومسؤولة، تساهم في بناء مستقبل الوطن.

5- المرتكز العلمي:

- الحاجة إلى دراسة علمية: تبرز الحاجة إلى دراسة علمية متعمقة لتحليل وتقييم جهود الجامعات في تعزيز قيم التسامح والاعتدال، وتقديم توصيات عملية لتطوير هذه الجهود.
- أهمية البحث العلمي في تطوير الممارسات التربوية: يساهم البحث العلمي في تطوير الممارسات التربوية للجامعات، وتحسين فعاليتها في تعزيز قيم التسامح والاعتدال.
- انطلاقاً من هذه المرتكزات، تسعى الدراسة إلى تحقيق أهدافها، وتقديم نتائج وتوصيات تساهم في تعزيز الدور التربوي للجامعات السعودية في تعزيز قيم التسامح والاعتدال، وبناء مجتمع متسامح ومزدهر، تحقيقاً لرؤية المملكة 2030.

رابعاً: أهداف التصور المقترح:

- يسعى التصور المقترح إلى تحقيق عدة أهداف رئيسية، منها:
- تحليل وتقييم المناهج الجامعية والبرامج والأنشطة التي تساهم في تعزيز قيم التسامح والاعتدال في الجامعات السعودية.
- تحديد التحديات والمعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تعزيز هذه القيم.
- اقتراح آليات ومبادرات مبتكرة لتنفيذ دور الجامعات في هذا المجال.
- رفع مستوى الوعي لدى طلاب الدراسات العليا بأهمية التسامح والاعتدال في الإسلام والتعايش السلمي.
- تطوير مهارات التفكير النقدي والحوار البناء لدى طلاب الدراسات العليا.
- بناء شخصية متوازنة وقادرة على التعامل مع التنوع والاختلاف.
- تشجيع الحوار البناء والاحترام المتبادل بين مختلف الأطراف.
- جعل الجامعة بيئة حاضنة للتسامح والاعتدال.

خامساً: الاستراتيجيات المقترحة:

الجدول (7) الاستراتيجيات المقترحة

الاستراتيجية الرئيسية	الاستراتيجيات الفرعية	آلية تنفيذ
دمج قيم التسامح والاعتدال في المناهج الدراسية	إعادة النظر في المناهج	مراجعة المناهج الدراسية في مختلف التخصصات لتضمن أمثلة واقعية تعكس قيم التسامح والاعتدال.
	تطوير مواد تعليمية	تطوير مواد تعليمية مبتكرة تعزز هذه القيم، مثل الأفلام الوثائقية، والمحاضرات التفاعلية، وحلقات النقاش
	إدخال مادة مستقلة	النظر في إمكانية إدخال مادة مستقلة تتناول قيم التسامح والاعتدال في المناهج الدراسية
تنظيم برامج وفعاليات توعوية	محاضرات وندوات	تنظيم محاضرات وندوات يلقيها خبراء في مجال التسامح والاعتدال.
	ورش عمل تفاعلية	تنظيم ورش عمل تفاعلية تتيح للطلاب المشاركة في النقاش وتبادل الأفكار.
	زيارات ميدانية	تنظيم زيارات ميدانية لمؤسسات تعمل في مجال التسامح والتعايش.
	حملات توعية إلكترونية	استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لنشر الرسائل الإيجابية حول التسامح والاعتدال.
تدريب أعضاء هيئة التدريس	برامج تدريبية متخصصة	تنظيم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بالمهارات اللازمة لنقل قيم التسامح والاعتدال للطلاب
	ورش عمل تطوير المناهج	تنظيم ورش عمل لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على دمج هذه القيم في مناهجهم الدراسية
إنشاء أندية طلابية	أندية ثقافية	إنشاء أندية ثقافية تهتم بنشر قيم التسامح والاعتدال.
	مبادرات طلابية	تشجيع الطلاب على المشاركة في مبادرات تطوعية تهدف إلى نشر هذه القيم.
تعزيز الحوار بين الثقافات	برامج تبادل ثقافي	تنظيم برامج تبادل ثقافي مع جامعات أخرى.
	استضافة خبراء دوليين	استضافة خبراء دوليين لإلقاء محاضرات وورش عمل حول التسامح والتعايش.
تطوير البنية التحتية	مراكز متخصصة	إنشاء مراكز متخصصة لدراسات التسامح والاعتدال.
	مكتبات متخصصة	تجهيز المكتبات بالكتب والمواد المرجعية التي تتناول هذه القيم.

سادساً: التحديات المحتملة:

سابعاً: دور الجامعات في مواجهه التحديات:

- **المقاومة الثقافية:** قد تواجه الجامعات السعودية مقاومة من بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الذين يحملون آراء محافظة أو متطرفة. من المهم معالجة هذه المخاوف من خلال الحوار المفتوح والاحترام المتبادل، وتبسيط الضوء على الفوائد التي تعود على المجتمع من تعزيز التسامح والاعتدال.
- **القيود المالية:** قد تواجه الجامعات السعودية قيوداً مالية في تنفيذ الاستراتيجيات المقترحة. ومن الضروري البحث عن مصادر تمويل خارجية، مثل المنح والهبات، ودعم الشراكات مع المنظمات المجتمعية والحكومية.
- **التقييم الصعب:** قد يكون من الصعب قياس تأثير الاستراتيجيات المقترحة على تعزيز التسامح والاعتدال. من الضروري تطوير أدوات تقييم مدروسة جيداً وجمع البيانات بانتظام لتتبع التقدم المحرز وإجراء التعديلات اللازمة.
- **القيادة الفكرية:** يمكن للجامعات السعودية أن تكون مراكز للبحث والنقاش حول قضايا التسامح والاعتدال. ويمكن للباحثين وأعضاء هيئة التدريس نشر أوراق علمية وتنظيم مؤتمرات حول هذه الموضوعات، مما يساهم في المعرفة الجماعية حول تعزيز التسامح والاعتدال.
- **التعاون المجتمعي:** يمكن للجامعات السعودية التعاون مع المدارس والمنظمات المجتمعية الأخرى لتعزيز قيم التسامح والاعتدال بين الشباب. ويمكنهم تطوير وتنفيذ برامج مشتركة، وتوفير التدريب للمعلمين وقادة المجتمع، وإشراك الطلاب في مبادرات مجتمعية تركز على بناء الجسور بين مختلف الجماعات.
- **القدوة:** يمكن للجامعات السعودية أن تكون قدوة في تعزيز التسامح والاعتدال من خلال ممارساتها الخاصة. وهذا يشمل خلق بيئة عمل شاملة ومتنوعة، واحترام حرية التعبير، وتشجيع الحوار المفتوح والاحترام المتبادل بين جميع أعضاء مجتمع الجامعة.

ثامناً: آليات التقييم والمتابعة:

- تمكين أعضاء هيئة التدريس من تطوير أساليب تدريس مبتكرة وتعزيز بيئات تعليمية شاملة.
- إنشاء أندية ومنظمات طلابية تركز على تعزيز قيم التسامح والاعتدال.
- تنظيم ورش عمل وندوات ومحاضرات للطلاب حول مواضيع تتعلق بالتسامح والاعتدال.

- استبيانات الرأي: إجراء استبيانات دورية لقياس مدى تأثير البرامج والفعاليات على الطلاب.
- مؤشرات أداء: وضع مؤشرات أداء لقياس مدى تحقيق الأهداف المرجوة.
- التقارير الدورية: إعداد تقارير دورية لتقييم التقدم المحرز.

4 المقترحات البحثية:

- دور منظمات المجتمع المدني والمؤسسات الدينية في تعزيز التسامح والاعتدال لدى طلاب الجامعات.
- المبادرات المبتكرة وعلاقتها بتعزيز قيم التسامح والاعتدال لدى طلاب الجامعات السعودية.

5 قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- باهمام، أحمد. (2021). دور التعليم الجامعي في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال ونبذ الكراهية والإقصاء بين الطلاب. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 1، (114)، 3-50.
- توفيق، صلاح الدين محمد؛ شعله، أحمد عبد الفتاح؛ مرسى، إلهام محمود؛ محجوب، دينا إبراهيم. (2022). دور المؤسسات التربوية في تنمية قيم التسامح في المجتمع المصري المعاصر. مجلة كلية التربية ببها، 2(129)، -479 508.
- الجميل، موفق نجم عبود. (2018). دور المدرسة في نبذ العنف وترسيخ الاعتدال. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، (4)، -145 161.
- الجهني، عبد الرحمن بن علي. (2017). الدور التربوي للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في إكساب طلاب المنح قيم التسامح. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 2(176)، 118-171.
- الرحيلي، محمد بن سليم الله بن رجاء الله. (2019). دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز قيم الوسيطة والاعتدال لدى طلابهم. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، (5)، 451-516.
- الرميضي، خالد مجبل؛ الفيشان، سارة حمود. (2021). دور جامعة الكويت في نشر ثقافة التسامح من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، 11(4)، 47-67.
- زيدان، شيرين حسن مبروك. (2018). دور الجامعات السعودية في تنمية المفاهيم والمهارات المتعلقة بتعزيز التعايش المجتمعي ونشر ثقافة التسامح لدى طلابها في ضوء التجارب المحلية والعالمية. المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، (2)، 1-34.

2 ملخص النتائج:

- أن الدور التربوي للجامعات السعودية الحكومية في تعزيز قيم التسامح جاء بدرجة استجابة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدرة (2.82).
- أن الدور التربوي للجامعات السعودية الحكومية في تعزيز قيم الاعتدال جاء بدرجة استجابة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.16).
- لدى الجامعات القدرة على تعزيز قيم التسامح والاعتدال بشكل فعال، وهذا يستوجب قيام الجامعات بدورها الكامل وفق ما لديها من إمكانيات.
- تستطيع للجامعات السعودية تعزيز دورها التربوي بشكل فعال في تعزيز قيم التسامح والاعتدال بين طلابها والمجتمع ككل.

3 التوصيات:

- تضمين مواد ووحدات إلزامية في المناهج الدراسية لجميع التخصصات تركز على تعزيز قيم التسامح والاعتدال.
- تطوير مناهج دراسية قائمة على الكفاءات والتي تركز على تطوير المهارات الناعمة اللازمة للتسامح والاعتدال، مثل التعاطف والتفكير النقدي وحل النزاعات.
- توفير برامج تدريبية شاملة لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية دمج مبادئ التسامح والاعتدال في تدريسهم.

محمد، شريف محمد عبد الواحد محمد. (2019). رؤية مستقبلية لتعزيز الأمن الفكري المجتمعي لدى طلاب كليات الأصالة الأهلوية بالدمام وفقاً لانتشار بعض الظواهر المجتمعية المعاصرة "التطرف الفكري- الإرهاب". المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، (85)، -534 511.

مداح، لخضر. (2016). الجامعة أساس نشر المعرفة وخدمة المجتمع. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية- دراسات اقتصادية، 23(1)، -186 206.

مهدي، عيبر سهام؛ ياسين، عمار حميد. (2019). دور الجامعات العراقية في اعداد القيادات الشبابية لتعزيز المسؤولية المجتمعية. المجلة السياسية والدولية، (39 40)، -281 257.

الموقع الرسمي لوكالة الأنباء السعودية. (2022). المشاركون في ملتقى التسامح: التسامح قيمة إنسانية عالية تحتل على تقبل الآخر. تم الدخول على الموقع بتاريخ: 6/ 11/ 2024، المتاح على الرابط التالي: <https://www.spa.gov.sa/2401781>

ميلاد، عيشة العائش. (2022). دور التعليم الجامعي في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة الجامعيين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة المنتدى الجامعي للدراسات الإنسانية والتطبيقية، (29)، 52 – 84.

يونس، محمد السيد شلبي. (2020). العوامل المرتبطة بالعنف لدى الشباب الجامعي ودور الأخصائي الاجتماعي في مواجهتها: دراسة مطبقة على عينة منم طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، (51)، -368 339.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Al-Saqiyah, Al-Jawhara bint Ibrahim; Al-Qadib, Noura bint Abdulrahman. (2019). Class, social and ideological identity, and its relationship to identity techniques among female students at Princess Noura bint Abdulrahman University in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic), Journal of the College of Education, 35 (7), 199-232.

Abdul Karim, Jassim Muhammad; Zboon, Nahida Muhammad. (2018). The Concept of Moderation in Islamic Political Thought. (In Arabic), Journal of Political Science, (56), 265- 294.

Addad, Ali. (2021). The Role of the University in Developing a Culture of Tolerance among Its Students from Their Point of View, a Field Study on a Sample of Hama University Students. (In Arabic), Journal of Al-Baath University, 43 (11), 69-108.

الصقيه، الجوهرة بنت إبراهيم؛ القضيبي، نورة بنت عبد الرحمن. (2019). رتب هوية الأنا الاجتماعية والأيدولوجية وعلاقتها بأساليب الهوية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، 35 (7)، -232 199.

صوان، نجات إبراهيم عياد (مارس، 2019). قيمة التسامح لدى الطالب الجامعي ودور الجامعة في تعزيزها " دراسة ميدانية في كلية الآداب جامعة طرابلس فرع السواني. المؤتمر العلمي الأول للجمعية الليبية لعلم الاجتماع النسيج الاجتماعي بعنوان: المجتمع الليبي" المخاطر والتحديات"، المنعقد في الفترة من (9- 10 مارس، 2019)، طرابلس.

الضمور، عدنان محمد. (2023). تعزيز قيم التسامح وانعكاسها على الأمن المجتمعي. مجلة العلوم الاجتماعية، 51 (1)، -83 47.

عبد الكريم، جاسم محمد؛ زبون، ناهدة محمد. (2018). مفهومات الاعتدال في الفكر السياسي الإسلامي. مجلة العلوم السياسية، (56)، -294 265.

عداد، علي. (2021). دور الجامعة في تنمية ثقافة التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة حماه. مجلة جامعة البعث، 43(11)، -108 69.

العريفي، منى؛ الدوسري، راشد. (2022). دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة التعايش المجتمعي في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة. مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (6)49، -557 542.

عمار، حلمي أبو الفتوح. (2018). تعزيز قيم التسامح واللاعنف لدى طلاب الجامعات. المجلة التربوية، (53)، -18 2.

العمرى، فهد أحمد؛ أكرم، حبه بنت أحمد محمد سعيد. (2023). دور معلم التربية الإسلامية في تنمية قيم الوسطية والاعتدال لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة. مجلة المناهج وطرق التدريس، 2 (4)، -61 41.

الغافري، هاشل بن سعد بن سرور. (2022). درجة تضمين قيم التسامح في كتب التربية الإسلامية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (255)، -43 12.

القرني، حاسن بن عبد الله؛ الجديبي، رأفت بن محمد علي بن عبد الله. (2024). الأساليب التربوية لترسيخ ثقافة الاعتدال لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، 5 (27)، -116 41.

- Al-Rahili, Muhammad bin Salim Allah bin Raja Allah. (2019). The role of faculty members at the Islamic University of Madinah in promoting the values of moderation and moderation among their students. (In Arabic), *Journal of the Islamic University for Arabic Language and Social Sciences*, (5), 451-516.
- Al-Rumaidhi, Khaled Mujbil; Al-Fayshan, Sarah Hamoud. (2021). The role of Kuwait University in spreading the culture of tolerance from the perspective of faculty members. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Al-Ratiba, Alexandria University*, 11(4), 47-67.
- Alsani, E. (2024). The role of universities in spreading a culture of tolerance: an empirical study. *Intercontinental Journal of Social Sciences*, 1(2), 144-157.
- Ammar, Helmy Abu Al-Fotouh. (2018). Promoting the values of tolerance and non-violence among university students. (In Arabic), *Educational Journal*, (53), 2-18.
- Bahmam, Ahmed. (2021). The role of university education in promoting the values of moderation and moderation and rejecting hatred and exclusion among students. (In Arabic), *Mansoura Faculty of Education Journal*, 1, (114), 3-50.
- Bergamaschi, A., Blaya, C., Arcidiacono, F., & Steff, J. (2022). Blatant and subtle prejudice, and the role of teachers in conveying tolerance and respect for the Other. *Intercultural Education*, 33(1), 17-34.
- Faizah, R., Baedowi, A., & Fadil, C. (2022). The Role of Universities in Guarding Moderation and Nationality: The Role of The UPN "Veteran" Jawa Timur Academic Community in Caring for Religious Moderation and Nationalism. *Nusantara Science and Technology Proceedings*, 85-90.
- Fauziah, Z. (2021). Internalization of Religious Moderation Value through School Culture-Based Activities. *At-Tuhfah: Jurnal Studi Keislaman*, 10(2), 15-40.
- Febriansyah, D., & El-Alami, D. S. (2021). Moderate Islam vis-a-vis Salafism in Indonesia: An Ideological Competition. *Walisongo: Jurnal Penelitian Sosial Keagamaan*, 29(1).
- Islamov, A. E., Rassolov, I. M., Petunova, S. A., Albov, A. P., Zaikina, I. V., & Shulga, T. I. (2016). Students' tolerant behavior formation mechanisms. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 12(1), 43-50.
- Agustan, A., Zurahmah, Z., Sabaruddin, S., Laman, I., & Nawawi, M. F. (2024). Internalization of Moderation Values Through Citizenship Education At University. *Palita: Journal of Social Religion Research*, 9(1), 49-64.
- Al Majali, S., & AlKhaaldi, K. (2020). Values of tolerance in relation to academic achievements, cultures, and gender among UAE universities students. *International Journal of Instruction*, 13(3), 571-586
- Al-Arifi, Mona; Al-Dosari, Rashid. (2022). The Role of Saudi Universities in Promoting the culture of community coexistence in light of contemporary global experiences. (In Arabic), *Journal of Studies in Humanities and Social Sciences*, 49(6), 542-557.
- Al-Damour, Adnan Muhammad. (2023). Promoting the Values of Tolerance and Their Reflection on Community Security. (In Arabic), *Journal of Social Sciences*, 51 (1), 47- 83.
- Al-Ghafri, Hashel bin Saad bin Surour. (2022). The degree of inclusion of tolerance values in Islamic education books in the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman. (In Arabic), *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, (255), 12-43.
- Al-Jahni, Abdul Rahman bin Ali. (2017). The educational role of the Islamic University of Medina in instilling the values of tolerance in scholarship students. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 2(176), 118-171.
- Al-Jumaili, Muwaffaq Najm Abboud. (2018). The role of the school in rejecting violence and consolidating moderation. (In Arabic), *Journal of Anbar University for Humanities*, (4), 145-161.
- Al-Omari, Fahd Ahmed; Akram, Habbah bint Ahmed Mohammed Saeed. (2023). The role of the Islamic education teacher in developing the values of moderation and balance among secondary school students in Jeddah. (In Arabic), *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 2 (4), 41-61.
- Al-Qarni, Hassan bin Abdullah; Al-Judaibi, Raafat bin Muhammad Ali bin Abdullah. (2024). Educational methods to consolidate the culture of moderation among secondary school students in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. (In Arabic), *Journal of Human Research and Studies*, 5 (27), 41-116.

- Priyatiningsih, N. (2020). *The implementation of tolerance character value in the 7th graders of SMP Negeri 1 Kartasura of Kartasura sub-district of Sukoharjo regency*. 16, 1, 115-120
- Saad Alessa, G. (2021). *The dimensions of transformational leadership and its organizational effects in public universities in Saudi Arabia: A systematic review*. *Frontiers in psychology*, 12, 1-16.
- Saeed, S., Yousafzai, S., Yani-De-Soriano, M., & Muffatto, M. (2015). *The role of perceived university support in the formation of students' entrepreneurial intention*. *Journal of Small Business Management*. 53(4). 1127-1145.
- Sapdi, R. M., Hayati, N. E. R., & Ali, N. (2022). *The Implementation of Religious Moderation in the Public University of Malang*. *J-PAI: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 8(2). 121- 130.
- Sawan, Najat Ibrahim Ayyad (March, 2019). *The Value of Tolerance among University Students and the Role of the University in Promoting It "A Field Study in the Faculty of Arts, University of Tripoli, Al-Suwani Branch. The First Scientific Conference of the Libyan Society for Sociology, Social Fabric, (In Arabic), entitled: Libyan Society "Risks and Challenges", held during the period from (March 9-10, 2019), Tripoli.*
- Syahri, A., Yahya, S., & Saleh, A. M. A. (2024). *Teaching Religious Moderation by Islamic Education Lecturers: Best Practices at Three Islamic Universities in Mataram City*. *EDUKASI: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan*, 22(1), 1-18.
- Tawfiq, Salah El-Din Mohamed; Shaala, Ahmed Abdel Fattah; Morsi, Ilham Mahmoud; Mahjoub, Dina Ibrahim. (2022). *The role of educational institutions in developing the values of tolerance in contemporary Egyptian society*. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Benha*, 2(129), 479-508.
- The official website of the Saudi Press Agency. (2022). *Participants in the Tolerance Forum: Tolerance is a high human value that urges acceptance of others. The site was accessed on: 6/11/2024, (In Arabic), available at the following link: <https://www.spa.gov.sa/2401781>*
- Latief, A. (2023, August). *Tolerance in Strengthening the Values of Religious Moderation*. In *4th Annual Civic Education Conference (ACEC 2022)* (pp. 351-357). Atlantis Press.
- Maddah, Lakhdar. (2016). *The university is the basis for spreading knowledge and serving society*. (In Arabic), *Journal of Law and Human Sciences - Economic Studies*, 23 (1), 186- 206.
- Mahdi, Abeer Siham; Yassin, Ammar Hamid. (2019). *The role of Iraqi universities in preparing youth leaders to enhance social responsibility*. (In Arabic), *Political and International Journal*, (39-40), 257-281.
- Mahpudiz, A., & Palimbong, A. (2022). *Designing tolerance learning in higher education to prepare students as global citizens*. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 636, 32-38.
- Melibayeva, R. N., Khashimova, M. K., Narmetova Yu, K., Komilova, M. O., & Bekmirov, T. R. (2020). *Psychological mechanisms of development students' creative thinking*. *International journal of scientific & technology research*, 9(03), 6059- 6064.
- Milad, Aisha Al-Aish. (2022). *The role of university education in promoting the values of tolerance among university students from the perspective of faculty members*. (In Arabic), *Journal of the University Forum for Humanities and Applied Studies*, (29), 52 – 84.
- Muhammad, Sharif Muhammad Abdul Wahid Muhammad. (2019). *A future vision to enhance societal intellectual security among students of Al-Asalah Private Colleges in Dammam according to the spread of some contemporary societal phenomena "intellectual extremism - terrorism"*. (In Arabic), *Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences*, (85), 511- 534.
- Mulasi, S., & Saputra, F. (2024). *The Role of Higher Education in Building Religious Tolerance: A Study on the Implementation of Moderation Attitudes among Aceh's State Islamic Religious Higher Education Institution Students*. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 1864-1876.

Ugbor, C. C., Ugwuanyi, P. I., Udanoh, C. P., & Okonkwo, M. C. (2023). *Strategic planning as a recipe for effective management of university education in nigeria: the rationale and challenges. a publication of, 1146.*

Younis, Muhammad Al-Sayed Shalabi. (2020). *Factors associated with violence among university youth and the role of the social worker in confronting them: A study applied to a sample of students from the College of Social Sciences at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University in Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic), Journal of Studies in Social Service and Humanities, (51), 339-368.*

Zamroni, Z. (2023, May). *The role of educational institutions in forming learned character. in proceeding of international conference on education, society and humanity (vol. 1, no. 1, pp. 1182-1190).*

Zidan, Sherine Hassan Mabrouk. (2018). *The role of Saudi universities in developing concepts and skills related to promoting community coexistence and spreading the culture of tolerance among their students in light of local and global experiences. (In Arabic), Arab Journal of Training and Development Research, 1(2), 1-34.*

تَعَالَى مَرْكَزِيَّةُ الْعَتَبَةِ بِفَضَاءِ السَّرْدِ وَسِيَاقِ الاسْتِدْعَاءِ "عَتَمَةُ" لِعَبْدِ الْجَلِيلِ الْحَافِظِ - دراسة في التَّلَقِّي والتَّأْوِيل

هند بنت شديد ماضي العنزي

أستاذ مساعد قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.

(تاريخ الاستلام: 2025-02-02؛ تاريخ القبول: 2025-03-16)

ملخص الدراسة: سعى البحث إلى بيان علاقة الارتباط بين العتبة المركزية "العنوان" بفضاء الحدث وما يستدعيه من عناصر خارج هذا الحدث، وكذلك أهمية ما تمثله العتبات من مركز استشرافي لبؤرة الحدث القصصي على كثافته في القصة القصيرة أو القصيرة جدا خاصة، علاوة على حالة الترقب لهذا العنوان المُسْتَهْلَبُ بواجهة الغلاف، وما يبثه في بدء القص في مخيلة المتلقي له. كذلك تبرز أهمية البحث في محاولته الكشف لفعل العتبات المتوالية، وإيقاع نسجها المترابط في المجموعة القصصية "عَتَمَةُ" للكاتب والقاص السعودي عبد الجليل الحافظ، حيث جمع الكاتب في مجموعته بين نموذجي القصة القصيرة والقصة جدا. وقد تأسست المعالجة على المنهج السيميائي ودعم من المنهج الإنشائي في تحليل النماذج السردية. ولعل أبرز مَحْصَلَةُ سعى البحث إلى التحقق منها هي نسبية العلاقة بين العتبة المركزية والفضاء السردية، وتناصية بعض العناصر والعتبات السردية النَّصِّيَّة، وحالة التضافر والتعلق بينها، وما في ذلك من إثارة التوقع لتعدد التأويلات الحديثة تارة، أو ما طرحه من كسر للتوقع- بما تتضمنه من مباغته في التلقي- تارة أخرى.

الكلمات المفتاحية: الاستدعاء؛ تناص المرأة؛ العنوان المركزي، عَتَمَةُ، الفضاء النصي.

"Atmah"Darkness by Abd al- Jalil al-Hafez: A Study in Reception and Interpretation Correlation of Threshold Centrality to the Narrative Space & the Context of Evoking

Hind bint Shadid Madi al-‘Anzi

Assistant Professor, Arabic Language Dep., Faculty of Social Sciences & Humanities, Northern Borders University, Saudi Arabia

(Received: 02-02-2025; Accepted: 16-03-2025)

Abstract: This research sought to highlight the relationship between the central threshold “title” to the event space and these elements that exist outside of the event. The importance of this is what thresholds represent from the forward-looking basis of the narrative act on its intensity in the short or very short story in particular, in addition to this beginning and the state of anticipation, which it is transmitted in the beginning of narration in the mind of the recipient of act. Furthermore, this attempt detects impact of the thresholds in the story collection “Atmah” by the Saudi writer and storyteller Abdil Galil al-Hafez, in which the writer combined the models of both the short story and the very short story in his collection, according to semiotic approach and support from the poetic approach in analyzing narrative models. Perhaps, the most prominent purposes of the research is the relativity of the relationship between the central threshold, the narrative space, the intertextuality of certain elements, and the textual narrative titles and the intersection among them, in addition to raising expectations between the positive state or the break of expectation, including the state of surprise or startling at other times.

Keywords: Evoking, Intertextuality of Mirror, Central Threshold, “Atmah” Darkness, Textual space.



DOI: 10.12816/0062197

(*) Corresponding Author:

Hind bint Shadid Madi al-‘Anzi
Assistant Professor, Arabic
Language Dep., Faculty of Social
Sciences & Humanities, Northern
Borders University, Saudi Arabia
E-mail: Hind997@gmail.com

(*) للمراسلة:

هند بنت شديد ماضي العنزي
أستاذ مساعد قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم
الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية،
المملكة العربية السعودية.
البريد الإلكتروني: Hind997@gmail.com

1 مقدمة:

1-1 موضوع البحث وإشكاليته:

يناقش البحث موضوع "تَعَالُقُ مَرْكَزِيَّةِ الْعُتْبَةِ بِفَضَاءِ السَّرْدِ وسِيَاقُ الْاِسْتِدْعَاءِ"، بوصف العتبات حدثًا فعليًا قرائيًا، يكشف حالة الموقف الاتصالي بين النص والمبدع من جهة، والقارئ والمخاطب من جهة أخرى. هذا الموقف الذي يخترق حالة استقرار التلقي التي تسبق الدخول إلى عالم الممارسة الإبداعية، سواء بالانقياد توافقًا أو الإحباط تخيبيًا بما يتضمنه من كسر للتوقع، وبما تلقيه حالة المفاجأة أو المباغته التي تفاجئ القارئ من أول لقاء، تصادم فيه القارئ مع المجموعة القصصية بدءًا من العنوان المركزي والغلاف وما يمثلانه من مركزية للعتبات واستئناف لمجريات العتبات الداخلية والبور الحديثة، وما ينشكّل بينها من تضافر وتعالق حتى نهاية المجموعة.

وقد وضعت المجموعة القصصية "عتمة"، نموذجًا كاشفًا لما بين العنوان المركزي وبقية عناصر الحدث السردي من تضافر وتعالق، يؤثر في موقف التلقي بكل توتراته وانفعالاته. هذه المجموعة القصصية بعنوان (عتمة) طبعت عام (2014م) عن طريق نادي الحدود الشمالية الأدبي من منطقة الأحساء للقاص والكاتب عبد الجليل الحافظ²؛ لتكون هذه المجموعة القصصية حقلاً لدراسة هذه الظاهرة الأدبية وأبعادها النقدية، التي تجعل النص ومن خلفه (السارد والناص ضمناً) في مواجهة المتلقي، بناء على ذلك وضعت إشكالية البحث في دراسة هذه الظاهرة الأدبية بعنوان "تَعَالُقُ مَرْكَزِيَّةِ الْعُتْبَةِ بِفَضَاءِ السَّرْدِ وسِيَاقُ الْاِسْتِدْعَاءِ: "عُتْمَةُ" لعبد الجليل الحافظ دراسة في التَّلَقِّي والتَّأْوِيل".

1-2 أسئلة البحث:

وتأسست المحاور البحثية في هذا البحث على السعي إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- هل العنوان مع فضاء الغلاف مثل عتبة مركزية خاصة في مجموعة "عُتْمَةُ"؟
- ما صور العتبات السردية النصية في مجموعة "عُتْمَةُ"؟
- كيف تمكن الكاتب من توظيف عناصر البناء القصصي لبناء علاقة متشعبة مع العتبات السردية النصية على اختلاف أشكالها في مجموعة "عُتْمَةُ"؟
- كيف أثرت مركزية عنوان المجموعة والغلاف من

جهة وحالة التضافر مع العتبات السردية المتوالية من جهة أخرى في استدعاء الأحداث وعناصرها في مجموعة "عُتْمَةُ"؟

- كيف شكلت بعض العتبات حالة ثنائية للسياق وما يتضمنه، وأثر ذلك في تأويلات القراءة والتلقي؟
- هل علاقة العنوان بعدد من الأحداث السردية في مجموعة "عُتْمَةُ" تعد صورة خاصة للتناص يمكن وصفها بـ"تناص المرأة" لكونه صورة منعكسة للعتبات؟

3-1 الدراسات السابقة

على الرغم من تعدد دراسة العتبات النصية بمعالجات عدة للوقوف على تحليل عناصرها المختلفة؛ فلم تخصص دراسة أو طرح- وفق استقصائي- للمجموعة القصصية "عتمة" للقاص السعودي عبد الجليل الحافظ على ما تحفل به من ظواهر إبداعية خاصة من جهة القراءة والتلقي لها، بدءًا من العتبة الأولى "العنوان" مع غلاف المجموعة وتموضعها المركزي وعلاقة كل منهما بتوالي العتبات فيها وتضافرها في تشكيل فضاء عام لهذه المجموعة بأجوائه وتخيالاته. أما الدراسات العامة التي اهتمت بدراسة العنوان خاصة، والعتبات السردية النصية عامة؛ فعلى كثرتها يبرز عدد منها يتقاطع في عدد من أهداف هذه الدراسة وإشكالياتها، ومنها:

- مالكي، فرج. (2003م). عتبة العنوان في الرواية الفلسطينية (دراسة في النص الموازي)، ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- عناية، رشيد. (2019م). العتبات النصية في رواية الإحساس بالنهاية الجوليان بارنز، مجلة أنساق، مج (3)، ع (1)، ص 16-24.
- عبد الدافع، إبراهيم الأعبش الأمين. (2024م). سيميائية العنوان اللفظي في ديوان معركة بلا راية لغازي القصبي، مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، مج (10)، ع (37)، ص 131-156.

أما رسالة (مالكي، 2003م)؛ فقد ناقشت الرسالة في بابها الأول تأسيس العنوان: التسمية والعنونة السيميائية، وكذلك علاقة النص الموازي بالعنوان، وخصص الباب الثاني للجانب التطبيقي في دراسة العنوان الروائي الفلسطيني بوصفه النص الموازي في الرواية الفلسطينية عند غسان كنفاني، وإميل حبيبي، وجبرا إبراهيم جبر، وسحر خليفة. وهدف بحث (عناية، 2003م) التعريف

(1) عتمة، عبد الجليل الحافظ، ط (2014م).

(2) الكاتب والقاص عبد الجليل عباس صالح الحافظ المولود في الحليّة بالأحساء عام (1400هـ/1979م). شارك في تأسيس جماعة السرد بنادي الأحساء الأدبي، وهو نائب منسق الجماعة فيها، وعضو اللجنة العلمية لإعداد معجم السرد في الأحساء (من إصدار نادي الأحساء الأدبي). شارك في كتابة معجم البابطين لشعراء العربية في القرنين التاسع عشر والعشرين الصادر عن مؤسسة جائزة عبد العزيز بن سعود البابطين للإبداع الشعري في دولة الكويت حيث شارك فيه بمقالات عديدة. كما أنه أشرف على عدد من المنتديات الأدبية على الشبكة العنكبوتية الإنترنت، وله كذلك مجموعة قصصية بعنوان (ناني) طبعت عام (2010م) عن طريق دار الكفاح بالملكة العربية السعودية. وله كتاب بعنوان (حركة الأصابع) (مطبوع) وهو قراءة لنصوص أدبية (طبع عام 2007م). وشارك عبد الجليل الحافظ في الكتاب الثاني لموقع القصة العربية، وكتاب أصوات قصصية أحسانية. يكتب عبد الجليل القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًا، ويتميز إبداعه ببنية عالية واحترافية في كتابتهما، وتتناول قصصه الواقع الاجتماعي والواقع الثقافي المرمز، وهي تدل على ثقافة عالية ورؤية متمكنة. ينظر: موقع أفاق حرة: السيرة الذاتية للكاتب السعودي-عبد الجليل الحافظ- <https://afaqhorra.com> -2. استرجع بتاريخ: 2024/09/11م.

المبحث الأول: العنوان المركزي دلالة ووظيفة في مجموعة "عتمة":

المبحث الثاني: العتبات السردية: ثنائية الرمز وفضاءات الحدث في مجموعة "عتمة"

المبحث الثالث: العنونة بين عتبات السرد و"تناص المرأة" في مجموعة "عتمة"

وجاءت الخاتمة مشتملة على نتائج البحث وتوصياته، ثم ذيل البحث بفهرس المصادر.

مدخل: العتبات السردية النصية دالا اصطلاحياً وعلائقياً:

يشير دال العتبة في التراث اللغوي العربي إلى عدة مدلولات، حيث ورد بمعنى "أسكفة الباب. وجعلها ابراهيم - عليه السلام- كناية عن امرأة إسماعيل إذ أمره بإبدال عتباته. وعتبات الدرجة وما يشبهها من عتبات الجبال وأشراف الأرض وكل مرقاة من الدرج عتبة².

وهذه الدلالات اللغوية تستحضر كينونتين متتامتين في تحديد المدلول العام للعتبة، وهما موضع الاستهلال ومواطن الارتقاء أو الصعود المتوالي، وهذان المدلولان لهما حضورهما في النص تكويناً، بوصف العتبة مكوناً من مكونات النص أو العمل أو عنصراً مرتبطاً بوجوده.

وعلى ذلك تكون العتبات نقطة ابتداء أو استهلال للنص أو تمثل مراكز الارتقاء فيه عند عملية التلقي له، بحيث تمثل مناطق نشاط وإثارة للمتلقي عند تفاعله القرائي. وهو ما يوائم التصور الاصطلاحي للعتبات على أنها علامات دلالية تشرع أبواب النص أمام المتلقي/ القارئ، وتشحنه بالدفع الزاخرة بروح الولوج إلى أعماقه، لما تحمله هذه العتبات من معانٍ وشفرات، لها علاقة مباشرة بالنص تنير دروبه³.

ولعل التعدد في مواطن العتبات وأسمائها وأوصافها في النص وفاعليتها يعود إلى اتساع حدّ العتبات عند النقاد ونظرتهم لها، فهي استهلالات أو مطالع نصية (Thresholds)، وتصل إلى أن توصف بأنها نصّ مواز (para-text) للنص الأصل. وقد نقلت هذه التصورات ومضمونها إلى العربية فيما عرضه الناقد والمفكر الفرنسي جيرارد جينيت G. Genette في كتاباته عن هذه العتبات وأنماطها.

وقد ترجم مصطلح العتبات النصية بترجمات عدة عند النقاد، جلها يربطه بمصطلح النص نحو: النصّ الموازي، ومحيط النصّ، والموازيات، أو الموازي النصّي أو الملحقات النصّية، والنصوصية المرادفة، والترافق

بالعتبات النصية، ثم تطبيق تقنياتها على رواية "الإحساس بالنهاية" للروائي البريطاني جوليآن بارنز، حيث ألقى الضوء على العتبات النصية، وبرزت أهميتها في قراءة النصوص، وامتلاك مفاتيحها، والكشف عن الأبعاد الدلالية للنص، سواء الجمالية أو النفسية التي تدعو القارئ إلى اقتحام النص. كما هدف بحث (عبد الدافع، 2024م) إلى كشف الأبعاد السيميائية في العنونة على اختلاف صورها في ديوان غازي القصيبي (معركة بلا راية)، وذلك عن طريق استخدام إجراءات تركز على سيميائية العنوان؛ بغية استنطاق العناوين الواردة في الديوان، حيث تعد العلامة الأولى التي يتعرض لها المتلقي للعمل.

بناء على ما سبق نحا هذا البحث منحى مغايراً، يتفرد به عن الدراسات السابقة، سواء في تطبيقات دراسة العنوان والعتبات السردية النصية في مجموعة قصصية خاصة، وهي مجموعة "عتمة"، أو في التوجه صوب علاقة العتبات وتضافرها العام لبناء شبكة متسقة فيما بينها، محورها الرئيس العتبة المركزية "عتمة" وسياقها وعلاقتها ببقية العتبات الداخلية؛ مما يسهم في تشكيل فضاء الحدث العام، المكون من تجميع البؤر الحديثة للقصص القصيرة والقصيرة جداً في هذه المجموعة.

4-1 المنهج وإجراءاته

ارتكزت معالجة بحث "تعالق مركزية العتبة بفضاء السرد وسياق الاستدعاء: "عتمة" لعبد الجليل الحافظ دراسة في التلقي والتأويل" على منهج التحليل السيميائي، بوصف السيميائية "ممارسة استقرائية استنتاجية¹ لدراسة العتبات السردية النصية، بدءاً من العنوان الرئيس واستنتاج وشيجة العلاقات بين هذه العتبات على اختلاف أشكالها وتأثيرها في هذه المجموعة القصصية "عتمة"، مع حضور المنهج الإنشائي في كشف البعد الجمالي لهذه العتبات وما حملته من أثر أدبي في بناء عالم السرد القصصي في مجموعة "عتمة"، وما تفيض به من أثر عند تلقيها، وحالة الترابط بين هذه العتبات وبين لحمة البنية النصية للقص من جهة، ومركزية العنوان وفضائه المادي واللغوي من جهة أخرى.

5-1 خطة البحث

واشتملت خطة البحث على مقدمة، ومدخل، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهرس للمصادر والمراجع. أما المقدمة؛ فعرضت موضوع البحث وإشكاليته، وأسئلته، والدراسات السابقة، ومنهجه وإجراءاته، وخطة البحث. واستهل البحث بمدخل للعتبات السردية النصية والتلقي دالا اصطلاحياً وعلائقياً، وما يمثله من مفاتيح اصطلاحية وموضوعية للظاهرة موضع التأويل والنقد. أما المباحث؛ فجاءت على النحو الآتي:

(1) دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي وسعد البازعي (ص179).

(2) العين، الفراهيدي (75/2).

(3) بيانات الشعرية العربية من خلال مقدمات المصادر التراثية، نورة فلوس (ص13).

محددة، لذلك يكون النظر إلى هذه العتبات على أنها وحدة كلية متحدة؛ عند تحليل علاقتها ببعضها بعضاً، وهذا مما هو أجدى وأشمل في كشف جمالها وتأثيرها، ولعل ذلك يكون مقاربة أدق للعتبة ومدلولاتها. وبناء على وجود هذه العتبات والقيمة الوظيفية التي تؤديها في الحدث الإبداعي وما تنوء بحمله للقارئ، وليس للمسرد له، حيث إن المسرد له شخص كامن في ذهن السارد، والسارد معني به في سرده، والمتلقي أو القارئ هو الشخص الذي يقف بعيداً عن هذين الاثنين، وهو في منزلة تأتي بعد السارد والمسرد، أو هو المستهلك النهائي للمنتج الإبداعي استمتاعاً أو موقفاً منه.

وتزداد خصوصية هذه العتبات في المجموعة القصصية "عتمة" لعبد الجليل الحافظ منذ طرق الغلاف، والعنوان، وحتى غلاف النهاية المكرور بصورة الغلاف في جلّ هينته، وما في ثانيا السرد، والأحداث، والمواقف، واللحظات.

كل ذلك يحمل حالة من التفاعلية والتربق المشبع بشحنات القلق لكل قارئ في الآن نفسه؛ لأن العتمة لم تكن مجرد حدث ذاتي، بل تجربة مكرورة نفسياً ومادياً، إنها حالة من التعمية والظلمة الداخلية عند الذات المحبطة، وهي السياق والفضاء القاتم خارجنا، وهي كذلك المنذر بالمجهول لكل ما هو محتجب خلف أستار منسدلة بغيوم الخوف، بل هي جدار خفي يحول دون الإدراك والبصيرة لما خلفه.

وأمام تلك العتمة يبقى المتلقي مواجهها الصدمة الآتية المباغتة في أي لحظة، إنه توقع محتمل نحو ما سيقع، وهو غير مرغوب في الأغلب؛ دون تحديد لقسوة الموقف الناجم عند مواجهته ومواجهة أخطاره.

المبحث الأول: العنوان المركزي دلالة ووظيفة في مجموعة "عتمة":

يعد العنوان تركيبة إشارية محملة بدلالات احتمالية، يكشف عن بعضها الحدث ومشكلاته، إنه دالة، تحمل كثيراً من دلالات قد يضمها النص. فالعنوان وسيط الكتاب، به يُعرف ويتداول، "وهو شيء أساسي لتحرير النص من العزلة، وتمتيعه بقرّاء يسهمون في إنتاج معناه"⁽³⁾. فلا يمكن اللجوء إلى عالم النص ودروبه ولوجاً حقيقياً دون الوقوف على عتبه واستيعاب سرها وفك شفرتها.

فالعنوان - وإن كان دالة تعريفية تقديرية - يبدو مشحوناً بطاقة تجذب القارئ إلى اقتناء (اقتحام) النص وقراءته من جهة. فهو من جهة أخرى أول مواجهة قرائية، فهو أول ما يستوقف القارئ قبل البدء في عملية القراءة؛ فهو - إذن - العنصر الأول المشكل لوجه العمل الأدبي ووجهته،

والمعالجات النصية، وما وراء النصوصية، وهوامش النص... إلخ⁽¹⁾. وهذا الربط يشير إلى قوة علاقة هذه العتبات بالنص، سواء بوصفها أنها جزء منه لا ينفصم عنه، أو كونها تمثل مقدمة لكليته أو أنها مدخل لبعض مناطقه وأجزائه. فيمثل العنوان وسياقه - ممثلاً في الغلاف بألوانه وخطوطه وتقسيماته - نقطة مركزية للعتبات قبل تعديدها وتدرجها على مستوى العمل كلياً.

أما الجانب الشكلي للعتبات وتوظيفها في النص؛ فهو يتمثل في تلك العناصر التأثيرية التي تقع على حدود النص، وكذلك التي تماسه تماساً خاصاً، سواء أكان وضعها داخله أم خارجه في آن التلقي له، وتبدو في صورة ذلك "الحيز الذي تشغله الكتابة ذاتها، بوصفها أحرفاً طباعية على مساحة الورق، وتشمل طريقة تصميم الغلاف، ووضع المطالع، وتنظيم الفصول، وتغييرات الكتابة المطبعية، وتشكيل العناوين، وغيرها..."⁽²⁾.

وإذا كانت النظرة للعتبات تميل إلى التعدد والاختلاف تبعاً لمفهوم العتبة وتوظيفها في العمل، فإن التقسيم العام يمكن أن يقلل من هذا التعدد؛ لأن العتبات - على اختلاف مسمياتها وتصوراتها داخل النص وخارجه - لا تخرج عن نوعين أساسيين مترابطين، يمكن وصفهما على النحو الآتي:

أ) العتبات النصية اللغوية:

وهي العتبات المباشرة التي تمثل سيمياء العنوان الرئيس والعتبات الفرعية التي يتضمنها النص، وكذلك يدخل في هذا القسم ما يقدم في النص من عبارات الشكر والثناء والإهداء، والعبارات التي تكتب على غلاف العمل الأمامي أو غلافه الخلفي.

ب) العتبات النصية غير اللغوية:

وتمثل هذه العتبات غير المباشرة بسياقها المادي غير اللغوي، كالرسوم، والصور، والألوان، والخطوط، والورق، والغلاف وما إلى ذلك مما ليس له علاقة مباشرة بمحتوى النص الداخلي، وهذه العتبات غير النصية تتضمن إشارات ومدلولات معينة ترتبط بالنص، يريد المؤلف عن طريقها توجيه القارئ إليها لتوقعه أنها تحمل رسالة أخرى غير مباشرة منه لقارئه، وخصوصية تأثيرها فيه أثناء عملية التلقي.

وهذه العتبات تتمازج مع بعضها بعضاً، ويتداخل بعضها في بعض، مشكّلة علاقة ارتباط أو احتواء. فالعتبات - إجمالاً - قد تشتمل على حالة تركيبية، تتجزأ إلى أكثر من عتبة، بحيث تتضمن عتبة لغوية، وأخرى غير لغوية. فالعنوان كلمة أو كلمات، يتم تأطيرها وقولبتها في شكل ولون معينين، ومسجلة على غلاف ذي مواصفات

(1) يُنظر: سيميائية العنوان في الرواية الجزائرية المعاصرة، فريد حليمي (ص 47-49)؛ تفسير وتطبيق مفهوم النص في الخطاب النقدي المعاصر، عبد الله ترو (ص 80).

(2) بنية النص السرد من منظور النقد الأدبي، حميد لمحيدي (ص 62).

(3) النص الموازي للرواية، شعيب حليفي (ص 88).

فالعنوان هو ذلك المفتاح الذي يلج منه القارئ إلى باب الأعمال الإبداعية عامة، وهذا العمل -أيضا- دون غيره، وهو باب الرواية خاصة والأعمال القصصية عامة بوصفها حلقات سرديّة متنامية ومتشعبة في أحداثها.

ويُعدُّ العنوان إشكالية مهمة لدى كثير من مؤلفي القصص والروايات؛ لما له من حضور يُسهم في تكامل العمل الأدبي والسيطرة على حركية القص، وكذلك ربط متعرجاته وقفزاته بعضها بعضاً، تلك التي ترتبط في أكثر النصوص بخصوصية الأحداث، ودرجة شدتها ومستوى تناميها، وما تقدمه للقارئ من مفاجآت غير متوقعة.

وهكذا فإن أول عتبة يقصدها القارئ والمتلقي عامة تتمثل في استنطاق العنوان واستقرائه: بصرياً ولسانيّاً، أفيقيّاً وعموديّاً. وكذلك لا تخلو العتبات من وظيفة إشارية، فهي علامات سيموطيقية تقوم بوظيفة الاحتواء لمدلول النص، كما تؤدي وظيفة تناصية (3). وقد حدّد جيرار جينيت (Gérard Genette) وظائف العنونة في ثلاث نقاط رئيسية، تمثلت في:

1. الوظيفة التعيينية، التسمية.
2. الوظيفة الإغرائية أو التحريضية التي سُميت بالوظيفة التداولية.
3. الوظيفة الأيديولوجية.

وقد لا تكون هذه الوظائف ذات ترتيب متكامل دائماً، فيما عدا الوظيفة الأولى (وهي التعيينية)، التي تُعيّن جنس العمل وتسمّيه، فهي ضرورية وواجبة الحضور في العنوان دائماً (4).

فالوقوف على العنوان هو رصد لأول لقاء سيحدث بين القارئ والنص أو العمل، وكأنه نقطة الافتراق، حيث صار آخر أعمال الكاتب إلقاء، وأول أعمال القارئ تلقيّاً؛ "وعند ذلك يبدأ التشريح والتفكيك" (5). وقد حمل عنوان المجموعة القصصية "عتمة" أول لقاء وأول مباحثة نفسية للقارئ؛ لأن العنوان - في وسمه اللغوي وإحياءاته - يثير ذاكرة المتلقي ويدفعها في بداية التلقي نحو عمق الظلام بعد زوال الشفق، وقد تعذرت الرؤية وانعدم الوضوح، كما أن العتمة تحمل أسراراً وتكتمات وخفايا، مع تضمن لأخطار مجهولة مترقب حدوثها.

كذلك يكشف العنوان "عتمة" أبعاداً تخيلية متسعة، ارتكزت سيميائيتها في هذه المجموعة على عتبات أخرى، أكملت حالة الترقب، وعززت احتمال وقوع شيء غريب في سياق دُهمّة قاتمة، نحو ما أظهرته تلك الخلفية المسيطر عليها لون السواد القاتم (شكل (1)).

وبه يُعرف هذا العمل وتتكشف ملامحه، ولو توقُّعاً. وتبدأ عتبة العمل به مع تصدّر واجهة الغلاف بما يعرضه من عناصر غير لغوية موجّهة للعين؛ ومن ثمّ فإن غياب العنوان أو تشويه موقعه قد يصيب العمل بافتقار الهوية، التي قد تكون الدافع الأول عند القارئ لاتخاذ قرار الاستمرار في مغامرة القراءة.

بناءً على ذلك كان العنوان أولى العتبات المفضية إلى عالم النص، بسبب انميّازه - في الأغلب - بالإيجاز وتركز طاقته الدلالية الكامنة فيه بقصد نقل هذه الشحنة إلى قارئه، إذ يأتي منعزلاً مؤقتاً عن نصّه، لكنه سرعان ما يرتبط به من حيث المأل مع قرار استمرار تجربة القراءة في كل منطقة من مناطق النص، حيث يمثل حالة استدعاء تلقائي في ذهن القارئ، للإشارة إلى علاقته المتواشجة ببقية أجزاء العمل وعالمه.

وتتنوع العتبات المباشرة - بما فيها العنوان المركزي - حيث "إنه على عتبة أي كتاب تقف مكوّنات مختلفة يمكن تقسيمها إلى قسمين عامين لهذه العتبات المباشرة: غرضي، وأساسى. أما الغرضي؛ فتمثّله المقدمة، والخاتمة، والأساسي، فيتمثّله العنوان واسم المؤلف (1).

وبناءً على ذلك يمثل العنوان الوسم العام المركز للمنتج المقدم للقارئ؛ لأنه يفتح على المتن النصّي مباشرة، في صورة دعوة مقدمة للقارئ لاخترق عوالم النص. بناءً على ذلك كان اختيار العناوين عملية لا تخلو من قصدية تتبع جنس النص. إنها قصدية محددة واعية تتنافى ومعيّار الاعتباطية أو المصادفات في اختيار التسمية؛ ليصبح العنوان هو المحور الذي يتوالد ويتنامى ويعيد إنتاج نفسه (2)، وذلك وفق طرقه الدائم أثناء سياق القراءة بإحالات تحيل المحتويات والأحداث المطروحة إليه تتري، وذلك في علاقة ترابطية مستمرة متتابعة، تربط العنوان بنصه، والنص بعنوانه.

كما أنه يلزم النظر إلى صياغة العنوان على أنه ليس مجرد وضع تسمية مميزة للعمل، بل هي عملية إبداعية، تعد جزءاً من الكتابة الفنية؛ نظراً لما للعنوان من شأن على المستوى الإعلامي الإشهاري أولاً، الذي يتم فيه إخبار المتلقي بوجهة العمل المقدم على السير تجاهها، وكذلك على المستوى الفكري ثانياً، وعلى المستوى الجمالي ثالثاً، وهذان المستويان - خاصة - هما أساس الجانب الإمتاعى في العمل الأدبي، وأيضاً على المستوى التسويقي رابعاً، ونظراً إلى هذه الاعتبارات كلها في أهمية صياغة العنوان ومستوى تأثيره؛ فإن العنوان ذو أهمية خاصة بالنسبة لكل من الكاتب، والمتلقي في الآن نفسه.

(1) ينظر: سيمياء التأويل، الحريري بين العبارة والإشارة، رشيد الإدريسي (ص 194).

(2) دينامية النص تنظير وانجاز، محمد مفتاح (ص 72).

(3) ينظر: السيموطيقا والعنونة، جميل حمداوي (ص 96).

(4) عتبات (جيرار جينيت من النص إلى المناص)، عبد الحق بلعابد (ص 74).

(5) الخطيئة والتكفير، عبد الله الغدامي (ص 236).



شكل (٢) العنوان والخلفية في مجموعة "عُتْمَةُ"

كما أن الإهداء من العتبات التي حملت أبعاداً خاصة تغاير دلالة العتبة الأولى، التي جلبها العنوان، وإن تكاملت معه؛ لتشكّل ثنائية في موقف الترقب عند المتلقي بين الحذر والأمل، حذرٌ من الظلمة بأدلهما المهيمن، وفي عالمها القاتم الذي يُثَقِّبُ الأملُ فيه بثغرة من نور قد تكون بارقة للفجر؛ لكنها تكاد تكون معدمة في احتمال تحققها وتمدها في ظل هذه الغياهب. (شكل (3)).



شكل (٣) الإهداء في مجموعة "عُتْمَةُ"

وهذا الإهداء يُختم بغلاف الخاتمة، التي هي صورة مكرورة لغلاف الواجهة، لتكون خاتمة المجموعة القصصية تأكيداً لهذه العتمة المستمرة عبر بؤر حدثية عديدة. فعتبة العنوان "عُتْمَةُ" كانت مركزاً للانطلاق من العتبة الأولى في وجه القارئ، يرتقي عليها تباعاً إلى عتبات متوالية، حتى نهاية المجموعة، وتعود العتمة في نهاية العتبات في غلاف الخاتمة مع صورة المؤلف وبيانات النشر.

المبحث الثاني: العتبات السردية: ثنائية الرمز وفضاءات الحدث في مجموعة "عُتْمَةُ"

لم تقف وظيفة العنوان على أنه طَرَقٌ استهلاكي للدخول في التجربة، ثم مفارقة عتبتها عند الدخول إلى عالم النص؛ لأن العنوان جزء مهم من أجزاء العملية الإبداعية؛ إذ يلقي ضوءاً كثيفاً على المحتوى الذي يُفترض أن يكون في الجنس الأدبي على اختلاف نسقه⁽²⁾، ويظل دليلاً موجهاً عند فتح كل أفق من أفاق النص، أو أنه الوميض الذي يتحرك على هداية القارئ طوال تجربته سواء أكان وميضاً جليلاً أم خافتاً.



شكل (١) العنوان في مجموعة "عُتْمَةُ"

وهذا اللون الأسود - الذي يحمل دلالات كثيرة قديمة وحديثاً - قد تتضمن حالة من التناقض "فالسود في الأساطير - وهو لون زحل ولون كسوة الكعبة - قرين الأرض والظلمة والنزول إلى الطبقات الأرض السفلى وبعضها مساكن الجنّ. والحيّة السوداء والكلب الأسود والقطّ الأسود من الصور التي يتشكّل فيها الجنّ أو هي واسطة بين عالم الإنس وعالم الجنّ"⁽¹⁾. كذلك يشيع في واقعنا وفي الموروثات الثقافية أن اللون الأسود هو لون القوة والسلطة والوضوح، ولون الغموض والخوف، والاكْتِنَاب، والإغراء، بل يرمز تارة إلى الموت، وأخرى للحقد والكراهية وكل الشرور، وأيضاً يوحي بالخوف والرعب والتربّص.

وإذا كان هذا اللون خلفية للعتمة، التي سَطُرَت باللون الأحمر في عتبة هذه المجموعة القصصية؛ فإن المتلقي أمام باب من الخوف المتزايد والرغبة المتنامية والتفكير في كل ما هو غامض، وعليه - دون اختيار أو حيلة - أن يطرّقه حاملاً كل التوقعات خلفه.

كما أن خط العنوان الأحمر يزيد من حالة التربّص، خاصة مع وجود صورة لعين أقرب لطائر ليلي ينذر بالخوف والتشاؤم من المجهول، إنها عين البومة، تلك العين التي لها رمزية خاصة، فهي "ردية النظر، وإذا كان اللّيل لم يقو عليها شيء من الطير"⁽¹⁾. وكذلك مما يزيد من حالة التربّص والحذر رسم العنوان في صورة تقارب تشكيل بعض الزواحف، وهو ما يزيد من حالة الرهبة لمجرد لمح هذا الطائر بعينه الواسعة في تلك العتمة مع هذا الرسم، وهما يقربان العتبة إلى فضاء الغابة الليلية بمكوناتها المختلفة. (شكل (2)).

(1) الحيوان، الجاحظ (280/2).

(2) ينظر: الفن الروائي، ديفيد لودج (ص218).

كما استدعى العنوان أفكاراً أخرى، حيث يمكن توقع أن القصة قد تتناول استدعاءات مثل السفر والاعتراب، وجنوح المغامرة، ورغبة الاستكشاف، وربما يشير العنوان -أيضاً- إلى واقع آخر هو الصراعات بين الخير والشر أو القانون والتهديب... إلخ.

أما في القصة "انسكاب"؛ فيستكشف القارئ إحالات محتملة للعنوان نحو الفقدان، حيث يشير الانسكاب عادة إلى فقدان شيء ما، مثل سائل يسكب من وعاء. وقد يرمز إلى فقدان شيء ثمين أو مهم في حياة الشخصيات، يمثل مطلباً ومراداً، فيأتي الانسكاب حالة بين الضياع والحلم المفقود، الذي رافقه ضياع، يوشك المرء أن يفقد معه كل أمل للنجاة، فتأخذ الأمنيات الغريبة والمستحيلة حذوها في تشيكل خياله وبناء أحلامه:

"حَذَلْتُهُ جَمِيعَ الرُّقَى الَّتِي تَلَاهَا كَيْ يَجِدَ مِنْ يَنْقُذُهُ فِي هَذِهِ الصَّحَرَاءِ، فَوَصَلَ إِلَى حَالَةٍ يَقْبَلُ فِيهَا أَنْ يَأْخُذَهُ أَحَدُ الْجَنِّ إِلَى دِيَارِهِ صَوْبَ عَالَمٍ غَامُضٍ. لَمْ يَرَهُ أَحَدٌ مِنَ الْبَشَرِ..."⁽⁴⁾

ويبدأ الخيال رحلة جديدة حيث يدخله إلى عوالم بعيدة تقاوم الفقد والضياع، فتتراءى له جماليات الانسكاب في تلك القطرات التي تتساقط على صدر تلك الحساء:

"أَغْمَضَ عَيْنَيْهِ وَارْتَحَلَ بِخَيَالِهِ بَعِيداً نَحْوَ غَدِيرٍ، ارْتَمَتْ بِجَانِبِهِ حَسَاءٌ تَغْسِلُ جَسَدَهَا الْغَضَّ، وَهِيَ تَحْرُكُ يَدَهَا صَوْبَ صَدْرِهَا النَّاهِدِ سَاكِبَةً عَلَيْهِ الْمَاءَ لَتَنْسَابَ الْقَطْرَاتُ حَوْلَ تَدْيِينِهَا..."⁽⁵⁾

كما يستدعي عنوان "انسكاب" دلالات رمزية متناقضة في أكثرها، فقد يحيل إلى الفوضى والانحدار؛ لأن عملية الانسكاب غالباً ما تكون غير مقصودة وتؤدي إلى فوضى أو ارتباك، مما قد يشير إلى أحداث غير متوقعة أو اضطرابات في القصة، خاصة عند افتقاد التركيز والرؤية الواضحة التي تسبب الانسكاب. وقد استدعى ذكر "انسكاب" دلالة التفرغ والتطهير، وهنا تكون رمزية الانسكاب موجهة -أيضاً- نحو تفرغ المشاعر أو الأفكار المكبوتة المحبوسة، التي يسيطر عليها الانسداد حتى تجد منفذاً للتنسّل منه، وتلقي ما كان من حالة ثباتها، ليكون الانسكاب عملية تطهير معنوي أو نفسي أو دفعا لمكبوتات النفس.

أما في قصة "قرية الذئاب"؛ فانطلقت العتبات متداخلة بين عتمة الخوف من (الذئاب) وفضاء العتمة (الخروج للسقي) في تلك القرية في تلك الليالي. إنها الذئاب، التي عادة ما ترمز إلى القوة، والشراسة، والغموض، والوحدة. وقد تشير رمزية "الذئاب" إلى ذوات خاصة خطيرة،

كما أن العنوان يمثل أيقونة تناصية، ترتبط بالسياق التاريخي والاجتماعي والثقافي للنص وعملية بنائه عامة، وبؤرة تناصية مركزة (لنص) مجموعة النصوص على وجه خاص، حيث إنه ذو علاقة وطيدة بالبيئة التي صيغ من أجلها العنوان سياسياً كان، أو اجتماعياً، أو ثقافياً. وبناء على ذلك تكون المتغيرات التي تلحق بالعنوان في فترة ما ليست اعتباطية؛ بل إنها مرتبة عند الأديب الواحد، أو عند جيل بكامله بطبيعة الواقع الذاتي، والمحلي، والقومي، والإنساني⁽¹⁾.

بناء على ذلك يمكن وصف علاقة العنوان بالنص بأنها عملية إنشاء ووجود حيث "يشكلان بنية معادلة كبرى) العنوان / النص (، أي: أن العنوان بنية رحمية تولد معظم دلالات النص"⁽²⁾. فالعنوان نبذة لغوية تتضمن فحوى النص وخلاصته على محدوديتها الكمية، والنص حالة من التوالد المستمر، لا تتوقف إلا مع نهاية خطوطه، وإن استمر في عالم القراءة وتأويلاتها.

وقد وزعت علاقة العتبات السردية ببنية الحدث القصصي في مجموعة "عتمة" على عدة مركّزات من جهة، كما مثلت العتمة المركزية "عتمة" لهذه العتبات وشائج تتمركز نهاية أطرافها المتناثرة في عقدة تمسك بها جميعاً، حتى صارت هذه العتبات إما جزءاً من العتمة أو أن العتمة بكل تصوراتها هي الفضاء الذي تكمن فيه هذه العتبات، وما تحيل إليه من حادثات تستتر خلف هذه العتمة، نحو "ميناء" و"انسكاب" و"عويل" و"نحيب"، و"وروح خلف النافذة"، و"ستر" و"شباك"، و"قلق الانتظار"، و"دوي"، و"ابتسامة".... إلخ.

أولاً- رمزية عتبة العنوان وازدواجية الإحالة

جاء عنوان قصة "الميناء" ضمن مجموعة "عتمة" حاملاً الرمزية العامة لأحد صور الفضاء المكاني، التي ضمتها تلك العتمة في صورة ذلك الميناء، بما يحيل إليه من دلالات الاستقبال والوداع، وهو نفسه ذلك الموضع الذي يرتبط بدلالة الوصول، وكذلك المغادرة والاعتراب والمجهول، وهي دلالات تصلح أن ترمز إلى البدايات الجديدة أو النهايات غير المعلومة التي هي حالة من التعتيم للمستقبل. فجاءت عتبة "الميناء" لذوات تتباعد في حالة من الترقب، تشير الخطوات والنظرات عند كل منها إلى اتخاذ القرار بتوسيع الفضاء بينهما شيئاً فشيئاً دون تحديد لنهايته، حتى حدثت صدمة السقوط.

"تَشْبَعُ عَيْنَاهُ خَطَوَاتِهَا وَهِيَ تَبْتَعِدُ عَنْ مَكَانِهِ سَائِرَةً عَلَى حَافَةِ الْمِنَاءِ لَتُبْعِدَ نَفْسَهَا عَنِ الرِّحَامِ بَعْدَ أَنْ بَاعَتْ كُلَّ مَا بِيَدِهَا..."⁽³⁾

(1) ينظر: إشكالية مقارنة النص الموازي وتعدد قراءته عتبة العنوان نموذجاً، محمد التونسي جكيب (ص544).

(2) السيميوطيقا والعتمة، جميل حمداوي (ص110).

(3) عتمة، قصة "الميناء"، عبد الجليل الحافظ (ص9).

(4) عتمة، قصة "انسكاب" (ص15).

(5) السابق.

بما يسيطر عليه من قسوة الحزن، وهو – غالباً – ما يرتبط بالألم، وعميق المأساة أو الكارثة.

كذلك تتضافر العتبة المركزية للقصة مع من تفوح منه مشاعر قوية من فقدان أو الحزن، وهي مشاعر ستكون محورية في القصص. فالعويل يمكن أن يكون نداء قويا ودويًا يستدعي المساعدة أو يمثل تعبيراً عن اليأس، وهي حالة مليئة بالتوتر والدراما العاطفية للسامعين. حتى إن الكاتب جعل المأساة متغلغلة في صاحبها لا تفارقه، وإن تغيرت حركة الزمن وتمدداته:

"عويل يتمدد في داخله..."

يشعر أن هذا الصوت رافقه مع صراخ أمه يوم مولده... لا يعلم لماذا لا يريد الرجيل؟

لم يتم منذ سبع ليال، بل أكثر، أصبح الزمن عنده متوقفاً لا يريد المسير. وهو بلا علامة أو شكل، فلا يعرف هل هو في ليل أم نهار؟

كل هذا بسبب هذا الصوت الذي لم يعرف من أين مصدره أو ما كنهه"(4).

وتضافرت عتبة "عويل" مع قصة "نحيب"، وكأنها درجة تالية من درجات النزول لهذا الحالة من الصراخ، الذي هدأ قليلاً، ولكن ما يزال صخبه يملأ رحاب فضاء قصة "نحيب". فالنحيب بكاء شديد يعبر عن حزن عميق وألم داخلي نفسي. كما يشير إلى مشاعر قوية من فقدان أو الحزن، تلك التي تأسس عليها الجو النفسي للقصة من عتبتها المركزية الأولى.

وقد أبرز الكاتب وصفاً خاصاً للنحيب الداخلي ومظاهره الخارجية، وجاء ذلك توجيهاً لشدة المعاناة، التي ربما يعيشها أو يريد أن ينقلها لقارئه؛ لأنه حين "يتبنى القارئ النص يجعله تعبيراً عما يختلج في نفسه وذاته"(5)، فجاء التعبير العاطفي لهذا النحيب صورة درامية مؤثرة، تتناول قضايا إنسانية عميقة وتجربة نفسية خاصة، تضمنها السرد القصصي.

"... تخيل أن ضلعا في صدره قد انكسر وأخرج صرخة متحشجة من تجاوي قلبه المكلوم.

حروف القصيدة التي يرتلها بدت له كأنها دموع دموية نزلت من عينيه ما جعله يضم ركبتيه لصدره ليمنع الألم القابع في روحه من الخروج"(6).

كما جاءت العتمة في دلالات خاصة تخرج عن تلك العتمة المادية، وهي عتمة معرفة الحقيقة أو جهل أمر ما،

أو إلى تهديدات أو أخطار تواجهها تلك القرية وسكانها. فإذا ما ذكر لفظ الذنب لزم إلحاق هذا الوصف بأوصاف الوحشية والضرارة "ويعد في أي مكان – تقريباً – رمز الشراسة، والخبث، إنه يفتك بمزق، يفترس، فالخوف منه عام، وله مكانة في الشعور الجماعي، وعندما يتمازق الناس فيما بينهم، ولو ظاهرياً"(1).

وترمز القرية – غالباً – إلى مجتمع صغير مترابط، حيث يعرف الجميع بعضهم بعضاً، وكأنهم أسرة واحدة على كبرها، كما تسيطر على هذه الحياة صفة البساطة والتقاليد، وكذلك تعم بينهم مشاعر الألفة والخوف على أفرادها، خاصة إذا كان هناك خطر محقق.

"وهما يهمان بالخروج من المسجد قال لصاحبه: لا تتأخر في العشاء كي نذهب مع بقية الرفاق لنسقي المزارع الليلة. قال هذه الكلمات ليصاب بالدهشة من رد صديقه:

سأذهب الليلة لوحدي ...

والذئاب ألا تخشاه؟!!....."(2).

ويحيل عنوان قصة "فيس بوك" إلى منصة التواصل الاجتماعي، التي تمثل شبكة اجتماعية واسعة النطاق بعالمها الافتراضي، وهي إحالة مباشرة لتلك المنصة الشهيرة "فيس بوك"، التي ترتبط بالتواصل بين الناس، وتبادل الأفكار، ومشاركة اللحظات الشخصية والعامة.

كما تحيل عتبة العنوان المركزي إلى ذلك العصر الجديد الموسوم بالعصر الرقمي والتكنولوجيا الحديثة، بقصد بيان تأثير هذه التكنولوجيا الحديثة في حياتنا اليومية. لكن "الفيس بوك" يحمل - أيضاً - بعداً آخر، حيث يمثل عالمًا افتراضيًا متسعًا تتحرر فيه الذوات - من جهة الشعور والأفعال - من القيود والأمور المعتادة، وليس بمعنى التحرر المطلق، ولكنه تحرر يمكن مقارنته بما يمارس في الواقع وما يفرضه كل مجتمع على أفرادها، كما يمثل الفيس بوك بالمتاهات، بل هناك من يتخذ ستاراً لذاته وأفعاله.

"كانت تعجبه دائماً كلماتها المصفوفة بمهارة شاعر في حالاتها العديدة على صفحة الفيس بوك، الأصدقاء تنهمر تعليقاتهم عليها، غزلاً يتعفف أحياناً ويتفاحش كثيراً، إلا هو كانت علاقته معها رسمية لأبعد حدّ كان رقمًا مضافاً إلى قائمة الأصدقاء بالنسبة إليها"(3).

وجاء عتبة "العويل" في القصة عنواناً تأثيرياً، يتضمن دلالات الصراخ العالي وتهديدات الباكي المصاب

(1) الرموز في الفن- الأديان- الحياة، فليب سيرنج (ص110).

(2) عتمة، قصة "قرية الذئاب" (ص17).

(3) عتمة، قصة "فيس بوك" (ص23).

(4) عتمة، قصة "عويل" (ص27).

(5) القارئ والنص، سيزا قاسم (ص106).

(6) عتمة، قصة "نحيب" (ص29).

لأن الشخص يستطيع أن يعبر في تلك الأماكن المغلقة والخاصة عن حريته بكامل طاقته وانطلاقه ودون قيود. فهذا المكان هو الذي يشهد ولادته الحقيقية وتطوره وتفاعله مع المجتمع. كما تتيح الأماكن المفتوحة حرية أكبر في تشكيل أحداث أكثر تشابكاً، لأنها تمتد خارج الحدود الضيقة. (4) وقد ظهر في قصة "الميناء" أهمية هذا الفضاء بوصفه مركز بؤرة الحدث. حيث تدور معظم الأحداث فيه؛ ومن ثم يكون له تأثير كبير في تطور القصة.

كذلك يستوعب هذا الفضاء الإيقاع الصوتي الحركي للأحداث وتواليها، وما قد تشير إليه من حالة الترقب في تلك العتمة، فهناك رنة الهاتف، وصراخ الأم، وصوت الأنين، وصوت ضربات المطر المنهمر، وأذان الفجر، وصوت رصاصة، وصوت الحلي، ونداء الرضيع. وهي نقاط اتصال بين الأماكن المختلفة، مما يعكس حركة دائمة وتغير مستمر، وربما يعكس حياة شخصيات القصة ومعايشتها لواقعها بكل صراعاته، وما تمر به تلك الشخصيات من تغيرات وتحولات.

وجاء في قصة "بسمه" افتتاح العتبة إلى آفاق عدة، تفتح أبواباً لتأويل دلالة هذه العتبة وقصد القاص من هذه التسمية. هل هو اسم محدد للشخصية؟ أم هو فعل كان يصدر عن الشخص في تلك اللحظة وهذا اللقاء؟ أم أنه فعل يدل على تغير حال عند لقاء هذه الشخصيات يحمل دلالة معينة؟ كل هذا مع مراعاة خصوصية ذلك المكان المنفتح بطبيعته ونظام تلاقي الأفراد فيه، وهو "حديقة الحيوان".

"حينما وقف في انتظارها عند باب الحديقة ليدخلا معاً، مرت من أمامه بنقابها مع عشيقها، منفقة أمواله على لذتها، وهو لا زال يبتسم عند باب الدخول" (5).

أما في قصة "بلبل"؛ فقد ارتبط العنوان المركزي بالمكان ومكونه الرئيس "الهضبة" ارتباطاً خاصاً، حوّلها القاص إلى كيانين متفاعلين، أشبه بهذه الذوات المفعمة بالحياة حركة وصوتاً، فشكّل كل من الحدث "البلبل" و"الهضبة" حواراً تفاعلياً غير مباشر، وقع سياقه في البؤرة العميقة للقصة وفضائها، مما يأخذ بذهن القارئ وتركيزه تجاههما ويصرف ذاكرته وانتباهه عن بطل القصة أو السارد الضمني، وكأنه يستتر خلف الظل.

"استلقى على تلك الهضبة، أحس بارتجافها، بعد ذلك شعر بالبلبل" (6).

كما جاء في قصة "جنازة"، التي جاءت العتمة مضمّنة في السؤال الذي طرحه السارد الضمني عند مشاهدة جنازة (مايكل جاسكون):

"هل تأكد إسلامه كي نترحم عليه؟!!" (1).

أما العتبة في قصة "ستر"؛ فتحيل إلى ما هو خفي، في صورة رغبة داخلية نحو كشف أسرار الحاضر، وذبح بالنظر من النافذة إلى ما يتعلق بالبعد الغيبي عن مدركاتنا.

"كان يسير وراء من صارخاً:

الستر الستر يا إماء الله.. الستر الستر.

التفت إليه إحداهن قائلة:

What do you want?

فأعرض بوجهه هارباً..." (2).

ثانياً- العتبات وفضاء الحدث.

أما علاقة عتبة العنوان بفضاء الحدث في قصص المجموعة، فتكشف تعدد مستوى الأصوات والحركة، حيث تسمع آثار ذلك فيما وراء السرد أو الحوار أو خلقتها أصوات النفس من الحالة النفسية وتوتراتها في تلك الأماكن. حيث بدت علاقة العنوان بفضائه المكاني علاقة دمج وتوحد، مما شكّل بؤرة حدثية تكتنفها العتمة بصورها المختلفة.

فهناك الميناء والصحراء والقرية، والمكان الموحش، وحديقة حيوانات المدينة، وأزقة المدن، وفناء المنزل، والقبور... إلخ، ليتحول العنوان بفضائه إلى أداة تأثيرية في بناء الحدث وتشكيل موقف القارئ وانطباعاته الأولية والمستمرة من جهة، وكذلك "أصبح تفاعل العناصر المكانية وتضادها يشكّلان بعداً جمالياً من أبعاد النص الأدبي" (3) من جهة أخرى.

وظهرت خصوصية المكان ورمزيته في عدة عتبات، نحو: الفيس بوك، وعش الزوجية، وهي من الأماكن المنغلقة لدى بعض الشخصيات في طبيعتها، وتحفل -أحياناً- بعتمة الحدث وتوترات الكشف عن حثيئاته، وما يتضمنه من ملابسات مقارنة بتلك الأماكن المفتوحة، التي ربما - تمثل رجايتها واتساعها حالة أشد وضوحاً في ثنائية التناقض الظاهري عند بعض الشخصيات، فتارة تحمل نوعاً من الشعور بالقلق لعتمة المجهول، وأخرى قد تراه بعض الشخصيات فرصة للتحرر والانطلاق؛

(1) عتمة، قصة "جنازة" (ص55).

(2) عتمة، قصة "ستر" (ص33).

(3) جماليات المكان، أحمد طاهر وأخرون (ص3).

(4) يُنظر: رمزية المكان والزمان في القصة القصيرة الأردنية في العصر الحديث، هنادي أحمد سعادة (ص195).

(5) عتمة، قصة "بسمه" (ص47).

(6) عتمة، قصة "بلبل" (ص51).

المبحث الثالث: العنونة بين عتمات السرد و"تناص المرأة"

أولاً- العنونة وعتمات السرد وتوتراته.

بدا واضحا أن "عتمة" لم تكن عتبة للمحتوى السردى وفضاءه فحسب، بل اشتملت أساليب السرد على تعددية أسلوبية، تصل بالانفتاح إلى نزعة الجمع بين الضدين، نحو ما تشير إليه عنونة "الميناء" إلى تلك الواقعية، التي تضمنتها العتبة الأولى ومركز الحدث، حيث ركز الكاتب على تفاصيل الحياة اليومية في الميناء والتفاعلات بين الناس بأسلوب يكشف حدثا واقعيا مفعما بالحياة وصراعاتها.

وقد ظهر حدث القصة مختلطاً بين تجربة معاناة الحياة وقسوة المعيشة، وتجربة نفسية خاصة تشير إلى تعاطف خاص من قبل ذلك المراقب لفتاة الميناء، وهي قوام الحدث وبورته المضيق، التي جاءت مشبعة بالأم التعاطف والأسى مما حدث لهذه المسكينة، التي فقدت كل أموالها عندما تعثرت قدمها، وكأن المراقب يشاركها المأساة بسقوطه من على كرسيه في الآن نفسه. في ظل تجربة التباعد بين هاتين الشخصيتين محور الحدث.

كما جاءت الرمزية في قصة "انسكاب" بأوصاف رمزية لتوصيل مشاعر أو مفاهيم أشد عمقا. حيث امتلأت القصة بالاستعارات المتعلقة بالانسكاب والتفريغ لخيالات لا يستباح ذكرها، بل يترك القارئ ليتخيل ما يستتر خلف هذا المشهد برمزية.

وتأتي الواقعية إطارا خلفيا للقصة، حيث يُستخدم الانسكاب كحدث واقعي يعكس التوترات والصراعات الداخلية للشخصيات، أو بأسلوب سرد نفسي يركز على المشاعر والأفكار الداخلية للشخصيات الحدث.

كما حمل الخط السردى من البداية إلى النهاية انسجاما مع العتبة المركزية، حيث تبدأ القصة بحدث الانسكاب أو بمقدمة، تمهد لهذا الحدث (زَحَفَ عَلَى الثَّرَابِ)⁽¹⁾. حيث تمّ تقديم الشخصيات ووضعهم قبل الانسكاب، مما عبّد الطريق لفهم تأثيره. كما جاءت النهاية تحمل معالجة آثار الانسكاب أو بالتعاضد مع الفوضى التي أحدثها، ومعنى الانسكاب يصل إلى حالة النهاية والهلاك، التي ظهرت في فاجعة النهاية، تاركة لخيال القارئ كل التخيلات الممكنة:

(فجأة التفّ حوله مجموعة من الضباع ولمح غيمة في السماء...) (2).

فجاءت النهاية مفتوحة لا لتقدم حلا نهائيا مقترحا، بل

لتجعل القارئ يتخيل نهاية مشهد الانسكاب بعتمته حيث تحوي كل ما تخفيه للبطل ومصيره.

وتحليل عتبة العنوان "انسكاب" - أيضا - إلى ما يمكن أن نتوقعه من أن القصة هي وعاء لعناصر من فقدان والاضطراب والتفريغ العاطفي، التي تصل بالبطل إلى التفكير في مصير النهاية المأساوية، وهي حالة خاصة من الانسكاب الذاتي والنفسي المغلق، أو وعاء لانسكاب في فضاء معتم داخل النفس البشرية. فالعنوان يلمح إلى أحداث غير متوقعة تؤدي إلى تغييرات كبيرة في حياة الشخصيات، وقد يستخدم القاص الرمزية والأسلوب الواقعي أو النفسي؛ بغية إثارة القارئ لاكتشاف هذه المواضيع غير الواضحة، ولشذخ خياله في البحث عما ينسكب، فهذه الرمزية "أفضل طريقة ممكنة للتعبير عن شيء لا يوجد له معادل لفظي"⁽³⁾ خاصة في نوع أدبي يقوم على تركيز شديد للحدث وتفاصيله نحو القصة القصيرة عامة والقصيرة جدا خاصة، ومن ثمّ تقوم عتبة العنوان في هذه النوع الأدبي بوظيفة أخرى، تتجاوز بعدها الشكلي والتنظيمي للعمل؛ فهي دليل مهم لبؤرة الحدث أو تعد صورة مصغرة له.

وقد مثل الرمز في عتبة "قرية الذئاب" ثنائية للدراما الواقعية ورمزية التخيل فجاءت رمزية "الذئاب" تتجاوز ذلك الحيوان المفترس، فهي ربما تشير إلى أشياء أشد أثرا وعمقا في النفس، حتى صار وسم القرية كلها بأنها موطن للذئاب، وهو عنوان مغاير لحقيقة رفض القرية كلها لهذا الوسم كما يشير إلى ذلك حالة الخوف من هذا الوحش الليلي عند جل أهل القرية، كذلك جاء السرد وقد سرد واقعة لذنّب محدد في شكل من الفانتازية الحكائية، مع ما تتضمنه من بعد مأساوي. فلقد تحول المزاح وكذبة مصادقة الذنب إلى واقعة كادت أن تتحول إلى مأساة:

- أنت لَنْ تصدّقني يا أبي قلت لك رأيتُ أنا وأربعة من الجيران وهو يسيرُ بجانب الذنب وهما يتحدثان.
- وهل شربتم القهوة مع الذنب بعد ذلك؟
- لما رأيهم الذنبُ قادمين لوى عنقه ليهرب فقد علم أن فريسته قد طارت من بين يديه... (4)

هذه الفانتازية الحوارية تخفي واقعا مريرا يسيطر عليه الخوف والرعب من مصير مجهول، يواجه جميع أفراد هذه القرية، ويمكن أن يقع لأي شخص في القرية في أي لحظة.

لقد أخذ السرد والحوار بعدا واقعيا عندما حدث تحول للكذبة والممازحة حول أسطورة الذنب، وصارت حدثا حقيقيا عايشه عدد من أهل القرية، عندما كاد الذنب أن

(1) عتمة، قصة "انسكاب" (ص15).

(2) السابق.

(3) مدخل إلى تحليل النص الأدبي، عبد القادر شريفة وحسين قرق (ص63).

(4) عتمة، قصة "قرية الذئاب" (ص19، 22).

4) العتبات: العتمة وسياق الاستدعاء "تناسص المرأة"

لم تخلُ قصص المجموعة من توظيف الاستدعاء البعيد، حيث إن "العتمة" تزيد من حالة الخيال والمجهول؛ ومن ثمَّ الاستدعاء لما هو خارج عن فضاء المدرك في النص يأتي مقصوداً لإضاءة خاصة، هذا الاستدعاء هو صورة من صور التناسص الخاص، التي تمثل "آلية ملزمة لأي نص، كيفما كان جنسه، وفي كل زمان ومكان" (4).

وهذا المستوى من الاستدعاء البعيد هو استدعاء قوي وذو أثر عميق في المتلقي؛ لأنه جاء منعكساً عن صورة حدث البؤرة في العمل من جهة؛ ومن ثمَّ تزداد قوة هذا التناسص في القصة القصيرة عن غيرها من الأنواع الأدبية؛ لأنها تقوم على حدث مركزي، يتم انعكاسه عن طريق هذا التناسص؛ الذي يبدو في صورة إيحائية تعكس حدثاً موازياً لما ورد في القصة من حدث رئيس، كما تزداد قوة هذا الاستدعاء -أيضاً- في القصة القصيرة لقرب الاستدعاء من البؤرة في ذاكرة المتلقي وقلة مساحة السرد وتفصيله من جهة أخرى.

وبناء على قوة هذا التناسص تتكوّن علاقة تبعية مختلفة عبر هذا الاستدعاء داخل النص "العتبة الأولى" العنوان وبين ما يستدعيه، وهذه العلاقة تتركز على قوة علاقة العنوان ببؤرة الحدث، ومن ثمَّ يكون التناسص في القصة تناسصاً أولياً للعتبة المركزية "العنوان" أو ما يرتبط به قبل أن يكون إحالة للحدث فيها. فقد جاء في قصة "بيان" استدعاء لسياق قرآني له مقامه وله قصده، هذا القصد -نفسه- جاء مركزاً في العتبة "بيان" في قول السارد:

ابعث معي أخي؛ فإنه أفصح مني لساناً" (5)

وهو استدعاء لحدث ورد سياقه في القرآن الكريم في قوله - تعالى -: (وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا) [القصص: 34]. فصورة عتبة العنوان المركزي "بيان" جاءت انعكاساً غير مباشر، ظهر في معنى "أفصح مني لساناً"، في عدة تفاسير، حيث ورد المعنى تصريحاً أو تضميناً بأنه أحسن بياناً (6). وهذا تأكيد لعلاقة التناسص الداخلي بعتبة القصة. وكذلك تعمد القاص استدعاء التفسير القرآني -نفسه- لطلب هذا السارد الضمني الموازنة بأخيه مينا علة طلبه ذلك في مقدمة الأمر بقوله:

"تمتد يدي لجمرة من نار لألتقمها ثم أقول: ابعث معي أخي؛ فإنه أفصح مني لساناً" (7)

يفتك بأحدهم، وهو هذا البطل المدعي صداقته للذئب حتى بعد نجائه بلغته الساخرة التي تخفي حقيقة فزعه حينما أوشك أن يكون فريسة سهلة لهذا الذئب.

"ماذا فعلت.. لقد أخفت أنت ورفاقك صاحبي الذئب وجعلته يهرب..!" (1).

وبذلك يظهر أن حالة التوتر التي سيطرت على شخوص الحدث في هذه القرية استتريت خلف السرد والحوار، اللذين جمعا بين البعدين الدرامي والساخر في الآن نفسه، وذلك برز واضحاً في عرض هذه المأساة على قسوتها على لسان أفراد القرية.

وفي منطقة قصصية أخرى شكّل العالم الافتراضي (الإنترنت) عالماً داخلياً قد يكون بديلاً أو مناظراً للواقع الممارس، وإن كانت حدوده تمثل جزءاً منه، لكنَّ هذا العالم يحتفظ بغموضه وأستاره، كما كشفت عتبة قصة "فيس بوك"، حيث جاء انعكاس العنوان على صورتين، إحداها صورة لما تتضمنه الحياة اليومية في العصر الرقمي الجديد بتطورات، مركزة على تأثيره في حياة الشخصيات. وهناك صورة أخرى لحالة التعتيم التي تستهوي بعض الشخصيات، فلا يحبون انكشافهم أمام الآخرين، فالفيس بوك فضاء عتمة لكل ما يُخشى كشفه، لكن عند محاولة الخروج من هذه العتمة قد تحدث الصدمة للشخصية من واقعها وحدوده...

ضغظت على خانة الإعجاب بتعليقه، مما جعله يتجرأ ويرسل لها رسالة يخبرها فيها بأنه يود أن يلتقي بها ليكونوا أصدقاء أكثر ...

جاءه الرد:

كنت أحسبك غير هؤلاء الحثالة!!! (2)

فالفضاء الإلكتروني في هذه القصة كان فضاء مجهولاً ومعتماً؛ لأنه متسع لكل صور التعبير التي تتم في أمكنة افتراضية للتحدث عبر غرف الحوار والدرشة بدون حدود وبدون تاريخ، وتعامل معها على أنها أمكنة للحوار والتواصل (3)، ومن ثمَّ في هذا الفضاء المعتم برحابته قد تتشكل علاقات مختلفة بين مستعمليه قد تصل إلى التلاقي والانسجام في المواقف أو تنتهي إلى حالة من التصادم والتنافر.

(1) السابق (ص 22).

(2) عتمة، قصة "فيس بوك" (ص 15).

(3) يُنظر: دراسة تحليلية في الإعلام الجماهيري، نجلاء محمد جابر (ص 315).

(4) التناسص في الخطاب النقدي والبلاغي، عبد القادر قشي (ص 11).

(5) عتمة، قصة "بيان" (ص 49).

(6) يُنظر: الوسيط في تفسير القرآن المجيد، الواحدي (399/3)؛ زاد المسير في علم التفسير، ابن الجوزي (384/3).

(7) السابق.

من دلالات اقتحام وغيومية متوقعة، وتكتمات لخفايا مجهولة مترقب حدوثها؛ مما يلزم القارئ أن يهيئ نفسه لصدمتها الحتمية.

• تضافر مع العنوان المركزي "عُتْمَةُ" تأثيرات بصرية متممة لحالة الاقتحام نحو غلبة اللون الأسود على غلاف المجموعة، وكتابة العنوان بلون أحمر قاتم، وهو ما يحمل توترا؛ لارتباطه بلون الدماء، كما زاد من حالة الخوف والقلق طريقة كتابة العنوان بصورة تشاكل بعض الزواحف، مع خلفية لجزء من وجه طائر بعين واسع في فضاء غابة سوداء في ليلها الحالك.

• عرضت بعض العتبات في المجموعة ازدواجية الإحالة نحو ما جاء في قصة "الميناء" التي جمعت بين واقع الفضاء المكاني بما يحيل إليه من دلالات المستقبل والوداع وكذلك رمزية المغادرة والاعترا ب والمجهول، وهي دلالات توحي بالبدايات الجديدة أو النهايات غير المعلومة أيضا، وهي حالة من التعتيم للمستقبل. كما جمع عنوان "انسكاب" بين دلالة الفوضى والانحدار ودلالة التفريغ والتطهير للذات.

• تميزت عتبة "قربة الذئاب" بثنائية للدراما الواقعية ورمزية التخيل في رمز "الذئاب"، الذي جمع بين الخوف من واقع خطر حيوان مفترس، والتخوف من تحول كذبة المزاح إلى مأساة حقيقية.

• تضمنت بعض العتبات إشارات لقابلية تعدد أفق الفضاء السردي، نحو ما قدمته قصة "الفيس بوك"، حيث تضمن فضاء السرد الحديث عن رحابة المكان المفتوح المتمثل في اتساع فضاء هذا العالم الإلكتروني، وكونه نموذجاً للأماكن المغلقة المعروفة بمواطن الخصوصية وعالم التخفي عن الآخر ومواجهة المجتمع.

• قدم العنوان "بلبل" صورة لظلال الشخصيات واختفائها أمام مكونات السرد وبؤرة الحدث، حيث شكل الحدث "بلبل" ومكونه الرئيس "الهضبة" كيانين متفاعلين، أشبه بالذوات التي تجري حوارا تفاعلياً غير مباشر، ليختفي البطل خلف ظلال السرد، فلا يجذب ذهن القارئ وتركيزه إليه مقارنة بهذين العنصرين في القصة.

• كشف العنوان "بيان" نمودجا خاصا للتناس أو الاستدعاء، يمكن وصفه بتناس المرأة (Intertextuality of mirror) وهو انعكاس الحدث في مرآة عتبة العنوان. فعرضت قصة "بيان" حادث طلب البطل العون بأخيه؛ لأنه أفصح منه لسانا، لإصابته بجمرة نار، التقمها وهو صغير، وهو حدث مستلهم من قصة نبي الله موسى وأخيه

فلقد ورد في تفسير طلب موسى – عليه السلام- من ربه التعضيد بأخيه هارون- عليه السلام – في حاجة فرعون، لبيان ما كلف بتبليغه، فجاء تفسير طلب موسى- عليه السلام- إطلاق لسانه فيما جاء في قوله -تعالى-: (وَاخْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي) [طه: 27] بسبب "جَمْرَةِ نَارٍ أُدْخِلَهَا فِي فِيهِ عَنْ أَمْرِ امْرَأَةٍ فِرْعَوْنَ، تَذَرُّ بِه عَنْهُ عُقْبَةً فِرْعَوْنَ" (1).

ومن الاستدعاء غير المباشر ما ورد في قصة "بنوة"، باستدعاء ظاهرة وأد البنات قديماً صغارا؛ ضيقا عند ولادتهن لاعتبارات جاهلية، حيث ركز السارد فيها على الخوف من السبي لهن وإلحاق العار بالأهل:

"قتل بيديه جميع بناته فلقد فضل موتهن من البداية كي لا يصيبه العار منهن، فهو على يقين أن الغزاة سيسبونهن من البداية ولن يستطيع أن يدافع عنهن، فهو شيخ هرم، وأبناؤه كلهم صغار لن يقدروا على ذلك فيلحقه ويلحقهم عار البنات المسبيات..." (2)

وهو استدعاء لما جاء في قوله- سبحانه وتعالى-: (يَتَوَرَّيْ مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ) [طه: 27].

فلقد سرد القاص على لسان سارده الضمني حدث قتله لبناته جميعا، مستدعياً تلك العادة الجاهلية القديمة فعلا وعلّة وشخصاً، حيث عرض القاص الحادثة من منطلق المعاناة والتخوفات برؤية الماضي، ولجوء بطل القصة للحلول القديمة ذاتها لحل مشكلته.

كما لم يقف الأمر عند استدعاء الحدث، فهناك ربط بالعتبة "بنوة"، التي تشير إلى مشكلة ولادة الإناث، عندما كانت تمثل قلقا في تلك البيئات بصراعاتها القبلية في الماضي.

2 الخاتمة:

جاءت الخاتمة مشتملة على أهم ما توصل إليه البحث في دراسته لتَعَالَى مَرْكَزِيَّةِ الْعُتْبَةِ بِفَضَاءِ السَّرْدِ وسِيَاقِ الاسْتِدْعَاءِ في مجموعة "عُتْمَةُ" القصصية للكاتب السعودي عبد الجليل الحافظ. تلك المجموعة القصصية التي ضمت (24) أربعا وعشرين قصة ما بين القصيرة والقصيرة جدا.

وعلى أثر هذا التنوع جاءت خصوصية العتبة المركزية "عُتْمَةُ" وعلاقتها بهذه القصص في صورة سياق حكاوي متماسك وحالة من التضافر والتعلق النصي، مما كان له أثره في إثارة التلقي والدعوة إلى رصده وتحليله، لتبرز أهم نتائج هذه المحاور على النحو الآتي:

• برز عنوان المجموعة القصصية "عُتْمَةُ" في صورة أول مواجهة لمباغثة القارئ؛ لما يوجيه العنوان

(1) جامع البيان عن تأويل أي القرآن، ابن جرير الطبري (53/13).

(2) عُتْمَةُ، قصة "بنوة" (ص12).

دليل الناقد الأدبي، ميجان الرويلي وسعد البازعي، المركز الثقافي العربي: بيروت، ط3، 2002م.

دينامية النص تنظير وإنجاز، محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي: بيروت، ط1، 1987م.

رمزية المكان والزمان في القصة القصيرة الأردنية في العصر الحديث، هنادي أحمد سعادة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، مجلد (27)، عدد (4)، 2019م، ص190-206.

الرموز في الفن- الأديان- الحياة، فلييب سيرنج، ترجمة: عبد الهادي عباس، دار دمشق: سورية، ط1992، 1م.

زاد المسير في علم التفسير، ابن الجوزي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي: بيروت، 2002م.

السميوطيقا والعنونة، جميل حمداوي، عالم الفكر المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت، المجلد (25)، العدد (3)، 1997م، ص79-112.

سيمياء التأويل، الحريري بين العبارة والإشارة، رشيد الإدريسي، شركة النشر والتوزيع: الدار البيضاء، ط1، 2000م.

سيمائية العنوان في الرواية الجزائرية المعاصرة (1995-2000)، فريد حليمي، ماجستير جامعة منتوري، قسنطينة، 2009م.

عتبات (جيرار جينيت من النص إلى المناص)، عبد الحق بلعابد، تقديم: سعيد يقطين، الدار العربية للعلوم: الجزائر، ط1، 2008م.

عتمة مجموعة قصصية، عبد الجليل عباس الحافظ، نادي الحدود الشمالية الأدبي: الأحساء، 2014م.

الفن الروائي، ديفيد لودج، ترجمة: ماهر البطوطي، دار المجلس الأعلى للثقافة: القاهرة، (ع 288)، 2002م.

القارئ والنص، سيزا قاسم، المجلس الأعلى للثقافة: القاهرة، 2002م.

لسان العرب، ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، دار صادر للطباعة والنشر: بيروت، ط1، 2000م.

مدخل إلى تحليل النص الأدبي، عبد القادر شريفة وحسنين لافي قزق، دار الفكر: عمان، ط4، 2008م.

موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، محمد عجينة، دار الفارابي: بيروت، العربية للنشر والتوزيع: تونس، ط1، 1994م.

موقع آفاق حرة: الإصدار - مقفل - من - دليل - آفاق - حرة - السيرة الذاتية والأدبية للكاتب - السعودي 2 - <https://afaqhorra.com>.

النص الموازي للرواية (استراتيجية العنوان)، شعيب حليفي، مجلة الكرمل: قبرص، العدد (46)، السنة (1992م)، ص82-102.

الوسيط في تفسير القرآن المجيد، أبو الحسن علي الواحدي، تحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، دار الكتب العلمية: بيروت، 1994م.

هارون- عليهما السلام- مع فرعون، حيث انعكست بؤرة الحدث في مبتغى "بيان" القول من قبل السارد الضمني أو البطل الرمزي، "وبيان" هو عتبة القص قبل الولوج إلى بؤرة الحدث وقصده.

• وغير ذلك من النتائج والملاحظات التي تضمنها تحليل نماذج العتبات والوقوف على علاقتها ببنية الحدث وعناصره وبؤرته في هذه المجموعة القصصية.

نبذة عن الباحثة:

هند بنت شديد ماضي، سعودية الجنسية، حصلت على بكالوريوس اللغة العربية من كلية التربية والآداب بعرعر، ثم درجة الماجستير في الآداب من كلية الآداب بجامعة الملك سعود، ونالت درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها من كلية اللغة العربية وآدابها بجامعة أم القرى. وتعمل أستاذًا مساعدًا بقسم اللغة العربية وآدابها في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الحدود الشمالية. وهي مهتمة بدراسات القصة والرواية ودراسات السرد والأدب النوعي كأدب العصور وأدب الأطفال ودراسات الشعر العربي المعاصر.

3 مصادر البحث:

اشكالية مقاربة النص الموازي وتعدد قراءته عتبة العنوان نموذجاً، محمد التونسي جيب، المؤتمر العلمي الدولي الأول بعنوان النص بين التحليل والتأويل والتلقي، جامعة الأقصى، فلسطين، مج (1)، 2006م، ص506-593.

بنية النص السردية من منظور النقد الأدبي، حميد لحميداني، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ط1، 1991م.

بيانات الشعرية العربية من خلال مقدمات المصادر التراثية، نورة فلوس، (د.م) جامعة مولود معمري: الجزائر، ط1، 2012م.

تفسير وتطبيق مفهوم التناسل في الخطاب النقدي المعاصر، عبد الله ترو، مجلة الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي: لبنان، العددان (60-61)، 1989م، ص76-82.

التناسل في الخطاب النقدي والبلاغي، عبد القادر قشي، إفريقيا الشرق: الدار البيضاء، 2007م.

جامع البيان عن تأويل أي القرآن، محمد بن جرير الطبري، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر: القاهرة، 2001م.

جماليات المكان، جماعة من الباحثين (أحمد طاهر حسنين وآخرون)، دار قرطبة: الدار البيضاء، ط2، 1988م.

الحيوان، الجاحظ، عمرو بن بحر، دار الكتب العلمية: بيروت، ط2، 2004م.

الخطيئة والتكفير من النبوية إلى التشرقية: قراءة نقدية لنموذج معاصر، عبد الله محمد الغدامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة، ط4، 1998م.

رومنة المصادر العربية

(Romanization)

Supplies of Travel in Science of interpretation "Zād al-Musayyar fī 'ilm al-tafsīr" (in Arabic), Ibn al-Jawzī, edited by: 'Abd al-Razzāq al-Mahdī, Dar al-Kitāb al-Arabi: Beirut, 2002.

Semiotics and Addressing (in Arabic), Jamīl Ḥamdāwī, 'Ālam al-Fikr, National Council for Culture, Arts and Literature: Kuwait, Volume (25), N. (3), 1997, pp. 79-112.

The Semiotics of Hermeneutics, al-Ḥarīrī between the phrase and the sign (in Arabic), Rashīd al-Idrīsī, Publishing and Distribution Company: Casablanca, 1st Ed., 2000.

The Semiotics of the Title in the Contemporary Algerian Novel (1995-2000) (in Arabic), Farīd Ḥalīmī, MA, Montouri University, Constantine, 2009.

Thresholds (Gérard Genette from the Text to the Manuscript) (in Arabic), 'Abd al-Ḥaqq Bil'ābid, and presentation by: Sa'īd Yaqqīn, Arabic Science House: Algiers, 1st Ed., 2008.

"Darkness" "Atmat a collection of stories" (in Arabic), 'Abd al-Jalīl 'Abbās al-Ḥāfiẓ, Northern Borders Literary Club: al-Ahsa, 2014.

Novel Art (in Arabic), David Lodge, translated by: Māhir al-Baṭṭūṭī, Supreme Council for Culture: Cairo, (N. 288), 2002.

The Reader and the Text (in Arabic), Sīzā Qāsim, Supreme Council for Culture: Cairo, 2002.

Tongue of Arabs "Lisān al-'Arab" (in Arabic), Ibn manzūr Abū al-Faḍl Jamāl al-Dīn Muḥammad ibn Mukarram, Dār Ṣādir lil-Tibā'ah wa-al-Nashr: Beirut, 1st Ed., 2000.

Introduction to analyzing the literary text (in Arabic), 'Abd al-Qādir Sharīfah wḥsnyn Lāfi qzq, Dar Al-Fikr: Amman, 4th Ed., 2008.

Encyclopedia of Arab Legends of the Jahiliyya and its connotations (in Arabic), Muḥammad 'Ajīnah, Dar al-Farabi: Beirut, Al-Arabiya for Publishing and Distribution: Tunis, 1st Ed., 1994.

Free Horizons website "Mawqī' Āfāq ḥurrah" (in Arabic),

<https://afaqhorra.com/>.

The Parallel Text of Novel (Strategy of Title) (in Arabic), Shu'ayb Ḥalīfī, Carmel Magazine: Cyprus, N. (46), (1992), pp. 82-102.

al-Wasīf fī tafsīr al-Qur'ān al-Majīd (in Arabic), Abū al-Ḥasan 'Alī al-Wāḥidī, edited by: 'Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd and others, Dar al-Kutub al-Alamiya: Beirut, 1994.

The issue of approaching the parallel text and its multiple reading, the title threshold as an example (in Arabic), Mohammed at- Tūnisī Jakib, 1st international scientific conference "Text between Analysis, Interpretation and Reception", al-Aqṣá University, Palestine, Vol (1), 2006, pp. 506-593.

The structure of the narrative text from the perspective of literary criticism (in Arabic), Humayd Lahmīdānī, Arab Cultural Center: Casablanca, 1st Ed., 1991.

The data of Arabic poetry through the introductions of heritage sources (in Arabic), Noura Fallus, Mouloud Mamri University: Algeria, 1st Ed., 2012.

The interpretation and application of the Intertextuality concept in contemporary critical discourse (in Arabic), Abdullah Qashī, Journal of Contemporary Arab Thought, National Development Center: Lebanon, N. 60-61, 1989, pp. 76-82.

Intertextuality in Critical and Rhetorical Discourse (in Arabic), Abdel-kader Qashi, Africa East: Casablanca, 2007.

Collection of Indication "Jāmi' al-Bayān" in the Interpretation of the Qur'an (in Arabic), Muḥammad ibn Jarīr al-Ṭabarī, edited by: 'Abd Allāh ibn 'Abd al-Muḥsin al-Turkī, Dar Hajar for Printing and Publishing: Cairo, 2001.

Aesthetics of Place (in Arabic), a group of researchers (Aḥmad Ṭāhir Ḥasanayn and others), Dar Cordoba: Casablanca, 2nd Ed., 1988.

The Animal "al-Ḥayawān" (in Arabic), al-Jāhiẓ, 'Amr ibn Baḥr, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah: Beirut, 2nd Ed., 2004.

Sin & Atonement "al-khaṭī'ah wa-al-takfīr" from Structuralism to Anatomy: A Critical Reading of a Contemporary Model (in Arabic), 'Abd Allāh Muḥammad al-Ghadhdhāmī, Egyptian General Book Organization: Cairo, 4th Ed., 1998.

Guide to the Literary Critic, Megan ar-Ruwaili and Saad al-Bazai, Arab Cultural Center: Beirut, 3th Ed., 2002.

The Dynamism of Text : Theorizing and realization (in Arabic), Muḥammad Miftāḥ, Arab Cultural Center: Beirut, 1st Ed., 1987.

The symbolism of place and time in the Jordanian short story in the modern era (in Arabic), Hanādī Aḥmad Sa'ādah, Islamic University Journal for Humanitarian Studies, Volume (27), N. (4), 2019, pp. 190-206.

Symbols in Art – Religion - Life, Philip Syring, (in Arabic), trans. by: 'Abd al-Hādī 'Abbās, Dar Damascus: Syria, 1st Ed., 1992.

