المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد ١٠ العدد ١ ذوالقعدة ١٤٤٢هـ (يوليو ٢٠٢١ م)

ردمد: ١٦٥٨-٦٩٢١

قواعد النشر في المجلة

مجلة جامعة جازان للعلوم الانسانية دورية علمية محكمة تنشرها الجامعة، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية :

١- البحث : ويندرج تحت تخصص الباحث ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله .

٢- المقالة الاستعراضية التي تتضمن عرضًا نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- البحث المختصر.

٤- نقد الكتب .

٥- الخطابات الموجهة إلى المحرر ، والملاحظات والردود ، والنتائج الأولية .

تقوم هيئة التحرير، بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بالمجلة ، وتقدم البحوث الأصلية، التي لم يسبق نشرها، وفي حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة و لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقيا أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير .

تعليمات النشر في المجلة

١- تقديم المواد : يقدم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن و مطبوع على هيئة صفحات مرقمة ترقيما متسلسلا، مع ضرورة إرفاق قرص ممغنط مطبوع عليه البحث على برنامج Ms Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM ، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢- الملخصات: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث و المقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة، وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣- لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Key Words)توضع أسفل الملخصين العربي والانجليزي على ألا تزيد عن عشر كلمات.

٤- الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة ١٦ ٢٤ سم بالحواشي، ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي، ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) الملونة وغير الملونة مطبوعة على ورق لماع، أو محملة على برنامج Adobe) (Photoshopمع كتابة عنوان لكل جدول، وتعليق لكل شكل وصورة، والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥- الاختصارات: يجب استخدام الاختصارات المقننة دولية مثل : سم، مم، م، كم، سم، مل، مجم، كجم...إلخ.

٦- المراجع :يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ، وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرقمة ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي :

أ- يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر، أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود، ثم سنة النشر بين قوسين، فعنوان البحث كاملا بين علامتي تنصيص" " ، فاسم الدورية، فرقم المجلد، ثم رقم العدد : ثم أرقام الصفحات تفصل بشرطة.

مثال : هادي، أحمد بن جابر. (٢٠١١م)،" استخدام تقنية النانو لتعريف الشفرات الوراثية "مجلة جامعة جازان، ١، ١ : ٢٠٠-٢٢٠.

ب- يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ . أما في قائمة المراجع، فيكتب الاسم الأخير للمؤلف، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصارا تها، ثم سنة النشر بين قوسين، فعنوان الكتاب بين علامتي تنصيص، ثم بيان الطبعة، فالناشر، فمدينة النشر :ثم صفحات الكتاب إن وجدت.

مثال :

عبدالهادي، محمد علي، (١٤٣٣هـ)،" مقدمة في التقنية الحيوية"، جامعة جازان، جازان.

ويجب عدم استخدام الاختصارات المرجعية مثل :المرجع نفسه . المرجع السابق...إلخ.

٧- أ- الحواشي: تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر .وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة؛ يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن، وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها و تفصل بخط عن المتن وبخط أصغر.

ب- يستخدم في تخريج الأحاديث والآثار الطريقة المنهجية المعتمدة في هذا الفن وهي كالآتي : اسم المؤلف - اسم الكتاب - رقم الجزء والصفحة والحديث.

٨- المواد المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها، ولا تعبر بالضرورة، عن رأي مجلة جامعة جازان.

٩- يتأكد الباحث من صحة اللفظ وسلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

١٠-للمجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١١-المجلة غير ملزمة بإعادة البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

١٢-يتم إخضاع جميع البحوث المستلمة لفحص مبدئي، من قبل هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

١٣-تصدر المجلة مرتين في العام.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد ١٠ العدد ١ ذو القعدة ١٤٤٢هـ يوليو ٢٠٢١ م

ردمد : ٦٩٢١-١٦٥٨

مجلة جامعة جازان
للعلوم الإنسانية
دورية علمية محكمة

المشرف العام

أ. د. مرعي بن حسين القحطاني

نائب المشرف العام

أ. د. محمد بن حسن أبو راسين

رئيس هيئة التحرير

أ. د. محمد بن ناصر جده

مدير إدارة المجلة

أ.فهد محمد سليمان الفيفي

هيئة التحرير

أ. د. يحيى بن محمد حكمي — أ.د. علي بن حسين صميلي — أ. د. علي بن محمد جباري

د. حسن بن إدريس صميلي — د. علي بن محمد مدبش — د. عائشة بنت علي العريشي

الكادر الاداري والفني

أ. علي بن محمد القبي — أ. أحمد بن محمد الحازمي — أ. بندر بن علي واصلي

المراسلات

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية جازان - المدينة الجامعية - البرج الإداري - ص.ب.١١٤ جازان- الرمز البريدي ٤٥١٤- المملكة العربية السعودية

أو على البريد الإلكتروني jju@jazanu.edu.sa

(١٤٤٢هـ) جامعة جازان

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع 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 بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

فهرس المحتويات

الموضوع الصفحة

محمد المثل الكامل للأستاذ: محمد جاد المولى البردوني المزاري المناوي المصري عرض ونقد

علي بن محمد بن حسن العطيف ١-٣٠

في سيميائية السرد الأندلسي

أسماء بنت عبد العزيز الجنوبي ٣١-٤٢

شعرية القصيدة المعاصرة دراسة نقدية في قصيدة (رسالة إلى مدينة مجهولة) لأحمد عبد المعطي حجازي

نورة محمد البشري ٤٣-٦٣

بلاغة أحاديث التوجيه النبويّ للمسلم في ضوء الصحيحين دراسة تطبيقية تحليلية

محمد بن علي بن عايض بن درع..... ٦٤-٨٦

برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية

حسن بن عبدالله إسحاق ٨٧-١٠٤

الإطار القانوني للمنافسة في المملكة العربية السعوديةدراسة مقارنة

عاصم محمد منصور مدخلي ١٠٥-١٢٠

تطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق نموذج سلم التقدير لأندريش لدى طلبة جامعة جازان

علي محمد زكري ١٢١-١٥٤

الأَحَادِيثُ وَالآثَارُ الَّتي حَكَمَ اِبْنُ حَزْمٍ عَلَى إِسْنَادِهَا بِـ"أَنَّهُ كَالشَّمْسِ" فِي كِتَابِه "اَلْمُحَلَّى"؛ جَمْعاً وَدِرَاسَةً

زكرية بنت أحمد بن محمد زكري ١٥٥-١٧٥

مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية

علي حسن يعن الله القرني و يعن الله علي يعن الله القرني ١٧٦-٢١٥

دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

عفاف عبد اللاه عثمان و ابتسام سلطان عبد الحميد ٢١٦-٢٤١

تصور مقترح لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية (جامعة الملك خالد كحالة دراسة)

سعيد علي هديه ٢٤٢-٢٦١

تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء بعض معايير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

محمد بن يحيي صفحي ٢٦٢-٢٨٨

" مُحَمَّد الْمَثَلُ الْكَامِلُ "
لِلأُسْتَاذِ: مُحَمَّدِ أَحْمَدَ جَادَ الْمَوْلَى الْبَرَدُونِيّ الْمَزَارِيّ الْمَنَاوِيّ الْمِصْرِيّ
عَرْضٌ وَنَقْدٌ

د. علي بن مُحَمَّد بن حسن العطيف

قسم مواد الإعداد العام الثقافة الإسلامية–كلية الشريعة والقانون– جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

لَقَدْ اخْتَلَفَتْ مَنَاهِجُ الْمُؤَلِّفِيْنَ فِي كِتَابَةِ الْسِّيْرَةِ الْنَّبَوِيَّةِ عَلَى مَرِّ الْعُصُوْرِ، وَفِي الْعُصُوْرِ الْمُتَأَخِّرَةِ جَرَى الْتَّأْلِيْفُ عَلَى طَرِيْقَةِ الْقُدَامَى سَرْدًا لِأَحْدَاثِ الْسِّيْرَةِ الْنَّبَوِيَّةِ عَلَى حَسَبِ تَرْتِيْبِهَا الْزَّمَنِي، وَمِنَ الْمُؤَلِّفِيْنَ مَنْ رَأَى الْتَّغْيِيْرَ فِي طَرِيْقَةِ عَرْضِ الْسِّيْرَةِ الْنَّبَوِيَّةِ عَلَى حَسَبِ مَا يَقْتَضِيْهِ حَالُ الْنَّاسِ فِي الْعَصْرِ الْحَاضِرِ، لِتَصِلَ إِلَيْهِمْ أَحْدَاثُ الْسِّيْرَةِ الْنَّبَوِيَّةِ بِطَرِيْقَةٍ عَصْرِيَّةٍ قَرِيْبَةٍ مِنَ الأَفْهَامِ، وَمُشَوِّقَةٍ لِلأَذْهَانِ، لِتَتَرَبَّى عَلَيْهَا الأَجْيَالِ، وَيَنْتَفِعَ بِهَا الْقَاصِي وَالْدَّانِي، وَذَلِكَ عَنْ طَرِيْقِ تَحْلِيْلِ أَحْدَاثِهَا، وَرَبْطِ عَنَاصِرِهَا بَعْضُهَا بِبَعْض، فَكَانَ مِنْ ضِمْنِ مَا أُلِّفَ عَلَى ذَلِكَ الْمِنْوَالِ: كِتَابُ (مُحَمَّدٌ ﷺ الْمَثَلُ الْكَامِلُ).

لَقَدْ صَنَّفَ الْمُؤَلِّفُ (الأُسْتَاذُ: مُحَمَّدُ أَحْمَدَ جَادَ الْمَوْلَى) كِتَابَهُ هَذَا عَلَى نَسَقٍ بَدِيْعٍ بَيْنَ الْكُتُبِ، وَلَعَلَّ لَهُ قَصْبُ الْسَّبْقِ بَيْنَ الْمُؤَرِّخِيْنَ فِي هَذِهِ الْطَّرِيْقَةِ مِنَ الْتَّصْنِيْفِ، وَوَضَعَ كِتَابَيْنِ:

أَوَّلُهُمَا: "مُحَمَّدٌ ﷺ الْمَثَلُ الْكَامِلُ. "

وَالآخَرُ: "مُحَمَّدٌ ﷺ الْخُلُقُ الْكَامِلُ".

تَنَاوَلَ فِيْهِمَا مَوَاقِفَ مِنْ حَيَاةِ الْرَّسُوْلِ ﷺ، مُنْذُ وِلاَدَتِهِ وَحَتَّى تُوُفِّيَ ﷺ.

وَبَعْدَ أَنْ صَادَفَ الْكِتَابَانِ قَبُوْلاً لَمْ يَكُنْ يَتَوَقَّعُهُ مُعَاصِرُوْهُ مِنْ قَادَةِ الْثَّقَافَةِ فِي الْعَالَمِ الْعَرَبِيّ وَالإِسْلاَمِيّ، وَحَظِيَا بِانْتِشَارٍ وَاسِعٍ بَدَأَ الْمُثَقَّفُوْنَ وَالْمُؤَرِّخُوْنَ يَغْزِلُوْنَ عَلَى نَسْجِهِ، وَيَقْتَفُوْنَ أَثَرَهُ فِي الْتَّأْلِيْفِ وَالْتَّصْنِيْفِ، خَاصَّةً فِي مَجَالِ الْتَّأْرِيْخِ الإِسْلاَمِيّ عُمُوْمًا، وَمَبَاحِثِ الْسِّيْرَةِ الْنَّبَوِيَّةِ الْشَّرِيْفَةِ عَلَى وَجْهِ الْخُصُوْصِ.

صَدَرَ هَذَا الْكِتَابُ عَنْ عَالَمِ الْكُتُبِ، الْقَاهِرَةُ، عَامَ ١٤١٨هـ – ١٩٩٨م، وَيَقَعُ فِي ٤٧٢ صَفْحَةٍ، فِي مُجَلَّدٍ ضَخْمٍ، وَصَدَرَتْ لَهُ إِلَى الآن أَكْثَرَ مِنْ ثَلاَثِ طَبَعَاتٍ، وَحَقَّقَ مَبِيْعَاتٍ عَالِيَةٍ، كَمَا ذَكَرَ صَاحِبُهُ فِي مُقَدِّمَتِهِ فَقَالَ: "فَلَمَّا طُبِعَ كِتَابُ" مُحَمَّدٌ ﷺ الْمَثَلُ الْكَامِلِ" طَبْعَتَهُ الأُوْلَى، أَقْبَلَ الْنَّاسُ عَلَى اقْتِنَائِهِ، حَتَّى نَفِدَ مَا طُبِعَ مِنْهُ فِي أَقَلّ مِمَّا قُدِّرَ لَهُ"

وَمَنْهَجُهُ فِي كِتَابِهِ: تَحْلِيْلٌ لِشَخْصِيَّةِ النَّبِيِّ ﷺ، وَمَا انْطَوَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ مِنَ الْعَظَمَةِ وَالْعَبْقَرِيَّةِ وَالْهُدَى، فَنَجِدُ أَنَّهُ اتَّبَعَ الْمَنْهَجَ التَّحْلِيْلِيّ، وَالْمَنْهَجَ الْوَصْفِيّ فِي عَرْضِهِ لِلْسِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ.

الكلمات المفتاحية: مُحَمَّد ﷺ - المثل – السيرة النبوية – تحليل الأحداث – نقد النصوص - التصنيف.

مُقَدِمَةٌ :

الْحَمْدُ للهِ رَبِّ الْعَالَمِيْنَ، وَالْصَّلاَةُ وَالْسَّلاَمُ عَلَى أَشْرَفِ الأَنْبِيَاءِ وَالْمُرْسَلِيْنَ، نَبِيّنَا مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِهِ وَصَحَابَتِهِ وَالْتَّابِعِيْنَ وَمَنْ تَبِعَهُمْ بِإِحْسَانٍ إِلَى يَوْمِ الْدِّيْنِ، وَبَعْدُ:

فَإِنَّ سِيْرَةَ النَّبِيِّ ﷺ أَعْظَمُ مَا تُشْغَلُ بِهِ الأَوْقَاتِ، قِرَاءَةً، وَسَمَاعًا، وَتَدَبُّرًا، وَحِفْظًا، فَهِيَ سَلْوَةُ الْمَحْزُوْنِ، وَمُذْهِبَةُ الْهُمُوْمِ وَالْغُمُوْمِ، تَرْتَاحُ لِسَمَاعِهَا الأَرْوَاحِ، وَتَصْفُوْا بِمُنَادَمَتِهَا الْقُلُوْبُ، وَتَسْعَدُ بِذِكْرِهَا الْمَجَالِسُ، وَيَفْرَحُ بِهَا الأَنِيْسُ وَالْمُجَالِسُ.

فَلاَ عَجَبَ أَنْ يَهْتَمَّ الْمُسْلِمُوْنَ وَغَيْرِهِمْ بِسِيْرَةِ أَفْضَلِ الْخَلْقِ صَلَوَاتُ اللهِ وَسَلاَمُهُ عَلَيْهِ، فَأُلِّفَتْ فِيْهَا الْكُتُبُ عَلَى مَرِّ الأَزْمِنَةِ وَالْعُصُوْرِ، مَعَ اخْتِلاَفِ مَشَارِبِهِمْ، وَاتِّجَاهَاتِهِمْ، إِلاَّ أَنَّ ذَلِكَ يَدُلُّ دِلاَلَةً وَاضِحَةً عَلَى أَهَمِّيَّةِ هَذِهِ السِّيْرَةِ الْعَطِرَةِ، وَكَثْرَةِ التَّأْلِيْفِ فِيْهَا تَدْوِيْنًا لِأَحْدَاثِهَا، وَاسْتِقْصَاءً لِتَفَاصِيْلِهَا، وَجَمْعًا لِعِبَرِهَا وَفَوَائِدِهَا.

وَقَدْ اخْتَلَفَتْ مَنَاهِجُ الْمُؤَلِّفِيْنَ فِي كِتَابَةِ الْسِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ عَلَى مَرِّ الْعُصُوْرِ، وَفِي الْعُصُوْرِ الْمُتَأَخِّرَةِ جَرَى التَّأْلِيْفُ عَلَى طَرِيْقَةِ الْقُدَامَى سَرْدًا لِأَحْدَاثِ الْسِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ عَلَى حَسَبِ تَرْتِيْبِهَا الْزَّمَنِي، وَمِنَ الْمُؤَلِّفِيْنَ مَنْ رَأَى التَّغْيِيْرَ فِي طَرِيْقَةِ عَرْضِ الْسِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ عَلَى حَسَبِ مَا يَقْتَضِيْهِ حَالُ النَّاسِ فِي الْعَصْرِ الْحَاضِرِ، لِتَصِلَ إِلَيْهِمْ أَحْدَاثُ الْسِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ بِطَرِيْقَةٍ عَصْرِيَّةٍ قَرِيْبَةٍ مِنَ الأَفْهَامِ، وَمُشَوِّقَةٍ لِلأَذْهَانِ، لِتَتَرَبَّى عَلَيْهَا الأَجْيَالِ، وَيَنْتَفِعَ بِهَا الْقَاصِي وَالْدَّانِي، وَذَلِكَ عَنْ طَرِيْقِ تَحْلِيْلِ أَحْدَاثِهَا، وَرَبْطِ عَنَاصِرِهَا بَعْضُهَا بِبَعْض، فَكَانَ مِنْ ضِمْنِ مَا أُلِّفَ عَلَى ذَلِكَ الْمِنْوَالِ: كِتَابُ (مُحَمَّدٌ ﷺ الْمَثَلُ الْكَامِلُ).

لَقَدْ صَنَّفَ الْمُؤَلِّفُ (الأُسْتَاذُ: مُحَمَّدُ أَحْمَدَ جَادَ الْمَوْلَى) كِتَابَهُ هَذَا عَلَى نَسَقٍ بَدِيْعٍ بَيْنَ الْكُتُبِ، وَلَعَلَّ لَهُ قَصْبُ الْسَّبْقِ بَيْنَ الْمُؤَرِّخِيْنَ فِي هَذِهِ الْطَّرِيْقَةِ مِنَ الْتَّصْنِيْفِ، وَوَضَعَ كِتَابَيْنِ:

أَوَّلُهُمَا: "مُحَمَّدٌ ﷺ الْمَثَلُ الْكَامِلُ. "

وَالآخَرُ: "مُحَمَّدٌ ﷺ الْخُلُقُ الْكَامِلُ".

تَنَاوَلَ فِيْهِمَا مَوَاقِفَ مِنْ حَيَاةِ الْرَّسُوْلِ ﷺ، مُنْذُ وِلاَدَتِهِ وَحَتَّى تُوُفِّيَ ﷺ.

وَبَعْدَ أَنْ صَادَفَ الْكِتَابَانِ قَبُوْلاً لَمْ يَكُنْ يَتَوَقَّعُهُ مُعَاصِرُوْهُ مِنْ قَادَةِ الْثَّقَافَةِ فِي الْعَالَمِ الْعَرَبِيّ وَالإِسْلاَمِيّ، وَحَظِيَا بِانْتِشَارٍ وَاسِعٍ بَدَأَ الْمُثَقَّفُوْنَ وَالْمُؤَرِّخُوْنَ يَغْزِلُوْنَ عَلَى نَسْجِهِ، وَيَقْتَفُوْنَ أَثَرَهُ فِي التَّأْلِيْفِ وَالْتَّصْنِيْفِ، خَاصَّةً فِي مَجَالِ الْتَّأْرِيْخِ الإِسْلاَمِيّ عُمُوْمًا، وَمَبَاحِثِ الْسِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ الْشَّرِيْفَةِ عَلَى وَجْهِ الْخُصُوْصِ.

■ مُشْكِلَةُ الْبَحْثِ:

هَلْ اسْتَطَاعَ الْمُؤَلِّفُ رَحِمَهُ اللهُ أَنْ يُقَرِّبَ الْسِّيْرَةَ النَّبَوِيَّةَ لِلأَجْيَالِ الْمُعَاصِرَةِ بِأُسْلُوْبٍ عَصْرِيّ حَدِيْثٍ، يُسَهِّلُ الْمَعْلُوْمَةَ وَيُقَرِّبُهَا، وَيُبَسِّطُ الْحَدَثَ بِشَكْلٍ صَحِيْحٍ؟

وَهَلْ اعْتَمَدَ عَلَى الْمَصَادِرِ وَالْمَوَارِدِ الْصَّحِيْحَةِ الْمَوْثُوْقَةِ؟

هَلْ تَأَثَّرَ بِالْمُسْتَشْرِقِيْنَ فِي طَرْحِهِ لِلأَحْدَاثِ، وَهَلْ تَسَاهَلَ فِي سَوْقِ النُّصُوْصِ وَالأَدِلَّةِ الْشَّرْعِيَّةِ، أَمْ أَنَّ لَهُ حِسُّ الْنَّاقِدِ الْبَصِيْرِ، وَالْكَاتِبِ الْمُتَأَمِّلِ فِي ضَوْءِ الْنُّصُوْصِ الْشَّرْعِيَّةِ الْصَّحِيْحَةِ.

■ أَهَمِّيَّةُ الْبَحْثِ:

١- تَنَاوُلُهُ لِجَنَابِ الْمُصْطَفَى ﷺ وَسُنَنِهِ وَأَيَّامِهِ، وَإِنَّمَا يَشْرُفُ الْعِلْمُ بِشَرَفِ صَاحِبِهِ.

٢- ضَرُوْرَةُ الْنَّقْدِ الْعِلْمِيّ الْبَنَّاءِ لِلْكُتُبِ الَّتِي تَنَاوَلَتْ سِيْرَةَ الْمُصْطَفَى ﷺ، لِمَعْرِفَةِ مَنَاهِجِ مُؤَلِّفِيْهَا فِيْمَا كَتَبُوْا.

٣- إِبْرَازُ جُهُوْدِ الْمُؤَلِّفِيْنَ فِي تَنَاوُلِهِمْ لِلْسِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ، وَبَيَانُ الْفُرُوقِ فِي تَنَاوُلِهِمْ لِأَحْدَاثِ الْسِّيْرَةِ.

٤- الْتَّعَرُّفُ عَلَى أَنْوَاعِ النَّقْدِ الْبَنَّاءِ، وَأَنَّهُ لاَ يَقْتَصِرُ عَلَى الْجَوَانِبِ الْسَّلْبِيَّةِ، بَلْ يَتَنَاوَلُ الْجَوَانِبَ الإِيْجَابِيَّةِ كَذَلِكَ.

■ أَهْدَافُ الْبَحْثِ:

١- إِبْرَازُ أَهَمِّ مَعَالِمِ مَنْهَجِ الْمُؤَلِّفِ فِي كِتَابِهِ؛ مَتْنًا وَحَاشِيَةً.

٢- تَسْلِيْطُ الْضَوْءِ عَلَى جُمْلَةٍ مِنَ الأَحْدَاثِ وَالْنُّصُوْصِ الْنَّظَرِيَّةِ وَالْتَّطْبِيْقِيَّةِ، وَنَقْدُهَا حَسَبَ الْمَنْهَجِ الْعِلْمِيّ، وَبَيَانِ مَنَاهِجِ الْنُّقَّادِ الْكِرَامِ فِيْمَا سَاقَهُ الْمُؤَلِّفُ رَحِمَهُ اللهُ فِي كِتَابِهِ.

٣- نَشْرُ الْحَقِيْقَةِ الْعِلْمِيَّةِ لِهَذَا الْكِتَابِ وَمَا هِيَ الْجَوَانِبُ الإِيْجَابِيَّةِ وَالْسَّلْبِيَّةِ فِيْهِ، وَمَا مَدَى صِحَّةُ الْمَعْلُوْمَاتِ الْمَذْكُوْرَةِ فِي الْكِتَابِ، وَأَبْرَزُ مَوَارِدِهِ.

■ **مَنْهَجُ الْبَحْثِ:**

مَنْهَجِي فِي هَذَا الْبَحْثِ يَقُومُ عَلَى الاسْتِقْرَاءِ وَالْدِّرَاسَةِ الْمَوْضُوعِيَّةِ، وَالْتَّحْلِيلِيَّةِ، وَمِنْ ثَمَّ النَّقْدُ وَالْمُنَاقَشَةُ، لِلْوُصُوْلِ إِلَى النَّتَائِجِ الْمَرْجُوَّةِ، وَيَتَكَوَّنُ الْبَحْثُ مِنْ مُقَدِّمَةٍ وَسِتَّةِ مَبَاحِثَ، وَخَاتِمَةٍ، وَفَهَارِس.

■ الْمُقَدِّمَةُ، وَفِيْهَا: عُنْوَانُ الْبَحْثِ، وَمُشْكِلَتُهُ، وَأَهْدَافُهُ، وَأَهَمِّيَّتُهُ، وَالْمَنْهَجُ الْمُتَّبَعِ فِي كِتَابَتِهِ.

الْمَبْحَثُ الأَوَّلُ: الْتَّعْرِيْفُ بِالْمُؤَلِّفِ وَبِالْكِتَابِ، وَالْمُرَادُ مِنْ تَأْلِيْفِهِ.

أَوَّلاً: الْتَّعْرِيْفُ بِالْمُؤَلِّفِ

ثَانِيًا: اسْمُ الْكِتَابِ، وَمَنْهَجُهُ فيه

الْمَبْحَثُ الْثَّانِي: عَصْرُ الْمُؤَلِّفِ، وَأَثَرُهُ عَلَى تَأْلِيْفِهِ.

الْمَبْحَثُ الْثَّالِثُ: مَوَارِدُهُ الَّتِي أَخَذَ عَنْهَا فِي كِتَابِهِ.

الْمَبْحَثُ الرَّابِعُ: مَحَاسِنُ الْكِتَابِ.

الْمَبْحَثُ الْخَامِسُ: مَا يُؤْخَذُ عَلَى الْكِتَابِ.

الْخَاتِمَةُ، وَالْفَهَارِسُ الْفَنِّيَّةِ.

الْمَبْحَثُ الأَوَّلُ: الْتَّعْرِيْفُ بِالْمُؤَلِّفِ وَبِالْكِتَابِ، وَالْمُرَادُ مِنْ تَأْلِيْفِهِ.

أَوَّلاً: الْتَّعْرِيْفُ بِالْمُؤَلِّفِ[1]:

اسْمُ الْمُؤَلِّفِ: مُحَمَّدُ أَحْمَدُ جَادَ الْمَوْلَى (بِكْ) الْبَرَدُوْنِيّ الْمَزَارِيّ الْمَنَاوِيّ ثُمَّ الْقَاهِرِيّ الْمِصْرِيّ.

الأَدِيْبُ الْمُدَرِّسُ، بَاحِثٌ مِصْرِيٌّ وَكَاتِبٌ إِسْلاَمِيٌّ وَمُؤَرِّخٌ اجْتِمَاعِيٌّ.

(مُدَرِّسُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ) وَ(عَمِيْدُ تَفْتِيْشِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَالْدِّيْنِ):

(١٣٠٠- ١٣٦٣ هـ = ١٨٨٣- ١٩٤٤ م)، وُلِدَ فِي بَرْدُوْنَةِ الأَشْرَافِ[2] مَرْكِزِ بَنِي مَزَار بِمُحَافَظَةِ الْمِنْيَا فِي مِصْرَ فَتَعَلَّمَ فِي الْكُتَّابِ، وَحَفِظَ الْقُرْآنَ الْكَرِيْمِ دُوْنَ الْعَاشِرَةِ، ثُمَّ تَحَوَّلَ رَحِمَهُ اللهُ إِلَى الْقَاهِرَةِ لِيَدْرُسَ فِي الأَزْهَرِ الْشَّرِيْفِ، فَتَفَوَّقَ وَاخْتِيْرَ لِلْدِّرَاسَةِ بِدَارِ الْعُلُوْمِ حَيْثُ أَتَمَّ دُبْلُوْمَ الْدَّارِ بِامْتِيَازٍ، وَابْتَدَأَ حَيَاتَهُ مُدَرِّسًا.

أَوْفَدَتْهُ وَزَارَةُ الْمَعَارِفِ عَامَ ١٩٠٧م لِلْدِّرَاسَةِ فِي إِنْجِلْتِرَا حَيْثُ نَالَ شَهَادَةَ الْدُّبْلُوْمِ فِي الْتَّرْبِيَةِ بِامْتِيَازٍ مِنْ جَامِعَةِ رَيْدِنْج.

عُيِّنَ بِوَظِيْفَةِ أُسْتَاذٍ مُسَاعِدٍ لِلْعَرَبِيَّةِ فِي جَامِعَةِ أَكْسفُوْرد لِمُدَّةِ ثَلاَثِ سَنَوَاتٍ.

دَرَسَ أَثْنَاءَ عَمَلِهِ بِإِنْجِلْتِرَا وَنَالَ شَهَادَةً فِي الْجُغْرَافِيَا مِنْ جَامِعَةِ أَكْسفُوْرد سَنَةَ ١٩١٠- ١٩١٣م.

عَادَ إِلَى مِصْرَ عَامَ ١٩١٣م، فَعُيِّنَ بِالْتَّرْجَمَةِ بِوِزَارَةِ الأَشْغَالِ لِثَلاَثِ سَنَوَاتٍ، وَدَرَسَ الأَخْلاَقَ بِقِسْمِ الْتَّخَصُّصِ فِي كُلِّيَّةِ أُصُوْلِ الْدِّيْنِ بِالْجَامِعِ الأَزْهَرِ.

فِي عَامِ ١٩١٦م اخْتِيْرَ لِلْعَمَلِ بِالْدِّيْوَانِ الْعَالِي الْسُّلْطَانِي وَمُنِحَ لَقَب " بك ".

وَفِي عَامِ ١٩٢٢م عُيِّنَ مُفَتِّشًا لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِوَزَارَةِ الْمَعَارِفِ بَعْدَ أَنْ مُنِحَ نِيْشَان " الْنِّيْل ".

وَفِي عَامِ ١٩٣٤م عُيِّنَ مُرَاقِبًا عَامًّا لِمُجَمَّعِ فُؤَادٍ الأَوَّلِ لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِسَنَتَيْنِ، ثُمَّ رَجَعَ إِلَى وَزَارَةِ الْمَعَارِفِ كَمُفَتِّشٍ أَوَّل.

وَفِي عَامِ ١٩٣٨م عُيِّنَ عُضْوًا بِالْمُجَمَّعِ الأَعْلَى لِدَارِ الْكُتُبِ الْمِصْرِيَّةِ. بَقِيَ يَعْمَلُ فِي وَزَارَةِ الْمَعَارِفِ كَمُفَتِّشٍ أَوَّل، فَمُرَاقِبًا لِلْمُجَمَّعِ الْلُّغَوِيّ، وَمَرِضَ يَوْمَيْنِ، وَتُوُفِّيَ بِالْقَاهِرَةِ، عَامَ ١٣٦٣ هـ الْمُوَافِق ٨ فبراير ١٩٤٤م.

قَالَ الْدُّكْتُوْر: زَكِي مُبَارَك[3]:

"كَانَ جَادُ الْمَوْلَى بِكْ فِي طَلِيْعَةِ إِخْوَانِهِ بِدَارِ الْعُلُوْمِ، فَأَوْفَدَتْهُ وَزَارَةُ الْمَعَارِفِ إِلَى إِنْجِلْتَرَا فِي بِعْثَةٍ عِلْمِيَّةٍ، وَحِيْنَ عَادَ أُعْجِبَ بِهِ "حَسَنُ بَاشَا عَبْدِ الْرَّزَّاقِ" فَاقْتَرَحَ عَلَى "حُسَيْنٍ كَامِل" مَنْحَهُ رُتْبَةَ الْبَكَوِيَّةِ، وَكَانَتْ تِلْكَ الْرُّتْبَةِ لاَ تُمْنَحُ لِلشُّبَّانِ، فَكَانَ أَوَّلَ مَنْ نَالَهَا بِفَضْلِ تَفَوُّقِهِ وَهُوَ فِي عُنْفُوَانِ الْشَّبَابِ.

ثُمَّ رَأَى أَنْ يَتَعَرَّفَ إِلَى الْجُمْهُوْرِ فَأَلْقَى مُحَاضَرَتَيْنِ عَلَنِيَّتَيْنِ عَنِ الْغَزَالِي وَابْنِ خَلْدُون، فَكَانَ غَايَةً فِي الْفَهْمِ لابْتِكَارَاتِ هَذَيْنِ الْفَيْلَسُوْفَيْنِ الْعَظِيْمَيْنِ.

وَفِي سَنَةِ (١٩٢٤م) أَرْسَلَتْ إِدَارَةُ الْجَامِعَةِ الْمِصْرِيَّةِ خِطَابًا إِلَى وَزَارَةِ الْمَعَارِفِ تَدْعُوْهَا فِيْهِ إِلَى تَكْلِيْف أَحَدِ رِجَالِهَا الاشْتِرَاكَ فِي لَجْنَةِ امْتِحَانِ الْدُّكْتُوْرَاه فِي الْفَلْسَفَةِ بِجَانِبِ الأُسْتَاذِ: "عَبْدُه بِك خَيْر الْدِّيْن"، وَكَانَ وَكِيلُ الْمَعَارِفِ حِيْنَذَاكَ "عَاطِف بَاشَا بَرَكَات"، فَاخْتَارَ جَادَ الْمَوْلَى بِكْ، وَلِهَذَا الاخْتِيَارِ قِيْمَةٌ نَفِيْسَةٌ، فَقَدْ كَانَ عَاطِفُ بَاشَا مِنْ أَعْرَفِ الْنَّاسِ بِأَقْدَارِ الْرِّجَالِ.

كَانَ جَادُ الْمَوْلَى بِكْ غَايَةً فِي الْذَّكَاءِ وَالْنَّبَاهِي، لاَ أَذْكُر أَنَّ مُشْكِلَةً غَابَتْ عَنْهُ فَهُمُهَا عَلَى الْوَجْهِ الْصَّحِيْحِ، وَلاَ أَذْكُر أَنَّهُ أَخْطَأَ الْفَهْمَ لِشَأْنٍ مِنَ الْشُّؤُوْنِ.

كَانَ يَثِقُ بِي فَيُحَدِّثُنِي عَنْ آرَائِهِ فِي الْمُجْتَمَعِ، فَأَرَى لَهُ مَذَاهِبَ مِنَ الْفِكْرِ تَغِيْبُ عَنْ أَكْثَرِ الْرِّجَالِ.

وَعِنْدَمَا بَلَغَ جَادُ الْمَوْلَى بِكْ سِنَّ الْتَّقَاعُدِ، رَأَى مَعَالِي "الْهِلاَلِي بَاشَا" أَنْ يَقْتَرِحَ عَلَى مَجْلِسِ الْوُزَرَاءِ مَدّ خِدْمَتِهِ سَنَتَيْنِ، لِلانْتِفَاعِ بِخِبْرَتِهِ الْتَّعْلِيْمِيَّةِ فَبَالَغَ جَادُ الْمَوْلَى بِكْ فِي نَشَاطِهِ لِيُؤَيِّدَ حَقَّهُ فِي ثِقَةِ ذَلِكَ الْوَزِيْرِ الْجَلِيْلِ، وَفِي أَحَدِ أَيَّامِ الأُسْبُوْعِ الأَخِيْرِ مِنْ شَهْرِ أَغُسْطُس كُنْتُ بِحَضْرَةِ "الْهِلاَلِي بَاشَا" فِي مَكْتَبِهِ بِالإِسْكَنْدَرِيَّةِ، لأُحَدِّثَهُ فِي شُؤُوْنٍ تَسْتَوْجِبُ لِقَاءَهُ هُنَاكَ، وَفِي أَثْنَاءِ الْحَدِيْثِ صَلْصَلَ تِلِيفُوْنِ الْمَعَارِفِ بِالْقَاهِرَةِ لِيَقُوْلَ الْوَزِيْرُ لِلْوَكِيلِ مَا نَصُّهُ بِالْحَرْفِ: (يَجِبُ أَنْ تَثْنِي حَرَكَةُ الْتَّنَقُّلاَتِ قَبْلَ الْيَوْمِ الْعَاشِرِ مِنْ سِبْتَمْبَر، لِيَعْرِفَ الْمُدَرِّسُوْنَ إِلَى أَيْنَ يَتَوَجَّهُوْنَ)، وَعِنْدَ رُجُوْعِي إِلَى

(١) انظر: الأعلام ٢٣/٦. مجلة الرسالة العدد (٥٥٥)، ومجلة المنار (١٤١/٣٣).

(٢) قرية بردونة الأشراف: هي إحدى القرى التابعة لمركز بني مزار بمحافظة المنيا في جمهورية مصر العربية. حسب إحصاءات سنة ٢٠٠٦، بلغ إجمالي السكان في بردونة الأشراف ٣٢٤٤ نسمة، منهم ١٧٧٤ رجل و١٤٧٠ امرأة.
انظر: ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org/wik

(٣) مجلة الرسالة/العدد ٥٥٥/ محمد أحمد جاد المولى.

الْقَاهِرَةِ رَأَيْتُ مِنَ الأَمَانَةِ أَنْ أُبَلِّغَ جَادَ الْمَوْلَى بِكْ مَا سَمِعْتُ فَطَلَبَ جَمِيْعَ مُعَاوِنِيْهِ مِن إِجَازَاتِهِمْ بِالْبَرْقِيَّاتِ لِيُنْجِزَ حَرَكَةَ التَّنَقُّلاَتِ بِأَسْرَعَ مَا يُسْتَطَاعُ، وَالَّذِي يَعْرِفُ أَنَّ مَتَاعِبَ مُدَرِّسِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لَيْسَ لَهَا حُدُوْدٌ فَكَانَ ضَغْطُ الدَّمِ قَاتِلُ جَادِ الْمَوْلَى بِكْ ".

وَقَدْ أَلَّفَ عِدَّةَ مُؤَلَّفَاتٍ مِنْهَا:

- دُسْتُورُ الأُفْرَادِ وَالأُمَمِ فِي سُنَنِ سَيِّدِ الْعَرَبِ وَالْعَجَمِ.
- مُحَمَّدٌ ﷺ الْمَثَلُ الْكَامِلِ.
- عَظَمَةُ مُحَمَّدٍ ﷺ (تُرْجِمَ إِلَى الْفَارِسِيَّةِ).
- مُحَمَّدٌ ﷺ الْخُلُقُ الْكَامِلِ.
- انْشِقَاقُ الْقَمَرِ مُعْجِزَةٌ لِسَيِّدِ الْبَشَرِ ﷺ.
- أَبُوْ بَكْرٍ الْصِّدِّيْق ﷺ
- عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ ﷺ
- إِنْصَافُ عُثْمَانَ ﷺ
- عَلِيُّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ ﷺ
- أَيَّامُ الْعَرَبِ فِي الْجَاهِلِيَّةِ
- الأَخْلاَقُ وَالْفَضَائِلُ الإِسْلاَمِيَّةِ.
- مُهَذَّبُ حُمَاةِ الإِسْلاَمِ.
- الْقُرْآنُ الْكَرِيْمِ وَأَثَرُهُ فِي اللُّغَةِ وَالتِّيْنِ وَالاجْتِمَاعِ (مُؤْتَمَرُ الْمُسْتَشْرِقِيْنَ عَامَ ١٩٢٨م).
- الْقُرْآنُ الْكَرِيْمِ وَالتِّيْنُ وَالتَّهْذِيْبُ.
- الْقُرْآنُ الْكَرِيْمِ وَالْحَدِيْثُ.
- أَدَبُ الإِسْلاَمِ.
- الْمَرْأَةُ فِي الإِسْلاَمِ.
- دَعْوَةٌ إِلَى الإِيْمَانِ.
- قَصَصُ الْقُرْآنِ (بالاشْتِرَاكِ مَعَ مُحَمَّدٍ أَبِي الْفَضْلِ إِبْرَاهِيْمِ)
- قَصَصُ الْعَرَبِ (بالاشْتِرَاكِ)، أَرْبَعَةُ أَجْزَاءٍ.
- أَيَّامُ الْعَرَبِ (بالاشْتِرَاكِ).
- مُهَذَّبُ رِحْلَةِ ابْنِ بَطُّوْطَةَ (بالاشْتِرَاكِ).
- تَهْذِيْبُ الْمُزْهِرِ لِلسِّيُوْطِي (بالاشْتِرَاكِ).
- الْمَنْطِقُ الْمُشَجَّرِ (بالاشْتِرَاكِ).
- الْبِدَايَةُ فِي التَّهَجِّي وَالْمُطَالَعَةِ.
- الْمُطَالَعَةُ التَّوْجِيْهِيَّةِ.
- قَوَاعِدُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ.
- التَّوْجِيْهُ فِي الأَدَبِ الْعَرَبِيّ.
- الْكَنْزُ فِي الأَخْلاَقِ.
- الذَّخِيْرَةُ فِي شَرْحِ النُّصُوْصِ الأَدَبِيَّةِ وَالْمَحْفُوْظَاتِ.
- الْمُنْجِدُ فِي الأَدَبِ الْعَرَبِيّ وَتَأْرِيْخِهِ.
- مُلَخَّصُ الذَّخِيْرَةِ وَالْمُنْجِدِ.

ثَانِيًا: اسْمُ الْكِتَابِ، وَمَنْهَجُهُ فيه:

اسْمُ الْكِتَابِ: (مُحَمَّدٌ ﷺ الْمَثَلُ الْكَامِلُ)

صَدَرَ هَذَا الْكِتَابُ عَنْ عَالَمِ الْكُتُبِ، الْقَاهِرَةُ، عَامَ ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م، وَيَقَعُ فِي ٤٧٢ صَفْحَةٍ، فِي مُجَلَّدٍ ضَخْمٍ، وَصَدَرَتْ لَهُ إِلَى الآن أَكْثَرَ مِنْ ثَلاَثِ طَبَعَاتٍ، وَحَقَّقَ مَبِيْعَاتٍ عَالِيَةٍ، كَمَا ذَكَرَ صَاحِبُهُ فِي مُقَدِّمَتِهِ فَقَالَ: "فَلَمَّا طُبِعَ كِتَابُ" مُحَمَّدٌ ﷺ الْمَثَلُ الْكَامِلِ" طَبْعَتَهُ الأُوْلَى، أَقْبَلَ النَّاسُ عَلَى اقْتِنَائِهِ، حَتَّى نَفِدَ مَا طُبِعَ مِنْهُ فِي أَقَلّ مِمَّا قُدِّرَ لَهُ"[1].

لَقَدْ جَرَتْ طَرِيْقَةُ الْمُؤَلِّفِيْنَ فِي التَّأْلِيْفِ فِي بِدَايَةِ عَصْرِ الْمُؤَلِّفِ عَلَى مِنْوَالِ كُتُبِ الأَقْدَمِيْنَ، وَكَانَتْ طَرِيْقَتُهُمْ فِي عَرْضِ السِّيْرَةِ لاَ تَخْتَلِفُ كَثِيْرًا عَنْ طَرِيْقَةِ الأَقْدَمِيْنَ فِي الْعَرْضِ، وَطَرِيْقَةُ التَّنَاوُلِ وَالْمُعَالَجَةِ.

وَاسْتَمَرَّ هَذَا الْحَالُ حَتَّى الْعِقْدِ الثَّالِثِ مِنَ الْقَرْنِ الْعِشْرِيْنِ، خَاصَّةً بَعْدَ الْهَجْمَةِ الشَّرِسَةِ مِنَ الْمُنَصِّرِيْنَ عَلَى بِلاَدِ الشَّرْقِ الإِسْلاَمِي، هَذِهِ الْهَجْمَةُ الَّتِي أَشْعَلَتْ حَمَاسَ الدُّعَاةِ وَالْمُفَكِّرِيْنَ وَالْكُتَّابِ وَالأُدَبَاءِ وَالْعُلَمَاءِ.

لَقَدْ بَلَغَتْ هَذِهِ الْمَدْرَسَةُ أَوْجَ عَظَمَتِهَا، وَقِمَّةَ عَطَائِهَا فِي الْعَصْرِ الْحَدِيْثِ عَلَى يَدِ كَوْكَبَةٍ عَظِيْمَةٍ مِنَ الأُدَبَاءِ انْكَبُّوْا عَلَى كِتَابَةِ السِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ بِشَكْلٍ أَدَبِيّ، وَتَبَارَى الأُدَبَاءُ وَتَمَايَزَ كُلٌّ مِنْهُمْ عَنِ الآخَرِ، حَسَبَ أَدَبِهِ وَأُسْلُوْبِهِ وَثَقَافَتِهِ، فَأَبْرَزُوْا جَوَانِبَ عَظَمَةِ النَّبِيِّ ﷺ فِي الْبَلاَغَةِ وَالْبَيَانِ بِأُسْلُوْبٍ سَاحِرٍ أَخَّاذٍ.

وَسَاعَدَ عَلَى ذَلِكَ رَوَاجُ حَرَكَةِ التَّأْلِيْفِ وَالتَّحْقِيْقِ وَالْشَّرْحِ وَالتَّصْحِيْحِ فِي شَتَّى جَوَانِبِ السِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ، وَالتَّرْكِيْزِ عَلَى الْجَوَانِبِ الَّتِي تَمَّ إِهْمَالُهَا فِي عَصْرِ الانْحِطَاطِ الْفِكْرِيّ وَالْخُمُوْلِ الرُّوْحِيّ.

وَمِنْ أَهَمِّ مُمَيِّزَاتِ تِلْكَ الْمَدْرَسَةِ أَنَّهَا أَبْرَزَتْ جَوَانِبَ عَظَمَةِ النَّبِيِّ ﷺ فِي الْبَلاَغَةِ وَالْبَيَانِ.

وَمِنْ أَشْهَرِ مَنْ يُمَثِّلُ هَذِهِ الْمَدْرَسَةِ: مُحَمَّدُ جَادَ الْمَوْلَى وَكِتَابُهُ: "مُحَمَّدٌ الْمَثَلُ الْكَامِلُ" بِاعْتِبَارِهِ الرَّائِدِ الأَوَّلِ، وَصَاحِبِ اللِّوَاءِ الَّذِي اقْتَحَمَ حَلُوْكَةَ الظَّلاَمِ، وَأَضَاءَ مِصْبَاحَهُ الْمُتَبَلِّجِ جَنَبَاتِ الْمَيْدَانِ، فَهَرَعَ مَنْ خَلْفَهُ مُهْتَدِيْنَ بِمِصْبَاحِهِ.

يَقُوْلُ الْمُؤَلِّفُ عَنْ سِفْرِهِ الْمُبَارَكِ هَذَا[2]: "... وَلَيْسَتْ طَرِيْقَةُ هَذَا الْكِتَابِ بِسَبِيْلٍ مِمَّا جَرَى عَلَيْهِ مَنْ أَلَّفُوْا فِي السِّيْرَةِ، عَلَى تَبَايُنِ كُتُبِهِمُ الْكَثِيْرَةِ، فَهُمْ إِنَّمَا يُؤَرِّخُوْنَ حَيَاتَهُ الشَّرِيْفَةَ بِحَسَبِ زَمَانِهَا، وَمَا يَتْبَعُهَا مِنَ الْوَقَائِعِ وَدَوَرَانِهَا؛ وَإِنَّمَا رَأَيْتُ أَنْ أَعْدِلَ عَنْ ذَلِكَ إِلَى طَرِيْقَةٍ أُخْرَى، يُضْبِحُ التَّفْعُ بِهَا أَتَمّ، وَالْفَائِدَةُ مِنْهَا أَيْسَرَ، وَالْجِدَةُ فِيْهَا أَظْهَرَ، وَذَلِكَ أَنِّي عَقَدْتُ الْكِتَابَ أَبْوَابًا، وَخَصَّصْتُ كُلَّ بَابٍ مِنْهَا بِشَأْنٍ مِنْ عِظَامِ الشُّؤُوْنِ الَّتِي تَضَمَّنَتْهَا حَيَاةُ الرَّسُوْلِ ﷺ أَوْ أَسْفَرَتْ عَنْهَا جُهُوْدُهُ الْفَذَّةِ فِي بَثِّ الدَّعْوَةِ، وَإِعْلاَءِ كَلِمَةِ اللهِ. وَقَدْ جَعَلْتُ مِنْ هَمِّي فِي هَذِهِ الأَبْوَابِ أَنْ أُدِيرَ الْحَدِيْثَ فِي كَثِيْرٍ مِنْ

(١) خلاصة مقدمة الطبعة الثانية.

(٢) ص: ٢٧.

خَصَائِصِ الإِسْلاَمِ، وَأُفَصِّلَ الْقَوْلَ فِي سِيَاسَةِ هَذِهِ الشَّرِيْعَةِ الْغَرَّاءِ فِي إِصْلاَحِ الْبَشَرِ، وَلاَ سِيَّمَا الْمَسَائِلَ الَّتِي تَثُوْرُ فِيْهَا عُجَاجَةُ الْبَحْثِ فِي هَذَا الزَّمَنِ، وَالشُّبُهَاتِ الَّتِي تَتَقَاذَفُهَا أَقْلاَمُ الْمُعَاصِرِيْنَ مِنَ الْكُتَّابِ..".

وَلَعَلَّ الْمُؤَلِّفَ أَلْمَحَ إِلَى هَدَفِهِ مِنْ تَأْلِيْفِهِ لِكِتَابِهِ؛ إِذْ يَقُوْلُ[(١)]: "... وَكَانَتْ حَيَاتُهُ ﷺ مَلْأَى بِالْمُثُلِ الْصَّالِحَةِ الْكَفِيْلَةِ بِتَقْوِيْمِ أَخْلاَقِ بَنِي الإِنْسَانِ جَمِيْعِهَا، وَلِذَلِكَ كَانَ مَثَلاً كَامِلاً لِلإِنْسَانِ، اجْتَمَعَتْ فِي الْفَضَائِلِ الَّتِي كَانَتْ فِي أَنْبِيَاءِ بَنِي إِسْرَائِيْلَ وَغَيْرِهِمْ...".

وَيُشِيْرُ إِلَى شَيْءٍ مِنْ ذَلِكَ عِنْدَ قَوْلِهِ: "لاَ جَرَمَ أَنَّ حَضَارَةَ هَذَا الْعَصْرِ صَائِرَةٌ إِلَى مَا صَارَتْ إِلَيْهِ الْحَضَارَاتُ الْغَابِرَةُ، وَحِيْنَئِذٍ يَلْتَمِسُ أَهْلُهَا نُوْرًا يَخْرُجُوْنَ بِهِ مِنْ حِيْرَتِهِمْ وَظُلْمَتِهِمْ فَلاَ يَجِدُوْنَ سِوَى دِيْنَ مُحَمَّدٍ ﷺ..."[(٢)].

وَهَذَا يَتَّضِحُ أَيْضًا مِنْ عُنْوَانِ الْكِتَابِ؛ إِذْ أَنَّهُ يَلْمَحُ إِلَى أَنَّ هَدَفَهُ عَرْضٌ لِبَعْضِ أَحْدَاثِ الْسِّيْرَةِ، الَّتِي يَسْتَنِيْرُ بِهَا الْقَارِئُ، وَيَنْتَفِعُ بِهَا لِمُعَالَجَةِ الْخَلَلِ الَّذِي وَقَعَ فِيْهِ، بِسَبَبِ بُعْدِهِ عَنْ هَدْيِ النَّبِيِّ ﷺ.

وَمَنْهَجُهُ فِي كِتَابِهِ:

تَحْلِيْلٌ لِشَخْصِيَّةِ النَّبِيِّ ﷺ، وَمَا انْطَوَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ مِنَ الْعَظَمَةِ وَالْعَبْقَرِيَّةِ وَالْهُدَى، فَنَجِدُ أَنَّهُ اتَّبَعَ **الْمَنْهَجَ التَّحْلِيْلِيّ، وَالْمَنْهَجَ الْوَصْفِيّ** فِي عَرْضِهِ لِلْسِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ.

وَهُوَ يَعْتَمِدُ عَلَى دِرَاسَةِ الْظَّاهِرَةِ أَوِ الْمُعْجِزَةِ، أَو نُصُوْصِ الْسِّيْرَةِ، كَمَا هِيَ فِي الْوَاقِعِ، وَيَهْتَمُّ بِوَصْفِهَا وَصْفًا دَقِيْقًا، وَيُعَبِّرُ عَنْهَا كَيْفِيًّا بِوَصْفِهَا وَتَوْضِيْحِ خَصَائِصِهَا، وَمِقْدَارِ هَذِهِ الْظَّوَاهِرِ وَالْنُّصُوْصِ أَوْ حَجْمِهَا أَوْ دَرَجَةِ ارْتِبَاطِهَا مَعَ الْظَّوَاهِرِ الأُخْرَى، فَمَثَلاً فِي حَدِيْثِهِ عَنْ: **قَضِيَّةِ الْرِّقِّ فِي الإِسْلاَمِ**[(٣)]:

بَيَّنَ رَحِمَهُ اللهُ فِي هَذَا الْمَبْحَثِ أَنَّ الْرِّقَّ كَانَ مَوْجُوْدًا مُنْذُ الْقِدَمِ عِنْدَ مُعْظَمِ الأُمَمِ، فَرَصَدَ الْظَّاهِرَةَ **وَحَلَّلَهَا**، مُبَيِّنًا الاخْتِلاَفَ بَيْنَهُمْ فِي أَخْلاَقِهِمْ وَتَعَامُلِهِمْ مَعَ الْرَّقِيْقِ، **ثُمَّ وَصَفَ** حَالَ الإِسْلاَمِ فِي تَعَامُلِهِ مَعَ الْرَّقِيْقِ، فَقَدْ أَعْطَاهُ مِنَ الْحُقُوْقِ مَالَمْ تُعْطِهِ حَتَّى الأُمَمُ الْمُدَّعِيَةِ لِلْحَضَارَةِ فِي الْعَصْرِ الْحَدِيْثِ، وَمِقْدَارُ هَذِهِ الْظَّاهِرَةِ وَالْنُّصُوْصِ الْنَّبَوِيَّةِ الْوَارِدَةِ فِيْهَا، وَحَجْمِهَا وَدَرَجَةِ ارْتِبَاطِهَا مَعَ الْظَّوَاهِرِ الأُخْرَى الْمَوْجُوْدَةِ فِي الأَزْمَانِ الْمُتَقَدِّمَةِ وَالْمُتَأَخِّرَةِ.

وَتَمَيَّزَ الْكِتَابُ بِحُسْنِ الأُسْلُوْبِ، وَجَمَالِ الْعِبَارَةِ، وَدِقَّةِ الْتَّصْوِيْرِ، وَجَوْدَةِ الْوَصْفِ...

وَيَظْهَرُ هَذَا مِن أَوَّلِ نَظْرَةٍ لِمُحْتَوَيَاتِ الْكِتَابِ؛ فَقَدْ قَسَّمَ كِتَابَهُ إِلَى قِسْمَيْنِ:

الْقِسْمُ الأَوَّلُ: سَارَ فِيْهِ عَلَى الْمَنْهَجِ الْتَّحْلِيْلِيِّ لِلْسِّيْرَةِ الْنَّبَوِيَّةِ، وَقَدْ اسْتَغْرَقَ هَذَا الْقِسْمُ مُعْظَمَ الْكِتَابِ، وَاسْتَغْرَقَ سَبْعَةَ أَبْوَابٍ مِنْ أَبْوَابِ الْكِتَابِ.

الْقِسْمُ الْثَّانِي: سَارَ فِيْهِ عَلَى الْمَنْهَجِ الْوَصْفِيّ، وَعَرَضَ حَوَادِثَ الْسِّيْرَةِ الْمُبَارَكَةِ بِإِيْجَازٍ، وَاسْتَغْرَقَ سِتَّةَ أَبْوَابٍ، مِنْ أَبْوَابِ الْكِتَابِ مِنَ الْبَابِ الْثَّامِنِ إِلَى آخِرِ بَابٍ مِنَ الأَبْوَابِ، وَهُوَ الْبَابُ الْثَّالِثُ عَشَر (مُوْجَزُ الْسِّيْرَةِ الْنَّبَوِيَّةِ).

أَمَّا مُحْتَوَيَاتُ الْكِتَابِ: فَتَدْخُلُ (مُحْتَوَيَاتِ الْكِتَابِ) بَعْدَ الْمُقَدِّمَةِ فِي ثَلاَثَةَ عَشَرَ بابًا:

الْبَابُ الأَوَّلُ: إِلَى مُحَمَّدٍ ﷺ تُرَدُّ الْفَضَائِلُ جَمِيْعًا. (جَمَعَ فِيْهِ فَضَائِلَ الْنَّبِيِّ ﷺ الْذَّاتِيَّةِ، وَالاجْتِمَاعِيَّةِ).

وَقَدْ تَضَمَّنَ هَذَا الْبَابُ فَضَائِلَ الْنَّبِيِّ ﷺ، وَمَوْلِدَهُ، وَشَرَفَ نَسَبِهِ، وَحُسْنَ نَشْأَتِهِ، وَطَرِيْقَتَهُ فِي الْتَّعَامُلِ مَعَ أَصْحَابِهِ وَغَيْرِهِمْ.

الْبَابُ الْثَّانِي: مُحَمَّدٌ ﷺ بَيْنَ الْرُّسُلِ عَلَيْهِمُ الْسَّلاَمُ.

الْبَابُ الْثَّالِثُ: الأَسْبَابُ الاجْتِمَاعِيَّةُ وَالاقْتِصَادِيَّةُ الَّتِي اقْتَضَتْ بِعْثَةَ مُحَمَّدٍ ﷺ.

وَقَدْ تَضَمَّنَ: حَالَ الْفُرْسِ وَالْرُّوْمِ والأُمَمِ الأُخْرَى فِي الْجَاهِلِيَّةِ، وَحَالِ الْعَرَبِ قَبْلَ الْبِعْثَةِ.

الْبَابُ الْرَّابِعُ: مَرَاحِلُ حُصُوْلِ الْنُّبُوَّةِ وَاسْتِقْرَارُهَا.

وَذَكَرَ فِيْهَا: ثَمَانَ مَرَاحِل، هِيَ:

(الْنَّذِيْرُ وَالْبَشِيْرُ بِقُرْبِ الْنُّبُوَّةِ، حُبِّبَ إِلَيْهِ الْخَلاَءَ، الْرُّؤْيَا الْصَّادِقَةُ، يَسْمَعُ حِسَّ الْمَلَكِ عليه السلام وَلاَ يَرَى شَخْصَهُ، نُزُوْلُ الْوَحْيِ، أَمْرُهُ بِالإِنْذَارِ، أَمْرُهُ بِتَعْمِيْمِ الإِنْذَارِ بَعْدَ خُصُوْصِهِ، تَشْرِيْعُ الْطَّهَارَةِ وَالْصَّلاَةِ).

الْبَابُ الْخَامِسُ: الأَدِلَّةُ الْقَاطِعَةُ عَلَى صِدْقِ نُبُوَّتِهِ ﷺ. وَقَسَّمَ فِيْهِ الْدَّلاَئِلَ إِلَى: عَقْلِيَّةٍ وَنَقْلِيَّةٍ.

حَيْثُ ضَمَّنَهُ مُعْجِزَاتِ الْنَّبِيِّ ﷺ وَفَضَائِلَهُ، الْدَّالَّةِ عَلَى صِدْقِهِ.

الْبَابُ الْسَّادِسُ: مُحَمَّدٌ ﷺ أَقْوَى الْنَّاسِ حُجَّةً وَأَوْضَحُهُمْ دَلِيْلاً.

وَقَدْ ضَمَّنَهُ مَزَايَا دِيْنِ الإِسْلاَمِ الْعَظِيْمِ، وَأَسْبَابَ تَعَدُّدِ زَوْجَاتِهِ - رَضِيَ اللهُ تَعَالَى عَنْهُنَّ - وَالْرِّق فِي الإِسْلاَمِ وَفِي الأُمَمِ الأُخْرَى، وَأَوْرَدَ فِيْهِ جُمْلَةً مِنْ مَقَاصِدِ الإِسْلاَمِ الْعَظِيْمَةِ عَلَى وَجْهٍ حَسَنٍ.

الْبَابُ الْسَّابِعُ: مُحَمَّدٌ ﷺ أَكْبَرُ الْمُصْلِحِيْنَ نَجَاحًا.

وَذَكَرَ فِيْهِ: نَجَاحَهُ الاجْتِمَاعِيّ، وَالْخُلُقِيّ، وَالْسِّيَاسِيّ.

وَضَمَّنَهُ الْمُعَاهَدَاتِ، وَاسْتِقْبَالَ الْوُفُوْدِ، وَمُرَاسَلاَتِهِ لِلْمُلُوْكِ، وَنَجَاحَهُ فِي حُرُوْبِهِ ﷺ.

الْبَابُ الْثَّامِنُ: مُحَمَّدٌ ﷺ أَوْفَى الأَنْبِيَاءِ دِيْنًا.

وَذَكَرَ فِيْهِ اثْنَي عَشَرَ مَقْصِدًا، هِيَ: (إِعْدَادُ الْفَرْدِ فِي ذَاتِهِ) (إِعْدَادُ الْفَرْدِ لِيَكُوْنَ عُضْوًا نَافِعًا فِي الْمُجْتَمَعِ) (إِصْلاَحُ الْمُجْتَمَعِ) (مَقْتُ الْبَطَالَةِ وَوُجُوْبُ الْعَمَلِ) (حُسْنُ الْمُعَامَلَةِ) (إِقَامَةُ الْعَدْلِ وَمَحْقُ

(١) ص: ٥٠.
(٢) ص: ٧١.
(٣) (ص ١٩٦- ٢١١).

الْظُّلْمِ) (تَعْمِيمُ الْوِحْدَةِ الأَخَوِيَّةِ) (وِحْدَةُ الْرِيَاسَةِ الإِسْلاَمِيَّةِ) (طَلَبُ الْخَيْرِ لِجَمِيْعِ النَّاسِ عَلَى اخْتِلاَفِ أَدْيَانِهِمْ) (الْتَّنْوِيْهُ بِمَكَارِمِ الأَخْلاَقِ) (إِقْرَارُ أَنَّ النَّاسَ طَبَقَاتٍ وَمَنَازِلَ) (إِصْلاَحُ الْمُجْتَمَعِ إِصْلاحًا شَامِلاً).

الْبَابُ الْتَّاسِعُ: مُحَمَّدٌ ﷺ أَشْرَفُ الْخَلْقِ.

وَذَكَرَ فِيْهِ اثْنَي عَشَر خِصْلَةٍ مِمَّا خَصَّهُ اللهُ بِهَا، جَعَلَتْهُ أَفْضَلَ الْخَلْقِ عَلَى الإِطْلاَقِ، وَأَرْفَعَ الْنَّاسِ دَرَجَةً، وَأَقْرَبَهُمْ زُلْفَى، وَأَكْرَمَهُمْ مَنْزِلَةً عِنْدَ مَنْ يَعْلَمُ الْسِّرَّ وَأَخْفَى.

الْبَابُ الْعَاشِرُ: مُحَمَّدٌ ﷺ أَجْدَرُ الْنَّاسِ بِالإِيْمَانِ بِهِ، وَمَحَبَّتِهِ وَاتِّبَاعِهِ وَطَاعَتِهِ.

ذَكَرَ فِيْهِ أُمُوْرًا مُهِمَّةً لِلْغَايَةِ، مِنْهَا:

وُجُوْبُ الإِيْمَانِ بِهِ، وَجُوْبُ طَاعَتِهِ، وَجُوْبُ مَحَبَّتِهِ، دَرَجَاتُ الْنَّاسِ فِي مَحَبَّتِهِ، ثُمَّ خَتَمَ هَذَا الْبَابَ بِأَمَارَاتِ مَحَبَّتِهِ ﷺ، وَذَكَرَ فِيْهَا ثَمَانَ نِقَاطٍ مُهِمَّةٍ جِدًّا فِي فِقْهِ مَحَبَّتِهِ وَاتِّبَاعِهِ ﷺ.

الْبَابُ الْحَادِي عَشَر: مُحَمَّدٌ ﷺ أَوْفَى مُظْهِرٍ لِلْقُرْآنِ الْكَرِيْمِ.

وَفِيْهِ أَرْبَعَةُ أَضْرُبٍ: (فَضَائِلُ ذَاتِيَّةٌ) (فَضَائِلُ اجْتِمَاعِيَّةٌ) (زَوَاجِرُ ذَاتِيَّةٌ) (زَوَاجِرُ اجْتِمَاعِيَّةٌ).

الْبَابُ الْثَّانِي عَشَر: إِدْحَاضُ مُفْتَرَيَاتِ بَعْضِ الْمُفْتَرِيْنَ عَلَى الْمَعْصُوْمِ سَيِّدِ الْمُرْسَلِيْنَ.

وَفِيْهِ ذَكَرَ سِتَّ مُفْتَرَيَاتٍ، قَامَ بِالْرَّدِّ عَلَيْهَا، وَبَيَّنَ تَهَافُتَهَا.

الْبَابُ الْثَّالِثُ عَشَر: مُوْجَزُ الْسِّيْرَةِ الْنَّبَوِيَّةِ.

وَفِي كُلِّ بَابٍ مِنْ هَذِهِ الأَبْوَابِ مَسَائِلُ مُهِمَّةٍ مُفَصَّلَةٌ أَحْسَنَ الْتَّفْصِيْلِ بِأُسْلُوْبٍ فَصِيْحٍ لاَ تَجِدُهَا مُسْتَوْفَاةً فِي كُتُبِ الْسِّيْرَةِ الْمُطَوَّلاَتِ، وَمَا يُوْجَدُ فِيْهَا يَعْسُرُ اسْتِخْرَاجُهُ مِنْهَا عَلَى أَكْثَرِ الْقُرَّاءِ فِي هَذَا الْزَّمَانِ، فَهُوَ قَدْ اسْتَخْرَجَ الْزُّبَدَ مِنْ تِلْكَ الأَلْبَانِ الْرَّوْحَانِيَّةِ الَّتِي لاَ يَتَغَيَّرُ طَعْمُهَا، وَالْعَسَلَ الْمُصَفَّى مِنْ تِلْكَ الْثِّمَارِ الْنَّبَوِيَّةِ الْشَّهِيَّةِ الْبَالِغَةِ، بِبَيَانٍ تَلَذُّ قِرَاءَتِه جَمِيْعَ الْنَّاسِ، وَتُفِيْدُ جَمِيْعَ الْقَارِئِيْنَ.

فَنَجِدُهُ يَتَكَلَّمُ فِي كُلِّ بَابٍ مِنْ أَبْوَابِ كِتَابِهِ عَنْ خُلُقٍ رَفِيْعٍ، وَعَمَلٍ جَلِيْلٍ، تَحْتَاجُهُ الأُمَّةُ مِنْ خِلاَلِ عَرْضِهِ لِسِيْرَةِ الْنَّبِيِّ ﷺ، وَهَدَفُهُ أَنْ يُبَيِّنَ لِلْنَّاسِ فِي عَصْرِهِ أَنَّ دِيْنَ الإِسْلاَمِ دِيْنٌ وَاحِدٌ فِي الأَوَّلِيْنَ وَالآخِرِيْنَ.

وَنَجِدُهُ وَظَّفَ نُصُوْصَ الْسِّيْرَةِ الْنَّبَوِيَّةِ لِبَيَانِ رَكَائِزِ الْدِّيْنِ الْقَوِيْمِ؛ فَعَلَى سَبِيْلِ الْمِثَالِ فِي الْبَابِ الْسَّابِعِ مِنْ أَبْوَابِ الْكِتَابِ، الْمَقْصِدُ الأَوَّلُ - إِعْدَادُ الْفَرْدِ فِي ذَاتِهِ – (ص١٤٣ وَمَا بَعْدَهَا) تَكَلَّمَ عَنْ أَمْرَيْنِ هُمَا:

١- غَرْسُ الْعَقِيْدَةِ الْصَّحِيْحَةِ.

٢- تَجْمِيْلُ ظَاهِرِهِ وَتَهْذِيْبُ طَبَائِعِهِ بِالْعِبَادَةِ.

وَهَذَانِ الأَمْرَانِ هُمَا الْثَّمَرَةُ الأَصِيْلَةُ لِدِرَاسَةِ الْسِّيْرَةِ الْنَّبَوِيَّةِ؛ إِذْ إِنَّ ذَلِكَ يَتَّضِحُ وُضُوْحًا جَلِيًّا مِنَ الْنَّظَرِ فِي حَالِ الْنَّبِيِّ ﷺ مَعَ قَوْمِهِ وَدَعْوَتِهِ لَهُمْ إِلَى تَوْحِيْدِ اللهِ، وَمَا عَانَاهُ فِي سَبِيْلِ ذَلِكَ هُوَ وَأَصْحَابُهُ، وَمَا كَانَ يَحُثُّهُمْ عَلَيْهِ مِنَ الْصَّبْرِ وَالْتَّوَكُّلِ عَلَى اللهِ، وَزَرْعِ الْثِّقَةِ فِي قُلُوْبِهِمْ بِنَصْرِ اللهِ.

وَكَذَلِكَ بِالْنَّظَرِ فِي عِبَادَتِهِ ﷺ وَكَذَا أَصْحَابُهُ ﷺ، وَذَلِكَ مَبْثُوْثٌ فِي بُطُوْنِ كُتُبِ الْسِّيْرَةِ.

اشْتَمَلَ الْكِتَابُ عَلَى ثَلاَثَةَ عَشَرَ بَابًا، تَمَيَّزَتْ فِي طَرِيْقَةِ الْعَرْضِ عَنْ غَيْرِهَا مِنْ كُتُبِ الْسِّيَرِ؛ حَيْثُ عَدَلَ الْمُؤَلِّفُ عَنِ الْطَّرِيْقَةِ الْمُعْتَادَةِ بِعَرْضِ الأَحْدَاثِ بِحَسَبِ زَمَانِهَا وَمَا يَتْبَعُهَا مِنْ وَقَائِعَ؛ مُخَصِّصًا لِكُلِّ بَابٍ مِنَ الأَبْوَابِ شَأْنًا مِنَ الْشُّؤُوْنِ الَّتِي تَضَمَّنَتْهَا حَيَاةُ الْرَّسُوْلِ ﷺ وَجُهُوْدَهُ فِي بَثِّ الْدَّعْوَةِ وَإِعْلاَءِ كَلِمَةِ اللهِ، وَجَعَلَ الْمُؤَلِّفُ أَكْبَرَ هَمِّهِ فِي هَذِهِ الأَبْوَابِ الْحَدِيْثَ عَنْ خَصَائِصِ الإِسْلاَمِ، وَدَوْرَ الْشَّرِيْعَةِ الإِسْلاَمِيَّةِ فِي إِصْلاَحِ الْبَشَرِ، وَبَرَاءَتَهَا مِنَ الْتُّهَمِ الَّتِي قُذِفَتْ بِهَا.

الْمَبْحَثُ الْثَّانِي: عَصْرُ الْمُؤَلِّفِ، وَأَثَرُهُ عَلَى تَأْلِيْفِهِ.

لَقَدْ عَاشَ الْمُؤَلِّفُ فِي عَصْرٍ طَغَتْ فِيْهِ الْمَادِّيَّةُ الْبَحْتَةُ عَلَى حَيَاةِ الْنَّاسِ وَوَاقِعِهِمْ، وَالْتَّطَلُّعِ إِلَى حَضَارَةِ الْغَرْبِ بِكُلِّ تَفَاصِيْلِهَا، وَانْبِهَارِ كَثِيْرٍ مِنَ الْمُسْلِمِيْنَ بِتِلْكَ الْحَضَارَةِ، وَظَنِّهِمْ أَنَّ الْتَّدَيُّنَ هُوَ الْسَّبَبُ الْحَقِيْقِيّ لِلْتَّخَلُّفِ وَالْرَّجْعِيَّةِ؛ فَغَابَتْ عَنْهُمْ بِسَبَبِ ذَلِكَ كَثِيْرٌ مِن مَعَالِمِ دِيْنِهِمْ؛ وَذَلِكَ بِسَبَبِ جُهُوْدِ الْمُسْتَشْرِقِيْنَ لِتَغْيِيرِ الْمَفَاهِيْمِ الْصَّحِيْحَةِ لَدَى الْمُسْلِمِيْنَ؛ عَنْ طَرِيْقِ مَا قَدَّمُوْهُ مِنْ دِرَاسَاتٍ عَنْ عَدَدٍ مِنَ الْعُلُوْمِ الإِسْلاَمِيَّةِ.

" لَقَدْ رَافَقَ جُهُوْدَ الْمُسْتَشْرِقِيْنَ فِتْنَةُ الْمُسْلِمِيْنَ بِالْحَضَارَةِ الْمَادِّيَّةِ الْغَرْبِيَّةِ، وَوُقُوْعَهُمْ فَرِيْسَةَ خُطَطِ الْتَّحْوِيْلِ عَنْ طَرِيْقِ بَرَامِجَ الْتَّعْلِيْمِ وَمَنَاهِجِهِ وَأَسَالِيْبِهِ وَمَضَامِيْنِهِ فِي كُلِّ الْعُلُوْمِ بِمَا فِيْهَا الْعُلُوْمَ الإِنْسَانِيَّةِ وَالْعُلُوْمَ الْدِّيْنِيَّةِ وَالْعَرَبِيَّةِ وَفِتْنَةُ الْمُسْلِمِيْنَ بِالْشَّهَادَاتِ الَّتِي تَمْنَحُهَا الْجَامِعَاتِ الْغَرْبِيَّةِ، لاَ سِيَّمَا شَهَادَاتُ الْمَاجَسْتِيْر وَالْدُّكْتُوْرَاه، يُضَافُ إِلَى ذَلِكَ غَزْوٌ آخَرُ مَاكِرٌ، جَعَلَ الْجَامِعَاتِ فِي بِلاَدِ الْمُسْلِمِيْنَ تَحْصُرُ الْمَرَاتِبَ الْعِلْمِيَّةَ فِيْهَا بِحَمَلَةِ هَذِهِ الْشَّهَادَاتِ الْعُلْيَا، وَتُؤْثِرُ وَتُقَدِّمُ حَامِلِيْهَا مِنَ الْجَامِعَاتِ الْغَرْبِيَّةِ عَلَى حَامِلِيْهَا مِنَ الْجَامِعَاتِ الإِسْلاَمِيَّةِ، وَوَضَعَتْ بِهَذَا الْغَزْوِ الْمَاكِرِ شُرُوْطًا خَاصَّةً وَشَكْلِيَّاتٍ مُعَيَّنَةٍ لِلْتَّدْرِيْسِ فِي هَذِهِ الْجَامِعَاتِ، وَهَذِهِ الْشُّرُوْطُ وَالْشَّكْلِيَّاتِ تَحْجُبُ عَنِ الْتَّدْرِيْسِ فِيْهَا الَّذِيْنَ لاَ يَحْمِلُوْنَ الْشَّهَادَاتِ الْعُلْيَا، مَهْمَا كَانُوْا عَلَى دَرَجَةٍ كَبِيْرَةٍ مِنَ الْعِلْمِ، وَتَدْفَعُ إِلَى احْتِلاَلِ مَرَاكِزِ الْتَّعْلِيْمِ وَنَيْلِ الأَلْقَابِ الْكَبِيْرَةِ حَمَلَةَ هَذِهِ الْشَّهَادَاتِ، وَإِنْ كَانُوْا فَارِغِيْنَ مِنَ الْعِلْمِ، وَمَحْرُوْمِيْنَ مِنَ الإِخْلاَصِ لِدِيْنِهِمْ وَأُمَّتِهِمْ، وَإِنْ كَانُوْا أَدَوَاتٍ لِتَنْفِيْذِ خُطَطِ الأَعْدَاءِ دَاخِلَ بِلاَدِهِمْ"[(١)].

وَلَقَدْ كَانَ الأُسْتَاذُ مُحَمَّدُ جَادَ الْمَوْلَى مِنْ أَوَائِلِ مَنْ تَلَقَّى الْعِلْمَ فِي أُوْرُبَّا وَعَادَ إِلَى مِصْرَ دُوْنَ أَنْ يُفْتَنَ عَنْ دِيْنِهِ.

وَكَذَلِكَ عَاشَ الْمُؤَلِّفُ فِي زَمَنِ الإِلْحَادِ وَالانْسِلاَخِ مِنَ الْدِّيْنِ، وَتَأَثَّرَتْ طَائِفَةٌ مِمَّنْ حَوْلَهُ بِهَذِهِ الْمَوْجَةِ الإِلْحَادِيَّةِ.

(١) أجنحة المكر الثلاثة، عبد الرحمن الميداني ص: ١٥١.

أَمَّا الْمُؤَلِّفُ رَحِمَهُ اللهُ فَلَمْ يَتَأَثَّرْ بِشُبُهَاتِ الْفِكْرِ الإِلْحَادِيّ، وَلَمْ يَقْتَنِعْ بِأُطْرُوحَاتِهِمْ آنْذَاكَ.
وَكَذَلِكَ عَاشَ الْمُؤَلِّفُ فِي زَمَنِ الأَحْزَابِ وَالطَّوَائِفِ وَالْجَمَاعَاتِ.
وَمَعَ ذَلِكَ كُلِّهِ نَجِدُ الْمُؤَلِّفَ ثَابِتًا فِي دِيْنِهِ وَانْتِمَائِهِ وَفِكْرِهِ، لَمْ يُفْتَنْ فِي دِيْنِهِ، وَلَمْ يَنْحَرِفْ فِي فِكْرِهِ، وَلَمْ تَفْسُدْ عَقِيْدَتُهُ.
وَمَعَ وُجُوْدِ كُلّ هَذِهِ الْمَشَارِبِ وَالشُّبُهَاتِ وَالْشَّهَوَاتِ هَبَّ أَهْلُ الْغَيْرَةِ فِي ذَلِكَ الزَّمَانِ لِيُوَضِّحُوْا لِلْنَّاسِ مَا غَابَ عَنْهُمْ، وَيُرْشِدُوْنَهُمْ إِلَى الْطَّرِيْقِ الْقَوِيْمِ عَنْ طَرِيْقِ تَعْرِيْفِهِمْ بِهَدْيِ نَبِيِّهِمْ ﷺ وَسُنَنِهِ وَأَيَّامِهِ، وَأَنَّهُ أَكْمَلُ هَدْيٍ، وَأَنَّهُ أَصْلُ الْحَضَارَةِ وَأُسُّهَا، فَجَاءَتْ كِتَابَاتُهُمْ حَوْلَ هَذَا الْجَانِبِ، وَالْهَدَفُ هُوَ إِرْجَاعُ النَّاسِ إِلَى الْمَعِيْنِ الْصَّافِي، عَنْ طَرِيْقِ عَرْضِ الْسِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ، وَغَيْرِهَا مِنْ مَعَالِمِ الْشَّرِيْعَةِ، بِالْطَّرِيْقَةِ الْعَصْرِيَّةِ الَّتِي تُنَاسِبُ ذَلِكَ الْعَصْرِ وَالْمِصْرِ.

الْمَبْحَثُ الْثَّالِثُ: مَوَارِدُهُ الَّتِي أَخَذَ عَنْهَا فِي كِتَابِهِ.

بَيَّنَ فِي أَوَّلِ كِتَابِهِ رَحِمَهُ اللهُ مَصَادِرَهُ الَّتِي اشْتَقَى مِنْهَا كِتَابَهُ:
١- الْقُرْآنُ الْكَرِيْمِ.
٢- كُتُبُ الأَحَادِيْثِ الْمَشْهُوْرَةِ.
٣- نَهْجُ الْبَلاَغَةِ[(١)].
٤- خُلاَصَةُ الْسِّيْرَةِ الْمُحَمَّدِيَّةِ لِمُحَمَّدٍ رَشِيْد رِضَا[(٢)].
٥- مَرْكِزُ الْمَرْأَةِ فِي الإِسْلاَمِ، لِلأَمِيْرِ عَلِيّ الْهِنْدِيّ[(٣)].
٦- الْمَعَاهَدَاتُ وَالْمُحَالَفَاتُ، لِحَسَنِ خَطَّابِ الْوَكِيْلِ.
٧- الْرِّقُّ فِي الإِسْلاَمِ، لِأَحْمَدَ بَاشَا شَفِيْق، تَرْجَمَةُ أَحْمَد زَكِي بَاشَا[(٤)].
٨- الْسِّيْرَةُ الْحَلَبِيَّةُ[(٥)].
٩- رَسَائِلُ الْسَّلاَمِ، يُوْسُف الْدَّجَوِيّ[(٦)].
١٠- مُوْجَزُ تَارِيْخِ الْشَّرْقِ، لنولديك[(٧)]، الْمُدَرِّسُ بِجَامِعَةِ إستراسبورج بألمانيا.

---

(١) كتاب نهج البلاغة كتاب مطعون في نسبته لعلي رضي الله عنه والأدلة على ذلك كثيرة، منها:

- أن الكتاب جُمع بعد وفاة علي ﷺ بقرابة أربعة قرون، فالشريف الرضى توفي سنة (٤٠٦هـ)، وعلي ﷺ توفي سنة (٤٠هـ)، وليس هناك إسناد متصل بينه وبين علي ﷺ.

- اشتماله على كثير من المصطلحات التي لم يكن يتداولها الناس في عهد علي ﷺ، وإنما عرفت بعد ذلك كـ (الأين، والكيف)، وكذلك ما فيه من كلمات تجري على ألسنة المتكلمين كـ (المحسوسات، والكل والبعض، والصفات الذاتية، والجسمانيات).

- أن فيه من السجع والتمييق والصناعة اللغوية ما لم يعرف في عصر الخلفاء، ومنهم علي ﷺ، وإنما عُرف بعد ذلك، وكذلك التطويل في الكلام فقد ذكر صاحب ((النهج)) عهدَ عليّ ﷺ إلى الأشتر في خمس عشرة ورقة، وهذا خلاف المعروف من كلام علي ﷺ وإيجازه.

- أن فيه نسبة ادعاء علم الغيب لعلي ﷺ، فقد جاء فيه أنه قال: (اسألوني قبل أن تفقدوني، فوالذي نفسي بيده، لا تسألوني عن شيء فيما بينكم وبين الساعة، ولا عن فئة تهدي مائة، وتضل مائة- إلا أنبئكم بناعقها، وقائدها، وسائقها، ومناخ ركابها، ومحط رحالها، ومن يقتل من أهلها قتلًا، ومن يموت منهم موتًا).

انظر في نقد نهج البلاغة: ابن تيمية، منهاج السنة: ١٥٩/٤، المنتقى من منهاج الاعتدال: ص ٥٠٨-٥٠٩، الذهبي/ ميزان الاعتدال (ترجمة علي بن الحسين الشريف المرتضى: ١٢٤/٣)، ابن حجر/ لسان الميزان: ٢٢٣/٤.

(٢) ولعله يقصد كتاب" سيدنا محمد ﷺ " فهذا الأخير هو ما وقفت عليه لمحمد رضا، وإن كان هناك مختصر وخلاصة له فلم أتوصل إليه رغم المحاولة والبحث عنه، كما لم يكتب من كتب عن سيرة محمد رشيد رضا هذا الكتاب ضمن مؤلفاته كالزركلي (الإعلام١٢٦/٦). أو أن هذا المرجع من ضمن إصدارات مجلة المنار، والتي قيل فيها: ثم أصدر مجلة (المنار) لبث آرائه في الإصلاح الديني والاجتماعي، وهي أشهر آثاره حيث أصدر منها ٣٤ مجلداً.

كما أن كتاب: "سيدنا محمدﷺ" قد وافقه المؤلف في عدة مواضيع تناولها في السيرة وإن كان قد تصرف في الصياغة والعبارة اختصاراً ونقريباً إلا أنه لا يخرج عن المضمون للحادثة، ومن ذلك (ص ٤٦٥-٤٦٦)، سيدنا محمد ﷺ، لمحمد رضا:(٢٤٣/١):

قوله في غزوة بدر: بدر الأولى، وتسمى غزوة سفوان خرج إليها الرسول ﷺ في طلب كرز ابن جابر الفهري...".

وكذلك قصة زواج فاطمة بنت الرسول ﷺ وعلي ﷺ ، وزواجه ﷺ بعائشة رضي الله عنها.

(٣) أمير علي بن سعادت علي الهندي: من كبار المناضلين عن الإسلام في العصر الأخير، (١٢٦٥-١٣٤٧هـ/ ١٨٤٩-١٩٢٨م)، ولد في أوهان، من إقليم أود (في الهند) من أسرة عربية تنتمي إلى آل البيت. تعلم في كلكتة ولندن. وأحرز شهادة الحقوق، وتفقه في الشريعة والأدب العربي وبرع في القانون والآداب، واحترف المحاماة. الأعلام للزركلي:(١٣/٢).
قال الزركلي: تصدّى لردّ التهم عن الإسلام فأصدر باللغة الإنكليزية (حياة النبي وتعاليمه- ط) و (مختصر تاريخ المسلمين - ط) و (روح الإسلام أو حياة محمد وتعاليمه -ط) وهو أقوى كتبه وأعظمها، وكان يكتب بالإنكليزية ككبار كتابها، ولم يترك أثراً بالعربية (الأعلام ١٣/٢-١٤). ولعل هذا هو السبب في عدم وقوفي على الكتاب، فمن عادة المؤلف جاد المولى أن ينقل من الكتب الإنجليزية بعد ترجمته لها بنفسه في كتابه مباشرة كما فعل مع كتاب الأبطال لتوماس كارليل وغيره من كتب المستشرقين.
والذي ظهر أن المؤلف قد رجع لهذا الكتاب في الباب الثامن، المقصد الثالث: "إصلاح المجتمع" (ص:٢٧١-٢٩٩) قال:
أولاً: إنصاف المرأة ورفع شأنها، وذكر: (المرأة في نظر الإسلام بوصفها؛ بنتاً وزوجة، وأماً، وعضواً في المجتمع الإنساني، والموازنة بين الرجل والمرأة، وما اختصت به المرأة دون الرجل).
(٤) رجع لهذا الكتاب في الباب الثامن، المقصد الثالث: "إصلاح المجتمع"(ص:٣١٠-٣٢٧)، قال: ثانياً: الإكثار من وسائل إبطال الرق، وذكر: (الرق في الإسلام، سبل التحرير، مميزات الرقيق، مزايا الإعتاق الاجتماعية، معاملة الرقيق).
(٥) السيرة الحلبية، لعلي بن برهان الدين الحلبي، وقد رجع لهذا الكتاب (١٨٩/٢) في الباب الأول (ص٥٢): قصة تآمر كفار قريش على قتل الرسولﷺ، السيرة الحلبية، لبرهان الحلبي:(٢١٨/٢)

وكذلك في ذات الباب (ص:٥٦): قصة هجرة الرسولﷺ من مكة للمدينة السيرة الحلبية، لبرهان الحلبي:(٢١٨/٢)
(٦) الدجوي (١٢٨٧ - ١٣٦٥ هـ = ١٨٧٠ - ١٩٤٦ م)، يوسف بن أحمد بن نصر بن سويلم الدجوي: مدرس من علماء الازهر، ضرير، من فقهاء المالكية، ولد في قرية " دجوة " من أعمال القليوبية، وكف بصره في طفولته، بمرض الجدري، وتعلم بالأزهر (١٣٠١ - ١٣١٧ هـ) وتوفي بعزبة النخل (من ضواحي القاهرة) ودفن في عين شمس. له كتب، منها: " خلاصة علم الوضع" مطبوع، و" تنبيه المؤمنين لمحاسن الدين " مطبوع و" سبيل السعادة" مطبوع، وفي الأخلاق، و"الجواب المنيف في الرد على مدعي التحريف في الكتاب الشريف" مطبوع و" رسائل السلام" مطبوع. الأعلام للزركلي: (٨/ ٢١٦).
وأشار الزركلي إلى هذا الكتاب ضمن مؤلفات الدجوي ولم ينص على أنه طُبع كما فعل مع بقية الكتب التي ذكر أنها له.
وأشارت موسوعة أعلام الفكر الإسلامي إلى أنه قد تُرجم إلى اللغة الإنجليزية وطبعت المشيخة الأزهرية منه عشرة آلاف نسخة ووزعتها. وقد ذكر المؤلف مصرحاً باسم الدجوي في الباب الخامس في قصة **الإسراء والمعراج** وما فيها من شبهات وردود في (١٠) صفحات، قال المؤلف: خليق بنا أن نختم المعجزات بكلمة في الإسراء والمعراج، ثم قال في الحاشية:" هذه الكلمة القيمة لحضرة صاحب الفضيلة الأستاذ الكبير الشيخ يوسف الدجوي (ص ١٤٥).
(٧) لم أقف عليه، والذي يبدو أنه كغيره من كتب المستشرقين التي رجع لها؛ وليس لها ترجمة

١١- سِيْرَةُ مُحَمَّدٍ ﷺ، لِمُحَمَّدٍ عَلِيّ الْهِنْدِيّ[١].

وَمِنْ خِلاَلِ قِرَاءَتِي لِلْكِتَابِ وَجَدْتُ أَنَّهُ اسْتَفَادَ أَيْضًا مِنَ الْكُتُبِ التَّالِيَةِ:

١- الْبَيَانُ وَالتَّبْيِينِ لِلْجَاحِظِ.

٢- الْمَوَاهِبُ اللَّدُنِيَّةِ بِالْمِنَحِ الْمُحَمَّدِيَّةِ لِأَبِي الْعَبَّاسِ الْقَسْطَلاَّنِي الْمِصْرِيّ.

٣- الأَبْطَالُ، لتوماس كارليل الإنجليزي[٢].

٤- أَعْلاَمُ النُّبُوَّةِ لِلْمَاوَرْدِي[٣].

عربية.

(١) رجع المؤلف لهذا الكتاب في الباب الثالث عشر- " موجز السيرة النبوية" (ص:٤٥٨-٤٧٢). حيث أفرد المؤلف الباب الثالث عشر عن موجز في سيرة الرسول ﷺ، والسبب في ذلك لأن كتابه أشبه بكتب الشمائل ودلائل النبوة، وأحب ختمه بهذا الموجز، فقال: " ليس الغرض من هذا الباب بسط القول في السيرة النبوية فذلك له كتبه وإنما القصد الإلمام بطرف من سيرته ﷺ ليرجع إليه من يريد الحقائق التاريخية، ثم ذكر السيرة في (١٤) صفحة دار الحديث عن: نسب النبي ﷺ، وأدوار حياة الرسول ﷺ وذكر ثلاثة أدوار: من ولادته إلى النبوة. من النبوة إلى الهجرة. من الهجرة إلى وفاته.

(٢) (مؤرخ وأديب اسكتلندي، ولد توماس كارليل في ٤ ديسمبر ١٧٩٥م، وتوفي في ٥ فبراير ١٨٨١م، في لندن وكانت أمنيته أن يدفن بجانب والديه في مسقط رأسه اكلفيشن، كاتب إسكتلندي وناقد ساخر ومؤرخ. وكان لأعماله تأثير كبير بالعصر- الفكتوري، وهو من عائلة كالفينية صارمة أملت أن يصبح واعظاً إلا أنه ترك المسيحية أثناء دراسته بجامعة إدنبرة ومع ذلك بقيت القيم الكالفينية تلازمه طوال حياته، له كتاب الأبطال، ذكر في أحد فصوله عنوانًا أسماه:" البطل بصورة رسول" ترجم هذا الكتاب قديماً، الأديب: محمد السباعي). (الشبكة العنكبوتية ويكيبيديا: https://ar.wikipedia.org/wiki).

وقد أفاد جاد المولى من هذا المستشرق عند ذكره الشبهات الواردة في حق الرسول ﷺ والتي يكون مصدر أغلبها من المستشرقين ثم يقوم بالرد عليهم بقول توماس كارليل والذي اعتمد عليه المؤلف اعتماداً كبيراً في الرد على كثير من شبهات المستشرقين، لكونه منصفاً – كما يراه المؤلف -، ومن ذلك: في شبهة:" محمد ﷺ رجل شهوات" الباب الأول:(ص:٢٠):

رد المستشرق كارليل، في كتابه الأبطال (٨٣-٨٤): فقال: "ومن أظلم ممن يفتري على محمد أنه كان رجل شهوات وملذات لقد كان زاهداً منقشفاً في مسكنه ومأكله ومشربه وملبسه وسائر أموره وأحواله، وكان طعامه عادة الخبز والماء، وربما تتابعت الشهور ولم توقد بداره نار، وإنهم ليذكرون ــ ونعم ما يذكرون ــ أنه كان يصلح ثوبه ويرقعه بيده، فهل بعد ذلك مكرمة ومفخرة؟ فهذا محمد من رجل خشن اللباس خشن الطعام ، مجتهد في الله ، قائم النهار ساهر الليل دائب في نشر دين الله ، غير طامع إلى ما يطمح إليه أصاغر الرجال من رتبة أو دولة أو سلطان، غير متطلع إلى ذكر أو شهرة كيفما كانت، رجل عظيم وربكم، وإلا فما كان ملاقياً من أولئك العرب الغلاظ توقيراً واحتراماً وإكباراً وإعظاماً ، وما كان ممكناً أن يقودهم ويعاشرهم معظم أوقاته ثلاثاً وعشرين حجة، وهم ملتفون به، يقاتلون بين يديه، ويجاهدون حوله، فذلك وأيم الله بطل كبير ولولا ما أبصروا فيه من آيات النبل والفضل لما خضعوا له ولا أذعنوا ، وكيف وقد كانوا أطوع له من بنانه ، وظني أنه لو كان أتيح لهم بدل محمد قيصر- من القياصرة بتاجه وصولجانه لما كان مصيباً من طاعتهم مقدار ما ناله محمد في ثوبه المرقع بيده، فكذلك تكون العظمة.

وفي الشبهة:" أن الدين الإسلامي ما كان لينتشر لولا السيف" الباب الأول(ص:٤٢):

رد كارليل فقال: " أن الحرب بين الحق والباطل تمخض دائماً عن بقاء الحق نامياً زاكياً، فمثله كمثل حبوب القمح، إذا دفنت في الأرض مخلوطة بقشر وقمامة، وكانت الأرض خصبة قوية، أخرجت قمحاً خالصاً، أما القمامة فإنها تهضمها في سكون، ثم تحيلها عناصر نافعة تلك سنة الله في كونه وهي سنة حق لا باطل، وسنة عدل ورحمة وحنان تتكفل بحراسة كل أمر أسس على الأخلاق واغتذى بروح الحق" (الأبطال: ٧٦-٧٧).

وقال كارليل الباب الأول(ص:٢١): "ولم يكن متكبراً، ولا ذليلاً ضريعاً....".

وفي مقدمة الباب الأول(ص:٦-٧) ذكر المؤلف ما يقارب الصفحتين من الأبطال... ثم قال توماس (لم يشر- المؤلف لاسمه لكن وقفت على نصه في كتابه الأبطال، ص: ٦٤-٦٥): "وأماكن الحج ما زالت من قديم الزمان تستدعي التجارة فأول يوم يلتقي فيه الحجيج يلتقي فيه كذلك التجار والباعة....".

وقال كارليل الباب السابع:(ص ١٨١-١٨٢): "قوم يضربون في الصحراء لا يؤبه لهم عدة قرون، فلما جاءهم..."

(٣) أعلام النبوة، للماوردي: أورد المؤلف كلاماً عن شمائل الرسول ﷺ في عدة أبواب نقلاً من كتاب الأعلام للماوردي، ومن ذلك: ما ذكره في الباب الأول (ص: ٦-٤٦) والذي قسمه إلى قسمين: فضائله الذاتية وفضائله الاجتماعية ﷺ، حيث قال في فضائله الاجتماعية (ص:٢٤-٢٥): "جوده وسخاؤه"، ثم نقل تلك الصفحتين من كتاب الأعلام من قوله" وجاء رجل إلى النبي ﷺ... إلى: قاعدة كل التمام". والذي يظهر أن المؤلف قد استمد حتى المسمى لبابه من الماوردي حيث قال الأخير في الأعلام: فضائل أفعاله"، وذكر تحت هذا العنوان ثمان خصال الثامنة منها: "السخاء والجود" وكتب فيها كلاماً نقله بعده المؤلف جاد بك في كتابه تحت عنوان " جوده وسخاؤه".

وقال جاد المولى (ص:١٥-١٦): نقلاً من كتاب الماوردي: فمن كلامه الذي لا يجارى في إيجازه قوله: ﷺ [الناس بزمانهم أشبه . العقل ألوف مألوف. العدة عطية...]. ومن قوله ﷺ الذي لا يدانى فصاحة: [لا تزال أمتي بخير ما لم تر الأمانة مغنما والصدقة مغرما . ثلاث منجيات وثلاث مهلكات ...].

وقال المؤلف الباب الرابع (ص:٩٠-٩١): مراحل حصول النبوة واستقرارها"، أما مراحل حصولها فهي ما يلي.." ثم نقل ما في هذا الباب كاملاً؛ مما ذكره الماوردي، والذي قال الأخير فيه: الباب الحادي والعشرون" في مبدأ بعثته واستقرار نبوته"١٩٨-٢٠٧. غير أن المؤلف جاد المولى فسر الأصول الكلية التي جاءت الشريعة بحفظها في ١٧سطراً وجميع ما تبقى من الأعلام.

وكما تقدم سابقاً من أن استمداد المؤلف لعناوين أبوابه في الشمائل هي من الأعلام، يتضح ذلك في هذا الباب أيضاً؛ فالماوردي أسمى بابه" في مبدأ بعثته واستقرار نبوته" والمؤلف أسمى بابه:" مراحل حصول النبوة واستقرارها".

وقال المؤلف في الباب الخامس (ص: ١٢٩-١٣٤).: " تكامل الفضل فيه" كمله الله بالفضائل وحسبك دليلاً ما يلي...." ذكر بعدها ١٨ نقطة على حروف "أبجد هوز" نقلها بتمامها ومسمياتها من الأعلام ١٨١-١٩٤، والتي ذكرها الماوردي في الباب العشرون، تحت مسمى: "في شرف أخلاقه وكمال فضائله ﷺ ما عدا نقطتين، وهي: (ك، ص).

وهنا أيضاً يظهر لنا تقارب مسمى باب المؤلف من مسمى باب الأعلام، فوافق المؤلف الماوردي في معجزات النبي ﷺ وذلك على النحو الآتي:

قال المؤلف الباب الأول: (١٠-٤٦).: "الأدلة القاطعة على صدق نبوته":

الأدلة العقلية:

إخباره بالغيبيات، فرط حثه على تطهير النفوس من الأرجاس الطبيعية البشرية وأوحال الشهوات البهيمية، تأييد الله له وخذلان أعدائه.

الأدلة الحسية:

دلائل الرسول تقوم مقام المعجزات، القرآن، تيسير الماء لقومه على يديه، تكثيره الطعام، شفاؤه لبعض الأمراض، انقياد الشجر له، استجابة الله لدعواته.

قال الماوردي (٥٠-١١٨): الباب السادس "في إثبات نبوة محمد ﷺ":

ذكر المصنف في أول كلامه في هذا الباب عمن أبطل النبوات، وعلتهم أن الله قد أغنى عنها بما دلت عليه العقول من لوازم ما تأتي به الرسل، ثم ذكر الأدلة على فساد ما ذهبوا إليه، ثم أتبع بابه الحالي أبوابًا في معجزاته تثبت صدق نبوته، فقال:

الباب الثاني عشر: في إنذاره بما سيحدث بعده (ص١٠٦).

الباب العشرون: في مبدأ بعثته واستقرار نبوته، قال: الميزة الثانية؛ ما ميز به عن سائر الخلق من تقديسه عن الأرجاس وتطهيره من الأدناس (ص٢٠٠).

الباب الثامن: في معجزات عصمته (ص٧١) وتناول تأييد الله له ﷺ .

دلائل تقوم مقام المعجزات، قال: الباب الخامس عشر: في بشائر الأنبياء عليهم السلام بنبوته ﷺ (ص١١٧).

و قال: الباب السابع: فيما تضمنه القرآن من أنواع الإعجاز (ص١١٧).

الباب التاسع: فيما شوهد من معجزات أفعاله، وذكر تيسير الماء لقومه على يديه، تكثير الأطعمة، شفاؤه لبعض الأمراض.

الباب الرابع عشر: في معجزته ﷺ من الشجر والجماد، وذكر انقياد الشجر له ﷺ (ص٧٨-٨١).

الباب الحادي عشر: فيما أكرم به ﷺ من إجابة أدعيته (ص٩١).

٥- الْشَّمَائِلُ الْشَّرِيْفَةُ، لِلتِّيْرْمِذِي.
٦- سِيْرَةُ مُحَمَّدٍ ﷺ، لسير وليم موير [١].
٧- جَمْهَرَةُ خُطَبِ الْعَرَبِ، لِأَحْمَدَ زَكِي صَفْوَتْ.
٨- مِفْتَاحُ دَارِ الْسَّعَادَةِ لِلإِمَامِ ابْنِ الْقَيِّمِ.
٩- وَصْفُ الْمَرْأَةِ، لترترليان [٢].
١٠- سِرَاجُ الْمُلُوْكِ لِلطَّرْطُوْشِي [٣].
١١- أَدَبُ الدُّنْيَا وَالْدِّيْنِ لِلْمَاوَرْدِي.
١٢- " الاسْتِرْقَاقُ عِنْدَ الأُمَمِ الْنَّصْرَانِيَّةِ" باترس لاروك" [٤].

الْمَبْحَثُ الْرَّابِعُ: مَحَاسِنُ الْكِتَابِ.

أَوَّلاً: أَكْثَرَ الْمُصَنِّفُ مِنْ إِيْرَادِ الآيَاتِ الْشَّرِيْفَةِ فِي كِتَابِهِ.