The effectiveness of constructivist learning supported by smart applications in developing reading comprehension skills among graduate students in a reading course in the English language

Ibraheem Adullah Ali Alzahrani

Associate professor in Educational Technology, Al-baha University Educational collage

(Received: 03-02-2025; Accepted: 16-03-2025)

Abstract: The present study aimed to measure the effectiveness of constructivist learning supported by smart applications in developing reading comprehension skills among graduate students enrolled in an English Reading course. To achieve this objective, the study adopted an experimental approach using a quasi-experimental design based on two groups: a control group and an experimental group. A test specification table, a reading comprehension skills test, and a performance observation checklist were developed as study tools. The study sample consisted of 40 graduate students enrolled in the Master's program in Educational Technology at the College of Education, Al-Baha University. The sample was randomly divided equally into two groups. Statistical analysis methods, including the independent-samples t-test and Cronbach's alpha coefficient, were used for data processing. The results indicated the effectiveness of constructivist learning supported by smart applications in enhancing reading comprehension skills in the English Reading course. The study found statistically significant differences at the (0.01) level between the mean scores in the post-reading comprehension test in favor of the experimental group, with an effect size greater than (0.8). Additionally, statistically significant differences were observed at the (0.01) level between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test performance observation checklist, favoring the experimental group.

In light of these findings, the researcher recommends using constructivist learning supported by smart applications in teaching the English Reading course, as well as in teaching various skills and concepts.

Keywords: constructivist learning, smart applications, reading comprehension.

فاعلية التعلم البنائي المدعوم بالتطبيقات الذكية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الدراسات العليا بمقرر قراءات باللغة الانجليزية

إبراهيم عبدالله علي الزهراني

أستاذ مشارك في تقنيات التعليم كلية التربية - المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025-02-03؛ تاريخ القبول: 2025-03-16)

مستخلص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية التعلم البنائي المدعوم بالتطبيقات الذكية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الدراسات العليا بمقرر قراءات باللغة الإنجليزية، ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي القائم على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم اعداد جدول مواصفات واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي وبطاقة ملاحظة الأداء كأدوات للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير التربية في تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الباحة، وتم تقسيم العينة بالتساوي بطريقة عشوائية، وتم استخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة في اختبار (ت)، ومعامل ألفا كرونباخ. وأسفرت نتائج الدراسة أن فاعلية التعلم البنائي المدعوم بالتطبيقات الذكية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمقرر قراءات باللغة الإنجليزية، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (0.01) بين متوسطات درجات اختبار الفهم القرائي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية وحجم تأثير أكبر من (0.8)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في بطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث باستخدام التعلم البنائي المدعوم بالتطبيقات الذكية في تدريس مقرر قراءات باللغة الانجليزية وفي تدريس المهارات والمفاهيم المختلفة.

الكلمات مفتاحية: التعلم البنائي، التطبيقات الذكية، الفهم القرائي.



DOI: 10.12816/0062198

(*) Corresponding Author:

Ibraheem Adullah Ali Alzahrani
Associate professor in Educational
Technology, Al-baha University
Educational collage.

Email: iaalzahrani@bu.edu.sa

(*) للمراسلة:

إبراهيم عبدالله علي الزهراني، أستاذ مشارك
في تقنيات التعليم كلية التربية - جامعة الباحة -
المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني:

iaalzahrani@bu.edu.sa

1. Introduction

The world is currently witnessing a significant renaissance in all aspects of life, making it essential for all members of society to keep pace with these advancements. Since future generations will be responsible for sustaining this progress, there is a strong emphasis on education and its development to create a generation capable of contributing to continuous growth. The technological revolution has greatly influenced the educational process, with students now deeply engaged in smart applications that open up vast learning opportunities. As a result, new learning patterns have emerged, relying on modern technologies to create interactive learning environments that enhance critical thinking and problem-solving skills. Smart applications provide personalized and diverse educational content tailored to students' learning levels and interests, encouraging exploration and self-directed learning. They also offer tools for instant assessment and performance analysis, enhancing engagement and effective interaction between learners and educational content (Vachliotis & Tzougraki, 2021).

Foreign language education is both a scientific and practical necessity in contemporary life, which is characterized by an information revolution driven by advancements in communication technology. These developments have helped break down barriers between cultures and nations. Learning foreign languages fosters cultural openness and helps individuals adapt to global technological and scientific progress. Additionally, current global trends highlight the need for intercultural communication and dialogue among nations, further emphasizing the importance of foreign language education (Salah Al-Din, 2024).

Al-Khatib (2024) argues that constructivist learning helps in the development of English language and reading comprehension skills, such as text exploration, speed reading, inference, identifying main ideas, understanding paragraph structures, and expressing ideas in English. This is achieved through technology-driven interactive educational content tailored to individual learner needs. Similarly, Kim & Adlof (2024) highlight that smart applications improve text comprehension, vocabulary expansion, and reading skills within flexible, engaging and effective learning environments. These applications also promote self-directed learning, allowing students to engage with content anytime and in ways that suit their preferences.

1.1 The Study Problem:

Through the researcher's experience teaching the English Reading course to graduate students in the Master's Program in Educational Technology, a noticeable decline in students' reading comprehension skills was observed. To validate this, interviews were conducted with faculty members teaching the same course, confirming significant deficiencies in these skills. A preliminary study further revealed that approximately 80% of students needed improvement in reading comprehension. Only 10% could interpret and infer meaning from English texts, 6% demonstrated critical analysis skills, and just 4% could provide appropriate solutions and alternatives, indicating widespread skill gaps.

Previous studies, such as those by Ardiansyah & Ujihanti (2018) and Smith & Hammond (2021), have emphasized the importance of developing reading comprehension skills across educational levels. Additionally, research by Shahada and AlQaramiati (2016), Abiri (2019), and AlJazra (2020) has highlighted a decline in academic achievement due to the reliance on traditional teaching methods and the lack of modern instructional strategies.

In this context, the current study aims to investigate the effectiveness of constructivist learning using smart applications as a modern strategy to enhance reading comprehension skills in an English reading course. The core research question is: What is the effectiveness of constructivist learning supported by smart applications in developing reading comprehension skills among graduate students in a reading course in the English language? This leads to several sub-questions addressing specific aspects of this issue.

1. What is the effectiveness of constructivist learning supported by smart applications in developing the cognitive aspect of reading comprehension skills among graduate students in a reading course in the English language?
2. What is the effectiveness of constructivist learning supported by smart applications in developing the performance aspect of reading comprehension skills among graduate students in a reading course in English?
3. Is there a statistically significant relationship at the ($\alpha \leq 0.05$) level between the mean scores

of the experimental group students (who were taught using constructivist learning with smart applications) in the posttest for the cognitive test and the observation checklist of reading comprehension skills?

1.2 Objectives of the Study:

The study aims to achieve the following objectives:

1. To measure the effectiveness of constructivist learning supported by smart applications in developing the cognitive aspect of reading comprehension skills among graduate students in a graduate-level English reading course.
2. To examine the effectiveness of constructivist learning supported by smart applications in developing the performance aspect of reading comprehension skills among graduate students in a graduate-level English reading course.
3. To determine the existence of a statistically significant relationship at the ($\alpha \leq 0.05$) level between the mean scores of the experimental group (which was taught using constructivist learning integrated with smart applications) in the posttest of the cognitive assessment and the reading comprehension skills observation checklist.

1.3 Significance of the Study:

The significance of this study can be seen in the following aspects:

1. Theoretical Significance:

The study aligns with global educational frameworks that highlight the importance of improving students' reading comprehension skills through modern learning tools, moving away from traditional methods that no longer meet the needs and demands of the 21st century generation.

2. Practical Significance:

This study is anticipated to contribute by:

- A. Directing the attention of policymakers to the importance of constructivist learning powered by smart applications in education and its effectiveness in developing reading comprehension skills.

- B. Investigating how the combination of constructivist learning and smart applications can effectively improve reading comprehension skills.

1.4 Hypotheses of the Study:

1. There are no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post-application of the cognitive aspect of reading comprehension skills among graduate students in a reading course in the English language, in favor of the experimental group...
2. There are no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post-application of the note card for the performance aspect of reading comprehension skills among postgraduate students in a reading course in the English language, in favor of the experimental group.
3. There is no statistically significant relationship at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of male and female students in the experimental group in the post-application of the cognitive test and the reading comprehension skills note card.

1.5 Limitations of the study

1. Subjective Limitations: The study was limited to reading comprehension skills (literal, inferential, critical, and creative) within the English reading course curriculum.
2. Human Limitations: The study focused on graduate students enrolled in the Master of Education in Educational Technology program.
3. Spatial Limitations: The study was conducted at the College of Education, AL Baha University.
4. Temporal Scope: This study was carried out during the second semester of the academic year 1446 AH.

1.6 Study Terminology:

1. Concept of Constructivist Learning:

Constructivist learning is “an educational approach that focuses on building knowledge and learning through active interaction with the surrounding environment. This model is based on the idea that the learner constructs their own understanding through personal experiences and encounters” (Kasna, S., & Novrianti, 2023, p. 134).

The researcher defines it operationally as the learning approach in which students build their knowledge by interacting with the educational content (reading comprehension skills for the English course) and actively participating in the learning process.

1.7 Smart Applications:

Al-Jazrah (2020, p. 13) defines them as digital tools that can be downloaded onto smartphones or tablets, used to assist and enhance specific tasks such as learning, entertainment, or productivity. These applications are distinguished by their ability to interact with users, provide instant feedback, personalize content based on user needs, and support self-directed learning through user-friendly interfaces.

Operationally, the researcher defines them as innovative digital tools that can be used to support English language learning, such as applications that provide instant feedback and interactive learning experiences. An example is the “Duolingo” app for learning English, which offers interactive exercises with immediate feedback on correct and incorrect answers, allows users to choose different learning levels, and adjusts content based on the learner’s progress.

1.8 Constructivist Learning Using Smart Applications:

Jonassen and Land (2000) describe constructivist learning through smart applications as an educational approach where students actively interact with smart technologies, constructing knowledge based on personal experiences, engaging with digital learning environments, and utilizing smart applications to analyze information, thereby fostering critical thinking and problem-solving skills. The researcher refers to constructivist learning using smart applications as learning that involves utilizing smart applications by providing interactive

tools and environments that enable students to engage with the content of the English Reading course and offer platforms for collaboration among students, such as group discussions.

1.9 Reading Comprehension Skills:

Liu & Lu (2020, p. 246) define reading comprehension skills as “the ability to understand and analyze written texts in a specific language,” relying on interactive strategies that help students absorb and analyze texts in various ways. Operationally, the researcher defines these skills as those that enable students to engage deeply with English texts, enhancing their understanding and interpretation of different meanings. This study focuses on four key reading comprehension skills:

Literal Reading Comprehension: The ability to understand explicit information directly stated in the text, answering questions based on clear content.

Inferential Reading Comprehension: The ability to deduce implied meanings using textual clues, going beyond the literal words to infer hidden ideas.

Critical Reading Comprehension: The skill of evaluating and analyzing ideas, assessing the credibility and quality of the presented information.

Creative Reading Comprehension: Using the text as inspiration to generate new ideas, offer fresh perspectives, or develop innovative solutions based on the content.

Theoretical Framework and Previous Studies:

First: Theoretical Framework

First Axis: Constructivist Learning Using Smart Applications

Concept of Constructivist Learning:

Constructivist learning is an educational theory emphasizing that learners build their own knowledge through engagement with educational content and personal experiences. Sasan and Rabillas (2022, p. 48) state that knowledge is not directly transmitted from teacher to student but is constructed through stages of exploration, discussion, and evaluation. Similarly, Chuang (2021) explains that constructivist learning relies on students’ interaction with information, shaped by their prior experiences and critical thinking.

In the digital age, constructivist learning can be effectively integrated with smart applications, offering an interactive, flexible, and innovative learning environment. This approach shifts the focus to the learner, making them the center of the learning process, while the teacher acts as a guide and facilitator. Smart applications present educational content alongside interactive activities, allowing students to engage actively and solve tasks using technological tools. Thus, this model combines self-directed learning with the development of diverse skills and experiences.

Goals of Constructivist Learning Using Smart Applications:

The goals of constructivist learning, as outlined by Akasha (2022), include the following:

1. Involving students as collaborators in the creation and enhancement of materials that facilitate their learning.
2. Organizing skills for internet searching. .
3. Developing individual skills among students.
4. Making learning more effective by creating an environment that stimulates learning.

From the above, it is clear that the aim of constructivist learning using smart applications is to enhance education, move beyond traditional teaching methods, and avoid their shortcomings by utilizing technology and the internet in the educational process. The researcher believes that smart applications contain interactive features that provide students with an innovative learning environment capable of offering them comprehensive and flexible learning experiences, which helps deepen understanding and develop skills, ultimately making the learning process more effective and of higher quality.

2. Importance of Constructivist Learning:

Constructivist learning is crucial in education, as outlined by Tyagi & Sivakumar (2024). Its significance includes:

1. Developing various skills like critical thinking, creativity, self-learning, and collaboration among students.
2. Maximizing class time for discussions and practical applications to enhance skill development.
3. Shifting focus to students and increasing their responsibility for their learning.
4. Incorporating modern technologies to improve the learning process.
5. Improving efficiency and quality in education while saving time and effort.
6. Reorganizing the educational process and promoting the optimal use of technology and tools.

Research by Shwede & Uppilappatta (2023) and Tyagi & Sivakumar (2024) confirms that constructivist learning boosts achievement, develops skills, and changes the roles of both teachers and students. It allows teachers to spend more time with students and support those who need extra help. Constructivist learning integrates smart applications, enhancing student's active participation in the learning process. It places students at the center, making them active participants while teachers guide and support them. This approach also accommodates individual differences, helping students meet learning objectives effectively.

Chitt & Kumar (2024) highlight several types of smart applications in education:

- **Reading and Interaction Apps:** Offer interactive texts with audio and video aids.
- **Language Skills Training Apps:** Help students learn vocabulary and grammar in an engaging manner.
- **Instant Feedback Apps:** Provide quick feedback on answers to promote self-correction.
- **Collaboration Apps:** Enable students to collaborate, share ideas, and give feedback on educational materials.

- **Second Axis:** Reading Comprehension Skills for the English Language

Concept of Reading Comprehension:

Reading comprehension is defined by Nerim (2020, p. 135) as “the ability to understand and analyze written texts,” which is a crucial skill for students learning the English language. To achieve a high level of reading comprehension, students must develop various abilities. Mohamed (2023) identifies seven key skills for English language learners, including text exploration, rapid reading, inference, focusing on the main idea, understanding paragraphs, identifying sentence structures, and expressing ideas in English. Tong & Deacon (2024) categorizes these skills into three levels: the word level, the sentence level, and the paragraph level. Abenojar (2024) further classifies reading comprehension into four levels: literal comprehension, inferential comprehension, critical comprehension, and creative comprehension.

This study focuses on four specific reading comprehension skills: literal, inferential, critical, and creative. The researcher suggests that applying a constructivist learning approach, supported by smart applications, can significantly enhance these competencies. Smart applications provide an interactive learning environment where students can read texts, answer related questions, engage in discussions with peers and teachers, and receive immediate feedback. This process allows students to correct mistakes, develop their comprehension skills, and engage in critical thinking, deepening their understanding. Activities that prompt discussion and analysis also stimulate critical thinking, encouraging students to explore texts in various ways.

Constructivist Learning Theory and Smart Applications in Enhancing Reading Comprehension in English:

Constructivist learning theory, developed by Jean Piaget, emphasizes that students should actively construct their own knowledge rather than

passively receiving it from the teacher. According to Zarrinabadi & Ebrahimi (2019), the key principles of this theory include:

Students should actively engage in constructing knowledge independently through exploration and critical thinking.

Critical thinking is essential for effective knowledge transfer, where the teacher facilitates rather than directly imparts information.

Students must continuously build and refine their knowledge to promote conceptual change.

Assessing learners’ opinions is crucial for gaining insights and improving the learning process.

When applied with smart applications, the constructivist theory can significantly improve English reading comprehension skills. By encouraging students to independently build linguistic knowledge and engage with texts actively, they can develop deeper understanding and critical thinking. Smart applications like interactive reading apps, which offer texts alongside activities like instant translation or word analysis, provide a rich context for improving reading comprehension. Additionally, the use of videos or audio simulations can demonstrate how words or phrases are used in various contexts, helping expand students’ understanding. Creating short quizzes or interactive tasks that provide immediate feedback further reinforces learning and improves reading skills. Through these tools, constructivist learning enables students to explore, analyze, and gain deeper insights into texts, thereby enhancing their reading comprehension abilities.

Second: Previous Studies Related to the Study Variables:

The study by Issa and Mansour (2015) aimed to assess reading comprehension skills and awareness of strategies among education college students, and explore their relationship with variables like study years, academic performance, and gender. The researchers developed a list of reading comprehension skills, a test, and a scale for measuring comprehension

strategies awareness. The sample consisted of 108 male and 201 female students from Taif University's College of Education. Results indicated that students generally displayed weak reading comprehension skills, highlighting a need for improvement in these areas. The study also proposed a program to enhance students' reading comprehension abilities and strategies.

The study by Ardiansyah and Ujihanti (2018) examined student performance in reading comprehension, vocabulary mastery, and ethical values among third-semester students at Politeknik Negeri Sriwijaya, Indonesia. Using a research and development (R&D) methodology, the study focused on 148 students from high-achieving and low-achieving classes. Data were collected through reading comprehension and vocabulary tests, analyzed using paired t-tests. Results showed significant improvements in reading comprehension and vocabulary mastery for both groups. Additionally, students demonstrated positive ethical values, such as cooperation and responsibility, which enhanced their reading experience. The researchers recommended adopting a social constructivist-based approach for teaching reading comprehension.

The study by Bower (2019) focused on the design of mobile-assisted learning, where the researcher reviewed best practices for designing mobile applications that support constructivist learning, such as reading comprehension applications using smartphone technology. The study discussed how to design student-centered applications based on constructivist principles, emphasizing features such as interactivity and personalization.

Similarly, the study by Chen & Lee (2020) aimed to examine the impact of a mobile-assisted program on improving English reading comprehension skills in a constructivist learning environment. The researchers utilized mobile technology to provide interactive educational resources that help students enhance their reading comprehension through various activities, such as reading texts and completing

exercises after reading.

The research by Liu & Lu (2020) investigated how participatory classroom activities influenced ESL learners' reading comprehension and strategic reading readiness. Set within a two-month strategy-based reading program grounded in a constructivist framework, the program aimed to improve academic reading skills. Using a quasi-experimental design, the study included a control group and an experimental group of ESL students from China. Results showed that the strategy-based intervention significantly improved students' use of reading strategies and boosted their comprehension. The study also considered the impact of Chinese students' learning cultures, providing suggestions for future research in this area.

Zajda (2021) explored innovative approaches to transform traditional educational methods and assess their effectiveness. This case study took place in an ESL class at No. 9 Middle School in Bengbu, China. It compared online education with traditional textbook-based methods for improving reading skills. A survey was conducted at the semester's end, and data analysis revealed that online education was more effective. Students gained more knowledge through the internet, leading to improved reading skills, higher motivation, better engagement, and significant exam performance improvement, thus creating a positive educational environment.

Mohamed (2023) examined the use of multimedia software in teaching English from the perspective of middle school teachers. Using a descriptive approach, the study surveyed 96 female teachers with a 41-item questionnaire. The results revealed no significant differences in teachers' mean scores based on training for the first and third dimensions of the questionnaire at the 0.05 significance level. However, significant differences were found for the second dimension. Additionally, differences were observed based on teachers' practical experience, but no significant differences in the total score. The study recommended training teachers in effective multimedia software use and continuous software development to keep up with technological advancements.

Commentary on Previous Studies:

Some studies have emphasized the importance of reading comprehension, such as the studies by Issa, and Mansour (2015), Ardiansyah & Ujihanti (2018), and Liu & Lu (2020). The current study differs from these studies in terms of the sample applied, as it focused on graduate students. It also differs from previous studies in terms of the temporal and spatial boundaries. To the best of the researcher's knowledge, there has been no study addressing the effectiveness of constructivist learning using smart applications in enhancing reading comprehension in the English language.

How the Researcher Benefited from the Theoretical Framework and Previous Studies:

The researcher benefited from the theoretical framework in forming a clear understanding of constructivist learning using smart applications, which helped in determining the appropriate pattern and then identifying the suitable reading comprehension skills. The researcher was also able to support the study's problem and define its terminology through this framework. Furthermore, the previous studies helped in gathering and preparing the theoretical framework, constructing the study tools, and selecting the appropriate methodology.

3. Method and Variables of the Study

The researcher employed an experimental method with a quasi-experimental design, as it was suitable for achieving the objectives of this study, which aims to explore the effectiveness of

the independent variable (constructivist learning using smart applications) on the dependent variable (enhancing reading comprehension skills for an English reading course). The reading comprehension skills targeted were: literal, inferential, critical, and creative.

4. Population and Sample of the Study:

Population: The study population consists of all male and female graduate students enrolled in the Master's program in Educational Technology at the College of Education, Al-Baha University.

Sample: The sample size consists of 40 students, who were divided into two groups: an experimental group of 20 students, who studied using constructivist learning powered by smart applications, and a control group of 20 students, who studied using the traditional method. The study sample was selected randomly.

5. Normality and Homogeneity Testing:

The normality of data distribution in both the experimental and control groups was verified using the Shapiro-Wilk test. The p-values for each group were greater than 0.05, indicating that the data followed a normal distribution. Therefore, an independent t-test was used to compare the mean scores between the two groups.

Sample: The sample size consists of 40 students, divided into two groups: one experimental group studying using constructivist learning with smart applications (20 students), and one control group studying using the traditional method (20 students).

6. Experimental Design of the Study:

Table 1: Experimental Design of the Study

Group	Pre Test	Intervention	Post Test
Control Group	Pre Test, Observation Checklist	Traditional Method (Conventional Teaching)	Post Test, Observation Checklist
Experimental Group		Constructivist Learning Using Smart Apps	

This table outlines the structure for measuring reading comprehension skills before and after applying different teaching methods to both the control and experimental groups.

7. Study Tools:

The study tools consisted of two instruments:

A Reading Comprehension Skills Test in English. (Prepared by the researcher)

An Observation Checklist for English Reading Comprehension Skills. (Prepared by the researcher)

7.1 First: The Reading Comprehension Skills Test in English:

The researcher developed the reading comprehension skills test based on topics from the English reading course, following these steps:

Determine the purpose of the test and its dimensions:

The aim of the test was to measure the level of reading comprehension skills of graduate students (the study sample) according to the learning objectives as outlined in the curriculum. The researcher also prepared a test specifications table to guide the distribution of the test questions, ensuring the comprehensiveness of the test and a good representation of the course content. The test consisted of 26 items with a total score of 26 points, based on the relative weight of the topics and objectives.

7.2 Test Design:

The researcher developed the reading comprehension test based on a set of previous studies that focused on the topic of reading comprehension.

Test Scoring: One point was awarded for each correct response, and zero points for each incorrect response, so the total score a student could achieve ranged between 0 and 26 points.

Test Instructions: The researcher provided a set of instructions for the students, which included clarifying the test's purpose, specifying the number of questions, indicating the time allowed for answering, and guiding the students on the importance of answering all questions and not selecting more than one answer.

Test Validity: The researcher verified the validity of the test through the following methods:

8. Face Validity of the Test Content:

The initial version of the cognitive test was presented to a panel of 10 experts in educational technology, curriculum, and English language teaching methods. The test was accompanied by an introduction explaining the study's purpose, title, and the test's objectives to ensure face validity. The experts provided feedback on:

The accuracy and clarity of the language.

The appropriateness of the test content for the sample students.

The diversity of knowledge and skills assessed.

The experts approved most of the test questions, suggesting some modifications to the wording of certain items. The researcher made the necessary adjustments based on their recommendations, thus confirming the content validity of the test.

9. Internal Consistency of the Test Items:

Internal consistency was assessed using Pearson's correlation coefficient between the scores of each item and the total score of the dimension. Table (2) illustrates these correlations:

Table2: Correlation Coefficients between Each Item Score and the Total Dimension Score (n = 30)

Literal Comprehension		Inferential Comprehension		Critical Comprehension		Creative Comprehension	
Item (M)	Correlation Coefficient	Item (M)	Correlation Coefficient	Item (M)	Correlation Coefficient	Item (M)	Correlation Coefficient
1	0.625**	1	0.487**	1	0.721**	1	0.624**
2	0.587**	2	0.654**	2	0.529**	2	0.512**
3	0.532**	3	0.508**	3	0.648**	3	0.498**
4	0.514**	4	0.551**	4	0.552**	4	0.598**
5	0.625**	5	0.614**	5	0.573**	-	-
6	0.693**	6	0.532**	6	0.621**	-	-
7	0.573**	7	0.518**	7	0.629**	-	-
8	0.447**	-	-	-	-	-	-

**Significant at the 0.01 level.

It is clear from Table (2) that all the questions of the tool have positive and statistically significant correlation coefficients at the (0.01) level, meaning that they exhibit internal consistency.

Internal consistency of the dimensions with the total score:

The correlation coefficients were calculated using Pearson's correlation coefficient between the dimensions with each other, on the one hand, and the correlation of each dimension with the total score, on the other. Table (3) illustrates this:

Table3: Correlation matrix of the tool's dimensions.

No	Dimensions	First	Second	Third	Fourth	Total
1	Literal Comprehension	-				
2	Inferential Comprehension	0.611**	-			
3	Critical Comprehension	0.578**	0.620**	-		
4	Creative Comprehension	0.608**	0.584**	0.475**	-	
	Total Score	0.588**	0.662**	0.532**	0.617**	-

****Significant at the 0.01 level**

It is clear from Table (3) that all the correlation coefficients are significant at the 0.01 level, indicating that the tool exhibits internal consistency.

10. Reliability of the Tool:

10.1 Reapplication of the research tool

The reliability was assessed by re-administering

the tool to the same sample after a two-week interval to verify its psychometric properties. Pearson's correlation coefficients were calculated between the scores of the sample, and all correlation coefficients were significant at the 0.01 level, suggesting that the tool produces consistent results when used multiple times under similar conditions.

Table4: Reliability Results through Reapplication Method.

Dimensions	Correlation Coefficient between First and Second Applications	Significance Level
Literal Understanding	0.628	0.01
Interpretation	0.847	0.01
Prediction	0.762	0.01
Decision Making	0.784	0.01
Total Score	0.773	0.01

The correlation coefficients are significant at the 0.01 level, indicating strong reliability of the tool.

It is clear from Table (4) that there is a statistically significant correlation between the first and second applications, indicating the tool's reliability, which confirms its validity in measuring the trait it was designed for.

10.2 Cronbach's Alpha Method:

The reliability coefficient of the tool was calculated using Cronbach's Alpha, and all values were high, indicating an appropriate level of reliability. The results are shown in Table (5):

Table 5: Reliability Coefficients of the Tool Using Cronbach's Alpha

No.	Dimensions	Cronbach's Alpha Coefficient
1	Literal Understanding	0.807
2	Interpretation	0.762
3	Prediction	0.781
4	Decision Making	0.776
	Total Score	0.813

These Cronbach's Alpha values indicate that the tool has a high level of reliability.

It is clear from Table (5) that the reliability coefficients are high, which provides a good indicator of the tool's reliability, and based on this, the tool can be used effectively.

Second: Reading Comprehension Skills Observation Checklist

The researcher followed these steps in preparing the observation checklist for the current study:

Determining the Purpose of the Observation Checklist:

The checklist aimed to measure the performance rate of reading comprehension skills in the English readings course before and after exposure to the program.

Identifying the Performance Indicators Included in the Checklist:

The main areas where the required skills related to the program could be observed were identified and distributed across the educational units of the program, in line with the skill list framework. The skills (main and subs kills) identified were distributed into four main areas: literal, inferential, critical, and creative comprehension. Each main area includes several subs kills. These areas were then compiled into the reading comprehension skills checklist, which includes (4) main skills and (12) subs kills. Care was taken to arrange the skills logically. Additionally, the formulation of the skills considered the following aspects:

Describing the performance in a short phrase.

Ensuring each phrase measures a specific, clear behavior.

Starting the phrases with behavioral verbs in the present tense.

Describing the subs kills as components of their corresponding main skill.

Quantitative Assessment of the Trainee's Performance: The checklist included two performance options: (Performed the skill – Did not perform the skill).

Instructions for the Observation Checklist: Clear and specific instructions were provided on the first page of the checklist. The instructions guided the observer to read the contents of the checklist, understand the performance options, and the performance levels with their respective quantitative assessments.

Initial Version of the Observation Checklist: After determining the purpose of the checklist and analyzing its main areas into subs kills, the checklist was initially formulated. The checklist consisted of (12) subs kills.

Refinement of the Observation Checklist: This was done through the following procedures:

A- Face Validity of the Observation Checklist: The validity of the tool was assessed to determine whether it measures what it was intended to measure. It was then presented to a panel of (10) faculty members specializing in Educational Technology and Methods of Teaching English. Based on their feedback, some phrases were rewritten and presented in their final form.

B- Internal Consistency of the Items: The internal consistency was verified by calculating the Pearson correlation coefficient between the scores of each item and the total score of the dimension. Table (6) illustrates this:

Table 6: Correlation Coefficients between the Scores of Each Item and the Total Score of the Dimension (N = 30)

Literal Comprehension		Inferential Comprehension		Critical Comprehension		Creative Comprehension	
Item	Correlation Coefficient	Item	Correlation Coefficient	Item	Correlation Coefficient	Item	Correlation Coefficient
1	0.707	1	0.558	1	0.631	1	0.482
2	0.485	2	0.493	2	0.573	2	0.593
3	0.528	3	0.672	3	0.556		
4	0.664						

It is evident from Table (6) that all items of the observation checklist have positive and statistically significant correlation coefficients at the (0.01) level, indicating that they possess internal consistency.

The correlation coefficients were calculated using Pearson's correlation coefficient between the dimensions themselves on one hand, and between each dimension and the total score on the other hand. Table (7) illustrates this:

C- Internal Consistency of the Dimensions with the Total Score:

Table 7: Correlation Matrix of the Observation Checklist Dimensions

No.	Dimensions	First	Second	Third	Fourth	Total
1	Literal Comprehension					
2	Inferential Comprehension	0.628				
3	Critical Comprehension	0.572	0.614			
4	Creative Comprehension	0.632	0.528	0.475		
	Total Score	0.541	0.472	0.662	0.578	

Significant at the (0.01) Level

Table (6) shows that all correlation coefficients are significant at the (0.01) level, indicating that the instrument has internal consistency.

Reliability of the Observation Checklist:

Reapplication Method: Reliability was assessed by reapplying the instrument after a two week interval to a sample used for verifying psychometric

properties. The correlation coefficients between the sample scores were calculated using Pearson's correlation coefficient. All correlation coefficients for the checklist dimensions were significant at the (0.01) level, indicating that the instrument yields approximately the same results when used multiple times under similar conditions. The details are presented in Table (8):

Table 8: Reliability Results of the Observation Checklist Using the Reapplication Method

Dimensions	Correlation Coefficient between First and Second Applications	Significance Level
Literal Comprehension	0.625	0.01
Inferential Comprehension	0.778	0.01
Critical Comprehension	0.832	0.01
Creative Comprehension	0.715	0.01
Total Score	0.731	0.01

It is clear from Table (8) that there is a statistically significant correlation between the first and second applications, indicating its reliability. This confirms the validity of the observation checklist in measuring what it was designed to measure.

Cronbach's Alpha Method: The reliability coefficient of the tool was calculated using Cronbach's Alpha, and all values were high, indicating an appropriate level of reliability. The results are shown in Table (9):

Table 9: Reliability Coefficients of the Observation Checklist Using Cronbach's Alpha

No.	Dimensions	Cronbach's Alpha
1	Literal Understanding	0.771
2	Inferential Understanding	0.759
3	Critical Understanding	0.795
4	Creative Understanding	0.804
Total Score		0.812

It is evident from Table (9) that the reliability coefficients are high, which provides a good indication of the tool's stability. Therefore, it can be used effectively.

11. Experimental Treatment Material:

The ADDIE instructional design model was used in designing and preparing the constructive learning with smart learning applications due to its clarity and simplicity in its steps. This model is also suitable for all types of instructional designs. It consists of five main stages:

1. **Analysis Phase:** The goal of the educational program was identified, which is "constructive learning using smart applications to enhance reading comprehension skills for an English reading course."
2. **Design Phase:** The content of the program was prepared, including selecting appropriate multimedia resources, such as images, graphics, videos, and sounds to be employed in teaching the experimental group.
3. **Production and Development Phase:** In this phase, a Google Classroom account was created for the learning environment, the welcome message and instructions page were added, and multimedia resources were uploaded.

4. **Implementation Phase:** After ensuring the program's completeness and effectiveness, it was applied to the experimental group, with students guided to join via the provided class link.

5. **Evaluation Phase:** The program was reviewed by a group of experts in educational technology, and the researcher conducted a pilot test with a sample group to identify any difficulties or issues with navigation, which showed that the program was easy to navigate and suitable for the students.

12. Pre Study Tools Application:

The pretest for reading comprehension skills and the observation checklist were applied to both the experimental and control groups by the researcher.

Ensuring Group Homogeneity:

To ensure the homogeneity of the study groups, the pretest results for the tools (reading comprehension test and observation checklist) were analyzed to identify any differences between the two groups, and the significance of these differences was checked. The groups were confirmed to be homogeneous.

Experiment Implementation:

The experiment was conducted during the second semester of the academic year 1446 AH. The period included the application of both the pretest and posttest, along with the observation checklist. The experimental group students were instructed to read the guidelines and contact the researcher with any questions or inquiries during the learning process.

Student Impressions during the Study Experiment:

Some student impressions were recorded during the experiment, including:

All students expressed enjoyment in constructive learning using smart applications.

Students interacted and collaborated, making the learning process more enjoyable and helping achieve its goals.

Post Study Tools Application:

After completing the experiment, the posttest and observation checklist were applied to identify the difference in performance between the experimental and control groups before and after exposure to the program, to determine the effectiveness of constructive learning with smart applications. The posttest tools were applied in the same manner as the pretest.

Statistical Methods Used:

The SPSS statistical analysis program was used for the necessary statistical analysis, along with the following methods:

Pearson correlation coefficient.

Cronbach's alpha coefficient.

13. T-test.

Mean and standard deviation.

Study Results, Discussion, and Interpretation:

Results of the First Hypothesis and Discussion:

The first hypothesis states: The first hypothesis states: "There are no statistically significant differences at the ($\alpha \leq 0.05$) level between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the post-test for the cognitive aspect of reading comprehension skills among graduate students in the English Reading course, in favor of the experimental group". To verify the validity of this hypothesis, the researcher calculated the t-value to compare the mean scores of the experimental and control groups in the posttest for reading comprehension. This is shown in the following table:

Table 10: Tvalue and its statistical significance for the difference between the mean scores of the experimental and control groups in the posttest for reading comprehension skills.

Group	N (Number)	Mean	Standard Deviation	Degrees of Freedom	Table (t) value		Calculated (t) value	Statistical Significance Level	Effect Size (n^2)
Experimental Group	20	22.85	1.87	38	0.05	0.01	33.264	0.01	0.97
Control Group	20	6.10	1.25		2.087	2.845			

N (Number): The number of participants in each group.

The results indicate that the experimental group displayed a significant difference when compared to the control group, with an effect size of 0.97, which is considered very large, demonstrating a strong impact of the intervention.

The previous table shows that the calculated t-value (33.264) is higher than the critical t-value, which is 2.087 at the 0.05 confidence level and 2.845 at the 0.01 confidence level, with 38 degrees of freedom. Furthermore, the effect size is substantial, being greater than 0.8. This confirms that the calculated t-value is notably higher than the table value, implying a statistically significant difference in favor of the posttest. Consequently, the null hypothesis is rejected, and the alternative hypothesis is accepted, which states: "There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups

on the posttest for reading comprehension skills, favoring the experimental group.

Second Hypothesis Testing and Discussion:

The second hypothesis states: " Regarding the third hypothesis, which states: "There is no statistically significant relationship at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of male and female students in the experimental group in the post-application of the cognitive test and the reading comprehension skills observation card." To verify this hypothesis, the researcher calculated the t-value to compare the mean scores of the experimental and control groups in the posttest for the observation checklist. This is shown in the following table:

Table 11: T-value and its statistical significance for the difference between the mean scores of the experimental and control groups in the posttest for the observation checklist.

Statistical Data	Skills	N (Number)	Mean (M)	Standard Deviation (SD)	Degrees of Freedom	Critical t Value	t Calculated Value	Statistical Significance Level	Effect Size (n ²)
Experimental Group	Literal Understanding	20	6.5	1	38	2.087	2.845	23.499	0.01
Control Group		20	3.65	0.49					
Experimental Group	Inferential Understanding	20	4.75	0.72	38	2.087	2.845	21.135	0.01
Control Group		20	2.65	0.49					
Experimental Group	Critical Understanding	20	4.35	0.81	38	2.087	2.845	18.173	0.01
Control Group		20	1.45	0.51					
Experimental Group	Creative Understanding	20	2.55	1	38	2.087	2.845	8.166	0.01
Control Group		20	1.5	0.51					
Experimental Group	Total Score	20	18.15	1.93	38	2.087	2.845	32.262	0.01
Control Group		20	10.25	1.07					

It is clear from the previous table that the calculated t-values (23.499, 21.135, 18.173, 8.166, and 32.262) are greater than the table t-values (2.087 at the 0.05 confidence level and 2.845 at the 0.01 confidence level with 38 degrees of freedom). It is also evident that the effect size is large as it exceeds 0.8, except for creative comprehension. From this, it is clear that the calculated t-values are greater than the table t-values, indicating a statistically significant difference in favor of the posttest application. This leads to rejecting the null hypothesis and adopting the alternative hypothesis, which is: "There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control group students in the posttest in the observation checklist, in favor of the experimental group."

Third: Testing and Discussion of the Third Hypothesis:

Regarding the third hypothesis, which states: "Regarding the third hypothesis, which states: "There is no statistically significant relationship at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of male and female students in the experimental group in the post-application of the cognitive test and the reading comprehension skills observation card." To verify the validity of this hypothesis, the researcher calculated the Pearson correlation coefficient, as shown in the following table:

Table 12: The Relationship between the Scores of the Experimental Group in the Post Test for the Reading Comprehension Test and the Observation Checklist.

Dimensions	Intellectual Fluency	Interpretation	Prediction	Decision Making	Total Score
Literal Comprehension	0.628	0.395	0.619	0.545	0.496
Inferential Comprehension	0.487	0.586	0.593	0.654	0.522
Critical Comprehension	0.608	0.521	0.656	0.598	0.569
Creative Comprehension	0.557	0.578	0.571	0.485	0.674
Total Score	0.594	0.496	0.528	0.571	0.593

**** Significance Level at 0.01**

It is evident from the previous table that there is a statistically significant relationship at the 0.01 significance level between the experimental group's scores in the posttest of reading comprehension and the posttest of the observation checklist. This indicates the rejection of the null hypothesis, and the researcher accepts the alternative hypothesis, which states: "There is a statistically significant relationship at the ($\alpha \leq 0.05$) level between the average scores of the experimental group students in the posttest

of reading comprehension and the posttest of the reading comprehension skills observation checklist."

14. Program Effectiveness:

To determine the effectiveness of constructivist learning in developing the reading comprehension skills of postgraduate students in a reading course in English, the researcher calculated Black's adjusted gain percentage and its significance in each skill, and the following table shows this:

Table 13: Adjusted Gain Scores based on Black's method and their significance for reading comprehension skills.

Tool	Mean Pre Test Scores	Mean Post Test Scores	Maximum Score	Adjusted Gain Score	Statistical Significance
Literal Comprehension	1.75	7.25	8	1.57	Statistically Significant
Inferential Comprehension	1.7	6.05	7	1.44	Statistically Significant
Critical Comprehension	2	6.15	7	1.42	Statistically Significant
Creative Comprehension	0.6	3.4	4	1.52	Statistically Significant
Total Score	6.05	22.85	26	1.49	Statistically Significant

From the previous table, it is clear that the adjusted gain ratio for each of the reading comprehension skills is greater than (1.20), which indicates the effectiveness of the proposed program in the areas measured by the reading comprehension skills. This answers the main research question, and these results confirm the previous findings.

These results can be interpreted in light of the following considerations:

Providing educational content using constructivist learning through smart applications that can be used in various forms, such as on computers or smartphones, ensures continuous learning. The researcher noticed students' interest in learning the content and their eagerness to engage with it because it is presented using tools that fit their daily needs, tools they were eager to use in education. This allows them to learn anytime and anywhere, and also involves the use of their personal phones in learning, which increased their motivation and attracted their attention. This aligns with the results of previous studies, including Ardiansyah, W., & Ujihanti, M. (2018), and Mohamed's study (2023), which confirmed that the diversity of content elements provided, and the interaction during sessions between the researcher and students—through texts, static images, animations, illustrations, videos, and other elements—helped grab students' attention towards the content. It also allowed for greater learning opportunities through multiple senses at the same time, with varied stimuli, leading to better retention of information in students' memories. This can be explained by the Cue Summation Theory, which states that the retention of information in a learner's memory is significantly influenced by the combination of interactive media presented in an organized scientific manner.

The structured scientific content of the program, along with the flexibility to provide students with access to information anytime and anywhere, led to continuous and uninterrupted learning. This became a powerful motivator, driving improvements in learning and the achievement of the desired

mastery. Additionally, presenting content in small, manageable segments enabled students to fully understand each unit before progressing to the next, while allowing for review and repetition. This approach reinforced overlearning, which is crucial for long-term retention of knowledge. The opportunity for self-directed learning and immediate feedback also helped in enhancing students' reading comprehension skills. Moreover, constructivist learning, facilitated by smart applications, is student-centered, allowing learners to choose the time, place, and pace that best suit their needs. This approach empowered students to take responsibility for their own learning process.

Study Recommendations and Suggestions:

Based on the results of this study, which confirmed the effectiveness of constructivist learning supported by smart applications in developing reading comprehension skills for the English language course, the following recommendations and proposals were presented:

1. Selecting Appropriate Educational Smart Applications for Constructivist Learning: The study recommends the necessity of choosing educational applications that support constructivist learning methods. These applications encourage students to gradually build their knowledge through interactive activities. Examples of such applications include:

Quiz let: To help students memorize and review vocabulary in a structured manner.

FluentU: To provide educational video clips that help students understand linguistic texts through interaction with visual content.

Reading Rockets: This focuses on improving reading comprehension skills by offering effective reading strategies and motivational activities. It is recommended to select applications that encourage active participation and provide continuous performance assessments to ensure a better understanding of texts.

2. Using Interactive Applications to Enhance Reading Comprehension:

The study encourages the use of interactive applications that allow students to ask questions, search for answers, or compare texts to understand content more deeply. These applications can include tools such as:

- Edmodo and Kahoot: To encourage students to interact with texts through quiz-based strategies or by sharing opinions and responses. This type of application helps enhance the student's ability to analyze and infer which positively impacts reading comprehension skills.

3. Integrating Adaptive Learning Technologies in Smart Applications:

Smart applications should be developed to include adaptive learning technologies that assess the student's level of understanding and adjust content based on their needs. For example, customizing texts or exercises according to the student's level in reading comprehension. This technology ensures:

- Providing educational challenges that are appropriate for the student's current level.
- Customizing instructional guidance to adapt to individual student needs.

Advanced self-assessment systems, such as Duolingo or Quizlet, can be integrated to adapt to the student's proficiency in the language.

4. Developing Applications to Support Spaced Repetition:

It is recommended to develop educational applications that support the spaced repetition strategy, a learning technique based on reviewing information gradually and at spaced intervals. This technique enhances long-term memory retention and helps solidify vocabulary and concepts. This technique can be incorporated into applications such as:

- Anki: Dedicated to vocabulary repetition and enhancing reading comprehension.

- Brainscape: This relies on spaced repetition technology to improve the learning process.

15.Future Research Proposals:

1. Conduct a study to investigate the impact of communication applications between students and teachers, such as Google Classroom and Slack, on improving reading comprehension skills.

Through continuous interaction on these platforms, the improvement in reading skills among students can be evaluated.

2. Conduct a study on digital learning platforms, such as Moodle or Edmodo, in enhancing reading comprehension skills, especially in language schools.

The difference in reading comprehension skills using these platforms can be measured compared to traditional methods.

3. Conduct a comparative study between the effectiveness of smart applications and traditional teaching methods in enhancing English reading comprehension skills.

This study could focus on comparing technology-based teaching strategies (such as flipped classrooms) with traditional teaching methods in improving reading comprehension.

4. Study the impact of using a blend of technologies (interactive learning, videos, and adaptive assessments) in developing reading comprehension skills.

The effectiveness of this blend can be determined by comparing it with the use of any of these technologies individually.

16. References:

- Abenojar, M. B. (2024). Effectiveness of Directed Reading Thinking Activity (DRTA) in improving the reading comprehension of grade three pupils. *International Journal of Openaccess, Interdisciplinary and New Educational Discoveries*, 3(2), 435446.
- Abiri, A. M. (2019). The effectiveness of using the flipped classroom strategy on the achievement and attitudes of third grade students. *Journal of the College of Education*, 35(7), 366380.
- Akasha, M. J. M. (2022). Information retrieval in the context of smart applications. *Arab International Journal of Information Technology and Data*, 4(2), 223225.
- AlJazra, A. A. (2020). The effectiveness of the integrative approach in teaching biological sciences to develop deep understanding and life skills among middle school students (Unpublished master's thesis). Arab Organization for Education, Culture, and Science.
- Al-Khatib, Y. (2024). The level of constructivist teaching among primary school teachers from the perspective of educational supervisors in Homs. *Educational Sciences Series*, 46(3).
- Ardiansyah, W., & Ujihanti, M. (2018). Reading comprehension achievement and vocabulary mastery through social constructivist strategies. In *BELTICBandung English Language Teaching International Conference*, UIN Sunan Gunung Djati (pp. 2224).
- Bower, M. (2019). Design of mobile learning. *Educational Media International*, 56(4), 296-312.
- Chen, W. F., & Lee, C. Y. (2020). Investigating the effect of a mobile-assisted reading program on English reading comprehension in a constructivist learning environment. *Educational*
- Chitt, M., Thangavel, S., Verma, V., & Kumar, A. (2024). Green hydrogen productions: Methods, designs, and smart applications. In *Highly Efficient Thermal Renewable Energy Systems* (pp. 261276). CRC Press.
- Chuang, S. (2021). The applications of constructivist learning theory and social learning theory on adult continuous development. *Performance Improvement*, 60(3), 614.
- <https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1679072>
- Issa, A. A., Mohamed, S. A. M., & Mansour, A. (2015). A proposed program to develop reading comprehension and metacognitive awareness strategies among education students. *Journal of Research in Educational Sciences*, 3378, (39).
- Jonassen, D. H., & Land, S. M. (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kasna, R. L., Syafril, S., & Novrianti, N. (2023). The development of interactive multimedia using smart apps creator applications in class VII Junior High School informatics subjects. *Indonesian Journal of Education and Mathematical Science*, 4(3), 149152.
- Kim, M., & Adlof, L. (2024). Adapting to the future: ChatGPT as a means for supporting constructivist learning environments. *TechTrends*, 68(1), 3746.
- Liu, Y., Liu, H., Xu, Y., & Lu, H. (2020). Online English reading instruction in the ESL classroom based on constructivism. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(4), 539552.
- Mansour, R. N. M. (2016). *Mobile applications* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, AlQuds University.
- Mohamed, A. N. (2023). The reality of using multimedia software in teaching English at the middle school level in Medina. *Journal of the College of Education, Assiut*, 39(1), 281313.
- Murphy, K. P. (2012). *Machine learning: A probabilistic perspective*. The MIT Press.
- Nerim, N. (2020). Scrutinizing directed reading thinking activity (DRTA) strategy on students' reading comprehension. *Journal of Languages and Language Teaching*, 8(2), 128138.
- Salah Al-Din, I., & Rabab, D. (2024). The effectiveness of an experience based learning program in improving strategic thinking and academic self-efficacy among education students in the STEM program. *Journal of Educational and Humanities Studies*, 16(4), 301380.
- Sasan, J. M., & Rabillas, A. R. (2022). Enhancing English proficiency for Filipinos through a multimedia approach based on constructivist learning theory: A review. *Science and Education*, 3(8), 4558.

- Shahada, F. H., AlQaramiati, A. M., AlFotouh, (2016). *The achievement level of Saudi students in mathematics and science according to international studies (TIMSS) compared to other countries from the perspective of teachers and supervisors (Causes, solutions, and development methods)*. *Al Azhar Journal of Educational, Psychological, and Social Studies*, 35(169 Part I), 327372.
- Shwedeh, F., Aldabbagh, T., Aburayya, A., & Uppilappatta, H. (2023). *The impact of harnessing Total Quality Management studies on the performance of smart applications: A study in public and private sectors in the UAE*. *Migration Letters*, 20(S12), 83108.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). *The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review*. *Reading Psychology*, 42(3), 214240.
- Tong, X., Yu, L., & Deacon, S. H. (2024). *A met analysis of the relation between syntactic skills and reading comprehension: A cross linguistic and developmental investigation*. *Review of Educational Research*, 00346543241228185.
- Tyagi, A. K., Kukreja, S., Richa, & Sivakumar, P. (2024). *Role of Blockchain Technology in the Smart Era: A review on possible smart applications*. *Journal of Information & Knowledge Management*, 2450032.
- Vachliotis, T., Salta, K., & Tzougraki, C. (2021). *Developing basic systems thinking skills for deeper understanding of chemistry concepts in high school students*. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100881.
- Zajda, J., & Zajda, J. (2021). *Constructivist learning theory and creating effective learning environments*. *Globalization and Education Reforms: Creating Effective Learning Environments*, 3550.
- Zarrinabadi, N., & Ebrahimi, A. (2019). *Increasing peer collaborative dialogue*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 267276.

تصميم برنامج تدريبي لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي

خزنة بنت محمد بن إبراهيم العجل العتيبي
أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود

(تاريخ الاستلام: 2025-02-19؛ تاريخ القبول: 2025-04-29)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي لتحليل معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب والاعتماد المدرسي (2023)؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، ثم استخدمت أسلوب دلفاي (Delphi) من خلال مشاركة (35) خبيراً في جولات متعددة، واعتمدت على الاستبانة لتحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية لتطوير مديري مدارس التعليم بالمملكة، ومدى مناسبة البرنامج التدريبي المقترح. وتوصلت الدراسة إلى: اتفاق خبراء الدراسة بنسبة عالية على (36) احتياجاً تدريبياً، واتفاقهم على مناسبة البرنامج التدريبي المقترح بنسبة عالية جداً، وقدمت الدراسة برنامجاً تدريبياً مقترحاً لتطوير مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.

الكلمات المفتاحية: التقويم الخارجي، التميز، هيئة تقويم التعليم والتدريب.

Designing a Training Program to Enhance the Performance of Public School Principals in Saudi Arabia Considering School Accreditation Standards

Khaznah bint Mohammed bin Ibrahim Al-Ajil Al-Otaibi

Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University

(Received: 19-02-2025; Accepted: 29-04-2025)

Abstract: This study aimed to develop a training program to enhance the performance of public school principals in Saudi Arabia considering school accreditation standards. To analyze the standards set by the Education, Training, and School Accreditation Evaluation Commission (2023), the study utilized a descriptive documentary method alongside the Delphi method. The study involved the participation of 35 experts across multiple rounds who provided responses to a questionnaire. This was done to assess the importance of various training needs for enhancing the performance of public school principals and to evaluate the appropriateness of the proposed training program. The results indicated a high level of consensus among the experts regarding 36 specific training needs, as well as support for the suitability of the proposed training program. Based on these findings, the study presents a training program designed to improve the performance of public school principals in Saudi Arabia considering school accreditation standards.

Keywords: External Evaluation, Excellence, Education and Training Evaluation Commission (ETEC).



DOI: 10.12816/0062199

(*) Corresponding Author:

Khaznah bint Mohammed bin Ibrahim Al-Ajil Al-Otaibi
Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

E mail: kazalotaibi@ksu.edu.sa

(*) للمراسلة:

خزنة بنت محمد بن إبراهيم العجل العتيبي
أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
البريد الإلكتروني: kazalotaibi@ksu.edu.sa

1 مقدمة:

وكيفي شاهده هذا النظام؛ لكن الحاجة ما تزال قائمة لتعزيز جودة المخرجات، ورفع كفاءة الأداء التعليمي والإداري. وفي هذا الإطار أسست المملكة هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ لتقويم عمل المؤسسات - ومنها مؤسسات التعليم العام- وتمثل هدفها في تحسين مخرجات التعليم ورفع كفاءته، استناداً إلى قرار مجلس الوزراء رقم (120)، وتاريخ (4) مارس (2013)، كما أوصت الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في اللقاء السنوي السادس عشر، بعنوان: (الاعتماد المدرسي)، الذي عُقد في (4-6 فبراير، 2013)؛ بإجراء دراسات حول متطلبات تطبيق الاعتماد المدرسي.

وفي العصر الحديث، يُعدّ الأخذ بمعايير الاعتماد المدرسي مطلباً لتقدّم العملية التعليمية وتميّزها، ويؤكد الخطيب والجبر (1999) أن الاعتماد أضحى اتجاهاً عالمياً يُعوّل عليه كثيراً في الأنشطة والإجراءات ذات العلاقة بإنشاء المؤسسات والبرامج التعليمية، وكان لازماً أن تتصدى الجهود البحثية العلمية لهذا الموضوع (ص. 20).

وبالرغم من الجهود المبذولة لتطبيق برنامج الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة؛ لكن النتائج أظهرت أن عدد المدارس التي حققت مستوى التميز بلغ (292) مدرسة فقط، من أصل (35) ألف مدرسة تقريباً على مستوى المملكة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2024)؛ ويشير هذا إلى فجوة كبيرة في الأداء والجودة، التي تعكس أهمية تدريب مديري مدارس التعليم العام بالمملكة للمشاركة الفاعلة في تحقيق معايير الاعتماد المدرسي.

وتشير العديد من الدراسات إلى وجود ضعف في عمليات تدريب الموظفين بمجال الاعتماد، منها دراستا (البلوي، 2015؛ النوح وآخرون، 2012)، اللتين أشارتا إلى قصور مهارات الموظفين الإداريين في مجال الجودة والاعتماد؛ لقلة البرامج التدريبية المُقدّمة إليهم. وكذلك عدم وجود دراسات محلية - على حدّ علم الباحثة- تناولت تدريب مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي، كما أوصى العديد من الدراسات بإجراء دراسات مستقبلية تتناول بناء برامج تدريبية وتصميمها؛ لتطوير أداء الموظفين في ضوء مُتطلّبات الاعتماد كدراسات: البلوي (2015)، والفقيه ومحمد (2015)، والجاسر (2023)؛ بينما أوصت دراسة العواجي (2023) بأهمية توفير برامج تدريبية نوعية لدعم القادة في تنفيذ مُتطلّبات الاعتماد المدرسي بفعالية؛ ومن هنا برزت الحاجة إلى تصميم برنامج تدريبي لتطوير أداء مديري مدارس التعليم بالمملكة وفق معايير الاعتماد المدرسي؛ لتزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة؛ لتحسين جودة التعليم ورفع الأداء المؤسسي.

في ظل التغيرات المُتسارعة التي يشهدها القرن الواحد والعشرون؛ بات تطوير الأداء المدرسي أحد أبرز أولويات أنظمة التعليم الحديثة، لا سيما في ضوء السعي إلى تحقيق معايير الاعتماد المدرسي، التي تضمن جودة التعليم ومخرجاته، ويُعدّ مديرو المدارس من أبرز العناصر المؤثرة في تحقيق هذه المعايير؛ نظراً لما يضطلعون به من أدوار قيادية في التخطيط، والتنظيم، والإشراف، واتخاذ القرارات التي تؤثر بشكل مباشر في بيئة التعلّم وجودة الأداء التربوي والإداري.

وقد أشار المطيري (2023) إلى أن معايير الاعتماد المدرسي تُمثّل إطاراً مرجعياً مشتركاً تسعى المدارس إلى تحقيقه بمشاركة جميع منسوبيها؛ لكن تحقيق هذه المعايير يتطلّب تمكين مديري المدارس وتطوير أدائهم بما يتوافق مع مُتطلّبات الاعتماد. وتكمن أهمية ذلك في بناء قدرات إدارية قادرة على قيادة التغيير والتحسين المستمر، وضمان التوافق بين التطلّعات التربوية ومؤشرات الأداء المؤسسي.

وتُعدّ هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC) في المملكة العربية السعودية الجهة الرئيسة التي لها دور محوري في تطوير الأداء المدرسي، من خلال برامج التقويم والاعتماد التي تُنفّذها وفق معايير محددة لضبط الجودة ورفع كفاءة المدارس. ومن أبرز هذه البرامج، برنامج الاعتماد المدرسي، الذي طُبّق في مدارس التعليم العام عام 2024؛ لذلك يجب إعداد برامج تدريبية تستهدف تطوير أداء مديري المدارس وتأهيلهم لتطبيق معايير الاعتماد بفعالية.

وقد أكّد المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب (2020) أهمية الارتقاء بالأداء الإداري في المدارس، مُشدّداً على ضرورة تصميم برامج تدريبية متخصصة وتنفيذها، تُعنى بالتطوير المهني لمديري المدارس؛ لما يُمثّله دورهم من أهمية في قيادة التحوّل نحو مدارس أكثر فاعلية وجودة؛ بما يُساهم في تحقيق مؤشرات الأداء المُستهدَفة، وتعزيز جودة مخرجات التعليم.

ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية، التي تهدف إلى تصميم برنامج تدريبي يُساهم في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، في ضوء معايير الاعتماد المدرسي؛ بما يُعزّز جودة الأداء المؤسسي، ويرتقي بمستوى الخدمات التعليمية، وبما يتوافق مع أهداف رؤية المملكة 2030 وبرنامج تنمية القدرات البشرية.

1-1 مشكلة الدراسة:

سعت المملكة إلى تطوير نظام التعليم العام بجميع مراحلها المختلفة، وتقديمه للمجتمع بجودة وكفاءة عالية، وبالرغم مما حقّقه هذا النظام التعليمي من تطوّر كمي

ويعرّف الاعتماد المدرسي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: عملية تقييم منهجية؛ تهدف إلى التأكد من التزام المدارس بمجموعة من المعايير التعليمية والتربوية المعتمدة، التي تُعزّز جودة التعليم وتطوير الأداء المدرسي، وتشمل هذه العملية: إجراءات متسلسلة من التقييم الذاتي، والمراجعة الخارجية، وإعداد التقارير، التي يُحدّد من خلالها مدى تحقيق المدرسة لمتطلبات الجودة والتطوير المستمر؛ بما يؤدي إلى منحها شهادة الاعتماد المدرسي أو عدمه.

7-1 الإطار النظري: الاعتماد المدرسي:

الاعتماد "عملية تقييم للمؤسسات التعليمية أو البرامج بشكل كلي أو جزئي؛ للتعرف على مدى استيفاء المؤسسات أو البرامج للمعايير التي تضعها هيئات أو تنظيمات الاعتماد، وذلك بشكل دوري، وطرق منظمة، وبإجراءات معينة، وإذا تم ذلك؛ فإن المؤسسة أو البرنامج يُمنح الاعتماد (Wise, 2003).

وعرّف المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي الاعتماد المدرسي بأنه: اعتراف رسمي تمنحه الهيئة أو جهة مرخصة منها؛ بأن المدرسة استوفت شروط الاعتماد المدرسي ومعايير المعتمدة لفترة زمنية محددة، ويستهدف المدارس الأهلية والعالمية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2024).

هيئة تقويم التعليم والتدريب:

تُعَدّ هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC) الجهة المسؤولة عن عمليات الاعتماد المدرسي لمدارس التعليم العام، حيث تعمل على وضع معايير الجودة في التعليم وتطويرها، وتقيم المدارس للتحقق من مدى التزامها بهذه المعايير، وتشمل مهامها: إجراء التقييمات اللازمة، والإشراف على عملية التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية، وإعداد التقارير عن جودة الأداء التعليمي والإداري، وتقديم الدعم للمدارس لتحسين أدائها، وتمنح شهادات الاعتماد للمدارس التي تلتزم بالمتطلبات المحددة؛ مما يساهم في رفع مستوى التعليم وتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030.

أهداف الاعتماد المدرسي:

أصبحت معايير الجودة في عالم اليوم تعني عقدًا اجتماعيًا بين المدرسة وهيئة الاعتماد حول مُتطلبات العملية التعليمية؛ مما يضمن توقعات مُتفق عليها. وقد أشارت هيئة التقويم التعليم والتدريب 2023 إلى أن أهداف الاعتماد المدرسي؛ تتمثل في:

- تحقيق رؤية المملكة 2030 في رفع جودة مخرجات التعليم.

2-1 أسئلة الدراسة:

- ما الاحتياجات التدريبية لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي؟
- ما درجة أهمية احتياجات مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي، من وجهة نظر خبراء الدراسة؟
- ما البرنامج التدريبي المُقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي؟

3-1 أهداف الدراسة:

- التعرف على الاحتياجات التدريبية لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.
- تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.
- بناء برنامج تدريبي مُقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.

4-1 أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في تسليط الضوء على موضوع الاعتماد المدرسي، مع تقديم منتج علمي يساهم في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة وفق معايير الاعتماد المدرسي، وفتح آفاق بحثية في مجال الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية. أما الأهمية التطبيقية، فتتجلى في تصميم برنامج تدريبي مُقترح تستفيد منه القيادات التعليمية والجهات المعنية بالتدريب؛ لدعم تطوير أداء مديري المدارس، وتحديد احتياجاتهم التدريبية.

5-1 حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر على تصميم برنامج تدريبي لمديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي، وتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوءها.
- **الحدود المكانية:** اقتصر على مدارس التعليم العام.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1446 (2024).

6-1 مصطلحات الدراسة:

الاعتماد المدرسي: هو عمليات تقويم تقوم بها جهة متخصصة، يتم من خلالها منح المؤسسة التعليمية اعترافًا بكفاءتها أو كفاءة برامجها في ضوء مجموعة محدّدة من المعايير (النوح وموسى وفراج، 2012).

أهمية تدريب مديري مدارس التعليم العام:

أشار الجاسر (2023) إلى أن التدريب يُمثّل إستراتيجية أساسية لتطوير رأس المال البشري؛ مما يبرز أهمية تدريب الموظفين الإداريين؛ بوصفه مُتطلبًا لتطوير أدائهم ورفع كفاءتهم؛ لتمكينهم من أداء أعمالهم بجودة عالية، وهو ما ينعكس إيجابيًا على كفاءة المؤسسة ومستوى إنجازاتها وقدرتها التنافسية، وشدّد الشريف (2019) على ضرورة التركيز على تدريب الموظفين؛ لتزويدهم بالمهارات والخبرات التي تساعد على أداء واجباتهم، ومواكبة التغيرات في أنشطة المؤسسة.

تحديد الاحتياجات التدريبية:

عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عنصر مهم في صناعة التدريب، ومرحلة أولى يتم على أثرها تنفيذ المرحلة الثانية؛ وهي تصميم البرنامج التدريبي (الفضالة، 2023)، ويُعرّفها عامر ومصري (2019) بأنها: "خطوات منظمة منطقية يتبعها القادة والرؤساء لتنمية القوى البشرية في المؤسسة؛ للكشف عن النقص أو التناقض بين وضع وأداء قائم، ووضع أو أداء مرغوب فيه" (ص271).

وتُمثّل الاحتياجات التدريبية مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوبة؛ لتعزيز معارف مديري مدارس التعليم واتجاهاتهم العام في المملكة؛ بهدف تزويدهم بالمهارات اللازمة لرفع مستوى أدائهم، بما يتوافق مع التغيرات التنظيمية والتطويرية التي تشهدها المدارس، وتهدف إلى ضمان الجودة وتحقيق مُتطلبات الاعتماد المدرسي.

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

اتفق تريسي (2004)، والطعاني (2009)، والسكرانة (2012)، وباغي (2019) على أن أبرز أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية؛ تتمثّل في:

- **تحليل التنظيم (المنظمة):** يركّز هذا الأسلوب على دراسة التغيرات المتوقعة وتحليلها في نشاط المؤسسة التعليمية، مثل: التغيرات في الأهداف والسياسات ومعايير الأداء، أو التغيرات في أساليب العمل والعمليات، أو دخول مجالات جديدة.
- **تحليل الوظيفة (العمليات):** يركّز هذا الأسلوب على دراسة وتحليل الوظيفة وواجباتها ومسؤولياتها، وعلاقتها بالوظائف الأخرى، والمعارف والمهارات والسلوكيات اللازمة لأدائها، ومعايير الأداء المطلوب تحقيقها من شاغلها؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتأدية مهام الوظيفة على الوجه الأكمل.
- **تحليل الفرد (شاغل الوظيفة):** يركّز هذا الأسلوب على مدى قيام الموظف بأداء مهام وظيفته وواجباتها ومسؤولياتها.

- **الإسهام في ترشيد الإنفاق، وتحسين كفاءة قطاع التعليم العام الأهلي.**
 - **توفير اعتماد مدرسي وطني ودولي موثوق لمدارس التعليم العام الأهلي وتصنيفها.**
- ولتحقيق تلك الأهداف، وضعت هيئة تقويم التعليم والتدريب معايير للاعتماد المدرسي؛ تهدف إلى تمكين المدارس من تطوير قدراتها بمنهجية واضحة، باستخدام أدوات تقويم مقيّنة تكشف جوانب القوة وفرص التحسين، وتُعزّز ثقافة التطوير المستمر، وتُرَكّز المعايير على تحسين الأداء المدرسي عبر استثمار الموارد بكفاءة، وتعزيز التعليم والتعلّم؛ لتلبية احتياجات جميع الطلاب (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2024).

معايير الاعتماد المدرسي:

تُعرّف المعايير بأنها: عبارات تُشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب من المدرسة تحقيقها لغرض معين، والحد الأدنى أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد أو المؤسسة لكي تلتحق بالمستوى الأعلى؛ لأداء الدور المنوط بها. وتُحدّد المعايير مخرجات التعليم والتعلّم المرغوب، ممثلة فيما ينبغي أن يعرفه الطلاب، ويقوم به من أداءات (الريس، 2015، ص 22).

وتُغطّي معايير الاعتماد المدرسي جميع جوانب العملية التعليمية المؤثرة في التعلّم، وتُرَكّز على نواتج التعلّم التي تتمثّل في: أربع مجالات، وعشرة معايير، و(47) مؤشرًا على النحو الآتي: الإدارة (القيادة) المدرسية، والتعليم والتعلّم، ونواتج التعلّم، والبيئة المدرسية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2024).

- خصائص معايير الاعتماد المدرسي:

يذكر العمري (2015) أن معايير الاعتماد المدرسي تختلف من هيئة اعتمادية لأخرى، ومن دولة لأخرى، حسب ظروف كل منطقة وطبيعتها؛ لكن هناك عدة خصائص يجب توافرها في هذه المعايير، وهي: الشمولية، والمرونة، وأن تكون مجتمعية، والاستمرارية، وأن تُحقّق مبدأ المشاركة (ص42).

2- البرامج التدريبية:

مفهوم التدريب:

تعدّدت تعريفات التدريب عند الباحثين، حيث عرّفه العاصي (2017) بأنه: "النشاط الذي يُكسب المُتدرّب المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة؛ لرفع كفاءته في مجال عمله" (ص 145). بينما عرّف السكرانة (2012) تصميم البرامج التدريبية بأنها: "عملية الربط بين الاحتياجات التدريبية والأهداف التي تُوضع بدقة لتلبية هذه الاحتياجات، مع الأخذ في الحسبان الظروف التنظيمية والبيئية المحيطة" (ص126).

المدرسية كانت بدرجة متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح حملة البكالوريوس.

كما أجرت الحربي (2022) دراسة هدفت إلى: تحليل معايير الاعتماد الأكاديمي ومؤثراته في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتحديدًا في المرحلة الثانوية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل المعايير في ضوء متطلبات الجودة التعليمية. وأظهرت النتائج مجموعة من المعايير القابلة للتطبيق، التي يمكن أن تسهم في تطوير الأداء المدرسي، وتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي على مستوى المرحلة الثانوية.

وأجرت العواجي (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض لمعايير الاعتماد المدرسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستندت إلى أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة من قادة المدارس، وأظهرت النتائج وجود تفاوت في تطبيق المعايير بين المدارس الأهلية والعالمية، وكان ذلك مرتبطاً بمستوى التأهيل القيادي، والدعم المؤسسي، ومدى الإلمام بمفاهيم الاعتماد المدرسي. وأوصت الدراسة بأهمية توفير برامج تدريبية نوعية لدعم القادة في تنفيذ متطلبات الاعتماد المدرسي بفعالية.

أما دراسة المالكي (2023)، فقد سعت إلى الكشف عن متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام، من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية في مكة المكرمة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة أداة رئيسة، وتوصلت إلى وجود مجموعة من المتطلبات التنظيمية والفنية التي تسهم في تفعيل معايير الاعتماد المدرسي، أبرزها: دعم القيادات التربوية، وتوفير الموارد البشرية والمادية، وتكثيف برامج التدريب والتأهيل.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة العتيبي (2024) إلى تحديد معايير الاعتماد المدرسي المناسبة للمملكة العربية السعودية، من خلال الاستفادة من خبرات بعض الدول التعليمية المتقدمة، مثل: فنلندا وكوريا الجنوبية وسنغافورة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت إلى عدد من المعايير العامة التي يمكن تبنيها في التعليم السعودي، مع تقديم توصيات تتعلق بآليات التكيف المحلي للمعايير الدولية ضمن بيئة التعليم العام في المملكة.

9-1 التعليق على الدراسات السابقة:

- يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة عدم وجود دراسات تناولت تدريب مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.
- تتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات في تناول موضوع الاعتماد بشكل عام، وتتفق مع بعض

وأشار الجاسر (2023) إلى أن مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية متنوعة بناء على أسلوب تحديدها، ومنها: الموظف والرئيس المباشر، ومسؤول التدريب في المؤسسة، والإدارة العليا، والخبير المختص والمستشار الخارجي، ومراكز التدريب المتخصصة، وإجراء الدراسات والبحوث التي تتناول مستقبل التعليم، ونظام الجودة والاعتماد، والتنبؤ بالتغيرات في مهام الأفراد، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لذلك، وتحليل معدلات الأداء المطلوبة على مستوى الأداء الفردي والمؤسسي؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للعاملين (ص543).

بناء البرنامج التدريبي:

عملية بناء البرنامج التدريبي: تصميم مكونات البرنامج في ضوء الهدف من التدريب وفق العديد من الخطوات، كما أشار إليها مرزا (2007)، وياغي (2019) على النحو الآتي: تحديد اسم البرنامج التدريبي، وأهدافه، ومحتواه، وأساليبه التدريبية، واختيار المتدربين له، واختيار المدربين لتنفيذه، ومدته الزمنية، ومكانه، وتنفيذه، وتقويمه.

8-1 الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الميدانية، وقد رُتبت على حسب تسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث، كما يأتي:

هدفت دراسة النوح وآخرين (2012) إلى التعرف على الأسباب الداعية للأخذ بالاعتماد المدرسي في التعليم العام بالسعودية، وأبرز الصعوبات، ومتطلبات تطبيقه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (73) مديرًا للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وتوصلت الدراسة إلى عدة صعوبات تعوق تطبيق الاعتماد المدرسي، منها: صعوبات متعلقة بالتطوير والتدريب، والإمكانات والتجهيزات، والمقررات، والقيادة، والمعلمين، والطلاب، ومشاركة المجتمع المحلي.

وأما دراسة الغامدي (2016)، فهذهت إلى تقييم مدى تطبيق مدارس التعليم بمحافظة المخوة لمعايير الاعتماد المدرسي، واستهدفت عينة من (63) مديرًا ومديرة للمرحلتين المتوسطة والثانوية، باستخدام المنهج الوصفي المسحي والاستبانة. وأظهرت النتائج فروقًا في تطبيق المعايير، حيث حصل مجال القيادة المدرسية الفعالة على أعلى متوسط حسابي، بينما سجل اهتمام أولياء الأمور والمجتمع المحلي أقل متوسط؛ مما يشير إلى تأثير ضعيف في تطبيق المعايير.

كما أجرت الحربي وابن بكر (2021) دراسة هدفت إلى معرفة واقع المهارات الإدارية للقيادات المدرسية في المدينة المنورة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المهارات الإدارية للقيادات

التي حصلت على متوسط وزن نسبي (85) فأعلى، بينما أُسْتَبْعِدَ (14) احتياجاً.

ال الجولة الثانية: بُنيت الاستبانة بناءً على ما توصّلت إليه نتائج الجولة الأولى، وطلب من خبراء الدراسة إبداء رأيهم حيال نتائج الجولة وفق مقياس ثلاثي (عالية-متوسطة-منخفضة)، وبلغ نسبة عدد المشاركين في الجولة الثانية (30) خبيراً، وبعد جمع الاستجابات لهذا الجولة وتحليلها إحصائياً؛ حُدِّثت الاحتياجات التدريبية التي حصلت على متوسط وزن نسبي بلغ (85) فأعلى، وبلغت (42) احتياجاً تدريبياً، بينما أُسْتَبْعِدَ (6) احتياجات؛ لتكرارها وتدخلها ضمنياً.

ال الجولة الثالثة: بُنيت الاستبانة لتشمل محورين رئيسيين، في المحور الأول، عُرضت نتائج الجولتين الأولى والثانية وطلب من الخبراء إبداء آرائهم باستخدام مقياس ثنائي (موافق- غير موافق). أما المحور الثاني فتضمّن البرنامج التدريبي المُقْتَرَح الذي صُمِّم بناءً على الاحتياجات التدريبية التي حصلت على نسبة اتفاق عالية في الجولتين، وطلب من الخبراء تقييم مُكوّنات البرنامج باستخدام مقياس ثنائي، مع إمكانية تعديل ما يرونه مناسباً، وشارك في الجولة الثالثة (26) خبيراً، وبعد التحليل الإحصائي، أُعتمدت النتائج التي أظهرت أن جميع الاحتياجات التدريبية ومكوّنات البرنامج حصلت على نسبة اتفاق عالية تجاوزت 85%؛ مما أشار إلى إجماع بين الخبراء؛ وبالتالي تقرر الاكتفاء بالنتائج دون إعادة عرضها.

صدق أداة الدراسة: تجمع أدبيات مناهج البحث على أن استخدام أسلوب دلفاي يحلّ محل صدق المحكّمين، حيث توفر الجولات المتعددة قدراً كبيراً من الصدق؛ مما يجعلها بمثابة تحكيم.

أساليب المعالجة الإحصائية: أستخدمت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات خبراء الدراسة في الجولات الثلاث، وحُسب متوسط نسبة اتفاق المشاركين وفقاً للآتي: النسبة المئوية لمتوسط الوزن النسبي - قيمة الوزن النسبي للعبارة + الوزن النسبي كاملاً (100)، واعتمدت الدراسة المحكّ المعياري لدرجة الاتفاق المقبولة لخبراء الدراسة؛ للحصول على متوسط وزن نسبي قيمته (85%) فأعلى.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي؟

للإجابة عن هذا السؤال حُلّ محتوى وثائق معايير الاعتماد المدرسي لعام 2023، الصادرة من هيئة التقويم والتدريب بالمملكة، عبر تحليل جميع المعايير الرئيسة والفرعية والمحكّات؛ لتحديد الأنشطة والمهام المرتبطة

الدراسات في استخدام المنهج الوثائقي وأسلوب دلفاي، واستخدام الاستبانة أداة للدراسة، وتختلف في أنها تناولت تصميم برنامج تدريبي لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.

- أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة تصوّر واضح عن الموضوع، وصياغة مشكلة الدراسة، وبناء الإطار النظري وأداة الدراسة، وبناء البرنامج التدريبي المُقْتَرَح. وتتفرد الدراسة الحالية بأنها صمّمت برنامجاً تدريبياً لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.

10-1 منهجية الدراسة وإجراءاتها: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي؛ للإجابة عن السؤال الأول، كما استخدمت منهجية استشرافية مُستخدمة أحد أساليب الدراسات المستقبلية؛ وهو أسلوب دلفاي (Delphi Method)؛ للإجابة عن بقية أسئلة الدراسة؛ للتوصّل إلى رؤية مشتركة لخبراء الدراسة حيال درجة أهمية الاحتياجات التدريبية وبناء البرنامج التدريبي المُقْتَرَح.

مجتمع الدراسة وعينتها:

نظراً لطبيعة الدراسة الحالية ومُتطلّبات تطبيق أسلوب دلفاي؛ فقد أعتد على عينة قصدية من الخبراء والمختصين في مؤسسات التعليم، يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، وخبرتهم أكثر من (15) سنة، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (35) خبيراً ومتخصصاً.

أداة الدراسة وإجراءاتها: بعد مراجعة الأدب النظري المُتعلّقة بمجال الدراسة والدراسات السابقة، وتحليل معايير الاعتماد المدرسي التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ بُنيت على المنهجية المعتمدة في تصميم أسلوب دلفاي؛ اعتمدت الدراسة أداة الاستبانة؛ للإجابة عن سؤالي الدراسة (الثاني والثالث)، وفقاً للآتي:

ال جولة الأولى:

صُمِّمت الاستبانة بناءً على إجابة السؤال الأول، والاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة، واحتوت على قائمة أولية تضمّ (56) احتياجاً تدريبياً لمديري مدارس التعليم العام في المملكة، وقد طُوّرت القائمة بناءً على تحليل معايير الاعتماد المدرسي، وعُرضت على خبراء لتقييم أهمية كل احتياج باستخدام مقياس ثلاثي (عالية-متوسطة-منخفضة)، مع إمكانية تعديل احتياجات جديدة أو إضافتها. وشارك في الجولة الأولى (35) خبيراً، وبعد تحليل الاستجابات، حُدِّثت الاحتياجات التدريبية

وجودة مخرجاته. كما أكدت دراسة الغامدي (2016) أهمية القيادة المدرسية في تحقيق معايير الجودة، حيث حصلت على أعلى متوسط في التطبيق؛ الأمر الذي يبرز الحاجة إلى تأهيل القادة.

وللإجابة عن بقية أسئلة الدراسة صُنفت الاحتياجات التدريبية المتشابهة، وأصبح عدد الاحتياجات في صورتها الأولية (56)، صُنفت إلى ثمان مجالات رئيسة على النحو الآتي:

المجال الأول: الجودة والاعتماد المدرسي: (9) احتياجات تدريبية.

المجال الثاني: مهارات التخطيط: (10) احتياجات تدريبية.

المجال الثالث: مهارات إعداد الأدلة والتوثيق: (6) احتياجات تدريبية.

المجال الرابع: مهارات القياس والتقويم: (7) احتياجات تدريبية.

المجال الخامس: التعليم والتعلم: (12) احتياجا تدريبيا.

المجال السادس: الدعم الأكاديمي: (4) احتياجات تدريبية.

جودة المرافق والتجهيزات: (3) احتياجات تدريبية.

المجال السابع: المهارات الإدارية: (5) احتياجات تدريبية.

إجابة السؤال الثاني: ما درجة أهمية الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي، من وجهة نظر خبراء الدراسة؟

للإجابة عن السؤال؛ حُسب متوسط نسبة اتفاق خبراء الدراسة في ثلاث الجولات حيال درجة أهمية الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي؛ وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (2): متوسط نسبة اتفاق خبراء الدراسة حيال درجة أهمية الاحتياجات التدريبية.

م	الاحتياج التدريبي	النسبة المئوية لمتوسط الوزن النسبي في الثلاث جولات			متوسط الاتفاق
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	
المجال الأول: الجودة والاعتماد المدرسي					
1.	مفهوم الاعتماد المدرسي وأهدافه وأهميته.	95%	96%	99%	97%
2.	معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب وتحليلها ومصادر ها.	92%	94.32%	97%	95%
3.	دور القيادات في عمليات ضمان الجودة والاعتماد المدرسي.	95%	96.3%	97.12%	92%
4.	آليات ومراحل الاعتماد المدرسي.	96%	98%	99%	98%
المجال الثاني: مهارات إعداد الخطط ومتابعة تنفيذها					
5.	مفهوم التخطيط وأهميته، أنواعه، ومهارة صياغتها.	87.4%	90%	95%	90.80%
6.	مفهوم مؤشرات الأداء، وأهميتها، وأنواعها، وعلاقتها بعمليات التخطيط.	88%	89.9%	93%	90.30%
7.	الخطط التشغيلية: مفهومها، وأهميتها، ومكونات الخطة، ومهارات بنائها.	92%	95%	99.2%	95.40%

بمديري مدارس التعليم العام بشكل مباشر، من خلال تقديم خدمات الدعم والمساندة لها؛ ومن ثم حُدّدت الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء هذه المعايير.

جدول (1): الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.

المعيار	المحكات	الاحتياجات التدريبية
الإدارة (القيادة) المدرسية	18	24
التعليم والتعلم	13	18
نواتج التعلم	13	14
البيئة المدرسية	6	5
المجموع		61

يتبين من الجدول (1)، أن نتائج تحليل معايير الاعتماد المدرسي لعام 2023، الصادرة من هيئة التقويم والتدريب بالمملكة؛ بيّنت أن عدد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بلغ (61) احتياجًا، توزعت على أربعة معايير رئيسة، حيث احتلت الإدارة والقيادة المدرسية المرتبة الأولى من حيث عدد الاحتياجات (24) احتياجًا، وتلتها معايير التعليم والتعلم (18)، ثم نواتج التعلم (14)، وأخيرًا البيئة المدرسية (5) فقط. ويمكن تفسير تصدر الإدارة والقيادة المدرسية لقائمة الاحتياجات التدريبية مقارنة ببقية المعايير - لا سيما معيار البيئة المدرسية - بأن دور مدير المدرسة القيادي يُمثّل حجر الأساس في تفعيل معايير الاعتماد المدرسي كافة، حيث يتحمّل مسؤوليات متعددة ومتزايدة تشمل: التخطيط، والمتابعة، واتخاذ القرار، وتحفيز منسوبي المدرسة، وضمان جودة التعليم، وتحقيق نتائج التعلم؛ مما يجعل تطوير مهاراته القيادية والإدارية أمرًا ضروريًا؛ لضمان فاعلية العمل المدرسي

م	الاحتياج التدريبي	النسبة المئوية لمتوسط الوزن النسبي في الثلاث جولات			متوسط الاتفاق
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	
8.	الخطط التنفيذية: مفهومها، وأهميتها، ومجالاتها، ومكوناتها، ومهارات بنائها.	%87	%88	%90	%88.33
9.	بناء الخطط العلاجية؛ لتحسين المستوى الأكاديمي لطلاب، وخطط التطوير المهني للكوادر التعليمية والإدارية.	%93.5	%96	%98	%95.83
10.	متابعة تنفيذ الخطط، وأساليب المتابعة وآلياتها.	%97	%97.65	%99.6	%98.08
11.	إعداد التقارير الدورية.	%89	%92	%97.3	%92.77
المجال الثالث: مهارات التوثيق وإعداد الأدلة					
12.	مهارة إعداد الأدلة التعريفية.	%80	%82	%85.3	%82
13.	البيانات والمعلومات: المفهوم والأهمية والأنواع، ومصادرها، ووسائل جمعها وأدواتها، وطرق عرض وتنظيمها.	%82	%90	%95	%89
14.	مهارات جمع الأدلة والبراهين المتعلقة بكل معيار من معايير الاعتماد المدرسي وتوثيقها.	%98	%98	%99.4	%98
المجال الرابع: مهارات القياس والتقييم					
15.	التقييم: أنواع تقييم الأداء (الذاتي- الخارجي).	%94	%94.8	%96	%95
16.	مشاركة القيادات في التقييم الذاتي في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.	%90.3	%93	%92	%92
17.	مهارات قياس مؤشرات الأداء الإداري والتعليمي على مستوى المدرسة.	%93	%97	%98	%96
18.	مهارات بناء وتطبيق مقاييس تقييم الأداء وأدواته: (استطلاعات الرأي- مقاييس التقدير- جداول البيانات والإحصاءات.... إلخ).	%88	%88.9	%90	%89
19.	مهارة تحليل بيانات تقييم الأداء ونتائجه، وإعداد تقارير تقييم الأداء الدورية.	%91	%93	%97	%94
20.	الدراسة الذاتية: مفهومها- عناصرها- إجراءاتها.	%98.3	%99	%100	%99
المجال الخامس: التعليم والتعلم					
21.	تقديم الدعم للكادر التعليمي؛ لضمان جودة التعليم والتعلم والتطوير المهني.	%85	%87	%88	%87
22.	برامج رعاية الموهوبين والمبدعين والمتفوقين والمتعثرين ونوعي الاحتياجات الخاصة.	%80	%83	%90	%84
23.	الأنشطة الطلابية: مفهومها، وأنواعها ومجالاتها، وآليات تحفيز الطلاب للمشاركة فيها.	%78	%83	%86	%82
24.	برامج المهارات الرقمية ومهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي.	%90	%92	%94.5	%92
25.	آليات المشاركة وإجراءاتها في الاختبارات الوطنية لتحقيق الإنجاز المتميز.	%95.4	%96.2	%99	%97
المجال السادس: خدمات الدعم الأكاديمي					
26.	المهارات اللازمة للمشاركة في تقديم الدعم؛ لضمان جودة التعليم والتعلم.	%89	%83	%85	%85
27.	التعلم الإلكتروني: مفهومه، وأهميته، ومهارات تطبيقه.	%82	%83.5	%87	%84
28.	إدارة مصادر التعلم: مفهومها، وأهميتها، وخدماتها، ومهارات تنفيذ الخدمات ومتابعتها؛ لضمان احتياجات البرامج والطلاب.	%85	%89	%90	%88
المجال السابع: جودة المرافق والتجهيزات					

م	الاحتياج التدريبي	النسبة المئوية لمتوسط الوزن النسبي في الثلاث جولات			متوسط الاتفاق
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	
29.	المرافق والتجهيزات: مفهوماً، وأهميتها، وتحديد احتياجات المدرسة، وتنظيمها، وترشيدها استخدامها.	79%	81%	85%	82%
30.	آليات ضمان جودة المرافق والتجهيزات وفقاً لمتطلبات العملية الإدارية والتعليمية.	88%	88%	90.3%	89%
المجال الثامن: المهارات الإدارية					
31.	مهارات صنع القرار.	98%	99%	100%	99%
32.	مهارات الحوار والاتصال الفعال.	99%	100%	100%	100%
33.	مهارات الأنظمة الإلكترونية في المدارس ووظائفها.	85%	86%	92%	88%
34.	مهارة قيادة فرق العمل.	97%	99%	100%	99%
35.	مهارة إثارة الدافعية والتحفيز الذاتي للأداء المتميز والإبداع.	90%	97%	100%	96%
36.	تنفيذ آليات ضمان العدالة والمساواة والنزاهة في العمل الإداري.	99%	99.8%	100%	100%
متوسط نسبة اتفاق خبراء الدراسة على درجة أهمية الاحتياجات التدريبية					
92%					

الاعتماد المدرسي؛ مما يتطلب برامج تدريبية متخصصة للقيادات المدرسية في هذا المجال، وتنسجم أيضاً مع نتائج دراستي الحربي وابن بكر (2021)، والعواجي (2023)، اللتين أكدت أهمية التدريب في مجالات مثل: التخطيط والتنفيذ والمتابعة وتقويم الأداء، حيث كانت محط اهتمام في نتائج دراستهم؛ مما يؤكد أهمية هذه الجوانب في احتياجات تدريب مديري المدارس بالدراسة الحالية. ويُعرض في جدول رقم (3) الآتي ترتيب المجالات التدريبية وفقاً لدرجة أهمية الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام، استناداً إلى متوسط نسبة الاتفاق بين خبراء الدراسة في الجولات الثلاثة.

يتضح من الجدول (2)؛ وجود اتفاق عالٍ على أهمية الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بالسعودية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي، حيث بلغت نسبة اتفاق خبراء الدراسة (92%)، وتراوح بين (82% و100%)؛ مما يدل على اتفاق كبير يمكن الاعتماد عليه للإجابة عن السؤال الثالث، وتتوافق هذه النتائج مع ما أظهرته دراسة النوح وآخرين (2012)، التي توصلت إلى وجود صعوبات متعددة في تطبيق الاعتماد المدرسي، من بينها: احتياجات التدريب والتطوير.

كما تتوافق هذه النتائج مع دراسة الغامدي (2016)، التي أكدت أهمية فاعلية القيادة المدرسية في تطبيق معايير

جدول رقم (3): ترتيب المجالات التدريبية على حسب متوسط نسبة اتفاق خبراء الدراسة حيال درجة أهمية الاحتياجات التدريبية.

الترتيب	المتوسط الحسابي	المجال
الأول	97%	المجال الثامن: المهارات الإدارية.
الثاني	95.5%	المجال الأول: الجودة والاعتماد المدرسي.
الثالث	94.17%	المجال الرابع: مهارات القياس والتقويم.
الرابع	93.07%	المجال الثاني: مهارات إعداد الخطط ومتابعة تنفيذها.
الخامس	89.67%	المجال الثالث: مهارات التوثيق وإعداد الأدلة.
السادس	88.40%	المجال الخامس: التعليم والتعلم.
السابع	85.66%	المجال السادس: خدمات الدعم الأكاديمي.
الثامن	85.5%	المجال السابع: جودة المرافق والتجهيزات.

شعورهم بالحاجة إلى التدريب في هذا الجانب، مقارنة بالمجالات الأخرى التي تقع ضمن نطاق مسؤولياتهم التنفيذية والإشرافية اليومية داخل المدرسة.

إجابة السؤال الثالث:

صُمم البرنامج التدريبي المُقترح بناءً على نتائج الدراسة الحالية، مع الاستعانة بمراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة حول بناء البرامج التدريبية وتصميمها، وعُرضت النسخة الأولية للبرنامج على خبراء الدراسة في الجولة الثالثة، وطلب منهم تقييم مدى ملاءمته لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في السعودية وفق معايير الاعتماد المدرسي؛ وجاءت النتائج كالآتي:

أظهرت نتائج تحليل متوسطات المجالات، أن أعلى درجة أهمية للاحتياجات التدريبية تمثلت في المجال الثامن (المهارات الإدارية)، بمتوسط (97%)؛ مما يدل على إدراك خبراء الدراسة لأهمية تعزيز مهارات القيادة الفعالة، وصنع القرار، والتواصل، وتحفيز فرق العمل؛ كونها من الكفاءات الأساسية لمدير المدرسة في تحقيق جودة الأداء المدرسي وتطبيق معايير الاعتماد المدرسي، وأما مجال (جودة المرافق والتجهيزات)، فحصل على أقل متوسط (85.5%). ويمكن تفسير ذلك بأن مديري المدارس لا يتولون المسؤولية المباشرة عن تطوير المرافق والتجهيزات، وإنما تقتصر مسؤوليتهم على رفع الاحتياجات لإدارات التعليم المختصة؛ وهو ما يقلل من

جدول (4): نسبة اتفاق خبراء الدراسة حيال مكونات البرنامج التدريبي المُقترح.

مكونات البرنامج	نسبة موافقة خبراء الدراسة على البرنامج
منطلقات البرنامج التدريبي	96.5%
أهداف البرنامج التدريبي	98.2%
محتوى البرنامج التدريبي	95.34%
أساليب التدريب	99.86%
الفئة المستهدفة	100%
الأدوات التدريبية	100%
مدة البرنامج	96.87%
مكان تنفيذ البرنامج التدريبية	99%
تمويل البرنامج	100%
تقويم البرنامج	98%
نسبة الاتفاق العام على البرنامج التدريبي	98.38%

مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.

منطلقات البرنامج التدريبي: يقوم البرنامج التدريبي المُقترح على مجموعة من المنطلقات الآتية:

- **رؤية المملكة 2030:** وما تضمنته من التوجهات والسياسات العامة للمملكة، والأهداف والالتزامات والمهام لتحقيق الكفاءة والفاعلية في كافة أجهزة الدولة، وتطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار من مسارات الرؤية، وتحقيق أفضل الممارسات في الموارد البشرية، والأخذ بمبدأ المشاركة، وتأسيس قاعدة من القيادات والكفاءات البشرية، وصناعة بيئة محفزة للعمل المؤسسي؛ لرفع جودة النظام التعليمي وتحقيق التنافسية.
- **برنامج التحول الوطني (2021-2026):** أكد رفع كفاءة موظفي الحكومة عبر وضع برامج تطويرية؛ لرفع كفاءة رأس المال البشري.

يتبين من الجدول (4) السابق؛ موافقة خبراء الدراسة على البرنامج التدريبي المُقترح بدرجة عالية جداً، حيث بلغت نسبة اتفاقهم (98.38%)، وتراوحت نسبة الموافقة على مكونات البرنامج التدريبي بين (95.34%) و(100%)؛ مما يدل على وجود نسبة اتفاق عالية جداً بينها. ويمكن اعتماد البرنامج التدريبي المُقترح في صورته النهائية على النحو الآتي:

برنامج تدريبي مُقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي:

مقدمة:

الاعتماد المدرسي من أبرز الاتجاهات العالمية الرامية إلى ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، حيث يسعى إلى تحسين الأداء المدرسي، ورفع جودة التعليم من خلال مجموعة من المعايير التي تضمن مستوى محدداً من الجودة؛ ولذا قُدِّم البرنامج التدريبي المُقترح لتطوير أداء

- برنامج تنمية القدرات البشرية (2021-2026): أكد الاستثمار في تدريب موظفي الحكومة وتطويرهم؛ لتحسين إنتاجيتهم، عبر زيادة الدعم لبرامج التدريب وإعادة تأهيل قدرات الموظفين.
 - أهمية موضوع الاعتماد المدرسي: يعدّ من أبرز الاتجاهات العالمية لضمان الجودة وتطوير مدارس التعليم العام.
 - نهج إدارة الجودة الشاملة (TQM)؛ لتحقيق التطوير المُستدام في مدارس التعليم العام بالمملكة.
- أهداف البرنامج التدريبي:**

الهدف العام: تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد المدرسي، عبر تزويدهم بالمعارف، وإكسابهم المهارات، وتعزيز الاتجاهات؛ لتمكينهم من تحقيق مُتطلّبات الاعتماد المدرسي.

الأهداف التفصيلية:

يُتوقَّع من المُتدرِّب في نهاية البرنامج التدريبي المُقترَح تحقيق الأهداف في المجالات الآتية:

م	المجال	الأهداف (يُتوقَّع من المُتدرِّب في نهاية البرنامج التدريب أن يكون قادرًا على)
1	الجودة والاعتماد المدرسي	- الإلمام بمعايير ومحكّات الاعتماد المدرسي ومُتطلّبات تحقيقها. - فهم دوره في عمليات ضمان الجودة وتحقيق معايير الاعتماد المدرسي. - تكوين اتجاه إيجابي عن أهمية حصول المدرسة على الاعتماد المدرسي.
2	مهارات إعداد الخطط ومتابعة تنفيذها	- المشاركة في بناء مؤشرات الأداء، وتحديد مستويات الأداء المستهدف. - المشاركة في إعداد الخطط بمختلف أنواعها: التشغيلية، والتنفيذية، والعلاجية والتطويرية، ومتابعة تنفيذها، وإعداد التقارير الدورية لمستوى إنجازها.
3	مهارات التوثيق وإعداد الأدلة	- تطبيق مهارات جمع البيانات والمعلومات وتوثيقها، وتنظيمها، وعرضها، وتحليلها. - توظيف البيانات والإحصائيات في عمليات ضمان الجودة والتخطيط وإعداد التقارير السنوية. - إعداد الأدلة التنظيمية والتعريفية.
4	مهارات القياس والتقييم	- المشاركة الفاعلة في عمليات التقييم في ضوء معايير الاعتماد المدرسي. - المشاركة في بناء وتطبيق مقاييس وأدوات تقييم الأداء الإداري والتعليمي، وتحليل بيانات تقييم الأداء وتوثيقها، وتوظيفها في عمليات التحسين والتطوير. - التعرُّف على الدراسة الذاتية ومراحلها وآليات اعتمادها.
5	التعليم والتعلّم	- المشاركة في تقديم الدعم؛ لضمان جودة التعليم والتعلّم. - تنظيم البرامج التعليمية وتنفيذها للموهوبين والمتعلّمين وذوي الاحتياجات الخاصة. - تحقيق مُتطلّبات ضمان جودة التعلّم الإلكتروني. - تنفيذ الأنشطة الطلابية ومتابعتها. - بناء برامج خاصة بالمهارات الرقمية ومهارات البحث العلمي والتعلّم الذاتي.
6	خدمات الدعم الأكاديمي	- المهارات اللازمة للمشاركة في تقديم الدعم وضمان جودة التعليم والتعلّم. - تقديم الدعم للتعلّم الإلكتروني ومهاراته اللازمة لتطبيقه. - مهارات إدارة مصادر التعلّم.
7	جودة المرافق والتجهيزات	- تطبيق إجراءات ضمان الجودة في المرافق والتجهيزات. - المشاركة في تقييم فاعلية المرافق والتجهيزات وكفاءتها التشغيلية. - تنظيم استخدام المرافق والتجهيزات وترشيدها.
8	المهارات الإدارية	- تطبيق المهارات الإدارية اللازمة للمشاركة في تحقيق مُتطلّبات الاعتماد المدرسي. - المشاركة في إدارة المشاريع وقيادة فرق العمل. - توظيف أنظمة المدرسة الإلكترونية في دعم العملية الإدارية.

محتوى البرنامج التدريبي:

اليوم	رقم الجلسة	مفردات الجلسة	الزمن
الوحدة الأولى: الجودة والاعتماد المدرسي			
	-	افتتاح البرنامج - ترحيب وتعارف.	30 دقيقة
الأول	الأولى	الاعتماد المدرسي: المفهوم والأهداف والأهمية.	60 دقيقة
	الثانية	مصادر الإطار العام للاعتماد المدرسي.	90 دقيقة
	الثالثة	التعريف على معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.	90 دقيقة
الثاني	الأولى	تحليل معايير الاعتماد المدرسي ومحركاته.	90 دقيقة
	الثانية	دور القيادات في عمليات ضمان الجودة والاعتماد المدرسي.	90 دقيقة
	الثالثة	مسؤوليات القيادات في عملية التقويم الخارجي.	90 دقيقة
المجال الثاني: مهارات إعداد الخطط ومتابعة تنفيذها			
الثالث	الأولى	مفهوم التخطيط وأهميته، وأنواع الخطط الإستراتيجية والتشغيلية والتنفيذية، والفرق بينها.	90 دقيقة
	الثانية	مهارات صياغة رسالة المدرسة، وأهدافها، وآليات اشتقاقها من خطة وزارة التعليم الإستراتيجية.	90 دقيقة
	الثالثة	مؤشرات الأداء: المفهوم، والأهمية، وأنواع مؤشرات الأداء، وبنائها، وعلاقتها بعمليات التخطيط، والمواصفات.	90 دقيقة
الرابع	الأولى	تطبيقات عملية على مهارة بناء مؤشرات الأداء، وتحديد الأداء المستهدف.	90 دقيقة
	الثانية	الخطط التشغيلية المفهوم، والأهمية، ومكونات الخطة، ومهارات بناء الخطة: الأهداف، والإجراءات، والأنشطة، ومسؤوليات التنفيذ، والبرنامج الزمني.	90 دقيقة
	الثالثة	تطبيقات عملية على بناء خطط تشغيلية.	90 دقيقة
الخامس	الأولى	الخطط التنفيذية: المفهوم، والأهمية، والمجالات التنفيذية (البرامج والأنشطة والمبادرات)، ومكونات الخطة، ومهارات بناء الخطة (الأهداف والإجراءات والأنشطة، وفترة التنفيذ، والأدلة والشواهد، ومسؤولية التنفيذ، ومؤشرات الأداء، ونسبة الإنجاز).	90 دقيقة
	الثانية	تطبيقات عملية على بناء الخطط التشغيلية والتنفيذية.	90 دقيقة
	الثالثة	بناء خطط علاجية لتحسين المستوى الأكاديمي بناء على نتائج التقويم المدرسي.	90 دقيقة
السادس	الأولى	بناء خطط تطوير مهني للكوادر التعليمية والإدارية.	90 دقيقة
	الثانية	متابعة تنفيذ الخطط: المفهوم، والأهمية، وأنواع المتابعة، وأساليب المتابعة وآلياتها، وتطبيقات عملية.	90 دقيقة
	الثالثة	إعداد التقارير الدورية لمستوى إنجاز الخطط: المفهوم والأهمية، ومرحلة إعداد التقارير وخطواتها.	90 دقيقة
المجال الثالث: مهارات التوثيق وإعداد الأدلة			
السادس	الأولى	تطبيقات عملية على إعداد الأدلة التعريفية.	90 دقيقة
	الثانية	بناء اللوائح والأدلة التنظيمية للمدرسة وجميع منسوبيها.	90 دقيقة
	الثالثة	البيانات والمعلومات، والمفهوم، والأهمية، والأنواع، ومصادر البيانات والمعلومات، ووسائل جمع البيانات والمعلومات وأدواتها، وطرق عرض البيانات والمعلومات وتنظيمها (الجدول والأشكال والرسوم البيانية... إلخ)، ومهارة تحليل البيانات والمعلومات.	90 دقيقة
المجال الرابع: مهارات القياس والتقويم			
السابع	الأولى	مهارات جمع الأدلة وتوثيقها، والبراهين المتعلقة بكل معيار من معايير الاعتماد المدرسي.	90 دقيقة
	الثانية	القياس والتقويم: المفهوم، والفرق بين المفاهيم: القياس والتقييم والتقويم، وأنواع تقويم الأداء (الذاتي والخارجي).	90 دقيقة
	الثالثة	أهمية مشاركة القيادات في التقويم الذاتي في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.	90 دقيقة
الثامن	الأولى	مهارات قياس مؤشرات الأداء الإداري والتعليمي على مستوى المدرسة.	90 دقيقة
	الثانية	مهارات بناء وتطبيق مقاييس وأدوات تقويم الأداء واستطلاعات الرأي ومقاييس التقدير، وجدول البيانات والإحصاءات.... إلخ).	90 دقيقة
	الثالثة	تطبيقات عملية على استطلاعات الرأي لأولياء الأمور، والطلاب، ومنسوبي المدرسة.	90 دقيقة
		مهارة تحليل بيانات ونتائج تقويم الأداء، وإعداد تقارير تقويم الأداء الدورية.	90 دقيقة
		متابعة تنفيذ خطط التحسين لتطوير الأداء.	90 دقيقة

اليوم	رقم الجلسة	مفردات الجلسة	الزمن
التاسع	الأولى	التعرُّف على الدراسة الذاتية: مفهومها وعناصرها وإجراءاتها.	90 دقيقة
	الثانية	تطبيقات الدراسة الذاتية ونماذجها.	90 دقيقة
	الثالثة	تطبيقات عملية على الأسئلة المتوقعة من فريق التقويم الخارجي للقيادات المدرسية.	90 دقيقة
المجال الخامس: التعليم والتعلم			
العاشر	الأولى	تقديم الدعم للكادر التعليمي؛ لضمان جودة التعليم والتعلم والتطوير المهني.	90 دقيقة
	الثانية	خدمات التوجيه والإرشاد: أهميتها، ومجالاتها: (الأكاديمي، والنفسي، والتوجيه المهني، والاجتماعي)، والدور في دعم تقديم الخدمات وتنفيذها، وآليات تعريف الطلاب باللوائح المنظمة لحقوقهم وواجباتهم.	90 دقيقة
	الثالثة	برامج رعاية الموهوبين والمبدعين والمتفوقين والمتعثرين: نبذة عنها وأهميتها، والمهارات اللازمة للمشاركة في تقديم خدمات الدعم لتنفيذها.	90 دقيقة
الحادي عشر	الأولى	خدمات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: نبذة عن الخدمات وأهميتها، والمهارات اللازمة للمشاركة في تقديم الخدمات.	90 دقيقة
	الثانية	الأنشطة الطلابية: المفهوم والأهمية، وأنواعها ومجالاتها، وآليات تحفيز الطلاب للمشاركة فيها.	90 دقيقة
	الثالثة	تطبيقات عملية على تنظيمها وتنفيذها، وتوثيق فعاليتها.	90 دقيقة
الثاني عشر	الأولى	برامج المهارات الرقمية ومهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي: مفهومها، والمهارات اللازمة لذلك، وتقديم الدعم للطلاب ومنسوبي المدرسة.	90 دقيقة
	الثانية	آليات وإجراءات المشاركة في الاختبارات الوطنية لتحقيق الإنجاز المتميز.	90 دقيقة
	الثالثة	تطبيقات عملية عن الاختبارات الوطنية ونماذج عنها.	90 دقيقة
	الأولى	فن التعامل مع الشكاوى: أنواع الشكاوى، وآليات التعامل معها وفقاً للأنظمة واللوائح والإجراءات المعتمدة من وزارة التعليم.	90 دقيقة
	الثانية	آليات وإجراءات المشاركة في الاختبارات الوطنية لتحقيق الإنجاز المتميز.	90 دقيقة
	الثالثة	تطبيقات عملية عن الاختبارات الوطنية ونماذج عنها.	90 دقيقة
المجال السادس: خدمات الدعم الأكاديمي			
الثالث عشر	الأولى	المهارات اللازمة للمشاركة في تقديم الدعم؛ لضمان جودة التعليم والتعلم.	90 دقيقة
	الثانية	التعلم الإلكتروني: المفهوم، والأهمية ومعايير، والمهارات اللازمة للمشاركة في تطبيقه، وآليات تقديم خدمات الدعم اللازمة لتنفيذ المقررات الدراسية الإلكترونية.	90 دقيقة
	الثالثة	إدارة مصادر التعلم: المفهوم وأهميتها، وخدماتها، ومهارات تنفيذ الخدمات ومتابعتها؛ لضمان احتياجات البرامج والطلاب.	90 دقيقة
المجال السابع: جودة المرافق والتجهيزات			
الرابع عشر	الأولى	المرافق والتجهيزات: المفهوم، وأهميتها، وتحديد احتياجات المدرسة، وتنظيم استخدامها وترشيدها، وآليات تقويم فاعليتها وكفاءتها التشغيلية.	90 دقيقة
	الثانية	آليات ضمان جودة المرافق والتجهيزات وفقاً لمتطلبات العملية الإدارية والتعليمية.	90 دقيقة
	الثالثة	آليات تطبيق معايير السلامة العامة والمهنية وإجراءاتهما، وتحقيق متطلبات الصحة والنظافة واشترطات البيئة في المرافق والتجهيزات	90 دقيقة
المجال الثامن: المهارات الإدارية			
الخامس عشر	الأولى	مهارات صنع القرار: المفاهيم، ومراحل صنع القرار، وتطبيقات عملية على مشاركة الموظف في صنع القرار.	90 دقيقة
	الثانية	الحوار والاتصال الفعال: المفهوم، وأنواعه، وأدابه، وعناصر التواصل، ووظائف التواصل، ومبادئ التواصل مع الآخرين، وفنون الإقناع والتأثير.	90 دقيقة
	الثالثة	الأنظمة الإلكترونية في المدارس ووظائفها، وأهمية تحديث بياناتها ومعلوماتها، ومهارات استخدامها وتوظيفها في إنجاز المهام ودعم العملية الإدارية.	90 دقيقة
السادس عشر	الأولى	أهمية فرق العمل، وأنواعها، ومهارات تشكيلها وإدارتها وقيادتها.	90 دقيقة
	الثانية	مهارة إثارة الدافعية والتحفيز الذاتي: المفهوم، والأهمية، ومجالات التحفيز، وأساليب التحفيز الذاتي لل أداء المتميز والإبداع.	90 دقيقة
	الثالثة	متطلبات تطبيق آليات ضمان العدالة والمساواة والنزاهة في العمل: المفاهيم والآليات المعتمدة، وتطبيقات عملية.	90 دقيقة

مُتَطَلَّبات تنفيذ البرنامج التدريبي:

- منح المُتدرِّب شهادة حضور للبرنامج التدريبي بعد استكمالها.
- احتساب شهادة البرنامج التدريبي ضمن النقاط المعتمدة لغرض الترقية.
- احتساب البرنامج نقاطاً في المفاضلة لمعايير الترشيح للوظائف القيادية في مكاتب التعليم وإداراته.
- العناية باختيار المُدرِّبين الأكفأ لتنفيذ البرنامج التدريبي، مع مراعاة تنوع المُدرِّبين حسب طبيعة كل مجال من مجالات التدريب.
- التركيز على الجوانب التطبيقية العملية في البرنامج؛ لتعزيز المهارات الحقيقية لدى المشاركين.
- دعم القيادات العليا في وزارة التعليم؛ لتسهيل تنفيذ البرنامج التدريبي.
- اعتماد البرنامج ضمن الخطط السنوية؛ لتطوير مديري المدارس في إطار المعايير الخاصة بالاعتماد المدرسي.

2 توصيات الدراسة:

- تبني البرنامج التدريبي المُقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في المملكة، ودمجه ضمن خطط وزارة التعليم وبرامجها لتطوير الأداء القيادي في المدارس؛ بما يضمن إعداد المديرين للوفاء بمعايير الاعتماد المدرسي، وتحقيق التميز المؤسسي والتربوي.
- نشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي لدى مديري المدارس، وتعريفهم بأهمية الاعتماد المدرسي وقيّمته في تحسين جودة التعليم والتطوير المستدام بمدارس التعليم العام.
- تضمين أدلة المدرسة الخاصة بضمان الجودة والأداء المدرسي، مع تحديد المسؤوليات والمهام التي تقع على عاتق مدير المدرسة في إطار عمليات الاعتماد المدرسي بشكل واضح ودقيق.

1-2 مقترحات الدراسة:

- دراسة فاعلية البرنامج التدريبي المُقترح في تحسين أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة، عبر تقييم أثره في تحقيق معايير الاعتماد المدرسي.
- دراسة واقع البرامج التدريبية الحالية لمديري المدارس في المملكة ومدى توافقها مع معايير الاعتماد المدرسي، وتحديد المجالات التي يمكن تحسينها.

أساليب التدريب: تشمل أساليب التدريب لتطوير مديري المدارس: المحاضرات، والمناقشة، والعصف الذهني، وورش العمل، والعروض، وفرق العمل، والبحوث، ودراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، والتطبيقات العملية، والتدريبات الإدارية، والزيارات الميدانية.

الفئة المستهدفة: مديرو مدارس التعليم العام في المملكة.

المُدرِّبون: يتولى التدريب مجموعة من خبراء التدريب المُتخصّصون في مجال الجودة والاعتماد، من أعضاء هيئة التدريس والمستشارين في وزارة التعليم والمعهد الوطني للتدريب، بالتعاون مع الجامعات السعودية.

الأدوات التدريبية: العروض التقديمية، والمواد المطبوعة، والحقائب التدريبية، والفيديوهات التعليمية، والنماذج العملية، والتطبيقات الإلكترونية، ومنصات التعلّم الإلكتروني، والأدوات التفاعلية، والحواسيب، وجهاز العرض، والسبورة الذكية.

مدة البرنامج التدريبي: يتكوّن البرنامج التدريبي من (72) ساعة تدريبية بواقع (16) يوماً خلال الفترة الصباحية، بمعدل أربع ساعات ونصف يومياً.

مكان تنفيذ البرنامج التدريبي: يُقترح أن يُنفذ في المعهد الوطني للتدريب، أو أي مكان تراه وزارة التعليم مناسباً.

تمويل البرنامج التدريبي: يُقترح تمويل البرنامج من ميزانية تدريب وزارة التعليم؛ لتغطية أجور المُدرِّبين والكوادر الإدارية، إضافةً إلى المستلزمات القرطاسية، والشهادات، والضيافة.

تقويم البرنامج التدريبي: تُقاس فاعلية البرنامج وأثره في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالسعودية، من خلال:

أولاً: المُتدرِّب: تُوزَّع استمارة لتقييم وضوح الأهداف وشموليتها، وكفاءة المُدرِّبين، والأساليب المُستخدمة، وملاءمة توقيت التنفيذ والجلسات، كما يشمل التقييم وجهة نظر المُتدرِّب حول أبرز المعارف والمهارات المكتسبة، مع تقديم مقترحات للتحسين.

ثانياً: المُدرِّب: استمارة لجمع آراء المُدرِّبين حول الصعوبات، والإيجابيات، ونقاط الضعف، وتفاعل المُتدرِّبين، مع تقديم توصيات لتطوير البرنامج.

ثالثاً: أثر البرنامج: يُقيّم الأثر من خلال آراء المستفيدين وتقارير الرؤساء المباشرين؛ لقياس تأثير التدريب في أداء المُتدرِّبين وتحقيق معايير الاعتماد المدرسي أو تجديده.

3 المراجع

المراجع العربية:

- العتيبي، سارة. (2024) معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول المتميزة وسبل الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في السعودية. المجلة التربوية السعودية، 20(1)، 112-145.
- العمرى، صبياء. (2015). الاعتماد المدرسي: دراسة نظرية وتطبيقية. بيروت: الدار العربية للعلوم والنشر.
- عواجي، ميمونة. (2023). دور قادة مدارس المرحلة الثانوية الأهلية والعالمية بمدينة الرياض في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 8(1)، 45-63.
- الغامدي عبد الله. (2016). مدى تطبيق مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظة المخوة للاعتماد المدرسي. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث بفلسطين، 228، 2-243.
- الفضالة، فهد يوسف. (2023). تحديد الاحتياجات التدريبية. جسر التنمية، 163، 1-19.
- الفقيه، محمد، ومحمد، أشرف. (2015). تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 31(4)، 306-361.
- المالكي، عبد الرحمن. (2023). متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومشرفي الإدارة المدرسية بمكة المكرمة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم، 15(3)، 77-104.
- مرزا، هند. (2007). تدريب مديري المناطق التعليمية بالدول الأعضاء في مكتب التربية لدول الخليج العربية: برنامج مقترح. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.
- المطيري، فواز. (2023). الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية. مجلة العلوم التربوية، 31(2)، 455-486.
- النوح، عبد العزيز سالم، موسى، هاني محمد، وفراج، محمد أنور. (2012). الاعتماد المدرسي للتعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة الصعوبات وإمكانية التطبيق. مجلة كلية التربية ببها، 91(3)، 173-255.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب بوصي بتطوير أداء القيادات التعليمية وتفعيل الشراكات. وكالة الأنباء السعودية (واس). <https://www.spa.187166a188#gov.sa/b16105aab8>
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2024). الاعتماد المدرسي. <https://2u.pw/yDzdgZ2V>
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2024). المدارس الحاصلة على مستوى التميز الحكومية والأهلية. <https://2u.pw/jGaivAKD>

- البلوي، سلمى. (2015). معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 166(1)، 698-761.
- تريسي، وليم. (2004). تصميم نظم التدريب والتطوير. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- الجاسر، وليد. (2023). برنامج تدريبي مقترح لتطوير أداء الموظفين الإداريين بالجامعات السعودية في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي. مجلة التربية، 2000(3)، 530-574.
- الحربي، شعاع سعود، وابن بكر مها بنت بكر. (2021). تطوير المهارات الإدارية للقيادات المدرسية في التعليم العام الحكومي في ضوء معايير الاعتماد المدرسي: دراسة ميدانية في المدينة المنورة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 28(2)، 359-406.
- الحربي، مناحي. (2022). معايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية - المرحلة الثانوية: دراسة تحليلية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 14(2)، 84-55.
- الخطيب، محمد شحات، والجبر، عبد الله عبد اللطيف. (1999). إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم: دراسة ميدانية. مجلة رسالة الخليج العربي، 73(1)، 15-67.
- الريس، ناصر سعود. (2015). الاعتماد المدرسي في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: نموذج مقترح. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- السكرانة، بلال. (2012). التدريب الإداري. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الشريف، ناجي. (2019). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء الوظيفي للموظفين الإداريين بجامعة نجران في ضوء الإدارة الإلكترونية. مجلة العلوم التربوية والنفسية بغزة، 10(3)، 1-40.
- شفي، حاتم أحمد. (1424). المعايير التربوية لتصنيف المدارس الأهلية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الطعاني، حسن. (2009). التدريب: مفهومه وفعالياته: بناء البرامج التدريبية وتقويمها. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العاصي، نهى. (2017). تصور مقترح لتطوير منظومة تدريب الإداريين بجامعة قناة السويس في ضوء خبرات بعض الجامعات المتقدمة. مجلة الإدارة التربوية، 12، 133-320.
- عامر، طارق، ومصيري، إيهاب. (2019). التدريب والاحتياجات التدريبية. المكتب العربي للمعارف.

- al-Khaṭīb, Muḥammad Shaḥḥāt, wa-al-jabr, 'Abd Allāh 'Abd al-Laṭīf. (1999). *Idārat al-I'timād al-Akādīmī fī al-Ta'lim : dirāsah maydāniyah*. (in Arabic). *Majallat Risālat al-Khalīj al-'Arabī*, (73), 15-67.
- Al-Mālikī, 'Abd al-Raḥmān. (2023). *Muṭālabāt taṭbīq ma'āyir al-i'timād al-madrāsī fī madāris al-ta'lim al-'āmm min wajhatī nazar mudīrī al-madāris al-thanawīyah wa mushrifī al-idārah al-madrāsīyah bi-Makkah al-Mukarramah*. (in Arabic). *Al-Majallah al-'Arabīyah li-Ḍamān Jawdat al-Ta'lim*, 15(3), 77-104.
- al-Muṭayrī, Fawwāz. (2023). *al-I'timād al-Mudarrisī fī Madāris al-Ta'lim al-'āmm fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah : dirāsah taqwīmīyah*. (in Arabic). *Majallat al-'Ulūm altrwbh*, 31 (2), 486-455.
- al-Nawḥ, 'Abd al-'Azīz Sālim, Mūsā, Hānī Muḥammad, wfrāj, Muḥammad Anwar. (2012). *al-I'timād al-Mudarrisī lil-ta'lim al-'āmm fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah : dirāsah al-ṣu'ūbāt wa-imkāniyat al-taṭbīq*. (in Arabic). *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bbnhā*, 91 (3), 173-255.
- al-Rayyis, Nāṣir Sa'ūd. (2015). *al-I'timād al-Mudarrisī fī Marāhil al-Ta'lim al-'āmm bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah : namūdhaj muqtarah*. (in Arabic). *Risālat duktūrāh (ghayr manshūrah)*, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Malik Sa'ūd, al-Riyāḍ.
- al-Sharīf, Nājī. (2019). *Barnāmaj tadrībī muqtarah li-taṭwīr al-adā' al-wazīfī lil-muwazzafīn al-idāriyyīn bi-Jāmi'at Najrān fī daw' al-Idārah al-iliktrūniyah*. (in Arabic). *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah bi-Ghazzah*, 3 (10), 1-40.
- Shaḥī, Hātim Aḥmad. (1424). *al-ma'āyir al-Tarbawīyah ltsnyf al-Madāris al-Ahlīyah*. *Risālat duktūrāh* (in Arabic). (ghayr manshūrah), Jāmi'at Umm al-Qurā, Makkah al-Mukarramah.
- 'Awājī, Mīmūnah. (2023). *Dawr quḍāt madāris al-marḥalah al-thanawīyyah al-ahlīyah wal-'ālamīyyah bi-Madīnat al-Riyāḍ fī taṭbīq ma'āyir al-i'timād al-madrāsīyy*. (in Arabic). *Al-Majallah al-'Arabīyyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyyah wal-Nafsīyyah*, 8(1), 45-63.
- المراجع الأجنبية:
- Wise, A. (2003). *Your Child's Learning Depends on Teacher Knowledge and Skills*. *OUR Children*, 28(6), 9-10.
- ياغي، عبد الفتاح. (2019). *التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- wīr manzūmat Tadrīb al-idāriyyīn bi-Jāmi'at Qanāt al-Suways fī daw' khibrāt ba'ḍ al-jāmi'āt al-mutaqaddimah. (in Arabic). *Majallat al-Idārah al-Tarbawīyah*, 12, 133-320.
- Al-'Atībī, Sārah. (2024). *Ma'āyir al-i'timād al-madrāsī fī daw' khibrāt ba'ḍ al-duwal al-mumayyazah wa subul al-istiḥdāh minhā fī al-i'timād al-madrāsī fī al-Su'ūdiyyah*. (in Arabic). *Al-Majallah al-Tarbawīyah al-Su'ūdiyyah*, 20(1), 112-145.
- al-Balawī, Salmā. (2015). *Mu'awwiqāt taṭbīq ma'āyir al-I'timād al-Akādīmī fī Jāmi'at Tabūk min wjhat nazar a'ḍā' Hay'at al-tadrīs*. (in Arabic). *Majallat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Azhar*, 166 (1), 698-761.
- al-Faḍālah, Fahd Yūsuf. (2023). *taḥdīd al-iḥtiyājāt al-Tadrībīyah*. (in Arabic). *jīr al-tanmiyah*, 163, 1-19.
- al-Faqīh, Muḥammad, wa-Muḥammad, Ashraf. (2015). *Taqyīm al-iḥtiyājāt al-Tadrībīyah li-a'ḍā' Hay'at al-tadrīs bi-Jāmi'at Najrān fī daw' mutaṭallabāt ma'āyir al-Hay'ah al-Waṭaniyah lil-taqwīm wa-al-i'timād al-Akādīmī*. (in Arabic). *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at Asyūt*, 31 (4), 306-361.
- al-Ghāmīdī 'Abd Allāh. (2016). *Madā taṭbīq Madāris Idārat al-Tarbiyah wa-al-ta'lim bi-Muḥāfazat almkhwāh llā'tmād al-Mudarrisī*. (in Arabic). *al-Majallah al-'Arabīyah lil-'Ulūm wa-nashr al-Abḥāth bi-Filāṣṭīn*, 2,.
- Al-Harbi, Munāḥī. (2022). *Ma'āyir wa mu'ashshirāt al-i'timād al-akādīmī fī madāris al-ta'lim al-'āmm fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Su'ūdiyyah – al-marḥalah al-thanawīyah: dirāsah taḥlīliyah*. (in Arabic). *Majallat Jāmi'at Umm al-Qurā lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wal-Nafsīyah*, 14(2), 55-84.
- al-Harbī, Shu'ā' Sa'ūd, wa-Ibn Bakr Mahā bint Bakr. (2021). *taṭwīr al-mahārāt al-Idāriyah lil-qiyādāt al-madrāsīyah fī al-Ta'lim al-'āmm al-ḥukūmī fī daw' ma'āyir al-I'timād al-Mudarrisī : dirāsah maydāniyah fī al-Madīnah al-Munawwarah*. (in Arabic). *al-Majallah al-'Arabīyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, (28) 359-406.
- al-Jāsir, Walīd. (2023). *Barnāmaj tadrībī muqtarah li-taṭwīr adā' al-muwazzafīn al-idāriyyīn bi-al-jāmi'āt al-Sa'ūdiyyah fī daw' mutaṭallabāt al-I'timād al-Akādīmī*. (in Arabic). *Majallat al-Tarbiyah*, 2000 (3), 530-574.

الاتصال والانفصال وأثره في اختلاف المفسرين قوله تعالى: (الطلاق مرتان) [البقرة: 228] أنموذجاً

فراج بن محمد بن سرحان السبيعي
أستاذ مشارك جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025-02-27؛ تاريخ القبول: 2025-04-23)

المستخلص: تناول هذا البحث مسألة الاتصال والانفصال في تفسير النص القرآني، وأثرهما في اختلاف المفسرين، وذلك من خلال دراسة قوله تعالى: ﴿أَطْلَقَ مَرَّتَانِ﴾، وأوضح البحث معنى الاتصال والانفصال، وأثرهما في تحديد معنى الآية. وقد أبرز البحث أهمية الاتصال والانفصال في تفسير النص القرآني، ودوره في توجيه المعاني، وإظهار عناية المفسرين به، واستعرض البحث أقوال المفسرين ومناقشتها، وبيان الراجح منها، وكانت على قولين:

1. بيان حكم الطلاق الرجعي.
 2. بيان سنة الطلاق المشروعة.
- كما ناقش البحث أدلة كل قول، وصلته بالاتصال والانفصال، وبيّن معنى (مرتان)، وأثره في تفسير الطلاق، مع توضيح طبيعة اختلاف المفسرين، هل هو تنوع أم تضاد؟ وخلص البحث إلى أهمية الاتصال والانفصال في تفسير الآيات من حيث أثره في تعدد الفهم، وانعكاس ذلك على الأحكام التي تضمنتها الآية.
- الكلمات المفتاحية:** الدلالة، الرجعة، التطلق، الراجح، الاختلاف.

Connection and Disconnection and Their Impact on the Differences Among Quran Exegetes “Divorce is twice,” [Al Baqarah: 228] as a Model

Farraj bin Mohamed bin Sarhan As Subay'i
Associate Professor, University of Bisha, Kingdom of Saudi Arabia

(Received: 27-02-2025; Accepted: 23-04-2025)

Abstract: This study addresses the concept of connection (ittiṣāl) and disconnection (infiṣāl) in the interpretation of Qur'anic texts and their influence on the divergence among exegetes, by analyzing the verse, “Divorce is twice”. The research clarifies the meanings of connection and disconnection and their impact on determining the meaning of the verse.

The study highlights the significance of connection and disconnection in Qur'anic interpretation, their role in guiding meanings, and the attention given to them by exegetes. It reviews and discusses the exegetical views on the verse and identifies the most preponderant opinion. These views fall into two main interpretations:

1. That the verse indicates the ruling of revocable divorce.
2. That the verse outlines the legislated manner of divorce.

The research further examines the evidences supporting each view, their relation to connection and disconnection, and explains the meaning of “twice” and its impact on the understanding of divorce. It also explores the nature of the exegetical disagreement, whether it constitutes a diversity of interpretation or a contradiction.

The study concludes with an emphasis on the importance of considering connection and disconnection in Qur'anic interpretation, particularly in terms of their effect on the multiplicity of understandings and how this reflects on the rulings derived from the verse.

Keywords: Signification, reversal of divorce, divorce, preponderant opinion, disagreement.



DOI: 10.12816/0062200

(*) Corresponding Author:

Farraj bin Mohamed bin Sarhan As Subay'i
Associate Professor, University of
Bisha, Kingdom of Saudi Arabia.
E mail: fraaa2@gmail.com

(*) للمراسلة:

فراج بن محمد بن سرحان السبيعي
أستاذ مشارك جامعة بيشة، المملكة العربية
السعودية.
البريد الإلكتروني: fraaa2@gmail.com

1 المقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، صلى الله وسلم عليه، وعلى آله وصحبه، وبعد:

فيعيد تفسير النصوص القرآنية من أدق العلوم وأعمقها أثراً في الشريعة؛ إذ يقوم على فهم مراد الله وفق ما دلت عليه النصوص، ويبيّن الرسول صلى الله عليه وسلم قولاً وفعلاً.

ومن المسائل المؤثرة في تفسير النصوص القرآنية مسألة الاتصال والانفصال، التي تتعلق بترابط الجمل داخل الآية، أو علاقة الآية بما قبلها، أو انفصالها، مما يؤثر في تعدّد المعاني والدلالات.

وهذا البحث تناول هذه المسألة من خلال قوله تعالى: ﴿الطَّلَقُ مَرَّتَانٍ﴾ [البقرة: 228]؛ حيث تعددت أقوال المفسرين في الآية بناءً على صلتها بما قبلها أو انفصالها.

1-1 أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط التالية:

1. أثر الاتصال والانفصال في تفسير القرآن الكريم.
2. عناية المفسرين بمراعاة الاتصال والانفصال في تفسير النص القرآني.
3. الكشف عن تأثير الاتصال والانفصال في معنى قوله تعالى: ﴿الطَّلَقُ مَرَّتَانٍ﴾.

2-1 أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

1. تحليل أثر الاتصال والانفصال في توجيه المعاني ودلالات النصوص القرآنية.
2. استعراض اختلاف المفسرين في الآية من خلال مسألة الاتصال والانفصال.
3. بيان أثر الاختلاف التفسيري في فهم الأحكام الفقهية المتعلقة بالطلاق.

3-1 الدراسات السابقة:

هناك دراسات تناولت موضوع (المفصول والموصول)، ومنها:

1. الموصول لفظاً المفصول معنىً في القرآن الكريم، د. خلود العبدلي، رسالة ماجستير، دراسة نظرية، وتطبيقية من أول سورة (يس) إلى آخر المصحف.
2. الموصول لفظاً المفصول معنىً في القرآن الكريم، للباحثة مريم المهدي، رسالة ماجستير، دراسة نظرية، وتطبيقية من أول القرآن إلى آخر سورة

(هود)، ولم تتعرض الباحثة للآية محل الدراسة.

وقد أبرز بحثي أثر الاتصال والانفصال في اختلاف المفسرين، وتميّز بكونه تطبيقياً على آية محددة، ما يمنحه دقةً وبياناً أكثر.

4-1 منهج البحث:

اعتمدت في هذا البحث على:

المنهج الاستقرائي: بجمع أقوال المفسرين، والنصوص المتعلقة بالآية.

المنهج التحليلي: بدراسة الأقوال، وتحليل دلالات الألفاظ، واتصال الآية بما قبلها.

المنهج المقارن: بمقارنة أقوال المفسرين، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف.

المنهج الاستنباطي: باستخلاص النتائج، وبيان أثر اختلاف المفسرين في فهم الآية.

5-1 خطة البحث:

تتكون الخطة من تمهيد، ومبحثين على النحو التالي:

التمهيد: تعريف الاتصال والانفصال، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف الاتصال.

المطلب الثاني: تعريف الانفصال.

المبحث الأول: اختلاف المفسرين في اتصال قوله تعالى: ﴿الطَّلَقُ مَرَّتَانٍ﴾، وأثره في تفسير الآية، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: اختلاف المفسرين في اتصال الآية بما قبلها.

المطلب الثاني: أثر الاتصال والانفصال في تفسير الآية.

المبحث الثاني: نوع الاختلاف بين المفسرين في الآية، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أقوال المفسرين في نوع الاختلاف في تفسير الآية.

المطلب الثاني: دراسة الأقوال في نوع الاختلاف والترجيح بينها.

الخاتمة، وفيها:

أهم النتائج.

أهم التوصيات.

الفهارس:

فهرس المصادر والمراجع.

2 التمهيد: تعريف الاتصال والانفصال، وفيه

مطلبان:

المطلب الأول: تعريف الاتصال:

الاتصال لغة:

من وصل، وهو اتحاد الأشياء ببعضها، كاتحاد طرفي الدائرة، ويضاد الانفصال، ويستعمل الوصل في الأعيان والمعاني.

يقال: وصلت فلاناً، قال تعالى: ﴿وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ﴾ [البقرة: 27]، وقال تعالى: ﴿إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ حَبْلٌ﴾ [النساء: 90]، أي: ينسبون، يقال: فلان متصل بفلان؛ إذا كان بينهما نسب أو مصاهرة⁽¹⁾.

واصطلاحاً:

لم أجد من عرفه اصطلاحاً؛ ولكن يمكن فهم الاتصال عموماً بأنه ترابط جمل الكلام لفظاً ومعنى، بحيث يكون آخره متصلاً بأوله، إما بياناً، أو تفصيلاً، أو تعليلاً.

أما اتصال الآيات: فهو التماسق والترابط بينها في سياقها اللفظي والمعنوي؛ بحيث تكون الآية مرتبطة بما قبلها، وممهدة لما بعدها، سواء من حيث المعنى، أو الموضوع، أو الأسلوب، أو الدلالة، مما يسهم في تحقيق الانسجام، والتكامل بين أجزائها.

المطلب الثاني: تعريف الانفصال:

الانفصال لغة:

مصدر مطاوع فَصَلَ، يقال: فَصَلَ يَفْصِلُ انفصالاً، ويقال: انفَصَلَ يَنْفَصِلُ انفصالاً، فهو مُنْفَصِلٌ، وانْفَصَلَ الشيء عن غيره: انفَطَعَ وابتعد واستقل، فالفصل: بَوْنٌ ما بين الشيئين⁽²⁾.

والمصنفون يترجمون به أثناء الأبواب، فيقولون: الفصل، أو فصل في كذا؛ إما لأنه نوع من المسائل مفصول عن غيره؛ أو لأنه ترجمة فاصلة بينه وبين غيره، فهو بمعنى مفعول أو فاعل⁽³⁾.

واصطلاحاً:

لم أقف على تعريف للانفصال، وبعد التأمل يمكن تعريفه بأنه انفصال جمل الكلام عن بعضها في ألفاظها، ومعانيها ودلالاتها.

والعلماء جعلوا علامته الظاهرة ترك العطف الذي يدل على الاتصال، ولكن أهل العلم بالتفسير بينوا أنه

يَرُدُّ في القرآن آيات متصلة في ظاهرها، منفصلة في معانيها، قال الزركشي: "فصلٌ في اتصال اللفظ والمعنى على خلاف، فقد يكون اللفظ متصلاً بالآخر، والمعنى علي خلافه، كقوله تعالى: ﴿وَلَيْنَ أَصَابَكُمْ فَضْلٌ مِّنَ اللَّهِ لِيَقُولَنَّ كَأَن لَّمْ تَكُنْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُ مَوَدَّةٌ﴾ [النساء: 73]، فقوله: ﴿كَأَن لَّمْ تَكُنْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُ مَوَدَّةٌ﴾ منظوم بقوله: ﴿قَالَ قَدْ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيَّ﴾ [النساء: 72]؛ لأنه موضع الشماتة، وقوله: ﴿كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ وَهُمْ يَنْظُرُونَ﴾ [الأنفال: 6]، فإنه متصل بقوله: ﴿وَإِنْ فَرِيقًا مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ لَكَرْهُونَ﴾ ﴿يَجِدُونَكَ فِي الْحَقِّ بَعْدَ مَا تَبَيَّنَ كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ﴾ [الأنفال: 6].

ومما يَحْتَمِلُ الاتصال والانقطاع قوله تعالى: ﴿فِي بُيُوتٍ أُذِنَ لِلَّهِ أَنْ تَرْفَعُ وَيُذَكَّرَ فِيهَا أَسْمُهُ﴾ [النور: 36]، يحتمل أن يكون متصلاً بقوله: ﴿فِيهَا مَصْبَاحٌ﴾ [النور: 35] أي: المصباح في بيوت، ويكون تمامه على قوله: ﴿وَيُذَكَّرَ فِيهَا أَسْمُهُ﴾، و(يسبح له فيها رجال) صفة للبيوت، وَيَحْتَمِلُ أن يكون منقطعاً خبراً لقوله: ﴿رِجَالٌ لَا تُلْهِهِمْ﴾ [النور: 37].

ومما يتعين أن يكون منقطعاً قوله: ﴿وَلَا أَصْغَرُ مِنْ ذَلِكَ وَلَا أَكْبَرَ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ﴾ [يونس: 61] مُسْتَأْنَفٌ؛ لأنه لو جُعِلَ متصلاً بـ ﴿يَعْرُبُ﴾ لاختل المعنى؛ إذ يصير على حَدِّ قولك ما يَعْرُبُ عن ذهني إلا في كتاب، أي: استدراكه.

ولا يخفى انقطاع: ﴿الَّذِينَ يَحْمِلُونَ الْعَرْشَ﴾ [غافر: 7] عن قوله: ﴿أَنَّهُمْ أَصْحَابُ النَّارِ﴾ [غافر: 6]⁽⁴⁾.

المبحث الأول: اختلاف المفسرين في اتصال قوله تعالى: ﴿الطَّلُقُ مَرَّتَانٍ﴾، وأثره في تفسيرها، وفيه مطلبان:
المطلب الأول: اختلاف المفسرين في اتصال الآية بما قبلها:

قوله تعالى: ﴿الطَّلُقُ مَرَّتَانٍ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ﴾ [البقرة: 229].

تعددت أقوال المفسرين في اتصال الآية وانفصالها عما قبلها، على قولين:

القول الأول: أنها متصلة بالآية قبلها، وهو قول جمهور المفسرين، ومنهم: عروة، وعكرمة، وقتادة، وابن زيد، والسدي⁽⁵⁾، والزهري⁽⁶⁾، وغيرهم⁽⁷⁾.

(1) انظر: المفردات، الراغب الأصفهاني (ص873).

(2) انظر: العين، الخليل بن أحمد (126/7)؛ تهذيب اللغة، الأزهرى (135/12)؛ لسان العرب، ابن منظور (521/11).

(3) انظر: تاج العروس، مرتضى الزبيدي (162/30).

(4) البرهان، الزركشي (52 50/1).

(5) انظر: جامع البيان، الطبري (542 539/4).

(6) انظر: الناسخ والمنسوخ، الزهري (ص20).

(7) انظر: الهداية، مكي بن أبي طالب (٧٦٣/1)؛ تفسير القرآن العظيم، ابن كثير (٦١٠/1).

وجه الدلالة من هذين السببين أن الآية مرتبطة بما قبلها في المعنى والتشريع، إذ جاءت تقييداً لحق الرجعة الذي ورد في قوله: ﴿وَعَوْلَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَلِكَ﴾، فبينت أن هذا الرد لا يكون إلا مرتين فقط، وبعدها يجب أن يكون إمساكاً بمعروف أو تسريحاً بإحسان، ولذلك قال الصحابة: "فاستأنف الناس الطلاق من يومئذ".

ومعنى الآية عندهم: أن الطلاق الرجعي مرتان، ولا رجعة بعد الثلاث⁽⁸⁾.

القول الثاني: أنها منفصلة مستأنفة لحكم جديد، وهو بيان السنة الشرعية في إيقاع الطلاق، وعليه يدل قول ابن مسعود، وابن عباس رضي الله عنهما، ومجاهد، قال ابن مسعود: "يُطْلَقُهَا بَعْدَ مَا تَطْهَرُ مِنْ قَبْلِ جَمَاعٍ، ثُمَّ يَدْعُهَا حَتَّى تَطْهَرَ مَرَّةً أُخْرَى، ثُمَّ يُطْلَقُهَا إِنْ شَاءَ، ثُمَّ إِنْ أَرَادَ أَنْ يُرَاجِعَهَا رَاجِعَهَا، ثُمَّ إِنْ شَاءَ طَلَّقَهَا، وَإِلَّا تَرَكَهَا حَتَّى تَتِمَّ ثَلَاثَ حَيَضٍ وَتَبَيَّنَ مِنْهُ بَهْ"، وقال ابن عباس: "إذا طَلَّقَ الرَّجُلُ امْرَأَتَهُ تَطْلِيقَتَيْنِ، فَلْيَتَّقِ اللَّهَ فِي التَّطْلِيقَةِ الثَّالِثَةِ، فَإِمَّا أَنْ يُمَسِّكَهَا بِمَعْرُوفٍ فَيُحْسِنَ صَحَابَتَهَا، أَوْ يُسَرِّحَهَا بِإِحْسَانٍ فَلَا يَظْلِمُهَا مِنْ حَقِّهَا شَيْئاً"، وقال مجاهد: "يُطْلَقُ الرَّجُلُ امْرَأَتَهُ طَاهِراً مِنْ غَيْرِ جَمَاعٍ، فَإِذَا حَاضَتْ ثُمَّ طَهَّرَتْ فَقَدْ تَمَّ الْقَرَاءُ، ثُمَّ يُطْلَقُ الثَّانِيَةَ كَمَا يُطْلَقُ الْأُولَى، إِنْ أَحَبَّ أَنْ يَفْعَلَ، فَإِذَا طَلَّقَ الثَّانِيَةَ ثُمَّ حَاضَتْ الْحَيْضَةُ الثَّانِيَةَ فَهِيَ تَطْلِيقَتَانِ وَقَرَأَنَ، ثُمَّ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى ذَكَرَهُ فِي الثَّالِثَةِ: ﴿فَإِمْسَاكُ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحُ بِإِحْسَانٍ﴾، فَيُطْلَقُهَا فِي ذَلِكَ الْقَرَأِ كُلَّهُ إِنْ شَاءَ حِينَ تَجْمَعُ عَلَيْهَا ثِيَابُهَا"⁽⁹⁾.

قال الطبري: "فتأويل الآية على قول هؤلاء: سنة الطلاق التي سنَّتها وأبَحَّتْها لكم إن أردتم طلاق نساءكم، أن تطلقوهن ثنتين في كل طهر واحدة، ثم الواجب بعد ذلك عليكم: إما أن تمسكوهن بمعروف، أو تسرحوهن بإحسان، ... فالآية على هذا القول جاءت بياناً للوقت الذي يجوز الطلاق فيه"⁽¹⁰⁾.

وهذا القول اختاره الزمخشري، قال: "وقوله تعالى: ﴿فَإِمْسَاكُ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحُ بِإِحْسَانٍ﴾ تخيير لهم بعد أن عَلمَهُمْ كَيْفَ يُطْلَقُونَ، بين أن يُمَسِّكُوا النِّسَاءَ بِحُسْنِ الْعُسْرَةِ، وَالْقِيَامَ بِمَوَاجِبِهِنَّ، وَبَيْنَ أَنْ يُسَرِّحُوهُنَّ السَّرَاحَ الْجَمِيلَ الَّذِي عَلمَهُمْ"⁽¹¹⁾.

فهذه الآية عند الجمهور ليست ابتداء كلام؛ بل هي متعلقة بما قبلها، ومتعلق الآية قوله تعالى: ﴿وَعَوْلَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَلِكَ﴾ [البقرة: 228].

قال جماعة من المفسرين: "إن هذه الآية ناسخة لما تضمنته الآية الأولى قبلها، من أن الرجل أحق برَدِّ زوجته إذا طَلَّقَهَا، وذلك قوله تعالى: ﴿وَعَوْلَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَلِكَ﴾، فقد كان الرجل إذا طَلَّقَ المرأة فهو أحق برَدِّها، وإن كان طَلَّقَهَا ثَلَاثاً؛ فَتَسِيخَتْ بِقَوْلِهِ: ﴿الطَّلَاقُ مَرَّتَانٍ فَإِمْسَاكُ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحُ بِإِحْسَانٍ﴾ [البقرة: 229]"⁽¹⁾.

أدلتهم:

ما رواه هشام بن عروة، عن أبيه قال: "كان الرجل إذا طَلَّقَ امْرَأَتَهُ ثُمَّ ارْتَجَعَهَا قَبْلَ أَنْ تَنْقَضِيَ عَدَّتُهَا، كَانَ ذَلِكَ لَهُ وَإِنْ طَلَّقَهَا أَلْفَ مَرَّةٍ، فَعَمَدَ رَجُلٌ إِلَى امْرَأَتِهِ فَطَلَّقَهَا حَتَّى إِذَا شَارَفَتْ انْقِضَاءَ عَدَّتِهَا رَاجِعَهَا، ثُمَّ طَلَّقَهَا، ثُمَّ قَالَ: لَا وَاللَّهِ لَا أَوِيكَ إِلَيَّ، وَلَا تَحْلِينَ أَبَدًا! فَانْزَلَ اللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى: ﴿الطَّلَاقُ مَرَّتَانٍ فَإِمْسَاكُ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحُ بِإِحْسَانٍ﴾، فَاسْتَقْبَلَ النَّاسُ الطَّلَاقَ جَدِيداً مِنْ يَوْمئِذٍ، مَنْ كَانَ طَلَّقَ مِنْهُمْ، أَوْ لَمْ يُطْلَقْ"⁽²⁾.

وروي عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة رضي الله عنها نحوه⁽³⁾.

واستقر هذا السبب عند المفسرين، قال قتادة: "كان أهل الجاهلية يطلق أحدهم امرأته ثم يراجعها، لا حد في ذلك، هي امرأته ما راجعها في عدتها، فجعل الله حد ذلك يصير إلى ثلاثة قروء، وجعل حد الطلاق ثلاث تطليقات"⁽⁴⁾.

وروي عن عائشة رضي الله عنها⁽⁵⁾، وبنحوه عن ابن زيد، وعروة، وعكرمة، والسدي⁽⁶⁾.

وروي أبو صالح عن ابن عباس، ومرة عن عبد الله، وعن ناس من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم فذكر التفسير إلى قوله: ﴿الطَّلَاقُ مَرَّتَانٍ﴾، قال: "وهو الميقات الذي يكون عليها فيه الرجعة، فإذا طَلَّقَ واحدة أو ثنتين، فإذا أن يُمَسِّكَ وَيُراجِعَ بِمَعْرُوفٍ، وَإِمَّا يَسْكُتُ عَنْهَا حَتَّى تَنْقَضِيَ عَدَّتُهَا فَتَكُونُ أَحَقَّ بِنَفْسِهَا"⁽⁷⁾.

(1) انظر: الهداية، مكي بن أبي طالب (٧٦٣/١)؛ تفسير القرآن العظيم، ابن كثير (٦١٠/١).

(2) الموطأ، كتاب: الطلاق، باب: جامع الطلاق، رقم (80)؛ الأم، الشافعي (٢٥٨/5)؛ جامع البيان، الطبري (539/4).

(3) السنن، الترمذي، أبواب: الطلاق، رقم (١١٩٢)؛ المستدرک، الحاكم، كتاب: الطلاق، رقم (٣١٠٦)؛ السنن الكبرى، البيهقي، كتاب: الخلع والطلاق، باب: ما جاء في إمضاء

الطلاق الثلاث، رقم (١٤٩٥٠)؛ وقال الترمذي: (وهذا أصح من حديث يعلى بن شبيب)؛ وصححه الحاكم؛ وضعفه الذهبي في التلخيص على المستدرک.

(4) جامع البيان، الطبري (540/4)؛ تفسير القرآن العزيز، ابن أبي زمنين (230/1).

(5) السنن الكبرى، البيهقي، كتاب: الرجعة، رقم (1515).

(6) جامع البيان، الطبري (540/4).

(7) السنن الكبرى، البيهقي، كتاب: الرجعة، رقم (١٥٢٤٧).

(8) انظر: التفسير الكبير، الرازي (442/6).

(9) جامع البيان، الطبري (543/4).

(10) جامع البيان، الطبري (543/4).

(11) الكشف، الزمخشري (٢٧٣/١).

و(أل) التعريف على هذا القول تفيد الاستغراق، أي: إن هذه الجملة مقطوعة مما قبلها ولا تعلق لها بها⁽¹⁾.

ومعنى الآية على هذا: أن التطبيق الشرعي يجب أن يكون تطبيقاً بعدد تطبيقات على التفريق دون الجمع والإرسال دفعة واحدة⁽²⁾.

وبعد استعراض القولين في اتصال قوله تعالى: ﴿الطَّلَقُ مَرَّتَانٍ﴾ بما قبله، أو استئنافه لحكم جديد، يظهر أن القول الأول أرجح لعدة أسباب:

الأول: سبب النزول: نزلت الآية لتقييد الطلاق غير المحدود في الجاهلية، مما يؤكد اتصال السياق بالحكم.

الثاني: سياق الآيات وتربطها: جاءت الآية مبيّنةً تقييد حق الأزواج في المراجعة بعدد معين (مرتان فقط)، مما يشير إلى التدرج في التشريع، وهو نهج مألوف في القرآن الكريم.

الثالث: حمل (أل) التعريف في لفظ "الطلاق" على العهد: أي: الطلاق الرجعي المذكور في الآية السابقة، وهو الأظهر مراعاة لاتصال آيات الطلاق وتربطها.

الرابع: أنه قول جمهور المفسرين من السلف ومن بعدهم: حيث يرون أن الآية جاءت لتقييد الطلاق الرجعي، وتفسير الجمهور أقرب إلى مقصود الآية.

الخامس: رفع الضرر عن النساء: جاءت الآية لتقييد الطلاق رفعا للظلم عن النساء، إذ كُنَّ يُبْتَزَرْنَ بالطلاق غير المحدود، مما يؤكد اتصالها بما قبلها.

وبناءً على ذلك، فالقول الأول أرجح؛ إذ جاءت الآية متصلة بما قبلها لتقييد حق الرجعة، وتنظيم الطلاق، بما ينسجم مع منهجية التشريع القرآني لتحقيق العدل والإحسان.

المطلب الثاني: أثر الاتصال والانفصال في تفسير الآية.

الأثر الأول: الاختلاف في مناسبة قوله تعالى: ﴿الطَّلَقُ مَرَّتَانٍ﴾ لما قبله.

وردت هذه الآية عقب قوله تعالى: ﴿وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَنْ يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِنْ كُنَّ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَوَعَوَّضْنَهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَلِكَ إِنْ أَرَادُوا إِصْلَاحًا﴾ [البقرة: 228].

فإن كانت الآية متصلة بما قبلها، فالمناسبة ببيان الحد الذي ينتهي عنده حق الرجل في الرجعة، قال أبو حيان: "ومناسبتها لما قبلها ظاهرة، وهو أنه لما تضمنت الآية قبلها الطلاق الرجعي، وكانوا يطلقون ويراجعون من غير حد ولا عد، بين في هذه الآية أنه مرتان، فحصر الطلاق الرجعي في أنه مرتان، أي: يملك المراجعة إذا طلق، ثم يملكها إذا طلق، ثم إذا طلق ثالثة لا يملكها"⁽³⁾.

فالمعنى: إن عدد الطلاق الذي لكم أيها الناس فيه على أزواجكم الرجعة إذا كنَّ مدخولاً بهنَّ تطبيقاً⁽⁴⁾.

وإن كانت الآية منفصلة عما قبلها، فارتباطها يكون عاماً في بيان الطلاق الشرعي، وأخلاقيات التعامل عند الخلاف الأسري، مما يجعلها تأسيساً لأحكام الطلاق وضوابطه الشرعية.

قال السمين الحلبي: "إن كانت (أل) للاستغراق فهذه الجملة منقطعة مما قبلها، ولا تعلق لها بها"⁽⁵⁾.

الأثر الثاني: الاختلاف في المراد بالطلاق.

يتوقف معنى (مرتان) على تحديد المراد بالطلاق في الآية باعتبار الاتصال والانفصال، وللمفسرين في ذلك قولان:

الأول: أن المراد الطلاق الرجعي، و(أل) فيه للعهد، والمعنى: إذا طلقت النساء وأردتم مراجعتهن فليس لكم حق المراجعة إلا في تطبيقين، وما زاد عنهما فلا رجعة إلا بعد أن تنكح زوجاً غيره. وعلى هذا أكثر المفسرين⁽⁶⁾.

قال الراغب: "فقوله: ﴿الطَّلَقُ مَرَّتَانٍ﴾ ليس ذلك للجنس متناولاً لكل طلاق، بل هو إشارة إلى الطلاق المتقدم ذكره، الذي قال فيه: ﴿وَوَعَوَّضْنَهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ﴾ [البقرة: 228]، فبين أن ذلك الطلاق الذي فيه المراجعة مرتان"⁽⁷⁾.

وقال أهل المعاني: الآية مختصرة معناها: الطلاق الذي يملك فيه الرجعة مرتان⁽⁸⁾.

ورجح ابن تيمية فقال: "لفظ معرف باللام، فيعود إلى الطلاق المعهود، وهو الطلاق الذي تقدم ذكره في كتاب الله بقوله: ﴿وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ﴾ [البقرة: 228]، وهو الطلاق الرجعي، فدل ذلك على أن الطلاق المشروع في كتاب الله هو الطلاق الرجعي الذي يقع مرة بعد مرة،

(1) انظر: الدر المصون، السمين الحلبي (445/2).

(2) انظر: التفسير الكبير، الرازي (442/6).

(3) البحر المحيط، أبو حيان (463/2).

(4) انظر: جامع البيان، الطبري (542/5).

(5) الدر المصون، السمين الحلبي (445/2).

(6) انظر: جامع البيان، الطبري (538/4).

(7) تفسير الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد (472/1).

(8) انظر: التفسير الوسيط، الواحدي (335/1)؛ تفسير القرآن، السمعاني (231/1)؛ معالم التنزيل، البغوي (269/1)؛ إيجاز البيان، النيسابوري (154/1)؛ تفسير القرآن العظيم، السخاوي (110/1).

القول الثاني: أن المراد جنس الطلاق، (فأل) هنا للجنس، أو للاستغراق، وبناءً عليه: فإن المراد إذا أردتم أيها الناس تطليق نساءكم فطلقوهن على هذه الطريقة⁽⁷⁾.

واحتجوا بأن لفظ الطلاق يفيد الاستغراق؛ لأن الألف واللام إذا لم يكونا للمعهود أفادا الاستغراق، فصار تقدير الآية: كل الطلاق مرتان، ومرة ثالثة، ولو قال هكذا لأفاد أن الطلاق المشروع متفرق؛ لأن المرات لا تكون إلا بعد تفرق بالإجماع⁽⁸⁾.

الأثر الثالث: الاختلاف في المراد بـ(مرتان).

ذكر جمهور المفسرين كالطبري، والماوردي⁽⁹⁾، والنسفي⁽¹⁰⁾، والزمخشري⁽¹¹⁾، وابن عطية⁽¹²⁾، وابن الجوزي⁽¹³⁾، والرازي⁽¹⁴⁾، والعز بن عبد السلام⁽¹⁵⁾، والقرطبي⁽¹⁶⁾، وابن جزي⁽¹⁷⁾، وابن عرفة⁽¹⁸⁾، وغيرهم قولين في المراد بـ(مرتان):

القول الأول: أن المراد بـ(مرتان). العدد (اثنتين).

وممن قال به: عروة، وعكرمة، وقتادة، وابن زيد، والسدي⁽¹⁹⁾، وابن قتيبة⁽²⁰⁾، والزجاج⁽²¹⁾، والطبري، قال الطبري: "فتأويل الآية على هذا الخبر الذي ذكرنا: عدد الطلاق الذي لكم أيها الناس فيه على أزواجكم الرجعة إذا كن مدخولاً بهنّ تطليقتان، ثم الواجب على من راجع منكم بعد التطليقتين، إمساكٌ بمعروف، أو تسريحٌ بإحسان؛ لأنه لا رجعة له بعد التطليقتين إن سَرَّحَهَا فَطَلَّقَهَا الثالثة"⁽²²⁾.

القول الثاني: أن العدد غير مراد، وإنما المراد سنة الطلاق المشروعة:

وممن قال به: ابن مسعود، وابن عباس، ومجاهد⁽²³⁾.

قال الطبري: "وتأويل الآية عند هؤلاء: أن السنة التي شرعها الله في الطلاق، وأباحها لمن أراد تطليق زوجته، هي أن يُطَلِّقَهَا طَلِّقَتَيْنِ متفرقتين، في كل طهر طلاقة واحدة،

وبعدهما إمساكٌ بمعروف، أو تسريحٌ بإحسان، والثالثة قوله: ﴿فَإِنْ طَلَّقَهَا﴾ [البقرة: 230]"⁽¹⁾.

كما رجَّحه أبو حيان⁽²⁾، وابن كثير⁽³⁾.

وقال الحرالي: "لما كان الطلاق لِمَا يتهيأ رده قصره الحق تعالى على المرتين اللتين يمكن فيهما تلافي النكاح بالرجعة"⁽⁴⁾.

أدلتهم:

أن قوله تعالى: ﴿وَيُعَوِّلُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ﴾ [البقرة: 228] بيّن الله فيه أن للزوج حق المراجعة؛ لكنه لم يُحدّد مدته أو شروطه، مما يجعله إما عاماً يحتاج إلى تخصيص، أو مجملاً يحتاج إلى بيان.

ولما كانت ﴿الطَّلَاقُ مَرَّتَانٍ﴾ [البقرة: 229] متعلقة بما قبلها، فإنها تُخصّص العموم، أو تبيّن المجل، مما يُحقّق الوضوح في الحكم، وهو أولى من تأخير البيان، وبهذا يتضح أن حق الرجعة ثابت في الطلقتين الأوليين فقط، أما بعدهما فلا رجعة، حيث يشير (الطلاق) في الآية إلى الطلاق المعهود الذي تثبت فيه الرجعة، وهو وقوعه مرتين⁽⁵⁾.

إذا جعلنا هذا الكلام مبتدأ، كان قوله: ﴿الطَّلَاقُ مَرَّتَانٍ﴾ يقتضي حصر كل الطلاق في المرتين، وهو باطل بالإجماع.

ما ثبت في سبب نزول هذه الآية، أنها إنما نزلت بسبب امرأة شكت زوجها يُطَلِّقُهَا ويراجعها كثيراً بقصد المضارة، وقد أجمعوا على أن سبب نزول الآية لا يجوز أن يكون خارجاً عن عموم الآية، فكان تنزيل هذه الآية على هذا المعنى أولى من تنزيلها على حكم آخر أجنبى عنه⁽⁶⁾.

(1) جامع المسائل، ابن تيمية (271/1).

(2) انظر: البحر المحيط، أبو حيان (463/2).

(3) انظر: تفسير القرآن العظيم، ابن كثير (610/1).

(4) نظم الدرر، البقاعي (303/3).

(5) انظر: التفسير الكبير، الرازي (442/6).

(6) انظر: التفسير الكبير، الرازي (442/6).

(7) انظر: الكشف، الزمخشري (٢٧٣/1)؛ المحرر الوجيز، ابن عطية (306/1)؛ أنوار التنزيل، البياضوي (142/1)؛ الدر المصون، السمين الحلبي (445/2).

(8) انظر: التفسير الكبير، الرازي (442/6).

(9) انظر: النكت والعيون، الماوردي (293/1).

(10) انظر: التيسير في التفسير، أبو حفص النسفي (233/3).

(11) انظر: الكشف، الزمخشري (273/1).

(12) انظر: المحرر الوجيز، ابن عطية (306/1).

(13) انظر: زاد المسير، ابن الجوزي (202/1).

(14) انظر: التفسير الكبير، الرازي (442/6).

(15) انظر: التفسير العظيم، العز بن عبد السلام (221/1).

(16) انظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (126/3).

(17) انظر: التسهيل، ابن جزي (122/1).

(18) انظر: تفسير ابن عرفة، الورغمي (657/2).

(19) انظر: جامع البيان، الطبري (539/4).

(20) انظر: غريب القرآن، ابن قتيبة (ص88).

(21) انظر: معاني القرآن وإعراجه، الزجاج (٣٠٧/1).

(22) جامع البيان، الطبري (538/4).

(23) انظر: جامع البيان، الطبري (542/4).

فقله: ﴿الطَّلَاقُ مَرَّتَانِ﴾ يحتمل أنه يراد طلقوا مفرقاً، ويحتمل جواز جمعه في وقت واحد، فأيهما أصح وأرجح؟
الاحتمال الأول: وقوع الطلاق في زمنين مختلفين مَرَّةً بعد مَرَّة:

ذهب جمهور العلماء إلى أن إيقاع الطلاق يكون في مرتين متفرقتين، بحيث يُطْلَق الرجل زوجته طلاقة أولى، ثم إذا أراد طلاقها ثانية يُوقِع الطلاقة الثانية في وقت آخر، ولا يجمعهما في لفظ واحد⁽⁹⁾.
أدلتهن:

أولاً: دلالة التثنية في (مرتان):

التثنية في اللغة تفيد التفريق، فقله تعالى: ﴿تُرَاجِعُ أَبْصَرَ كَرَّتَيْنِ﴾ [الملك: 4]، يعني: مَرَّةً بعد مَرَّة، وليس في نفس اللحظة، وهذا هو المعنى المراد في الآية، قال ابن عرفة: "(اثنتان) تنبيهاً على أن المراد الطلاق مَرَّةً بعد مَرَّة؛ لأن المَرَّةَ زمان، والزمانان متفرقان بلا شك؛ لاستحالة اجتماعهما"⁽¹⁰⁾.

ثانياً: اتفاق أكثر المفسرين على وجوب التفريق:

قال مكي بن أبي طالب: "وقال أكثر الناس: يُطْلَقُها في كل طهر طلاقة واحدة"⁽¹¹⁾، وقد نقل الزمخشري في تفسيره أن الآية صريحة في التفريق، وأن التطبيق المشروع هو تطليقة بعد تطليقة، لا أن يجمعهما في مَرَّة واحدة⁽¹²⁾.

ثالثاً: القياس اللغوي:

قال أبو حيان: "لو طَلَّقَ مرتين معاً في لفظ واحد لما جاز أن يقال: طَلَّقَها مرتين، وكذلك لو دفع إلى رجل درهمين لم يجز أن يقال: أعطاه مرتين، حتى يفرق الدفع"⁽¹³⁾.

رابعاً: استنباط الحكم الشرعي:

جمهور الفقهاء على أن الطلاق الشرعي يجب أن يكون متفرقاً، فلا يجوز جمع التطليقتين أو الثلاث دفعة واحدة، قال النسفي: "فالتثنية مَرَّةً بعد مَرَّة تنبيهاً على أن الطلاق المشروع لا يكون مجمعاً"⁽¹⁴⁾.

ثم يكون الواجب بعد ذلك: إما إمساكها بالمعروف، أو تسريحها بإحسان"⁽¹⁾.

الترجيح:

القول الأول أرجح: أي: أن العدد مراد، وممن رجَّحه الطبري⁽²⁾، والكرماني⁽³⁾، والرازي⁽⁴⁾، وابن كثير⁽⁵⁾، والشنقيطي⁽⁶⁾، وابن عثيمين⁽⁷⁾.

ويرجح هذا القول الدلائل التالية:

دلالة السياق؛ حيث إن الآية جاءت عقب آية الرجعة، فبين الله تعالى في هذه الآية الحد الذي للزوج أن يراجع فيه زوجته.

الروايات الواردة في أسباب النزول تفيد أن الآية جاءت للحدِّ من تَعَسُّف الأزواج في الطلاق المتكرر دون قَيْد.

أن مدلول الآية الظاهر يدل على إرادة العدد، وليس على كيفية الطلاق.

أن الإعراب يرجِّح أن العدد مراد؛ حيث إن الطلاق مبتدأ، قال الزجاج: "﴿الطَّلَاقُ﴾ رفع بالابتداء، و﴿مَرَّتَانِ﴾ الخبر، والمعنى: الطلاق الذي تُمْلِكُ فيه الرجعة مرتان"⁽⁸⁾، فالتركيب النحوي يبرز التقييد العددي للطلاق الذي تُمْلِكُ فيه الرجعة.

أن قوله تعالى: ﴿أَفَإِمْسَاكُ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ﴾ بيان أن الزوج إن لم يرد رجعة زوجته بعد تطليقتين، والإحسان في إمساكها، فإنه يسرحها بإحسان، وهذا دليل على إرادة العدد (مرتان) للطلاق الرجعي.

الأثر الرابع: كيفية إيقاع الطلاق مرتين:

لإيقاع الطلاق بموضوع الاتصال والانفصال في هذه الآية تعلق، حيث إنه إذا قيل: إنها متصلة فالآية لا دلالة فيها على كيفية إيقاع الطلاق؛ لأنها حال الاتصال تفيد حد الرجعة في الطلاق، وهي مرتان، أي: رجعتان، وأما إن كانت منفصلة فهي تدل على كيفية الطلاق الشرعي؛ لأنها حددت الطلاق بـ(مرتان)، ثم ذكرت في الثالثة التسريح؛ ولذا تناول الفقهاء والمفسرون كيفية إيقاع الطلاق في هذه الآية.

(1) جامع البيان، الطبري (543/4).

(2) انظر: جامع البيان، الطبري (544/4).

(3) انظر: غرائب التفسير، الكرماني (215/1).

(4) انظر: التفسير الكبير، الرازي (442/6).

(5) انظر: تفسير القرآن العظيم، ابن كثير (610/1).

(6) انظر: أضواء البيان، الشنقيطي (1/87).

(7) انظر: تفسير القرآن الكريم، ابن عثيمين (108/1).

(8) انظر: معاني القرآن وإعرابه، الزجاج (307/1)؛ ينظر: البحر المحیط، أبو حيان (463/2)؛ الدر المصنوع، السمين الحلبي (444/2).

(9) انظر: أحكام القرآن، الطحاوي (447/2)؛ أحكام القرآن، ابن العربي (258/1).

(10) تفسير ابن عرفة، الورغمي (657/2).

(11) الهداية، مكي بن أبي طالب (764/1).

(12) انظر: الكشف، الزمخشري (273/1).

(13) البحر المحیط، أبو حيان (463/2).

(14) مدارك التنزيل، النسفي (190/1).

الترجيح بين الاحتمالين:

بعد استعراض الأدلة، يتضح أن الراجح وجوب تفريق الطلاق، وذلك للأسباب الآتية:

1. أكثر المفسرين حملوا الآية على التنثية الحقيقية، أي: وقوع الطلاق مرةً بعد مرةً، وليس مجرد تكرار لفظي.

2. التفريق يحقق الحكمة التشريعية من إعطاء فرصة للمراجعة، وهذا يتوافق مع مقاصد الشريعة الإسلامية.

3. اللغة العربية تدل على أن لفظ (مرتان) يفيد التفريق، كقوله تعالى: ﴿ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ﴾ [الملك: 4]، مما يؤكد أن الطلاق المشروع يقع على دفعات وليس دفعة واحدة.

وبناءً على ذلك، فإن الطلاق المشروع هو المفروق؛ حيث يُطْلَق الرجل زوجته ثم يتركها في العدة، فإن راجعها ثم أراد طلاقها مجدداً جاز له ذلك، وإلا بقيت في عصمته، أما الطلاق بلفظ واحد متكرر (أنت طالق طالق) أو (أنت طالق مرتين)، فهو غير مشروع.

المبحث الثاني: نوع الاختلاف بين المفسرين في الآية، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أقوال المفسرين في نوع الاختلاف في تفسير الآية.

بعد استعراض أقوال المفسرين في قوله تعالى: ﴿الطَّلَاقُ مَرَّتَانٍ﴾، يبرز تساؤل جوهري حول طبيعة هذا الاختلاف: هل هو اختلاف تضاد يؤثر في دلالة الآية ومقصدها التشريعي، أم اختلاف تنوع يتسع له المعنى القرآني؟

والإجابة عن هذا التساؤل تقتضي تأملاً في كل قول، ومدى انسجامه مع سياق الآية وأحكامها.

وبناءً عليه فقد اختلف المفسرون على قولين:

الأول: أن الاختلاف اختلاف تضاد:

وهذا ما ذهب إليه جمهور المفسرين، أن الآية في الطلاق الرجعي، وليست لبيان سنة الطلاق، وقد رجحه

وجمع الطلاق الثلاث محرماً عند جمهور السلف ومن بعدهم، وهو مذهب أبي حنيفة⁽¹⁾، ومالك⁽²⁾، وأحمد في أخرى الروايتين عنه، واختيار أكثر أصحابه⁽³⁾.

وجمع الطلاق ليس في كتاب الله تعالى، وظاهر القرآن يدلّ تفريقه، فمن لبس على نفسه بإيقاع الطلاق بلفظة واحدة جعل ذلك بمعنى أنه ألزم الثلاث⁽⁴⁾.

خامساً: الاستدلال بمقاصد التشريع:

الحكمة من جعل الطلاق على دفعات: هو إعطاء فرصة للمراجعة قبل وقوع الفرقة النهائية، وهذا المعنى يفهم من قوله تعالى: ﴿فَإِذَا كُفِّرُوعُفٍ أَوْشَرِيحٍ بِإِحْسِنٍ﴾ [البقرة: 229]، مما يدل على أن الطلاق المتفرق هو المشروع.

الاحتمال الثاني: جواز جمع الطلاق في مرة واحدة:

ذهب فريق من العلماء، ومنهم الشافعية، إلى أن لفظ (مرتان) في الآية لا يدل على وجوب تفريق الطلاق، بل يجوز أن يقع الطلاق مرتين دفعةً واحدة⁽⁵⁾.

والتنثية تدل على العموم، قال الماتريدي: "يمكن أن يكون المراد بـ"مرتان": وقوع الطلاق مرتين في آن واحد، كما في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ﴾ [الأحزاب: 31]، أي: أجرين بدون وجود فعل فاصل بينهما"⁽⁶⁾.

وقد استدلت الشافعية بجواز جمع الطلاق بقوله: ﴿الطَّلَاقُ مَرَّتَانٍ﴾؛ حيث يقتضي أنه في وقت واحد لا في وقتين، كما قال تعالى: ﴿ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ﴾ [الأحزاب: 31] يعني: أجرين في وقت واحد لا في وقتين، وهم يُحَرِّمُونَ وقوع الطلاقين في وقت كما يُحَرِّمُونَ وقوع الثلاث⁽⁷⁾.

قال الرازي: "الآية تدل على وقوع الطلاق بعد الطلاق سواء جمع أو فرق؛ لأن الله لم يفصل بينهما بوقت مُحدّد"⁽⁸⁾، وقال الراغب: "وفي الآية دلالة على أن له أن يُطْلَق مرتين في طهر واحد، من حيث إنه لم يفصل"⁽⁹⁾.

ثالثاً: عدم وجود نهي صريح عن الجمع؛ ويرى هذا الفريق أن الآية لم تنص صراحةً على تحريم الجمع، وبالتالي فإن إيقاع الطلاق بلفظ (أنت طالق طالق)، أو (أنت طالق مرتين)، يحقق معنى (مرتان) الوارد في الآية.

(1) انظر: مختصر القدوري، أحمد القدوري (ص154)؛ بداية المبتدي، المرغيناني (ص68).

(2) انظر: التفرع في فقه الإمام مالك، ابن الجلاب (3/2)؛ المعونة على مذهب عالم المدينة، القاضي عبد الوهاب (ص828).

(3) انظر: مسائل الإمام أحمد، أبو داود السجستاني (ص1123)؛ الشرح الكبير، ابن قدامة (179/22)؛ جامع المسائل، ابن تيمية (263/1).

(4) انظر: المنتقى شرح الموطأ، الباجي (5/4)؛ المعونة على مذهب عالم المدينة، القاضي عبد الوهاب (ص827).

(5) انظر: نهاية المطلب، الجويني (14/102)؛ المجموع، النووي (134/17).

(6) تأويلات أهل السنة، الماتريدي (379/8).

(7) انظر: الحاوي الكبير، الماوردي (121/10).

(8) التفسير الكبير، الرازي (442/6).

(9) تفسير الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد (473/1).

الترجيح:

يترجح القول الأول؛ لأن الآية واردة في الطلاق الرجعي، وليس في كيفية الطلاق الشرعي، وللاثار التي سبق بيانها.

3 الخاتمة:

أولاً: أهم النتائج:

- أن للاتصال والانفصال أثراً في تفسير النص القرآني، واختلاف المفسرين.
- أن أقوال المفسرين في قوله تعالى ﴿الطَّلُوقُ مَرَّتَانٍ﴾: بيان حكم الطلاق الرجعي، وبيان سنة الطلاق المشروعة.
- أن سبب اختلاف المفسرين في الآية هو اختلافهم في اتصالها بما قبلها أو انفصالها.
- الراجح أن قوله تعالى ﴿الطَّلُوقُ مَرَّتَانٍ﴾ متصل بما قبله، وجاء لتقييد حق الرجعة، وتنظيم الطلاق.
- أن (أل) التعريف في لفظ (الطلاق) تفيد العهد، مما يرجح ارتباط الآية بما قبلها.
- أن المراد بالطلاق: الطلاق الرجعي، و(مرتان) تُحدّد عدد الطلقات قبل وقوع البيونة الكبرى.
- أن دلالة التثنية تفيد وجوب تفريق الطلاق؛ لإتاحة الفرصة للمراجعة.

ثانياً: التوصيات:

- دراسة الاتصال والانفصال من خلال علم الوقف والابتداء.
- إدراك دراسة الاتصال والانفصال ضمن مناهج التفسير.

الأبحاث المنشورة:

- (العادات الاجتماعية في سورة النساء ومنهج القرآن الكريم في معالجتها...).
- (المعالم الموضوعية المميزة بين المكي والمدني في القرآن الكريم...).
- (الأقوال التفسيرية المنسوبة إلى الصحابة والتابعين بلا إسناد...).
- (تفسير سورة الكوثر، أحمد الخويي...).

الطبري⁽¹⁾، والكرماني⁽²⁾، والرازي⁽³⁾، وابن كثير⁽⁴⁾، والشنقيطي⁽⁵⁾، وابن عثيمين⁽⁶⁾، وغيرهم.

وقد ذكرت أدلتهم فيما سبق.

القول الثاني: أن الآية تتضمن الوجهين، وإن كان أحدهما أوفق بسياق الآيات.

وهو قول ابن عطية، قال: "والآية تتضمن هذين المعنيين"⁽⁷⁾، وتبعه القرطبي⁽⁸⁾.

المطلب الثاني: دراسة الأقوال في نوع الاختلاف والترجيح بينها.

بعد دراسة القولين، تبين أن بينهما اتفاقاً واختلافاً:

أولاً: نقاط الاتفاق بين القولين:

الأولى: أن (مرتان) مقصودتان، فالطلاق الذي تكون به الرجعة طلقتان، والطلاق البائن بعدهما، قال أبو حيان: "(مرتان)، تنبيه حقيقة؛ لأن الطلاق الرجعي أو المسنون على اختلاف القولين عدده هو (مرتان) على التفريق"⁽⁹⁾.

الثانية: أن الآية تحتل بيان الطلاق المشروع، فهي مبينة للطلاق الرجعي صراحة، وللطلاق البائن تأويلاً، فإذا أوقع الطلاق الرجعي على وجهه كان طلاقاً شرعياً، فإذا تجاوزه صار بائناً على وجهه الشرعي، فمصير القولين بيان للطلاق الشرعي.

ثانياً: نقاط الاختلاف بين القولين:

الأولى: الاتصال والانفصال، على القول الأول: الآية متصلة بما قبلها، إذ تتحدث عن الطلاق الرجعي، وعلى القول الثاني: الآية مُستأنفة لحكم جديد يتعلق ببيان كيفية الطلاق المشروع"⁽¹⁰⁾.

الثانية: المراد بالطلاق في الآية، على القول الأول: يُراد به الطلاق الرجعي، ومعناه: أن للرجل حقّ المراجعة في تطليقتين، فإن طلقها الثالثة، فلا رجعة حتى تنكح زوجاً غيره، و(أل) للعهد، راجعة إلى الرجعي⁽¹¹⁾، وعلى القول الثاني: الطلاق بمعنى التطليق، أي: بيان كيفية الطلاق المشروع تطليقة بعد تطليقة في الأطهار، قال الزمخشري: "الطلاق بمعنى التطليق؛ كالسلام بمعنى التسليم، أي: التطليق الشرعي تطليقة بعد تطليقة على التفريق دون الجمع والإرسال دفعة واحدة"⁽¹²⁾.

(1) انظر: جامع البيان، الطبري (544/4).

(2) انظر: غرائب التفسير، الكرماني (215/1).

(3) انظر: التفسير الكبير، الرازي (442/6).

(4) انظر: تفسير القرآن العظيم، ابن كثير (610/1).

(5) انظر: أضواء البيان، الشنقيطي (1/187).

(6) انظر: تفسير القرآن الكريم، ابن عثيمين (108/1).

(7) المحرر الوجيز، ابن عطية (606/1).

(8) انظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي (126/3).

(9) البحر المحیط، أبو حيان (464/2).

(10) سبق تفصيله في المبحث الأول - المطلب الأول.

(11) انظر: الدر المصون، السمين الحلبي (445/2)؛ اللباب، ابن عادل الحنبلي (128/4).

(12) الكشف، الزمخشري (273/1).

الشرح الكبير، عبد الرحمن بن محمد بن قدامة (ت682هـ)، تحقيق: د. عبد الله التركي، عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر، مصر، الطبعة 1، 1415هـ.

العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت170هـ)، تحقيق: د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، د. ط، د. ت.

الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، محمود بن عمرو الزمخشري (ت538هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407هـ.

الكشف والبيان عن تفسير القرآن، أحمد بن إبراهيم الثعلبي (ت427هـ)، تحقيق: عدد من الباحثين، دار التفسير، جدة، ط1، 1436هـ.

اللباب في علوم الكتاب، عمر بن علي بن عادل الحنبلي (ت775هـ)، تحقيق: عادل أحمد، علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419هـ.

المجموع شرح المذهب، محيي الدين بن شرف النووي (ت676هـ)، تحقيق: لجنة من العلماء، إدارة الطباعة المنيرية، القاهرة، د. ط، 1344هـ.

المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، عبد الحق بن غالب بن عطية (ت542هـ)، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1422هـ.

المستدرک على الصحيحين، محمد بن عبد الله الحاكم (ت405هـ)، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1411هـ.

المعونة على مذهب عالم المدينة، عبد الوهاب البغدادي (ت422هـ)، تحقيق: حميش عبد الحق، المكتبة التجارية، مكة المكرمة، د. ط، د. ت.

المفردات في غريب القرآن، الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني (ت502هـ)، تحقيق: فوان عدنان، دار القلم، دمشق، ط1، 1412هـ.

المنتقى شرح الموطأ، سليمان بن خلف الباجي (ت474هـ)، مطبعة السعادة، مصر، ط1، 1332هـ.

الموطأ، مالك بن أنس الأصبحي (ت79هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د. ط، 1406هـ.

الناسخ والمنسوخ، محمد بن مسلم بن شهاب الزهري (ت124هـ)، تحقيق: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1418هـ.

النكت والعيون، علي بن محمد الماوردي (ت450هـ)، تحقيق: السيد بن عبد المقصود، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ط، د. ت.

الهداية إلى بلوغ النهاية، مكي بن أبي طالب (ت437هـ)، تحقيق: مجموعة من الباحثين، كلية الشريعة، جامعة الشارقة، ط1، 1429هـ.

الوسيط في تفسير القرآن المجيد، علي بن أحمد الواحدي (ت468هـ)، تحقيق: عادل أحمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ.

• (الأجوبة الجلية في تفسير الآيات القرآنية، سورة الرحمن، علي محمد المصري...).

• (المتنعي في تفسير قوله تعالى ﴿مَا زَاغَ الْبَصَرُ وَمَا طَغَى﴾ دراسة تحليلية).

• كتاب بعنوان: (الدليل لعلوم التنزيل).

• (التبيين المبين في تأويل المرتين، في قوله تعالى: ﴿سَنُعَذِّبُهُمْ مَّرَّتَيْنِ﴾).

4 فهرس المصادر المراجع:

أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين الشنقيطي (ت1393هـ)، تحقيق: بكر أبو زيد، دار عطاءات العلم، الرياض، ط5، 1441هـ.

الأم، محمد بن إدريس الشافعي (ت204هـ)، دار الفكر، بيروت، ط2، 1403هـ.

البحر المحيط في التفسير، محمد بن يوسف، أبو حيان الأندلسي (ت745هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، د. ط، 1420هـ.

البرهان في علوم القرآن، محمد بن عبد الله الزركشي (ت794هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، د. ن، د. م، ط1، 1376هـ.

التسهيل لعلوم التنزيل، محمد بن أحمد ابن جزى (ت741هـ)، تحقيق: د. عبد الله الخالدي، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، ط1، 1416هـ.

التفريع في فقه الإمام مالك، عبيد الله بن الحسين ابن الجلاب (ت378هـ)، تحقيق: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1428هـ.

التفسير الكبير، محمد بن عمر الرازي (ت606هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420هـ.

التيسير في التفسير، عمر بن محمد النسفي (ت537هـ)، تحقيق: ماهر أديب حبوش، دار اللباب للدراسات وتحقيق التراث، أسطنبول، ط1، 1440هـ.

الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد القرطبي (ت671هـ)، تحقيق: أحمد البردوني، إبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384هـ.

الحاوي الكبير، علي بن محمد الماوردي (ت450هـ)، تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419هـ.

الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أحمد بن يوسف السمين الحلبي (ت765هـ)، تحقيق: د. أحمد الخراط، دار القلم، دمشق، د. ط، د. ت.

الدر المنثور في التفسير بالمأثور، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت911هـ)، دار الفكر، بيروت، د. ط، د. ت.

السنن الكبرى، أحمد بن الحسين البيهقي (ت458هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1424هـ.

روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود بن عبد الله الألوسي (ت1270هـ)، تحقيق: علي عبد الباري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ.

زاد المسير في علم التفسير، عبد الرحمن بن علي بن الجوزي (ت597هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1422هـ.

غرائب التفسير وعجائب التأويل، محمود بن حمزة الكرماني (ت505هـ)، دار القبة للثقافة الإسلامية، جدة، د. ط، د. ت.

غريب القرآن، عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت276هـ)، تحقيق: أحمد صقر، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ط، 1398هـ.

فضائل القرآن، محمد بن أيوب بن الضريس (ت294هـ)، تحقيق: غزوة بدير، دار الفكر، دمشق، ط1، 1408هـ.

لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور (ت711هـ)، تحقيق: لليازجي وجماعة من اللغويين، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.

مختصر القدوري في الفقه الحنفي، أحمد بن محمد القدوري (ت428هـ)، تحقيق: كامل محمد محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ.

مدارك التنزيل وحقائق التأويل، عبد الله بن أحمد النسفي (ت710هـ)، تحقيق: يوسف علي بديوي، دار الكلم الطيب، بيروت، ط1، 1419هـ.

مسائل الإمام أحمد رواية أبي داود السجستاني، سليمان بن الأشعث السجستاني (ت275هـ)، تحقيق: طارق بن عوض الله، مكتبة ابن تيمية، مصر، الطبعة1، 1420هـ.

معالم التنزيل، الحسين بن مسعود البغوي (ت516هـ)، تحقيق: محمد النمر، عثمان جمعة ضميرية، سليمان الحرش، دار طيبة، الرياض، ط4، 1417هـ.

معاني القرآن وإعرابه، إبراهيم بن السري الزجاج (ت311هـ)، تحقيق: عبد الجليل عبده، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1408هـ.

نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، إبراهيم بن عمر النقاقي (ت885هـ)، دار عطاءات العلم، الرياض، ط2، 1440هـ. نهاية المطلب في دراية المذهب، عبد الملك بن عبد الله الجويني (ت478هـ)، أ. د. عبد العظيم الديب، دار المنهاج، د. م، ط1، 1428هـ.

5 List of References

Lights of Elucidation in Clarifying the Qur'an by the Qur'an (in Arabic), Muhammad Al Amin Al Shanqiti (d. 1393 AH), edited by Bakr Abu Zayd, Riyadh, Dar 'Ata'at Al 'Ilm, 5th ed., 1441 AH.

Al Umm (in Arabic), Muhammad ibn Idris Al Shafi'i (d. 204 AH), Beirut, Dar Al Fikr, 2nd ed., 1403 AH.

The Lights of Revelation and the Secrets of Interpretation (in Arabic), 'Abd Allah ibn 'Umar Al Baydawi (d. 685 AH), edited by Muhammad Al Mur'ashli, Beirut, Dar Itha' Al Turath Al 'Arabi, 1st ed., 1418 AH.

أنوار التنزيل وأسرار التأويل، عبد الله بن عمر البضاوي (ت685هـ)، تحقيق: محمد المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1418هـ.

إيجاز البيان عن معاني القرآن، محمود بن أبي الحسن النيسابوري (ت550هـ)، تحقيق: د. حنيف القاسمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1415هـ.

بحر العلوم، المؤلف: نصر بن محمد السمرقندي (ت373هـ)، د. ن. د. م. د. ط، د. ت.

تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الزبيدي (ت1205هـ)، تحقيق: جماعة من المختصين، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، د. ط، د. ت.

تأويلات أهل السنة، محمد بن محمد الماتريدي (ت333هـ)، تحقيق: د. مجدي باسلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1426هـ.

تفسير ابن عرفة، محمد بن محمد ابن عرفة (ت803هـ)، تحقيق: جلال الأسيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2008هـ.

تفسير الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني (ت502هـ)، تحقيق: د. محمد عبد العزيز بسيوني، كلية الآداب، جامعة طنطا، ط1، 1420هـ.

تفسير القرآن العزيز، محمد بن عبد الله ابن أبي زَمَنِين (ت399هـ)، تحقيق: حسين عكاشة، محمد مصطفى، الفاروق الحديثة، القاهرة، ط1، 1423هـ.

تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر بن كثير (ت774هـ)، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة، الرياض، ط2، 1420هـ.

تفسير القرآن العظيم، علي بن محمد السخاوي (ت643هـ)، تحقيق: د. موسى علي، د. أشرف محمد، دار النشر للجامعات، د. م، ط1، 1430هـ.

تفسير القرآن الكريم، محمد بن صالح العثيمين (ت1421هـ)، دار ابن الجوزي، الرياض، ط1، 1423هـ.

تفسير القرآن، عبد العزيز بن عبد السلام سلطان العلماء (ت660هـ)، تحقيق: د. عبد الله إبراهيم، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1416هـ.

تفسير القرآن، منصور بن محمد السمعاني (ت489هـ)، تحقيق: ياسر إبراهيم، وغنيم عباس، دار الوطن، الرياض، ط1، 1418هـ.

تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهر (ت370هـ)، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001هـ.

جامع البيان عن تأويل أي القرآن، محمد بن جرير الطبري (ت310هـ)، تحقيق: أحمد شاكر، دار التربية والتراث، مكة المكرمة، د. ط، د. ت.

جامع المسائل، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية (ت728هـ)، تحقيق: محمد عزيز شمس، دار عطاءات العلم، الرياض، ط2، 1440هـ.

- Interpretation of the Magnificent Qur'an (in Arabic)*, 'Ali ibn Muhammad Al Sakhawi (d. 643 AH), edited by Dr. Musa 'Ali and Dr. Ashraf Muhammad, University Publishing House, n.p., 1st ed., 1430 AH.
- Interpretation of the Noble Qur'an (in Arabic)*, Muhammad ibn Salih Al 'Uthaymin (d. 1421 AH), Riyadh, Dar Ibn Al Jawzi, 1st ed., 1423 AH.
- Interpretation of the Qur'an (in Arabic)*, 'Abd Al 'Aziz ibn 'Abd Al Salam, Sultan Al 'Ulama' (d. 660 AH), edited by Dr. 'Abd Allah Ibrahim, Beirut, Dar Ibn Hazm, 1st ed., 1416 AH.
- Interpretation of the Qur'an (in Arabic)*, Mansur ibn Muhammad Al Sam'ani (d. 489 AH), edited by Yasir Ibrahim and Ghunaym 'Abbas, Riyadh, Dar Al Watan, 1st ed., 1418 AH.
- The Grand Interpretation (in Arabic)*, Muhammad ibn 'Umar Al Razi (d. 606 AH), Beirut, Dar Ihya' Al Turath Al 'Arabi, 3rd ed., 1420 AH.
- Refinement of Language (in Arabic)*, Muhammad ibn Ahmad ibn Al Azhari (d. 370 AH), edited by Muhammad 'Awad Mur'ib, Beirut, Dar Ihya' Al Turath Al 'Arabi, 1st ed., 2001 AD.
- Facilitation in Qur'anic Interpretation (in Arabic)*, 'Umar ibn Muhammad Al Nasafi (d. 537 AH), edited by Mahir Adib Habush, Istanbul, Dar Al Lubab for Studies and Manuscript Editing, 1st ed., 1440 AH.
- The Compilation of Explanations of Qur'anic Verses (in Arabic)*, Muhammad ibn Jarir Al Tabari (d. 310 AH), edited by Ahmad Shakir, Makkah Al Mukarramah, Dar Al Tarbiyah wa Al Turath, n.ed., n.d.
- Collection of Issues (in Arabic)*, Ahmad ibn 'Abd Al Halim Ibn Taymiyyah (d. 728 AH), edited by Muhammad 'Aziz Shams, Riyadh, Dar 'Ata'at Al 'Ilm, 2nd ed., 1440 AH.
- The Comprehensive Commentary on Qur'anic Rulings (in Arabic)*, Muhammad ibn Ahmad Al Qurtubi (d. 671 AH), edited by Ahmad Al Barduni and Ibrahim Atfayish, Cairo, Dar Al Kutub Al Misriyyah, 2nd ed., 1384 AH.
- The Grand Compendium (in Arabic)*, 'Ali ibn Muhammad Al Mawardi (d. 450 AH), edited by 'Ali Muhammad Mu'awwad and 'Adil Ahmad 'Abd Al Mawjud, Beirut, Dar Al Kutub Al 'Ilmiyyah, 1st ed., 1419 AH.
- The Preserved Pearl in the Sciences of the Hidden Book (in Arabic)*, Ahmad ibn Yusuf Al Samin Al Halabi (d. 765 AH), edited by Dr. Ahmad Al Kharrat, Damascus, Dar Al Qalam, n.ed., n.d.
- A Concise Elucidation of the Meanings of the Qur'an (in Arabic)*, Mahmud ibn Abi Al Hasan Al Naysaburi (d. ca. 550 AH), edited by Dr. Hanif Al Qasimi, Beirut, Dar Al Gharb Al Islami, 1st ed., 1415 AH.
- The Ocean of Sciences (in Arabic)*, Nasr ibn Muhammad Al Samarqandi (d. 373 AH), n.p., n.d., n.ed., n.d.
- The Comprehensive Ocean in Qur'anic Interpretation (in Arabic)*, Muhammad ibn Yusuf, Abu Hayyan Al Andalusī (d. 745 AH), edited by Sidqi Muhammad Jamil, Beirut, Dar Al Fikr, n.ed., 1420 AH.
- The Proof in the Sciences of the Qur'an (in Arabic)*, Muhammad ibn 'Abd Allah Al Zarkashi (d. 794 AH), edited by Muhammad Abu Al Fadl Ibrahim, n.p., n.d., 1st ed., 1376 AH.
- The Crown of the Bride from the Pearls of Al Qamus (in Arabic)*, Muhammad Murtada Al Zabidi (d. 1205 AH), edited by a group of specialists, Kuwait, Ministry of Guidance and Information, n.ed., n.d.
- Interpretations of Ahl Al Sunnah (in Arabic)*, Muhammad ibn Muhammad Al Maturidi (d. 333 AH), edited by Dr. Majdi Baslum, Beirut, Dar Al Kutub Al 'Ilmiyyah, 1st ed., 1426 AH.
- Facilitation for the Sciences of Revelation (in Arabic)*, Muhammad ibn Ahmad Ibn Juzayy (d. 741 AH), edited by Dr. 'Abd Allah Al Khalidi, Beirut, Dar Al Arqam ibn Abi Al Arqam, 1st ed., 1416 AH.
- Branching in the Jurisprudence of Imam Malik (in Arabic)*, 'Ubayd Allah ibn Al Husayn Ibn Al Jallab (d. 378 AH), edited by Sayyid Kasrawi Hasan, Beirut, Dar Al Kutub Al 'Ilmiyyah, 1st ed., 1428 AH.
- Interpretation of Ibn 'Arafā (in Arabic)*, Muhammad ibn Muhammad Ibn 'Arafā (d. 803 AH), edited by Jalal Al Asyuti, Beirut, Dar Al Kutub Al 'Ilmiyyah, 1st ed., 2008 AD.
- Interpretation of Al Raghīb Al Asfāhani (in Arabic)*, Al Husayn ibn Muhammad Al Raghīb Al Asfāhani (d. 502 AH), edited by Dr. Muhammad 'Abd Al 'Aziz Basyuni, Faculty of Arts, University of Tanta, 1st ed., 1420 AH.
- Interpretation of the Glorious Qur'an (in Arabic)*, Muhammad ibn 'Abd Allah Ibn Abi Zamanin (d. 399 AH), edited by Husayn 'Ukkasha and Muhammad Mustafā, Cairo, Al Faruq Al Hadithah, 1st ed., 1423 AH.
- Interpretation of the Magnificent Qur'an (in Arabic)*, Isma'il ibn 'Umar Ibn Kathir (d. 774 AH), edited by Sami ibn Muhammad Al Salamah, Riyadh, Dar Taybah, 2nd ed., 1420 AH.

- The Tongue of the Arabs (in Arabic)*, Muhammad ibn Mukarram ibn Manzur (d. 711 AH), edited by Al Yaziji and a group of linguists, Dar Sa'dir, Beirut, 3rd ed., 1414 AH.
- The Collected Commentary on the Refined (in Arabic)*, Muhyiddin ibn Sharaf Al Nawawi (d. 676 AH), edited by a committee of scholars, Al Maniriyah Printing Office, Cairo, 2nd ed., 1344 AH.
- The Concise Exposition in the Interpretation of the Glorious Qur'an (in Arabic)*, Abdul Haqq ibn Ghalib ibn Atiyah (d. 542 AH), edited by Abdul Salam Abdul Shafi, Dar Al Kutub Al Ilmiyyah, Beirut, 1st ed., 1422 AH.
- The Abridged Quduri in Hanafi Jurisprudence (in Arabic)*, Ahmad ibn Muhammad Al Quduri (d. 428 AH), edited by Kamil Muhammad Muhammad, Dar Al Kutub Al Ilmiyyah, Beirut, 1st ed., 1418 AH.
- The Insights of Revelation and the Realities of Interpretation (in Arabic)*, Abdullah ibn Ahmad Al Nasafi (d. 710 AH), edited by Yusuf Ali Badawi, Dar Al Kalim Al Tayyib, Beirut, 1st ed., 1419 AH.
- The Issues of Imam Ahmad According to the Narration of Abu Dawood Al Sijistani (in Arabic)*, Sulayman ibn Al Ash'ath Al Sijistani (d. 275 AH), edited by Tariq ibn Awad Allah, Ibn Taymiyyah Library, Egypt, 1st ed., 1420 AH.
- The Supplement to the Two Sahihs (in Arabic)*, Muhammad ibn Abdullah Al Hakim (d. 405 AH), edited by Mustafa Abdul Qadir Ata, Dar Al Kutub Al Ilmiyyah, Beirut, 1st ed., 1411 AH.
- Landmarks of Revelation (in Arabic)*, Al Husayn ibn Mas'ud Al Baghawi (d. 516 AH), edited by Muhammad Al Nimr, Uthman Jum'ah Dhamiriyah, Sulayman Al Harsh, Dar Taibah, Riyadh, 4th ed., 1417 AH.
- The Meanings of the Qur'an and Its Grammar (in Arabic)*, Ibrahim ibn Al Sari Al Zajjaj (d. 311 AH), edited by Abdul Jalil Abduh, Alam Al Kutub, Beirut, 1st ed., 1408 AH.
- The Assistance on the Doctrine of the Scholar of Madinah (in Arabic)*, Abdul Wahhab Al Baghdaadi (d. 422 AH), edited by Hamish Abdul Haqq, Al Maktabah Al Tijariyyah, Makkah, unprinted ed., n.d.
- The Unique Terms in the Qur'an (in Arabic)*, Al Husayn ibn Muhammad Al Raghib Al Asfahani (d. 502 AH), edited by Fawan Adnan, Dar Al Qalam, Damascus, 1st ed., 1412 AH.
- The Scattered Pearls in Qur'anic Interpretation by Narration (in Arabic)*, 'Abd Al Rahman ibn Abi Bakr Al Suyuti (d. 911 AH), Beirut, Dar Al Fikr, n.ed., n.d.
- The Spirit of Meanings in the Interpretation of the Great Qur'an and the Seven Repeated Verses (in Arabic)*, Mahmud ibn 'Abd Allah Al Alusi (d. 1270 AH), edited by 'Ali 'Abd Al Bari, Beirut, Dar Al Kutub Al 'Ilmiyyah, 1st ed., 1415 AH.
- Provisions for the Journey in the Science of Qur'anic Interpretation (in Arabic)*, 'Abd Al Rahman ibn 'Ali Ibn Al Jawzi (d. 597 AH), edited by 'Abd Al Razzaq Al Mahdi, Beirut, Dar Al Kitab Al 'Arabi, 1st ed., 1422 AH.
- The Major Sunan (in Arabic)*, Ahmad ibn Al Husayn Al Bayhaqi (d. 458 AH), edited by Muhammad 'Abd Al Qadir 'Ata, Beirut, Dar Al Kutub Al 'Ilmiyyah, 3rd ed., 1424 AH.
- The Grand Commentary (in Arabic)*, 'Abd Al Rahman ibn Muhammad Ibn Qudamah (d. 682 AH), edited by Dr. 'Abd Allah Al Turki and 'Abd Al Fattah Muhammad Al Hilu, Egypt, Hajar for Printing and Publishing, 1st ed., 1415 AH.
- Al Ain (in Arabic)*, Al Khalil ibn Ahmad Al Farahidi (d. 170 AH), edited by Dr. Mahdi Al Makhzumi and Dr. Ibrahim Al Samarra'i, Dar wa Maktabat Al Hilal, n.ed., n.d.
- Wonders and Marvels of Interpretation (in Arabic)*, Mahmud ibn Hamzah Al Karmani (d. ca. 505 AH), Jeddah, Dar Al Qiblah for Islamic Culture, n.ed., n.d.
- Unusual Words of the Qur'an (in Arabic)*, 'Abd Allah ibn Muslim Ibn Qutaybah (d. 276 AH), edited by Ahmad Saqr, Beirut, Dar Al Kutub Al 'Ilmiyyah, n.ed., 1398 AH.
- Virtues of the Qur'an (in Arabic)*, Muhammad ibn Ayyub Ibn Al Dariss (d. 294 AH), edited by Ghazwah Badir, Damascus, Dar Al Fikr, 1st ed., 1408 AH.
- The Revealer of the Realities of the Subtleties of Revelation (in Arabic)*, Mahmud ibn 'Amr Al Zamakhshari (d. 538 AH), Beirut, Dar Al Kitab Al 'Arabi, 3rd ed., 1407 AH.
- The Unveiling and Elucidation of the Interpretation of the Qur'an (in Arabic)*, Ahmad ibn Ibrahim Al Tha'labi (d. 427 AH), edited by a number of researchers, Dar Al Tafseer, Jeddah, 1st ed., 1436 AH.
- The Core in the Sciences of the Book (in Arabic)*, Umar ibn Ali ibn Adel Al Hanbali (d. 775 AH), edited by Adel Ahmad, Ali Muhammad Muawad, Dar Al Kutub Al Ilmiyyah, Beirut, 1st ed., 1419 AH.

The Selected Commentary on the Muwatta' (in Arabic), Sulayman ibn Khalaf Al Baji (d. 474 AH), Al Sa'adah Printing Press, Egypt, 1st ed., 1332 AH.

The Approved (in Arabic), Malik ibn Anas Al Asbahi (d. 79 AH), edited by Muhammad Fu'ad Abdul Baqi, Dar Ihya' Al Turath Al 'Arabi, Beirut, unprinted ed., 1406 AH.

Abrogating and Abrogated Verses (in Arabic), Muhammad ibn Muslim ibn Shihab Al Zuhri (d. 124 AH), edited by Hatem Saleh Al Dhamin, Dar Al Resalah, Beirut, 3rd ed., 1418 AH.

The System of Pearls in the Correspondence of the Verses and Surahs (in Arabic), Ibrahim ibn Umar Al Baqa'i (d. 885 AH), Dar Ata'at Al 'Ilm, Riyadh, 2nd ed., 1440 AH.

Critical Points and Core Insights (in Arabic), Ali ibn Muhammad Al Mawardi (d. 450 AH), edited by Sayyid ibn Abdul Maqsood, Dar Al Kutub Al Ilmiyyah, Beirut, unprinted ed., n.d.

The End of the Pursuit in the Knowledge of the Doctrine (in Arabic), Abdul Malik ibn Abdullah Al Juwaini (d. 478 AH), Dr. Abdul Azim Al Dib, Dar Al Minhaj, unprinted ed., 1428 AH.

The Guidance to Reaching the Ultimate End (in Arabic), Maki ibn Abi Talib (d. 437 AH), edited by a group of researchers, College of Shari'ah, University of Sharjah, 1st ed., 1429 AH.

The Intermediate in the Interpretation of the Glorious Qur'an (in Arabic), Ali ibn Ahmad Al Wahidi (d. 468 AH), edited by Adel Ahmad, Dar Al Kutub Al Ilmiyyah, Beirut, 1st ed., 1415 AH.

أنساق التشظي في المجموعة القصصية " أرض بلا مطر " لإبراهيم الناصر الحميدان

حمد بن علي بن سويد الجليمي

الأستاذ المساعد في قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل بالأحساء، المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025-03-05؛ تاريخ القبول: 2025-04-29)

مستخلص البحث: يتناول هذا البحث أنساق التشظي في المجموعة القصصية " أرض بلا مطر " لإبراهيم الناصر الحميدان، ويرصد التطورات الاجتماعية والإيديولوجية والثقافية والأدبية التي عايشها السارد، ويدرس معالم تشظي البنية السردية، وتحولها إلى مرايا مفككة متناقضة، وانقسام شخصياتها وتعدد أصواتها، ويبيّن أمارات انشطار الهوية، وصراعها مع الهويات الأخرى، ويبرز دور المكان – القرية والمدينة- وأثره في تعويم الدلالات، ويوضح انصهار الأزمنة وتداخلها، ويتكئ على تنوع الخطاب السردى، الذي يعتمد على الإستراتيجيات الخطابية المباشرة أو التلميحية، ويوظف اللغة المعيارية واللهجية والشعرية، مستجلباً الرؤى والأفكار الموافقة لأطروحاته.

الكلمات المفتاحية: التشظي، الانشطار، الذات، الهوية، الصراع، الرؤى.

Fragmentation Patterns in the Short Story Collection "A Land Without Rain" by Ibrahim Al-Nasser Al-Humaidan

Hamad Ali Sweid Algulaymi

Assistant Professor, Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia

(Received: 05-03-2025; Accepted: 29-04-2025)

Abstract: This study addresses fragmentation patterns in the short story collection "A Land Without Rain" by Ibrahim Al-Nasser Al-Humaidan. It traces the social, ideological, cultural, and literary developments experienced by the narrator, and examines the features of narrative structure fragmentation, its transformation into disjointed and contradictory mirrors, the dissociation of its characters and multiplicity of its voices. Furthermore, the study demonstrates the signs of identity splitting and its conflict with other identities, emphasizes the role of place—both village and city—and its impact on semantic ambiguity, and clarifies the merging and interweaving of times. It also relies on the diversity of narrative discourse that employs both direct and allusive rhetorical strategies and utilizes standard, dialectal, and poetic language, incorporating visions and ideas that align with the study's propositions.

Keywords: Fragmentation, Splitting, Self, Identity, Conflict, Visions.



DOI: 10.12816/0062201

(*) Corresponding Author:

Hamad Ali Sweid Algulaymi

Assistant Professor, Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: halgulaymi@kfu.edu.sa

(*) للمراسلة:

حمد بن علي بن سويد الجليمي

الأستاذ المساعد في قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل بالأحساء، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني: halgulaymi@kfu.edu.sa

1 المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبد:

فقد واكبت القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية مختلف التغيرات الاجتماعية والفكرية والثقافية والأدبية، ورصد الأدباء السعوديون مراحل تطور المجتمع، وناقشوا هذه التحولات وتأثيراتها على الفرد والبيئة، وحاولوا بث رؤاهم في محتوى قوالبهم السردية.

ويعد الحميدان من أبرز الكتاب السعوديين الذين توقفوا عند القضايا التي تشغل مجتمعهم، وبيّن آثارها المختلفة، والتقطت عدسته ملامح الصراع بين الرؤى القديمة والجديدة، وتنازع الشخص حول قبول الواقع أو رفضه، والخوف من الاصطدام بالتطورات الحضارية، وقلق الانتقال من بيئة إلى أخرى، والشعور بالتشظي والانشطار الإيديولوجي، وصاغ كل ذلك في بناء سردي يتواءم مع رؤاه، ومن هنا اتجه هذا البحث إلى دراسة أنساق التشظي في المجموعة القصصية " أرض بلا مطر " لإبراهيم الناصر الحميدان.

ويحاول البحث طرح بعض التساؤلات، منها:

- هل تأثر السارد بالتحولات الاجتماعية والإيديولوجية التي شهدتها مجتمعه؟

- ما مدى تأثير البنى السردية لهذه المجموعة بتشظي ذات السارد وتشتمتها؟

- هل توقف السارد عند انشطار الهوية وصراعاها مع الهويات الأخرى؟

- ما الدلالات التي توصل إليها السارد حين تناول جدلية الصراع بين القرية والمدينة؟

- هل انشطار الزمن وتداخله في بنى هذه المجموعة القصصية أسهم في خلق نوع من الصراع بين بقية العناصر السردية؟

- لماذا تعددت صيغ الخطاب السردية وتنوعت في بنى هذه المجموعة القصصية؟

ويتوخى البحث تحقيق جملة من الأهداف، من أبرزها:

- بيان أثر التغيرات الإيديولوجية والاجتماعية على طرائق تفكير السارد، وتأثيرها على منعطفات بنى هذه المجموعة القصصية.

- الوقوف على مزايا تشظي ذات السارد وتفككها، ودخولها في دوامة من الإحباط والوهم.

- رصد انشطار هوية السارد ودخولها في صراع مع الهويات الفكرية المتنوعة.

- استحضار الدلالات المتشظية نتيجة الصراع القائم بين ثنائية القرية والمدينة.

- الإفصاح عن انصهار الأزمنة وخضوعها لمقاييس السارد المتجددة.

- الكشف عن تنوع بنية الخطاب السردية لهذه المجموعة القصصية، ومواكبته لأنماط والرؤى التي ينشدها السارد.

ولم أقف - في حدود اطلاعي - على دراسة متخصصة تناولت أنساق التشظي في المجموعة القصصية " أرض بلا مطر " لإبراهيم الناصر الحميدان، وأن الدراسات المختلفة التي تناولت أعمال الحميدان السردية توقفت عند أدبه عامة أو أجزاء منه، ومن أبرزها:

- ملامح البيئة السعودية في روايات إبراهيم الناصر الحميدان، نوره بنت محمد المري، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى، 2001م.

- المفارقة في قصص إبراهيم الناصر الحميدان القصيرة " أمهاتنا والنضال، والعذراء العاشقة " أنموذجاً، جواهر بنت سليمان الدسيماني، بحث مقدم للحصول على درجة الماجستير في البلاغة والنقد ومنهج الأدب الإسلامي، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1441هـ.

وبناء على ما تقدم فإن الدراستين السابقتين - على أهميتهما - لم تقفا على أنساق التشظي عند الحميدان، ولم تتناولوا المجموعة القصصية " أرض بلا مطر " بالدراسة بوجه خاص، وهذا ما بعث روح الطرافة في هذا البحث.

واتكأت في هذا البحث على المنهج الإنشائي، الذي يهتم بدراسة عناصر البنية السردية، ويقف عند أوجه الاختلاف أو الاختلاف في طرائق توظيفها، وإبراز دور كل عنصر وأثره في التثام النص أو تشظيه، مع الإفادة - في مواضع محددة من البحث - من المناهج النقدية الأخرى.

ويتكون البحث من مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وثبت المصادر والمراجع.

وتتضمن المقدمة بيان أهمية الموضوع، وتساؤلات البحث، والأهداف المتوخاة، والمنهج الذي التزمته، وخطة البحث.

ويتناول التمهيد:

أولاً: مفهوم التشظي.

ثانياً: التعريف بمدونة البحث.

ويتناول المبحث الأول المزايا المتشظية:

أولاً: مرآة الذات المناهضة.

ثانياً: مرآة الذات المفككة.

ثالثاً: مرآة الذات المحبطة.

ویدرس المبحث الثاني انشطار الهوية السردية:

أولاً : صراع الهويتين : القديمة والجديدة.

ثانياً: الصراع الإيديولوجي.

ثالثاً: ثنائية القرية والمدينة.

رابعاً: انصهار الأزمنة.

ويعنى المبحث الثالث بدراسة تنوع بنية الخطاب السردية:

أولاً: الخطاب غير المباشر.

ثانياً: الخطاب المباشر.

وتشتمل الخاتمة على أبرز النتائج التي توصل إليها البحث، ويعقبها ثبت المصادر والمراجع.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

التمهيد

أولاً- مفهوم التشظي:

يعد التشظي نمطاً من أنماط بناء القصة في العصر الحديث، حيث يفصح عن أزمة الصراع النفسي والمكاني والزمني، ويتناول أبعاد الصراع الإيديولوجي بين الثقافات المختلفة، ويكشف عن معاناة الشخص في أحوالها المتعددة من التفكير والعزلة والخوف.

وجاء في اللغة "تشظى الشيء: تفرق وتشقق وتطير شظايا، وشظي القوم: إذا تفرقوا" (1)، فمناطق التشظي وفق هذا المفهوم يدور حول الانشطار والتشتت والضياع.

وقد وقف النقاد في هذا العصر عند مظاهر التشظي في بنية القصة، وحاولوا إيجاد التفسير المناسب إلى تغلغل في البناء السردية، وما يحدثه من تفتت في الزمان والمكان، وانشطار في الذات والهوية، وما ينتج عنه من تنوع في الخطاب وتعدد أشكاله، وانفصام في الشخصيات وازدواج أدوارها، فالقصة الحديثة تهتم في بنائها بإبراز الذات الغامضة التي تعاني من الذوبان والتلاشي. (2)

ثانياً: التعريف بمدونة البحث:

تناولت القصة الحديثة في المملكة العربية السعودية الموضوعات الاجتماعية والإيديولوجية، وصوّرت أثر التغيرات الزمانية والمكانية، وناقشت التطورات الثقافية، ورصدت رؤى الشخصيات، ومدى قابليتهم لهذا الواقع الجديد، وتوقفت كثيراً عند الصدام الفكري بين التيارين: القديم والجديد. (3)

وحرص إبراهيم الناصر الحميدان في مجموعته القصصية " أرض بلا مطر " على تصوير حياة مجتمعه، والوقوف على عاداته وتقاليده، والإلمام بالقضايا التي تؤرقه، وبيان وجهات النظر المختلفة وفق سير الأحداث، وبلغ مجموع قصص هذه المجموعة أربع عشرة قصة، وهي " أرض بلا مطر، نسيج العنكبوت، عروس القرية، شقاوة، خيبة أمل، خيانة، لعنة الأبد، شروق وغروب، خلود، الظلام المر، الأشقياء، قدر، الزوجة الثانية، ضحية الثأر".

ويتضح من عنوان المجموعة والعناوين الداخلية تنوع الموضوعات التي يعالجها السارد، واختلاف محتواها، ومسايرتها للحالة الاجتماعية في ذلك الوقت، ودورانها حول القرية والمدينة، وارتباطها المباشر برؤاه.

ومن هنا نلاحظ حرص السارد على تتبع المفارقات الاجتماعية، وتسليط الضوء عليها، والارتحال من القرى إلى المدن، وبيان أثر الفروقات الثقافية، وتقديم صورة متكاملة عن مكان من قلق الشخصيات أو ثباتها، ومدى قدرتها على الانسجام مع البيئة الجديدة أو تشظيها، ويعززها بأفكاره الخاصة، وينثرها في بنية عناصره المتنوعة.

المبحث الأول: المرايا المتشظية

استطاع الروائي إبراهيم الحميدان في مجموعته القصصية " أرض بلا مطر " تقديم رؤية متكاملة لذاته المتذبذبة، التي تنن من وطأة الغياب والتشتت والاضطراب، وصور صراعها مع ذلك الفضاء المتناقض، ومحاولتها التكيف مع تغيرات العصر ومتطلباته، ووظف الشخصيات بمختلف أنساقها الاجتماعية والثقافية، وتحقق خلف أفكارها؛ رغبة في الكشف عن هويته الغائبة وأحلامه المتشظية.

ويتبدى تشظي الذات الساردة في بنية عنوان المجموعة القصصية " أرض بلا مطر"، الذي يدل على الضياع والفناء، وانشطار الواقع واحتدام عناصره، وتذبذب البناء السردية بمختلف مستوياته وأنماطه وأشكاله.

وإذا دلفنا إلى القضايا التي ناقشها السارد في بنى قصصه نراها تدور حول المشكلات الاجتماعية والثقافية والفكرية المرتبطة - غالباً - بالعادات والتقاليد، فكانت تلك العقبات المحيطة به بمثابة الطوق الذي يخنقه، ولا يستطيع التخلص منه، ولا يمكنه من تحقيق رؤاه وتطلعاته وأماله.

ويظهر التباين والتوتر في البناء السردية؛ وفقاً للحالة النفسية والإيديولوجية لذات السارد (4)؛ ومن هذا المنطلق تمكن الحميدان من تجسيد الواقع بمختلف صورته، وعمد إلى طرح القضايا المختلفة، وتشكيلها في قالب سردي يحوي مجموعة من المرايا المتشظية.