وَهَذِهِ صِفَةٌ حَسَنَةٌ؛ وَمَنْهَجٌ قَوِيْمٌ، بَلْ عَقَدَ مَبْحَثًا فِي الْبَابِ الْخَامِسِ عَنْ إِعْجَازِ الْقُرْآنِ الْكَرِيْمِ، بَيَّنَ فِيْهِ حَالَ الْعَرَبِ مَعَ الْقُرْآنِ، وَوُقُوْفِهِمْ عَاجِزِيْنَ عَنْ مُعَارَضَتِهِ.

وَمِنْ جَمِيْلِ قَوْلِهِ رَحِمَهُ اللهُ وَهُوَ يَصِفُ حَالَ الْعَرَبِ: "وَجُمْلَةُ الْقَوْلِ: أَنَّهُمْ شَاهَدُوْا أَنَّ الْقُرْآنَ الْكَرِيْمَ لَمْ يَدَعْ عِلْمًا مِنْ عُلُوْمِ الأَوَّلِيْنَ وَالآخِرِيْنَ إِلاَّ صَرَّحَ بِهِ، أَوْ أَشَارَ إِلَيْهِ بِأَسَالِيْبَ مُتَنَوِّعَةٍ وَطَرَائِقَ مُبْتَدَعَةٍ، لَمْ يَقَعْ فِيْهِ تَنَاقُضٌ وَلَمْ يَتَخَلَّلْهُ تَضَارُبٌ مَعَ انْفِرَادِهِ بِأُسْلُوْبٍ لَيْسَ لَهُ مِثَالٌ يُحْتَذَى، وَلاَ إِمَامٌ يُقْتَدَى بِهِ، فَلاَ هُوَ مِنْ ضَرْبِ الْقَصَائِدِ الْعَرَبِيَّةِ، وَلاَ مِنَ الأَرَاجِيْزِ الْبَدَوِيَّةِ، وَلاَ مِنَ الْخُطَبِ الْقِسِّيَّةِ.

وَمَعَ هَذَا فَقَدْ وَجَدُوْهُ فِي عُقُوْلِهِمْ مُسْتَحْسَنًا، وَفِي نُفُوْسِهِمْ مُسْتَمْلَحًا، وَفِي أَذْوَاقِهِمْ مُسْتَعْذَبًا، وَلأَسْمَاعِهِمْ مَأْلُوْفًا، كُلَّمَا تَكَرَّرَ حَلاَ..." [٥].

ثَانِيًا: اسْتِدْلاَلُهُ بِالْحَدِيْثِ الْشَّرِيْفِ، فِي مَوَاضِعَ كَثِيْرَةٍ جِدًّا.

جَاءَ إِيْرَادُهُ الْحَدِيْثَ مَوْرِدَ الْمُحِبِّ وَالْمُسْتَدِلِّ وَالْمُبَيِّنِ لِمَعْنَاهُ، وَلِحُكْمِهِ أَحْيَانًا، وَإِنْ كَانَ خَلَطَ بَيْنَ الْصَّحِيْحِ وَالْضَّعِيْفِ، وَأَحْيَانًا الْمَكْذُوْبِ.

وَسَمَّى ذَلِكَ فِي مَرَاجِعِ كِتَابِهِ: الأَحَادِيْثَ الْصَّحِيْحَةَ.

وَهَذَا وَصْفُهُ لِلأَحَادِيْثِ الَّتِي يَسْتَشْهِدُ بِهَا، لَكِنْ بِالْتَّخْرِيْجِ لِهَذِهِ الأَحَادِيْثِ وَالآثَارِ اتَّضَحَ أَنَّ مَقْصِدَهُ مِنْ قَوْلِهِ:" كُتُبِ الأَحَادِيْثِ الْصَّحِيْحَةِ" هِيَ: الأَحَادِيْثُ الْمَقْبُوْلَةُ وَالْضَّعِيْفَةُ، وَالَّتِي لَمْ تَكُنْ تَصِلُ لِدَرَجَةِ الْمَكْذُوْبِ أَوِ الْمَوْضُوْعِ إِلاَّ فِي النَّادِرِ، وَهُوَ مَعَ هَذَا يَسْتَشْهِدُ بِجُمْلَةٍ لاَ بَأْسَ بِهَا مِنَ الأَحَادِيْثِ الْصَّحِيْحَةِ (فِي الْبُخَارِيِّ وَمُسْلِمٍ) وَلَيْسَ جَمِيْعَ مَا ذَكَرَ، بَلْ يَسْتَشْهِدُ بِالأَحَادِيْثِ عَلَى مُخْتَلَفِ الْرُّتَبِ، كَمَا نَجِدُهُ يَذْكُرُ عَدَدًا مِنَ الْرِّوَايَاتِ الْضَّعِيْفَةِ وَالْمُعَلَّةِ دُوْنَ نَقْدٍ أَوْ بَيَانٍ، مَعَ الاضْطِرَابِ فِي الْعَزْوِ.

ثَالِثًا: تَفْسِيْرُهُ لِلْكَلِمَاتِ الْغَرِيْبَةِ الْوَارِدَةِ فِي الأَحَادِيْثِ وَالآثَارِ:

لاَ يَأْلُوا الْمُصَنِّفُ ـ رَحِمَهُ اللهُ تَعَالَى ـ جَهْدًا فِي تَفْسِيْرِ غَرِيْبِ مَا يُوْرِدُهُ مِنْ أَلْفَاظٍ وَمُصْطَلَحَاتٍ فِي الْهَامِشِ، بِدُوْنِ ذِكْرِ مَصْدَرٍ لِلْشَّرْحِ وَلاَ مَرْجِعٍ لِلْبَيَانِ.

وَمِثَالُ ذَلِكَ: (الْمَزْبُوْعُ، الْمُشَذَّبُ، رَجْلُ الْشَّعْرِ، عَقِيْقَتُهُ، أَزَجُّ، مِنْ غَيْرِ قَرَنٍ، أَقْنَى، أَدْعَجُ، أَشْنَبُ، مُفَلَّجٌ، دَقِيْقُ الْمَسْرَبَةِ) [٦].

وَلَعَلَّ سَبَبَ ذَلِكَ أَنَّهُ كَانَ يُفَسِّرُ مِنْ عِنْدِهِ؛ إِذْ قَدْ بَلَغَ شَأْوًا كَبِيْرًا مِن عِلْمِ الْلُّغَةِ وَالأَدَبِ، مَا يُمَكِّنُهُ مِنْ ذَلِكَ، وَرُبَّمَا كَانَ ذَلِكَ مِنْ حِفْظِهِ وَمَا عَلِقَ بِالْذَّاكِرَةِ مَعَ غِيَابِ أُصُوْلِهِ عَنْهُ لِسَفَرٍ وَنَحْوِهِ.

---

(١) نقل عنه في الباب السابع(ص:١٧٩)، حيث قال: قال سير وليم موير، في كتابه" سيرة مُحَمَّد " ﷺ ...
السِّير وليم موير: (١٩٠٥- ١٨١٩). مستشرقٌ أسكتلندي، عَمِل في الهند، ثم اختير رئيسًا لجامعة "أدِنْبَره"، ومن مؤلَّفاته "حياة مُحَمَّد "في أربعة أجزاء، وقد صَدَر في لندن من ١٨٥٨ حتى ١٨٦١.
وهو -على الرغم من أرثوذوكسيته الإنجليزية- فإنه قد اكتَسَب خلالَ دراسته تعاطُفًا مُعيَّنًا لرجل (يقصد رسول الله - صلى الله عليه وسلم -)، ظَهَر أنه كان ضحيَّةً للشيطان.
أو أن محمدًا كان أداةً من أدواتِ الشيطان، ولكنه مع ذلك اعترف بأن هذا الشيطانَ قد ظَهر لمحمدٍ في صورةِ رسول الله - ﷺ.
والنبي محمدٌ - ﷺ - ليس في حاجةٍ إلى مِثل هذا التعاطُف المردودِ على صاحبه، وقد سَبَق لمشركي مكةَ أنْ زَعَموا أن محمدًا - ﷺ - به مَسٌّ من الجن، فلا جديدَ في زَعم "موير"، فهو ترديدٌ من كافر لمزاعمَ قديمةٍ في صورةٍ أُخرَى.
المكتبة الشاملة الحديثة: https://al-maktaba.org/book/34198/1410
(٢) نقل عنه في الباب الثامن (ص:٣٠١)، حيث قال: قرر(ترتر ليان) في كتابه" وصف المرأة.... "
(٣) في الباب الثامن (ص: ٣٤٤). قال: قال الإمام الطرطوشي في كتابه" سراج الملوك"..... ".
والمؤلف: أبو بكر مُحَمَّد بن مُحَمَّد ابن الوليد الفهري الطرطوشي المالكي (المتوفى: ٥٢٠هـ) الناشر: من أوائل المطبوعات العربية – مصر، تاريخ النشر: ١٢٨٩هـ، ١٨٧٢م عدد الأجزاء: ١.
(٤) وفي الباب الثامن (ص: ٣٢٣)، قال: باترس لا روك، في كتابه" الاسترقاق عند الأمم النصرانية"... حيث يقول: "إن الديانة المسيحية لم تحرم الاسترقاق نصا ولم تلغه عملا....."

(٥) مُحَمَّد رسول الله ﷺ المثل الكامل، ص ٨٤.
(٦) كما نجده مثلاً في صحيفة واحدة من كتابه ص ١٠، يتعرض في الحاشية لأحدى عشرة كلمة، دون الرجوع لأي كتاب من كتب اللغة.

رَابِعًا: اهْتِمَامُهُ الْوَاضِحُ بِفِقْهِ السِّيْرَةِ.

حَيْثُ يَظْهَرُ ذَلِكَ جَلِيًّا فِي طَرِيْقَةِ الْمُؤَلِّفِ فِي سِيَاقِهِ لِمَوَاضِعَ عَدِيْدَةٍ مِنْ كِتَابِهِ، فَنَجِدُهُ يَضَعُ الْعُنْوَانَ، وَيَسُوْقُ مِنْ نُصُوْصِ السِّيْرَةِ مَا يَدْعَمُهُ.

وَالْعُنْوَانُ الَّذِي يُعَنْوِنُ بِهِ فِي حَدِّ ذَاتِهِ يُعَبِّرُ عَنِ الْفِقْهِ فِي الْحَدِيْثِ، وَوَجْهُ الاسْتِدْلاَلِ الَّذِي يُسْتَفَادُ مِمَّا يَذْكُرُهُ خِلاَلَهُ، وَمِنْ ذَلِكَ:

أ- عَرْضُ شُمُوْلِيَّةِ الْدِّيْنِ، وَهَذَا مِنْ أَهَمِّ الأَغْرَاضِ لِسِيَاقِ السِّيْرَةِ، قَالَ رَحِمَهُ اللهُ:

"فَإِنَّهُ لَمَّا كَانَ مِنْ عِنْدِ اللهِ كَانَ شَامِلاً لِمَا يَحْتَاجُ إِلَيْهِ الْخَلْقُ عَلَى اخْتِلاَفِ الْدُّهُوْرِ وَالأَحْقَابِ، وَلاَ يَقْبَلُ تَبْدِيْلاً وَلاَ تَنْقِيْحًا..."[١].

ب- عَرْضُ الْغَايَاتِ مِنْ بِعْثَتِهِ ﷺ، فَمِنْ ذَلِكَ، قَوْلُهُ[٢]: " جَاءَ مُحَمَّدٌ ﷺ لِتَوْجِيْهِ الأَنْظَارِ إِلَى الْعِبْرَةِ بِسُنَّةِ اللهِ فِيْمَنْ مَضَى وَمَنْ حَضَرَ مِنَ الْبَشَرِ وَفِي آثَارِ سِيَرِهِمْ فِيْهِمْ:

إِذْ كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُۥ ۚ لَهُ ٱلْحُكْمُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴿٨٨﴾ الٓمٓ ﴿١﴾ بَعْدَ ۚ مَعَادٍ جَآءَ

إِذْ وَمَنْ هُوَ فِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٨٥﴾ وَمَا كُنتَ تَرْجُوٓاْ أَن يُلْقَىٰٓ إِلَيْكَ بَعْدَ[٤].

وَقَوْلُهُ: "جَاءَ بِدِيْنٍ أَزَالَ الْحَوَاجِزَ الَّتِي أَقَامَهَا رُؤَسَاءُ الأَدْيَانِ السَّابِقُوْنَ، لِيَحُوْلُوْا بَيْنَ النَّاسِ وَمَا مَيَّزَهَا اللهُ بِهِ، مِنَ الاسْتِعْدَادِ لِلْعِلْمِ بِحَقَائِقِ الْكَائِنَاتِ الْمُمْكِنَةِ، ثُمَّ حَثَّهَا عَلَى طَلَبِ الْعِرْفَانِ، وطَالَبَهَا بِاحْتِرَامِ الْبُرْهَانِ، وَفَرَضَ عَلَيْهَا أَنْ تُضَاعِفَ الْجُهْدَ فِي اسْتِكْنَاهِ مَا فِي الْعَوَالِمِ مِنْ سُنَنٍ وَأَسْرَارٍ"[٥].

وَكَأَنَّهُ يُرِيْدُ أَنْ يَقُوْلَ لِمَنْ فِي عَصْرِهِ لاَبُدَّ مِنْ إِعَادَةِ الْنَّظَرِ إِلَى هَذِهِ الْحَيَاةِ عَلَى نُوْرٍ مِنْ هَدْيِ الْنَّبِيِّ ﷺ، وَشَرْعِهِ، وَحُكْمِهِ.

ج- عَرْضُ الآدَابِ الْتَّبَوِيَّةِ فِي ثَنَايَا حَدِيْثِهِ بِأُسْلُوْبٍ أَخَّاذٍ مُخْتَصَرًا، فَمَثَلاً، يَقُوْلُ:

" ذَلِكَ بِأَنَّ الْمُصْطَفَى عَلَيْهِ الْصَّلاَةُ وَالْسَّلاَمُ ظَلَّ طُوْلَ حَيَاتِهِ يُرَاقِبُ اللهَ، وَيَخْشَاهُ فِي جَمِيْعِ الأُمُوْرِ: فَإِذَا جَاءَ أَمْرٌ يُحِبُّهُ قَالَ: الْحَمْدُ للهِ الَّذِي بِنِعْمَتِهِ تَتِمُّ الْصَّالِحَاتِ، وَإِذَا أَتَاهُ أَمْرٌ يَكْرَهُهُ، قَالَ: الْحَمْدُ للهِ عَلَى كُلِّ حَال، ...، إِلَى أَنْ قَالَ: وَمِنْ ذَلِكَ يَتَبَيَّنُ أَنَّهُ ﷺكَانَ فِي جَمِيْعِ شُئُوْنِ حَيَاتِهِ لاَ يَنْظُرُ إِلاَّ إِلَى اللهِ، وَلاَ يَسْتَمِدّ الْمَعُوْنَةَ إِلاَّ مِنَ اللهِ، وَلاَ يَرَى لِنَفْسِهِ وَلاَ لِغَيْرِهِ حَوْلاً وَلاَ قُوَّة. وَلاَ غَزْوَ: فَمُحَمَّدٌ ﷺ خَيْرُ أُسْوَةٍ"[٦].

د- عَرْضُهُ لِسِيَاسَةِ الْنَّبِيِّ ﷺ فِيْمَا يَمُرُّ بِهِ مِنَ الأَحْدَاثِ، فَمِنْ ذَلِكَ:

قَوْلُهُ: "وَلَمَّا جَاءَتْ سَنَةَ ثَلاَثَ عَشْرَةَ لِلْنُّبُوَّةِ، وَفَدَ عَلَيْهِ مِنَ الْمَدِيْنَةِ لِلْحَجِّ كَثِيْرُوْنَ، وَمَعَهُمْ ثُلَّةٌ مِنْ مُشْرِكِيْهِمْ، وَحِيْنَ قَابَلَهُ وَفْدُهُمْ وَاعَدُوْهُ الْمُقَابَلَةَ لَيْلاً عِنْدَ الْعَقَبَةِ، فَأَمَرَهُمْ أَلاَّ يُنَبِّهُوْا نَائِمًا وَقْتَئِذٍ، وَلاَ يَنْتَظِرُوْا غَائِبًا: لِأَنَّ كُلَّ هَذِهِ الأَعْمَالِ كَانَتْ خُفْيَةً مِنْ قُرَيْشٍ حَتَّى لاَ يَطَّلِعُوْا عَلَى الأَمْرِ، فَيَسْعَوْا فِي نَقْضِ مَا أُبْرِمَ. وَتِلْكَ سِيَاسَةٌ حَكِيْمَةٌ وَمَنْهَجٌ قَوِيْمٌ"[٧].

وَمِنْ ذَلِكَ لَمَّا ذَكَرَ صُلْحَ الْحُدَيْبِيَّةِ، قَالَ[٨]:

"تَأَمَّلْ أَنَّ الْمُصْطَفَى ﷺ كَانَ مَعَهُ جَيْشٌ عَظِيْمٌ يُمَكِّنُهُ مِنْ دُخُوْلِ مَكَّةَ فَاتِحًا، وَلَكِنَّهُ اجْتَنَبَ الْقِتَالَ وَقَبِلَ شُرُوْطًا رَآهَا عُمَرُ رضي الله عنه غَيْرُ لاَئِقَةٍ بِالإِسْلاَمِ وَكَرَامَتِهِ: لِيَكُوْنَ قُدْوَةً صَالِحَةً لِأَهْلِ الْزَّعَامَةِ فِي سَعَةِ الْحِيْلَةِ وَبُعْدِ الْنَّظَرِ وَسَدَادِ الْرَّأْيِ وَنَيْلِ الْمَطَالِبِ مِنْ أَنْبَلِ سُبُلِهَا...".

هـ- قَرَّرَ أُصُوْلَ الْسِّيَاسَةِ فِي الإِسْلاَمِ، فِي الْمُعَامَلَةِ مَعَ الْمُسْلِمِيْنَ، وَغَيْرِ الْمُسْلِمِيْنَ، وَذَلِكَ فِي الْبَابِ الْسَّابِعِ، الْمَقْصِدِ الْخَامِسِ – وَالْمَقْصِدِ الحَادِي عَشَر[٩].

(١) ص: ٦٦.
(٢) ص: ٧٠- ٧١.
(٣) سورة آل عمران: الآية ١٣٧.
(٤) سورة الإسراء: الآية ٧٧.
(٥) ص: ٧١.
(٦) ص: ٨٠.
(٧) ص: ١١٧.
(٨) ص: ١٢٢.
(٩) (ص٢١٤- ص٢٣٥).

و- ذِكْرُهُ الْعِبَرَ وَالْفَوَائِدَ وَالْفَرَائِدَ مِنَ الْقَصَصِ النَّبَوِيّ:

قَالَ فِي غَزْوَةِ أُحُد[١]: "انْظُرْ مَا حَصَلَ فِي مَوْقِعَةِ أُحُدٍ: إِذْ رُمِيَ الْمُصْطَفَى ﷺ، فَكُسِرَتْ سُفْلَى رَبَاعِيَّتِهِ الْيُمْنَى، وَجُرِحَتْ شِفَّتُهُ السُّفْلَى، وَشُجَّتْ جَبْهَتُهُ... فَهَرَعَ إِلَيْهِ أَصْحَابُهُ الأَوْفِيَاء، وَجَعَلُوْا مِنْ جُسُوْمِهِمْ حُصُوْنًا حَوْلَهُ، وَأَخَذُوْا يُصْرَعُوْنَ وَاحِدًا بَعْدَ وَاحِدٍ، وَكُلَّمَا خَلاَ مَكَانُ وَاحِدٍ مِنْهُمْ سَارَعَ غَيْرُهُ إِلَيْهِ... إِنَّ الرُّوْحَ الَّتِي نَفَثَهَا مُحَمَّدٌ ﷺ فِي قَوْمِهِ، لَمْ يَقْتَصِرْ ظُهُوْرُهَا عَلَى مَوَاقِعِ الْقِتَالِ، بَلْ مَكَّنَتْهُمْ مِنْ مُحَارَبَةِ أَلَدّ الأَعْدَاءِ وَأَقْوَاهَا؛ وَهِيَ طَبَائِعُهُمُ الْفَاسِدَةُ وَعَادَاتِهِمُ الْمَرْذُوْلَةُ، وَعَقَائِدِهِمُ السَّخِيْفَةُ.

وَالْسِّرُّ فِي ذَلِكَ: أَنَّ مُحَمَّدًا ﷺ مَعَ كَثْرَةِ وَاجِبَاتِهِ الَّتِي أَدَّاهَا عَلَى أَكْمَلِ وَجْهٍ لَمْ يُشْغَلْ عَنْ عِبَادَةِ رَبِّهِ، فَقَدْ كَانَ يَقْضِي نَهَارَهُ فِي عَمَلٍ مُتَوَاصِلٍ، وَلَيْلَهُ فِي تَهَجُّدٍ طَوِيْلٍ".

وَقَالَ الْمُؤَلِّفُ[٢]: "وَمَا أُوْذِيَ بِهِ حِيْنَمَا ذَهَبَ إِلَى الْطَّائِفِ يَدْعُوْهُمْ إِلَى اللهِ؛ فَقَدْ خَضَّبُوْا نَعْلَيْهِ بِالْدِّمَاءِ، وَأَغْرَوْا بِهِ سُفَهَاءَهُمْ، وَمَا زَادَ عَلَى أَنْ قَالَ: اللَّهُمَّ إِنِّي أَشْكُوْا إِلَيْكَ ضَعْفَ قُوَّتِي، وَقِلَّةَ حِيْلَتِي، وَهَوَانِي عَلَى الْنَّاسِ...".

وَلاَ رَيْبَ فِي أَنَّ هَذَا دَلِيْلٌ عَلَى: أَنَّ الْدَّعْوَةَ مَلَكَتْ حَوَاسَّهُ وَقَلْبَهُ فَهَانَ مَعَهَا مَا لَقِيَهُ مِنَ الْتَّأْنِيْبِ وَالْتَّكْذِيْبِ، وَالإِيْذَاءِ وَالإِرْهَابِ، وَمُحَالٌ عَقْلاً أَنْ يَصْبِرَ دَاعٍ عَلَى مِثْلِ هَذِهِ الأَهْوَالِ إِنْ كَانَ شَاكًّا فِي أَمْرِهِ، أَوْ مُرْتَابًا فِي صِدْقِ دَعْوَتِهِ"[٣].

وَقَالَ: " إِنَّ الْحُكُوْمَةَ الَّتِي أَنْشَأَهَا مُحَمَّدٌ ﷺ بَعْدَ الْهِجْرَةِ إِلَى الْمَدِيْنَةِ لَمْ تَسْتَعِنْ فِي الْمُحَافَظَةِ عَلَى الأَمْنِ وَحَمْلِ الْنَّاسِ عَلَى إِطَاعَةِ الأَوَامِرِ بِشَيْءٍ مِمَّا تَسْتَعِيْنُ بِهِ حُكُوْمَاتُ الأُمَمِ الأُخْرَى...

وَسِرُّ ذَلِكَ: أَنَّ خَشْيَةَ اللهِ تَمَكَّنَتْ مِنْ قُلُوْبِ الْمُسْلِمِيْنَ، فَأَصْبَحَ سِرُّهُمْ كَعَلاَنِيَتِهِمْ وَأَصْبَحَ الْجَانِي شُرْطِي نَفْسِهِ"[٤].

ثُمَّ قَالَ: " قَرَّرَ عُلَمَاءُ الاجْتِمَاعِ أَنَّهُ لاَ يَتِمُّ إِصْلاَحٌ لِأُمَّةٍ مِنَ الأُمَمِ، أَوْ لِشَعْبٍ مِنَ الْشُّعُوْبِ، إِلاَّ إِذَا أُفْعِمَتْ الْقُلُوْبُ حُبًّا لِلْمُصْلِحِ وَطَاعَةً لِأَوَامِرِهِ"[٥].

وَقَالَ بَعْدَ ذِكْرِهِ مُعْجِزَةَ الْقُرْآنِ لِلْرَّسُوْلِ ﷺ[٦]: "وَكَانَتْ هَذِهِ الْمُعْجِزَةُ الْخَالِدَةُ الْعَجِيْبَةُ، كَافِيَةً لِلْدَّلاَلَةِ عَلَى صِدْقِهِ، وَشَاهِدَةً عَلَى صِحَّةِ رِسَالَتِهِ، وَلَكِنَّ اللهَ عَزَّزَهَا بِمُعْجِزَاتٍ غَيْرَهَا حِسَّيَّةٍ، لِيَزِيْدَ فِي إِيْمَانِ الْمُؤْمِنِ، وَيَدْحَضَ حُجَّةَ الْجَاحِدِ".

وَقَالَ[٧]: " أَلَمْ تَرَ أَنَّ الْمُشْرِكِيْنَ لَمَّا اسْتُشْهِدَ سَيِّدُ الْشُّهَدَاءِ حَمْزَةُ ﷺ فِي غَزْوَةِ أُحُدٍ مَثَّلُوْا بِهِ تَمْثِيْلاً فَضِيْعًا فَلَمَّا أَرَادَ الْمُسْلِمُوْنَ أَنْ يُمَثِّلُوْا كَذَلِكَ بِقَتْلَى الْمُشْرِكِيْنَ مَنَعَهُمُ الْرَّسُوْلُ ﷺ مِنْ ذَلِكَ؛ إِذْ لَيْسَ الْمَقْصُوْدُ مِنَ الْجِهَادِ عَدَاوَةً لِذَوَاتِ الأَشْخَاصِ الْمُحَارِبِيْنَ، وَإِنَّمَا كَانَ لإِزَالَةِ تِلْكَ الْغَشَاوَةِ الَّتِي كَانَتْ تُعْمِي أَبْصَارَهُمْ عَنْ رُؤْيَةِ الْنُّوْرِ الْسَّاطِعِ، وَتَحُوْلُ بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ الْحَقِّ الأَبْلَجِ...".

وَقَالَ[٨]: " جَعَلَتِ الْشَّرِيْعَةُ الْعِتْقَ كَفَّارَةً لِلْقَتْلِ الْخَطَأ...

وَسِرُّ ذَلِكَ: أَنَّ الْقَتْلَ إِعْدَامٌ لِلْحَيَاةِ الْجِسْمِيَّةِ، وَالْتَّحْرِيْرَ بِالْكَفَّارَةِ إِيْجَادٌ لِلْحَيَاةِ".

خَامِسًا: حُسْنُ الْعَرْضِ وَالْتَّقْسِيْمِ لِمُفْرَدَاتِ الْسِيْرَةِ، وَحَيَاةِ صَاحِبِهَا ﷺ، مَعَ الاخْتِصَارِ لِلْقَصَصِ وَالأَحْدَاثِ مَعَ جَوْدَةِ الْعَرْضِ، وَاكْتِمَالِ الْمَعْنَى.

الْكِتَابُ بَدِيْعُ الْعَرْضِ لِلْمَادَّةِ الْعِلْمِيَّةِ فِي أَبْوَابِ الْسِّيرة العَطِرَة، يَكْسُوْ الْمُصَنِّفُ أَلْفَاظَهُ بِعِبَارَاتٍ أَدَبِيَّةٍ سَلِيْمَةٍ وَرَصِيْنَةٍ، وَقَدْ أَوْرَدَ الْسَّجْعَ فِي كَلاَمِهِ لَكِنَّهُ كَانَ سَلِسًا غَيْرَ مُتَكَلَّفٍ، وَلا مُمِلّ.

وَأَعْظَمُ مَا يُحَسِّنُ الْكِتَابَ وَيُجَمِّلُهُ أَنَّهُ عَرَضَ سِيْرَةَ أَفْضَلِ الْخَلْقِ أَجْمَعِيْنَ نَبِيِّنَا مُحَمَّدٍ ﷺ، حَيْثُ رَبَطَ الْقُرَّاءَ بِحَيَاةِ الْنَّبِي ﷺ، وَكَانَ هَدَفُهُ أَنْ يُبَيِّنَ لِلْنَّاسِ أَنَّ سَبِيْلَ الْنَّجَاةِ - مِنَ الانْحِطَاطِ الَّذِي بُلِيَ بِهِ الْنَّاسُ فِي أَخْلاَقِهِمْ، وَثَقَافَاتِهِمْ، وَحَيَاتِهِمُ الاجْتِمَاعِيَّةِ، وَالاقْتِصَادِيَّةِ -، بِالْرُّجُوْعِ إِلَى هَدْيِ الْنَّبِيِّ ﷺ، عَنْ

(١) الباب السابع: (ص:١٩٠-١٩١).
(٢) الباب الخامس: (ص: ١٠١).
(٣) الباب الخامس: (ص: ١٠١).
(٤) الباب السابع: (ص: ١٨٨-١٨٩).
(٥) الباب السابع: (ص: ١٨٨-١٨٩).
(٦) الباب الخامس: (ص:١٤٠).
(٧) الباب الثامن: (ص:٣٥٢).
(٨) الباب الثامن: (ص: ٣٢٥).

طَرِيْقِ النَّظَرِ فِي سِيْرَتِهِ، وَالاقْتِدَاءِ بِهِ فِي جَمِيْعِ أُمُوْرِ الْحَيَاةِ.

وَأَقْرَبُ مِثَالٍ عَلَى ذَلِكَ السَّوْقِ الْبَدِيْعِ مَا جَاءَ فِي مُقَدِّمَةِ الْكِتَابِ، حَيْثُ يَقُوْلُ تَحْتَ عُنْوَانِ: حُسْنُ صُوْرَتِهِ وَكَمَالُ خِلْقَتِهِ ﷺ:

" إِذَا كَانَ فَنُّ التَّصْوِيْرِ لَمْ يَشْرُفْ بِصُوْرَةِ مُحَمَّدٍ ﷺ فَقَدْ نَالَ الْقَلَمُ هَذَا الشَّرَفَ الرَّفِيْعَ، إِذْ تَكُونَنَّ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٨٧﴾ وَلَا تَدْعُ مَعَ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ لَآ إِلَٰهَ بَعْدَ [١] "[٢].

وَقَالَ أَيْضًا: " اخْتَصَّ اللهُ نَبِيَّهُ مُحَمَّدًا ﷺ بِالمَحَامِدِ الْكَثِيْرَةِ، وَالمَآثِرِ الأَثِيْرَةِ، وَأَظْهَرَ عَلَى يَدَيْهِ الآيَاتِ، وَأَقَامَ لَهُ الأَلْوِيَةَ وَالرَّايَاتِ، وَفَضَّلَهُ عَلَى خَاصَّتِهِ وَأَحْبَابِهِ، وَأَنَى عَلَيْهِ فِي غَيْرِ مَوْضِعٍ مِنْ كِتَابِهِ، وَنَصَرَهُ بِالرُّعْبِ مَسِيْرَةَ شَهْرٍ، وَأَبْقَى مُعْجِزَاتِهِ مَا بَقِيَ الدَّهْرُ، وَكَلأَهُ بِعِنَايَتِهِ، وَشَمَلَهُ بِرِعَايَتِهِ، وَأَيَّدَهُ بِالْبَرَاعَةِ وَاللَّسَنِ وَرَكَّبَ فِيْهِ كُلَّ خُلُقٍ حَسَنٍ... "[٣].

وَقَالَ أَيْضًا: " وَلَمَّا كَانَتْ سِيْرَةُ مُحَمَّدٍ ﷺ مِنْ مَوْلِدِهِ إِلَى مَمَاتِهِ ثَابِتَةً ثُبُوْتًا لاَ مِرْيَةَ فِيْهِ فَجَمِيْعُ أَعْمَالِهِ مُدَوَّنَةٌ، وَأَحَادِيْثُهُ مَسْطُوْرَةٌ شَامِلَةٌ لِمَا يَحْتَاجُ إِلَيْهِ بَنُوْ الْبَشَرِ فِي مَعَاشِهِمْ وَمَعَادِهِمْ، وَكَانَتْ حَيَاتُهُ مَلأَى بِالْمُثُلِ الصَّالِحَةِ الْكَفِيْلَةِ بِإِنْهَاضِ بَنِي الإِنْسَانِ وَتَثْقِيْفِ عُقُوْلِهِمْ وَتَقْوِيْمِ أَخْلاَقِهِمْ وَإِصْلاَحِ شُؤُوْنِهِمْ كَانَ هُوَ الْمَثَلَ الْكَامِلَ.

وَلاَ غَرْوَ فَهُوَ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ طِفْلاً، وَأَنْجَبُهَا كَهْلاً، أَطْهَرُ الْمُطَهَّرِيْنَ شِيْمَةً، وَأَمْطَرُ الْمُسْتَمْطَرِيْنَ دِيْمَةً[٤]، وَهُوَ خَيْرُ أُسْوَةٍ: لِلْفَرْدِ فِي قَبِيْلَتِهِ، وَالزَّوْجِ مَعَ زَوْجَهِ، وَالأَبِ مَعَ وَلَدِهِ، وَالمُرَبِّي مَعَ تِلْمِيْذِهِ، وَالْوَاعِظِ مَعَ مُسْتَمِعِيْهِ، وَالْجُنْدِي فِي حَوْمَةِ الْوَغَى، وَالْقَائِدِ فِي تَدْبِيْرِهِ، وَالْمُتَشَرِّعِ فِي أَحْكَامِ شَرِيْعَتِهِ، وَالْقَاضِي فِي قَضَائِهِ، وَالْسِّيَاسِيِّ فِي حُكُوْمَتِهِ، وَالمَلِكِ فِي رَعِيَّتِهِ، وَالمُسَالِمِ لِأَوْلِيَائِهِ، وَالْمُحَارِبِ لِأَعْدَائِهِ، وَالْعَابِدِ فِي مِحْرَابِهِ، وَالزَّاهِدِ فِي قَنَاعَتِهِ.

كُلُّ أُوْلَئِكَ يَجِدُوْنَ مِنْ حَيَاتِهِ الْعَمَلِيَّةِ مُثُلاً يَحْتَذُوْنَهَا، وَرُوْحًا يَقْوُوْنَ بِهَا عَلَى مُزَاوَلَةِ أَعْمَالِهِمْ، وَإِمَامًا يَسِيْرُوْنَ عَلَيْهِ فِي تَحْقِيْقِ مَآرِبِهِمْ، وَمَرَدًّا يَرْجِعُوْنَ إِلَيْهِ عِنْدَ حِيْرَتِهِم، وَإِنِ اخْتَلَفَتْ مَشَارِبُهُمْ وَتَبَايَنَتْ أَلْوَانُهُمْ.

وَاللهَ أَسْأَلُ أَنْ يَهْدِي النَّاسَ إِلَى اتِّبَاعِ سُنَّتِهِ السَّنِيَّةِ، وَاقْتِفَاءِ سِيْرَتِهِ الزَّكِيَّةِ، وَالاقْتِدَاءِ بِهِ فِي أَخْلاَقِهِ وَأَفْعَالِهِ، وَالتَّأَسِّي بِهِ فِي حَرْبِهِ وَسِلْمِهِ، وَالأَخْذِ بِقَوْلِهِ، وَالرِّضَا بِحُكْمِهِ، وَالْعَمَلِ بِدِيْنِهِ، فَهُوَ عِزٌّ لاَ تُهْزَمُ أَنْصَارُهُ، وَحَقٌّ لاَ تُخْذَلُ أَعْوَانُهُ، وَسِلْمٌ لِمَنْ دَخَلَهُ، وَهُدَى لِمَنْ ائْتَمَّ بِهِ، وَبُرْهَانٌ لِمَنْ تَكَلَّمَ بِهِ، وَشَاهِدٌ لِمَنْ خَاصَمَ بِهِ، وَآيَةٌ لِمَنْ تَوَسَّمَ، وَجُنَّةٌ لِمَنْ اسْتَلْأَمَ[٥]، وَعِلْمٌ لِمَنْ وَعَى، وَحَدِيْثٌ لِمَنْ رَوَى، وَحُكْمٌ لِمَنْ قَضَى"[٦].

وَسَائِرُ الْكِتَابِ عَلَى هَذَا الْوَجْهِ مِنَ قُوَّةِ الْعِبَارَةِ وَجَمَالِهَا مَعَ جَزَالَتِهَا وَرَصَانَتِهَا.

يَظْهَرُ حُسْنُ الاخْتِصَارِ جَلِيًّا فِي مَنْهَجِهِ كَمَا فِي سَوْقِهِ لِأَحْدَاثِ غَزْوَةِ بَدْرٍ[٧].

سَادِسًا: أَوْرَدَ جُمْلَةً من كَلاَمِ مُنْصِفِي الْمُسْتَشْرِقِيْنَ:

وَهُمْ ثُلَّةٌ مِنَ الَّذِيْنَ أَنْصَفُوْا النَّبِيَّ ﷺ فِي بَعْضِ كَلاَمِهِمْ، فَمِنْ ذَلِكَ:

اسْتِشْهَادُهُ بِقَوْلِ غوستاف لوبون الفرنسي، حَيْثُ قَالَ: "مَا عَرَفَ التَّارِيْخُ فَاتِحًا أَعْدَلَ وَلاَ أَرْحَمَ مِنَ الْعَرَبِ"[٨].

وَهَذَا إِنَّمَا يُسَاقُ لِيَدُلّ عَلَى أَنَّ الْمُنْصِفَ لاَ يُمْكِنْ أَنْ يَتَجَاوَزَ الْحَقَائِقَ إِلَى غَيْرِهَا، بَلْ سَيُدْلِي بِالْحَقِيْقَةِ الَّتِي لاَ مَنَاصَ مِنْهَا، وَهِيَ عُلُوُّ رِسَالَةِ مُحَمَّدٍ ﷺ عَلَى جَمِيْعِ الْدِّيَانَاتِ، وَصَلاَحِيَّتُهَا لِكُلّ الْعُصُوْرِ وَالْمُجْتَمَعَاتِ.

"قَالَ الأُسْتَاذُ وِلْيَمْ مُوْير ١٩٠٥- ١٨١٩م فِي كِتَابِهِ "تَرْجَمَةُ مُحَمَّدٍ" ﷺ: " إِنَّ النَّصْرَانِيَّةَ فِي الْقَرْنِ السَّابِعِ لِلْمِيْلاَدِ قَدْ أَصْبَحَتْ فَاسِدَةً مُشَوَّهَةً "[٩].

وَقَالَ جيبون: " إِنَّ النَّصْرَانِيَّةَ فِي الْقَرْنِ السَّابِعِ لِلْمِيْلاَدِ قَدْ اسْتَحَالَتْ وَثَنِيَّةً، فَقَدْ أَصْبَحَتِ الْوُجُوْهُ تُوَلِّي شَطْرَ

(١) سورة اقرأ، الآيات ٣- ٥.

(٢) انظر: محمد رسول الله ﷺ المثل الكامل، ص ١٠.

(٣) انظر: المرجع السابق، ص١.

(٤) الديمة: المطر يطول زمانه في سكون، والجمع ديَم. "المعجم الوسيط ص: ٣٣١" مادة: د ي م.

(٥) الجُنة: الوقاية، واستلأم: طلب اللأمة وهي الدرع. "المعجم الوسيط ص: ٥١١" مادة: ل أ م.

(٦) المقدمة، صحيفة ر.

(٧) ص: ١٣٣.

(٨) الكتاب، ص ١٣٦.

(٩) انظر: حياة محمد، وليم موير: ص١٤.

الأَصْنَامِ وَالأَنْصَابِ الَّتِي حَلَّتْ مَحَلَّ الْهَيَاكِلِ وَالمَعَابِدِ، وَأَخَذَ مَكَانَ عَرْشِ اللهِ وَعَظَمَتِهِ الْشُّهَدَاءُ وَالْقِدِّيْسُوْنَ، وَنَسَبَ الْضَّالُّوْنَ الْمُضِلُّوْنَ صِفَاتِ اللهِ إِلَى الْسَّيِّدِ الْمَسِيْحِ عَلَيْهِ الْسَّلاَمُ وَأُمِّهِ الْبَتُوْلِ، وَحَارَتِ الأَفْهَامُ فِي مَعْنَى الْتَّثْلِيْثِ وَالاتِّحَادِ وَالْحُلُوْلِ، وَعَمُوْا عَنِ الْتَّوْحِيْدِ.

وَاضْطَرَبَتِ الأَحْوَالُ الاجْتِمَاعِيَّةِ وَالْخُلُقِيَّةِ فِي الْعَالَمِ اضْطِرَابًا لَمْ يُعْهَدْ لَهُ مَثِيْلٌ، إِذْ أَنَّ أَهْلَ الأَدْيَانِ لَمْ يَقْتَصِرُوْا عَلَى مُجَانَبَتِهِمْ الْفَضِيْلَةَ بَلْ انْقَلَبَتِ الْرَّذِيْلَةُ فَضِيْلَةً أَقْبَلَ عَلَيْهَا الْنَّاسُ تَقَرُّبًا إِلَى اللهِ، تَنَزَّهَ عَمَّا كَانُوْا يَفْعَلُوْنَ.

ـ انْحَطَّتْ جَمِيْعُ الأُمَمِ إِلَى مَهَاوِي الْرَّذِيْلَةِ، وَأَتَى أَهْلُ الأَدْيَانِ فِيْهَا مِنْ أَنْوَاعِ الْمُنْكَرَاتِ مَا يَنْدَى لَهُ الْجَبِيْنُ، حَقًّا إِنَّ اللهَ قَدْ أَرْسَلَ كَثِيْرًا مِنَ الْرُّسُلِ قَبْلَ مُحَمَّدٍ ﷺ وَإِنَّ ظُهُوْرَهُمْ كَانَ حَاجَةً مَاسَّةً ، غَيْرَ أَنَّ الْعُصُوْرَ الَّتِي بُعِثُوْا فِيْهَا وَاحِدًا مِنْ بَعْدِ الآخَرِ لَمْ تَبْلُغْ مِنَ الْظُلْمَةِ مَا بَلَغَهُ الْعَصْرُ الَّذِي أُرْسِلَ فِيْهِ الْنَّبِيّ الْعَرَبِيّ، وَكُلُّهُمْ قَدْ لاَقَى شَدَائِدَ وَأَهْوَالاً، بَيْدَ أَنَّ مُحَمَّدًا قَدْ لَقِيَ مِنْ صُنُوْفِ الإِيْذَاءِ الْشَّدَائِدَ مَا لَمْ يَلْقَهُ أَحَدٌ مِنْ إِخْوَانِهِ، وَاضْطَلَعَ بِأَعْظَمِ الأَعْبَاءِ وَاحْتَمَلَ أَكْبَرَ الْمَسْؤُوْلِيَّاتِ..."[١].

وَمِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُ: "قال سير وليم موير فِي كِتَابِهِ " سِيْرَةِ مُحَمَّدٍ ﷺ ": امْتَازَ مُحَمَّدٌ ﷺ بِوُضُوْحِ كَلاَمِهِ، وَيُسْرِ دِيْنِهِ، وَأَنَّهُ أَتَمَّ مِنَ الأَعْمَالِ مَا يُدْهِشُ الأَلْبَابَ، فَلَمْ يَشْهَدِ الْتَّارِيْخُ مُصْلِحًا أَيْقَظَ الْنُّفُوْسَ، وَأَحْيَا الأَخْلاَقَ، وَرَفَعَ شَأْنَ الْفَضِيْلَةِ فِي زَمَنٍ قَصِيْرٍ كَمَا فَعَلَ مُحَمَّدٌ ﷺ"[٢].

وَمِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُ فِي الْنَّبِيّ ﷺ: "هَذَّبَ الأُمَّةَ الْعَرَبِيَّةَ الَّتِي ضُرِبَ بِهَا المَثَلُ فِي الْجَهْلِ قَبْلَ الإِسْلاَمِ حَتَّى أَصْبَحَتْ مَنَارَ الْعِلْمِ وَالْعِرْفَانِ لِلْعَالَمِ، وَفِي ذَلِكَ يَقُوْلُ كَارْلِيل: قَوْمٌ يَضْرِبُوْنَ فِي الْصَّحْرَاءِ لاَ يُؤْبَهُ لَهُمْ عِدَّةَ قُرُوْنٍ، فَلَمَّا جَاءَهُمُ الْنَّبِيُّ الْعَرَبِيُّ أَصْبَحُوْا قِبْلَةَ الأَنْظَارِ فِي الْعُلُوْمِ وَالْعِرْفَانِ، وَكَثُرُوْا بَعْدَ الْقِلَّةِ، وَعَزُّوْا بَعْدَ الْذِّلَّةِ ، وَلَمْ يَمْضِ قَرْنٌ حَتَّى اسْتَضَاءَتْ أَطْرَافُ الأَرَضِيْنَ بِعُقُوْلِهِمْ وَعُلُوْمِهِمْ"[٣].

سابعًا: لاَ يُحَكِّمُ الْعَقْلَ فِي الْنَّقْلِ مَعَ إِيْرَادِهِ لِجُمْلَةٍ كَثِيْرَةٍ مِنَ الْدَّلاَئِلِ الْعَقْلِيَّةِ.

جَمَعَ الْمُصَنِّفُ ـ رَحِمَهُ اللهُ ـ بَيْنَ إِيْرَادِ الْدَّلاَئِلِ الْعَقْلِيَّةِ، وَالْنُّقُوْلِ الْنَّصِّيَّةِ عَلَى وَجْهٍ مُحْكَمٍ، فَلَمْ يُحَكِّمْ الْعَقْلَ فِي الْنَّقْلِ، وَلَمْ يَسْلُكْ فِي جَمْعِهِ هَذَا هَيْمَنَةَ الْدَّلاَئِلِ الْعَقْلِيَّةِ عَلَى الْدَّلاَئِلِ الْنَّصِّيَّةِ كَمَا فَعَلَ كَثِيْرٌ مِنْ أَقْرَانِهِ وَمَنْ سَبَقُوْهُ.

أَمَّا الْمُصَنِّفُ فَلَمْ تَتَلَطَّخْ يَدَاهُ بِهَذَا الْعَمَلِ الْخَاطِئِ وَالْفِعْلِ الْقَاصِرِ، وَأَوْرَدَ الْنُّصُوْصَ الْشَّرْعِيَّةَ بِقُوَّةٍ وَثَبَاتٍ، وَلَمْ يُعَطِّلْهَا بِدَعْوَى تَأْوِيْلٍ بَاطِلٍ أَوْ ضَعْفٍ أَمَامَ مَا يَنْفُثُ بِهِ الْمُسْتَشْرِقُوْنَ بِفِكْرِهِمْ الْقَاصِرِ، وَفَعَلَ الْمُصَنِّفُ ذَلِكَ فِي حَدِيْثِهِ فِي الْمُعْجِزَاتِ الْنَّبَوِيَّةِ، وَفِي تَعَدُّدِ الْزَّوْجَاتِ، وَالْحِجَابِ، وَالْمِيْرَاثِ ، وَتَوَلِّي الْمَرْأَةِ الْحُكْمَ، وَشَهَادَةِ الْمَرْأَةِ، وَأَحْكَامِ الْجِهَادِ... إِلَى آخِرِ مَا أَوْرَدَهُ فِي الْفَصْلِ الْسَّابِعِ مِنْ كِتَابِهِ[٤].

وَنَاقَشَ فِي كِتَابِهِ قَضَايَا كَانَتْ تَشْغَلُ الْمُجْتَمَعَ فِي عَصْرِهِ:

١- قَضِيَّةُ الْمَرْأَةِ، وَتَطَرَّقَ لِعِدَّةِ أُمُوْرٍ تَتَعَلَّقُ بِالْمَرْأَةِ[٥]:

أ- إِنْصَافُ الْمَرْأَةِ وَرَفْعُ شَأْنِهَا فِي الإِسْلاَمِ بِوَصْفِهَا بِنْتًا، وَزَوْجَةً، وَأُمًّا، وَعُضْوًا فِي الْمُجْتَمَعِ الإِنْسَانِي؛ وَبَيَّنَ كَيْفَ اعْتَنَى الإِسْلاَمُ بِحُقُوْقِ الْمَرْأَةِ، وَكَيْفَ كَرَّمَهَا وَأَعْلَى مِنْ شَأْنِهَا، وَأَعْطَاهَا مِنَ الْحُقُوْقِ مَالَمْ تَجِدْهُ الْمَرْأَةُ فِي قَانُوْنٍ مِنَ الْقَوَانِيْنِ الْبَشَرِيَّةِ.

وَعَقَدَ مُقَارَنَةً بَيْنَ مُعَامَلَةِ الأُمَمِ الْسَّابِقَةِ لِلْمَرْأَةِ وَمُعَامَلَةِ الإِسْلاَمِ لَهَا؛ وَبَيَّنَ رِفْعَةَ الإِسْلاَمِ وَمُوَافَقَتَهُ لِلْفِطَرِ الْبَشَرِيَّةِ.

وَمِنْ جُمْلَةِ مَا قَالَهُ: "وَصَفْوَةُ الْقَوْلِ أَنَّ الْنَّبِيَّ ﷺ بُعِثَ فِي وَقْتٍ كَانَ وَأْدُ الْبَنَاتِ فِيْهِ عَادَةً لِبَعْضِ الْقَبَائِلِ، وَلَمْ يُعْرَفْ فِي قُطْرٍ آخَرَ أَيّ نِظَامٍ يُخَوِّلُ الْمَرْأَةَ شَيْئًا مِنْ حَقِّهَا سَوَاءٌ كَانَتْ بِنْتًا أَمْ زَوْجَةً أَمْ أُمًّا، فَأَتَى بِشَرِيْعَةٍ مَنَحَتِ الْمَرْأَةَ حُقُوْقًا لَمْ تَعْتَرِفْ بِبَعْضِهَا الْبِلاَدُ الْغَرْبِيَّةُ إِلاَّ فِي الْقَرْنِ الْتَّاسِعَ عَشَر بَعْدَ كِفَاحٍ شَدِيْدٍ"[٦].

(١) انظر: ص ٦٤ وما بعدها.
(٢) مُحَمَّد رسول الله ﷺ المثل الكامل، ص ١٠١.
(٣) المرجع السابق: ص ١٠٣.
(٤) (ص: ٢٣٣).
(٥) (ص١٦٥- ص١٩٦).
(٦) (ص: ١٦٧).

ب- قَضِيَّةُ تَعَدُّدِ الزَّوْجَاتِ[١]، فَذَكَرَ أَسْبَابَ تَعَدُّدِ الزَّوْجَاتِ وَأَنَّهُ سَبِيْلٌ لِلْخُرُوْجِ مِنَ الانْغِمَاسِ فِي حَمَأَةِ الرَّذَائِلِ، لِلْمُحَافَظَةِ عَلَى النَّسْلِ وَنُمُوِّ الْعَدَدِ.

ثُمَّ رَدَّ عَلَى الْشُّبَهِ الَّتِي يُثِيْرُهَا أَعْدَاءُ الإِسْلاَمِ، فِيْمَا يَتَعَلَّقُ بِتَعَدُّدِ النَّبِيِّ ﷺ فِي زَوَاجِهِ؛ فَذَكَرَ أَسْبَابًا عَامَّةً، وَأَسْبَابًا خَاصَّةً.

ج- قَضِيَّةُ الْطَّلاَقِ[٢]، وَبَيَّنَ أَنَّهُ مُبَاحٌ فِي شَرِيْعَةِ الإِسْلاَمِ، وَبَيَّنَ أَسْبَابَ إِبَاحَتِهِ.

د- الْحِجَابُ[٣]، وَبَيَّنَ أَنَّهُ شَرَفٌ لِلْمَرْأَةِ، وَحِفَاظٌ لِكَرَامَتِهَا، وَبَيَّنَ أَنَّ أَمْرَ الْمَرْأَةِ بِالْحِجَابِ لَمْ يَكُنْ مَانِعًا لَهَا مِنْ مُمَارَسَةِ حُقُوْقِهَا بِشَكْلٍ طَبِيْعِيٍّ.

وَبَيَّنَ أَنَّ الْيَهُوْدَ وَالْنَّصَارَى عَامَلُوْا الْمَرْأَةَ بِأَشَدّ مِمَّا يَتَّهِمُوْنَ بِهِ الإِسْلاَمَ، فَمِنْ ذَلِكَ مَا ذَكَرَهُ حَيْثُ قَالَ[٤]: "قَضَتِ الأَوَامِرُ الْكَنِسِيَّةُ الأَرْثُوْذُكْسِيَّةُ بِحِرْمَانِ الْمَرْأَةِ حَقَّهَا فِي الْمُجْتَمَعِ، فَحَضَرَتْ عَلَيْهَا حُضُوْرَ الْمَآدِبِ وَالْحَفَلاَتِ، وَأَلْزَمَتِ الْحِجَابَ صَامِتَاتٍ صَابِرَاتٍ، لاَ شَأْنَ لَهُنَّ إِلاَّ طَاعَةُ أَزْوَاجِهِنَّ، وَالْقِيَامُ بِالْغَزْلِ وَالْنَّسْجِ وَالْطَّهْيِ..".

بَلْ ذَكَرَ أَنَّ الْعَرَبَ بِحُكْمِ طِبَاعِهِمْ مِنَ الْفُرُوْسِيَّةِ وَالْشَّجَاعَةِ كَانُوْا يُجِلُّوْنَ الْمَرْأَةَ، وَيَحْتَرِمُوْنَهَا، وَيُعْلُوْنَ قَدْرَهَا، عَلَى خِلاَفِ مَا عَلَيْهِ الْيَهُوْدُ وَالْنَّصَارَى.

٢- قَضِيَّةُ الْرِّقِ فِي الإِسْلاَمِ[٥]:

وَبَيَّنَ فِي هَذَا الْمَبْحَثِ أَنَّ الْرِّقَّ كَانَ مَوْجُوْدًا مُنْذُ الْقِدَمِ عِنْدَ مُعْظَمِ الأُمَمِ، عَلَى اخْتِلاَفٍ بَيْنَهُمْ فِي أَخْلاَقِهِمْ وَتَعَامُلِهِمْ مَعَ الْرَّقِيْقِ، ثُمَّ أَثْبَتَ أَنَّ الإِسْلاَمَ كَرَّمَ الْرَّقِيْقَ وَأَعْطَاهُ مِنَ الْحُقُوْقِ مَالَمْ تُعْطِهِ حَتَّى الأُمَمُ الْمُدَّعِيَةُ لِلْحَضَارَةِ فِي الْعَصْرِ الْحَدِيْثِ.

وَتَطَرَّقَ لِلْرِّقِ (عِنْدَ الْمِصْرِيِّيْنَ وَالْهُنُوْدِ، وَعِنْدَ الأَشُوْرِيِّيْنَ وَالْصِّيْنِيِّينَ وَالإِغْرِيْقِ وَالْرُّوْمَانِ، وَالاسْتِرْقَاقِ فِي الْقُرُوْنِ الْوُسْطَى، وَفِي الأَزْمِنَةِ الْحَدِيْثَةِ، وَالْقَانُوْنِ الأَسْوَدِ، وَالاسْتِرْقَاقِ فِي الْدِّيَانَةِ الْمَسِيْحِيَّةِ، وَخَتَمَ كُلَّ ذَلِكَ بِالْرِّقِ فِي الإِسْلاَمِ)، مُبَيِّنًا أَنَّ الإِسْلاَمَ جَاءَ وَالْرِّقُّ مُوْجُوْدٌ، لَكِنَّهُ ضَيَّقَ مِنْ سُبُلِ الْرِّقِ، وَقَلَّلَ مِنْهُ عَنْ طَرِيْقِ أَمْرَيْنِ:

الأَوَّلُ: جَعَلَ سَبِيْلَ الْرِّقِ وَتَوَاجُدَهُ فِي الإِسْلاَمِ وَاحِدًا، وَهُوَ الْمُحَارَبَةُ الْشَّرْعِيَّةُ الْمُنَظَّمَةُ لِقَوْمٍ كَافِرِيْنَ بَعْدَ عَرْضِ الإِسْلاَمِ عَلَيْهِمْ أَوَّلاً، ثُمَّ الْجِزْيَةَ.

الْثَّانِي: جَعَلَ سُبُلَ الْتَّحَرُّرِ مِنَ الْرِّقِ كَثِيْرَةً أَوْصَلَهَا إِلَى ثَمَانِ بِقَاطٍ.

ثَامِنًا: اهْتِمَامُهُ الْبَالِغُ بِسَبْكِ كِتَابِهِ بِقَلاَئِدِ لُغَةِ الْعَاطِفَةِ وَالْحَمَاسَةِ:

كَتَبَ الْمُصَنِّفُ ـ رَحِمَهُ اللهُ تَعَالَى ـ كِتَابَهُ بِلُغَةٍ عَاطِفِةٍ جَمِيْلَةٍ جَيَّاشَةٍ الَّتِي لاَ تَخْطِئُهَا الْعَيْنُ فِي ثَنَايَا كِتَابِهِ، يَشُوْبُ ذَلِكَ كُلَّهُ بِحَمَاسٍ جَمِيْلٍ وَانْدِفَاعٍ جَلِيْلٍ فِي مَحَبَّةِ الْنَّبِيِّ ﷺ، وَإِجْلاَلِهِ، وَتَعْظِيْمِهِ.

وَلَمْ يَكْتَفِ بِتِلْكَ الْعَاطِفَةِ حَتَّى مَزَجَهَا بِنُوْرِ الْنُّصُوْصِ وَضَوَابِطِ الْعَقْلِ، فَجَاءَ كِتَابُهُ جَامِعًا لِكُلِّ تِلْكَ الْثَّلاَثَةِ عَلَى وَجْهِ الْجَمَالِ وَالإِبْدَاعِ، وَنَلْحَظُ مِثْلَ هَذِهِ الْمَعَانِي الْجَلِيْلَةِ كَمِثَالِ مَا جَاءَ فِي الْبَابِ الْخَامِسِ[٦] مِنْ كِتَابِهِ حَيْثُ قَالَ: تَحْتَ عُنْوَان: الأَدِلَّةُ الْقَاطِعَةُ عَلَى صِدْقِ نُبُوَّتِهِ ﷺ، قَالَ:

" نَشَأَ رَسُوْلُ اللهِ ﷺ أَوْحَدَ الْنَّاسِ عِفَّةً، وَأَشْرَفَهُمْ قَصْدًا، وَأَحْكَمَهُمْ كَلاَمًا، وَأَصْدَقَهُمْ حَدِيْثًا، وَأَسْمَاهُمْ أَمَانَةً وَسِيْرَةً. جُمِعَتْ فِي نَفْسِهِ كُلَّ خِلاَلِ الْخَيْرِ.... حَتَّى كَانَ لَهُ مِنْ كُلِّ هَذَا قُوَّةٌ تَخِرُّ أَمَامَهَا شُمّ الْرَّوَاسِي، وَنُوْرٌ سَاطِعٌ سَارَ فِي ضَوْئِهِ الْدَّانِي وَالْقَاصِي، ... وَإِلَيْكَ الأَدِلَّةُ الْقَاطِعَةُ، وَالْبَرَاهِيْنُ الْسَّاطِعَةُ عَلَى صِدْقِ نُبُوَّتِهِ، وَإِثْبَاتِ رِسَالَتِهِ، قَدِ اسْتَخْلَصْتُهَا مِنْ صَحِيْحِ سِيْرَتِهِ ﷺ، وَهِيَ نَوْعَانِ:

عَقْلِيَّةٌ: يُدْرِكُهَا ذَوُو الْبَصَائِرِ، وَيَقْرَأُهَا أُوْلُوْ الأَلْبَابِ.

وَحِسِّيَّةٌ: أَجْرَاهَا الْحَكِيْمُ الْعَلِيْمُ عَلَى يَدِ مُجْتَبَاهُ تَحَدِّيًا لِمُعَارِضِيْهِ، وَتَأْيِيْدًا لِمَا جَاءَ بِهِ.

---

(١) (ص١٧٦- ص١٨٣).
(٢) (ص١٨٤- ص١٨٧).
(٣) (ص١٨٨- ص١٩٦).
(٤) ص: ١٨٩.
(٥) (ص ١٩٦- ٢١١).
(٦) انظر: من ٩٦ – ١٥٧، بتصرف.

(أ) الأَدِلَّةُ الْعَقْلِيَّةُ:

١- احْتِمَالُهُ صُنُوْفَ الأَذَى:

مَنْ تَمَثَّلَ فِي ذِهْنِهِ ثَبَاتُ الْمُصْطَفَى ﷺ؛ وَاحْتِمَالُهُ صُنُوْفَ الأَذَى مِنْ كُفَّارِ قُرَيْشٍ وَغَيْرِهِمْ، لاَ يُدَاخِلُهُ الرَّيْبُ فِي أَنَّهُ صَادِقٌ فِي أَمْرِهِ، مُسْتَيْقِنٌ مِنْ نَفْسِهِ، مُبَرَّءًا مِنْ سِمَاتِ الْمُرْتَابِيْنَ وَمَخَايِلِ الْمُفْتَرِيْنَ قَبْلَ بِعْثَتِهِ.

٢- اشْتِهَارُهُ بِمَكَارِمِ الأَخْلاَقِ فِي نَشْأَتِهِ:

عُرِفَ ﷺ بَيْنَ قَوْمِهِ قَبْلَ رِسَالَتِهِ بِجَمِيْعِ الْخِصَالِ السَّنِيَّةِ، وَالْصِّفَاتِ الْكَرِيْمَةِ، حَتَّى سُمِّيَ بِالأَمِيْنِ. وَلَمْ يُجَرِّبْ عَلَيْهِ قَوْمُهُ كَذِبَةً، وَلاَ عَرَفُوْا عَنْهُ زَلَّةً أَوْ هَفْوَةً. وَلَوْ عَرَفُوْا شَيْئًا مِنْ ذَلِكَ مَا وَسِعَهُ أَنْ يُسَفِّهَ أَحْلاَمَهُمْ وَيَسُبَّ آلِهَتَهُمْ، غَيْرَ خَائِفٍ مِمَّا يُخْجِلُهُ... عَلَى أَنَّ الَّذِيْنَ عَاشَرُوْهُ قَدْ شَاهَدُوْا فِي كَلاَمِهِ وَحَرَكَاتِهِ وَأَفْعَالِهِ؛ مَا مَلأَ قُلُوْبَهُمْ يَقِيْنًا بِأَنَّهُ صَادِقٌ جَاءَ يُخْبِرُ عَنْ رَبِّهِ بِوَحْيِهِ. وَمِنْ ذَلِكَ أَنَّ بَعْضَ الأَعْرَابِ أَسْلَمَ حِيْنَ رَآهُ، وَقَالَ: " وَاللهِ مَا هَذَا الْوَجْهُ بِوَجْهِ كَذَّابٍ "[1].

وَلَمْ يُعْرَفْ فِي الْسُّنَنِ الإِلَهِيَّةِ أَنَّ اللهَ يُؤَيِّدُ فِي دَعْوَى الْنُّبُوَّةِ كَاذِبًا، أَوْ يَنْصُرَ مُبْطِلاً... وَقَدْ شَهِدَ الأَعْدَاءُ أَنَّ مُحَمَّدًا ﷺ أُوْتِيَ مِنَ الْنَّصْرِ مَالَمْ يُؤْتَهُ أَحَدٌ مِنْ قَبْلِهِ وَلاَ مِنْ بَعْدِهِ.

هَذَا إِلَى أَنَّ مَا وَصَفَهُ بِأَنَّهُ حَقٌّ أَوْ بَاطِلٌ، وَمَعْرُوْفٌ أَوْ مُنْكَرٌ، مُسَلَّمٌ بِهِ عِنْدَ أَهْلِ الْفِطْرَةِ الْسَّلِيْمَةِ، وَالْعَقْلِ الْصَّحِيْحِ.

٣-شِدَّةُ خَوْفِهِ مِنْ عَظَمَةِ رَبِّهِ، وَنِسْبَتُهُ كُلَّ شَيْءٍ إِلَيْهِ:

"ذَلِكَ بِأَنَّ الْمُصْطَفَى ﷺ، ظَلَّ طِوَالَ حَيَاتِهِ يُرَاقِبُ اللهَ وَيَخْشَاهُ فِي جَمِيْعِ الأُمُوْرِ... وَمِنْ ذَلِكَ يَتَبَيَّنُ أَنَّهُ ﷺ كَانَ فِي جَمِيْعِ شُؤُوْنِهِ لاَ يَنْظُرُ إِلاَّ إِلَى اللهِ، وَلاَ يَسْتَمِدّ الْمَعُوْنَةَ إِلاَّ مِنَ اللهِ، وَلاَ يَرَى لِنَفْسِهِ وَلاَ لِغَيْرِهِ حَوْلاً وَلاَ قُوَّةً، وَلاَ غَرْوَ: فَمُحَمَّدٌ ﷺ خَيْرُ أُسْوَةٍ، وَأَعْلَى قُدْرَةٍ".

٤-انْتِشَارُ الإِسْلاَمِ بِسُرْعَةٍ:

"انْتِشَارُ الإِسْلاَمِ – بِمَا لَمْ يُسْبَقْ لَهُ مَثِيْلٌ – فِي أَقَلّ مِنْ قَرْنٍ، آيَةٌ كُبْرَى عَلَى صِدْقِ نُبُوَّتِهِ وَصِحَّتِهَا، فَقَدْ رَحَّبَتْ بِهِ الْقُلُوْبُ، وَتَسَابَقَتْ إِلَيْهِ الْنُّفُوْسُ، وَعَمَّ نُوْرَهُ الأَرْجَاءَ، وَعَقَدَ شُعَاعُهُ الْشِّمَالَ بِالْجَنُوْبِ، وَالْشَّرْقَ بِالْغَرْبِ، فَأَصْبَحَ لِدَوْلَةِ الْعَرَبِ قَدَمٌ فِي الْهِنْدِ، وَأُخْرَى فِي الأَنْدَلُسِ، وَانْتَفَعَ الْعَالَمُ دُهُوْرًا كَثِيْرَةً بِمَا فِي الإِسْلاَمِ مِنَ الْنُّبْلِ، وَالْبَأْسِ، وَالْنَّجْدَةِ، وَالْحَقِّ، وَالْهُدَى، وَالْمَدَنِيَّةِ الْصَّحِيْحَةِ، حَتَّى نَعَتَهُ الْغَرْبِيُّوْنَ بِأَنَّهُ أُسْتَاذُ الْمَدَنِيَّةِ فِي أُوْرُوْبَّةَ".

٥-حِرْصُهُ عَلَى هِدَايَةِ الْخَلْقِ، وَمُغَامَرَتُهُ بِنَفْسِهِ وَأَهْلِهِ:

"حَسْبُكَ شَاهِدًا عَلَى ذَلِكَ مَا لاَقَاهُ مِنْ كُفَّارِ قُرَيْشٍ بِمَكَّةَ، وَمَا كَانَ يُلاَقِيْهِ عِنْدَ عَرْضِهِ نَفْسَهُ عَلَى الْقَبَائِلِ، وَمَا أُوْذِيَ بِهِ حِيْنَمَا ذَهَبَ إِلَى أَهْلِ الْطَّائِفِ يَدْعُوْهُمْ إِلَى اللهِ... لاَ رَيْبَ فِي أَنَّ هَذَا دَلِيْلٌ وَاضِحٌ عَلَى أَنَّ الْدَّعْوَةَ مَلَكَتْ عَلَيْهِ حَوَاسَّهُ وَقَلْبَهُ؛ فَهَانَ مَعَهَا مَا لَقِيَهُ مِنَ الْتَّأْنِيْبِ وَالْتَّكْذِيْبِ وَالإِرْهَابِ.

وَمُحَالٌ عَقْلاً أَنْ يَصْبِرَ دَاعٍ عَلَى مِثْلِ هَذِهِ الأَهْوَالِ إِنْ كَانَ شَاكًّا فِي أَمْرِهِ، أَوْ مُرْتَابًا فِي دَعْوَتِهِ فِي صَدْقِ دَعْوَتِهِ".

٦-إِخْبَارُهُ بِالْمُغَيَّبَاتِ:

"أَخْبَرَ ﷺ بِالأُمُوْرِ الْغَيْبِيَّةِ عَلَى لِسَانِ الْقُرْآنِ، وَهُوَ الْمُعْجِزَةُ الْعُظْمَى، فَمِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُ: إِذْ ٱلْكِتَٰبُ إِلَّا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ ۖ فَلَا تَكُونَنَّ ظَهِيرًا لِّلْكَٰفِرِينَ ﴿٨٦﴾ وَلَا يَصُدُّنَّكَ عَنْ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ بَعْدَ إِذْ أُنزِلَتْ إِلَيْكَ ۖ وَٱدْعُ إِلَىٰ رَبِّكَ ۖ وَلَا تَكُونَنَّ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٨٧﴾ وَلَا

(1) رواه أحمد (٥/ ٤٥١)، والترمذي (٢٤٨٥)، وابن ماجة (٣٢٥١). وذكره الألباني في الصحيحة برقم (٥٦٩) من حديث عَبدِاللهِ بنِ سَلاَم ﷺ قَالَ: (" لَمَّا قَدِمَ رَسُولُ اللهِ ﷺ الْمَدِينَةَ " ، انْجَفَلَ النَّاسُ إِلَيْهِ، وَقِيلَ: " قَدِمَ رَسُولُ اللهِ، قَدِمَ رَسُولُ اللهِ "، فَجِئْتُ فِي النَّاسِ لأَنْظُرَ إِلَيْهِ فَلَمَّا اسْتَثْبَتُّ وَجْهَ رَسُولِ اللهِ ﷺ عَرَفْتُ أَنَّ " وَجْهَهُ لَيْسَ بِوَجْهِ كَذَّابٍ، وَكَانَ أَوَّلُ شَيْءٍ تَكَلَّمَ بِهِ أَن قَالَ: أَيُّهَا النَّاسُ، أَفْشُوا السَّلاَمَ، وَأَطْعِمُوا الطَّعَامَ، وَصِلُوا الأَرْحَامَ، وَصَلُّوا بِاللَّيْلِ وَالنَّاسُ نِيَامٌ، تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ بِسَلاَمٍ ").

تَدْعُ مَعَ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ [1]، وَقَدْ تَحَقَّقَ هَذَا الْوَعْدُ.

وَقَوْلُهُ: إِذْ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ وَلَيَعْلَمَنَّ ٱلْكَٰذِبِينَ ﴿٣﴾ أَمْ حَسِبَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ أَن يَسْبِقُونَا ۚ سَآءَ مَا يَحْكُمُونَ ﴿٤﴾ مَن كَانَ يَرْجُوا۟ لِقَآءَ ٱللَّهِ فَإِنَّ أَجَلَ ٱللَّهِ لَءَاتٍ ۚ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ [2].

وَقَوْلُهُ: إِذْ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ وَلَيَعْلَمَنَّ ٱلْكَٰذِبِينَ ﴿٣﴾ أَمْ حَسِبَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ أَن يَسْبِقُونَا ۚ سَآءَ مَا يَحْكُمُونَ ﴿٤﴾ مَن كَانَ يَرْجُوا۟ لِقَآءَ ٱللَّهِ فَإِنَّ أَجَلَ ٱللَّهِ لَءَاتٍ ۚ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ [3]، فَكَانَ كُلّ مَا أَخْبَرَ بِهِ عَلَى أَتَمِّ وُجُوهِهِ، وَأَبْلَغِ مَعَانِيهِ.

وَفِي هَذَا الْبَابِ إِخْبَارُهُ عَنْ مَكْنُونِ الضَّمَائِرِ وَمَخْبُوءِ النُّفُوسِ، بِلِسَانِ الْقُرْآنِ أَيْضًا، مِثْلَ قَوْلِهِ: إِذْ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ وَلَيَعْلَمَنَّ ٱلْكَٰذِبِينَ ﴿٣﴾ أَمْ حَسِبَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ أَن يَسْبِقُونَا ۚ سَآءَ مَا يَحْكُمُونَ ﴿٤﴾ مَن كَانَ يَرْجُوا۟ لِقَآءَ ٱللَّهِ فَإِنَّ أَجَلَ ٱللَّهِ لَءَاتٍ ۚ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ وَلَا تَكُونَنَّ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٨٧﴾ وَلَا تَدْعُ مَعَ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۚ كُلُّ شَىْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُۥ ۚ لَهُ ٱلْحُكْمُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴿٨٨﴾ الٓمٓ ﴿١﴾ أَحَسِبَ ٱلنَّاسُ أَن يُتْرَكُوٓا۟ أَن يَقُولُوٓا۟ ءَامَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ [4]، أَلَيْسَ مِنَ الْبَرَاهِينِ الْقَوِيَّةِ عَلَى صِدْقِ نُبُوَّةِ مُحَمَّدٍ ﷺ أَنَّهُ كَانَ أُمِّيًّا نَشَأَ بَيْنَ قَوْمٍ أُمِّيِّينَ، ثُمَّ أَخْبَرَ بِمِثْلِ مَا أَخْبَرَتْ بِهِ الأَنْبِيَاءُ مِنَ الشُّئُونِ الْغَيْبِيَّةِ، دُونَ أَنْ يَتَعَلَّمَ مِنْ بَشَرٍ؟

وَفِي هَذَا يَقُولُ الْقُرْآنُ الْكَرِيمُ: إِذْ كُلُّ شَىْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُۥ ۚ لَهُ ٱلْحُكْمُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴿٨٨﴾ الٓمٓ ﴿١﴾ أَحَسِبَ ٱلنَّاسُ أَن يُتْرَكُوٓا۟ أَن يَقُولُوٓا۟ ءَامَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ [5].

وَمِنْ أَجْلِ ذَلِكَ أَقَرَّ لَهُ عُلَمَاءُ أَهْلِ الْكِتَابِ بِصِدْقِ مَا جَاءَ بِهِ، كَمَا قَالَ الْقُرْآنُ الْحَكِيمُ: إِذْ إِنَّ ٱلَّذِى فَرَضَ عَلَيْكَ ٱلْقُرْءَانَ لَرَآدُّكَ إِلَىٰ مَعَادٍ ۚ قُل رَّبِّىٓ أَعْلَمُ مَن جَآءَ بِٱلْهُدَىٰ وَمَنْ هُوَ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٨٥﴾ وَمَا بَعْدَ [6]".

٧-اهْتِمَامُهُ ﷺ بِسَعَادَةِ أُمَّتِهِ:

"اهْتَمَّ ﷺ بِدَعْوَةِ النَّاسِ إِلَى مَا يُسْعِدُهُمْ فِي دِيْنِهِمْ وَدُنْيَاهُمْ، حَتَّى قَالَ اللهُ تَعَالَى لَهُ: إِذْ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۚ كُلُّ شَىْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُۥ ۚ لَهُ ٱلْحُكْمُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴿٨٨﴾ الٓمٓ ﴿١﴾ أَحَسِبَ ٱلنَّاسُ أَن يُتْرَكُوٓا۟ أَن يَقُولُوٓا۟ بَعْدَ [7].

وَاشْتَدَّ حِرْصُهُ عَلَى هِدَايَتِهِمْ إِلَى مَكَارِمِ الأَخْلاَقِ وَتَعْلِيمِهِمْ الْقَوَانِيْنَ الْعَادِلَةَ، وَالشَّرِيْعَةَ الْفَاضِلَةَ، الَّتِي رَفَعَتْ أَهْلَهَا إِلَى أَوْجِ الْعِزَّةِ وَالرِّفْعَةِ أَيَّامَ كَانُوْا مُتَمَسِّكِيْنَ بِهَا.

وَلاَ يَسُوْغُ فِي نَظَرِ الْعِلْمِ وَالْعَقْلِ، أَنَّ النَّفْسَ الَّتِي تَكَادُ تَهْلَكُ حِرْصًا عَلَى إِسْعَادِ غَيْرِهَا تَكُوْنُ نَفْسًا كَاذِبَةً، بَلْ لاَبُدَّ أَنْ تَكُوْنَ مُتَعَلِّقَةً بِالمَلأ الأَعْلَى، رَاسِخَةً فِي صِفَاتِ الْكَمَالِ، وَنُعُوْتِ الرِّفْعَةِ وَالْجَلاَلِ".

٨- تَجَرُّدُ نَفْسِهِ ﷺ مِنَ الحُظُوْظِ الْبَشَرِيَّةِ:

"أَلاَ تَرَى أَنَّهُ لَمَّا شُجَّ وَجْهُهُ ﷺ فِي يَوْمِ أُحُدٍ وَكُسِرَتْ رَبَاعِيَّتُهُ، وَحَلَّ بِهِ مَا يَذْهَبُ بِلُبِّ الْحَلِيْمِ، وَرَشَدِ الْحَكِيْمِ، لَمْ يَزِدْ عَلَى أَنِ اعْتَذَرَ لَهُمْ مِمَّا فَعَلُوْا، فَقَالَ: " اللهم اغفر لقومي فإنهم لا يعلمون"، وَبِهَذَا اسْتَحَقَّ أَنْ

(١) سورة النور، الآية ٥٥.
(٢) سورة الفتح، الآية: ٢٧.
(٣) سورة القمر، الآية ٤٥.
(٤) سورة المجادلة، الآية ٨.
(٥) سورة هود، الآية ٤٩.
(٦) سورة المائدة، الآية ٨٣.
(٧) سورة فاطر، الآية ٨.

يَقُولَ اللهُ فِي حَقِّهِ: ﴿إِذْ يُفْتَنُونَ ﴿٢﴾ وَلَقَدْ فَتَنَّا ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۖ فَلَيَعْلَمَنَّ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ صَدَقُوا۟ وَلَيَعْلَمَنَّ ٱلْكَٰذِبِينَ﴾[1]".

٩-فَرْطُ حَثِّهِ عَلَى تَطْهِيْرِ النُّفُوْسِ مِنَ الأَرْجَاسِ الطَّبْعِيَّةِ الْبَشَرِيَّةِ، وَأَوْحَالِ الشَّهَوَاتِ الْبَهِيْمِيَّةِ، وَاتِّخَاذِهِ أَنْجَعَ الْوَسَائِلِ لِتَحْقِيْقِ غَرَضِهِ الأَسْمَى.

وَقَدْ ذَكَرَ – رَحِمَهُ اللهُ - فِي ذَلِكَ جُمْلَةً وَافِرَةً مِنَ الآيَاتِ الْكَرِيْمَاتِ الَّتِي تَخُصُّ عَلَى تَطْهِيْرِ النَّفْسِ وَتَجْمِيْلِهَا بِصِفَاتِ الْكَمَالِ.

ثُمَّ عَقَّبَ بِجُمْلَةٍ وَافِرَةٍ مِنَ الأَحَادِيْثِ النَّبَوِيَّةِ الشَّرِيْفَةِ، ثُمَّ قَالَ بَعْدَ ذَلِكَ كُلِّهِ[2]:

"وَمِثْلُ هَذَا لاَ يَصْدُرُ إِلاَّ عَنْ نَفْسٍ قُدُسِيَّةٍ، وَرُوْحٍ مَلَكُوْتِيَّةٍ، قَدْ تَخَلَّصَتْ مِنْ قُيُوْدِ الأَهْوَاءِ، وَتَحَرَّرَتْ مِنْ عُبُوْدِيَّةِ الشُّهْرَةِ الْشَّخْصِيَّةِ...

وَلَقَدْ اجْتَمَعَ كُلُّ ذَلِكَ فِي مُحَمَّدٍ ﷺ، إِذْ ظَلَّ طُوْلَ حَيَاتِهِ رَاسِخَ الْمَبْدَأ، صَادِقَ الْعَزْمِ، بَعِيْدَ الْهِمَّةِ، كَرِيْمًا بَرًّا، رَؤُوْفًا تَقِيًّا، فَاضِلاً مُخْلِصًا، شَدِيْدَ الْجِدِّ، سَهْلَ الْجَانِبِ، جَمَّ الْبِشْرِ وَالْطَّلاَقَةِ، حَمِيْدَ الْعِشْرَةِ، حُلْوَ الإِيْنَاسِ، رَحِيْمَ الْقَلْبِ، وَقَدْ يُمَازِحُ وَيُدَاعِبُ وَلاَ يَقُوْلُ إِلاَّ حَقًّا، شَهْمُ الْفُؤَادِ، يَفِيْضُ النُّوْرُ مِنْ جَوَانِبِهِ، لَمْ تُثَقِّفْهُ مَدْرَسَةٌ، وَلَمْ يَتَخَرَّجْ فِي جَامِعَةٍ، وَلَمْ يُهَذِّبْهُ أُسْتَاذٌ، وَكَفَى بِاللهِ مُعَلِّمًا وَمُرْشِدًا".

١٠- وَصْفُهُ ﷺ أَمْرَاضَ الْمُجْتَمَعِ وَدَوَاءَهُ:

"أُعْطِيَ مُحَمَّدٌ ﷺ مِنَ الْعِلْمِ بِأَحْوَالِ الإِنْسَانِ وَشُئُوْنِهِ مَا لاَ يَحُدُّهُ الْعِلْمُ: فَرَسَمَ لِكُلِّ طَرِيْقًا تُنَاسِبُهُ، وَعَلَّمَهُ كَيْفَ يُعَامِلُ اللهَ مُعَامَلَةً يَرْقَى بِهَا إِحْسَاسُهُ، وَيَصْفُوْ بِهَا قَلْبُهُ، وَهَدَاهُ إِلَى مُعَامَلَتِهِ لِأُسْرَتِهِ مُعَامَلَةً تَسْتَقِيْمَ بِهَا حَالُهُ، وَيَنْعَمَ بِهَا عَيْشُهُ، وَدَلَّهُ عَلَى مُعَامَلَةِ النَّاسِ عَلَى اخْتِلاَفِ أَلْسِنَتِهِمْ وَأَلْوَانِهِمْ وَمُعْتَقَدَاتِهِمْ مُعَامَلَةً يَعِيْشُ بِهَا هَادِئًا مُطْمَئِنًّا فِيْمَا بَيْنَهُمْ".

١١- عَجْزُ الْعَرَبِ عَنْ مُعَارَضَةِ الْقُرْآنِ[3] الَّذِي أُنْزِلَ عَلَيْهِ ﷺ:

"كَانَ الْعَرَبُ أُمَرَاءَ الْفَصَاحَةِ وَالْبَلاَغَةِ، وَمَا كَانَ أَحْرَصَهُمْ عَلَى تَكْذِيْبِ مُحَمَّدٍ ﷺ وَإِخْفَاءِ أَمْرِهِ، لِأَنَّهُ سَفَّهَ أَحْلاَمَهُمْ، وَنَكَّسَ أَصْنَامَهُمْ، وَشَدَّدَ فِي تَوْبِيْخِهِمْ وَتَأْثِيْمِهِمْ... وَإِذَا عَجَزَ الْعَرَبُ عَنْ مُعَارَضَتِهِ وَقَامَتْ عَلَيْهِمُ الْحُجَّةُ، فَهِيَ قَائِمَةٌ عَلَى غَيْرِهِمْ".

"... وَلَعَمْرِي لَوْ كَانَتْ بَلاَغَةُ الْقُرْآنِ غَيْرَ مُعْجِزَةٍ فِي أَسَالِيْبِهَا الَّتِي أُلْقِيَتْ إِلَيْهِمْ، لَخَلاَ مِنْهُ مَوْضِعُهُ الَّذِي هُوَ فِيْهِ، وَكَانَ سَبِيْلُهُ بَيْنَهُمْ سَبِيْلَ الْقَصَائِدِ وَالْخُطَبِ وَالأَقَاصِيْصِ، وَلَنَقَضُوْهُ كَلِمَةً كَلِمَةً، وَآيَةً آيَةً، دُوْنَ أَنْ تَتَخَاذَلَ أَزْوَاجُهُمْ، أَوْ تَتَرَاجَعَ طِبَاعُهُمْ... وَإِنَّ حَالَ مُحَمَّدٍ ﷺ وَسِيْرَتَهُ لَتَدُلُّ عَلَى أَنَّهُ كَانَ بَعِيْدًا كُلَّ الْبُعْدِ عَنْ تَلْفِيْقِ الْمُعْجِزَاتِ، بَلْ كَانَ يَعْمَلُ دَائِمًا عَلَى أَلاَّ يَعْتَمِدَ عَلَى قُوَّتِهَا... بَلْ تَرَفَّعَ عَنِ ادِّعَائِهَا لِنَفْسِهِ.

وَكَانَ مِنْ رَأْيِهِ ﷺ أَنَّ الْبَشَرَ لَيْسَ فِي مُكْنَتِهِمْ تَمْيِيْزُ الْمُعْجِزَاتِ الصَّحِيْحَةِ مِنَ الْبَاطِلَةِ، وَأَنَّ الأَشْرَارَ مِنَ النَّاسِ قَدْ يَأْتُوْنَ بِخَوَارِقَ عَنْ طَرِيْقِ السِّحْرِ وَغَيْرِهِ.

كَانَ ﷺ يَقُوْلُ لَهُمْ – أَيْ كُفَّارَ قُرَيْشٍ – إِنَّ الْمُعْجِزَاتِ مِنْ عِنْدِ اللهِ، وَلَيْسَتْ مِنْ عَمَلِ الْبَشَرِ، وَإِنَّهَا لاَ تَأْتِي بِمَحْضِ إِرَادَةِ الأَنْبِيَاءِ، بَلْ إِنَّ اللهَ يُجْرِيْهَا مَتَى شَاءَ وَكَيْفَ شَاءَ، لاَ لِيُؤَيِّدَ بِهَا الْحَقَّ فَحَسْبُ، بَلْ لِيَبْلُوَ بِهَا عَبِيْدَهُ أَحْيَانًا".

١٢- تَأْيِيْدُ اللهِ لِمُحَمَّدٍ ﷺ، وَخُذْلاَنُ أَعْدَائِهِ:

"أَيَّدَ اللهُ مُحَمَّدًا ﷺ، وَعَصَمَهُ مِنْ أَعْدَائِهِ، وَهُمُ الْجَمُّ الْغَفِيْرُ، وَالْعَدَدُ الْكَثِيْرُ، وَهُمْ أَحْنَقَ مَا كَانُوْا عَلَيْهِ، وَأَشَدّ طَلَبًا لِنَفْسِهِ، وَهُوَ بَيْنَهُمْ مُسْتَرْسِلٌ قَاهِرٌ، وَلَهُمْ مُخَالِطٌ وَمُكَاثِرٌ، تَرْمُقُهُ أَبْصَارُهُمْ شَزَرًا، وَتَرْتَدُّ عَنْهُ أَيْدِيْهِمْ

(١) سورة التوبة، الآية ١٢٨.

(٢) مُحَمَّد رسول الله ﷺ المثل الكامل، ص ١٠٥.

(٣) نَبَّهَ رَحِمَهُ اللهُ فِي ص ١١٣ إِلَى نُقْطَةٍ مُهِمَّةٍ فِي وَقْتِهِ، وَهِيَ، قَوْلُهُ: ولو تركنا التحيز جانبًا ونظرنا إلى القرآن بالعين التي ننظر بها إلى غيره من الكتب، لوجدناه يمتاز عن الإنجيل بحسن التشبيه والكناية والمجاز، على الرغم من أنه لا يستطيع أحد فهم القرآن حق الفهم من ترجمة كالتراجم التي بين أيدينا، فإن الترجمة الإنجليزية للقرآن مأخوذة عن الترجمة الفرنسية، وهذه فاسدة جدًّا لاحتوائها على الكثير من الحذف والتحريف والمسخ، أضف إلى هذا أن الأسلوب العربي تستحيل ترجمته من غير رجوع إلى التفاسير العربية أو الفارسية أو التركية التي يجهلها مترجمونا أو يتعمدون إغفالها، وبذا يدخلون على الناس كثيرًا من الاختلافات التي لم تصدر عن هذا النبي الكريم ﷺ، لقد نظرت كثيرًا فيما وجهه المسيحيون من الاعتراضات على القرآن، فلم أجدها تختلف في شيء عما وجه إلى الإنجيل.
وما دفع به المسيحيون عن أنفسهم يؤيد القرآن تأييدًا تامًا.

ذُعْرًا... لَقَدْ أَتَمَّ اللهُ التَّأْيِيْدَ لِنَبِيِّهِ ﷺ فَمَكَّنَهُ مِنْ تَوْحِيْدِ أُمَّةٍ مُنْقَسِمَةٍ إِلَى قَبَائِلَ مُتَعَادِيَةٍ، وَجَاءَهَا بِقَانُوْنٍ كَفَلَ لَهَا السُّلْطَانَ عَلَى جَمِيْعِ الأُمَمِ، بَعْدَ أَنْ كَانَتْ فِي حَيِّزِ الْعَدَمِ، وَمَحَا الْعَقَائِدَ الْبَاطِلَةَ، وَأَبْدَلَ بِهَا دِيْنًا بَلَغَ مِنْ سُمُوِّ مَبَادِئِهِ أَنَّهُ لاَ يَزَالُ يَزِيْدُ وَيَنْمُوْ فِي كُلِّ يَوْمٍ بِنَفْسِهِ.

تَمَّتْ لَهُ هَذِهِ الأُمُوْرُ كُلُّهَا، وَلَمْ يَفْقِدْ مِنْ طَهَارَةِ نَفْسِهِ وَلاَ سُمُوِّ رُوْحِهِ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ، وَلَمْ تُفْتَنْ نَفْسُهُ الْطَّاهِرَةُ بِنَجَاحِهِ الْبَاهِرِ، مَعَ أَنَّ عُشْرَ مِعْشَارَ هَذَا النَّجَاحِ الْعَظِيْمِ قَدْ فَتَنَ كَثِيْرًا مِنَ الْمُلُوْكِ وَالْمُشَرِّعِيْنَ وَالْفَلاَسِفَةِ وَالْقُوَّادِ".

١٣- تَكَامُلُ الْفَضْلِ فِيْهِ:

"كَمَّلَهُ اللهُ بِالْفَضَائِلِ. وَحَسْبُكَ دَلِيْلاً، مَا يَلِي:

(أ) كَمَّلَهُ بِالْسَّكِيْنَةِ الْبَاعِثَةِ عَلَى الْهَيْبَةِ وَالْتَّعْظِيْمِ، فَكَانَ ﷺ أَعْظَمَ مَهِيْبٍ فِي الْنُّفُوْسِ، حَتَّى ارْتَاعَتْ رُسُلُ كِسْرَى مِنْ هَيْبَتِهِ حِيْنَ أَتَوْهُ، مَعَ ارْتِيَاضِهِمْ بِصَوْلَةِ الأَكَاسِرَةِ، وَعَظَمَةِ الْمُلُوْكِ الْجَبَابِرَةِ.

(ب) اسْتَحْكَمَتْ مَحَبَّتُهُ طَلاَقَتَهُ فِي الْنُّفُوْسِ حَتَّى لَمْ يَقْلِهِ مُصَاحِبٌ، وَلاَ تَبَاعَدَ عَنْهُ مُقَارِبٌ، فَكَانَ أَحَبَّ إِلَى أَصْحَابِهِ مِنَ الآبَاءِ وَالأَبْنَاءِ.

(ت) مَالَتِ الْنُّفُوْسُ إِلَى مُتَابَعَتِهِ، وَانْقَادَتْ لِمُوَافَقَتِهِ، وَتَبَتَّتْ عَلَى شَدَائِدِهِ وَمُصَابَرَتِهِ، وَلَمْ يَنْفُرْ مِنْهُ مُعَانِدٌ، وَلاَ اسْتَوْحَشَ مِنْهُ مُبَاعِدٌ.

(ث) أُوْتِيَ رَجَاحَةً فِي الْعَقْلِ، وَعُلُوًّا فِي الْهِمَّةِ، وَصِدْقًا فِي الْفِرَاسَةِ، فَكَانَ دَائِمًا صَحِيْحَ الْرَّأْيِ، جَيِّدَ الْتَّدْبِيْرِ، مَا اسْتُغْفِلَ فِي مَكِيْدَةٍ، وَلاَ اسْتُعْجِزَ فِي شِدَّةٍ، بَلْ كَانَ يَلْحَظُ عَوَاقِبَ الأُمُوْرِ فِي الْمَبَادِئِ، فَيَكْشِفُ غُيُوْبَهَا، وَيُنْجِي مِنْ خُطُوْبِهَا.

(ج) كَانَتْ حَيَاتُهُ ﷺ حَيَاةَ ثَبَاتٍ فِي الْشَّدَائِدِ. وَنَفْسُهُ فِي اخْتِلاَفِ الأَحْوَالِ سَاكِنَةً، لاَ يَتَحَيَّرُ فِي شِدَّةٍ، وَلاَ يَسْتَكِيْنُ لِعَظِيْمَةٍ أَوْ كَبِيْرَةٍ، وَكَانَ مَعَ قِلَّةِ أَعْوَانِهِ يُصَابِرُ صَبْرَ الْمُسْتَعْلِي، وَيَثْبُتُ ثَبَاتَ الْمُسْتَوْلِي.

(ح) إِعْرَاضُهُ ﷺ عَنْ زُخْرُفِ الْدُّنْيَا، وَالاكْتِفَاءُ بِالْكَافِي مِنْهَا: فَلَمْ يَمِلْ إِلَى غَضَارَتِهَا، وَلَمْ يَسْتَمْتِعْ بِحَلاَوَتِهَا، وَقَدْ مَلَكَ مِنْ أَقْصَى الْحِجَازِ إِلَى عِذَارِ الْفُرَاتِ، وَمِنْ أَقْصَى الْيَمَنِ إِلَى شِحْرِ عَمَّانَ، وَهُوَ ﷺ أَزْهَدُ الْنَّاسِ فِيْمَا يُقْتَنَى وَيُدَّخَرُ، وَأَعْرَضُهُمْ عَمَّا يُسْتَفَادُ وَيُحْتَكَرُ، لَمْ يُخَلِّفْ عَيْنًا، وَلَمْ يُوَرِّثْ أَهْلَهُ وَوَلَدَهُ مَتَاعًا وَلاَ مَالاً، لِيَصْرِفَهُمْ عَنِ الْرَّغْبَةِ فِي الْدُّنْيَا كَمَا صَرَفَ نَفْسَهُ عَنْهَا.

(خ) خَفَضَ جَنَاحَهُ لِلْنَّاسِ وَهُمْ لَهُ أَتْبَاعٌ، فَكَانَ يَمْتَزِجُ بِأَصْحَابِهِ وَجُلَسَائِهِ، فَلاَ يَتَمَيَّزُ عَنْهُمْ إِلاَّ بِإِطْرَاقِهِ وَحَيَائِهِ، وَجَلِيْلِ سَمْتِهِ وَرَوَائِهِ. وَلَقَدْ دَخَلَ عَلَيْهِ ﷺ بَعْضُ الأَعْرَابِ، فَارْتَاعَ مِنْ هَيْبَتِهِ، فَقَالَ ﷺ: خَفِّضْ عَلَيْكَ؛ فَإِنَّمَا أَنَا ابْنُ امْرَأَةٍ كَانَتْ تَأْكُلُ الْقَدِيْدَ بِمَكَّةَ[1]. وَلَعَمْرِي إِنَّ هَذَا مِنْ شَرَفِ أَخْلاَقِهِ وَكَرِيْمِ شِيَمِهِ. فَهِيَ غَرِيْزَةٌ فُطِرَ عَلَيْهَا، وَجِبِلَّةٌ طُبِعَ بِهَا، لَمْ تَنْدُرْ فَتُعَدّ، وَلَمْ تُحْصَرْ فَتُحَدّ.

(د) رَزَقَهُ اللهُ الْحِلْمَ وَالْوَقَارَ. وَلَقَدْ مُنِي بِجَفْوَةِ الأَعْرَابِ، وَهُمْ فِي الْجَفْوَةِ مَنْ هُمْ، فَلَمْ تُحْفَظْ عَلَيْهِ بَادِرَةٌ، وَلَمْ يُعْرَفْ حَلِيْمٌ غَيْرُهُ إِلاَّ ذُوْ عَثْرَةٍ، وَلاَ وَقُوْرٌ سِوَاهُ إِلاَّ لَهُ هَفْوَةٌ. أَمَّا هُوَ فَقَدْ عَصَمَهُ اللهُ تَعَالَى مِنْ نَزْغِ الْهَوَى، وَطَيْشِ الْقُدْرَةِ.

(ذ) حَفِظَ ﷺ الْعَهْدَ، وَوَفَّى بِالْوَعْدِ، فَمَا نَقَضَ لِمُحَافِظٍ عَهْدًا، وَلاَ أَخْلَفَ لِمُرَاقِبٍ وَعْدًا، بَلْ كَانَ يَرَى الْغَدْرَ مِنْ كَبَائِرِ الْذُّنُوْبِ... "[2].

(ر) أُوْتِيَ مِنَ الْحِكْمَةِ الْبَالِغَةِ وَالْعُلُوْمِ الْجَمَّةِ الْبَاهِرَةِ مَا بَهَرَ الْعُقُوْلَ، وَأَذْهَلَ الْفِطَنَ: مِنْ إِتْقَانِ مَا أَبَانَ، وَإِحْكَامِ مَا أَظْهَرَ، وَهُوَ مَعَ ذَلِكَ أُمِّي مِنْ أُمَّةٍ أُمِّيَّةٍ: لَمْ يَقْرَأْ كِتَابًا،

وَلاَ دَرَسَ عِلْمًا، وَلاَ صَحِبَ عَالِمًا وَلاَ مُعَلِّمًا. تَأَمَّلْ أَنَّهُ أَوْجَزَ الْمُرَادَ مِنْ شَرِيْعَتِهِ فِي أَحَادِيْثَ أَرْبَعَةٍ:

الأَوَّلُ: " إِنَّمَا الأَعْمَالُ بِالْنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى... "[3].

وَالْثَّانِي: " الْحَلاَلُ بَيِّنٌ، وَالْحَرَامُ بَيِّنٌ... "[4].

---

(1) رواه ابن ماجه "٣٣١٢"، والحاكم في المستدرك "٣٧٣٣" وصححه الألباني في الصحيحة "١٨٧٦".

(٢) محمد رسول الله ﷺ المثل الكامل، ص١٣١.

(3) يشير إلى حديث عمر بن الخطاب ﷺ، قال: سَمِعْتُ رسول الله ﷺ يقول: "إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى..". هذا الحديث أخرجه البخاري (٩/١)، ومسلم (١٥١٥/٣، ١٥١٦).

(٤) أخرجه أحمد في المسند (٤/ ٢٦٧، ٢٦٩، ٢٧٠)، والبخاري في كتاب الإيمان من صحيحه، باب فضل من استبرأ لدينه (١/ ١٢٦)، ومسلم في كتاب المساقاة، من صحيحه،

وَالْثَّالِثُ: " مِنْ حُسْنِ إِسْلاَمِ الْمَرْءِ تَرْكُهُ مَا لاَ يَعْنِيْهِ "[١].

وَالْرَّابِعُ: " دَعْ مَا يَرِيْبُكَ إِلَى مَا لاَ يَرِيْبُكَ "[٢].

وَحَسْبُكَ هَذَا دَلِيْلاً عَلَى صَفَاءِ جَوْهَرِهِ، وَخُلُوْصِ مَخْبَرِهِ.

(ز) لَمْ يَعْزُبْ عَنْهُ مِنْ قَصَصِ الأَنْبِيَاءِ مَعَ الأُمَمِ، وَأَخْبَارِ الْعَالَمِ فِي الأَحْقَابِ الْخَالِيَةِ صَغِيْرٌ وَلاَ كَبِيْرٌ، مَعَ أَنَّهُ لَمْ يَضْبِطْهَا بِكِتَابٍ دَرَسَهُ، وَلَمْ يَتَلَقَّهَا عَنْ مُعَلِّمٍ لَقَّنَهُ، بَلْ عَلَّمَهُ اللهُ وَآتَاهُ ذِهْنًا صَحِيْحًا، وَصَدْرًا فَسِيْحًا، وَقَلْبًا شَرِيْحًا، وَتِلْكَ أَدَاةُ الْرِسَالَةِ، وَمِيْزَةُ النُّبُوَّةِ.

(س) أَيَّدَ شَرِيْعَتَهُ بِأَظْهَرِ دَلِيْلٍ، وَأَبَانَهَا بِأَوْضَحِ تَعْلِيْلٍ، فَمَا خَرَجَ مِنْهَا مَا يُوْجِبُهُ مَعْقُوْلٌ، وَلاَ دَخَلَ فِيْهَا مَا تَدْفَعُهُ الْعُقُوْلُ، وَإِلَى ذَلِكَ أَشَارَ ﷺ بِقَوْلِهِ: " أُوْتِيْتُ جَوَامِعَ الْكَلِمِ، وَاخْتُصِرَ لِيَ الْكَلاَمُ اخْتِصَارًا "[٣].

(ش) أَمَرَ بِمَحَاسِنِ الأَخْلاَقِ، وَدَعَا إِلَى مُسْتَحْسَنِ الآدَابِ، وَحَثَّ عَلَى صِلَةِ الأَرْحَامِ، وَنَدَبَ إِلَى الْتَّعَطُّفِ عَلَى الْضُّعَفَاءِ وَالأَيْتَامِ، وَنَهَى عَنِ الْتَّبَاغُضِ وَالْتَّحَاسُدِ، وَكَفَّ عَنِ الْتَّقَاطُعِ وَالْتَّبَاعُدِ...

(ص) كَانَ ﷺ وَاضِحَ الإِجَابَةِ ظَاهِرَ الْحُجَّةِ، فَلاَ يَحْصُرُهُ عِيٌّ، وَلاَ يَقْطَعُهُ عَجْزٌ، وَلاَ يُعَارِضُهُ خَصْمٌ فِي جِدَالٍ، إِلاَّ كَانَ جَوَابُهُ أَوْضَحَ، وَحِجَاجُهُ أَرْجَحَ.

(ض) حَفِظَ اللهُ لِسَانَهُ مِنْ تَحْرِيْفٍ فِي قَوْلٍ، أَوْ إِيْرَادِ خَبَرٍ يُجَانِبُ الْصِّدْقَ، وَلَمْ يَزَلْ ﷺ مَشْهُوْرًا بِالْصِّدْقِ فِي خَبَرِهِ نَاشِئًا وَكَبِيْرًا، حَتَّى صَارَ بِالْصِّدْقِ مَرْقُوْمًا، وَبِالأَمَانَةِ مَرْسُوْمًا، وَمَنْ لَزِمَ الْصِّدْقَ فِي صِغَرِهِ كَانَ لَهُ فِي الْكِبَرِ أَلْزَمَ، وَمَنْ عُصِمَ مِنْهُ فِي حَقِّ نَفْسِهِ كَانَ فِي حُقُوْقِ اللهِ تَعَالَى أَعْصَمَ.

(ط) نَقَلَ أُمَّتَهُ بِمَا جَاءَ بِهِ مِنَ الْدِّيْنِ عَنْ مَأْلُوْفِهَا، فَأَذْعَنَتْ لَهُ الْنُّفُوْسُ طَوْعًا، وَانْقَادَتْ خَوْفًا وَطَمَعًا، وَاجْتَمَعَ الْرَّاغِبُوْنَ وَالْرَّاهِبُوْنَ عَلَى نُصْرَتِهِ، وَقَامُوْا بِحُقُوْقِ دَعْوَتِهِ، رَغَبًا فِي عَاجِلٍ وَآجِلٍ، وَرَهَبًا مِنْ زَائِلٍ وَنَازِلٍ، وَبِالْرَّغْبَةِ وَالْرَّهْبَةِ صَارَ الْدِّيْنُ مُسْتَقِرًّا، وَالْصَّلاَحُ بِهِمَا مُسْتَمِرًّا.

(ظ) أَمَرَ أُمَّتَهُ بِالاعْتِدَالِ: فَلَمْ يَمِلْ بِهِمْ إِلَى الْدُّنْيَا كَمَا رَغِبَتْ الْيَهُوْدُ، وَلاَ إِلَى رَفْضِهَا كَمَا تَرَهَّبَتْ الْنَّصَارَى... لِأَنَّ الانْقِطَاعَ إِلَى أَحَدِهِمَا اخْتِلاَلٌ، وَالْجَمْعُ بَيْنَهُمَا اعْتِدَالٌ.

(ع) اتَّسَعَ زَمَنُهُ الْقَصِيْرُ لِنَشْرِ الْدَّعْوَةِ أَوَّلاً سِرًّا ثُمَّ جَهْرًا، وَلِلْحُرُوْبِ الَّتِي تَطَلَّبَتْهَا الْدَّعْوَةُ بَعْدَ الْهِجْرَةِ، وَلِتَوْضِيحِ أَحْكَامِ الْدِّيْنِ، فَبَيَّنَ الْعِبَادَاتِ، وَأَوْضَحَ الْحَلاَلَ وَالْمُبَاحَ وَالْمَحْظُوْرَ، وَفَصَّلَ مَا يَجُوْزُ وَمَا يَمْنَعُ مِنْ عُقُوْدٍ وَمُعَامَلاَتٍ،... وَلَمْ يَحْتَجْ شَرْعُهُ إِلَى

باب أخذ الحلال وترك الشبهات (١١/ ٢٧)، وأبو داود في كتاب البيوع من سننه، باب في اجتناب الشبهات برقم (٣٣٢٩)، (٣/ ٢٤٠)، والترمذي في كتاب البيوع من سننه، باب ما جاء في ترك الشبهات برقم (١٢٠٥)، والنسائي في كتاب البيوع، باب اجتناب الشبهات (٧/ ٢٤١)، والدارمي في كتاب البيوع في سننه، باب في الحلال بين ... برقم (٢٥٣٨)، (٢/ ٣١٩)، عن النعمان بن بشير ﷺ.

(١) أخرجه الترمذي (٢٣١٧) وقال: "هذا حديث غريب، لا نعرفه من حديث أبي سلمة، عن أبي هريرة ﷺ، عن النبي ﷺ إلا من هذا الوجه" وابن ماجه (٣٩٧٦)، وابن حبان (٢٢٩)، والبغوي (٤١٣٢)، والقضاعي في " مسند الشهاب " (١٩٢)، والخطيب في " تاريخه " ٤/ ٣٠٩ و٥/ ١٧٢ و١٢/ ٦٤ من حديث أبي هريرة ﷺ. وهو حديث صحيح بشواهده.

وأخرجه القضاعي (١٩١)، والطبراني في " الصغير " (٨٨٤) من حديث زيد بن ثابت ﷺ، قال الهيثمي في " المجمع " ٨/ ١٨: فيه مُحَمَّد بن كثير بن مروان، وهو ضعيف. ورواه أحمد١/ ٢٠١، والطبراني في "الكبير" (٢٨٨٦)، و"الصغير" (١٠٨٠)، و"الأوسط"، والقضاعي (١٩٤) من حديث الحسين بن علي ﷺ. قال الهيثمي ٨/ ١٨: ورجال أحمد و" الكبير " ثقات. ورواه مالك ٢/ ٩٠٣، ومن طريقه الترمذي (٢٣١٨)، والبغوي (٤١٣٣) من حديث علي بن الحسين مرسلاً. وقال: أحمد، وابن معين، والبخاري، والدارقطني: لا يصح إلاَّ عن علي بن الحسين مرسلاً.

(٢) أخرجه أبو داود الطيالسي في مسنده (١١٧٨)، وأحمد في المسند (١ ٢٠٠) و (٣ ١١٢)، والدارمي في سننه (٢٥٣٢ و٢٧٨٩)، والترمذي (٢٥١٨)، وصححه الألباني في صحيح سنن الترمذي، وابن أبي عاصم في الآحاد والمثاني (٤١٦)، والنسائي (٨ ٣٢٧)، وفي الكبرى (٥٢٢٠)، وأبو يعلى في مسنده (٦٧٦٢ و٧٤٩٢)، وابن خزيمة في الصحيح (٢٣٤٨)، والطبراني في الصغير (٢٨٤)، وفي الكبير (٢٧٠٨ و٢٧١١) و (٢٢ ٨١ برقم ١٩٧) و (٢٢ ١٤٧ برقم ٣٩٩)، وأبو الشيخ في طبقات أصبهان (١ ١٩١) و (٤ ٩١)، والحاكم في المستدرك (٢١٦٩)، وصححه الذهبي، وبرقم (٢١٧٠)، وبرقم (٧٠٤٦)، وقال الذهبي: "سنده قوي".
وأخرجه ابن حبان (٧٢٢)، والخطيب في تاريخ بغداد (٢ ٢٢٠ و٣٨٦)، (٦ ٣٨٥)، والبيهقي في السنن الكبرى (١٠٦٠١).

(٣) أخرجه بهذا اللفظ أحمد في المسند ٢/ ٢٥٠، ٣١٤، ٤٤٢، ٥٠١، ومسلم في المساجد حديث ٧، ٨، وأبو نعيم في دلائل النبوة ١/ ١٤، وسعيد بن منصور في سننه ٢٨٦٢، وابن أبي شيبة في مصنفه ١١/ ٤٨٠.

وأخرجه بلفظ: «بُعِثْتُ بِجَوَامِعِ الْكَلِمِ وَنُصِرْتُ بِالرُّعْبِ». أحمد في المسند ٢/ ٢٦٤، ٤٥٥، والبخاري ٤/ ٦٥، ٩/ ٤٧، ١١٣، ومسلم في المساجد حديث ٦، والنسائي في المجتبى ٦/ ٣، ٤، والشهاب في مسنده ٥٧٠، ٥٧١.

شَرْعِ غَيْرِهِ، ثُمَّ مَهَّدَ لِشَرْعِهِ أُصُوْلاً تَدْخُلُ فِيْهَا أَحْكَامُ الْحَوَادِثِ الْمُتَجَدِّدَةِ فِي الأَزْمِنَةِ وَالأَمْكِنَةِ الْمُتَعَدِّدَةِ، حَتَّى لاَ يَكُوْنَ فِي حُقُوْقِ اللهِ زَلَلٌ، وَلاَ فِي مَصَالِحِ الأَئِمَّةِ خَلَلٌ. كُلُّ ذَلِكَ فِي زَمَنٍ مُوْجَزٍ، ثَمَّ فِيْهِ هَذَا الأَمْرُ الْخَارِقُ الْمُعْجِزُ.

(ب) الأَدِلَّةُ الْحِسِّيَّةِ: إِلْمَامُهُ بِالْمُعْجِزَاتِ، وَوَجْهُ الْحَاجَةِ إِلَيْهَا.

ذَكَرَ – رَحِمَهُ اللهُ – ضَرُوْرَةَ الْمُعْجِزَةِ لِلرَّسُوْلِ، وَحَقِيْقَتَهَا، وَكَيْفِيَّةَ وُقُوْعِهَا لِلرَّسُوْلِ، وَأَنْوَاعَ الْمُعْجِزَاتِ، وَخَصَائِصَ مُحَمَّدٍ ﷺ مِنْ بَيْنِ الأَنْبِيَاءِ، وَدَلاَئِلَ لِلرَّسُوْلِ تَقُوْمُ مَقَامَ الْمُعْجِزَاتِ.

ثُمَّ سَرَدَ مُعْجِزَاتِ النَّبِيِّ ﷺ ، مُبْتَدِأً بِالْقُرْآنِ الْكَرِيْمِ، ثُمَّ انْشِقَاقِ الْقَمَرِ، فَتَيْسِيْرِ الْمَاءِ لِقَوْمِهِ عَلَى يَدَيْهِ، فَتَكْثِيْرِهِ لِلأَطْعِمَةِ، فَشِفَائِهِ لِبَعْضِ الأَمْرَاضِ، ثُمَّ انْقِيَادِ الشَّجَرِ لَهُ، فَسُقُوْطِ الأَصْنَامِ بِإِشَارَةٍ مِنْ قَضِيْبٍ كَانَ فِي يَدِهِ، ثُمَّ اسْتِجَابَةِ اللهِ لِدَعَوَاتِهِ ﷺ.

ثُمَّ خَتَمَ ذَلِكَ بِحَادِثَةِ الإِسْرَاءِ وَالْمِعْرَاجِ، وَقَدْ فَصَّلَ فِيْهِ تَفْصِيْلاً حَسَنًا، وَرَدَّ عَلَى الْمُنْكِرِيْنَ لَهُ، الَّذِيْنَ يُقَدِّمُوْنَ الْعَقْلَ عَلَى النَّقْلِ، وَذَكَرَ بَرَاهِيْنَ عَصْرِيَّةً عَلَى ذَلِكَ، وَأَدِلَّةً عَقْلِيَّةً وَنَقْلِيَّةً فِي كُلِّ ذَلِكَ.

تاسعًا: إِيْرَادُ الْقَوَاعِدِ[1] وَالْضَّوَابِطِ الْعِلْمِيَّةِ، وَالأَخْبَارِ الْمَعْرِفِيَّةِ وَالْثَّقَافِيَّةِ:

أَكْثَرَ الْمُصَنِّفُ – رَحِمَهُ اللهُ – فِي كِتَابِهِ هَذَا مِنْ إِيْرَادِ قَوَاعِدِ الْعُلُوْمِ الْمُخْتَلِفَةِ، وَضَوَابِطِهَا، وَأَوْرَدَ أَخْبَارًا كَثِيْرَةً مَعْرِفِيَّةً وَثَقَافِيَّةً، وَمَزَجَهَا مَزْجًا حَسَنًا بِأَخْبَارِ الْسِّيْرَةِ، وَكَانَ إِيْرَادُهُ لِمَا أَوْرَدَهُ بِدُوْنِ تَكَلُّفٍ وَلاَ ارْتِكَابِ شَطَطٍ، وَالْدَّلاَئِلُ عَلَى ذَلِكَ كَثِيْرَةٌ مَبْثُوْثَةٌ فِي فُصُوْلِ كِتَابِهِ، وَهَذَا أَكْسَبَ كِتَابَهُ تَشْوِيْقًا، وَزَادَهُ قُوَّةً، وَأَضَافَ حُسْنًا إِلَى مَا فِيْهِ مِنْ حُسْنِ عَرْضٍ وَإِشْرَاقِ بَيَانٍ، وَجَمِيْلِ مَعَارِفَ، وَحُسْنِ أَخْبَارٍ فِي الْعُلُوْمِ وَالْفُنُوْنِ.

عاشرًا: لم يغفل في كتابه ما يحتاجه المسلم من بيان المقاصد الشرعية من العبادات، فنجده تكلم عن:

الوضوء، والصلاة، والصوم، والزكاة، والحج، وبين أسرار كل عبادة، وبين المقاصد الشرعية من فرضها، وأثرها على العبد والمجتمع [2].

الْمَبْحَثُ الخَامِسُ: مَا يُؤْخَذُ عَلَى الْكِتَابِ، وَهِيَ كَمَا يَلِي:

أَوَّلاً: إِيْرَادُ الأَحَادِيْثِ بِدُوْنِ تَخْرِيْجٍ وَلاَ تَحْقِيْقٍ وَلاَ حُكْمٍ، لَكِنَّهُ يُوْرِدُهَا بِلَفْظِهَا دُوْنَ تَصَرُّفٍ فِي أَلْفَاظِهَا على الأَغْلَبِ، وَكَأَنَّهُ نَظَرَ إِلَى شُهْرَتِهَا فَظَنَّهَا صَحِيْحَةً مَقْبُوْلَةً.

ثَانِيًا: إِيْرَادُ الأَحَادِيْثِ الْضَّعِيْفَةِ، والْمُتْرُوْكَةِ، وَالْمَوْضُوْعَةِ، كَإِيْرَادِهِ مَثَلاً الأَثَرَ الْتَّالِي:

١-" أَدَّبَنِي رَبِّي فَأَحْسَنَ تَأْدِيْبِي "[3].

٢- "خِيَارٌ مِنْ خِيَارٍ "[4].

٣- "... إِنَّ اللهَ يَكْرَهُ الْعَبْدَ الْمُتَمَيِّزَ عَنْ أَخِيْهِ "[5].

---

(١) انظر: كتابه، ص ١١٥.

(٢) ص: ١٥٣- ١٦٥.

(٣) الكتاب: ص ٨، و١٣.

أخرجه ابن السمعاني في أدب الإملاء والاستملاء ص١، بلفظ "إن الله أدبني وأحسن أدبي، ثم أمرني بمكارم الأخلاق فقال: "خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين" الآية ١٩٩ الأعراف، وابن الجوزي في العلل (١٧٨/١، رقم٢٨٤)، وقال: لا يصح، وفيه مجهولون وضعفاء، وقال السخاوي في المقاصد الحسنة ص٢٩ رقم ٤٥ "وإسناده منقطع فيه من لم أعرفه عن عبد الله أظنه ابن مسعود ﷺ. وإسناده ضعيف جداً، وإن اقتصر شيخنا - يعني الحافظ ابن حجر - على الحكم عليه بالغرابة في بعض فتاويه، قال: ولكن معناه صحيح"، ونقل عن ابن الأثير نحو ذلك في النهاية في غريب الحديث ٨/١، وذكره السيوطي في الجامع الصغير ص١٤، ورمز له بالصحة. ونقل في الدرر المنتثرة في الأحاديث المشتهرة ص٤٣ تصحيح أبي الفضل ابن ناصر له، وانظر: فيض القدير للمناوي ٢٢٤/١، والفتاوى الحديثية للسخاوي ص٢٦٩ - ٢٧١، وكشف الخفاء للعجلوني ٦٢/١ رقم ١٦٤.

(٤) ص: ٦. قال الشيخ الألباني في السلسلة الضعيفة (٣٣١/١): "... منكر".

أخرجه الطبراني (٣ / ٢١٠ / ١) والعقيلي في " الضعفاء " (٤٥٨) وابن عدي (٧٤ / ٢ / ٣٠١ / ٢) وأبو نعيم في " دلائل النبوة " (ص ١٢) وكذا الحاكم (٤ / ٧٣ - ٧٤) وابن قدامة المقدسي في " العلو" (١٦٥ - ١٦٦) والعراقي في " محجة القرب إلى محبة العرب " (٢/ ٢٠١) من طريقين عن محمد بن ذكوان عن عمرو بن دينار عن ابن عمر مرفوعًا.

قلت: وهذا إسناد ضعيف جدًا: محمد بن ذكوان، قال النسائي: ليس بثقة، وضعفه الدارقطني وغيره، وقد قال العقيلي: إنه لا يتابع عليه، لكن أخرجه الحاكم من طريق أخرى عن عمرو بن دينار عن سالم بن عبد الله عن ابن عمر مرفوعا مختصرا.

قلت: وفي سنده أبو سفيان زياد بن سهيل الحارثي ولم أجد له ترجمة.

والحديث أورده ابن أبي حاتم في " العلل " (٢/ ٣٦٧ - ٣٦٨) من الطريق الأول وقال عن أبيه: إنه حديث منكر، وأقره الذهبي في ترجمة ابن ذكوان من " الميزان ١٣٣/٥".

(٥) ص:١٢، قال محب الدين الطبري في خلاصة سير سيد البشر (٨٧/١): "هذا الأثر على شهرته لا يعرف له إسناد، وقال الغزي في الجد الحثيث في بيان ما ليس بحديث - (١/ ٦٤): "لا يعرف"، وفي المقاصد الحسنة للسخاوي - (٢١٠/١): "لا أعرفه".

٤- "خَيْرُكُمْ مَنْ لَم يَتْرُكْ آخِرَتَهُ لِدُنْيَاهُ وَلاَ دُنْيَاهُ لِآخِرَتِهِ وَلَمْ يَكُنْ كَلاًّ عَلَى النَّاسِ" [١].

٥- "حَسْبُكُمْ الْكَوْنُ مُعْجِزَةٌ"[٢].

٦- "إِنَّ الرَّائِدَ لاَ يَكْذِبُ أَهْلَهُ، وَاللهِ الَّذِي لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ، إِنِّي رَسُوْلُ اللهِ إِلَيْكُمْ خَاصَّةً، وَإِلَى النَّاسِ عَامَّةً، وَاللهِ لَتَمُوْتُنَّ كَمَا تَنَامُوْنَ، وَلَتُبْعَثُنَّ كَمَا تَسْتَيْقِظُوْنَ، وَلَتُحَاسَبُنَّ بِمَا تَعْمَلُوْنَ، وَإِنَّهَا الْجَنَّةُ أَبَدًا أَوِ النَّارُ أَبَدًا"[٣].

٧- خُطْبَةُ الْوَدَاعِ[٤] سَاقَهَا مِثْلَ سِيَاقِ الْجَاحِظِ لَهَا فِي الْبَيَانِ وَالتَّبْيِيْنِ[٥]، وَابْنِ عَبْدِ رَبِّه الأَنْدَلُسِي فِي الْعِقْدِ الْفَرِيْدِ[٦]، وَفِي كِتَابِ نُوْرِ الْيَقِيْنِ لِمُحَمَّدِ بْنِ عَفِيْفِي الْبَاجُوْرِي، الْمَعْرُوْف بِالْشَّيْخِ الْخُضَرِيّ، وَلَمْ تَرِدْ فِي كُتُبِ الْسُّنَّةِ بِنَفْسِ الْسِّيَاقِ.

٨- (أَنْتُمْ كُفَلاَءُ عَلَى قَوْمِكُمْ كَكَفَالَةِ الْحَوَارِيِّيْنَ...)[٧].

٩- قُدُوْمُ الْجَارُوْدِ بْنِ الْعَلاَءِ وَقَوْلُهُ لِلنَّبِيِّ ﷺ: "إِنْ كُنْتَ نَبِيًّا فَأَخْبِرْنِي عَمَّا أَضْمَرْتُ"[٨].

١٠- وَفْدُ كِنْدَةَ، وَفِيْهِ: فَقَالُوْا: " يَا أَبَا الْقَاسِمِ إِنَّا خَبَّأْنَا لَكَ خِبْئًا فَمَا هُوَ؟ وَكَانُوْا خَبَّؤوا لِرَسُوْلِ اللهِ ﷺ عَيْنَ جَرَادَةٍ فِي ظَرْفِ سَمْنٍ،..."[٩].

١١- "مَنْ أَلْقَى جِلْبَابَ الْحَيَاءِ فَلاَ غِيْبَةَ لَهُ". [١٠].

١٢- "الْجَنَّةُ تَحْتَ أَقْدَامِ الأُمَّهَاتِ"[١١].

١٣- "قِصَّةُ عَلْقَمَةَ الَّذِي لَمْ يَسْتَطِعْ أَنْ يَنْطِقَ بِالْشَّهَادَتَيْنِ عِنْدَ سَكَرَاتِ الْمَوْتِ"[١٢].

١٤- "مَازَالَ جِبْرِيْلُ يُوْصِيْنِي بِالْنِّسَاءِ"[١٣].

---

(١) ص:٢٧، قال الألباني رحمه الله في " السلسلة الضعيفة " (٥٠١/٢): " إسناد موضوع "، نعيم بن سالم أورده هكذا في اللسان وقال (٢٨٨/٨): " قال ابن القطان: " لا يعرف " قلت: تصحف عليه اسمه وإلا فهو معروف مشهور بالضعف متروك الحديث وأول اسمه ياء مثناة من تحت ثم غين".

(٢) (الكتاب، ص:٣٣)، نسبه إلى النبي ﷺ وليس بحديث. ولم أجد من خرجه.

(٣) (الكتاب، ص:٣٦)، قال العلامة الألباني في تخريجه لفقه السيرة للغزالي - رَحِمَهُمَا اللهُ - ص (٩٧): "... فالإسناد مرسل ضعيف"، وضعفه الدكتور أكرم العمري في السيرة الصحيحة (١٤٢/١).

(٤) (الكتاب، ص:١١١- ١١٢).

(٥) ٣٢/٢.

(٦) ١٤٨/٤.

(٧) (الكتاب، ص:١١٧)، الحديث رواه ابن إسحاق في السيرة (٢٩٥/٢/ ابن هشام) عن عبد الله بن أبي بكر بن حزم مرسلاً. ومن طريق ابن إسحاق رواه ابن أبي شيبة في المصنف (١٤/٥٩٧)، وأخرجه ابن سعد في الطبقات (٣/٤٥٢)، عن شيخه محمد بن عمر الواقدي، عن خارجة بن عبد الله، وإبراهيم بن إسماعيل بن أبي حبيبة، كلاهما عن داود بن الحصين، عن محمود بن لبيد، به مرفوعًا.

وفي إسناده محمد بن عمر هو الواقدي: عالم بالسير متروك في الحديث، الجرح (٢٠/٨) المجروحين (٢٩٠/٢)، تهذيب الكمال (١٨٠/٢٦)، الميزان (٦٦٢/٣)، التهذيب (٣٦٣/٩)، التقريب (٦٢١٥/٨٨٢).

وابن أبي حبيبة: منكر الحديث، تهذيب الكمال ٣٨١/٨، التقريب ص١٩٨، من تكلم فيه وهو ثقة ص١٩٤. وفيه داود بن الحصين: لم يسمع من محمود بن لبيد، الثقات الذين ضعفوا في بعض شيوخهم ص١٥٥-١٥٩.

(٨) (الكتاب، ص:١٢٥)، سبل الهدى والرشاد (٦ ص٣٠٣ ـ ٣٠٥)، وراجع: الإصابة (١ ص٢١٦ و٢١٧)، ولم أجد له أصلاً.

(٩) (الكتاب، ص:١٢٧)، أخرجه أبو نعيم في (دلائل النبوة) ١/ ٢٣٧- ٢٣٨، حديث رقم (١٩٠)، والسيوطي في (الخصائص): ٣٠٥/٢، عنه، وفيه الحكم بن ظهير متروك؛ قال ابن معين: ليس بثقة، وقال البخاري: تركوه منكر الحديث. وقال أبو زرعة وأبو حاتم: متروك الحديث، وقال الجوزجاني: ساقط، وقال ابن حبان: يروي عن الثقات الأشياء الموضوعات. وقال ابن حجر: متروك رمي بالرفض واتهمه ابن معين. (التاريخ الكبير: ٣٤٥/٢، الضعفاء الصغير: ص/٣١، الضعفاء والمتروكون: ص/٣١، الجرح والتعديل: ١١٨/٣، المجروحين: ٢٥٠/١، تهذيب الكمال: ٩٩/٧، التقريب: ١٧٥/١).

(١٠) (الكتاب، ص:١٥٩)، أخرجه ابن أبي الدنيا في (مكارم الأخلاق) (١٠٢)، وابن حبان في (المجروحين) (٤١٧/٢)، والبيهقي في الكبرى (٢١٤٤٣) باختلاف يسير. لخص الكلام عليه الزيلعي في (تخريج الكشاف) (٣٤٣/٤) قائلاً: "في إسناده ضعف وإن صح فيحمل على الفاسق المعلن بفسقه ".

ورواه القاضي أبو عبد الله محمد بن سلامة القضاعي في مسند الشهاب (١٩٩/٢) عن إسماعيل بن محمد الصفار، ثنا العباس بن عبد الله، ثنا رواد بن الجراح، عن أبي سعد، به، ورواه ابن عدي في "الكامل" (٣٧٧/٣)، من حديث الربيع بن بدر، عن أبان بن أبي عياش، عن أنس بن مالك ﷺ. وأعله بأبان بن أبي عياش: وقال: هو مولى لأنس وهو متروك الحديث، ورواه ابن الجوزي في العلل المتناهية (٣٩١/١)، وقال: فيه متروكان".

(١١) (الكتاب، ص:١٧٢)، موضوع: أخرجه الدولابي في (الكنى) (١٩١١)، والقضاعي في (مسند الشهاب) (١١٩)، والخطيب في (الجامع لأخلاق الراوي) (١٧٠٢)، وابن عدي في (الكامل) (٦٤/٨)، وفي إسناده: موسى بن محمد بن عطاء منكر الحديث ويسرق الحديث وذكره الفتني في تذكرة الموضوعات ص٢٠٢، وذكره المقدسي في الفوائد الموضوعة ص١٢٠ رقم ١٤٧، وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: "ما أعرف هذا اللفظ بإسناد ثابت" أحاديث القصاص ص٩٠ رقم٧٠، وقال الألباني في سلسلة الأحاديث الضعيفة (٢/ ٥٩): "موضوع".

(١٢) (الكتاب، ص:١٧٢)، القصة غير صحيحة؛ ذكرها بسندها ابن الجوزي في الموضوعات ٨٧/٣، وفي سندها فايد أبو الورقاء وهو متروك الحديث وكان معدودًا من الوضاعين (تاريخ الدوري) ١٦٢/٣، ٢٤٢، التاريخ الصغير للبخاري٧٦/٢، ١٤٢، والكبير١٣٢/٧، والضعفاء والمتروكين للنسائي ص٨٧، والكامل لابن عدي ١٣٨/٧، والتقريب ص٤٤٤).

وقال الشوكاني في " الفوائد المجموعة " (٢٣١): " وفي إسنادها متروك وكذاب، ولها طرق أخرى "، وعلق عليه المحقق – وهو الشيخ عبد الرحمن المعلمي – بقوله: " مدارها على المتروك، وهو فائد بن عبد الرحمن أبو الورقاء العطار ". وانظر تنزيه الشريعة ٢٩٦/٢.

(١٣) (الكتاب، ص:١٩١)، الحديث ضعيف رواه ابن منيع (المطالب العالية.١٦٧٦). وابن أبي الدنيا في (العيال.٤٨٣). من طريق:" عباد بن عباد، أخبرنا عبد الله بن هلال، قال: أخبرني صاحب لنا ثقة، عن سعيد بن جبير، عن ابن عباس، قال: قال رسول الله ﷺ: «ما

١٥- "اطْلُبُوْا الْرِزْقَ فِي خَبَايَا الأَرْضِ"[١].

١٦- "أَشَدُّ النَّاسِ عَذَابًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ مَنْ أَشْرَكَهُ اللهُ فِي سُلْطَانِهِ فَجَارَ فِي حُكْمِهِ" (ص٢٣٩)[٢].

١٧- "أَلاَ أُخْبِرُكُمْ بِشِرَارِكُمْ؟ " قَالُوْا: بَلَى يَا رَسُوْلَ اللهِ، قَالَ: "الَّذِي يَنْزِلُ وَحْدَهُ، وَيَمْنَعُ رِفْدَهُ، وَيَجْلِدُ عَبْدَهُ"[٣].

١٨- "الأَمَلُ رَحْمَةٌ مِنَ اللهِ لِأُمَّتِي"[٤].

١٩- " أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّهُ بَلَغَنِي أَنَّكُمْ تَخَافُوْنَ عَلَيَّ الْمَوْتَ كَأَنَّهُ اسْتِنْكَارٌ مِنْكُمْ لِلْمَوْتِ، وَمَا تُنْكِرُوْنَ مِنْ مَوْتِ نَبِيِّكُمْ، أَلَمْ أُنْعَ إِلَيْكُمْ وَتُنْعَى إِلَيْكُمْ أَنْفُسُكُمْ؟ ..."[٥].

٢٠- "إِنَّ اللهَ حَفَّ الإِسْلاَمَ بِمَكَارِمِ الأَخْلاَقِ، وَمَحَاسِنِ الأَعْمَالِ"[٦].

٢١- وَفِي الْبَابِ الْثَّالِثِ عَشَرْ، قَالَ: وَمِنَ الأَحَادِيْثِ مَا رَوَى الْدَّارَقُطْنِي، أَنَّ رَسُوْلَ اللهِ ﷺ، قَالَ: "يَدُ اللهِ مَعَ الْشَّرِيْكَيْنِ مَالَمْ يَخُنْ أَحَدُهُمَا صَاحِبَهُ...."[٧].

ثَالِثًا: لَمْ يُوْرِدْ أَيَّ مَصْدَرٍ لِمَا أَوْرَدَهُ مِنْ أَحْدَاثِ الْسِّيْرَةِ وَغَيْرِهَا وَتَفْسِيْرِهَا، فَلَعَلَّهُ أَرَادَ أَنْ يُنَزِّهَ كِتَابَهُ عَنِ الْطُّوْلِ وَالاسْتِطْرَادِ، وَيَكُوْنَ كِتَابُهُ مَصْدَرًا يُرْجَعُ إِلَيْهِ وَيُكْتَفَى بِهِ عَنْ غَيْرِهِ مِنْ كُتُبِ الْسِّيَرِ الْكَثِيْرَةِ وَالْمُخْتَلِفَةِ، وَاللهُ أَعْلَمُ.

بِخِلاَفِ رُجُوْعِهِ وَاسْتِشْهَادِهِ بِأَقْوَالِ الْمُسْتَشْرِقِيْنَ فَقَدْ نَسَبَهَا إِلَى كُتُبِهِمْ وَأَشْخَاصِهِمْ.

رَابِعًا: يَسُوْقُ الْنُّصُوْصَ مِنْ بَعْضِ الْكُتُبِ بِتَصَرُّفٍ، وَلاَ يُشِيْرُ إِلَى الْمَصْدَرِ الَّذِي أَخَذَ مِنْهُ، وَلَمْ يُشِرْ إِلَى هَذِهِ الْمَصَادِرِ فِي ثَبْتِ مَصَادِرِهِ الَّتِي صَدَّرَ بِهَا كِتَابَهُ، وَلَعَلَّ الْسَّبَبَ فِي تَصَرُّفِ الْمُؤَلِّفِ بِالْتَّغْيِرِ الْيَسِيْرِ عَلَى الْنُّصُوْصِ أَمْرَانِ:

الأَوَّلُ: قَدْ يَكُوْنُ أَصْلُ الْكِتَابِ غَيْرُ عَرَبِيّ، وَيُحْتَمَلُ أَنَّ الْمُؤَلِّفَ نَقَلَ مِنْهُ بَعْدَ تَرْجَمَتِهِ بِنَفْسِهِ لِلْكِتَابِ، وَمَعْلُوْمٌ أَنَّ مُحَمَّدَ جَادَ الْمَوْلَى قَدْ دَرَسَ وَتَعَلَّمَ فِي انْجِلْتَرَا، وَيَسْتَطِيْعُ ذَلِكَ.

الأَمْرُ الْثَّانِي: أَنَّ الْمُؤَلِّفَ إِذَا لَمْ يُشِرْ إِلَى الْقَائِلِ وَلاَ الْرَّادِ عَنِ الْشُّبْهَةِ فِي كِتَابِهِ، وَبَعْدَ الْرُّجُوْعِ لِلْمَصَادِرِ وَمَعْرِفَةِ ذَلِكَ، فَإِنَّهُ قَدْ يَتَصَرَّفُ فِي نَقْلِ بَعْضِ هَذِهِ الْنُّصُوْصِ بِالْمَعْنَى الَّذِي لاَ يُغَيِّرُ الْمُرَادَ مِنْ أَصْلِ الْنَّصِّ وَفَحْوَاهُ، مَثَلاً[٨]:

١- الْبَيَانُ وَالْتَّبْيِينِ لِلْجَاحِظِ. أَخَذَ عَنْهُ (ص١٢).

زال جبريل يوصيني بالنساء حتى ظننت أنه سيحرم طلاقهن". وقد ضعفه البوصيري، في الإتحاف (٣/ ١٠٤/ أ) حيث قال: "رواه أحمد بن منيع بسند ضعيف؛ لجهالة بعض رواته". (إتحاف الخيرة:٥٠٧٧). قلت: عبد الله بن هلال: لم يوثقه غير ابن حبان، وضعفه الأزدي. وشيخه: مجهول. وانظر: الثقات (٨/ ٢٣٩)، واللسان (٣/ ٣٧١).

(١) (الكتاب، ص:٢٣٤)، وهو منكر: أخرجه الإمام أحمد في فضائل الصحابة (٤٣١)، وأبو القاسم البغوي في حديث مصعب رقم (١) وأبو يعلى في مسنده (٤٣٨٤) والطبراني في الأوسط (٢٧٤/١) (٨٩٥) والقضاعي في مسند الشهاب (٦٩٤) ومدار الحديث على هشام بن عبد الله وهو ضعيف. قال ابن حبان في المجروحين (٩١/٣):" يروي عن (هشام بن عروة) ما لا أصل له من حديثه، كأنه هشام آخر! لا يعجبني الاحتجاج بخبره إذا انفرد... " اهـ

وقال ابن الجوزي عن الحديث: قال ابن طاهر: لا أصل له. وقال الألباني في السلسلة الضعيفة (٥١٠/٥): منكر.

(٢) (الكتاب، ص:٢٣٩)، ضعيف: أخرجه الزبير بن بكار الأخبار الموفقيات ح٢٩، قال: حدثني المدائني، قال: حج سليمان بن عبد الملك فوافى طاووسًا بمكة، فقيل لطاووس: حدث أمير المؤمنين، فقال طاووس: إن رسول الله ﷺ، قال: «أشد الناس عذابا يوم القيامة من أشركه الله في سلطانه فجار في حكمه». والحكيم الترمذي في النوادر (١٢٤/٢).

والحديث فيه إرسال وانقطاع، فطاووس لم يدرك النبي ﷺ فالحديث مرسل، كما أن طاووسًا توفي في ١٠٦هـ، وأبو الحسن علي بن محمد المدائني ولد سنة ١٣١هـ (العبر للذهبي ٣٠٨/١، والشذرات ٥٤/٢)، وهذه علة أخرى وهي الانقطاع والله أعلم.

(٣) (الكتاب، ص:٢٤٠)، أخرجه الحاكم في المستدرك على الصحيحين (٣٠٠/٤) ح٧٧٠٦ وفيه: محمد بن معاوية بن أعين النيسابوري، الخراساني، وهو متروك: الجرح والتعديل (٨/ ١٠٣ – ١٠٤)، والتقريب (٢/ ٢٠٩ رقم ٧١٧)، والتهذيب (٩/ ٤٦٤ - ٤٦٥ رقم ٧٤٩). وفي سنده أيضاً: مصادف بن زياد المديني، وهو مجهول -كما في الميزان (٤/ ١١٨ رقم ٨٥٥٤)، فالحديث ضعيف جداً بهذا الإسناد لشدة ضعف محمد بن معاوية، وجهالة مصادف بن زياد.

(٤) (الكتاب، ص:٢٤٢): أخرجه الخطيب في "التاريخ" (٢/ ٥١-٥٢)، والديلمي في "مسند الفردوس" (١/ ٢/ ٣٢١) من طريق: محمد بن إسماعيل بن هارون الرازي، وقال الخطيب: "هذا حديث باطل، لا أعلم جاء به إلا محمد بن إسماعيل الرازي، وكان غير ثقة".

(٥) (الكتاب، ص:٢٧٠)، أخرجه سيف بن عمر في "الفتوح" كما في "جامع الآثار" (٣٣٢/٦) فقال: حدثني سعيد بن عبد الله، عن أبيه، فذكره. وأخرجه ابن عساكر في "تاريخ دمشق" كما في مختصره لابن منظور (٣٨٠/٢)، والحديث ضعيف: قال العراقي في المغني عن حمل الأسفار (٤٥٥/٤): حديث سعيد بن عبد الله عن أبيه، وذكر صدر الحديث ثم قال: هو حديث مرسل ضعيف وفيه نكارة ولم أجد له أصلاً.

وأبوه: عبد الله بن ضرار بن الأزور تابعي. روى عن ابن مسعود، قال أبو حاتم فيه وفي أبيه سعيد: ليس بالقوى.

(٦) (الكتاب، ص: ٤٠٢): ذكره السبكي في أحاديث الإحياء التي لا أصل لها (ص٢٧)، المغني عن حمل الأسفار (٦٠٤/١) (رقم: ٢٢٩٧). وقال العراقي: لم أقف له على أصل، تخريج أحاديث إحياء علوم الدين، (ص ٨٣٩)، (رقم: ٢).

(٧) (الكتاب، ص:٤٢٥)، ضعيف معل: أعله الدارقطني نفسه، فقال: يرويه ابن حبان التميمي واختلف عنه: فوصله أبو همام الأهوازي، عن أبي حيان، عن أبيه، وعن أبي هريرة ﷺ، عن النبي ﷺ، وخالفه جرير بن عبد الحميد وغيره: رووه عن أبي حيان، عن أبيه، مرسلاً وهو الصواب. العلل، (٧/١١) (رقم: ٢٠٨٤)

(٨) انظر البحث: المبحث الثالث: موارده التي أخذ عنها في كتابه، ص١٦.

٢- الْمَوَاهِبُ اللَّدُنِيَّةِ بِالْمِنْحِ الْمُحَمَّدِيَّةِ لِأَبِي الْعَبَّاسِ الْقَسْطَلاَّنِي الْمِصْرِيّ. أَخَذَ عَنْهُ (ص١٣).

٣- أَعْلاَمُ النُّبُوَّةِ لِلْمَاوَرْدِي. أَخَذَ عَنْهُ (ص١٦، ٢٠، ٢٧).

٤- الْشَّمَائِلُ الْشَّرِيْفَةُ لِلْتِّيْسِيُوْطِي. أَخَذَ عَنْهُ (ص٢٦).

٥- سِيْرَةُ مُحَمَّدٍ ﷺ لسير وليم موير. أَخَذَ عَنْهُ (ص١٠١).

٦- الأَبْطَالُ، لتوماس كارليل. أَخَذَ عَنْهُ (١٠٢).

٧- جَمْهَرَةُ خُطَبِ الْعَرَبِ لِأَحْمَدَ زَكِي صَفْوَتْ. أَخَذَ عَنْهُ (ص١١١).

٨- أَدَبُ الدُّنْيَا وَالْدِّيْنِ لِلْمَاوَرْدِي. أَخَذَ عَنْهُ (ص١٣٦) مُعْظَمَ الْمَقْصِدِ الْثَّانِي عَشَر مِنَ الْبَابِ الْسَّابِعِ.

٩- مِفْتَاحُ دَارِ الْسَّعَادَةِ لِلإِمَامِ ابْنِ الْقَيِّمِ. أَخَذَ عَنْهُ (ص١٤٥-١٥٠).

خَامِسًا: قَوْلُهُ: إِنَّ فَاطِمَةَ ـ رَضِيَ اللهُ عَنْهَا ـ قَامَتْ بِنَصِيْبٍ وَافِرٍ فِي الْدَّعْوَى إِلَى إِسْنَادِ الْخِلاَفَةِ إِلَى عَلِيٍّ رضي الله عنه[1]. وَهَذَا كَلاَمٌ بَاطل لا أَصْلَ لَهُ، فَلَمْ يَأْتِ بِهَذَا نَقْلٌ صَحِيْحٌ أَو ضَعِيْفٌ.

سَادِسًا: عَدَّ فِي الأَدِلَّةِ الْعَقْلِيَّةِ عَلَى صِدْقِ نُبُوَّةِ الْنَّبِيِّ ﷺ مَا هُوَ مِنَ الْفَضَائِلِ الْخُلُقِيَّةِ وَالْمَزَايَا الاجْتِمَاعِيَّةِ؛ لِأَنَّهَا تُؤَيِّدُ الْدَّلِيْلَ الْعَقْلِيّ فِي جُمْلَتِهَا، كَاشْتِهَارِهِ ﷺ بِمَكَارِمِ الأَخْلاَقِ[2].

حَيْثُ قَالَ: "وَقَد وَضَحَ لِمَنْ عَاشَرُوْهُ، وَلِمَنْ بَلَغَتْهُمْ دَعْوَتُهُ أَنَّهُ أَعْلَمُ مِنْهُمْ بِحَقِيْقَةِ الْمَعْرُوْفِ وَالْمُنْكَرِ، وَأَنَّهُ أَنْصَحُ الْخَلْقِ لِلْخَلْقِ، وَأَبَرُّ الْنَّاسِ بِالْنَّاسِ، وَأَصْدَقُهُمْ فِيْمَا يَقُوْلُ، وَأَقْوَمُهُمْ فِيْمَا يَفْعَلُ"[3].

وَذَكَرَ ضِمْنَ ذَلِكَ: شِدَّةَ خَوْفِهِ مِنْ عَظَمَةِ رَبِّهِ وَنِسْبَتَهُ كُلَّ شَيْءٍ إِلَيْهِ[4].

سَابِعًا: ذَكَرَ قَوْلَ مُحْيِي الْدِّيْنِ بْنِ الْعَرَبِيّ[5]: "إِنَّ مُحَمَّدًا ﷺ هُوَ الَّذِي أَعْطَى جَمِيْعَ الأَنْبِيَاءِ وَالْرُّسُلِ مَقَامَاتِهِمْ فِي عَالَمِ الأَرْوَاحِ حَتَّى ظَهَرَ بِجِسْمِهِ ﷺ "[6].

وَهَذَا مِنْ أَقْوَالِ الْصُّوْفِيَّةِ، وَهُمْ يَسْتَدِلُّوْنَ بِهِ عَلَى وُجُوْدِ الْنَّبِيِّ ﷺ فِي كُلِّ زَمَانٍ وَمَكَانٍ، وَيَسْتَدِلُّوْنَ بِهِ عَلَى رِفْعَةِ مَنْزِلَةِ الأَوْلِيَاءِ عَلَى الأَنْبِيَاءِ[7].

وَلَمْ يُعَلِّقْ عَلَى ذَلِكَ، وَلَمْ يَظْهَرْ مِنْ فِعْلِهِ أَنَّهُ يَسْتَنْكِرُهُ، بَلْ نَعَتَ مُحْيِي الْدِّيْنِ بْنِ الْعَرَبِي بِالْشَّيْخِ الأَكْبَرِ.

ثَامِنًا: عِنْدَ سَرْدِهِ لِأَحْدَاثِ الْسِّيْرَةِ خَالَفَ فِي بَعْضِهَا تَوَارِيْخَ بَعْضِ الْحَوَادِثِ الْصَّحِيْحَةِ وَالْثَّابِتَةِ، فَمَثَلاً:

١- ذَكَرَ حَرْبَ الْفِجَارِ، وَذَكَرَ أَنَّ الْنَّبِيَّ ﷺ حَضَرَهَا وَعُمْرُهُ عِشْرُوْنَ سَنَةً.

قَالَ الْسُّهَيْلِيّ: "وَالْفِجَارُ بِكَسْرِ الْفَاءِ، عَلَى وَزْنِ: قِتَال، وَكَانَتْ الْفِجَارَاتُ فِي الْعَرَبِ أَرْبَعَةً، ذَكَرْهُنَّ الْمَسْعُوْدِي، وَآخِرُهُنَّ فِجَارُ الْبَرَضِ هَذَا. وَكَانَ الْقِتَالُ فِيْهِ فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ: يَوْمُ شَمْطَةَ، وَيَوْمُ الْعَبْلاَءِ، وَهُمَا عِنْدَ عُكَاظٍ، وَيَوْمُ الْشُّرْبِ - وَهُوَ أَعْظَمُهَا يَوْمًا - وَهُوَ الَّذِى حَضَرَهُ رَسُوْلُ اللهِ ﷺ، وَفِيْهِ قُيِّدَ: رَئِيْسُ قُرَيْشٍ وَبَنِي كِنَانَةَ: - وَهُمَا حَرْبُ بْنُ أُمَيَّةَ، وَأَخُوْهُ سُفْيَانُ - أَنْفُسَهُمَا لِئَلاَّ يَفِرّا..."[8].

---

(١) ص ١٨٨.

(٢) ص: ٧٨ وما بعدها.

(٣) ص: ٧٩.

(٤) ص: ٨٠.

(٥) هو محيي الدين أبو بكر محمد بن علي بن محمد الطائي الحاتمي المرسي العربي، نزيل دمشق، من غلاة الصوفية، سكن الروم مدة، وكان ذكياً كثير العلم وكتب لبعض الأمراء بالمغرب، ثم تزهد وتفرد، وعمل الخلوات وكتب شيئاً كثيراً في التصوف على طريقة أهل الاتحاد، وقد عظّمه جماعة وذمه كثيرون. توفي سنة ٦٣٨ وله كتب كثيرة منها كتاب "فصوص الحِكَم". قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله:

"وقد علم المسلمون واليهود والنصارى بالاضطرار من دين المسلمين، أن من قال عن أحد من البشر: إنه جزء من الله، فإنه كافر في جميع الملل، إذ النصارى لم تقل هذا، وإن كان قولهم من أعظم الكفر، لم يقل أحد: إن عين المخلوقات هي أجزاء الخالق، ولا إن الخالق هو المخلوق، ولا إن الحق المنزه هو الخلق المشبّه".

قال أبو زرعة العراقي رحمه الله:

" لا شك في اشتمال" الفصوص" المشهورة على الكفر الصريح الذي لا شك فيه، وكذلك " فتوحاته المكية "، فإن صحّ صدور ذلك عنه، واستمر عليه إلى وفاته: فهو كافر مخلد في النار بلا شك".

انظر: "سير أعلام النبلاء": ٢٣/٤٨-٤٩، ميزان الاعتدال للذهبي ٦٥٩/٣، لسان الميزان لابن حجر ٣١١/٥، "عقيدة ابن عربي وحياته " لتقي الدين الفاسي (ص١٥ ، ١٦).

(٦) ص ٢٤٧.

(٧) انظر: التصوف لإحسان إلهي ظهير: ص١٨٦.

(٨) الروض الأنف: ١/ ٣٢١.

وَلَمْ يَثْبُتْ أَنَّ رَسُوْلَ اللهِ ﷺ شَهِدَهَا، وَلَكِنْ ثَبَتَ أَنَّهُ أَخْبَرَ عَنْ شُهُوْدِهِ ﷺ حِلْفَ الْمُطَيِّبِيْنَ، وَأَثْنَى عَلَيْهِمْ قَائِلاً: "شَهِدْتُ حِلْفَ الْمُطَيِّبِيْنَ مَعَ عُمُوْمَتِي وَأَنَا غُلاَمٌ، فَمَا أُحِبُّ أَنَّ لِي حُمْرَ النِّعَمْ وَأَنِّي أَنْكُثُهُ"، وَهُوَ حِلْفُ الْفُضُوْلِ[(١)].

وَكَانَ حِلْفُ الْفُضُوْلِ مُنْصَرَفَ قُرَيْشٍ مِنَ الْفِجَارِ[(٢)]، وَقَدْ ذَكَرَ ابْنُ إِسْحَاقَ أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ كَانَ يُوْمَذَاكَ فِي الْعِشْرِيْنِ مِنْ عُمُرِهِ.

قَالَ ابْنُ إِسْحَاقَ: "... هَاجَتْ حَرْبُ الْفِجَارِ وَرَسُوْلُ اللهِ ﷺ ابْنُ عِشْرِيْنَ سَنَةً، وَإِنَّمَا سُمِّيَ يَوْمَ الْفِجَارِ بِمَا اسْتَحَلَّ فِيْهِ هَذَانِ الْحَيَّانِ: كِنَانَةَ وَقَيْسَ عَيْلاَنَ، مِنَ الْمَحَارِمِ بَيْنَهُمْ..."[(٣)]

٢- قَضِيَّةُ انْقِطَاعِ الْوَحْيِ: ذَكَرَ أَنَّهُ انْقَطَعَ أَرْبَعِيْنَ يَوْمًا.

وَالَّذِي يَتَرَجَّحُ أَنَّهُ انْقَطَعَ أَيَّامًا، وَهَذَا الَّذِي حَرَّرَهُ الْحَافِظُ ابْنُ حَجَرٍ فِي فَتْحِ الْبَارِي، حَيْثُ قَالَ: " وَقَدْ وَرَدَ عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا أَنَّ مُدَّةَ الْفَتْرَةِ الْمَذْكُوْرَةِ كَانَتْ أَيَّامًا"[(٤)].

٣- ذَكَرَ فِي ثَنَايَا حَدِيْثِهِ عَنِ الأَحْدَاثِ الَّتِي حَدَثَتْ قَبْلَ الْهِجْرَةِ[(٥)]: "فِي السَّنَةِ الْعَاشِرَةِ، وَفَدَ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ وَفْدٌ مِنْ نَصَارَى نَجْرَانَ فَأَسْلَمُوْا".

وَمِنَ الْمَعْلُوْمِ أَنَّ وَفْدَ نَصَارَى نَجْرَانَ إِنَّمَا وَفَدُوْا فِي السَّنَةِ الْعَاشِرَةِ مِنَ الْهِجْرَةِ، لاَ قَبْلَ الْهِجْرَةِ.

تَاسِعًا: لَمْ يَسْتَقْصِ أَحْدَاثَ السِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ؛ وَيُمْكِنُ أَنْ يُعْتَذَرَ لَهُ بِأَنَّهُ لَمْ يَكُنْ هَدَفُهُ مِنْ تَأْلِيْفِهِ: الاسْتِقْصَاءُ، وَإِنَّمَا أَرَادَ أَنْ يُعَالِجَ قَضَايَا شَهِدَهَا فِي عَصْرِهِ؛ وَسَبَبُهَا بُعْدُ النَّاسِ وَإِعْرَاضُهُمْ عَنْ سِيْرَةِ الْمُصْطَفَى ﷺ، فَكَانَ فِي ثَنَايَا حَدِيْثِهِ يُعَالِجُ تِلْكَ الْقَضَايَا مُسْتَشْهِدًا بِمَا يَرَى مُنَاسَبَتَهُ مِنْ أَحْدَاثِ السِّيْرَةِ، وَلِذَا نَجِدُهُ اسْتَفَاضَ فِي بَعْضِ الْقَضَايَا، كَقَضِيَّةِ الْوَحْيِ، وَالشُّبَهِ الَّتِي أُثِيْرَتْ حَوْلَ التَّعَدُّدِ، وَالْحِجَابِ، وَالرِّقِّ، وَنَحْوِهَا.

وَلِذَلِكَ لَمْ تَأْتِ أَحْدَاثُ السِّيْرَةِ فِي الْقِسْمِ الأَوَّلِ مِنَ الْكِتَابِ مُرَتَّبَةً، وَإِنَّمَا يَعْرِضُ لِلْفِكْرَةِ الَّتِي يُرِيْدُ تَقْرِيْرَهَا ثُمَّ يَذْكُرُ مَا يُؤَيِّدُهَا مِنْ شَوَاهِدِ السِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ.

هَذِهِ بَعْضُ سَلْبِيَّاتِ الْكِتَابِ، وَهِيَ لاَ تُؤَثِّرُ فِي الْكِتَابِ، وَلاَ فِي جَوْدَتِهِ، وَأَتَمَنَّى أَنْ يُعَادَ طَبْعُهُ بِتَحْقِيْقٍ عِلْمِيٍّ، وَتَنْقِيْحٍ وَدِرَاسَةٍ وَتَخْرِيْجٍ لِكُلِّ مَرْوِيَّاتِهِ وَأَخْبَارِهِ وَالْحُكْمِ عَلَيْهَا فِي ضَوْءِ مَنْهَجِ الْمُحَدِّثِيْنَ وَعُلَمَاءِ الْجَرْحِ وَالتَّعْدِيْلِ وَتَعْرِيْفِ الأَجْيَالِ بِهَذَا الْكِتَابِ الْقَشِيْبِ؛ لِأَنَّهُ يُعَدُّ مِنْ أَحْسَنِ كُتُبِ السِّيْرَةِ الْمُعَاصِرَةِ، مَعَ جَوْدَةِ الْعَرْضِ وَالاخْتِصَارِ.

الْخَاتِمَةُ:

إِنَّ الْحَمْدَ للهِ نَحْمَدُهُ، وَنَسْتَعِيْنُهُ، وَنَسْتَغْفِرُهُ، وَنَعُوْذُ بِاللهِ مِن شُرُورِ أَنْفُسِنَا، وَمِن سَيِئَاتِ أَعْمَالِنَا، مَن يَهْدِهِ اللهُ فَلا مُضِلَّ لَهُ، وَمن يُضْلِلْ فلا هَاديَ لَهُ، وَأَشْهدُ أَنْ لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللهُ وَحْدَهُ لا شَرِيكَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُوْلُهُ، أَمَّا بَعْدُ:

فَإِنِّي أَحْمَدُ اللهَ تَعَالَى عَلَى هَذَا التَّوْفِيْقِ وَهَذَا الْفَضْلِ، وَإِنْ خَالَجَهُ بَعْضُ الْجَهْدِ وَالتَّعَبِ إِلاَّ أَنَّهُ بِتَوْفِيْقِ اللهِ تَعَالَى كَانَ الْخَوْضُ فِي غِمَارِ هَذَا الْبَحْثِ سَهْلاً وَمُيَسَّرًا فَلَهُ الْحَمْدُ مِن قَبْلُ وَمِن بَعْدُ.

وَلَقَد اعْتَنَيْتُ فِيْهِ بِقَدْرِ الْمُسْتَطَاعِ عَلَى دِرَاسَةِ وَعَرْضِ وَنَقْدِ كِتَابِ الأُسْتَاذِ: مُحَمَّدُ أَحْمَدَ جَادَ الْمَوْلَى – رَحِمَهُ اللهُ - وَالَّذِي تَعَرَّضَ فِيْهِ المؤَلِّفُ لِسِيْرَةِ النَّبِيِّ ﷺ مُتَنَاوِلاً فِيْهِ مَوَاقِفَ مِنْ حَيَاةِ الرَّسُوْلِ ﷺ، مُنْذُ وِلاَدَتِهِ وَحَتَّى تُوُفِّيَ ﷺ.

مَعَ اسْتِنْبَاطِ جَمِيْلٍ لِلدُّرُوْسِ وَالْمَفَاهِيْمِ وَالْقِيَمِ، مُعَلِّقًا عَلَى كُلِّ ذَلِكَ بِأُسْلُوْبٍ أَدَبِيٍّ جَمِيْلٍ، وَسَبْكٍ لَطِيْفٍ، مُبَيِّنًا – رَحِمَهُ اللهُ - الْمَنْهَجَ الإِسْلاَمِيَّ الصَّحِيْحَ الَّذِي تَقُوْمُ عَلَيْهِ الْبَشَرِيَّةُ مِن مَحَبَّتِهِ ﷺ وَطَاعَتِهِ، وَأَخْلاَقِهِ، وَوَصْفِهِ وَالْبِشَارَةِ بِهِ، وَخَاتِمَةِ رِسَالَتِهِ...

لَقَد كَانَت الأُمَّةُ الإِسْلاَمِيَّةُ سَائِدَةً قُرُوْنًا تَقُوْدُ الأُمَمَ الْبَشَرِيَّةَ بِكَلِمَةِ الْحَقِّ وَنُوْرٍ مِنَ اللهِ، وَتُسَيْطِرُ عَلَى الْعَالَمِ كُلِّهِ بِالْعَدْلِ وَالإِصْلاَحِ وَجَمَالِ الدِّيْنِ وَالدُّنْيَا.

(١) السيرة النبوية الصحيحة أكرم ضياء العمري ١١١/١.

(٢) السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة لأبي شهبة ٢١٣/١.

(٣) سيرة ابن هشام ١٨٦/١.

(٤) فتح الباري ٧١٠/٨.

(٥) ص: ٢٦١.

كُلُّ ذَلِكَ بِفَضْلِ اللهِ تَعَالَى ثُمَّ بِإِدْرَاكِهَا لِسِيْرَتِهِ ﷺ وَتَحْقِيْقِ مَدْلُوْلِ ذَلِكَ فِي الْوَاقِعِ.

لَقَد حَاكَ المستشرقون بِكُلِّ مَا يَمْلُكُون مِن سموم الشُبُهَاتِ وَشَهَوَاتٍ مِن أَجْلِ هَدْمِ هَذِهِ الْسِيْرَةِ الْعَطِرَةِ فِي أَذْهَانِ النَّاسِ وَلَيْسَ ذَلِكَ لِمُدَّةٍ وَجِيزَةٍ وَلَكِن لِزَمْنٍ طَوِيْلٍ، فالمستشرقون يُدْرِكُون جَيِّدًا مَدَى خُطُوْرَةِ هَذَا الاتِّبَاعِ لِمَنْهَجِ النَّبِيِّ مُحَمَّدٍ ﷺ، وَمِن هُنَا بَدَأَ التَّشْكِيْكُ وَالْهَمْزُ وَاللَّمْزُ لِشَخْصِهِ ﷺ أَوَّلاً، ثُمَّ لِمَنْهَجِهِ بَعْدَ ذَلِكَ وَمَا يَدْعُو إِلَيْهِ.

وَقَدِ انْحَرَفَ جَمْعٌ مِنْ هَذِهِ الأُمَّةِ عَنْ مَنْهَجِ النُّبُوَّةِ، وَاتَّبَعُوْا شُبُهَاتِ الْمُسْتَشْرِقِيْنَ وَشَهَوَاتِهِمْ، وَانْزَلَقُوْا فِي دَرَكَاتِ الْغِوَايَةِ، وَنَجِدُ الْمُؤَلِّفَ رَحِمَهُ اللهُ لَمْ يَتَنَازَلْ عَنْ مَنْهَجِهِ وَطَرِيْقَتِهِ الَّتِي اتَّبَعَهَا فِي تَأْلِيْفِهِ، وَذَلِكَ عَلَى ثَلاَثَةِ مَحَاوِرٍ، وَهِيَ كَالتَّالِي.

الْمِحْوَرُ الأَوَّلُ:

الْمُحَافَظَةُ عَلَى بَيَانِ الْحَقِّ مِنْ خِلاَلِ نُصُوْصِ الْكِتَابِ وَالْسُّنَّةِ، وَطَرْحُهُ الْوَاضِحُ لِلْمَسَائِلِ وَأَنَّ مَنْهَجَ النَّبِيِّ ﷺ وَسِيْرَتَهُ الْعَطِرَةَ، وَحُسْنَ تَعَامُلِهِ مَعَ الْقَرِيْبِ وَالْبَعِيْدِ وَالْصَّدِيْقِ وَالْعَدُوِّ، هِيَ الْمُنْقِذُ لِلأُمَّةِ فِي كُلِّ زَمَانٍ وَمَكَانٍ.

الْمِحْوَرُ الْثَّانِي:

أَوْرَدَ كَثِيْرًا مِنْ أَقْوَالِ الْمُسْتَشْرِقِيْنَ وَالْمَدْرَسَةِ الْعَقْلِيَّةِ الْمُنْصِفَةِ، وَكَذَلِكَ أَوْرَدَ جُمْلَةً مِنَ الأَقْوَالِ الْغَيْرِ مُنْصِفَةٍ مُتَنَاوِلاً لَهَا بِالْرَّدِّ وَالْتَّفْنِيْدِ، وَمُنَاقَشَتُهَا مُنَاقَشَةً عِلْمِيَّةً دَقِيْقَةً.

الْمِحْوَرُ الْثَّالِثُ:

عِنْدَمَا نَقْرَأُ مَنْهَجَهُ الْعِلْمِيِّ فِي بَيَانِ جَوَانِبِ الْسِّيْرَةِ الْعَطِرَةِ، وَالْرَّدِّ عَلَى الْشُّبُهَاتِ، نَلْمَسُ غَيْرَتَهُ الْشَّرْعِيَّةَ وَحِسَّهُ الإِسْلاَمِيِّ الْمُرْهَفَ، وَمَعَ ذَلِكَ لَمْ نَجِدْهُ يَحِيْدُ عَنِ الْنُّصْحِ الْصَّادِقِ، وَالأَدَبِ الْجَمِّ، فِي تَحْلِيْلِهِ لِكَثِيْرٍ مِنَ الْنُّصُوْصِ، وَلَمْ يُبَالِغْ فِي الْرَّدِّ عَلَيْهِمْ أَوْ تَسْفِيْهِهِمْ.

وَبَعْدَ هَذِهِ الْكَلِمَةِ فِي خَاتِمَةِ هَذَا الْبَحْثِ أَحْمَدُ اللهَ تَعَالَى عَلَى تَوْفِيْقِهِ وَامْتِنَانِهِ عَلَى انْتِهَائِي مِن هَذَا الْبَحْثِ، أَسْأَلُ اللهَ تَعَالَى أَنْ يَجْعَلَهُ فِي مِيْزَانِ حَسَنَاتِي، وَأَنْ يَتَجَاوَزَ عَن الْخَطَأ وَالزَّلَلِ، وَأَنْ يَغْفِرَ لِلْمُؤَلِّف وَيَرْحَمَهُ، وَأَنْ يَجْزِيَهُ خَيْرَ الْجَزَاءِ وَأَوْفَاهُ.

﴿١٦١﴾ سُبْحَٰنَ رَبِّكَ رَبِّ ٱلْعِزَّةِ عَمَّا يَصِفُونَ ﴿١٨٠﴾ وَسَلَٰمٌ عَلَى ٱلْمُرْسَلِينَ ﴿١٨١﴾ وَٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ تَعْبُدُونَ

وَصَلِّ اللَّهُمَّ عَلَى نَبِيِّنَا مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ وَسَلِّمْ

المراجع

١- الإتحافات الربانية بشرح الشمائل المحمدية للإمام الترمذي، أحمد عبد الجواد دومي، بلا. ط (القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى ١٩٦١م).

٢- أحاديث الأحياء التي لا أصل لها، لتاج الدين السبكي، مكتبة هجر، تاريخ النشر ١٤١٥هـ.

٣- أخلاق النبي وآدابه لأبي مُحَمَّد عبد الله بن مُحَمَّد المعروف بأبي الشيخ. ت: صالح بن مُحَمَّد الونيان. دار المسلم للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى،١٩٩٨م.

٤- الاستيعاب في معرفة الأصحاب، لابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، دار الأعلام، ط١، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.

٥- الإصابة في تمييز الصحابة. لابن حجر، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ.

٦- أضواء البيان للأمين الشنقيطي نشر وتوزيع وطبع مكتبة ابن تيمية.

٧- أضواء على السيرة النبوية ومقارنة بين الأديان: عبد الحميد جودة السحار، نشر مكتبة مصر، الفجالة، القاهرة، سنة ١٩٦٥م.

٨- أضواء على دراسة السيرة، لصالح الشامي المكتب الإسلامي بيروت الطبعة الأولى، ١٤١١هـ - ١٩٩٠م.

٩- الأعلام، خير الدين الزركلي. نشر دار العلم للملايين. الطبعة الخامسة سنة١٩٨٠.

١٠- إغاثة اللهفان ابن قيم الجوزية تحقيق د. السيد الجميل، دار الحديث القاهرة.

١١- الأنوار في شمائل النبي المختار لمحيي السنة، أبي مُحَمَّد الحسين بن مسعود البغوي. ت: إبراهيم اليعقوبي. دار المكتبي - دمشق الطبعة: الأولى، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م.

١٢- أوجز السير لخير البشر، أحمد بن فارس اللغوي، تحقيق: هلال ناجي، مجلة المورد، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، عدد ٤، مجلد ٢، ١٩٧٣م.

١٣- البداية والنهاية لابن كثير إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي الطبعة الأولي سنة ١٩٧٧م

١٤- البداية والنهاية، لابن كثير، إسماعيل بن عمر (ت ٧٧٤هـ)، تحقيق د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، مصر، ط١، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م.

١٥- تاريخ الإسلام، أبو عبد الله مُحَمَّد بن أحمد الذهبي (ت ٧٤٨هـ)، تحقيق: عمر عبدالسلام تدمري، ط٢ (بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٩٠م).

١٦- تاريخ الأمم والملوك لأبي جعفر الطبري، تحقيق مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط٢. سنة ١٣٨٧هـ.

١٧- تاريخ بغداد، للخطيب، أحمد بن علي بن ثابت، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

١٨- تذكرة الحفاظ، لأبي عبد الله مُحَمَّد بن أحمد الذهبي المتوفى سنة ٧٤٨هـ، طبع دار إحياء التراث العربي.

١٩- التعريفات، الجرجاني، ط أولى ١٤٠٥هـ، دار الكتاب العربي، بيروت.

٢٠- تفسير الإمام الطبري جامع البيان عن تأويل أي القرآن ط الثانية سنة ١٣٧٣هـ

٢١- تفسير القرآن العظيم، أبن كثير، ط أولى ١٤١٤هـ، مكتبة دار الفيحاء دمشق.

٢٢- تقريب التهذيب للحافظ ابن حجر، تحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف، دار المعرفة بيروت، ط الثانية ١٩٧٥م.

٢٣- تهذيب التهذيب، الحافظ ابن حجر العسقلاني، دار الفكر، الطبعة الأولى، ١٤٠٤/١٩٨٤م.

٢٤- تهذيب اللغة. لأبي منصور مُحَمَّد بن أحمد الأزهري (ت ٣٧٠هـ). دار الكتاب العربي ١٩٦٧ القاهرة.

٢٥- تهذيب سيرة ابن هشام: عبد السلام هارون، ط٣، نشر المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر، القاهرة، سنة ١٣٩٦هـ، ١٩٧٦م.

٢٦- الثقات، لأبي حاتم مُحَمَّد بن حبان البستي (ت ٣٥٤هـ)، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد، الدكن، الهند، ط١، ١٣٩٣هـ / ١٩٧٣م.

٢٧- الجامع الصحيح، للإمام مُحَمَّد بن إسماعيل البخاري (ت سنة ٣٥٦هـ)، رقم كتبه وأبوابه: مُحَمَّد فؤاد عبدالباقي، طبع المطبعة السلفية بالقاهرة، سنة ١٤٠٠هـ.

٢٨- الجامع الصحيح، لمحمد بن عيسى الترمذي (ت سنة ٢٧٥هـ)، تحقيق وتخريج: مُحَمَّد فؤاد عبدالباقي، طبع دار الكتب العلمية في بيروت سنة ١٤٠٨هـ.

٢٩- جامع العلوم والحكم لابن رجب الحنبلي دار الحديث الطبعة الخامسة ١٤٠٠هـ

٣٠- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي ، ط١٤١٥هـ - ١٩٩٥ - دار الكتاب المصري.

٣١- الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (ت ٣٢٧هـ)، دائرة المعارف العثمانية، الهند، ط١، ١٣٧٢هـ/ ١٩٥٣م.

٣٢- جلاء الإفهام في فضل الصلاة والسلام على مُحَمَّد خير الأنام تحقيق وتخريج يحي الدين مستو مكتبة دار التراث ط ١٤٠٨هـ ابن قيم الجوزية

٣٣- جوامع السيرة، علي بن أحمد بن حزم (ت ٤٥٦هـ)، تحقيق: إحسان عباس وناصر الدين الأسد، بلا. ط (مصر، دار المعارف، ١٩٥٨م).

٣٤- حادي الأرواح لابن القيم تحقيق وتعليق مصطفي أبو النصر الشلبي مكتبة السوادي للتوزيع ط ١٤٠٨هـ

٣٥- حياة أعظم الرسل ﷺ، مُحَمَّد عطية الأبراشي، دار مصر للطباعة.

٣٦- حياة مُحَمَّد ﷺ د.مُحَمَّد حسين هيكل مكتبة النهضة المصرية القاهرة ط الثالثة عشر ١٩٦٨.

٣٧- خاتم النبيين ﷺ : مُحَمَّد أبو زهرة، مطبعة دار القلم، مصر ، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م.

٣٨- خصائص أهل السنة تأليف أحمد فريد مؤسسة قرطبة الهرم ـ حسن عباس

٣٩- الدر المنثور في التفسير بالمأثور، لعبدالرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي المتوفى سنة ٩١١هـ، نشر دار الفكر في بيروت.

٤٠- دراسة تحليلية لشخصية الرسول مُحَمَّد ﷺ: مُحَمَّد قلعه جي، دار النفائس، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

٤١- دراسة في السيرة، عماد الدين خليل ط الثالثة عشر ١٩٩١م، دار النفائس، بيروت.

٤٢- الدرر في اختصار المغازي والسير: ابن عبدالبر، تحقيق الدكتور شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٤٠٣هـ.

٤٣- دفاع عن الحديث النبوي والسيرة في الرد على جهالات الدكتور البوطي في كتابه فقه السيرة ـ للشيخ ناصر الدين الألباني مؤسسة ومكتبة الخافقين دمشق ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧م.

٤٤- دلائل النبوة، أبو بكر جعفر بن مُحَمَّد بن الحسن الفريابي (ت ٣٠١هـ)، تحقيق: عامر حسن صبري، ط١، (مكة المكرمة، دار حراء ، ١٩٨٦م).

٤٥- دلائل النبوة، للبيهقي، أحمد بن الحسن (ت ٤٥٨هـ).

٤٦- دلائل النبوة، لأبي نعيم الأصبهاني، تحقيق: مُحَمَّد رواس قلعجي، وعبد البر عباس، دار النفائس، بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م.

٤٧- رواة مُحَمَّد بن إسحاق بن يسار في المغازي والسير وسائر المرويات لمطاع الطرابيشي ، دار الفكر المعاصر بيروت لبنان الطبعة الأولى ١٤١٤هـ ـ ١٩٩٤م.

٤٨- الروض الأنف في تفسير السيرة النبوية، تأليف أبي القاسم عبدالرحمن بن عبدالله الخثعمي السهيلي، علق عليه ووضع حواشيه مجدي بن منصور بن سيد الشورى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ٢٠٠٩م.

٤٩- زاد المعاد في هدي خير العباد، لابن القيم مُحَمَّد بن أبي بكر (ت ٧٥١هـ)، تحقيق شعيب الأرنؤوط وعبدالقادر الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م.

٥٠- سبل الهدى والرشاد، في سيرة خير العباد للإمام مُحَمَّد بن يوسف الصالحي الشامي، تحقيق مصطفى عبدالواحد، مطابع الأهرام، القاهرة، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

٥١- سلسلة الأحاديث الصحيحة للألباني نثر المكتب الإسلامي بيروت الطبعة الأولي

٥٢- سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، مُحَمَّد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف، الرياض ـ السعودية ، ط١، ١٤١٧هـ ـ ١٩٩٦م.

٥٣- السنة قبل التدوين، للدكتور مُحَمَّد عجاج الخطيب، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ط٣، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م.

٥٤- السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي المكتب الإسلامي ط ١٤٠٥/٤هـ مصطفي السباعي

٥٥- سنن ابن ماجة، لمحمد بن يزيد (ت ٢٧٣هـ)، تحقيق د. بشار عواد معروف، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م.

٥٦- سنن أبي داود، لسليمان بن الأشعف السجستاني (ت ٢٧٥هـ)، تحقيق عزت عبيدالدعاس، وعادل السيد، دار الحديث، حمص، ط١، ١٣٩٣هـ / ١٩٧٣م.

٥٧- سنن الحافظ أبي داود. إعداد عزت عبيد دعاس ، دار الحديث حمص الطبعة الأولى، ١٣٨٩هـ.

٥٨- السنن الكبرى. الحافظ النسائي، تحقيق د.عبدالغفار البنداري: دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ.

٥٩- السنن الكبرى، لأحمد بن الحسين البيقهي (٤٥٨هـ)، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آبادر، الدكن، الهند، ط١، ١٣٥٢هـ.

٦٠- سنن النسائي "المجتبى"، لأحمد بن شعيب النسائي (ت ٣٠٣هـ)، عناية عبدالفتاح أبي غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، ط٢، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م.

٦١- سير أعلام النبلاء، للذهبي، حمد بن أحمد بن عثمان ، تحقيق شعيب الأرنؤوط وغيره، بيروت، الرسالة، ط٣، ١٤١٣هـ.

٦٢- السيرة الحلبية، ج١، لبرهان الحلبي، علي بن إبراهيم بن أحمد (ت ١٠٤٤هـ)، مصطفى الحلبي، مصر، ١٣٨٤هـ / ١٩٦٤م.

٦٣- السيرة النبوية. ابن هشام. تحقيق: مصطفى السقا، وإبراهيم الأبياري، وعبدالحفيظ شلبي. مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط٢، ١٣٧٥/١٩٥٥.

٦٤- السيرة النبوية الصحيحة للدكتور أكرم ضياء العمري مكتبة العلوم والحكم المدينة المنورة المملكة العربية السعودية الطبعة الخامسة ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م .

٦٥- السيرة النبوية في ضوء القرآن والسنة لمحمد مُحَمَّد أبو شهبة دار القلم دمشق سنة ١٤٠٩هـ - ١٩٨٨م.

٦٦- السيرة النبوية في ضوء القرآن والسنة، لعبد المهدي عبد القادر عبد الهادي، ط٤، دار القلم، دمشق، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م.

٦٧- السيرة النبوية في ضوء المصادر الأصلية دراسة تحليلية، للدكتور مهدي رزق الله أحمد مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض المملكة العربية السعودي، الطبعة الأولى سنة ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.

٦٨- السيرة النبوية كما جاءت في الأحاديث الصحيحة قراءة جديدة، لمحمد الصوياني مؤسسة الريان للطبعة والنشر لبنان ، الطبعة الأولى سنة ١٤١٩هـ - ١٩٨٨م.

٦٩- السيرة النبوية لابن إسحاق، "حققها" وعلق عليها وخرج أحاديثها أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ٢٠٠٩م.

٧٠- السيرة النبوية للحافظ ابن كثير تحقيق مصطفى عبد الواحد دار المعرفة بيروت ١٩٧٦.

٧١- شرح صحيح مسلم، لمحيي الدين يحيى بن شرف النووي المتوفى سنة ٦٧٦هـ، نشر دار الفكر في بيروت سنة ١٣٩٨هـ.

٧٢- الشفا بتعريف حقوق المصطفى القاضي عياض دار الكتب العلمية بيروت بدون تاريخ.

٧٣- الشمائل المحمدية والخصائل الصفوية للإمام أبي عيسى الترمذي تحقيق مُحَمَّد عبدالعزيز الخالدي دار الكتب العلمية بيروت لبنان ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

٧٤- صحيح السيرة النبوية المسماة السيرة الذهبية، لمحمد بن رزق بن طرهوني، دار ابن تيمية للطباعة والنشر القاهرة الطبعة الأولى سنة ١٤١٠هـ.

٧٥- صحيح السيرة النبوية لإبراهيم العلي طبع بدار النفائس الأردن، الطبعة الثانية سنة ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.

٧٦- صحيح السيرة النبوية للشيخ مُحَمَّد ناصر الدين الألباني المكتبة الإسلامية عمان الأردن الطبعة الأولى ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م .

٧٧- صحيح مسلم، للإمام مسلم بن الحجاج النيسابوري المتوفى سنة ٢٦١هـ، تحقيق: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، طبع دار إحياء التراث الكتب العربية، الطبعة الأولى، عام ١٣٨٥هـ، عيسى البابي الحلبي.

٧٨- صحيح معجزات النبي ﷺ لأبي عمر مُحَمَّد عبد الملك الزغبي والدكتور إسلام عبد الحميد دار التقوى للطبع والنشر والتوزيع مصر الطبعة الأولى ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

٧٩- الطبقات الكبرى (طبقات ابن سعد) لابن سعد مُحَمَّد بن سعد بن منيع البصري الزهري المتوفى سنة ٢٣٠هـ، نشر دار صادر في بيروت.

٨٠- عيون الأثر في فنون المغازي والشمائل والسير، تأليف أبي الفتح مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن سيد الناس اليعمري، حقق نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه مُحَمَّد العيد الخطراوي ومحيي الدين متو، مكتبة دار التراث بالمدينة المنورة ودار ابن كثير بدمشق وبيروت، ط١، ١٤١٣هـ- ١٩٩٢م.

٨١- فتح الباري بشرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت ٨٥٢هـ)، ط. السلفية، القاهرة، ١٣٨٠هـ .

٨٢- الفصول في اختصار سيرة الرسول، لابن كثير، تحقيق مُحَمَّد العيد الخطراوي، ومحي الدين مستو، مؤسسة علوم القرآن، دمشق، بيروت، ط١، ١٣٩٩هـ / ١٤٠٠م.

٨٣- القاموس المحيط، الفيروز آبادي، ط٢، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م ، مؤسسة الرسالة.

٨٤- كتاب الطبقات. خليفة بن خياط رواية أبي عمران موسى بن زكرياء التستري. تحقيق الدكتور أكرم ضياء العمري. دار طيبة، الرياض . ط ٢، ١٤٠٢/١٩٨٢.

٨٥- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة (ت ١٠٦٧م)، بلا.ط (بيروت، دار الفكر، د.ت).

٨٦- لسان العرب، ابن منظور، ط أولى ١٣٧٤هـ ـ ١٩٥٥م ، دار صادر بيروت .

٨٧- المجروحين من المحدثين، لابن حبان، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي، ط أولى ـ ١٤١١هـ ـ ١٩٩٠م، دار الكتب العلمية، بيروت.

٨٨- مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، لعلي بن سليمان الهيثمي، (ت ٨٠٧هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، ط٣، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م.

٨٩- مجموع الفتاوي لشيخ الإسلام جمع عبد الرحمن بن قاسم مطابع الرياض الطبعة الأولي سنه ١٣٨٢م

٩٠- مختار الصحاح، للرازي مُحَمَّد بن أبي بكر، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٩٦٧م.

٩١- مرويات السيرة النبوية بين قواعد المحدثين وروايات الإخباريين للدكتور أكرم ضياء العمري.

٩٢- المستدرك على الصحيحين، للحاكم النيسابوري، ط أولى ـ ١٤١١هـ ـ ١٩٩٠م، دار الكتب العلمية، بيروت، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا.

٩٣- المسند، للإمام أحمد بن حنبل، طبع بإشراف د. عبدالله عبدالمحسن التركي، تحقيق: شعيب الأرناؤوط ومجموعة من المحققين، طبع مؤسسة الرسالة في بيروت (١٤١٣-١٤٢١هـ).

٩٤- مصادر السيرة النبوية وتقويمها، لفاروق حمادة، دار القلم، دمشق، ط١، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م.

٩٥- معجم ما ألف عن رسول الله ﷺ للدكتور صلاح الدين المنجد دار الكتاب الجديد بيروت لبنان الطبعة الأولى ١٤٠٢هـ ـ ١٩٨٢م.

٩٦- مغازي ابن إسحاق. تحقيق سهيل زكار ، دار الفكر، الطبعة الأولى ١٣٩٨هـ.

٩٧- المغازي للواقدي، تحقيق مارسدن جونس، جامعة أكسفورد، لندن، ١٩٦٦م.

٩٨- مغازي موسى بن عقبة لمحمد باقشيش أبو مالك منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة ابن زهر أكادير المغرب.

٩٩- المغني عن حمل الأسفار، لأبي الفضل عبد الرحيم العراقي، اعتنى به: أشرف عبد المقصود، مكتبة دار طبرية، ط١، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م.

١٠٠-منهج المحدثين في النقد، دراسة تأصيلية، د. حافظ بن مُحَمَّد الحكمي، دار الصميعي للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى ١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م.

١٠١-منهج المدرسة العقلية الحديثة في التفسير د. فهد بن عبد الرحمان الرومي ط الرابعة ١٤١٤هـ مؤسسة الرسالة بيروت لبنان.

١٠٢-منهج نقد المتن عند علماء الحديث، تأليف: صلاح الدين بن أحمد الإدلبي، دار الفتح للدراسات والنشر الأردن، الطبعة الأولى ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م.

١٠٣-المواهب اللدنية بالمنح المحمدية: أحمد القسطلاني، شرح وتعليق: مأمون بن محي الدين الجنان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦م.

١٠٤-الموطأ، للإمام مالك بن أنس، صححه وعلق عليه، مُحَمَّد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء الكتب طبع عام ١٣٧٠هـ.

١٠٥-ميزان الاعتدال في نقد الرجال، للذهبي، تحقيق علي مُحَمَّد البجاوي، دار المعرفة، بيروت.

١٠٦-النور الخالد مُحَمَّد ﷺ مفخرة الإنسانية، مُحَمَّد فتح الله كولن ط أولى ١٩٩٩، دار النيل مؤسسة الرسالة.

(Muhammad, peace be upon him, the perfect example) presented and criticized

Abstract

Authors' curricula differed in writing the biography of the Prophet through the ages, and in later times was writing on how old an account of the events of the Prophet's biography according to chronological order on, and the authors saw a change in the presentation of the Prophet's biography as required by the case of people in the present era on, to reach To them are the events of the prophetic narrative in a modern way that is close to understanding, and interesting to the minds, The rear by generations, and the benefit of the distal and proximal, through the analysis of the events, and connecting elements to each other, was among the thousand on that vein: the book (Muhammad ρ full ideals). I have class Author (Professor: Mohamed Ahmed Gad) This book, along the lines of Badi between the books, and perhaps his prized among historians in this method of classification, and the development of two books:

The first of them: "Muhammad - the perfect parable." And the other: "Muhammad perfect character." He dealt with them about the positions of the Messenger's life, from his birth until his death. Having encountered books accepted was not expected by his contemporaries of the leaders of culture in the Arab and Muslim world, and instantly spread widely began to intellectuals and historians spin on woven, and Aguetvon impact on the composition and classification, especially in the field of Islamic general history, and admonishing Biography of the Prophet Muhammad in particular.

This book was released from the world of books, Cairo, 1418 E - 1998, and is located in 472 pages, in a huge volume, and issued him far more than three editions, and achieved high sales, as mentioned by the author in his introduction, he said: "When the printed book," Muhammad ε The perfect proverb "It was printed in its first form.

And his method in his book: analysis of the personality of the Prophet ρ, and what it involved himself from the greatness and genius and guidance, we find that follow the analytical method, the descriptive approach in the presentation of the biography of the Prophet.

Key words: Muhammad - Parable - Biography of the Prophet - Analysis of events - Criticism of texts - Classification.

في سيميائية السرد الأندلسي
رسالة ابن برد في تفضيل الورد على سائر الأزهار أنموذجا

د. أسماء بنت عبد العزيز الجنوبي

قسم الأدب –كلية اللغة العربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

يدرس هذا البحث إحدى رسائل الأدب الأندلسي المميزة له، التي تتصدر ذلك النوع من رسائل المناظرات، والمفاضلات، المختصة بالأزهار، المحمّلة بالرموز الدلالية، التي استدعت سيميائية السرد —من وجهة نظري– للوقوف على دلالاتها الضاربة في عمقها، الكاشفة عن سياقاتها المكانية، والزمانية.

هذه الرسالة لم تخص بدراسة علمية مستقلة، وإنما ورد ذكرها والحديث عنها عَرَضا في عدد من الكتب التي درست رسائل الأدب الأندلسي، وجاءت هذه الدراسة لتكشف عن المستوى السطحي لسردية هذه الرسالة، ثم تغوص في المستوى العميق للخروج بالنتائج التي تجيب عن أسئلة القارئ حول رمزية الأزهار، وسبب الكتابة.

الكلمات المفتاحية: ابن برد، الرسائل، المناظرات، سيمياء السرد، الدلالة.

مُقَدِمَةُ :

تنبع أهمية الموضوع من أهمية المدونة التي عُنى بدراستها؛ لأنها تمثّل بعدا ثقافيا، سياسيا، أجناسيا؛ فقد ظهر هذا النوع من الرسائل في الأدب الأندلسي الذي يقوم على المناظرات بين أنواع الزهور متأثرا بالأدب المشرقي، لكنه كان استجابة لواقع سياسي أندلسي متفرد؛ فقد جاء هذا النوع من الرسائل متزامنا مع تفرق ملوك الطوائف واختلافهم، والحراك الأدبي الواسع، الذي لم يتأثر بالاختلاف سلبا.

وتضاف إلى تلك الأهمية دواعي اختيار الزهر دون غيره حتى يكون مجالا للمناظرة والمفاضلة، فهل كان هذا الاختيار راجعا إلى الطبيعة التي عاشها الإنسان الأندلسي؟ أو أن ذلك يشير إلى مشاعر الإنسان الذي عاش في ذلك الزمان والمكان؟ كيف تغلغلت الطبيعة في ذاته فأفرزت أدبا رقيقا ضالعا في الاختلاف، أو فاصلا بين اثنين فأكثر؟.

تلك الرسالة لم تكن إلا شرارة انطلاق لرسائل حملت قناع الأزهار، لتعبّر بها عن مكنونات الذات، وبذلك يمكن القول إنها أحدثت جدلا فكريا أندلسيا بشكل أو بآخر.

ولأن هذه الرسالة جاءت محمّلة بالدلالات، ضالعة بسردها المتفرد في كثير من العلاقات، اعتمدت سيميائية السرد منهجا؛ لأني وجدته المنهج المناسب للتحليل، وبناء عليه قسّمت الدراسة إلى مقدمة وتمهيد يعرّف بالرسالة ومؤلفها، ثم جعلت الدراسة التحليلية في مبحثين اثنين، قسّمتهما وفاق التقسيم المعروف لسيميائية السرد؛ أولهما المستوى السطحي بمقوميه السردي والخطابي، وثانيهما المستوى العميق متمثلا في دراسة التشاكلات، والمربع السيميائي وصولا إلى التأويل، وأَتبعتُ البحث بخاتمة تلخّص أبرز النتائج التي خلصت بها من الدراسة عامة.

التمهيد:

– الرسالة:

وصلت إلينا هذه الرسالة عن طريق عدد من الكتب التراثية، كان بعضها معاصرا لمؤلّفها وبعضها أُنجز بعد موته، وإذا اعتمدتُ الترتيب الزمني لها جاء كتاب "البديع في وصف الربيع" لأبي الوليد الحميري في الصف الأول منها؛ لكني لم أعتمد النسخة الواردة فيه، واطمأننت إلى نسختها في كتاب "الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة" لابن بسام الشنتريني الذي جاء بها مع رسالة أبي الوليد الحميري (مؤلف كتاب البديع) لأنها عارضت رسالة ابن برد على حدّ قوله: "ووجدت لأبي الوليد هذا رسالة عارض بها أبا حفص ابن برد في رسالته في تقديم الورد على سائر الأزهار، فخرج فيها أبو الوليد -خروج أبي حفص بن برد- على الورد، ودعا إلى البهار، وأسمع سائر الأنوار" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص١٢٧).

وقد اكتفى ابن بسام بفصلين فقط من رسالة ابن برد، وصرّح بالسبب عندما قال: "وقد اقتبضت من الرسالتين قبض فصول، تخفيفا للتثقيل، وجمعا للشمل، ومقابلة للشكل، وقدمت رسالة ابن برد، على حكم الإحسان ومقتضى النقد" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص١٢٧)، وقد أشار إلى موضع الانتقال في قوله: "وفي فصل منها"(الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص١٢٩)، وهنا تظهر ملامح تحري الدقة في النقل عند ابن بسام.

والحقيقة أني لم أجد غير هذين الفصلين من الرسالة، في جميع الكتب التي نقَلَتها، بيد أن أبا الوليد الحميري في كتابه "البديع في فصل الربيع" لم يلفت الانتباه إلى موضع الانتقال بين الفصلين، ولم يشر إلى نقص الرسالة، حتى يظن الظان أنها جاءت كاملة بالهيئة التي أوردها. وفي نسخته اختلاف ظاهر؛ فقد روت نسخة الرسالة عنده شعرا على ألسنة الأزهار لا نجده في بقية الكتب، مع كثير من الإضافات في المتن.

ومما نقله أبو الوليد من رسالة ابن برد باختلاف ظاهر ما ظللته باللون الأسود من النقل الآتي: "أما بعد يا سيدي ومن أفديه **بنفسي**، فإنه ذكر بعض أهل الأدب المتقدمين فيه، وذوي الظرف المعتنين بملح معانيه، أن صنوفا من الرياحين وأجناسا من أنوار البساتين جمعها في بعض الأزمنة خاطر خطر بنفوسها، وهاجس هجس في ضمائرها، لم يكن لها بد من التفاوض فيه والتحاور، والتحاكم من أجله والتناصف، وأجمعت على أن ما ثبت في ذلك من العهد، ونفذ من الحلف، ماض على من غاب شخصه، ولم يأت منها وقته فتخيرت من البلاد أطيبها بقعة، وأخصبها بجعة، وأظلها شجرا، وأغضرها زهرا وأعطرها نفس ريح، وأرقها دمع ندى. ثم أخذت مجالسها وانبرت على مراتبها" (الحميري، ١٩٨٧م، ص٦٢)، ثم ختم أبو الوليد الرسالة بقوله: "هذا يا سيدي ما انتهى في المعنى إلي، ففضلك في تصفحّه، والتجاوز عما وقع من زلل في نقله" (الحميري، ١٩٨٧م، ص٤- ٥).

ومن الواجب الوقوف على قول أبي الوليد "ما انتهى في المعنى إليّ"، وقوله: "من زلل في نقله"، مما يثبت أن الكاتب لم يتوخ الدقة في نقل رسالة ابن برد، وهو معاصر له.

جدير بالذكر أن كتاب أبي الوليد الحميري كان موجّها في الأصل إلى القاضي أبي القاسم العبادي أولا، ولابنه الوزير الحاجب (وقتها) الذي تلقب بالمعتضد بعد وفاة أبيه ثانيا، وهذا الكلام يؤكده قول أبي الوليد الذي نقلتُهُ من بداية الكتاب حيث قال: "والفضل في هذا الصنع الجميل لذي الوزارتين القاضي الجليل المنقطع المثيل، ولابنه الحاجب الشهاب الثاقب نثره عباد" (الحميري، ١٩٨٧م، ص ٤-٥).

والنقل السابق من كتاب الحميري يدل على أن الكتاب قد كُتب في حياة الأب الذي حكم من عام ٤١٤هـ إلى عام ٤٣٣هـ (الحجي، ١٩٨١م، ص ٣٣٨)، لكن الدلائل تشير إلى أن الرسالتين كُتبتا بعد موت أبي القاسم العبادي؛ فرسالة ابن برد كانت موجهة لأبي الوليد بن جهور الذي حكم عام ٤٣٥هـ (الحجي، ١٩٨١م، ص ٣٢٤)، ورسالة أبي الوليد وُجّهت للمعتضد بن عباد الذي آلت له الأمور بعد موت أبيه عام ٤٣٣هـ (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص ٢٣)، ومن غير المعقول أن تُكتب الرسالتان إلى الأبناء في حضرة الآباء؛ لأن المضمون يعنى برمزية القيادة التي لم تكن للأبناء في ذلك الوقت، وهذا يدل أن الكتاب حصل له استدراك لاحق، ربما كان على يد المؤلف نفسه، أو على يد غيره، وأرجّح الظنَّ الأخير؛

لأن الكاتب لم يشر إلى وفاة القاضي أبي القاسم بن عباد في الكتاب كله، من خلال اطلاعي عليه.

وما جئت بهذا الكلام إلا لأجيب عن سبب الاختلاف بين نسخة رسالة ابن برد عند أبي الوليد الحميري، ونسختها عند ابن بسام، وأرجّح اطمئناني إلى نسخة ابن بسام؛ حتى تكون النسخة المعتمدة في الدراسة.

جدير بالذكر أن الأشبيلي المتوفى عام ٦٣٢هـ نقل رسالة ابن برد في كتابه: "العطاء الجزيل في كشف غطاء الترسيل" (الإشبيلي، ٢٠٢٠م، ص٤٤١)، وجاء بها النويري المتوفى عام ٧٣٣هـ في كتابه "نهاية الأرب في فنون الأدب" (النويري، ٢٠٠٤م، ج١١، ص ١٢٩).

أما مضمون الرسالة فيتشّكل في قصة خيالية تقدم فكرة أيدولوجية تدور حول تفضيل الورد على سائر الأزهار باعترافها، وبإقرار منها على مبايعة الورد لرئاستها، وتولي شؤونها.

واعتمد ابن برد في هذه الرسالة "على مخيلته الخلاقة، ووصف فيها خمسة من النواوير" (ملكاوي، ٢٠١٧م، ١٠٦) وقد أضاف ابن برد إلى رسالته مقدمة يُسند فيها الخبر إلى بعض أهل الأدب، في محاولة لإيهام "القارئ بواقعية ما يقص عليه، وإسناد الخبر إلى بعض الأدباء والظرفاء أسلوب معهود في القصة قديما وحديثا"(ملكاوي، ٢٠١٧م، ١٠٦).

ويدرج بعض النقاد هذه الرسالة ضمن المناظرات الأدبية التي انتشرت عند بعض أدباء الأندلس، عندما يتحدثون عن العوامل التي "ساعدت على ظهور فن المناظرات في الأندلس بوصفه فنا مستقلا بذاته" ومن تلك العوامل الخلفاء والنقاد ومؤرخو الأدب (كريم، ٢٠٠٩م، ص١١٨)؛ إذ أسهم بعض الحكام والنقاد في تهيئة مناخ المنافسة بين الشعراء والكتاب مثل المنصور بن أبي عامر والمعتضد بن عباد، وابن شهيد الأندلسي، وابن بسام الشنتريني الذي كان يُداول الرسائل بين الكتاب حتى يشجعهم على المناظرة.

وكان لتأثر الأندلسيين بالمشارقة أثره في إبراز هذا الفن، فضلا عن وجود الطبيعة الخصبة التي أسهمت بشكل أو بآخر في ذلك (كريم، ٢٠٠٩م، ص ١١٧-١١٨).

أما مناظرات الأزهار خاصة فكانت لابن برد، وقال بعض الباحثين "إن ابن برد الأصغر مخترع هذا النوع، وأول من كتب فيه، والحقيقة أن الفضل في ابتكار المناظرة بين صنوف الأزهار يعود إلى المشرق"(كريم، ٢٠٠٩م، ص١١٨)، وكان الجزيري الأندلسي "المعدود من المبدعين المولعين بالبحث عن صيغ جديدة، أول من عالجها من خلال رسالة كتبها للمنصور بن أبي عامر على لسان بنفسج العامرية مفضلا إياه على كل من البهار والنرجس"(كريم، ٢٠٠٩م، ص١١٩).

ويدرج القيسي رسائل المناظرات بين الورد ضمن رسائل المفاضلات والمفاخرات، ويراه امتدادا لرسائل الوصف التي ابتدعها الجزيري، وكانت لونا "جديدا في الموضوع والشكل" (القيسي، ١٩٨٩م، ص ١٣٨)، ويرى كذلك أن هذا النوع من الرسائل كان مظهرا من مظاهر ازدهار الأدب؛ لأن رسالة واحدة قد تفتح سلسلة من المعارضات (القيسي، ١٩٨٩م، ص ١٤٦).

ويقال إن الرسالتين "ارتقتا عن مدار المفاضلة العادية بين الأزاهير، والمفاضلة الرمزية التي تتقمص فيها الأزاهير ذوات كاتبيها إلى مستوى أعمق في رمزيته، تتحول فيه الزهور على يد المبدعين إلى أقنعة لحكام الطوائف، معبرة عمّا شجر بينهم من تنافس محتدم، كان نعمة على الأدب ونقمة على سياسة الأمة، ومصير الدولة الأندلسية بحذافيرها... وجاءت رسالتاهما أكثر عمقا وتركيبا وتجريدا، لأنهما لا تجريان المنافسة بين طرفين أو ثلاثة... وإنما تستكنهان – من خلال مجتمع الزهور- مجتمع الأندلس في طوائفه وتحزباته السياسية، راصدتين ما يعصف به من فوضى وخلافات ضربت بأطنابها على الأمة بعد سقوط الدولة الأموية"(ولد آدب، ٢٠١٥م، ص ٣٠٥).

- **ابن برد:**

هو أبو حفص أحمد (الأصغر) بن محمّد بن أبي حفص أحمد (الأكبر) بن برد مولى أحمد بن عبد الملك بن عمر بن محمّد بن شهيد، وقد نشأ ابن برد في كنف جدّه، وتتلمذ على يده، ويمكن تقدير تاريخ ولادته بناء على قربه من جده ابن برد الأكبر المتوفى سنة ٤١٨هـ، وبناء عليه يمكن القول إن ولادته كانت قبل مطلع القرن الخامس الهجري بقليل (وهيب، ٢٠١١م، ١٤١).

كان أحمد بن برد الأصغر من بيت علم ووزارة فقد كان جدّه أحمد بن برد الأكبر وزيرا في أيام الدولة العامريّة، فنشأ ابن برد في أحضان النعمة، وأقبل على العلم والأدب، كما تعلّم على يد جده صناعة الكتابة ثم مارسها قبل أن يتوفّى، وبلغ من شدة الخلط بين الاثنين أن كثيرا من المترجمين نسبوا ما للحفيد للجد (مبارك، (د.ت)، ص٥٦٦).

كان آل برد يعيشون في قرطبة، ويبدو أن ابن برد بقي بها حتى يأس من إصلاح حالها؛ فقد اشترك في تنصيب عبد الرحمن بن هشام الأموي وعقد البيعة له، بعد أن كانت الخلافة للمستظهر، وعندما انفرط عقد الخلافة الأموية وتسلّم بنو جهور زمام السلطة باسم مجلس الجماعة، بذل ابن برد جهده ليتقرب منهم، لكنه لم يجد تلك المنزلة التي كان يرنو إليها، فترك قرطبة إلى المرية التي صارت لبني صمادح، ثم إلى دانية حيث اتّصل بمجاهد العامريّ، وهناك كتب رسالته المعروفة بمناظرة السيف والقلم (وهيب، ٢٠١١م، ١٤٢). ثمّ انتقل إلى المريّة، قبل عام ٤٤٠هـ؛ بناء على ما نقله الحميديّ في كتابه حيث قال: "وقد رأيته بالمريّة بعد الأربعين وأربعمائة زائرا لأبي محمّد عليّ بن أحمد غير

مرّة" (الحميدي، ٢٠٠٨م، ص١٦٩)، وكان لذلك النقل أثره في تخمين سنة وفاة ابن برد؛ حتى قيل إنها كانت سنة ٤٥٠ هـ (١٠٥٨ م) أو بعد ذلك بقليل، في المرية.

سيميائية السرد:

"تحتل السيميائيات في المشهد الفكري المعاصر مكانة مميزة، فهي نشاط معرفي بالغ الخصوصية من حيث أصوله وامتداداته ومن حيث مردوديته وأساليبه كاللسانيات والفلسفة والمنطق والتحليل النفسي والأنتروبولوجيا... كما أن موضوعه غير محدد في مجال بعينه، فالسيميائيات تهتم بكل مجالات الفعل الإنساني" (بنكراد، ٢٠٠٥م، ص ٢٥).

و تساعد السيميائية في "فهم الدور الوسيط الذي تقوم به الإشارات، والأدوار التي نقوم بها نحن والآخرين في تشييد الواقع الاجتماعي...ونتعلم من السيميائية أننا نعيش في عالم من الإشارات والشيفرات التي تنظمها... ولأننا نعيش في عالم تتزايد فيه الإشارات المرئية، نحتاج أن ندرك أنه حتى الإشارات الأكثر واقعية ليست كما تبدو" (تشاندلز، ٢٠٠٨م، ص ٤٢-٤٣).

وفي بداية السبعينات "انطلاقا من علم عام للدلالة، قدم قريماس...- ومعه رواد مدرسة باريس -نظرية سيميائية خاصة بالسرد" (المرابط، ٢٠١٠م، ص ١٥٤)، وأسهم مع تلميذه جوزيف كورتيس في إرساء تيار السيميائية لمقاربة النصوص السردية (بنكراد،٢٠٠١ م، ص٤)، متجاوزا أعمال بروب، بعد أن أفاد من جهود ليفي ستراوس لينطلق بمشروعه الجديد الذي يتجاوز حدود النظرة السطحية للنص السردي ليستنطق الباطن المركب، وما يعروه من دلالات، فبنى نموذجه العاملي المرتكز على أعمال بروب، لكنه خالفه في بعض مفاهيمه، وضبطه لمستويات تنظيم السردية، فاعتمد في مشروعه على تنظيمين (السطحي والعميق) (حشلافي، بدييرينة، ٢٠١٥م، ص ٧٧)، ومن خلال هذين المستويين تتحدد العناصر الملائمة والمنظمة للنص السردي، وفيهما نبرز المكونين السردي والخطابي، ونظام العلاقات وشبكة العمليات (مالك،٢٠٠٠م، ص ٢٨).