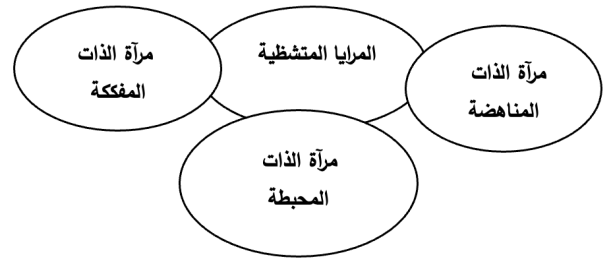
(1) ابن منظور (ت711هـ)، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، 1979م، مادة "شظى": 94/4.

(2) ينظر: الماضي، شكري عزيز، أنماط الرواية العربية الجديدة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1429هـ/ 2008م، ص: 15.

(3) ينظر: الحازمي، منصور إبراهيم، فن القصة في الأدب السعودي الحديث، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، 1401هـ/ 1981م، ص: 118.

(4) ينظر: ريكور، بول، الذات عينها كآخر، تر: جورج زيناتي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005م، ص: 331.

(الشكل 1): مرايا الذات المتشظية في بنى المجموعة



ستقع بها لو أن أباهما قد استجاب لإصرارها الأهووج⁽¹⁾.

إن من علامات تشظي الذات الساردة استحضر كل الأصوات بمختلف إيديولوجياتها في بنية هذه القصة " الأب، الزوجة، الابنة، زوج الابنة، أبناء عبد الوهاب، أهل القرية"، وتنوع " المبار " بين الشخصيات والمكان، والشعور بالحسرة بعد النشوة، وتسارع الأحداث وتشرذمها.

ثانيًا: مرآة الذات المفككة:

حاول السارد في بنى مجموعته القصصية طرح قضايا التفكك الأسري، وما ينتج عنها من صراع بين أفراد الأسرة الواحدة، وضياح الأبناء وتشنتهم في غياهب المجتمع، ومحاولة التمسك بعادات القرى في الزواج، أو الخروج عنها والزواج خارج الإطار التقليدي، كل تلك القضايا أصبحت هي المحور الرئيس لتشظي البنى السردية، وبلغ مجموعها خمس قصص، هي: " عروس القرية، خيبة أمل، خيانة، قدر، الزوجة الثانية" وبلغت نسبتها من مجموع قصصه 36%.

يأتي التشظي ظاهرًا في عناوين قصص هذه اللوحة، إذ جاءت العناوين المركبة تركيبًا جزئيًا " عروس القرية، خيبة أمل، الزوجة الثانية في الصدارة، بنسبة 60%، واحتلت العناوين ذات الصورة المفردة " خيانة، قدر " المرتبة الثانية، ونسبتها 40%، فزاد من ضبابية المعنى، وانعكس على محتوى القصص الذي جاء موائماً لحالة السارد النفسية المتوترة.

ونلاحظ في بناء هذه المرأة تباعد وجهات النظر بين شخصها، وانشطار الأصوات وتنوعها في الأفكار والأطروحات، ومحاولة السارد إقحام رواه الإيديولوجية في خضم هذه الأصوات المتعددة، لتحقيق مآربه السردية، وهذا النوع من التوظيف ينبئ عن موقف الذات وموقعها في البناء السردية، وإصرارها على وجهة نظرها، ورغبتها في إقناع المروي له بأطروحاتها⁽²⁾، ففي قصة " الزوجة الثانية" التي تدور أحداثها حول البطل حسان " المبار " الذي كان يحظى بمنزلة رفيعة عند أمه بخلاف بقية إخوته، وكان أبوه قاسيًا شديدًا في معاملتهم، وشكل زواج أبيه من امرأة أخرى تختلف عنهم في الهيئة والعادات والتقاليد منعطفًا خطيرًا في حياتهم، إذ سيطرت الوافدة الجديدة على منزلهم، وشعر البطل حسان بانكسار أمه وعجزها عن مجارة زوجة أبيه، ففكر في تدبير حيلة يتخلص فيها منها، واطمأنت نفسه إلى كتابة رسالة باسم عاشق وهمي، وإرسالها إلى منزلهم، واطلع أبوه -لاحقًا- على فحوى الرسالة، فضرب زوجته الثانية وطلقها، فحاول " حسان " تدارك فعلته، ولم يتمكن من

أولًا: مرآة الذات المناهضة:

ينتج عن صراع الذات مع الفقر، وصراعها مع القضايا الشائكة، تشنت في البناء السردية، وزعزعة أفكار السارد وتصدها، وهذا ظاهر في بنى القصص الآتية: " نسيج العنكبوت، لعنة الأبد، الظلام المر، شقاوة، الأشقياء، ضحية الثأر "، وبلغت نسبتها من مجموع قصصه 43%.

جاءت عناوين قصص هذه اللوحة في صورتها: التركيب الجزئي والصورة المفردة؛ نظرًا لطبيعة محتواها الذي يتضمن مجموعة من اللقطات السوداوية الغامضة.

إن طبيعة القضايا التي يعالجها السارد في بناء قصص هذه المرأة يفسر هذا الانقسام في الشخصية الواحدة، وتداخل رؤاها ومنظورها للأحداث، وارتفاع وتيرة الصراع بينها وبين الشخصيات الأخرى، مما يجعل المروي له في حيرة أمام هذا التنوع في المعالجة السردية، ونأخذ على سبيل المثال قصة " لعنة الأبد" التي يسعى من خلالها السارد " المبرر " رصد حالة بطل القصة عبد التواب " المبرر " الذي رفض العودة مرة أخرى إلى عباءة الفقر والعدم، ويتحول " المبرر " بعدسته إلى ابنة عبد الوهاب التي تحولت في بعض المقاطع السردية إلى " مبار " محرك للأحداث، حيث رفضت العالم الجديد، ورغبت في العودة إلى أسرتها وقريتها، وقررت الطلاق من زوجها، وحين مكثت أيامًا في منزل أبيها شعرت بمرارة الفقر، فلم تتأقلم مع وضعها القديم، وتاقت إلى حياة الغنى، فعادت مرة أخرى إلى منزل زوجها " وقدمت الابنة بعد أسبوع، وأخذت تتلف حولها فإذا نظرات الاستخفاف والاستغراب تنهشها من كل جانب في القرية الصغيرة التي لا تكتم أسرارها، والإشاعات تمور وتثور وتنطلق هنا وهناك مرتكزة عليها، حتى غدت كالريشة في قلب زوينة. لم يكن أحد يعلم بخلافها مع زوجها، ولكن مجرد ظهورها منفردة قد حاك حولها هذا المعنى، على أن الزوجة لم تكن لتهتم بذلك أبدًا، إنما الوحدة والعودة للحياة الرتيبة التافهة بين أهلها قد جعلها تدرك أية كارثة كانت

(1) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة، مطابع الحميضي، الرياض، ط1، 1425هـ، 2004م، ص: 193.

(2) ينظر: شارودو، باتريك- منغون دومينيك، معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري، حمادي صمود، مراجعة: صلاح الدين الشريف، المركز الوطني للترجمة، دار سينترا، تونس، 2008م، ص: 219.

أعطني الحياة وانتزع منها خلودي فلست بطامع به..

وتحسّر لساني وأنا أسمع العبرات التي يخنقها أبي
في فمه، فمددت يدي إليه قائلًا: سامحني يا أبي والله لم
أقصد إيلاّمك.

واختلط حين ذاك نشيجنا نحن الثلاثة⁽³⁾.

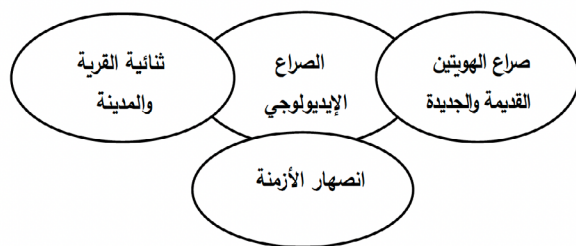
وظف السارد الحوار الدال على انكسار ذات "محسن" واستسلامها لمصيرها الغامض، ومعاناتها من التآزم والعجز والشروء، واستخدامها كغطاء يختبئ خلفه، حتى أصبح السارد هو "المبئر" و"المبار" في بعض المقاطع السردية، ولجأ إلى تكنيك تعدد الأصوات "محسن، الأب، الأخ"، وتنوع الرؤى بين القبول والرفض للواقع، واستعمل معجم الحزن "الصرخة، أبكي، دم، قلبي، وهم، تحسّر، العبرات، يخنقها، سامحني، إيلاّمك، نشيجنا..."، واعتمد على ظاهرتي: الصمت والتكرار، فأسهم ذلك في تشتت البنى السردية.

ويتضح مما سبق معاناة السارد الاجتماعية والإيديولوجية، وصراعه مع فئات المجتمع بمختلف تصوراتهم، كما احتوت مراهات المنشطية على عناوين قاتمة، ومضامين مبعثرة، ورؤى متنوعة، وشخصيات مضطربة، وعالم يئن من الملل والانكماش والشك. كل ذلك أدى إلى انشطار هويته وانقسامها.

المبحث الثاني: انشطار الهوية السردية

نشأ السارد في بيئة شهدت تغيرات جذرية في هويتها الإيديولوجية، وتوقف في بنى مجموعته القصصية عند الصراع الأزلي بين الهويتين: القديمة والجديدة، وتناول تشتت الهوية المكانية، وعالج جدلية الصراع بين القرية والمدينة، وبيّن أثر انصهار الأزمنة وتداخلها، وهذا التنوع في البناء يفضي إلى بروز عوالم سردية متعددة في مبادئها ورؤاها ومواقفها⁽⁴⁾.

(الشكل 2): صور انشطار الهوية السردية في بنى المجموعة



ذلك، فتحسّر بقية حياته على ظلمه وخداعه" على أن ما كان أشد إيلاّمًا لحسان بأن صوتًا بل مئات الأصوات كانت تتطلق من أعماقه منددة بفعلته الشنعاء صارخة به: اصمت أيها المجرم.. اسكت أيها القاتل السفاح لقد قضيت على حياة اثنين.. ولم يحتمل رؤية بشاعة ما صنعتته يداه فانفقل من البيت إلى الشارع يعدو بأقصى سرعة، وكأنما يلتمس الرحمة والغفران بالفرار من مشهد الجريمة⁽¹⁾.

وتعلو نغمة صوت "المبئر" وتتسظى إلى أصوات متعددة تنهش في ذات "المبار" وتلومه على أفعاله التي باتت تفتك بمشاعره، واستعمل الألفاظ الدالة على انشطار شخصية البطل "إيلاّم، الأصوات، الأعماق، صارخة، اصمت، قضيت، حياة، الرحمة، الغفران، الفرار..."، ووظف الظواهر الآتية: الصمت، والمونولوج، والانتقال من المكان المغلق "البيت" إلى المكان المفتوح "الشارع"، وانفصال الأزمنة؛ للإفصاح عن تشظي البنى السردية.

ثالثًا: مرآة الذات المحبطة:

جسد السارد معاناة المجتمع من الانكسار والحزن والحزن في بنى قصصه السردية الآتية: "أرض بلامطر، شروق وغروب، خلود"، حيث بلغت نسبتها من مجموع قصصه 21%، وتناولت الموضوعات الآتية: الاغتراب، والموت، والمرض.

نقف على معالم الانشطار في هذه اللوحة عند تنوع تراكيب عناوينها بين التركيب التام والتركيب الجزئي وصورة الأفراد، وتوظيف السارد لتقنية العنوان، واعتماد ظاهرة التضاد في بناء نصه الخارجي والداخلي، يحمل في طياته أمارات التذبذب والأفول والحسرة.

وينتج عن اضطراب الواقع وتعددية الذات ازدواج في وجهات النظر⁽²⁾، وهذا ما دفع السارد في بنية هذه القصص لتوظيف تقنية الحوارية؛ ومناقشة بعض القضايا السلبية في مجتمعه؛ مما أدى إلى بعض التفكك في بناء أحداثها، وتداخل الرؤى بمختلف هياتها "الرؤية من الخلف، والرؤية المصاحبة، والرؤية من الخارج"، وازدياد غموض النص، وانكسار التتابع السردية، وهذا ما نلاحظه في قصة "خلود" التي تتناول قصة البطل "محسن" "المبار" الذي فقد بصره في سن مبكرة من حياته، وحاولت أسرته والمجتمع مساعدته في التغلب على انكساره وإحباطه، والخروج من عزلته والتكيف مع واقعه" وأترع قلبي بالألم حتى يكاد يمزقه، وأنا أحس بالفرحة تنتقل من أبي إلى أخي فلم أستطع أن تمالك نفسي فصرخت بوجه أبي وأنا أبكي بدم قلبي.

أبي.. إنا نعيش في وهم... وهم كبير اسمه الخلود!!

(1) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 233.

(2) ينظر: بريدة، محمد، الرواية العربية ورهان التجديد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2012م، ص: 52.

(3) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 207.

(4) ينظر: إبراهيم، عبد الله، السردية العربية الحديثة: الأبنية السردية والدلالية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2013م، ص: 141.

أولاً : صراع الهويتين : القديمة والجديدة:

يرصد السارد في بنى مجموعته القصصية الصراع الدائر بين الهويتين: القديمة والجديدة، ومحاولة كل هوية فرض سيطرتها على الواقع الاجتماعي ووأد الأخرى والتخلص منها، فنتج عن هذا النزاع بين الهويتين انشطار يزلزل أركان البنى السردية.

يطرح السارد في قصة " قدر " فكرة الزواج التقليدي، ومعاناة فئات المجتمع من بعض الظواهر السلبية، ويدعو إلى تجديد طرائق هذه العادة الاجتماعية، وخلق نوع من التوازن مع التطورات التي يشهدها الفضاء الخارجي.

ويتبدى انشطار الخطاب ونفعيته في بنية هذه القصة حين ساق السارد الأحداث بصوت فتاة عانت وأسرته من قيد ذاك العرف الاجتماعي في تلك المرحلة، وهو الزواج التقليدي الذي لا يتيح للمرأة - في بعض صورته - فرصة اختيار شريكها، بل تزف إليه دون أن تعرف شيئاً عن ذلك المجهول الذي ستقضي بقية حياتها في صحبته، بل ترسخ لتلك الرؤية التي يتوارثونها جيلاً بعد جيل، وهنا حاول السارد مناقشة هذه الفكرة، والصدع بأرائه الإيديولوجية المتجددة، فاتكأ على الرؤية الداخلية، التي أدت إلى تشذير الحكمة، وتنوع الأدوات السردية، وتلاوب الأصوات بين الهمس والجهر، والفرح والانكسار، وأفصحت هذه القصة عن الأصوات الآتية:

- **الفتاة:** هي الراوية/ البطلة: تظهر في جميع المقاطع السردية، وهي فتاة تعاني من أسر القيود الاجتماعية الخاصة بالزواج، وتحلم بالقضاء على تلك الظاهرة " لقد سألت أمي- ببراءة- قبل ذلك التاريخ، ولسبب لا أدريه، قد يكون عبثاً صبياناً هو الدافع لانطلاق ذلك السؤال من لساني.. سألتها كيف تم زواجها من أبي؟ فإذا هي تلجم لساني بنظرة نارية، التمع لهيبها في عينيها، فأرادت أن تقذفني بشيء أمامها، ولكن كما يبدو أشقت بالتالي من أن يطالني أذى فاكتفت بأن ألصقت على خدي صفة رهيبة احمرت منها أذني"(1).

- **الأم:** شكلت محوراً مهماً في مجرى البنى السردية، وكان دورها يتمثل في رفض كل المقترحات الاجتماعية الصادرة من ابنتها، ودعوتها إلى ضرورة التمسك بالموروث الاجتماعي، والاستسلام لواقعها على الرغم من قسوته وجوره "وهكذا فضت لي أمي مغاليق قلبها وأخبرتني بالحقيقة، التي لم أكن أعرفها قبل ذلك التاريخ، وإن أصبحت مطبوعة في ذهني بعد ذلك، والحقيقة تقول إن أمي لم تسمع بأبي قط قبل زواجها منه.. مجرد سمع..! وكان على أمي أن تضيف كذلك أن تلك "قسمتها"، ومنذ

ذلك الحين وقر في أذني أن مسألة " القسمة " هي قدر، ولا بد أن نلتقيه.. قدر كتب على جبيننا ولا مندوحة أو محيص عن مواجهته في اليوم الموعود...!"(2).

- **الأخت الكبيرة:** هي شخصية بائسة محبطة، استسلمت لقدرها، وانطوت على نفسها، ورضخت لأفكار مجتمعها القديمة، وتزوجت بالطريقة التقليدية.

- **نساء الحي:** يمثلن الصورة البائسة القابعة خلف أسوار العادات، ويرفضن فكرة التجديد أو المناقشة في بعض القضايا التي تخصهن.

إن الأصوات السابقة تمثل الوجه الآخر لصوت السارد الذي يسعى إلى إلغاء الهوية القديمة، وإسقاط سلطتها المحورية، ومحاولة فرض واقع جديد يتلاءم مع تغيرات العصر، ولكن تلك المحاولات السابقة باءت بالفشل، واصطدمت بجدار الفكر التليد " لولا أن فرحي لم يستمر طويلاً إذ اكتسحتني بعد حين دوامة القدر المحتوم فقد أسرت إلي أمي ذات يوم نبأ خطبتي العاجلة..! لم أعلق بشيء إنما نكست رأسي ومضيت في " هوايتي الشاقة "؛ لأدفن فيها الأحلام التي بدأت ترفع رأسها وتخزني كالشوك.."(3).

ثانياً: الصراع الإيديولوجي:

رصد السارد التحولات الفكرية والثقافية التي شهدتها المجتمع في تلك المرحلة، وتوقف عند دوائر الصراع بين أفرادها، وناقش مختلف التوجهات والأطروحات الإيديولوجية، وبين مدى تمسك كل فئة بأرائهم وأفكارهم، مما أدى إلى انشطار النص واضطرابه، وعلو صوت الناظم الخارجي الذي تولى عرض الأحداث وفق آماله، وينتج عن هذا التناقض في هذه المعالجة تفكك في البنى السردية(4).

وإذا توقفنا عند قصة " الأشقياء " التي تصور الصراع الدائر في المجتمع بين الانفتاح والانغلاق، والحركة والجمود، والحداثة والتقليد، نلاحظ في بنائها غياب الرؤية المركزية، وانشطار الشخصيات والأحداث، وتنازع الهويات، وانقسام أصواتها إلى أقسام متناقضة ومتباعدة:

- **القسم الأول:** هو الذي ينشد التقدم، ويتكيف مع متطلبات العصر، ويرفض الهوية الجامدة، ويدعو إلى التكيف مع التطورات العلمية، ويتصادم مع الأفكار القديمة القابعة تحت سطوة الظلام، ويمثل هذا القسم: السارد " المبئر"، وشخصية سيار "المبار"، حيث اتفقا على محاربة التزمّت والجهل، يقول البطل " سيار" موجهاً خطابه إلى مجتمعه الرافض لقناعاته " بنس الحياة حياتكم أيها الجهلاء، فليس ثمة أشقى من الواعي في بيئة محدودة

(1) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 221.

(2) المصدر نفسه: 222.

(3) المصدر نفسه: 522.

(4) ينظر: بقطين، سعيد، القراءة والتجربة حول التجريب في الخطاب الروائي الجديد بالمغرب، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1406هـ/ 1985م، ص: 91.

ونلاحظ في بنى هذه المجموعة القصصية انشطار البناء الروائي، واضطراب الهوية المكانية، وبروز ثنائية القرية والمدينة، وتذبذب مشاعر السارد بين الثبات والتحول، والألفة والعزلة، والاتصال والانفصال، والماضي والحاضر.

يلجأ السارد في بنية عنوان مدونته السردية " أرض بلا مطر " إلى توظيف المكان تمهيداً لطرح الموضوعات التي ستكون محور أفكاره، ومناطق آلامه وآماله، وموطن الصراع بين شخصياته، واكتشاف تفاعل بقية العناصر السردية لخلق رؤى ثابتة أو متحولة، وهذا ما جعله يصرح لاحقاً باسم القرية في بنية العنوان الداخلي لقصة "عروس القرية".

ويتحرك السارد في الدائرة المحلية التي تتوقف عند الطفولة ومراتع الصبا، وموئل الصراع، ومقاومة التغيرات المختلفة، فهي المحرك الرئيس الذي يفرض سطوته على بنية النص السردية، ويفصح عن جمالية المكان الظاهرة والمخفية⁽⁵⁾.

وفي قصة " خيبة أمل " تبدو ملامح الصراع بين القرية والمدينة حاضرة في ذهن السارد، فهو يروي قصة أحمد " المبار " الذي غادر قريته وموطن طفولته إلى المدينة، مغترباً عن الأهل والأحباب، باحثاً عن فرصة عمل تؤمن له الحياة الكريمة.

اعتمد السارد في بنية هذه القصة على الضمير الغائب الذي يمنح السارد الوقوف على الأمكنة بجميع تفاصيلها، وبث رؤيته الإيديولوجية التي تفصح عن هويته، وتبرز ثقافته المكانية، وتحدد طبيعة شخصيات القصة، وطرائق تعايشها " بدا الطريق أمامه طويلاً مملاً ومتعرجاً تملأه مئات الأخاديد، وتنداح في وسطه أفواه الكهوف المتصدعة بفعل الأمطار التي طالما اكتسحت في سيرها الهدار جدران المنازل الطينية"⁽⁶⁾.

وحين قرر بطل القصة هجر قريته والارتحال إلى المدينة بدا صوت السارد الزائر مواكباً للحياة الجديدة، واصفاً تفاصيلها الدقيقة، متوقفاً عند هويتها المكانية، ثم يشرع في التعرف على شخصياتها، والانغماس في ثقافتهم المختلفة، والانبهار بمعالم تمدنهم، ويعقد مقارنة فكرية يرصد من خلالها أوجه الاختلاف بين ثقافة البيئتين: القرية والمدينة " يا له من عالم جديد... وجد نفسه فجأة يحيا بين الناس دون هدف أو معنى .. عالم جديد لم يكن يحلم بتصوره بل من ذا يصدق- في بلدته المتكلسة على نفسها وأشخاصها- لو قص عليهم نتفاً من الأعاجيب

الأفق، يعيش على جهلها، وتنتيح الضحالة على عقول أفرادها، لقد شاهدت في المنطقة الصناعية " الظهران " ما لم تحلموا به قط، ومن الصعب تصوره بالنسبة لكم"⁽¹⁾.

- **القسم الثاني:** هو الذي يجسد حالة العزلة والانكفاء ورفض الاندماج والتعايش مع الحياة الجديدة، ويقاوم من أجل المحافظة على أفكاره المتمزجة، ويرفض فكرة الحوار والمناقشة الإيديولوجية، ويتمسك بأرائه السوداوية ويدافع عنها، ويمثل هذا القسم: بعض أفراد قبيلة سيار، وزوجة سيار.

وتبدو ملامح الرفض وعدم قبول الواقع الجديد ظاهرة على رؤى بعض أفراد القبيلة كما يرويها السارد" وابتلع سيار ساعتها ريقه الذي جف من فرط ما بذله لإقناع شيوخ القبيلة بوجهة نظره، وأعماقه تغلي كالمراجل"⁽²⁾.

أما زوجة " سيار " فرفضت مبدأ التعايش مع رجل تخلى عن مبادئه القديمة، ورضي بالانخراط في عالم العلم والتقدم والتطور " لولا أنه افتقد زوجته " سحر"، التي فرت إلى خيمة أهلها، غاضبة هي الأخرى، محتجة بأن الهيكل الدميم سيقضي على سعادتها مع زوجها مادام الهيكل من عمل الشيطان"⁽³⁾.

- **القسم الثالث:** ظل يراقب الصراع بين الهويتين المتجددة والمتزمنة، ويتابع أوجه الصراع بينهما من بعيد، خوفاً من تسلط إحدى الهويتين، مؤملاً في انتصار إحدهما، ليمتلك القوة ويوح برؤاه وأفكاره دون إملاءات خارجية، ويمثل هذا القسم " بسام" شقيق البطل "سيار" الذي حاول الوقوف بجانب شقيقه في صراعه ضد التيار الضيق، مع مراعاة أحوال ورؤى قبيلته " وغرق بسام من جديد في خواطره عن الأيام الخوالي، وكأنما الصوت الذي يتناهى في مسامعه يشعل في نفسه الرغبة؛ لأن يعيش أحداث الفترة الحرجة من حياتهم"⁽⁴⁾.

ومن هذا المنطلق استطاع الحميدان الوقوف على الحالات الفكرية التي كانت تتصارع فيما بينها؛ لمواكبة العالم الخارجي، وما يشهده من تقدم علمي وحضاري.

ثالثاً: ثنائية القرية والمدينة:

يتواتر حضور الأمكنة في مدونة السارد معلنة عن موقفها الإيديولوجي، وراصد للصراع بين قطبي: القرية والمدينة، ومتوزعة بين الانغلاق والانفتاح بحسب انعطافات السرد " الصحراء، القرية، المدينة، البيت، المصنع، الشارع، المطار، المستشفى، السوق المدرسة...".

(1) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 217.

(2) المصدر نفسه: 217.

(3) المصدر نفسه: 217-218.

(4) المصدر نفسه: 218.

(5) ينظر: باشلار، غاستون، جماليات المكان، تر: غالب هلسا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1404هـ/1984م، ص: 32.

(6) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 167.

أبوه نحبه في العاشرة من عمره، وهو الآن وقد ناهز السادسة عشرة، شاب مقتول العضل، أجش الصوت"⁽³⁾، وصور الفاعل الداخلي في المقطع السردى الرابع مرحلة انتقال " علاف" بصحبة عمه إلى المدينة، والنيل من قاتل أبيه، ووقف الناظم الخارجي في المقطع السردى الخامس عند الخطأ الذي وقع فيه " علاف"، حيث أخطأ ثأره، فقتل إنساناً بريئاً، فلقى جزاء فعلته القصاص" فلقد شئت إرادة ربك بأن تجعل من الضحية شبيهاً بالرجل المطلوب رأسه، ويخلق ربك من الشبه أربعين.. وتهاوى علاف عندما عرف بأنه أخطأ فيما أراد ووقع مغشياً عليه قبل أن يلقى قصاصه لقتله أحد الأبرياء، ووافقت محدثي ضابط الأمن الشاب، وقلت: إن ثمة عشرات الأبرياء يذهبون ضحية الخطأ"⁽⁴⁾.

ونخلص في هذا المبحث إلى أن الصراع الإيديولوجي الذي دار بين الهويتين: القديمة والجديدة كان له الأثر الأكبر في انشطار هوية السارد، وتعويم المكان، وتهميش الزمن، وبروز سمة التناقض والغيباب في البنى السردية.

المبحث الثالث: تنوع بنية الخطاب السردى

ينبئ الخطاب في البنية السردية عن توجهات السارد الظاهرة والمتوارية، ويفصح في بئانه عن مكانها الدلالية والأسلوبية⁽⁵⁾؛ لذا جاء الخطاب في بنى هذه المجموعة القصصية موافقاً لحالة الحميدان النفسية المتوشحة بالتشتت والتأزم، ومنشطراً إلى قسمين: الخطاب غير المباشر، والخطاب المباشر، وحمل كل قسم دلالات وإيحاءات متعددة، أسهمت في خلق مجموعة من الأنساق والمسارات والرؤى التي تواكب المناخ العام للمجتمع.

أولاً: الخطاب غير المباشر:

يتكئ الحميدان في البناء السردى - غالباً - على الخطاب غير المباشر الذي يمكنه من عرض آرائه الإيديولوجية بوساطة التلميح؛ لإدراكه بعمق القضايا الاجتماعية والفكرية التي يعالجها، وأنه من الأنسب استخدام هذا الخطاب في تلك المرحلة، وضمان وصول المغزى إلى المروي له دون حاجة إلى المباشرة في التواصل الخطابى، وهذا الآلية مكنته من عرض وجهات نظره، وتموضعها في إطارها المناسب، وفق مسوغات متنوعة كالتأدب في الخطاب والرضوخ للواقع، ودوافع أخرى سياقية⁽⁶⁾.

ويهدف السارد من توظيف هذه التقنية الخطابية بث رؤاه الإيديولوجية، بصورة متجانسة وخاضعة لمجموعة من الأهداف والوسائل المختلفة.

التي فتح عينيه فجأة على مداهمتها له.. من ذا يصدق أن الأبنية تساق - هناك- في تطاولها وشموخها ذوائب النجوم، وتكاد قممها تناطح أكباد الغيوم... أما التعرض لذكر السينما والتلفاز وما يظهر على شاشتهما من أسرار الكون العجيبة ومفارقات الحياة، فلو انزلق لسانه إلى التحدث عنها فلن يأمن على إقامته في بلدته إطلاقاً"⁽¹⁾.

رابعاً: انصهار الأزمنة:

يؤدي الزمن دوراً محورياً في البناء السردى، ويتعاضد مع بقية العناصر السردية الأخرى؛ لتقديم رؤية إيديولوجية تنبثق من الواقع الذي يعايشه السارد، ويواكب مرحلة التغيرات الفكرية والثقافية التي يشهدها المجتمع؛ لذا ينبغي على الدارس تحديد وظائف وآليات الزمن وطرائق اشتغالها في بنية العمل القصصى⁽²⁾.

وينتج عن الأفكار والمضامين التي تتبناها هذه المجموعة القصصية تشظي بنية الزمان وانصهارها مع الرؤى الجديدة، ومجاراتها في الحياة الجديدة للإيقاع الغامض، الذي يخضع لمقاييس غير متزنة، يحكمها القلق والخوف والإحباط.

يعتمد النظام الزمني في بنية قصة " ضحية الثأر" على المزوجة بين الحاضر والماضى والمستقبل، ويقف عند معالم الصراع الحضارى، وتجذر فكرة طلب الثأر عند شخوصه، على الرغم من تقدم المجتمع ونهضته وتطوره في جميع المجالات، حيث اتكأ السارد " المبئر" في بنية هذه القصة على التناوب الزمني، وتداخل الحكايات، وتعدد الأصوات.

استهل الناظم الخارجى قصته في المقطع السردى الأول بالاعتماد على الزمن الحاضر، ورصد الحوار الذي دار بينه وبين ضابط الأمن عن الأثر السلبي لقضايا الثأر، ثم تداخل الفاعل الداخلى في المقطع السردى الثانى الذى وظف فيه تقنيّتي: الاسترجاع والوقف؛ ليروي قصة هزت المجتمع، كان ضحيتها رجلاً بارزاً في قبيلته، وهو الشيخ حازم، الذى كان ضحية صراع وقع بينه وبين أحد أفراد مجتمعه.

وارتكز الفاعل الداخلى في المقطع السردى الثالث على تقنيّتي: الاستباق والحذف؛ لرصد الأعوام التي شهدت بلوغ ابن حازم "علاف" ستة عشر عاماً، وعزمه على الأخذ بثأر أبيه بتحريض من والدته " مزنة"، التي أوقدت فيه منذ الصغر فكرة الثأر" ومرت الأيام ومزنة تهتئ ابناً الأكبر علاف ليثأر لأبيه بعد أن عرفوا شخصية القاتل بتحرياتهم الخاصة، كان علاف حين قضى

(1) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 171-172.

(2) ينظر: بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي (الفضاء- الزمن - الشخصية)، المركز الثقافى العربى، الدار البيضاء، ط1، 1990م، ص: 113.

(3) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 237-238.

(4) المصدر نفسه: 239.

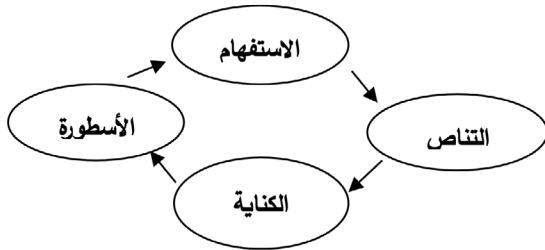
(5) ينظر: باخنتين، ميخائيل، الخطاب الروائى، تر: محمد برادة، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1987م، ص: 52.

(6) ينظر: الشهري، عبد الهادي ظافر، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1436هـ/2015م، 139-137/2.

نسيج، العنكبوت"، حيث تجنب السارد المباشرة في الخطاب؛ لإدراكه بأن هذه الإستراتيجية هي الأقدر على تصوّر خطورة مثل هذه الظواهر على المجتمع، وتضمن مشاركة المروي له في البحث عن الحلول المناسبة لها.

استخدم الحميدان في خطابه غير المباشر عددًا من التقنيات التلميحية التي تساعده في تحقيق غاياته وأهدافه، وصوغ تجاربه في فضاء يمنحه القدرة على الانطلاق في تناول قضاياها دون تردد، وتمنح المروي له فرصة البحث عن التأويل المناسب لمراحه.

(الشكل 4) التقنيات التلميحية في بنى المجموعة



اعتمد السارد في بنية خطابه غير المباشر على تقنية الاستفهام؛ لتعدد وظائفها، وتنوع دلالاتها، وقدرتها على لفت انتباه المروي له وجذبه نحو الغايات البعيدة، ففي قصة "شروق وغروب" التي تدور حول الإهمال الطبي الذي تسبب في موت ابنة بطل القصة "صالح"، ودار حوار بين زوجة صالح والطبيبة "دكتورة .. كيف ماتت ابنتي؟ وأجابتها الطبيبة، بعد أن حدتتها بنظرات جانبية ساخرة: هذا أمر الله يا أختي.

كلا .. إنني أسألك أنت .. أنت التي أمتها برفضك حتى مجرد رؤية الدواء، بدعوى التعب والإرهاق فكان أن تأخر علاجها خمس ساعات فلم تحتفل مقاومة الداء.

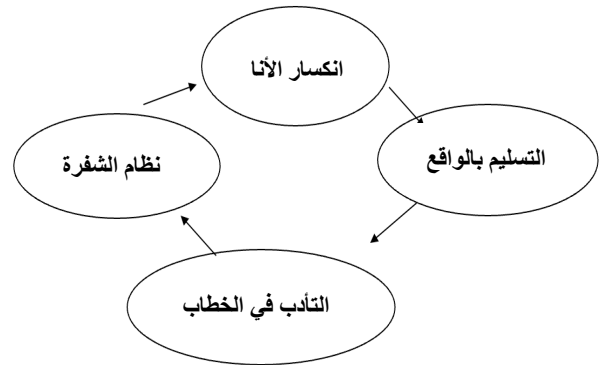
ألسنت أنت المسؤولة عن موتها .. أينها القاتلة ؟

أرجوك .. احفظي لسانك .. أنا مثلك أم .. ولست بقاتلة" (2)

إن بث الاستفهام وإقحامه في هذا الخطاب الإيديولوجي التلميحى حقق الغاية المرجوة التي ينشدها السارد؛ لمعالجة بعض المشكلات المتوقعة في المجتمع، والبحث عما يناسبها من حلول.

وتأتي تقنية التناص لتحقيق مراد السارد في التواري خلف الدوال التي ينشدها دون التصريح بها، كما هو ظاهر في بنية قصة "الأشقياء" التي تتناول قضية الصراع بين العلم والجهل، وتصور معاناة بطلها؛ لإقناع

(الشكل 3): وسائل ومسوغات توظيف الإستراتيجية التلميحية في بنى المجموعة



يلحظ من الشكل السابق شعور الحميدان بالخذلان وانكسار ذاته، ومعاناته من البيئة التي تحتضنه، والتسليم بواقعه، والعجز عن مواجهة مجتمعه وشخصه، والتألب في مخاطبة الآخرين، ومراعاة مشاعرهم ومواكبة أحوالهم النفسية، والاستعانة بنظام الشفرة، وصولاً إلى الغاية التي ينشدها.

تمكن السارد في قصة "نسيج العنكبوت" من خلق فضاء تلفظي قائم على نظام الشفرة، والحديث بلغة لا يدركها إلا المتخاطبان؛ وتسجيل الآثار السلبية لظاهرة الفساد على المجتمع، وروى أحداثها بصوت بطلها عمران "المبار"، ذلك الموظف البسيط الذي يعاني من الفقر والعوز والدين، ومع ذلك كان مخلصاً متفانياً في عمله، لا يقبل الفساد ويحاربه، وفي إحدى المرات طلب منه مراجع تمرير معاملة له مخالفة، فرفض ذلك، ثم اكتشف لاحقاً بأن المعاملة المخالفة قد أجيّزت! "أرأيت بأن المسألة انتهت بسهولة فلم تصادفها استحالة على الإطلاق؟

وأجابه عمران باستخفاف: نعرف وسائلكم جيداً أنتم الأثرياء .. قاتل الله الإغراء.

يعني فقط تحكيم العقل وتسهيل مصالح الناس.

وصمت عمران وهو يدفع بالورقة التي تحمل القرار من أمامه ليغوص في التفكير الأزلي، مشاكله والآخرين، ليتمتم قائلاً الإغواء تمتد جذوره من الواقع .. من نسيج العنكبوت" (1).

نلمح انشطار البناء السردى ابتداءً من عنوان هذه القصة "نسيج العنكبوت"، الذي يوحى بالإحباط واليأس، ونذكر فاعلية هذا النوع من الخطاب في الحوار الذي دار بين عمران والشخص المراجع، وكان قوام بنائه على التفسير والتلميح لا التصريح "استخفاف، المسألة، وسائلكم، قاتل، الإغراء، العقل، يغوص، التفكير، الأزلي، جذوره،

(1) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 147-148.

(2) المصدر نفسه: 200.

وفي قصة "خبيبة أمل" يوارى بطل القصة معاناته من قسوة أبيه في صوت عمته "كلا والله" هكذا أجاب نفسه- لن أنسى ما حييت أيديها البيضاء، وحنانها الدافق، ولكن لم با الله كانت تشتبك مع أبي في شجار كلما فاتحها في أمر اعتزاه الزواج؟ إنه يتذكر الآن ما كانت تجيبه دونما وعي حينذاك، كانت تقول له: وإجابتها محفورة في ذاكرته، عليك أن تعيش لابنك فقط"(6).

يشعر بطل القصة بحاجته الماسة إلى حنان أبيه وعطفه، ولكنه لا يملك الجرأة على المواجهة والبوح بفرغه العاطفي، فوارى ألمه في صوت عمته التي واجهت أباه، وطلبت منه مراعاة أحواله المعيشية.

ثانياً: الخطاب المباشر:

يوظف السارد في بعض بنى قصصه الخطاب المباشر الذي يمنح الشخصيات مساحة في الانفراد بأرائها بلا أقنعة، والإفصاح عن انفعالاتها ومشاعرها دون وساطة، ووصف بينتها وأفكارها بما يتماشى وطبيعة مجتمعها. (7)

(الشكل 6): أبعاد توظيف الخطاب المباشر في بنى المجموعة



يحرص الحميدان في أثناء معالجته لبعض القضايا الاجتماعية الاعتماد على الخطاب المباشر الذي يأتي مؤامراً لأفكاره، ويمنح المروي له حيزاً من التفاعل مع الرؤى التي تطرح في ثنايا العمل السردى، وهذا ما نلاحظه في قصة "شقاوة" التي يرويها السارد بضمير المتكلم؛ وفي هذا الأسلوب من السرد يتماهى شخص السارد والبطل في التنبير، فتعرض الآراء في فضاء أوسع وأشمل(8)، وتدور فكرتها حول معاناة بطل القصة من تفشي ظاهرة الإيمان بالخرافات في مجتمعه، ومحاولة معالجتها، وبيان أثرها الاجتماعي والثقافي والإيديولوجي "كنا نجزم- ونحن نلتصق بصور أمهاتنا حتى تسقط رؤوسنا مثقلة بالوسن على حجورهن- أن عيني مصطفى وطه أبناء (أبو مصطفى) هي الآن مشدودة إلى مزالج مدخل الغرفة بانتظار أن ينشق بين هنيهة وأخرى عن جسد هائل تمتد

أهل قريته بقبول فكرة التقدم العلمي " وخرج بسام لتفقد حمولة العربية وليربت بعد ذلك على محركها، وهو ببسمل قائلًا (علم الإنسان ما لم يعلم)"(1).

يتناص "المبار" مع القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (2)؛ لإدراكه بأن الخطاب الديني هو الأقرب إلى تقبل من حوله لأفكاره ورؤاه.

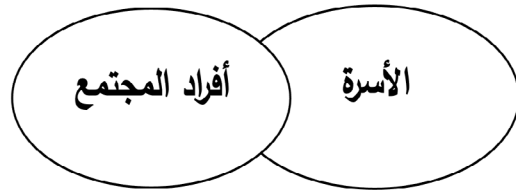
ويتكى السارد على تقنية "الأسطورة" في بنية قصة "عروس القرية" ورأى أمه .. رآها تقذف في فم غول عملاق .. غول مفترس .. غول وحشي يبتلعها في لحظات .. وكان عليه أن يتحرك لنجبتها ولكنه لم يفعل .. لم يتحرك من مكانه .. لأنه لم يكن يحمل قلباً أو يحب أحداً"(3).

إن بطل القصة يعاني من التيه والقهر والحرمان بعد زواج أمه، فاستحضر السارد أسطورة " الغول" بصورتها المخيفة؛ حتى تكون مؤامراً لحالته الكئيبة.

ويستعمل السارد تقنية الكناية في بعض المقاطع السردية، ويلوح بأحاسيسه وانكساراته بعيداً عن المباشرة، ومن ذلك ما جاء في قصة "لعنة الأب"، حين كنى السارد عن حسرة بطل القصة "عبدالوهاب" وخوفه من العودة مرة أخرى إلى حياة الفقر بقوله " وتذكر من جديد رسالة ابنته، فعاد ينكش التراب بقدمه"(4).

ويلجأ الحميدان في خطابه المتشظي إلى التواري في شخوص أسرته: "الأب، الأم، الابن، الابنة، الأخ، الأخت، الزوج، الزوجة، العمّة..."، أوفي شخوص مجتمعه بمختلف فئاتهم: "الجار، الصديق، البائع، الناظر، الموظف، الطبيب ..."، وبهذا التكنيك يولد الصوت السردى أصواتاً متنوعة الرؤى والدلالات والمضامين(5).

(الشكل 5): أنماط خطاب الذات المتوارية في بنى المجموعة



(1) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 220.

(2) سورة العلق: 5.

(3) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 157.

(4) المصدر نفسه: 189.

(5) ينظر: لحمداني، حميد، بنية النص السردى (من منظور النقد الأدبي)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1991م، ص: 49.

(6) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 170.

(7) ينظر: القاضي، محمد، وآخرون، معجم السرديات، دار محمد علي للنشر، تونس، ط1، 2010م، ص: 185.

(8) ينظر: جنيت، جبرار، خطاب الحكاية بحث في المنهج، تر: محمد معتصم وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط2، 1997م، ص: 208.

إن تعدد مستويات اللغة في البنية السردية له دلالاته الإيديولوجية التي تكشف عن حالة التأزم التي يعاني منها السارد، ويرغب في نقلها إلى المروي له عبر قوالب متنوعة تتسم بالمباشرة والإيحاء، فاللغة المعيارية يوظفها السارد حين يرغب في شحن الدلالات المباشرة وغير المباشرة، كما يظهر في بعض النماذج السابقة.

أما اللغة اللهجية فنلاحظها في الحوار الذي يدور بين شخصيات القصة، ويجسد البعد الثقافي والاجتماعي للبيئة الحاضنة للأحداث، ففي قصة " **الظلام المر** " يروي السارد معاناة بطلها من الفقر وويلاته، ويرصد قسوة الأسرة والمجتمع في تقبل أوضاعه المتدهورة " وما خروجي في الواقع مطوفاً بطفلي على محلات بيع الملابس الجاهزة للأطفال إلا نتيجة ذلك الداء الذي ابتدأ بكلمة الإطناب البريئة، ثم بقطع الحلوى الصغيرة، ثم تضخم إلى استنزاف الدخل الثابت - كالنظام العنيد- ما بين كتب شرهة وسلع جاهزة تحلب ريق النساء بسهولة .. (اشمعى فلانة أحسن مني)؟" (3).

نرى في النص السابق جملة (اشمعى فلانة أحسن مني) التي تمثل لهجة بيئة الشخصيات المتلفظة بها، وتحمل في رحمها دلالات فكرية واجتماعية ونفسية، فأسرة بطل القصة تعيش حالة من التشظي على جميع الأصعدة، فهي لا تتقبل فكرة التأقلم مع الظروف المحيطة بهم.

ويعتمد السارد في بعض بنى قصصه على اللغة الشعرية التي تقوم على جمالية التصوير، وكثافة الألفاظ المشحونة بالدلالات، والاعتماد - غالباً - على التجسيد والتشخيص، فشككت بذلك انزياحاً في خطاب السارد، ونتأمل تلك اللغة الشعرية الساحرة في هذا المقطع السردى من قصة " **أرض بلا مطر** " التي تدور حول معاناة بطلها من الاغتراب والعزلة في الصحراء " وحين تتجلي السماء عن صفحتها اللازوردية، وقد رصعت بلألئ تومض في عليائها بنيه وخيلاء، ينطلق الزملاء خارج خيامهم، وأنفاس القمر تنفث فيهم حيوية دافقة جديدة" (4).

وفي هذا المبحث تمكن السارد في بنى هذه المجموعة القصصية من تنويع بنية الخطاب السردى، والاعتماد على أسلوب التلميح أو المباشرة، وخلق مجموعة من الإستراتيجيات والأدوات الخطابية الخاصة بكل نوع، تماشياً مع رؤاه السردية.

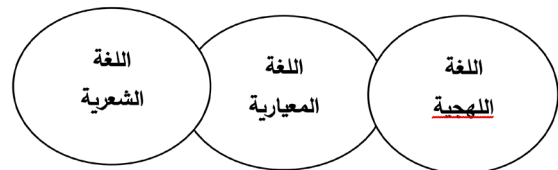
يداه الطويلتان الحديديتان وهو على عتبة المدخل لينتزع أحدهما من السرير، ويهشم أضلاعه بين قبضتيه" (1)

أما قصة " **خيانة** " فإنها اهتمت بمعالجة قضية الزواج غير المتكافئ، حيث يروي السارد قصة سمحان " المبار " الذي تزوج من امرأة أجنبية صغيرة، فعاش حياة يسودها الترقب والتوتر، وظهر على سلوكه معاناته النفسية والاجتماعية من التأقلم مع الحياة الجديدة " وجاءني صوت من بعيد وكأنما هو يحدث نفسه .. كنت أقوم عنها بأعمال البيت لكي أريحها .. لم أتردد حتى عن طهي الطعام لها، كي تحس مدى مكانتها في قلبي .. ولكنها .. أحبته مقاطعاً: جرب يا أخي الطريقة التي أدلك عليها لعل فيها خلاصك من وساوسك وأوهامك .. دعها لا تجد فراغاً يفسد أفكارها. ويبدو أنه اقتنع بنصيحتي إذ عقب قائلاً: سوف أجرب نصيحتك .. فمعدرة عن سوء ظني بك" (2).

يعاني سمحان في هذا المقطع السردى من الضياع والاضطراب، وفقدان التوازن الاجتماعى، والرغبة في الانكفاء على ذاته والرضوخ لوساوسها، والطريقة المباشرة في الخطاب هي الأنسب لفهم الظروف المحيطة به، والتماس العذر المناسب لقلقه، وأكثر السارد في بنية هذه القصة من المونولوج والديالوج، ونقل ما درا بين الشخصيات المتحاوره، واستخدم أفعال القول وعلامات التقييم التي تنبئ بتحويلات محورية في البناء السردى، ولم يغفل الاعتماد على الخطاب الإسنادى الذي يسند وجهة نظره في هذه القضية الاجتماعية.

إن المتأمل لعملية التلفظ في الخطاب السردى -المباشر وغير المباشر- في بنية هذه المجموعة يلحظ ورود اللغة في مستويات عدة.

(الشكل 7): مستويات اللغة في بنى المجموعة



(1) الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة: 163-164.

(2) المصدر نفسه: 184.

(3) المصدر نفسه: 211.

(4) المصدر نفسه: 135.

الخاتمة

وقفت في هذا البحث على أنساق التشظي في المجموعة القصصية " أرض بلا مطر " لإبراهيم الناصر الحميدان، ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها:

- عالج السارد في بنى مجموعته القصصية القضايا الاجتماعية والفكرية والثقافية التي تهتم مجتمعه.
- عوّل السارد في بنى مجموعته القصصية على العناوين ذات الدلالات الموحية.

- استطاع السارد تمرير رؤاه الخاصة في بنى مجموعته القصصية.

- تذبذب ذات السارد في بنى مجموعته القصصية وتشنتها ومعاناتها من التفكك والغياب.

- تشظي ذات السارد وانقسامها في بنى مجموعته القصصية إلى مرآة متعددة، كل مرآة تخضع لمقاييسه السلبية والمتوترة.

- أدى الصراع الداخلي والخارجي بين رؤى الشخصيات في بنى المجموعة القصصية إلى انفصام ذات السارد بين مناهضة الواقع، أو الاستسلام له.

- زواج السارد في بنى مجموعته القصصية بين استعمال الضميرين: المتكلم والغائب، وهذا الاستعمال جاء مواكباً لضبابية المواقف والأحداث.

- تعدد الأصوات السردية في بنى المجموعة القصصية، تبعاً لتعدد وجهات النظر والصراعات.

- انشطار هوية السارد واضطرابها في بنى مجموعته القصصية، ودخولها في صراع نفسي وإيديولوجي مع الواقع الجديد

- عمد السارد في بنى مجموعته القصصية إلى رصد الصراع الأزلي بين الهويتين: القديمة والجديدة، ومحاولة كل هوية فرض سيطرتها على محيطه.

- اضطراب الهوية المكانية في بنى المجموعة القصصية، نتيجة الصراع الفكري بين قطبي القرية والمدينة.

- نتج عن تشظي بنى المجموعة القصصية تداخل الأزمنة وانصهارها بين الحاضر والماضي والمستقبل.

- تنوع بنى الخطاب السردية؛ جرّاء انشطار البنى السردية لهذه المجموعة القصصية.

- لجأ السارد إلى توظيف الخطاب غير المباشر في بنى المجموعة القصصية؛ لخلق فضاءات من الدلالات المتشظية.

- استعان السارد في بنى مجموعته القصصية بمجموعة من الوسائل والمسوغات الخطابية التلميحية، التي تمكنه من عرض رؤاه المحبطة.

- توارى السارد في خطاب بنى مجموعته القصصية؛ ليتمكن من الإفصاح عن أفكاره وأطروحاته.

- استعمل السارد في خطاب بنيته السردية مجموعة من التقنيات التلميحية؛ رغبة في إيصال صوته إلى المروي له بطرائق مختلفة.

- اعتمد السارد الخطاب المباشر في بنى مجموعته القصصية، مما أتاح لشخصه فرصة الإفصاح عن أحاسيسهم القلقة.

- وظف السارد في بنى مجموعته القصصية اللغة المعيارية واللهجية والشعرية؛ لتواكب واقع المأزوم.

- استخدم السارد لتنويع أسلوبه السردية تقنيتي: المونولوج والديالوج في بنى مجموعته المتشظية.

نبذة عن الباحث :

د. حمد بن علي بن سويد الجليمي، الأستاذ المساعد في قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل في الأحساء، المملكة العربية السعودية، سعودي الجنسية، حاصل على درجة الدكتوراة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مهتم بالقراءة والبحث في الشعر والسرد، والمناهج والنظريات النقدية والأدبية الحديثة.

ثبت المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

الحميدان، إبراهيم الناصر، مجلد الأعمال القصصية الكاملة، مطابع الحميضى، الرياض، ط1، 1425هـ، 2004م.

ثانياً: المراجع:

ابن منظور (ت711هـ)، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، 1979م.

إبراهيم، عبد الله، السردية العربية الحديثة- الأبنية السردية والدلالات، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2013م.

باختين، ميخائيل، الخطاب الروائي، تر: محمد برادة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1987م.

باشلار، غاستون، جماليات المكان، تر: غالب هلساء، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1404هـ/1984م.

First: Sources:

Al-Humaidan, Ibrahim Al-Nasser. *The Complete Works of Short Stories Volume. (in Arabic) Al-Humaidhi Press, Riyadh, 1st ed., 1425 AH / 2004AD.*

Second: References

Ibn Manzur (d. 711 AH), *Lisan al-Arab*, (in Arabic) edited by Abdullah Ali Al-Kabeer et al., Dar Al-Ma'arif, Cairo, 1979.

Ibrahim, Abdullah, *Modern Arabic Narratology: Structural and Semantic Constructions*, (in Arabic) Arab Institute for Research & Publishing, Beirut, 1st ed., 2013.

Bakhtin, Mikhail, *The Novelistic Discourse*, (in Arabic) trans. Mohammed Berrada, Dar Al-Fikr for Studies, Publishing, and Distribution, Cairo, 1st ed., 1987.

Bachelard, Gaston, *The Poetics of Space*, (in Arabic) trans. Ghaleb Halasa, University Foundation for Studies, Publishing and Distribution, Beirut, 2nd ed., 1404 AH / 1984AD.

Bahrawi, Hassan, *The Structure of the Novel Form (Space - Time - Character)*, (in Arabic) Arab Cultural Center, Casablanca, 1st ed., 1990.

Berrada, Mohammed, *The Arab Novel and the Challenge of Renewal*, (in Arabic) The General Egyptian Book Organisation, Cairo, 2012.

Genette, Gérard, *Narrative Discourse: An Essay in Method*, (in Arabic) trans. Mohamed Moatassim et al., Supreme Council of Culture, Cairo, 2nd ed., 1997.

Al-Hazmi, Mansour Ibrahim, *The Art of the Story in Modern Saudi Literature*, (in Arabic) Dar Al-Uloom for Printing and Publishing, Riyadh, 1401 AH / 1981AD.

Ricœur, Paul, *Oneself as Another*, (in Arabic) trans. Georges Zennati, The Arab Organization for Translation, Beirut, 1st ed., 2005.

بحراوي، حسن، *بنية الشكل الروائي (الفضاء- الزمن - الشخصية)*، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1990م.

برادة، محمد، *الرواية العربية ورهان التجديد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2012م.*

جنيت، جبرار، *خطاب الحكاية بحث في المنهج*، تر: محمد معتصم وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة ط2، 1997م.

الحازمي، منصور إبراهيم، *فن القصة في الأدب السعودي الحديث*، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، 1401هـ/1981م.

ريكور، بول، *الذات عينها كآخر*، تر: جورج زينات، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005م.

شارودو، باتريك- منغودومينيك، *معجم تحليل الخطاب*، ترجمة: عبدالقادر المهيري، حمادي صمود، مراجعة: صلاح الدين الشريف، المركز الوطني للترجمة، دار سيناترا، تونس، 2008م.

الشهري، عبد الهادي ظافر، *استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية*، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1436هـ/2015م.

القاضي، محمد، وآخرون، *معجم السرديات*، دار محمد علي للنشر، تونس، ط1، 2010م.

لحمداني، حميد، *بنية النص السردية (من منظور النقد الأدبي)*، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1991م.

الماضي، شكري عزيز، *أنماط الرواية العربية الجديدة*، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1429هـ/2008م.

يقطين، سعيد، *القراءة والتجربة حول التجريب في الخطاب الروائي الجديد بالمغرب*، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1406هـ/1985م.

Charaudeau, Patrick, and Maingueneau, Dominique, Dictionary of Discourse Analysis, (in Arabic) trans. Abdelkader Al-Mahiri and Hamadi Sammoud, reviewed by Salah Al-Din Al-Sharif, National Center for Translation, Dar Sinatara, Tunis, 2008.

Al-Shahri, Abdulhadi Dhafer, Discourse Strategies: A Pragmatic Linguistic Approach, Dar Kunooz Al-Maarefah for Publishing and Distribution, Amman, 1st ed., 1436 AH / 2015AD.

Al-Qadi, Mohamed et al., Dictionary of Narratology, (in Arabic) Mohamed Ali Publishing House, Tunis, 1st ed., 2010.

Lahdami, Hamid, The Structure of the Narrative Text (from a Literary Criticism Perspective), (in Arabic) Arab Cultural Center, Casablanca, 1st ed., 1991.

Al-Madhi, Shukri Aziz, Patterns of the New Arabic Novel, (in Arabic) The National Council for Culture, Arts and Literature, Kuwait, 1429 AH / 2008AD.

Yaqteen, Said, Reading and Experience: On Experimentation in New Narrative Discourse in Morocco, (in Arabic) Dar Al-Thaqafa, Casablanca, 1st ed., 1406 AH / 1985AD.

الإيمان بالكمال الإلهي وأثره في تعزيز الأمن الفكري - دراسة عقديّة تأصيلية -

محمد بن عبدالعزيز بن ركيان العنزي
الأستاذ المساعد بجامعة الحدود الشمالية

(تاريخ الاستلام: 2025-03-14؛ تاريخ القبول: 2025-04-29)

مستخلص البحث: تتناول هذه الدراسة العلاقة بين الأمن الفكري والكمال الإلهي من منظور عقدي تأصيلي، وتهدف إلى بيان الأثر العميق لإيمان المسلم بكمال الله تعالى في تحقيق الأمن الفكري وحماية العقل من الانحراف. استخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي في تتبع النصوص الشرعية المتعلقة بالكمال الإلهي وربطها بقضايا الأمن الفكري المعاصرة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن الإيمان بكمال الله تعالى يمثل صمام أمان للفكر من الانحراف، وأن فهم صفات الله تعالى على الوجه الصحيح يؤسس لمنهجية سليمة في التفكير والنظر، كما كشفت الدراسة عن الأثر العملي للعقيدة الصحيحة في مواجهة التحديات الفكرية المعاصرة. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور العقيدة في برامج تعزيز الأمن الفكري، وأهمية ربط القضايا المعاصرة بأصول الإيمان لتحقيق الحصانة الفكرية للمجتمع المسلم.

الكلمات المفتاحية: (الصفات الإلهية، التحصين العقدي، الوسطية، الانحراف الفكري، التصورات العقديّة).

Faith in Divine Perfection and Its Impact on Enhancing Intellectual Security - A Foundational Doctrinal Study -

Mohammed bin Abdulaziz bin Rakaian Al-Anazi
Assistant Professor at Northern Border University

(Received: 14-03-2025; Accepted: 29-04-2025)

Abstract: This study examines the relationship between intellectual security and divine perfection from a doctrinal perspective. It aims to demonstrate the profound impact of a Muslim's belief in Allah's perfection on achieving intellectual security and protecting the mind from deviation. The study employed an inductive-analytical approach in tracking religious texts related to divine perfection and linking them to contemporary intellectual security issues.

The study reached several findings, most notably: that belief in Allah's perfection serves as a safety valve for thought against deviation, and that understanding Allah's attributes correctly establishes a sound methodology in thinking and reasoning. The study also revealed the practical impact of correct doctrine in addressing contemporary intellectual challenges.

The study recommended activating the role of doctrine in intellectual security enhancement programs and emphasized the importance of connecting contemporary issues with the fundamentals of faith to achieve intellectual immunity for Muslim society.

Keywords: (Divine Attributes) (Doctrinal Immunization) (Moderation) (Intellectual Deviation) (Doctrinal Perceptions)



DOI: 10.12816/0062202

(*) Corresponding Author:

Mohammed bin Abdulaziz bin
Rakaian Al-Anazi
Assistant Professor at Northern
Border University.

(*) للمراسلة:

محمد بن عبدالعزيز بن ركيان العنزي
الأستاذ المساعد بجامعة الحدود الشمالية، المملكة
العربية السعودية.

1 المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم

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

فإن من أعظم مقومات استقرار الإنسان وطمأنينته في هذه الحياة هو الأمن الفكري الذي ينبثق من معرفته الصحيحة بربه جل وعلا، وإدراكه لصفات كماله سبحانه وتعالى، فالإنسان المؤمن الذي يعرف ربه حق المعرفة ويؤمن بصفات كماله المطلق، ينعم بأمن فكري وطمأنينة قلبية لا يمكن أن تتحقق لغيره، إذ ترتبط سكينه القلب وراحة البال ارتباطاً وثيقاً بمعرفة العبد بكمال الله عز وجل.

فالعبد متى ما علم أن ربه كامل في ذاته وصفاته وأفعاله، اطمأن قلبه واستراحته نفسه من القلق والاضطراب، وإذا علم العبد أن ربه عليم بكل شيء، لا تخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء، وأنه يعلم السر وأخفى، اطمأننت نفسه بأن حاله معلوم عند ربه، وأن مصيبتة مريئة، وشكواه مسموعة، ودعائه مجاب، كما قال تعالى: (أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) [سورة الملك: الآية 14].

وإذا علم العبد أن ربه عادل كامل العدل، لا يظلم مثقال ذرة، وأنه سبحانه حكم عدل في قضائه وقدره، اطمأن واستراح من هموم الظلم الذي قد يلحق به في هذه الدنيا، وأيقن أن خصومه سيأخذ حقه منهم يوم القيامة، يوم يقف الناس بين يدي رب العالمين، كما قال سبحانه: (وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ فَلَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئاً) [سورة الأنبياء: الآية 47].

وعندما يستشعر العبد حكمة الله الكاملة، وأنه سبحانه لا يفعل شيئاً عبثاً، بل كل أفعاله لحكمة بالغة، يزول عنه القلق والاضطراب من المصائب التي تنزل به، ويطمئن قلبه إلى أن ما أصابه لم يكن ليخطئه، وما أخطأه لم يكن ليصيبه، كما قال تعالى: (مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِّن قَبْلُ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ) [سورة الحديد: الآية 22].

ومتى علم العبد أن ربه رحيم، واسع الرحمة، وأنه أرحم به من الأم بولدها، استراح قلبه من الخوف والقنوط، واستبشر برحمة ربه التي وسعت كل شيء، فقال تعالى: (وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ) [سورة الأعراف: الآية 156].

إن هذا البحث يسعى إلى تأصيل العلاقة الوثيقة بين الأمن الفكري الذي يتمتع به المسلم وإيمانه بكمال الله عز وجل، وكيف أن هذا الإيمان يشكل حصناً منيعاً ضد الانحرافات الفكرية والاضطرابات النفسية التي تعصف بالإنسان المعاصر، ويبين أن معرفة الله تعالى على الوجه

الصحيح هي أساس الطمأنينة والاستقرار الفكري والنفسي للإنسان المؤمن، كما قال تعالى: (أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ) [سورة الرعد: 28].

ومن هذا المنطلق، فإن دراسة العلاقة بين الأمن الفكري والكمال الإلهي تستند إلى أصول شرعية ثابتة، تؤكد أهمية هذا الموضوع وضرورة بحثه وتأصيله، خاصة في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه الأمة الإسلامية.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يكون منهجه وصفيّاً تحليلياً، يجمع بين التأصيل النظري والتطبيق العملي، مستنداً في ذلك إلى النصوص الشرعية من الكتاب والسنة، وتأتي هذه الدراسة في وقت تشد فيه الحاجة إلى تأصيل عقدي رصين يربط بين الإيمان بالكمال الإلهي وتحقيق الأمن الفكري، في ظل تعدد مصادر التلقي وتنوع المؤثرات الفكرية التي تستهدف عقيدة الأمة وثوابتها في الوقت المعاصر.

1-1 أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

تكمن أهمية الموضوع وأسباب اختياره فيما يلي:

1. تزايد التحديات الفكرية في العصر الحديث وظهور تيارات فكرية متنوعة تستهدف العقيدة الإسلامية، مما يستدعي دراسة علمية تأصيلية تربط بين فهم الكمال الإلهي وتحقيق الأمن الفكري كحصن منيع ضد هذه التحديات.

2. الحاجة الملحة لتأصيل علمي معمق يربط بين العقيدة والواقع المعاصر، حيث يمثل فهم الكمال الإلهي قاعدة أساسية في بناء الشخصية المسلمة المحصنة فكرياً، وهو ما يفقر إليه كثير من الدراسات المعاصرة.

3. الفجوة الواضحة في المكتبة الإسلامية المعاصرة في الربط بين دراسة صفات الله تعالى وأثرها العملي في تحقيق الأمن الفكري، مما يجعل هذا البحث إضافة نوعية في مجال الدراسات العقديّة التطبيقية.

4. أهمية تقديم رؤية عملية متكاملة لتعزيز الأمن الفكري مبنية على أسس عقديّة راسخة، تصلح للتطبيق في المؤسسات التعليمية والتربوية، وتسهم في بناء جيل متوازن فكرياً وعقدياً.

5. الحاجة إلى معالجة الانحرافات الفكرية المعاصرة من خلال منهج علمي يجمع بين الأصالة والمعاصرة، ويربط بين فهم الكمال الإلهي وتطبيقاته العملية في تحصين الفكر وتحقيق الأمن العقدي للفرد والمجتمع.

1-2 مشكلة البحث:

تتمحور مشكلة البحث حول دراسة العلاقة بين الإيمان بالكمال الإلهي وتحقيق الأمن الفكري، وكيفية توظيف هذه العلاقة في معالجة الانحرافات الفكرية

المعاصرة، اقتصرَت الدراسة السابقة على التأصيل النظري وتحديد المفاهيم والضوابط العامة للأمن الفكري.

ثالثاً: تميزت دراستي الحالية بتقديم إضافة علمية جديدة من خلال ربط الأمن الفكري بالكمال الإلهي وتطبيقاته العملية، في حين اكتفت الدراسة السابقة بجمع وتأصيل المفاهيم المتداولة في موضوع الأمن الفكري دون إضافة نوعية في المجال.

دراسة بعنوان: "الأمن الفكري ضرورته ووسائل تحقيقه" للباحث: عبدالله بن محمد الناصر، وتختلف الدراسات عن بعضهما البعض فيما يلي:

أولاً: تختلف الدراسات من حيث المنطلق والمحور الرئيس، فالدراسة الحالية تتناول الأمن الفكري من منظور عقدي خاص يرتبط بالكمال الإلهي وأثره، بينما تركز الدراسة السابقة على بيان ضرورة الأمن الفكري ووسائل تحقيقه من منظور عام وفيما يتعلق بالحسبة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر..

ثانياً: تتميز الدراسة الحالية بتخصصها في جانب عقدي محدد وتأصيله وتطبيقاته، في حين تتجه الدراسة السابقة نحو الجانب التطبيقي العام للأمن الفكري وربطه بالحسبة وجهود المحققين في تحقيقه.

ثالثاً: تنفرد الدراسة دراستي بمعالجة موضوع الأمن الفكري من خلال ربطه بأصل عقدي (الكمال الإلهي) وبيان أثره في تحصين الفكر، بينما تركز الدراسة السابقة على الوسائل العملية والنماذج التطبيقية لتحقيق الأمن الفكري في المجتمع.

دراسة بعنوان: "الكمال الإلهي بين أهل السنة والجماعة ومخالفهم" للباحث عبدالله بن عيسى الأحمد، وهي رسالة دكتوراة قدمت في كلية الدعوة وأصول الدين بجامعة أم القرى.

والفرق بين الدراستين:

أولاً: من حيث الدراسة: دراسة د. الأحمد تختص بمبحث الأسماء والصفات من جهة الكمال الإلهي، وبيان عقيدة السلف في إثباتها والرد على المخالفين، أما دراستي فتتناول مبحث توحيد الأسماء والصفات من جهة أثره العقدي على الأمن الفكري وارتباطه بسلامة الاعتقاد.

ثانياً: من حيث الثمرة العقديّة: دراسة د. الأحمد ثمرتها تقرير عقيدة السلف في باب الكمال الإلهي وبيان مخالفات الفرق، أما دراستي فثمرتها بيان الآثار العقديّة للإيمان بالكمال الإلهي في تحقيق الأمن الفكري وحماية الاعتقاد من الملوثات الفكرية.

المعاصرة، مع التركيز على التأصيل العقدي لفهم صفات الله تعالى وأثرها في تحقيق الأمن الفكري، وتقديم وسائل عملية وتطبيقية لتفعيل هذه العلاقة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

3-1 أهداف البحث:

تظهر أهمية أهداف البحث في كونها تسعى إلى تأصيل العلاقة بين الإيمان بالكمال الإلهي والأمن الفكري، مع ما يشهده الواقع المعاصر من تحديات فكرية تستدعي ربط الأجيال بعقيدتهم الصحيحة، وتتمثل هذه الأهداف في:

1. بيان الأثر العقدي لفهم الكمال الإلهي في تحصين العقل المسلم وحمايته من الانحرافات الفكرية المعاصرة، مع التركيز على تأصيل العلاقة بين الإيمان بصفات الله تعالى وسلامة المنهج الفكري.

2. دراسة كيفية توظيف الإيمان بالكمال الإلهي في تحقيق الأمن الفكري من خلال الكشف عن الصلة الوثيقة بين معرفة الله تعالى بأسمائه وصفاته وبين استقامة الفكر وسلامة المعتقد.

3. تقديم رؤية عقديّة متكاملة لتفعيل أثر الإيمان بالكمال الإلهي في المؤسسات التربوية والتعليمية، بما يحقق الحصانة الفكرية للفرد والمجتمع على أسس عقديّة راسخة.

4-1 الدراسات السابقة:

بعد البحث والاستقصاء في قواعد البيانات العلمية والمكتبات المتخصصة والرسائل الجامعية، لم أجد دراسة علمية متخصصة تناولت موضوع "الإيمان بالكمال الإلهي وأثره في تعزيز الأمن الفكري" بشكل مباشر ومع ذلك، هناك دراسات تناولت جوانب متفرقة من الموضوع، منها:

دراسة بعنوان: "الأمن الفكري دراسة تأصيلية لمفاهيم المصطلح ومحدداته" للباحث: د. محمد بن بالقاسم البكري، وهي عبارة عن بحث محكم قدم لمركز الدراسات والبحوث الأمنية في كلية الملك فهد الأمنية، والفرق بينها وبين دراستي ما يلي:

أولاً: تختلف الدراستان من حيث التخصص والمنهج، حيث تتميز الدراسة الحالية بربطها بين الأمن الفكري والعقيدة من خلال باب محدد وهو الكمال الإلهي، في حين تناولت الدراسة السابقة مفهوم الأمن الفكري ومحدداته بشكل عام مجرد عن التخصص العقدي.

ثانياً: تباينت الدراستان في الهدف والغاية، فبينما هدفت الدراسة الحالية إلى بيان الأثر العملي للعقيدة في تحقيق الأمن الفكري وتقديم حلول واقعية للتحديات

5-1 إجراءات البحث:

1. المنهج المتبع في البحث:

- اعتمد البحث المنهج الاستقرائي في تتبع النصوص الشرعية المتعلقة بالكمال الإلهي.
- استخدم المنهج التحليلي في دراسة العلاقة بين الإيمان بالكمال الإلهي والأمن الفكري.
- اتبع المنهج الاستنباطي في استخراج الآثار والتطبيقات العملية.

2. الخطوات العلمية:

- عزو الآيات القرآنية إلى سورها مع ذكر رقم الآية.
- تخريج الأحاديث النبوية من مصادر الأصلية مع بيان درجتها إن لم تكن في الصحيحين.
- توثيق النقول والآراء العلمية من مصادر المعتمدة.
- الرجوع إلى كتب العقيدة الأصلية في تقرير مسائل الكمال الإلهي.

3. الضوابط المنهجية:

- الالتزام بمنهج أهل السنة والجماعة في تقرير مسائل الأسماء والصفات.
- العناية بالربط بين التأصيل العقدي والتطبيق العملي.
- مراعاة الترتيب المنطقي في عرض المسائل والموضوعات.
- الحرص على الوضوح والدقة في صياغة المصطلحات العلمية.

6-1 حدود البحث:

يقتصر البحث على دراسة العلاقة بين الكمال الإلهي والأمن الفكري، مع التركيز على الصفات الإلهية ذات الصلة المباشرة بالموضوع، دون التوسع في باقي الصفات، ومع التركيز على التحديات الفكرية الحالية، وتنحصر المصادر في كتب العقيدة الأصلية والدراسات المعاصرة المتخصصة في الأمن الفكري، ويقتصر البحث على الآثار العملية للعلاقة بين الكمال الإلهي والأمن الفكري دون التوسع في القضايا الأخرى.

2 خطة البحث:

المبحث الأول: مفهوم الأمن الفكري والكمال الإلهي وتحدياتهما المعاصرة، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الأمن الفكري لغة واصطلاحاً.

المطلب الثاني: مفهوم الكمال الإلهي وأدلته.

المطلب الثالث: التحديات المعاصرة للأمن الفكري وأثرها على الإيمان بالكمال الإلهي.

المبحث الثاني: صفات الكمال الإلهي وتطبيقاتها

العملية في تحقيق الأمن الفكري، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: صفات الله تعالى الذاتية وعلاقتها

بالأمن الفكري.

المطلب الثاني: صفات الله تعالى الفعلية وعلاقتها في

الأمن الفكري.

المطلب الثالث: نماذج من السيرة النبوية في ترسيخ

فهم الكمال الإلهي.

المبحث الثالث: الآثار والوسائل المتعلقة بتحقيق

الأمن الفكري من خلال الإيمان بالكمال الإلهي، وفيه

ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: آثار الإيمان بالكمال الإلهي في تحصين

الفكر من الانحراف.

المطلب الثاني: الوسائل العملية لتعزيز الأمن الفكري

من خلال فهم الكمال الإلهي.

المطلب الثالث: معوقات تحقيق الأمن الفكري وسبل

علاجها من منظور الإيمان بالكمال الإلهي.

المبحث الأول: مفهوم الأمن الفكري والكمال الإلهي

وتحدياتهما المعاصرة، وفيه ثلاثة مطالب:

إن معرفة الله تعالى وكماله المطلق أصل عظيم في العقيدة الإسلامية، وهي السبيل الأكبر إلى تحقيق الأمن والطمأنينة في النفوس كما قال تعالى: (الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ) [الرعد: 28] وحيث إن الانحراف في تصور الكمال الإلهي يُعد من أخطر مداخل الانحراف العقدي والفكري، فإن ضبط هذه المفاهيم وبيان حقيقتها أمر لازم لحماية عقيدة المسلم وفكره.

ويعالج هذا المبحث المفاهيم الأساسية للبحث من منظور عقدي، مع ربطها بواقع الأمة وتحدياتها المعاصرة، وذلك من خلال ثلاثة مطالب تؤسس لفهم العلاقة بين الكمال الإلهي والأمن الفكري، وتبين أثر الإيمان بكمال الله تعالى في حماية العقل المسلم من الانحرافات الفكرية، وهي كالتالي:

المطلب الأول: تعريف الأمن الفكري لغة واصطلاحاً:

لفظ الأمن الفكري مكون من عبارتين (الأمن، والفكر) وهي بمعنى:

أولاً: تعريف الأمن لغةً:

الأمن في اللغة مأخوذ من (أمن) وهو ضد الخوف، قال ابن فارس: "الهمزة والميم والنون أصلان متقاربان: أحدهما الأمانة التي هي ضد الخيانة، ومعناها سكون القلب، والآخر التصديق"⁽¹⁾.

(1) انظر: مقاييس اللغة (1/ 133)، والقاموس المحيط للفيروزبادي (ص1176).

ثانياً: تعريف الفكر لغةً:

الفكر -بكسر الفاء- مصدر فَكَّرَ، وهو إعمال النظر في الشيء، قال الراغب الأصفهاني: "الفكر قوة مُطَرِّقَة للعلم إلى المعلوم، والتفكير جَوْلَان تلك القوة بحسب نظر العقل"⁽¹⁾

ثالثاً: تعريف الأمن الفكري اصطلاحاً:

تعددت تعريفات العلماء المعاصرين للأمن الفكري، ومن أبرزها:

1. الاستعداد والأمان وذلك بحفظ الضروريات الخمس من أي عدوان عليها⁽²⁾
2. "الاطمئنان الحاصل بسبب فهم روح شرع الله تعالى، وما يؤدي إلى ذلك من عدم انحراف الفرد أو الجماعة عن وسطية هذا الشرع"⁽³⁾
3. "الحال التي يكون فيها العقل سالماً من الميل عن الاستقامة عند تأمله، وأن تكون ثمرة ذلك التأمل متفقة مع منهج الإسلام على وفق فهم السلف الصالح، وأن يكون المجتمع المسلم آمناً على مكونات أصالته، وثقافته المنبثقة من الكتاب والسنة"⁽⁴⁾

تؤخذ على التعريفات السابقة عدة مأخذ: الأول اقتصر على حفظ الضروريات دون ربطها بالعقيدة، والثاني ركز واقتصر على الاطمئنان النفسي، كما أغفل الربط بين الأمن الفكري والعقيدة الصحيحة ودور الإيمان بالكمال الإلهي، واكتفى بالجانب السلبي في منع الانحراف دون الإيجابي في تنمية الفكر السليم، والثالث وإن كان أقربها للصواب لربطه بمنهج السلف إلا أنه لم يبرز دور الإيمان بالكمال الإلهي في تحقيق الأمن الفكري، كما يلاحظ على جميع التعريفات افتقارها للربط المباشر بين الأمن الفكري والعقيدة الصحيحة، وعدم ربطها بالمصادر الأصلية عند أهل السنة والجماعة.

والتعريف المختار: هو المنظومة المتكاملة من المعارف والمهارات التي تحفظ عقيدة المسلم من الشبهات والبدع المخالفة للكتاب والسنة وفهم السلف، وتمكنه من التمييز بين الحق والباطل والتعامل الواعي مع التيارات الفكرية المعاصرة، مما يحقق سلامة المعتقد واستقرار المجتمع.

المطلب الثاني: مفهوم الكمال الإلهي وأدلتها:

أولاً: تعريف الكمال لغةً:

الكمال مصدر كَمُلَ، وهو التمام والتناهي. قال ابن فارس: "الكاف والميم واللام أصل صحيح يدل على تمام الشيء"⁽⁵⁾.

ثانياً: تعريف الكمال الإلهي اصطلاحاً:

هو إثبات ما اتصف الله عز وجل به من صفات الكمال المطلق التي لا نقص فيها بوجه من الوجوه، وتنزهه عن كل نقص أو عيب.

ثالثاً: أدلة الكمال الإلهي:

تنقسم الأدلة على كمال الله تعالى إلى قسمين رئيسيين:

القسم الأول: الأدلة النقلية

وهي النصوص الواردة في الكتاب والسنة التي تثبت الكمال المطلق لله تعالى، فمن القرآن الكريم قوله تعالى: (لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ) [الشورى: 11]، وهذه الآية تدل دلالة قاطعة على نفي المماثلة عن الله تعالى مطلقاً، فهو سبحانه ليس كمثله شيء في ذاته ولا في صفاته ولا في أفعاله، وهذا النفي المطلق للمثالية يستلزم الكمال المطلق، لأن كل ما سواه ناقص محتاج.

ومن السنة النبوية ما رواه البخاري في صحيحه عن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما، قال: ((كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعلمنا الاستخارة في الأمور كلها، كما يعلمنا السورة من القرآن، يقول: "إذا هم أحدكم بالأمر، فليركع ركعتين من غير الفريضة، ثم ليقل: اللهم إني أستخيرك بعلمك وأستقدر بقدرتك، وأسألك من فضلك العظيم، فإنك تقدر ولا أقدر، وتعلم ولا أعلم، وأنت علام الغيوب))⁽⁶⁾ وقد تضمن هذا الحديث العظيم دلالات متعددة على كمال الله تعالى:

فقوله: "أستخيرك بعلمك" يدل على كمال علم الله تعالى المطلق، فعلمه سبحانه محيط بكل شيء، ماضيه وحاضره ومستقبله، ظاهره وباطنه.

وقوله: "وأستقدر بقدرتك" يدل على كمال قدرة الله تعالى، فقدرته سبحانه تامة لا يعجزها شيء.

وقوله: "فإنك تقدر ولا أقدر" فيه إثبات كمال القدرة لله وحده، ونفي القدرة التامة عن العبد، فقدرة المخلوق محدودة ناقصة.

(1) انظر: المفردات في غريب القرآن (ص643)، والقاموس المحيط للفيروزبادي (ص458).

(2) مقومات الأمن في القرآن الكريم لإبراهيم الهويل (ص9) جامعة نايف للعلوم الأمنية.

(3) الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية لرامي فارس (ص20) الجامعة الإسلامية بغزة 1433هـ.

(4) الأمن الفكري دراسة تأصيلية لمفاهيم المصطلح ومحدداته لإبراهيم الزهراني (ص292).

(5) انظر: مقاييس اللغة لابن فارس (5/139).

(6) رواه البخاري في صحيحه (2/57).

الثاني: كمال الصفات:

وهو ما يتعلق بصفاته سبحانه من العلم والقدرة والحكمة والرحمة والعزة وغيرها من صفات الكمال. ومن أدلة هذا القسم ما جاء في الحديث القدسي الذي رواه أبو ذر رضي الله عنه (يا عبادي لو أن أولكم وآخركم وإنسكم وجنكم قاموا في صعيد واحد فسألوني فأعطيت كل إنسان مسألته، ما نقص ذلك مما عندي إلا كما ينقص المخيط إذا أدخل البحر)⁽¹⁾ فهذا يدل على كمال غناه وقدرته وعطائه سبحانه.

الثالث: كمال الأفعال:

وهو ما يتعلق بأفعاله سبحانه من الخلق والتدبير والإحياء والإماتة وغيرها، ومن أدلة هذا القسم قوله تعالى: (الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَّا تَرَىٰ فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَوتٍ فَإِذْ جَعَلَ الْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ) [الملك: 3]، فهذه الآية تدل على كمال خلقه وإتقان صنعه، فلا ترى في خلقه خللاً ولا نقصاً ولا عيباً.

وهذه الأقسام الثلاثة متلازمة متكاملة، يصدق بعضها بعضاً، ويشهد بعضها لبعض، فكمال الذات يستلزم كمال الصفات، وكمال الصفات يستلزم كمال الأفعال، وكمال الأفعال يدل على كمال الذات والصفات، وكلها تدل على أن الله تعالى هو الكامل المطلق الذي لا نقص فيه بوجه من الوجوه.

خامساً: قواعد في إثبات الكمال الإلهي:

1- كل كمال ثبت لله تعالى فهو كمال مطلق لا نقص فيه بوجه، وهو كمال دائم لا يتغير ولا يتبدل:

هذه القاعدة تؤسس لمفهوم الكمال المطلق لله تعالى، فكماله سبحانه ليس نسبياً ولا مقيداً كما هو حال المخلوقين، بل هو كمال تام من كل وجه، مستمر لا يزول ولا يتغير، كما قال تعالى: (كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ) [القصص: 88].

2- يجب إثبات الكمال لله تعالى على الوجه اللائق به سبحانه مع نفي التمثيل والتنشيب:

وهذه القاعدة تضبط منهج إثبات الكمال لله تعالى، فنثبت له كل كمال على ما يليق بجلاله وعظمته، مع اعتقاد أنه ليس كمثله شيء في كماله. وكل كمال ثبت للمخلوق فالخالق أولى به مع تنزيهه عن مشابهة المخلوقين، قال تعالى: (وَلِلَّهِ الْمَثَلُ الْأَعْلَىٰ) [النحل: 60].

3- الكمال الإلهي توقيفي في إثباته، لا مجال للعقل في إثباته استقلاً:

وقوله: "وتعلم ولا أعلم" فيه إثبات كمال العلم لله وحده، ونفي العلم التام عن العبد، فعلم المخلوق محدود قاصر.

وقوله: "وأنت علام الغيوب" تأكيد لكمال علمه سبحانه، فهو العالم بكل ما غاب عن الخلق من أمور الدنيا والآخرة.

فهذا الحديث من أعظم الأدلة على كمال الله تعالى، حيث جمع بين إثبات صفات الكمال لله تعالى، ونفي مماثلة المخلوق للخالق في هذه الصفات، مما يدل على أن الكمال المطلق لله وحده.

القسم الثاني: الأدلة العقلية:

وتتجلى في مظهرين رئيسين:

الأول دليل الفطرة: حيث فطر الله تعالى عباده على الإيمان بكماله سبحانه، فالنفوس السليمة مجبولة على الإقرار بعظمة الله وكماله، وهذا أمر مركوز في الفطر، لا يحتاج إلى دليل أو برهان، ولذلك تجد القلوب تهفو إلى خالقها وتتعلق به وتلجأ إليه عند الشدائد.

الثاني دليل التدبر في المخلوقات: فإن كمال المخلوق في جانب من الجوانب يدل بالضرورة على كمال الخالق من كل جانب، إذ المعطى أكمل من المعطى له، فما في المخلوقات من جمال وكمال وإتقان هو أثر من آثار كمال الخالق وجماله وإتقانه، ومن تأمل في خلق السماوات والأرض وما فيهما من إبداع ونظام، أدرك كمال قدرة خالقهما وعظيم حكمته.

وبهذا يتبين أن الأدلة العقلية والعقلية قد تضافرت على إثبات الكمال المطلق لله تعالى في ذاته وصفاته وأفعاله، وأن كل نقص أو عيب أو حاجة منتفية عنه سبحانه، فهو الكامل في ذاته وصفاته، الغني عن كل ما سواه، المقتدر إليه كل ما عاده.

رابعاً: أقسام الكمال الإلهي:

يتنوع الكمال الإلهي إلى ثلاثة أقسام رئيسة، كلها تدل على عظمة الله وجلاله، ولكل قسم منها دليله الخاص:

الأول: كمال الذات:

وهو ما يتعلق بذات الله تعالى من الصفات الذاتية التي لا تنفك عنه سبحانه، كالحياة والوجود والقيومية والبقاء، فذاته سبحانه متصفة بالكمال المطلق من كل وجه، منزهة عن كل نقص أو عيب، ومن أدلة هذا القسم قوله تعالى: (إِنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ) [البقرة: 255]، فوصف نفسه بالحياة الكاملة والقيومية المطلقة، وهذا من أعظم أدلة كمال الذات.

(1) رواه مسلم في صحيحه (4/ 1994، ح 2577).

أولاً: ظاهرة الإلحاد المعاصر: التي تسعى لإنكار وجود الخالق الكامل، مستندة في ذلك إلى النظريات المادية، وعلى رأسها نظرية داروين في التطور، ويزعم أصحاب هذا الفكر أن المادة أزلية وأن الكون وجد بمحض الصدفة دون خالق.

ثانياً: الشبهات المثارة حول الذات الإلهية وكمالها: حيث يظهر التشكيك في وحدانية الله تعالى كما في عقيدة التثليث عند النصارى، وإنكار القدرة المطلقة لله بحجة وجود الشر في العالم، كما يزعم أصحاب هذا الاتجاه أن قوانين الطبيعة تعمل بذاتها دون تدخل إلهي، وهو ما يروج له الفلاسفة الماديون والعلمانيون المعاصرون في كتاباتهم وأطروحاتهم الفكرية.

ثالثاً: محاولات تعطيل صفات الكمال الإلهي: حيث يسعى أصحاب هذا الاتجاه إلى نفي الصفات بدعوى التنزيه، مقتفين في ذلك منهج المعتزلة القدامى، كما يعمدون إلى تأويل الصفات بعيداً عن ظاهرها كما يفعل بعض المتكلمين، وينكرون الصفات الخيرية كالوجه واليد بحجة التشبيه. وتتبنى هذا الفكر بعض المدارس الكلامية المعاصرة التي تجدد طرح المذاهب الكلامية القديمة في ثوب جديد.

وقد تضمن القرآن الكريم الرد المحكم على هذه التحديات جميعها، فقال تعالى: (أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ) [الطور: 35]، حيث وضعت الآية الملحد أمام احتمالين باطلين: إما وجودهم من العدم وهو مستحيل عقلاً، أو خلقهم لأنفسهم وهو مستحيل أيضاً، كما جمعت آية قول الله تعالى: (لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ) [الشورى: 11] بين نفي المماثلة في قوله "ليس كمثل شيء" رداً على المماثلة، وإثبات الصفات في قوله "وهو السميع البصير" رداً على المعطلة. وجاءت سورة الإخلاص لتؤكد وحدانية الله المطلقة وترد على كل شبهات الشرك والتعدد ونسبة الولد إلى الخالق جل وعلا بقوله تعالى: (قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ) [الإخلاص: 1].

وبهذا يتضح أن القرآن الكريم قد رسم منهجاً متكاملًا في الرد على هذه التحديات المعاصرة، وأن هذه الشبهات - وإن تجددت أساليبها وتنوعت مظاهرها - لم تخرج في حقيقتها عما واجهه القرآن الكريم وفنّده، وقد أرسى القرآن الكريم قواعد الإيمان بكمال الله المطلق في آيات كثيرة، فقرر أن له سبحانه الكمال المطلق في ذاته وأسمائه وصفاته، فلا نقص يعتريه ولا عيب يطرأ على كماله، ولا يماثله شيء في كماله وجلاله. قال تعالى: (وَلِلَّهِ الْمَثَلُ الْأَعْلَى) [النحل: 60]، وقال: (هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهِيمُنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ) [الحشر: 23].

فلا نثبت لله من صفات الكمال إلا ما ثبت في الكتاب والسنة، فالعقل وإن كان يدرك كمال الله تعالى في الجملة، إلا أن تفاصيل صفات كماله لا تؤخذ إلا من الوحي، وهذا يحميننا من الوقوع في التحريف أو التعطيل، كما قال تعالى: (وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ) [الإسراء: 36].

4- كمال الله تعالى يقتضي نفي كل نقص عنه، وإثبات الكمال المطلق له وحده:

وهذه القاعدة تجمع بين النفي والإثبات في باب الكمال الإلهي، فننفي عنه سبحانه كل نقص أو عيب أو حاجة، ونثبت له الكمال المطلق الذي لا يشاركه فيه أحد من خلقه. ولا يجوز نفي صفة كمال ثبتت لله بحجة التنزيه، لأن نفي الكمال نقص، قال تعالى: (هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ) [الحشر: 23].

وهذه القواعد الأربع تشكل إطاراً متكاملًا لفهم الكمال الإلهي وضوابط إثباته، فهي تبين حقيقته، وكيفية إثباته، ومصدر معرفته، وما يترتب عليه من نفي وإثبات.

المطلب الثالث: التحديات المعاصرة للأمن الفكري وأثرها على الإيمان بالكمال الإلهي:

تواجه الأمة الإسلامية في عصرنا الحاضر تحديات خطيرة تستهدف عقيدة التوحيد وصفات الله الكمالية، مما يهدد أصول الإيمان الراسخة في قلوب المسلمين، وقد أخبر المصطفى صلى الله عليه وسلم عن هذه الشدائد بقوله: «إن بين يدي الساعة فتنة كقطع الليل المظلم»⁽¹⁾ تشبيهاً لحالة الظلمة العقيدة التي تعصف بالبشر، وإن الانحراف في فهم صفات الله سبحانه وتعالى وكمالها المطلق يؤدي حتماً إلى فساد التصور الإيماني الصحيح، مما يستلزم تحصين العقيدة بالعلم النافع والفهم الصحيح لنصوص الوحيين على منهج السلف الصالح، ومن خلال استقراء الواقع المعاصر يمكننا تحديد أبرز هذه التحديات وأسبابها على النحو التالي:

أولاً: أبرز التحديات المعاصرة:

تتنوع التحديات التي تستهدف العقيدة الصحيحة وتمس جوانب الإيمان بكمال الله تعالى وتوحيده، وقد تعددت أشكالها وتباينت خطورتها على المعتقد الصحيح، ومن أخطر ما يلي:

النوع الأول: تحديات في أصل الإيمان بكمال الله تعالى:

تتعرض العقيدة الإسلامية في العصر الحديث إلى ثلاثة أسباب رئيسية تستهدف الإيمان بكمال الله تعالى، وتتجلى هذه التحديات في مظاهر متعددة:

(1) رواه أبو داود في سننه (4/ 100، ح 4259) وصححه الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها (2/ 386، ح 758).

الثالث: إخضاع الكمال الإلهي للمقاييس المادية، وهو امتداد للفلسفات المادية التي تحاول تطبيق القوانين الطبيعية على صفات الله تعالى، وقياس كماله سبحانه على كمال المخلوقين، وهذا باطل شرعاً وعقلاً.

وقد تضمن القرآن الكريم الرد المحكم على هذه الانحرافات العقديّة، فقال تعالى: (وَلِلَّهِ الْمَثَلُ الْأَعْلَى) [النحل: 60]، مثبتاً الكمال المطلق لله تعالى، ونافياً المماثلة بينه وبين خلقه، وقال سبحانه: (لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ) [الشورى: 11]، جامعاً بين نفي المماثلة وإثبات الصفات، وقال جل شأنه: (أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لَا يَخْلُقُ) [النحل: 17]، مبطلاً القياس المادي في فهم كماله سبحانه، وقال تعالى: (وَمَا أَوْثَقُكُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا) [الإسراء: 85]، مبيناً محدودية العقل البشري وقصوره عن إدراك حقيقة الكمال الإلهي، مما يوجب التسليم لما جاء في النصوص الشرعية.

وقد قرر أهل السنة والجماعة في هذا الباب أصولاً محكمة، منها: أن الله تعالى موصوف بصفات الكمال، منزّه عن صفات النقص، وأن صفاته سبحانه توقيفية لا مجال للعقل في إثباتها أو نفيها، وأنها صفات حقيقية تليق بجلاله وعظمته، لا تماثل صفات المخلوقين.

قال الإمام الذهبي - رحمه الله -: "نحن نعلم بأنه موصوف بصفات الكمال وأن كل كمال ثبت لموجود فهو أحق به وكل نقص منزّه عنه، ونعلم أن الحياة والعلم والقدرة صفات كمال فهو أحق بها وكذلك الصدق كما قال تعالى: (وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ حَدِيثًا) [النساء: 87]"⁽²⁾.

ومما ينبغي التنبيه عليه أن هذه التحديات المعاصرة، وإن تجددت صورها، إلا أن حقيقتها لا تخرج عن الشبهات التي واجهها السلف وردوا عليها بالحجج الدامغة والبراهين الساطعة، المستمدة من الكتاب والسنة، والموافقة للفطر السليمة، فأعظم السبيل في مواجهتها هو التمسك بمنهج السلف في فهم نصوص الصفات، مع مراعاة أساليب العصر الحاضر في طريقة العرض والبيان.

ثانياً: الآثار العقديّة للتحديات المعاصرة:

تتجلى خطورة هذه التحديات المعاصرة في تأثيرها البالغ على عقيدة المسلم وتصوره الإيماني، وقد تعددت هذه الآثار وتنوعت أشكالها، ويمكن إبرازها كما يلي:

القسم الأول: الآثار المتعلقة بأصول الاعتقاد:

تظهر آثار التحديات المعاصرة بوضوح في صميم العقيدة الإسلامية، وتمس جوهر إيمان المسلم بربه وصفاته، ومن أبرز هذه الآثار ما يلي:

ولما كان العقل البشري محدوداً بطبيعته، فإنه لا يمكنه الإحاطة بكمال الله تعالى، إذ إن إدراك كمال الشيء متوقف على إدراك حقيقته، والله سبحانه لا تدركه العقول ولا تحيط به الأفهام، وإنما يؤمن القلب بكمال المطلق، وتخضع الجوارح لعظمته، كما قال تعالى: (لَا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ وَهُوَ يُدْرِكُ الْأَبْصَارَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) [الأنعام: 103]. وهذا الكمال الإلهي المطلق هو ما يجب أن يستقر في القلوب، ويترسخ في العقول، ويتجلى في السلوك والعبادة.

قال ابن القيم - رحمه الله -: "الرسول صلوات الله وسلامه عليهم لم يخبروا بما تحيله العقول وتقطع باستحالته، بل إخبارهم قسماً:

أحدهما: ما تشهد به العقول والفطر.

الثاني: ما لا تدركه العقول بمجرد كاليوب التي أخبروا بها عن تفاصيل البرزخ واليوم الآخر وتفاصيل الثواب والعقاب ولا يكون خبرهم محالاً في العقول أصلاً وكل خبر يظن أن العقل يحيله فلا يخلو من أحد أمرين أما يكون الخبر كذباً عليهم أو يكون ذلك العقل فاسداً وهو شبهة خيالية يظن صاحبها أنها معقول صريح قال تعالى: (وَيَرَى الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ الَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ هُوَ الْحَقُّ وَيَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ) [سورة سبأ: الآية 6] وقال تعالى: (أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّما أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ) [سورة الرعد: الآية 19]"⁽¹⁾

النوع الثاني: تحديات في فهم الكمال الإلهي وتصوره:

تواجه عقيدة المسلمين في باب الكمال الإلهي تحديات فكرية معاصرة، تستهدف تشويه العقيدة الصحيحة في كمال الله تعالى وجلاله، وتكمن خطورة هذه التحديات في أنها تمس أصل التوحيد وتصور المسلم عن ربه سبحانه وتعالى، مما يستوجب بيان الحق فيها، والرد عليها في ضوء الكتاب والسنة، وتتجلى هذه التحديات في ثلاثة اتجاهات رئيسة:

الأول: النسبية العقديّة التي تتكرر الحقائق المطلقة في العقيدة، وتزعم أن كل شيء نسبي متغير، حتى ما يتعلق بذات الله تعالى وصفاته، وهذا يناقض ما أجمع عليه أهل السنة والجماعة من إثبات الكمال المطلق لله تعالى في ذاته وأسمائه وصفاته.

الثاني: تقديم العقل على النقل في باب الصفات، وهو انحراف عقدي خطير يتجلى في صورتين: التأويل المنحرف لنصوص الصفات بدعوى موافقة العقل، والتعطيل الكلي للصفات بحجة التنزيه، وكلاهما مخالف لمنهج القرآن وما أجمع عليه السلف في إثبات ما أثبتته الله لنفسه من صفات الكمال، مع نفي التمثيل والتكييف.

(1) الروح (ص: 62).

(2) المنتقى من منهاج الاعتدال (ص: 140)

3. التأثر بالمناهج الغربية في التفكير يبرز في محاولة إخضاع النصوص للمناهج المادية، وتطبيق قواعد المنطق اليوناني على النصوص الشرعية، والتأثر بالفلسفات الغربية في تفسير النصوص، مخالفين بذلك المنهج الرباني القائم على التلقي والتسليم، كما قال تعالى: (فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا) [النساء: 65] فالتسليم لنصوص الوحيين وتقديمهما على العقول والآراء الغربية هو الطريق المستقيم الذي سلكه سلف الأمة وبه حفظت العقيدة من الانحراف والتبديل.

4. الخلل في منهج الاستدلال يتمثل في الاعتماد على العقل المجرد في فهم الصفات، وإهمال دلالات اللغة العربية في فهم النصوص، والتكلف في تأويل النصوص لموافقة العقل، مما يؤدي إلى مخالفة منهج السلف في الجمع بين النصوص.

5. الاضطراب في التعامل مع النصوص يظهر في التناقض في قبول بعض الصفات ورد بعضها، وعدم الثبات على منهج واحد في التلقي، والخلط بين مناهج المتكلمين ومنهج السلف، والتردد بين الإثبات والنفي في باب الصفات، مما يؤدي إلى اضطراب العقيدة وضعف اليقين.

وهذه الآثار العقدية والمنهجية تمثل انحرافاً خطيراً عن منهج أهل السنة والجماعة في باب الأسماء والصفات، وتستلزم العناية بتأصيل المنهج الصحيح في التعامل مع نصوص الصفات، والجمع بين الإثبات المفصل والنفي المجل، كما هو مقرر في عقيدة السلف الصالح.

ثالثاً: سبل المواجهة:

تتعدد سبل مواجهة التحديات المعاصرة في باب الكمال الإلهي، وتتنوع وسائلها بحسب طبيعة التحدي وحال المدعويين وقد أرشدنا القرآن الكريم إلى أصول هذه المواجهة في قوله تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) [النحل: 125]. ومن أهم هذه السبل:

1. نشر العقيدة الصحيحة وتأصيلها بالأدلة الشرعية، قال تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ) [النحل: 125] ويشمل ذلك تقرير توحيد الأسماء والصفات، وبيان دلالات النصوص على الكمال الإلهي، وإيضاح منهج أهل السنة في إثبات الصفات مع الرد على شبهات المخالفين بالأدلة والبراهين.

ضعف اليقين بالله تعالى وصفاته يعد خللاً عقدياً خطيراً يناقض كمال الإيمان الواجب، كما قال تعالى: (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا) [الحجرات: 15]. ويؤدي هذا الضعف إلى اهتزاز الثقة بالنصوص الشرعية المتعلقة بالصفات الإلهية، وينتج عنه تردد في قبول النصوص الواردة في الكتاب والسنة حول صفات الله تعالى، مما يضعف جانب التعظيم الواجب لله تعالى في القلب.

4. الانحراف في فهم النصوص الشرعية يظهر في صور متعددة كالتأويل الباطل للصفات الإلهية، والتعطيل الكلي أو الجزئي لصفات الكمال، والوقوع في التشبيه والتمثيل عند إثبات الصفات، وكل ذلك مخالف لمنهج السلف القائم على الإثبات بلا تمثيل، والتنزيه بلا تعطيل، كما قال تعالى: (لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ) [الشورى: 11].

5. التردد في مسائل الغيب يتجلى في عدم التسليم الكامل للنصوص الشرعية في باب الصفات، ومحاولة إخضاع النصوص للعقل القاصر، والشك في بعض الصفات الإلهية التي لا يدركها العقل، وهذا مخالف لوصف المؤمنين في قوله تعالى: (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا) [الحجرات: 15].

6. اضطراب التصور الصحيح للذات الإلهية يتمثل في الخلط بين صفات الخالق وصفات المخلوقين، وتعطيل معاني الأسماء والصفات عن حقائقها، والتردد في إثبات الكمال المطلق لله تعالى، وهذا مخالف لما دل عليه قوله تعالى: (وَلِلَّهِ الْمَثَلُ الْأَعْلَى) [النحل: 60].

القسم الثاني: الآثار المتعلقة بالمنهج:

وأما ما يتعلق بالجانب المنهجي، فإن التحديات المعاصرة قد أحدثت خللاً واضحاً في طرائق التلقي والاستدلال عند بعض المسلمين، مما أدى إلى انحرافات منهجية خطيرة تنعكس على سلامة العقيدة وصحة الفهم، ومن أبرز تلك الآثار:

1. اضطراب المنهجية في التلقي والاستدلال يظهر في تقديم العقل على النصوص الشرعية، والاستدلال بغير الأدلة الشرعية المعتبرة، وإهمال منهج السلف في فهم النصوص، والاعتماد على المناهج الفلسفية في تقرير العقيدة، مما يخالف المنهج القويم في تلقي العقيدة.

2. الخلل في ترتيب الأدلة الشرعية يتجلى في تقديم القياس العقلي على النص الشرعي، وتحكيم الذوق والوجدان في فهم النصوص، وإهمال الإجماع والآثار السلفية في باب الصفات، مما يؤدي إلى مخالفة ترتيب الأدلة المقرر عند أهل السنة.

[الأنعام: 162] فالإخلاص هو تجريد القصد لله تعالى، والبعد عن حظوظ النفس، والحرص على نفع المدعوين طلباً للأجر من الله جل وعلا.

5. التدرج في المعالجة والتصحيح اتباعاً لمنهج القرآن في التشريع والبيان، ويتضمن مراعاة أحوال المدعوين، والتدرج في تصحيح المفاهيم، والصبر على المخالفين، والرفق في الدعوة والبيان.

المبحث الثاني: صفات الكمال الإلهي وتطبيقاتها العملية في تحقيق الأمن الفكري، وفيه ثلاثة مطالب:

تمثل صفات الله تعالى أساساً متيناً في بناء العقيدة الصحيحة وتحقيق الأمن الفكري، وقد دل على أهميتها قوله تعالى: (وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَىٰ فَادْعُوهُ بِهَا) [الأعراف: 174] فاللجوء إلى ربك العزة والجلال ودعائه بأسمائه أعظم الأسباب في تحصين الفكر من المشوشات، وتنقسم صفاته سبحانه إلى صفات ذاتية وصفات فعلية، وقد حرص النبي صلى الله عليه وسلم على ترسيخ فهمها في نفوس الصحابة رضوان الله عليهم، وسيتناول هذا المبحث دراسة هذه الصفات وأثرها في تحقيق الأمن الفكري من خلال ثلاثة مطالب: يختص الأول منها ببيان الصفات الذاتية وعلاقتها بالأمن الفكري، ويتناول الثاني الصفات الفعلية وأثرها في استقرار العقيدة، أما الثالث فيستعرض نماذج عملية من السيرة النبوية في ترسيخ فهم الكمال الإلهي وتطبيقاته، وهي كالتالي:

المطلب الأول: صفات الله تعالى الذاتية وعلاقتها بالأمن الفكري:

الصفات الذاتية هي الصفات الملازمة لذات الله تعالى، الثابتة له أزلاً وأبداً، وتتجلى علاقتها بالأمن الفكري في أنها تعد من أعظم أصول العقيدة الإسلامية وأكثرها أثراً في تحقيق الأمن الفكري للفرد والمجتمع، وهي تلك الصفات الملازمة لذاته سبحانه، التي لا تنفك عنه، ولا تتعلق بمشيتته وإرادته، بل هي ثابتة له أزلاً وأبداً، وقد دلت النصوص الشرعية على وجوب إثباتها لله تعالى على الوجه اللائق به سبحانه، كما في قوله تعالى: (لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ) [الشورى: 11] ويعد فهم هذه الصفات وإدراك معانيها ركيزة أساسية في بناء العقيدة الصحيحة وحصن الفكر من الانحراف، وتتضح علاقة هذه الصفات بالأمن الفكري من خلال دراسة أبرزها وبيان آثارها، وذلك على النحو الآتي:

1. صفة الوجود وأثرها في ترسيخ الأمن الفكري:

إن الإيمان بوجود الله تعالى الثابت بقوله: (هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ) [الحديد: 3] يؤسس لمنظومة فكرية متكاملة تحصن العقل من الشبهات الإلحادية، فهو وجود كامل مطلق، لا يسبقه عدم ولا يلحقه فناء، ولا يحتاج إلى موجد، بل هو الخالق لكل موجود.