ويقوم النموذج العاملي عند قريماس على ثلاثة محاور تستقطب جميع العوامل التي يقوم عليها الحكي، أولها: محور "الرغبة" الذي يتضمن عاملين هما: (الذات والموضوع)، فلكي تكون هناك حكاية لابد من وجود ذات تدخل في علاقة مع موضوع ما، وإذا كانت هذه الذات في علاقة اتصالية بموضوعها فهي ترغب في الانفصال عنه، وإذا كانت في علاقة انفصالية بموضوعها فهي ترغب في الاتصال به، ومحور الرغبة هذا يعد البناء الذي تتأسس عليه الوحدة المفهومية للحكي الذي يمثله البرنامج السردي الذي يتكون من حالات وتحولات؛ فالحالة تعكس طبيعة العلاقة التي تربط الذات بالموضوع، ويعبر عنها بملفوظات الحالة، أما التحول فيعبر عن الانتقال من حالة إلى أخرى، وذلك كله يحتاج إلى عناصر مساعدة لرغبة الذات، وأخرى معارضة لتلك الرغبة ، وهنا يظهر المحور الثاني، وهو محور "الصراع"، الذي يتضمن العلاقة التقابلية بين العاملين (المساعد والمعارض)؛ فالأول يساعد الذات في تحقيق رغبتها، والثاني يضع الحواجز دون ذلك.

أما المحور الثالث فمحور "التواصل"، ويقوم على تعالق عاملين هما: (المرسل والمرسل إليه)، فالمرسل يدفع الذات إلى الفعل، والمرسل إليه هو العامل الذي يقصد تبليغه تحقيق الذات لرغبتها أو فشلها، وهذان العاملان يتحددان ذهنيا من خلال موقعها من البداية والنهاية، بصفتها مكونين سرديين يؤطران مجموع التحولات المسجلة داخل النص (المرابط، ٢٠١٠م، ص ١٥٤-١٥٧).

الدراسة التطبيقية:

إن النص السردي ينطلق من البداية إلى النهاية في انتقال يستند إلى سلسلة من القواعد الضمنية داخل خطاطة سردية مرتبطة فيما بينها وفق منظور خاص (بنكراد، ٢٠٠١م، ص ٨٨-٨٩)، وبناء عليه فإننا ندرس النص في مستويات منها، السطحي والعميق، وندرس في المستوى السطحي المقومين السردي والخطابي، ويتضح ذلك من خلال التطبيق الآتي:

١-المقوم السردي (المكون السردي):

يطلق اسم برنامج سردي على "سلسلة الحالات والتحولات التي تتابع على أساس علاقة ما" (إنتروفن، ٢٠١٢م، ص٤٤)، ونبحث فيه عن (ملفوظات الحالة، وملفوظات التحول)، وفق اللحظات السردية الآتية (بنكراد، ٢٠٠١م، ص ٨٩):

أ-الايعاز أو التحريك:

يعد "التحريك نقطة الانتشار السردي من الناحية السردية البحتة وهو الدافع والموعز الذي يدفع بالذات كي ترغب في موضوع ما، ويشكل من الناحية الخطابية

نقطة إرساء إيديولوجي تتحكم في السير الآتي للأحداث، بمعنى أن التحريك يؤطر وجهة نظر المبدع" (شقروش، ٢٠١٦م، ص٨٠).

وفي هذه الرسالة نجد ذات الإنصاف التي تمثلت في شخصية القائم من الأزهار ترغب في موضوع الاجتماع حول الورد ليكون قائدا لها، وتكون تلك الرغبة موعزها، ودافعها للبدء في الكلام والتفضيل.

إذن:

- ملفوظات الحالة تتمثل في الذات المنفصلة عن الموضوع.

ذات ٧ موضوع

القائم من الأزهار ٧ الاجتماع على الورد

بمعنى أن الزهرة المتحدثة كانت منفصلة عن موضوع الاجتماع على البيعة في بداية السرد.

- ملفوظات التحول تتمثل في الذات التي تتحول إلى الاتصال بالموضوع.

ذات ٨ موضوع

بمعنى أن الزهرة المتحدثة صارت متصلة بموضوع الاجتماع على البيعة، بعد كتابة وثيقة تقر فيها الأزهار على تفضيل الورد ومبايعته.

ويمكن أن نوجز ملفوظات الحالة والتحول بالتفصيل من خلال الشواهد الآتية:

-في بداية الرسالة حين قال مؤلفها: "أما بعد، يا سيدي ومن أنا أفديه، فإنه ذكر بعض أهل الأدب المتقدمين، وذوي الظرف المعتنين بملح معانيه" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص ١٢٧).

- ثم تمثلت ملفوظات التحول في ذلك الخاطر الذي طرأ في نفوسهم، وهو الذي أحدث التحول من السكون إلى الحركة، ومن الفرقة إلى الاجتماع، ويظهر هذا في قوله: "أن صنوفا من الرياحين وأجناسا من أنوار البساتين، جمعها في بعض الأزمنة خاطر خطر بنفوسها، وهاجس هجس في ضمائرها. لم يكن لها بد من التفاوض فيه والتحاور، والتحاكم من أجله والتناصف، وأجمعت على أن ما ثبت في ذلك من العهد، ونفذ من الحلف، ماض على من غاب شخصه، ولم يئن منها وقته" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص١٢٧).

- ثم يجيء وصف الحالة مرة أخرى ليصف سائر الزهور التي أصيبت بالغرور فنسيت الورد، صاحب الفضل عليها، ثم تجيء ملفوظات التحول بالدعوة إلى إنصاف الورد ومبايعته بالملك، حيث قال ابن برد في رسالته: "فمن لقيه منا حيّاه بالملك، ومن لم يدرك زمن سلطانه ودولة أوانه، اعتقد ما عقد له، ولبى ما دعي إليه" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص١٢٨).

- ثم ينتقل صاحب الذخيرة إلى فصل جديد من الرسالة تظهر فيها ملفوظات الحالة في حديث بعض الأزهار عن فضل الورد، وينتهي الأمر بكتابة رقعة المبايعة للورد على سائر الأزهار، وبكتابة تلك الوثيقة تتجلى ملفوظات الإقرار والتحول إلى التسليم.

إذن فالذوات كانت منفصلة عن موضوع الاجتماع على البيعة ثم صارت متصلة به.

ب-الأهلية أو الكفاءة:

"يبدو بدهيًا أن الذات لا يمكنها القيام بإنجاز إلا إذا امتلكت مسبقا الكفاءة الضرورية" (كورتيس،٢٠٠٧م، ص ٣٣)، وهذا يستوجب أن تتوافر في الذات الشروط الآتية:

١- أن يكون بحوزتها برنامج يمكن أن تنجزه.

٢- أن تتصف الذات بصفات تمكّنها من أداء ما يتوجب فعله مستقبلا (كورتيس، ٢٠٠٧م، ص ٣٤)، وذلك باختصار ما يمكن أن يقال عنه: "وجود الفعل، معرفة الفعل، قدرة الفعل، إرادة الفعل" (بنكراد، ٢٠٠١م، ص٩٦).

وتتمثل جميع تلك الصفات في ذوات الزهور الموجودة في الرسالة التي أرادت فعل المبايعة، وآمنت بضرورته، ووجوبه، ولم يكن هناك ما يمنع فعلها فكانت قادرة على الفعل، فقامت به، وعرفته، وعرّفت به.

ج- الإنجاز: "يعرف الإنجاز بكونه العملية التي تغير الحالات. أي إنها تنقل حالة الاتصال بين الذات والموضوع إلى حالة انفصال أو العكس" (القاضي وآخرون، ٢٠١٠م، ص٣٩)، ويتقابل الإنجاز مع الإيعاز بوصفه تحريكا له، ومع الجزاء لأنه الوجه القيمي للأفعال المنجزة (بنكراد، ٢٠٠١م، ص ١٠٢- ١٠٣)، "ويسمى الإنجاز قرارا إذا كان موقعه ضمن المستوى التداولي" (بنكراد، ٢٠٠١م، ص١٠٣)، وبذلك يكون قرار الاتفاق بين الزهور هو الإنجاز بذاته.

د-الحكم أو الجزاء: "الجزاء مرحلة سردية نهائية داخل المسار التوليدي، والجزاء يرتبط عادة بالإيعاز؛ لأن الثاني هو نقطة الانتشار للفعل السردي، والأول هو الصورة النهائية التي يستقر عندها الفعل السردي، وهو الفعل الذي يمارسه المرسل في نهاية النص" (بنكراد، ٢٠٠١م، ص ١٠٤- ١٠٧)، "إن المرسل باعتباره الحلقة الرابطة بين البدء والنهاية، أي بين التحريك والجزاء، هو الأداة التي يتم من خلالها تقييم الإنجاز المتحقق في فعل نهائي" (بنكراد، ٢٠٠١م، ص ١٠٥).

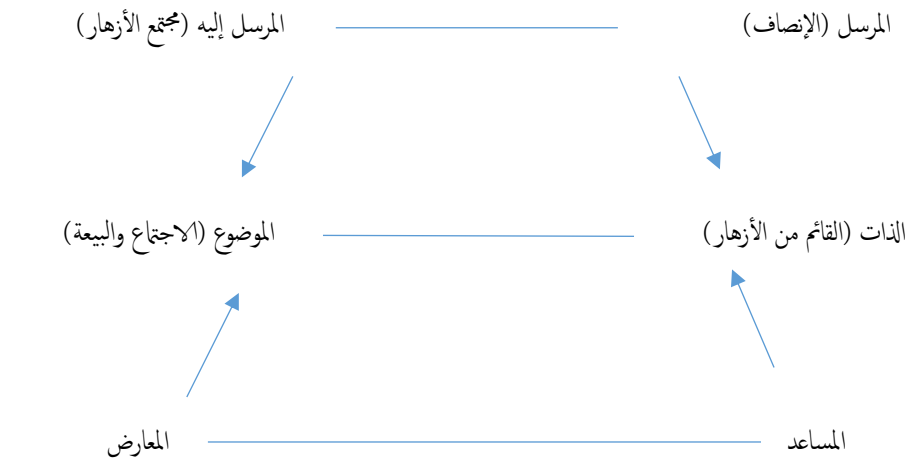
والحقيقة أن الذات التي أرسلت رغبتها في الالتفاف حول قائد واحد، هذه نجحت في أداء مهمتها بكتابة الوثيقة التي أجمعت عليها الأزهار، حين عَدَّت الخروج عنها خروجا عن الحق.

٢- المقوم الخطابي أو المكون الخطابي:

"نرصد في المكون الخطابي الدوائر الكبرى التي تشكل تمفصلات القصة" (شقروش، ٢٠١٦م، ص٨٤)، ومنها:

أ- الأدوار الغرضية "الأدوار الصغرى للممثلين على مستوى دوائر نشاطها الداخلي"(شقروش، ٢٠١٦م، ص٨٤)، والممثلون في هذه الرسالة هم الأزهار، الذين يرغبون في الاجتماع على الورد، وأداء البيعة له.

ب- النموذج العاملي "الأدوار الكبرى للممثلين على مستوى علاقة الذوات ببعض في المتخيل السردي"(شقروش، ٢٠١٦م، ص٨٤)؛ فهناك المرسل وهو "الدافع الذي يدفع بالذات كي ترغب في الموضوع" (شقروش، ٢٠١٦م، ص٨٤)، ويتمثل في الإنصاف، والمرسل إليه "ويكون من جنس الذات" (شقروش، ٢٠١٦م، ص٨٤)، ويتمثل في مجتمع الأزهار، أما العامل المساعد فالأزهار التي ساعدت القائم من الأزهار، والمعارض تلك الأزهار التي اعتدت بنفسها، ولم تقدم الإنصاف بتقديم الورد عليها، وكان وجودها خفيا، لكن أثرها كان ظاهرا؛ ولولا وجودها ما ظهر الاختلاف أصلا، وما ظهرت الدعوة إلى الإنصاف، والاجتماع حول الورد؛ لأنه المقدم.



٣-المستوى العميق: الوحدات الدلالية:

في هذا المستوى ندرس كل ما له علاقة بدلالة النص من خلال دراسة التشاكل والتباين، مرورا بمربع قريماس، ووصولا إلى التأويل النهائي للنص كاملا.

في هذا النص كثير من الألفاظ المتكررة، التي تحمل بعض المدائح، والصفات للأزهار، لكن المتأمل فيها بشيء من الروية يجد أن ألفاظ الملك والرئاسة وتدبير شؤون الدولة كانت صاحبة السطوة على سائر الألفاظ، حتى شكلت وحدة دلالية لافتة،

أ-التشاكل والتباين:

يمكن أن أبينها للقارئ فيما يأتي:

ألفاظ الملك والرئاسة: "التفاوض، التحاور، التحاكم، التناصف، عبدا وملكا، اعتدل بعدله، الرئاسة، دنا له، دعونا له، حيّاهُ بالملك، سلطانه، دولة أوانه، عُقد له، دعي له، الداعي إليه، مد له بالبيعة يميني، إجلالا، عقدا ينفذ على الأقاصي والأداني، تحالفت قيادتها، ملكته أمرها، أميرها المقدم، المؤمّر، السمع والطاعة، الرق والعبودية، إرشادها فيه وقيام أمرها به" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص ١٢٧-١٣٠).

ثم تجيء الألفاظ الدالة على المساواة في مقابل التفضيل ثانيا.

المساواة: "يا معشر الشجر، عامة الزهر، اعتدل بعدلهِ الكل، اتسق على لطف قدرته الجميع، فجعل لكلٍّ واحد، أصحابا وأشكالا وأترابا" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص ١٢٧-١٣٠).

التفضيل: "عبدا وملكا، قبيحا وحسنا، فضّل بعضها على بعض، تفضيل من فضلنا، إيثار من آثرنا، ادعينا الفضل، المزية، الأكرم حسبا، الأشرف زمنا، أوضح، أسطع، الفضل" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص ١٢٧-١٣٠).

ثم تكثر الألفاظ الدالة على الغرور في مقابل الإنصاف.

الغرور: "العجب، ازدهانا الكبر، نسينا الفكر في أمرنا، ادعينا الفضل بأسره، والكمال بأجمعه، نسبح في بحر عمانا، نَمِل مع هوانا، المباهاة، الانتزاء" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص ١٢٧-١٣٠).

الإنصاف: "إن بذلنا الإنصاف، راجعت بصائرها، ألهمت من مراشدها، اعترفت بما سلف من هفواتها" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج١، ص ١٢٧-١٣٠).

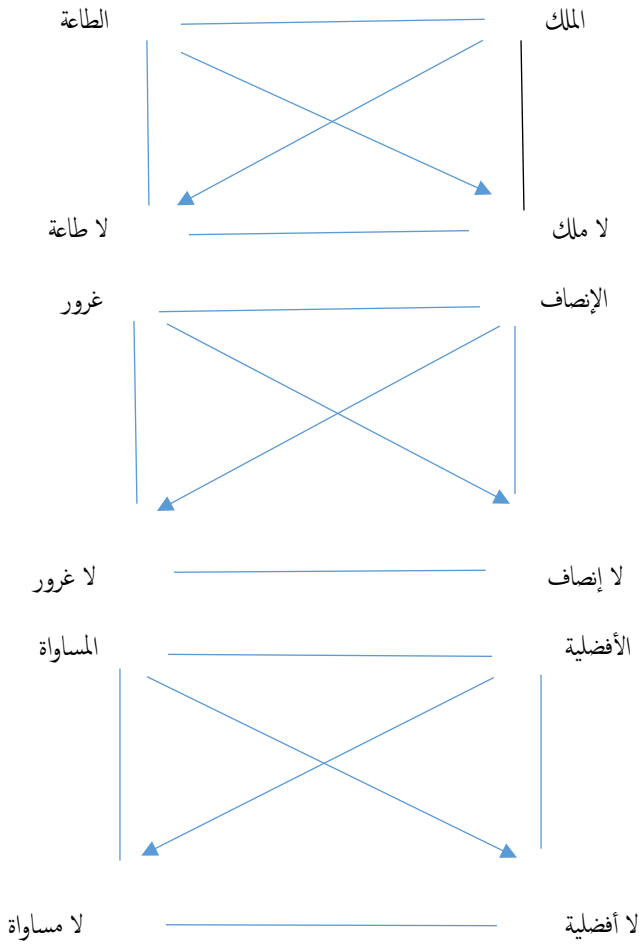
إذن، فقد تواترت تلك الألفاظ، والثنائيات الضدية في إطار من التشاكل والتباين الذي يخلق نوعا من أنواع الصراع بشكل أو بآخر، وفي داخله تكمن تلك الدلالة العميقة المتمثلة في الاختلاف على الرئاسة والملك، والمساواة والتفضيل، والغرور والإنصاف، وما تؤدي إليه هذه المعاني إذا وظفت في سياق عصرها، ورُوعي فيها سمات شخصية مرسل الرسالة (ابن برد)، والمرسل إليه (ابن جهور).

ب-المربع السيميائي:

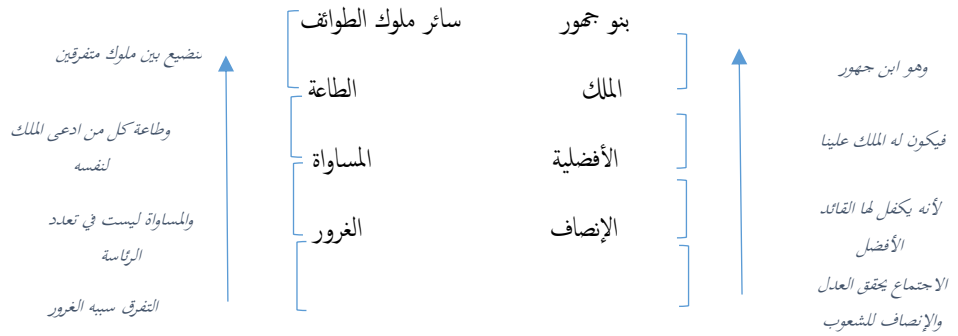
يعود الفضل إلى قريماس في إنشاء المربع السيميائي وتطويره معتمدا على منجزات مدرسة براغ وبحوث الأنثروبولوجي ليفي ستروس، حتى بات المربع السيميائي تجسيدا مرئيا لتمفصل مقولات دلالية يمكن استخراجها من عالم خطاب معطى لتمثل اللب، أو المستوى الأكثر عمقا للنص.(لينتفيلت- كورتيس- كامبروبي، ٢٠١٣م، ص ٢٠٤)، ولأن قريماس يرى أن المعنى يقوم على أساس اختلافي، فإن تحديده يكون بمقابلة الشيء بضده، وفق علاقة ثنائية متقابلة، تتحكم في البنية العميقة للنص؛ لأنها تمثل علاقات التضاد والتناقض والتقابل والتلازم المولدة للصراع الذي يظهر لنا في سطح النص مع أن جذره كامن في عمقه (الأحمر، ٢٠١٠، ص ٢٢٩-٢٣٠).

لقد استخلصت من خلال قراءتي لرسالة ابن برد ثلاث ثنائيات متناقضة تمثل حالة الصراع التي ظهرت في سطح النص، ورسمتها في ثلاثة مربعات، كان أولها أهمها، مع قدرتها كلها على تمثيل حالة الصراع على الملك، والدعوة إلى الإنصاف المزعوم، والأفضلية المدعاة، ليصبّ ذلك كله في صالح المربع الأول الذي يمثل فكرة الصراع على الملك الذي لم ينتج عنه غير التفرق والتشتت والضياع.

إن المتأمل في المربع السيميائي يجد كيف تدرّجت تلك العلاقات بين التضاد الذي شكل الصراع بين الملوك، والتدرج الشمولي الذي حوّل الخلافة الجامعة العادلة إلى حالة من الفوضى والتشتت بانعدام الملك، وبينهما علاقات متناقضة تُشكّل حالة الرعيّة التي ضاعت في خضم ذلك التناقض.



وإذا صففت الوحدات الدلالية للنص المرتبطة بالورد الذي يرمز لابن جهور، ثم صففت الوحدات المرتبطة بسائر الأزهار الذين يمثلون سائر ملوك الطوائف يتضح بعض المعنى، من خلال الخطاطة الآتية:



والمراد أن الاجتماع حول الملك المتمثل في شخص أبي الوليد بن جهور يحقق للشعوب الأمان والعدل؛ لأنه الرجل الذي يستحق الملك، بما وُهب من سمات تجعله أهلا له، لعل أبرزها وجوده في قرطبة التي كانت عاصمة الاجتماع فيما سبق، والعكس صحيح؛ فإن التفرق بين ملوك الطوائف، والانسياق خلف أدعياء الملك ليس من العدل في شيء، بل هو راجع إلى غرور مقيت، تدفع الرعية

ثمنه خوفا وقلقا، وخلاصة الكلام أن الإنصاف يتحقق في الاجتماع على ملك واحد يتسم بالقوة والأفضلية.

ج-مستويات التأويل:

إذن فلقد تواترت أسماء الزهور وصفاتها، وذكر المؤلف ميزاتها، ثم ذَكر تفضيل الورد عليها بصفات تميزه عن غيره، وكذلك كثرت الألفاظ الدالة على القيادة، مع بعض الألفاظ التي تدور هذا الحقل اللغوي، وعرفنا أثر الثنائيات الضديّة في فهم معنى النص.

وإذا عرفنا أن مؤلِّف الرسالة قدمها إلى ابن جمهور، وأنها كُتبت في بداية زمن ملوك الطوائف الذي عانت فيه البلاد من التفرق والانقسام بين قيادات تختلف في ميزاتها الرئاسية، وأطماعها السياسية، فإننا نستطيع أن نخمن أن ابن جمهور كان المقصود بالورد، وأن سائر الأزهار هم ملوك الطوائف الذين ذهب بهم العجب عن تقديم البيعة له.

وتؤيد رسالة أبي الوليد الحميري التي خاطب بها المعتضد بن عباد صاحب أشبيليه، وعارض فيها رسالة ابن برد هذه النتيجة؛ لأنها تحمل الرمزية نفسها، ولأنها جاءت ردا على سابقتها، حيث قال: "فأول من رأى الكتاب، وعاين الخطاب. نواوير فصل الربيع التي هي جيرة الورد في الوطن، وصحابته في الزمن. ولما قرأته أنكرت ما فيه، وبنت على هدم مبانيه، ونقض معانيه، وعرفت الورد بما عليه، فيما نسب إليه، من استحقاقه مالا يستحقه واستئهاله ما لا يستأهله. ورأت أن مخاطبة من أخطأ تلك الخطية، وأدنى من نفسه تلك الدنية، تدبيرٌ دَبَري، ورأي غير مرضي، فكتبت إلى الأقحوان والخيري الأصفر كتابا قالت فيه: "لو استحق الورد إمامة، واستوجب خلافة، لبادرتْها آباؤنا، ولعقدها أوائلنا، التي لم تزل تجاوره في مكانه، وتجيء معه في أوانه؛ ولا ندري لأي شيء أوجبت تقديمه، ورأت تأهيله، بما غيره أشكل له وأحق به، هو نور البهار، البادي فضله بدو النهار" (الشنتريني، ١٩٩٧م، ج ١، ص ١٣١).

وإذا قلت إن ابن برد كان يتقرب من ابن جمهور بهذه الرسالة؛ لأنه يحاول أن يجمع الناس عليه، وأنه "أراد بمبايعة الأزهار للورد أن يصل إلى هدفه الأساس، وهو أن ابن جمهور لا ينافس وملوك الطوائف جميعا لا تبزه" (منصور، ٢٠١٨، فقرة ٦)، فإني أجزم أن محاولته هذه باءت بالفشل؛ إذ لم ينل ابن برد المنزلة الرفيعة عند بني جمهور، ما دفعه إلى ترك قرطبة وقت رئاستهم –وفاق نقولات كتب الأخبار- وكذلك لم تنل هذه الرسالة ذلك الصيت الذي ينبغي لها، ولا أدل على ذلك من وصولها ناقصة الفصول، غير مكتملة الهيئة؛ لأن كتب الأدب والأخبار لم تحتفل بها كما يجب.

ولا أستطيع أن ألغي فكرة غرض التكسب من كتابة هذه الرسالة، وإن "عدم التصريح بالمدح لا ينفي وقوعه، ولا يبدد أيضا الرغبة في التكسب به" (ميدان، ٢٠١٦، فقرة المفاخرات ب)، وربما كانت هذه حقيقة رسالة ابن برد، إذ "يبدو أن المداهنة والتملق إلى الملوك قد دفعت بعض الكتاب الأندلسيين إلى تفضيل ملك بعينه على غيره من ملوك الأندلس، فيتخذ من نور معين رمزا لأميره وولي نعمته، ويجعل من تفرده بين الورود والأزهار نظيرا لتفرد أميره بين الأمراء"(القيسي، ١٩٨٩م، ص ٢٠٥)، ولا أجد في ذلك عيبا؛ لارتباط ذلك بسمة العصر، لكن ابن برد كان سينال العطاء على أي حال، سواء اعتمد الرمزية أو الوضوح في المدح، والرمزية أقرب للمعنى العميق، والهدف البعيد.

ويرى إحسان عباس أن ابن برد "يرمي إلى الإيماء بأن صاحبه متفرد بين الرؤساء تفرد الورد بين النوار، وأن هذا التفرد يجب أن يؤخذ بالتسليم الكامل، اعترافا بالحق كما اعترفت الأزهار دون تردد أو حقد بزعامة الورد، فإذا كان لا يرمز إلى صاحبه فلعله أن يكون قد رمز بذلك إلى ما يتمناه لنفسه من تسليم الكتّاب له بالتقدم عليهم جميعا. وثمة إشارة لم يقصدها ابن برد، وهي أن مجلس الجماعة في الأندلس ظل يعمل مثلما كان يعمل من قبل، ولكنه أصبح صوريا لا يملك المناقشة وإنما يبادر إلى التسليم" (عباس، ٢٠٠١م، ص ٢٣٤)، ولهذا التفسير وجاهته؛ فقد جمع عددا من الأفكار التي أخالف بعضها.

وبالجمع بين مختلف التأويلات التي تبعت هذا النص، وبين كافة التشاكلات الموجودة فيه، يمكن القول: إن مدار هذه الرسالة والغاية منها يتلخص في ضرورة نبذ الغرور، ومحاولة محاسبة النفس بغية الإنصاف الذي يقضي بأفضلية قوم على قوم، وقائد على قائد مهما كانت مزايا بقية القادة؛ لأن الملك لابد أن يعود إلى قائد واحد يتسم بسمات القوة والعلم والنسب الشريف، وبذلك تستقيم الدنيا وتصلح الدول، وعلى الرغم من أن هذه الرسالة كانت موجهة إلى ملك واحد من ملوك الطوائف (ابن جمهور) لكن الفكرة العامة لهذه الرسالة تدور حول ضرورة الالتفاف حول قائد واحد أيا كان اسمه –إذا تمتع بصفات القائد الجيد- حتى لا يقع المسلمون في الأندلس فريسة للأعداء.

"ونستطيع أن نسقط مضمون هذا الحلف على ما كان يطمح إليه الأندلسيون، وهم يعانون ما يعانون في عهد الفتنة التي أقضّت مضاجعهم، فلعل هذا تشوّق

أندلسي داخلي لقيادة موحدة تنقذهم من التخبط والانقسام"(ملكاوي، ٢٠١٧م، ١٠٨).

وفي ظني أن ابن برد كان سيكتب هذه الرسالة على أي حال، سواء كان متصلا ببلاط الجهوريين أو العبّاديين أو غيرهم، لكن وجود هذا الأديب في حاضرة قرطبة التي تحولت إلى إمارة بعد أن كانت عاصمة الخلافة، زاد معاناته لأنه الرجل الذي عانى من التفرّق الذي شتت البلاد بعد أن كانت مجتمعة حول قائد واحد عاصمته قرطبة، تلك المدينة التي سادت الدنيا علما وثقافة وسياسة، مما دفع ابن برد إلى كتابة هذه الرسالة بحضرة قائد قرطبة الحالي وهو ابن جهور.

وإن ولاء الأندلسيين المستمر للأمويين أكبر دليل على رغبة الاجتماع الممكنة من نفوسهم، ودليل تلك الرغبة وذلك الولاء ما فعله العبّاديون من استمالة قلوب أهل الأندلس بادّعاء وجود هشام المؤيد بيهم؛ بغية توطيد دعائم ملكهم في أشبيلية (أدهم، ٢٠٠٠م، ص ٥١).

ولما كان ابن برد قريبا من بلاط بني جهور، كانت الرسالة لهم، ولا مانع أن تكون زلفى تقربه منهم، وتكون في الوقت ذاته دعوة للتكاتف وجمع الناس كلهم من جديد حول قائد واحد يحكم الأندلس كلها.

جدير بالذكر أن أبا الحزم بن جهور كان من أوائل الداعين إلى اتحاد ملوك الطوائف، ولما فشلت دعوته تراجع عنها (الحجي، ١٩٨١م، ٣٤٥)، فلربما أراد ابن برد بهذه الرسالة أن يجدد العزم القديم في قلب الابن (أبو الوليد بن جهور) بعد وفاة أبيه.

الخاتمة:

١- الراجح أن أكثر نسخ هذه الرسالة سلامة كانت نسخة كتاب "الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة" لابن بسام.

٢- كتب ابن برد كتب رسالته هذه في أواخر حياته؛ لأنه مات عام ٤٤٠هـ، وأبو الوليد بن جهور تولى الإمارة سنة ٤٣٥هـ، أي قبل وفاته بخمس سنوات، قد تزيد أو تنقص.

٣- في هذه الرسالة نجد ذات الإنصاف التي تمثلت في شخصية القائم من الأزهار، ترغب في موضوع الاجتماع حول الورد ليكون قائدا لها، وكانت تلك الرغبة موعزها ودافعها، وذلك التحليل يعزز فكرة رغبة الاجتماع العميقة الموجودة في ذات الإنسان الأندلسي.

٤- تمتعت شخصيات الرسالة بسمات الكفاءة التي مكنتها من الاستحواذ على الفعل الذي تريد، وهو مبايعة الورد، والاجتماع عليه؛ أي أن المجتمع الأندلسي قادر –بعون الله- على اختيار قادته بكفاءة وحكمة، دون ميل أو هوى.

٥- الشخصية التي تمثل الذات في الرسالة أرسلت رغبة الالتفاف حول قائد واحد، ونجحت في أداء مهمتها بكتابة الوثيقة التي أجمعت عليها الأزهار.

٦- ثمة شخصيات خفية في الرسالة شكّلت العامل المعارض لذات الإنصاف الراغبة في موضوع الاجتماع، لم يكن لها أي ذكر، لكن أثرها كان موجودا، ولولاها ما ظهر الاختلاف على القيادة، وما ظهرت الدعوة إلى الإنصاف، والاجتماع حول الورد.

٧- تشير التشاكلات اللفظية في النص إلى أن الإنصاف يتحقق في الاجتماع على ملك واحد يتسم بالقوة والأفضلية.

٨- تشير الاستنتاجات إلى أن ابن برد كان سيكتب هذه الرسالة على أي حال، سواء كان متصلا بالجهوريين أو غيرهم؛ لأن رغبة الالتفاف حول قائد واحد كانت راسخة في نفوس الأندلسيين؛ واستمرار وفائهم للخلافة الأموية دليل على ذلك.

٩- **المراجع**

١. الكتب:

١- أدهم، علي. (٢٠٠٠م)، "المعتمد بن عباد". (ط١)، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة.
٢- الأحمر، فيصل. (٢٠١٠م)، "معجم السيميائيات"، (ط١)، منشورات الاختلاف، الجزائر.
٣- الإشبيلي، أبو القاسم. (٢٠٢٠م)، تحقيق: محمد مفتاح، "كتاب العطاء الجزيل في كشف غطاء الترسيل" (ط١)، دار الأمان، الرباط.
٤- إنتروفن، فريق. (٢٠١٢م). ترجمة: حبيب جرير. مراجعة: عبد الحميد بورايو، "التحليل السيميائي للنصوص" (ط١)، دار نينوى، دمشق.
٥- بنكراد، سعيد. (٢٠٠١م). "السيميائيات السردية: مدخل نظري"، (د.ط)، منشورات الزمن، الرباط.
٦- بنكراد، سعيد. (٢٠٠٥)."السيميائيات: مفاهيمها وتطبيقاتها"، (ط٢)، دار الحوار، اللاذقية.
٧- تشاندلز، دانيال. ترجمة: طلال وهبه، مراجعة: ميشال زكريا، (٢٠٠٨م)، "أسس السيميائية" (ط١)، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
٨- ج. لينتفيلت-ج. كورتيس-ج. كامبروبي. ترجمة: عبد الحميد بورايو، (٢٠١٣م)، "السيميائيات السردية"، (ط١)، دار التنوير، الجزائر.

٩- الحجي، عبد الرحمن. (١٩٨١م). "التاريخ الأندلسي من الفتح الإسلامي إلى سقوط غرناطة". (ط٢)، دار القلم، دمشق.
١٠- الحميدي، أبو عبد الله. تحقيق: بشار عواد، محمد بشار، (٢٠٠٨م). "جذوة المقتبس في تاريخ علماء الأندلس"، (ط١)، دار الغرب الإسلامي، تونس.
١١- الحميري، أبو الوليد. تحقيق: عبد الله عسيلان، (١٩٨٧م). "البديع في وصف الربيع"، (ط١)، دار المدني: جدة.
١٢- شقروش، شادية. (٢٠١٦م)، "سيرورة الدلالة وإنتاج المعنى: قراءة سيميائية في الأدب السعودي المعاصر" (ط١)، جامعة الملك سعود (كرسي الأدب السعودي)، الرياض.
١٣- الشنتريني، ابن بسام. تحقيق: إحسان عباس، (١٩٩٧م)، "الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة"، (د. ط)، دار الثقافة، بيروت.
١٤- عباس، إحسان. (٢٠٠١م). "تاريخ الأدب الأندلسي: عصر الطوائف والمرابطين" (ط١)، دار الشروق، عمّان.
١٥- القاضي، محمد وآخرون. (٢٠١٠م)، "معجم السرديات"، (ط١)، دار محمد علي للنشر، تونس.
١٦- القيسي، فايز. (١٩٨٩م)، "أدب الرسائل في الأندلس في القرن الخامس الهجري" (ط١)، دار البشير للنشر والتوزيع، عمّان.
١٧- كورتيس، جوزيف. ترجمة: جمال خضر، (٢٠٠٧م). "مدخل إلى السيميائية السردية والخطابية". (ط١)، منشورات دار الاختلاف، الجزائر.
١٨- مالك، رشيد. (٢٠٠٠م)، "قاموس مصطلحات التحليل السيميائي". (د.ط). دار الحكمة، الجزائر.
١٩- مبارك، زكي. (د.ت). "النثر الفني في القرن الرابع". (د. ط)، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.
٢٠- المرابط، عبد الواحد. (٢٠١٠م)، "السيمياء العامة، وسيمياء الأدب: من أجل تصور شامل"، (د. ط)، دار الأمان، الرباط.
٢١- المغربي، أبو الحسن. تحقيق: شوقي ضيف، (١٩٥٥م). "المغرب في حلى المغرب". (ط٣)، دار المعارف، القاهرة.
٢٢- ملكاوي، دنيا. (٢٠١٧م). "النثر الخيالي في الأندلس في القرنين الخامس والسادس الهجريين: التشكيل والتأويل"، (ط١)، وزارة الثقافة، عمّان.
٢٣- النويري، شهاب الدين. تحقيق: د. يحيى الشامي، (٢٠٠٤م). "نهاية الأرب في فنون الأدب". (ط١)، دار الكتب العلمية، بيروت.
٢٤- ولد آدب، آدي. (٢٠١٥م)، "المفاضلات في الأدب الأندلسي: الذهنية والأنساق"، (ط١)، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت .

٢. المقالات:

١- حشلافي، لخضر- بديرينة، فاطمة (٢٠١٥م) "السيميائيات السردية من فلاديمير بروب إلى قريماس"، مجلة مقاليد، ٩: ٧٧.
٢- كريم، واقدة. (٢٠٠٩م) المناظرات النثرية في الأدب الأندلسي. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية: ٤.
٣- منصور، آمنة. (٢٠١٨م) "تجليات المدائح السياسية في مساجلات الأزهار الأندلسية". رابطة الأدب الإسلامي العالمية : https://adabislami.org/magazine/2018/07/3525/207
٤- ميدان، أيمن. (٢٠١٦م) "جماليات النثر الأندلسي: ابن بُرْد الأصغر أنموذجا " https://aimanmaidan.blogspot.com/2014/08/blog-post_34.html
٥- وهيب، إبراهيم. (٢٠١١م) "ابن برد الأصغر: عصره- سيرته- ما بقي من شعره"، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.

The Andalusian narrative semiotic

Ibn Barad's article (about preference for roses over other flowers) as an example.

Abstract

This research studies one of the distinct Andalusian literature letters, which leads that type of argumentative and superlative letters specializing in flowers, which carry semantic symbols. It calls for the semiotic narration to appreciate the striking signs in its depth, and revealing its context of time and place.

This letter was not specialized in a specific scientific study, but was mentioned and talked about casually in a number of books that study letters of Andalusian literature. This study came to reveal the superficiality of the narration of this letter. Then it dives deep to reach the end result that answers the reader's questions about the symbolism of flowers, and the reason behind composing the letter.

Key words: Ibn Barad, letters, argumentative, semiotic narration, semantics**.**

شعرية القصيدة المعاصرة
دراسة نقدية في قصيدة (رسالة إلى مدينة مجهولة) لأحمد عبد المعطي حجازي

د. نورة محمد البشري
قسم اللغة العربية –كلية الآداب – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

ينطلق هذا البحث من تقديم الشعرية بوصفها أحد أهم المصطلحات، التي حظيت باهتمام النقاد في الخطاب النقدي المعاصر، حيث تهتم بالقواعد التجنيسية والسمات التي تميز نصًا أدبيًا عن غيره من النصوص، وتستجلي فيه الوظيفة الجمالية والاتصالية من خلال التقاطعات الدلالية، وعلاقات الترابط والتواشج بين البنى الداخلية على نحو يحقق خصوصية المبدع، والفرادة الأدبية للنص، وهو ما تم تطبيقه على نص (رسالة إلى مدينة مجهولة) للشاعر المصري أحمد عبد المعطي حجازي، إذ تأسست شعرية النص وفق عدد من القوانين هي: العنونة، والرمز، والسردية الشعرية، ثم الإيقاع، وقد كان استقراؤها أهم أهداف الدراسة، وانتهى البحث إلى أن هذه المقومات الشعرية أسهمت في تشكيل الناحية الفكرية التي يفيض بها خيال المبدع، كما وفرت للنص مقدارا من الجمال والتفرد فكرة وأسلوبًا.

الكلمات المفتاحية: تحليل الخطاب- الرمزية- السردية.

مُقَدِمَةُ :

تنطلق الدراسة من كون النص هو الدال على ذاتية الفنان وإبداعيته، وهو المحفز والمستفز للناقد ليقرأه قراءة نقدية، تؤمن بقدرة اللغة على التشظي، والانفجار، والتناسل داخل النص.

ويشتغل البحث على إبراز وظيفة الشعر، والعناصر المؤسسة لجماليته، وبخاصة من حيث علاقة النص الشعري بالسياق والموقف، ومدى ارتباطها ببعض أو افتراقها، ولذلك كان تجاوز القراءة السطحية، والدخول في عمق البعد الشعري للنص واستكناه إجراءاته، والوقوف على اللحظة الإبداعية هدفًا لتحديد زوايا التشكيل الجمالي على مستوى النص.

كما أن الرغبة في تقديم دراسة نقدية لشعرية النص موضوع الدراسة يعد هدفًا آخر يسعى البحث إلى تحقيقه للكشف عن المؤثرات الفكرية والفنية، التي صنعت جمالية التجربة الوجدانية عند الشاعر أحمد عبد المعطي حجازي، وسوف تعتمد مدونة البحث على قصيدة (رسالة إلى مدينة مجهولة) من ديوان (مدينة بلا قلب).

أما أهم أسباب اختيار هذا الموضوع فيرجع إلى أن هذا المجال مجال خصب للدراسة والاشتغال النقدي، إضافة إلى أن حجازي من الشعراء الذين انفتحوا على التجريب الفني، الذي أثمر تجربة شعرية حافلة بالدلالات النفسية والإنسانية، فكان أحد رواد الشعر في العصر الحديث، مما يشكل من النص الواحد عنده نموذجًا لتكدس الظواهر الجمالية والفنية، وهذا يعني أنها تحتاج إلى التأمل والاستقراء بغية فك شفراتها.

وسوف يحاول البحث الإجابة على بعض التساؤلات، من مثل: كيف تحققت شعرية نص (رسالة إلى مدينة مجهولة)، وهل تجلى الوعي الذاتي والفكري لدى الشاعر في تشكيل خصوصية خطابه الشعري؟ ثم هل قام النص بوظيفته الشعرية والجمالية؟ وما الاحتمالات الدلالية والتمثلات النفسية والاجتماعية والفكرية التي أظهرتها شعرية النص؟

وقد اتبعت الدراسة خطة تتكون من مقدمة، ومدخل حول مفهوم الشعرية في الدراسات العربية الحديثة، ثم أربعة محاور: شعرية

العنوان، شعرية السرد، شعرية الرمز، شعرية الإيقاع، وأخيرًا الخاتمة وفيها أهم النتائج.

ويتم تناول هذه الدراسة في ضوء منهجين سياقيين هما المنهج النفسي والتاريخي، ومنهجين نصيين هما الإنشائي والسيميائي، ذلك أن المناهج السياقية ستبحث في السياقات الخارجية المحيطة بالنص، وتأثيراتها النفسية في تشكل شعرية النص، أما المناهج النصية فستنطلق من البنية الداخلية للنص، وعلاقاتها اللغوية، والعلاقات التي تتحكم بها وصولًا لشعرية النص.

الدراسات السابقة: حظي أحمد عبد المعطي حجازي باهتمام الباحثين، فظهرت حوله عدد من الدراسات النقدية، ومن أهمها:

- الزمكانية وبنية الشعر المعاصر (أحمد عبد المعطي حجازي نموذجًا)، حنان محمد حمودة، عالم الكتب الحديثة، عمان، ٢٠٠٦م.
- مملكة أحمد عبد المعطي حجازي (دراسات ومقالات حول تجربة الشاعر الرائد)، حسن طلب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- ظواهر أسلوبية في شعر أحمد عبد المعطي حجازي، زياد جايز الجازي، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة بالأردن، ٢٠١١م.

ورغم القيمة النقدية لكل الدراسات والمقالات التي دارت حول المنجز الأدبي لحجازي إلا أنني لم أجد دراسة وافية لهذا النص (رسالة إلى مدينة مجهولة)، من منطلق القراءة النقدية الشعرية، وأسعى بإذن الله لتكون هذه الدراسة إضافة جادة للدرس النقدي.

مدخل

مفهوم الشعرية في الدراسات العربية الحديثة

اختلف النقاد العرب في مفهوم الشعرية، وتعددت المصطلحات حولها، ومن أهمها: الإنشائية، الشاعرية، البويطيقيا، البوتيك، الأدبية، الإبداعية، فن الشعر، فن النظم، علم الأدب، وقد حاولت هذه الدراسات جميعها تحديد مفهوم الشعرية ومعاييرها الأساسية.

ولعل الشعرية كانت المصطلح الأكثر شيوعًا وتداولًا من غيره، وهو ما أكده (يوسف وغليسي) حينما قال: " تمتاز الشعرية بين كل المصطلحات المتراكمة بقدر وافر من الكفاءة الدلالية والشيوع التداولي، جعلها تهيمن على ما سواها"(وغليسي، ٢٠٠٨: ٢٨٧)

وهذه الإشكالية حول المصطلح منعت بشكل أو بآخر وجود تعريف جامع وواضح له، فكان لكل اجتهاده، فمنهم من وجد الشعرية صنوًا للحداثة، فحينما وجدت الشعرية وجدت الحداثة (أدونيس، ١٩٨٩: ٨٠)، ومنهم من أسس مفهوم الشعرية على الانزياح بكل مستوياته (اليافي، ١٩٩٧: ٣١١)، بينما رأى آخرون أن الشعرية تكمن في استنطاق "خصائص الخطاب الأدبي بوصفه تجليًا لبنية عامة لا يشكل فيها هذا الخطاب إلا ممكنًا من ممكناتها، ولهذا لا تبحث الشعرية في هذا الممكن فحسب، وإنما في الممكنات الأخرى، أو في الممكن الآخر"(ناظم، حسن، ١٩٩٤ : ١٧)، وذهب غيرهم إلى أن الشعرية مجموع المكونات والعلاقات التي تجعل من نص ما نصًا شعريًا (اليافي، ١٩٩٧: ٣١١).

وانتهى عبد الله الغذامي إلى أن الشعرية "انتهاك لقوانين العادة، ينتج عنه تحويل اللغة من كونها انعكاسًا للعالم، أو تعبيرًا عنه، أو موقفًا منه إلى أن تكون هي نفسها عالمًا آخر، ربما بديلًا عن ذلك العالم". (الغذامي، ١٩٩٨: ٨٢).

ويظهر بوضوح أنه من الصعوبة بمكان أن يكون هناك اتفاق على هذا المصطلح بسبب اشتباك معانيه، ويبدو أن الشعرية تطلق على العمل الأدبي الغزير الخيال والمتفجر التعبير، "وتهتم -الشعرية- بالقواعد التجنيسية والسمات التي تميز نصًا أدبيًا عن غيره من النصوص، وكيف سارت فيه الوظيفة الجمالية والاتصالية من خلال التقاطعات الدلالية، وعلاقات الترابط والتواشج بين البنى الداخلية على نحو يحقق خصوصية المبدع، والفرادة الأدبية للنص، مما يخلق انبهارًا عند المتلقي يدفعه لاستكشاف النص، وتبين جمالياته، واستنباط قوانينه الداخلية التي تحكمه، بما يمكن أن نسميه "قوانين الخطاب الأدبي" (أوبيرة، ٢٠١١).

ووفقاً لما سبق فإن الشعرية لا تتحدد بنوع أدبي بعينه، وإنما تشتغل على النص الأدبي بوصفه إبداعًا، مع مراعاة الفوارق النوعية بين الأجناس الأدبية، كما يمكن أن تطلق على فروع الفن الأخرى كالرسم والموسيقا والسينما بوصفها تنطلق من عناصر ومقومات جمالية.

المحور الأول: شعرية العنوان:

أضحى العنوان في القصيدة المعاصرة بنية ضاغطة، يتفنن المبدع في صياغتها وابتكارها، وعتبة مهمة في استقراء النص، والكشف عن مكوناته المختلفة، بل هو نوع من الإحالة، الإحالة على النص، أو على نصوص أخرى تتعالق مع النص المعني، وهو الحلقة الأقوى في النص التي تشد غيرها من الحلقات في معمار جمالي متناسق.

ويرى (ميشيل فوكو) أن " خلف العنوان، والأسطر الأولى، والكلمات الأخيرة، وخلف بنيته الداخلية وشكله الذي يضفي عليه نوعاً من الاستقلالية والتميز، ثمة منظومة من الإحالات إلى كتب ونصوص وجمل أخرى"(فوكو، ١٩٨٧: ٢٣)، أي أن العنوان

"علامة كاملة كما يمثل العمل (النص) هو الآخر علامة كاملة أخرى، وتأتي العلاقة الحملية بين العلامتين لتخلق علامة وسيطة بين الاثنتين"

(الجزار، ١٩٨٨: ١٩-٢٠).

وجمالية العنوان تأتي من أنه يشي بمكنون النص دون أن يصرح به، فأغلب العناوين تأتي منزاحة عن تركيبها، تشوش آفاق التوقع المألوفة، وتغري بالانتهاك والتأويل، وهو ما أشار إليه (أمبرتو إيكو) حين قال:" إن على العنوان أن يشوش دوماً على الأفكار، لا أن يجندها ويعبئها منذ البداية في اتجاه معنى ما مسبق"(إيكو، ٢٠١٠: ٢١)، وهذه الصفة الشعرية للعنوان هي ما يرفع النص من كونه عاديًا إلى الابتكار، ويؤسس لخلق جديد للنص.

وخلاصة القول إن العنوان "عندما يستميل القارئ إلى اقتناء النص، وقراءته، يكون ترياقًا محفزًا لقراءة النص، وحينما ينفر القارئ من تلقي النص، يصير سمًا يفضي إلى موت النص وعدم قراءته"(بو عزة، ٢٠٠١: ٤٠٨)، بمعنى أن العنوان يعمل على استفزاز القارئ، وبقدر قدرته على اختراق المسافة بين العنوان والمتن تظهر الدلالات وتتوالد.

وعلى هذا أصبحت العنونة جزءًا مهمًا من الشبكة الدلالية لأي نص إبداعي، تتجمع فيها الدلالات النصية، التي تشكل مرتكزًا للولوج إلى النص، واكتشاف قيمه التعبيرية.

وقد جاء عنوان نص أحمد عبد المعطي حجازي (رسالة إلى مدينة مجهولة) مميزًا على مستوى الدلالة والإيحاء، يشي بخصوبة العلاقة والتداعيات التبادلية بين أركانه، ويظهر بوضوح حرص الشاعر على تجاوز السطحية، حيث يختزل العنوان كثيرًا من القيم والإشارات التي تحرض القارئ على الاكتشاف، وتفتح أمامه عوالم من الدهشة والإثارة والمفاجأة، ويمكن النظر في العنوان من ثلاثة جوانب:

١-التشكيل النحوي التركيبي، وهو عبارة عن تركيب غير مكتمل، يحتاج إلى خبر، مما يعني أن الاختزال الذي يتضمنه فيه حذف لغوي، وحجازي في عنوانه يحاول إيهام المتلقي أن هناك رسالة ستصل إلى مكان ما، ليبدأ المتلقي في تخيل المرسل إليه، إلا أنه يراوغه ويضلله ليأتي المرسل إليه مجهولًا، وهدف الشاعر من ذلك جر المتلقي للولوج إلى أعماق النص، وتجاوز البعد الدلالي الأولي إلى أبعاد أعمق بغية التأويل، وهذه الخطوة مطلوبة في العناوين التي تكون في جانب من جوانبها "خطاب ناقص النحوية أو لا نحوي بامتياز" (الجزار، ١٩٩٨: ٤٠)، واللانحوية المقصودة هنا هي "عدم تكافؤ التركيب اللغوي والناتج الدلالي عنه، إذ يتسع هذا عن عناصر الحضور وعلاقاته، ومن ثم عن حدود التركيب، لتشتغل علاقات الغياب بصورة أكثر فاعلية في تأسيس ذلك الناتج" (الجزار، ١٩٩٨: ١٤٩)، ولذلك كان للبنية التركيبية دورها في العنوان، فإضافة إلى الحذف لابد أن يأخذ بعين الاعتبار كل العلاقات اللغوية والسمات النحوية التي تدخل في تركيب الجملة، فقد جاء العنوان جملة اسمية خبرية، تمثل غاية الاقتصاد اللغوي، وتمثل الميل إلى الثبات في الموقف والتصور ، وهو يتكون من مفردة (رسالة) مبتدأ، تليها شبه جملة (جار ومجرور)، (إلى مدينة) متعلقان بخبر محذوف، تقديره(مبعوثة) ثم الصفة، ودلالة العنوان على هذا النحو تقود إلى أن هناك رسالة مرسلة، غير أنها لا يمكن أن تصل أبدًا، وهذه الدلالة في حد ذاتها تفتح شبكة من التأويلات، وأما كون العنوان نكرة فله دلالات مفتوحة مطلقة، بل إن حضوره نكرة في كل المقاطع له علاقة بخطاب النص، كأنه يقول النص دفعة واحدة (قطوس، ٢٠٠١: ١٠١)، ويصب صبًا مباشرًا في المعنى والدلالة، كما يرسم علاقة المبدع بالعالم الخارجي، وهي علاقة يشوبها القلق وعدم الفهم، والتنكير كان على مستوى العنوان كاملًا مما خلق نصًا مستقلًا له دلالته وفضاءاته المفتوحة، غير أنها مرتبطة بالمتن.

٢-التشكيل التأويلي: من القيم الشعرية في العنوان انزياحه الدلالي، وتكوين دوائر التكثيف والاختزال، بغية تكوين وظيفة تنبيهية تستثير المتلقي، ونعني بذلك الارتكاز على اللامألوف، وتوظيف اللغة الإبداعية، التي تعمل على تحويل الدال والمدلول من اللغة الظاهرية إلى اللغة التأويلية عن طريق الاستعارة (التي جاءت من تشخيص المدينة بوصفها إنساناً يستلم رسالة)، والتي تمثل "عبورًا من اللغة التقريرية إلى اللغة الإيحائية، عبورًا يحصل عليه بواسطة انحراف كلام يفقد معناه على مستوى اللغة الأولى، ليجده على مستوى الثانية" (راجع، ١٩٨٧: ٦٠)، وبذلك تتداعى الدلالات والإحالات التركيبية الجديدة، وتتعالق مع غيرها، لتضخ في النص طاقات دلالية متعددة، ويأتي التجسيد بوصفه الوسيلة التي وظفها الشاعر في العنوان لينقل عالم المجردات من التجريد المعنوي إلى التجريد الحسي.

إن التركيب الاستعاري في العنوان، القائم على بث الحركة والحياة في الأشياء والجمادات، يسهم في توليد دلالات جديدة، أقل ما يمكن أن توصف به هو الغرابة والمفارقة، الغرابة التي تأتي من التركيب اللامنطقي، الذي يحرض الخيال لخرق اللغة وانتهاكها طلبًا للإيحاء والغموض وإحداث الدهشة، التي تشد انتباه القارئ، بوصفه مشاركًا في إنتاج الدلالة وفق توقعاته وبعده الفكري والمعرفي، فالقارئ لم يعد "مجرد مستهلك لنص بل أصبح منتجًا له ومشاركًا فيه بصورة أو بأخرى" (عيسى، ٢٠٠٦: ٧)، ثم هناك إسناد الصفة

(مجهولة) إلى غير ما هو إنساني (المدينة)، وهذه العلاقة ليست اعتباطية، وإنما هي مقصودة، وفيها انحراف عن قانون اللغة، وهو ما

يحقق الإثارة والمتعة، والعنوان بذلك يقرر مدلولًا انزياحيًا من الحقيقة إلى المجاز، كون الحياة شرط ضروري من شروط إرسال الرسالة.

أما المفارقة التي تهدف إلى كسر توقع المتلقي، وإلى أن "يؤدي في هذه المنظومة مدلولات سياقية نقيضة لمدلوله المعجمي"(الخطيب، ٢٠١٣: ١٥٧)، فقد تكونت من خلال الشعور بأن هذه الرسالة قطعة ثرية مرسلة لشخص ما، ثم تحدث المفاجأة بأنها مرسلة إلى مجهول، بل ولا عنوان لديه، وهذا يعني حالة من التيه عند الشاعر، تكونت من إحساس بالغربة والضياع في المدينة الواسعة بطرقاتها ومبانيها وجمودها، فهو يصف الرسالة والعنوان بقوله:

"إليكَ في مدينةٍ، مجهولةِ السبيلْ

مجهولةِ العنوان والدليلْ" (حجاري، د.ت: ١٣٧)

٣-التشكيل المكاني: آخر مكون جمالي للعنوان، ولبنيته الدلالية يتشكل من معطى مكاني (المدينة)، وهو معطى طالته يد التحولات والتغيرات، وتأسس وعي الشاعر به من خلال علاقة اغتراب وضياع، فإدراكه لهذا المكان (المدينة) يتجاوز الإدراك الخارجي، ليعاينه معاينة شعورية، وليغوص إلى عمقه المعاصر بكل إشكالاته المادية والحضارية، معبرًا عن رغبته في البقاء المعنوي الإنساني لا المادي، وهو ما تجسده الصفة (مجهولة)، التي تشي بكل دلالات الانغلاق والضبابية وعدم الوضوح، وتَشَكُّل المدينة على هذا النحو استقطب جميع الدوال داخل النص، وخلق تشكلًا دراميًا يرمي إلى تكريس فكرة الصراع الذي يدور داخل الشاعر من خلال عدد من الثنائيات: القرية/ المدينة، الانتماء/ الاغتراب، الوجود / الانتهاء.

وأنسنة المكان في عنوان النص يصور صدمة الشاعر من الواقع والمكان إلى حد المعاناة، "باعتباره وعاءً حسيًا يصب فيه الشاعر شحناته الانفعالية، ولما كانت علاقة هذا الأخير بذلك المكان ذات طبيعة توترية، فإن الشعور الأكثر بروزًا هنا هو الإحباط، والانفصال، والإحساس بالعجز، والتحجم"(عقاق، ٢٠٠١: ٢٥٤).

وعلى هذا النحو تأسس اختيار الشاعر للعنوان وفق اتجاه الدلالة، ومحتوى المضمون، من بداية المطلع، حيث يشق هذا العنوان طريقه داخل النص ليمنحه وجهًا دلاليًا جديدًا، يتجاوز الوعي المباشر، فكان بذلك العلامة اللغوية الأولى للنص، يضخ طاقته الإيجابية في إضاءة الفضاء النصي.

المحور الثاني: شعرية الرمز:

الرمز طاقة تعبيرية وشعرية لا يمكن الاستغناء عنه، فهو "مستند التنظيم الشعري الذي يبيح لنا ولوج ناحية من ذاتنا لا تبلغ إلا بوسيلة الرمز"(كرم، ١٩٤٩: ١١)، وقد استطاعت القصيدة المعاصرة أن تتجاوز وضوح القصيدة التقليدية، لتجعل من الإيحاء والغموض سمة من سماتها، وقد كان الرمز وسيلتها في ذلك، لما يكسبه الرمز من أبعاد فنية ودلالية تستطيع حمل رؤية الشاعر الخاصة تجاه الوجود سواء كانت هذه الرؤية واقعية، أو ذاتية، أو إنسانية، أو لغوية.

والرمز حالة تجريدية مرجعها الشعور، وقوامها الإيحاء والتلميح، أي القدرة على التأثير والتصوير بدلالات جديدة، وبذلك تكون التجربة قابلة للإبداع الشعري، وإلا سقطت في فخ التقريرية والنثرية، فوضوح الشيء يذهب لذته، ويفقده متعة الاكتشاف التدريجي.

ويهدف الرمز إلى التعبير عن التجربة في حالة من الاختزال والتكثيف والتخيل، من خلال "بنية دينامية يسمح لها بالتعدد والتناقض، مقيمًا بينها أقنية تواصل وتفاعل" (سعيد، ١٩٦٨: ١٨٧)، كما أنه دعوة للمتلقي لاستقراء العمل الأدبي واكتشافه بنفسه، لذلك لم يلتفت الشعراء إلى الأشياء المادية بظلالها وألوانها وأشكالها، وإنما إلى ما تعكسه تلك الأشياء في ذهن المتلقي ونفسيته من حالات شعورية ذات أبعاد إيحائية، فالرمز "وجه مقنع من وجوه التعبير بالصورة" (إسماعيل: د.ت، ١٩٥).

وقد وظف حجازي الرمز في نصه، وبلور رؤاه الخاصة بالدلالات والإشارات، وجعل منها أداة للتعبير عن تجربته في عمقها الواعي واللاواعي، محاولا تجاوز الرموز الجاهزة، أو شحنها على الأقل من روحه ومعاناته، لينتقل الرمز من معناه العام إلى معنى يفيض من ذاتية الشاعر، مكتظًا بالطاقة العليا والدلالات الرمزية.

أنماط الرموز:

١-الرمز المركب: ذاتي تجريدي ينطلق من تصور خاص عند المبدع حين ينقل المادي المحسوس إلى عالم العقل والوعي الباطني، بمعنى أن موضوعية الصورة تتلاشى، وهذا ما قصده محمد غنيمي هلال حين قال: "ويرى الرمزيون أن الصور يجب أن تبدأ من الأشياء المادية، على أن يتجاوزها الشاعر، ليعبر عن أثرها العميق في النفس في البعيد من المناطق اللاشعورية، وهي المناطق الغائمة الغائرة في النفس، ولا ترقى اللغة إلى التعبير عنها إلا عن طريق الإيحاء بالرمز المنوط بالحدس" (هلال، ١٩٩٧: ٣٩٥)، وهو يتشكل عبر تعاضد عدد من الصور الرمزية ليكون في النهاية صورة متكاملة،

وهذا يعني أنه يتم انتزاع الرمز المركب "من خلال مجموعة من الصور التي يقدمها الشاعر بحيث توجه انتباهنا إلى مستوى آخر من المعنى يختلف عن المعنى المباشر" (أبو إصبع، ٢٠٠٩: ١٩٤).

وفي هذا النوع من الرمز تظهر" تجليات الحداثة، وهي تعدد المستويات الدلالية وامتدادات الضمائر، في الزمان والمكان، والاعتماد على عنصر المفاجأة المدهشة، وإقامة التوازي الحر غير المعقد ترتبط بموقع الضمير ودوره في عمليات الإسناد والترميز" (فضل، ١٩٩٥: ٩٣).

ومن أهم الصور الرمزية التي تشكلت عند الشاعر (المدينة المعاصرة)، ويعد حجازي من أبرز الشعراء الذين واجهوا المدينة في فترة مبكرة من وعيهم الشعري، فقد خرج من قريته إلى المدينة في مرحلة مبكرة من حياته، أي أنه خرج من البراءة إلى التكلف، من الجمال إلى الجمود، من الحميمية والتواصل، إلى الوحدة والانقطاع، وهو موقف ظهر واضحًا عند الشاعر في ديوانه (مدينة بلا قلب) الذي يعده الدارسون تحولًا للقصيدة العربية نحو شعرية المدينة، يقول في قصيدته:

"وكان أن عبرتُ في الصّبا البحورْ

رسوتُ في مدينةٍ من الزجاجِ والحجرْ

الصيفُ فيها خالدٌ ما بعدَهُ فصولْ

بحثتُ فيها عن حديقةٍ حديثةٍ فلم أجدْ لها أثرْ

وأهلها تحتَ اللهيبِ والغبارِ صامتونْ

ودائماً على سفرْ" (حجازي، د.ت: ١٣٩)

إن الشاعر يقدم إشكالية الاغتراب الذاتي على المستوى الفردي والاجتماعي في المدينة المعاصرة، نتيجة عدم التكيف مع حياة المدينة بكل تناقضاتها التي تشعره بالاغتراب، وهي إشكالية تم من خلال علاقة غياب وانعدام، علاقة انفصال وانقطاع، علاقة نفور وكراهية، وهذا يعني ألا تواجد على المستوى النفسي في المكان، لأنه مكان قبيح جامد، وهو معطى تكون من خلال رمزية (الزجاج والحجر)، وتأتي رمزية الغياب للحديقة التي وقعت ضحية التمدن والحضارة لتزيد المكان بشاعة ، فهذا يعني موت المكان، بل وموت الذات، لذلك يتجلى الزمن في هذا المكان بأسوأ صورة في القبح والوحشة، فهو رمز لمادية الحياة وعجلتها، ورمز لطبيعة العلاقة بين ناسها، حيث يحتكمون للوقت في كل شيء، وحضور المد البشري في غياب الجانب الطبيعي من الحياة يوسع من عمق مأساة الإنسان المعاصر، ويقوض حلم الذات في واقع يتسم بالجمال والحياة.

لقد تشكلت في المقطع السابق ثلاث صور رمزية: الأولى ترمز إلى "وجه المدينة ذاتها، وفي الثانية نباشر طبيعة التجربة في إطار الحياة نفسها، وفي الثالثة الموقف الجدلي الذي خلفته هذه التجربة في نفس الشاعر" (إسماعيل، د.ت: ٣٢٩)، لذلك نراه على مستوى القصيدة بأكملها يصور موقفه الجدلي من المدينة، وهو يزيد من غموض صورتها، فتأتي من أعماق منطقة اللاشعور، من العالم الباطني:

"مضيتُ صامتًا موزّع النظرْ

رأيتهم يحترقونَ وحدَهم في الشارع الطويلْ

حتى إذا صاروا رمادًا في نهايتهِ

نما سواهم في بدايتهِ

وجدَّفتْ ساقُ الوليد فوقَ جثّةِ الفقيدْ

كأنَّ من ماتَ قضى ولم يلدْ " (حجازي، د.ت: ١٣٩-١٤٠)

يلخص المقطع السابق موقف الشاعر وانطباعه، وينقل للقارئ "إيحاءات من الكل في خطفة"(عباس، ١٩٥٥: ٦٥)، وهو يكتظ بكثافة من العدولات المجازية، التي تتجاوز المعاني الإشارية المتفق عليها في العرف العام إلى آفاق أوسع، وهو ما يمكن أن نسميه التحفيز المجازي، أو "التراكم المجازي الذي ينكشف في تداخل الصور، ونفوذ بعضها على بعض، وتداعيها في سياق بنية استطيقية موحدة بين الجزئي المحسوس والكلي المجرد " (جودة، ١٩٧٨: ١١٤)، فهناك كثافة استعارية، خلقت أبعاد الصورة الرمزية.

والصورة الرمزية المركبة السابقة تطرح عددًا من الرموز التي تآلفت فيما بينها، من خلال صورة الشارع الطويل الذي هو رمز للفضاء العمومي، "إنه الوجه الثقافي للوجود الإنساني، أو هو آثار الإكراهات الاجتماعية التي تلاحق الفرد في كل مكان... هو الواجهة حيث يضطر الفرد إلى تقديم نفسه وفق ما يشتهيه الآخر" (بنكراد، ٢٠٠٨: ١٩٥)، لذلك فهو يرسم تفاصيل الحياة اليومية لهويه الذات التي تسير عليه، لأن "الشارع صحراء المدينة، وجزؤها الزمني، وحياتها الدائبة المتحركة، ولولب بعدها الحضاري" (النصير: د.ت، ١١٤).

والصورة التي يخلفها الشارع الطويل صورة قاتمة مرعبة لظلمة الصراع في المدينة التي ينتهي السباق المحموم بناسها على المادة إلى الانتهاء والموت، ليأتي غيرهم وغيرهم، دون أن يأبه أحد بمن أتى أو مات، وهو يرسم هذا الزوال والانبعاث من خلال صورة رمزية مرعبة (جدفت ساق الوليد فوق جثة الفقيد)، وكأن القادم لا تعنيه

صورة الموت التي تتكرر أمام عينيه كل يوم، فهو جري لاهث في معركة البقاء.

إضافة إلى المفارقة التي تتشكل من العلاقة الذهنية بين الألفاظ، وهي تعطي مفارقة "الحياة نفسها المليئة بما يعجز الإنسان عن فهمه، أو إخضاعه لمنطق العقل الإنساني" (إبراهيم، ١٩٩٠: ٢٠٥)، وهي مفارقة قوية تجسد لنا متناقضات الحياة والعالم من حولنا، فمفارقة أن ينتهي الإنسان من حيث أراد البقاء والوجود، أن يكون الفعل الذي يؤديه بكل إصرار ظنًا منه أنه سبب للحياة هو الذي يقوده إلى الموت، وتأتي رمزية الألوان في هذا النوع من الصور ليزيد من الإيحاء ويعمق الدلالة، فاللون الرمادي يتوسط اللونين الأبيض والأسود، وهو في الثقافة الجمالية الكلاسيكية لون غني أصيل في جوهره ودلالته السيميائية، التي تحيل إلى الضبابية وعدم الوضوح وهو مذموم سياسيًا وعقائديًا (أحمد، ٢٠١٢: ١١٢)، يفتقر إلى الحيوية، والنص السابق بدلالته على الواقع لم يبتعد كثيرًا عن هذه الدوال اللونية، فاللون الرمادي يوحي بضبابية الرؤية عند الشاعر، ويعبر سيميائيًا عن المجهول والنهاية المأساوية لبشر المدينة.

وتمثل رحلة البحث عن الذات، البحث عن الاستقرار والأمان واحدة من أهم الصور الرمزية التي فرضت وجودها على مستوى النص:

"عبرتُ في الصّبا البحورْ

حملتُ كأسَ عمري الصغيرِ فارغًا

لمن يصبُّ فيه قطرتَيْ سرورْ

طفتُ بدورْ

طُردتُ مرةً وقيل لي تفضَّلْ مرتينْ" (حجازي، د.ت: ١٤٠)

يتبدى بوضوح أن الشاعر يشعر بأزمة هوية وانتماء، فانعدام الإحساس بالمكان يعني افتقاد الذات وغيابها، لذلك تظل الذات في عملية بحث عن البقاء والوجود، عن مكان يحمل هويتها الثقافية والدينية والفكرية والاجتماعية، فهي رحلة الذات التي تبدأ من المكان بحثًا عن المكان، وتأتي رمزية البحر في دلالته على البحث السندبادي، والرحيل في المجهول، فهو مسكون بالرهبة والغموض، وهو بؤرة من بؤر صراعه لإثبات الوجود وتحقيق الاستقرار، لذلك يتكرر في أكثر من مكان في قصيدته، وهو يزيد من حدة هذا الصراع وقوته مع البحر حين يكون في الصبا الدال الزمني على الصغر وقلة التجربة، وعدم القدرة على مواجهة الأخطار، ولأن الرمز موقف سيكولوجي يقوم على إبراز الداخل وفق الصورة، فقد جسد رحلة الضياع التي عاشها منذ خرج من قريته عبر صورة ذهنية (حملت كأس عمري الصغير فارغًا)، في صورة غير مألوفة، تنفتح على دلالات لغوية جديدة، حيث تتخطى المعنى بدلالة اللفظ إلى دلالة الصورة، وهو ما أشار إليه عبد القاهر الجرجاني بقوله "وضرب لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، ولكن يدلك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم تجد لذلك المعنى دلالة ثانية تصل بها إلى الغرض، ومدار هذا الأمر على الكناية والاستعارة والتمثيل" (الجرجاني، د.ت: ١٩٢).

ومن الصور الرمزية التي شكلت محور ارتكاز في النص إلى جانب (المدينة) (الأب)، الذي ظهر بكثافة في المستوى الدلالي، لأن وجوده (مصدرًا) للحب والحنان يتقاطع مع المدينة بقسوتها، وهو يحضر في صورة خيالية تختزل كل تحولات المدينة المعادية، التي أرهقت الطفل الغريب عبر ثنائية الوصل والقطيعة، قطيعة المكان ووصل الأب، يقول:

"تأتي على جناحِ لحنٍ تائهٍ في الليلْ

يقولُ للمحبوبِ طالتْ غيبتُكْ

تأتي إليّ عبرَ طفلْ

يسيرُ وحدَهُ وحينما أَضِلّ

وتُثْقِلُ الأحزانُ روحي حينما أَتوه

أقولُ يا عينُ أطلبيه

ما زلتُ طفلًا يا أبي، ما زالت الآلامْ

أكبرُ مني، ما استطعتُ أنْ أنامْ" (حجازي، د.ت: ١٤٢)

يظهر الأب هنا في صور رمزية متعددة، تمثل مركزية الأب وسلطويته، وهي تعكس على المستوى النفسي للشاعر شعوراً بهيمنة الأب وحضوره، وفي الوقت ذاته أهميته، وتأتي الصورة الرمزية للطفل الذي يرى أباه كل الحياة لتعكس شخصية المبدع البريئة التي لم تستطع المدينة تحطيمها (مسخها) أو تشويهها.

ولذلك جاء الليل في صورته النمطية، التي تمثل الحنين والانتظار والترقب، ترقب الأب حتى ولو على مستوى الحلم، ومن هنا يحاول في أسطر أخرى من خلال صناعة الحلم أن يرسم عالمًا مثاليًا يتجاوز به واقعه، وينفس من خلاله عن جميع الرغبات المكبوتة التي تلح عليه ولا يملك الانفكاك من أسرها،

ولا وسيلة لديه إلا الحلم، يقول:

"رسالتي إليكَ يا أبي حزينةٌ

في البدءِ والختامْ

فإن أهاجت شوقَكَ القديمَ للكلامْ

هبْ لي لقاءً في المنامْ" (حجازي، د.ت: ١٤٥)

٢-الرمز المفرد: كلمة أو صيغة، اختزلت عددًا من المعاني والأبعاد، وتكونت من مرحلتين: مرحلة البعد العادي والإدراك المباشر للفظة، ثم مرحلة الإدراك الإيحائي حينما تدخل السياق، فتحمل طاقة رمزية.

والرمز المفرد قليل قياسًا على الرمز المركب، وهي تلك الرموز التي يعيد الشاعر خلقها وصناعتها لتتناسب مع حالته الشعورية، وتتفق مع نظرته الذاتية، فهو" يحاول من خلال رؤيته أن يشحن اللفظ بمدلولات شعورية خاصة وجديدة"(إسماعيل، د.ت: ٢١٩) تنطلق من البناء الكلي للقصيدة، الذي يعطيها معناها الإيحائي؛ ذلك أنه إذا كانت قيمة الرمز الشعرية لا تتحقق بالكلمة المفردة أو الوحدات اللغوية البسيطة، فإن العمل الشعري يصبح أكثر فنية وجمالية تتآزر فيه الرموز الجزئية تآزرًا كليًا، ينتج نصًا إبداعيًا في غاية الإيحاء.

ومن الرموز المفردة التي شعت داخل النص (الغريب)، الذي تكرر في أكثر من مكان من النص، يحمله الشاعر كل معاناته في الغربة منذ فارق قريته، والغريب في المعنى المعجمي هو "المهاجر رمز للإنسان في غير موطنه، أو موقعه، وهو المنفي، الضيف العابر، الغريب في بلده، والغريب رمز النفي والطرد" (خليل، ١٩٩٥: ١٢٦-١٢٥)، يقول:

"مرَّ الزمانُ.. كلُّ ليلةٍ سَنَهْ

لم أغفُ فيها غيرَ ساعةٍ.. وغفوةُ الغريبِ لا تطولْ

وفي السهاد يرحلُ الخيالُ يعرفُ الكثير ْ" (حجازي، د.ت: ١٤٠)

"الكلمات قد تستعمل كإشارات، ولكن هذا النوع من الاستعمال ليس هو الدور الأساسي الذي تقوم به الكلمات، الدور الأساسي هو أن تستعمل كرموز لا إشارات، فالكلمات في العادة تصحبها الأفكار ولا ترتبط بحدث أو شيء، والفرق الجوهري بين الرمز والإشارة مرده إلى نوع الارتباط بالكلمة، وما يترتب على ذلك من خلاف في نوع الوظيفة المعنوية"(ناصف، ١٩٩١: ٢٤)، والشاعر عن طريق رمز الغريب يحاول تقديم صورة حسية، لكنها تتجاوز الواقع الحقيقي فتوحي بمعان ٍكثيرة ومتعددة، تنطلق من ذات الشاعر "وفيها تنهار معالم المادة وعلاقتها الطبيعية، لتقوم على أنقاضها علاقات جديدة مشروطة بالرؤيا الذاتية للشاعر" (أحمد، ١٩٨٤: ١٣٧).

ومن الرموز الفردية (الطريق)، وله دلالته الرمزية على أنه امتداد أو جزء من المدينة الجامدة، التي تتهشم على قسوتها وصلابتها كل قيم الجمال والبراءة، وهو رمز أيضا لمعاناة الذات في رحلتها إلى الراحة والاستقرار:

"وقعتُ في هَوَى بُنَيَّةٍ هنا..

فقيرةً، حزينةً، ماتَ أبوها يا أبي..

أحببتها لكنْ طريقُها طويلْ

وكلُّ أحبابي طريقُهم طويلْ" (حجازي، د.ت: ١٤٤)

وهناك رمز (الزورق)، الذي جاء في النص دالا على الحرية، والخلاص، والانعتاق من واقع لا يحبه ولا يرضاه:

"ماتَ أبي يا أصدقاء

الغرباءُ ودَّعوهُ، بينما أنا هنا

لمحتُهمْ في الضِّفةِ الأخرى ظِلالًا، في غُروبِ الشمسِ

تنُحني على القبور، ما وجدتُ زورقًا يقلُّني

لم أستطعْ وداعَه في يومِهِ الأخير" (حجازي، د.ت: ١٤١)

المحور الثالث: شعرية السرد:

السردية فرع من أصل كبير هو الشعرية (إبراهيم، ١٩٩٠: ١٤٨)، ومعنى ذلك أن السردية نوع من الشعرية، فهما متداخلان إلى حد كبير، ولم يعد السرد سمة في القصة فقط، وإنما هو سمة في الخطاب اللغوي بشكل عام، حيث أصبح لتقنية السرد حضورًا في الأعمال الإبداعية الشعرية، وصار مكونًا حيويًا من مكونات النص، فتداخل السردي بالشعري، وهو ما أشار إليه بعض النقاد من أن هناك "تماهي جنسين أو نوعين أدبيين ليشكلا نوعًا أدبيًا آخر، يستعير كل منهما بعضًا من آلياته وميزاته" (عبيد، ٢٠٠٨: ٢٠٦)، ومن هنا صار احتفاظ كل جنس "بحدوده المسومة موضع شك كبير فلم يعد الشعر مثلًا جنسًا نقيًا مطلقًا يمتنع عن الأجناس الأخرى اختراقه أو التغلغل ضمن حدوده الفاصلة به، وبات النص الشعري قادرًا على استيعاب الكثير من خصائص النصوص السردية، حتى تلاشت الحدود بين الشعر والنثر" (هياس، ٢٠١٦: ١٥٣)، ومن جهة أخرى فإن النص السردي هو الآخر لم يعد بمعزل عن تلقي المؤثرات التي تهب على النصوص الشعرية المجاورة، كما أن الرواية مثلا لم تعد فنًا خالصًا (العلاق، ٢٠٠٢: ١٧).

وقد سارت هذه الشعرية السردية في قصيدة (رسالة إلى مدينة مجهولة) وفق خط أفقي داخل النص، وانفتحت على مشاهد وصفية وحوارات خارجية، ورسم أبعاد الشخصية، إضافة لتقنيات أخرى كالتنويع في استخدام الضمائر، والوصف، ومشهدية السرد، حيث يكون هناك نوع من التناسب بين زمن السرد وزمن القص، وهذا يعني العناية بأحداث بعينها والتأكيد عليها، فيستخدم الأفعال بصيغة المضارع لتحقيق حضور المشهد، ثم هناك الفضاءات الزمانية والمكانية التي هي أهم عناصر الشعرية السردية، وهو بذلك يجسم التجربة في إطار موضوعي حي وملموس (إسماعيل، د.ت: ٢٨٢).

وللكشف عن شعرية السرد في النص يمكن تتبع العناصر السردية التي يقوم عليها السرد:

١-الحاكي أو الراوي: وهو إما أن يكون خارج نطاق الحكي، أو أن يكون شخصية حكائية داخل القص، فهو راو ممثل داخل الحكي، كبطل أو شاهد يتدخل في سيرورة الأحداث، وهو ما تحقق في موضوع الدراسة حيث كان الشاعر هو الصوت المهيمن على النص، إذ اعتمد على السرد الذاتي (أناوية الخطاب)، وهي ما يسمى بتقنية (الرؤية مع) حيث تتساوى المعرفة بين السارد والشخصية حين يروي تجربته الذاتية، ويتطابق صوت الراوي مع صوت الشخصية، معتمدًا على ضمير المتكلم الذي يدمج النص السردي بالسارد، فتذوب الفروق الزمنية بينهما، ويحظى ضمير المتكلم بدور بارز في الفعل السردي، وله شخصية واضحة في إدارة الحدث القصصي، لذلك كان على معرفة بالشخصية الرئيسة وتقلباتها النفسية، يسلط عليها عدسته في السرد والأفعال، ويتتبع أزمتها منذ طفولتها، وهو يكثر من رصد أفعالها النفسية؛ ويركز كبرة تأبيرية على التمفصلات الداخلية ولا تعنيه التمفصلات الخارجية، وهذه الطريقة في السرد توهم بأن ما يحكيه السارد هو تجربة مر بها، وأن كل هذه الشخصيات هي شخصيات عايشها بالفعل وليست من ورق، وبذلك يصبح الحدث بنية سردية تتلاحم فيها كل المكونات السردية وهو الشخصية الرئيسة في العمل، ويتحقق هذا من خلال تكدس ضمير المتكلم، ويسمى الراوي أو السارد.

وقد كان للشاعر ظهور بارز على مدار سرده لكل محاور القصيدة، حيث نلمح قلقه وتوتره ورفضه للواقع الذي يعيشه، مما ولد لديه نغمة من الشكوى امتدت طوال القصيدة، منذ بداية النص، يقول:

"أبي

إليكَ حيثُ أنتْ..

إليكَ في مدينةِ الموتى، إليكَ حيثُ أنتْ

أُولى رسائلي

وإنها رسالةٌ حزينةٌ حزينهْ

بغيرِ حدْ

لأنها سترتمي أمامَ هذه المدينهْ

بغيرِ ردّ

وحتى نهاية النص حين قال:

رسالتي إليكَ يا أبي حزينةٌ

في البدءِ والختامْ" (حجازي، د.ت: ١٣٧-١٤٥)

٢- المحكي: وهي الأحداث التي تحكى وتروى في العمل السردي، وهي مكون من مكونات البنية السردية، إذ لا يمكن تصور عمل سردي دون أحداث، والحدث يتكون من الشخصيات وما يدور بينها من حوار في بيئة مكانية وزمانية مناسبة لوقوع هذه الأحداث، التي تتكون من حدث رئيس، وأحداث جزئية متسقة على نحو يجذب القارئ ويمتعه، وغالباً ما يكون الحدث معادلًا موضوعيًا لقضية فكرية يريد المؤلف أن يوصلها بشكل فني.

وقد تتابعت الأحداث والمشاهد في النص في تسلسل وترابط، لتبين مقدرة الشاعر على الانتقال من مشهد إلى آخر، دون حدوث فجوة تعكس خللًا أو تفككًا في سير الأحداث، وشُدّت الأسطر إلى بؤرة دلالية مركزية، تجسد وصف المدينة المعاصرة، والشكوى منها في حالة من الشعور بالاغتراب، والحالة النفسية المأساوية، التي يعيشها الشاعر جراء عالم ضاج بالجفاف والحرمان، وهذا هو الحدث الرئيس، ثم تفرع عن ذلك عدد من الأحداث الجزئية، التي تواشجت فيما بينها عضويًا، وجاءت هذه الأحداث على النحو الآتي:

١- الوحدة الأولى: رسالته الحزينة لأبيه المتوفى.

٢- الوحدة الثانية: الحسرة والألم الذي يعانيه من مدينة صماء موحشة.

٣-الوحدة الثالثة: توالي الذكريات عن زمن الطفولة والقرية والحنين الدائم لذلك.

٤-الوحدة الرابعة: قصة حب ضائع في مدينة الخوف.

٥-الوحدة الخامسة: شعور الحنين لأبيه المسيطر عليه.

وهو في كل هذه المقاطع يميل إلى السرد الدرامي الذي يعتمد الحركة والحوار، وتضخيم بعض التفاصيل التي تخدم موضوع القصيدة لخلق التأزم الدرامي.

٣-المكان: أحد الأركان المهمة التي تقوم عليها العملية السردية، فهو الشاشة المشهدية العاكسة والمجسدة لحركته وفاعليته(العوفي، ١٩٨٧: ١٤٩)، وتأتي هذه الأهمية والمركزية للمكان بفضل الوظيفة التاطيرية والديكورية التي يؤديها (كنانة، ٢٠١٦: ٣٠)، إضافة إلى كونه يعبر عن الذات، وقد اشتغل النص على شعرنة المكان، حيث الإحساس بالنفور من المدينة والحنين للقرية، وقد عرض الواصف-السارد- المكان وفق مسح تتابعي امتد بامتداد النص، وهو مسح داخلي، وليس وصفًا خارجيًا هندسيًا، ومن هنا يتشظى المكان بين الحضور والغياب، الحضور المادي والغياب النفسي، فالتواجد في المكان لا يعني الإحساس به والانتماء إليه، بل قد يتشكل النفور منه إلى درجة عدم الوجود فيه، لذلك لا التقاء بين ذات الشاعر وبين الآخر الذي يعيش في المكان ذاته متشكلًا من ماديته وفراغه المعنوي:

"لو كلموكَ يسألونْ.. كم تكونُ ساعتك؟

فجعتُ فيهمْ يا أبي، كرهتُهُم في أولِ النهارْ

وفي المساءِ قاربَ الظلام بينَ خطونا" (حجازي، د.ت: ١٣٩-١٤٠)

ويلحظ الحضور المكاني للأماكن المفتوحة في النص، التي غالبًا تنعدم فيها الحميمية والشعور بالأمان، ويكون التواجد فيها للكل لا للخاص المقرب فحسب، وهي في جميع تشكلاتها تكرس لدوال الضياع والتيه، وتصبح مكان الانقطاع لا التواصل، (المدينة- البحور- الشارع الطويل)، ليطوقها القبح المكاني الذي يسمها بالسلبية وقيم الشر، وقد أدت هذه الأماكن وظيفتها في العمل الشعري، وكانت وظيفة الخوف، والصراع، والاغتراب من أهم الوظائف التي جسدتها.

كما تحضر الأماكن المغلقة التي يمثلها (القبر)، ويأتي بوصفه دالا مكانيًا على والده، فصورة الأب تتشكل من خلال القبر، الذي لا يتسع إلا للموت والغياب، وهي خصوصية يتميز بها القبر، ولا يشبهه فيه مكان آخر، وله فعله أيضًا الذي يتميز به عن سواه، وهو فعل مريع يقتضي الصمت والسكون، يقول:

"يا غارقًا في الصمتِ، يا مكفنًا بهِ إلى الأبدْ" (حجازي، د.ت: ١٣٨)

ويحضر البيت المغلق بوصفه المضاد لكل الأماكن المفتوحة والمغلقة التي أدمت روحه، فهو يحضر في النص عنوانًا للاستقرار والتواصل، يمنح الذات شعورًا بالأمان والدفء، وهو يأتي في النص مستودع الذكريات الجميلة:

"ومثلما كنتَ تعودُ في أماسيِّ الشتاءْ

ووجهك الحمول يفرشُ الرضى على العناءْ

وفي يديكَ من نباتِ الأرضِ ما جمعتَه

وفي اللسانِ رفرفتْ تحيةُ المساءْ" (حجازي، د.ت: ١٤٢-١٤٣)

ومما ينبغي الإشارة إليه فيما يتعلق بالدالة المكانية، أنها لم تظهر أبدًا في صورة الأماكن المبهمة، بل ظهر المكان واضحًا بتفصيلات محددة، غير أنها تفصيلات نفسية لا هندسية، وهذا يعني أن الإشكالية الأعمق عند الشاعر هي إشكالية المكان، كما قلّت الأحياز الفضائية التي تؤسس لبناء فضاءات خاصة، فكانت أكثرها فضاءات عامة (المدينة، الشارع، البحور، الطريق).

٤-الزمان: من العناصر الرئيسة التي تكون العمل السردي، فكل سرد لابد له من إطار زمني "يتخذه مسارًا زمنيًا لإعادة تصوير ما وقع الإخبار عنه" (بو عزة وعلي، ٢٠١٩: ٧٧)، وهو يأتي في السرد" مشخصًا دلاليًا ومكونًا معماريًا يوضح شكل الوحدة السردية، ويحمل الوحدات السردية طابع الكلية والحركة والانسجام" (حمدي، ٢٠١١: ٢٠٦).

وقد ظهر الزمن في النص على ثلاثة أنواع: (الزمان الخارجي – الزمان الداخلي- الزمان الوجودي وإشكالات التجربة):

النوع الأول -الزمان الخارجي، وجاء على ثلاثة أزمنة، " (زمن السرد) وهو زمن تاريخي، و(زمن الكاتب)، وهي الظروف التي كتب فيها الروائي، و(زمن القارئ) وهو زمن استقبال المسرود، حيث تعيد القراءة بناء النص" (كبير، ٢٠١٠: ٨١) وفي هذه القصيدة يمثل تاريخ ١٩٥٧م الزمن الذي كتبت فيه، وهو زمن يتقارب مع منتصف القرن العشرين، حيث خرج كثير من الشعراء الذين ينحدرون من أصول ريفية إلى المدن، لتبدأ رحلة الاغتراب والتمزق النفسي والضياع الروحي، وهو ما صعد من النغم الرومانسي الذي وجدناه عند بعض الشعراء أمثال حجازي، والسياب، وبلند الحيدري، وصلاح عبد الصبور، ليقرأ المتلقي سيرة وقصة العذاب والضياع للإنسان المعاصر في رحلته اليومية في شوارع وطرقات المدن الكبيرة الباردة.

النوع الثاني -الزمان الداخلي، وهذا الزمن لغوي، لأنه "من الطبيعي أن الكاتب يفعل هذا من خلال اللغة، فاللغة تبطئ حركة القص إذا شاء الكاتب، وقد تسرع مع حركة الزمن السريعة، وفي هذه الحالة

تترك فراغات زمنية دون أن يشعر القارئ بهذه القفزات الزمنية، لأن الكلمة في هذه الحالة تقوم بدور الإيهام بأن الزمن لم ينقطع منه شيء" (إبراهيم، ١٩٨٠: ٤٣)،

وقد ظهر الزمن في النص من خلال تقنيتين: (المفارقة الزمنية – الاستغراق الزمني):

١-المفارقة الزمنية، وتأتي على نمطين: (الاسترجاع – الاستباق):

أ- الاسترجاع: عملية سردية تتضح في "إيراد السارد لحدث سابق على النقطة الزمنية التي بلغها السرد" (العاني، ٢٠٠٠: ٦٢)، وقد كانت تقنية الاسترجاع حاضرة في النص، ويسمى السرد اللاحق أو البعدي، وهو "سيد أنماط السرد جميعا" (القاضي، ٢٠٠٩: ١١٠)، ويحقق وظيفة جمالية تكمن في التشويق، وقد جاء الاسترجاع من خلال العودة إلى ذكريات الماضي في زمن الطفولة، متحسرًا عليها، يقول:

"ومثلما كنتَ تعودُ في أماسيّ الشتاء

تأتي إليّ

عباءتُك

لا تفتأ الرياحُ تستثيرها

تشدها إلى الوراء

كأنها شراعُ مركَبٍ يُصارِعُ الأنواء

ووجهكُ الحمولُ يفرشُ الرضَى على العناء

وفي يديك من نباتِ الأرضِ ما جمعتَه

وفي اللسانِ رفرفتْ تحيةَ المساء

ومثلَ غيمٍ في ليالي الصيف، يتركُ السماءَ للقمر

تنقشعُ الأحزان من روحي وأحضنُك"

(حجازي، د.ت:١٤٢-١٤٣)

ب- الاستباق: ويلجأ إليه السارد لكسر الترتيب الخطي للزمن، فيقدم وقائع على أخرى، أو يشير إلى حدوثها سلفًا، مخالفًا بذلك ترتيب حدوثها في الحكاية (القاضي،٢٠٠٩ :١١٦)، وقد دار النص بين مدارين زمنيين، الماضي كما رأينا في تقنية الاسترجاع، ثم الحاضر الذي يمكن أن نسميه زمن الكتابة الداخلي، وقد أسهم هذا التنوع الزمني في تحقيق جمالية النص، فهو لا يحتاج إلى ترتيب صارم للأحداث، حيث من الممكن أن يرتد إلى زمنٍ ما دون إحداث ربكة في منطقية الأحداث، أما المستقبل (الاستباق) فقد قل في زمن النص، وهذا يؤكد أن الشاعر يعيش أزمة قوية تجعل استشراف المستقبل والتطلع إليه أمرًا منعدمًا، وما جاء منه كان في إطار الجزم والقطع بعدم تحقق الفعل في الحاضر، ويتمنى لو يستطيع تحقيقه في المستقبل:

"والله كم أوْحَشتني.. سَنَه

مضت علّي دون أن أراك

وسوف تنقضي سَنَه

أخرى، وتنقضي سنين

ولا أراكْ

وربما أنساكُ!"

(حجازي، د.ت:١٤٤)

٢-الاستغراق الزمني: وهي "دراسة الحيز الذي استغرقته الوقائع في الحكاية، والحيز الذي امتدت عليه الأحداث في النص" (الشوابكة، ٢٠٠٦: ٨٦)، وهو يتكشف عبر مظهرين للسرد هما: (تسريع السرد – تعطيل السرد):

أ- تسريع السرد الذي يهتم بالأحداث، التي حدثت في القصة ولايعنيه أزمنة وقوعها الحقيقية، ومن أهم تقنيات تسريع السرد في النص تقنية الحذف (الأحداث المسكوت عنها في النص)، التي تعد من أقوى الوسائل الاختزالية في السرد، بل ويبلغ السرد أقصى سرعة له، بحيث يقفز على أحداث كاملة دون الإشارة إليها، ومن خلال هذه التقنية تختصر مدد زمنية تطول أو تقصر، ويظهر بوضوح أن هذه الأحداث ليست ضرورية للسرد، بل ولا تخل بمبنى القصة ومعناها، وللحذف تسميات مختلفة منها الإسقاط، والقطع، والإضمار، يقول:

"فُجِعتُ فيهم يا أبي، كرهتُهم في أولِ النّهارْ

وفي المساءِ قاربَ الظلامُ بين خطونا" (حجازي، د.ت: ١٤٠)

لقد غابت الأحداث التي حدثت من الصباح حتى المساء، فتفصيل مثل هذه الأحداث يفقد النص عنصر التشويق، ويوقعه في فخ الملل والتطويل.

ومن وسائل الحذف أيضًا التي عمد إليها حجازي النقاط المتتابعة بين الجمل، التي تعبر عما هو مسكوت عنه داخل هذه الأسطر، ويسمى

الحذف الافتراضي، وهو كثير داخل النص، ويوحي بنص غائب، له مشاهده وتفصيلاته، إلا أنه ترك للقارئ عملية استنطاقها:

"ما مر يومٌ دونما ذكرى

تأتي على جناح لحنٍ تائهٍ في الليلْ

يقولُ للمحبوبِ. . طالت غيبتُك" (حجازي، د.ت:١٤٢)

ب-تعطيل السرد: ومن أهم تقنياته: (تقنية المشهد – الوقفة الوصفية):

١- تقنية المشهد أو الحوار: وتأتي تقنية المشهد أو الحوار لتبطئ من سرعة الزمن بحيث يتطابق زمن السرد بزمن القصة من حيث مدة الاستغراق (لحمداني: ١٩٩١، ٧٨)، ونجد مثل هذه المشاهد في أكثر من مكان، وتظهر أهمية الحوار في أنه يعطي القصيدة طابع المسرحية، ويخلق مساحة سردية تتشكل عبر الأصوات المتعددة داخل النص، وقد تصدر الحوار الخارجي في النص المشهد، واستثمر المبدع اختلاف الضمائر في التعبير عن مشاعره ليضفي على النص سمة الحوارية، لكنه ومع تعدد المخاطبين كان حوارًا من طرف واحد، وكأنه سلفًا معلوم بما سيكون الرد، وكأن (الأنا) تعبر عن رغبتها في التواصل مع الآخر حتى لو كان ميتًا، فهذا الحوار لا يعدو أن يكون تفريغًا وجدانيًا يمارسه الشاعر، وقد كان الأب هو الشخصية الأولى التي حاورها الشاعر، فتكرر الخطاب الموجه إليها، وقد تمكن خلال هذا الحوار من نقل مجريات الأحداث، كما تمكن من تحقيق السمة الدرامية، فكأننا نرى عرضًا مسرحيًا، يتحول فيه المتلقي إلى متفرج، وقد كان لصيغة النداء أثر كبير في تحقيق الموضوعية فهي تعني حضور المنادي والمنادى.

أما المحاور الثاني فهم الأصدقاء، وهو حوار أيضًا من طرف واحد، وكان سبيلًا لتجسيد المشاعر، وسرد الأحداث:

"قلتُ لهمْ.. يا أصدقاءْ

عبرتُ في الصّبا البحورْ ..

طُفتُ بدورْ

طردتُ مرةً وقيل لي تفضّلْ مرتينْ" (حجازي، د.ت: ١٤٠)

في هذا المقطع يوهم الشاعر بوجود حوار بين طرفين مع أنه من طرف واحد هو المتكلم، وهو في ذلك كله يربط بين زمنيين الحاضر والماضي، ليجعل المساحة الزمنية تبطئ في النص وتمتد، كما أنه بذلك يبتعد عن المباشرة والخطابية، فيعبر عن تجربته بطريقة إبداعية.

٢- الوقفة الوصفية: ويكون فيها زمن السرد أطول من زمن الأحداث، وتبرز في المقاطع الوصفية التي تجيء لوصف الشخصيات داخليًا أو خارجيًا، أو وصف الأمكنة والمشاهد المختلفة، حيث يتوقف المؤلف عن سرد الأحداث ليستغرق في الوصف، فتتعطل اللحظة الزمنية، والوقفة عكس الحذف، فهي تقوم على تبطئة الأحداث، وقد قامت جميع المقاطع على بنية الوصف وتصوير الداخل النفسي المتألم من الواقع الخارجي.

النوع الثالث-الزمن الوجودي وإشكالات التجربة: وتجلى هذا البعد من خلال ثنائية المدينة والريف، فقد تشكل الزمان وفق مدينة كل ما فيها يمضي بسرعة فائقة في رتابة وآلية دون الاهتمام بمشاعر البشر وطبيعتهم الإنسانية، يفعل فعله السالب بهم، حيث يمضي كل في طريقه مسرعًا دون أن يحفل بغيره، وهذا يعني خلق زمن غريب على الشاعر، يتقاطع مع زمن الريف الذي لا يجري بهذه السرعة، وإنما يتسم بالبطيء والحركة الثقيلة، ومراعاة الآخرين، لأن البشر هم المعنيون في هذه الحركة وليس المادة، وهذه الثنائية الزمنية بمشاركة المكان تؤسس للبعد الفكري والثقافي عند حجازي، وتنتج رؤيته الشعرية، كما تظهر قدرته على التكثيف الزمني من خلال الربط بين الماضي الجميل والحاضر التعيس، وكل هذه الأزمنة تشكل البعد النفسي المنتج للبعد الشعري، الذي يعكس طبيعة التجربة وتمثلاتها الإبداعية على صعيد اللغة والصورة والإيقاع، ويمكن تتبع مثل هذا الزمن الوجودي على مستوى النص من خلال كثير من المفردات الزمنية التي وظفها الشاعر.

٥-الشخصيات: من عناصر البنية السردية، ولا يتكون العمل السردي دون حضور الشخصيات، التي تتجلى الأحداث من خلال أفعالها وأقوالها، وهي "العنصر الوحيد الذي تتقاطع عنده كافة العناصر الشكلية الأخرى، بما فيها الإحداثيات الزمنية والمكانية الأخرى" (بحراوي، ١٩٩٠: ٢٠)، وقد كانت شخصية الشاعر هي الشخصية الفاعلة التي تتحكم في توجيه النص، ويمكن أن تؤدي دور الشخصية الرئيسة، أما الثانية التي استبانت ملامحها من خلال السرد فهي شخصية الأب، والأصدقاء، وهي الشخصيات الثانوية التي "تضيء الجوانب الخفية أو المجهولة للشخصية الرئيسية" (أبو شريفة، ٢٠٠٨: ١٣٥).

وقد تجلت الملامح الداخلية للشخصية الرئيسة (الشاعر) من خلال تصوير ملامح (الأنا) التي تبدت تائهة حائرة، تحمل طاقة هائلة من الشحنات السالبة، وهي تحيل كل خلخلة وانعدام في علاقتها مع الأب إلى المدينة، المدينة المعادية، لقد أراد الشاعر أن يقدم لنا صورة الصبي البريء، الذي غادر مسكن والده دون أن يودعه أو أن يشهد لحظات احتضاره، لينهكه تأنيب ضميره، وبخاصة أن ما ارتحل إليه شكّل صدمة كبيرة له:

" وكان أن عبرتُ في الصِّبا البحورْ

رسوتُ في مدينةٍ من الزجاجِ والحجرْ" (حجازي، د.ت: ١٤٠)

وهو حريص أن يُظهر صغر سنه وضعفه عند ارتحاله عله يخفف من وطأة الضمير:

"حملتُ كأسَ عمريَ الصغيرِ فارغا

لمن يصبُ فيه قطرتَيْ سرورْ" (حجازي، د.ت: ١٤٠)

وهو يمضي في رسم هذه الأنا ورسمها طوال النص، لتتبدى غارقة في حالة مأساوية حادة، حالة (الأنا) العاجزة عن استرداد الماضي، وعن التكيف مع الحاضر، وعن بناء المستقبل، فهي تتنامى طوال النص، إلى أن تنتهي إلى حالة من الإخفاق العاطفي في علاقتها من الأنثى، وهو شيء طبيعي نتيجة لحالة العجز النفسي، والقهر الروحي الذي يعيشه في مدينته الصماء:

"أبي

وقعتُ في هَوى بُنَيَّةٍ هنا ..

فقيرة، حزينة، ماتَ أبوها يا أبي ..