2. تأصيل منهج السلف في التلقي والاستدلال، عملاً بقوله تعالى: (وَالسَّابِقُونَ الْأَوَّلُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بِإِحْسَانٍ) [التوبة: 100]. ويتضمن بيان أصول منهج السلف في باب الصفات، وتوضيح قواعد الاستدلال عند أهل السنة، وشرح طريقتهم في فهم النصوص.

3. الرد العلمي على الشبهات المعاصرة، استناداً إلى قوله تعالى: (قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) [البقرة: 111]. ويشمل تفنيد الشبهات المثارة حول الصفات الإلهية، وكشف زيف المناهج المنحرفة، وبيان تهافت الأدلة العقلية المخالفة للنصوص.

4. تنمية التفكير النقدي لدى المسلمين، كما في قوله تعالى: (أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرْقَانُ) [النساء: 82] ويتضمن تعليم مناهج النقد العلمي الصحيح، وتدريب الشباب على تمييز الحق من الباطل، وتنمية ملكة النقد المنهجي للشبهات.

5. ربط الأمة بعلمائها الثقات، امتثالاً لقوله تعالى: (فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ) [النحل: 43] ويشمل التعريف بعلماء السنة المعاصرين، وإبراز جهودهم في حفظ العقيدة، وتيسير التواصل معهم، ونشر فتاواهم وكتبهم الموثوقة.

رابعاً: الضوابط المنهجية في المواجهة:

إن مواجهة التحديات المعاصرة في باب الكمال الإلهي تحتاج إلى ضوابط منهجية تضبط مسارها وتحقق مقاصدها، وتعصم القائم بها من الانحراف أو الزلل. وقد دلت نصوص الوحيين على أهمية هذه الضوابط وضرورة مراعاتها، ومن أبرزها:

1. الرجوع إلى الكتاب والسنة وفهم السلف الصالح، قال تعالى: (وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا) [الحشر: 8] وهذا يقتضي التزام المنهج السلفي في فهم النصوص وتطبيقها، والحذر من المناهج المنحرفة في التلقي والاستدلال.

2. فهم الواقع المعاصر وتحدياته، عملاً بمنهج السلف في معالجة قضايا عصرهم ويشمل دراسة المستجدات الفكرية، وفهم طبيعة التحديات المعاصرة، وإدراك أساليب أهل الباطل في نشر شبهاتهم مع الرد عليها والتحذير منها.

3. مراعاة فقه الأولويات في المعالجة، اقتداءً بمنهج النبي ﷺ في الدعوة والبيان، ويتضمن تقديم الأهم على المهم، والبدء بأصول العقيدة قبل فروعها، ومراعاة حاجات المدعوين وظروفهم.

4. الإخلاص لله تعالى في مواجهة تلك التحديات والرافة والرحمة بالمدعوين كما في قوله تعالى: (قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ)

قال العلامة ابن عثيمين رحمه الله: " فحياة الله عز وجل أزلية أبدية، أي لم يزل ولا يزال حياً، ثم هي حياة أيضاً كاملة لا يعثر عليها نقص بوجه من الوجوه، قال الله سبحانه وتعالى: (وَتَوَكَّلْ عَلَى الْحَيِّ الَّذِي لَا يَمُوتُ) [الفرقان: 58] فهذا فيه الامتناع عن زوال هذه الحياة، وقال تعالى: (اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ) [البقرة: 255] وهذا منع لوصفها بالنقص، فهي حياة كاملة ليس فيها سنة ولا نوم، حياة دائمة ليس فيها موت، حياة أزلية لأنها لم تسبق بعدم، وكل حياة البشر بل كل المخلوقات حياتها مسبقة بعدم، وكذلك أيضاً جميع حياة الإحياء قابلة للزوال غير الله عز وجل، حتى ما خلق للبقاء كالروح، وغلما أهل الجنة، والحر؛ هذه خلقت للبقاء وستبقى، لكنها قابلة للزوال لو شاء الله تعالى لأهلكها"⁽²⁾.

3. صفة الوجدانية وأثرها في ترسيخ الأمن الفكري:

يؤسس الإيمان بوجدانية الله تعالى الثابتة بقوله: (قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ) [الإخلاص: 1] لتوحيد مصادر التفكي ومنع التشتت الفكري، فهي وجدانية مطلقة كاملة، تنفي الشريك والنظير عن الله تعالى في ذاته وصفاته وأفعاله.

وحين يستقر هذا التوحيد في قلب المؤمن، تتحرر نفسه من عبودية ما سوى الله، ويجتمع قلبه على غاية واحدة كما قال تعالى: (ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلًا فِيهِ شُرَكَاءُ مُتَشَاكِسُونَ وَرَجُلًا سَلَمًا لِرَجُلٍ) [الزمر: 29].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: " فمن لم يستسلم له فقد استكبر ومن استسلم لله ولغيره فقد أشرك وكل من الكبر والشرك ضد الإسلام والإسلام ضد الشرك والكبر وذلك في القرآن كثير ولهذا كان الإسلام شهادة أن لا إله إلا الله وهي متضمنة عبادة الله وحده وترك عبادة ما سواه وهو الإسلام العام الذي لا يقبل الله من أحد من الأولين والآخرين ديناً سواه"⁽³⁾.

فما أجمل أن تجتمع همة العبد على إله واحد! يتلقى منه وحده، ويتوجه إليه وحده، فيسلم من تشتت الولاءات وتنازع الوجهات، وبهذا التوحيد الخالص يعيش المؤمن في استقرار وطمأنينة، متحرراً من عبودية المخلوقين، مستسلماً لرب العالمين.

4. صفات العلم والقدرة وأثرهما في ترسيخ الأمن الفكري:

إن الإيمان بإحاطة علم الله وقدرته الثابتين بقوله: (وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ) [البقرة: 29] وقوله: (إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) [البقرة: 20] يحقق الاستقرار النفسي والفكري، فهو علم شامل كامل لا يعزب عنه مثقال ذرة، وقدرة مطلقة لا يعجزها شيء.

وحين يستقر في قلب المؤمن هذا الوجود الكامل، يرى في كل ذرة من الكون شاهداً على وجود خالقه، فحين يتأمل في خلق السموات فيرى عظمة الخالق، ويتفكر في خلق الأرض فيشهد قدرة البارئ، وينظر في خلق نفسه فيدرك حكمة المصور جل في علاه كما قال تعالى: (أَفِي اللَّهِ شَكٌّ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) [إبراهيم: 10].

قال الشيخ حافظ حكمي رحمه الله: "والله تبارك وتعالى أعلى وأكبر وأجل وأعظم من أن يحتاج في معرفة وجوده إلى شواهد واستدلالات، فذات المخلوق نفسه شاهدة بوجود خالقه حيث أوجده ولم يكن من قبل شيئاً فلم يذهب يستدل بغيره وفي نفسه الآية الكبرى والبرهان الأعظم وشأن الله تعالى أكبر من ذلك ولم يجحد وجوده تعالى من جحده من أعدائه إلا على سبيل المكابرة، ولهذا قال تعالى في كفرهم بآياته: (وَجحدوا بها واستيقنتها أنفسهم ظلماً وعلواً) [النمل: 14] فكيف بوجود الخالق تبارك وتعالى"⁽¹⁾.

فكيف يضطرب من يوقن أن له رباً موجوداً يراه ويسمعه ويعلم سره ونجواه؟ إن هذا اليقين يجعل المؤمن مستقراً في عقيدته، ثابتاً في إيمانه، لا تزعزعه شبهات الملحدون ولا تضعف يقينه شكوك المشككين.

وبهذا الإيمان العظيم يسير المؤمن في الحياة بثبات وثقة، مستنداً إلى ركن شديد، موقناً أن له رباً يدبر أمره ويرعى شؤونه، فيتحقق له الأمن الفكري والاستقرار النفسي في أمور دينه ودنياه.

2. صفة الحياة وأثرها في ترسيخ الأمن الفكري:

إن الإيمان بحياة الله الكاملة الثابتة بقوله تعالى: (اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ) [البقرة: 255] يرسخ معنى المراقبة الإلهية الدائمة، فهي حياة كاملة لا يعثر عليها نقص ولا يلحقها عدم، حياة أزلية أبدية لا أول لها ولا آخر.

وحين يتأمل المؤمن في معنى هذه الحياة الكاملة، يدرك أن له رباً حياً لا يموت، قيوماً لا تأخذه سنة ولا نوم، يراقب عباده في كل لحظة، ويدبر شؤونهم في كل حين، كما قال تعالى: (وَتَوَكَّلْ عَلَى الْحَيِّ الَّذِي لَا يَمُوتُ) [الفرقان: 58].

فكيف يضعف توكل من يعلم أن له رباً حياً قيوماً؟ إن هذا اليقين يولد في قلب المؤمن توكلأً صادقاً وثقة راسخة، ويجعله يعيش في كنف هذه المراقبة الدائمة، وبهذا الإدراك العميق يتحرر المؤمن من القلق والاضطراب، ويحقق الاتزان الفكري والسلوكي، مستشعراً دوام رعاية الله له وقيوميته عليه.

(1) معارج القبول بشرح سلم الوصول (106/1) المحقق: عمر بن محمود أبو عمر، الناشر: دار ابن القيم - الدمام الطبعة: الأولى، 1410 هـ - 1990 م.

(2) شرح العقيدة السفارينية (171/1) الناشر: دار الوطن للنشر، الرياض، الطبعة: الأولى، 1426 هـ.

(3) أمراض القلوب وشفاؤها (ص: 41) الناشر: المطبعة السلفية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1399 هـ.

الحسنة، بعيداً عن العنف أو القسوة، وهذا يؤدي إلى تأسيس بيئة فكرية قائمة على التوازن والاعتدال، مما يحمي المجتمع من التطرف والغلو، ويعزز الأمن الفكري والاستقرار الاجتماعي.

قال العلامة ابن عثيمين - رحمه الله - : "الرحمن اسم من أسماء الله تعالى، متضمن للرحمة الكاملة التي قال عنها رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الله أرحم بعبيده من هذه بولدها"⁽¹⁾ يعني: أم صبي وجدته في السبي فأخذته وألصقته بطنها وأرضعته، ومتضمن أيضاً للرحمة الواسعة التي قال الله عنها: (وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ) [الأعراف: 156]، وقال عن دعاء الملائكة للمؤمنين: (رَبَّنَا وَسِعْتَ كُلَّ شَيْءٍ رَحْمَةً وَعِلْماً) [غافر: 7]"⁽²⁾.

2- صفة الخلق وعلاقتها بالأمن الفكري:

عندما يؤمن المسلم بأن الله خالق كل شيء كما قال تعالى: (اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ) [الزمر: 62]، يتولد لديه يقين بأن هذا الكون بما فيه من تنوع واختلاف هو من صنع الله جل وعلا، وأن هذا التنوع آية من آياته سبحانه، هذا الإيمان يعزز لدى المسلم فهم أن الاختلاف بين البشر في أشكالهم، وألوانهم، وألسنتهم، وأرزاقهم هو من مشيئة الله وحكمته، كما قال تعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ) [الروم: 22].

وهذا يجعل المسلم يُقَرُّ بأن الله هو الذي قسم الأرزاق، واختار لكل مخلوق ما يناسبه، مما يدفعه إلى التسليم لحكمة الله وعدله في خلقه، بعيداً عن التكبر أو الشعور بالاستعلاء على الآخرين، كما أن إدراك حكمة الله في الخلق يجعل المسلم يوقن بأن لكل مخلوق غاية وهدف، وأن الله خلق الإنسان ليعبده ويعمر الأرض بالخير والصلاح، مما يعزز لديه الالتزام بالمنهج الإلهي القائم على العدل والإنصاف.

هذا الفهم يحمي المسلم من الوقوع في الأفكار المنحرفة التي تنكر حكمة الخالق أو تدعو إلى العنصرية والإلحاد، ويؤسس لأمن فكري يقوم على التسليم لحكمة الله واحترام سننه في الخلق.

3- صفة التدبير وأثرها في الأمن الفكري:

حين يوقن المسلم بأن الله سبحانه يدبر أمر الكون بحكمة وإحكام، كما قال تعالى: (يُدَبِّرُ الْأُمْرَ مِنَ السَّمَاءِ إِلَى الْأَرْضِ) [السجدة: 5]، تسكن نفسه وتطمئن بأن كل ما يجري في هذا الكون هو بتقدير الله وتدبيره سبحانه وتعالى، هذا الإيمان يجعل المسلم يتجنب التسرع في إصدار الأحكام أو الاستعجال في النتائج، ويدرك أن كل شيء يحدث في وقته المناسب وفقاً لحكمة الله البالغة.

وحين يوقن المؤمن بهذا العلم المحيط والقدرة الشاملة، يطمئن قلبه إلى تدبير ربه، ويرضى بقضائه وقدره، فكيف يقلق من يؤمن بأن ربه يعلم السر وأخفى، ويقدر على كل شيء؟ وباليقين الراسخ يواجه المؤمن تحديات الحياة بقوة وثبات، مستنداً إلى علم ربه بحاله وقدرته المحيطة به، وموقناً بحسن تدبيره وكمال حكمته جل وعلا.

وبهذا يتضح أن معرفة صفات الله الذاتية وتفعيل آثارها في حياة المسلم يمثل أساساً متيناً في تحقيق الأمن الفكري وحماية المجتمع من الانحرافات العقديّة والفكرية، فكلما ازداد المؤمن معرفة بصفات ربه وتعظيماً لها، ازداد أمناً وطمأنينة واستقراراً، مصداقاً لقوله تعالى: (الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ) [الرعد: 28] وينبغي العناية بتفعيل هذه المعاني في جميع المجالات لتحقيق الأمن الفكري المنشود.

المطلب الثاني: صفات الله تعالى الفعلية وعلاقتها في الأمن الفكري:

تمثل الصفات الفعلية لله تعالى جانباً جوهرياً في بناء الأمن الفكري وتحصين العقيدة، وهي الصفات المتعلقة بمشيئته سبحانه، يفعلها متى شاء كيف شاء، كما قال تعالى: (وَيَفْعَلُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ) [إبراهيم: 27] وتبرز علاقة هذه الصفات بالأمن الفكري من خلال ما تحمله من دلالات عظيمة تؤثر في بناء شخصية الإنسان المسلم، وترسخ لديه مفاهيم الاعتدال، واليقين، والوسطية، والتوازن، مما يحميه من الوقوع في الغلو أو الانحراف، ويؤسس لمجتمع مستقر فكرياً وعقدياً، ومن أبرز هذه الصفات:

1- صفة الرحمة وأثرها في الأمن الفكري:

حينما يستشعر العبد رحمة الله الواسعة في قوله تعالى: (وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ) [الأعراف: 156]، يترسخ في قلبه الشعور بأن الله أرحم الراحمين، وأن رحمته سبحانه شملت كل شيء، وأنه لا يغلق باب رحمته أمام عباده مهما عظمت ذنوبهم. هذا الشعور يولد في النفس الطمأنينة، ويزيل عنها القنوط واليأس.

ومن هنا يدرك المسلم أن الدين قائم على الرحمة، بل الله جل وعلا ما أرسل رسوله ﷺ إلا رحمة للعالمين كما قال تعالى: (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ) [الأنبياء: 107] هذا الفهم العميق لصفة الرحمة ينعكس على سلوك المسلم تجاه الآخرين، فيبتعد عن الغلو والتطرف، ويعامل المخالفين بالرفق والحكمة والكلمة الطيبة، فحين يعلم أن رحمة الله سبقت غضبه، يتجنب التكفير والتشدد، ويتعامل مع الناس بروح العدل والوسطية.

كذلك فإن إدراك سعة رحمة الله يجعل المسلم أكثر حرصاً على دعوة الناس إلى الخير بالحكمة والموعظة

(1) رواه البخاري في صحيحه (8/ 8)، ح5999، باب: رحمة الولد وتقبيله ومعانقته) المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر الناشر: دار طوق النجاة، الطبعة: الأولى، 1422هـ.

(2) القواعد المثلى في صفات الله وأسمائه الحسنى (ص7) الناشر: الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، الطبعة: الثالثة، 1421هـ/2001م

والمغفرة تؤسس لمجتمع آمن فكرياً، مستقر عقدياً، تسوده قيم التوازن، والاعتدال، والتسامح، كما قال تعالى: (وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ) [الطلاق: 3].

المطلب الثالث: نماذج من السيرة النبوية في ترسيخ فهم الكمال الإلهي:

تجلت في السيرة النبوية المنهجية المتكاملة في ترسيخ فهم صفات الله تعالى الكاملة، حيث حرص النبي ﷺ على غرس معاني الكمال الإلهي في نفوس أصحابه، مما أثمر عقيدة راسخة وأمناء فكرياً متيناً، وتبرز هذه المنهجية في النماذج التالية:

1- نموذج كمال العزة والملك وأثرها في ترسيخ الأمن الفكري:

لقد حرص النبي ﷺ على غرس معاني عزة الله وملكه المطلق في قلوب أصحابه، ليوقنوا أن الله هو الملك الحق الذي لا ينازع في ملكه أحد فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: (يقبض الله الأرض، ويطوي السماوات بيمينه، ثم يقول: أنا الملك، أين ملوك الأرض)⁽²⁾ يتجلى في هذا الحديث العظيم برهان كمال الملك والعزة لله تعالى، فهو سبحانه المتفرد بالملك الحقيقي الذي لا يزول، وحين تستقر هذه الحقيقة في قلب العبد، تتحرر نفسه من رق المخلوقين إلى عز الخالق، فلا يتعلق بملك زائل ولا سلطان فان، بل يستمد عزته من عزة الله، وقوته من قوته سبحانه، وبهذا يتحقق الأمن الفكري من خلال تحرير العقل من عبودية الخلق إلى عبودية الخالق جل وعلا، والاستغناء عن التذلل للمخلوقين، فيثمر ذلك ثقة العبد بالله وتوكله عليه، وعزة نفس لا تتحني لغير خالقها.

2- نموذج كمال الغنى وأثرها في ترسيخ الأمن الفكري:

كذلك اهتم النبي ﷺ بتعريف أصحابه رضوان الله عليهم بغنى الله المطلق، ليغرس في قلوبهم الاطمئنان إلى أن الله هو الغني الذي لا تنفد خزائنه، عن أبي ذر رضي الله عنه، عن النبي ﷺ في الحديث القدسي: (يا عبادي لو أن أولكم وآخركم وإنسكم وجنكم قاموا في صعيد واحد فسألوني فأعطيت كل إنسان مسألته، ما نقص ذلك مما عندي إلا كما ينقص المحيط إذا أدخل البحر)⁽³⁾ يكشف هذا الحديث القدسي عن كمال غنى الله المطلق الذي لا يتناهى، فخرائه لا تنفد، وعطاؤه لا ينقص جل في علاه، وعندما يترسخ هذا المعنى في قلب المؤمن، تتحرر نفسه من القلق على الرزق، وتطمئن إلى غنى الله وكرمه، فيتحقق له الغنى النفسي الذي يحميه من الانحراف الفكري بسبب المال، ويحرره من عبودية الدرهم والدينار، وبذلك يصبح

كما أن إدراك شمول تدبير الله للكون يمنح الإنسان الثقة والسكينة، ويجعله أكثر قدرة على مواجهة التحديات والصعوبات، فالمسلم الذي يدرك أن تدبير الله كامل وشامل يتحرر من الخوف والقلق، ويواجه الأزمات بثبات وصبر مع حسن التوكل على الله.

هذا اليقين بأهمية تدبير الله ينعكس على تعامل الإنسان مع الأحداث من حوله، حيث يصبح أكثر هدوءاً واتزاناً، وأقل عرضة للاضطرابات الفكرية أو الانحرافات السلوكية، كما يعزز هذا الإيمان روح التعاون بين الناس، لأنهم يدركون أن التدبير الإلهي يشملهم جميعاً، مما يؤدي إلى بناء مجتمع متماسك ومتراابط قائم على الثقة بالله وحسن التوكل عليه، وبهذا يتحقق الأمن الفكري في أبهى صورته.

4- صفة المغفرة وأثرها في الأمن الفكري:

عندما يتأمل المسلم في قوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا) [الزمر: 53]، يدرك أن الله سبحانه فتح باب التوبة على مصراعيه لعباده، مهما بلغت ذنوبهم، هذا الإدراك يولد في قلب المسلم رجاءً عظيماً برحمة الله، ويمنعه من الوقوع في اليأس والقنوط، كما قال تعالى: (لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ) [الزمر: 53] وكما جاء في حديث أنس بن مالك رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم فيما يرويه عن ربه قال: (يا ابن آدم، إنك ما دعوتني ورجوتني، غفرت لك علي ما كان فيك، ابن آدم إنك إن تلقاني بقرباب الأرض خطايا، لقيتك بقربابها مغفرة بعد أن لا تشرك بي شيئاً، ابن آدم، إنك إن تذنبت حتى يبلغ ذنبك عنان السماء، ثم تستغفرتني أغفر لك ولا أبالي)⁽⁴⁾.

فالمسلم الذي يوقن بسعة مغفرة الله يصبح أكثر تسامحاً مع نفسه ومع الآخرين، ويدرك أن البشر جميعاً خطاؤون، وأن الأفضل بينهم هو من يتوب ويصلح عمله، هذا الفهم يدفعه إلى نشر روح التسامح والعفو في المجتمع، مما يقلل من النزاعات والصراعات، ويعزز الوئام والمحبة بين الناس.

كما أن استيعاب صفة المغفرة يجعل المسلم أكثر حرصاً على دعوة الآخرين للإصلاح، دون أن يحكم عليهم حكماً قاطعاً، بل يدعوهم بالحكمة والموعظة الحسنة، مؤمناً بأن باب المغفرة مفتوح للجميع، وهذا يشجع على بناء مجتمع متسامح ومتصالح مع ذاته، مما يعزز الأمن الفكري ويبعد المجتمع عن العنف والتطرف.

من خلال هذه الصفات الفعلية لله تعالى، يتضح أن الإيمان بها وفهم معانيها العميقة يساهم في بناء شخصية مترنة فكرياً وعقدياً، قادرة على مواجهة التحديات الفكرية المعاصرة بمنهجية إسلامية أصيلة. فصفات الرحمة، والخلق، والتدبير،

(1) رواه الترمذي في سننه (5/ 440، ح 3540) المحقق: بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت، سنة النشر: 1998م، وحسنه الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها (1/ 250، ح 127) الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة: الأولى، عام النشر: 1415هـ - 1995م.

(2) رواه البخاري في صحيحه (6/ 126، ح 4812).

(3) رواه مسلم في صحيحه صحيح مسلم (4/ 1994، ح 2577).

المبحث الثالث: الآثار والوسائل المتعلقة بتحقيق الأمن الفكري من خلال الإيمان بالكمال الإلهي، وفيه ثلاثة مطالب:

يمثل الإيمان بالكمال الإلهي ركيزة أساسية في تحقيق الأمن الفكري، حيث إن معرفة الله تعالى بصفاته الكاملة تؤثر تأثيراً مباشراً في تحصين الفكر وحمايته من الانحراف. وتتجلى أهمية هذا المبحث في بيان الآثار العميقة للإيمان بالكمال الإلهي في تحقيق الأمن الفكري، والوسائل العملية لتفعيل هذه الآثار في واقع الحياة، ويتبين ذلك في ثلاث مطالب:

المطلب الأول: آثار الإيمان بالكمال الإلهي في تحصين الفكر من الانحراف:

تتجلى آثار الإيمان بالكمال الإلهي في تحصين الفكر من الانحراف من خلال جوانب متعددة:

أولاً: تحقيق التوحيد الخالص:

إن معرفة الكمال الإلهي تؤسس لتوحيد خالص ينقي القلب من شوائب الشرك ويحرر العقل من أغلال التعطيل. فالإيمان بكمال صفات الله تعالى يجعل القلب متعلقاً بالكمال سبحانه، معرضاً عن كل ناقص من المخلوقين. قال تعالى: (وَالْهَكْمُ إِلَهُ وَاجِدٌ لِإِلَهِ إِلَّا هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ) [البقرة: 163].

ومن تأمل في آيات القرآن الكريم يجد أن الله تعالى يربط دائماً بين معرفة كماله وتحقيق عبوديته، فكلما ازداد العبد معرفة بكمال خالقه ازداد إقبالاً عليه وإعراضاً عما سواه كما قال تعالى: (فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ) [محمد: 19]، وقال سبحانه: (إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ) [فاطر: 28] فجمعت الآيتان بين العلم بالله وكمالته وبين تحقيق العبودية له بالتوحيد والاستغفار والخشية، وهذا يدل على أن المعرفة الحقيقية بالله وأسمائه وصفاته تثمر عبودية صادقة وإيماناً راسخاً، وكلما ازدادت هذه المعرفة تعمقت العبودية وقوي الإيمان في القلب، فكان ذلك سبباً في تحصين الفكر وحماية العقيدة.

وتتجلى قوة هذا التوحيد في حماية الفكر من التششت والاضطراب، فمن عرف كمال قدرة الله لم يلتفت إلى قدرة المخلوقين، ومن أيقن بكمال علمه لم يضطرب من جهل الجاهلين، ومن آمن بكمال رحمته لم يتعلق برحمة المربوبين كما علم الله نبيه أن يقول: (قُلْ حَسْبِيَ اللَّهُ عَلَيْهِ يَتَوَكَّلُ الْمُتَوَكِّلُونَ) [الزمر: 38].

ثانياً: تحقيق الطمأنينة النفسية:

الإيمان بالكمال الإلهي يؤسس لطمأنينة نفسية كبيرة تحمي الفكر من القلق والاضطراب، فالمؤمن الموقن بكمال ربه يرى الكون كله بيد من له الكمال المطلق في علمه

المسلم أكثر ثقة برزق الله وكرمه، وأبعد عن الوقوع في الفساد أو الجشع.

3- نموذج كمال العدل والحكمة وأثرها في ترسيخ الأمن الفكري:

من أعظم ما يثبت الأمن الفكري في نفس المؤمن إدراكه لكمال عدل الله وحكمته في تدبير الكون. وقد جاء هذا المعنى جلياً في حديث أبي موسى رضي الله عنه، قال: قال رسول الله ﷺ: (إن الله ليملي للظالم حتى إذا أخذه لم يفلته)⁽¹⁾ فهذا الحديث يؤصل لحقيقة عظيمة في باب الأمن الفكري، وهي أن تأخير العقوبة عن الظالم لا يعني إهمال العدل، بل هو من تمام الحكمة الإلهية، فمتى استقر في قلب المؤمن أن الله لا يظلم مثقال ذرة، وأن تأخير العقوبة له حكمة بالغة، أثمر ذلك طمأنينة في النفس، وثقة في عدل الله، فلا يستعجل النتائج، ولا يلجأ إلى التطرف في مواجهة الظلم، بل يسلك مسلك العدل، موقناً أن الله لا يضيع حق مظلوم.

وبهذا الفهم يتحصن العقل من الانحرافات الفكرية التي قد تدفع أصحابها إلى اليأس أو الطغيان، ويتحقق الأمن الفكري القائم على التوازن بين العدل والحكمة.

4- نموذج كمال الرقابة والعلم وأثرها في ترسيخ الأمن الفكري:

ومن الجوانب التي ركز عليها النبي ﷺ تعليم أصحابه كمال علم الله ورقابته التي تحيط بكل شيء، ليعرس في قلوبهم الشعور بالمراقبة الذاتية لله عز وجل فعن ابن عباس رضي الله عنهما في وصية النبي ﷺ: (يا غلام إني أعلمك كلمات: احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك)⁽²⁾ تؤسس هذه الوصية النبوية لمعنى كمال رقابة الله وعلمه المحيط بكل شيء، فهو جل جلاله يعلم السر وأخفى، ويرى ما في القلوب وما تكنه الصدور، وعندما يستشعر المؤمن هذه الرقابة الإلهية، يتحقق له الأمن الفكري من خلال المراقبة الذاتية التي تحميه من الانحراف، وتدفعه إلى الاستقامة على منهج الله في السر والعلن. فالمسلم الذي يدرك أن الله مطلع على أفعاله وأقواله يصبح أكثر التزاماً بالحق، وأكثر حرصاً على تجنب المعاصي والزلل، مما يؤسس لاستقامة فكرية وسلوكية تعزز الأمن والاستقرار.

وهكذا يتبين أن معرفة كمال صفات الله تعالى وترسيخها في النفوس على المنهج النبوي يحقق الأمن الفكري الشامل، ويحمي العقل من الانحراف، ويبنى شخصية مسلمة متوازنة، واثقة بربها، مطمئنة بذكره، كما قال تعالى: (وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ يَهْدِ اللَّهُ قَلْبَهُ) [التغابن: 11].

(1) رواه البخاري في صحيحه (6/ 74، ح 4686).

(2) رواه الترمذي في سننه (4/ 667، ح 2516) وصححه الألباني في السراج المنير في ترتيب أحاديث صحيح الجامع الصغير (2/ 1125، ح 7103).

وقدرته وحكمته ورحمته وهذا مصداق لقوله تعالى: (أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ) [الأعراف: 54].
وهذه الطمأنينة تنعكس على الفكر فتجعله مستقراً متزاناً، فكيف يضطرب من يؤمن أن كل ما يجري في الكون بتدبير الحكيم العليم؟ وكيف يقلق من يوقن أن كل شيء بيد الرحمن الرحيم؟ قال تعالى: (فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ) [آل عمران: 159] وهذه الطمأنينة لا تقتصر على الجانب النفسي فحسب، بل تؤسس لمنهجية فكرية متزنة في النظر إلى الأحداث والمتغيرات، فالمؤمن بكمال الله يدرك أن كل ما يجري في الكون إنما هو بتقدير العزيز الحكيم كما قال تعالى: (قُلْ لَنْ يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَانَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ) [التوبة: 51]. فكل شيء تحت حكمه جل وعلا وتصرفه مما له الأثر الكبير في اطمئنان النفس وثباتها على الحق.

ثالثاً: تعزيز المراقبة الإلهية:

يؤسس الإيمان بالكمال الإلهي لمراقبة ذاتية دقيقة تحكم حركة الفكر وتضبط مساراته، فالإيمان بكمال علم الله وإحاطته يجعل المؤمن يراقب خواطره قبل أفعاله، ويحاسب نفسه قبل محاسبة غيره. ومن أعظم ثمرات هذا الإيمان أنه يوصل العبد إلى أعلى مراتب العبودية وهي مرتبة الإحسان، التي فسرها النبي ﷺ بقوله: (الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك) (1) فهذا الحديث العظيم يؤصل لقاعدة مهمة في باب الإيمان بالكمال الإلهي، وهي أن استحضار كمال علم الله وإحاطته يثمر مراقبة دائمة في القلب، تنعكس على سلامة الفكر واستقامة السلوك. وقد أشار إلى هذا المعنى قوله تعالى: (وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ) [ق: 16]. فالجمع بين الآية والحديث يؤكد أن تحقيق مرتبة الإحسان مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإيمان بكمال علم الله وإحاطته، مما يجعل العبد في حالة مراقبة مستمرة لأفكاره وتصورات، فيكون ذلك سبباً في تحصين فكره وحماية عقيدته.

وتتجلى قوة هذه المراقبة في حماية الفكر من الانحراف قبل وقوعه. فحين يستشعر المؤمن كمال علم الله به كما في قوله تعالى: (أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى) [العلق: 14]، وكمال قدرته عليه، وكمال حكمته في تشريعه (وَهُوَ الْقَاهِرُ فَوْقَ عِبَادِهِ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْخَبِيرُ) [الأنعام: 18]، فإن ذلك يكون من أعظم الحواجز الرادعة للعبد قبل أن يقدم على أي انحراف فكري أو عقدي.

رابعاً: بناء المنهجية العلمية في التفكير:

يرتكز الإيمان بالكمال الإلهي لمنهجية علمية رصينة في التفكير والنظر، فالمؤمن بكمال الله يدرك حدود العقل البشري أمام الكمال الإلهي، فلا يتجاوز في البحث

خامساً: تحقيق التوازن في الحكم على الأمور:

يثمر الإيمان بالكمال الإلهي توازناً دقيقاً في الحكم على الأمور والأحداث. فالمؤمن بكمال حكمه الله وعدله يدرك أن كل ما يجري في الكون إنما هو وفق حكمة بالغة من لدن حكيم عليم قال تعالى: (وَاللَّهُ يَخُكِّمُ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ) [الرعد: 41] وهذا التوازن يحمي الفكر من التطرف في إصدار الأحكام أو التسرع في اتخاذ المواقف. فالمؤمن بكمال الله يتأني في الحكم على الأمور، ويدرك أن وراء كل حدث حكمة قد تخفى عليه. قال تعالى: (فَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَنَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا) [النساء: 19]. وهذا المعنى يتجلى أيضاً في قوله تعالى: (وَهُوَ الْقَاهِرُ فَوْقَ عِبَادِهِ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْخَبِيرُ) [الأنعام: 18]، فكمال قهره سبحانه مقترن بكمال حكمته وخبرته، مما يجعل العبد مطمئناً لما يجري في الكون من أحداث ومتغيرات، فتستقر نفسه وينضبط فكره.

سادساً: تأصيل الثقة بالمنهج الرباني:

يغرس الإيمان بالكمال الإلهي ثقة عميقة بالمنهج الرباني في كل مجالات الحياة، فالمؤمن بكمال علم الله وحكمته يوقن أن المنهج الذي شرعه الله لعباده هو الأكمل والأصلح لهم. قال تعالى: (أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) [الملك: 14] وتتجلى آثار هذه الثقة في حماية الفكر من التردد بين المناهج الوضعية المختلفة، أو الانبهار بالنظريات البشرية الحادثة، فالمؤمن بكمال الله يدرك أن منهجه سبحانه هو المنهج الوحيد الكامل الصالح لكل زمان ومكان. قال تعالى: (أَفَحُكْمُ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ) [المائدة: 50]. (وَهُوَ الْقَاهِرُ فَوْقَ عِبَادِهِ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْخَبِيرُ) [الأنعام: 18]. فاجتماع القهر مع الحكمة والخبرة في هذه الآية يؤكد أن أحكام الله وتشريعاته مبنية على العلم الكامل والحكمة البالغة، وهذا يزيد المؤمن ثقة بهذا المنهج الرباني ويجعله مطمئناً إلى صحة أحكامه وكمال تشريعاته، فلا يلتفت إلى المناهج الوضعية مهما تزينت بزخرف القول، ولا تستهويه النظريات البشرية مهما بلغت من التطور والتقدم، لأنه يدرك أن الكمال كل الكمال في منهج من له الكمال المطلق سبحانه.

(1) أخرجه البخاري في صحيحه (1/ 19، ح 50).

سابعاً: تأصيل منهج الوسطية والاعتدال:

من مقتضيات الإيمان بكمال أسماء الله وصفاته تحقيق منهج الوسطية والاعتدال في العقيدة والفكر والسلوك، فإن المؤمن بكمال صفات الله تعالى يدرك التوازن الدقيق في شرعه وأحكامه، وأن هذا التوازن منبثق من كمال حكمته سبحانه. قال تعالى: (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ) [البقرة: 143] وتظهر آثار هذه الوسطية في حماية العقيدة والفكر من الانحراف إلى طرفي الإفراط والتفريط، فمن آمن بكمال الله في أسمائه وصفاته، علم أن الغلو في الدين مخالف لكمال شرعه وحكمته، كما أن التفريط والجفاء مناقض لكمال عبوديته سبحانه، وقد حذر النبي ﷺ من الغلو في قوله: (إياكم والغلو في الدين، فإنما أهلك من كان قبلكم الغلو في الدين)⁽¹⁾.

ومن كمال الإيمان بأسماء الله وصفاته أن يتعامل المؤمن مع النصوص الشرعية بفهم شمولي متوازن، يجمع بين تعظيم الله تعالى وكمال شرعه، وبين يسر هذا الدين وسماحته، فلا ينجح إلى التشدد المذموم بدعوى التعظيم، ولا إلى التساهل المفرط بدعوى التيسير، بل يسلك مسلك الوسط الذي هو سمة هذه الأمة ومنهجها الذي رسمه لهم نبي الهدى ﷺ.

وهذا التوازن والاعتدال في فهم النصوص وتطبيقها هو من أعظم ثمرات الإيمان بكمال أسماء الله وصفاته، إذ يدرك المؤمن أن الله تعالى الذي شرع الأحكام هو الحكيم العليم الذي يضع كل شيء في موضعه اللائق به، فلا غلو ولا جفاء، ولا إفراط ولا تفريط.

ثامناً: بناء المناعة الفكرية للمجتمع:

إن من آثار الإيمان بالكمال الإلهي في المجتمع المسلم تحقيق المناعة الذاتية ضد الشبهات والانحرافات العقديّة والفكرية، ذلك أن الإيمان بكمال أسماء الله وصفاته يقتضي تحقيق التقوى التي جعلها الله سبباً للفرقان، كما قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا) [الأنفال: 29] وتظهر هذه المناعة في قدرة المجتمع على التمييز بين الحق والباطل، والثبات على العقيدة الصحيحة. وقد وعد الله المؤمنين بالتمكين والاستخلاف في قوله: (وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ) [النور: 55] وهذا الوعد الرباني يؤكد أن المجتمع المحقق لتوحيد الله في أسمائه وصفاته يمتلك أسباب القوة والتمكين، ويستطيع مواجهة الشبهات والانحرافات العقديّة بثبات، لأن إيمانه بكمال الله يورثه بصيرة في تمييز الحق من الباطل، وقدرة على كشف الشبهات ودحضها.

فتحقيق التوحيد وما يقتضيه من الإيمان بكمال الله في أسمائه وصفاته يؤسس لمنهج عقدي راسخ، لا تزعزعه

الشبهات ولا تؤثر فيه الأهواء. وحين تستقر في النفوس حقائق التوحيد، وما تقتضيه من كمال العلم والقدرة والحكمة لله تعالى، تطمئن القلوب وتستقيم العقائد، ويتحقق الأمن الفكري للأمة كما قال تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا فَلَا خَوْفَ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ) [الأحقاف: 13].

المطلب الثاني: الوسائل العملية لتعزيز الأمن الفكري من خلال فهم الكمال الإلهي:

تعد معرفة الكمال الإلهي وترسيخه في النفوس من أعظم الوسائل لتحقيق الأمن الفكري وتحصين العقل من الانحراف، وقد جاءت النصوص الشرعية مؤكدة لهذا المعنى ومؤصلة له، قال تعالى: (فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ) [محمد: 19] ويمكن بيان هذه الوسائل العملية وتفصيلها على النحو التالي:

أولاً: تحقيق العبودية لله بكماله:

إن معرفة كمال الله في أسمائه وصفاته تقود حتماً إلى تحقيق العبودية الكاملة له، وهي الغاية العظمى من خلق الإنسان. قال تعالى: (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ) [الذاريات: 56] وتتجلى هذه العبودية في ربط القلب بالله الكامل في صفاته، وتجريد العبادة له وحده دون سواه، وتحقيق الذل والخضوع لكماله سبحانه، مع استشعار عظمتة في كل الأعمال والأحوال. وبهذا يصبح العبد موصولاً بربه في كل شؤنه، متحققاً بعبوديته في جميع أحواله، مستشعراً لكمال ربه في كل تصرفاته، فيثمر ذلك استقامة في السلوك، وسلامة في الفكر، وطمأنينة في القلب.

ثانياً: تعظيم الله في النفوس:

يُعد تعظيم الله في النفوس من أهم وسائل تحصين الفكر وحمايته، كما قال تعالى: (ذَلِكَ وَمَنْ يُعْظَمْ شَعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِنْ تَقْوَى الْقُلُوبِ) [الحج: 32] ويتحقق هذا التعظيم من خلال تدبر آياته الكونية والشرعية، ومعرفة أسمائه وصفاته العلى، وربط الأحداث بقدرته وحكمته، واستشعار رقبته الدائمة على العباد، وحين يتغلغل هذا التعظيم في النفس، فإنه يثمر خشية صادقة وتقوى راسخة في القلب، ويمنع من الوقوع في الانحرافات الفكرية التي تنافي كمال الله وجلاله، ويحصن العقل من الشبهات التي تقذح في عظمة الله وكماله.

ثالثاً: تنقية العقيدة من الشوائب:

لا بد من تخليص العقيدة مما يضاد الكمال الإلهي، كما قال تعالى عن نبيه: (قُلْ إِنِّي أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ اللَّهَ مُخْلِصاً لَهُ الدِّينَ) [الزمر: 11] ويتطلب ذلك محاربة البدع والخرافات بشتى صورها، وتصحيح المفاهيم المغلوطة عن الذات الإلهية، وبيان خطورة التشبيه والتمثيل في حق الله تعالى، مع ترسيخ التوحيد الخالص في النفوس، وهذه التنقية ضرورية لسلامة الفكر واستقامة المنهج،

(1) رواه ابن ماجه في سننه (2/ 1008، ح 3029) وصححه الألباني في سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها (5/ 177، ح 2144).

أولاً: معوقات الفهم والتصور:

إن من أعظم معوقات تحقيق الأمن الفكري الخلل في فهم حقيقة الكمال الإلهي وما يجب لله تعالى من الأسماء والصفات، والعجب أن كثيراً من الناس لا يعظمون الله حق تعظيمه، ولا يقدرونه حق قدره، فينتج عن ذلك انحراف في التصور وخلل في الفهم، كما قال تعالى: (وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ وَالْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَالسَّمَاوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ) [الزمر: 67] فهذه الآية العظيمة تبين أن عدم تقدير الله حق قدره هو سبب الانحراف في تصور صفات الكمال الإلهي.

ويتجلى هذا الخلل في صور متعددة، أخطرها التأويل الباطل لصفات الكمال لله جل وعلا وذلك بصرفها عن ظاهرها بغير دليل شرعي، والتعطيل الكلي أو الجزئي للصفات وذلك بإنكار ما يستحقه الله تعالى من صفات الكمال، كما هو حال الجهمية والمعتزلة الذين عطلوا النصوص عن معانيها الحقة، كما يظهر في التشبيه والتمثيل باعتقاد مماثلة صفات الله تعالى لصفات المخلوقين وهذا مناقض لقوله تعالى: (لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ) [الشورى: 11] ولا شك أن هذا الانحراف في فهم صفات الكمال يؤدي إلى القصور في إدراك العلاقة بين أسماء الله وصفاته وآثارها في حياة المؤمن، فيضعف استشعار معية الله ورقابته، وينتج عنه ضعف الوازع الإيماني في النفوس.

سبل علاجها: وقد دلت نصوص الوحيين على أن علاج هذه المعوقات يكون بالتأصيل العقدي السليم المبني على الكتاب والسنة وفهم السلف الصالح كما قال تعالى: (فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ) [محمد: 19]، فقدم سبحانه العلم على العمل، لأن معرفة الله تعالى بأسمائه وصفاته على الوجه الصحيح تورث اليقين الذي يحصن العقل من الانحراف.

ومن أعظم أسس العلاج أيضاً الرجوع إلى فهم السلف الصالح الذين قال فيهم النبي ﷺ: (خير الناس قرني ثم الذين يلونهم ثم الذين يلونهم)⁽¹⁾، فهم أقرب الناس عهداً بالوحي، وأصفاهم فهماً، وأسلمهم تصوراً، وهذا يستلزم التلازم بين العلم الصحيح والتزكية، كما قال تعالى: (إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ) [فاطر: 28] كما قال عنهم العلامة ابن عبد البر رحمه الله واصفاً حالهم: "ما جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم من نقل الثقافات وجاء عن الصحابة وصح عنهم فهو علم يدان به، وما أحدث بعدهم ولم يكن له أصل فيما جاء عنهم فبدعة وضلالة وما جاء في أسماء الله أو صفاته عنهم سلم له، ولم يناظر فيه كما لم يناظروا.....[فأحاديث الصفات] رواها السلف وسكتوا عنها وهم كانوا أعمق الناس علماً وأوسعهم فهماً وأقلهم تكلفاً ولم يكن سكوتهم عن عي فمن لم يسعه ما وسعهم فقد خاب وخسر"⁽²⁾.

إذ إن العقيدة الصافية من الشوائب هي الأساس المتين لبناء الفكر السليم، والتصور الصحيح عن الله وكماله جل جلاله، والذي يحمي من الانحرافات العقدية والفكرية.

رابعاً: ربط القلوب بالله الكامل:

إن تقوية الصلة بالله من خلال معرفة كماله سبحانه أمر ضروري لتحقيق الأمن الفكري، قال تعالى: (أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ) [الرعد: 28] ويتحقق ذلك عبر تعميق الإيمان بصفاته سبحانه، واستشعار معيته وقربه من عباده، وتحقيق التوكل عليه في كل الأمور، وتقويض الأمور إليه سبحانه وتعالى في كل صغيرة وكبيرة، وكلما قويت هذه الصلة، ازداد العبد طمأنينة وسكينة، وتحصن فكره من الانحراف، لأن القلب المتصل بالله دائماً والمستشعر لكماله لا يقبل ما يناقض هذا الكمال من الأفكار المنحرفة والتصورات الباطلة.

خامساً: تفعيل مقتضيات الإيمان:

لا بد من العمل بمقتضى الإيمان بكمال صفات الله، كما قال تعالى: (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ) [الأنفال: 2] ويشمل ذلك ترجمة المعرفة النظرية إلى سلوك عملي يروض العبد قلبه على استشعار عظمة الله جل وعلا، وربط العمل بالإيمان الصحيح، وتحقيق المراقبة الذاتية المستمرة، وتطبيق معاني الأسماء والصفات في واقع الحياة.

فالإيمان الحقيقي لا يقتصر على المعرفة النظرية فقط، بل لا بد أن يظهر أثره في السلوك والتصرفات، وهذا التفعيل العملي لمقتضيات الإيمان يعد من أقوى وسائل تحصين الفكر وحمايته من الانحراف.

وتتكامل هذه الوسائل جميعها في تحقيق الأمن الفكري المنشود، المبني على فهم الكمال الإلهي وتعظيمه في النفوس، فكلما رسخت هذه المعاني في القلب، وتحققت في السلوك، كان ذلك سبباً في حماية الفكر من الانحراف، وحصين العقل من الشبهات، وتحقيق الأمن الفكري بمفهومه الشامل مصداقاً لقول رب العزة والجلال قال تعالى: (وَمَنْ يَتَّصِمِ بِاللهِ فَقَدْ هُدِيَ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) [آل عمران: 101].

المطلب الثالث: معوقات تحقيق الأمن الفكري وسبل علاجها من منظور الإيمان بالكمال الإلهي:

إن من مقتضيات التوحيد والإيمان بكمال الله في أسمائه وصفاته معرفة ما يُعيق تحقيق الأمن الفكري في المجتمع المسلم، وكيفية علاج هذه المعوقات في ضوء العقيدة الصحيحة، فإن المؤمن بكمال الله تعالى يدرك أن من كمال حكمته سبحانه وتعالى أن جعل لكل داء دواءً، ولكل مشكلة حلاً، وتتنوع هذه المعوقات إلى ثلاثة أصناف رئيسية:

(1) رواه البخاري في صحيحه (3/ 171، ح 2652).

(2) جامع بيان العلم وفضله (2/ 946) تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، الناشر: دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية الطبعة: الأولى، 1414 هـ - 1994 م.

إِلَيْهِمْ ۖ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ [الأنبياء: 7] فإنهم أهل الإيمان الراسخ في معرفة كمال الله تعالى والذي لا تزعزعه الشبهات.

وينبغي أيضاً توظيف التقنيات الحديثة في إظهار دلائل كمال الله تعالى في الأفق والآنفس، فإن في كل شيء له آية تدل على أنه واحد جل وعلا كما قال تعالى: (سُئِرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ) [فصلت: 53].

وكذلك لابد من غرس الاعتزاز بعقيدة التوحيد والمتضمنة للكمال الإلهي في نفوس المسلمين، وتربيتهم على تعظيم الله حق تعظيمه. قال تعالى: (وَمَنْ أَحْسَنُ دِينًا مِّمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ) [النساء: 125] فإن من عرف الله بكماله وجلاله، عظم في قلبه، واطمأننت نفسه بذكره، وازداد يقيناً وثباتاً على الحق.

وأيضاً من عرف الله بأسمائه وصفاته على وجه الكمال، أثمر له ذلك خشية في قلبه، واستقامة في سلوكه، وسكينة في نفسه، وثباتاً على دينه كما قال تعالى: (إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ) [فاطر: 28] فالعلم بالله وأسمائه وصفاته هو أشرف العلوم وأجلها، وهو السبيل إلى تحقيق الخشية الحقيقية التي تثمر استقامة القلب والجوارح.

ثالثاً: معوقات تتعلق بالتطبيق والممارسة:

مما عظم من المعوقات في باب الأمن الفكري انفصال العلم عن العمل، وقد حذر الله تعالى من هذا المسلك في قوله: (كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ) [الصف: 3]. فالعلم الذي لا يورث عملاً لا يزيد صاحبه إلا بعداً عن الله تعالى.

وتبرز هذه المعوقات في ضعف المنهجية التطبيقية من خلال قلة البرامج العملية التي تحول العلم إلى واقع ملموس، وقد كان هدي النبي صلى الله عليه وسلم في تربية أصحابه قائماً على العمل والتطبيق، كما قال تعالى: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ) [الأحزاب: 21]، ومما زاد الأمر شدة ضعف القدوات وغياب المتابعة، حتى ظهرت الفجوة بين العلم والعمل، فالله جل وعلا حذر من هذا المسلك بقوله: (اتَّبِعُوا النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنَسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ) [البقرة: 44] فلا بد أن يكون للعلم أثراً بالمقام الأول على صاحبه وحامله ثم يبلغه للناس فإن ذلك أبلغ في نشر الحق والدعوة إليه.

وقد امتد هذا الخلل فشمّل القصور في التربية العقديّة، من ضعف المؤسسات التربوية، وقصور المناهج، وندرة المربين المؤهلين الذين يحققون التلازم بين العلم والعمل في نفوس المتعلمين.

ولا بد مع ذلك من ربط العقيدة بالواقع العملي، فقد وعد الله تعالى من جمع بين الإيمان والعمل الصالح بالحياة الطيبة، قال تعالى: (مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْتَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً) [النحل: 97] فاستقامة التصور عن الله تعالى تثمر استقامة في السلوك والعمل.

ويكتمل العلاج بالتحصين المعرفي والمنهجي من خلال الدعوة إلى الله على بصيرة، كما قال تعالى: (قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ) [يوسف: 108] فامتلاك المنهج الصحيح في فهم العقيدة وتلقيها من مصادر ها الصحيحة يؤسس لمنهج علمي رصين في التعامل مع قضايا العقيدة وأصول الدين، ويحمي من الانحراف الفكري والتصور.

ثانياً: معوقات تتعلق بالتحديات المعاصرة:

إن من أخطر ما يواجه المسلم في عصره ما يتعلق بتصوره لكمال الله تعالى وجلاله، فقد ظهرت تحديات معاصرة تستهدف هذا الأصل العظيم من أصول الدين، وقد أشار القرآن الكريم إلى سعي المبطلين لطمس هذه الحقيقة كما في قوله تعالى: (يُرِيدُونَ لِيُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ بِأَفْوَاهِهِمْ وَاللَّهُ مُتِمُّ نُورِهِ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ) [الصف: 8] فكيف يطمع هؤلاء في إطفاء نور من له الكمال المطلق سبحانه والملك الأعظم! وتظهر هذه التحديات في المذاهب المادية المنكرة لكمال قدرة الله تعالى في الخلق والتدبير، حيث يزعمون أن الكون وجد بلا خالق - تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً - متناسين قوله تعالى: (أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ) [الطور: 35] وامتد هذا الانحراف ليشمل العلمانية والليبرالية التي تنكر كمال شرع الله وحكمته في تنظيم حياة البشر.

ومما يزيد الأمر خطورة سهولة انتشار الشبهات المشككة في كمال صفات الله تعالى عبر وسائل التواصل الحديثة، فتجد من يشكك في كمال علم الله، أو كمال قدرته، أو كمال حكمته في شرعه وقدره، وقد ضعف في مقابل ذلك المحتوى العقدي المعاصر الذي يجلي حقيقة الكمال الإلهي ويرد على هذه الشبهات.

سبل علاجها: ومن المعلوم أن علاج هذه التحديات يكون بالتأصيل العلمي لحقيقة الكمال الإلهي في النفوس قال تعالى: (هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهِيمُنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ) [الحشر: 23] فكيف يثبت باطل أمام حق من له الكمال المطلق في أسمائه وصفاته سبحانه!

ومن أعظم سبل العلاج كذلك الرجوع إلى العلماء الربانيين الذين يحملون لواء الدعوة والمعرفة فيما أشكل من المسائل الشرعية والعقدية وخاصة فيما يتعلق ببيان كمال الله تعالى للناس، ويردون شبهات المشككين بالحجة والبرهان قال تعالى: (وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ إِلَّا رَجَالًا نُوحِي

5. السيرة النبوية قدمت نماذج عملية في ربط الإيمان بالكمال الإلهي بتحقيق الأمن الفكري.
ثانياً: أهم التوصيات:
6. إنشاء مراكز متخصصة تُعنى بتعزيز الأمن الفكري من خلال التأصيل العقدي.
7. تطوير برامج تعليمية تربط بين العقيدة الصحيحة والأمن الفكري.
8. إقامة دورات تدريبية للدعاة والمربين في كيفية توظيف الإيمان بالكمال الإلهي في تحصين الفكر.
9. تكثيف الدراسات العلمية التي تربط بين أبواب العقيدة وقضايا الأمن الفكري المعاصرة.
10. تفعيل دور وسائل الإعلام في نشر الوعي بأهمية الإيمان بالكمال الإلهي في تحقيق الأمن الفكري.

4 المصادر والمراجع:

القرآن العظيم.

أمراض القلوب وشفافها، المؤلف: تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم، الناشر: المطبعة السلفية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1399هـ.

الأمن الفكري دراسة تأصيلية لمفاهيم المصطلح ومحدداته، المؤلف: إبراهيم الزهراني، ط. مجلة البحوث الأمنية - كلية الملك فهد الأمنية، عام 1442هـ.

الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية، المؤلف: رامي فارس، ط. الجامعة الإسلامية بغزة 1433هـ.

جامع بيان العلم وفضله، المؤلف: يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، الناشر: دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1414هـ - 1994م.

الروح، المؤلف: محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، 1395 - 1975.

السراج المنير في ترتيب أحاديث صحيح الجامع الصغير، المؤلف: محمد ناصر الدين الألباني، رتبته وعلق عليه: عصام موسى هادي، الناشر: دار الصديق - توزيع مؤسسة الريان، الطبعة: الثالثة، 1430هـ - 2009م.

سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، المؤلف: محمد ناصر الدين الألباني، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة: الأولى، عام النشر: 1415هـ - 1995م.

سنن ابن ماجه، المؤلف: ابن ماجه أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي.

سنن الترمذي، المؤلف: محمد بن عيسى الترمذي، المحقق: بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت، سنة النشر: 1998م،

سبل علاجها: وقد دلت نصوص الوحيين على أن علاج هذه المعوقات يكون بالمجاهدة العملية المستمرة، قال تعالى: (وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا) [العنكبوت: 69]. فالمجاهدة في تطبيق العلم سبب من أسباب الهداية والتوفيق.

ومما ينبغي العناية به في العلاج إعداد البرامج العملية التي تترجم العلم إلى واقع، مع تأهيل المربين الراغبين في العلم والعمل، قال تعالى: (فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ) [النحل: 43]. فإن التربية الحقة لا تتحقق إلا على يد العلماء العاملين.

ومن المهم العناية بتطوير المناهج التربوية وتفعيل دور المؤسسات التعليمية، مع الحرص على المتابعة والتقويم المستمر عملاً بقوله تعالى: (وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَ يُنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ) [الذاريات: 55] فإن التذكير الدائم والمتابعة المستمرة من أعظم أسباب الثبات، لأن العلم الحقيقي هو ما أورث خشية في القلب وعملاً في الجوارح، قال تعالى: (إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ) [فاطر: 28]. فمتى استقر العلم في القلب أثمر عملاً صالحاً في الظاهر.

فالتوازن بين العلم والعمل من أعظم مقاصد الشريعة، لا ينفك أحدهما عن الآخر، كما قال تعالى: (إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ) [فاطر: 10]. فالعمل الصالح هو الذي يرفع العلم ويزكيه.

وبهذا يتضح أن معالجة معوقات تحقيق الأمن الفكري تتطلب منهجية متكاملة تجمع بين التأصيل العقدي السليم، والتطبيق العملي المنضبط، والمتابعة والتقويم المستمر، والله أعلم.

3 الخاتمة: وتشمل النتائج والتوصيات:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبعد هذه الدراسة التي تناولت موضوع الإيمان بالكمال الإلهي وأثره في تعزيز الأمن الفكري، تبين أن العلاقة وثيقة بين سلامة الاعتقاد في أسماء الله وصفاته وبين تحقيق الأمن الفكري، فكلما رسخ الإيمان بكمال الله تعالى في النفوس، انعكس ذلك إيجاباً على سلامة الفكر واستقامة المنهج.

أولاً: أبرز النتائج:

1. الإيمان بالكمال الإلهي يمثل حصناً منيعاً للفكر من الانحراف العقدي والفكري.
2. هناك علاقة طردية بين قوة الإيمان بصفات الله تعالى ومستوى الأمن الفكري.
3. فهم السلف الصالح للكمال الإلهي يمثل منهجاً متكاملًا في تحقيق الأمن الفكري.
4. التحديات المعاصرة للأمن الفكري ترتبط بشكل مباشر بضعف الإيمان بالكمال الإلهي.

شرح العقيدة السفارينية، المؤلف: محمد بن صالح بن محمد العثيمين، الناشر: دار الوطن للنشر، الرياض، الطبعة: الأولى، 1426 هـ.

صحيح البخاري، المؤلف: محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة، الطبعة: الأولى، 1422 هـ.

القاموس المحيط، المؤلف: محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، الطبعة: الثامنة، 1426 هـ - 2005 م.

القواعد المثلى في صفات الله وأسمائه الحسنى، المؤلف: محمد بن صالح بن محمد العثيمين، الناشر: الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، الطبعة: الثالثة، 1421 هـ/2001م.

معارج القبول بشرح سلم الوصول، المؤلف: حافظ بن أحمد بن علي الحكمي، المحقق: عمر بن محمود أبو عمر، الناشر: دار ابن القيم - الدمام، الطبعة: الأولى، 1410 هـ - 1990 م. المفردات في غريب القرآن، المؤلف: أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، المحقق: صفوان عدنان الداودي، الناشر: دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، الطبعة: الأولى - 1412 هـ.

مقاييس اللغة، المؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر: 1399 هـ - 1979 م.

مقومات الأمن في القرآن الكريم، المؤلف: إبراهيم الهويميل، ط. جامعة نايف للعلوم الأمنية.

المنتقى من منهاج الاعتدال، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي.

سيمفونية التوتر والانهيال في أهواء الخطاب الشعري مقاربة سيميائية في ديوان "قسم المفقودين" لمحمد التركي

مستورة مسفر العرابي

أستاذ الأدب والنقد الحديث المشارك بجامعة الطائف - المملكة العربية السعودية - الطائف - جامعة الطائف

(تاريخ الاستلام: 2025-03-14؛ تاريخ القبول: 2025-04-23)

ملخص البحث: يحفل ديوان "قسم المفقودين" للشاعر محمد التركي بمخططات نفسية وذهنية تُوسم بالتطور التدريجي للشدة، والارتفاع والانهيال مما يولد بنيات فضاءية "شكل الكتابة" وصواتية ودلالية تتسجم وروبا الشاعر للعالم والمحيط. وهذا ما قادنا إلى افتراض أن قصائد الشاعر في الديوان هي عبارة عن مخططات ومسارات لعوامل ذهنية تمثل الشخصيات الفاعلة في صيرورة الحكي وتحولاته المختلفة.

وبناءً عليه، تتفرّع عن هذه المسارات التوترية الاستهوائية بنى بلاغية ترتبط لسانياً ومعرفياً بتلك المسارات غير المعزولة عن قصديات الشاعر، ولذلك نتبنّى منهجياً النظر في المشروع السيميائي الأهوائي لغريماس باعتباره مشروعاً متنامياً تكمل فيه نظرية العوامل نظرية الأهواء، مما يؤثر على تأويلنا من حيث النظر إلى سيرة العامل، وتطور حالاته الذهنية والنفسية، والتي تؤثر عليها نصياً ومحلياً المستويات الصوتية، والدلالية، والفضائية في خطاب الشاعر.

ومن ثم، قمنا بتفسير المبادئ والمفاهيم التي نستثمرها في إعادة بناء سيمفونية القصائد. أي في تشكيل مسارات التوتر والاستهواء عبر منهج استنباطي، يعتمد سيميائيات الحكي، وذلك لتمكين القارئ من استكشاف الأبعاد النفسية والذهنية في سرديات خطاب شعري سعودي هو: ديوان "قسم المفقودين" للشاعر محمد التركي.

الكلمات المفتاحية: سيمفونية - التوتر - الانهيال - أهواء.

Symphony of tension and collapse in the passions of poetic discourse A semiotic approach to the collection of poems "The Missing Section" by Muhammad Al-Turki

Mastoura Mesfer Al-Orabi

Associate Professor of Modern Literature and Criticism at Taif University

(Received: 14-03-2025; Accepted: 23-04-2025)

Abstract: The collection "The Department of the Missing" is replete with psychological and mental plans characterized by gradual development in intensity, rise, and collapse, generating spatial (writing form), phonetic, and semantic structures that harmonize with the poet's vision of the world and his surroundings. This led us to hypothesize that the poet's poems in the collection are plans and trajectories of mental factors representing the active characters in the narrative process and its various transformations. This hypothesis resulted in the formation of paths of suggestive tension with rhetorical structures that are linguistically and cognitively linked to these paths, which are inseparable from the poet's intentions. Therefore, we methodologically adopt the view of Greimas's transient semiotic project as a growing project in which the theory of Actants complements the theory of passions, influencing our interpretation in terms of considering the agent's process and the development of his mental and psychological states, which are indicated textually and locally by the phonetic, semantic, and spatial levels in the poet's discourse. From here, we clarify the principles and concepts we invest in reconstructing the symphony of the poems. That is, in shaping the paths of tension and attraction through a deductive approach, based on narrative semiotics, to enable the reader to explore the psychological and mental dimensions in the narratives of Saudi poetic discourse; the collection "The Section of the Missing" by Mohammed Al-Turki.

Therefore, we explained the principles and concepts we utilize in reconstructing the symphony of poems; that is, in shaping the paths of tension and attraction through a deductive approach, based on narrative semiotics, to enable the reader to explore the psychological and mental dimensions in the narratives of Saudi poetic discourse; the collection "The Section of the Missing" by Mohammed Al-Turki..

Keywords: Symphony – tension – collapse – passions.



DOI: 10.12816/0062203

(*) Corresponding Author:

Mastoura Mesfer Al-Orabi
Associate Professor of Modern
Literature and Criticism at Taif
University.

E-mail:
Mastoura1444@gmail.com

(*) للمراسلة:

مستورة مسفر العرابي

أستاذ الأدب والنقد الحديث المشارك بجامعة الطائف -
المملكة العربية السعودية - الطائف - جامعة الطائف.

البريد الإلكتروني: Mastoura1444@gmail.com

1 الدراسات السابقة:

- "أن تكتب عزاءً شعرياً يليق بهذه الحياة"، محمد يعقوب، صحيفة الجزيرة 8 سبتمبر، 2023م، <https://cm12.20230908/www.al-jazirah.com/2023.htm>
- سيمياء الأهواء في ديوان "من شظايا الماء" لإبراهيم صعباني، د، تنوير بنت أحمد علي هندي، مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، مج10، العدد 2، يونيو 2022م.
- سيمياء الأهواء في ديوان "صحراء لا تترى" لخليف غالب، د. عائشة الشمري، مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، جامعة نمار، العدد 15، 2022م.
- سيمياء الأهواء في ديوان "بين يدي امرئ القيس" لحسن صلهبي، مجلة الدراسات العربية، جامعة المنيا، كلية دار العلوم، للباحث إبراهيم هجري، ع44، مج 2، يونيو، 2021م.
- سيمياء الأهواء في ديوان "وترٌ يناجي قوسه"، لمار هر مهل الرحيلي، للباحثة الريم مفوز الفوز، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، العدد الخامس، المجلد الثاني، 2023م.
- سيمياء المشاعر في ديوان "عذاب السنين" لحمد الحجي، للباحث جزاع فرحان الشمري، جامعة الأزهر، المجلد27، عدد3، ديسمبر 2023م.
- تلك الدراسات والأبحاث اطلعنا عليها، فوجدنا أغلبها لا يلتزم بمفهوم الامتداد في النظرية السيميائية لغريماس بين نموذج العوامل، ونموذج الأهواء، ففي دراسة الباحثة تنوير بنت أحمد علي هندي-على سبيل المثال- سيمياء الأهواء في "من شظايا الماء" لإبراهيم صعباني تم القفز على النموذج العاملي، وكأنه ليس جزءاً من النظرية الاستهوائية، ولذلك فيحتملنا يقوم بالتجديد في مستويين الأول: اعتبار نظرية الأهواء السيميائية هي امتداد معرفي "الاستمولوجي" لنموذج العاملي، وهذا ماسيترتب عليه دراسة خطاب الشاعر دراسة نسقية لا تفصل بين نموذج العوامل ونموذج الأهواء. وفي المستوى الثاني أضفنا إلى هذه النظرية السيميائية وخاصة في الجانب التطبيقي

مفاهيم لسانية جديدة تكمل النموذج السيميائي الأهوائي، واعتبرناها ضرورية لبناء تأويل الخطاب الشعري من قبيل المراكز الإشارية، والمقومات النووية، وخصائص الإيقاع من حيث التراكم الصوتي والصرفي، وكل هذا اعتبرناه إضافة متواضعة من جهة الباحثة للدراسات السابقة، بل وللنظرية ذاتها.

وأيضاً بالنسبة للدراسات السابقة لديوان "قسم المفقودين" للشاعر محمد التركي، فلم أجد غير مقال صحفي بعنوان: "أن تكتب عزاءً شعرياً يليق بهذه الحياة"، صحيفة الجزيرة 8 سبتمبر 2023م، كتبه الشاعر "محمد إبراهيم يعقوب"، أشبه مايكون بالمراجعات السريعة دون معرفة رؤية الشاعر، ورصد أدائه الشعري والفني على نحو يتسم بالدقة والمنهجية والشمولية.

2 تقديم منهجي

نقاربُ في دراستنا هذه موضوع صراع الأهواء، وتشابكها وتوترها التصاعدي والمنخفض في ديوان "قسم المفقودين" للشاعر محمد التركي⁽¹⁾، وذلك انطلاقاً من الأسس والمفاهيم السيميائية في شقها الأهوائي الذي تطور ضمن مدرسة بريس لغريماس ورفاقه. ذلك أن النموذج العاملي تطور في تلك المدرسة، نحو نموذج أهوائي ينتقل من مقارنة الأعمال إلى تفكيك وتأويل الأهواء. ومن ثم، نحدد موضوع الدراسة وإشكالياتها وفرضياتها كالآتي:

إن موضوع الدراسة هو تأويل مسارات توتر الأهواء في انخفاضها وارتفاعها، وفي علاقتها بالعوامل الذهنية، والنفسية التي تشكل سيمفونية "على حدّ تعبير غريماس" لمخططات الأهواء في ديوان "قسم المفقودين" للشاعر محمد التركي.

وبذلك، فإنشكالية الدراسة هي:

إن ديوان "قسم المفقودين" يحفل بمخططات نفسية وذهنية تُوسم بالتطور التدريجي للشدة، والارتفاع والانهايار مما يولد أنساقاً فضائية "شكل الكتابة" وصوتية ودلالية تتسجم ورؤيا الشاعر للعالم والمحيط، وتتناسل عن هذه الإشكالية الفرضيات الآتية:

(1) "محمد بن عبد الله التركي" شاعر سعودي ولد في الرياض عام ١٩٨٣م، وفيها نشأ وأكمل تعليمه حتى تخرج في جامعة الإمام محمد بن سعود حاصلاً على البكالوريوس في اللغة العربية، ليتجه إلى الإعلام ويحصل على دبلوم المذيعين من جامعة الملك سعود. أصدر ديوانه الشعري الأول عام ٢٠١٤م بعنوان: "بريد يومي لعنوان مفقود"، وحمل ديوانه الثاني اسم: "مانسيتة الحمامة"، وقد صدر عام ٢٠١٥م. وصف الدكتور سامي العجلان هذه التجربة في قراءته للديوانين بأن "الصفحات الهامسة بين يدي القارئ تتحول إلى مشاهد سينمائية نابضة بالحياة". ووصف الأستاذ حمد الرشيد قصائد الديوان الثاني بأن كل واحدة منها "تشكل مقطوعة شعرية متكاملة، قائمة على الوحدة العضوية". في عام ٢٠١٧م أصدر في تجربة نثرية أولى ديوان: "الأغاني التي بيننا"، وحظي بقبول وانتشار واسع من القراء، وفي عام ٢٠٢٣م جاء إصداره الرابع بعنوان: "قسم المفقودين" الذي وصفه الشاعر محمد إبراهيم يعقوب بأنه "كتب بلغة فائقة مطواعة تتسع لكل هذا القلق الوجودي". كما وصف الديوان بأنه "احتفاء بالتفاصيل اليومية وبالتقصان" من خلال الرابط: <https://www.al-jazirah.com/2023/20230908/cm12.htm>

حصل الشاعر على الجائزة الدولية للشعر العربي والمعروفة بجائزة عكاظ عام ٢٠١٧م وذلك لتجربته التي حملت آنذاك ثلاثة دواوين كما قدم قصيدة جديدة للمنافسة بعنوان "الضياح في مُعاد زهير"، وقد وصفت صحيفة الوطن السعودية فوزه بأنه استعادة للجائزة من قبل شاعر سعودي بعد غيابها لسنوات.

وفي عام ٢٠٢٤م شارك في "مسابقة المعلقة ٤٥" بنسختها الأولى في مسار الشعر الحر، واستطاع عبر تقديم أربع قصائد جديدة أن يحقق للقلب. تمكن في هذه المسابقة التي عُرضت على قناة MBC أن يقدم قصيدة قريبة بتفاصيلها من الناس، مع "تحقيق المستوى الفني العالي" حسب وصف الدكتور عارف الساعدي، و"استكشاف مجاهل جديدة في قصيدة النثر" وفق تعبير الدكتورة فوزية أبو خالد. وكانت القصائد مستمدة من سيرته الشخصية وتجاربه، وشكلت امتداداً من النص الأول: "رغبات بتحقيق الهواية" حتى النص الأخير: "رحلة لاستيعاب العطش"، وفي قصيدة: "للحاق بالمرايا" بمضمونها الذي لامس مرضى الزهايمر، حقق تلقياً واسعاً واهتماماً من شرائح مختلفة من الناس.

هكذا، ظهرت السيميائيات بوصفها علماً جديداً للدلالة يدرس مستواها اللغوي أو البصري من خلال البحث في التوليد الدلالي للخطابات مع أندري مارتني وجوليا كريستيفا ورولان بارت وأميرتو إيكو وغريماس وغيرهم⁽²⁾، وذلك ما جعل المشروع السيميائي يختلف نظرياته وتتعدد بالنظر إلى حقل الاشتغال مستفيداً من العلوم التاريخية والاجتماعية واللسانية والمعرفية، متجاوزاً بذلك النظرية البنيوية الشعرية مع الشكلايين الروس والذين اعتبروا النص الأدبي نصاً مغلقاً لا يحيل على الواقع الخارجي، وإنما يحيل على ذاته ونسقه الداخلي فحسب. وهذا ما نلاحظه بخصوص السيميائيات الحكائية لغريماس التي اعتبرت المؤشرات المرجعية والخارجية بما فيها المؤشرات الاجتماعية هي أساس التفاعل بين منتج الخطاب والمتلقي؛ لأن الحكى بناء داخلي، وتوليد دلالي رهين بالسياقات التاريخية والاجتماعية⁽³⁾.

بناءً على ما سبق نطرح التساؤل الآتي:

إذا كانت السيميائيات الحكائية قد ظهرت في سياق التطور اللساني والسيميائي العالمي، وانشغالها بالتوليد الدلالي الذي يرتبط بالنسقين البنيوي الداخلي والمرجعي الخارجي، فما هي الأصول المعرفية والعلمية لتصوراتها ومبادئها؟

3-1 سيمياء الحكى: نحو مسار علمي تطوري

إن البحث في المصادر المعرفية والعلمية للمشروع السيميائي لمدرسة بارييس يوجهنا إلى علوم عدة من بينها: علم الاجتماع، واللسانيات البنيوية، واللسانيات التوليدية، والفيزياء وغيرها من المصادر العلمية⁽⁴⁾.

إن هذا التعدد في المصادر العلمية سيؤدي إلى انبعاث سيميائيات حكاية كلية تبحث في الكليات الحكائية المشتركة بين مختلف السرديات العالمية كما هو الشأن في اللسانيات التوليدية عند تشومسكي والذي اهتم بالكليات اللغوية المتوافرة في جميع لغات العالم من جهة، وبالنحو الكلي في ذهن من جهة أخرى.

من ثم، يقوم مشروع السيميائيات الحكائية عند غريماس على تقديم نمذجة صورية تحدد النحو الحكائي الذي يوطر العلاقات الأفقية. أي العلاقات التراكبية التي تمثل انتظام الأحداث والأفعال في الخطاب ناهيك عن العلاقات الاستبدالية التي تبني على أساس التقابلات من قبيل: الأبيض/الأسود، الموت/الحياة مما ينطبق على مختلف الخطابات بما فيها الخطاب الروائي/الشعري، بل حتى الخطاب الديني والسياسي.

أ - نفترض أن قصائد الشاعر في الديوان هي عبارة عن مخططات ومسارات لعوامل ذهنية تمثل الشخصيات الفاعلة في صيرورة الحكى وتحولاته المختلفة.

ب - يترتب على هذه الفرضية أن " المسارات التوتيرية الاستهوائية" تتمفصل عنها أنساق بلاغية ترتبط لسانياً ومعرفياً بتلك المسارات غير المعزولة عن مقصديات الشاعر.

ج - إن الفرضيات السابقة تفرض منهجياً النظر في المشروع السيميائي الأهوائي لغريماس باعتباره مشروعاً متنامياً تكمل فيه نظرية العوامل نظرية الأهواء، مما يؤثر على تأويلنا من حيث النظر إلى سيرورة العامل، وتطور حالاته الذهنية والنفسية، والتي تؤثر عليها نصياً ومحلياً المستويات الصوتية، والدلالية، والفضائية في خطاب الشاعر.

لكن كيف نتحقق من تلك الفرضيات؟

نقترح منهجية استنباطية بحيث نقدّم نظرية الأهواء والأعمال في نموذج غريماس، فنشرح المبادئ والمفاهيم التي نستثمرها في إعادة بناء سيمفونية القصائد. أي في تشكيل مسارات التوتر والاستهواء. وبذلك، فالمنهجية هي استنباطية، والأساس العلمي هو المنهجية أو المقاربة السيميائية الحكائية كما سنشرحها ونقدم لمفاهيمها، وذلك لتمكين القارئ من استكشاف الأبعاد النفسية والذهنية في سرديات خطاب شعري سعودي.

انطلاقاً من هذه المقدمة المنهجية نطرح السؤال الآتي:

كيف تشكلت نظرية الأهواء في النموذج السيميائي؟

3 سيمياء الأهواء: النظرية والإجراء

إن الفكر يتطور وينمو بناءً على تطور العلوم والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية في شكل سيرورة متواصلة بالمعنى الذي يقدمه جاستون باشلار في مفهوم القطائع والاستمرارية⁽¹⁾. أي أنه لا يوجد انفصال تام بين النظريات، بل يكمل بعضها بعضاً انطلاقاً من حاجة الفكر الدائمة إلى التجديد والتطوير. معنى هذا أن الفكر السيميائي ذاته متواصل في منحا التطوري انطلاقاً من فرضية دوسوسير الذي اعتبره النسق الجامع لعلم اللسانيات. وهذا ماخالقه فيه رولان بارت الذي قلب الفرضية، ليجعل من السيميائيات جزءاً من اللسانيات؛ لأن كل تأويل للعلامات البصرية يمر، وبالضرورة عبر التمثيلات اللغوية.

(1) فلسفة الرفض، مبحث فلسفي في العقل العلمي الجديد، باشلار غاستون، ترجمة: خليل أحمد خليل، دار الحداثة، بيروت، (د، ت)، ص 5.

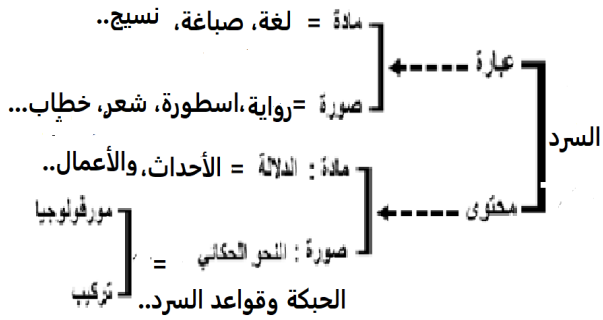
(2) السيميائيات وفلسفة اللغة، أميرتو إيكو، ترجمة: أحمد الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، ط 1، 2005م: ص 38

(3) مدخل إلى السيميائية السردية والخطابية، كورتيس، ترجمة جمال حضري، دار العربية للعلوم ناشرون، 2007م، ص 33، 34

(4) السيميائيات الدلالية المحايثة لدى غريماس من الدلائل البنيوية إلى السيميائيات، محمد العربي ابن مسعود -مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، المجلد الثالث، العدد 2، 2012م، ص 51، 64

يمكن الفصل بينها مادام الحكى يتمظهر لسانياً انطلاقاً من نواة للعبارة وأخرى للمحتوى. وهذا ماجعل غريماس وكورتيس يقترحان نحواً حكاينياً يقوم على أساسين اثنين:

أولهما المورفولوجيا، وهي التي تحدد نوع الشكل الخاص بالمحتوى، أي بالسرد سواء أكان شعراً أم أسطورة أم رواية. والثاني هو التركيب. أي جهة دراسة تنظيم وترتيب الأقوال الحكائية بوصفها عناصر أساسية للمحتوى، وذلك في شكل الأنموذج الآتي:



شكل رقم (1) مستويات العبارة والمحتوى

نشرح هذه النمذجة بالقول إن شكل المحتوى السردى ليس مجرد أوصاف شكلانية بقدر ما هي مستويات بنيوية وسيميائية لها خصائص داخلية، ولكنها مرتبطة بعلاقات فوق نصية. أي علاقات اجتماعية وسياسية وغيرها، فالنحو الكلى يُبنى انطلاقاً من كون السرد ينقسم إلى عبارة ومحتوى، وإلى مادة وصورة حيث تشمل المادة اللغة وغير اللغة، بينما تشمل الصورة الرواية والأسطورة والشعر وغيرهما انطلاقاً من قواعد سردية تخص كل جنس من تلك الأجناس.

من ثم، قدمت مدرسة بريس مفهومًا خاصاً للسرد كآلاتي:

السرد تقديم وتحويل في كل خطاب سواء أكان شعراً أم رواية أم خطاباً سياسياً أم اجتماعياً، وبالتالي، فهو تحويل للدلالة من حالة إلى أخرى⁽¹⁾

إن مفهوم السرد بالمعنى السابق يقوم على أساس بنيتين اثنتين:

أولهما: المحور الدلالي العام. حيث إن كل خطاب سردي يقوم على أساس بنية دلالية تحويلية عامة من قبيل محور الحرب الذي يقود العوامل إلى البحث عن موضوع السلم، أو مثل محور الحب الذي يبحث فيه فاعل الحالة عن موضوع ذي قيمة هي المحبوبة. وقد أضاف غريماس إلى مفهوم المحور الدلالي مانعته "بالسيرورة الدلالية" حيث تربط بين حدين اثنين متقابلين هما: "الاتصال والانفصال"، "الموت والحياة"، "الحضور والغياب" ... الخ.

لقد استثمرت نظرية النحو الحكائي لدى غريماس مبادئ نظرية العامل (Actant) عند "تنوير" كما وظفت المصطلحات اللسانية البنيوية مثل الدال والمدلول "دي سوسير"، والعبارة والمحتوى "يلمسليف"، بل استثمرت مفاهيم البنية العميقة والبنية السطحية، والتحويل والتوليد من اللسانيات التوليدية عند تشومسكي. ذلك أن غريماس استفاد من النموذج التوليدي رغم أنه انتقده واعتبره مثاليًا بعيداً عن المفهوم الماركسي الاجتماعي للغة التي تعتبر في المشروع السيميائي إطاراً للعلاقات الاجتماعية، وهو ماذهبت إليه كذلك جوليا كريستيفا في مشروعها السيميائي الاجتماعي.

إذن، تعددت الأصول العلمية لسيمياء الحكى بين اللسانيات البنيوية، واللسانيات التوليدية، بالإضافة إلى النظريات الاجتماعية والمعرفية بشكل عام. غير أن نقطة الانطلاق الأساسية لسيمياء غريماس هي نظرية فلاديمير برروب في "مورفولوجيا الحكاية الخرافية" الذي استثمر أطروحته وانتقده في الآن ذاته. حيث لاحظ غريماس أن منهجية برروب تحتاج إلى تعديل وتطوير خاصة من خلال اختزال الوظائف المتعددة للشخصيات؛ لتصبح ست وظائف للعوامل، وهي: المرسل، المرسل إليه، الذات، الموضوع، المساعد، المعيق، وبذلك تجاوز غريماس مشروع برروب في الحكاية الشعبية؛ ليجعله مفتوحاً على مختلف الخطابات، وقابلاً لكي يصبح نموذجاً تأويلياً وليس وصفيًا؛ لأن السرد هو عملية التقاء بين العلاقات الاجتماعية والإيديولوجية والنفسية التي تميز العوامل في صيرورتها الحكائية

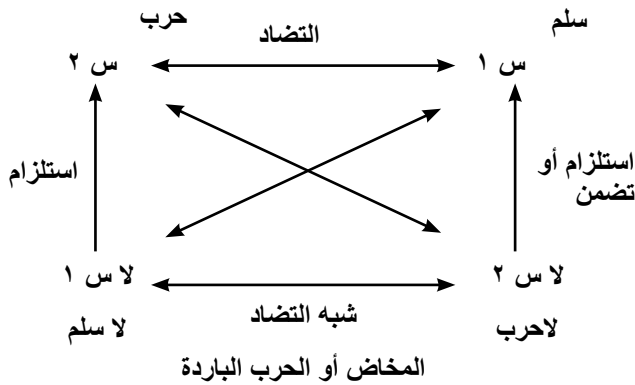
نضيف إلى ماسبق، أن غريماس استفاد أيضاً من العلوم الفيزيائية انطلاقاً من مفهوم أساس هو مفهوم "التشاكل" المقصود به فيزيائياً تلك الذرات الجزئية التي لا يمكن تقسيمها، ودلائياً تلك الدلالة الجزئية الذرية التي تتعت بالمقومات (Sèmes)، وتتكسر لتنتج تشاكلات في الخطاب تؤثر على انسجام بين ثلاثية النص والمتلقي والعالم.

تلك إذن، بعض الأسس والمصادر المعرفية لنظرية غريماس السيميائية، فما هي أهم المبادئ والمفاهيم التي وسمت مشروعه الدلالي السيميائي؟

2-3 توازي الأعمال والأهواء

إن المدرسة السيميائية الباريسية هي انطلاقة لمشروع سيميائي جديد في وقته. حيث إذا كانت السرديات البنيوية مع جيرار جينيت، وتودوروف قد وظفت ثنائية سوسير "الدال والمدلول"، وثنائية يلمسليف "عبارة محتوى"، فإن غريماس قد طور هذه الثنائيات نحو صياغة "نحو حكاينى" ينطبق على مختلف السرود العالمية، مما يعني أن تلك الثنائيات من قبيل العبارة/المحتوى هي في نظر السيميائيات الحكائية مستويات يتصل بعضها ببعض. إذ لا

(1) بركاد، سعيد، السيميائيات السردية، مدخل نظري، منشورات الزمن، المغرب، 2001م، ص. 33



الشكل 3_ الثالث المرفوع وصراع الحالات

إن نظرية العوامل كما قدمناها آنفاً هي تجاوز معرفي ابستمولوجي لمورفولوجيا الحكاية عند بروب، وللمنطق الأرسطي الصوري الذي يتجاهل القصدية المتعددة كما يتجاهل الثالث المرفوع؛ لأن القيم الذهنية التي تبحث عنها العوامل مرتبطة بالتقابلات والتماثلات والتناظرات مما يتيح للمنطقة الوسطى أن تأخذ حيزها في أعمال العوامل بالنظر إلى أن التضاد والتناقض والتضمن ليست هي الحالات الوحيدة لرؤيا العالم بقدر ما نجد علاقات شبه التضاد تهيمن على السلوك الإنساني كما تهيمن على النموذج العملي في بنية سردية معينة⁽¹⁾.

تلك إذن، هي أنساق الأعمال في النظرية السيميائية لمدرسة بريس حيث يمكن أن نتابع تطورها إلى أنساق الأهواء، حيث انتقل غريماس من نظرية العوامل إلى نظرية الأهواء مع وجود امتداد بين النظريتين.

انطلاقاً مما سبق نعتبر النظرية السيميائية في مستواها العملي ليست مجرد نحو حكاية كلي، بل هي صناعة حكاية ذهنية، ونفسية، واجتماعية، وثقافية، وأيديولوجية، ولذلك نزع أن سيمياء الأهواء تشكلت في قلب سيمياء الأعمال، وذلك لاعتبارات عدة أهمها: أن العامل ذاته هو مركب نفسي ذهني ليس له أثر في الواقع حيث يمكن للمرسل والمرسل إليه أو الذات والموضوع أن يمثل في الواقع ما نعتة غريماس بالممثلين (Actors) إضافة إلى أن تلك العوامل تنجز برامجها الحكائية وفق مقصديات نفسية توظرها نظرية الموجهات المنطقية الدلالية (Modalities) وهي عبارة عن تمظهرات عبر المعنى للمشينة والاختيار والاعتقاد والضرورة والإمكان والرغبة الخ.

ولكل هذه الاعتبارات نؤكد أطروحتنا، وهي أن سيمياء الأهواء هي استمرار وتواصل معرفي ابستمولوجي لنظرية العامل السردية ذاتها.

وأما البنية الثانية، فتتبع بالمتواليات الحكائية. حيث التحويل داخل المحور الدلالي هو عبارة عن تطور لسلوك الشخصيات والعوامل. إذ يتخذ التحويل شكل الانتقال من علاقة اتصال أو انفصال إلى العلاقة المقابلة، أو يتم تكرارها في شكل متوالية حكاية متنامية تتطور بتطور العلاقات بين العوامل الستة التي نقدم نمذجتها أولاً، ثم نفسر علاقاتها ثانياً:

فاعل ع ع ← فاعل ← فاعل (ع) ← فاعل (ع) ← فاعل (ع)
المرسل المرسل إليه/علاقة اتصال أو انفصال
الذات بالموضوع

شكل رقم (2) التحويل وعوامله

يبين الشكل السابق بنية تحويل رياضية تنطلق من علاقة اتصال ذات بموضوع ذي قيمة سواء أكان محبوبة أم مكان، أم ثروة الخ، وهي علاقة اتصال أو انفصال بوصفها حالة أولى تتحول إلى حالات متتابعة تكرر بشكل دائري الحالة الأولى أو توسعها نحو حالة جديدة هي حالة الاتصال أو الانفصال.. غير أن إنجاز هذا التحويل يحتاج إلى مرسل إليه الذي رمزنا له بـ "فاعل" الذي يأخذ القوة أو القدرة من مرسل "فاعل" متسام رفيع المستوى، ولا يظهر في البنية الخطية للأحداث والأعمال. مثل: الحب أو الحرب الخ.. فعملية الإنجاز هذه لا تسلم من مخاطر حيث تعترض طريق المرسل إليه معوقات، وقد تساعده بعض التدخلات.

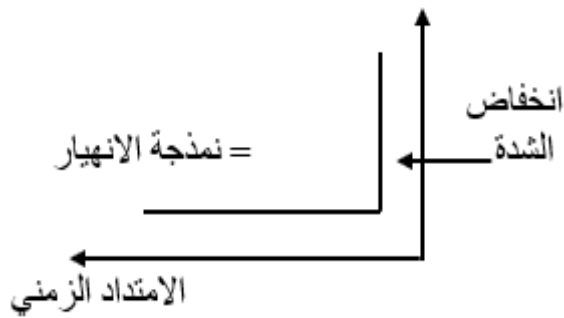
إذن، العوامل، وهي ذات طابع معرفي ذهني تشكل النحو الكلي في كل خطاب، واختزلها غريماس في ستة عوامل، وهي: "المرسل"، والمرسل إليه، والذات، والموضوع، والمساعد، والمعيق". وهو ما يشكل مساحة للصراع داخل مربع سيميائي يتجاوز المنظور الأرسطي الذي يعترف فقط بالشئ وضده. أي يعترف بعلاقات التضاد "أبيض/أسود"، "حياة/موت"، وعلاقات التناقض "لا حياة/لا موت"، لكنه لا يأخذ بعين الاعتبار شبه التضاد الذي يجعل من سرديات الخطاب الشعري أو الخطاب البصري ساحة للصراع الدائم بين مختلف الحالات التي ينتقل منها وإليها الفرد خلال سيرورة برنامج الحكائي من قبيل الوضعية الوسطى بين حالة اللاحرب/اللاسلم، وهي حالة مخاض، بل إن العلاقة بين اللأبيض / اللأسود تنتج رؤيا للعالم هي رؤيا رمادية لا تنظر بلون واحد إلى الطبيعة والحياة. وهذا ما نصيغه في المربع السيميائي الآتي:

(1) بروب، فلاديمير، مورفولوجيا الحكاية الخرافية، ترجمة وتقديم: أبو بكر باقادر - أحمد نصر، النادي الأدبي الثقافي بجدة، 1989م.

التوترية الاستهوائية". أي أن التوتر هو طاقة دافعة من الجسد نحو جعل التوترات مرئية ومتمفصلة في الخطاب من خلال بعض المراكز الإشراية أو الموجهات التي أشرنا إليها سابقاً من قبيل: أرغب في، أعرف، أستطيع الخ. معنى ذلك أن أهواء العوامل تنتظمها قدرة الاستهواء الداخلية بناء على خصائص مثل الشدة والكمية، فالشدة هي طريقة تعامل الذات مع الحدث والحكم عليه مما يجعلها تقدم حكماً بمثابة انفعال إزاء الأحداث التي تعتبرها كارثية أو عادية. ومن خصائص الاستهواء كذلك ما ينعت بالكمية الذي هو ذاته شدة، بل طاقة لها سمات خاصة، حيث إن الشعراء -على سبيل المثال- يدافعون عن رؤاهم في خطاباتهم الشعرية بانفعال وتوتر بوصفها ردة فعل على حكم الناس والمجتمع إزاء قضايا تخص الشاعر أو غيره، مادام هو كائن متواجد في الزمان والمكان وينظر إلى موضوعه الشعري انطلاقاً من كمية أو توتر أو شدة.

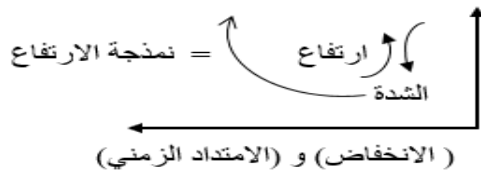
يترتب على هذا أن الاستهواء انطلاقاً من خاصتي الشدة والكمية يوسم بنمذجة للتوتر ذات مستويات هي كالآتي:

مستوى الانهيال حيث انخفاض الشدة مع انتشار الامتداد الزمني " البعد الزمكاني"، فيحصل الارتقاء المعرفي أو نموذج الانهيال على شاكلة المستسلم لمصيره:



شكل 4_ مستوى الانهيال

مستوى الارتقاء حيث إن ارتفاع الشدة مع انخفاض الامتداد الزمني " قرب زمكاني نسبي" ينتج عنه توتر عاطفي واضطراب. أي ارتفاع لنسبة الخوف جراء حدث يهز الذات، مثل موت الأب أو غياب الحبيبة، وهذا مايمثله الشكل الآتي:



شكل 5_ مستوى التوتر المرتفع

ج- التكرار التصاعدي السيمفوني. إن ارتفاع الشدة، وانتشار الامتداد الزمني ينتج عنهما توسيع لحالات الذات

فماهي خصائص الأهواء في صيرورة العوامل وتطورها، وماهي بالتالي الخصائص الضرورية لبحثنا في سيمفونية التوتر العاملي؟.

لقد اهتم الكثير من الفلاسفة والمتصوفة وعلماء الأخلاق بمفهوم الأهواء وخصائصها⁽¹⁾، انطلاقاً من كون النظر السيميائي الحكائي هو عبارة عن مسارات تصورية نفسية للعلاقات بين العوامل، وبالتالي، فهناك إمكانية كبيرة " لتحويل النهي والترهيب والترغيب إلى برامج سردية تتضمنها حكايات تضع الأهواء ضمن صياغة خطابية معينة"⁽²⁾، وبذلك اهتمت النظرية السيميائية بالنفس والأهواء بشكل مضر من خلال اعتبار بعض الظواهر النفسية مثل التحدي والكرهية قوة انفعالية توترية ذات أبعاد اجتماعية.

هكذا، تعتمد نظرية الأهواء في كتابي غريماس وفونتانيي (1991م) على إدراج الأهواء بوصفها معالم أساسية في خطة النحو الكلي لدراسة السرد. والجدير بالذكر أن غريماس في كتابه المعنى درس هوى الغضب في مستوياته الدلالية، ووفق مفهوم البرامج السردية التي تقوم على أساس ثلاثة مراحل، وهي مرحلة الحرمان، ومرحلة السخط، ومرحلة العدوانية. يضاف إلى ماسبق أن الأهواء ومقولاتها التصورية تم البحث فيها قبل غريماس وفونتانيي لدى مجموعة من فلاسفة اللغة أمثال هيرمانياريت في كتابه "الأهواء محاولة في تخطيط الذاتية" حيث اعتبر الأهواء غير منفصلة عن شروط بناء الخطاب وتلقيه، فيعتبر الخطابات مجالاً لتطور الذات وسيرورتها النفسية، إذ تتشكل مظاهر عديدة للأهواء مثل الأهواء الحماسية والمتفادعة وغيرها من القيم الانفعالية وتوترها. غير أن كتاب غريماس وفونتانيي، وهما يؤلفان في الأهواء، يستفيدان من كل الأبحاث السابقة ويطوران كذلك المشروع السيميائي لمدرسة باريس، فالهوى والتوتر يشكل الأساس المعرفي للبعد الاستهوائي في نظرية العامل. ذلك أن أهواء الحسد والغيرة مثلاً ترتبط بتناظرات عديدة تستوجب صراعاً انفعالياً بين الذات وما يحيط بها من تقلبات وشروط سياقية.

ويمكن أن نلخص أهم المفاهيم التي وردت في سيمياء الأهواء كالآتي:

أ. الاستهواء، ويقصد به تلك البنيات التصورية. أي القوة الانفعالية الداخلية، وهو ما يعادل مفهوم القدرة في النموذج العاملي. فالخطاب السردى يعيد بناء مستويات الاستهواء المرتبطة بالبرامج السردية للعوامل.

ب. التوتر، ويقصد به تلك التوترات التي تنتج حقول التوتر، بل وتكشف عن تلك القدرة الباطنية. أي الاستهواء، وهو ما يحيل عليه الباحثان باسم " المقولة

(1) سيميائية السرد، الداوي، محمد، ص 59

(2) سيميائية الأهواء من حالات الأشياء إلى حالات النفس، غريماس وفونتانيي، ترجمة، سعيد بركاد، بيروت، دار الكتاب الجديد، المتحدة، ط1، 2010م، ص 11

ثم نحو التهذيب. وهو نهاية مسار الاستهواء.

ج- نقطة الوصول. أي التهذيب، والمقصود بها أن نهاية مسار الاستهواء هي تشهد تعبير الذات عما تشعر به عبر الخطاب، وفي كل مراحل المسار. غير أنه يتدخل ناقد أو قارئ خارجي، فيحكم ويؤول هذه الأهواء، وهو ما يعتبر تهذيباً أو تقويماً لعلاقة الذات في الأهواء المتعددة، تقودنا هذه المرحلة إلى استدعاء مكونات الخطاب بما فيها المكونات الصوتية والتركيبية والدلالية. ذلك أيضاً أن النمذجة الاستهوائية تشهد بالضرورة انسجاماً معرفياً بين العامل وأهوائه، وبين المتلقي ومنتج الخطاب، والعالم كذلك.

ويمكن بعد هذا الإجراء النظري للعلاقة الجدلية بين سيمياء الأهواء، وسمياء الأعمال التنبيه إلى أن العلاقة بين النموذجين العملي والاستهوائي هي علاقة تماثل وتناظر؛ لأن العامل، وهو شخصية ذهنية في مساره الحكاكي، "يعمل ويهوى" ..

3-3 خاتمة النظري

هكذا درسنا بنيات الأعمال والأهواء وتتبعنا سيمفونية التوتر، وكيف يتم بناؤها انطلاقاً من تطور نماذج العامل في حالات الرغبة والصراع والتواصل، وكذلك في حالات اليقظة والاستعداد والتوتر والتهذيب وغيرها انطلاقاً من عرض العلاقة النظرية الجدلية التي تربط بين العامل والذات في حالة العمل والاستهواء. وهذا معناه أننا تحققنا من أطروحتنا القائلة بأن النموذج العملي في مدرسة باريس قد تطور بشكل علمي سلس إلى نظرية الأهواء، وهو ما يتيح للقارئ الانتقال بين المفاهيم والحالات في شكل متوازن لا يفصل فصلاً مطلقاً بين النموذجين.

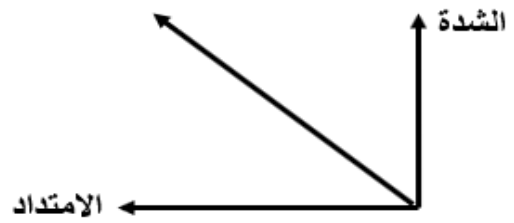
ومادامت السيمفونية هي إنتاج لخطاب توتري، فإن الخطاب الشعري في ديوان "قسم المفقودين" للشاعر محمد التركي يتيح لنا وبالضرورة حقل تجريب هذا النموذج في البعد الاستهوائي والعالمي؛ لكون مستويات الخطاب هي تفصيل لساني لما هو فوق لساني. أي تلك الأبعاد الذهنية والنفسية، فكيف يتم فصل خطاب التوتر والانهيال في الأهواء من خلال الخطاب الشعري لمحمد التركي.

قسم المفقودين: ثالث مرفوع وأهواء مؤجلة

ونزعم أن الشاعر ضمير غير مستتر

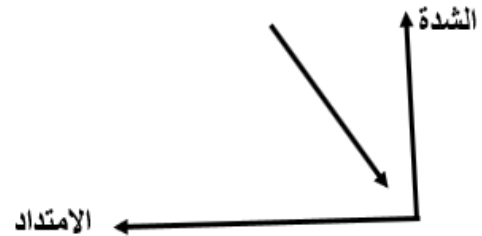
نفترض في البدء أن الاستعداد الاستهوائي في الخطاب الشعري وغيره، تؤشر عليه ماينعت في الدرس اللساني بالمراكز الإشارية (Deictic Centers)، وهي العلامات التي تحيل على الأناء، والأنثى، والهناء، والهناء وغيرها مما يتيح للمؤول استكشاف موجهات النص، ومقصدات الأعمال والأهواء التي اعتبرنا تحققها في الخطاب بواسطة الأهواء والأفعال يتم بشكل متوازن، حيث تكمل الرغبات والأهواء بعضها بعضاً.

المشحونة بالتوتر العاطفي المتنامي، وذلك مثل سيمفونية تبدأ بصوت خافت ثم تتصاعد شدتها في التدرج إلى غاية الوصول نحو القوة والانتشار كالآتي:



الشكل 6_ الارتفاع السيمفوني

د. خمود الحبكة. حيث ينخفض الامتداد الزمكاني مما يترتب عنه الارتخاء، مثل النهايات السعيدة في السرد الدرامي حيث تتلاشى العقد، وتخفت حدتها كالآتي:



شكل 7_ خمود الحبكة

هكذا، يمكن اعتبار مستويات الاستهواء المختلفة رهينة بحالات العامل النفسية والذهنية، وهي حالات مختلفة من قبيل اليقظة العاطفية أو الاستعداد لمجابهة التوتر بمختلف تجلياته بما فيها الإحباط والانهيال⁽¹⁾.

غير أن تلك المستويات الاستهوائية تمر بمراحل من قبيل التحول الاستهوائي، والانفعال، والتهذيب، نشرحها كالآتي:

أ. الصيرورة الاستهوائية، وهي تلك المحطة السردية التي تشهد تغييراً في الحالة العاطفية للذات، من حيث الاضطرابات النفسية التي تتخذ شكل تمثيلات ذهنية تؤشر عليها أعمال العوامل الستة. أي المرسل، والمرسل إليه، والذات، والموضوع، والمساعد، والمعيق، ومثال ذلك: قد يشعر العامل في مرحلة سابقة بالخل أو عدم الثقة بالنفس في علاقته بالعمل، أو بامرأة ما، فيتجاوز هذا الشعور ويسير واثقاً من نفسه، مهيمناً على كل إحساس بالضعف، فيصير نموذجاً للتحول الاستهوائي الإيجابي.

ب. الصيرورة الانفعالية، وهي عبارة عن نتيجة من نتائج الصيرورة الاستهوائية حيث يتفاعل الجسد مع التحولات النفسية الجديدة كأن يحمر الوجه، أو يرتعش الجسد، أو أن يتقدم إلى غيره باقتراح شجاع يتجاوز مرحلة الضعف والخوف. وهذا معناه أن النمذجة الاستهوائية التي سندرسها في شعر الشاعر محمد التركي تنطلق من اليقظة في اتجاه الاستعداد أو القدرة والكفاية نحو الانفعال

(1) غريماس وفونتانيني، المرجع السابق، ص 24، 32

يقول الشاعر في قصيدة " عشوائية الضمير المستتر":

سَتَنْسَى أَنَّكَ الْمَقْصُودُ بِالضَّمِيرِ الْمُسْتَتِرِ
فِي حَدِيثِ الْجَالِسِينَ بِقُرْبِكَ فِي الْمَقْهَى
أَنْتَ الَّذِي حِينَ أَفْقَتَ، فَاجَأَتْكَ الْمَرَاةُ بِوَجْهِكَ الْيَوْمِي نَفْسِهِ
وَعَلَمَكَ الصَّدَى أَنَّ اسْمَكَ لَمْ يَتَغَيَّرْ أَبَدًا..
مَهْنَتِكَ أَنْ تَجْمَعَ الْأَسْمَاءَ وَالظَّلَالَ مِنْ قِصَصِ الْعَجَائِزِ
أَنْ تَصْنَعَ مِنْهَا كِتَابًا يُقْرَأُ مِنْ كُلِّ اتِّجَاهٍ
دُونَ أَنْ تَتَغَيَّرَ الْخَاتَمَةُ..
تَحْجُبُ مَلَامِحَ الْوُجُوهِ كَلَامَ أَصْحَابِهَا
وَتُخْبِرُكَ التَّجَاعِيدُ بِكُلِّ مَا أَخْفَوْهُ عَنْكَ مِنْ نَدَمٍ خَفِيفٍ
تَعَلَّمْتَ فِي الْمَدْرَسَةِ كَيْفَ يَتَحَوَّلُ الرَّقْمُ إِلَى تَفَاحَةٍ
وَكَيْفَ تَنْغَلِقُ الدَّائِرَةُ عَلَى نَفْسِهَا
دُونَ أَنْ يَسْأَلَهَا مُتَطَفِّلٌ مَا: مَا بَابُكَ!
سَتَحَاكِمُكَ الْحَيَاةُ عَلَى مُحَاوَلَاتِ الْهَرُوبِ مِنَ الْقَفْصِ
وَمُصَادَقَةِ الطَّرِيقِ الْجَانِبِيَّةِ
لَا تَخَفْ مِنْ شُهُودِ الْعِيَانِ
فَهُمْ لَا يَتَذَكَّرُونَ عِشَاءَ الْبَارِحَةِ
وَكُلَّ حِكَايَاتِهِمُ الْحَزِينَةَ سَتَبْقَى تَحْتَ عَشَوَانِيَةِ الضَّمِيرِ
الْمُسْتَتِرِ..
انْفُضْ الْآنَ رَمَادَكَ الْأَخِيرَ
وَتَحَرَّرْ مِنْ زَاوِيَةِ التَّصْوِيرِ الَّتِي اخْتَرْتَهَا لِمُرَاقِبَتِكَ
ضَعْ اسْمَكَ فِي جُمْلَةٍ مُفِيدَةٍ
وَاقْرَأْهُ مِنَ الْأَخِيرِ!
لَمْ يَعْذُ لَدَيْهِمْ مَعَارِكُ، لَقَدْ أَصْبَحُوا يَتَعَارَكُونَ مَعَ مَعَارِكِهِمْ
فَاحْمِلْ سَيْفَكَ، وَاعْبُرِ النَّهْرَ خَفِيفًا
مِنْ وَعُودٍ أَطْلَقْتَهَا فِي طُفُولَةِ نَهَارِكَ
تَسَلَّلْ إِلَى مَضَارِبِهِمْ بِفِكْرَةِ الشَّجَرَةِ
لِتَرَاوُغَ مَصِيدَةِ زُرْقَاءِ الْيَمَامَةِ
وَابْقِ أَخْضَرَ..
أَثْمَرُ دُونَ أَنْ تَغْرُقَ فِي خَرَائِطِ الطَّرِيقِ
كَانَ عَلَيْكَ أَنْ تَقْرَأَ هَذَا الْمَسَاءَ قَصِيدَةً جَاهِلِيَّةً
لِتَوْجَلَّ حُضُورَ الْوَاقِعِي فِي الْمَشْهَدِ
أَوْ دَعُهُ يَطْرُقُ بَابَكَ كُلَّ النَّهَارِ!
مَازَلْتُ تَخَافُ مِنَ السَّيْرِ فِي طَرِيقِ الْخَتَامِ الْوَحِيدَةِ..
لِلشَّمْسِ طَرِيقُهَا فِي الْجُرَى
قَدْ تَكُونُ كِتَابَةً جُمْلَةً دُونَ نَقْطَةٍ فِي نَهَائِيَّتِهَا
طَرِيقَتِكَ فِي الْهَرَبِ..
تَوَقَّفْ عَنِ تَقْسِيمِ الْأَيَّامِ وَتَصْنِيفِهَا وَجَدُولَةِ التَّارِيخِ!
فَأَمْسٍ هُوَ الْيَوْمُ
وَعَدَا هُوَ الْيَوْمُ
وَمَازَالَ الْيَوْمُ طَوِيلًا..
أَرْجِعْ قَدَمَيْكَ فِي الْهَآوِيَةِ الْمَثَالِيَةِ
وَجَرِّبْ اسْمَكَ فِي الصَّدَى النَّهَائِيَّةِ
صَدَّقْنِي
سَيَكُونُ نَفْسَهُ! (1)

(1) " قسم المفقودين " ، ديوان شعر ، محمد التركي ، دار مسكلياتي للنشر والتوزيع ، تونس ، ط1 ، 2023م ، ص ص 41 ، 45

إن ديوان " قسم المفقودين " هو متاهة للأنسا في قلق وجودي، ومن ثم نعتبر قصيدة " قلق وجودي " بمثابة بنية الاستهواء التصورية الباطنية حيث إن قوة الانفعال الداخلية الواردة في قصيدة " عشوائية الضمير المستتر " تنتشر إلى علامات لغوية، وبالتالي إلى وحدات معجمية تجسد هذا القلق الوجودي حيث الهروب والخوف والقلق بمثابة أنساق للاستهواء الذي تنتشر عنه آليات التوتر ومستوياته من قبيل مستوى الانهيار، ومستوى الارتفاع في سيمفونية متصاعدة.