أحببتها لكنْ طريقُها طويلْ

وكلُّ أحبابي طريقُهم طويلْ" (حجازي، د.ت: ١٤٤)

أما الشخصية الثانية التي تبينت ملامحها، وكانت فاعلة في حمل الفكرة والمضمون، فقد كانت شخصية والده التي تمثل صورة القرية المفتقدة، وقد أعطاها الشاعر حضورًا ومكانة رغم أنه لم يكن بينه وبينها حوار مباشر، إلا أنها تبدت عبر كثير من الأسطر غاية في الجمال والمثالية، وتبدت لها ملامح خارجية، وكانت شخصية نامية، إذ ظهرت هذه الشخصية مع كل مقاطع النص الستة التي تعلن عن بدايتها بكلمة (أبي) وهي اختصار لست صور للأب:

١-أبي إليك حيث أنت

٢- أبي وكان أن ذهبت

٣-أبي وكان أن عبرت

٤-أبي أقول يا أبي شكرًا

٥-أبي أقول يا أبي عذرًا

٦-رسالتي إليك يا أبي

والشاعر بذلك يبني استراتيجية جديدة للنص الشعري تقوم على تقنية (أنا وأنت)، المدمجة في عبارة (يا أبي)، لتشكيل أفق مفتوح على الغير يؤسس لبناء سردي مميز.

وهناك شخصية الأصدقاء، وهي شخصيات مبهمة وغير معروفة لا تتوضح عمقها وحدودها، ولكنها على علاقة بالشخصية الرئيسة، لذلك يعمد إلى التواصل معها، وبثها معاناته وألمه.

المحور الرابع: شعرية الإيقاع:

الإيقاع عنصر من أهم عناصر الخطاب الشعري، "وهو في أغلب أحواله يخاطب العاطفة، ويستثير المشاعر والوجدان، وهو جميل في تخير ألفاظه، جميل في تركب كلماته، جميل في توالي مقاطعه، وانسجامها بحيث تتردد ويتكرر بعضها فتسمعه الآذان موسيقًا ونغمًا منتظمًا " (أنيس، ١٩٥٢: ٥)، وتأتي أهمية الإيقاع أنه يسعى إلى خدمة المضمون من جهة، وإلى تحقيق الجمالية من جهة أخرى.

ومع محاولة الشعر الحديث التخلص من صرامة الوزن ورتابة العروض؛ إلا أن القصيدة الجديدة ما زالت تقوم على هذا الفرض، وهو "أن القصيدة بنية إيقاعية خاصة، ترتبط بحالة شعورية معينة لشاعر بذاته" (إسماعيل، د.ت: ٦٤)، وهذا يعني أن الإيقاع في قصيدة التفعيلة ناجم عن تفاعل الوزن والقافية والوظائف التركيبية، بهدف إضفاء نغم موسيقي خاص بالنص، وانطلاقًا من هذا فإنه يمكن القول إن الإيقاع تقنية جمالية تقود إلى توافق المعاني، وتحقيق التآلف والانسجام، والنمو الدلالي بين أجزاء النص، كما يساعد الانسياب، والتدفق المتتابع على تحقيق وحدة القصيدة وتفردها.

أولًا: الإيقاع الخارجي:

١-السطر الشعري: جاء التشكيل الموسيقي في النص بالاعتماد على التفعيلة، بوصفها وحدة موسيقية، لا تلتزم بعدد محدد من التفعيلات، ولا بشكل خارجي ثابت، وإنما اتخذت "هذه التركيبة الشكل الذي يرتاح له الشاعر، ويتصور أن الآخرين من الممكن أن يرتاحوا له، عن طريق تكرار الوحدة الموسيقية -التفعيلة-، التي هي أساس النظام الصوتي، الذي يقوم بتكرار الشعر" (إسماعيل، د.ت: ٨٣)، ونعني بالتركيبة التي يرتاح لها الشاعر الدفقة الشعورية المرتبطة" بمدى الحركة الحركات النفسية التي تمر بها الذات المبدعة، ومن ثم يكون انتهاء الجملة الشعرية خاضعاً لانفعالات الشاعر، والذي لا يمكن لأحد أن يحدده سواه" (فيدوح، ١٩٩٨: ٤٦٨).

وقد سار حجازي في نصه على نظام الأسطر الشعرية، حيث وظف بحر الرجز، الذي يعد من أكثر الأوزان عرضة للتقلب والتغيير؛ فهو "من أسهل البحور الشعرية نظرًا إلى كثرة التغيرات المألوفة في

أجزائه، والتنوع الذي ينتاب أعاريضه وضروبه" (بديع، ١٩٩١: ٨٧)، وهو بحر أثير عند الشاعر في دواوينه.

وجاء التشكيل الإيقاعي بحسب الدفقة الشعورية، ولم يلتزم الشاعر بعدد معين من التفعيلات في السطر الشعري، فكان هناك أسطر قصيرة، ومتوسطة، وطويلة، والمتوسطة هي الأغلب، وفي هذا "خلق إمكانيات إيقاعية للسطر غير منتهية، كما أن البنية الموسيقية لكل سطر وإن كان لها استقلالها الخاص، قد صارت جزءًا من تنويع موسيقي، يشمل القصيدة كلها" (إسماعيل: د.ت، ١٠٤)، فجاء (١١) سطرًا بتفعيلة واحدة، وجاء (١٨) سطرًا بتفعيلتين، وجاء (٢٥) سطرًا بثلاث تفعيلات، و(٣٥) سطرًا بأربع تفعيلات، و(٨) أسطر بخمس تفعيلات:

وقد أدى تنوع أعداد التفعيلات في النص إلى توفر جرس موسيقي عذب، وخفف من رتابة الموسيقا وثقلها على المتلقي، فأدى ذلك إلى الاسترسال والامتداد بل وتعميق الدلالة، ولعل هذا التنوع يوفر نوعًا من التشويق والمتعة للقارئ، فلا يشعر بالملل من طول القصيدة التي بلغت (١١٢)سطرًا، فالتنقل بين الأسطر الشعرية، واختيار التفعيلات على هذا النحو يعد انزياحًا عن المعيار، وهو انزياح له مبرراته، فالتشكيل الحر للوزن -كما ترى نازك الملائكة- استجابة للميل إلى الخروج على فكرة النموذج المتسق اتساقًا تامًا والهروب من التناظر (الملائكة، ١٩٦٧: ٤٦)، أي أن المبدع يحاول التعبير عن حالته النفسية بعيدًا عن تلك الأصفاد المعيارية، والتقاليد اللغوية المعتادة.

٢-القافية: تشكل القافية نسقًا صوتيًا يتكرر بامتداد النص، فهي بمثابة الفواصل الموسيقية، التي يحدث ترديدها نغمًا جماليًا، بل وتؤدي وظيفة إيقاعية، فترددها وفق فترات زمنية منتظمة بشكل مستمر، كما في الشعر العمودي، أو من آن لآخر كما في شعر التفعيلة، يجذب انتباه المتلقي، ويحقق نوعًا من وحدة النص والتحام مضمونه الداخلي، أي أن من أهم وظائف القافية إنما يظهر في علاقتها بالمعنى (كوهين، ١٩٩٠: ٨٦).

ومع أن هيمنة القافية قد تراجعت في الشعر الحر؛ إلا أنها ما زالت ركنًا مهمًا في بناء شعرية القصيدة، وهو ما أشارت إليه نازك الملائكة بقولها: "مهما يكن من فكرة نبذ القافية وإرسال الشعر، فإن الشعر الحر بالذات يحتاج إلى القافية احتياجًا خاصًا، وذلك لأنه شعر يفقد بعض المزايا الموسيقية المتوفرة في شعر الشطرين الشائع" (الملائكة، ١٩٦٧: ١٦٤).

والدارس لقصيدة حجازي يجد حضورًا قويًا للقافية أكسب القصيدة قوة وتماسكًا، وإثراءً دلاليًا، وقد جاءت هذه القافية منوعة، فتتحد في سطرين أو أكثر، وهي القافية المتوالية أو المتناوبة، مثل قوله:

"وكانَ أنْ ذهبتَ دونَ أنْ أودِعَكْ

حملتَ لحظةَ الفراقِ كلَّها معَكْ

حملتَ آلام النهايةِ، احتَبَسْتَ أدمعكْ

أخفيت مَوْجِعَكْ" (حجازي، د.ت: ١٣٨)

لقد انتهت السطور الأربعة بقافية واحدة وروي واحد، وتواترت الجمل الشعرية فيها، مما حقق إيقاعًا متسقًا في القافية أكسبها موسيقية ونغمية ملحوظة، وهذا النمط من القافية يشكل تماثلًا صوتيًا يحيل على تقارب دلالي، وكأنما يعمد الشاعر إلى جعل قوافيه تستدعي إحداها الأخرى في الجانب الدلالي، ليدفع الحالة النفسية إلى تكون مأساوي مؤلم عبر صور مفردة تتكامل لتقدم حالة نفسية مأزومة.

والشاعر يوظف تنوع القافية في القصيدة لخدمة توجهه الفكري والعاطفة، ومن ذلك ما جاء على نمط القافية المزدوجة، وهي التي تأتي في كل سطرين متتاليين (تبرماسين٢٠٠٣: ٨٧)، وفق نظام: أأ، ب ب، ج ج، وقيمة هذا النوع من القافية يكمن في التكرار،

وتجدد القافية باستمرار:

"يا غارقًا في الصمتِ، يا مكفنًا بهِ إلى الأبدْ

لنْ تستطيعَ أن تَرُد

فاقرأ رسالتي ولا تردْ

وإن أهاجتْ شوقَكَ القديمَ للكلامْ

هبْ لي لقاءً في المنامْ" (حجازي، د.ت: ١٤٠)

وتوزيع القافية على هذا النحو يحقق تماثلًا موسيقيًا وإيقاعًا خاصًا، كما أن تواجد حرف المد قبل حرف الروي يعبر عن امتداد المخزون الانفعالي، وهذا يوفر إيقاعًا متجاوبًا في القافية بمد الصوت واكتساب قيمة موسيقية ممتدة، فهذه الحركة الطويلة تتمتع بقدرة على حمل المشاعر العميقة.

ومن هذه القوافي ما جاء بشكل القافية المتقاطعة المتعامدة، وهي "القافية التي تجئ وفق نظام (أ ب أ ب) (الغرفي، ٢٠٠١: ٧٦)، ولهذا النوع من القوافي دوره في شد عرى النص، وإحكام ربطه، إضافة إلى توفير موسيقا ترجيعية لأصوات متشابهة تأتي بعد سطر أو سطرين، يقول عن رسالته:

"وإنها رسالةٌ حزينةٌ حزينهْ

بغيرِ حدْ

لأنها سترتمي أمامَ هذهِ المدينهْ

بغيرِ ردّ" (حجازي، د.ت: ١٣٧)

التوازي الصوتي بين (حزينة- مدينة)، و(حد-رد) شكل بنية صوتية متماسكة، وأفضى إلى تماثل دلالي، شكل كل دوال اليأس والإحباط.

وقد تنطلق الأسطر دون قافية تنتظمها وهي ما يسمى بالقافية المرسلة، وتخلو من حرف الروي، وفيها لابد من تحقيق قيم إيقاعية داخلية لتعوض فقدان هذا العنصر الموسيقي، مثالها:

يقول:

"أقولُ يا أبي شكرًا

ما مرَّ يومٌ دونَ أنْ تومي إليّ

ما مرَّ يومٌ دونما ذكرىَ

تأتي على جناحِ لحنٍ تائهٍ في الليلْ

يقولُ للمحبوبِ .. طالتْ غيبتكْ!

تأتي إلى عبرَ طفلْ

يسيرُ وحدَهُ، وحينا أَضِلّ

وتُثْقِلُ الأحزانُ روحي، حينا أتوه

أقولُ يا عينُ اطلبيهْ!" (حجازي، د.ت: ١٤٢)

لقد تحرر المقطع من القافية المشكلة للموسيقا الخارجية، واعتمد على وسائل أخرى للإيقاع كالتكرار (أقول يا أبي شكرًا- أقول يا عين أطلبيه)، (ما مر يوم دون أن تومي إلي- ما مر يوم دونما ذكرى)، (تأتي على جناح لحن تائه- تأتي إلي) الذي لعب دور القافية الخارجية في توفير الإيقاع، وشد النص في لحمة واحدة، كما أن التنوين الذي تكرر في المقطع سبع مرات بصوره المفتوحة والمضمومة والمكسورة ولد شكلًا صوتيًا أشبه بالتقفية الداخلية، وهذا التردد المتولد من صوت التنوين انسجم مع السياق الدلالي المشحون بالحزن والمرارة.

ويمكن أن تسمى هذه القافية بالقافية المتجاوبة، وهي قافية داخلية يتم توزيعها على جسد النص "لتحدث تجانسًا صوتيًا يوفر حركية الإيقاع" (حمد وآخرون، ١٩٨٨: ١١١)، لذلك فنحن لا نشعر بها في نهاية الأسطر، وإنما في تقوية الإيقاع العام، وفي تجسيد الدلالة، وإبراز التجربة على النحو الذي يلفت نظر المتلقي.

ومما يلحظ في القافية سطوة الأصوات المجهورة على المهموسة فيما يتعلق بالروي، والصوت المجهور صوت يمثل قمة الوضوح السمعي، إذ " تتذبذب الأوتار الصوتية حال النطق به"(بشر، ١٩٧٠: ١١١) والصوت بهذه الكيفية مناسب لطبيعة القافية التي تمثل غاية الارتفاع الصوتي في النص، ومناسب أيضا لطبيعة التجربة التي يعاني منها الشاعر، ورغبته في الجهر بما يعاني، وكذلك تفوقت القافية المقيدة على القافية المطلقة، فكأنما هذه القوافي المقيدة وقفة للاستراحة للشاعر بعد عنائه، وأساه العميق.

ثانيا: الإيقاع الداخلي:

١-الإيقاع الصوتي: المستوى الأدنى في بنية النص، يساعد على إبراز التجربة، وتجسيد تنوع الفكرة، وتعزيز النسيج الصوتي للنص، ويرجع ذلك إلى ما يمتلكه كل صوت من صفات مستقلة، وبما يترشح من تجاور صوتين مختلفين من صفات جديدة تظهر في أحدهما أو تظهر في كليهما (السامرائي، ١٩٨٤: ٧٣)، والجانب الصوتي يعبر عن المعنى، وله دور في توجيه الدلالة وتكثيفها:

"وكانَ أنْ عبرتُ في الصّبا البحورْ

رسوتُ في مدينةٍ من الزجاجِ والحجرْ

الصيفُ فيها خالدٌ، ما بعدَهُ فصولْ

بحثتُ فيها عنْ حديقةٍ فلمْ أجدْ لها أثرْ

وأهلُها تحتَ اللهيبِ والغبارِ صامتونْ

ودائمًا على سفرْ

لو كلموكَ يسألونْ.. كم تكونُ ساعتك؟

مضيتُ صامتًا موزَّع النظرْ

رأيتهم يحترقونَ في الشارعِ الطويلْ

حتى إذا صاروا رمادًا في نهايتهْ

نما سواهم في بدايتهْ

وجدَّفت ساقُ الوليدِ فوقَ جثَّةِ الفقيدْ" (حجازي، د.ت: ١٣٩)

إن أول سبل الإيقاع الصوتي هنا يظهر بوضوح في التراكم الصوتي لحروف الجهر الملائم لطبيعة الأزمة الخانقة للمبدع، ويتصدر حرف

الراء الانفجاري المشهد، وينشأ منه إيقاع مدوي يجسد حركة الشعور المتوتر في التجربة الشعرية، كما أنه ويقوم بوظيفة إيحائية تعبيرية تحيل إلى ما كل ما يعيشه الشاعر من قلق واضطراب، فهو يرد في النص دالاً على معطيات تتسم بالخوف والانفعال (البحور – رسوت- صامتون- الشارع الطويل-رماداً)، لتتوالى بعد ذلك الأصوات المجهورة (الميم- النون -اللام - الباء) وغيرها من حروف الجهر التي انتشرت بأنساقها الصوتية المنتظمة لتحدث تنوعًا إيقاعيًا مرتبطًا بحركة الشعور والدلالة.

كما تظهر بعض التجمعات الصوتية لحروف الهمس التي تسهم في ضخ النص بإيقاع داخلي، مثل صوت السين الهامس في (رسوت- سفر-يسألون- ساعتك- سواهم- ساق) فقد تحقق التجلي الصوتي كون حرف السين حرف صفيري يتميز بالخفيف الذي يتردد مع النفس ويعكس الشعور بالاغتراب، وكذلك الصاد بانفجارها الصوتي(الصبا- الصيف- صامتون- صامتا- صاروا) حيث تآزرت هذه الكلمات من خلال حرف الصاد لتكوين بناء صوتي، ساعد النص على تحقيق حيويته، وأحدث نغمًا قويًا مشتركًا على امتداد النسق الإيقاعي العام، وكل ما سبق نقل لنا إيحاءات من الخوف والترقب والتوجس في نفس المبدع، على نحو يؤكد أن لهذه الأصوات إضافة إلى دلالاتها النغمية والإيقاعية إمكانات تعبيرية كامنة فيها.

وهناك أيضًا الطول الزمني لحركة المد وما تستغرقه حين النطق بها من ثراء إيقاعي يوافق حالة الشاعر المتألمة، فحروف المد بامتدادها العمودي والأفقي لها وظيفة دلالية وصوتية، لأن الصوت الخارج عبر جسور الهواء التي تمدها هذه الحروف يعبر عن حجم المعاناة والتأوهات التي تخرج من حلق الشاعر وجوفه، كما أنها تمتاز بوضوحها في السمع إذا قيست بالأصوات الساكنة (أنيس، ١٩٧٥: ٣١) وكل هذا من شأنه أن يوفر جرسًا موسيقيًا يجذب أسماع المتلقي، ويحقق مزية صوتية في التلاحق الصوتي.

بقي أن نشير إلى استخدام بعض الصيغ اللغوية المتوازية نحويًا على نحو يزيد من الزخم الصوتي على نحو (عبرت-رسوت-بحثت)، (الوليد – الفقيد)، (بدايته- نهايته)، وكل هذه الخصائص الصوتية اجتمعت لتشكيل واقع الإيقاع الصوتي.

٢-التكرار: الأكثر وضوحا من غيره في تحقيق الإيقاع الداخلي، وهو ظاهرة صوتية تتميز بها قصيدة التفعيلة، حيث يكثف الإيقاع، ويعطي القصائد سمة الغنائية، ويساعد على إبراز شعرية الموقف في النص، فهو "يصور الانفعالات النفسية لارتباطه الوثيق بالوجدان، لأن المبدع لا يكرر إلا ما يثير اهتمامه، ولا يكرر إلا ما يهدف نقله إلى مخاطبيه" (بوحوش،٢٠٠٠: ٣١)، وهذا ما نجده في الشعر التفعيلي الذي "ينزع إلى إبراز إيقاع درامي نفسي يستهدف البوح بأحاسيس الشاعر الباطنة أو حالته الذهنية والإيحاء بمعان مختلفة" (نجار، ١٩٩٨: ٦) ، ولذلك كان تماسك البناء العضوي في القصيدة مع التعبير الإيحائي الذي يهدف إليه الشاعر أهم وظائف التكرار في النص الشعري.

وقد امتد التكرار على مستوى القصيدة التي تتألف من (١١٥) سطرًا، وتنوعت أشكاله، فكان هناك التكرار الاستهلالي العمودي، الذي يأتي في الأسطر الأولى مما يولد حالة إيقاعية، يستقبلها المتلقي ولها بعدها الدلالي والإيقاعي، ومثاله في ذلك:

"أبي

إليكَ حيثُ أنتْ

إليكَ في مدينةٍ، مجهولةِ السبيلْ

مجهولةِ العنوانِ والدليلْ

إليكَ في مدينةِ الموتى، إليكَ حيثُ أنتْ

أُولى رسائلي

وإنها رسالةٌ حزينةٌ حزينهْ

بغيرِ حدْ!" (حجازي، د.ت: ١٣٧)

تكرار شبه الجملة (إليك) كثف الإيقاع، وجذب المتلقي إلى جو النص لينسجم مع تمثلاته ودلالاته، وكان أداة فاعلة للفت الأسماع إلى الفكرة التي يريد التركيز عليها، فالتكرار هنا فتح آفاق النص منذ البداية على رؤية الشاعر، وتجليات تجربته الذاتية والموضوعية، من حيث جدلية العلاقة بين الشاعر والمدينة، والشاعر وأبيه، وهو موضوع شكل حضورًا كثيرًا في دواوينه ولا سيما دواوينه الأولى، لذلك كان الضغط على هذه الحالة اللغوية عدة مرات مولدًا لوضع شعري يريد الشاعر أن يؤسس له منذ البداية، فالتكرار" غالبًا ما يأتي للتأكيد إذا ما استهلت به الأبيات" (كنوان، ٢٠٠٢: ٢٦٠)

وهناك التكرار السطري للكلمة أو الجملة الذي يتكرر عموديًا على امتداد النص، ويكون مبنيًا على تكرار نسق يتعود عليه القارئ؛

غير أنه ينشأ نوعًا من المفاجأة للتغير ما بعد الكلمة أو الجملة:

"أبي

أقولُ يا أبي شُكرا

ما مرَّ يومٌ دونَ أنْ تومي إليّ

ما مرَّ يومٌ دونما ذكرىَ

أبي

أقولُ يا أبي عُذرًا

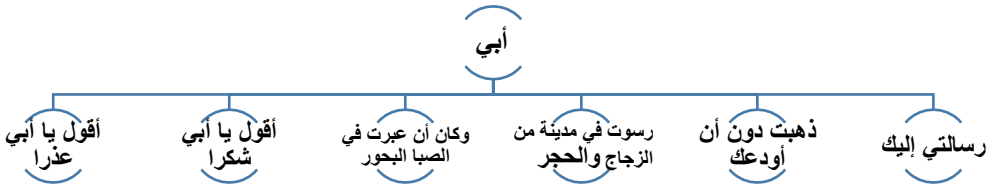
وقعتُ في هَوى بُنَيَّةٍ هنا

وأنتَ كمْ حذَّرتني منْ نسوةِ المدنْ

لكنني رأيتُها كأنَّها أنا" (حجازي، د.ت: ١٤٤)

وهذا التكرار العمودي " يبرز التكثيف كغاية صوتية/ دلالية، سعى إليه الشاعر لتنويع خطابه، وتكثيفه بشكل يجعله قابلًا للإلماع إلى المقاصد الدلالية المتغياة من رسالته الشعرية"(كوان، ٢٠٠٢: ٢٦٠)، ورغم هذا الترجيع الصوتي المتسق، والائتلاف النغمي فإن هناك تباينًا في المعنى بين الأنماط المكررة على مستوى التساوق الدلالي يخلصها من الرتابة، ويفضي بها إلى التنوع الدلالي، وكأن هذه الإشارة المكررة تؤدي رسالة جديدة في كل مقام تقوم به، وبذلك أدت هذه الترسيمة الصوتية وظيفتها الدلالية.

ومن أنواع التكرار التي أغنت النص إيقاعيًا تكرار اللازمة التي تظهر بين فترة وأخرى على شكل فواصل، وقد وظفها الشاعر توظيفًا عضويًا ناميًا مع حركة النص، فهي مشحونة بأبعاد دلالية اكتسبتها من خلال تكرارها في السياق، لتعمل على ربط أجزائه بوحدة نفسية منسجمة إلى جانب أنها تعمل كفكرة مركزية تفتح فضاء النص باستمرار، وتؤدي إلى ترابط النص وتناسقه، وتكثيف الدلالات على نحو يشكل حركة تتابعية، تغني النص على المستوى الدلالي واللفظي، ومثالها تكرار كلمة أبي، وقد كان هذا التكرار مطلعًا لجميع المقاطع (اللازمة القبلية)، أي أنه نقطة الارتكاز في موسيقا القصيدة ينطلق منها الإيقاع، ويتغير من خلالها، وإليها ينتهي، فكان بذلك نغمة مكررة تحدث جرسًا موسيقيًا داخليًا يزيد النص جمالًا إيقاعيًا:



تتكرر لفظة (أبي) في بدايات المقاطع الستة على شكل لازمة حيوية، تتقمص حالة الشاعر الشعورية صعودًا وهبوطًا، وتحدث نغمًا إيقاعيًا ودلاليًا متناميًا، مما انعكس على المتن ككل، وميزة هذا التكرار أنه "يستدعي نفاذًا حرًا ومنطلقًا في بنية القصيدة، بما يؤمن إنجازًا واضحًا ومصيريًا بالنسبة لها، لأن موحياتها ترشح عموديًا من الأعلى إلى الأسفل على عموم فضاء القصيدة ومساحة فعالياتها" (عبيد، ٢٠١٥: ٢٣٦)، وهو ما أفضى إلى ترابط عضوي، يوحي بثبات صورة الأب رغم تحولات الذات الشاعرة، وتداخل علاقاتها مع الواقع المعيش عبر اختلاف مسار العمر.

وأخيرا التكرار التراكمي الذي يتخذ بعدًا لغويًا ودلاليًا باستعمال صيغ بعينها، وصولًا إلى مستويات عالية من التأثير في المتلقي، ولا يكون لهذا النوع موقع محدد في النص، وإنما يأتي حسبما تقتضيه الحالة الشعورية:

"زمانُنا بخيل!

أواهُ! نحنُ لا نريدُ غيرَ أنْ نَظَلّ

نريدُ ما يقيمَ ساقَنا لنشهدَ الحياه

ونعبرُ البحورَ خلفَ حلمِنا الضئيلْ

ونعرفُ الغربةَ في الصِّبا، والخوفَ أنْ نجوعَ

في الصباحْ

لكنما زمانُنا بخيل!" (حجازي، د.ت: ١٤١)

يوفر تكرار جملة (زماننا بخيل) إيقاعًا صوتيًا، ونسقًا دلاليًا، ويرسخ لفكرة مهمة عند المبدع، ولها دلالاتها النفسية "لأن التكرار مبعث نفسي، وهو من ثم مؤشر أسلوبي، يدل على أن هناك معان تحوج إلى شيء من الإشباع" (محمد، ٢٠١٠: ٤٩)، وهذا يعني أن التكرار هنا هو استيفاء واستبانة للداخل ومضمراته، ولديه مقصدية

نفسية تستدعي جلبة صوتية،" فصوت النفس إذن يناظر صوت اللفظ"(كنوان، ٢٠٠٢: ٢٦٣).

كما يلحظ التكرار الدائري، الذي ينبني بناءً دائريًا، يقوم على ثنائية تتقاطب فيها المقدمة والخاتمة، حيث تتكرر الجملة الشعرية في المقدمة والخاتمة، ومثال ذلك:

"وإن أهاجتْ شوقَكَ القديمَ للكلامْ

هبْ لي لقاءً في المنامْ" (حجازي، د.ت:١٤١)

وتأتي أهمية هذا التكرار من أنه يعزز لفكرة بعينها تبدأ بها القصيدة، وبها تختتم، بمعنى أنه " يكون في الموضوعات التي تمثل كبريات الحقول الدلالية"(العفيفي، ٢٠١٣: ١٣٦)، كما يحقق تجانسًا بين المقدمة والخاتمة نابعًا من بنية التكرار نفسها، فبؤرة الحدث التي هيمنت على الذات لحظة إبداعها في البداية هي ذاتها لحظة النهاية، إضافة إلى تحقيق الثبات البصري عند المتلقي الذي يلقي في روعه مفتاحًا للفكرة المتسلطة على الشاعر.

٣- التوازي: من وسائل الإيقاع الداخلي، وله قيمة جمالية، إذ يخلق للنص حركته المتوازنة، كما يحقق تكامله الإيقاعي، ويقوم على المشابهة بين الوحدات المعجمية، والصرفية، والنحوية، والدلالية في الأسطر الشعرية، ولذلك يحقق وظيفتين مهمتين: الأولى تحقيق البعد الإيقاعي، والثانية البعد النفسي، وقد حرص حجازي على المساواة والتوازن في التعامل الإيقاعي بين الوحدات المتوازية، وكان سمة من أهم السمات الشعرية التي تتمركز داخل النص، وتحقق التماثل والتناهي الصوتي الذي يجسد الواقع النفسي، فالمماثلة الوزنية والمماثلة الإيقاعية دليل على المماثلة الفكرية المعنوية،

وقد تحقق على امتداد النص، فهناك التوازي العلائقي الصرفي بين كلمتي (بحور- فصول) في قوله:

"وكان أن عبرتُ في الصبا البحورْ

رسوتُ في مدينةٍ من الزجاج والحجرْ

الصيفُ فيها خالدٌ، ما بعده فصولْ" (حجازي، د.ت: ١٣٩)

خلق التوازي قوة إيقاعية وأنتج دلالة صوتية مبنية على تعادل البنية التركيبية مما حقق قيمة فنية للنص، فهذه "المماثلة الوزنية والمماثلة الإيقاعية تظلان دليلين على مماثلة معنوية"(كوهين، د.ت: ٨٩) ، وكل هذا دفع النص لأن ينزاح عن السياق التعبيري العادي، ومثل هذا التوازي الصرفي هناك التوازي النحوي في قوله:(رسوت – عبرت)، وهذا التوازي النحوي فيه تركيز على الدلالة؛ لأن تطابق البنية التركيبية يحيل إلى تطابق المعاني وتكريسها في حقل دلالي واحد، ويرفع من قيمة النغمة الإيقاعية التي تسهم بقدر كبير في إثارة الانتباه وتحفيز القارئ على هتك ستار الدلالة وتسليط الضوء عليها.

وهناك التوازي الدلالي المتضاد في قول الشاعر:

"رسالتي إليك يا أبي حزينةٌ

في البدء والختامْ

فإن أهاجت شوقك القديم للكلامْ

هب لي لقاءً في المنامْ!" (حجازي، د.ت: ١٤٥)

أدى التوازي والتضاد في قوله (البدء والختام) دورًا في تعميق دلالات النص، وخلق الشعرية "في ذهن القارئ من زاويتين: زاوية التناقض الناتج عن التضاد، وزاوية الانسجام الهندسي الناتج عن التوازي التركيبي الذي يعيد لذلك التناقض انسجامه"(حاموشي، ٢٠١٧: ٣١٣)، وكل ذلك كان لخدمة السياق العام، وخدمة الحالة النفسية التي يعيشها الشاعر.

وأخيرا التوازي الدلالي (الترادف) الذي له دوره في توضيح المعاني، وتوجيه انتباه القارئ إلى دلالات بعينها، كما أن هذا الترادف يوفر من خلال التركيب والدلالة الزمنية إيقاعًا داخليًا، ومثال ذلك لفظي (قضى – مات) في قوله عن قسوة المدينة:

"كأنَّ من ماتَ قضى ولم يلدْ

ومن أتى، أتى بغيرِ أبْ" (حجازي، د.ت: ١٤٠)

الخاتمة والنتائج:

كان هذا البحث دراسة في شعرية قصيدة (رسالة إلى مدينة مجهولة) للشاعر العربي أحمد عبد المعطي حجازي، من حيث الكشف عن أهم البنيات الدالة على التجربة، ورصد حركتها وطرائق تشكلها، وأثرها في النص الذي يسعى لإنتاج دلالاته شعريًا على نحو أكثر إيحائية، وفاعلية نصية، وقد انتهى البحث إلى عدد من النتائج أهمها:

ظهر النص خطابًا للذات تكدست فيه رؤية الشاعر وعالمه، وبدا فيه ضاجًا من واقعه المتباين الذي استدعى عددا من الجدليات: القرية/ المدينة، الحاضر/ الماضي، الموت/ الحياة، الحضور/ الغياب، وقد كانت رحلة الشاعر إلى المدينة هي المفجر لكل هذه الثنائيات، بل واستغرقت تجربته واستولت عليها، بكل إسقاطاتها من اغتراب وفراغ روحي، وكانت مضادة لكل أنساق الأمان والاستقرار.

برزت سلطة الأنا (الذات الشاعرة) بمكوناتها الفكرية والثقافية عبر ممارسة سلطتها على النص، الذي مارس بدوره سلطته على القارئ، واستفز ذائقته للتأويل والقراءة النقدية.

مكنت العنونة الشعرية من الدخول إلى عمق النص، فلم يكن العنوان مجرد وجود، وإنما أيقونة دلالية تحدد هوية القصيدة، ويكون جزئية فاعلة في تشكيل الدلالة، وتوليد الحدس النقدي عند المتلقي، لكي يستقرئ مدى دلاليًا واسعًا.

ظهرت فاعلية الرمز من خلال البناء الكلي للقصيدة، وقدم تجربة الشاعر بطريقة إبداعية فيها التركيز والاختزال، حيث شحن تجربته بكثير من الرموز والإيحاءات النفسية والشعورية التي تثري النص، وتضيف دوالا جديدة موازية لرؤية الشاعر، وحالته الشعورية.

وظف الشاعر البنية السردية بوصفها جزءًا من الهيكلة العامة للنص، وتضافرت تقاناتها من أحداث وشخصيات وبنى زمانية ومكانية في تقديم نص ينبض بالحركة، ويكون انعكاسًا لصوت الشاعر وتجربته المليئة بالألم.

استطاع حجازي أن يثور على الشكل السائد في شكل القصيدة، وأن يقدم قصيدة ذات نمط حداثي، من خلال الانزياح عن القواعد الصارمة الثابتة في بناء الوزن والقافية، وكان للإيقاع الداخلي دور في نقل الرؤى التي أراد الشاعر لها أن تكون محل التأويل، فكان الإيقاع أحد أهم المستويات الشعرية البارزة في النص.

كان هذا النص سيرة ذاتية جمعت داخلها العديد من الرؤى والدلالات التي أنتجت نصًا شعريًا يتسم بالتكثيف الدلالي المنفتح على التأويلات والقراءات المتعددة.

المراجع :

• إبراهيم، عبد الله. (١٩٩٠م)، "المتخيل السردي مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة"، د.ط، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ١٤٨

• إبراهيم، نبيلة. (١٩٩٠م)، "فن القص في النظرية والتطبيق"، ط١، مكتبة غريب، القاهرة، ٢٠٥

• إبراهيم، نبيلة. (١٤٠٠/١٩٨٠)، "نقد الرواية من وجهة نظر الدراسات اللغوية الحديثة"، د.ط، النادي الأدبي، الرياض، ٤٣

• أبو إصبع، خليل. (٢٠٠٩م)، "الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة بين عامي ١٩٤٥-١٩٧٥م"، د.ط، دار البركة، عمان، ١٩٤

• أبو شريفة، عبد القادر، وقزف، حسين لافي. (٢٠٠٨م)، "مدخل إلى تحليل النص الأدبي"، ط٤، دار الفكر، عمان، ١٣٥

• أحمد، حيدر محمد. (٢٠١٢م)، "إيقاع الألوان في شعر عز الدين المناصرة"، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، ٢٠، ١: ١١٢ على الرابط http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/

• أحمد، محمد فتوح. (١٩٨٩م)، "الرمز والرمزية في الشعر المعاصر"، ط٣، دار المعارف، القاهرة، ١٣٦-١٣٧

• أدونيس، أحمد سعيد. (١٩٨٩م)، "الشعرية العربية"، ط٢، دار الآداب، بيروت، ٨٠

• أبو ديب، كمال. (١٩٨٧م)، "في الشعرية"، ط١، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ٢٠-٢١

• إسماعيل، عز الدين. (د.ت)، "الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية"، ط٣، دار الفكر العربي، بيروت، ٦٤ ،٨٣-١٩٥، ٢١٩، ٣٢٩، ٢٨٢

• أنيس، إبراهيم. (١٩٥٢م)، "موسيقا الشعر"، ط٢، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ٥

• أويبرة، هدى. (٢٠١٢/٢٠١١م)، "مصطلح الشعرية عند محمد بنيس"، رسالة ماجستير، الجمهورية الجزائرية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب واللغات، المقدمة .

• إيكو، أمبرتو. (٢٠١٠م)، "حاشية على اسم الوردة"، ترجمة: أحمد الويزي، ط١، دار تكوين، دمشق، ٢١

• بحراوي، حسن. (١٩٩٠م)، "بنية الشكل الروائي (الفضاء – الزمن – الشخصية)"، ط١، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠

• بديع، يعقوب. (١٩٩١م)، "المعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر"، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٨٧

• بنكراد، سعيد. (٢٠٠٨م)، "السرد الروائي وتجربة المعنى"، ط١، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٥

• بو عزة، طيبي، وعلي، دكبريت. (٢٠١٩م)، "البناء السردي في قصيدة النثر الجزائرية نص وجبة حب باردة لأحلام مستغانمي نموذجا"، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، ٨، ١، مخبر الخطاب الحجاجي، الجزائر، ٧٧

• بو عزة، محمد. (٢٠٠١م)، "من العنوان إلى النص"، مجلة علامات في النقد، ١٤، ٤٢: ٤٠٨

• بوحوش، رابح. (٢٠٠٠م)، "شعرية القصيدة العربية: دراسة في الذبيح الصاعد دراسة تمفصلية تفكيكية"، ط١، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٣١

• تبرماسين، عبد الرحمن. (٢٠٠٣م)، "العروض وإيقاع الشعر العربي"، ط١، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ٨٧.

• التيجاني، أحمد. (٢٠١٠م)، "شعرية الخطاب السردي في رواية المستنقع للمحسن بن هنية"، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ٨١

• الجرجاني، عبد القاهر. (د.ت)، "دلائل الإعجاز"، تحقيق: محمود محمد شاكر، د.ط، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٢

• الجزار، محمد فكري. (١٩٩٨م)، "العنوان وسيميوطيقيا الاتصال الأدبي"، د.ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩-

• جودة نصر، عاطف. (١٩٧٨م)، "الرمز الشعري عند الصوفية"، ط١، دار الأندلس، بيروت، ١١٤

• حجازي، أحمد عبد المعطي. (د.ت)، "مدينة بلا قلب"، ط١، مطابع أخبار اليوم، القاهرة، ١٣٧-١٤٥

• حركات، مصطفى. (١٩٨٨م)، "أوزان الشعر"، ط١، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ٥٠

• حاموشي، حميد. (٢٠١٧م)، "الشعرية – الأنساق والتحولات"، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ٣١٣.

• حمد، محمد وآخرون. (١٩٩٨م)، "البنية الإيقاعية في شعر عز الدين المناصرة"، ط١، منشورات اتحاد كتاب فلسطين، رام الله، ١١١

• حمدي، بان صلاح الدين. (٢٠١١م)، "الفضاء في روايات عبد الله السلامة"، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١، ١١: ٢٠٦

• الخطيب، نبيلة. (٢٠١٣م)، "اللغة والأدب والحضارة العربية واقع وآفاق"، ط١، دار النهضة، بيروت، ١٥٧

• خليل، أحمد خليل. (١٩٩٥م)، "معجم الرموز"، ط١، دار الفكر اللبناني، بيروت، ١٢٥-١٢٦

• راجع، عبد الله. (١٩٨٨م)، "القصيدة المغربية المعاصرة (بنية الشهادة والاستشهاد)"، ط١، مكتبة عيون، الدار البيضاء، ٦٠

• السامرائي، إبراهيم. (١٩٨٤م)، "في لغة الشعر"، د.ط، دار الفكر، عمان، ٧٣

• سعيد، خالدة. (١٩٨٦م)، "حركية الإبداع، دراسات في الأدب العربي الحديث"، ط٣، دار الفكر، بيروت، ١٨٧

• الشوابكة، محمد علي. (٢٠٠٦م)، "السرد المؤطر في رواية النهاية لعبد الرحمن المنيف البنية والدلالة"، د.ط، مطبعة الروزنا، عمان، ٨٦

• العاني، مسلم شجاع. (٢٠٠٠م)، "البناء الفني في الرواية العربية في العراق"، د.ط، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ٦٢

• عباس، احسان. (١٩٥٥م)، "فن الشعر"، د.ط، دار بيروت للطباعة، بيروت، ٦٥

• عبيد، محمد صابر. (٢٠١٦م)، "القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية"، ط١، دار غيداء، عمان، ٢٣٦

• عبيد، محمد صابر. (٢٠٠٨م)، "لذة القراءة: حساسية النص الشعري"، ط١، دار مجدلاوي، عمان، ٢٠٦

• عقاق، قادة. (٢٠٠١م)، "دلالة المدينة في الخطاب الشعري العربي المعاصر دراسة في إشكالية التلقي الجمالي للمكان"، د.ط، دار المحرر العربي للنشر، القاهرة، ٢٥٤

• العلاق، علي جعفر. (٢٠٠٢م)، "الدلالة المرئية قراءات في شعرية القصيدة الحديثة"، ط١، دار الشروق، عمان، ١٤٩

• العوفي، نجيب. (١٩٨٧م)، "مقاربة الواقع في القصة المغربية من التأسيس إلى التجنيس"، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٤٩

• عيد، كمال. (١٩٧٨م)، "فلسفة الأدب والفن"، د.ط، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ١٧٧-١٧٨

• عيسى، فوزي. (٢٠٠٦م)، "النص الشعري وآليات القراءة"، د.ط، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ٧

• الغذامي، عبد الله. (١٩٩٨م)، "الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية"، ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٨

• الغرفي، حسن. (٢٠٠١م)، "حركية الإيقاع في الشعر العربي المعاصر"، ط١، مكتبة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ٧٦

• فضل، صلاح. (١٩٩٥م)، "شفرات النص دراسة سيميولوجية في شعرية القص والقصيد"، ط٢، عين للدراسات، القاهرة، ٩٣.

• فوكو، ميشال. (١٩٨٧م)، "حفريات المعرفة"، ترجمة: سالم يفوت، ط٢، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ٢٣

• فيدوح، عبد القادر. (١٩٩٨م)، "الاتجاه النفسي في نقد الشعر"، د.ط، دار صفاء، عمان، ٤٦٨

• القاضي، عبد المنعم زكريا، (٢٠٠٩م)، "البنية السردية في الرواية دراسة في ثلاثية خيري شبلي"، ط١، عين للدارسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ١١٠.

• قطوس، بسام. (٢٠٠١م)، "سيمياء العنوان"، ط١، مكتبة كتانة، إربد، ١٠١

• كرم، غطاس. (١٩٤٩م)، "الرمزية والأدب العربي الحديث"، دار الكشاف، بيروت، ١١

• كتانة، تيمة. (٢٠١٦م)، "المكان في روايات إميل حبيبي"، ط١، دار غيداء، عمان، ٣٠

• كنوان، عبد الرحيم. (٢٠٠٢)، "من جماليات إيقاع الشعر العربي"، ط١، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الدار البيضاء، ٢٦٠.

• كوهين، جان. (١٩٩٠م)، "بناء لغة الشعر"، ترجمة: أحمد درويش، د.ط، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ٨٦

• لحمداني، حميد. (١٩٩١م)، "بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي"، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، الدار البيضاء، بيروت، ط١، ٧٨ .

• محمد، أحمد. (٢٠١٠م)، "التكرار وعلامات الأسلوب في قصيدة نشيد الحياة للشابي"، مجلة جامعة دمشق، ٢٦، ٢-١: ٤٩

• الملائكة، نازك. (١٩٦٧م)، "قضايا الشعر المعاصر"، ط٣، مكتبة النهضة، بغداد، ٤٦، ١٦٤

• ناصف، ناصيف. (١٩٩١م)، "خصام مع النقد"، ط١، النادي الأدبي، جدة، ٢٤

• ناظم، حسن، (١٩٩٤م)، "مفاهيم الشعرية- دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم"، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت،١٧ .

• نجار، عبد الفتاح. (١٩٩٨م)، "حركة الشعر الحر في الأردن من ١٩٧٩-١٩٩٢م"، ط١، مطبعة البهجة، عمان، الأردن، ٤٦

• النصير، ياسين. (د.ت) "الرواية والمكان"، د.ط، الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١١٤

• هلال، محمد غنيمي. (١٩٩٧م)، "النقد الأدبي الحديث"، دار نهضة مصر، القاهرة، ٣٩٥

• وغليسي، يوسف. (٢٠٠٨م)، "إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد"، ط١، دار الاختلاف، الجزائر، ٢٨٧

• اليافي، نعيم. (١٩٩٥م)، "أطياف الوجه الواحد دراسات نقدية في النظرية والتطبيق"، د.ط، اتحاد كتاب العرب، دمشق، ٣١١

شعرية القصيدة المعاصرة

Poetic Speech in the contemporary poem in “Message to an Unknown City” poem for Ahmed Abdel-Moati Hegazy

Dr. Norah Mohammed Al Bashri

Assistant Professor of Princess Norah

Abstract

This research starts from presenting poetry as one of the most important terms that has received the attention of critics in contemporary critical speech, as it is concerned with the naturalization rules and features that distinguish a literary text from other texts, and in it the aesthetic and communicative function is revealed through semantic intersections, interconnectedness and interdependence between internal structures. In a manner that achieves the privacy of the creator and the literary uniqueness of the text, which was applied to the text (Message to an Unknown City) by the Egyptian poet, Ahmed Abdel-Moati Hegazy, as the poetry of the text was established according to a number of laws: heading, symbolism, poetic narration, then rhythm, Its extrapolation was the most important goal of the study, and the research concluded that these poetic components contributed to the formation of the intellectual aspect that overflows the imagination of the creator, and provided the text with an amount of beauty and uniqueness, an idea and a style.

Key words: speech analysis - symbolism - narrative.

بلاغة أحاديث التوجيه النبويّ للمسلم في ضوء الصحيحين
دراسة تطبيقية تحليلية

د. مُحَمَّد بن علي بن عايض بن درع
قسم اللغة العربية –كلية العلوم الإنسانية– جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هذه الدراسة اتبعت المنهج التحليلي الذي يقوم على دراسة الأحاديث واستنباط خصائص النظم فيها ، وانتظمت في تمهيد ومبحث رئيس تسبقهما مقدمة وتتلوهما خاتمة . كشفت المقدمة عن أهمية البحث وأسباب اختياره وأهدافه والدراسات السابقة له ومنهجه وخطته ، وتناول التمهيد الحديث عن بلاغة الرسول – صلى الله عليه وسلم – ، وقام المبحث الرئيس على الدراسة التحليلية للأحاديث الشريفة والتي تناولت الجانب التوجيهي بهدف فهم سياق الأحاديث ، وتوظيف فنون البلاغة وقيمها ، وتحليليها تحليلاً يكشف عن أسرارها ويربطها بالسياق العام . وأنهيت البحث بخاتمة أجملت فيها أهم النتائج والتوصيات التي تمخض عنها البحث . وألحقت بها فهرس المصادر والمراجع والله الموفق .

الكلمات المفتاحية: بلاغة – أحاديث – التوجيه النبوي – الصحيحين.

مُقَدِمَةٌ :

الحمدُ لله ربّ العالمين ، والصلاة والسلام على رسولنا ونبينا مُحَمَّد ، وبعد :

فلقد كان للرسول - ﷺ - أثرٌ كبير في بناء الفرد المسلم والمجتمع الإسلامي في زمنه ، وفي الفترات التالية لعصره ، فقد كان حضوره كبيراً بين أصحابه – رضوان الله عليهم – وهو يبلغهم رسالة ربه ، ويرشدهم بهديه وأقواله وأفعاله الأمر الذي أنتج مجتمعاً يقوم على الترابط والتسامح .

من هنا ارتأيت أن أوضح جانب البلاغة النبوية ، ذروة البيان الإنساني العالي في جانب من الجوانب الأدبية والخلقية والقيمية المتعلقة بأحاديث الرسول - ﷺ -، ولذلك آثرت هذا الجانب ، لما له من تأثير عظيم في مجال التربية والتعليم ، وعليه فقد وقع اختياري على موضوع (بلاغة أحاديث التوجيه النبويّ للمسلم في ضوء الصحيحين – دراسة تطبيقية تحليلية) ، فأردت معايشة هذه الأحاديث بالبحث عن أسرارها البيانية ، والكشف عن مواطن الجمال والإبداع فيها ، وتحليليها تحليلاً يبرز أسرارها ، ويرشد إلى ما تميزت به من الوضوح وحسن التصوير وانتقاء الألفاظ ، وإتقان الأسلوب وإحكامه وجودة سبكه ، وقوة تأثيره ، مع ربطها بسياقها العام .

تكمن أهمية البحث في أنه : يعد دراسة عملية لمختلف أشكال البلاغة الحية في المجتمع المسلم ، ودراسة أثرها المباشر في توجيه المسلم وتقويم أخطائه وتصحيح مساره . وهذا الاتجاه يمثل البلاغة التحليلية في أعلى صورها ، إذ تتسع النظرة ؛ لتشمل النص كاملاً فتبرز خصائص الدلالة فتبرز ومحاسن الصياغة ، وتتلمس قيمه الجمالية وآفاقه المعنوية . ويتميز هذا الموضوع بالربط الكامل بين الدراسة البلاغية والدراسة النحوية ، وحاجة كل منهما للآخر ، ولا سيما في دراسة التراكيب وخصائصها . ويفتح آفاقاً جديدة للدارسين تتناول جوانب أخرى في بلاغة الحديث النبوي الشريف .

ويهدف هذا البحث : إلى بيان النواحي البلاغية والقيم الإنسانية وتوظيفها في كلام الرسول ﷺ . ودراسة طريقة الرسول -صلى الله عليه وسلم - البلاغية وأساليبها المناسبة في توجيه المسلم وتقويمه وتهذيب نفسه وإصلاحها. وتقدم البلاغية العالية للنبي - ﷺ - أنموذجاً للدعاة والأدباء والبلغاء والمصلحين والمعلمين في

الاهتداء به ، والاقتداء بأسلوبه ، والإفادة من كلامه -صلى الله عليه وسلم -. وبهذه الأساليب التي سلكها النبي صلى الله عليه وسلم تخرج البلاغة من حيز الدراسة النظرية الجافة إلى دراسة التأثير الحي الملموس والمباشر لأشكال البلاغة في عمق الحياة العملية .

أما منهج البحث : تعتمد الدراسة المنهج التطبيقي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الأحاديث الواردة في إطار التوجيه والتهذيب والتقويم تحليلاً بلاغياً يكشف عن مطابقتها لمقتضى الحال ، ودراسة الظواهر البلاغية التي ساهمت في خروجه في صورته التي ورد عليها وأثرها على السياق العام .

وأما عن الدراسات السابقة هناك مؤلفات ودراسات علمية كثيرة عامة لا أكاد أحصيها تناولت بلاغة الرسول -ﷺ - ، منها على سبيل الذكر لا الحصر : (المجازات النبوية للشريف الرضي ، الصورة الفنية في الحديث النبوي لأحمد ياسوف ، التصوير الفني في الحديث الشريف لمحمد الصباغ ، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية للرافعي ، شرح أحاديث من صحيح البخاري لمحمد أبو موسى ، البلاغة النبوية بين النظرية والتطبيق لغالب الشاويش ، أساليب القصر في الصحيحين ودلالتها البلاغية لعامر الثبيتي ، ورعاية حال المخاطب في أحاديث الصحيحين ليوسف العليوي . الحديث من الوجهة البلاغية لكمال عز الدين . الخصائص البلاغية للبيان النبوي لمحمد الحمزاوي ، الخصائص الفنية في الأدب النبوي لمحمد الدبل ، البلاغة في القرآن والسنة لعزة جدوع ...) . وأما عن الدراسات التي تناولت المنهج النّبويّ في تقويم المسلم وتوجيهه فمنها : الأساليب النبوية في معالجة الأخطاء لمحمد المنجد وقد تناول فيه أساليب الرسول -ﷺ - في معالجة الأخطاء بصورة كلية مجملة دون التعرض للجانب البلاغي .

وبلاغة الرسول في تقويم أخطاء الناس لناصر راضي رسالة دكتوراه ، وهي دراسة رائعة استفدت منها كثيراً ، وأثبت ذلك في مظانه ، وهي تختلف عن دراستي في أنها محصورة على دراسة الأخطاء القولية والفعلية كالتحاسد وسوء الظن والغضب والتشدد في الدين والشرك والكفر والنفاق والرياء والعجب والزور والكذب والحلف بغير الله والسب واللعن والغيبة والنميمة والقذف ، وتقويم الأخطاء الفعلية في الجانب التعبدي المتعلق بالأركان الخمسة وهكذا ، أما بلاغة أحاديث التوجيه النبوي للمسلم في ضوء الصحيحين ، فكانت قائمة على توجيه الإنسان المسلم وتربيته وتهذيبه خُلقياً وتربوياً وعَقديا ، وعسى أن تكون هذه الدراسة لبنة من لبنات بلاغة الحديث النبوي .

ونظراً لأن الدراسة تشتمل على جانبين ، جانب نظري ، وآخر تطبيقي فقد اقتضت خطة البحث تقسيمه إلى تمهيد ومبحث رئيس يسبقها مقدمة ويتلوهما خاتمة ، تتحدث المقدمة عن أهمية البحث وأسباب اختياره وأهدافه والدراسات السابقة له ، وخطته ومنهجه . أما التمهيد فقد عرض للحديث عن بلاغة الرسول- ﷺ - وفصاحته ، ولم أطل في دراسة هذا لوجود الدراسات المستقلة لها والمختصة بها . وتناول المبحث الرئيس الدراسة التحليلية . وأنهيت البحث بخاتمة أجملت فيها أهم النتائج التي تمخض عنها البحث وألحقت بها فهرس ثبت المصادر والمراجع وبالله التوفيق .

التمهيد – بلاغة أحاديث الرسول ﷺ

حوت أحاديث الرسول - ﷺ - صنوف البلاغة ، وألوان الجمال والفصاحة ، وكانت من أبرز مظاهر عظمته ، وأجلى دلائل نبوته، وعبرت أدق تعبير عن سمو نفسه ﷺ ، وأبانت عن المنبع العذب الذي نهلت منه . والبلاغة النبوية تمتاز بأنها لا مثيل لها في كلام الفصحاء لما تميزت به من خصائص وسمات أسلوبية تعبر عن المعنى ، ولهذا تبارى العلماء والبلغاء في وصف فصاحته ، وما امتاز به كلامه -ﷺ - من جمال وبلاغة جعلته يتربع على قمة الأساليب البشرية ، ومن أفضل ما قيل في ذلك ما سجله الجاحظ (ت ٢٥٥هـ) معلم البلاغة ورائدها حيث يقول : " وهو الكلام الذي قلّ عدد حروفه ، وكثر عدد معانيه ، وجلّ عن الصنعة والتكلف ... واستعمل المبسوط في موضع البسط ، والمقصور في موضع القصر ، وهجر الغريب الوحشي ، ورغب عن الهجين السوقي ، فلم ينطق إلا عن ميراث حكمته ، ولم يتكلم إلا بكلام قد حف بالعصمة ، وشيد بالتأييد ويسر بالتوفيق ... ثم لم يسمع الناس بكلام قط أعم نفعاً ، ولا أصدق لفظاً ولا أعدل وزناً ولا أجمل مذهباً ، ولا أكرم مطلباً ، ولا أحسن موقعاً ، ولا أسهل مخرجاً ، ولا أفصح عن معناه ، ولا أبين في فحواه من كلامه- ﷺ - " ([١]) . وقال الزمخشري (ت ٥٣٨هـ) : " ثم إن هذا البيان العربي كأن الله عزت قدرته مخضه ، وألقى زبدته على لسان مُحَمَّد -ﷺ - فما من خطيب يقاومه إلا نكص متفكك الرّجل (كناية عن العجز) وما من مصقع يناهزه إلا رجع فارغ السجل " ([٢]) . وقال القاضي (ت ٥٤٤هـ) : " وأما فصاحة اللسان ، وبلاغة القول ، فقد كان ﷺ من ذلك بالمحل الأفضل ، والموضع الذي لا يجهل ، سلاسة طبع ، وبراعة منزع ، وإيجاز مقطع ، ونصاعة لفظ ، وجزالة قول ، وصحة معان ، وقلة تكلف ، أوتي جوامع الكلم .." ([٣]) . وقال مصطفى الرافعي عن بلاغة النبي - ﷺ -: " هذه هي البلاغة الإنسانية التي سجدت الأفكار لآيتها ، وحسرت العقول دون غايتها ، لم تصنع وهي من الإحكام كأنها

([١]) البيان والتبيين ، الجاحظ ٢/ ١٧
([٢]) الفائق في غريب الحديث ، الزمخشري ١/ ١١
([٣]) الشفاء بتعريف حقوق المصطفى ، القاضي عياض ١/ ٩٥.

مصنوعة ، ولم يُتكلف لها وهي على السهولة بعيدة ممنوعة . ألفاظ النبوة يعمرها قلب متصل بجلال خالقة ، ويصقلها لسان نزل عليه القرآن بحقائقه ، فهي إن لم تكن من الوحي ولكنها جاءت من سبيله ، وإن لم يكن لها منه دليل فقد كانت هي من دليله ، محكمة الفصول ، حتى ليس فيها عروة مفصولة ، محذوفة الفضول حتى ليس فيها كلمة مفضولة ، وكأنها هي في اختصارها وإفادتها نبض قلب يتكلم ، وإنما هي في سموها وإجادتها مظهر من خواطره ﷺ " ([١]) .

ولما كانت السُنّة وحياً من عند الله فإنه كان لزاماً أن يكون فيها ما كان في القرآن من قوة البلاغة والفصاحة حتى يحصل بها التحدي والإعجاز ، وقد أوتي -ﷺ -جوامع الكلم ، وأيّد بفصاحة المنطق وحسن القول وقوة الإقناع وبراعة التفنن في الأساليب ، وقد كانت له مقومات وعوامل أهلته لاكتساب هذه الفصاحة والبلاغة ، ويأتي في مقدمة هذه العوامل : التوفيق الرباني والرعاية الإلهية ، والفطرة النقية ، والبديهة الحاضرة ، ونزول القرآن العظيم عليه ، وكونه قرشيا ، استرضع في بادية بني سعد ([٢]) .

وسيقتصر الحديث عن بلاغته في هذا البحث حول ما تكشفه دراسة النظم التطبيقية التحليلية من جماليات الألفاظ والمعاني السامية الغنية بالدلالات البلاغية ، وجمالية التصوير ، والتي سلك فيها الرسول -ﷺ - طرقاً فنية متعددة ، توخى منها في المقام الأول توجيه الإنسان المسلم توجيهاً عقدياً وتربوياً وأخلاقياً ووضع كل نوع منها " موضعه الأخص الأشكل به الذي إذا أُبدل مكانه غيره جاء منه : إما تبدل المعنى الذي يكون منه فساد الكلام ، وإما ذهاب الرونق الذي يكون معه سقوط البلاغة"([٣])

الدراسة التطبيقية التحليلية

أولا : أهمية النيّة :

عن عمر بن الخطاب – رضي الله عنه - قال : سمعت رسول الله - ﷺ - يقول : " إنما الأعمال بالنيات ، وإنما لكل امرىء ما نوى ، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله ، ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو امرأة يتزوجها ، فهجرته إلى ما هاجر إليه " متفق عليه ([٤]) . هذا الحديث أصل في الإخلاص وهو أحدالأحاديث التي يدور عليها أصل الإسلام([٥])، عمدة في أعمال القلوب ، ومن جوامع الكلم التي لا يخرج عنها عمل أصلا ،ولهذا تواتر النقل عن الأعلام بعموم نفعه وعظم وقعه([٦]) .

قال أبو عبيد : " ليس في الأحاديث أجمع ولا أغنى ولا أنفع ولا أكثر فائدة منه " ([٧]) . وجاءت معاني الحديث ودلالاته واضحة جلية من خلال الألفاظ والتراكيب السهلة ، وسلك الرسول - ﷺ - في بيان تلك المعاني السامية مسلكاً واضحاً في اختيار الألفاظ والتراكيب المعبرة ، فجاء قوله -ﷺ -: (إنما الأعمال بالنيات) أسلوب قصر وحصر، يفيد إثبات المذكور وينفي ما سواه ، فتقدير هذا الحديث أن الأعمال تحسب بنية ولا تحسب إذا كانت بلا نية ([٨]) وهذا القصر من قبيل قصر الموصوف على على الصفة قصراً إضافياً ؛ لخروج بعض الأعمال عن اعتبار النية فيها كتطهير الثوب من النجاسة ([٩]) . وفيه حذف ، وتقدير المحذوف : إنما صحة الأعمال أو كمالها أو قبولها بالنيات .

والأعمال جمع عمل ، وهو مصدر عمل يعمل عملاً ، والعمل أخص من الفعل من حيث الإسناد ، إذ العمل ما كان مقصوداً ، فلا ينسب العمل إلى من يقع منه الفعل بغير قصد ، ويدخل في الأعمال في الحديث الأقوال ، وحركات النفس ، هذا من جهة ([١٠]) . ومن جهة أخرى فلكل منها معنى خاص يختلف عن الآخر ، فمن ناحية الزمن نلحظ أن عامل الزمن ممتد في كلمة (العمل) دون لفظة الفعل ومعنى ذلك أن الأعمال التي يقوم بها المرء لا بد من التأني والروية وطول البال ، وهذا مما يؤدي إلى إجادة العمل وإتقانه ، وإحكام صنعه ([١١]) . ومن ناحية بناء الفعل (عَمِل) جاء على زنة (فَعِل) مثل : تعب ونصب ، فهو يفيد معنى المشقة والجهد . " قال بعضٌ من أئمة اللغة والأصول : إن العمل أخص من الفعل ، لأنه فعل بنوع مشقة ، قالوا : ولذا لا ينسب إلى الله " ([١٢]) .

وأما بناء الفعل (فَعَل) فهو على وزن فَعَل ، وهذه المادة في الغالب تدل على الحركة والحيوية ، مثل درس وضرب ،

([١]) إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، مصطفى صادق الرافعي٢٧٩. و تاريخ آداب العرب ، الرافعي ٢/ ٢٣٥.
([٢]) ينظر : إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، الرافعي ٢٨١ وما بعدها . و الخصائص البلاغية للبيان النبوي ، محمد الحمزاوي ٢٩ وما بعدها . و أدب الحديث النبوي ، بكري شيخ ١١٢. معالم البيان في الحديث النبوي ، عبد المحسن العسكر ٢٥ وما بعدها . و البلاغة في القرآن والسنة ، عزة محمد جدوع ٢٦٩.
([٣]) بيان إعجاز القرآن ، محمد الخطابي ٢٩.
([٤]) فتح الباري شرح صحيح البخاري ، ابن حجر ١٢/ ٤٩٠. ١٣/ ٢٨٠. و الصحيح ، مسلم بن الحجاج ١٣/ ٤٦

([٥]) ينظر : فيض القدير ،محمد المناوي ١/ ٥٩. أصول الإسلام تدور على ثلاثة أحاديث : (الأعمال بالنيات) و (الحلال بين والحرام بين) و (من أحدث في أمرنا ما ليس منه فهو رد). واختلف في الحديث الثالث فقيل : (من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه) وقيل : (إن الله طيب لا يقبل إلا طيبا) .
([٦]) ينظر: التصوير الفني في الحديث النبوي ،محمد الصباغ ٦٢.
([٧]) فيض القدير ، المناوي ١/ ٥٩.
([٨]) : ينظر : الصحيح ، مسلم ١٣/ ٤٧. وشرح مشكاة المصابيح ، الطيبي ١/ ٧٤.
([٩]) ينظر : الصحيح مسلم ١٣/ ٤٧.
([١٠]) ينظر : عمدة القاري شرح صحيح البخاري بدر الدين محمود العيني ١/ ٥٣. ودراسات جديدة في إعجاز القرآن للمطعني ١٢٨.
([١١]) ينظر : البلاغة في القرآن والسنة ، عزة جدوع ، ٢٩٧.
([١٢]) تاج العروس ، الزبيدي ، ٨/ ٣٤.

وأكل ([١]) . وأل للعهد الذهني ، وقيل : للاستغراق (أعمال الواجبات والمندوبات والمباحات) وبالنيات (الإخلاص والرياء)، وهو الأقوى لأن الرسول ﷺ ما بعث إلا لبيان الشرع([٢]) .

والنيات : جمع نيّة وهي العزم ، من نوى ينوي من باب ضرب ، والنية : قصد الفعل ، وإرادته لموافقته لغرض من جلب نفع أو دفع ضر حالاً أو مآلا . والباء في قوله : (بالنيات) للمصاحبة ، ومتعلقها محذوف تقديره : وإنما الأعمال تحصل بالنيات أو توجد بها، " وقيل للاستعانة ، وقيل : للسببية لأنها مقوية للعمل فكأنها سبب في إيجاده " ([٣]) . فإن قيل : إن النيات جمع قلة كالأعمال ، بمعنى قابل جمعاً بجمع ، وهي للعشرة فما دونها ، لكن المعنى : أن كل عمل إنما هو بنية سواء كان قليلاً أو كثيراً . فالجواب : بأن الفرق بالقلة والكثرة إنما هو في النكرات لا في المعارف ([٤]) . وفسر بعضهم هذا بأن النية تتنوع كما تتنوع الأعمال ، كمن قصد بعمله وجه الله أو تحصيل موعوده، أو اتقاء وعيده ([٥]) .

وقوله : " وإنما لكل امرىء ما نوى " الامرؤ : الرجل وفيه لغتان : امرىء كزبرج ، ومرء كفلس ، ولا جمع له من لفظه ، وهو من الغرائب ، لأن عين فعله تابع للام في الحركات الثلاث . وآثر (امرؤ) بدلاً من

(إنسان) لأنه مأخوذ من المروءة وهو الكرم ([٦]) . والواو عاطفة الجملة الثانية على الجملة الأولى ، لاتفاق الجملتين في الخبرية، والتناسب بينهما في المعنى فالجملة الأولى موضوعها في النيات ومنزلتها في قبول الأعمال ، والثانية تدور في معنى النية وتفقدها ، ولذا وصلتا .

قال القاضي عياض : " وهاتان قاعدتان عظيمتان ، فالجملة الأولى تضمنت أن العمل الاختياري لا يحصل بغير نية بل لا بد للعامل من نية الفعل والتعيين فيما يتلبس به . والثانية تضمنت أنه يعود عليه من نفع عمله وضرره بحسب المنوى " ([٧]) . " وفائدة العطف بيان أن تعيين المنوي شرط ، فلو كان على إنسان صلاة مقضية لا يكفيه أن ينوي الصلاة الفائتة بل يشترط أن ينوي كونها ظهراً مثلاً ، ولولا اللفظ الثاني لاقتضى الأول صحة النية بلا تعيين أو أوهم ذلك " ([٨]) . وفي هذه الجملة قصر الموصوف على الصفة ، إذ المراد أن لكل إنسان من عمله ما اتصف بوجود النية الصالحة فيه .

وقال الكرماني : " هذا قصر للمسند على المسند إليه ، إذ المراد : إنما يعمل كل امرىء ما نوى ، إذ القصر بإنما لا يكون إلا في الجزء الأخير.. ، وفي الجملة الثانية حصران : الأول : من إنما ، والثاني : من تقديم الخبر على المبتدأ " ([٩]) . وإذا تأملنا كلامه نجد أن فيه تناقضاً لتعارضه مع المقاييس البلاغية ، وذلك لأن القصر في هذه العبارة قد جاء من (إنما) وحدها ، والمقصور عليه هو المؤخر ، والمعنى هو : (ليس لكل امرىء إلا ما نوى) أمّا التقديم في هذه العبارة فلا دلالة له على الحصر ، وذلك بسبب أن المقصور عليه مع التقديم هو المقدم ، ولو قدرنا دلالة التقديم على القصر لتناقضت العبارة في نفسها ، فالمعنى – على تقدير أن القصر من التقديم - : ليس الذي ينوي كل امرىء إلا له) ، وليس هذا هو المعنى المراد ، وإنما أريد المعنى الأول :

(ليس لكل امرىء إلا ما نوى) ، والتقديم هنا جيء به كأداة لتحقيق معنى القصر بإنما([١٠]) .

ويذهب كثير من العلماء إلى أن قوله- ﷺ - : (إنما الأعمال بالنيات) تفيد معنى غير المعنى في قوله : (وإنما لكل امرىء ما نوى) ([١١]) ، فبعضهم يرى أن الأولى نبهت على أن العمل يتبع النية ويصاحبها فيترتب الحكم على ذلك ، والثانية أفادت أن العامل لا يحصل له إلا ما نواه ، ولن يحصل له غيره ([١٢]) . ويدل لهذا ما فرعه عليه وعلى هذه بقوله – ﷺ - : (فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو امرأة يتزوجها ، فهجرته إلى ما هاجر إليه) .

وقوله : (فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله ، ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو امرأة يتزوجها فهجرته إلى ما هاجر إليه) ، تأمل ارتباط هذه الجمل الثلاث وتقرير كل جملة منها بالتي بعدها ، وإيقاعها كالشرح لها تجده بديعاً وتعلم وجه اختصاص الرسول ﷺ بجوامع الكلم التي لا يهتدي إليها إلا الفحول . والفاء لعطف المفصل على المجمل . " والتعبير بالفعل

([١]) ينظر : الحقول الدلالية والصرفية للأفعال العربية ، سليمان فياض ، ١٣.
([٢]) ينظر : شرح مشكاة المصابيح ، الطيبي ، ١/ ٧٦. وفيض القدير ، المناوي ، ١/ ٥٥. ٥٥.
([٣]) عمدة القاري ، العيني ، ١/ ٥٥. و فيض القدير ، المناوي ، ١/ ٥٦.
([٤]) ينظر : عمدة القاري ، العيني ، ١/ ٦١.
([٥]) ينظر : الحديث النبوي الشريف من الوجهة البلاغية ،كمال عز الدين ، ١٣٦. و البلاغة النبوية ، عزة جدوع ، ٢٩٨
([٦]) ينظر : البلاغة النبوية ، عزة جدوع ، ٢٩٨.
([٧]) فيض القدير ، المناوي ، ١/ ٥٦.
([٨]) الصحيح ، مسلم ، ١٣/ ٤٧.
([٩]) عمدة القاري ، العيني ، ١/ ٥٨.
([١٠]) ينظر : أساليب القصر في أحاديث الصحيحين ودلالاتها البلاغية ، عامر الثبيتي ، ١/ ١٠٨.
([١١]) وممن ذهب إلى هذا الرأي العيني في كتابه : عمدة القاري ١/ ٥٨ ، ويذهب بعضهم إلى أن الجملة الثانية مؤكدة لمعنى الأولى ، تنبيهاً على شرف الإخلاص وتحذيراً من الرياء المانع مع الإخلاص . ينظر : عمدة القاري العيني١/ ٥٨
([١٢]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ١/ ٢٨١.

(كان) لا يرتبط بالزمن الماضي ، وإنما يدل على الكينونة وثبات الفعل ، لأن الأزمنة تستوي في الحكم التكليفي " ([١]) .

وأول ما يطالعنا هذا التقسيم بعد الجمع ، والتفصيل بعد الإجمال لما سبق . والهجرة : الترك ، أي ترك الوطن ومفارقة الأهل ، والانتقال إلى غيره . واختيار التمثيل بالهجرة لأنها تجمع الأعمال كلها . والهجرة إلى الله ورسوله تقتضي الإخلاص ، ولذا كان في تكرير لفظة (إلى الله ورسوله) في الشرط والجزاء تعظيم لمعنى تلك الهجرة وتفخيم لشأنها ، وكذا إظهار الاسمين الجليلين لتعظيمها وللتبرك والتلذذ بهما ، ولأن اسم الله الأعظم لا يجمع مع ضمير غيره ، وهذا من كمال أدبه- ﷺ -، والمعنى : أي : هي الهجرة الكاملة التي يستحق أن تسمى هجرة ، وأن ما سواها ليست بهجرة ، ولم يكن كذلك إلا أن تكون خالصة لوجه الله ولرسوله ﷺ .

ولهذا السر غيّر العبارة في متعلق الجزاء الثاني بلفظة (ما) حطاً من منزلتها ، وعدم الاحتفال بشأنها ، وتنبيها على أن العدول عن ذكرهما أبلغ في الزجر عن قصدهما ([٢]) . ويكون المعنى أي : ليست هجرته من الله في شيء ، فإنه ما طلب بها إلا الدنيا ، فله ما طلب وهو حقير ، ولأن ذكرها يحلو عند العامة فلو كرر ربما علق بقلب بعضهم فرضي به ، وظنه العيش الكامل .

فإن قيل : إنه أعاد في الجملة الأولى ما بعد الفاء الواقعة جواباً للشرط ، مثل ما وقعت في صدر الكلام ، ولم يعد كذلك في الجملة الثانية ؟ والجواب : بأن ذلك للإعراض عن تكرير ذكر الدنيا ، والغض منها وعدم الاحتفال بأمرها بخلاف الأولى فإن التكرير فيها ممدوح ([٣]) .

وعطف قوله : (أو امرأة يتزوجها) على (دنيا يصيبها) وهي مشتملة على ما لها وجاهتها وما يتعلق بها من الشهوات تخصيصاً بعد التعميم ، ليدل على أن النساء أعظمها ضراً وأكثرها تبعة([٤]) . وفائدة التنصيص على المرأة مع كونها داخلة في مسمى الدنيا " للتنبيه على زيادة التحذير من ذلك ، وهو من باب ذكر الخاص بعد العام تنبيهاً على مزيته "([٥]) . وفي قوله : (دنيا يصيبها) الدنيا بضم الدال على وزن فعلى ، مقصورة غير منونة ، وتجمع على دُنى ، والنسبة إليها دنيوي ودنيي ، والدنيا في الأصل صفة لأن التقدير : الحياة الدنيا ، وهي مشتقة من الدنو لسبقها على الآخرة أو لدنوها من الزوال ، أو من الدناءة لحقارتها وخستها ([٦]) ([٦]) . وتنكيرها للدلالة على حقارة شأنها والتزهيد فيها.

وفي قوله : (إلى دنيا) مجاز مرسل من تسمية الشيء باسم محله، إذ المقصود عرض الدنيا ومتاعها ويصيبها في محل جر صفة لدنيا ، من أصاب يصيب إصابة ، والمراد بالإصابة : الحصول أو الوجدان ، وفيه استعارة تبعية في الفعل . " حيث شبه تحصيل الدنيا عند امتداد الأطماع نحوها بإصابة الهدف بالسهم بجامع سرعة الوصول ، وحصول المقصود " ([٧]) .

ومجيء التكرار في الجملة الثالثة من الحديث (فمن كانت هجرته ...) للإقناع ولبيان أهمية الهجرة . وشكلت الإحالة الضميرية الأحد عشر ضميراً للغائب معنى النص وأبرزته وربطت بين أجزائه ربطاً محكماً يتحد فيه البناء شكلياً ودلالياً ([٨]) .

ثانياً : الحلال والحرام :

عن النعمان بن بشير- رضي الله عنه - قال : سمعت رسول الله ﷺ يقول : " الحلال بيّن ، والحرام بيّن ، وبينهما أمور مُشتَبَّهات لا يعلمها كثير من الناس . فمن اتقى الشُّبُهات استبرأ لدينه وعرضه ، ومن وقع في الشُّبُهات كراع يرعى حول الحمى يُوشك أن يُواقعه . ألا وإنّ لكل مَلِكٍ حمًى ، ألا إنّ حمى الله في أرضه محارمه ، ألا وإنّ في الجسد مُضغةً إذا صلحت صلح الجسد كله ، وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب " ([٩]) .

هذا الحديث الشريف من أجمع الأحاديث للمعاني الكثيرة ، وذاك أنه يشتمل على جلّ الأحكام الشرعية ([١٠]) والجملة الأم في هذا الحديث هي الأولى (الحلال بيّن) ، والجملة الثانية (الحرام بيّن) كأنها الوجه الآخر للجملة الأولى ، هي الوجه الخلفي لأن الحلال هو الباب الأوسع ، والأصل في الأشياء الحل، أما الحرام فهو المساحة الممنوعة هو ما بعد الخط الذي هو حدود الله ([١١]) . والجملتان بمثابة جملة واحدة ، لأن المعطوف والمعطوف عليه كالشيء الواحد ، والأولى الأصل ، والثانية تابع لها . والجملتان اسميتان تفيدان الثبوت والدوام ، فالحلال بيّن أي ظاهر واضح إلى قيام الساعة ، وكذلك الحرام .

([١]) عمدة القاري ، العيني ، ١/ ٥٥.
([٢]) ينظر : فيض القدير ، المناوي ، ١/ ٥٨.
([٣]) ينظر : عمدة القاري ، العيني ، ١/ ٦١.
([٤]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ، ١/ ٧٨. وفيض القدير ، المناوي ، ١/ ٥٨.
([٥]) الصحيح ، مسلم ، ١٣/ ٤٨. وينظر : عمدة القاري ، العيني ، ١/ ٦٠.
([٦]) ينظر : لسان العرب ، ابن منظور ، ١٤/ ٢٧٢-٢٧٣.
([٧]) فيض القدير ، المناوي ، ١/ ٥٨.
([٨]) ينظر : البلاغة في القرآن والسنة ، عزة جدوع ، ٢٩٩.
([٩]) فتح الباري ، ابن حجر ، ٢/ ١١٦، ٥/ ٢٥١. و الصحيح ، مسلم ، ١١/ ٢٢. عمدة القاري ،العيني ، ١/ ٤٥٩.
([١٠]) ينظر : الصحيح ، مسلم ، ١١/ ٢٣. و التصوير الفني في الحديث النبوي ، محمد الصباغ ، ٦٢.
([١١]) ينظر : شرح أحاديث من صحيح البخاري ، محمد محمد أبو موسى ، ٢٠٥.

ثم بدأ -ﷺ – الحديث بأسلوب خبري خال من المؤكدات ، لأن المقام لخالي الذهن ، فهو يقرر حقيقة واضحة لا يتوقع لها متردد أو شاك أو منكر ، فالضرب ابتدائي ، وعند مسلم (إنّ الحلال بين وإن الحرام بيّن) فيكون ضرباً طلبياً لوجود المؤكد (إنّ) . " وأفاد التكرار (بيّن) تأكيد المعنى وتحقيقه للاستقلالية في بيان كل من النقيضين " ([١]) ، مع ما أضافه الطباق من تأكيد المعنى وتقريره . والوصل بين الجملتين للمناسبة التامة في المعنى ، لأن الجملتين خبريتان وبينهما تناسب في المعنى . ففي الجملة الأولى أخبر عن وضوح الحلال وأنه معروف ، وكذلك في الجملة الثانية ، فالمناسبة بينهما مترابطة وقوية ..

و قوله : (وبينهما أمور مشتبهات) جملة ثالثة معطوفة على جملة (الحلال بين والحرام بين) ، لأنها كأنها استخرجت مما بينهما ، وقوله : (لا يعلمها – وعند مسلم / لا يعلمهن – كثير من الناس) جملة رابعة داخلة في حيز الجملة الثالثة لأنها وصف للمشبهات . وجملة (وبينهما أمور مشتبهات) .

" امتدت حتى كانت بقية الحديث ، لأن قوله ﷺ : (فمن اتقى الشبهات) تفريع منها ومرتب عليها ، وهذه الجملة المتفرعة ذات شقين ، شق هو من اتقى الشبهات ، وشق هو من وقع في الشبهات ، وكل واحد من الشقين مكون من شرط وجواب أو موصول وصلته ، والشق الثاني الذي هو : ومن وقع في الشبهات كراع حول الحمى هو الوجه الثاني للشق الأول ، وهو منه بمنزلة الحرام بين مما قبله ، وهكذا تجد الكلام له سمت واحد وبناء واحد ومذهب واحد ، وإذا كان الحلال هو الأكثر والحرام هو الأقل فإن من استبرأ هو الأقل ، ومن وقع في الشبهات هو الأكثر ، وهكذا يتوازن الكلام ويتعادل .. " ([٢]) .

وتقديم المسند (بينهما) على المسند إليه (أمور) للاختصاص ، وتقديم المسند المفعول به الضمير

(لها – هن) على المسند إليه (كثير – الفاعل) للتشويق . وفصل الجملة الثانية (لا يعلمها كثير من الناس) عن التي قبلها (وبينهما أمور مشتبهات) لكمال الاتصال ، حيث وقعت الجملة الثانية من الجملة الأولى بمنزلة التوكيد المعنوي ، لأن كونها مشتبهات يعني أنها قد تخفى على كثير من الناس ([٣]) .

والشرط في قوله : (فمن اتقى المشبهات استبرأ لدينه وعرضه) للربط ، لكل عاقل ، يربط العاقبة ويعلقها على الفعل ترغيباً في اتقاء الشبهات . ولم يقل -ﷺ -: لا يعلمها جميع الناس ،وإنما قال: (لا يعلمها كثير من الناس) ؛ وذلك لأن بعض الناس من يعرفها، وهم العلماء، إما بنص أو قياس أو استصحاب أو غير ذلك ([٤]). والتعبير بقوله : (وقع في الشبهات) " يوحي بأن الخطأ هبوط يرمز إلى سفلية الشيطان والطبع الحيواني من الإنسان"([٥])

وتأمل الاستعارة في قوله : (وقع في الشبهات) استعارة مكنية تبعية وقعت في الفعل (وقع) ، حيث شبه الشبهات بالحفرة يقع فيها الإنسان ، وحذف المشبه به ورمز إليه بشيء من لوازمه وهو الوقوع . ونلمح المقابلة بين : (فمن اتقى المشبهات) و

(وقع في الشبهات) والتي زادت المعنى وضوحاً وتقريراً .

وتأمل الدقة في تصوير المعنى وتقرير الغرض ، جاء في قوله :

(اتقى) فعل الشرط ، وجوابه : (استبرأ) وكذا في قوله :

(وقع) وجوابه المتوقع (وقع) . وإنما قال (وقع في الحرام) ولم يقل : يوشك أن يقع تحقيقاً لمداناتة الوقوع ([٦]) . وفي قوله :

(كراع يرعى حول الحمى) تشبيه تمثيلي لحال من يدخل في الشبهات بحال الراعي الذي يرعى حول المكان المحظور بحيث إنه لا يأمن من الوقوع فيه . وحذف مفعول يرعى اختصاراً.

وقال العيني : " يكون تشبيهاً ملفوفاً باعتبار طرفيه وتمثيلاً باعتبار الوجه " ([٧]) . حيث شبه المكلف بالراعي والنفس البهيمية بالأنعام ، والمشبهات بما حول الحمى والمحارم بالحمى وتناول المشبهات بالرتع حول الحمى ، ووجه الشبه حصول العقاب بعدم الاحتراز عن ذلك ، كما أن الراعي إذا جره رعيه حول الحمى إلى وقوعه في الحمى استحق العقاب بسبب ذلك ، فكذلك من أكثر من الشبهات وتعرض لمقدماتها وقع في الحرام فاستحق العقاب بسبب ذلك ([٨]) . وفي قوله : (ألا وإنّ لكل ملك حمى ، ألا إنّ حمى الله في أرضه محارمه) في الجملة الأولى نجد ثلاثة مؤكدات (ألا التنبيهية المؤكدة لمضمون الجملة – إنّ المؤكدة – اللام – والتقديم) ، ومجيئها متتالية يعطي حكماً على أن الخبر

([١]) بلاغة الرسول في تقويم أخطاء الناس وإصلاح المجتمع ، دراسة في الصحيحين ، ناصر راضي ، ٧١.
([٢]) شرح أحاديث من صحيح البخاري ، محمد أبو موسى ، ٢٠٦.
([٣]) ينظر : بلاغة الرسول ، ناصر راضي ، ٧٢.
([٤]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٢/ ١١٧. شرح المشكاة ، الطيبي ، ٦/ ٨. وعمدة وعمدة القاري ، العيني ، ١/ ٤٦٧. و مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح ، علي محمد القاري ، ٦/ ١٢.
([٥]) الصورة الفنية في الحديث الشريف ، أحمد ياسوف ، ٣٦٣.
([٦]) ينظر : شرح المشكاة ، شرح الطيبي ٦/ ١٠.
([٧]) عمدة القاري ، العيني ،١/ ٤٦٨.
([٨]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٢/ ١١٨. وعون الباري لحل أدلة البخاري ، صديق صديق القنوجي ، ١/ ١٧٥- ١٧٨.

إنكاري، يزيل الشكوك والخواطر عند منكري مضمون الخبر([١]) .

وفي الجملة الأولى تقدم المسند (لكل ملك) على المسند إليه

(حمى) زيادة في الاهتمام وتربية للمهابة بذكر المضاف اليه ([٢])، ([٢])، مع ما للاختصاص من مزية ، والمعنى : أن كل ملك يحمي حماه لا يشاركه فيه أحد وتنكير (حمى) للتفخيم . وفي تكرير (ألا) التنبيهية دليل على عظم شأن مدلولها ([٣]) .

وإضافة(حمى) إلى لفظ الجلالة (الله) إشعار بالجلال وتربية للمهابة إذ المجترئ على هذا الحمى مرصود بعلم الله . وإضافة المحارم إلى الضمير العائد عليه تعالى حارس للنفس بعد وسائل الإيقاظ والتأكيد السابقة يزعها عن مقاربة تلك الحدود التي هي حماه([٤]).

وفي قوله : (ألا إن حمى الله في أرضه محارمه) " استعارة تمثيلية حيث شبه المحرمات التي حرمها الله ومن يقع فيها فيستحق العقاب ومن قاربها بالدخول في الشبهات يوشك أن يقع فيها بحال حمى ملوك العرب – على عادتهم – في حمى مراعي لمواشيها يتوعدون من يقربها ، فالخائف من عقوبة السلطان يبعد بماشيته خوف الوقوع وغير الخائف يقرب منها ويرعى في جوانبها ، فلا يأمن من أن يقع فيها من غير اختياره فيعاقب على ذلك " ([٥]) . . فاستعار الحالة الثانية للأولى بجامع استحقاق العقاب بسبب تفريط أو غفلة في ارتكاب محظور في كلٍ .

ونجد فصلاً بين الجملتين الاسميتين لكمال الاتصال بينهما ، إذ وقعت الجملة الثانية مؤكدة لمعنى الجملة الأولى . أو لكمال الانقطاع للإشعار ببعد المناسبة بين حمى الملوك وحمى ملك الملوك . كما أن بين (حمى الأولى وحمى الثانية) جناساً تاماً ، فالمقصود بالحمى الأولى حدود ما يملكه الملك ، وبالثانية المحارم التي حرّمها الله على الناس ، ونكتة الجناس هنا أن النفس إذا كانت تدرك معنى الحمى في بداية الحديث ترتدع في الثانية ، وكأن الأولى مهدت لفهم الثانية . " وأتت كلمة (في أرضه) مع حمى الله ، ولم يذكرها في حمى الملوك ، لأنها قريبة من كلمة (يرعى) من حيث هي مزيدُ لفتٍ لمعنى ، هذا المعنى هو الفرق بين حمى الملوك وليس لهم ملك حقيقي ، وحمى ملك الملوك الذي له ما في السموات والأرض وملء ما بينهما " ([٦]) .

ولما كان التورع والتهتك مما يتبع ميلان القلب إلى الفجور والصلاح نبّه على ذلك بقوله : (ألا وإنّ في الجسد مُضغةً إذا صلحت صلح الجسد كله ، وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب) ليقبل المكلف عليه فيصلحه ويمنعه من الانهماك في الشهوات والإسراع إلى تحصيل المشتهيات ، حتى لا يبادر إلى الشبهات ، ولا يستعمل جوارحه في اقتراف المحرمات ([٧]) . " وتأمل قوله -ﷺ- تجده كأنه يقصد إلى الإثارة والإيقاظ والتشويق وذلك بإضفاء هذا القدر من الغموض على حقيقة المضغة ، ولم يبين -ﷺ- ما هي ، وإنما ذكر أن صلاح الجسد بصلاحها وفساده بفسادها ، فتطلعت النفوس لمعرفة ماهيتها . وإيثار كلمة (الجسد) على كلمة الإنسان للإشارة إلى أن هذا الإنسان بدون هذه المضغة جسد لا غير " ([٨]) .

والواو التي في قوله : (وإن في الجسد مضغة) واو الاستئناف التي تعطف مضمون كلام على مضمون كلام ([٩]) . وللعيني رأى آخر في هذه الواو يراها عاطفة وليست استئنافاً والجامع كما يقول هو : " أن الأصل في الانتقاء والوقوع ما كان بالقلب لأنه عماد الأمر وملاكه .. " ([١٠]) . وكلاهما وجيه .

وتطالعنا الاستعارة التصريحية في قوله -ﷺ- : (إن في الجسد مضغة) حيث شبه القلب بالمضغة ، ثم استعير لفظها للقلب . وقدّم المسند (إن في الجسد) على المسند إليه (مضغة) لمضاعفة الانتباه إلى هذا العضو ، فهو على علو منزلته ليس غريباً ولا بعيداً منفصلاً ينشد خارج بناء الجسم ([١١])

وتنكير (مضغة) في الحديث للتعميم ليدخل فيها كل قلب ، وقال الطيبي " للتحقير " ([١٢]) . وقد تجيء للتقليل تعجباً من أمرها . وقوله : (إذا صلحت صلح الجسد كله) قوله : إذا صلحت ، أي المضغة ، وهي القلب ، وكلمة (إذا) ههنا على معناها الأصلي ، واستعملت هنا للدلالة على أن من القلوب ما يكون صالحاً ، ومنها ما يكون فاسداً ، وهو أمر مقطوع بوقوعه .

([١]) ينظر : مرقاة المفاتيح ، القاري ، ٦/ ١٣.
([٢]) ينظر : الحديث النبوي من الوجهة البلاغية ،كمال عز الدين ، ١٢٠. ومن بلاغة الحديث الشريف ، عبد الفتاح لاشين ، ٣٠.
([٣]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ، ٦/ ٨.
([٤]) ينظر : الحديث من الوجهة البلاغية ،كمال عز الدين ، ١٢٠. وبلاغة الرسول ، ناصر الراضي ٧٥.
([٥]) عمدة القاري ، العيني ، ١/ ٤٣٨. وينظر : من بلاغة الحديث الشريف ، عبد الفتاح لاشين ، ٢٩.
([٦]) شرح أحاديث من صحيح البخاري ، محمد أبو موسى ، ٢١٢.
([٧]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ، ٦/ ٩. والقاري ، مرقاة المفاتيح ٦/ ١٤.
([٨]) شرح أحاديث من صحيح البخاري ، محمد أبو موسى ، ٢١٤.
([٩]) ينظر : مرقاة المفاتيح ، القاري ، ٦/ ١٣.
([١٠]) عمدة القاري ، العيني ، ١/ ٤٦٤
([١١]) ينظر : الحديث النبوي من الوجهة البلاغية ،كمال عز الدين ، ١٢٠.
([١٢]) شرح المشكاة ، الطيبي ٦/ ١١.

وحملها على معنى الشرط المستبعد حصوله يفسد معنى الحديث فإنه لا يستبعد صلاح القلوب ، ولا فسادها ([١]) .

ونكتة تعبيره -ﷺ - بـــ (إذا) دون (إن) هو شدة حرصه ﷺ على تحقق صلاح القلب وسلامته وطهارته فاستعمل (إذا) التي يكون مدخولها متحقق الوقوع ، ولتؤكد ارتباط مصير جميع أعضاء البدن بالقلب صلاحاً أو فساداً ([٢]) .

ونلحظ المقابلة بين ضدين في قوله : (إذا صلحت صلح الجسد ، وإذا فسدت فسد الجسد) ، وهي مقابلة تزيد المعنى وضوحا ، وتثبته في النفس ، وتحثها على الوقوف على حقيقة هذه المضغة والعمل على إصلاحها ليتحقق بصلاحها صلاح الجسد كله . وفي قوله : (إذا صلحت) كناية عن سلامة القلب ، وفي قوله :

(صلح الجسد) كناية عن ملازمة صاحبه للطاعة . وفي قوله:

(فسدت) كناية عن الجحود والكفران ، وفي قوله صلى الله عليه وسلم : (فسد الجسد) كناية عن ملازمة صاحبه للمعصية والفجور . ونرى أنه- ﷺ - أعاد (ألا وإن) داخلتين على القلب مرتين ، للتنبيه على عظم شأنها وعظم موقعها ([٣]) . " وكذا ضرب من التشويق والإبهام وزيادة تقرير الانتباه ، فإن خاتمة هذا البيان الشريف (ألا وهي القلب) جاءت تفسيراً وبياناً للمضغة ، وتقريراً مباشراً لحقيقة القضية من جذورها " ([٤]) . " وجاءت بدون إن المؤكدة ، وكل الجمل التي دخلت عليها (ألا) كانت مؤكدة بإن وذلك لأن النفس تهيأت لتلقي هذا البيان بعد الجملة الطويلة التي أبهمت أمر القلب وسمّته مضغة ورجعت إليه إصلاح الجسد وفساده " ([٥]) .

ثالثاً : موقف القلوب من الفتن :

قال حذيفة سمعت رسول الله ﷺ يقول : " تُعرض الفتن على القلوب كالحصير عوداً عوداً ، فأيُّ قلبٍ أُشربها نُكت فيه نكتةٌ سوداء ، وأيُّ قلبٍ أُنكرها نكت فيه نكتة بيضاء حتى تصير على قلبين ، على أبيضَ مثل الصفا فلا تضره فتنةٌ ما دامت السموات والأرض ، والآخر أسود مرباداً كالكوز مجخياً لا يعرف معروفاً ولا ينكر منكراً إلا ما أُشرب من هواه " ([٦]) .

الحديث جاء في مقام التحذير من الفتن التي تعرض للقلوب ، وبيان ما تتركه من أثر . والحديث قائم على التباين اللوني الذي أدّى إلى تقديم لوحة رائعة ذات تضاد بين مشهدين ([٧]) . وقوله وقوله - ﷺ - : تعرض الفتن على القلوب ، أي توضع عليها وتبسط كما يبسط الحصير ، من عرض العود على الإناء والسيف على الفخذين يعرضه إذا وضعه ،والمعنى أنها تلصق بعرض القلوب أي: بجانبها كما يلصق الحصير بجنب النائم ، ويؤثر فيه شدة التصاقها به ([٨]) ، فشبه عرض الفتن على القلوب واحدة بعد أخرى بعرض قضبان الحصير قضيباً قضيباً على صانعها واحداً بعد واحد، والجامع بين طرفي التشبيه الكثرة والتتابع مع شدة التلاصق واختلاف الحجم ([٩]) . وأفاد التشبيه جملة من الفوائد منها : بيان حال هذه الفتن ، والتعريف بها ، من أجل إعداد العدة لها والإلماح إلى ما فيها من شدة وصعوبة تنبع من كثرتها وتتابعها . والإشارة إلى أن الباعث إليها هو معرفة مواقف الناس منها ، كما أن الباعث إلى استعراض الصناع عيدان الحصير هو التأكد من جودتها ومعرفة مدى صلاحيتها . " ومعنى عوداً عوداً أي تعاد الفتن وتكرر شيئاً فشيئاً كما ينسج الحصير عوداً عوداً ، وشظية بعد أخرى ، وذلك أن ناسج الحصير عند العرب يعرض قضبان الحصير على صانعها واحداً بعد واحد " ([١٠]) .

ثم بدأ يفصل المجمل بقوله : (فأي قلب أشربها ...) وفي قوله :

(أشربها) دقة متناهية ، والمراد أن الفتنة دخلت فيه دخولاً تاماً وألزمها ، وأنها حلت محل الشراب ([١١]) . شبه القلب الذي أنكر الفتن ولم يتقبلها بالصفا أي : الحجر الصافي الملس الذي لا يعلق به شيء ولم يدخله لون ، ولم يشبه كدرة ، فهو قلب طاهر نقي لا تضره تلك الفتن ما دامت السموات والأرض بجامع الثبات وعدم التأثر في كليهما .

قال القاضي عياض : " ليس تشبيهه بالصفا بياناً لبياضه ، لكن له صفة أخرى لشدته على عقد الإيمان وسلامته من الخلل ، وأن الفتن لم تلتصق به ولم تؤثر فيه كالصفا " ([١٢]) . ونبه الطيبي على (أبيض) بقوله: " وإنما ضرب المثل به ؛ لأن الأحجار إذا لم تكن معدنية لم تتغير بطول الزمان ، ولم يدخلها لون آخر ، لا

([١]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٢/ ١١٨.
([٢]) ينظر : بلاغة تطبيقية – دراسة تحليلية لمسائل البلاغة – بسيوني عبد الفتاح ، ١٣٠.
([٣]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ، ٦/ ١١.
([٤]) الحديث النبوي من الوجهة البلاغية ،كمال عز الدين ،١٢١.
([٥]) شرح أحاديث من صحيح البخاري ،محمد ابو موسى ، ٢١٥
([٦]) الصحيح ، مسلم ، ٢/ ١٥٠.
([٧]) ينظر : الصورة الفنية في الحديث ، أحمد ياسوف ، ٦١٤.
([٨]) ينظر : الصحيح ، مسلم ، ٢/ ١٥٠. و الخصائص البلاغية ،محمد الحمزاوي ، ١٠٩. ١٠٩.
([٩]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ، ١٠/ ٤٨. و مرقاة المفاتيح ، القاري ، ٩/ ٢٥٢.
([١٠]) الخصائص البلاغية للبيان النبوي ، محمد أبو العلا ، ١٠٩.
([١١]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ١٠/ ٤٨. ومرقاة المفاتيح ، القاري ، ٩/ ٢٥٢.
([١٢]) شرح المشكاة ، الطيبي ١٠/ ٤٩.

سيما النوع الذي ضرب به المثل ، فإنه أبداً على البياض الخالص الذي لا يشوبه كدرة " ([١]) .

ويؤكد هذا الجامع ويقويه قوله- ﷺ -: (فلا تضره فتنة ما دامت السموات والأرض) ، والذي عبر فيه النبي- ﷺ - بالمضارع المسبوق بـــحرف النفي (لا) المشير بجرسه المختوم بألف المد – المؤدي إلى إطلاق النفس – إلى امتداد عدم الضرر واتساعه على نحو يصعب الوقوف على مداه ، وأوثر النفي على الإثبات لما فيه من اتساع وإحاطة لا يمكن معها وجود احتمال لحصول ضرر أي نوع ، وهو ما يؤكده تنكير المسند إليه فتنة الدال على العموم والشمول ، الذي يزيد من رفعة القلب الذي أنكر الفتن ، كما يزيد من إثارة المخاطب إلى الحرص على إنكارها للنجاة من كل أنواعها .

وجاء التعبير ب (لا تضره) دون (لا تصيبه) للإلماح إلى أن الفتنة من الممكن أن تحدث في زمانه ، وأن يصيبه شيء منها ، لكن هذه الإصابة لن يترتب عليها أي نوع من الضرر ، لا سيما في الدين ، بمعنى : أنه سيخرج من كل فتنة يتعرض لها أكثر إيماناً ، وأرسخ يقيناً . وجاء قوله- ﷺ -: (ما دامت السموات والأرض) لبيان مدى سلامة هذا القلب من الفتن بعد أن ألمح إليها في النفي بـــ(لا) ليكون في التصريح بعد التلميح نوع من تأكيد المعنى وتقريره ، بوروده مرتين ، إحداهما عن طريق التلميح ، والأخرى على سبيل التصريح .

وأوثر التعبير عن المسند إليه بـــ (السموات والأرض) دون ما يعبر به عن القلب أو صاحبه ، كأن يقال مثلاً : فلا تضره ما دام تحت السموات وعلى الأرض ، للإشارة إلى أن صاحب هذا القلب سيكون في أمان من الفتن بكل أنواعها في أثناء حياته وعند موته وبعد مماته ، وهو ما لا يتحقق إذا جاء التعبير بغير ما هو عليه ، وفيه من الترغيب ما لا يخفى .

وفي قوله : (والآخر أسود مرباداً مثل الكوز مجخياً ..) المرباد ، الربدة لون بين السواد والغبرة ، والمراد بإربداد القلب من حيث المعنى لا الصورة ، وإنما وصف القلب بالربدة لأنه أنكر ما يوجد من أنواع السواد بخلاف ما يشوبه صفا ويعلوه طراوة من النوع الخالص . والمجخي : المائل عن الاستقامة والاعتدال ([٢]) .

وهنا شبه القلب الأسود بالمرباد الذي أشرب الفتن واستسلم لها وشارك فيها أو تأثر بها بالكوز المنكوس الذي لا يثبت فيه شيء إلا ما أشرب هواه ، يعني لا يعرف القلب إلا ما قبل من الاعتقادات الفاسدة والشهوات النفسانية . ووجه الشبه عدم ثبات شيء فيها ، بل خروجه وضياعه .

وقال القاضي عياض : " ليس قوله (كالكوز مجخياً) تشبيهاً لما تقدم من سواده ، بل هو وصف آخر من أوصافه بأنه قُلِب ونُكس حتى لا يعلق به خير ولا حكمة ، مثله بالكوز المجخي ، وبينه بقوله : لا يعرف معروفاً ولا ينكر منكراً " ([٣]) .

وحفل الحديث الشريف بثلاث استعارات : حيث تطالعنا الاستعارة الأولى في قوله- ﷺ -: (تعرض الفتن على القلوب)، وهي استعارة مكنية تحولت معها الفتن من شيء معنوي إلى شيء حسي ، يتوالى ويظهر للناس واحداً تلو الآخر ، ثم حذف المشبه به ورمز إليه بشيء من لوازمه وهو الفعل (تعرض) للإشارة إلى أن هذه الفتن تتسم بالوضوح والظهور لجميع الناس ، وأنها لا تخفى و لا تلتبس على أحد منهم ، ومن ثم فإن إشرابها أو إنكارها يكون على بينة منها ومعرفة تامة بها .

والثانية في قوله- ﷺ -: (فأيُّ قلبٍ أُشربها) ، وهي استعارة تصريحية في الفعل (أُشربها)، حيث شبه تمكن الفتن من القلب ورضاه بها بالإشراب ، إذ المعنى : دخلت فيه دخولاً تاماً وألزمها وحلت منه محل الشراب ، ثم استعير الفعل

(أشرب) للتمكن ، للإلماح إلى استساغة هذا النوع من القلوب ، واستعذابه المشاركة فيها .

والثالثة في قوله- ﷺ -: (فلا تضره فتنة) ، وهي استعارة مكنية تضفي على المعنى نوعاً من الحركة التي تبرز ما عند الفتنة من إرادة ورغبة في عدم إلحاق الأذى بمن أنكرها ولم يسع إليها ، حيث شبهت الفتنة بإنسان يرى ويشاهد الناس ويميز بين مواقفهم من الفتن إنكاراً وقبولاً ، ثم حذف المشبه به ورمز إليه بشيء من لوازمه في قوله : (و لا تضره) ، وكأن الفتنة قد أبصرت وتيقنت من إنكار صاحب هذا القلب لها ، وعدم سعيه إليها ، فانصرفت من نفسها عن إيذائه . وفي قوله (القلوب – قلب) مجاز مرسل علاقته الجزئية ، حيث أطلق الجزء وهو القلب وأراد الكل وهو الإنسان . وإيثاره القلب بالذكر دون غيره من الأعضاء كالعقل مثلاً لأنه مناط الفتن ومقصدها لما يتسم به من تقلب وتغير ، إذ هو المتحكم في أفعال البشر لقوله - صلى الله عليه وسلم - (ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله ، وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب) .

وتسهم الكناية في تأكيد المعنى وتقريره ، ففي قوله -ﷺ -: (نكتة سوداء) كناية عن الضلال المتزايد والتخبط المستمر الذي يتسم به قلب من شارك في الفتن وتغلغل حبها فيه ، حتى نزلت منه منزلة الشراب الذي لا يستطيع الحياة بدونه . وبضدها تتميز

([١]) شرح المشكاة ، الطيبي ، ١٠/ ٤٩. وينظر : مرقاة المفاتيح ، القاري ، ٩/ ٢٥٣.
([٢]) ينظر : النهاية في غريب الحديث ، ابن الأثير ، ١/ ٢٤٢، ٢/ ١٨٣.
([٣]) الصحيح ، مسلم ، ٢/ ١٥٠.

الأشياء ، ففي قوله- ﷺ -: (نكتة بيضاء) كناية عن الهداية والتوفيق واتباع الصراط المستقيم .

وكان لكل من المقابلة والجمع مع التقسيم أثره وشأنه في تحقيق الغرض المنصوب له البيان حيث وردت فيه أكثر من مقابلة ، ففي قوله- ﷺ -:

(فأيُّ قلبٍ أشربها نكت فيه نكتة سوداء ، وأي قلب أنكرها نكت فيه نكتة بيضاء) قابل بين إشراب الفتن ، وما يترتب عليه من سواد القلب وضلاله في الطرف الأول ، وبين إنكار الفتن وما يترتب عليه من بياض القلب وتوفيقه في الطرف الثاني . وهي مقابلة تسعى إلى إرشاد المخاطب إلى ما يجب عليه فعله والقيام به عند حصول هذه الفتن ومشاهدته لها من خلال عرضها موقفين متباينين يمثل أحدهما الاتجاه الصواب، بينما يمثل الاخر الاتجاه الخطأ .

وفي قوله : (حتى تصير على قلبين ، على أبيض مثل الصفا فلا تضره فتنة ما دامت السموات والأرض والآخر أسود مرباداً كالكوز مجخياً لا يعرف معروفاً ولا ينكر منكراً إلا ما أشرب من هواه) مقابلة حيث قابل بين أربعة معان ، اثنان في قوله :

(أبيض مثل الصفا فلا تضره فتنة ما دامت السموات والأرض)، واثنان آخران في قوله : (أسود مرباداً كالكوز مجخياً) .

وتأمل في هذه المقابلة تجد أنها بدأت بذكر القلب الأبيض مع تشبيهه بالصفا ، ترغيباً فيه ، وتنبيها إلى أنه الفضل ، وأخرت القلب الأسود مع تشبيهه بالكوز المنكوس تنفيراً منه . ثم إنها قابلت بين الأبيض والأسود ، وهما لونان أصيلان في أساليب الطباق والمقابلة ، ولكل منهما أثره البالغ في نفس المتلقي إذ تنشرح النفس للون الأبيض ، وتنقبض من اللون الأسود ، مما يساعد على تحقيق الغرض المقصود من الحديث . ثم إن التعبير في أول هذه المقابلة جاء بالفعل (تصير) الذي يوحي بالاستقرار والثبات وعدم التغير ، ويقوي هذا القول تعديته بعلى الدالة على التمكن .

ثم إن المقابلة وصفت كل واحد من الطرفين بجملة مطابقة لما يقابلها في المعنى دون اللفظ ، لما يقوم به هذا الأسلوب التقابلي من الإيضاح والبيان مع الاحتفاظ لكل طرف بما يخصه . فقد وصفت الطرف الأول (القلب الأبيض) بجملة (فلا تضره فتنة ما دامت السموات والأرض) معبرة فيها بالفعل المضارع المنفي مع تنكير المسند إليه ، والمجيء بما يوضح المدى الزمني للضر المنفي في جملة (ما دامت السموات والأرض) والتي تدل على انتفاء الضر عن هذا النوع حياً وميتاً .

وفي التعبير بالحرف (ما) ومجيء السموات جمعاً وختم الجملة بلفظ (الأرض) الدال بجرسه السريع على حسم الأمر نوع من التناغم بين المعنى وجرس الألفاظ المعبرة عنه . كما أن في تصدير جملة الصفة بالفاء في قوله : (فلا) الدال على السببية إيذاناً بأن انتفاء الضر – أيّا كان نوعه – في المدى الزمني الذي أشار إليه التعبير متوقف على إنكار القلب لهذه الفتن وعدم سعيه إليها بأي صورة من الصور مما يزيد من الترغيب في هذا النوع الآمن من آثار الفتن إلى أن تزول السموات والأرض بأمر الله .

كما وصفت المقابلة الطرف الثاني (القلب الأسود) بجملة (لا يعرف معروفاً ولا ينكر منكراً إلا ما أشرب من هواه) ، وهي صفة بنيت على المقابلة بين أربعة معان ، اثنين في قوله : (لا يعرف معروفاً) و آخرين في قوله : (ولا ينكر منكراً) ، مع التعبير في كل طرف بالمضارع المنفي بـــ (لا) الدال بجرسه على انتفاء الفعلين إلى أبعد مدى يمكن أن يتصوره الإنسان ، كما أن فيه إشعاراً بعدم تغير هذا النوع من القلوب عن الوصف المذكور أبد الدهر .

وفي تنكير المفعولين (معروفاً ومنكراً) نوع من التعميم الدال على استواء نظرته إلى المعروف بجميع أشكاله وتشابه رأيه في المنكر بكل أنواعه ، ويؤكد ذلك عطف جملتي المقابلة بالواو التي تفيد المصاحبة ، حيث إن فيه إشارة إلى أن هذا النوع من القلوب يتصف بالأمرين معاً فهو لا يعرف المعروف ، وفي الوقت نفسه لا ينكر المنكر ، ولو جاء البيان مقتصراً على الجملة الأولى لسبق إلى الفهم أنه لا يعرف المعروف ، ولكنه ينكر المنكر ، ولو اقتصر على الثانية لسبق إلى الفهم أنه لا ينكر المنكر ولكنه يعرف المعروف ، مما يدل على أن السعي إلى الفتن والمشاركة فيها لا يجتث بذرة الخير من القلب ، وذلك من شأنه ألا ينفر من هذا النوع وهو على خلاف ما يقصد إليه الحديث الشريف.

ويأتي الاستثناء (إلا ما أشرب من هواه) ليزيد من إيضاح صفة هذا القلب حيث عبر فيه بالفعل

(أشرب) للدلالة على تغلغل الهوى في نفس صاحبه وحلوله منه محل الشراب على سبيل الاستعارة التصريحية التبعية المؤذنة بغلبة الهوى .

كما جمع الرسول- ﷺ - ثم قسم في قوله : (تعرض الفتن على القلوب كالحصير عوداً عوداً ، فأي قلب أشربها نكت فيه نكتة سوداء وأي قلب أنكرها نكت فيه نكتة بيضاء) . وجمع ثم قسم أيضاً في قوله : (حتى تصير على قلبين ، على أبيض مثل الصفا فلا تضره فتنة ما دامت السموات والأرض ، والآخر أسود

مرباداً كالكوز مجخياً لا يعرف معروفاً ولا ينكر منكراً إلا ما أشرب من هواه) .

وفي ذلك تأكيده وتثبيته في الأذهان من خلال وروده مرتين إحداهما : على سبيل الجمع ، والأخرى على سبيل التقسيم ، كما أن في ذلك استيفاء لجميع الأقسام في المرتين، فليس ثمّ قسم ثالث في القسمين ، وقرن كل قسم بما يليق به كالنكتة السوداء والنكتة البيضاء في التقسيم الأول ، والتشبيه بالصفا والتشبيه بالكوز المجخي في التقسيم الثاني ، وفي ذلك من الترغيب والتنفير ما يساعد على تحقيق الغرض من التقسيم

رابعاً : الخصال السبع الموصلة إلى ظل عرش الرحمن :

عن أبي هريرة- رضي الله عنه - عن النبي- ﷺ - قال : " سبعة يظلهم الله في ظله يوم لا ظل إلا ظلُّه : الإمام العادل ، وشاب نشأ في عبادة الله – عز وجل - ، ورجل قلبه معلّق في المساجد، ورجلان تحابّا في الله ، اجتمعا عليه ، وتفرقا عليه ، ورجل دعته امرأة ذات منصب وجمال ، فقال : إني أخاف الله ، ورجل تصدق بصدقة فأخفاها حتى لا تعلم يمينه ما تنفق شماله ، ورجل ذكر الله تعالى خالياً ففاضت عيناه " ([١]) .

في الحديث الشريف أسلوب تشويق وترغيب حيث ذكر الجزاء قبل الأعمال ، وذكر الإجمال ثم فصل ذلك ونشره حتى تتعلق القلوب بما بعده . والتعبير بالجملة الاسمية من أول الحديث لإفادة الثبوت والاستمرار ، فهؤلاء السبعة حكم الله عليهم ورسوله بأنهم مستمرون في ظل الله وكنفه ورحمته .

وقوله : (سبعة) أي سبعة أشخاص ، وإنما قدرنا هكذا ليدخل فيه النساء ، فالأصوليون ذكروا أن أحكام الشرع عامة لجميع المكلفين ، وحكمه على الواحد حكم على الجماعة إلاّ ما دل الدليل على خصوص البعض .

فإن قلت : " ما وجه التخصيص بذكر هذه السبعة ؟ قلت : التنصيص بالعدد في شيء لا ينفي الحكم عما عداه ، فقد روى مسلم من حديث أبي اليسر مرفوعاً : (من انظر معسراً أو وضع له أظله الله في ظله يوم لا ظل إلا ظله) ، وهاتان الخصلتان غير السبعة الماضية فدل على أن العدد المذكور لا مفهوم له"([٢]).

وتنكير سبعة لبيان قدر هؤلاء المكرمين ورفع مكانتهم وسمو موضعهم ([٣]) . وأنث العدد لأن معدوده مذكر وهو (رجال) ، فالتخصيص إما بالإضافة (سبعة رجال) وإما بصفة محذوفة

(سبعة كرام) وسبعة : مبتدأ وخبره جملة (يظلهم الله)، أي : يسترهم في ستره ورحمته . ولفظ الجلالة يضفي على هذا الظل الفخامة والرعاية والعناية والتكريم. وتقديم المفعول به (الضمير) على الفاعل (الله) للاهتمام وبيان منزلتهم ومكانتهم .

والظل والفيء لفظان مختلفان لكل منهما دلالته اللغوية والسياقية في المعنى ، ووجه الفرق بينهما : أن الظل : بالكسر نقيض الضحّ يعني الشمس ، جمع ظلال وظلول وأظلال ، يكون بالغداة إلى الزوال ، بينما الفيء يكون بالعشي ([٤]) والظل من كل شيء : شخصه لمكان سواده .

وأما الفيء ففي أصل اللغة هو الرجوع ، يقال : فاء يفيء فيئاً رجع ، وبابه باع ، جمع أفياء وفيوء . وحقيقة الفيء الظل بعد الزوال إلى الغروب ينبسط شرقاً ، سمي فيئاً لرجوعه من جانب الغرب إلى جانب الشرق ، ومن هنا قيل : الشمس تنسخ الظل ، والفيء ينسخ الشمس ([٥]) .

" والظل يكون غدوة وعشية ، ومن أول النهار إلى آخره ، ومعنى الظل : الستر ، ومنه قولهم : أنا في ظلك ، أي في ذراك وسترك وكنفك وحمايتك ، ومنه ظل الجنة ، وظل شجرها : إنما هو سترها . وأما الفيء فلا يكون إلا بعد الزوال ، ولا يقال لما قبل الزوال فيء ، وإنما سمي بعد الزوال فيئاً لأنه ظل فاء من جانب إلى جانب ، أي رجع والفيء الرجوع " ([٦]) .

قوله : (في ظله) تأكيد وتقرير لقوله- ﷺ -: (يظلهم) ، فإن (يظلهم) يحتمل أن يراد به ظله أو ظل غيره ، فجيء به نفياً لظل الغير ، وكذا قوله- ﷺ - : (يوم لا ظل إلا ظله) على نفي جنس الظل وإثبات ظله تقرير له ، يعني أن الله يحرسهم عن كرب الآخرة ويكنفهم في كنف رحمته ([٧]) .

والتعبير بـ (في) هنا لبيان أنهم مغموسون مغمورون مظروفون في ظل ربهم . وإضافة الظل إلى الله إضافة تشريف وتكريم لبيان عظم هذه المكرمة و كذلك إضافة ملك ، وكل ظل فهو لله وملكه . والمراد هنا ظل العرش ، لأنه مكان التقريب والكرامة

([١]) فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١٢٥. الصحيح، مسلم ،٧/ ١٠٧.
([٢]) فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١٢٥. و الصحيح ، مسلم ، ١٨/ ١٠٦. وعمدة القاري ،العيني ، ٥/ ٢٥٩.

([٣]) ينظر : أضواء على البلاغة النبوية ، إبراهيم الجعلي ، ١١٨.
([٤]) ينظر : معجم مقاييس اللغة لابن فارس ٣/ ٤٦١. والفروق اللغوية ، لأبي هلال العسكري ٣٤٢.ولسان العرب :١/ ١٢٤. ١١/ ٤١٥
([٥]) ينظر : لسان العرب ، ابن منظور ، ١/ ١٢٤.
([٦]) أدب الكاتب . ابن قتيبة ، ٢٦.
([٧]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ، ٢/ ٢٧٢. ومرقاة المفاتيح ،القاري ، ٢/ ٤٠٥.

وليس المراد بالظل هنا ظل الجنة لقوله- ﷺ - : (يوم لا ظل إلا ظله) ، ولأن ظل الجنة إنما يكون بعد استقرارهم في الجنة ، وهذا عام في حق كل من يدخلها ، والحديث يدل على امتياز هؤلاء السبعة من بين الخلق ، ولا يكون ذلك إلا يوم القيامة يوم يقوم الناس لرب العالمين . وليس المراد به ظل الشمس ، لأن الشمس وسائر العالم تحت العرش وفي ظله ([١]) .

وفي إعادة (الظل) وتكراره أربع مرات للتركيز عليه ، ولبيان عظم هذا الظل يوم القيامة . وأفاد قوله ﷺ : (يوم لا ظل إلا ظله) زوال كل ظل ، ويؤكد هذا القول ويرشحه دخول لا النافية للجنس ، أي : لا ظل باق ولا موجود إلا ظلُّه سبحانه وتعالى .

والإمام العادل خبر لمبتدأ محذوف تقديره : أحد السبعة : الإمام العادل . وهو الذي يتبع أمر الله بوضع كل شيء في موضعه من غير إفراط ولا تفريط ، وهو العدل في نفسه العادل في حكمه . ولم يقل : سلطان عادل لأن في السلطنة قوة وقهراً واستيلاء على حقوق الآخرين ([٢]) .

والعادل اسم فاعل من العدل . وروي : (الإمام العدل) ، وهو المختار عند أهل اللغة ، يقال إمام عادل وإمام عدل ([٣]) . قال النووي : " وكلتا الروايتين صحيحتان " ([٤]) . والعدل في الأصل مصدر سمي به فوضع موضع العادل ، وهو أبلغ منه لأنه جعل المسمى نفسه عدلاً ([٥]) .

وفي قوله- ﷺ - : (عادل) إيجاز بالقصر حيث جمعت هذه الكلمة كل أنواع العدل المتصورة والمتوقعة من الإمام الحاكم المتصرف في أمور الناس . وبدأ بالإمام العادل لكثرة مصالحه وعموم نفعه وعظيم اجتهاده في ذلك ، ولبيان أهمية العدل في بناء المجتمعات ، وأنه أساس الملك وعليه قامت السموات والأرض ، و أخر الذاكر لله تعالى في الذكر لخفائه إذ لا يعرف أمره إلا الله تعالى ، وما بينهما من الأوصاف متدرج بينهما في الظهوروالخفاء([٦]).

الظهوروالخفاء([٦]).

قوله : (وشاب نشأ في عبادة الله) وروي : (وشاب نشأ بعبادة الله) وكلاهما صحيح ([٧]) . وعليه يكون معنى رواية الباء : نشأ متلبسا للعبادة أو مصاحبا لها أو ملتصقا بها . ومجيء حرف الجر (في) هنا لإفادة أنه مغمور في طاعة الله . وتنكيره لتكريمه وبيان مكانته ، ولتلتفت الأنظار إليه للاقتداء به . والتعبير بالفعل الماضي نشأ لإفادة الحدوث والتجدد فهو متأصل في الطاعة منغمس في جلالها ضارب بجذوره فيها.

وخص الشاب فلم يقل رجل نشأ ، لأن العبادة في الشباب أشد وأشق لكثرة الدواعي وغلبة البواعث على اتباع الهوى ([٨]) . ولأن العادة جرت بأن من شب علي شيء شاب عليه ، فإذا نشأ على العبادة ، وهو في شرخ الشباب وإبّان ثورة الشهوة فهو للعبادة ألزم عندما تكبر سنه ويعلوه الشيب ، ويقترب منه الموت

" وفي تقديمه على فئات المجتمع الأخرى من الرجال والنساء إشارة إلى العنصر الهام في بناء حضارة المجتمعات " ([٩]) .

والثالث : قوله : (ورجل قلبه معلّق في المساجد) ، قال الكرماني : أي بالمساجد ، وحروف الجر بعضها يقوم مقام بعض، ومعناه : شديد الحب لها والملازمة للجماعة ، ففيه كناية لطيفة، فقدكنى عن ملازمته للمسجد وتردده عليه، ومحافظته على الصلاة بالجماعة بتعلق القلب في المساجد ، وهو كناية عن صفة ([١٠]). وقد يكون فيه استعارة مكنية حيث شبهه بمصباح يضيء وهو معلق في المساجد ، فحذف المشبه به ورمز إليه بشيء من لوازمه وهو (معلق) على سبيل الاستعارة المكنية . وهذا يوحي أولاً بأنه على نور ، وهو نفسه نور وضياء ، ثم إنه معلق ، ومعلّق اسم مفعول ، والكلمة توحي بالرفعة والعلو والتمكن والظهور والنور والضياء . ويكون المعنى أنه لشدة حبه وكامل إخلاصه وتام صدقه اختاره الله ليكون مصباحاً معلقاً في بيته أو بيوته .

والخطاب هنا ليس لمجرد الإخبار بأحد الأصناف السبعة الذين يظلهم الله بظله يوم لا ظل إلا ظله ، فحينها يكون التعبير الصريح كافياً للدلالة ، وإنما أراد أيضاً – بآلية الاستعارة – الحجاج لهذا المقام من مقامات الإيمان ، ودلالات الرفعة وعلو المنزلة لغرض التحبيب والترغيب والإقناع بعمارة المساجد ([١١]) .

وجمع المساجد هنا يوحي بأنه كثير التنقل بينها ، ومحباً لها ومصلياً فيها . لا ينفك عن الصلاة في مسجد أينما أدركته الصلاة . وأل في المساجد للجنس ، أي جنس المساجد الكبيرة منها والصغيرة القريبة منها والبعيدة القديمة منها والحديثة .

([١]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١٢٦. الصحيح ، مسلم ، ٧/ ١٠٨. وعمدة القاري ، العيني ، ٥/ ٢٦٠ . فيض القدير ، المناوي ، ٥/ ١٦٥.
([٢]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ، ٢/ ٢٧٢.
([٣]) ينظر : عمدة القاري ، العيني ، ٥/ ٢٦٠.
([٤]) فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١٢٦. والصحيح ، مسلم ، ٧/ ١٠٨.
([٥]) ينظر : عمدة القاري ، العيني ، ٢٦١.
([٦]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١٢٦. الصحيح ، مسلم ، ٧/ ١٠٨. وفيض القدير ، المناوي ٥/ ١٦٥.
([٧]) ينظر : ابن حجر ، فتح الباري ٣/ ١٢٦.ومسلم ، الصحيح ٧/ ١٠٨.
([٨]) فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١٢٦. عمدة القاري ، العيني ، ٥/ ٢٦٠-٢٦١. فيض فيض القدير ، المناوي ، ٥/ ١٦٥.
([٩]) أضواء على البلاغة النبوية ، إبراهيم الجعلي ، ١٣٧.
([١٠]) ينظر : عمدة القاري ، العيني ، ٥/ ٢٦١.
([١١]) ينظر : البنية الحجاجية في كتاب اللؤلؤ والمرجان ، فيما اتفق عليه الشيخان ، للطيب الرزقي ، ١٠٠- ١٠١.

والرابع : (ورجلان تحابا في الله) ، تحابّا أي : تحابيا ، اشتركا في جنس المحبة وأحب كل منهما الآخر ولما اجتمع الحرفان المتماثلان أسكن الأول منهما وأدرج في الثاني ، وهو حد الإدغام ، والمعنى : تبادلا المحبة فيما بينهما ، وأحب كل واحد منهما الآخر محبة حقيقية، وذلك لأن التفاعل يقتضي المشاركة والمبادلة في نفس الفعل .

وعد الرجلان بواحد من السبعة لأن لكل واحد منهما ما لصاحبه من الخصال الحسنة فكأن الحديث عن واحد .

" فإن قيل : قال : رجلان ، فيكون المذكور ثمانية لا سبعة فكيف التوفيق بينهما ؟ والجواب : عدت هذه الخصلة واحدة مع أن متعاطيها اثنان لأنها لا تتم إلا باثنين ، ولما كان المتحابان بمعنى واحد كان عد أحدهما مغنياً عن الآخر ، لأن الغرض عد الخصال لا عد جميع المتصفين بها " ([١]) . قال العيني : " المعنى : ورجل ورجل يحب غيره في الله ، والمحبة أمر نسبي فلا بد لها من المنتسبين ، فلذلك قال : رجلان " ([٢]) . وفي للسببية ، أي لأجل الله وفي رضاه ، لا لغرض دنيوي.

قوله : (اجتمعا عليه وتفرقا عليه) أي : الحب في الله. والجملة إطناب يوضح المعنى ويقويه ، كما أن فيها مقابلة تزيد الفكرة صفاء وبيانا ، وضمير (ألف الاثنين) دليل الوحدة والتقاء القلب ، وكأنما صار الاثنان واحداً والجسدان جسداً واحداً لا جسدين . والعبارة تفيد خلوص المودة في الغيبة والحضور ([٣]) .

وفصل جملة (اجتمعا عليه وتفرقا عليه) عن (تحابا في الله) لأن جملة (اجتمعا عليه) وما عطف عليها تفسير وبيان للتحاب في الله ، فالفصل لكمال الاتصال، حيث إن الثانية تقوم من الأولى منزلة عطف البيان من متبوعه .

والخامس : (ورجل دعته امرأة ذات منصب وجمال) إلى الفاحشة ، والمنصب بكسر الصاد : الجاه والحسب والنسب الشريف . فهي امرأة ليست كسائر النساء ، إنما هي امرأة جمعت أكمل الأوصاف وأتمها .

وإنما وصفها بأكمل الأوصاف ، وخصصها بالذكر ؛ لكثرة الرغبة فيها وعسر حصولها ، وهي طالبة لذلك ، وقد أغنت عن مراودته ([٤]) . فقال : (إني أخاف الله) ، بهذه الجملة الاسمية المؤكدة ، وبالفعل المضارع / أخاف ، يخرج من ذرات جسده ، كأن فاه تحول إلى أفواه تردد القول مراراً وتكراراً بصدى واسع تصدعت معه وأمامه أركان المرأة . وخارت عظامها ، فأعمتها عن المعصية ، وأفاقت نفسها على عظمة لفظ الاسم الأعظم (الله) ، ففي ذكره هنا بدلاً من (الرب) ما فيه من الهيمنة والخوف والخضوع والقدرة والجبروت ([٥]) .

والجملة كناية عن امتناعه عن الفاحشة ، وعدم استجابته لطلب المرأة ، وهو كناية عن صفة ، واحتمال كونه قال ذلك بلسانه ليزجرها وينبهها ، ففيه اختصار بالحذف ، فكأنه قيل : فامتنع عنها، وقال : إني أخاف الله ([٦]) . وتنكير رجل كناية عن العموم بمعنى أي رجل . " والتنكير في امرأة يفيد تمام الأنوثة ، وأن حرارة الشهوة يتأجج نارها في قلبها " ([٧]) . وفي قوله : (دعته) أساليب الإغراء وألوان الإيقاع وصنوف الغنج المتوفرة للفاحشة .

والسادس : (ورجل تصدق بصدقة) نكر الصدقة ليشمل كل ما يتصدق به من قليل وكثير ، وظاهره يشمل المندوبة والمفروضة . ولكن نقل عن النووي أن إظهار المفروضة أولى من إخفائها ، وأما صدقة التطوع فالسر فيها أفضل لأنه أقرب إلى الإخلاص وأبعد عن الرياء ([٨]) .

وفي قوله : (حتى لا تعلم يمينه ما تنفق شماله) استعارة مكنية ، فقد شبه اليد اليمنى واليد اليسرى بإنسان ، وحذف المشبه به وهو الشخص الأول ، ورمز إليه بشيء من لوازمه وهو العلم في الأول والإنفاق في الثاني . وفيه من المبالغة في إخفاء الصدقة والاستتار بها ما فيه ([٩]) . وفصل جملة (حتى لا تعلم ..) عن عن الجملة السابقة لها لكمال الاتصال ، حيث قد جاءت مبينة أو مؤكدة لجملة (فأخفاها) ([١٠]) .

والسابع : (ورجل ذكر الله خالياً ففاضت عيناه) خاليا : حال منصوب ، أي من الخلق ، لأنه حينئذ يكون أبعد عن الرياء . والتعبير بالفعل الماضي (ذكر) لتحقق وقوعه ، والتعبير بلفظ الجلالة (الله) يلقي المهابة في النفوس ، والخوف في القلوب ، فيستشعر المؤمن جلال ربه ، وعظمة خالقه فتفيض عيناه بالدموع.

والتعبير بالفعل (فاضت) من الفيضان ، أي : نزلت بغزارة وبشدة ، وأسند الفيض إلى العين مع أن العين لا تفيض ، لأن

([١]) فيض القدير ، المناوي ، ٥/ ١٦٥.
([٢]) عمدة القاري ، العيني ، ٥/ ٢٦١.
([٣]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ، ٢/ ٢٧٢.
([٤]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١٢٧. والصحيح ، مسلم ، ٧/ ١٠٩.
([٥]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ، ٢/ ٢٧٢. وأضواء على البلاغة النبوية ، إبراهيم الجعلي ، ١٣١.
([٦]) ينظر : الصحيح ، مسلم ، ٧/ ١٠٩.
([٧]) أضواء على البلاغة النبوية ، إبراهيم الجعلي ١٣٠.
([٨]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١٢٧. والصحيح ، مسلم ، ٧/ ١٠٩.
([٩]) ينظر : الصحيح ، مسلم ، ٧/ ١٠٩.
([١٠]) ينظر : أضواء على البلاغة النبوية ، إبراهيم الجعلي ، ١٣٩.

الفائض هو الدمع ، مبالغة كأنها هي الفائض ([١]) وهو مجاز عقلي عقلي بعلاقة المكانية .

خامساً : المؤمن والمنافق

عن أبي موسى الأشعري – رضي الله عنه - قال : قال رسول الله- ﷺ - : " مثل المؤمن الذي يقرأ القرآن مثل الأترجة ريحها طيب وطعمها طيب ، ومثل المؤمن الذي لا يقرأ القرآن مثل التمرة لا ريح لها وطعمها حلو ، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن مثل الريحانة ريحها طيب وطعمها مر ، ومثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن كمثل الحنظلة ليس لها ريح وطعمها مر " ([٢]) .

الحديث في بيان فضل قارئ القرآن واستحباب ضرب الأمثال لإيضاح المقاصد ، وفي هذا التصوير النبوي البليغ يؤصل النبي ﷺ لعظمة كتاب الله الكريم وأهميته ، وغرضه بيان هذه العظمة والترغيب في رعايتها والاعتناء بها من الفرد المسلم في حياته ، وكان اعتناؤه ﷺ بالمشبه في هذه الصور التي جاءت مركبة من أربع صور تشبيهية جزئية قائمة على التضاد الذي جاء بأسلوب المقابلة بين النفي والإثبات (يقرأ / لا يقرأ) أو بشكل صريح (مؤمن / منافق) بترابط وتداخل عجيب في تناسقه وانسجامه وتناسبه في لفظه ومعناه بإيجاز بليغ عال .

وابتداءً نرى أن طرفي التشبيه في كل منهما مركبان ، والمشبهات بها مفعمة بالحواس ؛ توفر الأرضية التي تحط عليها المعاني في نفس المتلقي ؛ يعضدها في ذلك (مثل) التي تنشر في جو النص دلالات التعجب والغرابة فتشد المتلقي للغوص في هذه التشبيهات ، ثم إن أجزاء المشبهات عقلية مما جعل وجوه الشبه الناتجة عنها تخييلية ، يقول الطيبي : " اعلم أن هذا التشبيه والتمثيل في الحقيقة وصف اشتمل على معنى معقول صرف لا يبرزه عن مكنونه إلا تصويره بالمحسوس المشاهد " ([٣]) . ووجه الشبه في كل تمثيلي كما قال العيني : " ووجه الشبه في المذكورات مركب منتزع من أمرين محسوسين : طعم وريح "([٤]). والأترجة نوع من الفاكهة يجمع بين طيب الرائحة وطيب الطعم وكثرة المنافع ، ولذا شبه - النبي ﷺ - المؤمن الذي يقرأ القرآن ويعمل به ويسير على نهجه وهداه بالأترجة التي جمعت بين الريح الطيبة والطعم الطيب ، وفيه إيحاء بما يعتري المؤمن القارئ من بركة القرآن وفضله شكلاً ومضموناً ، عقلاً وروحاً ، وهو تشبيه مرسل اعتمد الأداة (مثل) للجمع بين الطرفين .

وهو تشبيه تخييلي ينقل المتلقي بخياله للتفكر في الصورة بتأثير عجيب ، فالرائحة الطيبة والطعم الطيب يتحقق في وصف الأترجة (المشبه به) ولا يتحقق في وصف القرآن إلا تخييلاً في ارتباطه بوصف الأترجة بوجه شبه ينقل طيب الرائحة والطعم من الأترجة إلى طيب الظاهر والباطن للمؤمن الذي يقرأ القرآن . وتخصيص الأترجة بالتمثيل لأنه " يتداوى بقشرها وهو مفرح بالخاصية ويستخرج من حبها دهن له منافع ، وقيل : الجن لا تقرب البيت الذي فيه الأترج فناسب أن يمثل به القرآن الذي لا تقربه الشياطين ، وغلاف حبه أبيض فيناسب قلب المؤمن " ([٥]) .

.

وزاد الطيبي : " حسن منظرها ، وطيب مطعمها ولين ملمسها ، تأخذ الأبصار صبغة ولوناً ، فاقع لونها تسر الناظرين ، تتوق إليها النفس قبل التناول ، تفيد آكلها بعد الالتذاذ بذوقها ، طيب نكهة ، ودباغ معدة وهضم ، واشتراك الحواس الأربع البصر والذوق والشم واللمس في الانتفاع بها .. " ([٦]) .

التشبيه الثاني : المؤمن الذي لا يقرأ القرآن في مقابلته للمؤمن الذي يقرأ القرآن مع نفي القراءة بالتمرة لا ريح لها وطعمها طيب . فهي حلوة المذاق طيبة الطعم ، ولكن ليس لها شكل حسن ولا ريح حسن وكذا المؤمن الذي يغفل عن قراءة القرآن فيهجره ولا يتلوه ولا يعمل به ولا يحسن صوته به ، فكلٌّ منهما باطنه حلو الطعم لكنه لا يظهر ريح التمرة ولا تظهر ثمرة القرآن على المؤمن .

ثم إن إثبات القراءة في قوله- ﷺ -:

(يقرأ القرآن) على صيغة المضارع ، ونفيه في قوله :

(لا يقرأ) ليس المراد منها حصولها مرة ونفيها بالكلية ، بل المراد منها الاستمرار والدوام عليها ، وأن القراءة دأبه وعادته ، أو ليس ذلك من هجيراه ([٧]) .

والتشبيه الثالث : شبه الرسول- ﷺ - المنافق الذي يقرأ القرآن ليزين ظاهره ويخفي باطنه السيء الخبيث بالريحانة التي انفردت بصفة الريح الطيبة واللون الأخضر الجميل دون الطعم الذي وصف بالمرارة ؛ إيحاء بما تضفيه قراءة القرآن وإن كان صاحبها

([١]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر، ٣/ ١٢٨.
([٢]) فتح الباري ، ابن حجر ، ١٠/ ٥٦ . والصحيح ، مسلم ، ٦/ ٧٣.
([٣]) شرح المشكاة ، الطيبي ، ٤/ ٢٦٦. وينظر : عمدة القاري ، العيني ، ٢٠/ ٥٣.
([٤]) عمدة القاري ، العيني ، ٢٠/ ٥٤. وينظر : مرقاة المفاتيح ، للقاري ، ٤/ ٦٢٠.
([٥]) ابن حجر ، فتح الباري ١٠/ ٥٧.
([٦]) الطيبي ، شرح المشكاة ، ٤/ ٢٦٥. وينظر : العيني ، عمدة القاري ٢٠/ ٥٤ . و فيض القدير ٧/ ٤٨٦.
([٧]) ينظر : شرح المشكاة ، الطيبي ، ٤/ ٢٦٦. عمدة القاري ، العيني ، ٢٠/ ٥٤. مرقاة المفاتيح ، القاري ، ٤/ ٦١٩.

منافقاً . فريحها الطيب أشبه قراءته ، وطعمها المر أشبه كفره وذلك لخبث طويته .

والتشبيه الرابع المنافق وفي رواية الفاجر ([١]) يشبه الرسول- ﷺ - المنافق الذي لا يقرأ القرآن خبيث الظاهر والباطن بالحنظلة طعمها مر ولا ريح له ، قد جمع خلتين فاسدتين وميزتين قبيحتين : عدم الرائحة ومرارة الطعم . ثم إنه ﷺ ضرب المثل " بما تنبته الأرض ، ويخرجه الشجر ، للمشابهة التي بينها وبين الأعمال، فإنها من ثمرات النفوس ، فخص ما يخرجه الشجر من الأترجة والتمر بالمؤمن ، وبما تنبته الأرض من الحنظلة والريحانة بالمنافق تنبيهاً على علو شأن المؤمن ، وارتفاع عمله وعلمه ، ودوام ذلك ، وتوفيقاًعلى ضعة شأن المنافق ، وإحباط عمله ،وقلة جدواه" ([٢]).

يقول ابن الأثير : " وهذا من التشبيه المركب بالمركب ، ألا ترى أن النبي ﷺ شبه المؤمن القارئ وهو متصف بصفتين هما : الإيمان والقراءة بالأترجة ، وهي ذات وصفين هما الطعم والريح ، وكذلك يجري الحكم في غير المؤمن القارئ وفي المنافق القارئ والمنافق غير القارئ " ([٣])

وعند التأمل في أصل المشبهات بها نجد أنها تشير إلى رفع شأن المؤمن وتحط من شأن المنافق . وأن الأجزاء في المشبهات بها وصفت بالطيب إلا في الحنظلة فقد وصفت بالخبث إشارة إلى أن المنافق المشابه للحنظلة قد بلغ غاية النفاق حتى تجرد من كل خير ، ومع وجود الطعم المر في الصنفين معاً انتفى العمل الدائم المستمر عنهما وأورثهما إثماً مستمراً ([٤]) .

وأما علة اختيار الأداة (الكاف) دون غيرها فلأن المشبهات والمشبهات بها وإن تشابهت فإنها تختلف اختلاف نصح ، إن أجزاء المشبهات جمل فعلية دلالة على أنها مكتسبة وآتية عن سابق طلب ومستمرة متجددة عبر الزمن ، والحامل لها جاهد في اكتسابها ، متعمد في الاتصاف بها . أما أجزاء المشبهات بها فجمل اسمية دلالة على أنها ثابتة لم تأت عن اكتساب وسابق طلب ، بل وجدت مع وجدان حاملها ، فلا دخل للحامل فيها . وكل هذه التشبيهات مجتمعة شكلت لنا صورة بيانية مركبة جلت لنا المعنى الخاص بعلاقة المسلم بالقرآن الكريم وقراءته ، وما تحمله هذه العلاقة من فضل للقرآن الكريم من عدمه بحسب هذه العلاقة في ظاهرها وباطنها وظاهرها دون باطنها وباطنها دون ظاهرها ودون الظاهر والباطن .

سادساً : صنفان من أهل النار :

عن أبي هريرة- رضي الله عنه - قال : قال رسول الله- صلى الله عليه وسلم -: " صنفان من أهل النار لم أرهما . قوم معهم سياطٌ كأذناب البقر يضربون بها الناس ، ونساء كاسيات عاريات مُميلات مائلات رؤوسهن كأسنمة البُخت المائلة ، لا يدخلن الجنة ، ولا يجدن ريحها ، وإن ريحها لَيُوجد من مسيرة كذا وكذا"([٥]) .

يقدم نص الحديث مقابلة مذمومة بين أنموذجين من أهل النار ، وكلاهما في الدنيا ، الأول أصحاب السياط وهم أصحاب الشرط ، أما النموذج الثاني فيعبر عن فساد النساء ، وقد بدأ الرسول- ﷺ - حديثه عنهما بأسلوب خالٍ من المؤكدات ؛ لأن المقام لخالي الذهن من الحكم والتردد فيه ، حيث إن الخبر من الأمور المستقبلية التي لم يكن للمخاطب بها علم .

وقوله : (صنفان من أهل النار لم أرهما) مبتدأ ، مثنى نكرة موصوف بما بعده ، خبره (لم أرهما) ، وهذا الوصف هو الذي سوغ الابتداء بالنكرة ، وهذا التنكير فيه نوع من الإبهام يجعل النفس تستشرف إلى معرفته ، وكونه مثنى يزيد هذا الاستشراف ويصعد التشويق لتفصيل هذا المثنى المجمل في قوله :

(صنفان) حتى إذا ما جاء هذا التفصيل وافق أسماعاً مرهفة وعقولاً يقظة فيتمكن المعنى . وأفاد الاحتراس في قوله : (ولم أرهما) تنزيه مجتمع الصحابة من أمثال هؤلاء .

وقوله : (قوم معهم سياط كأذناب البقر) جملة فصلت عن التي قبلها لكمال الاتصال ، حيث إن الجملة الثانية وقعت من الجملة الأولى بمنزلة البيان والتفسير حيث أزالت إبهام النكرة الموصوفة بما بعدها . وفي الحديث الشريف تشبيه ، حيث شبه آلة التعذيب في أيدي أعوان الظلمة وهي السياط الطويلة يضربون بها الناس بغير حق بأذناب البقر الطويلة ، بجامع الطول والليونة في كل مما يجعل السياط أشد لذعاً وأكثر ألماً والغرض من التشبيه التنفير والتحقير من هذا العمل وهو من نوع التشبيه الحقيقي ؛ لأنه موجود ومتحقق في ذات الطرفين حساً ، وهما من الكيفيات الجسمية في المفاهيم الحسية البصرية من جهة الشكل والهيئة التي تدرك بالبصر . وفيه إشارة إلى مبالغة هؤلاء الظالمين في اختيار أداة التعذيب لأن المشبه به (أذناب البقر) يتسم بالليونة التي

([١]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ١٤/ ٤٥٤.
([٢]) شرح المشكاة ، الطيبي ، ٤/ ٢٦٥- ٢٦٦. وينظر : عمدة القاري ، العيني ، ٢٠/ ٥٤. وفيض القدير ، المناوي ، ٧/ ٤٨٦.
([٣]) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ابن الأثير ، ٢/ ١١١. وينظر : التصوير الفني في الحديث النبوي ، محمد الصباغ ، ٦١.
([٤]) ينظر : عمدة القاري ، العيني ، ٢٠/ ٥٤.
([٥]) الصحيح ، مسلم ، ١٤/ ٩٢ . ١٧/ ١٥٧.

تجعلها مرنة ، فيكون وقعها أشد ألماً ، وتتميز بالطول مما يجعلها تنال أكبر حجم من جسم المضروب .

و قوله : (ونساء كاسيات عاريات مائلات مميلات رؤوسهن كأسنمة البخت المائلة) أي : يلبسن ثياباً رقاقاً تصف ما تحتها كاسيات عاريات في المعنى ، وأما مائلات مميلات فقيل : زائغات عن طاعة الله مائلات إلى الرجال ، متبخترات في مشيتهن مميلات أكتافهن يعلمن غيرهن مثل فعلهن ، وقيل : مائلات يمشطن المشطة المائلة وهي مشطة البغايا .. وأما رؤوسهن كأسنمة البخت يعظمن رؤوسهن بالخمر والعمائم وغيرها مما يلف على الرأس حتى تشبه أسنمة الإبل البخت ([١]) . " والأسنمة في اللغة جاءت من سَنِمَ سَنَماً : سنم البعير إذا عظم وكبر سنامه . والبخت هي الإبل الخراسانية تنتج من بين عربية وفالج ، وهي جمال طوال الأعناق ويجمع على بخت " ([٢]) . وفي الحديث تشبيه ثان وهو جملة (كاسيات عاريات) فالمشبه كاسيات ، والمشبه به عاريات ، تشبيه بليغ لأن الأداة ووجه الشبه محذوفان .

والتشبيه الثالث هنا تشبيه مطلق بمقيد ، حيث شبه رؤوس هؤلاء النسوة اللاتي وردت صفاتهن وهذا فعلهن بأسنمة البخت المقيدة بصفة المائلة ، والجامع الارتفاع مع التمايل لغرض التحقير والتنفير من شكل المشبه . ومما يزيد التشبيه روعة ما جاء بعده من جناس اشتقاقي (مائلات مميلات) ، وما يوحي به وما يدل عليه من أنهن قد مِلْنَ عن الحق وانصرفن عن جادة الفطرة ([٣]). وكذا أفصح الطباق بين كاسيات وعاريات عن التناقض بينهما . وفي قوله :

(كأسنمة البخت المائلة) إيغال ، حيث إن قوله المائلة صفة للأسنام المضافة للبخت . والبخت لفظة معبرة تجمع على

(البخاتى) ، وهي جمال طوال الأعناق وثمينة ([٤]) مال سنامها من ترهل اللحم وأثر السمنة وهو إيغال في بيان صفة الانحراف إلى إحدى الجهات ومفارقة الاستقامة نصاً على صفة الاعوجاج في جانب المشبه به لتأكيدها في المشبه وهو المراد ([٥])

وتتزاحم المؤكدات في قوله : (وإن ريحها ليوجد من مسيرة كذا وكذا) حيث أكد بإن مع اسمية الجملة ولام التوكيد ، وكثافة المؤكدات لا ترجع هنا إلي إنكار المخاطبين أو شكهم ، وإنما ترجع إلى انفعال النبي ﷺ بالموقف وعنايته بالأمر لشدة خطره رغبة منه في نقل هذا الشعور بحجم الخطر إلى المخاطبين لإثارة انتباههم وتحقيق يقظتهم تجاه من تلبس بهذا الخطأ . ولما قال (لا يدخلن الجنة) نفى عنهن دخول الجنة ثم جاء قوله- ﷺ -(ولا يجدن ريحها) تتميماً أفاد حرمانهم من كل خير ، وأكد عدم دخولهم الجنة مما يستلزم بالضرورة دخولهم إلى النار . " ثم جاء قوله : (وإن ريحها ليوجد ..) إيغالاً في هذه الصفة حيث أشارت العبارة إلى عظم الفضل الذي حرموا منه . ولم يذكر للرجال مثلها اختصاراً أو إيجازاً " ([٦]) .

ولا يخفى على ذي لب نكتة التعبير بالفعلين المضارعين المنفيين اللذين صورا البعد النفسي لخسرانهم وحرمانهم وتئيسهم . ثم جاءت الكناية لتؤكد هذا الحرمان في قوله : (من مسيرة كذا وكذا) عن طول المسافة التي ينبعث فيها عبق الجنة إشارة إلى توغل الصنفين في تباعدهم عن الجنة وتقاربهم من النار .

سابعاً : أكبر الكبائر :

عن عبد الرحمن بن أبي بكرة عن أبيه قال : قال النبي- صلى الله عليه وسلم - : " ألا أنبئكم بأكبر الكبائر ثلاثاً ؟ قالوا : بلى يا رسول الله ، قال : الإشراك بالله وعقوق الوالدين - وكان متكئاً فجلس- فقال : ألا وقول الزور ، قال فما زال يكررها حتى قلنا ليته سكت " ([٧]) .

في هذا الحديث الشريف يحذر الرسول- ﷺ - من أمور خطيرة مهلكة ، ولهذا فقد بدأ -ﷺ - حديثه ببيان خطر هذا الأمر وجلله بألا الاستفتاحية التي " جاءت للتنبيه وإثارة المخاطب وتنبيهاً له من غفلته ، وإيقاظاً لمشاعره ، وللدلالة على أهمية وخطورة تحقق ما بعدها " ([٨]) ؛ لكي يصغي إلى ما يأتي بعدها من أمور مهمة ، ويشتد حرصه على اجتنابها . وزاد من خطورة الأمر وأهميته تكرار جملة العرض والتنبيه بقوله : (أنبئكم) كي يزداد المخاطب شوقاً لمعرفة ما سيأتي ([٩]) .

والنبأ هو الخبر العظيم الذي له أهمية وشأن كبير وخطر شديد ، فذلك مما يزيد النفس تشوقاً إلى معرفة ذلك الأمر الجلل ، ولهذا

([١]) ينظر : الصحيح ، مسلم ١٧/ ١٥٨. وشرح المشكاة ، الطيبي ، ٧/ ١٠٨. ومرقاة المفاتيح ، القاري ، ٧/ ٨٣. ولسان العرب ، لابن منظور ١٢/ ٣٠٦. و من كنوز السنة ، محمد الصابوني ، ١٠٠.
([٢]) جمهرة اللغة ، محمد بن دريد ، ٢/ ٨٦١. وينظر : لسان العرب لابن منظور ٢/ ٩ . ١٢/ ٣٠٦.
([٣]) ينظر : التصوير الفني في الحديث الشريف ، محمد الصباغ ، ١٨٠.
([٤]) ينظر : النهاية في غريب الأثر ، ابن الجزري ١ / ١٠١.
([٥]) ينظر : صحيح مسلم ، شرح النووي على الصحيح ١٧/ ١٥٨.
([٦]) شرح المشكاة ، الطيبي ، ٧/ ١٠٨. وينظر : مرقاة المفاتيح ، القاري ، ٧/ ٨٤.
([٧]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٦/ ٢٢١. الصحيح ، مسلم ، ٢/ ٧١.
([٨]) رصف المباني في شرح حروف المعاني ، أحمد المالقي ، ١٥٦.
([٩]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٦/ ٢٢٢.

أوثر التعبير بأنبئكم دون أخبركم ([١]) . ولما كانت هذه الكبائر مقررة بالكتاب ومقررة بالسنة في وصاياه " اكتفى بذلك العطف بينها ، لأنها ليست كل المقصود ولا أهم المقصود لظهورها فجعلت كالتمهيد لما يلي " ([٢]) . ثم زاد الاشتياق درجة أخرى باستعمال باستعمال (أفعل التفضيل – أكبر) التي أعطت الخبر المنتظر في خيال المخاطب حجماً لا يلتفت معه إلى شيء حتى يعرف مضمونه ، ثم رفع درجة التشويق أكثر بإضافة أفعل التفضيل لكلمة (الكبائر) فبلغ قمة الإثارة والتشويق ، وملك بها على المخاطبين أفهامهم وأسماعهم .

وأفادت الإضافة في قوله : (أكبر الكبائر) معنى التخصيص والجنسية حيث أضاف الجنس الأخص إلى الجنس الأعم ، فليست الكبائر عموماً ، وإنما هي أكبرها خصوصاً . وأفاد جمع الكبيرة على الكبائر الكثرة . ثم استعمل التكرار ثلاثاً لجملة (ألا أنبئكم بأكبر الكبائر) ليتنبه السامعون على إحضار أفهامهم ، وليتمكن المضمون ويتأكد في أذهانهم ولتحذيرهم وترهيبهم من عواقبها ([٣]) .

وبين (أكبر والكبائر) جناس اشتقاقي ، وفائدته إحداث النغم الصوتي والتوازن الإيقاعي ، وتوكيد المعنى وتثبيته في ذهن القارئ أو السامع .

وبعد أن تهيأ الصحابة – رضوان الله عليهم – وتطلعت نفوسهم لمعرفة أكبر الكبائر حتى يجتنبوها أنصتوا في شوق ولهفة قائلين : (بلى يا رسول الله) ، واختيار (بلى) دون (نعم) أن حرف الجواب بلى يقع دائماً بعد النفي ([٤]) ، ولذا فهي تجعل النفي الذي قبلها مثبتاً ، فيكون المعنى : أي بلى ، أنبئنا بأكبر الكبائر . وعندئذ جاء الجواب مفصلاً بعد إجماله ، وهو نوع من أنواع الإطناب ، وهذا التفصيل يبين المعنى ويقرره ويحدث تطلعاً وتشويقاً فإن النفس تترقب بعد الإجمال البيان والتفصيل ، فقال: (الإشراك بالله) ، وهو خبر لمبتدأ محذوف ، وفيه حذف المسند إليه وتقديره : أول الكبائر ، أو أكبر الكبائر الشرك بالله ، لدلالة الكلام السابق عليه . والحذف هنا يضع المتلقي مباشرة في بؤرة الاهتمام بالموضوع فضلاً عن الإيجاز .

وأل للاستغراق والعموم . وتخصيصه بالذكر لغلبته في الوجود ، ولا سيما في بلاد العرب ، فذكره تنبيهاً على غيره من أصناف الكفر ([٥]) . وقدم الإشراك بالله لفظاعته ([٦]) . ثم ذكر النوع النوع الثاني في سياق الإطناب في البيان ، فقال : (وعقوق الوالدين) ، وفيه دلالة على خطورة العقوق على الأعمال . واكتفى بالعطف بينهما بحيث جعلت كلتاهما بمنزلة التمهيد لما يأتي بعدهما من أمور جليلة مهمة ([٧]) .

والتعبير بالوالدين دون الأبوين مراعاة لتغليب جانب الأم على جانب الأب في الحقوق . والإضافة للبيان ، أي أن الإضافة وضحت نوع العقوق المراد وهو عقوق الوالدين لأن العقوق متنوع " وجاء التعريف في

(الوالدين) للعهد وللجنس ، للعهد من حيث إن مفهوم الوالدين معهود لدى السامعين ، وللجنس : من حيث إفادة الشمول والعموم لجنس الوالدين ، ولذا جاء التعبير النبوي بـــ (عقوق الوالدين) دون عقوق والديك ؛ لإفادة المعنى المشار إليه سابقاً"([٨]) .

وقوله : (وكان متكئًا فجلس) الاتكاء : الاضطجاع على الجنب، والجلوس هو الانتقال من سفل إلى علو ، والجملة حالية تعكس الاهتمام والعناية ، وعبرت عن ذلك الفاء التي تفيد السرعة ، واختصار الزمن ، وسبب الاهتمام بذلك وتأكيد الحرمة كون الزور أو شهادة الزور أسهل وقوعاً على الناس وأكثر تهاوناً بها ؛ لأن الحوامل عليه كثيرة : كالعداوة والحقد والحسد وغير ذلك فاحتيج إلى الاهتمام بتعظيمه والشرك مفسدته قاصرة ، ومفسدة الزور متعدية ([٩]) . وهذا ما يميز الجملة الثالثة أو الكبيرة الثالثة عن سابقتيها في كونها فعلية عملية انعكست على المخاطبين فإن هذا الجلوس المفاجئ من الاتكاء يثير الدهشة ويربط المخاطب بالمتكلم بحاسة البصر بعد حاسة السمع مما يزيد الخبر المُلقى تمكناً في النفس وثباتاً مع الزمن .

وهناك ميزتان إحداهما : لفظية لها تمثلت في الفصل بين المتعاطفين بأداة التنبيه تأكيداً على تحريم قول الزور وتعظيم حرمته . والأخرى : دلالة التكرار مرات عديدة ، وهو أبلغ من التأكيد لأن فيه تقريراً وتنبيهاً وزيادة تأكيد على حرمة القول وشدة خطره .

ثامناً : محو الخطايا

عن أبي هريرة- رضي الله عنه- أنه سمع الرسول- ﷺ - يقول : " أرأيتم لو أن نهراً بباب أحدكم يغتسل فيه كل يوم خمس مرات ،

([١]) ينظر : الكليات ، أبو البقاء الكفوي ، ٨٨٦.
([٢]) الحديث من الوجهة البلاغية ،كمال عز الدين ، ٨٣.
([٣]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ١١/ ٣٤٧.والبلاغة النبوية بين النظرية والتطبيق ، غالب الشاويش ، ٣٨٣.
([٤]) ينظر : الجنى الداني في حروف المعاني ، الحسن المرادي ، ٤٢٠. وبيان إعجاز القرآن للخطابي ٣١.
([٥]) ينظر : فتح الباري ابن حجر ، ٦/ ٢٢٢. ١١/ ٣٤٨.
([٦]) ينظر : البلاغة النبوية ، غالب الشاويش ، ٣٩٠.
([٧]) ينظر : البلاغة في القرآن والسنة ، عزة جدوع ، ٣١٥.
([٨]) البلاغة النبوية ، غالب الشاويش ، ٣٩٥.
([٩]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٦/ ٢٢٣. عمدة القاري ، العيني ، ٩/ ٥٠٦.

هل يبقي ذلك من درنه شيئاً ؟ قالوا : لا يبقي ذلك من درنه شيئاً يا رسول الله ، قال : فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو الله بهن الخطايا " ([١]) .

في هذا الحديث الشريف يبين النبي ﷺ فضل الصلوات الخمس، وعظيم أثرها في محو الذنوب ، وتكفير السيئات وتطهير الإنسان من أدرانه وأرجاسه . وقد بدأ حديثه بالاستفهام التقريري الذي يطلب منهم جوابه ، أي أخبروني هل يبقى ([٢]) ؛ ليطيل التشويق والتحفيز للسماع وجذب انتباه المخاطبين لبيان فضل الصلاة وأثرها في تكفير الذنوب ([٣]) . ولو لفظ يقتضي أن يدخل على الفعل وأن يجاب ، لكنه وضع الاستفهام موضعه تأكيداً وتقريراً ، والتقدير لو ثبت نهر صفته كذا لما بقي كذا ([٤]). والنهر جنبا الوادي ، سمي بذلك لسعته ، ونكر (نهرا) للتعظيم والاتساع ، أي : لو أن نهراً عظيماً في سعته وعذوبته وصفائه ونقائه وتجدده ، والمفردة توحي بالعذوبة والصفاء وحسن المنظر .

والباء في قوله : (بباب أحدكم) للإلصاق ، والمعنى : أنه نهر ملصق بباب أحدهم ، وهذا مثل لقرب ذلك النهر وتيسره ، كما أن الصلاة قريبة ميسرة لا عسر ولا مشقة . والتعبير بالفعل المضارع (يغتسل فيه) لاستحضاره الصورة مع التجدد والحدوث طرفي النهار وزلفاً من الليل يدل عليها العدد المحصور في اليوم، وكذلك الصلاة لا تأتي بأثرها إلا مع الاستمرار والتجدد والمداومة . وتأمل الظرف (فيه) ، أي : في النهر ، وهو أبلغ من لفظ منه ([٥]) ، لما يوحى به من دقة التمكن والتداخل ، منغمس مغمور مظروف فيه .

وفي الحديث تشبيه تمثيلي حيث شبه النبي ﷺ الذي يقبل على صلاته فتعمل أثرها بتطهير قلبه ونفسه فيكفر الله تعالى عنه ذنوبه وخطاياه بحال المغتسل الذي يغتسل بنهر جار كثير ماؤه كل يوم خمس مرات ، فينقيه من أوساخه وأدرانه ، فيخرج نظيفاً طاهراً ، والجامع بينهما التطهير والتنقية وإزالة الأوساخ الحسية والمعنوية الحاصل في كلٍ من الحالتين والهيئتين . وفائدة التمثيل التأكيد وجعل المعقول كالمحسوس ([٦]) .

([١]) فتح الباري ابن حجر ، ٣/ ١٠. الصحيح ، مسلم ، ٥/ ١٤٤. شرح المشكاة ، الطيبي ، ٢/ ١٧٢.
([٢]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١٠.
([٣]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١٠. والحديث من الوسمة البلاغية ،كمال عز الدين ١٥٦. محاضرات في البلاغة النبوية ، عيد بلبع ، ١٥٢.
([٤]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ٣/ ١٠. شرح المشكاة ، الطيبي ٢/ ١٧٢.
([٥]) ينظر : مرقاة المفاتيح ، القاري ٢/ ٢٦٧.
([٦]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ٣/ ١١.

وتقييد الاغتسال بالظرف (كل يوم) يؤكد تتابع التنظيف والتطهر ، ويقرر معناه ، وإضافة (كل) إليه إطراداً للمعنى عبر الزمان دلالة على اتصال النعيم ودوامه ([٧]) . والاستفهام في قوله : (هل يبقي ذلك من درنه شيئاً) للتقرير ، أي تقرير المخاطب بفضل الصلاة وأثرها في تكفير الذنوب .

والإشارة في (فذلك) للتعظيم والتقرير . " وداعي تقديم البيان وهو الجار والمجرور على المبين تعجيلاً بالمهم ، ثم تنكير المبين وهو (شيئاً) لإفادة التعليل ، فمعناه : شيئاً أي شيء مهما كان قليلاً"([٨]) .

والفاء رابطة للنتيجة ، وكأنها تربط جواباً بشرط مقدر قبلها (إن يمح النهر الدرن فذلك مثل الصلوات الخمس ..) ولفظة (يمحو) من محي الشيء إذا ذهب أثره ، وفيه إيحاء على تراكم الذنوب والمعاصي .

" وإسناد فعل المحو إلى لفظ الجلالة وجعل الصلوات آلة المحو وسببه ، ليزيد التفات الذهن إلى أن الممثل له هو الجانب الأشرف والعمل الأسمى الذي ينيل العبد رعاية الله ، فإذا روعي مع هذا لفظ المفعول المحو وهو (الخطايا) جمع لا مفرد ، وبصيغة منتهى الجموع علم مقدار ما تفعل هذه الصلوات التي لم تنل مثا ما هي أجدر به من إيثار ، ومقدار غفلتنا عن نهر من النور لا يزيل درناً فحسب عن البدن ، وانما يمحو آثاماً وخطايا تغمر العبد التارك فتقذف به في النار " ([٩]).

تاسعاً : الصوم وجاء

عن عبد الله بن مسعود –رضي الله عنه- قال : كنا مع رسول الله- ﷺ - شباباً لا نجد شيئاً ، فقال لنا رسول الله -صلى الله عليه وسلم - : " يا معشر الشباب من استطاع الباءة فليتزوج ، فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء " ([١٠]) .

هذا الحديث الشريف موجه ومخصص لطائفة معينة هم الشباب ، وهو بمثابة الوقاية لهم قبل الإصابة بالمرض والوقوع في الزنا ، ولهذا بدأه بالنداء قصد تنبيههم واستمالتهم إليه فيصغون إليه بعناية وتشوق إلى ما بعد النداء . واختياره حرف النداء البعيد (الياء) إشارة لأهمية المنادى من أجله وعناية المنادى به مما يدفع المنادَى

([٧]) ينظر : الحديث النبوي من الوسمة البلاغية ،كمال عز الدين ، ١٥٦.
([٨]) الحديث من الوسمة البلاغية ،كمال عز الدين ، ١٥٧.
([٩]) الحديث من الوسمة البلاغية ،كمال عز الدين ، ١٥٧. وينظر : من بلاغة الحديث الشريف عبد الفتاح لاشين ، ٨٠.
([١٠]) فتح الباري ، ابن حجر ، ١٠/ ٩٢ ، ١٠/ ٩٧. والصحيح ، مسلم ، ٩/ ١٤٧، ١٤٩. وشرح المشكاة ، الطيبي ، ٦/ ٢٣٤.

إلى متابعته ، كذلك تخطى النداء حدود الزمان والمكان تبليغاً لشباب الإسلام قاطبة في كل زمان ومكان ([١]) .

والتعبير بـــ (معشر) ومعشر الرجل أهله ، ونداؤهم فيه إشارة إلى تلك الرابطة التي تجمعهم وتشملهم مما يدفعهم إلى الترابط والتلاحم والاتحاد . وإضافة المعشر للشباب تخصيص لهذه الفئة العمرية ، لأن الشهوة عندهم أقوى ، واللذة عندهم أعظم ، وقلوب النساء بهم أعلق ، وإليها أميل ، ولهم أعشق ([٢]) .

وإيثاره التعبير بالاستطاعة دون القدرة إشارة إلى تمام الملك لمؤن النكاح والقدرة عليه لما في معنى الفعل من الطواعية ، كأن مؤن النكاح قد انقادت إليه ، أما التعبير بالقدرة وإن كانت تعني الاستطاعة لكن فيها مشقة شديدة وتعباً كبيراً ([٣]) . والباءة على على أصح الأقوال يراد بها معناها اللغوي وهو مؤن الجماع ، فتقدير الكلام : من استطاع منكم الجماع لقدرته على مؤنه ، وهي مؤن النكاح فليتزوج ([٤]) . وعلى هذا القول بأن المراد بالباءة مؤن النكاح يكون استعمالها في الجماع من قبيل المجاز المرسل بعلاقته اللزومية ، لأن أصل الباءة في اللغة مشتقة من المباءة وهي المنزل فلما كان الجماع تلزمه المؤن عبر بالباءة عنها ([٥]) . وفائدة هذا المجاز تأكيد المعنى وتقريره في النفوس . والفاءات في قوله : (فليتزوج – فإنه أغض – فعليه بالصوم – فإنه له وجاء) تؤذن بضرورة الإسراع في الوقاية والتحصين .

والفاء الثانية في قوله (فإنه أغض للبصر) دخلت على إن المؤكدة للجملة الواقعة جواباً في السؤال عن السبب الخاص لتعلن أن مدخولها مرتبط بما قبله بالفاء التي تعطفه عليه عطف العلة على المعلول . والتعبير بأفعل التفضيل (أغض – وأحفظ) إشارة إلى أن الزواج هو أفضل طريقة للوقاية من الزنا . وغض البصر وإحصان الفرج كناية عن العفة والطهارة . والفاء الثالثة في قوله : (فعليه بالصوم) واقعة في جواب الشرط ؛ لأنه جملة طلبية لأن (عليه) اسم فعل أمر ، بمعنى فليلزم الصوم ، والأمر هنا للندب لا للإيجاب . والصوم هو الوسيلة الأخرى للوقاية من الزنا عند العجز عن مؤن النكاح يفهم ذلك من مقابلة الجملتين الشرطيتين ([٦]) .

([١]) ينظر : بلاغة الرسول ، ناصر راضي ، ٢٦٤.
([٢]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ، ١٠/ ٩٣. والصحيح ، مسلم ٩/ ١٤٧. وشرح المشكاة ، الطيبي ، ٦/ ٢٣٥. ومرقاة المفاتيح ، القاري ، ٦/ ٢٦٢.
([٣]) ينظر : بلاغة الرسول ، ناصر راضي ٢٦٥.
([٤]) ينظر : فتح الباري ، ابن حجر ١٠/ ٩٣. والصحيح ، مسلم ، ٩/ ١٤٨. و شرح المشكاة ، الطيبي ، ٦/ ٢٣٥. مرقاة المفاتيح ، القاري ٦/ ٢٦٢. ولسان العرب ، ابن منظور ، ١٣/ ٤٨٠.
([٥]) لسان العرب ، ابن منظور ، ١/ ٣٦. شرح المشكاة ، الطيبي ، ٦/ ٢٣٥.
([٦]) ينظر : بلاغة الرسول ، ناصر الراضي ٢٦٦.

وقد عدل الرسول- ﷺ - ببراعة عن ترتيب الأمر بعدم التزوج الناتج عن عدم الاستطاعة بترتيب الصوم عليها إشارة منه أنه لا يجب ترك فرصة للشيطان يبعث فيه الرغبة الغريزية الفطرية المركبة فيه حال قوته وعدم قدرته على الزواج فجعل الصوم هو علاج غير المستطيع لمؤن النكاح ([٧]) .

والفاء الرابعة في قوله : (فإنه له وجاء) داخلة على إن المؤكدة للجملة الواقعة جواباً في السؤال عن السبب الخاص ، ولو حذفت هذه الفاء فقيل : (فعليه بالصوم إنه له وجاء) لكانت الجملة الثانية متولدة من الأولى ومنزلة منها منزلة الجواب من السؤال ، ويكون الفصل بينهما لشبه كمال الاتصال ، وتكون الثانية جواباً عن سؤال تثيره الأولى ، وهذا وإن جاز لا يستدعيه المقام . والوجاء : " أن ترض أنثيا الفحل رضاً شديداً يذهب شهوة الجماع ويتنزل في قطعه منزلة الخصي " ([٨]) وعليه فقد شبه الرسول ﷺ الصوم بالوجاء في دفع الشهوة وقطع شر المني ([٩]) . وأكد المعنى وجعله أتم وضوحاً .

الخاتمة :

وبعد فقد تمخضت هذه الدراسة عن نتائج أوجزها فيما يأتي :

أولاً : من خصائص البلاغة النبوية التي تجلت في دراسة الأحاديث الشريفة الدقة في اختيار اللفظة المفردة وجمال جرسها وقوته ، وحسن السبك في نظم الألفاظ ، وأول ما يطالعنا استعماله – ﷺ – لفظة الأعمال بدلاً من الأفعال ، وكذا استعماله لفظة امرؤ ، والجسد بدلاً من إنسان ، والهجرة بدلاً من الانتقال ، والتعبير بالاستطاعة دون القدرة . والتعبير باسم التفضيل (أغض للبصر وأحصن للفرج) بدلاً من الفعل .

و بالفعل (لا تضره) دون (لا تصيبه) ،و(ألا أنبئكم) دون أخبركم . وإيثار القلب على سائر الأعضاء.

كذا نلحظ جمال التعبير ودقته في قوله : (إلا ما أشرب هواه) ، وفي قوله : (وقع في الحرام) وفي قوله : (إمام عادل) ، وفي قوله : (وقلبه معلّق) ، وفي قوله (إني أخاف الله) (عقوق الوالدين) ، وكذا التعبير بالحروف كما في قوله : (في أرضه) و قوله : (بالنيات) وقوله : (في ظله). وبـــ إذا دون إن ... وقد كشفت الدراسة البلاغية عن سرّ هذه الدقة الدقيقة في مواطنها .

([٧]) ينظر : فتح الباري ، لابن حجر ١٠/ ٩٥. شرح المشكاة ، الطيبي ، ٦/ ٢٣٥. مرقاة مرقاة المفاتيح ، القاري ، ٦/ ٢٦٢.
([٨]) لسان العرب ، ابن منظور ، ١/ ١٩١.
([٩]) ينظر : صحيح مسلم ٩/ ١٤٨.

ثانياً : احتفلت الأحاديث الشريفة المدروسة بالصورة البيانية - التشبيه والاستعارة والكناية - والتي تعد من أبرز وسائل التعبير في عرض التوجيهات التربوية ، حيث يجعل القارئ كأنه يرى المشاهد والوقائع رأي العين ، وهذا من مظاهر الوضوح والجمال في تجسيد الحقائق وتوضيح المعنى وتصويره وتأكيده واستقراره في النفوس ، وتلتمع لنا في قوله : (وقع في الشبهات) و (كراع يرعى حول الحمى) وفي قوله : (ألا إن حمى الله في أرضه محارمه) و (إن في الجسد مضغة) ، وفي قوله : (لا تعلم يمينه ما تنفق شماله) ، وفي قوله : (تعرض الفتن على القلوب كالحصير) ، وفي قوله : (فأي قلب أشربها) ، وفي (فلا تضره فتنة) وفي الحديث الخامس التشبيه المركب : (مثل المؤمن الذي يقرأ القرآن مثل الأترجة ...) الذي يشير إلى رفع شأن المؤمن ويحط من شأن المنافق . والتشبيه البليغ في : (كاسيات عاريات) وغير ذلك .

ونجد توظيفاً للكناية كما في قوله : (صلح الجسد) كناية عن ملازمة صاحبه للطاعة و (فسد الجسد) كناية عن ملازمة صاحبه للمعصية والفجور ساهم في تقرير المعنى وتوضيحه .

ثالثاً : كشفت الدراسة حرص الرسول -ﷺ- على إقناع أمته ومخاطبيه بما يريد من خلال توظيف الفنون البلاغية والأسلوبية في إثارة وجدانهم ومخاطبة عقولهم وتشويقهم ، ويتراءى لنا هذا في:

- براعة الاستهلال ،كما في قوله : (ألا أنبئكم بأكبر الكبائر) ، وفي قوله : (يا معشر الشباب) وفي قوله : (صنفان من أهل النار) وفي قوله : (سبعة يظلهم الله في ظله) .
- حسن الختام ، ويتجلى في قوله -ﷺ-: (ألا وهي القلب)
- الفصل لكمال الاتصال كما في قوله : -ﷺ- (لا يعلمها كثير من الناس) ، وفي قوله : ((ألا وإنّ لكل ملك حمى ، ألا إنّ حمى الله في أرضه محارمه) ، وفي (ورجلان تحابّا في الله ، اجتمعا عليه وتفرقا عليه) وفي (قوم معهم سياط كأذناب البقر).
- حسن الوصل والترابط التركيبي بين الجمل المتعاطفة كما في قوله -ﷺ-: (الحلال بيّن والحرام بيّن وبينهما أمور مشتبهات ، لا يعلمها كثير من الناس) وفي (إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى ، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله ، ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه) وفي (فليتزوج ، فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج ، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء) وغيرها .
- تنوع الأساليب ، حيث يطالعنا أسلوب القصر في قوله -صلى الله عليه وسلم - : (إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى) لإثبات المذكور وتخصيصه . وأسلوب الاستفهام كما في قوله : (أرأيتم لو أن نهراً) ، وفي قوله : (هل يبقي ذلك من درنه شيئاً) . وأسلوب النداء كما في قوله : (يا معشر الشباب) . وأسلوب الاستفتاح كما في قوله : (ألا أنبئكم بأكبر الكبائر) و (ألا وإن في الجسد مضغة ..). وأسلوب الشرط كما في قوله : (فمن كانت هجرته ..) وفي

(إذا صلحت صلح الجسد ، وإذا فسدت فسد الجسد) وقوله : (فمن اتقى المشبهات استبرأ لدينه وعرضه).

وأسلوب الخبر الابتدائي في قوله : (الحلال بيّن والحرام بين) وفي قوله : (سبعة يظلهم الله في ظله) وفي قوله : (صنفان من أهل النار لم أرهما) .. وأسلوب الخبر الإنكاري كما في قوله : (ألا وإنّ لكل ملك حمى ، ألا إنّ حمى الله في أرضه محارمه)

(وإنّ ريحها ليوجد من مسيرة كذا وكذا) .

- بالإضافة إلى أسلوب الإضافة ، والتعبير بالفعل الماضي تارة وبالفعل المضارع تارة أخرى ، وتوظيف الجمل الاسمية الدالة على الثبوت والدوام ، والجمل الفعلية الدالة على الحدوث والتجدد واستحضار الصورة . وكذا نجد أسلوب التكرار والتشويق والإطناب والإيجاز بنوعيه ، وإظهار الظاهر بدلاً من المضمر ،..
- تقديم المسند على المسند إليه للاختصاص تارة ، ولزيادة الاهتمام وتربية المهابة تارة ، ولمضاعفة الانتباه تارة أخرى . وتقديم المفعول به على المسند إليه للتشويق ، وتقديم الجار والمجرور على عامله تعجيلاً بالمهم .
- دواعي التنكير ، إما للتفخيم كما في قوله : (حمىً) ، وإما للتعميم والتحقير كما في قوله -ﷺ-: (مضغة) ، وإما للتعميم كما في قوله : (رجل ، امرأة) و (معروفاً ومنكراً) ، وإما لبيان القدر ورفع المكانة والتكريم ،كما في قوله : (سبعة) و (شاب) (صدقة) وإما للتعظيم كما في قوله : (نهراً)
- المقابلة والجناس والتقسيم كما في (إذا صلحت صلح الجسد ، وإذا فسدت فسد الجسد) ، وقوله -ﷺ- : (فأيُّ قلبٍ أشربها نكت فيه نكتة سوداء ، وأي قلب أنكرها نكت فيه نكتة بيضاء) (حتى تصير على قلبين ، على أبيض مثل الصفا فلا تضره فتنة ما دامت السموات والأرض ، والآخر أسود مرباداً كالكوز مجخياً لا يعرف معروفاً ولا ينكر منكراً إلا ما أشرب من هواه) .

ولا شك أن هذه الفنون أسهمت في توضيح المعنى وتثبيته في النفس ، ولم تأت هذه الفنون لمجرد التزيين اللفظي بل تطلبها المقام ومقتضى الحال .

التوصية :

- توصي الدراسة الباحثين والدارسين بإثراء حقل الدراسات البلاغية بالبلاغة النبوية إلى جانب بلاغة القرآن الكريم ، لكون الناطق بها قد بلغ ذروة البيان العربي .
- في الدراسة التطبيقية للبلاغة النبوية يجب عدم الوقوف على موطن الشاهد في الحديث بل يلزم النظر للسياق الذي ضم الشاهد ؛ وذلك مما له أثر عن وضوح المعنى البلاغي وتجليه .

والحمد لله رب العالمين .

المراجع :

٠أدب الحديث النبوي ، أمين بكري شيخ ، ط٧، بيروت ، دار العلم للملايين ، ٢٠٠٥م

▪أدب الكاتب . ابن قتيبة عبد الله ، تح : مُحَمَّد محي الدين ، القاهرة ، دار الطلائع .

▪أساليب القصر في أحاديث الصحيحين ودلالاتها البلاغية ، الشبيتي عامر ، ط١، المدينة المنورة ، مكتبة العلوم والحكم ، ١٤٢٥هـ .

▪أضواء على البلاغة النبوية ، الجعلي إبراهيم ، ط٢، الرياض ، مكتبة الرشد ١٤٢٨هـ = ٢٠٠٧م

▪إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، الرافعي مصطفى ، ط٩، بيروت ، دار الكتاب العربي ، ١٣٩٣هـ

▪بلاغة تطبيقية – دراسة تحليلية لمسائل البلاغة – ، عبد الفتاح بسيوني ، ط١، مطبعة الحسين ، ١٤١٢هـ = ١٩٩١.

▪بلاغة الرسول في تقويم أخطاء الناس وإصلاح المجتمع ، دراسة في الصحيحين ، راضي ناصر ، ط١، القاهرة ، دار البصائر ، ٢٠٠٨م .

▪البلاغة في القرآن الكريم والسنة النبوية ، جدوع عزة ، ط١، الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٤٣٤هـ .

▪البلاغة النبوية بين النظرية والتطبيق ، الشاويش غالب، ط١، الرياض مكتبة الرشد ،١٤٣٠هـ .

▪البنية الحجاجية في كتاب اللؤلؤ والمرجان ، فيما اتفق عليه الشيخان ، الرزقي الطيب ، دكتوراه ، الجزائر ، كلية الآداب واللغات – قسم اللغة العربية ، جامعة الأخوة ، ١٤٣٨هـ - ٢٠١٧م.

▪بيان إعجاز القرآن ، الخطابي مُحَمَّد ، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، تح : مُحَمَّد خلف ، ومُحَمَّد زغلول ، ط٤، مصر ، دار المعارف .

▪البيان والتبيين ، الجاحظ عمرو بن بحر ، تح : عبد السلام هارون ، بيروت ، دار الفكر .

▪تاج العروس ، الزبيدي مُحَمَّد ، ط١، بيروت ، دار مكتبة الحياة ، ١٣٠٦هـ .

▪تاريخ آداب العرب ، الرافعي مصطفى ، ط١، بيروت ، المكتبة العصرية ، ١٤٢١هـ = ٢٠٠٠م .

▪التصوير الفني في الحديث النبوي ، الصباغ مُحَمَّد ، ط١، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ١٤٠٩هـ .

▪جمهرة اللغة ، ابن دريد مُحَمَّد ، ط١، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٩٨٧م .

▪الجنى الداني في حروف المعاني ، المرادي الحسن ، تح : فخر الدين قباوة ، ط٢، بيروت ، دار الآفاق ، ١٤٠٣هـ = ١٩٨٣م .

٠الحديث النبوي الشريف من الوجهة البلاغية ، كمال عز الدين ، ط١، بيروت ، دار اقرأ ، ١٤٠٤هـ = ١٩٨٤م .

▪الحقول الدلالية والصرفية للأفعال العربية ، فياض سليمان، الرياض ، دار المريخ .

▪الخصائص البلاغية للبيان النبوي ، الحمزاوي مُحَمَّد ، ط١، الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٤٢٨هـ .

▪دراسات جديدة في إعجاز القرآن ، المطعني عبد العظيم ، ط١، القاهرة ، مكتبة وهبة ، ١٤١٧هـ .

▪ رصف المباني في شرح حروف المعاني ، المالقي أحمد ، تح : أحمد الخراط ، ط٢، دمشق ، دار القلم ، ١٤٠٥هـ = ١٩٨٥م

▪ .شرح أحاديث من صحيح البخاري ، أبو موسى مُحَمَّد ، ط٢، مصر ، مكتبة وهبة ، ١٤٣١هـ .

▪ شرح مشكاة المصابيح . الطيبي شرف الدين الحسن ، ط٢، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٤٣٤هـ = ٢٠١٣م .

▪ الشفاء بتعريف حقوق المصطفى ، القاضي عياض موسى ، تح : علي البجاوي ، مصر ، مطبعة عيسى الحلبي .

▪ الصحيح ، الحجاج مسلم ، شرح الإمام النووي ، تح : مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي ، ط٥، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٤٣٣هـ = ٢٠١٢م .

▪ الصورة الفنية في الحديث الشريف ، ياسوف أحمد، ط١، دمشق ، دار المكتبي ، ١٤٢٣هـ .

▪ عمدة القاري شرح صحيح البخاري ، العيني بدر الدين محمود، ط١، بيروت ، دار الكتب العلمية ١٤٢١هـ ٢٠٠١م .

▪ عون الباري لحل أدلة البخاري ، القنوجي صديق ، حلب ، دار الرشد ، ١٩٨٤م.

▪ الفائق في غريب الحديث ، الزمخشري جارالله ، تح : علي البجاوي وزميليه ، مصر ، مطبعة الحلبي .

▪ فتح الباري شرح صحيح البخاري ، العسقلاني ابن حجر، تح : عبد العزيز بن باز ومُحَمَّد فؤاد ، ط٤، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٤٣٣هـ = ٢٠١٢م .

▪ فيض القدير ، المناوي مُحَمَّد ، القاهرة ، دار الحديث ، ١٤٣١هـ = ٢٠١٠م .

▪ كتاب الفروق ، العسكري الحسن ، ط١، جروس ، طرابلس، ١٤١٥هـ = ١٩٩٤م .

▪ الكليات ، الكفوي أبو البقاء ، تح : عدنان درويش ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٣٢١هـ .

▪ لسان العرب ، ابن منظور مُحَمَّد بن مكرم ، بيروت ، دار صادر .

▪ النهاية في غريب الحديث والأثر ، ابن الأثير الجزري مجد الدين ، تح : طاهر الزاوي ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٣٩٩هـ = ١٩٧٩م .

▪ المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ابن الأثير ضياء الدين ، تح : أحمد الحوفي ، بدوي طبانه القاهرة ، نهضة مصرللطباعة .

▪ محاضرات في البلاغة النبوية ، بلبع عيد، ط١، الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٤٢٩هـ = ٢٠٠٨م

▪ مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح ، القاري علي مُحَمَّد ، ، تح : صدقي العطار ، بيروت ، دار الفكر ، ١٤١٤هـ = ١٩٩٤م .

▪ معجم مقاييس اللغة ، بن فارس أحمد ، تح : عبد السلام هارون ، دار الفكر ، ١٣٩٩هـ .

▪ معالم البيان في الحديث النبوي ، العسكر عبد المحسن ، ط١، الرياض ، دار المنهاج ، ١٤٣٥هـ .

▪ من بلاغة الحديث الشريف ، لاشين عبد الفتاح، ط١، الرياض ، شركة عكاظ ، ١٤٠٢هـ

▪ من كنوز السنة ، الصابوني مُحَمَّد ، ط٢، دمشق ، دار القلم ، ١٤٠٩هـ = ١٩٨٩م .

Dr. Mohammed bin Ali bin Ayed bin Drah

College of Human Sciences

King Khalid University

Abstract

This study followed the analytical method that is based on studying hadiths and deriving the characteristics of the systems in them. It was organized into a preface and a main discussion preceded by an introduction and followed by a conclusion. The introduction revealed the importance of the research, the reasons for choosing it, its objectives, previous studies, methodology, and plan, and the introduction dealt with the conversation about the rhetoric of the Messenger, may God bless him and grant him peace. The main research was based on an analytical study of the noble hadiths, which dealt with the guiding aspect in order to understand the context of the hadiths, employ the arts of rhetoric and their values, and their analysis reveals an analysis About her secrets, and links them to the general context. I ended the research with a conclusion, in which I outlined the most important findings and the recommendations that emerged from the research. And attached to the index of sources and references, God bless.

Key words: rhetoric - hadiths - prophetic guidance - The correct ones.

برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية

د. حسن بن عبدالله إسحاق

كلية التربية – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدف البحث إلى تصميم وبناء برنامج لتدريب معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية –أثناء الخدمة– على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية فى ضوء تحديد مهارات تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية لمعلمي الرياضيات، و بناءً على حصر أولويات الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين من برامج التدريب أثناء الخدمة لتحسين أداءاتهم التدريسية . ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وأعد استبانة لحصر أولويات الاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية من برامج التدريب أثناء الخدمه لتحسين أداءاتهم التدريسية بلغ عددهم (١٣٦) معلمًا بادارة تعليم محافظة صبيا ، وإعداد قائمة بمهارات تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية والتى ينبغي تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية –أثناء الخدمة– عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية وعرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين فى تعليم الرياضيات لإبداء آرائهم فيها ، وبعد إجراء التعديلات المقترحة وعرضها عليهم مرة أخرى بفارق أسبوعين حصلت القائمة على نسبة اتفاق عالية ، وبذلك تم التوصل للقائمة فى صورتها النهائية . وبناءً على ما سبق قام الباحث بتصميم وبناء برنامج لتدريب معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية –أثناء الخدمة– قائم على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية وعرضه من خلال استمارة على مجموعة من المحكمين من المتخصصين فى تعليم الرياضيات للمرحلة الثانوية وتعديله فى ضوء آرائهم وصولًا لصورته النهائية .

الكلمات المفتاحية: تدريب المعلم أثناء الخدمة ، تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية ، برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

مُقَدِمَةُ :

لم تعد عملية إعداد وتدريب المعلم تعتمد على تلقينه بمجموعة من الطرق التى يختار من بينها لتحقيق أهداف منشودة فى بيئته الصفية ، بل فى ظل التطور الحاصل ينبغي أن يكون معدًا أعدادًا خاصًا يمكنه من تصميم مواقف التعليم وليس الاختيار منها ، وأن تتضمن أساليب إعداده ، ونظم تقويمه ما ينمي قدرتة الإبداعية على تصميم تلك المواقف ، والتحرر من الأساليب والطرق التقليدية .

ويعتبر المعلم مبدعًا فى تدريسه إذا ما اعتقد بضرورة القيام بأداء تدريسى غير تقليدى ، وعرف متطلبات هذا الأداء واقتنع بأهميته وقام بممارسته . إن معتقدات المعلم هى أفكاره التى يؤمن بها ويؤسس عليها ممارساته التدريسية ، ومن منطلق أن ناتج التعلم دال على أسلوب التعليم فإنه إذا أمكن تنمية قدرة معلم واحد على كيفية تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية ؛ فمن المتوقع إتاحة الفرص لتنمية القدرات الإبداعية لعدد كبير من الطلاب. إن تدريس

الرياضيات يمكن أن يكون أداة فاعلة للإبداع فى الرياضيات، ومن ثم فان حرص معلم الرياضيات على القيام بممارسات تدريسية غير تقليدية هو السبيل إلى جانب عوامل أخرى لتكوين المتعلم المبدع رياضيًا . ومن هنا يجب أن تكون هناك وقفة أمام أساليب التدريس التقليدية الشائعة لإعادة النظر فيها ، أو التحرر منها والاستجابة إلى الأساليب والاستراتيجيات الحديثة التى تعمل على تخليق الإبداع لدى المعلم ، ورفع مستوى وعيه وإدراكه بأهمية الإبداع ، واكسابه الاتجاهات الإبداعية ، وذلك من خلال تدريبه على بعض المهارات لتصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لضمان احتفاظه بقدرته على تحسين أداءاته التدريسيه بصفة مستمرة.

١. منهج البحث وخطواته:

أولاً: مشكلة البحث:

من خلال الدراسة الاستطلاعية التى قام بها الباحث والتى تضمنت سؤال مجموعة موجهى الرياضيات للمرحلة الثانوية بادارة صبيا التعليمية عن الأداءات التدريسية للمعلمين ، أجمعت أراء هؤلاء الموجهين على تقليدية أداءات المعلمين التدريسية فى المواقف التعليمية ، ومن خلال طبيعة عمل الباحث ، والاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التى تناولت تقييم أداءات المعلمين ودورات التدريب أثناء الخدمة . أمكن تحديد مشكلة هذا البحث فى" قصور برامج تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية أثناء الخدمة فى تنمية مهاراتهم على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية ". ويهدف البحث إلى تصميم وبناء برنامج لتدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية ـ أثناء الخدمة ـ على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية .

وتأتى أهمية البحث فى اثراء البرامج التدريبية التى تقدمها الادارات التعليمية لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية أثناء الخدمة لتحسين أداءات التدريس للمعلمين وتنمية المفاهيم والمهارات الرياضية لدى طلبتهم اضافة إلى تعزيز الاتجاهات الايجابية للطلاب نحو تعلم الرياضيات .

وقد اقتصر البحث على المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمكاتب التعليم التابعة لادارة تعليم صبيا حيث تم تطبيق أداة البحث بعد التأكد من سلامتها العلمية على عينة البحث من المعلمين فى المدارس التابعة لمكاتب ادارة تعليم صبيا الحاصلين على برامج تدريبية أثناء الخدمة فى الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

ثانيا: منهج البحث:

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاطلاع على نتائج البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالمحاور الرئيسية التي يقوم عليها وتحليلها للتعرف على مهارات تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية التى ينبغى توافرها لدى معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية فى ضوء احتياجاتة التدريبية ، وكيفية تصميم وبناء برامج التدريب المقدمة للمعلم أثناء الخدمة .

٢. الإطار النظرى :

المحور الأول : تدريب المعلم أثناء الخدمة :

تكاد تتفق تعريفات العديد من الباحثين على أن التدريب أثناء الخدمة هو عملية هادفة ومنظمة تكمل متطلبات التأهيل المهنى للأفراد بعد تخرجهم من المؤسسات التعليمية ، حيث تستهدف تزويد هؤلاء الأفراد بكل ماهو جديد فى مجال اعمالهم ، للعمل على النهوض المستمر بمستواهم ، ومن صقل مهاراتهم وقدراتهم ، مما ينعكس مباشرة على مستوى كفاءتهم فى انجاز مهام أعمالهم ، لذا يجب تخطيط برامج تسعى لتحقيق أعلى درجات الدقة والجودة . (Diveine 1990) ، و(عبدالسميع، ١٩٩٥ . ١٦٠ : ١٦٣)

وتتحدد أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة : جعل المعلم على علم بأحدث المعلومات والتقنيات فى مجال تخصصه . ورفع مستوى أداء المعلم مهنيا" ، وذلك لتلافى ماقد يعترى اعداده قبل الخدمة من نقص أو قصور .

وتنمية الاتجاهات الايجابية المرغوبة لدى المعلمين أثناء فترة التدريب مثل تغيير اتجاهاته السلبية تجاه مهنة التدريس وتحسين علاقاته الانسانية فى الوسط التعليمى . وتدريب المعلم على أحدث طرائق التدريس وتقنيات استخدام

المستحدثات التكنولوجية فى مجال تخصصه وأساليب التقويم لتنمية مهارات التدريس الابداعى . و تنمية قدرة المعلم على التفكير العلمى ، وتنمية رغبتة فى استخدام تلك القدرات للتكيف مع عمله من ناحية ، وتدريب طلابه عليه من ناحية أخرى . (على راشد ٢٠٠٢ . ١٧٩. ١٨٠) ، (Mathers, 2004 – 85) .

وتكاد تجمع الأدبيات والبحوث السابقة على ان هناك مبررات لاعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة (العجز ، ٢٠٠٤) ، (الأحمد ، ٢٠٠٤) ، (حافظ ، ٢٠٠٣) منها:

كثرة الشكوى عالميا" وعربيا" من ضعف مستويات اعداد المعلم قبل التحاقة بالخدمة ، وتقدم وسائل المعرفة مما يبرز حاجة المعلم للتدريب المستمر ليصل لمستوى الاتقان لتوظيف هذة الوسائل فى عمله ، وتزايد أعداد المتعلمين وزيادة احتياجاتهم الى توفر بيئه تحفزهم على التعلم مث يتزايد الطلب على الاهتمام باعداد وتدريب المعلم لزيادة قدرتةه على تنظيم البيئة التعليمية بما يحقق أهداف العملية التعليمية . ومحاولة التغلب على صعوبات وسلبيات برامج الاعداد وتفاوتها ومسايرة التطور والتقدم من ناحية أخرى ، مما يعنى ازدياد الحاجة الى برامج التدريب واستمراريتها.

هذا ويمكن حصر مجالات التدريب فى خمسة مجالات أساسية ، وهى المعرفة ، والمهارات، والأساليب، الاتجاهات، و الخبرة . كما يمكن حصر أنواع التدريب فى التدريب العلاجى، والتدريب التكميلى ، والتدريب التجديدى ، والتدريب الإنعاشى . ويمكن حصر سمات التدريب الفعال فى كونه يراعى خصوصيات المشاركين . وأنه نظام يتكامل مع أنشطة أخرى لادارة الموارد البشرية (حسين ١٩٩٩ . ٤٨). كما أنه نشاط متجدد بمعنى أن التدريب الفعال هو التدريب الذى يتكامل موضوع برنامجه التربى مع محتواه المادة التدريبية (Sparhawk, 1995: 7). وأنه عملية ادارية وفنية حيث تحتاج لخبرات فنية وادارية .

وتمثل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم مرحلة التشخيص بالنسبة للعملية التدريبية وذلك لتحديد الأبعاد التى يتناولها التدريب وتشمل المعارف والمهارات التى يتدرب عليها المعلم ، كما أن هذا التشخيص بمثابة تقديم الأساس العلمى الذى يقام عليه أهداف ومحتوى التدريب وأسلوب تدريب المعلمين وطرائق تقويمهم ، ويؤدى التعرف على الاحتياجات التدريبية دورا" هاما" فى تحقيق الأنشطة التدريبية لأهدافها ، فكلما أمكن التعرف على تلك الاحتياجات وتحديدها كلما أمكن تلبيتها من خلال التدريب ، والتدريب الجيد يجب أن يرتكز على تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد أو المستهدفين من التدريب ، للتعرف على احتياجاتهم القائمة والمتوقعة فى مجال التدريب ، ويعتبر تحديد الاحتياجات التدريبية حجر الأساس فى نجاح عملية التدريب ، وتتضمن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ناحيتين الأولى تتمثل فى تحديد نواحى القوة والضعف الموجودة لدى الفرد أو المتوقع وجودها والتى يمكن ان يساهم التدريب فى تعزيزها أو علاجها ، والثانية تتمثل فى تحديد نواح يراد تكوينها أو ترسيخها أو تنميتها لدى الفرد . (المقطرى، ٢٠٠٢ :٣٠١) ، (عباس، ٢٠٠٤:٢٩١) ويتم التوصل الى تحديد الاحتياجات التدريبية عن طريق تحليل النظام فى المدرسة ، وتحليل العمل(الوظيفة)، وتحليل أداء الأفراد . (رمضان، ١٩٩٩: ٥٣).

ويركز النشاط التدريبى بصفة أساسية على مدى الدقة والموضوعية فى تحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة ، لتنمية وتطوير المعارف والمهارات والاتجاهات المختلفة للافراد وترجمة هذه الاحتياجات الى سياسات وبرامج تدريبية تحقق الأهداف الأساسية لهذا النشاط ، وهناك العديد من الأساليب التى يمكن استخدامها فى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ، منها المقابلة الشخصية ، وملاحظة السلوك ، وتحليل المهام ، وتقويم الأداء ، وتقارير الكفاية ، والاستبيانات ، وتحليل الأفراد (اللقانى والجمل، ١٩٩٩ ـ ٥٩) ، (اسماعيل، ٢٠٠٢ ـ ١٧٣) ، (حلمى، ١٩٩٤ ـ ١٩١ : ١٩٢) ، (Hiten 2003: 27) .

و يعتبرالأسلوب التدريبى النشاط أو الطريقة التى يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والامكانات

المتاحة ، فهناك الأساليب الجماعية (مثل المحاضرة) والأساليب الفردية التى تتبع عند تدريب المعلمين على مهارات خاصة أو على عمل من نوع معين ذى طبيعة خاصة فى مكان العمل ذاته ، كما ينبغى اختيار الأسلوب المناسب لتدريب المعلم أثناء الخدمة وفقا لمعايير : الملائمة ، احتياجات المتدربين ، حجم المتدربين ، أماكن تواجد المتدربين ، مدى توافر الامكانات المادية والبشرية ، عامل الزمن المخصص والوقت المناسب للتدريب ، والاتجاهات السائدة لدى المتدربين ، ومن بعض الاتجاهات المعاصرة فى أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة : المحاضرات . ورش العمل . التدريس المصغر . التدريب العملى . الندوات . العصف الذهنى . الزيارات الميدانية . التدريب الذاتى . التزاور بين المعلمين . المسرحية التربوية . التدريب عن بعد . لعب الأدوار .

ومن أجل أن ينجح تدريب المعلمين أثناء الخدمة يجب أن نتعامل معهم من منطلق أنهم متعلمون كبار يختلفون عن المتعلمين الصغار فى المدارس والجامعات . فينبغى أن ينفذ تدريب الكبار بطريقة مختلفة ، وحتى تنجح برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ينبغى مراعاة مجموعة من المبادىء منها دراية المدرب بطبيعة المتدربين وبالتالى معاملتهم معاملة قائمة على احترام شخصياتهم ، وتقدير اراءهم . وأنهم يريدون التعلم ، حيث يكتشفون أن التدريب هو مفتاح لنمو أدائهم الناجح ومهاراتهم العالية ، لذا ينبغى أن يشعروا بالفعل انهم يكتسبون الجديد فى هذا التدريب : معلومات . مهارات . اساليب تفكير . اتجاهات . قيم . ميول نافعة . وأن هؤلاء المتدربين لديهم أفكار وعادات قديمة ، قد تكون عائقا فى أداء أعمالهم ، لذا ينبغى على القائمين بالتدريب مساعدتهم على التخلص من تلك الأفكار والعادات القديمة قبل أن يتعلموا شيئا جديدا . وأن يكون البرنامج التدريبى قائم على أساس تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة بالفعل للمعلمين والوقت المناسب للتدريب ، وذلك لاشباع حاجاتهم للتعلم والنمو .

المحور الثانى : تصميم المواقف التعليمية :

الموقف التعليمى شراكة بين المعلم والمتعلم ، ومن ثم فان جعله موقفًا إبداعيًا يتطلب قيام كل من المعلم والمتعلمين بأدوار أصيلة ومتطورة . ويتمثل إبداع المعلم فى التدريس بقدرته على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية فى مجال تخصصه ، وفى قدرته على التجديد فى طريقة عرض دروسه وتنفيذها ، وفى تقويمه ، وفى تصميم الوسائل التعليمية المبتكرة ، وفى المبادرة لإيجاد حلول ومقترحات للقضايا أو المشكلات التى تواجهه ن فضلا عن جو عملى واجتماعى متفاعل مفتوح وبيئة تربوية واقعية مرنة تتميز بالاستقصاء والبحث والتجريب وتبادل الأراء والأفكار . (ثابت ، ١٩٩٠ ، ٢٤)، و(حمدان ، ٢٠٠٠ ، ٥٦) . من ثم أصبحت المواقف التعليمية التى تتميز بالحداثة مطلب تربوى هام للحياة المعاصرة والمستقبلية ، لذا فانها حظيت ولا سيما فى السنوات الأخيرة باهتمام كثير من الباحثين .

ويشبه عمل مصمم المواقف التعليمية عمل المهندس فكلاهما يقوم بالتخطيط لأعمالهما اعتمادا" على مبادىء ثبت نجاحها وصدقها ، غير أن المهندس يعتمد فى تصميمة على مبادىء فيزيائية ، بينما مصمم المواقف التعليمية يعتمد فى تصميمه على مبادىء نظريات التعلم ، وكلاهما يضعان تصورا مسبقا لما سيكون عليه نتاجهما ، والذى يتطلب بالضرورة ترجمة هذا التصور الى واقع تنفيذى.

ويتميز تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية عن تصميم التدريس التقليدى ، بأنه يحول التصميم من مجرد تصميم روتينى نمطى غير مرن الى تصميم يتميز بنشاط ذهنى تدريبى ابداعى يرقى بالمتعلم ، ومختصر القول أن مصمم المواقف التعليمية معنى بتصميم بيئة المتعلم سواء أكانت البيئة ذهنية أم نفسية أم مادية لتسهيل عملية التعلم وتزودها بالمصادر والدوافع . كما أن التعليم التقليدى غير مرن نمطى جامد فى تفكيره لا يعطى أى اهتمام بالمهارات التى يتعامل معها ، ومعظم التكليفات الدراسية فيه ضيقة ومحددة للغاية بحيث لا يجد الطلاب الفرصة ليولدوا أفكارًا جديدة أو حتى يختاروا من بين أهداف مختلفة . حتى المشكلات الدراسية تفتقر الى وجود مجال واسع يسمح بالحركة، فهى مشاكل ضيقة

النطاق ذات صبغة تقاربيه . مما يؤدى الى فقدان حماس الطلاب وقدرتهم ، فلم يوفر لهم التحدى الكافى. فضلا عن ان التعليم التقليدى يقدم العلم كأمر مفروغ منه ، ولا يحتمل الاختلاف والمختلفين. ومن هذا المنطلق لابد من العمل على تغيير نمط التعليم التقليدى القائم على التذكر والحفظ فقط ،الى نمط أكثر حداثة ليصبح المتعلم مفكرًا ومبدعًا يتفاعل مع مجتمعه ويطوره ويطبق ما تعلمه فى حل مشكلاته بطرق فاعلة مبدعة .

كما ان تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية هو ابتكار الإجراءات التى تعزز التعلم وتسهله ، وتنظم المراحل المهمة التى تعمل بانسجام لتحقيق الأهداف ، ومعظم نماذج تصميم المواقف التعليمية تضم مراحل أساسية هى المرحلة الأولى . مرحلة الإدراك : المرحلة الثانية ، و مرحلة المتطلبات : المرحلة الثالثة ، ومرحلة التصميم : المرحلة الرابعة . مرحلة التنفذ ، والمرحلة الخامسة . مرحلة التقويم . (يوسف قطامى وأخرون ، ٢٠٠٩).

ويمر تصميم وبناء البرنامج التدريبى بأربع مراحل رئيسية هي تحديد الاحتياجات التدريبية ، و تصميم البرنامج التدريبى ، و تنفيذ البرنامج التدريبى ، و تقويم البرنامج التدريبى والتى تتضمن مرحلة تقويم قبل البرنامج التدريبى ، ومرحلة التقويم فى أثناء تطبيق البرنامج التدريبى ، و مرحلة التقويم بعد انتهاء البرنامج التدريبى : وتضم تقويم نتائج البرنامج التدريبى ، وسلوك المتدربين عند عودتهم لوظائفهم . ومرحلة متابعة المتدرب بعد مرور فترة معينة .