إذن، بدأنا برصد الإيقاع الخفيف المتدرج للاستعداد الاستهوائي كون القلق الوجودي هو علامة دلالية سيميائية لما ستصل إليه هذه السيمفونية في قمة توترها وانهيارها كذلك.

التوترية واستهواء القلق الوجودي

إذن من خلال ماسبق اعتبرنا قصيدتي: " عشوائية الضمير المستتر " و " القلق الوجودي " بمثابة تمفصل للاستعداد الباطني المسمى في نظرية الأهواء السيميائية " بالاستهواء " بما هو قدرة باطنية داخلية، وتفكيك وتأويل مجموعة من الوحدات الدلالية التي توجهنا نحو مقصدية الخطاب واستعداده العاطفي.

غير أنه، وإذا كانت سيمفونية المشاعر تبدأ بالانخفاض. أي انخفاض الشدة مع انتشار الامتداد الزمني بما هو ابتعاد عن الموضوع المرغوب فيه، وهو هنا: " السلم النفسي والاجتماعي " بعيداً عن " القلق الوجودي " الذي قمنا بالاستدلال عليه آنفاً، فإن ما يوجهنا إلى هذا الانخفاض مستويات المكونين الصوتي والصرفي حيث تبدأ قصائد الشاعر هادئة، ودليلاً على ذلك المدخل: " صلاتها "، فهل يمكن للصلاة أن تكون متوترة بضجيج؟ إذن الصلاة تعني هدوءاً وانخفاضاً في الشدة. أي أننا أمام ارتقاء تترجمه بعض المتوازيات الصوتية والصرفية من قبيل: " بالعودة، ابتعدنا، تذهب وتعود.. " إن هذا التكرار المتوازي يشكل إيقاعاً خافئاً يتمفصل عن ارتقاء معرفي؛ لأن الحكاية لم تبدأ بعد.

فالذات تعلن الصلاة بداية للاعتراف بالذنوب:

حين تذهب أُمي لأداء صلاتها تعود متأخرة

بقدر ذنوبنا ...

واليوم كلما أبطأت بالعودة ..

علمنا أننا ابتعدنا عن الله أكثر (2)

معنى ذلك، ومن خلال استدلالنا عن طريق التوازي الصوتي، والصرفي بين " تذهب وتعود "، " والعودة وابتعدنا "، أن مستوى انخفاض الشدة في رغبات الشاعر هو ما يسم الديوان في ملفوظاته الأولى خاصة مع توارده الوحدات المعجمية " صلاتها "، " أبطأت "، " ابتعدنا "،

ذلك أن خطاب الأهواء بوصفه استعداداً أولياً ليس مستتراً كما يدعي الشاعر، وإنما يعتبر محمولاً عبر تلك المؤشرات والمراكز الإشارية من قبيل " ستنسى، أنت، أنك المقصود، بقربك، أنت الذي، فاجأتك المرأة، وعلمك... الخ " حيث تحمل على ضمير المخاطب محمولات من قبيل " الصدى، أفقت، التجاعيد، الهروب، الخوف وغيرها " مما يمكن إدراجه في الوحدات الدلالية التي نعتبرها مؤولات منسجمة ومقصداتنا في تحريض القصيدة على البوح بأهواء الشاعر.

فالشاعر يعيش استهواء الخوف، والشاعر يهوى الهروب من التجاعيد، الشاعر يخاف اللاتغير، الشاعر يهاب الحزن، الشاعر يحاول التحدي، الشاعر يهاب الفصول والأيام، الشاعر - وعلى حد تعبير - السطر الشعري الأخير: " وجرب اسمك في الصدى النهائي ".

تلك المؤولات التي شيدناها انطلاقاً من العلاقة النسقية التركيبية بين مؤشرات الأنا والأنثى، ومحمولات الهروب والارتباك والفوضى والندم وغيرها تضع قصيدة الشاعر في ضمير غير مستتر هو أنه المكشوفة في " عشوائية الضمير المستتر " حيث إن لهذه القصيدة جواب في قصيدة أخرى بعنوان " قلق وجودي " إذ تعتبر جواباً متراكباً على الضمير المستتر ليتحول إلى ضمير غير مستتر، فيقول:

أتأكد مراراً من وجود الأشياء في مكانها:

الشمس في السماء

الأرض تحت قدمي

مفاتيح البيت والمحفظه في جيب

وهاتف في الجيب الآخر

الكتاب الذي أود قراءته في الحقيبة

أعيد التأكد كل مرة

كما يمر الحراس أثناء مناوبتهم

بكل الأبواب

أراها مقفلة بإحكام

أدور في هذه الحلقة

قللاً

مثل شبح متأكد من كل شيء

لكنه لا يجد وسيلة واحدة للتأكد من.. وجوده (1).

" أتأكد، هاتفني، أعيد، أرى، أراها، أدور، قللاً.. " . إن هذا الاستدلال الذي خضناه انطلاقاً من تفكيك المراكز الإشارية ومحمولاتها يؤكد فرضيتنا المركزية، وهي:

(1) " قسم المفقودين "، محمد التركي، ص ص 21، 22

(2) ديوان " قسم المفقودين "، ص 11

لكن البحر يهبهم هذه الأسماك طُعماً

كي يصطادهم كل مرة (2)

هذه الوحدات الدلالية التي توسم بمقومات عرضية تراكب البحر على الحياة، أو الدهر، أو الوجود كما تراكب الخديعة عليهم جميعاً تشكل مستوى الارتفاع في أهواء الشاعر وخوفه وقلقه الوجودي، حيث تزداد درجات السيمفونية توتراً في قصيدة: "مناهة زمنية"، فكيف يتشكل القلق الوجودي من خلال التناظر الصوتي والدلالي والتركيبى كالآتي:

أتجه أترك أبحث

صوائت قصيرة + صوائت قصيرة + صوائت قصيرة =
تشاكل صوتي

الشكل 9: التناظر الصوتي الدلالي التركيبي

يقول الشاعر: مناهة زمنية

إنني أحاول منذ وقت طويل

أن أتجه إلى الخلف

وأترك الأيام تذهب إلى الأمام

لكننا رأساً برأس

نصطدم دائماً

أتقدم لأنني لا أملك خياراً

أبحث عن نفسي

تحت الأيام الجديدة

في ثقب المستقبل

في مخابئ الغد

وهي تسكن يوماً لا يحق لي العودة إليه

بعيداً عن أعين الوقت

أرسم خريطة للعودة

خطوطاً من الذكريات التي ماتزال متماسكة

وأحاول الخروج

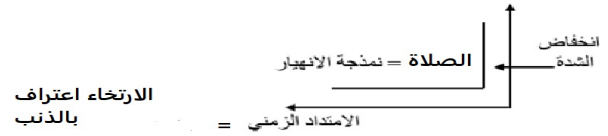
....

....

لكنني أعلق

في مناهة الزمن (3)

حيث إن سمات البعد والبطء هي ما يؤثر على ذلك الانهيال / الانخفاض. ونمذجته كالآتي:



الشكل (8) نموذج الانخفاض الأولي للسيمفونية

إن انخفاض الشدة هذا يقذف بـ "أنا" الشاعر. أي فاعل الحالة مباشرة إلى حدة التوتر، وارتفاع الشدة حيث التوتر العاطفي والاضطراب، وهو ارتفاع في نسبة الخوف أو مانعته بنبوة "القلق الوجودي"، ومدخلها الوحدة الدلالية: "البحر"، فكما أننا اعتبرنا "الصلاة" استدلالاً على انخفاض "التوتر"، والبداية الهادئة للسيمفونية الاضطراب، فإن البحر نعتبره وبكل ما يتضمن من وحدات دلالية عبارة عن فضاء لتلاطم الأمواج، وارتفاع نسبة التوتر. يقول الشاعر:

على الخارطة، حين تتبع الأزرق

ترى كيف يمد البحر ساقيه

ويديه

وكيف يمارس الإنحناء هنا

والحب هناك

وكيف يحاول هذا المسكين بكل الصور أن يغرق...

... لا يملك البحر لوناً

ونحن نظنه أزرق

وهذه خدعته الكبرى

ليتمقص السماء

لذا يظن المنتحرون غرقاً أنهم صدوا (1)

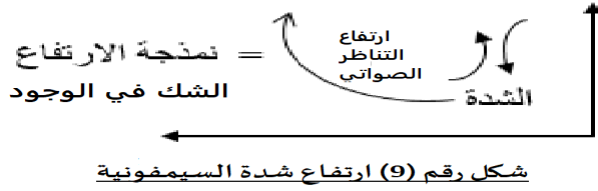
البحر، إذن يمكن أن نبحث عن مقابله انطلاقاً من الاستدعاء. إذ يماثل الحياة بتموجاتها وأسرارها الغامضة، وهذا ما تعبر عنه الأنفا في هذا الارتفاع للشدة حيث التعبير عن الخوف والتردد والرغبة من البحر، وما يخفيه للإنسان.. "البحر نفسه يضحك من دهشته" هذه الاستعارة التصويرية تسند ضحك الإنسان للبحر، انطلاقاً من سمات إيحائية: "سخرية، أسرار، غدر..." إنه مقوم نووي يحيلنا على الحياة الغامضة والملينة بالأسرار والتناقضات، فكما اعتبرنا الحياة ملكنا شكلت طُعماً لاصطياد بني البشر، وهذا ما يحيل عليه الملفوظ الآتي:

(1) ديوان "قسم المفقودين"، محمد التركي، ص 18.

(2) السابق، ص 17.

(3) ديوان "قسم المفقودين"، محمد التركي، ص 19، 20.

إن التراكب الصوتي والصراحي للصوامت القصيرة، وتناظر المواقع كلها مؤشرات على ذلك الارتباك، والتوتر في مستوى ارتفاع الشدة، نوضحه كالاتي:



غير أن مستوى التوتر المرتفع يشحن بالتوتر العاطفي المتنامي كما أوضحنا سابقاً حيث التصاعد السيمفوني في الشدة والانتشار يصل إلى خمود الحبكة مع انخفاض الامتداد الزمني، فكيف يتشكل هذا الارتقاء، وهل هي نهاية سعيدة أم درامية لسردية الديوان؟

4-3 خمود حبكة القلق

انطلاقاً مما سبق قمنا بتأويل توازي الأعمال والأهواء من خلال تحديد "مستويات التوتر" التي أنتجت عدة حقول ومستويات بدأت بمستوى الانخفاض مروراً بالارتفاع والحدّة. إذ اشتدت السيمفونية من حيث كثافة إيقاع القلق الذي قمنا بالاستدلال عليه عبر حالات الإيقاع المتوازي صوتياً وصرافياً. حيث بلغ التوتر مداه في قصائد ما قبل قصيدة: "خفة مابعد الحكاية". وهكذا تصل إيقاعية التوتر إلى خمود نسبي حيث اكتملت صورة المربع السيميائي بين العوامل المتصارعة، ونفسياتها المتضاربة. إذ يمكن اعتبار الذات هي أنا الشاعر والموضوع ذو القيمة هو الحياة، بينما المرسل إليه الذي يقوم بالتحويل كما ورد في بعض القصائد هو "قسم الزمان" الذي يقلق الشاعر ومستقبله حيث يقول:

أتقدم لأنني لا أملك خياراً

أبحث عن نفسي

تحت الأيام الجديدة

في ثقب المستقبل

في مخابئ الغد

وهي تسكن يوماً لا يحق لي العودة إليه⁽³⁾

بيد أن المرسل الذي يبعث بالقدر على التحويل للزمان "يتمثل في المحيط الذي ينظر إليه الشاعر نظرة عجائبية، فهو عالم غير مرتب، عالم يكاد يكون متخيلاً، وروتيئياً يُعاد كل مرة. يقول:

لنتوقف عند البنية الصوتية الآتية:

نلاحظ في البنية السابقة تماثلاً نسبياً في مواقع الصوامت والصوائت، وهو ما ينعته اللسانيون بتناظر المواقع، فالهمزة في الوحدة الصوتية "أتجه" تناظر الهمزة في الوجدتين الصوتيتين: "أترك، أبحث"، وكذلك التناظر حاصل في الصوامت القصيرة "الفتحة والسكون" مما شكل إيقاعاً مرتفعاً نسبياً خاصة، وأن القصيدة تراكم المركب الفعلي على رأس بعض الأسطر الشعرية مثل: "أترك، أقدم، أبحث، أرسم.."، وهو تناظر صوتي وصراحي في الآن ذاته حيث المحافظة على الصيغة الصرفية "أفعل".

انطلاقاً من البنية السابقة تصل السيمفونية إلى ذروة ارتفاعها انطلاقاً من مستوى الارتفاع. أي ارتفاع التوتر العاطفي الذي ينشطر من خلال ماسبق تحليله من توتر صوتي وتركيبى إلى ملفوظات قصيدة "قلق وجودي".

نحلل هذا القلق، ونعيد بناءه بدءاً من الدلالة الفلسفية الوجودية حيث نستدعي هنا القلق الوجودي عند أوغستين وهابيدغر. ذلك أن الأول وانطلاقاً من البحث عن مصير الإنسان يجعل من حاضر الحاضر ذلك الزمن الذي يعبر عن الذات، ويعبر عن قلقها المتواصل من المصير البشري. وأما هابيدغر، فإن مفهوم الكينونة هنا عنده يؤشر على أن الذات تعيش القلق الوجودي داخل كينونة ترتبط أساساً بالنفس القلقة من محيطها وعصرها⁽¹⁾.

إن هذا البعد الفلسفي تؤشر عليه القصيدة من خلال بعض الصور الشعرية التي تعبر عن الرتابة، وهي بمثابة روتين يومي يقلق الشاعر:

مفاتيح البيت والمحفظة في جيب

وهاتف في الجيب الآخر

الكتاب الذي أودّ قراءته في الحقيقة ...

...

أدور في هذه الحلقة قللاً

مثل شبح متأكد من كل شيء

لكنه لا يجد وسيلة واحدة للتأكد من وجوده⁽²⁾.

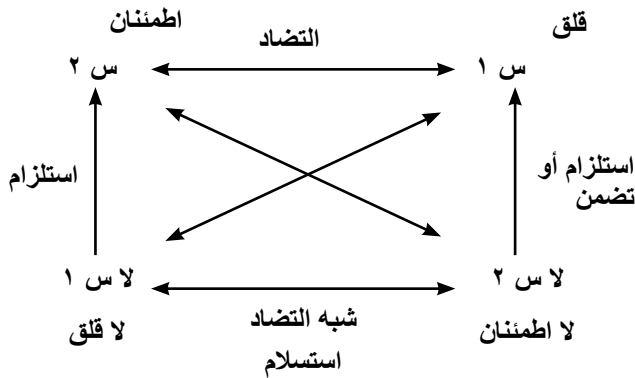
إن هذه الوحدات الدلالية التشككية إنما تجعل توتر الشاعر يبلغ مداه؛ لأنه يعيش في قلق وشك، وكأنما يحاور النسق الفلسفي الأفلاطوني الذي يعتبر الوجود هو بمثابة ظلال للوجود الحقيقي في عالم المثل.

(1) الوجود والزمان، عن كتاب "نداء الحقيقة"، مارتن "هابيدغر"، ترجمة ودراسة وتعليق د. عبد الغفار مكاي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1977م، ص 63، 64.

(2) ديوان (قسم المفقودين)، محمد التركي، ص 22

(3) ديوان "قسم المفقودين"، محمد التركي، ص 19

انطلاقاً مما سبق نقدم نمذجة لمربع الصراع السيميائي الذي ينسجم وخمود التوتر العامل الأهوائي لحكاية الشاعر والوجود:



الشكل رقم 10_ استسلام مع خمود السيمفونية

هكذا خمدت الحكمة، وهو ما ترتب عنه الارتخاء مثل نهاية سعيدة يرضى بها الشاعر، واستدللنا هو تشاكل الاستسلام الذي تكونه المقومات المتكررة في الوحدات المعجمية " سنتوقف، محايدة..." في قوله:

الآن، سنتوقف عن العمر تماماً

ونشرب أغنية محايدة

لا ترحب بالفرقى

ولا أحد يشهق، آخرها(3)

وما يعزز أطروحتنا التأويلية هذه أن شاعرنا يقر بالانكسار والاختباء في زوايا الانهيال، حيث تشاكل الانهيال يكاد يهيمن على كل المقاطع الشعرية المتبقية يقول في قصيدة " تاريخ منكم في الانكسار":

انكسرت المزهرية

ولم نرفع الورود عن الأرض

ولا كنسنا بقايا الزجاج

ظللنا نتحاشى الكسر حتى لا تجرحنا

الورود

صار لدينا مع الوقت حاسة إضافية

تخبرنا بكل الزوايا التي اختبأت فيها

شظايا المزهرية

ومع الوقت صرنا نتحاشاها

مغمضين الأعين

في الظلمة(4)

أعيد التأكد كل مرة

كما يمر الحراس أثناء مناوبتهم

بكل الأبواب

أراها مقفلة بإحكام

أدور في هذه الحلقة

قلقاً

مثل شبح متأكد من كل شيء

لكنه لا يجد وسيلة واحدة للتأكد من وجوده(1).

فالشاعر بهذا المعنى يواجه مُعيقاً يزيد من قلقه، وهو "اللايقين" الذي يؤثر عليه البناء الدائري المغلق الذي يذكرنا بالزمن الدائري الأفلاطوني، أما المساعد، فيمكن أن نعتبره إصرار الذات على المحاولة كل مرة، لتجاوز القلق واللايقين من خلال المحور المعجمي الذي يؤثر على التكرار والرتابة مثل: " أعيد، أراها، أدور...".

من ثم، قصيدة "خفة مابعد الحكاية" تتمفصل، وكأنها استسلام للذات أمام هذا القلق الدائري. حيث يتصالح مع " فكرة الحروب الباردة" التي نوضحها في مربع سيميائي، وكأنها ثالث مرفوع حيث الصراع بين القلق والسكينة في علاقة التضاد بينما اللاقلق واللاسكون بينهما تلك الحرب الباردة. إذ يقول:

الآن، لتتصالح

مع فكرة أن تلثقي غيمتان

دون مسؤولية المطر..

...
الآن لتتصالح

مع فكرة الحروب الباردة

دون أن تعكر رهافة تناثر الليل الأخير

...
لنتصالح

مع سيولة الحب والكراهية

ونجتمع

أعداء أو عشاقا

دون أن نمسح القناص في أواخر الجمل

فرصاً للاختباء..

أو نكتب للموت باباً للدخول..

...
الآن، سنتوقف عن العمر تماماً

ونشرب أغنية محايدة

لا ترحب بالفرقى

ولا أحد يشهق، آخرها(2)

(1) السابق: ص 22

(2) ديوان "قسم المفقودين"، ص 23، 26

(3) "قسم المفقودين"، ص 26

(4) السابق، ص 27، 28

السيمانيات الدلالية المحايثة لدى غريماس من الدلائيات
النبوية إلى السيمانيات، ابن مسعود، مجلة أنسنة للبحوث
والدراسات، المجلد الثالث، ع2، 2012م.
السيمانيات السردية، مدخل نظري، بنكراد، سعيد، منشورات
الزمن، 2001م.

السيمانيات وفلسفة اللغة، أمبرتو إيكو، ترجمة: أحمد
الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2005م.

سيمانية الأهواء من حالات الأشياء إلى حالات النفس،
غريماس وفونتاني، ترجمة، سعيد بنكراد، دار الكتاب الجديد،
المتحدة، بيروت، ط1، 2010م.

السيمانية العامة وسيمياء الأدب من أجل تصور شامل،
المرابط، عبد الواحد، دار الاختلاف، 2010م.

سيمانية السرد، بحث في الوجود السيميائي المتجانس،
الذاهي، محمد، رؤية للنشر والتوزيع، 2009م.

السيمانيات السردية، رشيد بن مالك، دار مجدلاوي، ط1،
2006م.

السيمانيات السردية وخطاب التنظير في تجربة رشيد بن
مالك النقدية، علي، سحنين، مجلة سيمات، البحرين، ع1،
2014م.

مدخل إلى السيميائية السردية والخطابية، كورتيس، ترجمة
جمال حضري، دار العربية للعلوم ناشرون، 2007م.

مورفولوجيا الحكاية الخرافية، بروب، فلاديمير، ترجمة
وتقديم: أبو بكر باقادر، أحمد نصر، النادي الأدبي الثقافي
بجدة، 1989م.

موسوعة السرد العربي، إبراهيم عبد الله، مؤسسة محمد بن
راشد آل مكتوم، الإمارات العربية المتحدة، 2016م.

نظريات السرد وموضوعها: في المصطلح السردية، يقطين،
سعيد، مجلة علامات، مكناس، ع6، 1996م.

الوجود والزمان، عن كتاب "نداء الحقيقة" مارتن هايدغر،
ترجمة ودراسة وتعليق، د. عبد الغفار مكاوي، دار الثقافة
للطباعة والنشر، القاهرة، 1977م.

هكذا تصل بنا سيمفونية الحكاية إلى تشكيل عام
للديوان بدأ بما يشبه المنطلق ثم انتقلنا إلى القنطرة، وهي
القلق والاضطراب؛ لنصل إلى الهدف، وهو الاستسلام
وخفوت السيمفونية، وركود أهوائها في فضاء درامي
يسوده الصمت والحياد والانكسار.

4 خاتمة الدراسة

قادتنا تجربة مقاربة ديوان " قسم المفقودين " للشاعر
محمد التركي إلى تبني أطروحة السيمفونية التوتيرية
بالمعنى الذي قدمه غريماس وفونتاني في كتابهما: "
سيمياء الأهواء"، فإذا كان شاعرنا قد حاول إيهامنا في
بداية الديوان أنه يتحدّى ويشاكس ويصلي، فإنه تلاشى
في " قسم المفقودين" انطلاقاً من استدلالنا عبر مفاهيم
مركزية في الاستهواء والتوتير، حيث بدأت تلك الأهواء
بالانخفاض، ووصلت إلى نقطة الارتفاع والشدة، لتصل
إلى خمود الحبكة والارتخاء. ذلك أن مستويات الاستهواء
قد مرت من الانفعال نحو التهذيب والخمود حيث تلاشى
قلق الشاعر بين زوايا الانكسار والقبول بالأمر الواقع.

لقد اشتغل هذا البحث بمنظور سيميائي دلالي يعتبر
نظرية الأهواء متممة لنظرية العوامل. إذ قمنا بالاستدلال
على كل ذلك بالنظر إلى مفاهيم النموذج العاملي، ونموذج
الأهواء، وكذلك بالنظر إلى التوازي الشعري، ونظرية
التشاكل، وهذا ما اعتبره أهم نتائج بحثنا الذي يعتبر نموذج
الأهواء مكملاً للنموذج العاملي حيث تجاوزنا أطروحة
الفصل بين النظريتين، بل إن من أهم النتائج كذلك أن
نظرية الأهواء السيميائية تفرض على الباحث في الخطاب
الشعري أن يضيف إليها مفاهيم التوازي والتشاكل وغيرها
من المفاهيم الضرورية للتشكيل اللغوي الشعري.

5 المصادر والمراجع:

المصادر:

ديوان " قسم المفقودين"، محمد التركي، دار مسكيلاني للنشر
والتوزيع، تونس، ط1، 2023م.

المراجع:

الاتجاه السيميائي في نقد السرد العربي الحديث، الجبوري،
محمد فليح، منشورات الاختلاف، ط1، 2013م.

بنية النص السردية من منظور النقد الأدبي، لحداني،
حميد، المركز الثقافي العربي، 2014م.

فلسفة الرفض، مبحث " فلسفة في العقل العلمي الجديد"،
باشلار غاستون، ترجمة: خليل أحمد خليل، دار الحداثة،
بيروت (د، ت).

المراجع العربية " المرومنة "

- al-Ittijāh al-sīmiyā'ī fī Naqd* (in Arabic) *al-sard al-‘Arabī al-ḥadīth, al-Jubūrī, Muḥammad Fulayḥ, Manshūrāt al-Ikhtilāf, Ṭ1, 2013m.*
- Bunayyah al-naṣṣ al-sardī min manzūr al-naqd al-adabī, Laḥmidānī, Ḥamīd, al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī, 2014m. (in Arabic)*
- Dīwān (Qism al-mafqūdīn) Muḥammad al-Turkī, (in Arabic) Dār Miskīliyānī lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, Tūnis, Ṭ1, 2023m).*
- Falsafāt al-rafd, (in Arabic) mabḥath falsafī fī al-‘aql al-‘ilmī al-jadīd, Bāshilār Ghāstūn, tarjamat : Khalīl Aḥmad Khalīl, Dār al-ḥadāthah, Bayrūt (D, t).*
- al-sīmiyā’īyāt al-sardīyah, (in Arabic) madkhal nazarī, Bīngarād, Sa‘īd, Manshūrāt al-zaman, 2001M.*
- al-sīmiyā’īyāt wa-falsafāt al-lughah, (in Arabic) imbrtw Īkū, tarjamat : Aḥmad alṣm‘y, al-Munazzamah al-‘Arabīyah lil-Tarjamah, Ṭ1, 2005m.*
- alsymyā’yh al-‘Āmmah wa-sīmiyā’ al-adab min aḥl Taṣawwur shāmil, (in Arabic) al-Murābiṭ, ‘Abd al-Wāḥid, Dār al-Ikhtilāf, 2010m.*
- Sīmiyā’īyah al-sard, (in Arabic) baḥth fī al-wujūd al-sīmiyā’ī almtjāns, al-Dāhī, Muḥammad, ru’yah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, 2009M.*
- alsymā’yāt al-sardīyah, (in Arabic) Rashīd ibn Mālik, Dār Majdalāwī, Ṭ1, 2006m.*
- alsymā’yāt alsrdyh wa-khiṭāb altnzyr fy tajribat rshyd bn Mālik al-naqdīyah, (in Arabic) ‘Alī, shynyn, mjlh symāt, al-Baḥrayn, ‘1, 2014m.*
- madkhal ilā alsymyā’yh al-sardīyah wālkhtābyh, (in Arabic) kwrtys, tarjamat Jamāl Ḥaḍarī, Dār al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm Nāshirūn, 2007m.*
- mūrfūlūjiyā al-ḥikāyah al-khurāfiyah, (in Arabic) brwb, Vladimir, tarjamat wa-taqdīm : Abū Bakr Bāqādir-Aḥmad Naṣr, al-Nādī al-Adabī al-Thaqāfī bi-Jiddah, 1989m.*
- Mawsū‘at al-sard al-‘Arabī, Ibrāhīm ‘Abd Allāh, Mu’assasat Muḥammad ibn Rāshid Āl Maktūm, al-Imārāt al-‘Arabīyah al-Muttaḥidah, 2016m. (in Arabic)*
- ālwjwd wa-al-zamān, (in Arabic) ‘an Kitāb " Nidā’ al-ḥaqīqah " Mārtin " hydjir ",*

مرويات الإمام محمد بن عوف الطائي (ت 272هـ) المعلة في كتاب علل الحديث لابن أبي حاتم (دراسة استقرائية نقدية)

فرحان بن خلف بن فرحان العنزي

أستاذ الحديث المشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بجامعة الحدود الشمالية
المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025-03-14؛ تاريخ القبول: 2025-04-13)

أهدافه: يهدف البحث إلى بيان المنزلة العلمية والنقدية للإمام محمد بن عوف الطائي، وجمع مروياته المعلة في كتاب علل الحديث لابن أبي حاتم ودراساتها، وتوضيح منشأ العلة فيها، وتبيين وجه الإعلال عند أئمة النقد لمرويات محمد بن عوف مع إجلالهم له.

منهجه: سار الباحث وفق المنهج الاستقرائي، والتحليلي، والنقدي، مقسماً الدراسة إلى قسمين، دراسة نظرية، ودراسة تطبيقية. أبرز نتائجه: اشتمل البحث على جملة من النتائج، وكان من أبرزها وضوح المنزلة العلمية للإمام محمد بن عوف الطائي وثناء الأئمة عليه، واختصاصه بحديث الشاميين، ولا سيما أهل بلده الحمصيين، كما أنه إمام ناقد معتبر، اعتد الأئمة بأقواله النقدية، وقد بلغت مروياته المعلة في كتاب علل الحديث اثنا عشر حديثاً، كان سبب الوهم من محمد بن عوف في حديثين، وباقي المرويات كان منشأ العلة فيها من غيره.

توصياته: دراسة المرويات المعلة للأئمة الثقات ولا سيما المغمورين ممن لا مصنف لهم، ودراسة مناهجهم في روايتهم للأحاديث المعلة، ودراسة أسباب ورود الوهم في أحاديث الثقات دراسة تطبيقية على مرويات إمام من الأئمة.

الكلمات المفتاحية: محمد بن عوف، مرويات، المعلة، علل الحديث، الطائي.

The Defective Narrations of Imam Muhammad bin ‘Awf Al-Ṭāī (d. 272 AH) in the Book ‘Ilal Al-Ḥadīth: An Inductive Critical Study

Farhan bin Khalaf bin Farhan Al-Anzi

Associate Professor of Hadith, Department of Islamic Studies, College of Humanities and Social Sciences,
Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia

(Received: 14-03-2025; Accepted: 13-04-2025)

Objectives: The paper aims at clarifying the scientific and critical status of Imām Muḥammad bin ‘Awf Al-Ṭāī, and the compilation of his defective narrations in the book Al-‘Ilal Al-Ḥadīth by Ibn Abī Ḥātim and studying them, and clarifying the origin of the defect in them, and explicating the point of defect espoused by the scholars of Hadith criticism on the narrations of Muḥammad bin ‘Awf despite their veneration of him.

Methodology: The researcher applied the inductive, analytical and critical methodologies in the paper, and divided the study into two divisions, the theoretical study and the applied study.

The Most Significant Findings: The study include a number of findings, the most significant of which include: The clarity of the scholarly status of Imam Muḥammad ‘Awf Al-Ṭāī and the encomiums of the scholars on him, and his speciality in the narrations of the people of the Levant, especially the people of his city – Homs, and he was also a prolific critic scholar whose critical statements were held to be of value by the scholars, his defective narrations in the book ‘Ilal Al-Hadith reached 22 hadiths, the reason of mistake by Muhammad bin ‘Awf happened in two hadiths while the remaining narrations were defective due other reasons.

Recommendations: Studying the defective narrations of the critic scholars especially the elusive ones who did not write a book, and studying their methodologies in their narration of the defective hadiths, and the studying of the reasons for the existence of errors in the hadiths of the reliable ones in a practical study on the narrations of a particular scholar.

Keywords: Muḥammad bin ‘Awf, narrations, defective, defects of hadith, Al-Ṭāī.



DOI: 10.12816/0062204

(*) Corresponding Author:

Farhan bin Khalaf bin Farhan Al-Anzi
Associate Professor of Hadith, Department
of Islamic Studies, College of Humanities
and Social Sciences, Northern Border
University, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: Ff5458@hotmail.com

(*) للمراسلة:

فرحان بن خلف بن فرحان العنزي
أستاذ الحديث المشارك، قسم الدراسات
الإسلامية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،
جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية
السعودية.

البريد الإلكتروني:

Ff5458@hotmail.com

1 مقدمة

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

فإن مما يعين على فهم مناهج الأئمة في الحديث دراسة مروياتهم، والوقوف على ألفاظهم واصطلاحاتهم، وفهم تعليلاتهم للروايات، فمن الرواة من لا يتضح رسوخ قدمه في الرواية ومعرفة ضبطه وحفظه إلا بعرض مروياته على مرويات الأئمة الثقات فإن وافقهم فهو الثقة الثابت، وإن خالفهم وكان الغلط منه فهو الضعيف بحسب درجات ضعفه، وسوء حفظه، وربما كان الضعف في مروياته ناشئاً عن غيره، ممن هو دونه أو فوقه فيكون الحمل على غيره لا عليه.

وقد ذكر الأئمة المتأخرين شيئاً عن بعض مناهج أئمة النقد ممن تقدم عصره، وربما كان لبعضهم مصنفًا يفهم عنه منهجه وسيره في النقد والإعلال، وهناك من الأئمة المغمورين ممن لا مصنف له وقد اعتمد عليه الأئمة في النقد ولا سيما عن أهل بلده، ومن هؤلاء الأئمة: محمد بن عوف الطائي الحمصي، فجاءت هذه الدراسة لتمييز مروياته المعلّة في كتاب علل الحديث لابن أبي حاتم الرازي، والوقوف على أسباب الإعلال وتوضيحها؛ لتعطي دراسة تطبيقية في مناهج الأئمة في رواية الحديث المعل، وكيفية تعامل النقاد معه.

1-1 أهمية الموضوع وأسباب اختياره: ومما يدل على أهميته:

- المكانة العلمية للحافظ محمد بن عوف الطائي في الحديث وعلومه.
- اختصاصه بحديث أهل الشام ورواته، واعتماد الأئمة كلامه فيهم.
- تعلقه بفرع مهم من فروع علوم الحديث، وهو علم العلل.
- عدم الوقوف على دراسة جمعت مرويات هذا الإمام المعلّة وبيّنت وجه النقد فيها.

2-1 أهداف البحث:

1. بيان المنزلة العلمية والنقدية للإمام محمد بن عوف الطائي.
2. جمع مروياته المعلّة في كتاب علل الحديث لابن أبي حاتم ودراستها، وبيان منشأ العلة فيها.
3. توضيح وجه الإعلال عند أئمة النقد لمرويات محمد بن عوف مع إجلائهم له.

3-1 حدود البحث:

جمع مرويات الإمام محمد بن عوف التي أعلاها الأئمة في كتاب علل الحديث لابن أبي حاتم دون غيره.

4-1 مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في غياب دراسة متخصصة تجمع مرويات الإمام محمد بن عوف وتدرسها وتبيّن أسباب العلة فيها، وقد نتج عنها جملة من الأسئلة، منها:

1. ما منزلة الإمام محمد بن عوف العلمية؟
2. كم عدد مروياته المعلّة؟
3. ما منشأ العلة في مروياته؟ هل هي بسببه أم بأسباب أخرى؟

5-1 الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسة جمعت مرويات محمد بن عوف الطائي المعلّة في كتاب علل الحديث لابن أبي حاتم، وإنما هناك دراسات متعلقة بالإمام محمد بن عوف لكنها لم تدرس مروياته، وهي دراستان:

الأولى: الإمام محمد بن عوف الطائي وأقواله في الرواة جرحاً وتعديلاً (دراسة نقدية مقارنة)، بحث منشور بمجلة الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، للباحث: د. بدر بن حمود الرويلي، المجلد (34)، العدد (1)، 1443هـ.

الثانية: سؤالات الحافظ محمد بن عوف الحمصي (ت 272هـ) للإمام أحمد بن حنبل (ت 241هـ) جمعاً ودراسة، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، للباحث: د. سعد حبيب العنزي، العدد (211)، الجزء (1)، 1446هـ.

6-1 منهج البحث وإجراءاته:

سار الباحث وفق المنهج الاستقرائي والنقدي، متخذاً الإجراءات الآتية:

- كتبت نص السؤال من كتاب علل الحديث متضمناً للحديث المعل.
- رقت المسائل وفق ورودها في كتاب علل الحديث.
- بيّنت وجه الإعلال والنقد للحديث.
- خرّجت الرواية المعلّة ودرستها، ورتبت المصادر في التخرّيج حسب وقيّات مصنفها.
- وضّحت المنزلة النقدية للراوي الذي له أثر في الحكم على الحديث.
- كتبت نتيجة الدراسة موضّحاً منشأ العلة هل هي من محمد بن عوف أو من غيره معللاً ذلك من خلال ما يحتف بالحكم من قرائن.

7-1 خطة البحث:

اشتملت على مقدمة، وقسمين وخاتمة، على النحو الآتي:

المقدمة: وتشتمل على مشكلة البحث، وأهميته، وأهدافه، وحدوده، والدراسات السابقة، ومنهجه، وخطته.

قسم الدراسة النظرية:

- التعريف بالإمام محمد بن عوف الطائي ومنزلته العلمية.
- القيمة العلمية لكتاب علل الحديث للإمام ابن أبي حاتم.
- صور الوهم والخطأ في مرويات محمد بن عوف المعلّة في كتاب علل الحديث.

قسم الدراسة التطبيقية:

دراسة مرويات الإمام محمد بن عوف المعلّة.

الخاتمة: وتشتمل على أهم النتائج والتوصيات.

8-1 فهرس المصادر والمراجع.

9-1 قسم الدراسة النظرية

التعريف بالإمام محمد بن عوف الطائي ومنزلته العلمية:

أولاً: التعريف بالإمام محمد بن عوف الطائي⁽¹⁾:

هو محمد بن عوف بن سفيان الطائي الحمصي، وكنيته: أبو جعفر، ويقال: أبو عبد الله. قدم دمشق سنة سبع عشرة ومئتين من الهجرة النبوية.

لم أقف على تاريخ مولده، ولكن ذكره الحافظ ابن حجر في الطبقة الحادية عشرة، وهي طبقة أوساط الآخذين عن تبع الأتباع، وعليه فالأقرب أنه وُلِدَ أواخر المائة الثانية الهجرية. والله أعلم.

روى عن خلق كثير من أهل الحجاز والشام والعراق ومصر، وروى عن أكابر أهل عصره، وكان من أبرزهم:

أحمد بن حنبل، ويحيى بن معين، ومحمد بن يوسف الفريابي، وأبو نعيم الفضل بن دكين، وأدم بن أبي إياس، وبشر بن شعيب بن أبي حمزة، وأبو اليمان الحكم بن نافع، ومروان بن محمد الطاطري، وعبد الأعلى بن مسهر أبو مسهر، وهشام بن عمار الدمشقي، وعبد الله بن يزيد المقرئ، وخلق سواهم.

وقد أخذ عنه خلق كثير، وكان من أشهر تلاميذه:

أبو زرعة الرازي، وأبو داود السجستاني وابنه أبو بكر عبد الله بن أبي داود، وأبو حاتم الرازي وابنه عبد الرحمن الحافظ، وأبو زرعة الدمشقي، وأحمد بن شعيب النسائي، وأبو بكر الخلال، وأبو عوانة يعقوب بن إسحاق الإسفراييني، ويحيى بن محمد بن صاعد، وابن جرير الطبري، ومحمد

بن يوسف الهروي، ومكحول البيروتي، وأبو بكر عبد الله بن محمد بن مسلم الإسفراييني، وغيرهم كثير.

وكانت وفاته رحمه الله في وسط سنة 272هـ، وقيل: 273هـ، وقيل: سنة 269هـ، والأول أشهر؛ فهو قول أكثر المؤرخين من أهل العلم. والله أعلم.

ثانياً: منزلته العلمية:

كان للحافظ محمد بن عوف مكانة عالية عند العلماء من أهل عصره ومن بعدهم، وقد أثنوا عليه ثناءً عاطراً، حتى وصفوه بالإمام والحافظ، وذكروا اختصاصه بحديث أهل الشام، ومعرفته بالرواة ولا سيما من أهل حمص.

وكان مما قيل فيه:

1. قال أبو بكر الخلال: "إنه حافظٌ إمامٌ في زمانه، معروف بالتقدم في العلم والمعرفة على أصحابه ... وكان أحمد بن حنبل يعرف له ذلك، ويقبل منه ويسأله عن الرجال من أهل بلده"⁽²⁾.
 2. وقال الإمام أحمد بن حنبل: "ما كان بالشام منذ أربعين سنة مثل محمد بن عوف"⁽³⁾.
 3. وقال ابن معين كلاماً في حديث من أحاديث أهل الشام، فقال له رجل: يا أبا زكريا ابن عوف يذكره كما ذكرناه، قال: فإن كان ابن عوف ذكره فإن ابن عوف أعرف بحديث أهل بلده"⁽⁴⁾.
 4. وقال ابن حبان: "كان صاحب حديث يحفظ"⁽⁵⁾.
 5. وقال ابن عدي: "عالم بحديث الشام صحيحاً وضعيفاً، وكان أحمد بن عُمر بن جوصاء - الحافظ - عليه اعتماده، ومنه يسأل وخاصة حديث حمص"⁽⁶⁾.
 6. وقال الذهبي في ترجمته: "الحافظ، مُحَدِّث حمص... وكان من أئمة الحديث".
- وقال أيضاً: "وقد أثنى عليه غير واحد من الكبار، ووصفوه بالحفظ والتبخر". وذكره في الطبقة الخامسة ممن يعتمد قوله في الجرح والتعديل⁽⁷⁾.

القيمة العلمية لكتاب علل الحديث للإمام ابن أبي

حاتم:

لا أدل على قيمته العلمية، ومنزلته العلميّة من تتابع كلام أهل العلم والحُفَاط في الثناء عليه وعلى مؤلفه، ومن أقوالهم فيه:

قال الإمام ابن كثير الدمشقي: "ومن أحسن كتاب وضع في ذلك وأجله وأفضل (كتاب العلل) لعلي بن

(1) انظر في مصادر ترجمته: الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (52/8)، الثقات، لابن حبان (143/9)، طبقات الحنابلة، لابن أبي يعلى (310/1)، تاريخ دمشق، لابن عساکر (47/55-51)، تهذيب الكمال، للمزي (240-236/26)، سير أعلام النبلاء (615-613/12)، تنكرة الحفاظ (122-121/2)، كلاهما للذهبي، إكمال تهذيب الكمال، لمغلطاي (304/10)، تقريب التهذيب، لابن حجر (6202).

(2) طبقات الحنابلة، لابن أبي يعلى (310/1).

(3) انظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي (615/12).

(4) انظر: تاريخ دمشق، لابن عساکر (50/55).

(5) الثقات، لابن حبان (143/9).

(6) تاريخ دمشق، لابن عساکر (50/55).

(7) العبر في خبر من غير (393/1)، تاريخ الإسلام (616/6)، تنكرة الحفاظ (121/2)، ذكر من يعتمد قوله في الجرح والتعديل (ص192) جميعها للذهبي.

قسم الدراسة التطبيقية دراسة مرويات الإمام محمد بن عوف المعلّة

[1]- (173) وسألتُ أبي عن حديثٍ حدّثنا محمدُ بنُ عوفٍ الحمصيّ، عن أبي تقيٍّ عبد الحميد بن إبراهيم، عن عبد الله بن سالم، عن الزبيدي، عن الزُّهري، عن عباد بن زياد، عن عروة بن المغيرة بن شعبة؛ أن محمد بن إسماعيل أخبره، عن حمزة بن المغيرة بن شعبة؛ أنّهما سمعا المغيرة بن شعبة؛ أنّه سار مع رسول الله في غزوة تبوك؛ أنّ رسول الله تبرّز وتوضأ ومسح على خفيه ... وذكر الحديث؟

فقال أبي: هذا خطأ؛ إنّما هو: إسماعيل بن محمد بن سعد، بدّل محمد بن إسماعيل (3).

وجه الإعلال والنقد:

إعلال هذا الحديث هو إبدال راوٍ بآخر هو: إسماعيل بن محمد بن سعد، بدّل محمد بن إسماعيل .

تخريج الحديث: أخرجه:

ابن أبي حاتم في العلل (2/6) (173)، ونقله ابن عبد الهادي (4) في شرح العلل (ص253)، ومغلطاي في شرح ابن ماجه (2/605).

دراسة الحديث:

الذي يظهر والله أعلم- أن الوهم في هذا الحديث من عبد الحميد بن إبراهيم أبي التقي شيخ محمد بن عوف، فهو ضعيف، قال عنه النسائي: "ليس بشيء" (5)، وقال في موضع آخر: "ليس بثقة" (6).

وقال البرذعي: "ذاكرت أبا زرعة بشيء عن محمد بن عوف، عن عبد الحميد بن إبراهيم أبي تقي، عن عبد الله بن سالم، عن الزبيدي، فنسبه إلى أمر غليظ، ثم قال لي: محمد بن عوف يحدث عنه؟ قلت: نعم. فاستعظم ذلك جداً، ثم قال: هو الذي نهاني عنه ولم يدعني أقرب، ونسبه إلى ما أعلمتك، ثم هو يحدث عنه؟ ما هذا بحسن" (7).

وقد بيّن محمد بن عوف أن سبب روايته عنه هي شهوة الحديث لا لأنه ثقة عنده حيث قال عنه: "كان شيخاً ضريراً لا يحفظ، وكنا نكتب من نسخه الذي كان عند إسحاق بن زريق لابن سالم فنحمله إليه ونلقنه فكان لا يحفظ الإسناد، ويحفظ بعض المتن، فيحدثنا، وإنما حملنا على الكتاب عنه شهوة الحديث" (8).

المديني شيخ البخاري، وسائر المحدثين بعده، في هذا الشأن على الخصوص، وكذلك " (كتاب العلل) لعبد الرحمن بن أبي حاتم، وهو مرتب على أبواب الفقه .." (1).

وقال السخاوي في حديثه عن أهم كتب العلل التي ينبغي العناية بها: "واعتن بما اقتضته الحاجة من كتب علل ... (وخيرها لأحمد) ولابن أبي حاتم، وكتابه في مجلد ضخم مرتب على الأبواب، وقد شرع الحافظ ابن عبد الهادي في شرحه، فاخترته المنية بعد أن كتب منه مجلداً على يسير منه" (2).

عدا ما تميّز به هذا الكتاب من عدم اقتصار المؤلف على قول إمام واحد بل ضمّنه جملة من أحكام أئمة النقد ولا سيما ممن لا مصنف له في العلل والنقد، إلى غير ذلك من المزايا العديدة التي تضمنها هذا السفر الجليل.

صور الوهم والخطأ في مرويات محمد بن عوف المعلّة في كتاب علل الحديث:

تنوّعت الصور في الوهم في مرويات الإمام محمد بن عوف، فجاءت على النحو الآتي:

1. إبدال راوٍ براوٍ آخر، كما جاء في حديث المغيرة بن شعبة.
 2. الاضطراب في متن الحديث، كما جاء في حديث جابر.
 3. بطلان إسناد الحديث؛ لضعف الراوي الذي هو سبب الإعلال، كما جاء في حديث أبي بكر الصديق، وحديث عائشة.
 4. إسقاط راوٍ من إسناد الحديث، كما جاء في حديث أنس.
 5. مخالفة الثقات، كما جاء في حديث عقبة بن عامر.
 6. التصريح بالسماع بين راويين لم يلتقيا، كما جاء في حديث النّوّاس بن سميان.
 7. زيادة راوٍ في الإسناد، كما جاء في حديث أبي هريرة.
 8. نكارة الحديث؛ لتفرد من لا يحتمل تفردّه، كما جاء في حديث أبي أمامة وجماعة.
 9. نكارة الحديث لخطأ الراوي وضعفه، كما جاء في حديث عائشة.
- وسيأتي تفصيل ذلك في الدراسة التطبيقية.

(1) اختصار علوم الحديث (ص64).

(2) فتح المغيث (310/3).

(3) علل الحديث (6/2).

(4) قال ابن عبد الهادي: "ولم يرو أحد من أئمة الكتب الستة حديث الزبيدي عن الزُّهري في هذا الباب، ولم أره في سنن الدارقطني، ولا السنن الكبير للبيهقي، وليس عندي من معجم الطبراني شيء في هذا الموضع فأكشفه عنه، والله أعلم" شرح العلل (ص:255).

(5) تهذيب الكمال (16/408).

(6) نفس المصدر (16/408).

(7) الضعفاء لأبي زرعة (2/606).

(8) الجرح والتعديل (8/6).

وابن شاهين في الناسخ والمنسوخ ص: (73) (64) من طريق يزيد بن عبد الصمد.

ابن المنذر في الأوسط (225/1) من طريق يعقوب.

جميعهم : من طرق عن علي بن عياش ، عن شعيب بن أبي حمزة ، عن محمد بن المنكدر ، عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه ، عن النبي صلى الله عليه وسلم.

دراسة الحديث :

قال الطبراني في الأوسط: "لا يروي هذا الحديث عن محمد بن المنكدر إلا شعيب بن أبي حمزة، تفرد به علي بن عياش" (4).

وقال الدارقطني: "تفرد به علي بن عياش الحمصي، عن شعيب عنه" (5).

فتبين أن الحديث تفرد به علي بن عياش الحمصي عن شعيب بن أبي حمزة ، وكذا تفرد شعيب بن أبي حمزة في روايته عن ابن المنكدر إلا أنه خالف الثقات في روايته عن ابن المنكدر ، وبسبب ذلك حمل الوهم عليه ، لذا قال أبو حاتم: "ويمكن أن يكون شعيب بن أبي حمزة حدث من حفظه؛ فوهم فيه".

وقال ابن حبان: "هذا خبر مختصر من حديث طويل؛ اختصره شعيب بن أبي حمزة متوهماً لنسخ إيجاب الموضوع مما مسّت النار مطلقاً، وإنما هو نسخ لإيجاب الموضوع مما مسّت النار؛ خلا لحم الجزور فقط" (6).

النتيجة :

أن الوهم في هذا الحديث ليس من محمد بن عوف، بل من شيخ شيخه شعيب بن أبي حمزة.

[3]- (176) - وسمعتُ أبي ورأى في كتابي حديثٌ كتبه عن مُحَمَّدِ بْنِ عَوْفٍ، عَنْ أَبِي حَيْثَمَةَ مُصَنَّبِ بْنِ سَعِيدٍ ، عن المغيرة بن سقلاب الحراني، عن الوازع بن نافع، عن سالم بن عبد الله، عن ابن عمر، عن عمر، عن أبي بكر الصديق؛ قال: كنتُ جالساً عند النبي ﷺ، فجاء رجلٌ قد تَوَضَّأَ وفي قدميه مَوْضِعٌ لَمْ يُصْبِهِ الماءُ، فقال له النبي ﷺ: اذْهَبْ فَأَتِمَّ وُضُوْءَكَ ، ففعل.

فَقَالَ أَبِي: هَذَا حَدِيثٌ بَاطِلٌ بِهَذَا الْإِسْنَادِ، وَوَاذَعُ بْنُ نَافِعٍ ضَعِيفُ الْحَدِيثِ (7).

وجه الإعلال والنقد:

حكم أبو حاتم على هذا الحديث بأنه باطل بهذا الإسناد.

وقال أبو حاتم الرازي عنه: "كان في بعض قرى حمص، فلم أخرج إليه، وكان ذكر أنه سمع كتب عبد الله بن سالم عن الزبيدي إلا أنه ذهب كتبه، فقال: لا أحفظها، فلم يزالوا به حتى الآن، ثم قدمتُ حمص بعد ذلك، بأكثر من ثلاثين سنة، فإذا قوم يروون عنه هذا الكتاب، وقالوا: عُرض عليه كتاب ابن زريق ولقنوه، فحدثهم به، وليس هذا بشيء، رجل لا يحفظ، وليس عنده كتب" (1).

النتيجة:

الوهم ليس من محمد بن عوف، بل من شيخه عبد الحميد بن إبراهيم بسبب ضعفه كما تقدم.

[2]- (174) - وسألتُ أَبِي عَنْ حَدِيثٍ حَدَّثَنَا بِهِ مُحَمَّدُ بْنُ عَوْفٍ، عَنْ عَلِيِّ بْنِ عِيَّاشٍ، عَنْ شُعَيْبِ بْنِ أَبِي حَمَزَةَ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ الْمُنْكَدِرِ، عَنْ جَابِرٍ؛ قَالَ: كَانَ آخِرَ الْأَمْرِ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ تَرَكُ الْوُضُوْءَ مِمَّا مَسَّتِ النَّارُ؟

فَقَالَ أَبِي: هَذَا حَدِيثٌ مُضْطَرِبُ الْمُتْنِ؛ إِنَّمَا هُوَ: أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ أَكَلَ كَنْفًا، ثُمَّ صَلَّى وَلَمْ يَتَوَضَّأْ؛ كَذَا رَوَاهُ الثَّقَاتُ عَنْ ابْنِ الْمُنْكَدِرِ، وَيُمْكِنُ أَنْ يَكُونَ شُعَيْبُ بْنُ أَبِي حَمَزَةَ حَدَّثَ مِنْ حِفْظِهِ؛ فَوَهَمَ فِيهِ (2).

وجه الإعلال والنقد:

سبب إعلال الحديث هو الاضطراب في متنه .

تخريج الحديث : أخرجه:

ابن الجارود في المنتقى ص: (19) (24) ، والبيهقي في السنن الكبرى (446/1) (735) من طريق محمد بن عوف (3).

أبوداود في سننه (49/1) (192) ، وابن خزيمة في صحيحه (28/1) (43)، وابن حبان في صحيحه (416/3) (1134) من طريق موسى بن سهل الرملي.

النسائي في سننه (108/1) (185) من طريق عمرو بن منصور.

الطحاوي في شرح معاني الآثار (66/1) (394) من طريق ابن أبي داود ، وأبي أمية ، وأبي زرعة الدمشقي.

الطبراني في الأوسط (58/5) (4663) ، والصغير (3/2) (671)، ومسند الشاميين (149/4) (2973)

من طريق أبي زرعة عبد الرحمن بن عمرو.

ابن قانع في معجم الصحابة (136/1) ، والإسماعيلي في معجم شيوخه (745/3) (362) من طريق إبراهيم بن الهيثم.

(1) الجرح والتعديل (8/6).

(2) علل الحديث (7/2).

(3) جمع في روايته مع محمد بن عوف ، عبد الله بن أحمد بن شويبه، وعبد الصمد بن عبد الوهاب الحمصي.

(4) المعجم الأوسط (58/5)

(5) أطراف الغرائب والأفراد (384/2)

(6) صحيح ابن حبان (416/3).

(7) علل الحديث (9/2).

تخريج الحديث: أخرجه:

العقبلي في الضعفاء (182/4) من طريق علي بن الحسين بن جنيد ، وأحمد بن محمد الأنطاكي.

ابن عدي في الكامل في الضعفاء (81/8) من طريق عمر بن الحسين.

الدارقطني في سننه (194/1)(382) من طريق عبد الكريم بن الهيثم.

أربعتهم: عن مصعب بن سعيد ، عن المغيرة بن سقلاب الحراني، عن الوازع بن نافع، عن سالم بن عبد الله، عن ابن عمر، عن عمر، عن أبي بكر الصديق به.

دراسة الحديث :

قال ابن عدي: "ولا أعلم رواه عن الوازع بهذا الإسناد غير مغيرة هذا"⁽¹⁾.

وقال الدارقطني: "غريب من حديث سالم بن عبد الله بن عمر، عن أبيه، عن جده، عن أبي بكر، تفرد به الوازع بن نافع عنه، وتفرد به المغيرة بن سقلاب، عن الوازع"⁽²⁾.

فتبيّن أن الحديث تفرد به المغيرة بن سقلاب⁽³⁾ عن الوازع، وكذلك تفرد به الوازع بن نافع عن سالم بن عبد الله، إلا أن الوازع متفق على ضعفه⁽⁴⁾ فيحمل الخطأ والوهم عليه والله أعلم .

النتيجة :

أن الخطأ في هذا الحديث ليس من محمد بن عوف ، بل من أحد رواه وهو الوازع بن نافع؛ فهو متفق على ضعفه.

[4]- (724) - وسألت أبي عن حديث رَوَاهُ مُحَمَّدُ بْنُ عَوْفٍ، عَنْ مُوسَى بْنِ دَاوُدَ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ الْعَزِيزِ بْنِ عُمَرَ، عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ الْقَاسِمِ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ عَائِشَةَ: أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ احْتَجَمَ وَهُوَ صَائِمٌ؟

فَقَالَ أَبِي: هَذَا حَدِيثٌ بَاطِلٌ، وَمُحَمَّدٌ هَذَا ضَعِيفُ الْحَدِيثِ⁽⁵⁾.

وجه الإعلال والنقد:

حكم أبو حاتم على هذا الحديث بأنه باطل.

تخريج الحديث: أخرجه:

عن زوائد مسند الحارث (416/1) (327).

دراسة الحديث :

الحديث في إسناده محمد بن عبد العزيز بن عمر متفق على ضعفه.

قال البخاري: "منكر الحديث"⁽⁶⁾ ، وقال النسائي "متروك"⁽⁷⁾ ، وقال أبو حاتم الرازي: "هم ثلاثة أخوة محمد بن عبد العزيز وعبد الله بن عبد العزيز وعمران بن عبد العزيز وهم ضعفاء الحديث، ليس لهم حديث مستقيم"⁽⁸⁾، وقال الدارقطني: "ضعيف"⁽⁹⁾.

فالخطأ والوهم يُحمل عليه.

النتيجة:

أن الخطأ في هذا الحديث ليس من قبل محمد بن عوف ، بل من قبل شيخ شيخ محمد بن عوف وهو محمد بن عبد العزيز لاتفاق الأئمة على ضعفه.

[5]- (1189) - وسألت أبي عن حديث حدثنا به محمد بن عوف الحمصي؛ قال: حدثنا أبو اليمان ؛ قال: حدثنا إسماعيل بن عياش، عن يحيى بن سعيد، عن أنس، عن النبي ﷺ قال: خير نساكم العفيفة العَلَمَة.

فسمعت أبي يقول: إنما يروونه عن زيد بن جبيرة ، عن يحيى بن سعيد، عن أنس، عن النبي ﷺ؛ وزيد بن جبيرة: (ضعيف الحديث)⁽¹⁰⁾.

وجه الإعلال والنقد:

أن هذا الحديث يرويه محمد بن عوف ، وقد وقع الوهم في روايته في انقاص راوٍ ، وهو زيد بن جبيرة ضعيف الحديث .

تخريج الحديث:

أخرجه:

ابن حبان في المجروحين (125/1) من طريق عمر بن سعيد ، والبيهقي في الخلافيات بين الإمامين الشافعي وأبي حنيفة وأصحابه من طريق أحمد بن علي المقرئ، كلاهما (عمر بن سعيد، أحمد بن علي المقرئ) عن محمد بن عوف الحمصي ، أبي اليمان به.

*وتابع محمد بن عوف عيسى بن خالد ابن أخي أبي اليمان، أخرجه:

(1) الكامل في الضعفاء (81/8).

(2) أطراف الغرائب والأفراد (59/1).

(3) قال أبو حاتم: "صالح الحديث" وقال أبو زرعة: "لا بأس به" الجرح والتعديل (224/8).

(4) قال يحيى بن معين: "ليس بثقة" وقال البخاري: "منكر الحديث" ، وقال النسائي: "متروك" وقال أحمد: "ليس بثقة". ينظر: ميزان الاعتدال (327/4) لسان الميزان (6/213).

(5) علل الحديث (98/3).

(6) التاريخ الكبير (167/1)(499).

(7) الضعفاء والمتروكون للنسائي (ص: 92)(528).

(8) الجرح والتعديل (7/8).

(9) ميزان الاعتدال (628/3).

(10) علل الحديث (686/3).

اختُلف في هذا الحديث عن سعيد بن أبي مريم على وجهين :

الوجه الأول : سعيد بن أبي مريم ، عن ابن لهيعة ، عن يزيد بن عمرو المعافري ، عن سالم أبي عمران ، عن عقبة بن عامر رضي الله عنه .

الوجه الثاني : سعيد بن أبي مريم ، عن ابن لهيعة ، عن يزيد بن عمرو المعافري ، عن أبي سلمى القتباني ، عن عقبة بن عامر رضي الله عنه .

وفيما يلي تفصيل لما تقدم :

الوجه الأول: ذكره ابن أبي حاتم في العلل (327/5) (2015) - ولم أقف على سنده-، من طريق محمد بن عوف الحمصي، عن سعيد بن أبي مريم ، عن ابن لهيعة ، عن يزيد بن عمرو المعافري ، عن سالم أبي عمران ، عن عقبة بن عامر رضي الله عنه .

الوجه الثاني : أخرجه :

يعقوب بن سفيان في المعرفة والتاريخ (504/2).

وأبو عوانه في مستخرجه (493/12)(6024) من طريق غيلان بن المغيرة وأبي بكر الصاغاني.

والطبراني في الدعاء ص(581)(2112) من طريق أحمد بن حماد بن زغبة.

وأبو تمام في فوائده (169/1)(398) من طريق عبدالله بن الحسين المصيصي.

جميعهم : عن سعيد بن أبي مريم ، عن ابن لهيعة ، عن يزيد بن عمرو المعافري ، عن أبي سلمى القتباني ، عن عقبة بن عامر رضي الله عنه .

وقد تابع سعيد بن أبي مريم : عبدالله بن وهب أخرجه: الروياني في مسنده (197/1) (265).

دراسة الحديث :

تفرد برواية الوجه الأول محمد بن عوف الحمصي، وأما الوجه الثاني فقد رواه خمسة رواه وهم : يعقوب بن سفيان وهو ثقة حافظ⁽⁵⁾ ، ومحمد بن إسحاق أبو بكر الصاغاني وهو ثقة ثبت⁽⁶⁾ ، وغيلان بن المغيرة وأحمد بن حماد بن زغبة لم أقف لهما على ترجمة ، وعبدالله بن الحسين المصيصي وهو ضعيف⁽⁷⁾.

ابن حبان في المجروحين (125/1) قال : أخبرنا محمد بن المسيب ثنا عيسى بن خالد ابن أخي أبي اليمان، قال حدثنا أبو اليمان به.

زيد بن جبيرة، عن يحيى بن سعيد، عن أنس بن مالك ، عن النبي ﷺ.

أخرجه:

ابن عدي في الكامل (156/4) عن عبد الملك بن محمد الصنعاني عن زيد بن جبيرة به.

وذكره الذهبي في ميزان الاعتدال في ترجمة إسماعيل بن عياش (100/2).

دراسة الحديث :

هذا الحديث لا يرويه عن زيد بن جبيرة إلا إسماعيل بن عياش كما نص على ذلك ابن عدي حيث قال : " وهذا لا يرويه، عن يحيى بن سعيد غير زيد بن جبيرة وعن زيد غير إسماعيل بن عياش"⁽¹⁾ ، فأنكر على إسماعيل بن عياش، قال ابن طاهر المقدسي : " فيه إسماعيل بن عياش وهذا أحد ما أنكر على إسماعيل "⁽²⁾ ، قال الألباني: " وعلة هذه الطريق إسماعيل بن عياش، فإنه ضعيف في غير روايته عن الشاميين، وهذه منها"⁽³⁾.

النتيجة:

أن الوهم في الحديث وقع من إسماعيل بن عياش، وليس من محمد عوف الحمصي.

[6]- (2015) - وسألت أبي عن حديث حدثنا به محمد بن عوف الحمصي ، عن سعيد بن أبي مريم، عن ابن لهيعة، عن يزيد بن عمرو المعافري، عن سالم أبي عمران، عن عقبة بن عامر، عن النبي ﷺ قال: ثلاثة رهط أوا إلى غار ... ، فذكر حديث الغار بطوله.

قال أبي: " هذا حديث خطأ؛ أخطأ فيه ابن عوف؛ " ولم يذكر الصحيح ما هو. فحدثنا أبو عبيد الله ابن أخي ابن وهب، عن عمه ابن وهب، عن ابن لهيعة، عن يزيد بن عمرو المعافري، عن أبي سلمى القتباني، عن عقبة بن عامر الجهني، عن النبي ﷺ⁽⁴⁾.

وجه الإعلال والنقد:

إعلال هذا الحديث هو إبدال راو بآخر، هما سالم أبي عمران وأبي سلمى القتباني.

تخريج الحديث :

(1) الكامل لابن عدي(156/4).

(2) معرفة التنكرة ص:(146).

(3) السلسلة الضعيفة (3/ 689)

(4) علل الحديث (327/5).

(5) تقريب التهذيب ص: (608).

(6) تقريب التهذيب ص:(467).

(7) لسان الميزان(272/3).

ذكره ابن أبي حاتم في العلل (117/5)(1850)- ولم أقف على سنده- من طريق إسماعيل بن عياش.

البخاري في التاريخ الكبير (126/8) ، ويعقوب بن سفيان الفسوي في المعرفة والتاريخ (339/2)، والبيهقي في شعب الإيمان (363/10)(7629) كلهم من طريق أبي اليمان .

جميعهم: عن صفوان بن عمرو، عن يحيى بن جابر الطائي؛ عن النّوّاس بن سمعان ، عن النبي صلى الله عليه وسلم .

الوجه الثاني : أخرجه :

البخاري في التاريخ الكبير (126/8) والطبراني في مسند الشاميين (96/2)(980) ، والبيهقي في شعب الإيمان (409/9)(688) من طريق أبي المغيرة عبد القدوس بن الحجاج.

والطبراني في مسند الشاميين (96/2)(980) من طريق أبي اليمان.

كلاهما: عن صفوان بن عمرو، عن يحيى بن جابر الطائي؛ قال: سمعت النّوّاس بن سمعان، عن النبي ﷺ.

دراسة الحديث :

الذي يظهر صحة الوجهين عن صفوان بن عمرو ، فقد روى أبو المغيرة عبد القدوس بن الحجاج وأبو اليمان عنه الوجهين ، وأبو المغيرة ثقة⁽²⁾ ، وأبو اليمان الحمصي ثقة ثبت⁽³⁾ ، وهذا يُبعد احتمال الوهم من أبي المغيرة كما ذكر ابن أبي حاتم ، وأما إسماعيل بن عياش فهو صدوق⁽⁴⁾ أقل مرتبة من أبي المغيرة وأبي اليمان فلا يقارن بروايتهما، فيحتمل أن الوهم من صفوان بن عمرو فمرة رواه بالتصريح بالسماع ومرة بدونه والله أعلم .

النتيجة:

أن الوهم في هذا الحديث لم يقع من محمد بن عوف الحمصي، وإنما يحتمل أن يكون ممن عليه مدار الحديث وهو صفوان بن عمرو، والله أعلم.

[8]- (2367) - وسمعت أبي يقول في حديث حدثناه محمد بن عوف الحمصي، عن الهيثم بن جميل، عن عثمان بن واقد، عن فرقد السبيخي، عن مرة الطيب ، عن أبي بكر الصديق، عن النبي ﷺ قال: لا يدخل الجنة سيئ المملّكة، ملعون من ضار مسلماً أو مأكراً.

وبهذا يتبين رجحان الوجه الثاني لكثرة من رواه لاسيما وفيهما ثقتان حافظان.

النتيجة :

أن الوهم وقع من محمد بن عوف الحمصي لمخالفة الثقات ، كما جزم به أبو حاتم حيث قال : " أخطأ فيه ابن عوف " ، وأيده ابن أبي حاتم حيث ذكر عقبه متابعة عبدالله بن وهب لسعيد بن أبي مريم.

[7]- (1849) - وسمعت أبي وذكر حديث حدثنا محمد بن عوف ، عن أبي المغيرة عبد القدوس بن الحجاج، عن صفوان بن عمرو، عن يحيى بن جابر الطائي؛ قال: سمعت النّوّاس بن سمعان قال: سألت النبي (صلى الله عليه وسلم) عن الإثم والبر؟ قال: البر حسن الخلق، والإثم ما حاك في نفسك وكرهت أن يعلمه الناس.

فسمعت أبي يقول: هذا حديث خطأ؛ لم يلق ابن جابر النّوّاس.

قلت: الخطأ يدل أنه من أبي المغيرة فيما قال: "سمعت النّوّاس" ؛ وذلك أن إسماعيل بن عياش روى عن صفوان بن عمرو، عن يحيى بن جابر ، عن النّوّاس، لم يذكر السماع، فيحتمل أن يكون أرسله، ويحيى بن جابر كان قاضي حمص، يروي عن عبد الرحمن بن جبير بن نفير، عن أبيه، عن النّوّاس⁽¹⁾.

وجه الإعلال والنقد :

إعلال الحديث بتصريح السماع من يحيى بن خالد الطائي عن النّوّاس بن سمعان وهو لم يلقه.

تخريج الحديث :

اختلف في هذا الحديث عن صفوان بن عمرو على وجهين :

الوجه الأول : صفوان بن عمرو، عن يحيى بن جابر الطائي؛ عن النّوّاس بن سمعان ، عن النبي ﷺ.

الوجه الثاني : صفوان بن عمرو، عن يحيى بن جابر الطائي؛ قال: سمعت النّوّاس بن سمعان، عن النبي ﷺ.

وفيما يلي تفصيل لما تقدم :

الوجه الأول : أخرجه :

أحمد في مسنده (180/29) (17632) ، والدرامي في سننه (1836/3)(2831) كلاهما عن أبي المغيرة عبد القدوس بن الحجاج.

(1) علل الحديث (116/5).

(2) تقريب التهذيب ص(360).

(3) تقريب التهذيب ص(176).

(4) تقريب التهذيب ص(109).

محمد بن عوف ، فلعله اشتبه عليه عثمان بن واقد بعثمان بن مقسم ، وذلك لأن الهيثم بن جميل قد روي عنه عن عثمان بن مقسم ، وتوبع أيضاً كما تقدم ، إضافة إلى أنه لم يلق عثمان بن واقد وكذلك عثمان بن واقد لم يسمع من فرقد مما يُبعد حمل الوهم عليه والله أعلم.

النتيجة :

الذي يظهر أن الوهم من محمد بن عوف الحمصي ، فقد خطأ أبو حاتم صاحب هذا الوجه كما تقدم .

[9]- (2760) - وسألت أبي عن حديث رواه محمد بن عوف الحمصي، عن محمد بن إسماعيل بن عياش، عن أبيه، عن ضمضم بن زرعة، عن شريح بن عبيد، قال: حدثنا أبو أمامة، والحارث بن الحارث، وكثير بن مرة، وعمر بن الأسود، في نفر من الفقهاء: أن رسول الله ﷺ نادى بقریش، فجمعهم، ثم قام فيهم، فقال: ألا إن كل نبي بُعث إلى قومه، وإني بُعثت إليكم، ثم جعل يستقرئهم رجلاً رجلاً، فينميه إلى أقصى آباءه، ثم يقول له: يا فلان، عليك بنفسك؛ فأني لا أغني عنك من الله شيئاً، حتى خلص إلى فاطمة ابنته، فقال لها مثل ما قال لهم، ثم قال: يا معشر قریش، لا ألفت الناس يأتوني بخزون الجنة، وتأتوني بخزون الدنيا، اللهم لا أجل لقریش أن يُفسدوا ما أصلحت، ثم قال: ألا إن خيار أمتكم خيار قریش، وشرا أمتكم شرا الناس، وخيار قریش خيار الناس، وشرا قریش شرا الناس.

فقال أبي: (هو حديث منكرو) (5).

وجه الإعلال والنقد :

حكم عليه أبو حاتم الرازي بالنكارة .

تخريج الحديث: أخرجه :

البخاري في التاريخ الكبير (262/2) مختصراً من طريق عتبة بن سعيد.

وابن أبي عاصم في الأحاد والمثاني (303/5) (2833)، والطبراني في المعجم الكبير (109/8) (7517) مختصراً من طريق عبد الوهاب بن نجدة.

والطبراني في مسند الشاميين (433/2) (6441) من طريق علي بن عياش.

وابن عساكر في تاريخ دمشق (408/11) من طريق محمد بن إسماعيل.

جميعهم: (عتبة بن سعيد ، عبد الوهاب بن نجدة، علي بن عياش، محمد بن إسماعيل) عن إسماعيل بن عياش ، عن ضمضم بن زرعة ، عن شريح بن عبيد به.

فسمعت أبي يقول: أخطأ من قال في هذا الحديث: عثمان بن واقد؛ إنما هو: عثمان بن مقسم البري، والهيثم بن جميل لم يلق عثمان بن واقد، وعثمان بن واقد لم يسمع من فرقد؛ قال: وعثمان بن مقسم البري ضعيف الحديث (1).

وجه الإعلال والنقد :

إعلال هذا الحديث هو إبدال راو بأخر هو إبدال عثمان بن واقد بعثمان بن مقسم البري.

تخريج الحديث :

اختلف في هذا الحديث عن الهيثم بن جميل على وجهين:

الوجه الأول : الهيثم بن جميل، عن عثمان بن واقد، عن فرقد السبخي، عن مرة الطيب، عن أبي بكر الصديق، عن النبي ﷺ.

الوجه الثاني : الهيثم بن جميل، عن عثمان بن مقسم، عن فرقد السبخي، عن مرة الطيب مرسل.

وفيما يلي تفصيل لما تقدم :

الوجه الأول : أخرجه : ابن أبي حاتم في العلل (112/6) (2367)-ولم أقف على روايته- عن محمد بن عوف الحمصي به .

الوجه الثاني : أخرجه : الخرائطي في مكارم الأخلاق ص(91) (423) عن سعدان بن يزيد البزار به.

وقد تابع سريح بن النعمان الهيثم بن جميل في رواية عن عثمان بن مقسم: أخرجه: البيهقي في شعب الإيمان (81/11) (8215) إلا أنه وصلها.

دراسة الحديث :

الذي يظهر رجحان الوجه الثاني، فالوجه الأول رواه محمد بن عوف الحمصي ، عن الهيثم بن جميل، عن عثمان بن واقد ، عن فرقد السبخي، عن مرة الطيب ، عن أبي بكر الصديق موصولاً، ولم يتابع أحداً هذا الوجه ، فخطأ أبو حاتم صاحب هذا الوجه بروايته عن عثمان بن واقد بدلاً من عثمان بن مقسم ، ولم يذكر الإرسال ، وبين سبب هذا الخطأ ، وهو أن الهيثم بن جميل لم يلق عثمان بن واقد ، وعثمان بن واقد لم يسمع من فرقد ، وأما الوجه الثاني، فقد رواه سعدان بن يزيد قال عنه أبوحاتم: "صدوق" (2)، وقال الذهبي: "المحدث الثقة" (3)، ولكن الهيثم بن جميل توبع في رواية هذا الوجه عن عثمان بن مقسم من سريح بن النعمان وهو ثقة (4) ، فالوهم والله أعلم من

(1) علل الحديث (112/6).

(2) الجرح والتعديل (290/4) (1255).

(3) سير أعلام النبلاء (358/12).

(4) قال ابن حجر: " ثقة يهمل قليلاً " التقريب ص(229) ، وقال الذهبي: "ثقة عالم" الكاشف (426/1).

(5) علل الحديث (563/6).

دراسة الحديث:

وجه النكارة في الحديث هو أن ضمضم بن زرعة الحمصي، تفرد بالحديث وهو ممن لا يُحتمل تفرد، قال عنه أبو حاتم: "ضعيف"⁽¹⁾، وقال ابن حجر: "صدوق يهم"⁽²⁾، وأما إسماعيل بن عياش ثقة في روايته عن الشاميين⁽³⁾، وشريح بن عبيد شامي ثقة⁽⁴⁾، والله أعلم.

النتيجة:

أن سبب النكارة ليس محمد بن عوف، وإنما جاءت من قبل ضمضم بن زرعة؛ لكونه فيه ضعف فلا يُحتمل تفرد.

وجه النكارة في الحديث هو أن ضمضم بن زرعة الحمصي، تفرد بالحديث وهو ممن لا يُحتمل تفرد، قال عنه أبو حاتم: "ضعيف"⁽⁶⁾، وقال ابن حجر: "صدوق يهم"⁽⁷⁾، وأما إسماعيل بن عياش ثقة في روايته عن الشاميين⁽⁸⁾، وشريح بن عبيد شامي ثقة⁽⁹⁾، والله أعلم.

النتيجة:

أن سبب النكارة ليس محمد بن عوف، وإنما جاءت من قبل ضمضم بن زرعة، لكونه فيه ضعف فلا يُحتمل تفرد.

[11]- (1848) - وسألت أبي عن حديث حدثنا به محمد بن عوف، عن أبي المغيرة، عن إسماعيل بن عياش، عن عبد الله بن عبد العزيز، عن الزهري، عن سعيد بن المسيب وعروة بن الزبير، عن عائشة، عن النبي ﷺ أنه قال: إنما مثل أحدكم، ومثل أهله وماله وعمله، كرجل له ثلاثة إخوة، فقال لأخيه الذي هو ماله، حين حضرته الوفاة: ماذا عندك في نفعي والدفع عني، فقد نزل بي ما ترى؟ فقال: عندي أن أطيعك ما دمت حياً، وأنصرف حيث صرقتني، وما لك عندي نفع إلا ما دمت حياً، فإذا مت ذهب بي إلى مذهب غير مذهبك، وأخذني غيرك، فالتفت النبي ﷺ فقال: هذا أخوه الذي هو ماله، فأبى أخ تروته؟! قالوا: لا نسمع طائلاً، ثم قال لأخيه الذي هو أهله: قد نزل بي من الموت ما ترى، فماذا عندك؟ قال: أمرضك، وأقوم عليك، فإذا مت غسأتك ثم كفنتك، وحنطتك وأكبكت، وأتبعك مشيعاً إلى حفرتك. فقال رسول الله ﷺ: فأبى أخ هذا؟! قالوا: أخ غير طائيل، ثم قال لأخيه الذي هو عمله: ماذا عندك؟ قال: أونس وحشتك، وأذهب همك، وأجادل عنك في القبر، وأوسع عليك جهدي، فقال رسول الله ﷺ: فأبى أخ ترون هذا؟! قالوا: خير أخ؛ قال: فالأمر هكذا، فقام عبد الله بن كرز الليثي فقال: ائذن لي أن أقول في هذا شعراً، فقال: هات، فأنشد عشرين بيتاً من الشعر؟، فسمعت أبي يقول: هذا حديث منكّر من حديث الزهري، لا يشبه أن يكون حقاً، وعبد الله بن عبد العزيز: ضعيف الحديث، عامه حديثه خطأ، لا أعلم حديثاً مستقيماً⁽¹⁰⁾.

وجه الإعلال والنقد:

حكم عليه أبو حاتم الرازي بالنكارة حيث قال: "هذا حديث منكّر من حديث الزهري، لا يشبه أن يكون حقاً".

تخريج الحديث: أخرجه:

[10]- ((2761 - وسألت أبي عن حديث رواه محمد بن عوف، عن محمد بن إسماعيل؛ قال: حدثنا أبي؛ قال: حدثني ضمضم، عن شريح - يعني: ابن عبيد - قال: حدثنا جبير بن نفير، وكثير بن مرة، وعمير بن الأسود، والمقداد، وأبو أمامة، في نفر من الفقهاء: أن رجلاً أتى رسول الله ﷺ فقال: يا رسول الله، أهدأ الأمر إلا في قومك؟ فوصهم بنا، فقال لفرّيش: إني أذكركم ألا تشقوا على أمّتي من بعدي، ثم قال للناس: سيكون بعدي أمراء، فأدوا إليهم طاعتهم؛ فإن الأمير مثل المجنّ ينقى به، فإن أصلحوا وأمرؤكم بخير، فلهم ولكم، وإن أسأؤوا ما أمرؤكم به، فعليهم، وأنتم منه برّاء، ثم يقولون: إنا سمعنا الرسول يقول ذلك؟ فقال أبي: هو حديث منكّر جداً⁽⁵⁾.

وجه الإعلال والنقد:

حكم عليه أبو حاتم الرازي بالنكارة الشديدة حيث قال: "هو حديث منكّر جداً".

تخريج الحديث: أخرجه:

ابن أبي عاصم في الأحاد والمثاني (302/5)(2832)، وفي السنة (510/2)(1073) عن محمد بن عوف.

والطبراني في المعجم الكبير (108/8)(7515) عن عمرو بن إسحاق الحمصي.

والطبراني في المعجم الكبير (276/20)(653) عن هاشم بن مرثد.

جميعهم: (محمد بن عوف، عمرو بن إسحاق، هاشم بن مرثد) عن محمد بن إسماعيل، عن أبيه، عن ضمضم بن زرعة، عن شريح بن عبيد به.

دراسة الحديث:

(1) الجرح والتعديل (468/4)، وقال عنه ابن معين في رواية الدارمي: ثقة، تاريخه ص: (135)، فكان ابن حجر توسط بقوله صدوق يهم.

(2) تقريب التهذيب ص (480).

(3) تقريب التهذيب ص (109).

(4) تقريب التهذيب ص (265).

(5) علل الحديث (565/6).

(6) الجرح والتعديل (468/4).

(7) تقريب التهذيب ص (480).

(8) تقريب التهذيب ص (109).

(9) تقريب التهذيب ص (265).

(10) علل الحديث (113/5).

قال: قال رسول الله ﷺ: المؤمن القوي أفضل من المؤمن الضعيف، وكل في خير، احرص على ما ينفعك، ولا تعجز، فإن غلبك شيء فقل: قدر الله وما شاء صنع، وإياك و"لو"! فإن اللو يفتح عمل الشيطان .

فسمعت ابن الجنيد - حافظ حديث مالك والزهري- يقول: إنما يرويه الناس: عن أبي هريرة، عن النبي ﷺ، بلا "عمر"⁽⁴⁾.

وجه الإعلال والنقد :

إعلال هذا الحديث لأجل زيادة صحابي في الإسناد، وهو عمر بن الخطاب t.

تخريج الحديث:

أخرجه: مسلم في صحيحه (2052/4)(2664)، وابن ماجه في سننه (31/1)(79)، ويعقوب بن سفيان في المعرفة والتاريخ (6/3) ، وابن أبي عاصم في السنة (157/1)(356)، والبزار في مسنده (309/15)(8835)، والنسائي في السنن الكبرى (232/9)(10386) وأبو يعلى في مسنده (124/11)(6251)، والطحاوي في شرح مشكل الآثار (237/1)(262)، وابن حبان في صحيحه (29/13)(10386) من طريق عبد الله بن إدريس، عن ربيعة بن عثمان، عن محمد بن يحيى بن حبان، عن الأعرج، عن أبي هريرة، عن النبي ﷺ.

وأما حديث محمد بن عجلان عن الأعرج ، عن أبي هريرة رضي الله عنه، عن عمر بن الخطاب ﷺ، ذكره: ابن أبي حاتم في العلل هنا (6/618) - (2808) ولم أقف على سنده- من طريق معاوية بن يحيى الصدفي.

دراسة الحديث :

اتفق الثقات الأثبات على رواية الحديث من طريق عبد الله بن إدريس، عن ربيعة بن عثمان، عن محمد بن يحيى بن حبان، عن الأعرج، عن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وسلم ، وليس فيها زيادة عمر بن الخطاب رضي الله عنه ، وقد أخرجه مسلم في صحيحة كما تقدم ، والحديث رواه ابن عجلان واختلف عنه⁽⁵⁾، ولكن جميع الرواه اتفقوا في روايتهم عنه⁽⁶⁾ من طرق عن الأعرج، عن أبي هريرة رضي الله عنه مرفوعاً ليس فيها زيادة عمر بن الخطاب رضي الله عنه ، إلا هذه الرواية التي

العقيلي في الضعفاء (329/4)(965) ومن طريقه : أخرجه ابن الجوزي في العلل المتناهية (408،407/2)، والرامهرمزي في أمثال الحديث ص(111)(76)، وأبو الشيخ في الأمثال ص(359، 360) ومن طريقه : أخرجه الشجري في "أماليه" (298-296/2) ، وأبو نعيم في معرفة الصحابة (1760/4)(4463)، وابن عساكر في تاريخ دمشق (57-55/47).

جميعهم: من طريق عبد الله بن عبد العزيز الليثي، عن محمد بن عبد العزيز الزهري ، عن ابن شهاب الزهري، به.

وأما طريق عبدالله بن عبد العزيز، عن الزهري : ذكره ابن أبي حاتم في العلل (113/5)(1848)-ولم أقف على سنده-

دراسة الحديث :

بين أبو حاتم الرازي سبب نكارة هذا الحديث ، وهو ضعف عبدالله بن عبدالعزيز⁽¹⁾ حيث قال : "وعبدالله بن عبد العزيز : ضعيف الحديث، عامه حديثه خطأ، لا أعلم حديثاً مستقيماً"،

وقال العقيلي عقب إخرجه : " عبد الله بن عبد العزيز الزهري عن أخيه محمد بن عبد العزيز حديثه غير محفوظ، ولا يعرف إلا به، وليس له أصل من حديث الزهري"⁽²⁾.

وقال ابن الجوزي : " وهذا حديث لا يصح والحمل فيه على عبد الله بن عبد العزيز قال يحيى: "ليس بشيء". وقال ابن حبان: "اختلف بأخرة فكان يقلب الأسانيد ولا يعلم ويرفع المراسيل فاستحق الترك"⁽³⁾.

النتيجة:

بناء على ما تقدم يتضح أن الخطأ في هذا الحديث من عبدالله بن عبدالعزيز الليثي.

[12]- (2808) - أخبرنا أبو محمد قال: وسمعت علي بن الحسين بن الجنيد، ورأى في كتابي حديث عن محمد بن عوف الحمصي، عن حيوة بن شريح، عن بقية، عن معاوية بن يحيى الصدفي، عن محمد بن عجلان، عن الأعرج ، عن أبي هريرة ، عن عمر بن الخطاب ؛

(1) قال البخاري : " منكر الحديث " ، وقال أبو زرعة : ليس بالقوي ، وقال ابن حجر : "ضعيف واختلف بأخيه" ينظر : الجرح والتعديل(103/5) ، تهذيب الكمال(238/15)، التقريب ص:(312).

(2) الضعفاء الكبير للعقيلي (276 /2)

(3) العلل المتناهية في الأحاديث الواهية (408 /2)

(4) علل الحديث (618/6).

(5) ذكره الاختلاف عنه الدارقطني في العلل (302/10) وقال عقبه: " ورواه عبد الله بن إدريس، فضبط إسناده وجوده، رواه عن ربيعة بن عثمان، عن محمد بن يحيى بن حبان، عن الأعرج، عن أبي هريرة، وهو الصحيح" ، كما ينظر :فتح الباري (227-228/13) فقد ذكر ابن حجر الاختلاف في هذا الحديث.

(6) كما عند ابن ماجه في سننه (2/1395) (4168) ، والنسائي في السنن الكبرى (9/230) (10382) ، والطحاوي في شرح المشكل(1/236) (259) ، وابن حبان في صحيحه (13/28) (5721) ، - من طرق عن سفيان بن عيينة، عن محمد ابن عجلان، عن الأعرج، عن أبي هريرة، مرفوعاً.

وأحمد في مسنده (14/395 و424 و879 و8829) ، ويعقوب بن سفيان في المعرفة (6/3) ، والنسائي في السنن الكبرى(9/231) (10384) ، وأبو يعلى في مسنده(11/230) (6346) ، وابن السني في عمل اليوم والليلة ص(402)(622)، والطحاوي في شرح المشكل(1/236) (260) من طريق عبد الله بن المبارك، عن ابن عجلان، عن ربيعة بن عثمان، عن الأعرج، عن أبي هريرة، مرفوعاً.

والنسائي في السنن الكبرى(٩/٢٣١)(١٠٣٨٣) من طريق الفضيل بن سليمان، عن ابن عجلان، عن أبي الزناد، عن الأعرج، عن أبي هريرة، مرفوعاً.

3. دراسة أسباب ورود الوهم في أحاديث الثقات دراسة تطبيقية على مرويات إمام من الأئمة.
وختامًا، هذا جهد المقل، فما كان فيه من صواب فمن الله وحد، وما كان يفه من خطأ فمن نفسي والشيطان والله ورسوله منه بريئان، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد.

3 فهرس المصادر والمراجع أولا/ المصادر والمراجع العربية

- أبو زرعة الرازي وجهوده في السنة النبوية (كتاب الضعفاء لأبي زرعة الرازي)، سعدي بن مهدي الهاشمي، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة النبوية، (د ط)، 1402 هـ.
- الأحاد والمثاني، أبو بكر بن أبي عاصم، (ت 287هـ)، المحقق: دباسم الجوابرة، دار الراية، الرياض، ط1، 1411 هـ.
- أطراف الغرائب والأفراد من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم للإمام الدارقطني، أبو الفضل محمد طاهر المعروف بابن القيسراني (المتوفى: 507هـ) المحقق: محمود محمد حسن نصار / السيد يوسف، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1419 هـ.
- إكمال تهذيب الكمال، مُغلطاي بن قُليج، المحقق: عادل بن محمد، وغيره، ط1، د.م. الفاروق الحديثة، 2001م.
- أمالي ابن الشجري، أبو السعادات، هبة الله بن علي، المعروف بابن الشجري، المحقق: محمود محمد الطناحي، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1413 هـ - 1991 م.
- أمثال الحديث المروية عن النبي صلى الله عليه وسلم، أبو محمد الحسن بن عبد الرحمن بن خالد الرامهرمزي، تحقيق: أحمد عبد الفتاح تمام، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، ط1، 1409 هـ.
- الأمثال في الحديث النبوي، أبو محمد عبد الله بن محمد المعروف بأبي الشيخ الأصبهاني، المحقق: عبد العلي عبد الحميد حامد، بومباي - الهند، الدار السلفية، ط2، 1408 - 1987م.
- الأوسط، محمد بن إبراهيم بن المنذر، المحقق: صغير أحمد، دار طيبة، الرياض، ط1، 1405 هـ.
- تاريخ ابن معين "رواية الدارمي"، ابن معين، يحيى بن معين البغدادي، المحقق: د. أحمد محمد نور، د ط، دمشق: المأمون للتراث، د.ت.
- تاريخ الإسلام، الذهبي، محمد بن أحمد، المحقق: د. بشار عواد، ط1، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 2003م.
- التاريخ الكبير، البخاري، محمد بن إسماعيل، د ط، حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية، د.ت.
- تاريخ دمشق، ابن عساكر، علي بن الحسن، المحقق: عمرو بن غرامة، د ط، د.م. دار الفكر، 1415 هـ.
- تذكرة الحفاظ، الذهبي، محمد بن أحمد، ط1، بيروت: الكتب العلمية، 1419 هـ.
- تعليقة على العلل لابن أبي حاتم، شمس الدين محمد بن أحمد بن عبد الهادي الحنبلي، تحقيق: سامي بن محمد بن جاد

ذكرها ابن أبي حاتم هنا، فقد تفرد في روايتها عن محمد بن عجلان معاوية بن يحيى الصدفي وهو ضعيف⁽¹⁾، إضافة إلى أن بقية بن الوليد لم يصرح بالسماع، فالوهم محمول على معاوية بن يحيى الصدفي لضعفه، والله أعلم.

النتيجة:

الوهم في هذا الحديث ليس من محمد بن عوف بل من معاوية بن يحيى الصدفي لضعفه كما تقدم.

2 الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبعد:

فقد اشتملت الدراسة على جملة من النتائج والتوصيات من أبرزها:

- تبيّن المنزلة العلمية للإمام محمد بن عوف الطائي الحمصي من خلال ثناء الأئمة عليه.
- اختصاص الإمام ابن عوف بحديث الشاميين، ولاسيما الحمصيين من أهل بلده.
- إمامة ابن عوف في النقد حيث يعتبر ممن يعتمد قوله في الجرح والتعديل، وذكره الحافظ الذهبي ضمن الطبقة الخامسة، طبقة البخاري، والذهلي، وأبو زرعة، وأبو حاتم وأمثالهم.
- اتضحت مكانة كتاب علل الحديث لابن أبي حاتم، وتجلّى هذا الأمر من خلال ثناء الأئمة عليه، وكذلك من طالع هذا السّفر الجليل يظهر له جليًا عمق المحتوى، وندرة تعليقات الأئمة مما لا يكاد يجدها الباحث عند غيره.
- بلغت مرويات الإمام محمد بن عوف المعلّلة في كتاب علل الحديث اثنا عشر حديثًا، كان سبب الوهم من محمد بن عوف في حديثين، وباقي المرويات كان منشأ العلة فيها من غيره.
- تنوّعت الصور في الوهم في مرويات الإمام محمد بن عوف، فجاءت إما بصورة إبدال راوٍ براوٍ آخر، أو الاضطراب في متن الحديث، أو بطلان إسناد الحديث؛ لضعف الراوي، أو بصورة إسقاط راوٍ من إسناد الحديث، أو مخالفة الثقات، أو التصريح بالسماع بين راويين لم يلتقيا، أو زيادة راوٍ في الإسناد، أو نكارة الحديث؛ لتفرد من لا يحتمل تفردّه، أو نكارة الحديث لخطأ الراوي وضعفه.

ومن جملة التوصيات:

1. دراسة المرويات المعلّلة للأئمة الثقات ولاسيما المغموين ممن لا مصنف لهم ويُعتد بأقوالهم وتعليلاتهم.
2. دراسة مناهج الأئمة في روايتهم للأحاديث المعلّلة.

(1) قال ابن حجر: "ضعيف" تقريب التهذيب ص(538) وقال الذهبي: "ضعفه". الكاشف(277/2).

- الله، أضواء السلف، الرياض، ط1، 1423هـ.
- تعليقة على العلل لابن أبي حاتم، محمد بن أحمد بن عبد الهادي، تحقيق: سامي بن محمد بن جاد الله، الرياض، أضواء السلف، ط1، 1423هـ.
- تقريب التهذيب، ابن حجر، أحمد بن علي، المحقق: محمد عوامة، ط1، سوريا: دار الرشيد، 1406هـ.
- تهذيب الكمال في أسماء الرجال، المزي، يوسف بن عبد الرحمن، المحقق: د. بشار عواد، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1400هـ.
- الثقات، ابن حبان، محمد بن حبان البستي، ط1، حيدر آباد: دائرة المعارف، 1393هـ.
- الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد الرازي، ط1، حيدر آباد: دائرة المعارف، 1952م.
- الخلافيات بين الإمامين الشافعي وأبي حنيفة وأصحابه، أبو بكر البيهقي، تحقيق: محمود بن عبد الفتاح، مصر، الروضة للنشر والتوزيع، ط1، 1436هـ.
- الدعاء، سليمان بن أحمد الطبراني، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1413هـ.
- ذكر من يعتمد قوله في الجرح والتعديل، الذهبي، محمد بن أحمد، المحقق: عبد الفتاح أبو غدة، ط4، بيروت: دار البشائر، 1410هـ.
- سلسلة الأحاديث الضعيفة، محمد ناصر الدين الألباني، الرياض، مكتبة المعارف، ط1، 1412هـ.
- السنة، أبو بكر بن أبي عاصم الشيباني، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، ط1، 1400هـ.
- سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، إحياء الكتب العربية، دط، دت.
- سنن أبي داود، أبو داود السجستاني، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية، دط، دت.
- سنن الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي (ت 255هـ)، المحقق: نبيل الغمري، دار البشائر، بيروت، ط1، 1434هـ.
- السنن الصغرى، أحمد بن شعيب النسائي، المحقق: عبد الفتاح أبو غدة، حلب، مكتب المطبوعات الإسلامية، ط2، 1406هـ.
- السنن الكبرى، البيهقي، أحمد بن الحسين، المحقق: محمد عبد القادر، ط3، بيروت: دار الكتب العلمية، 1424هـ.
- السنن الكبرى، النسائي، أحمد بن شعيب، المحقق: حسن عبد المنعم، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1421هـ.
- السنن، الدارقطني، علي بن عمر، المحقق: شعيب الأرناؤوط، وآخرون، ط1، بيروت: الرسالة، 1424هـ.
- سير أعلام النبلاء، الذهبي، محمد بن أحمد، المحقق: شعيب الأرناؤوط، وآخرون، ط3، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1405هـ.
- شرح سنن ابن ماجه، مغطاي بن قليج بن عبد الله البكجري، تحقيق: كامل عويضة، مكة، مكتبة نزار مصطفى الباز، ط1، 1419هـ.
- شرح مشكل الآثار، أحمد بن محمد الطحاوي، المحقق: شعيب الأرناؤوط، الرسالة، ط1، 1415هـ.
- شرح معاني الآثار، أحمد بن محمد الطحاوي، المحقق: محمد زهري، د.م، عالم الكتب، ط1، 1414هـ.
- شعب الإيمان، أحمد بن الحسين البيهقي، المحقق: د. عبد العلي عبد الحميد، الرياض، مكتبة الرشد، ط1، 1423هـ.
- صحيح ابن حبان، محمد بن حبان البستي، المحقق: شعيب الأرناؤوط، بيروت، الرسالة، ط2، 1414هـ.
- صحيح ابن خزيمة، محمد بن إسحاق ابن خزيمة، المحقق: د. محمد مصطفى الأعظمي، بيروت، المكتب الإسلامي، دط، دت.
- صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، إحياء التراث العربي، دط، دت.
- الضعفاء الكبير، محمد بن عمرو العقيلي، المحقق: عبد المعطي قلججي، بيروت، المكتبة العلمية، ط1، 1404هـ.
- الضعفاء والمتروكون، النسائي، أحمد بن شعيب، المحقق: محمود إبراهيم، ط1، حلب: دار الوعي، 1396هـ.
- الضعفاء، أبو زرعة الرازي، المدينة المنورة، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، ط1، 1402هـ.
- طبقات الحنابلة، ابن أبي يعلى، محمد بن محمد، المحقق: محمد حامد الفقي، دط، بيروت: دار المعرفة، دت.
- العبر في خبر من غير، محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، تحقيق: محمد السعيد، بيروت، دار الكتب العلمية، دط.
- علل الحديث، عبد الرحمن بن محمد، ابن أبي حاتم الرازي، بإشراف: د. سعد الحميد وغيره، مطابع الحميض، ط1، 1427هـ.
- العلل المتناهية، ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المحقق: إرشاد الحق الأثري، ط2، فيصل آباد: دن، 1401هـ.
- العلل الواردة في الأحاديث النبوية، علي بن عمر الدارقطني (ت 385هـ)، المحقق: محفوظ الرحمن السلفي وآخرون، دار طيبة، الرياض، ط1، 1405هـ.
- عمل اليوم والليلة، أحمد بن محمد ابن السنّي، تحقيق: كوثر البرني، بيروت - جدة، دار القبلة للثقافة الإسلامية، دط.
- فتح الباري، ابن حجر، أحمد بن علي، إخراج: محب الدين الخطيب، دط، بيروت: دار المعرفة، 1379هـ.
- فتح المغيث، محمد بن عبد الرحمن السخاوي، المحقق: علي حسين، مصر، مكتبة السنة، ط1، 1424هـ.
- فوائد تمام، تمام بن محمد الرازي الدمشقي، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، الرياض، مكتبة الرشد، ط1، 1412هـ.
- الكاشف، الذهبي، محمد بن أحمد، المحقق: محمد عوامة، ط1، جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية، 1413هـ.
- الكامل في ضعفاء الرجال، الجرجاني، أبو أحمد بن عدي، المحقق: عادل أحمد وآخرون، ط1، بيروت: الكتب العلمية، 1418هـ.
- لسان الميزان، ابن حجر، أحمد بن علي، المحقق: عبد الفتاح أبو غدة، ط1، د.م. دار البشائر الإسلامية، 2002م.
- المجروحين، ابن حبان، محمد بن حبان البستي، المحقق: محمود إبراهيم، ط1، حلب: دار الوعي، 1396هـ.

al-Āḥād wa-al-mathānī, Abu Bakr ibn Abi Asim (d. 287 AH), edited by Dr. Basim al-Jawabra, Dar al-Rayah, Riyadh, 1st ed., 1411 AH.

Aṭrāf al-gharā'ib wa-al-afrād min Ḥadīth Rasūlillāh ṣallā Allāh 'alayhi wa-sallam lil-Imām al-Dāraqūṭnī, Abu al-Fadl Muhammad Tahir, known as Ibn al-Qaysarani (d. 507 AH), edited by Mahmoud Muhammad Mahmoud Hasan Nassar / Sayyid Yusuf, Beirut, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1st ed., 1419 AH.

Ikmāl Tahdhīb Al-Kamāl, Mughultay ibn Qilij, edited by Adel ibn Muhammad and others, 1st ed., n.d., Al-Farooq Al-Hadithah, 2001.

Amali Ibn Al-Shajari, Abu Al-Sa'adat, Hibat Allah ibn Ali, known as Ibn Al-Shajari, edited by Mahmoud Muhammad Al-Tanahi, Cairo, Al-Khanji Library, 1413 AH - 1991 AD.

Amthāl Al-Ḥadīth Al-Marwīyah 'an al-Nabī ṣallā Allāh 'alayhi wa-sallam, Abu Muhammad Al-Hasan ibn Abd Al-Rahman ibn Khallad Al-Ramhurmuzi, edited by Ahmad Abd Al-Fattah Tamam, Beirut, Cultural Books Foundation, 1st ed., 1409 AH.

Amthal fi Al-Hadith Al-Nabawi, Abu Muhammad Abd Allah ibn Muhammad, known as Abu Al-Shaykh Al-Isfahani, edited by Abd Al-Ali Abd Al-Hamid Hamid, Bombay, India, Dar Al-Salafiyah, 2nd ed., 1408 - 1987 AD.

Al-Awsat, Muhammad ibn Ibrahim ibn al-Mundhir, edited by Saghir Ahmad, Dar Taybah, Riyadh, 1st ed., 1405 AH.

Tārīkh Ibn Mu'īn "Riwayah Al-Dārimī", Ibn Ma'in, Yahya ibn Ma'in al-Baghdadi, edited by Dr. Ahmad Muhammad Nour, 1st ed., Damascus: Al-Ma'mun for Heritage, no date.

Tārīkh al-Islām, Al-Dhahabi, Muhammad ibn Ahmad, edited by Dr. Bashar Awad, 1st ed., Beirut: Dar al-Gharb al-Islami, 2003.

Al-Tārīkh Al-Kabīr, Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail, 1st ed., Hyderabad: Ottoman Encyclopedia, no date.

Tārīkh Dimashq, Ibn Asakir, Ali ibn al-Hasan, edited by Amr ibn Gharamah, 1st ed., no date. Dar al-Fikr, 1415 AH.

Tadhkirat al-Huffāz, Al-Dhahabi, Muhammad ibn Ahmad, 1st ed., Beirut: Al-Kutub al-Ilmiyyah, 1419 AH.

Ta'liqah 'alā al-'ilal li-Ibn Abī Ḥātim, Shams al-Din Muhammad ibn Ahmad ibn Abd al-Hadi al-Hanbali, edited by Sami ibn Muhammad ibn Jad Allah, Adwa' al-Salaf, Riyadh, 1st ed., 1423 AH.

مستخرج أبي عوانة، يعقوب بن إسحاق الإسفراييني، المحقق: أيمن عارف، بيروت، دار المعرفة، ط1، 1419هـ. مسند أبي يعلى، أحمد بن علي الموصلي، المحقق: حسين سليم، دمشق، دار المأمون للتراث، ط1، 1404هـ.

مسند البزار، أحمد بن عمرو البزار، المحقق: د. محفوظ الرحمن، وغيره، المدينة، مكتبة العلوم والحكم، ط1، 2009م. مسند الروياني، محمد بن هارون الروياني (ت 307هـ)، المحقق: أيمن علي، مؤسسة قرطبة، القاهرة، ط1، 1416هـ.

مسند الشاميين، سليمان بن أحمد الطبراني، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1، 1405هـ. المسند، لأحمد بن حنبل، المحقق: شعيب الأرنؤوط، وغيره، بيروت، الرسالة، ط1، 1421هـ.

المعجم الأوسط، سليمان بن أحمد الطبراني، المحقق: طارق عوض الله وآخر، القاهرة، دار الحرمين، د. ط، د. ط.

معجم الصحابة، عبد الباقي بن قانع البغدادي، تحقيق: صلاح بن سالم المصراطي، المدينة المنورة، مكتبة الغرباء الأثرية، ط1، 1418هـ.

المعجم الصغير، سليمان بن أحمد الطبراني، تحقيق: محمد شكور محمود الحاج أمير، بيروت، المكتب الإسلامي، ط1، 1405هـ.

المعجم الكبير، سليمان بن أحمد الطبراني، المحقق: حمدي السلفي، القاهرة، مكتبة ابن تيمية، ط2، د. ط.

المعجم في أسامي شيوخ أبي بكر الإسماعيلي، أحمد بن إبراهيم الإسماعيلي، تحقيق: د. زياد محمد منصور، المدينة المنورة، مكتبة العلوم والحكم، ط1، 1410هـ.

معرفة التذكرة في الأحاديث الموضوعة، محمد بن طاهر المقدسي ابن القيسراني، تحقيق: عماد الدين أحمد حيدر، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، ط1، 1406هـ.