ومن الدراسات السابقة التى أفاد منها الباحث دراسة دراسة شين وكاوويه ولين (CHIEN,KAO,LIN, 2012) التى هدفت الى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات والدوافع والمحفزات لمعلمى المرحلة الابتدائية نحو برامج التنمية المهنية من خلال شبكة الانترنت فى شمال تايوان ودراسة هورسين (Hursn , 2012) التى هدفت الى معرفة أراء المعلمين نحو أنشطة برامج التنمية المهنية فى شمال قبرص ، ودراسة (Cynthia Benjami,2013,) التى هدفت الى التعرف على اتجاهات معلمى المدارس الثانوية بمنطقة بودوتشيرى بالهند ، نحو برامج التنمية المهنية ، وأسباب الاتجاهات السلبية نحوها ، ودراسة حسن بن مُحَمَّد حسان ، ابراهيم بن الحسين خليل (٢٠١٧ م) التى هدفت الى التعرف على اتجاهات معلمى الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات (الخبرة التدريسية ـ التخصص ــ عدد الدورات التدريبية) ، اضافة الى التعرف على مقترحاتهم لتحسين وتطوير برامج التنمية المهنية المنفذة بمكاتب التعليم التابعة لادارة تعليم صبيا ، ودراسة (أحمد الجاسم ، فاطمة ، سليمان الحمدان ، نجاة (٢٠١٨ م) التى هدفت الى معرفة فعالية برنامج تدريبى مقدم لمعلمات المرحلة الابتدائية فى الابداع على تنمية مهارات التفكير الابداعى وأبعاده : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفاصيل ، لدى طالبات الحلقة الثانية بالمرحلة الابتدائية فى مملكة البحرين .

وتمثل عينة المعلمين الذين تم استبيان آراءهم حول أولويات احتياجاتهم التدريبية (٨٧,٩٤ %) من مجتمع معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية والذين تم توزيع الاستبانة عليهم من خلال المقابلة المباشرة والبعض من خلال المراسلة بمكاتب تعليم صبيا :(مكتب تعليم العيدابى ، مكتب تعليم فيفا ، مكتب تعليم الداير ، مكتب تعليم الدرب ، مكتب تعليم بيش ، مكتب تعليم العيدابى ، مكتب تعليم ضمد ، مكتب تعليم الريث) . ويوضح الجدول التالي أعداد معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية الذين تم استبيان آراءهم حول تحديد احتياجاتهم من دورات التدريب لتحسين أداءاتهم التدريسية :

جدول (١) بيان بأعداد معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية الذين تم استبيان أرائهم لتحديد أولويات احتياجاتهم التدريبية لتحسين أداءاتهم التدريسية

م	مكاتب تعليم صبيا	عدد معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية
١	مكتب تعليم الداير	١٣
٢	مكتب تعليم الدرب	١٤
٣	مكتب تعليم العيدابى	١٣
٤	مكتب تعليم الريث	١٥
٥	مكتب تعليم ضمد	١٦
٦	مكتب تعليم بيش	١٣
٧	مكتب تعليم فيفا	١٦
٨	مكتب تعليم صبيا	٣٠
	المجموع الكلى	١٣٦

أدوات البحث :

استبانة لحصر أولويات الاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات :

استخدم الباحث استبانه بهدف حصر وترتيب احتياجات التدريب لمعلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية من برامج التدريب . أثناء الخدمة . لتحسين أداءاتهم التدريسية ، وقسمت الى جزئين : الجزء الأول يتعلق بالبيانات الشخصية لأفراد العينة ، شملت (الاسم ، الخبرة التدريسية ، التخصص ، عدد الدورات التدريبية). أما الجزء الثانى فجاء مكونا" من (٣٢) فقرة ، يقابلها تدرج ليكرت الخماسى على النحو التالى (موافق بشدة = ٥ ، موافق =٤ ، محايد =٣ ، لا أوافق =٢ ، لا أوافق بشدة =٥). وجاء الجزء الثالث لطرح سؤال فى نهاية الأداة للتعرف على المقترحات التى تسهم فى تحسين مستوى برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة من وجهة نظرهم.

صدق الاستبانة وثباتها :

١ . صدق الاستبانة :

للتأكد على صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس والقياس النفسى ، ومجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين ، واستنادًا الى آراء المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات لغويًا ، وعدلت بعض الفقرات ، وتم اضافة بعض الفقرات وحذف بعضها . واعتمد الباحث العبارات التى كان معدل اتفاق المحكمين اتجاهها (٨٠%) فأعلى ، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (٣٢) عبارة.

٢ . ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين هما :

أ . الاتساق الداخلى :

عرضت الاستبانة فى صورتها الأولية . التى تكونت من ٣٥ فقرة (ايجابية وسلبية) . على مجموعة من المحكمين والمختصين فى تعليم الرياضيات للمرحلة الثانوية والاستفادة من آرائهم . وطبقت الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (٣٥) معلمًا وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لها . حيث جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاستبانة تتراوح مابين (١٧٤ . ٦٨٢) وجميعها موجبة ، اضافة الى أن لها دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل ، عدا العبارات التالية : (٢٣) "لا يوجد محفزات مادية" ، (٧)" المدربون لا يملكون مهارات تدريبية" ، (١٨) "توزيع برامج الدورات يتم بين المعلمين بعدالة" والتى تم حذفها من الاستبانة . مما يعنى امكانية الوثوق بأداة البحث .

ب . معامل الفاكرونباخ :

بحساب معامل ثبات الفاكرونباخ بلغ ثبات الأداة (٠,٩٠٢) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ، يمكن الاعتماد عليها والوثوق بنتائجها .

قائمة مهارات تصميم المواقف تعليمية :

تحديد الهدف من اعداد القائمة :

حدد الهدف من اعداد القائمة فى تحديد المهارات اللازمة والمناسبة لتصميم موقف تعليمى غير تقليدى .

. مصادر اشتقاق القائمة :

اعتمد الباحث فى تصميم وبناء القائمة ، واشتقاق مادتها على ما يلى :

. البحوث والدراسات العربية منها والأجنبية وكذلك الأدبيات التى تناولت تصميم المواقف التعليمية فى ضوء الاتجاهات الحديثة ، والتى تم الاشارة اليها فى الأساس النظرى لهذا البحث .

. مراجعة قوائم مهارات تصميم وتخطيط المواقف التعليمية .
. معطيات أدبيات البحث الحالى .
. استطلاع أراء المتخصصين والخبراء فى مجال تدريس الرياضيات ، ومن خلال المصادر السابقة تم التوصل الى عدد من مهارات تصميم المواقف التعليمية ، وتم وضعها فى قائمة مستقلة .

ـ وصف القائمة :

من خلال المصادر السابقة تم اعداد قائمة بمهارات تصميم المواقف التعليمية ، وروعي فيها أن تصاغ بطريقة اجرائية سلوكية تظهر كل مهارة بشكل واضح وصريح . واحتوت القائمة على تسع مهارات رئيسة يندرج تحتها (٤٦) مهارة فرعية .

. ضبط القائمة :

بعد الانتهاء من وضع الصورة الأولية لقائمة المهارات ، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين فى المناهج وطرق تدريس الرياضيات لتحديد صدق قائمة المهارات ، وابداء أرائهم وملاحظتهم فيما تضمنته من حيث : وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها ، وشمول القائمة لكافة المهارات اللازمة والمناسبة لتصميم الموقف التعليمى غير التقليدى ، وانتماء المهارات الفرعية الى المهارات الرئيسة التى تندرج تحتها ، واضافة أو حذف أو دمج ما يرونه من مهارات . وبعد اجراء التعديلات التى أشار اليها اليها المحكمون ، تم التوصل الى الصورة النهائية لقائمة مهارات تصميم المواقف التعليمية.

استمارة تحكيم البرنامج المصمم لتدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية –أثناء الخدمة– على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية:

تحديد الهدف من اعداد الاستمارة :

حدد الهدف من اعداد الاستمارة فى تقييم عناصر تصميم وبناء البرنامج المقترح لتدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية . أثناء الخدمة . على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسيم أداءاتهم التدريسية من وجهة نظر المتخصصين فى المناهج وطرق تدريس الرياضيات والتعديل فى ضوء أرائهم للحصول على شواهد ذات دلالة علمية من خلال حساب نسب اتفاق هؤلاء المتخصصين وصولا" للتصميم النهائى للبرنامج .

. مصادر اشتقاق الاستمارة :

اعتمد الباحث فى تصميم وبناءالاستمارة ، واشتقاق مادتها على البحوث والدراسات العربية منها والأجنبية وكذلك الأدبيات التى تناولت تصميم المواقف التعليمية فى ضوء الاتجاهات الحديثة لتحسين الأداءات التدريسية للمعلمين ، والتى تم الاشارة اليها فى الأساس النظرى لهذا البحث . ومراجعة قوائم مهارات تصميم وتخطيط المواقف التعليمية . ومعطيات أدبيات البحث الحالى . واستطلاع أراء المتخصصين والخبراء فى مجال تدريس الرياضيات ، ومن خلال المصادر السابقة تم التوصل الى تصميم وبناء البرنامج فى صورته النهائية .

ـ وصف القائمة :

من خلال المصادر السابقة تم اعداد استمارة تقييم تصميم وبناء البرنامج ، وروعى فيها أن تصاغ بطريقة اجرائية سلوكية تظهر كل عنصر بشكل واضح وصريح . واحتوت الاستمارة على ثمان عناصر رئيسة يندرج تحتها (٤٦) بند فرعى .

ـ ضبط الاستمارة :

بعد الانتهاء من وضع الصورة الأولية لاستمارة تقييم البرنامج ، تم عرض الاستمارة على مجموعة من المتخصصين فى المناهج وطرق تدريس الرياضيات لابداء أرائهم وملاحظاتهم فيما تضمنته من حيث : وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها ، وشمولية عناصر البرنامج المصمم لتحقيق أهدافه ، وانتماءالبنود الفرعية للبنود الرئيسة التى تندرج تحتها ، واضافة أو حذف أو دمج مايرونه من بنود . وبعد اجراء التعديلات التى أشاروا اليها تم عرضه على نفس المجموعة من المتخصصين بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين ، وصولًا الى الصورة النهائية لاستمارة تقييم البرنامج المصمم .

٣. **نتائج البحث ومناقشتها :**

نص التساؤل الأول من تساؤلات البحث على : ما أولويات الاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية من برامج التدريب . أثناء الخدمة . لتنمية مهاراتهم لتصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية ؟

وللاجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث من معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية التابعين لادراة تعليم صبيا (136) معلما" ، ويوضح الجدول التالى نتائج تطبيقها .

جدول (٢) يوضح مدى اتفاق أفراد عينة البحث من معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية حول أولويات الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين من برامج التدريب أثناء الخدمه لتسين أداءاتهم التدريسية

الاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية من برامج التدريب أثناء الخدمة لتحسين أداءاتهم التدريسية	درجة الأهمية						كا٢ المحسوبة	مستوى الدلالة
	هامة		متوسط الأهمية		غير هامة			
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتدريس الرياضيات .	136	%١٠٠	.	.	.	.	١٢٨,٠٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
ادارة الموقف التعليمى لتدريس الرياضيات .	١٣٦	%١٠٠	.	.	.	.	١٢٨,٠٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
استخدام تكنولجيا التعليم فى المواقف التعليمية لتدريس الرياضيات .	١٣٦	%١٠٠	-	-	-	-	١٢٨,٠٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة فى المواقف التعليمية	١٣٦	%١٠٠	-	-	-	-	١٢٨,٠٢٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
تصميم مصفوفة المدى والتتابع للمواقف التعليمية	١٣٦	%١٠٠	-	-	-	-	١٢٨,٠٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
تنظيم البيئة التعيمية لتنفيذ مواقف تعليمية	١٣٦	%١٠٠	-	-	-	-	١٢٨,٠٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
تخطيط المواقف تعليمية	١٣٠	%٩٢	٥	%٧,٨١	-	-	١٠٠,٣٥٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
تنفيذ المواقف تعليمية	١٣٠	%٩٢	٥	%٧,٨١	-	-	١٠٠,٣٥٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
تقويم المواقف تعليمية	١٣٠	%٩٢	٥	%٧,٨١	-	-	١٠٠,٣٥٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
استخدام المنصات التعليمية لتدريس الرياضيات	١٣٠	%٩٢	٥	%٧,٨١	-	-	١٠٠,٣٥٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
تصميم وبناء أدوات القياس والتقويم التربوى	١٣٠	%٩٢	٥	%٧,٨١	-	-	١٠٠,٣٥٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
مهارات التدريس فى ضوء المستحدثات المستجدة	١٣٠	%٩٢	٥	%٧,٨١	-	-	١٠٠,٣٥٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
تصميم مواقف تعليمية عبر المنصات التعليمية	١٢١	%٨٩	٧	%١٠,٩٤	-	-	٩٠,٦٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
تصميم مناهج الرياضيات وتطويرها	١٢٠	%٨٨	٥	%٧,٨١	٣	%٤,٦٩	٨٤,٦٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
تنمية مهارات التفكير العليا	١٢٠	%٨٨	٨	%١٢و٥٠	–	-	٨٦,٠١٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
استخدام مصادر التعلم	١١٣	%٨٣	١١	%١٧,١٩	-	-	٧٣,٣٥٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
كيفية التعامل مع انماط التعلم المختلفة للمتعلمين فى الفصل الواحد	١١٣	%٨٣	٨	%١٢,٥٠	٣	%٤,٦٩	٧١و١٠٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
استخدام اللغة الانجليزية لتدريس الرياضيات	١١٠	%٨١	١٢	%١٨,٧٥	-	-	٦٩,٥١١	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق مايلى :

١- أن التدريب على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (١٠٠%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

٢- أن التدريب على ادارة الموقف التعليمى لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (١٠٠%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ،

ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

٣- أن التدريب على استخدام تكنولجيا التعليم فى المواقف التعليمية غير تقليدية لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (١٠٠%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

٤- أن التدريب على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة فى المواقف التعليمية لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (١٠٠%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

٥- أن التدريب على تصميم مصفوفة المدى والتتابع للمواقف التعليمية غير التقليدية لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (١٠٠%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

٦- أن التدريب على تنظيم البيئة التعيمية لتنفيذ مواقف تعليمية غير تقليدية لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (١٠٠%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين.

٧- أن التدريب على تخطيط مواقف تعليمية لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (٩٢%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

٨- أن التدريب على تنفيذ مواقف تعليمية لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (٩٢%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

٩- أن التدريب على استخدام المنصات التعليمية لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (٩٢%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

١٠-أن التدريب على تصميم وبناء أدوات القياس والتقويم التربوى للحكم على تدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (٩٢%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

١١- أن التدريب على مهارات التدريس فى ضوء المستحدثات المستجدة قد حصل على نسبة اتفاق (٩٢%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

١٢- أن التدريب على تصميم مواقف تعليمية عبر المنصات التعليمية لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (٩٢%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

١٣- أن التدريب على تصميم مناهج الرياضيات وتطويرها قد حصل على نسبة اتفاق (٨٩%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

١٤- أن التدريب على تنمية مهارات التفكير العليا فى تدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (٨٨%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

١٥- أن التدريب على استخدام مصادر التعلم لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (٨٨%) ومستوى دلالة

(٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

١٦- أن التدريب على كيفية التعامل مع انماط التعلم المختلفة للمتعلمين فى الفصل الواحد لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (٨٣%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين

١٧- أن التدريب استخدام اللغة الانجليزية لتدريس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (٨٣%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين .

١٨- أن التدريب على كيفية تحديد التكليفات والواجبات المنزلية للمتعلمين فى دروس الرياضيات قد حصل على نسبة اتفاق (٨١%) ومستوى دلالة (٠,٠١) ، ويشير ذلك الى درجة احتياج عالية لدى المعلمين.

ونص التساؤل الثانى من تساؤلات البحث على : ما مهارات تصميم وبناء مواقف تعليمية غير تقليدية الواجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية ؟

وللاجابة عن هذا التساؤل تم اعداد قائمة بمهارات تصميم وبناء مواقف تعليمية غير تقليدية التى يجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين فى مناهج وطرق تدريس الرياضيات وعددهم (١٠) محكمين ، والتعديل فى ضوء أرائهم وصولا" للصورة النهائية للقائمة والتى تضمنت تسع مهارات رئيسة يندرج تحتها (٤٦) مهارة فرعية . ويوضح الجدول التالى ذلك :

جدول (٣) يوضح عدد مهارات التصميم الرئيسة والفرعية التى ينبغى تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية لتصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية

المهارة الأساسية	عدد المهارات الفرعية	الوزن النسبى
الادراك والتحليل	٥	% ١٠,٩
لكلمالأهداف	٥	% ١٠,٩
استرتيجيات التدريس	٤	% ٨,٧
الأنشطة التدريسية	٣	% ٦,٥
الأنشطة غير صفية	٥	% ١٠,٥
الأدوات والمواد التعليمية	٣	% ٦,٥
السلوك التدريسى الصفى	١٠	% ٢١,٧
الخدمات المساندة	٧	% ١٥,٢
التقويم	٤	% ٨,٧
المجموع	٤٦	% ١٠٠

يتضح من الجدول السابق مايلى :

١- أن هناك اتفاق بين أراء المحكمين حول مهارة الادراك والتحليل كمهارة رئيسة تتضمن خمسة مهارات فرعية وتشكل نسبة ١٠,٩% من الوزن النسبى الكلى لمهارت تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية التى يجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية .

٢- أن هناك اتفاق بين أراء المحكمين حول مهارة الأهداف كمهارة رئيسة تتضمن خمسة مهارات فرعية وتشكل نسبة ١٠,٩% من الوزن النسبى الكلى لمهارت تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية التى يجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية.

٣- أن هناك اتفاق بين أراء المحكمين حول مهارة استراتيجيات كمهارة رئيسة تتضمن أربعة مهارات فرعية وتشكل نسبة

٨,٧% من الوزن النسبى الكلى لمهارت تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية التى يجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية.

٤- أن هناك اتفاق بين أراء المحكمين حول مهارة الانشطة التدريسية كمهارة رئيسة تتضمن ثلاث مهارات فرعية وتشكل نسبة ٦,٥% من الوزن النسبى الكلى لمهارت تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية التى يجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية .

٥- أن هناك اتفاق بين أراء المحكمين حول مهارة الأنشطة غير الصفية كمهارة رئيسة تتضمن خمسة مهارات فرعية وتشكل نسبة ١٠,٩% من الوزن النسبى الكلى لمهارت تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية التى يجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية .

٦- أن هناك اتفاق بين أراء المحكمين حول مهارة الأدوات والمواد التعليمية كمهارة رئيسة تتضمن ثلاث مهارات فرعية وتشكل نسبة ٦,٥% من الوزن النسبى الكلى لمهارت تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية التى يجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية .

٧- أن هناك اتفاق بين أراء المحكمين حول مهارة السلوك التدريسى الصفى كمهارة رئيسة تتضمن عشرة مهارات فرعية وتشكل نسبة ٢١,٧% من الوزن النسبى الكلى لمهارت تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية التى يجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية .

٨- أن هناك اتفاق بين أراء المحكمين حول مهارة الخدمات المساندة كمهارة رئيسة تتضمن سبعة مهارات فرعية وتشكل نسبة ١٥,٢% من الوزن النسبى الكلى لمهارت تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية التى يجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية.

٩- أن هناك اتفاق بين أراء المحكمين حول مهارة التقويم كمهارة رئيسة تتضمن أربعة مهارات فرعية وتشكل نسبة ٨,٧% من الوزن النسبى الكلى لمهارت تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية التى يجب تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية عليها لتحسين أداءاتهم التدريسية .

تقييم البرنامج المصمم لتدريب معلمى الرياضيات . أثناء الخدمة . على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية

نص التساؤل الثالث من تساؤلات البحث على : ما التصور المقترح لتدريب معلمى الرياضيات للرحلة الثانوية . أثناء الخدمة . على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية ؟

للاجابة عن هذا التساؤل تم تصميم وبناء برنامج لتدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية . أثناء الخدمة . على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التد ريسية ، وتضمينة فى استمارة وعرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين فى مناهج وطرق تدريس الرياضيات وعددهم (١٠) محكما" ، والتعديل فى ضوء أرائهم وصولا" للصورة النهائية لتصميم البرنامج . والتى جاءت على النحو التالى:

فلسفة البرنامج :

يقصد بفلسفة البرنامج وجهة النظر القائم عليها والتى تتحدد فى رغبة فى المبادرة للوصول دوما الى مستوى أفضل فى مجال التعليم ، كان لابد من اعادة النظر فى مدخلات العملية العملية التربوية وعملياتها بيحيث تخرج طلابا" ذوى نوعية علمية ومهارية وتقنية عالية ، ولعل ذلك كله يتطلب اعدادا" ، وتدريبا" مستمرا" للمعلم للارتقاء بأداءاته التدريسية . ولعل هذا البرنامج يضع معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية أمام تحد كبير ألا وهو التحرر من المواقف التعليمية التقليدية ، وتحويلها الى مواقف تعليمية أكثر فاعلية وحداثة من أجل احداث تغير نوعى فى نشاطات عملية التدريس الصفى وفى مخرجاته أيضا" . كما أن فكرة تصميم وبناء البرنامج من خلال رؤية الواقع الحالى لأداء معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية فى المواقف التعليمية ، والتى أوضحت وجود قصور لديهم فى مهارات تصميم المواقف التعليمية واعتمادها على المواقف التقليدية النمطية ، فضلا" عن نتائج البحوث والدراسات التربوية التى أوصت باستخدام استراتيجيات جديدة فى التدريس مثل : المظمات المتقدمة ، العصف الذهنى ، والتعلم للاتقان،... وغيرها . وهى استراتيجيات تؤكد على نشاط المتعلم وسعيه للعمل من أجل تحقيق أهداف تتعلق بنموه الشامل المتكامل. كل ذلك جعل فكرة تصميم وبناء هذا البرنامج لتدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية . أثناء الخدمة . حتى يصلون الى أعلى مستوى فى الأداء المتميز أمرا" ضروريا" وملحا" .

من ثم تتلخص فلسفة البرنامج التدريبى فى اثراء فكر التنمية المهنية المستدامة لمعلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية . اثناء الخدمة . بمايتلائم مع المستجدات التربوية ، الأمر الذى تنعكس أثاره على تحسين أداءاتهم التدريسية وتحسين نواتج التعلم .

وتتحدد المرتكزات التى يستند إليها هذا البحث فى نتائج البحوث والدراسات السابقة التى تم اجراؤها فى ميدان اعداد المعلم وتدريبه ، وما أسفرت عنه من توصيات ومقترحات . ونتائج برامج ومشاريع دورات تدريب المعلمين أثناء الخدمة عامه ، ومعلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية بصفة خاصة . ونتائج تحليل واقع التدريس لمعلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية . واقتراح آلية لتنفيذ البرنامج المصمم بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة منه . وضرورة اطلاع المتدربين على أهداف البرنامج لتوجيه عملية التدريب بنجاح . وبناءا" على تحديد الاحتياجات التدريبية تم وضع اهداف البرنامج التدريبى لمواجهة تلك الاحتياجات ، وتم تقسيمها الى أهداف عامة وفرعية مع مراعاة الاحتياجات التدريبية للمعلمين المتدربين . وخصائصهم السيكولوجية والاجتماعية . ومدى قابلية تلك الاهداف للملاحظة والقياس . وملاءمتها للامكانيات والموارد المتاحه ومناسبتها لزمن التدريب . من ثم يتحدد الهدف العام لهذا البرنامج فى تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية . أثناء الخدمه ت على تصميم مواقف تعليمية غير تقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية .

وتتحدد الأهداف الاجرائية السلوكية لهذا البرنامج فى تزويد معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية بذخيرة من مهارات تصميم المواقف التعليمية ، والمتمثلة فى المهارات الرئيسة التالية ، وما يندرج تحتها من مهارات فرعية (الادراك والتحليل ، الأهداف ، استراتيجيات التدريس المتنوعة ، الأنشطة الصفية ، وغير الصفية ، الأدوات والمواد التعليمية ، السلوك التدريسى الصفى ، الخدمات المساندة ، التقويم) . وتزويد المعلم المتدرب بنماذج من استراتيجيات التدريس متعددة ومتنوعة ، وعدم الاعتماد على نمط أو أسلوب تعليمى واحد . واكتساب المعلم المتدرب للمهارات والاتجاهات الحديثة فى تصميم المواقف التعليمية الصفية المتنوعة . ورفع مستوى المعلم المتدرب فى تصميم المواد التعليمية وانتاجها بما يتناسب مع الموقف التعليمى . واكتساب المعلم المتدرب لمهارات التقويم المتنوعة من اجل الحصول على نواتج تعليمية جيدة . ونشر الوعى بين المعلمين المتدربين حول استراتيجيات التدريس التقليدية ، وبيان فوائدها على عملية التعلم . واثارة دافعية المعلم المتدرب نحو مهنة التدريس ، وحثه على التحرر من الطرق والأساليب التقليدية . وتفعيل دور المعلم المتدرب بما يحقق

أهداف البرنامج المصمم . وتوطين التدريب المستمر لمعلمى الرياضيات باعتبار أن التدريب سمة العصر .

وينبغى العناية باختيار المتدربين لانهم أساس النشاط التدريبى وحسن اختيارهم يضمن نجاح تنفيذ البرنامج ، وتوجد مجموعة من الاعتبارات التى التزم بها البحث عند اختيار المتدربين ، والتى فى ضوئها يتم ترشيح المتدرب للبرنامج التدريبى ، وتتحدد هذه الاعتبارات فى وجود احتياج فعلى لموضوع البرنامج التدريبى لدى المتدربين . وأن يكون من القائمين بالتدريس فى المرحلة الثانوية . وملاءمة توقيت تنفيذ البرنامج وظروف المتدرب .

كما ان اعداد المحتوى للمادة التدريبية فى ضوء الاتجاهات الحديثة من أهم الوسائل المساعدة فى تحقيق أهداف التدريب، وينبغى اعدادها قبل أو خلال عقد البرنامج التدريبى ، وقد تكون فى صورة مطبوعات ورقية أو على (أقراص مدمجة) تعد خصيصا" لهذا الغرض ، بحيث تتضمن الأنشطة والمفاهيم والمهارات الأساسية التى يود المدرب أن يتقنها المتدربون ، ويجب أن يتوافر فى المادة التدريبية مجموعة من المعايير للحكم على صلاحيتها لتحقيق أهداف البرنامج التدريبى وهو ماراعاه الباحث عند اختيار المادة التدريبية تتحدد هذه المعايير فى الدقة فى الكتابة والاخراج والمضمون العلمى . وتركيزها على المعلومات والمهارات اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج ، وملاءمتها للمستوى اللغوى والعلم للمتدربين ، وأن تراعى الفروق الفردية بين المتدربين ، ويراعى فيها التسلسل والتدرج فى نقل الخبرات التدريبية ، وأن تكون منظمة بناءا" على الفهم المسبق لحاجات المتدربين وموستواهم ، وعرض الموضوعات فيها من العموميات الى الجوانب الأكثر تفصيلا" ، واتاحة الفرصة للمتدرب للتفاعل مع الخبرات المقدمة فى البرنامج والتدريب عليها ، وتتحدد محتويات المادة التدريبية للبرنامج المصمم فى موضوعات الموقف التعليمى وأنظمة تصميمه ، ومراحل تصميم الموقف التعليمى . واستراتيجية المظمات المتقدمة ، واستراتيجية التعلم للاتقان ، واستراتيجية العصف الذهنى ، واستراتيجية التفكير التحليلى ، واختيار مجموعة من المواقف التعليمية التقليدية وتقديم تصورات لتحويلها لمواقف تعليمية غير تقليدية .

ولمدرب هذا البرنامج مجموعة من الخصائص يمكن تحديدها فى أن يكون ملما" بمصادر المعرفة المتنوعة فى مجال التدريب . ومؤمنا" بقيمة مايعمل ومتحمسا" له ، وقادرا" على تفهم احتياجات المتدربين والتجاوب معهم ، ولدية قدرة على قيادة المتدربين ومجموعات العمل فى الأنشطة التدريبية المختلفة ، ويجيد استخدام أساليب التدريب الحديثة والوسائل التكنولوجية المناسبة ، ومتمكنا" من تخصصه وملما" بمحتوى المادة التدريبية ، ومتفهما" لطبيعة التعامل مع الكبار ويدرك الفرق بين التعليم والتدريب . ويجيد استخدام أساليب التدريب الحديثة والوسائل التكنولوجية المناسبة .

تحديد أساليب التدريب المستخدمة فى تنفيذ البرنامج لتدريب المعلم المتدرب فى البرنامج المصمم ، ومنها :
المحاضرة والمناقشة ـ التدريس المصغر ـ الورش التدريبية ـ العصف الذهنى ـ لقاءات تربوية واجتماعية ـ الجلسات العلاجية ـ التدريب بالأقران .

كما يجب العناية باختيار بيئة التدريب حيث أنها تؤثر فى كفاءة وفعالية عملية التدريب ، ويتم اختيار مكان التدريب فى ضوء عدة اعتبارات ، ومنها : ملائمة سعة قاعة التدريب لعدد المتدربين ، وتوفير المقاعد اللازمة لجلوس المتدربين أثناء التدريب ، وتوفير الاضاءة الكافية والتهوية الجيدة داخل قاعدة التدريب ، وتوفيرمصدر للتيار الكهربى لتشغيل اجهزة الحاسب الألى وغيره من الأجهزة ، وأن تسمح مساحة قاعة التدريب بوجود فراغات بين المتدربين فيما بينهم وبين المدرب والمتدربين لسهولة الحركة أثناء العرض والمتابعة .
وقت وزمن التدريب : حسب طبيعة البرنامج التدريبى الحالى وبالرجوع الى المتخصصين فى المناهج وطرق تدريس الرياضيات للمرحلة الثانوية فقد تحدد زمن البرنامج التدريبى فى (٤٢ ساعه) موزعة على (٦ أيام) متتالية بواقع (٧ ساعات) تدريب يوميا" ، مع مراعاة توفير فترات راحة للمتدربين ، و مناسبة مدة البرنامج

للهدف التدريبى ، والتتابع الزمنى لعرض الموضوعات ، والخبرات السابقة للمتدربين ، والتوازن فى توزيع الأعمال والمهام خلال فترة التدريب ، والتزام المدرب والمتدربين بالمواعيد المحددة للبرنامج التدريبى .

أما بالنسبة لوقت التدريب الأمثل فيرى الباحث أن يكون قبل بداية العام الدراسى مباشرة وفقا" لنسب اتفاق أراء (٧٩%) مجموعة المحكمين ، حتى تعود بالنفع على المعلمين المتدربين ولاتؤثر على سير العملية التعليمية اذا ماتمت أثناء العام الدراسى .

وتضم وسائل التدريب الوسائل التعليمية التى تساعد على جودة التدريب وزيادة فعاليته وتزويد المتدربين بخبرات تعليمية باقية الأثر ومنها (الصور والرسومات والشفافيات ـ والتسجيلات الصوتية والبرامج الاذاعية ـ البرامج التلفزيونية ـ برامج الكومبيوتر ـ الأقراص المدمجة (C.D) ـ برامج شبكة الألياف Video Conference ـ شبكة الانترنت Internet) وهناك عدة اعتبارت يجب مراعاتها عند اختيار واستخدام معينات التدريب ، ومنها : ملائمتها لهدف وموضوع التدريب ومحتواه ، وأن تكون متنوعة حتى لايشعر المتدربون بالملل ، وتستخدم فى الوقت المناسب ، وتجربتها قبل الاستخدام للتأكد من صلاحيتها ، وأن تكون واضحة لجميع المتدربين ، وتوفير الظروف المناسبة لاستخدامه (اضاءة ـ تهوية ـ كهرباء ....) .

كما ان توفير أدوات التدريب بالشكل الكافى حسب طبيعة البرنامج التدريبى وبما يتناسب مع عدد المتدربين يعمل على زيادة فعالية التدريب وتحقيق أهدافه بالشكل الأمثل ، ومن هذه الأدوات (أوراق الطباعة ـ الأدوات المكتبية ـ....) ، وينبغى أن تتوافر فى أدوات التدريب مجموعة من الاعتبارات منها : أن تفى وعدد المتدربين ، وعلى درجة مناسبة من الجودة ، ومتنوعة لتناسب تنفيذ الأنشطة التدريبية المختلفة .

ويجب وضع موازنة للبرنامج على حدة وفقا للخطة الموضوعة لتحقيق أهدافه على ان تراعى فيها مجموعة من الاعتبارات منها توفير الموازنة الخاصة بالأنشطة التدريبية المختلفة ، وتحديد مكافأت خاصة للمتدربين، وتوفير حوافز مالية للمتدربين تفى بمتطلباتهم اليومية ، وتحديد جزء من موازنة التدريب للإعاشة .

وتمثل ادارة التدريب ركيزة أساسية فى نجاح أى برنامج تدريبى ، الأمر الذى يتطلب توافر سياسة مرنة ونظام متطور لتنظيم وادارة وتنفيذ وتقييم البرنامج التدريبى ، ولكى تحقق ادارة التدريب الأهداف المنشودة من البرنامج التدريبى يجب مراعاة : توفير قاعدة بيانات عن المدربين والمتدربين ، وتوفير وسائل الاتصال المباشر بالمتدربين والمدربين ، والقدرة على ايجاد حلول للمشكلات التى تعوق تحقيق أهداف البرنامج التدريبى ، والالمام بالأساليب المتنوعة لتقييم ومتابعة البرنامج التدريبى ، والالمام بطبيعة المتدربين والمدربون وحسن التعامل معهم .

وتعتبر عملية التقويم من العناصر الهامة فى العملية التدريبية ، اذ يمكن من خلالها الحكم على مدى النجاح فى تحقيق الأهداف التدريبية ، لذلك على مخططى ومنفذى ومشرفى البرنامج التدريبى أن يأخذوا فى الاعتبار وضع الأساليب المختلفة لتقويم البرنامج مع مراعاة : استخدام أساليب تقويم متنوعة (كالاختبارات ـ المناقشات ـ ....وغيرها) ، وتقويم جميع عناصر البرنامج التدريبى (المحتوى ـ المدة الزمنية ـ المدرب ـ أساليب التدريب ـ .....وغيرها) وذلك عن طريق أراء المدربين والمتدربين والمشرفين على تنفيذ البرنامج ومتابعة البرنامج التدريبى . وتنوع مراحل تقويم البرنامج التدريبى (تدريب يومى ـ تقويم البرنامج ككل) .

ولعل أهم مايتميز به التدريب الناجح هو ضمان أكبر مدة من الاستمرارية فى تحقيق أهدافه . ولايأتى تحقيق ذلك الا من خلال المتابعة الدائمة لما بعد التدريب ، وتأتى مرحلة المتابعة بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبى وقيام المتدربين بتطبيق ماتم التدريب عليه داخل المدارس ، حيث يظهر فى هذه المرحلة أثار التدريب ، مع مرعاة تشكيل لجنة يتم اختيارها بعناية

متفهمة لطبيعة البرنامج وأهدافه وطبيعة التخصص والأسلوب الأمثل لمتابعة المعلمين داخل الفصول ، وعقد اجتماعات دورية للمعلمين الذين اجتازوا البرنامج التدريبى لمناقشة واقع أدائهم بعد اجتياز البرنامج وذلك بحضور جميع أعضاء فريق التدريب ، وتصميم استمارات متابعة للمعلمين داخل الفصول لمتابعة العائد التدريبى ، وعقد دورات تنشيطية على فترات متعاقبة قد تستغرق يوما" أو يومين على الوجه الأكثر لاطلاع المعلمين بكل ماهو جديد فى مجال البرنامج التدريبى . وتأتى مرحلة اعتماد البرنامج التدريبى بعد الانتهاء من المتابعات الفعلية للمعلمين داخل المدارس التى يعملون بها ولفترة زمنية مناسبة تسمح بظهور أثار عائد التدريب ، ويسبق ذلك مرحلة اجراء التعديلات على البرنامج التدريبى فى حالة وجود أية سلبيات أو نقاط ضعف قد تظهر فى أداءات المعلمين ؛ علما" بأن مرحلة تحقيق جود البرنامج التدريبى التى تأتى بعد مرحلة اعتماده لاتأتى الا بتضافر جميع العاملين فى المؤسسة التعليمية ، وتوفير كافة الامكانيات والموارد التى تكفل تحقيق الجودة المنشودة

٤. خاتمة وتوصيات البحث :

فى ضوء حدود البحث والنتائج التي أسفر عنها، يوصي الباحث بتطبيق البرنامج التدريبى الذى تم التوصل الية فى هذا البحث على عينة من معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية . اثناء الخدمة . لقياس فعاليتة فى تحسين أداءاتهم التدريسية . والعناية باختيار المتدربين لانهم أساس النشاط التدريبى وحسن اختيارهم يضمن نجاح تنفيذ البرنامج بحيث يوجد احتياج فعلى لموضوع البرنامج التدريبى لدى المتدربين ، وأن يكون من القائمين بالتدريس فى المرحلة الثانوية ، وملاءمة توقيت تنفيذ البرنامج وظروف المتدرب . كما أن اختيار المدرب لهذا البرنامج لابد أن تتوافر لديه الكفايات التدريبية اللازمة وهى من أهم العوامل التى تؤدى الى نجاح البرنامج التدريبى وتحقيق أهدافه . وأن يتم التركيز فى هذا البرنامج على استخدام استراتيجيات تدريس (المنظمات المتقدمة . المعامل الرياضية . التعلم للاتقان) من خلال أسلوب التدريس المصغر بما يتناسب مع الوقت المخصص للتدريب ، والمادة التدريبية ، وعدد المتدربين ، والمعينات والوسائل المساعدة ، وأسلوب المدرب وكفاءته فى استخدام كل نمط تدريبى ، ومستوى وخبرات المتدربين السابقة ، الزمن المتوفر للتدريب . وبالنسبة لوقت التدريب الأمثل فيرى الباحث أن يكون قبل بداية العام الدراسى مباشرة ، حتى تعود بالنفع على المعلمين المتدربين ولاتؤثر على سير العملية التعليمية اذا ماتمت أثناء العام الدراسى . كما يجب استخدام الوسائل التعليمية التى تساعد على جودة التدريب وزيادة فعاليته وتزويد المتدربين بخبرات تعليمية باقية الأثر . كما أن ضمان أكبر مدة من الاستمرارية فى تحقيق البرنامج التدريبى لهى دليل نجاحه . ولايأتى تحقيق ذلك الا من خلال المتابعة الدائمة لما بعد التدريب ، وتأتى مرحلة المتابعة بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبى وقيام المتدربين بتطبيق ماتم التدريب عليه داخل المدارس ، حيث يظهر فى هذه المرحلة أثار التدريب ، مع مرعاة تشكيل لجنة يتم اختيارها بعناية متفهمة لطبيعة البرنامج وأهدافه وطبيعة التخصص والأسلوب الأمثل لمتابعة المعلمين داخل الفصول ، وعقد اجتماعات دورية للمعلمين الذين اجتازوا البرنامج التدريبى لمناقشة واقع أدائهم بعد اجتياز البرنامج وذلك بحضور جميع أعضاء فريق التدريب ، وتصميم استمارات متابعة للمعلمين داخل الفصول لمتابعة العائد التدريبى ، وعقد دورات تنشيطية على فترات متعاقبة قد تستغرق يوما" أو يومين على الوجه الأكثر لاطلاع المعلمين بكل ماهو جديد فى مجال البرنامج التدريبى . تأتى مرحلة اعتماد البرنامج التدريبى بعد الانتهاء من المتابعات الفعلية للمعلمين داخل المدارس التى يعملون بها ولفترة زمنية مناسبة تسمح بظهور أثار عائد التدريب .

– مقترحات مستقبلية :

فى ضوء ماتوصل الية هذا البحث من نتائج . ظهرت مجموعة من النقاط التى تصلح لتكون بحوث مستقبلية يمكن تحديدها فى قياس اثر تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية . أثناء الخدمة . على تحسين أداءاتهم التدريسية .

وتقويم مصفوفة المدى والتتابع لبرامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية فى ضوء تلبية احتياجاتهم التدريبية لتحسين أداءاتهم التدريسية . وإعداد ملف الإنجاز التدريسى لمعلم الرياضيات للمرحلة الثانوية . إعداد برامج تدريب لمعلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية ـ أثناء الخدمة ـ على المستحدثات فى تصميم المواقف التعليمية غير التقليدية لتحسين أداءاتهم التدريسية . وقياس اثر تدريب معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية . أثناء الخدمة . على تحسين أداءاتهم التدريسية .

المراجع :

أولا: المراجع باللغة العربية :

ـالجاسم، أحمد و فاطمة سليمان الحمدان، (٢٠١٨ م)، "فعالية برنامج تدريبى للمعلمات فى تنمية بعض مهارات التفكير

الابداعى لدى طالبات الابتدائى فى البحرين" ، بحوث مجلة الطفولة العربية ، مملكة البحرين ، العدد ٧٧ ، ص (٢٩).

اللقانى، أحمد حسين و علي والجمل، (١٩٩٩ م)، "معجم المصطلحات التربوية المعرفة" . القاهرة . عالم الكتب ، ط ٢.

حسين ، عبدالفتاح ، (١٩٩٩ م)، دور التدريب فى تطوير العمل الادارى . القاهرة . دار النهضة للطباعة والنشر.

حلمى، عمر ، (١٩٩٤ م)، "التدريب الادارى" ، القاهرة ، مكتبة جامعة عين شمس.

الأحمد، خالد طه ،(٢٠٠٤ م) ، " اعداد المعلم وتدريبه " ، منشورات جامعة دمشق .

الأدغم، رضا أحمد حافظ ، (٢٠٠٤ م) ، " أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية

بكلية التربية فى اكتسابهم واستخدامهم لها فى تدريس القراءة " ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الأول ، السنه التاسعة عشر .

الابيارى، عادل ، (١٩٩٩ م)، "تدريب الموارد البشرية" ، مكتبة جامعة عين شمس.

فردمان ، ريتشارد (١٩٩٦ م) . "توكيد الجودة فى التعليم والتدريب" . ترجمة : سامى حسن . الرياض ، دار أفاق الابداع العالمية،

ط ١.

عباس، حسين ، (٢٠٠٤ م)، "تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى الكيمياء بالمرحلة الثانوية الزراعية" ، المؤتمر العلمى السادس

عشر . تكوين المعلم . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ٢١ ـــ ٢٢ يوليو.

عبد السميع، مصطفى ، (١٩٩٥ م)، "تدريب معلمى الرياضيات بالمرحلة الثانوية" . الواقع والمأمول . دراسات فى المناهج وطرق

التدريس ، ديسمبر ، العدد (٣٤) .

المقطرى ، ياسين، (٢٠٠٢ م)، "احتياجات أعضاء هيئة تدريس التدريبية على استخدام الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحوها"،

المؤتمر العلمى السابع ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، الجزء الثانى ، المجلد العاشر ، الكتاب الثالث.

العاجز، فؤاد عبد ، (٢٠٠٤ م)، "تقويم دورات تدريب معلمى المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين

التربويين" . تكوين المعلم . المؤتمر العلمى السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس فى الفترة من ٢١ ـــ ٢٢يوليو.

حسن، مُحَمَّد حسان و الحسين خليل ابراهيم ، (١٤٣٨ هـ) ، "اتجاهات معلمى الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية

وعلاقتها ببعض المتغيرات" . بحث منشور بمجلة العلوم التربوية . جامعة الملك سعود ، المجلد (٢) ، العدد (٢) .

على الدين، مُحَمَّد ثابت ، (١٩٩٠ م) ،" تعزيز السلوك الابتكارى" . ندوة بكلية التربية ، جامعة البحرين.

حمدان ، مُحَمَّد زياد، (٢٠٠٠ م) ، "سيكولوجية الاتصال التربوى" . سلسلة المكتبة التربوية الحديثة الرسائل (٣) ، (٨) ، (٢٠) دار التربية الحديثة .

محيى الدين راشد، على ، (٢٠٠٢ م) ، "خصائص المعلم العصرى وأدواره ـــ الاشراف عليه وتدريبه" . القاهرة ، دار الفكر العربى.

قطامى، يوسف ، (٢٠٠٩ م)،" تصميم التدريس" . الأردن . عمان ، دار الفكر .

ثانيا" : المراجع الأجنبية :

Bikmaz, F., Celebi, O., Ata, A. and Ozer, E. (2010): Scaffolding Strategies

Applied By Student Teachers to Teach Mathematics. The International Journal of Research in Teacher Education, 1(Special Issue), pp. 25-36

Cawley, J., Foley, T., and Hayes, A. (2009).Geometry and Measurement a

Discussion of Status and Content Options for Elementary School Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 7(1), pp. 22 – 42.

Chien, H, Kao, C, and Yeh, I (2012). Examining the Relationship btween

Teachers Attitudes and Motivation Toward Web–Based Professional Development: A Structural E QUATION Modeling Approach .The Turkish Online Journasl of Educational Technology, 11(2), 120-127.

Cynthia , E, and Benjami, E (2013). Effect of Attitude Towards

Professional Development Among High School Teachers in Puducherry Region .Indian Journal of Applied Research, 3(5), 204 -205 .

Collins, B., Winnips, J. and Moonen, J. (2000). Structured Support versus

Learner Choice via the World Wide Web. Journal of Interactive Learnining Research, 11(2), pp. 163 – 196.

Ge, X., and Land, S. M. (2003). Scaffolding students' problem-solving processes in an ill-structured task using question prompts and peer interactions. Educational Technology Research and Development, 51(1), pp. 21–38. https://doi.org/10.1007/bf02504515

San Martin, M. G. (2018). Scaffolding the Learning-to-Teach Process: A

Study in an EFL Teacher Education Programme in Argentina. Profile: Issues in Teachers´ Professional Development, 20(1), pp. 121–134. https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.63032

Vacca, J, S. (2008).Using Scaffolding Techniques to Teach Asocial Studies

Lesson About Buddha to SixGrader. Journal of Addlescent & Adult Literacy, 51(8), pp. 652 – 658.

Vreman, C. (2006). Scaffolding Learners in Designing Inverstigation

Assignments for a Computer Simulation. Journal of Computer Assisted Learning, 22(1), pp. 63 - 73.

Williams, L. (2008). Tiering and Scaffolding: Two Strategies for Providing

Access to Important Mathematics. Teaching Children Mathematics, 14(6), pp. 324 – 330.

A Proposed Program for Training In-Service High School Math Teachers on Designing Non-Traditinal Educational Situations to Improve Teaching Performance

Abstract

The aim of this study is to design a training program for in-service high school math teachers, so they can create non-traditional educational situations and improve their performance in non-traditional educational environment. The researcher uses a descriptive analytical approach and created a questionnaire to list the prior training needs of 136 high school math teachers in Sabya province, then developed a list of skills needed to improve the performance of these teachers. The list was tested, amended and validated by a group of experts in math education; then based on the final approved list, the researcher designs a training program for high school math teachers to create untraditional learning activities and improve their performance in difficult learning environment.

Key words: Teacher in-service training, non-traditional educational parking design, in -service teacher training program .

الإطار القانوني للمنافسة في المملكة العربية السعودية
دراسة مقارنة

د. عاصم محمد منصور مدخلي
قسم القانون – كلية الشريعة والقانون – جامعة جازان –المملكة العربية السعودية

المُلخَص

يعد الحديث عن الإطار القانوني للمنافسة في المملكة العربية السعودية وتحديداً الجوانب المتصلة بالحماية القانونية من المواضيع القانونية التي تخدم الاقتصاد ورؤية المملكة ٢٠٣٠ لما لهذه الجوانب من أهمية بالغة سيما مع نشوء بعض المنازعات التي قد تطرأ بسبب توسع العلاقات التجارية داخل المملكة و خارجها مع النمو الاقتصادي ، ولذا تحظى الموضوعات ذات الصلة بنظام المنافسة في السنوات الأخيرة باهتمام محلي في المملكة العربية السعودية مع التوسع الاستثماري و الاقتصادي مواكبة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ ، ومن حيث السرد التاريخي وتحديداً في أواخر القرن التاسع عشر ميلادي في أمريكا كانت البداية لظهور قانون المنافسة لمنع الاحتكار حيث شهدت ظهور الأجهزة الحكومية التي تعنى بالتصدي للمنافسة غير المشروعة و الجوانب المنافية لأسس المنافسة في عام ١٨٨٩م ومن ضمنها نظام شيرمان الصادر عام ١٨٩٦ م ثم أعقب ذلك في عام ١٩١٤م صدر نظام كلايتون وذلك لحظر الأعمال الاحتكارية، وفي ذات العام صدر النظام الفيدرالي لمنع الاحتكار، وتجدر الإشارة إلى أن الشريعة الإسلامية تضمنت مجموعة من المبادئ العامة التي أسست لمبدأ حرية السوق التي تحد من تدخل الحكومة في التسعير إلا عند الضرورة ، ومن ذلك حدوث خلل في تنفيذ أحكام المعاملات المالية التي نظمت أحكامها الشريعة الإسلامية و من خلال هذا البحث سنوضح أسس الحماية القانونية للمنافسة التجارية في المملكة العربية السعودية دراسة مقارنة .

الكلمات المفتاحية: الإطار القانوني ، المملكة العربية السعودية، المنافسة ، التجارية ، دراسة مقارنة.

مُقَدِمَةُ :

يعد الحديث عن الإطار القانوني للمنافسة في المملكة العربية السعودية وتحديداً الجوانب المتصلة بالحماية القانونية من المواضيع القانونية التي تخدم الاقتصاد ورؤية المملكة ٢٠٣٠ لما لهذه الجوانب من أهمية بالغة سيما مع نشوء بعض المنازعات التي قد تطرأ بسبب توسع العلاقات التجارية داخل المملكة و خارجها مع النمو الاقتصادي ، وقبل الحديث عن جوهر موضوع البحث المتعلق بالمنازعات المرتبطة بالمنافسة داخلياً ، يمكننا القول بأن وجود ظاهرة التنافس الشريف في واقع الأمر أمر طبيعي في كل الحضارات المتعاقبة و من ذلك ما جاء في الحضارة الإسلامية مما يؤكد بأن التنافس المشروع مرتبط بالقيم والمبادئ التي تشجع على قيام منافسة عادلة بين المنتجين ومن في حكمهم خالية من التدليس والاحتكار و الغش والغرر والجهالة والمقامرة والربا [١] ، بما في ذلك نبذ كافة المظاهر المعاملات المالية السلبية التي تؤدي الى الاستيلاء على أموال الغير بطرق غير مشروعة ، ومن هذا المنطلق جاءت الشريعة الإسلامية بجملة من الأسس العامة التي تؤمن بفكرة حرية السوق: التي لا تتدخل فيها للسلطة العامة للدولة إلا عند الضرورة ، وذلك في حالات محددة كأن : يحدث خلل أو انحراف عن قواعد وأحكام المعاملات المالية التي نصت عليها الشريعة الإسلامية ، مثل حدوث احتكار أو تركيز اقتصادي مضر بالغير أو استغلال ، ودليل ذلك عندما وجد ارتفاع في الأسعار وجاء بعض الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين يسألون رسول الله صلى الله عليه وسلم التدخل في أمر الأسعار ولكن

١ شحاتة ، حسين ، معالم المنافسة المشروعة في الاقتصاد الإسلامي ، مقال منشور، مدونة دار المشورة ، ص ١ - ٢.
http://www.darelmashora.com/Default.aspx?DepartmentID=24

صلى الله عليه وسلم رفض ذلك وقال: "إن الله هو القابض الباسط الرزاق المسعر، وإني لأرجو أن ألقى الله عز وجل ولا يطالبني أحد بمظلمة ظلمتها إياه في دم ولا مال"[١]

ويسرد تاريخي موجز عن بداية ظهور تشريعات المنافسة ، يدرك المتأمل بأن مواضيع المنافسة أخذت حيزا لا يستهان به من الاهتمام الدولي ، حيث تحظى الموضوعات ذات الصلة بقانون المنافسة في السنوات الأخيرة باهتمام محلي في المملكة العربية السعودية مع التوسع الاستثماري و الاقتصادي مواكبة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وتاريخيا وتحديداً في أواخر القرن التاسع عشر ميلادي في أمريكا كانت البداية لظهور قانون المنافسة لمنع الاحتكار حيث شهدت ظهور الأجهزة الحكومية التي تعنى بالتصدي للمنافسة غير المشروعة و الجوانب المنافية لأسس المنافسة في عام ١٨٨٩ م ومن ضمنها نظام شيرمان الصادر عام ١٨٩٦ م ثم أعقب ذلك في عام ١٩١٤م صدر نظام كلايتون وذلك لحظر الاعمال الاحتكارية، وفي ذات العام صدر النظام الفيدرالي لمنع الاحتكار، وتجدر الإشارة إلى أن الشريعة الإسلامية تضمنت مجموعة من المبادئ العامة التي أسست لمبدأ حرية السوق التي تحد من تدخل الحكومة في التسعير الا عند الضرورة [٢] ، ومن ذلك ، حدوث خلل في تنفيذ أحكام المعاملات المالية التي نظمت أحكامها الشريعة الإسلامية.

وبالنسبة لأوروبا فإن بداية نشأة قانون المنافسة والاهتمام به فقد تشكلت ملامحه الأولى مع نشأة السوق الأوربية المشتركة عام ١٩٥٨ م بموجب اتفاقية روما المبرمة عام ١٩٥٧م[٣] ،ويمكن القول بأن المشرع الفرنسي في قانون المنافسة قد استسقى أحكامه من القواعد العامة الأنجلوسكسونية، ولذا مر بثلاثة مراحل مختلفة وفق الآتي:

المرحلة الأولى: بداية المرحلة الاستشارية ونعني بها بداية ظهور قانون المنافسة عام ١٩٥٣م و تحديدا مع تفعيل اللجنة التقنية للاتفاقيات المنافية للمنافسة التي تعني بتنظيم الممارسات المنافية للمنافسة[٤] ، حيث انحسرت طبيعة عمل اللجنة في هذه المرحلة بتقديم الدور الاستشاري.[٥]

المرحلة الثانية : مرحلة الاستقلال الإداري للجنة المنافسة ، تعد بداية المرحلة الثانية في عام ١٩٧٧م مع اصدار قانون منظم للوضع المهين و عمليات التركيز الاقتصادي وهو ما اطلق عليه لجنة المنافسة (Une commission de la concurrence) [٦] واتسمت هذه المرحلة بطابع الاستقلال الإداري.[٧]

الدور الثالث: مرحلة التنظيم و الترتيب لقانون المنافسة ، وتعد بداية المرحلة الثالثة عام ١٩٨٦م مع اصدار قانون منظم للمنافسة و حرية التسعير حيث هيأ لانطلاقة جديدة و مفهوم مؤسسي للجنة المنافسة بمنحها صلاحيات الإحالة و إيقاع الجزاءات [٨] ، فضلا عن ممارستها صلاحيات تنظيم عمليات التركيز الاقتصادي.[٩]

وبالإشارة الى أن قانون تحديث الاقتصاد في٢٠٠٨[١٠] الذي دخل حيز التنفيذ بموجب الأمر رقم ٢٠٠٨-١١٦١ قد نقل جميع صلاحيات اللجنة المشار اليها في الدور الثالث وأعطى للهيئات صلاحية إحالة القضايا على مجلس المنافسة واستبدل عبارة لجنة المنافسة بسلطة المنافسة.

في المقابل ظهر قانون المنافسة في المملكة العربية السعودية سنة ٢٠٠٤ مع التطورات الكبيرة الجارية في المجال الاقتصادي، ورغبة في تعزيز وتأكيد مناخ المنافسة في قطاع الأعمال، فقد صدر المرسوم الملكي رقم (م/٢٥) وتاريخ ٤ جمادى الأولى ١٤٢٥هـ بالمصادقة على قانون المنافسة وتعديلاته في ١٤٣٥/٤/١١هـ ولائحته التنفيذية الصادرة عن مجلس المنافسة برقم ١٢٦ وتاريخ ١٤٣٥/٩/٤هـ.[١١]

مشكلة الدراسة:

بالنظر الى اعتبار مجلس إدارة الهيئة العامة للمنافسة عصباً مهماً في حماية المنافسة بناء على الصلاحيات الممنوحة له نظاماً في مرحلتي الضبط و التحقيق، إلا أن الواقع العملي يقودنا إلى تساؤل رئيس: هل تمتد الاختصاصات كذلك لتشمل مرحلة المحاكمة ، مما يجعل المجلس جهة قضائية و ادارية في ذات الوقت ،

---

١ أخرجه أبو داود في سننه كتاب البيوع أبواب الإجارة رقم ٣٤٥١ ، ج ٣ / ٢٧٢ نشر المكتبة العصرية . صيدا بيروت لبنان. و أخرجه الترمذي في سننه كتاب لبيوع باب ما جاء في التسعير رقم الحديث ١٣١٤ . وقال عنه " هذا حديث حسن صحيح" ٢ / ٥٩٦ ط . دار الغرب الإسلامي بيروت.

٢ ماهر الحولي ، التسعير شروطه وحكمه دراسة فقهية قانونية مقارنة ، ص٨ ، بحث منشور بكلية الشريعة و القانون ، الجامعة الإسلامية ، فلسكين ، ٢٠٠٦م.

3 Entreprise Europe network " fiche pratique: les pratiques anticoncurrentielles interdites en Europe " Edition 28/07/2014, P :1,2.

4 Article 59 d'Ordonnance n°45-1483 du 30 juin 1945 dispose : " ... Le ministre chargé de l'économie saisit la commission technique des ententes et des positions dominantes des faits qui lui paraissent susceptibles de constituer lesdites infractions...etc".

٥ لحلو سيد ، التنفيذ القضائي لقواعد المنافسة دراسة مقارنة ، مجلة القانونية الالكترونية ، عدد ٢٦٧. https://www.mohamah.net/

6 Article 1 de la Loi n°77-806 du 19 juillet 1977 relative au contrôle de la concentration dispose " Il est créé une commission de la concurrence...etc".

7 Article 2 dispose :" La commission de la concurrence est une autorité administrative indépendante...etc".

٨ لحلو سيد ، مرجع سابق ، عدد ٢٦٧. https://www.mohamah.net/

9 Raymond, G., 1992. Droit du marketing: les lois de la mercatique. Litec. ISBN: 2711121453, P : 70

10 Stasiak, F., 2009. La loi n° 2008-776 du 4 août 2008 dite de modernisation de l'économie.

١١ للاستزادة أنظر: موقع الهيئة العامة للمنافسة السعودية https://gac.gov.sa

الأمر الذي لا يستقيم والقواعد القانونية المتعارف عليها ، ولا شك بأن البحث يحتاج الى عناصر تحليلية لا تقف على المشكلة فحسب، بل تساهم في إيجاد صيغ للحلول العلمية التي تشكل بمجموعها خارطة طريق تساعد على دعم وإبراز آليات حماية المنافسة من خلال مرحلة المحاكمة . ولعل هذا الموضوع الحيوي يحفز الباحث في بداية مضماره بأن يسبر أغواره ويساهم في خدمة القطاع التجاري والاقتصادي بصفة عامة في المملكة العربية السعودية عبر هذا النتاج العلمي.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- حيوية موضوع الدراسة قانونياً، مما يجعل منه مجالاً للعديد من الدراسات والبحوث العلمية المعمقة.

٢- حاجة الشركات والمؤسسات التجارية لدراسات استشرافية تهتم بمعالجة الاشكاليات المرتبطة بالفصل في المنازعات الناشئة عن قضايا المنافسة غير المشروعة سيما مع التوسع الاقتصادي السعودي محلياً وإقليمياً ودولياً.

٣- وجود العديد من المشاكل القانونية المرتبطة بمنازعات المنافسة في المملكة العربية السعودية التي تحتاج الى دراسة متوازنة تتناول الموضوع بأبعاده القانونية.

٤- وجود جوانب من التقصير في سبر أغوار البحث العلمي القانوني في المملكة العربية السعودية المتعلق بموضوع المنافسة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١- توضيح محددات وماهية المنازعات الناشئة عن المنافسة غير المشروعة.

٢- إبراز مفاهيم الإطار القانوني للمنافسة وآثارها.

٣- نشر الثقافة الحقوقية من خلال التركيز على بيان ماهية مجلس المنافسة، وتكييف الجهاز قانونياً، واختصاصاته.

٤- التوصل الى نتائج وتوصيات تساهم في إيجاد العديد من الحلول والمعالجات التي تحقق آثار إيجابية تحقق الهدف الرئيس من موضوع الدارسة، المتمثل في حماية المنافسة في المملكة العربية السعودية.

تساؤلات الدراسة:

تعنى هذه الدراسة بالإجابة على التساؤلات التالية:

ثمة تساؤلات تفرض نفسها عند خوض مضمار هذا الموضوع تحديداً تتلخص في التساؤل الأبرز: عن الطبيعة القانونية لمجلس المنافسة، وطرق التظلم من القرارات الصادرة عن المجلس

وفي ذات السياق يطرح سؤال نفسه في هذا المضمار يتمثل في آلية تنفيذ القرارات الصادرة بعد الفصل في منازعات المنافسة. وهذه الاسئلة بمجموعها تتطلب إجابات واستنطاق لمفاهيم ومحددات للوصول إلى الغاية الأساسية والنتائج الرئيسية من هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

سوف يعتمد الباحث في دراسته على استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لبيان وتوضيح ماهية الفصل في منازعات المنافسة، والتعريف بمجلس المنافسة وطبيعته القانونية ثم الانتقال الى آلية تنفيذ القرارات بعد الفصل في منازعات المنافسة.

الدراسات السابقة:

عند سبر أغوار موضوع الدراسة، اتضح للباحث وجود العديد من الدراسات التي تحدثت عن المنافسة بوجه عام، من أبعاد مختلفة وما يميز الموضوع الذي بصدد بحثه، أنه يتحدث عن سلطة الفصل في منازعات المنافسة في المملكة العربية السعودية، ولا شك بأن مجموع الدراسات السابقة بأبعادها المختلفة تشكل معرفة إثرائي للمتخصصين، سواءً تلك الدراسات التي تطرقت للجوانب الاقتصادية أو القانونية للمنافسة، ومن تلك الدراسات السابقة ما يلي:

- معالم المنافسة المشروعة في الاقتصاد الإسلامي، د. حسين شحاتة، مقال منشور على الانترنت، جامعة الأزهر.
http://www.darelmashora.com/Default.aspx?DepartmentID=24

- التنفيذ القضائي لقواعد المنافسة – دراسة مقارنة -، سيد لحلو، مقال منشور، المجلة القانونية الالكترونية، العدد ٢٦٧، المغرب
https://www.mohamah.net/

- اجراءات الضبط القضائي في نظام المنافسة السعودي، عبد الله مرزوق الحربي، رسالة (ماجستير)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٣٨هـ http://repository.nauss.edu.sa/123456789/65145

- آليات تنظيم المنافسة ومكافحة الممارسة الاحتكارية أهم التجارب الدولية مع إشارة خاصة للتجربة السودانية، عز الدين آدم ذو النون بابكر، بحث علمي منشور، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

تقسيمات الدراسة:

المبحث الأول: ماهية المنافسة والإطار التنظيمي لحماية المنافسة المشروعة في المملكة العربية السعودية

المبحث الثاني: إجراءات الضبط للممارسات المنافية أو المقيدة للمنافسة.

المبحث الثالث: اجراءات التنفيذ القضائي في قواعد المنافسة بقانون المنافسة السعودي.

النتائج و التوصيات.

المصادر والمراجع.

الفهرس.

المبحث الأول

ماهية المنافسة والإطار التنظيمي لحماية المنافسة المشروعة في المملكة العربية السعودية

المطلب الأول: تعريف المنافسة لغة واصطلاحاً:

أولاً: المنافسة لغة:

المنافسة في تطلق على عدة معاني متشابه وفق الآتي:

- المنافسة من التنافس: وهي الانفراد بالشيء و الرغبة بالظفر به ، ومنه نافست في الشيء منافسةً ونفاساً إذا رغبت فيه "[١] .

- وتأتي المنافسة بمعنى الانفراد بالمحروص عليه و الحرص على الغلبة ، والتنافس فيه، ونفس ينفس فهو منافس إذا نزع في الشيء، أو أراده وحسد من صار إليه "[٢] .

قال صاحب المعجم الوسيط: " المنافسة هي التنافس "[٣] .

ثانياً: المنافسة في الاصطلاح:

تعريف المنافسة اصطلاحاً:

حينما نخوض في تعريف المنافسة باعتبار طبيعتها وهو الأقرب لمرادنا في هذا البحث، فان تعريف المنافسة سيتم تناوله من خلال تقسيم المنافسة إلى قسمين: المشروعة يقصد بها أنها منافسة شريفة مفيدة ذات جدوى، لا بد منها من أجل العمل الدؤوب، وعدم التراخي والكسل، ولذا فإن المنافسة المشروعة تقوم على جملة من الأخلاق والمبادئ الشرعية، ذات مصلحة لأطراف كثيرة بما فيها العاملين والزبائن والمجتمع[٤] ، وأما عكس ذلك تماما فهي المنافسة غير المشروعة.

ويعرف الاقتصاديون المنافسة المشروعة على أنها: من الأشخاص، أو بين عدة قوى، تتابع نفس الهدف، وتعني أيضاً العلاقة بين المنتجين والتجار في صراعهم على المنتجات والخدمات ضماناً لازدهار التجارة ازدهاراً يؤدي إلى بقاء الأصلح ولذا اعتبرت المنافسة أحد الشروط اللازمة لاحتراف النشاط الاقتصادي،[٥] وتعني أيضاً التزاحم بين التجار في اجتذاب العملاء وترويج أكبر قدر ممكن من العملاء، ولابد من توافر أربعة شروط لتحقيق هذه المنافسة، وهي: الكثرة، والعلم، والتجانس، والحرية، لتحقيق المنافسة الكاملة بين قوى.

وبعد عرض هذه التعريفات يظهر لي أن التعريف الأول – تعريف المنافسة المشروعة– هو الأشمل والأدق وذلك لتضمنه عدة ضوابط للمنافسة منها: الحث على العمل، واشتماله على الأخلاق والمبادئ الشرعية، بوصفها ذات مصلحة-أي لا تهدف إلى الإضرار بالآخرين -وليس لواحد بل لأطرافٍ. فالمصلحة تتحقق ليس لطرفٍ واحد بل لعدة أطراف منها: العاملين، والزبائن، والمجتمع، ولعل مفهوم المخالفة لهذا التعريف نستنتج منه في المقابل المنافسة غير

١ علي أبو العز ، التجارة الإلكترونية وأحكامها في الفقه الإسلامي ،ص١، ط١ ،دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٨م.

٢ الجزري، مجد الدين أبو السعادات المبارك (١٣٩٩هـ -١٩٧٩م)، النهاية في غريب الحديث والأثر، المكتبة العلمية، بيروت، (٩٤١٥) .

٣ مصطفى، إبراهيم، وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، القاهرة، دار الدعوة، (٩٤٠١٢)

٤ عبود نجم ، أخلاقيات الإدارة ومسؤولية الأعمال ، ص١٤٨، ط١ ، ٢٠٠٦م.

٥ أحمد محمد محرز ، الحق في المنافسة المشروعة في مجالات النشاط الاقتصادي الصناعة، التجارة ، الخدمات، ص٧ ، منشأة المعارف، الإسكندرية ، ٢٠٠١م.

المشروعة التي لا تخلوا منها أي بيئة تجارية [١]، وقد شددت التشريعات على حظرها لما لها من مخاطر على الاقتصاد.

المطلب الثاني: الإطار التنظيمي لحماية المنافسة المشروعة في المملكة العربية السعودية.

تماشيا مع السياسة الاقتصادية المبنية على مبدأ المنافسة التي تنتهجها المملكة العربية السعودية والتطورات الكبيرة الجارية في المجال الاقتصادي، ورغبة في تحسين مناخ المنافسة في قطاع الأعمال، فقد صدر المرسوم الملكي رقم (م/٧٥) وتاريخ ٢٩ / ٦ / ١٤٤٠هـ بالمصادقة على نظام المنافسة . وتعتبر الهيئة العامة للمنافسة هيئة مستقلة معنية بالإشراف على تطبيق نظام المنافسة الذي يهدف بشكل محدد إلى تعزيز وحماية المنافسة العادلة، ومكافحة الممارسات الاحتكارية التي تؤثر على المنافسة المشروعة.

ويهدف النظام إلى حماية وتشجيع المنافسة العادلة ومكافحة الممارسات الاحتكارية المخلة بالمنافسة المشروعة، وذلك من خلال قيام الهيئة باختصاصاتها التي وردت في المادة التاسعة من نظام المنافسة والتي تشمل:

- وضع السياسات العامة اعتمادها و كذلك مشاريع الخطط و الأنظمة ذات الصلة بالمنافسة ، ثم رفعها حسب الإجراءات النظامية المعمول بها وتنفيذ أحكامها.
- وضع الأهداف المحددة والسياسات التي تسير عليها الهيئة لتحقيق أغراضها، واعتماد البرامج اللازمة لذلك والإشراف على تنفيذها.
- القيام بأعمال الرقابة على السوق لضمان تطبيق قواعد المنافسة العادلة.
- اتاحة صلاحية الموافقة على حالات الاندماج والتملك والجمع بين إدارتين بإدارة مشتركة والتي ينتج عنها وضع مهيمن.
- اتاحة صلاحية الموافقة على اتخاذ إجراءات التقصي والبحث وجمع الاستدلالات والأمر بالتحقيق والادعاء للكشف عن الممارسات المخلة بقواعد المنافسة سواءً أكان ذلك بناءً على شكوى أو مبادرة من الهيئة.
- اتاحة صلاحية الموافقة على البدء في إجراءات الدعوى الجزائية ضد المخالفين لأحكام النظام.
- الفصل في طلبات التركز الاقتصادي التي ترد للهيئة.
- القيام بالدور التوعوي من خلال نشر ثقافة المنافسة وتعريف المجتمع بالحقوق التي كفلها نظام المنافسة، وإيجاد قناة تفاعلية عبر شبكة الانترنت بينها وبين المجتمع.
- تخصيص الموظفين الذين لهم صفة ضبط مخالفات أحكام نظام المنافسة.
- اتاحة تشكيل لجنة النظر في مخالفات أحكام نظام المنافسة.
- رسم الأنشطة المستثناة المحددة من تطبيق أحكام نظام المنافسة.
- الموافقة بإصدار اللائحة التنفيذية لنظام المنافسة، وكذلك اعتماد اللائحة الادارية والمالية التي تسير عليها الهيئة.
- من الصلاحيات المتاحة لها إقرار مشروع ميزانية الهيئة السنوية وإحالتها للجهة المختصة.
- منح الموافقة على التقرير السنوي للهيئة وحسابها الختامي وتقرير مراجع الحسابات تمهيداً لرفعها للجهات المختصة.
- القيام بتعزيز التعاون والتنسيق مع الجهات المعنية بالمنافسة داخل المملكة وفي الدول الأخرى بما يحقق أغراض الهيئة. [٢]

ومع التشريع الجديد للمنافسة الصادر بالمرسوم الملكي م /٧٥ فقد تشكلت الحماية القانونية للمنافسة بصورة أشمل تحمل بين طياتها تغيرا جذريا وانطلاقة مؤسسية وحاسمة في مسار النموذج السعودي للإصلاح القانوني والاقتصادي، باعتباره نموذجاً تأسس على نجاح الدولة في تحويل النقاش من الإطار الماكرو سياسي إلى إطارات جزئية: القضاء، المؤسساتية، التنمية البشرية، حقوق الإنسان، وترسيخ معايير عادلة وشفافة باعتبارها نظام يؤطر للحماية القانونية للمنافسة التجارية. ويأتي هذا الإصلاح في سياق سلسلة من إعادة الهيكلة التي تنصب على المنظومة المؤسساتية

١ الصفار، زينة غانم عبد الجبار، المنافسة غير المشروعة للملكية الصناعية ، ص٢٣، ط١ ،دار الحامد للنشر، الأردن، ٢٠٠٧م.

[2] https://www.gac.gov.sa/AboutUs.aspx?id=14

للاقتصاد الوطني التي انتهجتها حكومة المملكة الموجهة إلى اصلاح الاقتصاد والسوق السعودي ومن ذلك تعزيز الحماية القانونية للمنافسة التجارية.

وتأسيسا على ما سبق فإن دراسة موضوع الحماية القانونية لجوانب المنافسة التجارية يتطلب تناول الفصل في منازعات المنافسة وفق الاختصاص القضائي على مستوى القانون السعودي وبيان حدود تدخلها والتطرق للقواعد المنظمة للطعون في القرارات الصادرة عن الهيئة العامة للمنافسة.

وفي هذا الإطار نتساءل عن دور الجهة القضائية المختصة في تطبيق قواعد قانون المنافسة والإجراءات القانونية المنظمة لإجراءات الطعن أمام الجهة القضائية المختصة.

المبحث الثاني

اجراءات الضبط للممارسات المنافية أو المقيدة للمنافسة

المطلب الأول: الاجراءات التأسيسية:

نظرا لأهمية ضبط الممارسات المتصلة بالمنافسة فقد عهد المشرع السعودي إلى جهة قضائية للتأكد من حسن تطبيق القانون واحترام مقتضياته ومراقبة القرارات الصادرة عن المجلس.

حيث تبدأ الاجراءات بالشكوى التي هي تعبير عن عدم الرضا يقدم للهيئة من أي شخص طبيعي أو اعتباري ضد أي منشأة مخالفة لأحكام نظام المنافسة. فقد كفل النظام لأي شخص كان سواء كان فرداً أو منشأة حق التقدم إلى الهيئة العامة للمنافسة بشكوى تتعلق بأي إخلال بنظام المنافسة ولائحته التنفيذية من خلال التقديم إلكترونيا على الموقع الرسمي للهيئة العامة للمنافسة على شبكة الانترنت، ويتعين أن تكون الشكوى المقدمة إلى الهيئة مكتوبة ومبيناً فيها تفاصيل الشاكي ومتضمنة معلومات كافية للهيئة لعمل تقييم مبدئ مع الحرص على دراسة الشكاوى و التظلمات التي يتقدم بها كل من له مصلحة كما ويتم تقديم التوصيات بخصوصها الى مجلس المنافسة ، ثم يتم اتخاذ قراره المناسب بعد النظر في التظلمات و الشكاوى على النحو الآتي :

إذا رأى المجلس وجود حالة اشتباه يأمر باتخاذ إجراءات التقصي والبحث وجمع الاستدلالات بالنسبة للشكاوى والممارسات المخالفة لأحكام النظام وكذلك الأمر بالتحقيق والادعاء فيها. وقد يوصى المجلس بحفظ أي شكوى إذا لم تتحقق فيها الشروط اللازمة ولذا من مهام الهيئة إجراء وجمع الاستدلالات والاستقصاء اللازم لمعرفة حالات الاشتباه في أي من المنشآت.[١]

ويمكن القول بأن إجراءات الشكوى تتمثل في حالة صدور قرار من المجلس باتخاذ إجراءات التقصي والبحث وجمع الاستدلالات بالنسبة للشكاوى والممارسات المخالفة لأحكام النظام وكذلك الأمر بالتحقيق والادعاء فيها، يتعين إخطار المنشأة محل الاشتباه بقرار المجلس إما عند الزيارة الفجائية من قبل مأموري الضبط القضائي أو قبلها.

ويدخل في اختصاص الهيئة تلقي البلاغات وجمع الاستدلالات والتحقيق في البلاغات واتخاذ الإجراءات اللازمة حسب ما جاء في نظام المنافسة (على مأموري الضبط القضائي في المجلس أن يقبلوا البلاغات والشكاوى التي ترد لهم عن مخالفات أحكام هذا النظام. والعرض عنها للمجلس بالرأي النظامي لإصدار القرار اللازم حياله) وكذلك أشارت اللائحة التنفيذية لنظام المنافسة.

يجب على المنشأة عند وجود شكوى أو مخالفة السماح لمأموري الضبط القضائي الدخول لمقر المنشآت في أوقات الدوام الرسمية وتمكينهم من الاطلاع على جميع المستندات والملفات والوثائق الورقية والإلكترونية سواء السري منها أو العادي، وفي حال الحصول على نسخة منها، وتيسير كل ما من شأنه الحصول على المعلومات اللازمة، مع تمكينهم من كل ما من شأنه التحقق كاستخدام الحاسب الآلي وفتح الخزائن. مع تعريفهم بصفتهم الضبطية وبطاقاتهم التعريفية واطلاع المسؤول على المنشاة المراد تفتيشها.

تقوم الهيئة العامة للمنافسة بعد جمع المعلومات والبيانات عن الشكوى بدارسة القضية من جميع النواحي وتقوم برفع تقرير متكامل للمجلس إما بحفظ الشكوى في حال عدم وجود مخالفة أو بتحريك الدعوى الجزائية على المنشأة أمام لجنة النظر والفصل في مخالفات أحكام نظام المنافسة.

في حال حفظ الشكوى يتم إبلاغ المشتكي بخطاب رسمي بقرار الهيئة بحفظ الشكوى.

في حال تحريك الدعوى الجزائية يقوم ممثلو الادعاء العام بإعداد لائحة الدعوى وإرسالها إلى لجنة النظر والفصل في مخالفات أحكام المنافسة ويتم الترافع في الدعوى أمام اللجنة حتى صدور قرارها.

في حال صدور القرار/ الحكم النهائي لصالح الهيئة يتم التشهير بالمنشأة المخالفة بناءً على ما جاء في المادة الثانية عشرة من نظام المنافسة.

حيث تعطى هذه المادة لمجلس المنافسة سلطة شبه قضائية يتم من خلاله إمكانية تطبيق القواعد المتعلقة بالمنافسة في حالة وجود أفعال ألحقت أضراراً بالغير بما في ذلك تطبيق العقوبات الزجرية في حالة مخالفة قواعد قانون المنافسة. وقد اعطي المجلس سلطة تقديرية للتمييز بين أنواع المخالفات المرتكبة والأفعال الجنائية منها، حيث

١ للاستزادة أنظر: موقع الهيئة العامة للمنافسة السعودية https://gac.gov.sa

يقوم بإحالة القضية إلى لجنة النظر والفصل في مخالفات أحكام نظام المنافسة.[١]

وحاليا في المملكة العربية السعودية وبعد صدور نظام المحاكم التجارية يرى الباحث أن المحاكم التجارية مؤهلة بالنظر في الممارسات المخالفة للمنافسة في ظل تعديل المواد اللازمة في قانون المنافسة للنظر في المخالفات للمنافسة والتعويض عن الضرر الناتج عن هذه الأفعال وذلك بإحالة القضية على المحاكم المختصة. وتوضيحاً لمستقبل انتقال آلية فصل المنازعات في قضايا المنافسة في السعودية من خلال المحاكم التجارية في المملكة العربية السعودية وآلية ضبط العلاقة مع مجلس المنافسة السعودي وفق التشريعات المقارنة والذي يستلزم أن تتم الية تنظيم العلاقة بين المجلس والمحكمة التجارية في حالتين:

الأولى تتمثل في مراقبة القرارات الصادرة عن المجلس والطعن فيها بالإلغاء باعتبارها قرارات إدارية فردية ويكون بذلك دور القاضي منحصر في التأكد من مدى تطبيق المجلس لنظام المنافسة ومدى ملائمة العقوبة للمخالفة المرتكبة.

والثانية إحالة المخالف للقضاء لمعاقبته جنائياً عن كل ما يعد مجرما في النظام. ونفس الأمر قرره المشرع الفرنسي بالإشارة الى ذلك بصريح نص المادة ٣٦ من الأمر رقم ٨٦-١٢٤٣ الصادر في ١ ديسمبر ١٩٨٦ على اختصاص المحاكم المدنية أو التجارية للنظر في الممارسات المنافية لقواعد بالمنافسة.[٢]

وتأسيسا على ما سبق فالاختصاص القضائي في حال نقله للمحاكم التجارية في المملكة لتطبيق قانون المنافسة يعتبر اختصاصا أصيلا.

في المقابل غير خاف بأن محاكم فرنسا منذ القرن التاسع عشر الميلادي كان لها أثر ملموس يتجسد بإرسائها لركائز قانون المنافسة ومنع الممارسات المنافية للمنافسة للشخصيات الاعتبارية أو الطبيعية ، فضلا عن الاجراءات الإدارية المتبعة لزجر المخالفات من طرف مجلس المنافسة والتي يمكن أن تشكل هذه الممارسات محل دعاوى، يبت فيها أمام المحاكم التجارية.

مع الإشارة إلى أن المشرع السعودي أشار صراحة في أحكام قانون المنافسة لطبيعة واختصاصات الفصل في منازعات المنافسة من خلال مجلس المنافسة الذي أعطي صلاحيات واسعة في ميدان محاربة الممارسات المنافية والسلطات الكبيرة الممنوحة له بهدف ضمان نوع من التوازن عبر ممارسات أعمال الضبط والتقنين وضمان مراقبة أعمال التجارة من طرف جميع الفاعلين الاقتصاديين على كافة الأصعدة. إلا أنه من الضروري الحفاظ على الدور الأصيل للقضاء للقيام بعملية الزجر عبر إعطائه لصلاحيات النظر في دعاوى المسؤولية المدنية المبنية على أساس الممارسات المنافية كلما توافرت عناصرها من خطأ وضرر وعلاقة سببية. ونفس الأمر يذكر بالنسبة للمشرع الفرنسي[٣] الذي يعطى للقضاء صلاحية النظر في دعاوى المسؤولية المدنية الناتجة عن الأفعال المخالفة للمنافسة بموجب الفصل ١٣٨٢ من القانون المدني الفرنسي الذي نص على التعويض عن كل ما يمثل ضرر ضد الغير[٤].

المطلب الثاني: دعوى الممارسات المنافية للمنافسة

أشارت المادة الثانية من قانون المنافسة السعودي الى أن القانون يهدف إلى حماية المنافسة العادلة وتشجيعها، ومكافحة ومنع الممارسات الاحتكارية التي تؤثر على المنافسة المشروعة أو على مصلحة المستهلك؛ بما يؤدي إلى تحسين بيئة السوق وتنمية الاقتصاد.

بينما حظرت المادة الخامسة الممارسات -ومنها الاتفاقيات أو العقود بين المنشآت، سواء أكانت مكتوبة أم شفهية، صريحة كانت أم ضمنية -إن كان الهدف منها أو الأثر المترتب عليها؛ الإخلال بالمنافسة، وبخاصة ما يأتي:

١- تحديد أو اقتراح أسعار السلع وبدل الخدمات وشروط البيع أو الشراء وما في حكمها.

٢- تحديد أحجام أو أوزان أو كميات إنتاج السلع أو أداء الخدمات.

٣- الحد من حرية تدفق السلع والخدمات إلى الأسواق، أو إخراجها منها بصفة كلية أو جزئية، وذلك من خلال إخفائها، أو تخزينها دون وجه حق، أو الامتناع عن التعامل فيها.

٤- أي سلوك يؤدي إلى عرقلة دخول منشأة للسوق أو إقصائها منها.

٥- حجب السلع والخدمات المتاحة في السوق بصفة كلية أو جزئية عن منشأة أو منشآت معينة.

٦- تقسيم الأسواق لبيع السلع والخدمات أو شرائها أو تخصيصها وفقا لأي معيار وبخاصة المعايير الآتية:

١ المرجع السابق، موقع الهيئة العامة للمنافسة السعودية https://gac.gov.sa

2 Article 36 d'ordonnance n°86-1243 du 1 décembre 1986 dispose " L'action est introduite devant la juridiction civile ou commerciale compétente par toute personne justifiant d'un intérêt...etc".

3 Gabriel Guéry et Jean–Luic vallens "droit de l'entreprise "Edition Lamy 2008-2009.P:781.

4 Article 1382 du code civil dispose " Tout fait quelconque de l'homme, qui cause à autrui un dommage, oblige celui par la faute, duquel il est arrivé à le réparer".

أ-المناطق الجغرافية.

ب-مراكز التوزيع.

ج-نوعية العملاء.

د-المواسم والمدد الزمنية.

٧- تجميد عمليات التصنيع والتطوير والتوزيع والتسويق وجميع أوجه الاستثمار الأخرى، أو الحد من ذلك.

٨- التواطؤ أو التنسيق في العطاءات أو العروض في المزايدات والمنافسات الحكومية أو غيرها بما يخل بالمنافسة.

كذلك حظرت المادة السادسة على المنشأة أو المنشآت التي تتمتع بوضع مهيمن في السوق أو جزء مهم منه؛ إساءة استغلال هذا الوضع للإخلال بالمنافسة أو الحد منها، ومن ذلك ما يأتي:

١- بيع السلعة أو الخدمة بسعر أقل من التكلفة الإجمالية؛ لإخراج منشآت من السوق أو تعريضها لخسائر جسيمة، أو إعاقة دخول منشآت محتملة.

٢- تحديد أسعار أو شروط إعادة بيع السلع أو الخدمات، أو فرضها.

٣- تقليل الكميات المتاحة من المنتجات أو زيادتها؛ لأجل التحكم بالأسعار وافتعال وفرة أو عجز غير حقيقي.

٤- التمييز في التعامل بين المنشآت في العقود المتشابهة بالنسبة إلى أسعار السلع وبدل الخدمات أو شروط بيعها وشرائها.

٥- رفض التعامل مع منشأة أخرى دون سبب موضوعي، وذلك من أجل الحد من دخولها السوق.

٦- الاشتراط على منشأة الامتناع عن التعامل مع منشأة أخرى.

٧- تعليق بيع سلعة أو تقديم خدمة بشرط تحمل التزامات أو قبول سلع أو خدمات تكون بطبيعتها، أو بموجب الاستخدام التجاري، غير مرتبطة بالسلعة أو الخدمة محل التعاقد أو التعامل الأصلي.[١]

ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن هذه المواد (٢، ٥، ٦) من قانون المنافسة نستخلص منها أن التشريع السعودي رتب البطلان ضمنا على كل التزام أو اتفاقية أو اتفاق يتعلق بالممارسات المنافية للمنافسة، وبنفس النسق نص التشريع الفرنسي في المادة ٩ الأمر رقم ٨٦-١٢٤٣ على بطلان جميع الاتفاقيات والممارسات المتعلقة بأحكام المواد ٧ و٨ من الأمر السابق المغير بموجب الأمر رقم ٩١٢-٢٠٠٠ الصادر في ١٨ سبتمبر ٢٠٠٠.[٢] وبناء عليه يحق لكل متضرر من جراء هذه الممارسات أن يطالب ببطلان الاتفاقيات المنافية للمنافسة وكذلك المطالبة بالتعويض عن الأضرار التي لحقته من جراء الأعمال المحظورة.

أولاً: دعوى بطلان الاتفاقيات المنافية للمنافسة

أشارت أحكام المواد (٢، ٥، ٦) من قانون المنافسة السعودي إلى البطلان ضمنا لجميع الالتزامات المترتبة عن الاتفاقيات المنافية للمنافسة مع الإشارة إلى أن مفهوم الاتفاق في هذه المادة هو مفهوم واسع يشمل جميع الاتفاقات أيا كان نوعها سواء المكتوبة، أو الشفوية، أو الاتفاقيات، أو التحالفات، بشتى أنواعها.

ثانياً: أحكام البطلان

برجوعنا إلى مفهوم العقد الصحيح فهو ما توفرت أركانه وشروط صحته وكان العاقد كامل الأهلية ورضاؤه غير معيب، وتترتب عليه آثاره فور انعقاده وهذا لا يختلف في مضمونه عما ذهب إليه فقهاء الشريعة والإسلامية. أما العقد الباطل بطلاناً مطلقاً فهو ما انعدم فيه ركن من أركانه أو فقد شرطاً من شروط المحل أو السبب، والعقد الباطل لا تلحقه الإجازة لأنه معدوم. بينما العقد الباطل بطلاناً نسبياً أو العقد القابل للإبطال فهو ما استوفى أركانه ولكن تخلف فيه شرط من شروط الصحة فهذا العقد يظل صحيحاً حتى يقضي القاضي بإبطاله استجابة لطلب من شرع البطلان لمصلحته، فإذا تقرر البطلان زال العقد بأثر رجعي كأنه لم يكن وإذا أجازه صاحب الحق سقط حقه في الإبطال، وهذه سمات العقد الموقوف في الفقه الإسلامي وليس كالعقد الفاسد الذي قرره الحنفية لأن العقد الفاسد يجب على المتعاقدين فسخه ولا يملك أحد إجازته وإذا ثبت حكمه في بعض الصور يثبت بالقيمة لا بالثمن المسمى في العقد وهذا مما جعل الفقه الإسلامي يتفرد بمرتبة الفساد في العقود فهذه المرتبة لا وجود لها في القوانين الحديثة.[٣]

١ للاستزادة أنظر: موقع الهيئة العامة للمنافسة السعودية https://gac.gov.sa

2 Article 9 d'ordonnance n°86-1243 du 1 décembre 1986 dispose : " Est nul tout engagement, convention ou clause contractuelle se rapportant à une pratique prohibée par les articles 7 et 8".

٣ المبسوط للسرخسي ٥ / ١٢٣ ، نشر دار المعرفة ، بيروت ، بدون طبعة ، شرح الخرشي ٧ / ٧٩ ، دار الفكر للطباعة ، بيروت . نظرية العقد - السنهوري (٦٠١ -٦٠٢) نظرية العقد الموقوف – عبد الرزاق حسن فرج (٣٤،٣٣) نظرية العقد – عبد العظيم

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول بأن البطلان المنصوص عليه في قانون المنافسة هو بطلان مقرر بموجب نص شرعي وقانوني نظرا لتعلقه بالنظام العام وما للمنافسة الغير المشروعة من تأثير على السير العادي وبيئة السوق.

وهكذا يتضح جليا أن مناط المشرع من وراء إقراره بطلان العقد في الحالات المذكورة رغم كونه مستجمعا كافة أركانه إنما هو حرصه على حماية المصلحة العامة ،الأمر الذي يترتب عليه أن التمسك بالبطلان لا يقتصر على المتعاقد فقط ، و إنما للغير الذي لم يكن طرفا في العقد أن يثيره، كما يحق للجنة المختصة في مجلس المنافسة و التي يمكن الطعن في قرارها أمام المحاكم المختصة في المملكة العربية السعودية و هي المحاكم الإدارية أن تثيره بصورة تلقائية وذلك لارتباطه بالنظام العام ، وتبعا لذلك فإن العقد الباطل و الباطل معدوم لا تقبل اجازته. وتجدر الإشارة إلى أن جزاء البطلان قد يلحق بالاتفاق كله أو جزء منه فقط كإلغاء إحدى البنود دون الأخرى.

ثالثاً: آثار البطلان

ينتج عن بطلان الاتفاقات والممارسات غير مشروعة على غرار القواعد العامة آثار بالنسبة للمتعاقدين والغير.

- بالنسبة للمتعاقدين: يتم إرجاع الأطراف إلى الحالة التي كانوا عليها قبل التعاقد ولا يترتب عن ذلك سوى استرداد ما دفع بغير حق أو المطالبة بالتعويض إن مكان له محل.

- بالنسبة للغير: يمكن القول إن أثر البطلان بالنسبة للغير هو نفسه بالنسبة للمتعاقدين حيث أن الغير الذي تلقى حقا على الشيء الذي ورد عليه العقد الباطل، يزول حقه تبعا للبطلان، لأن من المستقر عليه أن الشخص لا يمكن أن ينقل لغيره أكثر مما يملك.

وأخيرا تجدر الإشارة إلى أن البطلان يكون عن طريق دعوى مرفوعة أمام لجنة النظر في مخالفات المنافسة بمجلس المنافسة.

رابعاً: دعوى التعويض:

تستمد دعوى التعويض عن الأضرار الناتجة عن الممارسات غير مشروعة للمنافسة مرجعيتها من المسؤولية المدنية التي تكون عقدية في حالة الإخلال بالتزام عقدي وتقصيرية في حالة الإخلال بالواجبات القانونية سواء كان منصوصا عليها في نصوص القانون أو كانت نابعة من العرف السوق.[١] وحتى يتسنى للجنة المكلفة بنظر مخالفات المنافسة الاطلاع أكثر حول القضايا المحالة عليها في إطار هذه الممارسات خول لها المشرع أن تستشير لجنة فنية بمجلس المنافسة بشأنها.[٢]

المطلب الثالث: دعوى الممارسات المقيدة للمنافسة

نص المشرع السعودي صراحة على إمكانية رفع دعوى الحصول على التعويض أمام لجنة النظر أو الفصل في المخالفات المنافية للمنافسة عندما يتم خرق المبادئ المتعلقة بمبدأ الشفافية كما فعل بالنسبة للممارسات الغير مشروعة للمنافسة فالمادة ٦ من القانون رقم م / ٧٥ عددت الأعمال التي يمنع على التجار القيام بها وحددت المادة ٢٣ من نفس القانون آليات التعويض للمتضررين والتي يقرها مجلس المنافسة.[٣] وعلى ذلك سوى المشرع الفرنسي في هذا الإطار بين إقامة الدعوى على أساس الممارسات المنافية للمنافسة والأفعال التي تعتبر خرقا لمبدأ الشفافية بين المهنيين وهذا ما نستنتجه من الفقرات ١،٣،٤ من المادة ٣٦ من الأمر رقم ٨٦-٢١٤٣ الصادر في ١ ديسمبر ١٩٨٦ حيث نصت على أن كل أو منتج أو تاجر أو صانع أو حرفي ارتكب أحد المنافية للمنافسة أو المقيدة لها يتحمل المسؤولية، ويلزم بالتعويض عن الأضرار الناتجة عنها [٤] ، وعليه فإن إمكانية المطالبة مدنيا أمام المحاكم المدنية أو التجارية المختصة بالتعويض عن الأضرار الناتجة عن الممارسات المنافية للمنافسة تبقى واردة.

ونظرا لكون المنافسة بمثابة فاعل أساسي في الاقتصاد موجه له فإن غيابها يؤدي إلى قيام الاحتكار وتحريف الأوضاع الاقتصادية في سوق معين سواء على المستوى القريب أو المتوسط، فلضمان السير الحسن للسوق تم إنشاء الهيئة العامة للمنافسة ومجلس المنافسة وتخويله صلاحيات ضبطية وتقريرية من خلال آليات إصدار الغرامات والعقوبات والإجراءات التحفظية. وعليه فإنه لا يمكن لوظيفة الضبط الاقتصادي التي يقوم بها الهيئة العامة للمنافسة بمجلسها ولجنتها أن تكون قانونية وفي إطار الشرعية إلا إذا كانت خاضعة لمبدأ المشروعية والرقابة القضائية. حيث كان لابد من إيجاد ضمانات قانونية لحماية حقوق الأطراف المعنية بالقرار وتتمثل هذه الضمانات في تقرير حق المتعاملين الاقتصاديين المعنيين

شرف الدين (١٥٤، ١٥٥)، نظرية العقد – عبد الفتاح عبد الباقي (٤٦٥) ،الوسيط في نظرية العقد – عبدالحكيم (٥٠٧).

١ المادة الرابعة من نظام المنافسة السعودي (المرسوم الملكي م / ٧٥ وتاريخ ٦ / ٣ / ٢٠١٩م.)

٢ المادة الثامنة من نظام المنافسة السعودي.

٣ للاستزادة أنظر: موقع الهيئة العامة للمنافسة السعودية https://gac.gov.sa

4 Article 36 d'ordonnance n°86-1243 du 1 décembre 1986 dispose : " Engage la responsabilité de son auteur et l'oblige à réparer le préjudice causé le fait, par tout producteur, commerçant, industriel ou artisan...Etc".

بقرارات للجنة في اللجوء إلى القضاء المختص للطعن في هذه القرارات.

وعليه أعطى المنظم السعودي للمحكمة الإدارية صلاحية النظر في الاعتراض على قرارات اللجنة بمجلس المنافسة والطعن فيها حيث تنص الفقرة (٣) من المادة ١٨ من قانون المنافسة على الاعتراض أمام المحكمة المختصة ضد قرارات اللجنة مجلس المنافسة.

المبحث الثالث

اجراءات التنفيذ القضائي في قواعد المنافسة بقانون المنافسة السعودي

المطلب الأول: اختصاص القضاء الإداري:

رغم أن المشرع السعودي لم يبين الطبيعة القانونية لقرارات المجلس فإن ذلك لا يمنع من الرجوع لبعض التشريعات المقارنة سواء الاجنبية أو العربية لإزالة هدا اللبس القائم خصوصا وأن تجربة المملكة العربية السعودية في مجال هيئات شبه القضائية ليست بقديمة، حيث ظهرت العديد من الهيئات في تحرير المرافق العمومية، الذي فرضته ضرورة البحث عن التخصصية وجودة وفعالية التدابير للبت في المخالفات من تلك اللجان للفصل في المنازعات كحال لجنة الفصل في المنازعات المصرفية ولجان الفصل في المنازعات الجمركية ومثيلاتها. وذلك عبر نقل بعض الاختصاصات إلى بعض الأجهزة المستقلة التي أطلق عليها أنداك لجان النظر في المخالفات أو تسوية المخالفات " أو" اللجان الابتدائية والاستئنافية للفصل في المنازعات " وهي متعددة المسميات والأشكال [١] ، لكن رغم تمتعها بنوع من الاستقلالية في التسيير تبقى مفتقرة للاستقلال التام وخاضعة لوصاية الجهة التابعة لها.

ومجيئ التشريع الجديد للمنافسة الصادر بالمرسوم الملكي م /٧٥ فقد تشكلت الحماية القانونية للمنافسة بصورة أشمل تحمل بين طياتها تغيرا جذريا وانطلاقة مؤسسية وحاسمة في مسار النموذج السعودي للإصلاح القانوني والاقتصادي، باعتباره نموذجاً تأسس على نجاح الدولة في تحويل النقاش من الإطار الماكرو سياسي إلى إطارات جزئية: القضاء، المؤسساتية، التنمية البشرية، حقوق الإنسان، وترسيخ معايير عادلة وشفافة باعتبارها نظام يؤطر للحماية القانونية للمنافسة التجارية.

ويأتي هذا الإصلاح في سياق سلسلة من إعادة الهيكلة التي تنصب على المنظومة المؤسساتية للاقتصاد الوطني التي انتهجتها حكومة المملكة الموجهة إلى إصلاح الاقتصاد والسوق السعودي ومن ذلك تعزيز الحماية القانونية للمنافسة التجارية.

وتأسيسا على ما سبق ولضرورة تنزيل المقتضيات العدلية المنظمة للهيئات القضائية، أعطى المشرع السعودي المحكمة الإدارية الجهة المختصة بالنظر في الطعون المرفوعة ضد قرارات اللجنة المختصة بمجلس المنافسة.

المطلب الثاني: اختصاص القضاء العادي

يتمتع القضاء العادي كذلك بصلاحية النظر في الدعوى الجزائية العامة التي تحركها اللجنة المختصة بمجلس المنافسة حيث تنص الفقرة الاولى من المادة ١٤ من قانون المنافسة السعودي.

وفي نفس المنحى سار المشرع الفرنسي بعدما كان يعطي لمجلس الدولة، صلاحيات النظر في الطعون المرفوعة ضد قرارات مجلس المنافسة استنادا الى الأمر الصادر رقم ٨٦ -١٢٤٣ وتاريخ ١ / ١٢ / ١٩٨٦م بشأن حماية المنافسة وحرية الأسعار قبل تعديل المادة الخامسة عشرة منه ، حيث تم تعديلها بالمادة الثانية عشرة ليتم قبول النظر من قبل القضاء الإداري وقبول الطعن أمام محكمة الاستئناف بباريس فبموجب التعديل الجديد الذي أدخله المشرع الفرنسي على الأمر السالف، تم نقل جزء من الاختصاص للقضاء العادي، للنظر في الطعون المرفوعة ضد مجلس المنافسة والمتعلقة بالممارسات المنافية للمنافسة، على عكس ما كان الأمر عليه قبل التعديل حيث كان اختصاص النظر في الطعون يقدم أمام مجلس الدولة الفرنسي، باعتبار مجلس المنافسة سلطة إدارية يتم النظر فيها أمام الهيئات القضائية الإدارية، ولتوحيد الاجراء نقل الاختصاص الى مجلس القضاء بباريس.[٢]

ويرى الباحث لو يعاد النظر من قبل المشرع السعودي لنقل اختصاص اللجنة من مجلس المنافسة ليتم صلاحية النظر في المخالفات والعقوبات المنصوص عليها في قانون المنافسة إلى الدوائر القضائية للمحكمة التجارية صلاحية باعتبارها مختصة نوعيا فيما يحرك الشق الجزائي من قبل المحكمة التجارية إلى المحكمة الجزائية المختصة نوعياً.

المطلب الثالث: تنفيذ قواعد المنافسة أمام المحاكم الجزائية

تعتبر الجرائم المنصوص عليها في نظام المنافسة، هي جرائم اقتصادية تمس النظام العام الاقتصادي، الشيء الذي يستوجب إعمال قواعد القانون الجنائي للشركات التجارية التي تكون واجبة الإعمال متى كما أمام جريمة اقتصادية ارتكبت في ضل شركة أو ارتباطا بها. وعليه فإن مفهوم الجريمة الاقتصادية يعرف اتساعا بشكل كبير في

١ أسامة سالم طفران ، اللجان شبه القضائية في المملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية على أهم اللجان شبه القضائية ، ص٣ ، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، ١٤١٨هـ.