معرفة الصحابة، أبو نعيم الأصبهاني، المحقق: عادل العزازي، الرياض، دار الوطن، ط1، 1419هـ.

المعرفة والتاريخ، الفسوي، يعقوب بن سفيان، المحقق: أكرم العمري، ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1401هـ.

مكارم الأخلاق، لأبي بكر الخرائطي، تحقيق: د. سعاد سليمان الخندقاوي، مطبعة المدني، مصر، ط1، 1411هـ.

المنتقى، عبد الله بن علي ابن الجارود، المحقق: عبد الله البارودي، بيروت، الكتاب الثقافية، ط1، 1408هـ.

ميزان الاعتدال، الذهبي، محمد بن أحمد، المحقق: علي البجاوي، ط1، بيروت: المعرفة للطباعة، 1382هـ.

ناسخ الحديث ومنسوخه، عمر بن أحمد ابن شاهين، المحقق: سمير الزهيري، الزرقاء، المنار، ط1، 1408هـ.

ثانياً/ المصادر والمراجع العربية المترجمة للإنجليزية

Abū Zur'ah al-rāzī wa-juhūdhu fī al-Sunnah al-Nabawīyah (Kitāb al-du'afā' li-Abī Zur'ah al-Rāzī) by Abū Zur'ah al-Rāzī, Sa'di ibn Mahdi al-Hashemi, Deanship of Scientific Research at the Islamic University, Medina, (n.d.), 1402 AH.

- Al-Sunan Al-Kubra, Al-Nasa'i, Ahmad ibn Shu'ayb, edited by Hasan Abd al-Mun'im, 1st ed., Beirut: Al-Risala Foundation, 1421 AH.*
- Al-Sunan, Al-Daraqutni, Ali ibn Umar, edited by Shu'ayb al-Arna'ut and others, 1st ed., Beirut: Al-Risala Foundation, 1424 AH.*
- Siyar A'lām al-nubalā', Al-Dhahabi, Muhammad ibn Ahmad, edited by Shu'ayb al-Arna'ut and others, 3rd ed., Beirut: Al-Risala Foundation, 1405 AH.*
- Sharh Sunan Ibn Majah, Mughultay ibn Qilij ibn Abdullah al-Bakjari, edited by Kamil Uwaida, Mecca, Nizar Mustafa al-Baz Library, 1st ed., 1419 AH.*
- Sharh Mushkil al-Athar, Ahmad ibn Muhammad al-Tahawi, edited by Shu'ayb al-Arna'ut, Al-Risala Foundation, 1st ed., 1415 AH.*
- Sharh ma'ānī al-Āthār, Ahmad ibn Muhammad al-Tahawi, edited by Muhammad Zahri, Ph.D., Alam al-Kutub, 1st ed., 1414 AH.*
- Shu'ab al-īmān, Ahmad ibn al-Husayn al-Bayhaqi, edited by Dr. Abd al-Ali Abd al-Hamid, Riyadh, al-Rushd Library, 1st ed., 1423 AH.*
- Sahih Ibn Hibban, Muhammad ibn Hibban al-Busti, edited by Shu'ayb al-Arna'ut, Beirut, al-Risalah, 2nd ed., 1414 AH.*
- Sahih Ibn Khuzaymah, Muhammad ibn Ishaq ibn Khuzaymah, edited by Dr. Muhammad Mustafa al-A'zami, Beirut, Islamic Office, n.d., n.d.*
- Sahih Muslim, Muslim ibn al-Hajjaj al-Naysaburi, edited by Muhammad Fu'ad Abd al-Baqi, Beirut, Ihya' al-Turath al-Arabi, n.d., n.d.*
- al-Du'afā' al-kabīr, Muhammad ibn Amr al-'Uqayli, edited by Abd al-Mu'ti Qala'ji, Beirut, al-Maktaba al-Ilmiyyah, 1st ed., 1404 AH.*
- al-Du'afā' wa-al-matrūkūn, al-Nasa'i, Ahmad ibn Shu'ayb, edited by Mahmoud Ibrahim, 1st ed., Aleppo: Dar al-Wa'i, 1396 AH.*
- Al-Du'afā', Abu Zur'ah al-Razi, Medina, Deanship of Scientific Research at the Islamic University, 1st ed., 1402 AH.*
- Tabaqat al-Hanbaliyyah, Ibn Abi Ya'la, Muhammad ibn Muhammad, edited by Muhammad Hamid al-Faqih, 1st ed., Beirut: Dar al-Ma'rifah, n.d.*
- Al-'Ibar fi Khabar man Ghabbar, Muhammad ibn Ahmad ibn Uthman ibn Qaymaz al-Dhahabi, edited by Muhammad al-Sa'id, Beirut, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, n.d.*
- Ta'liqah 'alā al-'ilal li-Ibn Abī Hātim, Muhammad ibn Ahmad ibn Abd al-Hadi, edited by Sami ibn Muhammad ibn Jad Allah, Riyadh, Adwa' al-Salaf, 1st ed., 1423 AH.*
- Taqrib al-Tahdhib, Ibn Hajar, Ahmad ibn Ali, edited by Muhammad Awwamah, 1st ed., Syria: Dar al-Rashid, 1406 AH.*
- Tahdhib al-Kamal fi Asma' al-Rijal, al-Mizzi, Yusuf ibn Abd al-Rahman, edited by Dr. Bashir Awwad, 1st ed., Beirut: Mu'assasat al-Risalah, 1400 AH.*
- Al-Thiqat, Ibn Hibban, Muhammad ibn Hibban al-Busti, 1st ed., Hyderabad: Da'irat al-Ma'aref, 1393 AH.*
- Al-Jarh wa al-Ta'dil, Ibn Abi Hatim, Abd al-Rahman ibn Muhammad al-Razi, 1st ed., Hyderabad: Da'irat al-Ma'aref, 1952.*
- Al-Khilāfiyāt Bayna Al-Imāmayn Al-Shāfi'ī Wa-Abī Hanīfah Wa-Aṣḥābuhu, edited by Mahmoud ibn Abd al-Fattah, Egypt, al-Rawda Publishing and Distribution, 1st ed., 1436 AH.*
- Al-Dua', Sulayman ibn Ahmad al-Tabarani, edited by Mustafa Abd al-Qadir Atta, Beirut, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1st ed., 1413 AH.*
- Dhikr Man Yu'tamad Qawlahu Fī Al-Jarḥ Wa-Al-Ta'dil, al-Dhahabi, Muhammad ibn Ahmad, edited by Abd al-Fattah Abu Ghuddah, 4th ed., Beirut: Dar al-Basha'ir, 1410 AH.*
- Silsilat al-Ahadith al-Da'ifah, Muhammad Nasir al-Din al-Albani, Riyadh, Maktaba al-Ma'arif, 1st ed., 1412 AH.*
- As-Sunnah, Abu Bakr bin Abi Asim Al-Shaibani, edited by: Muhammad Nasir Al-Din Al-Albani, Islamic Office, 1st ed., 1400 AH.*
- Sunan Ibn Majah, Muhammad ibn Yazid al-Qazwini, edited by Muhammad Fu'ad Abd al-Baqi, Ihya' al-Kutub al-Arabiyya, no date.*
- Sunan Abi Dawud, Abu Dawud al-Sijistani, edited by Muhammad Muhyi al-Din Abd al-Hamid, Beirut, Modern Library, no date.*
- Sunan al-Darimi, Abdullah ibn Abd al-Rahman al-Darimi (d. 255 AH), edited by Nabil al-Ghamri, Dar al-Bashar, Beirut, 1st ed., 1434 AH.*
- al-Sunan al-Sughra, Ahmad ibn Shu'ayb al-Nasa'i, edited by Abd al-Fattah Abu Ghuddah, Aleppo, Office of Islamic Publications, 2nd ed., 1406 AH.*
- al-Sunan al-Kubra, al-Bayhaqi, Ahmad ibn al-Husayn, edited by Muhammad Abd al-Qadir, 3rd ed., Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya, 1424 AH.*

- Musnad Al-Ruwayani*, Muhammad bin Harun Al-Ruwayani (d. 307 AH), edited by: Ayman Ali, Cordoba Foundation, Cairo, 1st ed., 1416 AH.
- Musnad al-Shamiyyin*, by Sulayman ibn Ahmad al-Tabarani, edited by Hamdi ibn Abd al-Majid al-Salfi, Beirut, Al-Risala Foundation, 1st ed., 1405 AH.
- Al-Musnad*, by Ahmad ibn Hanbal, edited by Shu'ayb al-Arna'ut and others, Beirut, Al-Risala, 1st ed., 1421 AH.
- Al-Mu'jam al-Awsat*, by Sulayman ibn Ahmad al-Tabarani, edited by Tariq Awad Allah and others, Cairo, Dar al-Haramain, n.d., n.d.
- Mu'jam al-Sahaba*, by Abd al-Baqi ibn Qani' al-Baghdadi, edited by Salah ibn Salim al-Misrati, Medina, Library of the Strangers, 1st ed., 1418 AH.
- Al-Mu'jam al-Saghir*, by Sulayman ibn Ahmad al-Tabarani, edited by Muhammad Shukur Mahmud al-Hajj Umrir, Beirut, Islamic Office, 1st ed., 1405 AH.
- al-Mu'jam al-kabir*, Sulayman ibn Ahmad al-Tabarani, edited by: Hamdi al-Salfi, Cairo, Ibn Taymiyyah Library, 2nd ed., n.d.
- al-Mu'jam fi asami shuyukh Abi Bakr al-Isma'ilī*, Ahmad ibn Ibrahim al-Isma'ili, edited by Dr. Ziyad Muhammad Mansour, Medina, Library of Science and Wisdom, 1st ed., 1410 AH.
- Ma'rifat al-Tadhkirah fi al-aḥādīth al-mawḍū'ah*, Muhammad ibn Tahir al-Maqdisi ibn al-Qaysarani, edited by Imad al-Din Ahmad Haidar, Beirut, Cultural Books Foundation, 1st ed., 1406 AH.
- Ma'rifat al-ṣaḥābah*, Abu Na'im al-Isfahani, edited by Adel al-Azzazi, Riyadh, Dar al-Watan, 1st ed., 1419 AH.
- al-Ma'rifah wa-al-tārīkh*, al-Fusawi, Ya'qub ibn Sufyan, edited by Akram al-'Umari, 2nd ed., Beirut: Al-Risala Foundation, 1401 AH.
- Makārim al-akhlāq*, by Abu Bakr al-Kharaiti, edited by Dr. Suad Sulaiman al-Khandaqawi, al-Madani Press, Egypt, 1st ed., 1411 AH.
- Al-Muntaqa*, Abdullah bin Ali bin Al-Jaroud, edited by: Abdullah Al-Baroudi, Beirut, Cultural Book, 1st edition, 1408 AH.
- Mizan al-I'tidal*, al-Dhahabi, Muhammad ibn Ahmad, edited by Ali al-Bajawi, 1st ed., Beirut: al-Ma'rifa Printing House, 1382 AH.
- Nasikh al-ḥadīth wa-mansūkhuh*, Umar ibn Ahmad ibn Shahin, edited by Samir al-Zuhairi, al-Zarqa, al-Manar, 1st ed., 1408 AH.
- Ilal al-Hadith*, Abd al-Rahman ibn Muhammad, Ibn Abi Hatim al-Razi, supervised by Dr. Sa'd al-Hamid and others, Matabi' al-Humaidhi, 1st ed., 1427 AH.
- Al-'Ilal al-Mutanahiyah*, Ibn al-Jawzi, Abd al-Rahman ibn Ali, edited by Irshad al-Haqq al-Athari, 2nd ed., Faisalabad: n.d., 1401 AH.
- al-'Ilal al-wāridah fi al-aḥādīth al-Nabawīyah*, Ali bin Omar Al-Daraqutni (d. 385 AH), Researcher: Mahfouz Al-Rahman Al-Salfi and others, Dar Taybah, Riyadh, 1st ed., 1405 AH.
- 'Amal al-yawm wa-al-laylah*, Ahmad ibn Muhammad ibn al-Sunni, edited by Kawthar al-Barni, Beirut-Jeddah, Dar al-Qibla for Islamic Culture, first edition.
- Fath al-Bari*, Ibn Hajar, Ahmad ibn Ali, edited by Muhibb al-Din al-Khatib, first edition, Beirut: Dar al-Ma'rifah, 1379 AH.
- Fath al-Mughith*, Muhammad ibn Abd al-Rahman al-Sakhawi, edited by Ali Hussein, Egypt, Sunnah Library, 1st edition, 1424 AH.
- Fawa'id Tamam*, Tamam ibn Muhammad al-Razi al-Dimashqi, edited by Hamdi Abd al-Majid al-Salfi, Riyadh, Al-Rushd Library, 1st edition, 1412 AH.
- Al-Kashif*, al-Dhahabi, Muhammad ibn Ahmad, edited by Muhammad Awwamah, 1st edition, Jeddah: Dar al-Qibla for Islamic Culture, 1413 AH. 53. *Al-Kamil fi Weak Men*, Al-Jurjani, Abu Ahmad bin Adi, Researcher: Adel Ahmad and others, 1st ed., Beirut: Scientific Books, 1418 AH.
- al-Kāmil fi ḍu'afā' al-rijāl*, Al-Jurjani, Abu Ahmad bin Adi, Researcher: Adel Ahmad and others, 1st ed., Beirut: Scientific Books, 1418 AH.
- Lisan al-Mizan*, Ibn Hajar, Ahmad ibn Ali, edited by Abd al-Fattah Abu Ghuddah, 1st ed., n.d., Dar al-Bashair al-Islamiyyah, 2002.
- al-Majrūhīn*, Ibn Hibban, Muhammad ibn Hibban al-Busti, edited by Mahmoud Ibrahim, 1st ed., Aleppo: Dar al-Wa'i, 1396 AH.
- Mustakhraj Abi 'Awanah*, Ya'qub ibn Ishaq al-Isfarayini, edited by Ayman Arif, Beirut, Dar al-Ma'rifah, 1st ed., 1419 AH.
- Musnad Abi Ya'la*, Ahmad ibn Ali al-Mawsili, edited by Hussein Salim, Damascus, Dar al-Ma'mun for Heritage, 1st ed., 1404 AH.
- Musnad al-Bazzar*, Ahmad ibn Amr al-Bazzar, edited by Dr. Mahfuz al-Rahman and others, Medina, Maktaba al-Ulum wa al-Hikam, 1st ed., 2009.

رسالة في رسم المصحف العثماني لأبي محمد، عبد الرحمن بن محيي الدين السليمي، المعروف بالمُجلّد الدمشقي الحنفي (دراسة وتحقيقاً)

فايز بن قاعد بن عايد الرويلي
أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد في كلية الشريعة وأصول الدين، بجامعة الملك خالد

(تاريخ الاستلام: 2025-03-14؛ تاريخ القبول: 2025-04-13)

المستخلص: تناولت الدراسة الحديث عن: (رسالة في رسم المصحف العثماني لأبي محمد، عبد الرحمن بن محيي الدين السليمي، المعروف بالمُجلّد الدمشقي الحنفي) (دراسة وتحقيقاً) وتتكون الدراسة من: مقدمة، وقسمين، وخاتمة، فالمقدمة: تشتمل على بيان أهمية المخطوط، وأسباب اختياره، وأهداف البحث، والدراسات السابقة، وخطة البحث، والمنهج المتبع في دراسة المخطوط، وتحقيقه، وتهدف الدراسة إلى محاولة إخراج المخطوط على الهيئة التي أرادها المؤلف، والوقوف على المصادر التي اعتمد عليها، وطوفت الدراسة في القسم الأول حول المُجلّد من حيث التعريف به ونشأته وتكوينه العلمي، والتعرف على المخطوط، كما بينت الدراسة منهج الشيخ- رحمه الله - في كتابة المخطوط وكذلك أهم المصادر التي اعتمد عليها في كتابته، واستناداً على أهداف الدراسة توصل الباحث إلى جملة من النتائج من أهمها: أن منهج المُجلّد- رحمه الله - في هذه الرسالة واضح المعالم من حيث الجمع والاستقصاء لرسم الكلمات ووقف المصحف العثماني، وذكرت الدراسة جملة من التوصيات من أهمها ضرورة توجه الباحثين لتحقيق المخطوطات، ودراستها فهي كنوز مدفونة؛ يجب إخراجها والاستفادة منها، وهذا من باب إحياء ما اندرس من التراث.

الكلمات المفتاحية: (رسالة - رسم - المصحف العثماني - السليمي).

A Treatise on the Script of the Uthmanic Qur'an By Abu Muhammad, Abd al-Rahman ibn Muhyi al-Din al-Salimi, known as al-Mujal al-Dimashqi al-Hanafi, (also a study)

Fayez bin Qaed bin Ayed Al-Ruwaili

Assistant Professor of Interpretation and Quranic Sciences, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia

(Received: 14-03-2025; Accepted: 13-04-2025)

Abstract: The study dealt with talking about: (A message on the drawing of the Ottoman Qur'an by Abu Muhammad, Abd al-Rahman bin Muhyi al-Din al-Salimi, known as the Damascus Hanafi binder (verification and study). The study consists of: an introduction, two sections, and a conclusion. The introduction includes a statement of the importance of the manuscript, the reasons for its selection, the objectives of the research, previous studies, the research plan, and the method followed in studying the manuscript and its verification. The study aims to try to produce the manuscript in the form that the author wanted, and to stand on the sources on which he relied. The study explored in the first section around the binder in terms of defining him, his origin and scientific formation, and getting to know the manuscript. The study also showed the Sheikh's method - may God have mercy on him - in writing the manuscript as well as the most important sources on which he relied in writing it. Based on the objectives of the study, the researcher reached a number of results, the most important of which are: that the binder's method - may God have mercy on him - in this message is clear in terms of collecting and investigating the drawing of words and the endowment of the Ottoman Qur'an. The study mentioned a number of recommendations, the most important of which is the necessity for researchers to direct their attention to verifying manuscripts. And studying them is like a buried treasure; it must be unearthed and utilized, as a way to revive lost heritage.

Keywords: (message - drawing - Ottoman Mushaf - Salimi).



DOI: 10.12816/0062205

(*) Corresponding Author:

Fayez bin Qaed bin Ayed Al-Ruwaili
Assistant Professor of Interpretation and Quranic Sciences, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.

E-mail: faez1428@hotmail.com

(*) للمراسلة:

فايز بن قاعد بن عايد الرويلي
أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد في كلية الشريعة وأصول الدين، بجامعة الملك خالد.
البريد الإلكتروني:
faez1428@hotmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

1 المقدمة

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، أما بعد:

إنّه لمّا كان شرف العلم بشرف المعلوم، كانت العلوم القرآنية في موضع الصدارة من بين سائر العلوم، وعُلت منزلتها بين الفنون، ولم يعرف التاريخ، في عمره الطويل كتاباً سماوياً، أحيط بعناية، وحفظ بمثل ما أحيط به القرآن الكريم، وهذا تحقيق لما وعد الله به في قوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (1).

ومن هذا الحفظ تتواصل مسيرة خدمة القرآن الكريم، هذا الكتاب الذي أنزله الله تعالى لعباده ليكون هداية لهم في الحياة الدنيا؛ لما يصلحهم في دنياهم وآخرتهم، فحمد الله جل وعلا أن جعلنا من هذه الأمة المباركة التي خصت بهذا القرآن العظيم، والله أسأل جلّت قدرته أن يجعل القرآن قائداً إلى جنات النعيم.

ولا شك أن خير ما تصوّف به الأعمار، وتبذل فيه الأوقات: هو خدمة كتاب الله، فهو أجل كتاب وأشرف علم، ولو أفنى الإنسان فيه عُمره لكان زاداً له وأي زاد.

قال الشوكاني رحمه الله: "فإن أشرف العلوم على الإطلاق، وأولها بالفضل على الاستحقاق، وأرفعها قدراً بالاتفاق: هو علم التفسير لكلام القوي القدير، إذا كان على الوجه المعتبر في ورود والصدور..." (2).

وعليه، فقد وفقني الله -عزّ وجلّ- للوقوف على مخطوط نفيس، ومختصر لأحد أعلام الإسلام وهو: العالم عبد الرحمن السليمي (المعروف بالمجلّد)، في أحد رسائله في علم: رسم المصحف، وهي رسالة صغيرة الحجم، جليّة القدر، أحببت إخراجها للمكتبة الإسلامية؛ للتعريف بجزء يسير من جهود هذا العالم الفقيه.

أسأل الله أن يستعلمني في طاعته، وأن يلهمني رشدي والصواب، وأن يغفر لي زللي وتقصيري.

أهمية المخطوط، وأسباب اختياره:

الأهمية الكبرى لعلم رسم المصحف؛ لاتصاله المباشر بكلام الله تعالى، وشرفه على بقية العلوم؛ لشرف موضوعه، وغايته، وشدة الحاجة إليه.

كثرة الثناء على غزارة علم المصنف عبد الرحمن السليمي (المعروف بالمجلّد)، وكثرة شيوخه، وطلابه، فهو من علماء دمشق البارزين في زمانه.

(1) [الحجر: 9].

(2) ينظر: فتح القدير، للشوكاني (13/1).

إخراج شيء من مصنفات هذا العالم الجليل، والوقوف على رسالة من رسائله، وإطلاع طلاب العلم على مصنفاته، ولعل من الأهمية بمكان أن هذا التحقيق هو أول تحقيق له، فيما ظهر لي.

أهمية الالتفات لكتب العلماء المتقدمين، وضرورة العكوف على تصانيفهم، وتحقيق مخطوطاتهم، لاستخراج ما أودعها من علوم - فهي نتاج أزمان وإراث أعمار، وثمرة مطالعات أسفار، وعصارات أفكار - وذلك بالدراسة والتحقيق والتدقيق والتعلّم والتعليم، وأثر ذلك جليّ على الشخصية العلمية لأي باحث أخذ ذلك بجد، وعزيمة فنان منه حظاً وافراً، والله هو الوهاب الرزاق.

1-1 أهداف البحث:

1- تيسير استفادة المختصين في التفسير وعلوم القرآن خاصة، وطلاب العلم عامة من خلال المساهمة في تحقيق مثل هذا المخطوط.

2- محاولة إخراج المخطوط على الهيئة التي أرادها المؤلف.

3- الوقوف على المصادر التي اعتمد عليها المؤلف.

5- إبراز القيمة العلمية لهذا المخطوط.

2-1 الدراسات السابقة:

فإنه بعد البحث والتقصي - حسب جهد الباحث - والاطلاع على قوائم الرسائل الجامعية في كل من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، والاتصال بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض، تبين للباحث أنه ليس هناك دراسة لها علاقة مباشرة بالموضوع، كما لم أطلع على تحقيق لأي من رسائل المصنف، فهي لم تزل مخطوطة، ولكن هناك بعض الأعمال العلمية التي اعتنت برسم المصحف، والتي تمكنت بجهد القاصر من الوقوف عليها ومنها:

رسالة في رسم المصحف لابن وثيق الأندلسي - رحمه الله - تحقيق: أبو عيد الله أحمد بن اسماعيل بن أحمد آل عبد اللطيف، مكتبة ابن عباس، الطبعة الأولى: 1432هـ، 2001م

الرسم العثماني في المصحف الشريف ودلالاته على المعنى التفسيري - دراسة نظرية تطبيقية - إيمان صالح مصطفى الرياشي - إشراف: وليد بن محمد بن حسن العامودي - رسالة دكتوراه - الجامعة الإسلامية - غزة فلسطين - 2020م.

والفرق بين هذه الدراستين ودراستي: أن الدراسة الأولى لابن وثيق في رسم المصنف والثانية في الرسم العثماني في المصحف الشريف ودلالاته على المعنى

2. كتابة الآيات بالرسم العثماني، وفق رواية حفص عن عاصم، بالاعتماد على مصحف المدينة النبوية الحاسوبي، مع توثيقها بذكر اسم السورة ورقم الآية بين معقوفتين في الحاشية.

3. ضبط الكلمات المشككة، وشرح الغريبة منها ما أمكن.

4. عزو القراءات المتواترة والشاذة إلى مصادرها الأصلية، فإن لم توجد فإلى من ذكرها من المفسرين.

5. توثيق ما ينقله المؤلف عن أهل العلم من مصادره الأصلية، فإن لم يكن للنقل عنه كتاب فمن الكتب المعتمدة في ذلك الفن.

6. التعليق على ما يحتاج إلى تعليق من المسائل العلمية.

7. التعريف بالأعلام، والأماكن والبلدان - غير المشهورة - التي ترد في نص الكتاب المحقق، مع مراعاة توثيق ذلك كله من مراجعه المعتمدة.

8. التعريف بالفرق والطوائف والقبائل، واعتماد ذلك من المصادر المعتمدة.

9. نسبة الأبيات الشعرية لقائلها، وتوثيقها من دواوين أصحابها، أو دواوين اللغة والأدب، وإن لم يكن فمن مظانها من الكتب المتقدمة.

10. التعريف بغوامض المصطلحات الواردة في الكتاب.

11. الإحالة للمصادر والمراجع على النحو الآتي:

أ- إذا كان النقل بالنص يُذكر اسم الكتاب، والجزء، والصفحة، مع جعل النص بين حاصرتين، وذكر اسم المؤلف إذا لم يذكر في ثنايا نص الكتاب، أو كان اسم الكتاب مشتركاً بين أكثر من كتاب.

ب- إذا كان النقل بالمعنى تكون الإحالة للمصدر مسبوقة بكلمة: ينظر، دون جعله بين حاصرتين.

ج- ذكر المعلومات المتعلقة بمراجع البحث ومصادره في آخر البحث وفق التالي: اسم الكتاب، اسم المؤلف، اسم المحقق إن وجد، الناشر، مكان النشر أو الطباعة، تاريخ النشر.

12. ذيلت البحث بفهرس للمصادر والمراجع العلمية على النحو المبين في الخطة.

القسم الأول: دراسة عن المؤلف والمخطوط، وفيه مبحثين:

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف، وفيه خمسة مطالب:

التفسير أما دراستي فهي: (رسالة في رسم المصحف العثماني، لأبي محمد، عبد الرحمن بن محيي الدين السليمي، (المعروف بالمجلد) الدمشقي الحنفي (دراسة وتحقيقاً)

1-3 خطة البحث:

تتكون الخطة من: مقدمة، وقسمين، وخاتمة، وفهارس.

المقدمة: وتشتمل على بيان أهمية المخطوط المحقق، وأسباب اختياره، وأهداف البحث، والدراسات السابقة، وخطة البحث، والمنهج المتبع في دراسة المخطوط، وتحقيقه.

القسم الأول: دراسة عن المؤلف والمخطوط، وفيه مبحثين:

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف، وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: اسمه، ولقبه، وكنيته، ونسبه.

المطلب الثاني: مولده، ونشأته، وحياته العلمية، ووفاته.

المطلب الثالث: شيوخه، وتلاميذه.

المطلب الرابع: عقيدته، ومذهبه الفقهي.

المطلب الخامس: مكانته العلمية، وثناء العلماء عليه.

المبحث الثاني: التعريف بالمخطوط، وفيه ستة مطالب:

المطلب الأول: تحقيق اسم المخطوط، ونسبته للمؤلف.

المطلب الثاني: مصادر المخطوط.

المطلب الثالث: منهج المؤلف في المخطوط.

المطلب الرابع: المآخذ على المخطوط.

المبحث الخامس: القيمة العلمية للمخطوط، وميزاته.

المطلب السادس: وصف النسخة المعتمدة، ونماذج منها.

القسم الثاني: وفيه النص المحقق، وهو عبارة عن رسالة علمية في رسم المصحف، مذيلة بتممة في بيان مراتب الوقف، ثم الخاتمة، ثم فهرس المصادر والمراجع.

1-4 منهج البحث:

سيكون التحقيق للمخطوط وفق المنهج العلمي التالي:

1. نسخ المخطوط وفق قواعد الإملاء الحديثة، مع مراعاة علامات الترقيم المتعارف عليها التي تساعد على فهم النص قدر الاستطاعة.

المطلب الأول: اسمه، ولقبه، وكنيته، ونسبه:

اسمه: عبد الرحمن بن محيي الدين السليمي، أبو محمد، (المعروف بالمجلد) الدمشقي الحنفي الامام العالم العامل النحوي الخاشع الناسك المعمر⁽¹⁾، وقيل: هو محيي الدين السليمي الحنفي⁽²⁾، والصواب أن محيي الدين هو والده، لذكر ذلك ممن ترجم له من طلابه⁽³⁾.

المطلب الثاني: مولده، ونشأته، وحياته العلمية، ووفاته:

كانت ولادته تقريباً بعد الثلاثين وألف⁽⁴⁾، وقيل: ولد سنة ألف وعشرين⁽⁵⁾، عاش مع الكتب منذ نشأته، حيث كان يمتحن تجليد الكتب في بداية حياته، ثم ما لبث أن انكب على العلم، والانشغال به، فقرأ على جماعة من علماء دمشق، من أبرزهم المحقق الشيخ محمد الكردي⁽⁶⁾، والنجم الغزي⁽⁷⁾، وأجازة جماعة منهم، حتى علا كعبه، وذاع صيته، وأصبح مقصداً لطلاب العلم، حيث جلس للتدريس في الجامع الأموي أعواماً عديدة، لا يمل من كثرة قاصديه، ومستجيزيه، لما كان عليه من سعة الصدر، والسمت، والصبر، والاحتساب في تعليم الناس، نهل منه الطلاب طبقة بعد طبقة، وقد عمّره الله حتى جاوز المائة،

وقيل: بلغ من العمر مائة وستة وعشرين⁽⁸⁾، مع ما متعه الله به من بصره، وسمعه، وقوته، حتى بلغ أجله ليلة الجمعة الرابع والعشرين من جمادي الثانية سنة أربعين ومائة وألف، ودفن بمرج الدحداح⁽⁹⁾ رحمه الله تعالى⁽¹⁰⁾.

المطلب الثالث: شيوخه وتلاميذه:

للشيخ السليمي (المعروف بالمجلد) العديد من المشايخ، والعلماء الذين نهل من علومهم، والكثير ممن أجازهم في العديد من العلوم، فقد تتلمذ على: (المحقق الشيخ محمد الكردي، والشيخ عبد الباقي الحنبلي⁽¹¹⁾)، والنجم الغزي⁽¹²⁾، والشيخ علاء الدين الحصكفي⁽¹³⁾، والمفتي الشيخ محمد البلباني⁽¹⁴⁾، والنجم الغزي، وأجاز له جماعة من المحدثين والفقهائ منهم: (الشيخ محمد بن سليمان، والشيخ يحيى الشاوي⁽¹⁵⁾)، والشيخ محمد العناني⁽¹⁶⁾.

وأما تلاميذ الشيخ فعددهم كثير لعل من أبرزهم:

(شمس الدين محمد بن عبد الرحمن الغزي⁽¹⁷⁾)، صاحب كتاب لطائف المننة ما يسمى بـ (ثبت الغزي)، وإسماعيل بن محمد العجلوني⁽¹⁸⁾، وأحمد بن علي المنيني

- (1) ينظر: ثبت الغزي - لطائف المننة في فوائد من السنة، لمحمد بن عبد الرحمن الغزي (ص: 91)؛ وسلوك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، لأبي الفضل المرادي (2 / 327 - 328)؛ وعلماء دمشق وأعيانها في القرن الثاني عشر الهجري، للدكتور. محمد حافظ، و د. نزار أباطة (46/2).
- (2) ينظر: فهرس الفهارس والأبواب ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، لعبد الحي الكتاني (737/2).
- (3) ينظر: ثبت الغزي، لمحمد الغزي (ص: 91).
- (4) ينظر: المصدر السابق (ص: 91).
- (5) ينظر: علماء دمشق وأعيانها، للدكتور. محمد حافظ، و د. نزار أباطة (46/2).
- (6) الكردي: محمد بن سليمان الكردي: فقيه الشافعية بالديار الحجازية في عصره. ولد بدمشق، ونشأ في المدينة، وتولى إفتاء الشافعية فيها إلى أن توفي. من كتبه (الفتاوى)، و (جالية لهم والنوادر عن الساعي لقضاء حوائج الإنسان) أربعون حديثاً، و (فتح القدير باختصار متعلقات نسك الأجير) رسالة، وغيرها. ينظر: الأعلام للزركلي (6 / 152).
- (7) نجم الدين الغزي: محمد بن محمد بن محمد الغزي العامري القرشي الدمشقي، أبو المكارم، نجم الدين مؤرخ، باحث أديب. مولده ووفاته في دمشق، من كتبه، (الكواكب السائرة في تراجم أعيان المننة العاشرة)، و (لطف السمر وقطف الثمر من تراجم أعيان الطبقة الأولى من القرن الحادي عشر) أخذ عنه المحيي كثيراً، و (حسن التنبه لما ورد في التشبه) بخطه، كاملاً في الظاهرية [طبع]، و (عقد الشواهد - خ) في الأخلاق والعظات وغيرها. ينظر: خلاصة الأثر، لمحمد أمين المحيي (4 / 189 - 200).
- (8) ينظر: ولاء دمشق، لصالح الدين المنجد (ص: 83).
- (9) مقبرة مرج الدحداح: بين العقبة والعمارة البرانية، في شارع بغداد اليوم، كان مكانها قديماً مرج يعرف بمرج الدحداح نسبة إلى أبي الدحداح الدمشقي المحدث الذي دفن فيه، وهو أحمد بن محمد بن إسماعيل الدمشقي المتوفى عام 372هـ، وكان هذا المرج مجاوراً لمقبرة الفرائيس وهذه المقبرة تنسب بدورها إلى قرية الفرائيس التي شاع عليها أيضاً اسم: الأوراء في القرون الأولى، ومن الأسماء الأخرى التي أطلقت على مقبرة الفرائيس: مقبرة الذهبية. فمع الأيام اندمج مرج الدحداح مع المقبرة وصار جزءاً منها، واليوم تعتبر الدحداح من أهم وأكبر مقابر المدينة. ينظر: معالم دمشق التاريخية، لأحمد الأبيش (ص: 177-178).
- (10) ينظر: ثبت الغزي، لمحمد الغزي (ص: 93)؛ وعلماء دمشق وأعيانها، للدكتور. محمد حافظ، و د. نزار أباطة (47/2).
- (11) عبد الباقي الحنبلي: محمد بن عبد الباقي بن عبد القادر الحنبلي البعلبي الدمشقي، أبو المواهب: مفتي الحنابلة بدمشق، مولده ووفاته بها. زار مصر سنة 1072هـ أصله من بعلبك. له (ثبت) في أسماء مشايخه وتراجمهم، سماه (فيض الودود) من نسخة بخطه في الظاهرية كتبها سنة (1094)، و (قواعد) رسالة في أصول بعض القراء، في الظاهرية أيضاً، ورسائل في (تفسير) بعض الآيات، و (كتابة) على صحيح البخاري. ينظر: الأعلام للزركلي (6 / 184).
- (12) النجم الغزي: "محمد بن يحيى بن تقي الدين بن عباد بن هبة الله، نجم الدين الشافعي الفرضي: نحوي، من بيت علم بالفرائض. حليبي الأصل. دمشقي المولد والوفاة له (إعراب الأجرومية)، ينظر: الأعلام للزركلي (7 / 141).
- (13) الشيخ علاء الدين الحصكفي: محمد بن علي بن محمد الجصني المعروف بعلاء الدين الحصكفي: مفتي الحنفية في دمشق، مولده ووفاته فيها، كان فاضلاً عالي الهمة، عاكفا على التدريس والإفادة، من كتبه (الدر المختار في شرح تنوير الأبصار) في فقه الحنفية، و (إفاضة الأنوار على أصول المنار) فقه، و (الدر المنتقى) شرح ملتقى الأبحر، فقه، و (شرح قطر الندى) في النحو. ينظر: الأعلام للزركلي (6 / 294).
- (14) الشيخ محمد البلباني: محمد بن بدر الدين بن عبد الحق ابن بلبان: فقيه حنبلي، أصله من بعلبك، اشتهر وتوفي بدمشق، كان يقرئ في المذاهب الأربعة، وأخذ الحديث عنه جماعة من كبراء عصره، منهم المحيي (صاحب خلاصة الأثر) له تأليف، منها (الرسالة في أجوبة أسئلة الزيدية) و (كافي المبتدئ من الطلاب) فقه، و (عقيدة في التوحيد) و (بغية المستفيد في التجويد) و (أخصر المختصرات) فقه. ينظر: الأعلام للزركلي (6 / 294).
- (15) يحيى الشاوي: يحيى بن محمد بن محمد بن عبد الله، أبو زكريا الشاوي الملياني الجزائري: مفسر، من فقهاء المالكية. ولد بمليانة وتعلم بالجزائر، وأقام مدة بمصر في عودته من الحج سنة (1074 هـ) ونصير للإقراء بالأزهر، ثم رحل إلى سورية والروم (تركيا) ومات في سفيانة، ونقل جثمانه إلى القاهرة. له حواش وشروح، منها "توكيد العقد فيما أخذ الله علينا من العهد" حاشية على شرح أم البراهين للسوسني، ورسالة في "أصول النحو" و "شرح التسهيل لابن مالك" وله "الحاكمات بين أبي حيان والزمخشري - خ" في الأهرية. ينظر: الأعلام للزركلي (8 / 169).
- (16) الشيخ محمد العناني: محمد بن داود بن سليمان العناني، شمس الدين، فاضل مصري، كان نزلي (الجنلاطية) بالقاهرة، أخذ عن علي الحلبي (صاحب السيرة) وآخرين، له (الدرة الفريدة) في شرح (البردة) اختصره من شرح محمد بن يوسف بن أبي اللطف المقدسي، و (إجازة إلى مفتي الشام صالح بن أحمد الغزي) ينظر: الأعلام للزركلي (6 / 120).
- (17) شمس الدين محمد بن عبد الرحمن الغزي: محمد بن عبد الرحمن بن زين العابدين العامري الغزي، أبو المعالي شمس الدين، مؤرخ، كان مفتي الشافعية بدمشق، مولده ووفاته فيها، له (ديوان الإسلام) وهو تاريخ مختصر للعلماء والملوك وغيرهم، و (تراجم لبعض رجال الحديث) في الظاهرية و (لطائف المننة في فوائد خدمة السنة) في دار الكتب. ينظر: الأعلام للزركلي (6 / 197).
- (18) إسماعيل بن محمد العجلوني: إسماعيل بن محمد بن عبد الهادي الجراحي العجلوني الدمشقي، أبو الفداء، محدث الشام في أيامه، مولده بعجلون ونشأ ووفاته بدمشق، له كتب منها (كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس) مجلدان، و (الفيض الجاري في شرح صحيح البخاري) ثمانية مجلدات منه، بخطه، في مكتبة زهير الشاويش ببيروت، كتبها سنة (1153 هـ) ولم يتمه، و (شرح الحديث المسلسل بالدمشقيين) و (عقد الجوهر الثمين). ينظر: الأعلام للزركلي (1 / 325).

الدمشقي⁽¹⁾، وإبراهيم الدكدكجي⁽²⁾، والشراباتي⁽³⁾ (4).

المطلب الرابع: أشعاره:

لعبد الرحمن المجلد رحمه الله أشعار كثيرة منها ما هو في هذا المخطوط ومنها ما ذكره من ترجم له كقوله:

ويوم فيه قد صدقت وعود
فزهرو الروض فيه ضاع
نشراً
وتغريد الحمام وصفق
ماء
ولم يختل فيه فقد خل
وحادينا يغينا ويشدو
وجودي للمشوق بكل
أنس

ومنها أيضاً قوله ناظماً لأسماء العبادلة رضي الله عنهم:-

إن العبادلة الأخيار أربعة
ابن الزبير وابن العاص وابن أبي
منانح العلم في الإسلام للناس
حفص الخليفة والحبر ابن عباس

ومنها كذلك ما نظم في مؤذني رسول الله -ﷺ:-

وأذن للهادي من الصبح سبعة
جمعتهم في ضمن بيت بهم سما

بلال ابن زيد عمر وسعد وأوسهم زياد وعبد العزيز قد انتمى^(٧)

المطلب الرابع: عقيدته، ومذهبه الفقهي:

لم يذكر من ترجم له شيئاً عن عقيدته، لكنهم نصوا على أن مذهب الفقهي كان حنفياً، ذكر ذلك تلميذه شمس الدين محمد بن عبد الرحمن الغزّي⁽⁸⁾، وإن كان قد قرأ عليه السنوسية، فهم ينظرون للتصوف النظرة الأولى أنها من باب الزهد، وليس ما عليه التصوف من الطرق وغيرها.

المطلب الخامس: مكانته العلمية، وثناء العلماء عليه.

يقول الشيخ محمد الغزّي⁽⁹⁾: "وأول قراءتي عليه في سنة سبع ومائة وألف بإرشاد والدي، فقرأت عليه السنوسية⁽¹⁰⁾ في العقائد، ثم شرحها لمصنفها، ثم الأجرومية مرتين أو ثلاثاً، ثم شرحها للشيخ خالد، ثم شرح الأزهري له، ثم شرح القواعد له، ثم شرح القطر للمصنف"⁽¹¹⁾، وذكر كتباً كثيرة قرأت عليه بسماعه وعدد طرفاً منها⁽¹²⁾.

وقال عنه المرادي⁽¹³⁾: "العالم العامل الخاشع الناسك، المعمر، كان محافظاً على الطاعات، وقراءة القرآن، والتجهد، ومتعه الله بسمعه، وبصره إلى أن مات، وكان مصون اللسان عن الغيبة والشتم، يحب الناس ويحبونه"⁽¹⁴⁾.

(1) أحمد بن علي بن عمر بن صالح المنيني: ولد في منين بالقرب من دمشق عام (1089 هـ)، أصل أجداده من إحدى قرى طرابلس الشام، نشأ بدمشق، وأصبح من مشاهير أدبائها وعلماؤها، توفي بدمشق عام (1172 هـ)، له: (الفتح الوهبي في شرح تاريخ العتبي- فتح القريب) و(الإعلام بفضائل الشام) و(الفرائد السننية في الفوائد النحوية) و(شعر فيه جودة وفيه عدة مدائح نبوية سماها "النسمات السحرية في مدح خير البرية")، وهي تسع وعشرون قصيدة مرتبة على حروف المعجم- ينظر: معجم أعلام شعراء المدح النبوي، لمحمد درنيقة (ص: 75).

(2) الدكدكجي: محمد بن إبراهيم بن محمد بن إبراهيم التركماني الأصل، المعروف بالدكدكجي، فاضل، له نظم واشتغال بالأدب وغيره، مولده ووفاته في دمشق، من كتبه "ديوان شعره" و"تراجم رجال السلسلة الطريقة الشاذلية" قطعة منه في الظاهرية، و"ديوان خطب" وشروح. ينظر: الأعلام للزركلي (5/ 304).

(3) الشراباتي: عبد الكريم بن أحمد بن علوان الشراباتي الحلبي، محدث حلب في عصره، مولده ووفاته بها، كف بصره سنة (1136 هـ) من كتبه: ثبت سماه "إنالة الطالبين لعوالي المحذتين"، ورسالة في "الفرق بين القرآن العظيم والأحاديث القدسية" ورسالة في "آثار الشيخ مراد الأبيكي" و"الثبت المبارك" في مكتبة شستريتي. ينظر: الأعلام للزركلي (51/ 4).

(4) ينظر: ثبت الغزي، لمحمد الغزّي (ص: 91)؛ وسلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، لأبي الفضل المرادي (2/ 327 - 328)، وعلماء دمشق، للدكتور محمد حافظ، و د. نزار أباطة (46/2).

(5) جُنْك: من آلات المعازف، قيل: ذو الأوتار، وقيل: بل ذو الصوت من الدفوف. ينظر: مفاتيح العلوم، لمحمد البلخي الخوارزمي (ص: 260)، وتاج العروس، للزبيدي (27/ 100).

(6) ينظر: سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، لأبي الفضل المرادي (2/ 327).

(7) ينظر: سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، لأبي الفضل المرادي (2/ 327)؛ وعلماء دمشق وأعيانها في القرن الثاني عشر الهجري، للدكتور محمد حافظ، و د. نزار أباطة (46/2).

(8) ينظر: ثبت الغزي، لمحمد الغزّي (ص: 91)؛ وسلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، لأبي الفضل المرادي (2/ 327 - 328)،

(9) الشيخ محمد الغزي، من أشهر تلامذته، ينظر: ثبت الغزي، لمحمد الغزّي (ص: 92).

(10) السنوسية: العقيدة الكبرى وتسمى "عقيدة أهل التوحيد، المخرجة بعون الله من ظلمات الجهل وريقة التقليد، المرغمة بفضل الله تعالى أنف كل مبتدع وعنيد" للإمام محمد بن يوسف السنوسي المتوفى سنة (895هـ)، تعد من أهم ما صنف في مجال العقيدة الإسلامية وعلم التوحيد، فقد حظيت باهتمام العلماء، وقد كان الطلاب يتنافسون على حفظ هذه العقيدة، وهي أول ما صنفه الإمام السنوسي في العقيدة. وقد قام بشرحها في كتاب سماه "عمدة أهل التوفيق والتسديد في شرح عقيدة أهل التوحيد" المسمى بشرح السنوسية الكبرى. وقد وضعه استجابة لمن طلب إليه ذلك كما جاء في قوله: "طلب مني من اعتنى بقراءتها أن أضع له عليها مختصراً يكمل مقاصدها ويسهل المشرع إلى ما عذب من مواردها فأجبتني إلى ذلك"، ينظر: الإمام المجتهد المجتهد أبي عبد الله محمد بن يوسف السنوسي. نسخة محفوظة (05 فبراير 2017) على موقع واي باك مشين، شرح السنوسية الكبرى لعبيد الفتاح عبد الله بركة، دار القلم، ط1982/1 (ص: 4).

(11) ينظر: ثبت الغزي، لمحمد الغزّي (ص: 91).

(12) المرجع السابق (ص: 92).

(13) المرادي: إبراهيم بن محمد بن مراد بن علي بن داود بن كمال الدين الحنفي، المعروف بالمرادي، البخاري الأصل، الدمشقي المولد، الشاب الفاضل الأديب النبيه الزكي المتفوق، كان من النبهاء، ولد بدمشق في سنة (ثمان عشرة ومائة وألف) تقريباً ونشأ في حجر والده وقرأ القرآن ونبغ به، وتفوق وطلع مكتسباً للكمال والفضائل توفي يوم الأحد (الثاني والعشرين من ذي الحجة سنة اثنين وأربعين ومائة وألف) ودفن بسفح قاسيون، ينظر: سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، لأبي الفضل المرادي (1/ 30)، وعلماء دمشق وأعيانها في القرن الثاني عشر الهجري، للدكتور محمد حافظ، و د. نزار أباطة (47/2).

(14) ثبت الغزي، لمحمد الغزّي (ص: 91).

قال العجلوني⁽¹⁾: "كان صبوراً حليماً"⁽²⁾.

وقال الشراياتي⁽³⁾: "تشرفت بالأخذ عن صاحب الأخلاق الرضية، والشيم المرضية، المشتهر عند الخاص، والعام أنه ما قرأ عليه أحد، وحضر درسه إلا وحصل له الفتوح من الملك العلام"⁽⁴⁾.

المبحث الثاني: التعريف بالكتاب، وفيه ستة مطالب:

المطلب الأول: تحقيق اسم الكتاب، ونسبته للمؤلف.

في مقدمة المخطوط نص على تسميته (رسالة في رسم المصحف العثماني) وهي منسوبة له في ورقة العنوان، وكذلك في فهرس مجاميع المكتبات الخاصة بدار الكتب المصرية⁽⁵⁾.

المطلب الثاني: مصادر المخطوط.

عند تتبع كلام المصنف والرجوع للمصادر التي وثق منها أقواله وجدت أنه اعتمد كثيراً على: كتاب المقنع، للداني⁽⁶⁾، والبرهان، للزركشي⁽⁷⁾، وصرح بكتاب: زاد القراء، للمرعشي⁽⁸⁾، وكتاب القراءات، للقاسم بن سلام⁽⁹⁾، وهي على النحو التالي:

كتاب القراءات⁽¹⁰⁾، لأبي عبيد القاسم بن سلام (المتوفى: 224هـ).

المقنع في رسم مصاحف الأمصار⁽¹¹⁾، لعثمان بن سعيد أبو عمرو الداني (المتوفى: 444هـ).

التيسير في القراءات السبع⁽¹²⁾، لعثمان بن سعيد أبو عمرو الداني (المتوفى: 444هـ).

المكتفى في الوقف والابتداء⁽¹³⁾، لعثمان بن سعيد أبو عمرو الداني (المتوفى: 444هـ).

البرهان في علوم القرآن⁽¹⁴⁾، للزركشي (المتوفى: 794هـ).

زاد القراء⁽¹⁵⁾، لكمال الدين المرعشي (كان حياً 794هـ).

لطائف الإشارات في علم القراءات⁽¹⁶⁾، للقسطلاني (المتوفى سنة: 923هـ).

المطلب الثالث: منهج المؤلف في هذه الرسالة.

لقد سار عبد الرحمن المجلّد في هذه الرسالة من أولها إلى آخرها وفق خطة واضحة المعالم، من حيث الجمع، والاستقصاء لرسم الكلمات وفق المصحف العثماني، مع إدراج القراءات في الكلمة إن وجدت، ولقد بنى منهجه في رسالته وفق رؤية واضحة المعالم، وسار عليها باتزان في الغالب، وأوضح هذه المعالم ما يلي:

يذكر الكلمة موطن البحث ثم يبين نوع رسمها هل رسمت بالقطع، أو الوصل، ثم يجمع الآيات لكل نوع مع الاستيعاب الكامل لها إلا ما ندر.

يذكر الكلمات التي رسمت بالتاء المربوطة، ويجمع الآيات في ذلك، ثم التي رسمت بالهاء ويجمع الآيات في ذلك، ثم يبين الوقف عليها، والخلاف في ذلك.

ثم ختم رسالته ببيان مراتب الوقف.

المطلب الرابع: المآخذ على الكتاب.

لا يخلو عمل بشري من الملاحظات، فعند تتبع هذه الرسالة، وجدت بعض المآخذ عليها:

(1) العجلوني: إسماعيل بن محمد بن عبد الهادي بن عبد الغني الشهير بالجراحي الشافعي العجلوني المولد، الدمشقي المنشأ والوفاء، الشيخ الإمام العالم الهمام الحجة، كان عالماً بارعاً، له يد في العلوم لا سيما الحديث، والعربية، وكانت وفاته بدمشق في محرم الحرام (سنة اثنين وستين ومائة وألف). ينظر: سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، لأبي الفضل المرادي (1/ 259).

(2) ثبت الغزي، لمحمد الغزي (ص: 91).

(3) الشراياتي: أحمد بن عبد الله بن علوان الحلبي الشافعي الشهير: بالشراياتي، الشيخ الفاضل العالم العامل المحدث الفقيه، أبو العباس شهاب الدين، ولد بحلب ونشأ بها، ورحل إلى القاهرة لطلب العلم، ثم رجع إلى دمشق، ودرّس بجامع حلب، وانتفع به الناس ولم يزل على طريقته المثلّي إلى أن توفاه الله تعالى سنة (ست وثلاثين ومائة وألف) ودفن خارج باب المقام. ينظر: سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، لأبي الفضل المرادي (1/ 170)، وعلماء دمشق وأعيانها في القرن الثاني عشر الهجري، للدكتور محمد حافظ، و د. نزار أباطة (46/2).

(4) ثبت الغزي، لمحمد الغزي (ص: 91).

(5) ينظر: فهرس مجاميع المكتبات الخاصة بدار الكتب المصرية، أحمد عبد الباسط، طبعة مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي.

(6) الداني: عثمان بن سعيد بن عثمان بن سعيد الأموي الداني، أبو عمرو، المعروف في زمانه بابن الصيرفي، ومشهور بأبي عمرو الداني، من الأئمة الأعلام المقرئين، له مصنفات كثيرة منها التيسير والمقنع، توفي سنة: (444 هـ). ينظر: إنباه الرواة، للقطبي (341/2)، ومعرفة القراء الكبار، للذهبي (773/2).

(7) الزركشي: بدر الدين، محمد بن بهادر بن عبد الله، العالم، المصنف، المحرر، أبو عبد الله المصري، الزركشي، كان فقيهاً أصولياً أدبياً فاضلاً في جميع ذلك، من مصنفاته: النكت على البخاري، والبحر في الأصول، والبرهان في علوم القرآن، توفي سنة: (794 هـ). ينظر: طبقات الشافعية، لابن قاضي شهاب (167/3)؛ الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة، لابن حجر (5/ 133).

(8) المرعشي: كمال الدين بن قوام الدين الحسيني، المرعشي. فاضل، من ملوك المرعشية بطبرستان. تولى الملك سنة: (781 هـ) توفي بعد سنة: (794 هـ). من تصانيفه: زاد القراء، منية الحكيم، بغية الفقيه، هداية الأديب، ودليل الحيران. ينظر: معجم المؤلفين، لعمر كحالة (414/13).

(9) القاسم بن سلام: أبو عبيد الخرساني الأنصاري، الإمام الحافظ العلامة، صاحب تصانيف في القراءات، والحديث، والفقه، واللغة، أخذ القراءات عرضاً وسماعاً عن الكساني، وغيره، وله اختيار في القراءة، توفي سنة: (224 هـ). ينظر: معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، لشمس الدين الذهبي (ص: 101)، وغاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري (17/2).

(10) قد صرح بذكر كتابه ونقل عنه نصاً.

(11) نقل عنها المصنف كثيراً من الأقوال المتعلقة بالرسم، كما أثبتنا ذلك في توثيق الأقوال، بل كل اعتماد عليه إلا ما ندر كنفه من الزركشي ما فات على الداني.

(12) نقل المصنف الأقوال المتعلقة بالقراءات، كما أثبتنا ذلك في توثيق الأقوال.

(13) نقل المصنف الأقوال المتعلقة بالوقف والابتداء، كما أثبتنا ذلك في توثيق الأقوال.

(14) لم ينقل عنه كثيراً، إنما رجع إليه في بعض الأقوال التي لم يذكرها الداني.

(15) قد نقل عنه الزرقاني نفس النص الذي نقله عنه عبد الرحمن المجلّد، ولعل كتابه هذا مخطوطاً والله أعلم، ينظر: مناهل العرفان في علوم القرآن، للزرقاني (1/ 403)، ومعجم المؤلفين، لعمر كحالة (414/13).

(16) صرح بالنقل عن القسطلاني، مراتب الوقف، ولم يذكر كتابه.

ثالثاً: من أهم ما يميز هذا المخطوط: ما نظمه المؤلف من شعر في بعض رسم الكلمات القرآنية.

رابعاً: مما تميز به هذا المخطوط، أنه أول مخطوط يخرج تراث هذا العلم الجليل إلى النور.

المطلب السادس: وصف النسخة المعتمدة، ونماذج منها

نسخة بتيمة مكتوبة بخط واضح مقروء مكونة من ثلاث لوحات كاملة.

تاريخ النسخ: السادس عشر من شهر جمادى الأولى من سنة: 1257هـ.

أولاً: إهماله لبعض مواضع الوصل والقطع؛ فيدقق في ذلك.

ثانياً: عدم توافر تراث الشيخ - رحمه الله - على الرغم من الموسوعية العلمية التي اتصف بها.

المطلب الخامس: القيمة العلمية للمخطوط وميزاته.

يتميز هذا المخطوط بعدة ميزات أجملها فيما يلي:

أولاً: موضوع المخطوط، وهو عن رسم المصحف الذي يميز كتابة الكلمات القرآنية، ومما زاده تميزاً ذكره الخلاف فيها عند القراء السبعة.

ثانياً: تضمينه ذكر أنواع الوقف.

وهذه نماذج منها: اللوحة الأولى [21/أ] وفيها اسم المخطوط ونسبته لمصنفه:

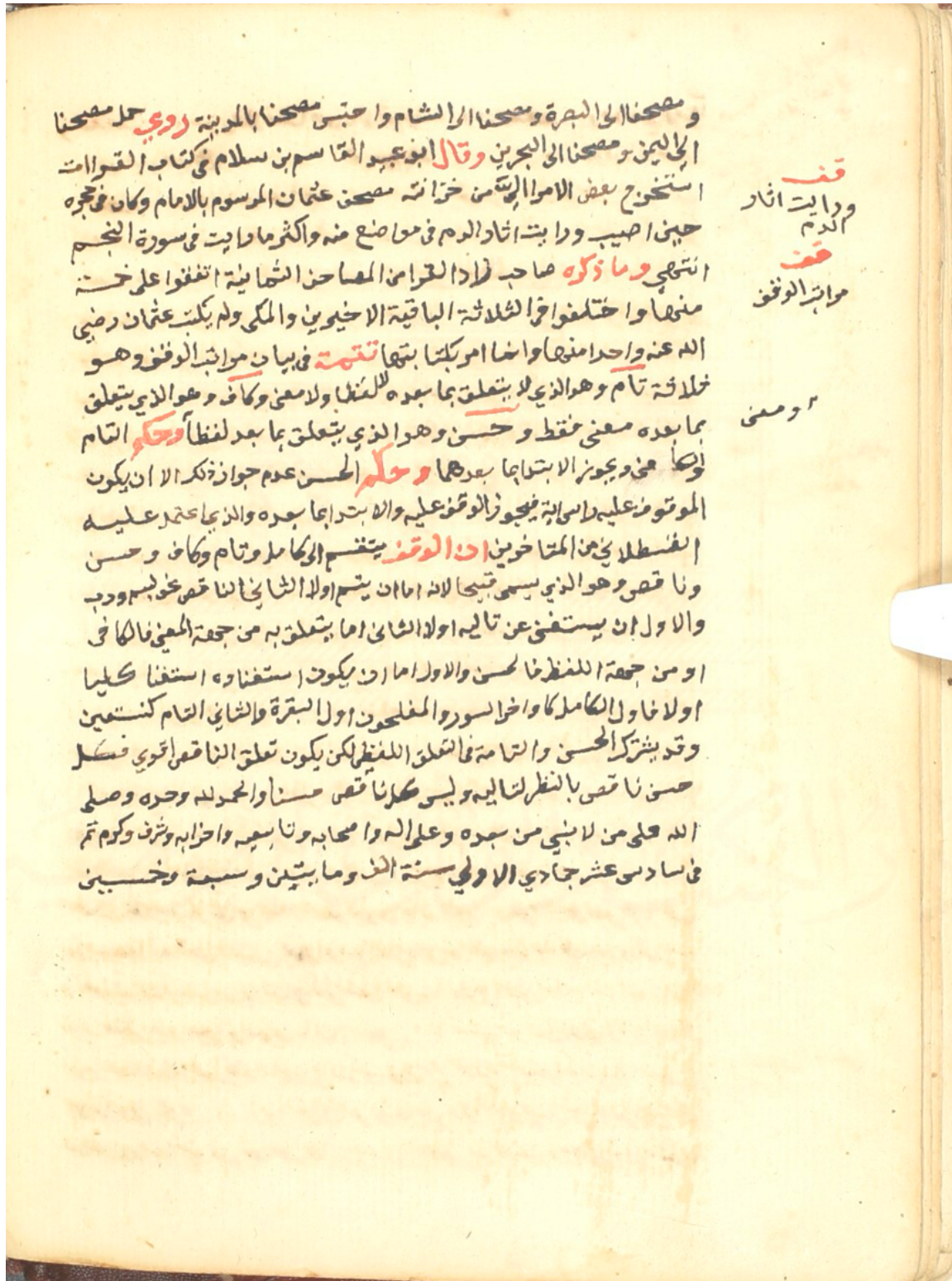


وهذه صورة فيها بداية المخطوط [21/ب]:

بسم الله الرحمن الرحيم وبه شقي **اعلم ان في القرآن** كلما يتبع فيها
 رسم المصاحف التي ارسل بها عثمان رضي الله عنه الى البلاد كما سياتي
 بيان في بعضها وجد مرسومها بالقطع فلا يجوز رسمه بالوصل وبعضها مرسوم
 مرسوم بالوصل فلا يجوز رسمه بالقطع **وبعضها** وجد مرسومها بالوصل
 فلا يرسم بالوصل المربوط وبعضها اختلف رسمه اذا انزله **ما قولك** سائلا
 العصمة من فيها في القول **انفق** المصاحف على قطع نون ان الناصبة للفعل
 والناصبة للاسم والالن حذفت في عشرة مواضع ان لا ملحق من الله الا اليه في التوبة
 وان لا اله الا هو وان لا تعبدوا كلاً من هؤلاء والشاين وقع ثانياً فيها بخلاف اولها
 موصولة كما في الانبياء وان لا تعبدوا الشيطان في يسر ان لا يشرك بالله شيئا في الحق
 ان لا تشرك بي شيئا في الحج ان لا يدخلكم اليوم في ان لا تعلقوا على الله في الدخان
 ان لا تقولوا على الله الا الحق ان لا تقولوا على الله الا الحق كلاً من في الاعراض **واختلف**
 في قطع ان لا اله الا الله ووصله في الانبياء **وانفق** على قطع ان الشريعة عن ما
 الذي **الراية** في وان ندينك بعض نفوسهم في الرعد وصر فيها عذره موصولة نحو وما من نبي
 بغيره **وانفق** على وصله بما لا سمية حيث جاء نحو اما اشتملت عليه ارحام
 الانبياء بالاسهام **وانفق** على قطع نون الحجة عن بيع ما في قوله تعالى فلما
 احتوا عن ما يحكموا عنه بالاعراض وروى ملها فيها سواء بالاسمية مطلقاً والحرفية
 نحو لم ينتهوا عما يقولون سبحانه وتعالى عما يشركون هم يشركون
 عما قليل **وانفق** على قطع من الجادة عن ما الموصولة في من ما ملك ايمانكم
 من شر كمال الروم وقوله من ما ملك ايمانكم من قتل نكم بالنساء **واختلف**
 في قطع **وانفق** من ما رزقناكم بالمناقين **وهي** فيها عذره الثلاثة موصولة نحو
 ما رزقتم **وانفق** على قطع ام المتصلة والمنفصلة عن من الاستغاثية في اربعة
 مواضع ام من اسس بيان في النبوة ام من لا يهدي ياتي امنا في فصلت ام من
 يكون عليهم ويكلا في النساء من خلقنا في الصافات وهو فيها عذره موصولة نحو
 ان لا يهدي **وانفق** على قطع ثابته عن ما نحو حيث ما كنتم قولوا او شطره
 وان حيث ما كنتم قولوا وجودكم سطره ليدلاها في البقرة **وانفق** على قطع ان
 المصورية عن لم ابر ما ومقت نحو ان لم يكن ويكون بالاسهام **وانفق** على قطع ان المكسرة
 المشددة عن ما الموصولة في قوله تعالى ان ما توقعون لات بالاسهام والوصل في غيره نحو
 انما

وجوهكم

وهذه صورة لخاتمة المخطوط [23/ب]:



القسم الثاني: النص المحقق:

هذه رسالة في رسم المصحف العثماني تأليف: الشيخ عبد الرحمن السليمي (المعروف بالمجلد) نفعا الله والمسلمين ببركات علومه في الدارين، وأعاد علينا من صالح دعواته [21/أ]⁽¹⁾

بسم الله الرحمن الرحيم وبه ثقني

إعلم أن في القرآن كلمات يتبع فيها رسم المصاحف التي أرسل بها عثمان -رضي الله عنه- إلى البلاد كما سيأتي بيانه⁽²⁾، فبعضها وجد مرسوماً بالقطع فلا يجوز رسمه بالوصل، وبعضها مرسوماً بالوصل فلا يجوز رسمه بالقطع، وبعضها وجد مرسوماً بالتاء المرسلة فلا يرسم بالهاء المربوطة، وبعضها اختلف رسمه إذا تفرد.

فأقول سائلاً العصمة من فياض العقول:

اتفقت المصاحف على قطع نون (إن) الناصبة للفعل، والناصب للاسم، و(لا) النافية في عشرة مواضع⁽³⁾؛ (أَنْ لَا مَلْجَأَ مِنَ اللَّهِ إِلَّا إِلَيْهِ) في التوبة⁽⁴⁾، و(وَأَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ) و(أَنْ لَا تَعْبُدُوا) كلاهما في هود⁽⁵⁾. والثاني وقع ثانيًا فيها بخلاف أولها موصولاً كما في الأنبياء⁽⁶⁾، و(أَنْ لَا تَعْبُدُوا الشَّيَاطِينَ) في يس⁽⁷⁾، (أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا) في الممتحنة⁽⁸⁾، (أَنْ لَا تُشْرِكْ بِي شَيْئًا) في الحج⁽⁹⁾، (أَنْ لَا يَدْخُلَنَّهَا الْيَوْمَ) في ن⁽¹⁰⁾، و(وَأَنْ لَا تَعْلُوا عَلَى اللَّهِ) في الدخان⁽¹¹⁾، (أَنْ

لَا أَقُولَ عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ)، (أَنْ لَا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ) كلاهما في الأعراف⁽¹²⁾، واختلف في قطع (أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ) ووصله في الأنبياء⁽¹³⁾.

واتفقت على قطع (أَنْ) الشرطية عن (ما) الزائدة في: (وَإِنْ مَا تُرِيدُكَ بَعْضُ الَّذِي نَعِدُهُمْ) في الرعد⁽¹⁴⁾، وهي فيما عداها موصولة⁽¹⁵⁾ نحو: (وَإِنْ مَا تُرِيدُكَ بَعْضُ الَّذِي نَعِدُهُمْ) بيونس⁽¹⁶⁾.

واتفقت على وصل (أَمْ) (بِ) (ما) الاسمية حيث جاء (أَمْ) (أَمْ أَشْتَمَلْتُ عَلَيْهِ أَرْحَامُ الْأَنْثِيِّينَ) بالأنعام⁽¹⁸⁾.

واتفقت على قطع نون الجارة⁽¹⁹⁾ عن ميم (ما) في قوله تعالى: (فَلَمَّا عَتَوْا عَنْ مَا نُهُوا عَنْهُ)⁽²⁰⁾ بالأعراف⁽²¹⁾، ووصلها في (ما) سواء بالاسمية مطلقاً، والحرفية نحو: (وَإِنْ لَمْ يَنْتَهُوا عَمَّا يَقُولُونَ)⁽²²⁾، (سُبْحَنَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ)⁽²³⁾، (عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ)⁽²⁴⁾ (عَمَّا قَلِيلٍ)⁽²⁵⁾.

واتفقت على قطع (مِنْ) الجارة عن (ما) الموصولة⁽²⁶⁾ في: (مِنْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ مِنْ شُرَكَاءَ) بالروم⁽²⁷⁾، وقوله: (فَمِنْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ مِنْ فَتَيَاتِكُمْ) بالنساء⁽²⁸⁾، واختلف في قطع: (وَأَنْفَقُوا مِنْ مَا رَزَقْنَاهُمْ) بالمنافقين⁽²⁹⁾، وهي فيما عدا هذه الثلاثة موصولة نحو: (مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ)⁽³⁰⁾.

واتفقت على قطع (أَمْ) المتصلة، والمنفصلة عن: (مَنْ) الاستفهامية في أربعة مواضع⁽³¹⁾: (أَمْ مَنْ أَسَسَ

(1) نهاية اللوح [21/أ] كلمة (دعواته).

(2) سيأتي هذا البيان في خاتمة هذه الرسالة.

(3) المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 73).

(4) التوبة: 119.

(5) هود: 14 [هود: 26]

(6) قوله تعالى: (أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ) [الأنبياء: 87].

(7) يس: 60

(8) الممتحنة: 12

(9) الحج: 26

(10) القلم: 24

(11) الدخان: 19

(12) [الأعراف: 105]، و[الأعراف: 169]

(13) [الأنبياء: 87]

(14) [الرعد: 40]

(15) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 75)

(16) [يونس: 46]

(17) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 76)

(18) [الأنعام: 143]، و[الأنعام: 144]

(19) لعل المقصود نون الجارة في: (عن).

(20) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 89).

(21) [الأعراف: 166]

(22) [المائدة: 73]

(23) [يونس: 18]، و[النحل: 1]، و[الروم: 40]، و[الزمر: 67]

(24) [النبا: 1]

(25) [المؤمنون: 40]

(26) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 74).

(27) [الروم: 28]

(28) [النساء: 25]

(29) [المنافقون: 10]

(30) (وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ اللَّهُ) [النساء: 39]

(31) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 76).

عدا هذه فموصول نحو: (أَتَمَّا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ)⁽¹⁹⁾، وتقطع لام (كل) عن (ما)⁽²⁰⁾ في قوله تعالى: (وَأَتَلْكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ) بإبراهيم⁽²¹⁾.

واختلف⁽²²⁾ في قطع (كُلِّ مَا رُدُّوا إِلَى الْفِتْنَةِ) بالنساء⁽²³⁾، (كُلَّمَا دَخَلَتْ) بالأعراف⁽²⁴⁾، و(كُلِّ مَا جَاءَ أُمَّةٌ) بالمؤمنين⁽²⁵⁾، و(كُلَّمَا أَلْقَى فِيهَا فَوْجٌ) بالملك⁽²⁶⁾، وما عدا الخمسة فموصول نحو: (أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ)⁽²⁷⁾.

واتفقت على وصل (بئسما)⁽²⁸⁾ في قوله تعالى: (بئسما أَشْتَرُوا بِهِ أَنْفُسَهُمْ) بالبقرة⁽²⁹⁾، و(بئسما خَلَفْتُمُونِي) بالأعراف⁽³⁰⁾، واختلف في قطع (بئسما يَأْمُرُكُمْ بِهِ) إِمْنُكُمْ⁽³¹⁾ بالبقرة، وهي فيما عدا ذلك مقطوعة، سواء كانت مشفوعة باللام نحو: (وَلَيْسَ مَا شَرُّوا بِهِ أَنْفُسَهُمْ) بالبقرة⁽³²⁾، و(لَيْسَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) و(لَيْسَ مَا كَانُوا يَصْنَعُونَ)، (لَيْسَ مَا قَدَّمَتْ لَهُمْ أَنْفُسُهُمْ) بالمائدة⁽³³⁾، أو مشفوعة بالفاء (فَبِئْسَ مَا يَشْتَرُونَ) بآل عمران⁽³⁴⁾ لا غير. واتفقت على قطع (في) عن (ما) الموصولة في قوله تعالى: (فِي مَا هَهُنَا ءَامِنِينَ) في الشعراء لا غير⁽³⁵⁾.

واختلفت في عشرة: (قُلْ لَا أَجِدُ فِي مَا أُوحِيَ إِلَيَّ)

بُنْيَنُهُ⁽¹⁾ في التوبة⁽¹⁾، (أَمْ مَن يَأْتِي ءَامِيًا) في فصلت⁽²⁾، (أَمْ مَن يَكُونُ عَلَيْهِمْ وَكِيلًا) في النساء⁽³⁾، (أَمْ مَن خَلَقْنَا) في الصافات⁽⁴⁾، وهي فيما عداها موصولة نحو: (أَمَّنْ لَا يَهْدِي)⁽⁵⁾.

واتفقت على قطع ثاء (حيث) عن: (ما)، نحو⁽⁶⁾: (وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ) وإن (وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ لِيَأْخُذَ) كلاهما في البقرة⁽⁷⁾.

واتفقت على قطع (أن) المصدرية عن (لم) أين ما وقعت⁽⁸⁾ نحو: (أَنْ لَّمْ يَكُنْ رَبُّكَ) بالأنعام⁽⁹⁾.

واتفقت على قطع (إن) المكسورة المشددة عن (ما) الموصولة⁽¹⁰⁾ في قوله تعالى: (إِنَّ مَا نُوْعِدُونَ لَا تِ) بالأنعام⁽¹¹⁾، والوصل في غيره نحو: [21/ب] (إِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدًا سَجِرًا)⁽¹³⁾.

واتفقت على قطع (أن) المفتوحة المشددة عن (ما) الموصولة⁽¹⁴⁾ في قوله تعالى: (وَأَنَّ مَا يَدْعُونَ مِن دُونِهِ هُوَ الْبَاطِلُ) بالحج⁽¹⁵⁾، و(وَأَنَّ مَا يَدْعُونَ مِن دُونِهِ الْبَاطِلُ) بلقمان⁽¹⁶⁾.

واختلف في قطع (وَأَعْلَمُوا أَنَّمَا غَنِمْتُمْ مِن شَيْءٍ) بالأنفال⁽¹⁷⁾، و(إِنَّمَا عِنْدَ اللَّهِ هُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ) بالنحل⁽¹⁸⁾، وما

(1) [التوبة: 109]

(2) [فصلت: 40]

(3) [النساء: 109]

(4) [الصافات: 11]

(5) [يونس: 35]

(6) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 78).

(7) [البقرة: 144]، و[البقرة: 150].

(8) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 76).

(9) [الأنعام: 131]

(10) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 78).

(11) [الأنعام: 134]

(12) نهاية اللوح [21/ب] كلمة: (نحو).

(13) [طه: 69]

(14) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 78).

(15) [الحج: 62]

(16) [لقمان: 30]

(17) [الأنفال: 41]

(18) [النحل: 95]

(19) [الكهف: 110]، و[الأنبياء: 108]، و[فصلت: 6].

(20) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 79).

(21) [إبراهيم: 34]

(22) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 79).

(23) [النساء: 91]

(24) [الأعراف: 38]

(25) [المؤمنون: 44]

(26) [الملك: 8]

(27) [البقرة: 87]

(28) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 79).

(29) [البقرة: 90]

(30) [الأعراف: 150]

(31) [البقرة: 93]

(32) [البقرة: 102]

(33) [المائدة: 62]، و[المائدة: 63]، و[المائدة: 80]، وموضع رابع فيها لم يأت به المصنف وهو قوله تعالى: (لَيْسَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ) [المائدة: 79].

(34) [آل عمران: 187]

(35) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 77).

قوله تعالى: (فَإِلَّمْ يَسْتَجِيبُوا لَكُمْ) و(وَإِنْ لَمْ يَنْتَهُوا) [21] بهود⁽²²⁾، وعلى قطع ما عداه نحو: (فَإِنْ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ) (وَإِنْ لَمْ يَنْتَهُوا)⁽²³⁾.

واتفقت⁽²⁴⁾ على وصل (أن) المصدرية بـ(لن) الناصبة في: (أَلَّنْ تَجْعَلَ لَكُمْ مَوْعِدًا) بالكهف⁽²⁵⁾، و(أَلَّنْ تَجْمَعُ عِظَامَهُ) بالقيامة⁽²⁶⁾، وعلى قطع ما سواهما نحو: (أَنْ لَّنْ يَنْقَلِبَ الرُّسُولُ)⁽²⁷⁾.

واتفقت على وصل ياء (كي) بـ(لا) [في]⁽²⁸⁾ قوله تعالى: (لَكَيْلًا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ) بالحديد⁽²⁹⁾، (لَكَيْلًا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا) بالحج⁽³⁰⁾، (لَكَيْلًا يَكُونَ عَلَيْكَ حَرَجٌ) الثاني من الأحزاب⁽³¹⁾، وعلى قطع ما عداهما⁽³²⁾ نحو: (لَكَيْ لَا يَكُونَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ حَرَجٌ) الأول من الأحزاب⁽³³⁾.

واتفقت على القطع⁽³⁴⁾ بين نون [عن]⁽³⁵⁾ وميم (من) الموصولة في قوله تعالى: (وَيَضْرِبُهُ عَن مِّنْ يَشَاءُ) بالنور⁽³⁶⁾، و(عَن مِّنْ تَوَلَّى عَن ذِكْرِنَا) [22/أ]⁽³⁷⁾ بالنجم⁽³⁸⁾، ولا ثالث لهما.

في الأنعام⁽¹⁾، (فِي مَا أَفْضَلْتُمْ فِيهِ) بالنور⁽²⁾، (فِي مَا أَشْتَهَتْ أَنْفُسُهُمْ) بالأنبياء⁽³⁾، (وَلَكِنْ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ) بالمائدة⁽⁴⁾، (لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ) آخر الأنعام⁽⁵⁾، (فِيمَا فَعَلْنَ فِي أَنْفُسِهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ) ثاني البقرة⁽⁶⁾، (وَنُنَشِئُكُمْ فِي مَا لَا تَعْلَمُونَ) بالواقعة⁽⁷⁾، (فِي مَا رَزَقْنَاهُمْ) بالروم⁽⁸⁾، (فِي مَا هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ) و(فِي مَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ) كلاهما في الزمر⁽⁹⁾، وهو فيما عدا هذه موصولة نحو: (فِيمَا فَعَلْنَ فِي أَنْفُسِهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ)⁽¹⁰⁾، أو (فِيمَ كُنْتُمْ) بالنساء⁽¹¹⁾.

واتفقت⁽¹²⁾ على وصل نون (أين) بميم (ما) الحرفية في قوله تعالى: (فَأَيُّنَا تَوَلَّوْا فَمَنْ وَجْهَ اللَّهِ) [بموضعين]⁽¹³⁾، (أَيُّنَا يُوْجِهُهُ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ) بالنحل⁽¹⁴⁾.

واختلف في (أَيِّنْ مَا كُنْتُمْ تَعْبُدُونَ) بالشعراء⁽¹⁵⁾، (أَيُّنَا تُقْفَوْنَ) بالأحزاب⁽¹⁶⁾، و(أَيُّنَا تَكُونُوا يُدْرِكُكُمُ الْمَوْتُ) بالنساء⁽¹⁷⁾.

واتفقت على قطع البواقي نحو: (فَأَسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ) أَيِّنْ مَا تَكُونُوا⁽¹⁸⁾.

واتفقت على [وصل]⁽¹⁹⁾ (إن) الشرطية بـ(لم)⁽²⁰⁾ في

(1) [الأنعام: 145]

(2) [النور: 14]

(3) [الأنبياء: 102]

(4) [المائدة: 48]

(5) [الأنعام: 165]

(6) [البقرة: 234]

(7) [الواقعة: 61]

(8) [الروم: 28]

(9) [الزمر: 3]، [الزمر: 46]

(10) [البقرة: 240]

(11) [النساء: 97]

(12) هنا ذكر المصنف المتفق على وصله في موضعين فقط، وقد ذكر أبو عمر الداني أن الموصولة ثلاثة مواضع، الثالث في سورة الشعراء وهو قوله تعالى: (أَيِّنْ مَا كُنْتُمْ تَعْبُدُونَ)، ثم ذكر الداني بعد ذلك خلافهم في مواطن الموصول. ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 77 - 78).

(13) [البقرة: 115] في المخطوط تصحيف (بموضعين) والصواب ما أثبتنا، الموضع الأول في سورة البقرة، والثاني الآتي في سورة النحل، وإن كان التصحيف زيادة النون فتصح العبارة أيضاً؛ لعدم وجود موضع آخر لكلمة (فأينما) في القرآن.

(14) [النحل: 76]

(15) [الشعراء: 92]

(16) [الأحزاب: 61]

(17) [النساء: 78]

(18) في مواضع عديدة وهذا المثال من سورة: [البقرة: 148]

(19) سقط من المخطوط ولعل الصواب ما أثبتنا.

(20) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 75).

(21) خطأ في هذا الموضع من النسخ، فلا توجد موصولة سوى هذه الآية في سورة هود: (فَإِلَّمْ يَسْتَجِيبُوا لَكُمْ) [هود: 14].

(22) [هود: 14].

(23) في مواضع عديدة، وهذا المثال من سورة: [المائدة: 73].

(24) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 76).

(25) [الكهف: 48]

(26) [القيامة: 3]

(27) مواضع كثيرة، وهذا المثال من سورة: [الفتح: 12].

(28) سقط من المخطوط، ولعل الصواب ما أثبتنا.

(29) [الحديد: 23].

(30) [الحج: 5].

(31) [الأحزاب: 50].

(32) هناك موضع رابع أغفله (لم يذكره) المصنف، وهو قوله تعالى: (فَأَنبَأَكُمْ غَمًّا بِغَمِّ لَكَيْلًا تَعَزَّوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ) [آل عمران: 153]، والأولى قول: فيما عداها، ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 88).

(33) [الأحزاب: 37].

(34) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 76).

(35) سقط من المخطوط ولعل الصواب ما أثبتنا.

(36) [النور: 43].

(37) نهاية اللوح [22/أ] كلمة: (ذكرنا).

(38) [النجم: 29]

فإنهما مكتوبان في المصاحف بعد ألف بعد الواو، فهما موصولان حكمًا؛ إذ الأصل كالوا لهم ووزنوا لهم.

فائدة: إن هاء [التأنيث] (16) الاسمية في المصحف الكريم إلى ما رسم [بالهاء] (17)، وإلى ما رسم بالتاء، فأما بالهاء [ما] (18) رسم بالهاء فإنه متفق على الوقف عليه بالهاء، وأما ما رسم بالتاء ففيه خلاف، فابن كثير (19)، وأبو عمرو (20)، والكسائي (21) يقفون بالهاء إجراء لتاء التأنيث على سنن واحد، وهي لغة قريش (22)، والباقيون (23) يقفون بالتاء اتباعًا للرسم، وهي لغة طيء (24)، وحمير (25)، فالذي بالتاء (رَحِمَتْ) (26) في سبعة مواضع (27): (أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ) و(وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ) بالزخرف (28)، و(إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ) بالأعراف (29)، و(فَأَنْظُرْ إِلَىٰ آثَرِ رَحْمَتِ اللَّهِ بِالرُّومِ) (30)، (رَحِمْتُ اللَّهَ وَبَرَكَتُهُ) بهود (31)، و(ذَكَرُ رَحْمَتِ رَبِّكَ

واتفقت على قطع (1) ميم (يوم) عن ها (هم) المرفوع المحل في قوله تعالى: (يَوْمَ هُمْ بَرْزُورٌ) بغافر (2)، و(يَوْمَ هُمْ عَلَى النَّارِ يُفْتَنُونَ) بالذاريات (3)، وعلى وصله به (ها) المجرورة نحو: (يَوْمَهُمُ الَّذِي يُوعَدُونَ) (4).

واتفقت على قطع لام الجر عن المجرور (5) في (مَالِ هَذَا الْكِتَابِ) في الكهف (6)، (مَالِ هَذَا الرَّسُولِ) بالفرقان (7)، (فَمَالِ الَّذِينَ كَفَرُوا قَبْلَكَ) [بالمعارج] (8) (فَمَالِ هَؤُلَاءِ الْقَوْمِ) بالنساء (9)، وعلى وصلها به فيما سواها نحو: (فَمَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ) (10).

واتفقت على وصل (التاء) بـ(لا) وفصلها عن (حين) (11) في قوله تعالى: (وَلَا تَحِينَ مَنَاصٍ) في ص (12)، إلا مصحف الإمام (13) فإنه وصلها مع حين، وأما قوله تعالى في المطففين (14): (وَإِذَا كَالَهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ) (15)،

(1) ينظر: البرهان في علوم القرآن، للزركشي (420/1)، والزرکشي من مصادر المصنف؛ لأنه تكلم في هذا الموضوع عن سبب الوصل كما فعله الزركشي، والداني لم يكن منهجه كذلك.

(2) [غافر: 16]

(3) [الذاريات: 13]

(4) في عدة مواضع، وهذا المثال من سورة: [الزخرف: 83]

(5) ينظر: البرهان في علوم القرآن، للزركشي (422/1).

(6) [الكهف: 49]

(7) [الفرقان: 7]

(8) سقط، ولعل الصواب ما أثبتنا. [المعارج: 36]

(9) [النساء: 78]

(10) في مواضع عدة، وهذا المثال من سورة: [يونس: 35].

(11) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 81).

(12) [ص: 3]

(13) المقصود به: مصحف أمير المؤمنين عثمان - رضي الله عنه - الذي اتخذ لنفسه؛ يقرأ فيه. ينظر: فضائل القرآن، لابن كثير (ص: 68)، وتنبية الخلال بتكميل مورد الظمان، لأبي محمد الفاسي (ص: 451).

(14) [المطففين: 3]

(15) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 81).

(16) في المخطوط تأنيث بلا (أل) التعريف، وهو الصواب.

(17) سقط، ولعل الصواب ما أثبتنا، كي تستقيم العبارة.

(18) سقط من المخطوط ولعل الصواب ما أثبتنا.

(19) ابن كثير: عبد الله بن كثير بن عمرو، أبو معبد المكي، إمام أهل مكة في القراءة، وأحد القراء السبعة، توفي سنة 120 هـ. ينظر: طبقات القراء السبعة وذكر مناقبهم وقراءاتهم، لعبد الوهاب ابن السلال (ص: 69)، ومعرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، لشمس الدين الذهبي (ص: 49).

(20) أبو عمرو: أبو عمرو بن العلاء بن عمار بن العريان التميمي البصري، قيل اسمه: زُبان، وقيل العريان، وقيل غيره، شيخ القراء والعربية، أحد القراء السبعة، توفي سنة 154 هـ. ينظر: معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، لشمس الدين الذهبي (ص: 58)، وغاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري (288/1).

(21) الكسائي: علي بن حمزة الكسائي، أبو الحسن الأسدي، إمام الكوفيين في النحو واللغة، أحد القراء السبعة، توفي سنة 180 هـ. ينظر: معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، لشمس الدين الذهبي (ص: 72)، وطبقات القراء السبعة وذكر مناقبهم وقراءاتهم، لعبد الوهاب ابن السلال (ص: 89).

(22) "قريش" هم قوم رسول الله - صلى الله عليه وسلم - وعشيرته الأقربون، وآله الذين تحرم عليهم الصدقة، والمقدم منهم: بنو هاشم، وقد اختلفوا في سبب تسميتهم بقريش، من التفرش (التجارة)، وقيل: من التقرش، وهم التجمع، لتجمعهم بمكة. ينظر: نسب عدنان وقحطان، لأبي العباس المبرد (ص: 2)، وفلان الجمان، للقلشندي (ص: 137).

(23) باقي القراء السبعة وهم: نافع المدني، وابن عامر الشامي، وعاصم الكوفي، وحمزة الزيات الكوفي.

(24) طيء: قبيلة عربية مشهورة، واسم طيء جلهمة بن أد، وهي قبيلة كهلانية، وسمي طيء: نسبة لطيء مناهل الماء، قيل خرج من هذه القبيلة ثلاثة لا نظير لهم: حاتم في جودة، وداد في فقه وزهده، وأبو تمام في شعره، والنسبة إليها الطائي. ينظر: اللباب في تهذيب الأنساب، لابن الأثير (2/ 271)؛ الأنساب، للسمعاني (21/9).

(25) حمير: بالكسر ثم السكون، وباء مفتوحة، قبيلة من أصول القبائل، تنسب إلى حمير بن الغوث بن سعد، هو حمير الأدي، ومنزلهم باليمن بموضع يقال له: حمير غربي صنعاء، وهم أهل غنمة، ولكنة في الكلام الحميري، ومن هذه القبيلة: كعب الأحبار أبو إسحاق كعب ابن ماته الحميري. ينظر: الأنساب للسمعاني (4/ 265)؛ معجم البلدان، لياقوت الحموي (306/2).

(26) هذه الأبيات مكتوبة في حاشية المخطوط عن مواطن (رحمت) وهي من نظم المؤلف.

ورحمة مضافة منحصرة	□	في سبعة أولها في البقرة
بتاء قد جاءت يلي يرجونا		وهي في الأعراف أنتت يعينا
وهكذا قد رسمت في هود		وفي ابتداء مريم المعداد
وجاء في الروم وآية في الزخرف		جاء بها اثنان فاعرف

(27) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 82).

(28) [الزخرف: 32] الموضوعين في نفس الآية.

(29) [الأعراف: 56]

(30) [الروم: 50]

(31) [هود: 73]

عَبْدَهُ) بمريم⁽¹⁾، (أُولَئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ اللَّهِ) بالبقرة⁽²⁾.

وأما (نِعْمَتٌ)⁽³⁾ فرسمت بالتاء في إحدى عشرة آية⁽⁴⁾:
(وَأَذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ) بالبقرة⁽⁵⁾، و(وَيُنِعْمَتِ اللَّهُ هُمْ يَكْفُرُونَ) و(يَعْرِفُونَ نِعْمَتَ) و(وَأَشْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ) بالنحل⁽⁶⁾، (بَدَلُوا نِعْمَتَ اللَّهِ كُفْرًا) و(وَأَن تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تُحْصَوْهَا) بإبراهيم⁽⁷⁾، و(أَذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ هُمْ قَوْمٌ بِالْمَآئِدَةِ)⁽⁸⁾، (فِي الْبَحْرِ يَنْعَمَتِ اللَّهُ) بلقمان⁽⁹⁾، (نِعْمَتِ اللَّهُ عَلَيْكُمْ هَلْ مِنْ خَلْقٍ بِفَاطِرٍ)⁽¹⁰⁾، (فَمَا أَنْتَ بِنِعْمَتِ رَبِّكَ) بالطور⁽¹¹⁾، (وَأَذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً) بآل عمران⁽¹²⁾، وما عداها بالهاء نحو: (أَذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ) بإبراهيم⁽¹³⁾.

وأما لفظة (لَعْنَةٌ) فرسوم بالتاء في موضعين⁽¹⁴⁾:
(فَتَجْعَلْ لَعْنَتَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ) بآل عمران⁽¹⁵⁾،
(وَالْخَيْسَةَ أَنَّ لَعْنَتَ اللَّهِ عَلَيْهِ) بالنور⁽¹⁶⁾، وأما سواهما

بالهاء نحو: (أُولَئِكَ لَهُمُ اللَّعْنَةُ)⁽¹⁷⁾.

أما (المرأة)⁽¹⁸⁾ المذكورة مع زوجها في القرآن فترسم بالتاء في سبعة مواضع⁽¹⁹⁾: (أَمْرَأْتُ الْعَزِيزِ تَرْوُدُ) و(أَمْرَأْتُ الْعَزِيزِ أَلَّتْنِ) بيوسف⁽²⁰⁾، (إِذْ قَالَتِ أَمْرَأْتُ عِمْرَانَ) [بآل عمران⁽²¹⁾]، (وَقَالَتِ) بالقصص⁽²²⁾، (أَمْرَأْتُ نُوحٍ وَأَمْرَأْتُ لُوطٍ) و(أَمْرَأْتُ فِرْعَوْنَ) بالتحريم⁽²³⁾، وما سواهما بالهاء نحو: (وَإِنِ امْرَأَةٌ خَافَتْ مِنْ بَعْلِهَا)⁽²⁴⁾.

وأما قوله: (وَيَتَنَبَّجُونَ بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيَتِ الرَّسُولِ) [22/ب]⁽²⁵⁾ (فَلَا تَتَنَبَّجُوا بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيَتِ) في: قد سمع⁽²⁶⁾، فمرسومات بالتاء⁽²⁷⁾ ليس غيرها.

وأما (شجرة) فرسوم بالتاء⁽²⁸⁾ في: (إِنَّ شَجَرَتَ الرَّقُومِ) بالدخان⁽²⁹⁾ فقط، وما عداها بالهاء نحو: شجرة⁽³⁰⁾.

(1) مريم: 2

(2) البقرة: 218

(3) هذه الأبيات مكتوبة بحاشية المخطوط عن مواطن (نعمت) وهذه الأبيات من نظمه.

ونعمت الله بتاء عشرة
وتحتها وفي العقود يعتلي
والنحل خصت بثلاث زهر
وفاطر حرف وفي الطور إلى
وواحد فابداً بها في البقرة
واثنان تحت الرعد غير الأول
وجاء في لقمان بعد البحر
ربك معزواً فخذها مكملاً

أول المواطن في سورة البقرة، وقوله: وتحتها، المقصود سورة آل عمران، وفي العقود: سورة المائدة، واثنان تحت الرعد: أي: موضعان في سورة إبراهيم، فهي تحت سورة الرعد، والنحل بها ثلاثة مواضع، وقوله: إلى ربك معزواً وهو قول الله تعالى: (يَنْعَمَتِ رَبُّكَ).

(4) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 82).

(5) البقرة: 231

(6) [النحل: 72]، و[النحل: 83]، و[النحل: 114].

(7) [إبراهيم: 28] و[إبراهيم: 34]

(8) [المائدة: 11]

(9) [لقمان: 31]

(10) [فاطر: 3]

(11) [الطور: 29]

(12) [آل عمران: 103]

(13) في مواضع عديدة وهذه من سورة: [إبراهيم: 6].

(14) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 85).

(15) [آل عمران: 61]

(16) [النور: 7]

(17) في مواضع عديدة وهذه من سورة: [الرعد: 25]

(18) هذه الأبيات مكتوبة بحاشية المخطوط عن مواطن ذكر كلمة (المرأة) في القرآن، وهي من نظم المؤلف.

إذا رأيت امرأة منكرة
فهي إذا مكتوبة بالتاء
في يوسف اثنان وفي التحريم
وواحدة في القصص احفظه فقد
مع زوجها فتأوها مجرورة
فيأول عمران بلام إمراء
ثلاثة لم آل في التفهيم
أكملتها في سبعة من العدد

(19) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 83).

(20) [يوسف: 30]، و[يوسف: 51].

(21) سقط والصواب ما أثبتنا. [آل عمران: 35].

(22) [القصص: 9]

(23) [التحريم: 10] في هذه الآية كلمتين، و[التحريم: 11].

(24) في مواضع عديدة وهذه من سورة: [النساء: 128]

(25) نهاية اللوح [22/ب] كلمة: (ومعصيت).

(26) [المجادلة: 8]، و[المجادلة: 9]

(27) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 85).

(28) ينظر: المصدر السابق.

(29) [الدخان: 43]

(30) مثل قوله تعالى: (وَأَنْبَتْنَا عَلَيْهِ شَجَرَةً مِنْ يَقْطِينٍ) [الصافات: 146].

وعلى تاء⁽¹⁶⁾ (وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ الْحُسْنَى) وسط الأعراف⁽¹⁷⁾، وأما ما عداها بالهاء⁽¹⁸⁾ نحو: (وَجَعَلَ كَلِمَةً الَّذِينَ كَفَرُوا السُّفْلَى)⁽¹⁹⁾.

وأما [ما]⁽²⁰⁾ اختلف القراء في إفراده، وجمعه فهو مكتوب بالتاء على صورة المفرد: (ءَايَتٌ لِلْسَّالِينَ) بيوسف⁽²¹⁾، قرأها⁽²²⁾ ابن كثير بالتوحيد (وَأَلْقَوْهُ فِي غَيَابَتِ الْجُبِّ)⁽²³⁾، و(أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غَيَابَتِ الْجُبِّ)⁽²⁴⁾، قرأهما⁽²⁵⁾ بالإفراد السبعة⁽²⁶⁾ إلا نافعا⁽²⁷⁾، (لَوْلَا أَنْزَلَ عَلَيْهِ آيَاتٌ مِّن رَّبِّهِ) بالعنكبوت⁽²⁸⁾، قرأها⁽²⁹⁾ بالإفراد ابن كثير، وأبو بكر⁽³⁰⁾، وحمة⁽³¹⁾، والكسائي، (وَهُمْ فِي الْعُرْفَتِ ءَامِنُونَ) سبأ⁽³²⁾.

وأما (سنة)⁽¹⁾ فمرسوم بالتاء⁽²⁾ في خمسة مواضع؛ (فَهَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا سُنَّتَ الْأَوَّلِينَ فَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَبْدِيلًا وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَحْوِيلًا) بفاطر⁽³⁾، (فَقَدْ مَضَتْ سُنَّتُ الْأَوَّلِينَ) بالأنفال⁽⁴⁾، (سُنَّتَ اللَّهُ الَّتِي قَدْ خَلَتْ فِي عِبَادِهِ) آخر غافر⁽⁵⁾، وما عداها بالهاء نحو: (سُنَّةٌ مِّن قَدْ أَرْسَلْنَا)⁽⁶⁾.

واتفقت على رسم (قُرَّتْ عَيْنٌ لِي وَلَكَ) بالقصص⁽⁷⁾ بالتاء⁽⁸⁾، وما عداها بالهاء نحو: (قُرَّةُ أَعْيُنٍ)⁽⁹⁾ وعلى تاء (وَجَنَّتْ نَعِيمٍ) بالواقعة⁽¹⁰⁾، وأما ما عداها بالهاء نحو: (وَرَزَقْنَا جَنَّةَ النَّعِيمِ)⁽¹¹⁾، وعلى تاء (فُطِرَتِ اللَّهُ) بالروم⁽¹²⁾، وعلى تاء (بَقِيَّتُ اللَّهِ خَيْرٌ لِّكُم) بهود⁽¹³⁾، وهاء (وَبَقِيَّةٌ مِّمَّا تَرَكَ) بالبقرة⁽¹⁴⁾، فبالهاء، وعلى تاء (وَمَرِّمَ أَبْنَتَ عِمْرَانَ) بالتحريم⁽¹⁵⁾.

(1) هذه الأبيات مكتوبة بالحاشية المخطوط عن مواطن ذكر كلمة (سنة) في القرآن، وهي من نظم المؤلف.

خمسـة السنة في الأتفال ثلاثـة في سيق ميبـن

وفاطر بها على التوالى: يعنى بها ثلاثة مواضع متتالية لكلمة (سنت)، كما هي في المتن، بآخر المؤمن: يعنى الموضوع الخامس جاء آخر سورة غافر.

- (2) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 83).
- (3) [فاطر: 43].
- (4) [الأنفال: 38].
- (5) [غافر: 85].
- (6) في مواضع عديدة وهذه من سورة: [الإسراء: 77].
- (7) [القصص: 9].
- (8) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 85).
- (9) في الأصل، قرّة عين، ولكن بالمصحف الشريف موضعين: "قرّة عين"، في: [الفرقان: 74]، و[السجدة: 17].
- (10) [الواقعة: 89].
- (11) في مواضع عديدة وهذه من سورة: [الشعراء: 85].
- (12) [الروم: 30].
- (13) [هود: 86].
- (14) [البقرة: 248]، وكذلك وردت بقية بالهاء في سورة: [هود: 116].
- (15) [التحريم: 12].
- (16) هذا البيت بالحاشية عن مواطن كلمة (كلمت) رسمها بالتاء في سورة الأعراف وهي من نظم المؤلف:

ورسموا بالتاء في الأعراف كلمت كتيبة بلا خلاف

- (17) [الأعراف: 137]، (كلمت) بالتاء وردت في عدة مواضع قد أغفلها المصنف: (وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا) [الأنعام: 115]، و(كَذَلِكَ حَقَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ عَلَى الَّذِينَ فَتَنُوا) [يونس: 33]، و(إِنَّ الَّذِينَ حَقَّتْ عَلَيْهِمْ كَلِمَتُ رَبِّكَ) [يونس: 96]، و(كَذَلِكَ حَقَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ عَلَى الَّذِينَ كَفَرُوا) [غافر: 6].
- (18) ينظر: المقنع في رسم مصاحف الأمصار، لأبي عمر الداني (ص: 87).
- (19) في مواضع عديدة وهذه من سورة: [التوبة: 40].
- (20) لعلها ساقطة من الأصل، والصواب ما أثبتنا.
- (21) [يوسف: 7].
- (22) ينظر: التيسير في القراءات السبع، لأبي عمرو الداني (ص: 127).
- (23) [يوسف: 10].
- (24) [يوسف: 15].
- (25) ينظر: التيسير في القراءات السبع، لأبي عمرو الداني (ص: 127).
- (26) السبعة: هم نافع المدني، وابن كثير المكي، وأبو عمرو البصري، وابن عامر الشامي، وعاصم بن أبي النجود الكوفي، وحمة الزيات الكوفي، والكسائي الكوفي. ينظر: طبقات القراء السبعة وذكر مناقبهم وقراءاتهم، لعبد الوهاب ابن السلا، (ص: 65 وما بعدها).
- (27) نافع: نافع بن عبد الرحمن بن أبي النعيم، أبو رُوَيْم، إمام القراء في المدينة النبوية، وأحد القراء السبعة، قرأ على سبعين من التابعين، توفي سنة: (169هـ) ينظر: معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، لشمس الدين الذهبي (ص: 64)؛ وغاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري (330/2).
- (28) [العنكبوت: 50].
- (29) ينظر: التيسير في القراءات السبع، لأبي عمرو الداني (ص: 174).
- (30) أبو بكر: أبو بكر، عاصم بن بهذلة ابن أبي النجود الأسدي مولاهم، الكوفي، أحد القراء السبعة، حجة في القراءة، توفي سنة: (127هـ). ينظر: طبقات القراء السبعة وذكر مناقبهم وقراءاتهم، لعبد الوهاب ابن السلا (ص: 84)، وغاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري (315/1).
- (31) حمزة: حمزة بن حبيب بن عمار التميمي الزيات، أبو عمار، الكوفي، أحد القراء السبعة، قرأ عرضاً على الأعمش وغيره، وتصدر للإقراء وأخذ عنه عدد كثير، توفي سنة 156هـ. ينظر: معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، لشمس الدين الذهبي (ص: 66)، طبقات القراء السبعة وذكر مناقبهم وقراءاتهم، لعبد الوهاب ابن السلا (ص: 92).
- (32) [سبأ: 37].

خاتمة

اعلم أن عثمان بن عفان - رضي الله عنه - لما أصيب، كان المصحف الذي جمع فيه القرآن - وهو المسمى بالمصحف الإمام - في حجره.

قال صاحب زاد القراء: "لما جمع عثمان - رضي الله عنه - القرآن في مصحف سماه (الإمام) نسخ منه مصاحف، فأنفذ منها مصحفًا إلى مكة، ومصحفًا إلى الكوفة⁽¹⁸⁾، [23/أ]⁽¹⁹⁾ ومصحفًا إلى البصرة⁽²⁰⁾، ومصحفًا إلى الشام⁽²¹⁾، واحتبس مصحفًا بالمدينة، رُوي: حَمَلَ مصحفًا إلى اليمن، ومصحفًا إلى البحرين.

وقال أبو عبيد القاسم بن سلام في كتاب القراءات⁽²²⁾: "استخرج بعض الأمراء إليَّ من خزانته مصحف عثمان الموسوم بالإمام، وكان في حجره حين أصيب، ورأيت آثار الدم في مواضع منه، وأكثر ما رأيت في سورة النجم" انتهى.

وما ذكره صاحب زاد القراء من المصاحف الثمانية اتفقوا على خمسة منها، واختلفوا في الثلاثة الباقية، الأخيرين⁽²³⁾، والمكي⁽²⁴⁾، ولم يكتب عثمان - رضي الله عنه - واحدًا منها، وإنما أمر بكتابتها.

قرأها⁽¹⁾ حمزة بالإفراد، (فَهُمْ عَلَى بَيِّنَةٍ مِّنْهُ) بفاطر⁽²⁾، قرأها⁽³⁾ بالإفراد ابن كثير، وأبو عمرو، وحفص⁽⁴⁾، وحمزة، (جَمَلْتُ صُفْرًا) بالمرسلات⁽⁵⁾ قرأها⁽⁶⁾ بالإفراد حفص، وحمزة، والكسائي، (وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا) بالأنعام⁽⁷⁾، قرأها⁽⁸⁾ الكوفيون⁽⁹⁾ بالإفراد، (وَكَذَلِكَ حَقَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ) بأول يونس⁽¹⁰⁾ قرأها الكوفيون، وابن كثير، وأبو عمرو بالإفراد، وقرأ الباقون⁽¹¹⁾ بالجمع في ذلك كله⁽¹²⁾.

وأما قوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ حَقَّتْ عَلَيْهِمْ كَلِمَتُ رَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ) في ثاني يونس⁽¹³⁾ وقوله: (وَكَذَلِكَ حَقَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ) بغافر⁽¹⁴⁾، قرأها⁽¹⁵⁾ الكوفيون، وابن كثير، وأبو عمرو [بالإفراد]⁽¹⁶⁾ وقرأها غيرهم⁽¹⁷⁾ بالجمع، لكن رسم المصاحف اختلف فيهما فرسم الأول بالتاء بالشامية، والحجازية، وبالهاء في العراقية، ورسم الثاني بالتاء في أكثر المصاحف، وبالهاء في أقلها، وقياس قاعدة ما اختلف فيه: أنهما يرسمان بالتاء انتهى.

(1) ينظر: التيسير في القراءات السبع، لأبي عمرو الداني (ص: 181).

(2) [فاطر: 40]

(3) ينظر: التيسير في القراءات السبع، لأبي عمرو الداني (ص: 182).

(4) هو: حفص بن سليمان بن المغيرة الكوفي الأسدي، أبو بكر عاصم الكوفي، أئقن القراءة عليه، وقرأ عليه عمر بن الصباح وعبيد بن الصباح، وضعف في الحديث، توفي سنة: (180 هـ). ينظر: معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، لشمس الدين الذهبي (ص: 84)، وغاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري (254/1).

(5) [المرسلات: 33]

(6) ينظر: السبعة في القراءات، لابن مجاهد (ص: 666).

(7) [الأنعام: 115]

(8) ينظر: التيسير في القراءات السبع، لأبي عمرو الداني (ص: 106).

(9) الكوفيون هنا: المقصود بهم قراء الكوفة من السبعة: أبو بكر عاصم الكوفي، وحمزة الزيات الكوفي، والكسائي الكوفي، وإذا أردنا العشرة يضاف لهم خلف العاشر الكوفي. وهم غير أتباع مدرسة الكوفة في النحو، الذين على رأسهم الكسائي، وتلميذه الفراء، فهما من وضع أسسه وأصوله لتكون له خواصه التي يستقل بها عن النحو البصري. ينظر: المدارس النحوية، لشوقي ضيف (ص: 151-242).

(10) [يونس: 33]

(11) وهما: الإمام نافع المدني، وابن عامر الشامي.

(12) ينظر: التيسير في القراءات السبع، لأبي عمرو الداني (ص: 122).

(13) [يونس: 96]

(14) [غافر: 6]

(15) ينظر: التيسير في القراءات السبع، لأبي عمرو الداني (ص: 122).

(16) سقط، والصواب ما أثبتته المحقق: ينظر: السبعة في القراءات، لابن مجاهد (ص: 326).

(17) المقصود: الإمام نافع المدني، وابن عامر الشامي، ينظر: السبعة في القراءات، لابن مجاهد (ص: 326).

(18) الكوفة: دار هجرة المسلمين، وهي على الفرات، سميت بالكوفة من الاستدارة، مصرها سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه، في خلافة عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وهي أول مدينة اختطها المسلمون بعد البصرة، وبالكوفة قبر علي بن أبي طالب رضي الله عنه، تقع غرب بغداد 156 كم. ينظر: أكام المرجان في ذكر المدائن المشهورة في كل مكان، لإسحاق النجم (ص: 39)، ومعجم البلدان، لياقوت الحموي (4/ 490).

(19) نهاية اللوح: [23/أ] كلمة: (الكوفة).

(20) البصرة: مدينة مشهورة بالعراق، أول ما مُسَّرت في زمن عمر بن الخطاب - رضي الله عنه -، وتبعد حاليًا عن بغداد 545 كم، وتقع في أقصى جنوب العراق. ينظر: معجم البلدان، لياقوت الحموي (430/1)، ومعجم الأمكنة، لسعد بن جندب (ص: 75).

(21) الشام قيل: سميت الشام شاماً نسبة للبد الشؤمي (اليسري)، وقالوا: سميت لشامات بها حمر وسود، نسبة لكثرة قراها وتداني بعضها من بعض، وحدها: من الفرات إلى العريش المصري، وعرضها من جبل طيء من نحو القيلة إلى بحر الروم، ومن أمهات المدن بها: حلب، وحمص، ودمشق، وبيت المقدس، وغيرها، ينظر: البلدان، لابن الفقيه (ص: 143)، ومعجم البلدان، لياقوت الحموي (3/ 312).

(22) لم أقف على كتاب القراءات، لأبي عبيد القاسم بن سلام، والكتاب الموجود على الشبكة العنكبوتية، هو رسالة دكتوراه للدكتور جاسم الدليمي، وقد قال: إنه بحث بحثاً مضنياً عن مخطوطة الكتاب المفقود لكنه لم يجدها، فاجتهد بجمع أقوال القاسم بن سلام من كتب القراءات، والنحو، والتفسير، واللغة، وغيرها. ينظر: كتاب القراءات لأبي عبيد القاسم بن سلام، جمع ودراسة، للدكتور جاسم الحاج (ص: 9).

(23) المقصود: المصحفان المرسلان لليمن، والبحرين.

(24) المرسل لمكة.

تتمة في بيان مراتب الوقف: وهو ثلاثة⁽¹⁾: تام: وهو الذي لا يتعلق بما بعده لا لفظاً ولا معنى، وكاف: وهو الذي يتعلق بما بعده معنى فقط، وحسن: وهو الذي يتعلق بما بعده⁽²⁾ لفظاً، وحكم التام، والكافي [يحسن الوقف عليهما]⁽³⁾ ويجوز الابتداء بما بعدهما، وحكم الحسن عدم جواز ذلك، إلا أن يكون الموقوف عليه رأس آية، فيجوز الوقف عليه، والابتداء بما بعده، والذي اعتمد عليه القسطلاني⁽⁴⁾ من المتأخرين أن الوقف ينقسم إلى⁽⁵⁾: كامل، وتام، وكاف، وحسن، وناقص، وهو الذي يسمى قبيحاً؛ لأنه إما أن يتم أو لا، الثاني الناقص نحو: (بسم) و(رب)، والأول أن يستغنى عن تاليه أو لا، الثاني إما يتعلق به من جهة المعنى فالكافي، ومن جهة اللفظ فالحسن، والأول إما أن يكون استغناؤه استغناء كلياً أو لا، فأول الكامل كأواخر السور و(المفلحون) أول البقرة، والثاني التام ك(نستعين)، وقد يشترك الحسن، والتام في التعلق اللفظي، لكن يكون تعلق الناقص أقوى، فكل حسن ناقص بالنظر لتاليه، وليس كل ناقص حسناً⁽⁶⁾، والحمد لله وحده وصلى الله على من لا نبي من بعده، وعلى آله، وأصحابه، وتابعيه، وأحزابه، وشرف وكرم، تم في سادس عشر جمادى الأولى سنة ألف، ومائتين، وسبع، وخمسين. [23/ب]⁽⁷⁾

2 الخاتمة:

تم بحمد الله تعالى البحث الموسوم بـ "رسالة في رسم المصحف العثماني لأبي محمد، عيد الرحمن بن محيي الدين السليمي، (المعروف بالمُجلّد) الدمشقي الحنفي (دراسة وتحقيقاً)" ونضمنها هنا أهم النتائج والتوصيات:

أولاً: أهم النتائج:

1- من أهم الصفات التي يجب أن يتحلّى بها المفسر - حب العلم - ويظهر ذلك جلياً من اهتمام المُجلّد - رحمه الله - بالعلم منذ نشأته حيث كان يمتهن مهنة تجليد الكتب وكانت لهذه المهنة الأثر الكبير في تكوينه العلمي.

2- إن التأصيل العلمي كان له دوراً كبيراً في تطور العلوم والمعارف عبر العصور، ولذلك فقد تتلمذ المُجلّد - رحمه الله - على كبار عصره وأخذ منهم الإجازات؛ حتى علا كعبة وذاع صيته، وأصبح

مقصداً لطلاب العلم؛ يتعلمون منه العلم النافع. اعتمد المُجلّد - رحمه الله - في تأليف هذا المخطوط - الذي هو محل الدراسة - على العديد من المصادر؛ حيث نقل عن العديد من العلماء كما بينته الدراسة في قسم التحقيق.

كان منهج المُجلّد - رحمه الله - في هذه الرسالة واضح المعالم من حيث الجمع والاستقصاء لرسم الكلمات ووقف المصحف العثماني.

ثانياً: أبرز التوصيات:

ضرورة توجه الباحثين لتحقيق المخطوطات، ودراساتها فهي كنوز مدفونة؛ يجب إخراجها والاستفادة منها، وهذا من باب إحياء ما اندرس من التراث.

البحث والتنقيب عن المخطوطات التي تتعلق برسم المصحف الشريف.

تحقيق كتب المؤلف - رحمه الله - والعناية بترائه العلمي.

وختاماً: أحمد الله ﷻ على تيسيره وعونه وتوفيقه، وأسأله الإخلاص في القول والعمل، وهذا جهد مقل فما كان فيه من صواب فمن الله وحده وما كان من خطأ فمني والشيطان والله ورسوله بريئان منه، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

3 المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: أهم المصادر والمراجع

الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (المتوفى: 1396هـ)

أكام المرجان في ذكر المدائن المشهورة في كل مكان، إسحاق بن الحسين المنجم (المتوفى: ق 4هـ)، الناشر: عالم الكتب، بيروت، الطبعة: الأولى، 1408 هـ.

إنباه الرواة على أنباه النحاة، لجمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي (المتوفى: 646هـ)، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: دار الفكر العربي - القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية - بيروت، الطبعة: الأولى، 1406 هـ.

(1) هذا التقسيم هو: ما نص عليه أبو عمرو الداني، في كتابه الوقف والابتداء، حيث قسم الوقف إلى هذه الأقسام الثلاثة، ينظر: المكتفى في الوقف والابتداء، لأبي عمرو الداني (ص: 1).

(2) سقط حرف الهاء يدل عليها السياق، وهي مثبته عند أبي عمر الداني.

(3) لعله سقط تتمته تقريباً ما أثبتته، أو قريباً منه، على أن نص العلماء على لزوم الوقف على التام، ومنهم من قال: بحسن الوقف على الكافي، والتام أكثر حسناً. ينظر: كتاب: الميزان في أحكام تجويد القرآن، لفريال زكريا العبد (ص: 205)

(4) القسطلاني: شهاب الدين، أحمد بن محمد بن أبي بكر بن عبد الملك القسطلاني القتيبي المصري، أبو العباس، من علماء الحديث والقراءات، له العديد من المؤلفات منها: إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري و(المواهب الدنية في المنح المحمدية) في السيرة النبوية، ولطائف الإشارات لفنون القراءات، وغير ذلك، (توفي سنة: 923هـ). ينظر: الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، للسخاوي (2/ 103)؛ والأعلام، للزركلي (1/ 232).

(5) اختلاف العلماء في مراتب الوقف، اختلاف اصطلاحى، والمتقدمون على الثلاث مراتب في الاختياري: التام، والكافي، والحسن، وما عداها الاضطرابي (القيح) قال ابن الجزري: "وأكثر ما ذكر الناس في أقسامه غير منضبط ولا منحصر، وأقرب ما قلته في ضبطه أن الوقف ينقسم إلى اختياري واضطرابي...". النشر في القراءات العشر، لابن الجزري (1/ 225).

(6) ينظر: لطائف الإشارات لفنون القراءات، للقسطلاني (2/ 494).

(7) نهاية اللوح [23 / ب] كلمة: (وخمسين).

مكتبة ابن تيمية، الطبعة: عني بنشره لأول مرة عام 1351 هـ. فتح القدير، لمحمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (المتوفى: 1250 هـ)، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، الطبعة: الأولى - 1414 هـ.

فضائل القرآن، لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774 هـ)، الناشر: مكتبة ابن تيمية، الطبعة: الطبعة الأولى - 1416 هـ.

فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيات والمسلسلات، لعبد الحي بن عبد الكبير الكتاني، المحقق: إحسان عباس، الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت، الطبعة: 2، 1982 م. قلاند الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان، لأبي العباس أحمد بن علي الفلقشندي (المتوفى: 821 هـ)، المحقق: إبراهيم الإبياري، الناشر: دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، الطبعة: الثانية، 1402 هـ.

كتاب السبعة في القراءات، أحمد بن موسى بن العباس التميمي، أبو بكر بن مجاهد البغدادي (المتوفى: 324 هـ)، المحقق: شوقي ضيف، الناشر: دار المعارف - مصر، الطبعة: الثانية، 1400 هـ. كتاب القراءات لأبي عبيد القاسم بن سلام، جمع ودراسة، للدكتور جاسم الحاج الدليمي، الناشر: ديوان الوقف السني - العراق/ بغداد، الطبعة: الأولى، 1428 هـ.

اللباب في تهذيب الأنساب، لأبي الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، عز الدين ابن الأثير (المتوفى: 630 هـ)، الناشر: دار صادر - بيروت.

لطائف الإشارات لفنون القراءات، للإمام أبي العباس أحمد بن محمد بن أبي بكر القسطلاني، (المتوفى سنة: 923 هـ)، المحقق: مركز الدراسات القرآنية، الناشر: وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد السعودية - مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، تاريخ النشر: 1434 هـ.

المدارس النحوية، لأحمد شوقي عبد السلام ضيف، الشهير بشوقي ضيف (المتوفى: 1426 هـ)، الناشر: دار المعارف، بدون تاريخ.

معالم دمشق التاريخية، دراسة تاريخية ولغوية عن أحيائها مواقعها القديمة تراثها وأصولها واشتقاق أسمائها، أحمد الأبيش، والدكتور قتيبة الشهابي، منشورات وزارة الثقافة - الجمهورية العربية السورية الطبعة الأولى - 1996 م.

معجم أعلام شعراء المدح النبوي، محمد أحمد درنيقة، تقديم: ياسين الأيوبي، دار ومكتبة الهلال الطبعة: الأولى.

معجم الأمكنة الوارد ذكرها في صحيح البخاري، لسعد الجنيدل، الناشر: دار الملك عبد العزيز - الرياض، 1419 هـ.

معجم البلدان، لشهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (المتوفى: 626 هـ)، الناشر: دار صادر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1995 م.

معجم المؤلفين، لعمر رضا كحالة، الناشر: مكتبة المثنى - بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت.

معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، لشمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (المتوفى: 748 هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى 1417 هـ.

الأنساب، لعبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي، أبو سعد (المتوفى: 562 هـ)، المحقق: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني وغيره، الناشر: مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الطبعة: الأولى، 1382 هـ.

البرهان في علوم القرآن، لأبي عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: 794 هـ) المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: دار إحياء الكتب العربية، الطبعة: الأولى، 1376 هـ.

البلدان، لأبي عبد الله أحمد بن محمد بن إسحاق الهمداني المعروف بابن الفقيه (ت 365)، المحقق: يوسف الهادي، الناشر: عالم الكتب، بيروت، الطبعة: الأولى، 1416 هـ.

تاج العروس من جواهر القاموس، لمحمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزبيدي (المتوفى: 1205 هـ)، المحقق: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الهداية.

تنبيه الخلان بتكميل مورد الظمان "مطبوع ضمن كتاب دليل الحيران على مورد الظمان"، لأبي محمد بن عبد الواحد بن أحمد بن عاشر الأنصاري الأندلسي، المغربي الفاسي (المتوفى: 1090 هـ)، الناشر: دار الحديث للطبع والنشر والتوزيع، الطبعة: سنة الطبع 1426 هـ.

التيسير في القراءات السبع، لعثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (المتوفى: 444 هـ)، المحقق: أوتو تريزل، الناشر: دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة: الثانية، 1404 هـ.

ثبت الغزّي، لطائف المنة في فوائد خدمة السنة، لشمس الدين أبي المعالي محمد بن عبد الرحمن الغزّي (المتوفى: 1167 هـ)، علق عليه وضبطه أبو يحيى عبد الله الكندري، الناشر شركة غراس، الكويت، الطبعة الأولى 1426 هـ.

خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد المحبي الحموي الأصل، الدمشقي (المتوفى: 1111 هـ)، دار صادر - بيروت.

الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، لأبي الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852 هـ)، المحقق: مراقبة / محمد عبد المعيد ضان، الناشر: مجلس دائرة المعارف العثمانية - صيدر اباد/ الهند، الطبعة: الثانية، 1392 هـ.

سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، لأبي الفضل محمد خليل بن علي المرادي، الناشر: دار الكتاب الإسلامي القاهرة.

طبقات الشافعية، لأبي بكر بن أحمد بن محمد بن عمر الأسدي الشهابي الدمشقي، تقي الدين ابن قاضي شهبة (المتوفى: 851 هـ)، المحقق: د. الحافظ عبد العليم خان، دار النشر: عالم الكتب - بيروت، الطبعة: الأولى، 1407 هـ.

طبقات القراء السبعة وذكر مناقبهم وقراءاتهم، لعبد الوهاب بن يوسف بن إبراهيم، ابن السلار الشافعي (المتوفى: 782 هـ)، المحقق: أحمد محمد عزوز، الناشر: المكتبة العصرية - صيدا بيروت، الطبعة: الأولى، 1423 هـ.

علماء دمشق وأعيانها في القرن الثاني عشر الهجري، للدكتور محمد مطيع الحافظ، والدكتور نزار أباطة، الناشر: دار الفكر بدمشق، الطبعة الأولى 1421 هـ.

غاية النهاية في طبقات القراء، لشمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833 هـ)، الناشر:

published by Dar Ihya' al-Kutub al-Arabiyya, first edition, 1376 AH.

Al-Buldan, by Abu Abdullah Ahmad ibn Muhammad ibn Ishaq al-Hamadani, known as Ibn al-Faqih (d. 365 AH), edited by Yusuf al-Hadi, published by 'Alam al-Kutub, Beirut, first edition, 1416 AH.

Taj al-Aroos min Jawahir al-Qamus, by Muhammad ibn Muhammad ibn Abd al-Razzaq al-Husayni, Abu al-Fayd, nicknamed Murtada al-Zabidi (d. 1205 AH), edited by a group of editors, published by Dar al-Hidayah.

Tanbih al-Khilan bi-Takmil Mawrid al-Zaman (printed as part of the book *Dalil al-Hiran ala Mawrid al-Zaman*), by Abu Muhammad ibn Abd al-Wahid ibn Ahmad ibn Ashur al-Ansari al-Andalusi, al-Maghribi al-Fasi (d. 1090 AH), published by Dar al-Hadith for Printing, Publishing, and Distribution, edition: 1426 AH.

al-Taysir fi al-Qira'at al-Sab' (The Facilitation of the Seven Readings), by Uthman ibn Sa'id ibn Uthman ibn Umar Abu Amr al-Dani (d. 444 AH), edited by Otto Treisel, published by Dar al-Kitab al-Arabi - Beirut, second edition, 1404 AH.

Thabit al-Ghazzi, Lata'if al-Minna fi Fawa'id Khidmat al-Sunnah, by Shams al-Din Abu al-Ma'ali Muhammad ibn Abd al-Rahman al-Ghazzi (d. 1167 AH), commented on and edited by Abu Yahya Abdullah al-Kandari, published by Ghras Company, Kuwait, first edition 1426 AH.

Khulasat al-Athar fi A'yan al-Qarn al-Ilh-Qarn al-'Asl, by Muhammad Amin ibn Fadl Allah ibn Muhibb al-Din ibn Muhammad al-Muhbi al-Hamawi al-Asl, al-Dimashqi (d. 1111 AH), Dar Sadir, Beirut.

Al-Durar al-Kamina fi A'yan al-Ma'at al-Thamina, by Abu al-Fadl Ahmad ibn Ali ibn Muhammad ibn Ahmad ibn Hajar al-'Asqalani (d. 852 AH), edited by Muqaraba Muhammad Abd al-Mu'id Dhan, published by the Ottoman Encyclopedia Council, Saidarabad, India, second edition, 1392 AH.

13. "Silk Al-Durar fi A'yan Al-Qarn Al-Thaniyah Ashar", by Abu Al-Fadl Muhammad Khalil ibn Ali Al-Muradi, published by Dar Al-Kitab Al-Islami, Cairo.

"Tabaqat Al-Shafi'iyyah", by Abu Bakr ibn Ahmad ibn Muhammad ibn Umar Al-Asadi Al-Shahbi Al-Dimashqi, Taqi Al-Din ibn Qadi Shabah (d. 851 AH), edited by Dr. Al-Hafiz Abd Al-Aleem Khan, published by Alam Al-Kutub - Beirut, first edition, 1407 AH.

"Tabaqat Al-Qurra Al-Sab'a wa Manaqim Manaqim wa Qira'athum (The Seven Reciters)", by Abd Al-Wahhab ibn Yusuf ibn Ibrahim, ibn Al-Sallār Al-Shafi'i (d. 782 AH), edited by Ahmad Muhammad Azouz, published by Al-Maktaba Al-Asriya - Sidon, Beirut, first edition, 1423 AH.

مفاتيح العلوم، لمحمد بن أحمد بن يوسف، أبو عبد الله، الكاتب البلخي الخوارزمي (المتوفى: 387هـ)، المحقق: إبراهيم الأبياري، الناشر: دار الكتاب العربي، الطبعة: الثانية، (د.ت).

المقتنع في رسم مصاحف الأمصار، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (المتوفى: 444هـ)، المحقق: محمد الصادق قمحاوي، الناشر: مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة.

المكتفى في الوقف والابتداء، لعثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (المتوفى: 444هـ)، المحقق: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، الناشر: دار عمار، الطبعة: الأولى 1422 هـ.

مناهل العرفان في علوم القرآن، لمحمد عبد العظيم الزرقاني (المتوفى: 1367هـ)، الناشر: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، الطبعة: الطبعة الثالثة.

منتخبات التواريخ لدمشق، لمحمد أديب آل تقي الدين الحصري، الناشر: دار الأفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الأولى 1399هـ.

الناشر: دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر - أيار / مايو 2002 م.

نسب عدنان وقحطان، لمحمد بن يزيد المبرد، أبو العباس (المتوفى: 285هـ)، المحقق: عبد العزيز الميمنى الراجكوتى، الناشر: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - الهند، عام النشر: 1354 هـ.

النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833هـ)، المحقق: علي محمد الضباع (المتوفى 1380 هـ)، الناشر: المطبعة التجارية الكبرى [تصوير دار الكتاب العلمية].

ولاة دمشق في العهد العثماني، لصلاح الدين المنجد، جمع وتحقيق ونشر المؤلف، دمشق 1949م.

4 Sources and References

First: The Holy Quran.

Second: The Most Important Sources and References:

Al-A'lam, by Khair al-Din ibn Mahmud ibn Muhammad ibn Ali ibn Faris, al-Zarkali al-Dimashqi (d. 1396 AH)

Akam al-Marjan fi Dhikr al-Mada'in al-Mashhur fi Kull Makan, by Ishaq ibn al-Husayn al-Munajjim (d. 4 AH), publisher: Alam al-Kutub, Beirut, first edition, 1408 AH.

Inbah al-Ruwat ala Anbah al-Nahhat, by Jamal al-Din Abu al-Hasan Ali ibn Yusuf al-Qifti (d. 646 AH), edited by Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, publisher: Dar al-Fikr al-Arabi - Cairo, and the Cultural Books Foundation - Beirut, first edition, 1406 AH.

Al-Ansab, by Abd al-Karim ibn Muhammad ibn Mansur al-Tamimi al-Sam'ani al-Marwazi, Abu Sa'd (d. 562 AH), edited by Abd al-Rahman ibn Yahya al-Mu'alimi al-Yamani and others, published by the Ottoman Encyclopedia Council, Hyderabad, first edition, 1382 AH.

Al-Burhan fi 'Ulum al-Qur'an, by Abu Abdullah Badr al-Din Muhammad ibn Abdullah ibn Bahadur al-Zarkashi (d. 794 AH), edited by Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim,

- Dictionary of Prominent Poets in Praise of the Prophet*, by Muhammad Ahmad Darniqa, Introduction: Yassin al-Ayyubi, Dar and Library al-Hilal, First Edition.
- Dictionary of Places Mentioned in Sahih al-Bukhari*, by Saad al-Junaidel, Publisher: King Abdulaziz Foundation, Riyadh, 1419 AH.
- Dictionary of Countries*, by Shihab al-Din Abu Abdullah Yaqut ibn Abdullah al-Rumi al-Hamawi (d. 626 AH), Publisher: Dar Sadir, Beirut, Second Edition, 1995.
- Dictionary of Authors*, by Omar Rida Kahala, Publisher: Al-Muthanna Library, Beirut, Dar Ihya al-Turath al-Arabi, Beirut.
- Knowledge of the Great Readers of the Classes and Ages*, by Shams al-Din Abu Abdullah Muhammad ibn Ahmad ibn Uthman ibn Qaymaz al-Dhahabi (d. 748 AH), published by Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, first edition 1417 AH.
- Keys to the Sciences*, by Muhammad ibn Ahmad ibn Yusuf, Abu Abdullah, the Balkhi al-Khatib al-Khwarizmi (d. 387 AH), edited by Ibrahim al-Abyari, published by Dar al-Kutub al-Arabi, second edition (no date).
- The Convincing in the Drawing of the Qur'anic Texts of the Regions*, by Uthman ibn Sa'id ibn Uthman ibn Umar Abu Amr al-Dani (d. 444 AH), edited by Muhammad al-Sadiq Qamhawi, published by Maktabat al-Kulliyat al-Azhariyah, Cairo. 35. *Al-Muktafa fi al-Waqf wa al-Ibtida'*, by Uthman ibn Sa'id ibn Uthman ibn Umar Abu Amr al-Dani (d. 444 AH), edited by Muhyi al-Din Abd al-Rahman Ramadan, published by Dar Ammar, first edition, 1422 AH.
- Manahil al-Irfan fi Ulum al-Quran*, by Muhammad Abd al-Azim al-Zurqani (d. 1367 AH), published by Issa al-Babi al-Halabi and Partners Press, third edition.
- Selections from the Histories of Damascus*, by Muhammad Adeeb Al Taqi al-Din al-Husayni, published by Dar al-Afaq al-Jadida, Beirut, first edition, 1399 AH.
- Publisher: Dar al-Ilm lil-Malayin, fifteenth edition, May 2002. 39. *The Genealogy of Adnan and Qahtan*, by Muhammad ibn Yazid al-Mubarrad, Abu al-Abbas (d. 285 AH), edited by Abd al-Aziz al-Maymani al-Rajkoti, published by the Committee for Authorship, Translation, and Publication Press – India, year of publication: 1354 AH.
- The Publication of the Ten Readings*, by Shams al-Din Abu al-Khair Ibn al-Jazari, Muhammad ibn Muhammad ibn Yusuf (d. 833 AH), edited by Ali Muhammad al-Dabba' (d. 1380 AH), published by the Great Commercial Press [photographed by Dar al-Kitab al-Ilmiyyah].
- The Governors of Damascus during the Ottoman Era*, by Salah al-Din al-Munajjid, compiled, edited, and published by the author, Damascus 1949.
- The Scholars of Damascus and its Notables in the Twelfth Century AH*, by Dr. Muhammad Mut'i al-Hafiz and Dr. Nizar Abaza, published by Dar al-Fikr in Damascus, first edition 1421 AH.
- The Ultimate Goal in the Classes of Reciters*, by Shams al-Din Abu al-Khair Ibn al-Jazari, Muhammad ibn Muhammad ibn Yusuf (d. 833 AH), published by Ibn Taymiyyah Library, first edition 1351 AH.
- Fath al-Qadir*, by Muhammad ibn Ali ibn Muhammad ibn Abdullah al-Shawkani al-Yemeni (d. 1250 AH), published by Dar Ibn Kathir, Dar al-Kalim al-Tayyib - Damascus, Beirut, first edition 1414 AH.
- The Virtues of the Qur'an*, by Abu al-Fida' Ismail ibn Umar ibn Kathir al-Qurashi al-Basri then al-Dimashqi (d. 774 AH), published by Ibn Taymiyyah Library, first edition 1416 AH.
20. *Index of Indexes and Proofs, Dictionary of Dictionaries, Sheikhdoms, and Series*, by Abd al-Hayy ibn Abd al-Kabir al-Kattani, edited by Ihsan Abbas, published by Dar al-Gharb al-Islami - Beirut, 2nd edition, 1982.
- Qala'id al-Juman fi al-Ta'rif bi Qaba'il Arab al-Zaman*, by Abu al-Abbas Ahmad ibn Ali al-Qalqashandi (d. 821 AH), edited by Ibrahim al-Ibyari, published by Dar al-Kitab al-Masri, Dar al-Kitab al-Lubnani, second edition, 1402 AH.
- Kitab al-Sab'a fi al-Qira'at*, by Ahmad ibn Musa ibn al-Abbas al-Tamimi, Abu Bakr ibn Mujahid al-Baghdadi (d. 324 AH), edited by Shawqi Dayf, published by Dar al-Ma'arif, Egypt, second edition, 1400 AH.
- Kitab al-Qira'at*, by Abu Ubayd al-Qasim ibn Salam, compiled and studied by Dr. Jassim al-Hajj al-Dulaimi, published by Diwan al-Waqf al-Sunni, Iraq/Baghdad, first edition, 1428 AH.
- Al-Lubab fi Tahdhib al-Ansab*, by Abu al-Hasan Ali ibn Abi al-Karm Muhammad ibn Muhammad ibn Abd al-Karim ibn Abd al-Wahid al-Shaybani al-Jazari, Izz al-Din Ibn al-Athir (d. 630 AH), published by Dar Sadir, Beirut.
- Lata'if al-Isharat li-Funun al-Qira'at*, by Imam Abu al-Abbas Ahmad ibn Muhammad ibn Abi Bakr al-Qastalani (d. 923 AH), edited by the Center for Qur'anic Studies, published by the Saudi Ministry of Islamic Affairs, Call and Guidance - King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur'an, publication date: 1434 AH.
- Al-Madaris al-Nahwiyah*, by Ahmad Shawqi Abd al-Salam Dayf, known as Shawqi Dayf (d. 1426 AH), published by Dar al-Ma'arif, undated.
- Historical Landmarks of Damascus: A Historical and Linguistic Study of Its Neighborhoods, Ancient Sites, Heritage, Origins, and Derivation of Its Names*, by Ahmad al-Aybish and Dr. Qutaiba al-Shihabi, Publications of the Ministry of Culture, Syrian Arab Republic, First Edition, 1996.

نموذج مقترح لمنصة قائمة على عناصر التلعيب وفاعليته في تنمية السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية لدى الناشئة

وليد سالم محمد الحلفاوي
أستاذ تقنيات التعليم - جامعة الملك عبدالعزيز - جدة - المملكة العربية السعودية
على حسن شوكان نجمي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك جامعة الملك عبدالعزيز - جدة - المملكة العربية السعودية
مروة زكي توفيق زكي
أستاذ تقنيات التعليم جامعة جدة - جدة - المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 2025-03-19؛ تاريخ القبول: 2025-04-29)

مستخلص البحث: تكتسب المواطنة الرقمية أهمية قصوى في بيئات التعلم الإلكتروني، إلا أن تبني الطلاب لقواعدها يتجاوز مجرد الإدراك المعرفي ليشمل شعورهم بالسعادة. ورغم اهتمام الدراسات بتنمية الوعي بالمواطنة الرقمية، تظل هناك فجوة بحثية في فهم الجوانب الوجدانية، وخاصة مؤشرات السعادة لدى الطلاب تجاه قيمة المواطنة الرقمية. وسعى البحث الحالي لسد هذه الفجوة من خلال استكشاف دور البيئات التحفيزية القائمة على التلعيب في تعزيز السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية. وعلى ذلك استهدف البحث الحالي تطوير نموذج لمنصة قائمة على عناصر التلعيب والتحقق من فاعليتها في تنمية السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية لدى الناشئة. تم استخدام المنهج شبه التجريبي للمقارنة بين المجموعتين التجريبتين حيث استخدمت المجموعة التجريبية الأولى منصة قائمة على عناصر التلعيب (نقاط، شارات، مستويات، لوحات الصدارة)، واستخدمت المجموعة التجريبية الثانية ذات المنصة بدون أي من العناصر الأربعة للتلعيب. تكونت عينة البحث من (60) طالباً من الناشئة بالمرحلة الثانوية، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتي البحث. تم تطوير مقياس للسعادة النفسية بالمواطنة الرقمية تكون من ستة محاور تمثلت في الاستقلال الرقمي، التمكين الرقمي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية، الحياة الرقمية الهادفة، تقبل الذات الرقمية. وأظهرت النتائج أفضلية المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت المنصة القائمة على عناصر التلعيب بالمقارنة مع المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت المنصة بدون عناصر التلعيب، وذلك فيما يتعلق بالسعادة النفسية بالمواطنة الرقمية. أوصى البحث بأهمية استخدام المعلمين للمنصات القائمة على عناصر التلعيب في تعزيز المؤشرات النفسية لدى الناشئة بالإضافة إلى تعزيز الوعي بقيم ومفاهيم المواطنة الرقمية، وتطوير أدلة إرشادية للمعلمين تحدد آليات تعزيز السعادة النفسية وقيم المواطنة الرقمية لدى الناشئة.

الكلمات المفتاحية: المنصات، عناصر التلعيب، السعادة النفسية، المواطنة الرقمية.

A proposed model for a platform based on gamification elements and its effectiveness in developing psychological well-being in digital citizenship among young people

Waleed Salim Mohamed Alhalafwy

Professor of Educational Technology, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

Ali Hassan Najmi

Associate Professor of Educational Technology, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

Marwa Zaki Tawfiq Zaki

Professor of Educational Technology, University of Jeddah, Jeddah, Saudi Arabia

(Received: 19-03-2025; Accepted: 29-04-2025)

Abstract: Digital citizenship is of paramount importance in e-learning environments; however, students' adoption of its principles extends beyond mere cognitive awareness to encompass their feelings of well-being. Despite studies focusing on developing digital citizenship awareness, a research gap persists in understanding the affective aspects, particularly indicators of students' well-being towards digital citizenship values. The current research seeks to address this gap by exploring the role of gamified environments in enhancing their well-being. Consequently, the present study aimed to develop a model for a gamified platform and investigate its effectiveness in fostering digital citizenship well-being among young people. A quasi-experimental method was used to compare the two experimental groups, where the first experimental group used a platform based on gamification elements (points, badges, levels, leaderboards), and the second experimental group used the same platform without any of the four gamification elements. The research sample consisted of (60) secondary school students, randomly distributed into the two research groups. A scale for psychological well-being with digital citizenship was developed, consisting of six dimensions: digital independence, digital empowerment, personal development, positive relationships, purposeful digital life, and digital self-acceptance. The results showed the superiority of the first experimental group, which used the platform based on gamification elements, compared to the second experimental group, which used the platform without gamification elements, in terms of psychological well-being with digital citizenship. The research recommended the importance of teachers using platforms based on gamification elements to enhance psychological indicators among adolescents, in addition to promoting awareness of the values and concepts of digital citizenship and developing guidance manuals for teachers that specify mechanisms for promoting psychological well-being and the values of digital citizenship among adolescents.

Keywords: Platforms, gamification, psychological well-being, digital citizenship.



DOI: 10.12816/0062206

(*) Corresponding Author:

Waleed Salim Mohamed Alhalafwy
Professor of Educational Technology, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia
Ali Hassan Najmi
Associate Professor of Educational Technology, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia
Marwa Zaki Tawfiq Zaki
Professor of Educational Technology, University of Jeddah, Jeddah, Saudi Arabia
E-mail:
welhlafawy@kau.edu.sa
ahnajmi@kau.edu.sa
mzzaki@uj.edu.sa

(*) للمراسلة:

وليد سالم محمد الحلفاوي
جامعة الملك عبدالعزيز - جدة - المملكة العربية السعودية
على حسن شوكان نجمي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك: جامعة الملك عبدالعزيز - جدة - المملكة العربية السعودية
مروة زكي توفيق زكي: أستاذ تقنيات التعليم جامعة جدة - جدة - المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني:
welhlafawy@kau.edu.sa
ahnajmi@kau.edu.sa
mzzaki@uj.edu.sa

1 مقدمة

يُعرف التلعيب بأنه استخدام العناصر التصميمية للألعاب في سياقات غير قائمة على اللعب (Deterding, 2011). كما يُعرف بأنه "استخدام ميكانيزمات الألعاب، والملاحم التصميمية لها، وعمليات التفكير التي تحدث خلال هذه الألعاب؛ لجذب الناس، وتحفيز الأفعال، وتعزيز التعلم، وحل المشكلات" (Kapp, 2012, p. 10). إن التلعيب كمصطلح أقرب ارتباطاً بمصطلح الألعاب (Gams) عن مصطلح اللعب (Play)؛ ويرجع ذلك إلى كون اللعب يعني مزيداً من الحرية وقليلاً من القيود، بعكس الألعاب التي تعني قيود، وتحديات، وتنافس، وأهداف يجب السعي نحو تحقيقها (Barr, 2008; Deterding, Sicart, et al., 2011).

وفي إطار تطور أدوات التلعيب ظهرت عديد من المنصات الرقمية التي تقوم فكرتها على بناء نظم متكاملة للتلعيب حيث تعتمد هذه المنصات على عناصر ومحفزات الألعاب كالنقاط والشارات ولوحات الصدارة والمستويات وشرائط التقدم التي يمكنها تحفيز وإثارة الطالب نحو تنفيذ مهمات التعلم والاستمرار في التعلم دون توقف (Al-Hafdi & Alhalafawy, 2024; Alzahrani & Alhalafawy, 2023). وقد أوضحت نتائج عديد من الدراسات فاعلية المنصات القائمة على التلعيب وعناصره في تعزيز عديد من نواتج التعلم مثل الانخراط في التعلم (Alzahrani et al., 2022)، والتعلم المنظم ذاتياً (Alhalafawy & Zaki, 2022)، وكذلك تعزيز عدد متنوع من متغيرات علم النفس الإيجابي مثل السعادة النفسية (Alhalafawy & Zaki, 2019)، والطموح (Alrashedi et al., 2024).

وفيما يخص عناصر التلعيب فالنقاط إحدى الركائز الأساسية في تصميم أنظمة التلعيب، حيث تمثل إنجازات المتعلمين في المهام الموكلة إليهم، فالنقاط التي تتراكم مع تقدم المتعلم، تعمل كمحفز قوي يشجع على المشاركة الفعالة وإتمام المهام التعليمية (Kiryakova et al., 2014). وتكتسب النقاط أهمية خاصة في البيئات الرقمية، حيث تستخدم كوحدة قياس مفضلة للمحفزات، وتعتبر من أكثر الأساليب التعليمية شيوعاً في الفصول الدراسية التقليدية والرقمية على حد سواء، ويرجع ذلك إلى ميل المتعلمين الطبيعي لاكتساب النقاط، مما يتيح استخدامها بفعالية لتوجيه سلوكهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (Kiryakova et al., 2014; Ponce et al., 2020; Suh et al., 2015).

أما عن الشارات فهي تعد تمثيلاً بصرياً لإنجازات المتعلمين، وتستخدم كوثيقة اعتراف بجهودهم في تحقيق أهداف التعلم المختلفة (Kiryakova et al., 2014). فهي بمثابة رموز بصرية يتم جمعها في بيئات التحفيز، وترتبط غالباً بمكافآت متنوعة، مثل الكؤوس أو الدروع

أو النجوم، التي ترمز إلى النجاح عند إتمام مهمة معينة. ومع ذلك، قد لا تكون هذه المكافآت المادية أو الرمزية كافية لجميع المتعلمين، لذلك من الضروري توفير فرص للمتعلمين لمشاركة إنجازاتهم مع أقرانهم، مما يعزز الشعور بالانتماء والتقدير، وتعتبر الإنجازات والشارات من العناصر الأساسية التي تحفز المتعلمين بشكل إيجابي وتعزز دافعيتهم (Ghaban, 2021). والشارات كأحد عناصر التلعيب لها عديد من المزايا منها تحفيز المتعلم وزيادة مشاركته وانخراطه في بيئة التعلم، كما أنها تشعر المتعلم بالرضا عند إكمال أعمال المهام وتقديم الشارات لهم رؤية واضحة عن إنجازاتهم، كما أنها تُعد أداة فعالة لإثارة الدوافع الذاتية للمتعلمين، فضلاً عن استخدام الشارات للدلالة على إنجاز المتعلم للأنشطة التعليمية وإكمال مشروعات التعلم (Gafni et al., 2018). وفي دراسة لديني (Denny, 2013) فحصت تأثير الشارات على قرابة (1000) متعلم، أوضحت النتائج أن الشارات لها فاعلية في زيادة كمية مشاركات المتعلمين، وزيادة معدل الفترة الزمنية التي يقضيها المتعلم ضمن أحداث التعلم، بالإضافة إلى المحافظة على مستوى جودة عالية للمشاركات الخاصة بالمتعلم.

أما عن المستويات فهي أحد عناصر التلعيب التي تعني الانتقال من فئة إلى فئة، أو من مستوى إلى مستوى بناء على تقدم المتعلم في المهام التعليمية وإنجازه لأهداف تؤوله للالتحاق بمستوى أعلى يتطلب تحديات جديدة (Bouchrika et al., 2021). ويمكن ربط المستويات بما حققه المتعلم من إنجازات مرتبطة بحصوله على درجات أو نقاط أو شارات. وتعد المستويات أحد عناصر التلعيب الخاصة بالمقارنة الاجتماعية بين مجموعات الطلاب؛ فالمستويات تستهدف بشكل واضح تمييز كل مجموعة من مجموعات التعلم بمكانة واضحة ومحددة، فالطالب في نظام المستويات لا يستلم المحفز بشكل شخصي لكنه يستلم المحفز الخاص به في إطار من المقارنة بينه وبين أقرانه (Hanus & Fox, 2015).

وفيما يخص لوحات الصدارة فهي تُعد تمثيلاً مرئياً لترتيب المتعلمين بناءً على تقدمهم في إنجاز المهام التعليمية، حيث توفر مقارنة مباشرة بين أدائهم (Ghaban, 2021). وتعتبر هذه اللوحات أداة فعالة لتطبيق مبدأ المقارنة الاجتماعية، إذ تمنح المتعلمين اعترافاً رقمياً بإنجازاتهم مقارنة بأقرانهم، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم وإتمام المهام المختلفة، كما تتميز لوحات الصدارة بتحديثها الفوري وإتاحتها على نطاق واسع في البيئات التعليمية الرقمية (Christy & Fox, 2014). ومن أبرز مزايا لوحات الصدارة إمكانية دمجها مع عناصر أخرى مثل النقاط والشارات، حيث يمكن عرض الشارات التي حصل عليها كل متعلم أو عدد النقاط التي جمعها في كل مهمة، مما يوفر رؤية شاملة لأداء

هي مجموعة القيم والمهارات والممارسات التي تمكن المتعلمين والمعلمين من المشاركة بفعالية ومسؤولية في البيئة الرقمية التعليمية، مع احترام حقوق الآخرين وخصوصيتهم، والمساهمة في بناء مجتمع تعليمي رقمي آمن ومثمر (Choi, 2016). ومن المهم والضروري تعزيز مؤشرات السعادة بالقيم الحاكمة للمواطنة في البيئات التعليمية ومن بينها المنصات الرقمية حيث ترتبط السعادة بالأساس بالحالة العامة للمواطنة. حيث يمكن فهم السعادة النفسية بوصفها انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة الرقمية أو بوصفها انعكاساً لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة، وشدة الانفعالات في أثناء سياق التعلم عبر المجتمع الافتراضي الذي ينشئ في أثناء التعلم عبر الشبكات (Alhalafawy & Zaki, 2019)، وعلى ذلك فإن الاهتمام بالسعادة النفسية لدى المتعلمين يُعد عاملاً حاسماً في استمرار الأداء التعليمي وأن البحث في متغيرات تعزيز السعادة يجب أن يشكل أولوية في البيئات التعليمية (Taylor et al., 2020). أن البحث عن الأسباب التي قد تؤدي إلى أحاساس الفرد بالرفاهية من عدمه له أهمية كبيرة، ومن الضروري توجه الدراسات النظرية والتطبيقية نحو فحص هذه الأسباب (Lyubomirsky, 2001). فقد سعى الجميع عبر الثقافات المتنوعة إلى دراسة السعادة بوصفها هدفاً أسمى للحياة لارتباطها بالحالة المزاجية الإيجابية، والرضا عن الحياة وجودتها، وتحقيق الذات، والتفاؤل (Gray et al., 2017). كما أن البحث عن الأسباب التي قد تؤدي إلى أحاساس الفرد بالسعادة من عدمه له أهمية كبيرة، ومن الضروري توجه الدراسات النظرية والتطبيقية نحو فحص هذه الأسباب وخاصة عند تطوير التطبيقات الرقمية بحيث يمكن الوصول إلى أفضل تصميم يحقق الرفاهية للمتعلمين حيث أن ذلك يحقق عديد من المزايا التي تنعكس بشكل مباشر على مخرجات التعلم (Alhalafawy & Zaki, 2019).

1-1 مشكلة البحث

تُعد المواطنة الرقمية ركيزة أساسية يستوجب العمل على ترسيخها في بيئات التعلم الإلكتروني، حيث تتضمن مجموعة من القواعد التي تنظم الوصول الرقمي، والتواصل الرقمي، والثقافة الرقمية، والأمن الرقمي، والقانون الرقمي، والصحة الرقمية، والأخلاق الرقمية، بالإضافة إلى الحقوق والمسؤوليات الرقمية وصولاً إلى التجارة الإلكترونية (Ribble, 2015). وعلى الرغم من أهمية هذه القواعد، إلا أنها لن تحقق النجاح المنشود دون شعور الطلاب بالسعادة والرضا تجاهها في بيئات التعلم الإلكتروني.

ومع ذلك، تبرز فجوة بحثية مهمة تتمثل في النقص الملحوظ في الدراسات التي تستكشف البعد الوجداني والانفعالي المتعلق بتبني قيم المواطنة الرقمية، وتحديدًا مؤشرات السعادة لدى الطلاب تجاه هذه القيم في بيئات

المتعلمين في اللوحة (Hanus & Fox, 2015). ويمكن تنفيذ المقارنة الاجتماعية عبر لوحات الصدارة بأكثر من طريقة (الحلواني، وزكي، 2020):

- المقارنة الاجتماعية التنازلية: من خلالها يتم مقارنة من هو أفضل بمن هو أقل، ويتميز هذا النوع من المقارنة بمنح الطالب مشاعر التفوق والتأثير الإيجابي.
- المقارنة الاجتماعية التصاعدية: من خلالها يتم مقارنة من هو أقل بمن هو أعلى في المستوى، ويؤدي هذا النوع من المقارنات إلى بعض التأثير السلبي على الطلاب.

ويستند توظيف التلعيب على عدد من النظريات منها نظرية الدافعية التي يمكن من خلالها اعتبار عناصر التلعيب كمحفزات خارجية تعمل على تعويض الفارق بين المستوى الحقيقي للمتعلم وما يرغب في تحقيقه (Al-Hafdi & Alhalafawy, 2024). وأيضاً النظرية السلوكية التي ترى أن السلوك يقوى ويتكرر فقط عندما يتم تعزيزه (Bíró, 2014)، وهو ما تعمل على تدعيمه واستمراره عناصر التلعيب. كذلك تدعم نظرية التدفق توظيف التلعيب كونها تعمل بمثابة تغذية راجعة فورية والتي تُعد أحد المتطلبات الرئيسية للاستمرار في حالة التدفق (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). ووفق نظرية تقرير الذات فقد أشارت إلى مجموعة من العوامل التي تجعل من أي نشاط ممتع ومحفز للدوافع الداخلية ومن بين هذه العوامل: الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط (Ryan & Deci, 2000). وهو ما توفره أنظمة التلعيب التي تحفز الاستقلالية من خلال منح المتعلم الإحساس بالإرادة والحرية في تنفيذ المهام، كما أنها تحفز الكفاءة من خلال منحها المتعلم الشعور بالفاعلية في إنجاز المهام والتأثير على البيئة المتواجد بها، وأخيراً فإنها تشجع على الارتباط الذي يتولد من خلال بناء المتعلم لعلاقات اجتماعية مع أقرانه ضمن بيئة التعلم، وإحساسه بالانتماء للمجموعات التي تتشكل في أثناء تنفيذ المهام (Alhalafawy & Zaki, 2022).

ولاشك في أن تعزيز قيم المواطنة أحد أهم متطلبات الحياة الرقمية في الوقت الراهن (Starkey, 2018). حيث تواجه المجتمعات الاعتيادية كانت أو الرقمية تحديات تهدد المواطنة، وهو ما يفرض على جميع المؤسسات التربوية السعي نحو تطوير البنية الداعمة للمواطنة (Rissanen, 2020). والسعي نحو تطوير برامج متنوعة تساعد تعزيز قيم المواطنة لدى الناشئة بالمراحل المتنوعة، حيث متطلبات التعليم في العصر الرقمي امتلاك الطلاب لمؤشرات وقيم المواطنة (Merry, 2020; Walton et al., 2018). والمواطنة في البيئات التعليمية الرقمية

تجاوز التركيز التقليدي على الجوانب المعرفية للمواطنة الرقمية نحو فهم أعمق لكيفية تحويل هذه القواعد والقيم إلى تجربة تعليمية إيجابية ومُرضية للطلاب، مما قد يساهم في تعزيز تبنيهم لهذه القيم بشكل أكثر فعالية واستدامة.

2-1 أسئلة البحث

سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"كيف يمكن تطوير نموذج لمنصة قائمة على عناصر التلعيب بغرض تنمية السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية لدى الناشئة؟"

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما محاور ومؤشرات السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية لدى الناشئة؟
2. ما النموذج المقترح لمنصة قائمة على عناصر التلعيب لتنمية السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية لدى الناشئة؟
3. ما فاعلية النموذج المقترح لمنصة قائمة على عناصر التلعيب لتنمية السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية لدى الناشئة؟

3-1 أهداف البحث

استهدف البحث الحالي تحديد ما يلي:

1. محاور ومؤشرات السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية لدى الناشئة.
2. نموذج لمنصة تعليمية قائمة على عناصر التلعيب يمكن توظيفه في تنمية السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية.
3. التحقق من فاعلية النموذج المقترح لمنصة تعليمية قائمة على عناصر التلعيب في تنمية السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية.

4-1 فرض البحث

لا توجد فروق دالة إحصائية عند (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (منصة قائمة على عناصر التلعيب)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (نفس المنصة بدون تفعيل عناصر التلعيب) في القياس البعدي لمقياس السعادة النفسية؛ يرجع لأثر النموذج المقترح للمنصة القائمة على التلعيب.

5-1 حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية:** مجالات المحتوى المقدم عبر المنصة التحفيزية مرتبط بـ قيم المواطنة الرقمية التسعة.

التعلم الرقمية. ففي حين أن الفهم المعرفي لقواعد المواطنة الرقمية يمثل خطوة أولى ضرورية، إلا أن تحقيق التنبؤ الفعال والمستدام لهذه القيم يتطلب شعور الطلاب بالارتياح والسعادة أثناء تفاعلهم معها.

وبينما تناولت العديد من الدراسات تأثير البرامج والتقنيات المختلفة على الوعي بمفاهيم المواطنة الرقمية (Almehmadi, 2023; Prasetyo et al., 2023)، إلا أنه لا تزال هناك ثمة ندرة ملحوظة في الدراسات التي تبحث في مؤشرات السعادة لدى الطلاب تجاه قيم المواطنة الرقمية، وهو ما يحاول البحث الحالي القيام بها من خلال فهم دورة البيئات التحفيزية في تعزيز سعادة الطلاب من الناشئة بالمواطنة الرقمية وقيمتها.

وإذا كانت السعادة النفسية تشتمل على الاستقلالية، والتمكن، والتطور الشخصي، والعلاقات الإيجابية، والحياة الهادفة، وتقبل الذات (Alhalafawy & Zaki, 2019)، فإن السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية تسعى إلى استكشاف كيف يمكن لقيم المواطنة الرقمية وقواعدها أن تساهم في تمكين الطلاب ودعمهم في ممارسة مهام التعلم باستقلالية داخل بيئات التعلم الإلكتروني، وتعزيز شعورهم بالتمكن والتطور الشخصي، بالإضافة إلى بناء علاقات إيجابية، وتحقيق حياة تعليمية هادفة، وتعزيز تقبل الذات، وهو ما ينعكس بشكل عام على مؤشرات السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية.

وبالنظر إلى قدرة المنصات التعليمية القائمة على عناصر التلعيب في تحفيز مؤشرات السعادة النفسية (Alhalafawy & Zaki, 2019)، فإن الآلية التي يمكن من خلالها لعناصر التلعيب أن تؤثر تحديداً على سعادة الطلاب النفسية المرتبطة بتبني قيم المواطنة الرقمية لا تزال غير واضحة بشكل كافٍ وتحتاج إلى مزيد من البحث والتدقيق. وعلى ذلك فإن هذا البحث يهدف إلى توظيف عناصر التلعيب في بناء منظومة تعليمية تعتمد على قواعد المواطنة الرقمية، وتتفاعل مع مهام تعليمية تهتم بالمواطنة الرقمية، وقياس تأثير ذلك على سعادة الطلاب النفسية بقيم المواطنة الرقمية. ويهدف هذا التوجه إلى تحويل هذه القواعد والقيم من مجرد لوائح تنظيمية إلى حالة من الرضا والسعادة بما يمكن أن تقدمه المواطنة الرقمية من تعزيز لقدرات الطلاب نحو الاستقلالية، والتمكن، والتطور الشخصي، وبناء العلاقات الإيجابية، وتحقيق حياة تعليمية هادفة، وتعزيز تقبل الذات، وهو ما يزيد من قنوات الناشئة من الطلاب في تبني قيم المواطنة الرقمية.

وبذلك يسعى البحث الحالي من خلال الفجوة البحثية التي يركز عليها إلى استكشاف الدور الذي يمكن أن تلعبه المنصات التعليمية القائمة على عناصر التلعيب في تعزيز سعادة الطلاب النفسية تجاه قيم المواطنة الرقمية من خلال

التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات" (Ryff & Singer, 2008). ويعرفها الفريق البحثي إجرائياً بأنها مجموعة من المؤشرات التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الناشئة عن قيم المواطنة الرقمية بالمنصات التعليمية، وبالتالي إحساس الناشئة باستقلاليتهم داخل المنصات التعليمية، وتمكنهم من مكوناتها المختلفة، وتطورهم الشخصي من خلالها، وتكوينهم لعلاقات إيجابية مع أقرانهم، وتنفيذهم لممارسات هادفة، بالإضافة لتقبلهم لذاتهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بناء على استجابته لمقياس السعادة النفسية المعد لذلك.

3. المواطنة الرقمية: تُعرف المواطنة الرقمية بأنها "مجموعة من القواعد التي تنظم الوصول الرقمي، والتواصل الرقمي، والثقافة الرقمية، والأمن الرقمي، والقانون الرقمي، والصحة الرقمية، والأخلاق الرقمية، بالإضافة إلى الحقوق والمسؤوليات الرقمية وصولاً إلى التجارة الإلكترونية" (Ribble, 2015). ويعرفها الفريق البحثي إجرائياً بأنها مجموعة المبادئ والسلوكيات والضوابط الواجب توافرها لدى الناشئة أثناء التعلم عبر المنصات الرقمية وترتكز حول ثمانية محاور أساسية، وهي: والتواصل الرقمي، والثقافة الرقمية، والأمن الرقمي، والقانون الرقمي، والصحة الرقمية، والأخلاق الرقمية، بالإضافة إلى الحقوق والمسؤوليات الرقمية.

8-1 إجراءات البحث أولاً: منهج البحث:

يرتكز البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي حيث يُعد المنهج الأمثل لدراسة العلاقة السببية بين المتغير المستقل المرتبطة بالمنصات التعليمية القائمة على عناصر التلعيب والمتغير التابع المتمثل في السعادة النفسية بالمواطنة لدى الناشئة.

2. **الحدود البشرية:** طلاب المرحلة المتوسطة.
3. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق تجربة البحث على العينة المحددة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024 / 2025.
4. **الحدود المكانية:** إدارة جدة التعليمية.

6-1 أهمية البحث

1. يمكن للمعلمين الاستفادة من التصميم المقترح للمنصات القائمة على التلعيب في تعزيز مشاعر السعادة لدى الناشئة عبر المنصات التعليمية، كما يمكن الاستفادة من المنصة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.
2. يمكن لمراكز التعليم الإلكتروني الاستفادة من نتائج البحث الحالي والاعتماد عليها كأدلة إرشادية لتصميم المنصات الرقمية في سياق الاهتمام بتعزيز قيم المواطنة الرقمية.
3. قد يسهم البحث الحالي في سد الفجوة البحثية المتعلقة بمؤشرات السعادة النفسية لدى الطلاب تجاه قيم المواطنة الرقمية.
4. يمكن الاعتماد على أداة القياس المطورة بالبحث الحالي في قياس السعادة النفسية للطلاب في سياق المواطنة الرقمية.

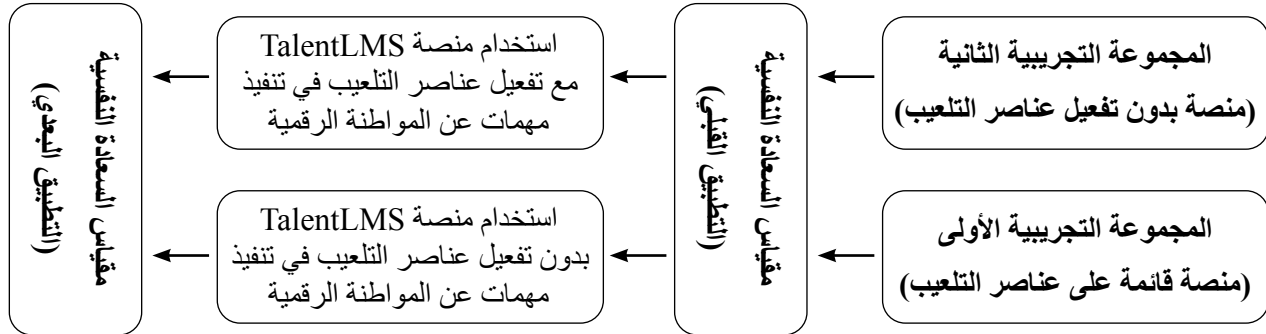
7-1 مصطلحات البحث

1. **منصة قائمة على عناصر التلعيب:** تُعرف المنصات القائمة على عناصر التلعيب بأنها "أنظمة إدارة تعلم تعتمد على النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة في تحفيز المتعلمين" (Alhalafawy & Zaki, 2022). ويعرفها الفريق البحثي إجرائياً بأنها نظام لإدارة التعلم يعتمد على محفزات الألعاب التعليمية كالنقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة، في تحفيز المتعلمين لتنفيذ مهمات التعلم، وذلك عبر منصة (TalentLMS).
2. **السعادة النفسية:** تُعرف السعادة النفسية بأنها "مجموعة من المؤشرات السلوكية تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام، ويمكن تحديدها في ستة عوامل رئيسية، وهي: الاستقلالية،

ثانيًا: التصميم التجريبي للبحث

على ضوء المتغير المستقل المستخدم بالبحث الحالي والمتمثل في المنصات القائمة على عناصر التلعيب

والمتغير التابع المرتبط بتعزيز مؤشرات السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية تم استخدام التصميم التجريبي ذا البعد الواحد، وذلك على النحو المبين بشكل (1):



شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:

1. المتغير المستقل: منصة قائمة على عناصر التلعيب
2. المتغير التابع: السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية.

ثالثًا: عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث عشوائيًا باستخدام العينة الطبقية (أبوعلام، 2011)، وقد تم الاختيار من بين (252) طالبًا بالمرحلة الثانوية في مدرستين تابعتين لإدارة جدة التعليمية. حيث تم استخدام أسلوب العينة الطبقية الذي تم من خلاله تحديد أكثر من مدرسة صالحة للتطبيق، وبحيث تتضمن كل مدرسة مجموعة مستقلة من مجموعتي البحث وتتضمن (60) طالبًا. قُسم أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين، بواقع (30) طالبًا في كل مجموعة. ولتجنب أثر المتغيرات الدخيلة وصعوبة إيجاد فصلين متكافئين في مدرسة واحدة، خصصت إحدى المجموعتين لكل مدرسة. تراوحت أعمار الطلاب في العينة بين (16) و (17) عامًا، وهي فئة عمرية تتميز بفضولها وحبها للاستطلاع، وهو ما أخذ في الاعتبار عند استخدام المنصات التحفيزية لاستكشاف قيم المواطنة الرقمية. كما تم اختيار الطلاب ممن تتراوح سرعة الإنترنت المنزلي لديهم بين (50) و (100) ميجابايت في الثانية. بالإضافة إلى ذلك، تم اختيار أفراد العينة من مدارس تقع في مناطق سكنية متقاربة ضمن إدارة تعليم شمال جدة.

رابعًا: بناء مقياس السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية

1. تحديد الهدف من المقياس: استهدف المقياس التعرف على مؤشرات السعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية لدى الناشئة من الطلاب بالمرحلة الثانوية.
2. تحديد محاور المقياس: وفقًا لمقاييس السعادة النفسية التي قامت بها رائف وسيرنجر (Ryff & Singer)

(2006; Springer & Hauser, 2008) تم استلهاً المحاور الأساسية للسعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية، بالإضافة إلى إجراء عدد من المقابلات مع بعض الخبراء، وعلى هذا النحو تم تحديد محاور المقياس بحيث تتضمن (6) محاور أساسية، هي:

- الاستقلالية الرقمية: قدرة الطالب على اتخاذ القرار عبر المنصة الرقمية، ومقاومة الضغوط من مجتمع التعلم بالمنصة، وتنظيم سلوكه الشخصي في أثناء تفاعل الطالب مع أقرانه، وذلك في سياق القواعد المرتبطة بالمواطنة الرقمية.
- التمكن الرقمي: قدرة الطالب على تنظيم شروط التعلم عبر المنصة، والتحكم في عمليات تنفيذ الأنشطة، وتحقيق أقصى استفادة؛ مما يجعل بيئة المنصة مناسبة له، وذلك في سياق القواعد المرتبطة بالمواطنة الرقمية.
- التطور الشخصي: قدرة الطالب على تطوير قدراته عبر المنصة، وزيادة فعاليته، وكفاءته الشخصية في تنفيذ مهمات التعلم؛ مما يساعد على منحه شعورًا بالتفاؤل، وذلك في سياق القواعد المرتبطة بالمواطنة الرقمية.
- العلاقات الإيجابية مع الآخرين: قدرة الطالب على تكوين علاقات إيجابية مع أقرانه عبر المنصة، بحيث يُغلف هذه العلاقات الود، والتعاطف، والصدقة، وذلك في سياق القواعد المرتبطة بالمواطنة الرقمية.
- الحياة الهادفة: قدرة الطالب على تحديد أهدافه عبر المنصة بشكل موضوعي، وأن يكون له هدف واضح يوجه أفعاله نحو تنفيذ المهمات بالمنصة، وبتعكس كل ذلك على تصرفاته وسلوكياته، مع المثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه، وذلك في سياق القواعد المرتبطة بالمواطنة الرقمية.

المعالجة التجريبية، وذلك بإجراء تعديلات على بعض الخطوات الفرعية. وقد تم تطبيق النموذج وفقاً للمراحل والخطوات التالية.

1- مرحلة التحليل

انطلق البحث الحالي من قناعة راسخة بأهمية تنمية السعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية لدى الناشئة، وذلك بهدف تحويل التعامل مع المواطنة الرقمية من مجرد مجموعة من القواعد والإجراءات التقنية إلى شعور عميق بالرضا والانتماء إلى بيئات التعلم الرقمية التي تتبنى وتطبق مبادئ وقيم المواطنة الرقمية. ففي ظل التوسع المطرد لاستخدام التقنيات الرقمية في التعليم، بات من الضروري تجاوز النظرة الضيقة للمواطنة الرقمية والتركيز على الجانب النفسي والعاطفي للطلاب. ومن هذا المنطلق، وفي ظل النقص الملحوظ في الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تعزيز السعادة النفسية في سياق المواطنة الرقمية، تبلورت مشكلة البحث الحالي حول كيفية تصميم منصة تعليمية تفاعلية قائمة على عناصر التلعيب، بهدف تحفيز مشاعر السعادة والرضا لدى طلاب المرحلة الثانوية تجاه قيم المواطنة الرقمية.

وقد تم تحديد الهدف العام من المنصة المصممة في هذا البحث بتعزيز السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية، وذلك من خلال بناء مهام تعليمية تركز على ثنائي مجالات أساسية من مجالات المواطنة الرقمية، وهي: التواصل الرقمي، والثقافة الرقمية، والأمن الرقمي، والقانون الرقمي، والصحة الرقمية، والأخلاق الرقمية، بالإضافة إلى الحقوق والمسؤوليات الرقمية. ولتحقيق هذا الهدف، تم تحليل دقيق للمهام المرتبطة بالمواطنة الرقمية في هذه المجالات الثمانية، وتقسيم كل مهمة إلى مجموعة من المهام الفرعية التفصيلية.

وقد تم اختيار طلاب المرحلة الثانوية كعينة للدراسة، وذلك لكونهم يمثلون فئة عمرية تستخدم التقنيات الرقمية بشكل مكثف. وقد تم تحديد السلوك المدخلي للطلاب من خلال قياس مؤشرات السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية، حيث تبين أن متوسط هذه المؤشرات يبلغ حوالي 48%، مما يشير إلى وجود حاجة ملحة لتحسين مستوى السعادة لدى الطلاب في هذا المجال. ومن خلال رصد سلوكيات الطلاب المتعلقة بالتعامل مع المنصات الرقمية، تبين أن جميع الطلاب يجيدون استخدام هذه المنصات، وأن غالبيتهم على دراية بعناصر التلعيب المختلفة، مثل النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة.

وبناءً على هذه المعطيات، تم تطوير بيئة التعلم الرقمية باستخدام منصة TalentLMS، التي توفر بنية متكاملة لدعم التلعيب، حيث تتضمن المنصة أربعة عناصر أساسية للتلعيب، وهي: النقاط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة. كما تتيح المنصة إمكانية

تقبل الذات: قدرة الطالب على إثبات ذاته، وتقبل كافة الأحداث التي يمكن حدوثها عبر المنصة سواء كانت إيجابية أو سلبية، وأخيراً تقديره لذاته وما تمتاز به، وذلك في سياق القواعد المرتبطة بالمواطنة الرقمية.

3. بناء المقياس: قام الفريق البحثي بصياغة عبارات المقياس الخاصة بكل محور لمقياس السعادة النفسية، وقد اشتمل كل محور من تلك المحاور على (6) عبارات: (3) منها إيجابية، (3) أخرى سلبية، وبلغ إجمالي عدد العبارات بالمقياس (36) عبارة. ولضمان الحفاظ على المعنى المقصود والارتباط الوثيق بسياق ودلالات السعادة النفسية كما وردت في المقاييس الأصلية التي استلهمت منها بنية هذا المفهوم في الدراسة، تم اتباع إجراء الترجمة العكسية (back translation) عند إعادة تحويل العبارات إلى اللغة الإنجليزية. هذه الطريقة تهدف إلى التحقق من أن الترجمة العربية تعكس بدقة المفاهيم الأساسية للسعادة النفسية التي تتضمنها الأدوات القياسية الأصلية، مما يعزز من مصداقية الأدوات المستخدمة في البحث.

4. تقدير درجات التصحيح للمقياس: تم توزيع درجات المقياس على أساس طريقة ليكرت (موافق تماماً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق تماماً) من (5) إلى (1) للعبارات الإيجابية، ومن (1) إلى (5) للعبارات السلبية.

5. صدق المقياس: تم عرض الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن تعديل بعض عبارات المقياس والتأكيد على صلاحيته للتطبيق.

6. ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على العينة الاستطلاعية، وقد تم حساب ثبات كل فقرة على حدة، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.881-0.883).

7. زمن المقياس: بلغ المتوسط الحسابي لزمن الإجابة عن المقياس (25) دقيقة.

8. الصورة النهائية للمقياس: تضمنت الصورة النهائية للمقياس (36) عبارة موزعة على ست محاور، وبلغت الدرجة العظمى للمقياس (180)، والدرجة الصغرى (36) والدرجة الحيدية (108).

خامساً: التصميم التعليمي للمنصة القائمة على عناصر التلعيب

استند البحث الحالي إلى النموذج العام ADDIE لتصميم المنصة القائمة على عناصر التلعيب بهدف تعزيز السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية لدى الناشئة، وذلك نظراً لمرونة هذا النموذج في التصميم التعليمي، حيث يوفر خطوات إجرائية تتناسب مع تطوير مجموعة متنوعة من الأنظمة الرقمية. وقد تم تكييف النموذج ليناسب طبيعة

التعليمية، وقد بلغ عددها (8) أهداف تركز حول المجالات الثمانية للمواطنة الرقمية.

على ضوء الأهداف العامة والأهداف التعليمية تم صياغة المحتوى في (8) موضوعات أساسية، وكل موضوع منها مرتبط بمجموعة من المهمات، حيث تم استخلاص المحتوى الخاص بهذه الأهداف، وتحديد الأجزاء التي سوف يتم تقديمها وفقاً لإجراءات تنفيذها، وقد بلغ عدد المهام الرئيسية (8) مهام ارتكزت حول: التواصل الرقمي، والثقافة الرقمية، والأمن الرقمي، والقانون الرقمي، والصحة الرقمية، والأخلاق الرقمية، بالإضافة إلى الحقوق والمسؤوليات الرقمية، ويندرج من هذه المهام عدد (24) مهمة فرعية، وذلك على النحو المبين بجداول 1 المرفق.

تحميل الوسائط المتعددة، وإضافة العروض التعليمية، وإنشاء الاختبارات والمهام التعليمية، مما يوفر بيئة تعليمية تفاعلية ومتكاملة. ومنصة TalentLMS هي منصة إدارة تعلم سحابية تأسست عام 2012 من قبل شركة Epignosis، وتستخدم لإنشاء وتقديم وإدارة برامج التدريب عبر الإنترنت لمختلف القطاعات التعليمية. وتتميز المنصة ببساطتها وسهولة استخدامها وتوفيرها لميزات تفاعلية وتحفيزية مثل النقاط والشارات، بالإضافة إلى أدوات لتتبع التقدم والتواصل، مما يجعلها أداة قيمة لتقديم محتوى جذاب وفعال.

2- مرحلة التصميم

ووفقاً لعناصر المحتوى الأساسية التي تم تحديدها، ووفقاً للأهداف العامة للبرنامج الحالي، تم تحديد الأهداف

جدول 1. المهام الرئيسية والفرعية عبر نموذج المنصة المقترح

م	المهمة الرئيسية	المهام الفرعية
1	مهمة التواصل الرقمي	• إنشاء مناقشات جديدة حول التواصل الرقمي. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع التواصل الرقمي. • كتابة تقرير عن أسس التطور الشخصي باستخدام أدوات التواصل الرقمي.
2	مهمة الثقافة الرقمية	• إنشاء مناقشات جديدة حول التمكن الرقمي. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع الثقافة الرقمية. • إنشاء عرض تقديمي حول تقبل الذات في بيئات التعلم الإلكتروني.
3	مهمة الأمن الرقمي	• إنشاء مناقشات جديدة حول مواصفات كلمات المرور الرقمية. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع القانون الرقمي. • إنشاء عرض تقديمي حول قوانين التعلم الرقمي.
4	مهمة القانون الرقمي	• إنشاء مناقشات جديدة حول حقوق الملكية الفكرية. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع حقوق الملكية الفكرية. • إنشاء عرض تقديمي حول مواصفات المحتوى الهادف في بيئات التعلم الإلكتروني.
5	مهمة الصحة الرقمية	• إنشاء مناقشات جديدة حول تجنب الإدمان الإلكتروني للوسائط الرقمية. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع الصحة الرقمية. • إنشاء عرض تقديمي حول جوانب الصحة الرقمية في بيئات التعلم الإلكتروني.
7	مهمة الأخلاق الرقمية	• إنشاء مناقشات جديدة حول قواعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع الأخلاق الرقمية. • إنشاء عرض تقديمي حول دور الأخلاق الرقمية في تعزيز التعلم الإيجابي.
8	مهمة الحقوق والمسؤوليات	• إنشاء مناقشات جديدة حول قواعد الحقوق والمسؤوليات في بيئات التعلم الإلكتروني. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع الحقوق والمسؤوليات. • إنشاء عرض تقديمي حول جوانب الاستقلالية والتمكين الرقمي في بيئات التعلم الإلكتروني.

3- مرحلة التطوير

شملت مرحلة التطوير إنتاج المحتويات الرقمية الخاصة، مثل أفلام الفيديو الرقمي (بعضها مستورد من اليوتيوب)، والعروض التعليمية، والمقالات، وأسئلة الاختبارات لكل موضوع تعليمي. كما تضمنت تطوير حساب البرنامج التعليمي عبر المنصة القائمة على عناصر التلعيب، وذلك بفتح حساب عبر منصة (TalentLMS)، وإنشاء درس رقمي لكل موضوع، وتحميل الوسائط الرقمية، وإنشاء الاختبارات والمهام الرقمية، وتفعيل لوحة الإدارة الخاصة بعناصر التحفيز الرقمي (النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة).

4- مرحلة التطبيق والتقييم:

تتكامل جميع إجراءات هذه المرحلة في الجزء الخاص بتجربة البحث ونتائجه. وقد شملت المرحلة أيضًا عملية التقييم التكويني للمنصة القائمة على عناصر التلعيب، حيث تم عرض المنصة ومحتوياتها على مجموعة من المحكمين للتأكد من إمكانية الاعتماد عليها في تنمية السعادة النفسية، ومناسبة عناصر التلعيب والمحتويات الرقمية. وقد أظهرت نتائج التقييم اتفاق المحكمين على أن المنصة المقترحة مناسبة وصالحة للتطبيق، وتحقيق أهداف البحث، مما يجعلها صالحة للتجريب ميدانيًا على الطلاب عينة البحث. كذلك قام الفريق البحثي بتجربة أولية شملت عشرة طلاب في المرحلة الثانوية، وذلك في بداية العام الدراسي 2025/2024. استمرت التجربة لمدة أسبوع واحد، وكان الهدف منها إجراء تقييم للمنصة أولي للمنصة ومعرفة أي صعوبات قد تظهر خلال البحث الأساسي، والتأكد من أن خطوات البحث صحيحة، وتقييم مدى موثوقية مقياس السعادة النفسية. وقد أظهرت النتائج أن المقياس كان ثابتًا كما هو مصمم، وأن المواد المستخدمة في التجربة كانت مناسبة.

سادسًا: التجربة الأساسية للبحث

تم اختيار عينة البحث بشكل عشوائي، حيث ضمت ستين طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية. قُسم الطلاب بالتساوي إلى مجموعتين تجريبيتين، بواقع ثلاثين طالبًا في كل مجموعة. قبل البدء بتجربة البحث، تم تطبيق مقياس السعادة النفسية على جميع الطلاب المشاركين في الدراسة. كان الهدف من هذا التطبيق هو التأكد من أن المجموعتين متكافئتين في مستوى السعادة النفسية. بعد جمع البيانات، تم تحليلها إحصائيًا، وتوضح نتائج هذا التحليل في الجدول (2).

ووفقًا لعناصر التلعيب التي تتضمنها المنصة محل البحث تم تصميم عنصر التلعيب بالاعتماد على: النقاط، الشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة، وتتضمن المنصة خيارات متعددة ومستويات متعددة لكل محفز، ووفقًا للمحتويات التعليمية للدروس التي تم تحميلها عبر المنصة تم تصميم نظام التحفيز بحيث يتم منح (10) نقاط لإكمال كل وحدة تعليمية من الوحدات الثمانية، و(5) نقاط لكل إجابة صحيحة لأحد أسئلة الاختبار، و(5) نقاط لكل مناقشة جديدة للطلاب، و(10) نقاط لكل مهمة تعليمية منفذة بالكامل. ويتم منح شارة لكل طالب بعد إكماله للوحدات التعليمية بالمنصة، وفقًا للمتوالية التالية (1، 2، 4، 6، 8، 12). ومنح شارة لكل طالب بعد مروره بنجاح من أسئلة الاختبارات، بمعنى شارة بعد إجابة كل عدد من الأسئلة الصحيحة بالمتوالية التالية (2، 4، 8، 16، 32)، ومنح شارة لكل طالب بعد تنفيذه لكل مهمة من المهمات التعليمية، بمعنى شارة بعد كل عدد الأعداد التالية (1، 2، 4، 8، 16). ويتم وضع الطلاب في مستويات ووفقًا لما يلي: في حال إكمال الطالب لعدد (200) نقطة يتم ترقية مستواه، وفي حال حصول الطالب على (2) شارات يتم ترقية مستواه، وفي حال إكمال الطالب لكل موضوع من الموضوعات التعليمية يتم ترقية مستواه. وتم إنشاء ثلاث لوحات صدارة على النحو التالي: لوحة صدارة لترتيب الطلاب وفقًا لعدد النقاط الحاصلين عليها، ولوحة صدارة لترتيب الطلاب وفقًا لعدد الشارات الحاصلين عليها، ولوحة صدارة لترتيب الطلاب وفقًا لكل مستوى من مستويات الطلاب.

تضمنت المنصة أنماطًا متعددة للتفاعل، شملت تفاعل الطلاب مع المحتويات القائمة على التلعيب، وتفاعلهم مع واجهات المنصة، بالإضافة إلى تفاعلهم مع المعلم لطرح الاستفسارات والمناقشة، وتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض من خلال النقاشات. وقد صُممت التغذية الراجعة لمتابعة أداء الطلاب عبر المنصة القائمة على التلعيب، أو من خلال التقارير الإحصائية، لتزويد الطلاب بالتوجيه اللازم لإكمال مهام التعلم وتشجيعهم على جمع النقاط والشارات والانضمام للمستويات ولوحات الصدارة. واعتمدت المنصة على أسلوب التعلم الفردي والتشاركي، حيث يتحكم الطالب في تقدمه التعليمي وسرعته الفردية، بالإضافة إلى المشاركة في النقاشات ومشاهدة الوسائط الرقمية والتعليق عليها.

جدول (2) دلالة الفروق بين المجموعات في درجات القياس القبلي لمقياس السعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية

نوع الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مقياس السعادة النفسية	المجموعة التجريبية الأولى (المنصة مع عناصر التلعيب)	30	55.43	1.63	0.743	58	0.461 غير دالة
	المجموعة التجريبية الثانية (المنصة بدون عناصر التلعيب)	30	55.97	3.58			

يتكون كل محور من ستة عناصر، مما يجعل إجمالي عدد العناصر المستخدمة لقياس السعادة النفسية 36 عنصراً.

2- الإجابة عن التساؤل الثاني للبحث والخاص بالنموذج المقترح للمنصة القائمة على عناصر التلعيب:

يركز هذا الجزء من البحث على الإجابة عن السؤال الثاني، وهو: "كيف يمكن تصميم منصة تعليمية قائمة على التلعيب لتعزيز السعادة النفسية في مجال المواطنة الرقمية؟". للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام النموذج العام النموذج العام ADDIE للتصميم التعليمي، مع تعديلات لتناسب طبيعة التلعيب. تم تطبيق النموذج عبر أربع مراحل: التحليل، التصميم، التطوير، والتطبيق والتقييم. تم تطوير منصة تستخدم عناصر التلعيب مثل النقاط، الشارات، المستويات، ولوحات الصدارة، وتتضمن مهاماً مرتبطة بالمواطنة الرقمية. تم ربط جوانب السعادة النفسية بمكونات المواطنة الرقمية، على سبيل المثال، تم ربط التطور الشخصي بقيم التواصل الرقمي، وتقبل الذات بالثقافة الرقمية، والحياة الهادفة بقيم القانون الرقمي، والعلاقات الإيجابية بالأخلاق الرقمية، والاستقلال والتمكين الرقمي بالحقوق والمسؤوليات.

3- الإجابة عن التساؤل الثالث للبحث والخاص بفاعلية النموذج المقترح في تعزيز السعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية

وللإجابة على التساؤل الثالث للبحث تم اختبار صحة فرض البحث لا توجد فروق دالة إحصائية عند (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (المنصة القائمة على عناصر التلعيب)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (المنصة بدون عناصر التلعيب) في القياس البعدي للسعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية؛ يرجع لأثر عناصر التلعيب. وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين، ويوضح جدول (3) نتائج اختبار "ت" لأفراد مجموعتي البحث لأفراد مجموعتي البحث التجريبيتين.

وفقاً للجدول (2)، لم تظهر أي اختلافات ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى، التي استخدمت المنصة التعليمية المدعمة بعناصر التلعيب، والمجموعة التجريبية الثانية، التي استخدمت المنصة دون هذه العناصر، وذلك في نتائج التطبيق القبلي لمقياس السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية. حيث بلغت قيمة (ت) (0.743)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). يشير هذا إلى أن المجموعتين التجريبيتين كانتا متكافئتين قبل بدء التجربة. وبالتالي، يمكن اعتبار أي فروق تظهر بعد التجربة ناتجة عن تأثير المتغيرات المستقلة للبحث، وليس بسبب اختلافات مسبقة بين المجموعتين.

تم تنفيذ تجربة البحث على عدة مراحل، بدأت بجلسة تمهيدية لتعريف الطلاب بأهداف البحث وطبيعة المنصات المستخدمة، سواء كانت مدعمة بعناصر التلعيب أم لا، وذلك من خلال ورشة عمل تطبيقية. استمرت التجربة لمدة أربعة أسابيع، حيث تم تقديم مهمتين تعليميتين أسبوعياً وفقاً لنموذج المهام التعليمية، مع التأكيد المستمر على الالتزام بمعايير التقييم وتقديم الدعم الفني اللازم للطلاب. تم توجيه الطلاب لإكمال المهام المرتبطة بالمحاور الثمانية للمواطنة الرقمية. بعد انتهاء التجربة، تم تطبيق مقياس السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية، وتم تحليل النتائج إحصائياً باستخدام اختبار (ت) ومعادلة جاي لحجم الأثر.

9-1 نتائج البحث

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة البحث

1- الإجابة عن التساؤل الأول للبحث والخاص بتحديد محاور ومؤشرات السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى الإجابة عن السؤال الأول، وهو: "ما هي محاور ومؤشرات السعادة النفسية في سياق المواطنة الرقمية؟". بناءً على إجراءات البحث، تم تحديد ستة محاور رئيسية للسعادة النفسية في هذا السياق: الاستقلال الرقمي، التمكين الرقمي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، التطور الشخصي، الحياة الهادفة، وتقبل الذات.

جدول (3) دلالة الفروق بين المجموعات في درجات القياس البعدي لمقياس السعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية

نوع الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	η^2
مقياس السعادة النفسية	المجموعة التجريبية الأولى (المنصة مع عناصر التلعيب)	30	166.37	4.49	33.40	58	0.000 دالة	0.95
	المجموعة التجريبية الثانية (المنصة بدون عناصر التلعيب)	30	122.10	5.80				

على بيانات المجموعتين. حجم هذه القيمة يشير إلى مدى تباعد متوسطي المجموعتين مقارنة بالتشتت داخل كل مجموعة، وقيمة "ت" الكبيرة هنا تدعم وجود فروق دالة.

كما تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2)، وتبين أن تأثير المنصة القائمة على عناصر التلعيب في تعزيز السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية كبير، حيث بلغت قيمته (0.95). ووفقاً لذلك تشير قيمة مربع إيتا البالغة (0.95) إلى أن 95% من التباين في درجات السعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية يمكن تفسيره بالفروق بين استخدام المنصة مع عناصر التلعيب والمنصة بدونها. هذه قيمة كبيرة جداً لحجم الأثر، مما يشير إلى أن لعناصر التلعيب تأثير قوي جداً على المتغير التابع.

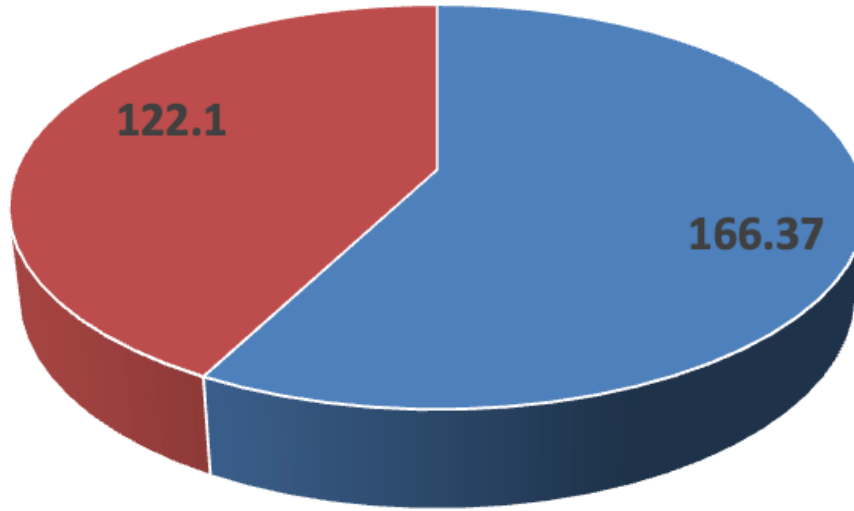
ووفقاً لما سبق أمكن تعديل الفرض وصياغة الفرض البديل ليكون على النحو الآتي: توجد فروق دالة إحصائية عند (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (المنصة القائمة على عناصر التلعيب)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (المنصة بدون عناصر التلعيب) في القياس البعدي للسعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم (المنصة القائمة على عناصر التلعيب)؛ يرجع لأثر عناصر التلعيب

والشكل (2) التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فيما يتعلق بالسعادة النفسية بالمواطنة الرقمية.

أظهرت نتائج الجدول رقم (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبتين. حيث حققت المجموعة التجريبية الأولى، التي استخدمت المنصة المدعمة بعناصر التلعيب، متوسط درجات (166.37)، بينما حققت المجموعة التجريبية الثانية، التي استخدمت المنصة بدون هذه العناصر، متوسط درجات (122.10). وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (33.40). وترتكز النتائج حول الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وتُعد هذه النتيجة الرئيسية لاختبار "ت" والتي تشير إلى أن مستوى الدلالة المحسوبة من الاختبار كانت أقل من 0.05 (كما هو موضح في الجدول بقيمة 0.000)، مما يعني أن الفروق الملحوظة بين متوسطي المجموعتين ليست ناتجة عن الصدفة، بل تعكس فرقاً حقيقياً.
- متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (166.37) يمثل متوسط مستوى السعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب الذين استخدموا المنصة مع عناصر التلعيب في القياس البعدي.
- متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (122.10) يمثل متوسط مستوى السعادة النفسية بقيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب الذين استخدموا المنصة بدون عناصر التلعيب في القياس البعدي.
- قيمة "ت" المحسوبة (33.40) هي القيمة التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق معادلة اختبار "ت"

الفروق بين المجموعتين التجريبيتين وفقاً لتأثير عناصر التلعيب



شكل (2) الفرق بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للسعادة النفسية بالمواطنة الرقمية

تقبل الذات الرقمية كمكون من مكونات السعادة أصبحت أحد عناصر الثقافة الرقمية في المواطنة. وتأطير الحياة الهادفة كأحد محاور السعادة النفسية يتم تطبيقه وممارسته من خلال القيام الحاكم للقانون الرقمي بالمواطنة. كذلك فالأخلاق الرقمية بالمواطنة تؤطر للعلاقات الإيجابية التي يمكن بنائها والتي تُعد من مكونات السعادة النفسية. وإذا كان الاستقلال والتمكين الرقمي أحد مكونات السعادة النفسية فهما يرتبطان بالحقوق والمسؤوليات التي تؤطرها قواعد المواطنة الرقمية. ويتوافق ذلك مع دراسة وايت وكيرن (White & Kern, 2018) التي اهتمت بفحص معايير بيئات التعلم الإيجابي التي تعزز السعادة، وخلصت الدراسة إلى بعض الموصفات والتي تركز على ضرورة أن تكون بيئة التعلم آمنة لجميع الطلاب، ومحفزة، وتعمل على تعزيز الكفاءات الشخصية، واحتضان الجميع دون تفرقه، والأهم من ذلك منح الحرية للتحسين، وتقديم الدعم. ولا شك في أن هذه المعايير تدعمها بقوة ضوابط وقيم المواطنة الرقمية والتي تضع قواعد للبيئة الآمنة، وتعزز المساواة الرقمية، ومنح الحرية المسؤولة للأشخاص.

هذا ولم يقتصر تأثير عناصر التلعيب على مجرد تحفيز المتعلمين، بل ساهمت في خلق حالة تصاعدية من السعادة، حيث كان كل محفز بمثابة نقطة انطلاق جديدة نحو مستويات أعلى من الرضا والمتعة. هذا التصاعد التدريجي في السعادة دفع المتعلمين إلى الاستمرار في إكمال مهام التعلم بشغف وإصرار.

10-1 تفسير النتائج

أظهرت النتائج أن المنصة التعليمية التي تعتمد على عناصر التلعيب كانت فعالة في تعزيز السعادة النفسية بالمواطنة الرقمية لدى الطلاب. يُعزى هذا النجاح إلى قدرة عناصر التلعيب على تحفيز الطلاب وخلق شعور بالسعادة لديهم. هذا التحفيز المرتفع دفع الطلاب إلى المشاركة الفعالة في جميع الأنشطة التعليمية، والتحكم في البيئة الرقمية، وتجاوز التحديات، مما ساهم في تطوير مهاراتهم في مجال المواطنة الرقمية وانعكس هذا النمو في المهارات على الشعور بالسعادة بما يمكن أن يحققه المواطنة الرقمية في البيئات التعليمية. كما ساعد التلعيب على بناء علاقات إيجابية بين الطلاب في مجموعات التعلم، مما انعكس إيجاباً على قدرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية، وبالتالي زيادة رضاهم عن أنفسهم. كل هذه العوامل أدت إلى ارتفاع مستوى السعادة النفسية لدى الطلاب الذين استخدموا المنصة القائمة على التلعيب مقارنة بالطلاب الذين استخدموا المنصة بدون عناصر التلعيب.

أيضاً يمكن القول إن حالة الدافعية الشديدة التي تولدت نتيجة لاستخدام عناصر التلعيب ساهمت بشكل كبير في تعمق أفراد العينة في فهم موضوعات المواطنة الرقمية، وأن تطبيق المواطنة الرقمية في بيئات التعلم لها علاقة أساسية بتحفيز مؤشرات السعادة النفسية، حيث يمكن الإشارة إلى أن التواصل الرقمي كأحد مكونات المواطنة الرقمية قد يكون له انعكاسات إيجابية على ممارسة التطور الشخصي -الذي يُعد أحد مؤشرات السعادة النفسية- من خلال استخدام أدوات التواصل في تعزيز البنية المعرفية. كما أن

وفي سياق الدراسات التي اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية جاءت دراسة هدير والسلمان (Haider & Al-Salman, 2020) التي استكشفت الآثار النفسية والجسدية لأدوات التعليم الإلكتروني على السعادة النفسية لدى طلاب جامعيين في الأردن. وقد جمع الباحثان بيانات من (775) طالباً عبر استبيان شمل أربعة محاور تقيس التأثيرات النفسية والجسدية الناجمة عن استخدام أدوات التعلم الإلكتروني وعلاقتها بالسعادة النفسية. وكشفت النتائج عن وجود تأثيرات سلبية للأجهزة النقال المستخدمة في التعلم الإلكتروني، مما يؤدي عمومًا إلى تدهور السعادة النفسية لدى الطلاب. بالمثل، فحصت دراسة دانيال وجوهانس (Dienlin & Johannes, 2020) تأثيرات التقنيات الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي على السعادة لدى المراهقين. ومن خلال مراجعة شاملة للأبحاث السابقة في هذا المجال، توصلت الدراسة إلى أن الإفراط في استخدام التقنيات الرقمية وكذلك الاستخدام المحدود جدًا لها يرتبطان بتأثيرات سلبية على السعادة النفسية. يرجع الفريق البحثي سبب اختلاف نتائج الدراستين السابقتين مع الدراسات التي تثبت فاعلية المنصات التحفيزية في السعادة النفسية إلى أن الدراستين تناولتا التأثيرات العامة لأدوات التعليم الإلكتروني والتقنيات الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي، والتي قد تتضمن جوانب سلبية، بينما تركز المنصات التحفيزية المصممة للسعادة النفسية على عناصر تفاعلية إيجابية ومحفزة تستهدف تعزيز الرفاهية بشكل مباشر، بالإضافة إلى الاختلاف في الفئات المستهدفة وسياقات الاستخدام ومنهجيات البحث المتبعة.

2 توصيات البحث:

1. التوسع في توظيف المنصات القائمة على التلعيب في تعزيز المؤشرات النفسية بشكل عام والمؤشرات ذات العلاقة بالمواطنة الرقمية بشكل خاص، وذلك عبر برامج إرشادية وتعليمية موجهة إلى الناشئة، وبحيث يمكن اعتبار هذه النوعية من المنصات معززات للتكيف النفسي، ومدمعات للقيم.
2. تطوير برامج تدريبية متنوعة تعزز قدرات العاملين مع الناشئة على توظيف المنصات الرقمية القائمة على عناصر التلعيب في تنمية السعادة النفسية والوعي بقيم ومهارات المواطنة الرقمية.
3. إعداد أدلة إرشادية للمعلمين في مراحل التعليم العام حول أسس ومبادئ تعزيز السعادة النفسية وقيم المواطنة الرقمية لدى الناشئة في مراحل التعليم العام.
4. العمل على تطوير المنصات المستخدمة في مراحل التعليم العام بحيث تكون مضمنة لأنظمة أوتوماتيكية متكاملة لإدارة بنية التحفيز الرقمي عبر بيئات التعلم الإلكتروني، وبحيث يتم إدارة كافة الأنشطة التعليمية عبر هذه المنصات باستخدام بنية التحفيز الرقمي.

يتوافق هذا التأثير مع نظرية التعزيز لسكنر، التي تؤكد أن المكافآت تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز السلوكيات الإيجابية واستدامتها. فالمكافآت التي حصل عليها المتعلمون في المنصة القائمة على التلعيب عملت كحافز قوية، شجعتهم على مواصلة جهودهم وتجاوز التحديات. والأهم من ذلك، أن هذه المكافآت لم تكن مجرد حوافز عابرة، بل ساهمت في ترسيخ الممارسات الإيجابية وجعلها جزءًا من سلوك المتعلمين على المدى الطويل، مما يتفق مع ما ذكره (Richter et al., 2015) حول عدم الانطفاء السريع لهذه الممارسات.

بالإضافة إلى ذلك، تتوافق هذه النتائج مع نظرية التدفق، التي تنص على أن تقديم محفزات إيجابية بشكل متقطع ومنظم يتناسب مع طبيعة التدفق لدى الإنسان. فالمكافآت الخارجية التي حصل عليها المتعلمون عملت كمحفزات إضافية عززت دوافعهم الداخلية، وشجعتهم على الانغماس في عملية التعلم والاستمتاع بها. وقد تم تصميم المنصة بحيث توفر محفزات متنوعة تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة وتحافظ على حالة التدفق لدى المتعلمين، وهذا ما يتفق مع ما ذكره (Groh, 2012; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة (Luo et al., 2015) التي أبرزت أهمية المكافآت القائمة على التعزيز المتقطع في أنظمة التلعيب. فهذا النوع من المكافآت لا يؤثر سلبًا على الدوافع الداخلية للمتعلمين، بل يعزز استقلاليتهم ويخلق لديهم شعورًا بالبهجة والمرح.

علاوة على ذلك، ساهمت مهمات التلعيب المرنة في تعزيز المرونة الشخصية لدى المتعلمين. فقد تم تصميم هذه المهمات بحيث تسمح للمتعلمين بالانتقال بسلاسة بين المستويات المختلفة للتحديات، وتكييف استراتيجياتهم وفقًا لمتطلبات كل مستوى. كما شجعتهم على بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم، مما ساهم في الحفاظ على حالة التدفق وتعزيز عمليات التمكن البيئي والتطور الشخصي لديهم (Alhalafawy & Zaki, 2019). وقد أدى هذا التنوع والمرونة في مهمات التلعيب إلى تمكين المتعلمين من ممارسة جميع الأنشطة والمهام التعليمية اعتمادًا على أهداف واضحة ومحددة، مما ساهم في نهاية المطاف في رفع مؤشرات السعادة النفسية لديهم، وهذا ما يتفق مع ما ذكره (Ryan & Deci, 2000B; Sailer et al., 2017; Suh et al., 2015).

وبذلك تأتي نتيجة الدراسة الحالية متوافقة من نتائج الدراسات التي أوضحت أهمية استخدام المنصات القائمة على التلعيب بشكل عام في تعزيز المواطنة الرقمية (مذكور وخليفة، 2024). كما تأتي متوافقة مع الدراسات التي بينت فاعلية التلعيب في تعزيز المؤشرات النفسية بشكل خاص (Alhalafawy & Zaki, 2019; Alrashedi et al., 2020; Litvin et al., 2024).

مقترحات لبحوث مستقبلية:

1. تحليل بعدي لأثر المنصات القائمة على التلعيب على بعض المتغيرات النفسية.
2. مراجعة منهجية للدراسات التي استخدمت المنصات القائمة على التلعيب في تنمية المواطنة الرقمية.
3. تحليل نوعي لدور المنصات الرقمية القائمة على التلعيب في تعزيز مؤشرات السعادة الرقمية.

شكر وتقدير

تم تمويل هذا المشروع من قبل عمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، بموجب المشروع رقم "1443-324-M:009"

Acknowledgement

"This project was funded by the Deanship of Scientific Research (DSR) at King Abdulaziz University (KAU), Jeddah, under grant no. M:0091443-324-"

3 المراجع

- أبوعلام، رجاء محمود (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الحفاوي، وليد سالم، وزكي، مروة زكي توفيق (2020). مستحدثات تكنولوجيا التعليم 2.0: نماذج لدعم التعليم المستدام. القاهرة، دار فنون للطباعة والنشر والتوزيع.
- مذكور، أيمن فوزي خطاب، وخليفة، علي عبدالرحمن محمد (2024). توظيف محفزات الألعاب الرقمية ببيئة تعلم إلكتروني وقياس أثرها على تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب كلية التربية. المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات. 4(1). 135-176.
- Al-Hafdi, F. S., & Alhalafawy, W. S. (2024). Ten Years of Gamification-Based Learning: A Bibliometric Analysis and Systematic Review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 18(7), 188-212. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i07.45335>
- Alhalafawy, W. S., & Zaki, M. Z. (2019). The Effect of Mobile Digital Content Applications Based on Gamification in the Development of Psychological Well-Being. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 13(08), pp. 107-123. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i08.10725>
- Alhalafawy, W. S., & Zaki, M. Z. (2022). How has gamification within digital platforms affected self-regulated learning skills during the COVID-19 pandemic? Mixed-methods research. *international Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(6), 123-151. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i06.28885>
- Almeahadi, G. A. (2023). The Interactive of E-Learning Unit to employ The Students Skills in Cyber Security According to Determinates of Digital Citizenship. *Umm Al-Qura University Journal of Educational & Psychological Sciences*, 15(1). <https://doi.org/10.54940/ep89401679>
- Alrashedi, N. T., Alsulami, S. M. H., Flatah, A. I., Najmi, A. H., & Alhalafawy, W. S. (2024). The Effects of Gamified Platforms on Enhancing Learners' Ambition. *Journal of Ecohumanism*, 3(8). <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5004>
- Alzahrani, F. K., & Alhalafawy, W. S. (2023). Gamification for Learning Sustainability in the Blackboard System: Motivators and Obstacles from Faculty Members Perspectives. *Sustainability*, 15(5), 4613. <https://doi.org/10.3390/su15054613>
- Alzahrani, F. K. J., Alshammari, F. M., & Alhalafawy, W. S. (2022). Gamified Platforms: The Impact of Digital Incentives on Engagement in Learning During Covide-19 Pandemic. *Cultural Management: Science and Education (CMSE)*, 7(2), 75-87. <https://doi.org/10.30819/cmse.6-2.05>
- Barr, P. (2008). Video game values: Play as human-computer interaction Victoria University of Wellington].
- Bíró, G. I. (2014). Didactics 2.0: A pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 148-151. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.027>
- Bouchrika, I., Harrati, N., Wanick, V., & Wills, G. (2021). Exploring the impact of gamification on student engagement and involvement with e-learning systems. *Interactive Learning Environments*, 29(8), 1244-1257. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2210045>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & research in social education*, 44(4), 565-607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Christy, K. R., & Fox, J. (2014). Leaderboards in a virtual classroom: A test of stereotype threat and social comparison explanations for women's math performance. *Computers & education*, 78, 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.005>
- Denny, P. (2013). The effect of virtual achievements on student engagement. *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*,

- Litvin, S., Saunders, R., Maier, M. A., & Lüttke, S. (2020). Gamification as an approach to improve resilience and reduce attrition in mobile mental health interventions: A randomized controlled trial. *PloS one*, 15(9), e0237220. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237220>
- Luo, S., Yang, H., & Meinel, C. (2015). Reward-based Intermittent Reinforcement in Gamification for E-learning. In *Proceedings of the 7th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU-2015)*, Potsdam, Germany.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American psychologist*, 56(3), 239. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.239>
- Merry, M. S. (2020). Educational Justice and Citizenship. In *Educational Justice* (pp. 89-121). Springer.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. *Handbook of positive psychology*, 195-206. <https://doi.org/10.1093/oxford/hb/9780195187243.013.0018>
- Ponce, P., Meier, A., Méndez, J. I., Peffer, T., Molina, A., & Mata, O. (2020). Tailored gamification and serious game framework based on fuzzy logic for saving energy in connected thermostats. *Journal of Cleaner Production*, 262, 121167. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121167>
- Prasetyo, W. H., Sumardjoko, B., Muhibbin, A., Naidu, N. B. M., & Muthali'in, A. (2023). Promoting digital citizenship among student-teachers: The role of project-based learning in improving appropriate online behaviors. *Participatory Educational Research*, 10(1), 389-407. <https://doi.org/10.17275/per.23.21.10.1>
- Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know. Washington DC: International Society for technology in Education.
- Richter, G., Raban, D. R., & Rafaeli, S. (2015). Studying gamification: the effect of rewards and incentives on motivation. In *Gamification in education and business* (pp. 21-46). Springer.
- Rissanen, I. (2020). Negotiations on inclusive citizenship in a post-secular school: Perspectives of "cultural broker" Muslim parents and teachers in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 135-150.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*,
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems*,
- Dienlin, T., & Johannes, N. (2020). The impact of digital technology use on adolescent well-being. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 135. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/dienlin>
- Gafni, R., Achituv, D. B., Eidelman, S., & Chatsky, T. (2018). The effects of gamification elements in e-learning platforms. *Online Journal of Applied Knowledge Management (OJAKM)*, 6(2), 37-53. [https://doi.org/10.36965/OJAKM.2018.6\(2\)37-53](https://doi.org/10.36965/OJAKM.2018.6(2)37-53)
- Ghaban, W. (2021). Can Games and Gamification Improve Online Learners' Outcomes and Satisfaction on the Madrasati Platform in Saudi Arabia? *International Conference on Human-Computer Interaction*,
- Gray, J. S., Ozer, D. J., & Rosenthal, R. (2017). Goal conflict and psychological well-being: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 66(Supplement C), 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.12.003>
- Groh, F. (2012). Gamification: State of the art definition and utilization. *Institute of Media Informatics Ulm University*, 39.
- Haider, A. S., & Al-Salman, S. (2020). Dataset of Jordanian university students' psychological health impacted by using e-learning tools during COVID-19. *Data in Brief*, 32, 106104. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106104>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & education*, 80(Supplement C), 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000B). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). *Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being*. In *The exploration of happiness* (pp. 97-116). Springer.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). *How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction*. *Computers in Human Behavior*, 69(Supplement C), 371-380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Springer, K. W., & Hauser, R. M. (2006). *An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects*. *Social science research*, 35(4), 1080-1102. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.07.004>
- Starkey, H. (2018). *Fundamental British Values and citizenship education: tensions between national and global perspectives*. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 100(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/04353684.2018.1434420>
- Suh, A., Wagner, C., & Liu, L. (2015). *The effects of game dynamics on user engagement in gamified systems*. *System Sciences (HICSS)*, 2015 48th Hawaii International Conference on,
- Taylor, R., Thomas-Gregory, A., & Hofmeyer, A. (2020). *Teaching empathy and resilience to undergraduate nursing students: A call to action in the context of Covid-19*. *Nurse education today*, 94, 104524. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104524>
- Walton, J., Priest, N., Kowal, E., White, F., Fox, B., & Paradies, Y. (2018). *Whiteness and national identity: teacher discourses in Australian primary schools*. *Race ethnicity and education*, 21(1), 132-147. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1195357>
- White, M. A., & Kern, M. L. (2018). *Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery*. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>

- **Fragmentation Patterns in the Short Story Collection “A Land Without Rain” by Ibrahim Al-Nasser Al-Humaidan**
Hamad Ali Sweid Algulaymi 105
- **Faith in Divine Perfection and Its Impact on Enhancing Intellectual Security - A Foundational Doctrinal Study -**
Mohammed bin Abdulaziz bin Rakaian Al-Anazi 119
- **Symphony of tension and collapse in the passions of poetic discourse A semiotic approach to the collection of poems “The Missing Section” by Muhammad Al-Turki**
Mastoura Mesfer Al-Orabi 139
- **The Defective Narrations of Imam Muhammad bin ‘Awf Al-Ṭāī (d. 272 AH) in the Book ‘Ilal Al-Ḥadīth: An Inductive Critical Study**
Farhan bin Khalaf bin Farhan Al-Anzi 153
- **A Treatise on the Script of the Uthmanic Qur'an By Abu Muhammad, Abd al-Rahman ibn Muhyi al-Din al-Salimi, known as al-Mujal al-Dimashqi al-Hanafi, (also a study)**
Fayez bin Qaed bin Ayed Al-Ruwaili 169
- **A proposed model for a platform based on gamification elements and its effectiveness in developing psychological well-being in digital citizenship among young people**
Waleed Salim Mohamed Alhalafwy - Ali Hassan Najmi - Marwa Zaki Tawfiq Zaki 189

Contents

● Examining the Effects of Emotional Freedom Technique and Stress Monitoring on Reducing Oral Presentation Anxiety among Saudi EFL Students	
Saeed Abdullah Alzahrani	1
● A proposed vision for the educational role of Saudi universities in promoting the values of tolerance and moderation	
Masha'el Mohammad Omar AlShaikh	19
● "Atmah" Darkness by Abd al- Jalil al-Hafez: A Study in Reception and Interpretation Correlation of Threshold Centrality to the Narrative Space & the Context of Evoking	
Hind bint Shadid Madi al-'Anzi	41
● The effectiveness of constructivist learning supported by smart applications in developing reading comprehension skills among graduate students in a reading course in the English language	
Ibraheem Adullah Ali Alzahrani	55
● Designing a Training Program to Enhance the Performance of Public School Principals in Saudi Arabia Considering School Accreditation Standards	
Khaznah bint Mohammed bin Ibrahim Al-Ajil Al-Otaibi	75
● Connection and Disconnection and Their Impact on the Differences Among Quran Exegetes "Divorce is twice," [Al Baqarah: 228] as a Model	
Farraj bin Mohamed bin Sarhan As Subay'i	91

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

Translation, Authorship and Publication 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 and social science.
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 knowledgeable 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. The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.
4. The manuscript must not be extracted from a thesis/ dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Prof. Farhan Yetaim Alenezi
Professor of Educational Technology

Editorial Board

Prof. Badr Hmoud R Alrowili
Professor of Hadith

Prof. Mourad Ammar Zmami
Professor of Economics

Dr. Awad bin Ibrahim Alenezi
Associate Professor of Rhetoric and Criticism

Dr. Majed Shadaid Alenezi
Associate Professor of English Literature

Dr. Nayir Hajaj ALanazi
Associate Professor of Assessment and
Educational Evaluation

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. Amara Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

**Published by
Translation, Authorship and Publication Center
Northern Border University**

**Volume 10, Issue No. 2, Part 2
July 2025 - Muharram 1447 H**

<http://ejournal.nbu.edu.sa>
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2025 (1447H) 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
TRANSLATION, AUTHORSHIP AND
PUBLICATION CENTER



Journal of the North for Humanities

J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

2007 - 1428

جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Volume (10) Issue No. (2) Part (2) July 2025 - Muharram 1447 H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006

e-ISSN: 1658-6999