٢ عبد الله لعويجي ، حرية المنافسة في التشريع الجزائري ، ورقة عمل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة باجي مختار ، عنابة ، الجزائر ،كلية الحقوق والعلوم السياسية، الملتقى الوطني: حرية المنافسة في القانون الجزائري يومي ٣ و٤ أبريل ٢٠١٣.

القوانين المنظمة للاقتصادي، أضف إلى ذلك الطبيعة القانونية التي تمتاز بها الجرائم الاقتصادية المنتمية للقانون الجنائي للشركات، خصوصا أنها لا تنتمي إلى صنف الجرائم التقليدية كالقتل والسرقة بقدر ما هي جرائم يكون لها تأثير كبير على البنيات الاقتصادية وتهديد الصالح العام. الشيء الذي يفرض على المشرع الجنائي تشديد العقاب واعتماد أساليب ردعية من قبيل الغرامات التهديدية والتخلي عن وسائل التنفيذ العادية ضد المخالف واعتماد وسائل تنفيذ جبرية الشيء الذي يفرض على النصوص الجنائية المنضمة للعقوبات في قانون المنافسة أن تخرج عن نطاق القواعد العامة المعمول بها في القانون الجنائي واعتماد عقوبات جنائية مختلفة ومشددة لا من حيث الأفعال أو أركان قيامها.

ولعل أبرز مثال يمكن الاستدلال به في هذا الصدد وتدعيما للتوجه الاقتصادي للجرائم المخلة بالاقتصاد نجد نص المشرع السعودي في المادة ٦ من قانون المنافسة على المخالفات على الأفعال المعاقب عليها في قانون المنافسة وفي حال التكييف الجنائي فيحق للجنة المختصة بمجلس المنافسة في الفقرة الاولى من المادة الرابعة عشرة تحريك الدعوى الجزائية.[١]

وتأسيسا على ما سبق ستتم معالجة هذا المحور المتعلق بتنفيذ قواعد المنافسة أمام المحاكم الجزائية عبر التطرق لتنفيذ الأحكام من طرف المحاكم الجزائية فيما يتعلق بالممارسات المخلة بالمنافسة والتعريج للحديث عن المعايير المعتمدة في تحديد الاختصاص أمام المحاكم الجزائية.

- الممارسات المخلة بالمنافسة:

رتب المنظم السعودي على دعوى بطلان المنافسة او بطلان الاتفاقيات المخلة الناشئة من الأفعال الاجرامية عقوبة الحبس أو الغرامة أو هما معا.

ولتوضيح الأفعال المخلة للمنافسة التي يرتب عليها المشرع السعودي جزاء جنائيا، سوف أقسم هذه الفقرة إلى محورين الأول سأتطرق فيه إلى الجزاءات الجنائية المتعلقة بالممارسات المنافية لقواعد المنافسة والممارسات المقيدة للمنافسة.

- الممارسات المنافية للمنافسة:

- التشريع الفرنسي:

بالرجوع إلى التشريع الفرنسي المنظم للمنظم لحرية الأسعار والمنافسة نجد أن المادة ١٧ من أمر ٨٦-١٢٤٣ الصادر في ١ ديسمبر ١٩٨٦ تنص على عقوبات جنائية في السجن لمدة ٤ سنوات أو غرامات تصل إلى ٥٠٠,٠٠٠ "سنت" بالنسبة، للأشخاص الطبعيين أو المعنويين الذين، ارتكبوا ممارسات منافية للمنافسة المذكورة في المادة ٧ و٨ من الأمر السالف.[٢] وبالرجوع كذلك للمادة ٤٠٦ L ٦/ من مدونة التجارة الفرنسية نجدها تنص على نفس العقوبات باختلاف بسيط في قيمة الغرامة التي أصبحت في حدود ٧٥٠٠٠ أورو بالنسبة للأشخاص الممارسين للممارسات المنافية للمنافسة ، وبالرجوع للمادة ٥٤ من الأمر السالف[٣] يتضح جليا أن المشرع الفرنسي، أعطى للمحاكم الجزائية صلاحية النظر بفرض الغرامات والعقوبات الجنائية على الأشخاص الطبعيين أو الاعتباريين.

- المشرع السعودي:

نفس الأمر نجده بالنسبة للمشرع السعودي الذي يعاقب الأشخاص الذاتيين المشاركين على سبيل التدليس أو عن علم مشاركة شخصية وحاسمة في تخطيط الممارسات المشار إليها في الفقرات (١-٢-٣-٤-٥)

من المادة ١٩ و المادة ٢٠ من قانون المنافسة حيث أشارت الفقرة ١ من المادة ١٩ على سبيل المثال : الى ايقاع عقوبة الغرامة بما لا يتجاوز (١٠ %) من إجمالي قيمة المبيعات السنوية محل المخالفة ، أو بما لا يتجاوز (عشرة ملايين) ريال سعودي عند استحالة تقدير المبيعات السنوية و للجنة – في حالات تقدرها البديلة بدلا من ذلك بالغرامات بحيث الغرامة التي لا تتجاوز ثلاثة أضعاف المكسب التي حققها المخالف.

علاوة على عقوبات أخرى مضافة إليها يمكن أن تصل في حال اعادة المخالف لارتكاب مخالفته، فللجنة أن تضاعف الغرامة المحكوم بها في المرة الاولى، بالإضافة الى ما أشار اليه المشرع في الفقرة ٤ من المادة ١٩ بنشر القرار الصادر بالمخالفات الواردة في المادة ١٩ على نفقة المخالف في صحيفة محلية تصدر في مقر اقامته، أو في أي وسيلة إعلامية أخرى مناسبة، على أن يكون النشر بعد اكتساب الحكم الصادر في شأنه صفة القطعية، أو بعد أن يكون القرار نهائياً. وجاءت المادة العشرون من قانون المنافسة السعودي لتؤكد أن

[١] للاستزادة أنظر: موقع الهيئة العامة للمنافسة السعودية https://gac.gov.sa

2 Article 17 d'ordonnance n°86-1243 du 1 décembre 1986 dispose :" Sera punie d'un emprisonnement de quatre ans et d'une amende de 500 000 F ou de l'une de ces deux peines seulement toute personne physique qui, frauduleusement, aura pris une part personnelle et déterminante dans la conception, l'organisation ou la mise en œuvre de pratiques visées aux articles 7 et 8"...

3 Article 54 d'ordonnance n°86-1243 du 1 décembre 1986 dispose : " La juridiction peut condamner solidairement les personnes morales au paiement des amendes prononcées contre leurs dirigeants en vertu des dispositions de la présente ordonnance et des textes pris pour son application".

الغرامة قد تصل إلى مليوني ريال سعودي في كل من يخالف أي حكم آخر من أحكام النظام أو اللائحة.[١]

– الممارسات المقيدة للمنافسة:

كما سبق القول فعلى عكس المشرع الفرنسي سار المشرع السعودي بتقسيمه للممارسات المخلة بالمنافسة إلى قسمين، الأول يتعلق بالممارسات المنافية للمنافسة، والثاني يتعلق بالممارسات المقيدة للمنافسة، التي تهدف مقتضياتها التشريعية إلى حماية التنافسية فيما بين المهنيين وذلك بضمان وإرساء قواعد الشفافية في علاقاتهم المهنية، فإلى جانب إلزام المهني بالتعامل بالفاتورة وفق بيانات إلزامية يجب مراعاتها عند تحرير الفواتير هناك أيضا مقتضيات تعاقب على الادخار السري.

ويعاقب المشرع السعودي الأشخاص المخالفين للقواعد المنظمة لشفافية المعاملات بين المهنيين بغرامة لا تتجاوز (عشرة ملايين) ريال سعودي عند استحالة تقدير المبيعات السنوية وللجنة – في حالات تقدرها الاستعاضة عن ذلك بإيقاع غرامة لا تتجاوز ثلاثة أضعاف المكاسب التي حققها المخالف نتيجة المخالفة. علاوة على المتابعة الجنائية من طرف المحاكم المختصة. أما بالنسبة لباقي الأعمال الأخرى المقيدة للمنافسة كنشر معلومات كاذبة أو افتعال انخفاض أو ارتفاع الأسعار بأي وسيلة كانت فتعاقب عليه المادتين (١٩) و (٢٠) من قانون المنافسة الذي يعاقب الأشخاص الذاتيين المشاركين على سبيل التدليس أو عن علم مشاركة شخصية وحاسمة في تخطيط الممارسات المشار إليها في الفقرات (١-٢-٣-٤-٥) من المادة ١٩ و المادة ٢٠ من قانون المنافسة حيث أشارت الفقرة ١ من المادة ١٩ على سبيل المثال : الى ايقاع عقوبة الغرامة بما لا يتجاوز (١٠ %) من إجمالي قيمة المبيعات السنوية محل المخالفة ، أو بما لا يتجاوز (عشرة ملايين) ريال سعودي عند استحالة تقدير المبيعات السنوية و للجنة – في حالات تقدرها الاستعاضة عن ذلك بإيقاع غرامة لا تتجاوز ثلاثة أضعاف المكاسب التي حققها المخالف نتيجة المخالفة.

علاوة على عقوبات أخرى مضافة إليها يمكن أن تصل في حال اعادة المخالف لارتكاب مخالفته، فللجنة أن تضاعف الغرامة المحكوم بها في المرة الاولى، بالإضافة الى ما أشار اليه المشرع في الفقرة ٤ من المادة ١٩ بنشر القرار الصادر بالمخالفات الواردة في المادة ١٩ على نفقة المخالف في صحيفة محلية تصدر في مقر اقامته، أو في أي وسيلة إعلامية أخرى مناسبة، على أن يكون النشر بعد اكتساب الحكم الصادر في شأنه صفة القطعية، أو بعد أن يكون القار نهائياً. وجاءت المادة العشرون من قانون المنافسة السعودي لتؤكد أن الغرامة قد تصل إلى مليوني ريال سعودي في كل من يخالف أي حكم آخر من أحكام النظام أو اللائحة.[٢]

-المعايير المعتمدة في تحديد اختصاص المحاكم الجزائية

بمجرد ما يتم خرق قواعد القانون الجنائي الموضوعي بإتيان الجريمة يطرح التساؤل حول نوعية المحكمة المختصة نوعيا ومحليا بالنظر في الدعاوى سواء المثارة من طرف النيابة العامة أو أية جهة خول لها القانون ذلك بغرض تطبيق رد الفعل الاجتماعي ضد مرتكب الجريمة. خاصة وأن التنظيم القضائي السعودي يعرف تنوعا على مستوى المحاكم خصوصا إذا علمنا أن المحاكم التجارية تختص في الأعمال التي تكتسي طابعا تجاريا بالإضافة إلى تواجد النيابة العامة داخلها. وعليه سوف أتطرق في هذا المحور للحديث عن الاختصاص النوعي والمكاني ثم تحديد المحكمة المختصة بالنظر في جرائم الأسعار والمنافسة.

– **اختصاص المحاكم:**

يقصد بالاختصاص صلاحية المحكمة للبت في الدعوى المعروضة عليها ويعرفها البعض الآخر باعتبارها سلطة الحكم بمقتضى القانون الممنوحة لكافة محاكم الدولة حيث يكون الاختصاص من نصيب كل محكمة ولائياً، ويميز عادة بين الاختصاص النوعي (أ) والاختصاص المكاني (ب).

– **الاختصاص النوعي:**

هو الذي يعتمد عليه في توزيع الاختصاصات اعتمادا على نوع الجريمة بحسب ما وصفت به عند رفع الدعوى من قبل جهة الإحالة، ويتحدد نوع الجريمة بالتكييف المعطى لها والمحكمة المختصة بنظرها. وتجدر الإشارة إلى أن المشرع السعودي بين الاختصاص الجزائي للمحاكم من خلال نظام الاجراءات الجزائية [٣] في الباب الخامس وتحديداً الفصل الأول الذي تناول المحاكم الجزائية حيث نصت المواد (١٢٨ / ١٢٩ / ١٣٠) أن المحكمة الجزائية تختص بالفصل في جميع القضايا الجزائية. وتختص المحكمة العامة في البلد الذي ليس فيه محكمة جزائية بما تختص به المحكمة الجزائية، ما لم يقرر المجلس الأعلى للقضاء خلاف ذلك.

وعليه فإن المشرع السعودي في قانون الاجراءات الجزائية حدد لكل هيئة حكم أنواع الجرائم التي تكون مختصة بالنظر فيها.

فبالنسبة للجرائم التي توصف المخالفات تختص بها المحكمة الابتدائية إلا ما استثناه المشرع بموجب نص خاص وتستأنف هذه الأحكام أمام الدوائر المختصة بمحاكم الاستئناف. أما الأفعال التي تم تكيفها

[١] للاستزادة أنظر: موقع الهيئة العامة للمنافسة السعودية https://culture.gac.gov.sa/

[٢] للاستزادة أنظر: موقع الهيئة العامة للمنافسة السعودية https://gac.gov.sa

٣ (نظام الإجراءات الجزائية السعودي ، مرسوم ملكي رقم (م/٢) بتاريخ ٢٢ / ١ / ١٤٣٥هـ).

في قانون المنافسة على أساس جزائي فقد جعلها القانون من اختصاص المحكمة الجزائية المختصة ابتدائيا وتستأنف أمام محكمة الاستئناف.[1] ويحق للأطراف أن يطعنوا في القرار الصادر عن لجنة النظر في المخالفات بمجلس لمنافسة أمام المحكمة الإدارية الابتدائية والاستئنافية.

- **الاختصاص المكاني:**

يقصد بالاختصاص المكاني صلاحية المحكمة المختصة مكانيا بنظر الدعوى الجزائية في الدعوى العامة التي يتم تحريك الدعوى العامة من خلال لجنة النظر أو الفصل في المنازعات التابعة لمجلس المنافسة التي لها نفس الاختصاص النوعي بالنظر في الدعوى الناتجة عن الممارسات المنافية للمنافسة ، و يرى الباحث أن نقل الاختصاص للمحاكم التجارية سيؤطر للاختصاص المكاني بين جميع المحاكم أو الدوائر التجارية و الجزائية المنتشرة في جميع المناطق في السعودية بينما ، حاليا اللجنة التابعة لمجلس المنافسة تعمل من خلال مقرها في العاصمة الرياض.

- المحكمة المختصة في النظر في الطعون على قرارات لجنة النظر أو الفصل بمجلس المنافسة.

أعطى المشرع السعودي للمحكمة الإدارية صلاحية الاعتراض على قرارات اللجنة بمجلس المنافسة، والطعن فيها حيث تنص الفقرة (٣) من المادة ١٨ من قانون المنافسة على الاعتراض أمام المحكمة المختصة ضد قرارات اللجنة مجلس المنافسة.

النتائج و التوصيات

أولاً : النتائج :

في نهاية مضمار البحث يمكن القول بأن من النتائج التي توصل لها الباحث ما يلي:

١- تشكلت الحماية القانونية للمنافسة في المملكة ، بصورة أشمل تحمل بين طياتها تغيرا جذريا وانطلاقة مؤسسية وحاسمة في مسار النموذج السعودي للإصلاح القانوني والاقتصادي.

٢- تميز نظام المنافسة السعودي بميزة على ما أقره المشرع الفرنسي ، من خلال تقسيمه للممارسات المخلة بالمنافسة إلى قسمين، الأول يتعلق بالممارسات المنافية للمنافسة، والثاني يتعلق بالممارسات المقيدة للمنافسة، التي تهدف مقتضياتها التشريعية إلى حماية التنافسية فيما بين المهنيين وذلك بضمان وإرساء قواعد الشفافية في علاقاتهم المهنية، فإلى جانب إلزام المهني بالتعامل بالفاتورة وفق بيانات إلزامية يجب مراعاتها عند تحرير الفواتير هناك أيضا مقتضيات تعاقب على الادخار السري.

٣- أن المشرع الفرنسي، أعطى للمحاكم الجزائية صلاحية النظر بفرض الغرامات والعقوبات الجنائية على الأشخاص الطبعيين أو الاعتباريين.

٤- أعطى المشرع السعودي للمحكمة الإدارية صلاحية الاعتراض على قرارات اللجنة بمجلس المنافسة، والطعن فيها حيث تنص الفقرة (٣) من المادة ١٨ من نظام المنافسة على الاعتراض أمام المحكمة المختصة ضد قرارات اللجنة مجلس المنافسة.

ثانياً التوصيات :

يوصي الباحث بتوصيات مهمة في ختام مضمار بحثه على النحو الآتي :

١- يوصي الباحث بأهمية مبادرة الجهات المختصة في الدولة بنقل اختصاصات لجنة النظر أو الفصل في قضايا المنافسة الى المحاكم التجارية بوزارة العدل ، في ظل الشركات والمؤسسات التجارية لمعالجة الاشكاليات المرتبطة بالفصل في المنازعات الناشئة عن قضايا المنافسة غير المشروعة سيما مع التوسع الاقتصادي السعودي محلياً وإقليمياً ودولياً.

٢- أهمية اعادة النظر في إجراء تعديلات لنظام المنافسة السعودي لتضمين الظروف المشددة لنصوص العقوبات لتشمل مختلف صور وأشكال المخالفات المنافية للمنافسة و كذلك حماية المستهلك.

٣- نقل الاختصاص القضائي الى المحاكم التجارية سيحسن من اجراءات البت في القضايا المنافية للمنافسة من خلال الاختصاص المكاني لتلك المحاكم أو الدوائر في جميع مناطق المملكة العربية السعودية.

٤- امكانية مواصلة الباحثين للجوانب القانونية الأخرى المتصلة بقانون المنافسة السعودي لتمثل رافدا للمكتبة القانونية في المملكة العربية السعودية وخدمة الدراسات القانونية.

---

١ الفقرة ١ من المادة الرابعة عشرة ، (نظام المنافسة السعودي، الصادر بالمرسوم الملكي م / ٧٥ ، ٢٠١٩/٠٣/٠٦ م).

المراجع:

المراجع العربية:

١- أبو العز ، علي ، التجارة الإلكترونية وأحكامها في الفقه الإسلامي، ط١ ،دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن ، ٢٠٠٨م.

٢- أبو داود ، سنن أبي داود ، ج ٣ ، المكتبة العصرية . صيدا ، بيروت ، لبنان.

٣- أسامة سالم طفران ، اللجان شبه القضائية في المملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية على أهم اللجان شبه القضائية ، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، ١٤١٨هـ.

٤- الترمذي ، سنن الترمذي ، ج ٢ ، ط . دار الغرب الإسلامي ، بيروت.

٥- الجزري، مجد الدين أبو السعادات المبارك ، النهاية في غريب الحديث والأثر، المكتبة العلمية، بيروت ، ١٣٩٩هـ -١٩٧٩م

٦- الحكيم ، عبدالمجيد ، الوسيط في نظرية العقد مع المقارنة و الموازنة بين نظريات الفقه الغربي و ما يقابلها في الفقه الإسلامي و القانون المدني العراقي في انعقاد العقد (أركان العقد) ، شركة الطبع و النشر الأهلية ، ١٩٦٧م.

٧- الحولي ، ماهر ، التشعير شروطه وحكمه دراسة فقهية مقارنة ، بحث منشور كلية الشريعة و القانون ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين ، ٢٠٠٦م.

٨- الخرشي ، محمد الخرشي أبو عبدالله ، شرح الخرشي، دار الفكر للطباعة ، بيروت .

٩- السرخسي ، محمد بن أحمد شمس الائمة ، المبسوط ، نشر دار المعرفة ، بيروت ، بدون طبعة ، النشر ١٤١٤هـ.

١٠- السنهوري ، نظرية العقد ، منشورات الحلبي الحقوقية ، ط ١٩٩٨م.

١١- سيد ، لحلو ، التنفيذ القضائي لقواعد المنافسة – دراسة مقارنة ، مجلة القانونية الالكترونية، عدد ٢٦٧، المغرب.

١٢- شحاتة ، حسين حسين ، معالم المنافسة المشروعة في الاقتصاد الإسلامي ، مقال منشور ، جامعة الأزهر. http://www.darelmashora.com/Default.aspx?DepartmentID=24

١٣- شرف الدين ، عبدالعظيم ، نظرية العقد ، دار العربي للطباعة و النشر و التوزيع ، ط ١٩٨٥م

١٤- الصفار، زينة غانم عبد الجبار، المنافسة غير المشروعة للملكية الصناعية، ط١ ،دار الحامد للنشر، الأردن، ٢٠٠٧م

١٥- عبد الباقي، عبدالفتاح ، نظرية العقد و الإرادة المنفردة ، دار الكتاب الحديث ، ط ١٩٨٨م.

١٦- فرج ، عبد الرزاق حسن ، نظرية العقد الموقوف في الفقه الإسلامي دراسة مقارنة ، جامعة القاهرة ، ط ١٩٦٨م

١٧- لعويجي ، عبدالله ، حرية المنافسة في التشريع الجزائري ، ورقة عمل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة باجي مختار ، عنابة، الجزائر ، كلية الحقوق والعلوم السياسية، الملتقى الوطني: حرية المنافسة في القانون الجزائري يومي ٣ و٤ أبريل ٢٠١٣م.

١٨- محرز، أحمد محمد ، الحق في المنافسة المشروعة في مجالات النشاط الاقتصادي الصناعة، التجارة، الخدمات، منشأة المعارف، الإسكندرية ، ١٩٩٤م.

١٩- مصطفى، إبراهيم، وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة.

٢٠- موقع الهيئة العامة للمنافسة السعودية https://gac.gov.sa

٢١- نجم، عبود نجم ، أخلاقيات الإدارة ومسؤولية الأعمال ، ط١ ، ٢٠٠٦م

٢٢- نظام المنافسة السعودي ، الصادر بالمرسوم الملكي (م/٧٥) بتاريخ ٢٠١٩/٠٣/٠٦م.

٢٣- نظام الإجراءات الجزائية السعودي ، مرسوم ملكي رقم (م/٢) بتاريخ ٢٢ / ١ / ١٤٣٥.

المراجع الأجنبية

1- Article 1 de la Loi n°77-806 du 19 juillet 1977 relative au contrôle de la concentration dispose " Il est créé une commission de la concurrence...etc".

2- Article 1382 du code civil dispose " Tout fait quelconque de l'homme, qui cause à autrui un dommage, oblige celui par la faute, duquel il est arrivé à le réparer".

3- Article 17 d'ordonnance n°86-1243 du 1 décembre 1986 dispose :" Sera punie d'un emprisonnement de quatre ans et d'une amende de 500 000 F ou de l'une de ces deux peines seulement toute personne physique qui, frauduleusement, aura pris une part personnelle et déterminante dans la conception, l'organisation ou la mise en œuvre de pratiques visées aux articles 7 et 8"...

4- Article 2 dispose :" La commission de la concurrence est une autorité administrative indépendante...etc".

5- Article 36 d'ordonnance n°86-1243 du 1 décembre 1986 dispose : " Engage la responsabilité de son auteur et l'oblige à réparer le préjudice causé le fait, par tout producteur, commerçant, industriel ou artisan...Etc".

6- Article 54 d'ordonnance n°86-1243 du 1 décembre 1986 dispose : " La juridiction peut condamner solidairement les personnes morales au paiement des amendes prononcées contre leurs dirigeants en vertu des dispositions de la présente ordonnance et des textes pris pour son application".

7- Article 59 d'Ordonnance n°45-1483 du 30 juin 1945 dispose : " ... Le ministre chargé de l'économie saisit la commission technique des ententes et des positions dominantes des faits qui lui paraissent susceptibles de constituer lesdites infractions...etc".

8- Article 9 d'ordonnance n°86-1243 du 1 décembre 1986 dispose : " Est nul tout engagement, convention ou clause contractuelle se rapportant à une pratique prohibée par les articles 7 et 8".

9- Article L420-6 du code de commerce dispose : " Est puni d'un emprisonnement de quatre ans et d'une amende de 75000 euros le fait, pour toute personne physique de prendre frauduleusement une part personnelle et déterminante dans la conception, l'organisation ou la mise en œuvre de pratiques visées aux articles L. 420-1 et L. 420-2...etc".

10- Encaoua, D. et Guesnerie, R., 2006. Politiques de la concurrence. (pp. 1–304) (pp.19).

11- Entreprise Europe network " fiche pratique : les pratiques anticoncurrentielles interdites en Europe " Edition 28/07/2014, P :1,2.

12- Gabriel Guéry et Jean–Luic vallens "droit de l'entreprise "Edition Lamy 2008-2009.P:781.

13- https://www.gac.gov.sa/AboutUs.aspx?id=14

14- Raymond, G., 1992. Droit du marketing: les lois de la mercatique. Litec. ISBN: 2711121453, P : 70

15- Stasiak, F., 2009. La loi n° 2008-776 du 4 août 2008 dite de modernisation de l'économie.

Legal Protection for Commercial Competition in KSA

Comparative Study

Dr. Aasem Muhammad Mansour Madkhali

Abstract

The competition issues had taken a considerable international concern. While, the competition law in the Anglo-Saxon countries began to emerge at the end of the 19Th century in United States of America through legislation against monopoly by establishing specialized agencies combating and fighting anti-competitive practices. Where the first independent administrative authority appeared in 1889 "interstate commerce commission". That period was characterized by promulgation of a set of Antitrust Laws, including the Sherman Act in 1896 "Lais Antitrut", the "Clayton Act" in 1914 and in the same year the Federal Trade Law was issued "Federal Trade Commission Act" for prohibition of monopolies. Islamic law (Sharia) came with a set of general bases that believe in the idea of free market: in which the country general authority does not intervene except if necessary in specific cases like that, if there is a defect in or deviation from the rules and provisions of the financial transactions stipulated by the Islamic Sharia. The present research aimed to clarify the basis of the legal protection of the trade competition in the Kingdom of Saudi Arabia in comparative study with the French law.

Key words: Legal protection, Kingdom of Saudi Arabia, Competition, Trade, Comparative study.

تطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق نموذج سلم التقدير لأندريش لدى طلبة جامعة جازان

د. علي مُحَّد زكري

قسم علم النفس–كلية التربية– جامعة جازان– المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدف البحث الحالي إلى تطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد (Costa &McCrae, 1992) تعريب (الأنصاري، ٢٠٠٢)، والمكون من (٦٠) مفردة وفق نموذج سلم التقدير لأندريش كأحد النماذج المتطورة لنظرية الاستجابة للمفردة والملائمة لتدريج مثل هذه النوعية من المقاييس، وتم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٦٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة جازان تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، منهم (٢٢٢) طالباً و(٣٧٨) طالبة. وأظهرت النتائج مطابقة (٥٣) مفردة لافتراضات نموذج سلم التقدير، كما بينت النتائج دقة أبعاد المقياس في تقدير مستويات الأفراد على السمات المختلفة التي يتكون منها، وكذلك الدقة في تقدير بارامتر المفردات. وأوضحت النتائج أيضاً تمتع المقياس بصورته النهائية (٥٣) مفردة بخصائص سيكومترية مناسبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق على مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور تعزى لمتغيري النوع والتخصص.

الكلمات المفتاحية: تطوير مقياس - العوامل الخمسة الكبرى للشخصية – نموذج سلم التقدير لأندريش.

مُقَدِمَةُ :

تحتل الشخصية مكانًا بارزًا في الدراسات النفسية والاجتماعية، وذلك بقصد التعرف على مكونات الشخصية وكيفية تكيفها وتفاعلها وتعاملها مع البيئة المحيطة بها ومع الآخرين، وعليه فإن دراسة الشخصية تمثل المصدر الرئيسي لمعرفة مظاهر السلوك الإنساني، كما تمثل جوهر الإنسان وترتبط ارتباط وثيق بينه وبين الآخرين وباستجاباتهم، ولا تقتصر الشخصية على البحث فيما نحن عليه وإنما فيما يكون عليه الإنسان في حقيقة الأمر وهي تتكون في نهاية الأمر من أكثر الأشياء تمثيلاً للصفة وتميزًا للشخص ذاته(صباح، ٢٠١٨).

وقد سعى علماء النفس والقياس إلى تقييم الشخصية؛ حيث يسعى تقييم الشخصية إلى تحديد الخصائص التي تظهر الفروق المهمة في الشخصية، بهدف تطوير أدوات قياس مناسبة ودقيقة لمثل هذه الفروق، مما يساهم في الكشف عن خصائص الشخصية(Ozer & Roise, 1994).

وهناك مداخل نظرية لدراسة الشخصية ومن ضمن تلك المداخل الحديثة: مدخل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، فهذا المدخل معني بمعرفة السمات الشخصية العامة، ويعتبر من الاتجاهات الحديثة في دراسة وتفسير الشخصيةالإنسانية (الشمالي، ٢٠١٥).

ويهدف نموذج العوامل الخمسة الكبرى إلى تجميع أشتات السمات المتناثرة في فئات أساسية، وهذه الفئات مهما أضفنا إليها أو حذفنا منها تبقى محافظة على وجودها كفئات أو عوامل، ولا يمكن الاستغناء عنها بأية حال في وصف الشخصية الإنسانية، وبعبارة أخرى يهدف هذا النموذج إلى البحث عن تصنيف محكم لسمات الشخصية (كاظم، ٢٠٠٢).

ويستند نموذج العوامل الخمسة إلى فكرة الفروق الفردية الدالة على التفاعلات اليومية للأشخاص أحدهم مع الآخر، ستصبح ذات شكل مسجل في اللغات التي يتحدث بها هؤلاء الأشخاص وعلى

هذه الفكرة تمت مراجعة معاجم اللغة لإعداد قوائم بالمصطلحات الدالة على سمات الشخصية الإنسانية (شقفة، ٢٠١١).

ويتضمن نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية خمس عوامل هي: العصابية والانبساطية والانفتاح على الخبرة والطيبة أو المقبولية ويقظة الضمير، ولكل عامل سمات فرعية تنبثق عنه(عبدالخالق،٢٠٠٠).

وأجريت بعض البحوث للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عبر الثقافات واللغات وعينات مختلفة منها: (الأنصاري ، ١٩٩٧) ؛ (Rolland , Tokar , Fischer , Snell) ؛ (Parker & Stumpf, 1998) ؛ (& Harik, 1999 (Angleitner & Ostendorf, 2000) ؛ (Egan , Deary & Austin, 2000) ؛ (كاظم، ٢٠٠١) ؛ (Murray , Rawlings , Allen & Trinder, 2003) ؛ (Panayiotou , Kokkinos & Spanoudis, 2004) ؛ (Manga , Ramos & Moran, 2004) ؛ (McCrae & Terracciano, 2005) ؛ (الرويتع، ٢٠٠٧) ؛ (الأحمدي ، ٢٠١٣) ؛ (صباح، ٢٠١٨) ؛ (مُحَمَّد وعبدالخالق، ٢٠١٩) ؛ (السيد، ٢٠٢٠).

كما أن الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت ببناء وتطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية قد اعتمدت على نظرية القياس التقليدية بالرغم من نواحي القصور التي تعاني منها أساليب القياس التي يتم إعدادها وفقا لهذه النظرية، وبالرغم أيضا من ازدياد وتنامي التطبيقات الخاصة بنظرية الاستجابة للمفردة على الصعيدين العالمي والعربي في مختلف مجالات القياس التي تهتم ببناء وإعداد أدوات جديدة للقياس، أو إعادة تطوير أدوات شائعة الاستخدام.

كما أن نموذج سلم التقدير والذي تم استخدامه في الدراسات والبحوث لبناء وتطوير المقاييس مثل دراسة كل من: (wright & Masters , 1982) ؛ (Masters & Hyde, 1984) ؛ (Edwards, 2007) ؛ (Waugh, 2008)؛ (عرفان، ٢٠١٠) ؛ (حجازي، ٢٠١٢) ؛ (جوارنة والشريفين، ٢٠١٢) ؛ (الموسوي، ٢٠١٤) ؛ (حمادنة والبلاونه، ٢٠١٥) ؛ (أبو جراد، ٢٠١٦) ؛ (متيرد وصهوان، ٢٠١٦) ؛ (الشريفين، ٢٠١٧) ؛ (عبابنة والأحمد، ٢٠١٩) ؛ (أبوجراد وحمودة، ٢٠١٩) ؛ (الطراونة، ٢٠٢٠)، ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت بناء وتطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستخدام نموذج سلم التقدير، وانطلاقا مما سبق تتضح الحاجة إلى قياس العوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة الجامعة بأداة قياس مناسبة وموضوعية، وفي ظل القياس القائم على نظرية الاستجابة للمفردة، ومع تطور أنظمة القياس وظهور نماذج نظرية الاستجابة للمفردة الملائمة لتدريج المقاييس النفسية المتدرجة الاستجابة، ومن أشهرها نموذج سلم التقدير Rating Scale Model كانت الفكرة في الاستفادة مما يوفره هذا النموذج في تدريج المقاييس النفسية من إمكانية وضع مفردات كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى على ميزان تدريج خطي بالإضافة إلى ما يوفره من ضمان عدالة وموضوعية القياس في تطوير المقياس لدى طلبة الجامعة.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث بالحاجة إلى وجود أداة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة، للتعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة جازان، وتتوفر فيها خصائص القياس الموضوعي بالاعتماد على نظرية الاستجابة للمفردة في بناء هذه الأداة، مستفيدة من النظرية التقليدية في القياس التي عجزت عن تفسير بعض القضايا المهمة في القياس النفسي (١٩٨٥ ، Swaminathan & Hambleton)، وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في تطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

وفق نموذج سلم التقدير من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما درجة مطابقة تقديرات طلبة جامعة جازان على مفردات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مع نموذج سلم التقدير؟
٢- ما القيم المتحررة لتقديرات الطلبة ولصعوبة المفردات الناتجة عند تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة جامعة جازان؟
٣- ما الخصائص السيكومترية لمفردات مقياس العوامل الخمسة الكبرى تبعاً لنموذج سلم التقدير لدى طلبة جامعة جازان؟
٤- هل توجد فروق دالة احصائياً على مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور تعزى لمتغيري (النوع والتخصص) لدى طلبة جامعة جازان؟

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن درجة مطابقة تقديرات طلبة جامعة جازان على مفردات مقياس العوامل الخمسة الكبرى مع نموذج سلم التقدير.

٢- الكشف عن القيم المتحررة لتقديرات الطلبة ولصعوبة المفردات الناتجة عند تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة جامعة جازان.
٣- الكشف عن الخصائص السيكومترية لمفردات مقياس العوامل الخمسة الكبرى تبعاً لنموذج سلم التقدير لدى طلبة جامعة جازان.
٤- الكشف عن الفروق على مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور تعزى لمتغيري (النوع والتخصص)لدى طلبةجامعة جازان.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- يوفر البحث مقياساً موضوعياً للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية مدرج وفق نموذج سلم التقدير لأندريش كأحد نماذج الاستجابة للمفردة بما يضمن التحقق من صدق المقياس وثباته وعدالته.

- يفتح البحث الحالي المجال أمام المهتمين بالقياس النفسي لاستخدام الطرق الحديثة في بناء وتطوير المقاييس النفسية.

- تزويد المكتبة العربية بعدد من المقاييس النفسية المهمة بعد تطويرها وتدريج مفرداتها وفق نموذج سلم التقدير لأندريش؛ الأمر الذي يساعد في توفير مقاييس تتصف بالصدق والثبات موثوق فيها.

- تناول البحث الحالي شريحة هامة في المجتمع تتمثل في شريحة طلبة جامعة جازان والذين يعدون رافداً هاماً من روافد التنمية تعقد عليهم الآمال والطموحات في بناء المجتمع.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- مكانية: اقتصر تطبيق البحث على جامعة جازان.

- زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١).

- موضوعية: تطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق نموذج سلم التقدير لأندريش.

- بشرية: طلبة الجامعة.

مصطلحات البحث:

تطوير مقياس:

- ويقصد به عملية تهدف إلى تبني وتعديل المقياس والوصول به إلى الصورة النهائية المناسبة(العودات والدلالعة، ٢٠٢٠).

- ويقصد به اجرائياً مجموعة من الإجراءات العملية التي اعتمدها الباحث في تطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المستخدم في البحث الحالي.

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

- ويقصد بها أداة موضوعية تهدف إلى قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال مجموعة من المفردات تم التوصل لها من خلال التحليل العاملي لوعاء مفردات مشتقة من استخبارات الشخصية(الانصاري، ٢٠٠٢).

- ويحدد اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة عن طريق الإجابة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المستخدم في البحث الحالي.

نموذج سلم التقديرلأندريش:

- ويقصد به أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة المنبثق عن نموذج راش، ويستخدم في البيانات المستمدة من سلالم التقدير، وبتدريجات تفصل بينها مسافات متساوية، وباستجابات متعددة(علام، ٢٠٠٦).

- ويقصد به اجرائياً النموذج الذي يأخذ شكل الاستجابات المتعددة بتدريجات تفصل بينها مسافات متساوية بدءاً من دائماً وانتهاءً بـ اطلاقاً والمستخدم بالبحث الحالي.

الإطار النظري:

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

مفهوم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمثابة هيكل هرمي من سمات الشخصية، تمثل العوامل الخمسة قمة الترتيب، وتمثل الشخصية مستوى أعلى من التجريد، كما أن كل عامل ثنائي القطب مثل "الانبساط مقابل الانطواء" ويندرج تحت كل عامل

مجموعة من السمات الأكثر تحديداً (Gosling, Rentfrow & Jr, 2003).

كما يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من أهم النماذج وأحدثها والتي تفسر سمات وخصائص الشخصية، ومن أكثرها قبولاً في الوقت الراهن، كما أنه من أكثرها أتساقاً ورصانة لما يحاول بلوغه من اقتصاد ودقة وتكامل، ويفترض هذا النموذج وجود خمسة عوامل فقط تستطيع أن تفسر الشخصية، مع مراعاة أن ترتيب العوامل لم يكن متسق عبر الدراسات والثقافات، إلا أن عدداً كبيراً من الباحثين قد توصل إليها برغم تعدد طرائق القياس واختلاف العينات(كاظم: ٢٠٠١).

والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية هي خمسة عوامل أساسية لوصف الشخصية الإنسانية، وليمثل كل منها تجريداً لمجموعة من السمات المتناغمة، توصل إليها العلماء والباحثون في ميدان الشخصية من خلال الأدلة العلمية للبحوث التجريبية وهي: العصابية، والانبساطية، والمقبولية (الطيبة) ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة(بقيمي، ٢٠١٥).

وصف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يتكون نموذج العوامل الخمسة الكبرى من خمسة عوامل رئيسية هي:

العامل الأول: العصابية: (N)Neuroticism

يعتبر عامل العصابية ثنائي القطب بين مظاهر حسن التوافق والنضج أو الثبات الانفعالي، وبين اختلال هذا التوافق أو العصابية، والعصابية ليست العصاب، ولكن الاستعداد للإصابة به عند توفر شروط الضغوط والمواقف العصابية (عبد الخالق، ١٩٩٨).

والعصابية عكس الاستقرار العاطفي، ويعكس هذا العامل أن الأفراد يميلون بصورة كبيرة إلى عدم الاستقرار العاطفي، وعدم الرضا، وصعوبة التكيف مع متطلبات الحياة كما يرتبط هذا العامل بالقلق والإحراج والشعور بالذنب والتشاؤم والحزن وانخفاض احترام الذات(DeRaad, 2000 ; Zhang, 2006).

وترتبط العصابية سلباً بالرضا عن الحياة وإيجابياً بالتعبير الذاتي عن الإجهاد، كما أن الأشخاص العصابيين أقل قدرة على التعامل مع الضغوط المرهقة في البيت والعمل، كما أنهم أقل تحكماً في اندفاعاتهم(Bruk & Alleen, 2003).

ويصف McCrae & Costa الشخص العصبي بأنه شخص لديه خبرات غضب عالية واشمئزاز وحزن وارتباك وانفعالات سالبة(Costa & McCrae, 1995).

العامل الثاني: الانبساطية: (E)Extraversion

يعد هذا العامل ثنائي القطب حيث يمكن تسميته (الانبساط - الانطواء)، ويتسم الشخص الانبساطي بأنه شخص محب للاختلاط، يتوافق مع المعايير الخارجية، يوجه اهتماماته إلى خارج الذات، ويحب العمل مع الآخرين ويحترم التقاليد والسلطة، وعلى مستوى التفكير يميل الشخص الانبساطي إلى تفسير جوانب العالم الخارجي باستخدام المنطق، والميل إلى العيش وفق قواعد ثابته، قد تكون عملية أو موضوعية أو عقائدية، بينما يتسم الشخص الانطوائي بأنه يوجه اهتماماته من أفكار ومشاعر إلى داخل الذات، وليس تجاه العالم الخارجي، شديد الحساسية مع أنه يكتم أحاسيسه، وعلى مستوى التفكير يميل الشخص الانطوائي إلى تفسير أفكار خاصة تستند إلى قواعد تخصه، كما أن لديه حاجة كبيرة للسرية الخصوصية.(De Raad, 2000 ; Zhang, 2006)

ويصف McCrae & Costa الشخص المنبسط بأنه شخص لبق، ومتفائل ومبتهج، ومستمتع بالإثارات والتعبيرات في حياته (Costa & McCrae, 1995).

العامل الثالث: الانفتاح على الخبرة: (O) Openness to Experience

المنفتحون فضوليون فكرياً، ومتذوقون للفن، وحساسون للجمال، يميلون بالمقارنة مع المنغلقين ليكونوا أوعى بمشاعرهم، كما يميلون إلى التفكير والتصرف بطرائق إفرادية وغير مطابقة، أما المتحفظون في الانفتاح على الخبرة يميلون إلى امتلاك مصالح مشتركة ضيقة، ويفضلون البسيط والمستقيم والواضح على المعقد والمبهم وغير المفهوم، ولربما نظروا إلى الفن والعلم نظرة شك فيما يتعلق بهذه المحاولات كشيء صعب أو من دون فائدة علمية، ويفضل المنغلقون المألوف على الجديد، كما أنهم محافظون، ومقاومون للتغيير، وغالبا منفتحون على الخبرات وعلى أية حال، فإن أسلوب التفكير المنغلق يرتبط بأداء العمل الفائق في عمل الشرطة والمبيعات (العنزي، ٢٠٠٧).

العامل الرابع: الطيبة "المقبولية": (A) Agreeableness

يعد هذا العامل الأكثر ارتباطا بالعلاقات الشخصية وبحسب هوجان (١٩٨٣) Hogan فإن المقبولية تجعل الفرد قادر على مواجهة مشاكل وضغوط الحياة العامة، وتعكس هذه السمة الفروق الفردية في الاهتمام العام لتحقيق

الوئام الاجتماعي، ويتسم الذين يتصفون بهذه السمات بالتسامح والثقة، وحسن الطباع والتعاون والقبول بحيث يحترمون ويقدرون الآخرين.(De Raad, 2000 ; Zhang, 2006)

وعلى ما يبدو فإن الأفراد ذوي الدرجات العليا على هذا العامل لديهم ميل لإجهاد أنفسهم في محاولة لمساعدة وارضاء الآخرين مثل زملاء العمل، الأصدقاء والأسرة(Bruk & Alleen, 2003).

العامل الخامس: يقظة الضمير (التفاني): ((C Conscientiousness

يسهم التفاني في الطريقة التي نتحكم بها بحوافزنا، وتنظمها وتديرها، فالحوافز ليست سيئة بشكل متأصل، وفي بعض الأحيان يتطلب ضيق الوقت قرارات مفاجئة والعمل على حافزنا الأول يمكن أن يكون استجابة فعالة، وكذلك في أوقات اللعب بدل العمل، والتفاني يتضمن عامل يعرف بالحاجة للإنجاز وفوائد التفاني الذي تكون بشكل عال واضحة، فالأفراد المتفانون يتجنبون المشاكل ويحققون مستويات عالية من النجاح عبر التخطيط الهادف والمثابرة، ويثق بهم الناس، وينظرون إليهم نظرة إيجابية على اعتبار أنهم أذكياء، وفي الجانب السلبي يكون الأفراد محبين للكمال، إلزاميين ومدمني عمل، علاوة على ذلك يمكن للأفراد مفرطي التفاني أن ينظر إليهم كأشخاص منحطين ومملين، ويمكن أن ينتقدوا لعدم موثوقيتهم وضعف الطموح (العنزي، ٢٠٠٧).

العوامل الخمسة الكبرى في الثقافات المختلفة:

قام عدد من الباحثين بالتحقق من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عبر الثقافات المختلفة، حيث كانت جميع الدراسات مقصورة على المجتمع الأمريكي الذي يتحدث اللغة الإنجليزية فقط، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تعميم هذه العوامل الكبرى على لغات وثقافات مختلفة أخرى (الأنصاري، ١٩٩٧).

إن قائمة العوامل الخمسة المعدلة للشخصية قد تمت ترجمتها إلى أكثر من (٦٣) ثقافة وثقافة فرعية من لغات مختلفة، في القارات الخمس حيث طبقت على فئات عمرية مختلفة (كالبالغين، الطلبة، كبار السن)، وبرهنت الدراسات على قابلية النموذج للتعميم عبر الثقافات (McCrae، ٢٠٠٤).

حيث أثبتت الدراسات والبحوث صدق وثبات هذا النموذج بعد ترجمته إلى لغات مختلفة مثل: الأسبانية، البرتغالية، الهولندية، الألمانية، الإيطالية، الروسية، الكرواتية، الفرنسية، الفنلندية، الصينية، الكورية(Kallasmaa, Allik, Realo & McCrae, 2000).

ويرى (suh &Triandis، ٢٠٠٢) أنه حتى لو كانت التصنيفات للعوامل الخمسة الكبرى عالمية، فهذا لا يضمن الإستخدام المتماثل لها، حيث تبدو هذه العوامل راسخة في الثقافة الغربية بينما أربعة عوامل فقط تظهر بشكل دائم عبر الثقافات، حيث لم يظهر عامل الانفتاح على الخبرة بوضوح في العديد من الثقافات.

وفي البيئة العربية نجد دراسة كل من: (الأنصاري، ١٩٩٧)، ودراسة (كاظم، ٢٠٠١)، ودراسة (الرويتع، ٢٠٠٧) أظهرت وجود تناقض حول مصداقية نموذج العوامل الخمسة الكبرى في البيئات العربية، حيث برهنت دراسة (الأنصاري، ١٩٩٧) عدم قابلية العوامل الخمسة للتكرار عبر ثقافة شرقية، كما أن قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية غير صالحة من الناحية السيكومترية في المجتمع الكويتي، بينما أظهرت دراسة (كاظم، ٢٠٠١) تمتع القائمة بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي وأكدت النتائج على أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يتمتع بالصدق عبر الثقافات، كما توصل (الرويتع، ٢٠٠٧) إلى إمكانية استخراج العوامل الخمسة الكبرى في البيئة السعودية ، كما أن المقياس أداة جيدة في تعميم العوامل الخمسة، وهذا ما أكدته دراسة (يونس وخليل، ٢٠٠٧) في وجود نفس البنية العاملية للعوامل الخمسة في العينة المصرية مقارنة بالعينة الأمريكية وعينات من ثقافات أخرى.

إذن باستقراء نتائج هذه الدراسات والبحوث عبر الثقافة نجد أنه تتوفر أدلة على ثبات وصدق نموذج العوامل الخمسة الكبرى في بعض الحضارات والثقافات، مما يعطي أهمية لهذا النموذج.

نموذج نظرية الاستجابة للمفردة متعددة التدريج:

لقد انبثق عن نظرية الاستجابة للمفردة مجموعة من النماذج التي استخدمت في بناء المقاييس والاختبارات وتطويرها، والتي يمكن من خلالها الحصول على مؤشرات احصائية للمفردة لا تعتمد على خصائص المفحوصين وتقديراتهم، ولا تعتمد على صعوبة مفردات المقياس، ومن هنا أعطيت أهمية اللاتغير (Invariance) في تقدير معالم المفردات بين مختلف مجموعات الأفراد، ووصفت هذه الأهمية بأنها أكبر الصفات المهمة في نظرية الاستجابة للمفردة (١٩٨٠ ،Lord).

وقد طورت عبر السنوات الماضية مجموعة من نماذج نظرية الاستجابة للمفردة وسميت بأسماء وظيفتها المقترحة مثل: مقاييس التقدير أو التقدير الجزئي، وتهدف هذه النماذج إلى تحديد العلاقة بين أداء الفرد على مفردات الاختبار، وبين السمات أو القدرات الكامنة وراء هذا الأداء وتفسيره، ولكل منها معادلة رياضية تحدد

العلاقة بين أداء الفرد والقدرة أو السمة الكامنة وراء هذا الأداء وتفسيره(أبوجراد، ٢٠١٦).

واستخدم نموذج راش قبل تطويره في تحليل مفردات الاختبارات التي تعطى فيها درجة خام واحدة عن كل استجابة صحيحة على المفردة ودرجة خام صفر عن كل استجابة خاطئة، وطور من هذا النموذج نماذج متعددة ليلائم كل منها نوعا خاصا من البيانات مثل: نموذج الاستجابة المتدرجة، ونموذج التقدير الجزئي، ونموذج سلم التقدير لأندريش . (Embreston & Reise, 2000)

نموذج سلم التقدير لأندريش:

هو أحد نماذج الاستجابة للمفردة التي تختص بالمقاييس ذات الاستجابات المتعددة، ويُعد هذاا النموذج امتداداً لنموذج راش الخاص بالاستجابة الثنائية، وقد سمى النموذج بهذا الاسم لأن فئات الاستجابات تسجل بحيث أن الدرجة الكلية لمفردات المقياس تمثل تقديرات الأفراد على ميزان كامن، ويفترض النموذج تساوي المسافات بين فئات الدرجات، ويعتبر هذا النموذج حالة خاصة من نموذج الاستجابة المتعددة الذي قدمه راش عام ١٩٦١، وقد تطور هذا النموذج على يد أندريش Andrich عام ١٩٧٨، ورايت وماستر عام ١٩٨٢، والافتراض الأساسي لهذا النموذج هو أن تدريج فئات الاستجابة لابد أن يكون متساوياً، بمعنى أن قيم هده الفئات لابد أن تتزايد بمقدار ثابت (Wright & Mok,2004).

ويتسم هذا النموذج بافتراضه لثبات الصعوبات النسبية للانتقال بين فئات الاستجابة مثل (دائماً / أحياناً / مطلقاً). أي أن نموذج سلم التقدير يستخدم مجموعة من معالم التقاطع للفئات المجاورة تكون ثابتة عبر مفردات المقياس من حيث انتشارها على متصل السمة المقاسة. ويشيع استخدام هذا النموذج مع مقاييس الاتجاهات والشخصية والتي تصحح على غرار تدريج ليكرت (Embretson & Reise,2000).

وفي نموذج سلم التقدير، لا تنحصر درجة الفرد على المفردة بين (صفر، ١) كما في نموذج راش الثنائي فمثلا إذا كانت عدد فئات الاستجابة يساوي ثلاث فئات يكون لدينا ثلاث درجات خام محتملة على المفردة هي (٠، ١، ٢) تبعا لفئة الاستجابة التي يختارها الفرد، ويطلق على النقطة التي يتساوى عندها احتمال اختيار أحد فئات الاستجابة والفئة التي تليها مباشرة في الرتبة " حاجز الفئة"، وفي المثال السابق حيث توجد ثلاث فئات للاستجابة، ويوجد لذلك حاجزين يرمز لها (F1,F2)، وهو ما ينطوي على وجود ثلاث درجات محتملة للفرد كما يلي :

-الدرجة (٠) إذا اختار الفرد الفئة الأولى، بما يعني فشله في اجتياز أي من الحاجزين (X = F1+F2 = 0+0 =0)

-الدرجة (١) إذا اختار الفرد الفئة الثانية، بما يعني نجاحه في اجتياز الحاجز الأول وفشله في اجتياز الحاجز الثاني (X = F1+F2 = 1+0 =1).

- الدرجة (٢) إذا اختار الفرد الفئة الثالثة، بما يعني نجاحه في اجتياز كلا الحاجزين (X=F1+F2=1+1=2).

وهذا يعني أنه عند كل حد فاصل بين فئتين متتاليتين هناك احتمال للنجاح أو الفشل (الدرجة ١ أو صفر)، اعتمادا على النجاح أو الفشل في اجتياز الحاجز، أي أن نموذج سلم التقدير حالة مركبة من نموذج راش الثنائي الاستجابة. ويمكن على هذا النحو، وصف احتمال اجتياز كل حاجز من خلال نموذج راش، فمثلا إذا كان لدينا ثلاث فئات للاستجابة يقابلها الدرجات (٠، ١، ٢)، فإنه يمكن التعبير عن احتمالات الحصول على أي من الفئات الثلاث كما يلي:

$$P0 = 1 / C3$$

$$P1 = \exp (B-D1) / C3$$

$$P2 = \exp [(B-D1) + (B-D2)] / C3$$

حيث: C3 = مجموع قيم البسط في المعادلات الثلاث،

B = قدرة الفرد.

D= صعوبة الخطوة Step Difficulty

والتي تختلف من حاجز لآخر، ويمكن تفكيكها إلى معلمين Dj = Di + Fx

ويمكن حساب المرجح اللوغاريتمي لاختيار أحد الفئات دون الفئة التي تسبقها في الرتبة (أي مرجح اجتياز أحد الحواجز) كما يلي:

$$P1/ P0 = \exp (B-D1) \rightarrow B - D1 = \ln (P1/ P0)$$

$$P2/ P1 = \exp (B-D2) \rightarrow B - D2 = \ln (P2/ P1)$$

وبوجه عام، فإن مرجح اختيار الفئة على الفئة التي تسبقها يمكن حسابه من المعادلة:

$$\ln (Pj/ Pj-1) = B - Dj$$

$$\ln [Pnx / P(x-1)] = Bn - Di - Fx$$

حيث:

Pnx هو احتمال حصول الفرد n على الدرجة x (المقابلة لاختيار الفئة j في المفردة (i).

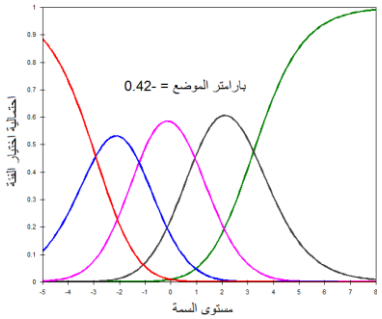
(Px-1) هو احتمال حصول الفرد n على الدرجة x-١ (المقابلة لاختيار الفئة ١- j السابقة للفئة j في المفردة (i.)

Bn قدرة الفرد n.

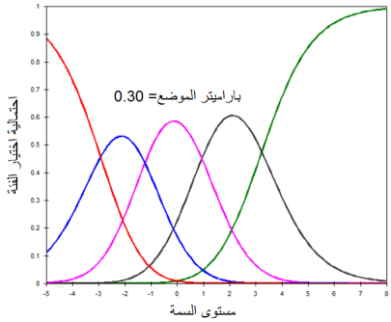
Di صعوبة المفردة i

Fx معلم حاجز الفئة (Rasch-Andrich Threshold)، ويطلق عليه أيضا معلم تقاطع الفئات Category Intersection Parameters، وهو النقطة على متصل السمة المقاسة التي يتساوى عندها احتمال اختيار أحد الفئات j التي تمنح الدرجة x والفئة التي تسبقها مباشرة j-1 والتي تمنح الدرجة x-1 والتي تتمثل في نقطة تقاطع المنحنيين الاحتماليين للفئتين المتجاورتين(Wright & Mok , 2004).

ويوضح شكل (١) التالي المنحنيات المميزة لفئات الاستجابة لمفردتين وفقا لنموذج سلم التقدير:



مفردة رقم (١)



مفردة رقم (٢)

شكل(١): المنحنيات المميزة لفئات الاستجابة لمفردتين وفقا لنموذج سلم التقدير

ويتضح من خلال الشكل السابق ما يلي:

- يبدو الشكل العام لحزمة المنحنيات المميزة لفئات الاستجابة متطابقا للمفردتين، وذلك نتاج ثبات معالم تقاطع الفئات المتجاورة (ثبات الصعوبات النسبية لخطوات الحل) عبر جميع مفردات الاختبار وفقا لما يقترضه نموذج سلم التقدير.
- أن الاختلاف بين المفردتين يتضح في تغير موقع حزمة المنحنيات المميزة لفئات الاستجابة على متصل السمة المقاسة، فالحزمة الخاصة بالمفردة (٢) تبدو أكثر إلى اليمين مقارنة بتلك الخاصة بالمفردة (١)، وهو ما يتعلق بمعلم الموضع والذي يعبر عن صعوبة المفردة، وعليه فإن المفردة (٢) تعد أكثر صعوبة من المفردة (١)(متيرد وصهوان، ٢٠١٦).

الدراسات والبحوث السابقة:

نعرض مجموعة من الدراسات والبحوث تناولت تطوير المقاييس النفسية وفق نموذج سلم التقدير ومنها:

دراسة (عودة، ١٩٩٢): هدفت إلى مدى التوافق بين نموذج راش ذي المعلمة الواحدة والمؤشرات الإحصائية التقليدية في اختيار مفردات مقياس اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية، وتكونت العينة من (٤٥٨) معلما، وتم استخدام أداة مكونة من (٤٢) مفردة ثلاثية التدريج، وأظهرت النتائج درجة عالية من التوافق في عدد المفردات، ومعامل الثبات للمقياس على عينة من الأفراد الذين انسجمت إجاباتهم مع النموذج.

دراسة (الشريفين، ٢٠٠٦): هدفت إلى بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري وفق افتراضات نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش، وتكونت العينة من (٢٢٤) معلما ومعلمة، وتم استخدام أداة مكونة من (٨٣) مفردة خماسية التدريج، وأظهرت النتائج مطابقة (٥٨) مفردة لافتراضات نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش.

دراسة (الرويتع، ٢٠٠٧): هدفت إلى إعداد مقياس للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلاب بجامعة الملك سعود، وتكونت العينة من (٧٣٥) طالباً، وأظهرت النتائج من خلال التحليل العاملي الوصول العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما أظهرت النتائج تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة.

دراسة (Edwards, 2007): هدفت إلى صدق وثبات مقياس معنى الحياة وفق نموذج سلم التقدير المنبثق من نموذج راش،

وتكونت العينة من (٣٩٢) من طلبة الجامعة في كندا، وتم استخدام أداة مكونة من (١٧٠) مفردة سباعية التدريج توزعت على (١٠) أبعاد. وقد أسفرت النتائج إلى الحصول على مؤشرات ثبات خاصة بكل بعد وهذا يؤكد أن هذه المفاهيم من المفاهيم متعددة الأبعاد.

دراسة (Waugh, 2008): هدفت إلى معرفة وجهات نظر الطلبة في أربعة تخصصات مختلفة حول المساقات الجامعات الأسترالية، وتكونت العينة من (٤٠٤) طالباً وطالبة، وتم استخدام أداة مكونة من (٢٥) مفردة خماسية التدريج. وقد أسفرت النتائج إلى مطابقة (١٧) مفردة لنموذج راش.

دراسة (أبو خليفة، ٢٠٠٩): هدفت إلى توظيف سلم التقدير في انتقاء مفردات مقياس تقدير لتقييم اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالباً وطالبة، وتم استخدام أداة مكونة من (٣٨) مفردة خماسية التدريج، وأظهرت النتائج مطابقة المفردات مع النموذج.

دراسة (ملحم، ٢٠١٠): هدفت إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين الشعور بالوحدة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، وتكونت العينة من (١٢٠) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في كل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية والصفاوة ويقظة الضمير) تبعاً لمتغير التخصص.

دراسة (عرفان، ٢٠١٠): هدفت إلى تطوير مقياس دافعية الإنجاز باستخدام نموذج راش لسلم التقدير، وتكونت العينة من (٧٩٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العام بمحافظة البحيرة، وتم استخدام أداة مكونة من (١٤٤) مفردة، وأظهرت النتائج مطابقة (١٢٩) مفردة لافتراضات سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش.

دراسة (الشريفين والشريفين، ٢٠١١): هدفت إلى بناء مقياس الخجل لدى طلبة الجامعات وفق افتراضات نموذج سلم التقدير، وتكونت العينة من (٥٢٦) طالباً وطالبة في تخصص الرياضيات، وتم استخدام أداة مكونة من (٩٧) مفردة خماسية التدريج، وأظهرت النتائج مطابقة (٤٥) مفردة لافتراضات سلم التقدير.

دراسة (حجازي، ٢٠١٢): هدفت إلى استخدام نموذج سلم التقدير وذلك بتحليل بيانات مقياس الاتجاهات نحو العلوم الحياتية، وتكونت العينة من (٦٨) طالباً وطالبة، وتم استخدام أداة مكونة من (٦٦) مفردة، وأظهرت النتائج أن عدد المفردات التي طابقت نموذج سلم التقدير بلغت (٣٧) مفردة.

دراسة (جوارنة والشريفين، ٢٠١٢): هدفت إلى بناء مقياس الاتجاهات الطلبة نحو العمل المهني وفق نموذج أندريش، وتكونت العينة من (٥٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، وتم استخدام أداة مكونة من (٩٦) مفردة خماسية التدريج، وأظهرت النتائج مطابقة (٤٦) مفردة لافتراضات سلم التقدير، كما تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة.

دراسة (الموسوي، ٢٠١٤): هدفت إلى تطوير مقياس لاتجاهات الطلبة نحو الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس باستخدام نموذج سلم التقدير، وتكونت العينة من (٣٤٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البحرين، وتم استخدام أداة مكونة من (٣٠) مفردة، وأظهرت النتائج مطابقة (٢٤) مفردة لافتراضات سلم التقدير.

دراسة (حمادنة والبلاونه، ٢٠١٥): هدفت إلى بناء مقياس اتجاهات لمعلمي الرياضيات نحو حل المسألة الرياضية وفق نموذج سلم التقدير، وتكونت العينة من (٢٥٧) معلم ومعلمة في تخصص الرياضيات، وتم استخدام أداة مكونة من (٣٩) مفردة خماسية التدريج، وأظهرت النتائج مطابقة (٣٦) مفردة لافتراضات نموذج سلم التقدير.

دراسة (أبو جراد، ٢٠١٦): هدفت إلى بناء مقياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، وتكونت العينة من (٢٠٠) عضو هيئة تدريس بجامعة الأزهر(غزة)، وتم استخدام أداة مكونة من (٤٤) مفردة خماسية التدريج، وأظهرت النتائج مطابقة (٢٨) مفردة لافتراضات نموذج سلم التقدير.

دراسة (عبده وخلف، ٢٠١٦): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتكونت العينة من (٣٠٩) طالباً وطالبة من كليات (الزراعة والعلوم والآداب ودار العلوم)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في كل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وكذلك عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طلبة التخصصات العلمية والنظرية في كل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

دراسة (متيرد وصهوان، ٢٠١٦): هدفت إلى دراسة سيكومترية لقياس قلق الإحصاء وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طالبات الجامعة باستخدام نموذج سلم التقدير، وتكونت العينة من(٥٤٥) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا بجامعة أم القرى، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس قلق الإحصاء المطور ومقياس التوجهات الدافعية ومقياس قلق الاختبار، وأظهرت النتائج أن كافة

المقاييس تمتعت بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، وذلك بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملائمين لأسس

القياس الموضوعي.

دراسة (الذهبي والسلماني، ٢٠١٧): هدفت إلى التعرف على الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة كليات جامعة بغداد، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في كل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وكذلك وجود فروق دالة احصائياً وفق متغير التخصص (علمي - انساني) في كل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ماعدا عامل العصابية.

دراسة (الشريفين، ٢٠١٧): هدفت إلى بناء مقياس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٧١٢) طالباً وطالبة، وتم استخدام أداة مكونة من (١٠٢) مفردة خماسية التدريج، وأظهرت النتائج مطابقة (٤٨) مفردة لافتراضات نموذج سلم التقدير، وتمتع المقياس بصورته النهائية بخصائص سيكومترية مناسبة.

دراسة (رديف وشاتي، ٢٠١٨): هدفت إلى التعرف على الفروق في عوامل الشخصية الخمسة الكبرى والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة بغداد، وتكونت العينة من (٤٦٠) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس في كل من (الانبساطية ويقظة الضمير والعصابية)، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص في كل العوامل الخمسة الكبرى ما عدا يقظة الضمير.

دراسة (الدعيس، ٢٠١٨): هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام نموذج سلم التقدير في تحليل فقرات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة تعز، وتكونت العينة من (٥٠٤) طالباً وطالبة، وتم استخدام أداة مكونة من (٦٠) مفردة خماسية التدريج، وأظهرت النتائج مطابقة (٥٢) مفردة لافتراضات نموذج سلم التقدير.

دراسة (عبابنة والأحمد، ٢٠١٩): هدفت إلى بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو التعلم النشط المتمركز حول الطالب باستخدام نموذج سلم التقدير، وتكونت العينة من (٥٠٢) معلماً ومعلمة من معلمي مادة العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء قصبة عمان ولواء ماركا، وتم استخدام أداة مكونة من (٣٠) مفردة خماسية التدريج، وأظهرت النتائج أن مفردات المقياس مطابقة لافتراضات نموذج سلم التقدير، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مناسبة.

دراسة (أبوجراد وحمودة، ٢٠١٩): هدفت إلى تطوير مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفق نموذج سلم التقدير، وتكونت العينة من (٥٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية العامة بمديرية غرب غزة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وأظهرت النتائج مطابقة (٤٤) مفردة لافتراضات نموذج سلم التقدير، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة.

دراسة (الشمري وغند، ٢٠٢٠): هدفت إلى معرفة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتفاؤل غير الواقعي لدى طلبة الجامعة المستنصرية، وتكونت العينة من (٣١١٤٧) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس في كل العوامل الخمسة الكبرى، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص في كل العوامل الخمسة الكبرى.

دراسة (الطراونة، ٢٠٢٠): هدفت إلى تطوير مقياس لحكمة الاختبار مع نموذج سلم التقدير، وتكونت العينة من (٢٣٨٧) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، وأظهرت النتائج مطابقة (٥٩) مفردة لافتراضات نموذج سلم التقدير، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة.

دراسة (ذيابات، ٢٠٢٠): هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت العينة من (١١٦١) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث في عاملي (العصابية والطيبة)، وكذلك وجود فروق تعزى للتخصص ولصالح التخصصات الانسانية في عوامل (الانبساطية والطيبة ويقظة الضمير).

التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة تبين ما يلي:

- أن جميعها أعدت وطورت مقاييس لمتغيرات أخرى غير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق نموذج سلم التقدير؛ ماعدا دراسة (الدعيس، ٢٠١٨) استخدمت نموذج سلم التقدير في تحليل فقرات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ولكن على بيئة أخرى مختلفة عن البيئة السعودية.
- بعضها استخدم نموذج راش في اختيار مفردات مقاييس لمتغيرات أخرى غير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مثل: دراسة (عودة، ١٩٩٢)، ودراسة (Waugh, 2008).

- دراسة (الرويتع، ٢٠٠٧) أعدت مقياس للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على البيئة السعودية، ولكن لم تكن وفق سلم التقدير لأندريش.

- وجود اختلاف في نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت الفروق الخاصة بالنوع والتخصص فيما يتعلق بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث أظهرت دراسة كل من (ملحم، ٢٠١٠) و (عبده وخلف، ٢٠١٦) عدم وجود فروق تعزى للنوع والتخصص، بينما توصلت دراسة كل من (الذهبي والسلماني، ٢٠١٧) و (ذيابات، ٢٠٢٠) إلى وجود فروق تعزى للنوع والتخصص، بينما نتائج دراسة كل من (رديف وشاتي، ٢٠١٨) و (الشمري وغند، ٢٠٢٠) تظهر وجود فروق تعزى للنوع، وعدم وجود فروق تعزى للتخصص، وهذا التناقض جعل الباحث يتناول الفروق الخاصة بالنوع والتخصص في البحث الحالي.

- لم يجد الباحث في حدود اطلاعه دراسة أو بحث تناولت تطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق نموذج سلم التقدير لأندريش في البيئة السعودية، وهذا ما دفع الباحث للقيام بإجراء هذا البحث.

- استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة في بلورة مشكلة البحث وصياغتها، واختيار مجتمع البحث، واختيار الطرق الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وتفسير النتائج.

منهج البحث واجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف البحث، كونه المنهج المناسب في وصف وتحليل البيانات.

مجتمع وعينة البحث:

تالف مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس والمقيدين في جامعة جازان للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ والبالغ عددهم (٣٨٨٦٦) طالباً وطالبة، وتكونت عينة البحث من (٦٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، منهم (٢٢٢) طالباً بنسبة ٣٧% و(٣٧٨) طالبة بنسبة ٦٣%، وقد كان متوسط أعمارهم ٢٠,٨٤، وانحراف معياري ١,٥٧، وامتدت أعمارهم من ١٨ إلى ٢٤ سنة، ويوضح الجدول (١) وصف العينة حسب متغيرات النوع والتخصص:

جدول (١): وصف العينة حسب متغيرات النوع والتخصص

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	الاجمالي
النوع	ذكر	٢٢٢	%٣٧	٦٠٠
	انثى	٣٧٨	%٦٣	
التخصص	نظري	٣٥٥	%٥٩,١٧	٦٠٠
	علمي	٢٤٥	%٤٠,٨٣	

أداة البحث:

وصف الأداة:

مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد(Costa &McCrae, 1992) تعريب (الأنصاري، ٢٠٠٢)، ويتكون المقياس من (٦٠) مفردة تقيس خمسة أبعاد للشخصية لكل بعد ١٢ مفردة، كما يوضحها الجدول رقم (٢):

جدول (٢): أبعاد وأرقام مفردات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

الأبعاد	أرقام المفردات
العصابية	١-٦-١١-١٦-٢١-٢٦-٣١-٣٦-٤١-٤٦-٥١-٥٦
الانبساطية	٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧-٤٢-٤٧-٥٢-٥٧
الصفاوة	٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨-٤٣-٤٨-٥٣-٥٨
الطيبة	٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٢٩-٣٤-٣٩-٤٤-٤٩-٥٤-٥٩
يقظة الضمير	٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٥-٤٠-٤٥-٥٠-٥٥-٦٠

تم عرض المقياس على ثلاثة خبراء في مجال التخصص (القياس النفسي) بغرض توافر شروط القياس بالمفردات (المفردة واضحة-تقيس الهدف-ليست منفية-مناسبة-الالفاظ تتناسب مع البيئة والثقافة السعودية)، ومن خلال مقترحاتهم تم الاتفاق على تعديل بعض المفردات بحيث لا تتعارض مع المضمون ولا تتعارض مع بناء المقياس من حيث الأبعاد الفرعية

ونعرض أمثلة لبعض المفردات:

١- تعديل في صياغة بعض المفردات:

- المفردة ١: (أنا لست قلقا) اصبحت (اشعر بأنني مطمئن في حياتي).

- المفردة ٣ : كانت بالمقياس (لا أحب أن أبدد وقتي في أحلام اليقظة) اصبحت (أبتعد عن تضييع وقتي في أحلام اليقظة) الملاحظ ان صياغة المفردة صياغة منفية وهذا يتعارض مع شروط اعداد المفردة.

- المفردة ١٢: (لا أعتبر نفسي شخص مفرح) اصبحت (أرى أنني شخص كئيب).

- أما المفردات (٤١-٤٣-٤٥-٤٦-٥٦-٥٨) تم استبعاد لفظ دائماً-احياناً – اطلاقاً من المفردات نظراً لان الاستجابة تتضمن ذلك.

٢- تعديل في استجابات المفردات خماسية الاستجابة (غير موافق على الإطلاق - غير موافق- محايد- موافق- موافق جدا) الي ثلاثية الاستجابة (دائماً – احياناً- اطلاقاً) حيث ان الاستجابة الثلاثية واضحة وقاطعة وتعطي مؤشر جيد للدرجات.

٣- روعي ان بعض المفردات بالمقياس تصاغ بشكل (سلبي) معكوس علي ان تأخذ (دائما بدرجة واحدة – احيانا بدرجتينً- اطلاقاً بثلاث درجات) وهذه المفردات (١-٣-٨-٩-١٢-١٤-١٥-١٦-١٨-٢٣-٢٤-٢٧-٢٩-٣٠-٣١-٣٣-٣٨-٣٩-٤٢-٤٤-٤٥-٤٦-٤٨-٥٤-٥٥-٥٧-٥٩).

٤- تم ترتيب المفردات بالمقياس بالترتيب (مفردة ١ تقيس العصابية)-(مفردة ٢ تقيس الانبساطية)-(مفردة ٣ تقيس الصفاوة)- (مفردة ٤ تقيس الطيبة)-(مفردة ٥ تقيس يقظة الضمير)- وهكذا حتي (٦٠) مفردة .

٥- تم اعداد المقياس في شكله النهائي مع مراعاة صياغة التعليمات والبيانات الاساسية، بحيث لا يشترط تسجيل الاسم فهو اختياري، اما باقي البيانات من حيث النوع (ذكر –انثي) – والتخصص (نظري- عملي)، وتستبعد أي استبانة ناقصة البيانات الأساسية، أو ناقصة في الاستجابة على المفردات.

٦- تم تصميم المقياس بشكل الكتروني بحيث يتم تطبيقه على طلاب وطالبات جامعة جازان من خلال الرابط التالي: https://forms.gle/8Vja7oC9U6vi4UnCA

وحيث إن البحث الحالي يستهدف بصفة أساسية الاستفادة مما يوفره نموذج سلم التقدير من موضوعية القياس في تطوير مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وذلك ضمانا لتحقيق موضوعية المقارنة بين التقديرات بحيث تكون أداءات الطلاب على مقياس البحث الحالي مدرجة بنفس وحدة القياس. لذلك أرجأ الباحث التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث إلى الجزء الخاص بنتائج البحث. لذا يقتصر الجزء الخاص بأداة البحث على وصف الأداة.

إجراءات تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات باستخدام نموذج سلم التقدير لأندريش Andrich rating scale model، ومن الافتراضات الأساسية لهذا النموذج هي: أحادية البعد unidimensionality، والاستقلال الموضعي local independence للمفردات التي يتكون منها المقياس، ويقصد بأحادية البعد أن المفردات تقيس بعد رئيسي واحد وأن الأبعاد الثانوية لها تأثير يمكن تجاهله (Hambleton & Swaminatham, 1985)؛ لهذا فإن الافتراض الأول تم التحقق منه باستخدام تحليل المكونات الأساسية للبواقي الذي يقدمه برنامج Winsteps، وتم اعتماد محك الجذر الكامن أكبر من ٢ كدليل على أهمية البعد الثاني (Linacre, Tennant, 2009)، أي أن المكونات التي لها جذر كامن أكبر من ٢ اعتبرت عامل ثاني.

كما تم تدريج مفردات أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بصورة منفصلة باستخدام طريقة الأرجحية العظمى المشتركة Joint Maximum Likelihood المتضمنة في برنامج Winsteps (Linacre, 2011). كما تم الاعتماد في الحكم على جودة مطابقة المفردات للنموذج على مؤشرات المطابقة الداخلية infit والخارجية outfit التي تم حسابها للمفردات والأفراد، وتتناسب قيم مؤشرات المطابقة بصورة مباشرة مع البواقي التي تعكس الفروق بين الاستجابات المشاهدة والاستجابات المتوقعة وفقاً للبيانات التي يقدمها معالم النموذج، وقد اعتبرت مؤشرات المطابقة الأكبر من ١.٣ مؤشر على عدم مطابقة المفردة أو الفرد (Wright & Linacre, 1994).

بصورة عملية تعكس تلك المؤشرات مقدار ابتعاد أداء المفردة أو الفرد عن الأداء المتوقع بواسطة النموذج. فإذا أظهرت المفردة عدم التطابق مع النموذج فإن المفردة يتم استبعادها ويعاد تدريج البعد مرة ثانية، وإذا ظهرت عدم المطابقة في العينة في عدد كبير من الحالات فإن هذا قد يكون مؤشر على عدم مناسبة المقياس للعينة، ولهذا يجب مراجعة جودة عملية التطبيق أو حتى مناسبة مفردات المقياس لطبيعة العينة.

ولكي نتمكن من تدريج أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستخدام نموذج سلم التقدير فإن ذلك يتطلب أن متوسط القدرة أو الصعوبة يكون ثابت، يستخدم برنامج Winsteps تثبيت متوسط القدرة لكي يساوي صفر (مع ملاحظة أن هذا الصفر نسبي وليس مطلق)، ويفترض نموذج سلم التقدير أن الفروق بين بدائل الإجابة عن المفردات ثابتة ومتساوية لجميع المفردات(Embreston & Reise, 2000)، ولهذا فهو مناسب للمقاييس التي تستخدم مقياس ليكرت Likert-type scale للاستجابة. كما يفترض النموذج أن مقياس ليكرت الثلاثي (اطلاقاً (١)، احياناً (٢)، دائماً (٣)) سوف يكون به عتبتين: تمثل العتبة الأولى الانتقال من البديل اطلاقاً (١) إلى البديل احياناً (٢) وتمثل العتبة الثانية الانتقال من البديل احياناً (٢) إلى دائماً (٣). كما يفترض النموذج أن مستوى القدرة اللازم للعتبة الأولى أقل من مستوى القدرة اللازمة لاجتياز العتبة الثانية. وتمثل تلك العتبات نقاط التقاطع بين المنحنيات التي تمثل احتمالية اختيار البدائل المختلفة. لهذا فإن المسافة بين العتبات الفارقة Thresholds تحدد الفترات داخل البعد الكامن التي تقترن باحتمالية اختيار بديل معين. لهذا فلابد من التأكد من مناسبة نموذج سلم التقدير للمقياس قبل استخدامه في عملية التدريج.

كما تم استخدام معادلة حجم التأثير التالية:

حيث:

m1 متوسط المجموعة الأولى.

m2 متوسط المجموعة الثانية.

S1 الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.

S2 الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

n1، n2 حجم العينة الأولى والثانية على الترتيب.

وتشير الدرجات القاطعة التالية:

٠,٢٠ حجم تأثير صغير.

٠,٥٠ حجم تأثير متوسط.

٠,٨٠ حجم تأثير كبير. (Cohen, 1992)

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه " ما درجة مطابقة استجابات طلبة جامعة جازان على مفردات مقياس العوامل الخمسة الكبرى مع نموذج سلم التقدير؟" استخدم الباحث برنامج Winsteps للتحقق من:

أحادية البعد: وقد اعتمد الباحث على عدد من المؤشرات التي أشار إليها هتي (Hattie, 1985) التي تستخدم للدلالة على أحادية البعد ومن هذه المؤشرات:

- معامل كرونباخ ألفا: حيث تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد عينة المقياس على كامل العينة المكونة من (٦٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة جازان، وقد أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (٣) ارتفاع قيم معاملات الثبات. فقد كانت قيم معاملات الثبات أكبر من (٠,٧٠) مما يدل على وجود عامل وحيد سائد، كما ان يقظة الضمير بلغ معامل ثبات كرنباخ الفا(٠,٨٣).

جدول (٣): معامل كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

	العصابية	الانبساطية	الصفاوة	الطيبة	يقظة الضمير
كرونباخ ألفا	٠.٧٧	٠.٧٥	٠.٧٣	٠.٧٢	٠.٨٣

- كما اعتمد الباحث على حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل مفردة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه تلك المفردة بعد حذف درجة الفرد على تلك المفردة من المجموع الكلي وذلك لحساب معامل الارتباط بالدرجة الكلية المصحح corrected total item correlation، وقد أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، كما أن قيم معاملات الارتباط إمتدت من (٠,١٢) إلى (٠,٦١)، مما يعد مؤشر على وجود عامل عام سائد.

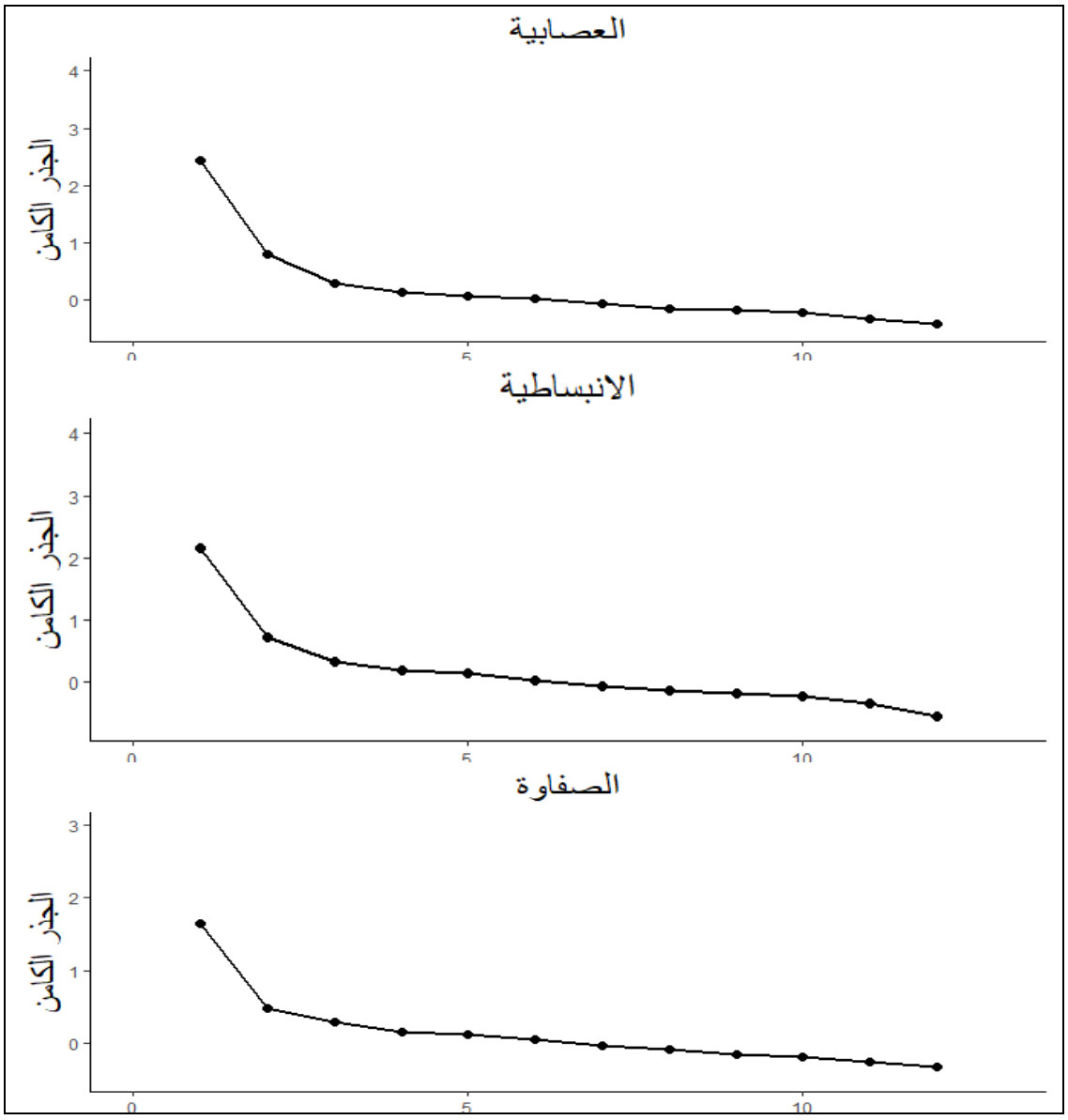
جدول (٤): معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على المفردات وكل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

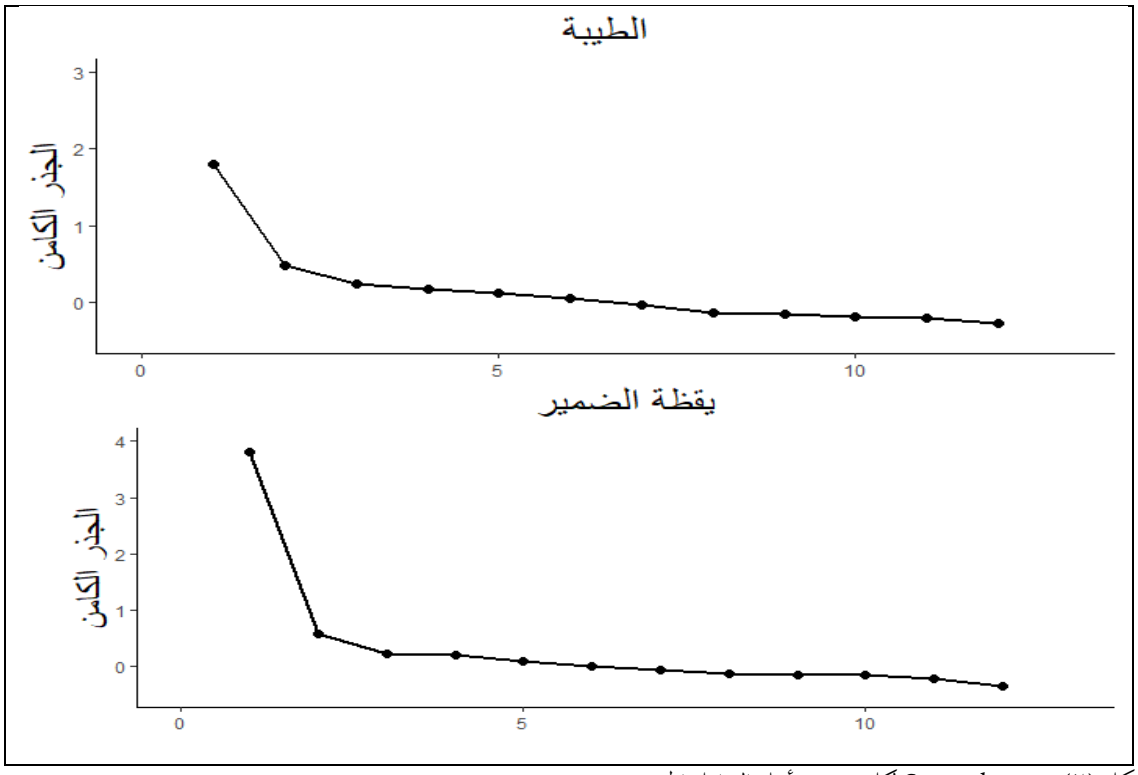
	العصابية	الانبساطية	الصفاوة	الطيبة	يقظة الضمير
١	٠.١٧	٠.٢	٠.٢٢	٠.٢٦	٠.٣٧
٢	٠.٢٩	٠.١٨	٠.١٩	٠.٢٢	٠.٤٥
٣	٠.٢٩	٠.٣١	٠.٣٦	٠.٢٣	٠.٢٥
٤	٠.٤١	٠.٣	٠.٢٦	٠.٣١	٠.٤٦
٥	٠.٣٩	٠.٤٨	٠.٢٨	٠.٢٢	٠.٥٤
٦	٠.٤	٠.١٣	٠.٢٦	٠.١٦	٠.١٢
٧	٠.٥١	٠.٤٣	٠.٢٧	٠.٣٢	٠.٥٧
٨	٠.٣٣	٠.٥٢	٠.٢١	٠.٢٥	٠.٤٨
٩	٠.٤١	٠.٤	٠.٢٥	٠.٣٢	٠.٢٩
١٠	٠.٤١	٠.٢١	٠.٣٩	٠.٥٢	٠.٦١
١١	٠.٤٤	٠.٤٦	٠.٤٤	٠.٣٢	٠.٣٧
١٢	٠.٣١	٠.٢٦	٠.٣٨	٠.٣٣	٠.٥٥

- كما اعتمد الباحث على تحليل المكونات الأساسية وشكل Scree plot وحساب قيم الجذر الكامن للمكون الأول وقيمة التباين المفسر بواسطة هذا العامل، وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (٥) وشكل (٢)، وقد أظهرت النتائج وجود عامل واحد فقط جذره الكامن أكبر من الواحد بينما بقية العوامل المستخرجة في كل تحليل على حدة أقل من الواحد. كما أن نسبة الجذر الكامن للمكون الأول إلى العامل الثاني كانت كبيرة مما يدل على وجود عامل واحد سائد.

جدول (٥): نتائج التحليل العاملي للأبعاد الخمسة لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

	العصابية	الانبساطية	الصفاوة	الطيبة	يقظة الضمير
الجذر الكامن	٢.٤٣	٢.١٦	١.٦٤	١.٨	٣.٨١
التباين المفسر	٢٠.٢٢	١٧.٩٨	١٣.٧	١٥.٠٣	٣١.٧٩





شكل (٢): رسم Scree plot لكل بعد من أبعاد العوامل الخمس للشخصية

- كما اعتمد الباحث على نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي Rasch-Residual-based Principal Component التي يقدمها برنامج Rasch-residual-based Winsteps

ويهدف هذا التحليل إلى تفسير التباين المتبقي (غير المفسر بالعامل الأول) من خلال البحث عن أكبر نسبة من التباين المتبقي. ويلخص جدول (٦) النتائج التي أسفر عنها هذا التحليل.

جدول (٦): ملخص نتائج تحليل المكونات الأساسية للبواقي للأبعاد الخمسة لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

البعد	التباين	حجم التباين بوحدات القيم المميزة للمفردات	نسبة التباين من التباين الكلي	
			الملاحظ %	المتوقع %
العصابية	التباين الكلي في الاستجابات	١٥,٤٥	١٠٠	١٠٠
	التباين الذي فسره العامل الرئيسي (تقديرات النموذج)	٣.٤٥	٢٢.٣	٢٢.٧
	مجموع التباين غير المفسر	١٢	٧٧.٧	١٠٠
	التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	١,٧٩	١١.٦	١٥
الانبساطية	التباين الكلي في الاستجابات	١٥,٨٠	١٠٠	١٠٠
	التباين الذي فسره العامل الرئيسي (تقديرات النموذج)	٣.٨٠	٢٤,١	٢٤,١
	مجموع التباين غير المفسر	١٢	٧٥,٩	١٠٠
	التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	٢,٠٩	١٣.٢	١٧,٤
الصفاوة	التباين الكلي في الاستجابات	١٦.٨٣	١٠٠	١٠٠
	التباين الذي فسره العامل الرئيسي (تقديرات النموذج)	٤,٨٣	٢٨.٧	٢٨.٨
	مجموع التباين غير المفسر	١٢	٧١,٣	١٠٠
	التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	١,٤٦	٨,٧	١٢,٢
الطيبة	التباين الكلي في الاستجابات	١٦,٩١	١٠٠	١٠٠
	التباين الذي فسره العامل الرئيسي (تقديرات النموذج)	٤,٩١	٢٩	٢٩,٢
	مجموع التباين غير المفسر	١٢	٧١,٠	١٠٠
	التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	١,٥٠	٨,٩	١٢,٥
يقظة الضمير	التباين الكلي في الاستجابات	١٩,٣٧	١٠٠	١٠٠
	التباين الذي فسره العامل الرئيسي (تقديرات النموذج)	٧,٣٧	٣٨,٠	٣٨,٥
	مجموع التباين غير المفسر	١٢	٦٢,٠	١٠٠
	التباين المفسر بالعامل الثاني (الأول في البواقي)	٢,٠٨	١٠,٧	١٧,٣

الاستقلال الموضعي: قام الباحث باختبار الاستقلال الموضعي بين مفردات كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية من خلال فحص أكبر قيم مطلقة لمعاملات ارتباط بواقي ازواج المفردات واستخدام المحك بأن تكون القيم المطلقة لمعاملات الارتباط بين تلك البواقي أقل من (٠.٣٠) (Miller et al.,2010; Smith, 2002)، ويوضح جدول (٧) أكبر قيم لمعاملات الارتباط بين البواقي لمفردات كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية.

جدول (٧): القيم العظمى المطلقة لقيم معاملات الارتباط بين بواقي المفردات لكل بعد من أبعاد العوامل الخمس الكبرى للشخصية

الأبعاد	العصابية	الانبساطية	الصفاوة	الطيبة	يقظة الضمير
القيمة العظمى المطلقة	٠.٢٦	٠,٢٨	٠,١٩	٠,١٨	٠,٢٨

يتضح من جدول (٧) أن جميع القيم المطلقة للقيم العظمى لمعاملات الارتباط بين بواقي مفردات كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية أقل من (٠,٣٠) مما يدل على تحقق شرط الاستقلالية الموضعية بين مفردات كل بعد من الأبعاد، فقد أظهرت النتائج أن أكبر قيمة مطلقة للارتباطات بين بواقي مفردات بعد العصابية بلغت (٠,٢٦) بين المفردة التي نصها " أشعر بأنني أدنى من الآخرين" والمفردة التي نصها " أشعر أحيانا بأن لا قيمة لي"، حيث يحملان نفس المعنى تقريبا. وفي حالة بعد الانبساطية كانت أكبر قيمة مطلقة (٠,٢٨) بين بواقي المفردة التي نصها "أنا شخص كئيب" والمفردة التي نصها " انني متشائم من الحياة"، وفي حالة بعد الصفاوة كانت أكبر قيمة مطلقة (٠,١٩) للارتباط بين بواقي المفردة التي نصها " أبتعد عن تضييع وقتي في أحلام اليقظة" والمفردة التي نصها "تعجبني التصميمات الفنية التي أجدها في الفن أو الطبيعة"؛ وفي حالة بعد الطيبة كانت أكبر قيمة مطلقة (٠,١٨) بين المفردة التي نصها " أدخل كثيرات في نقاش مع أفراد عائلتي وزملائي في العمل" والمفردة التي نصها " أحاول أن أكون حذرا ويقظاً واراعي مشاعر الآخرين"؛ واخيراً كانت اعلى قيمة مطلقة لارتباطات بين البواقي في حالة بعد يقظة الضمير (٠,٢٨) بين المفردة التي نصها " أضيع الكثير من الوقت قبل أن أستقر لكي أعمل" والمفردة التي نصها " أعمل باجتهاد في سبيل تحقيق أهدافي".

تحليل البيانات باستخدام نموذج سلم التقدير:

بعد التحقق من شرطي أحادية البعد والاستقلال الموضعي في استجابات عينة الدراسة وذلك لكل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية كل على حده، تم تحليل بيانات كل بعد من الأبعاد بصورة مستقلة عن البعد الأخر باستخدام برنامج Winsteps وذلك بغرض استبعاد المفردات والأفراد غير الملائمين لأسس القياس الموضعي، ثم تدريج مفردات كل مقياس وفقاً للسمة التي يقيسها وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الخطوات:

أولاً: حذف المفردات التامة والصفرية من مصفوفة التحليل:

يقوم برنامج Winsteps بحذف القيم التامة والصفرية من مصفوفة التحليل قبل بدء عملية التحليل، وفي البحث الحالي لم يتم حذف أي مفردة أو فرد وفقاً لهذا المحك حيث لم يحصل أي فرد من أفراد العينة على الدرجة التامة في أي بعد من أبعاد المقياس.

ثانياً: حذف الأفراد غير الملائمين لأسس القياس:

تم إجراء التحليل الأولى للبيانات باستخدام برنامج Winsteps لتحديد وحذف الأفراد غير الصادقين أي الافراد الذين تتجاوز حدود الملاءمة (١.٣) وذلك على محكي الملاءمة التقاربية Infit والتباعدية Outfit، حيث أن تجاوز تلك القيمة يعنى أن هناك فروق بين ما يتوقعه البرنامج وفقا لنموذج سلم التقدير واستجابات الأفراد على المقياس. وقد ترتب على تلك الخطوة حذف (٥٥) فردًا من أفراد العينة ويوضح جدول (٨) متوسطات القدرة والخطأ المعياري ومحكات التقارب والتباعد لكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (٨): متوسطات القدرة والدرجات الخام ومحكات التقارب والتباعد للأفراد الذين تم حذفهم لكل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية

	القدرة	الدرجة	الخطأ المعياري	المطابقة التقاربية		المطابقة التباعدية	
العصابية	-٠.١٢	٢٣.١٤	٠.٣٩	١.١١	-٠.٤٧	١.١٦	-٠.٣٣
الانبساطية	-٠.٠٥	٢٣.٥	٠.٣٤	٠.٨٦	-١.٠٥	٠.٩	-٠.٧٩
الطيبة	٠.١٥	٢٤.٩	٠.٣٦	٠.٨٣	-١.١٣	٠.٩١	-٠.٦٣
الصفاوة	٠.١٩	٢٥.٠٨	٠.٣٩	١	-٠.٦٧	١.٠٦	-٠.٢٥
يقظة الضمير	٠.٧	٢٨.٢٦	٠.٤٤	٠.٨	-٠.٨٤	٠.٩٣	-٠.٢٤

ثالثاً: حذف المفردات غير الملاءمة لأسس القياس

بعد حذف الأفراد غير الملائمين تم إعادة التحليل للمرة الثانية، وذلك بهدف تحديد وحذف المفردات غير الملائمة لأسس القياس الموضعي وتم اعتماد نفس المحك السابق للملاءمة التقاربية Infit والتباعدية Outfit حيث أن المفردة التي تزيد قيمة الملاءمة التقاربية أو التباعدية لها عن (١,٣) تعني أن هناك فروق بين ما يتوقعه النموذج واستجابات الأفراد على تلك المفردة مما يعني أن نموذج سلم التقدير غير مناسب لتدريج تلك المفردة، ومن ثم يجب حذفها، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): إحصاءات المفردات المحذوفة من مقياس العوامل الخمسة للشخصية

	رقم المفردة	الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصاءات الملاءمة التقاربية	إحصاءات الملاءمة التباعدية
العصابية	١	-٠.٨٥	٠.٠٦	١.٦١	٩.٩٠	١.٦٦	٩.٩٠
الانبساطية	٧	٠.٠٢	٠.٠٥	١.٣١	٧.٠٣	١.٣٦	٥.٤٧
الصفاوة	٨	-١.٠٤	٠.٠٧	١.٤١	٥.٣٤	١.٣٦	٣.٤٤
الطيبة	٤	-١.٣٦	٠.٠٨	١.٥٣	٥.٧٦	١.٤٦	٣.٨٦
	٣٤	-٠.٦٤	٠.٠٦	١.٣٤	٦.٠٣	١.٢٩	٤.٢١
يقظة الضمير	٥	-٠.٤٧	٠.٠٦	١.٣٥	٥.٨٩	١.٢٦	٣.١٥
	٣٠	٠.٩١	٠.٠٦	١.٢٦	٤.٥٣	١.٦٤	٦.١٤

يتضح من جدول (٩) أنه قد تم حذف مفردة واحدة من أبعاد العصابية "المفردة رقم ١" والانبساطية "المفردة رقم ٧"، والصفاوة "المفردة رقم ٨" ومفردتين من بعدا الطيبة "المفردتين ارقام ٤ و ٣٤"، ويقظة الضمير "المفردتين ارقام ٥ و ٣٥" فقد تجاوزت تلك المفردات أحد محكات الملاءمة التقاربية والملاءمة التباعدية أو كلاهما.

رابعاً: التدريج النهائي لتقديرات مفردات كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية:

أعيد التحليل للمرة الثالثة بعد حذف الأفراد والمفردات غير الملاءمة لأسس القياس للحصول على التدريج النهائي لمفردات كل بعد، واسفر هذا التحليل عن تدريج مفردات كل بعد من أبعاد المقياس لمعالم تقديرات المفردات والأخطاء المعيارية المصاحبة له، ويوضح جدول (١٠) إحصاءات الصورة النهائية للمقياس

جدول (١٠): إحصاءات مفردات الصورة النهائية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية (٥٣ مفردة)

	رقم المفردة	تقديرات المفردة	الخطأ المعياري	إحصاءات الملاءمة التقاربية		إحصاءات الملاءمة التباعدية	
العصابية	٦	٠.٣٠-	٠.٠٧	٠.٦٦	٧.٥٥-	٠.٧٧	٤.٠٠-
	١١	٠.١٢	٠.٠٧	١.٢٨	٤.٥٠	١.٢٧	٣.٣٩
	١٦	٠.٠٢	٠.٠٧	١.٠٩	١.٥٠	١.٠٨	١.١٣
	٢١	٠.٢١	٠.٠٧	١.١٨	٢.٨٦	١.٠٥	٠.٦٢
	٢٦	٠.٤٥-	٠.٠٦	٠.٥٩	٩.٨٧-	٠.٧٢	٥.١٨-
	٣١	٠.٣٥	٠.٠٨	١.١٨	٢.٧٠	٠.٩٧	٠.٣٢-
	٣٦	٠.١٥	٠.٠٧	١.٠٩	١.٥٧	١.١٠	١.٣١
	٤١	٠.٠١-	٠.٠٧	١.٠٣	٠.٥٧	١.٠٤	٠.٥٨
	٤٦	٠.٢٠	٠.٠٧	١.٢٤	٣.٧٦	١.٢٤	٢.٨٤
	٥١	٠.١٤	٠.٠٧	٠.٩٠	١.٧١-	٠.٨٧	١.٨١-
	٥٦	٠.٤٣-	٠.٠٦	١.٠٤	٠.٨٦	١.٠٦	٠.٩٧
الانبساطية	٢	٠.٥٣	٠.٠٦	١.٠٨	١.٤٧	١.١٤	١.٥٣
	١٢	٠.٢٥	٠.٠٦	٠.٥٢	٩.٩٠-	٠.٧٧	٣.٥٩-
	١٧	٠.٣٠-	٠.٠٥	١.١٦	٣.٦٨	١.١٢	١.٩٦
	٢٢	٠.٨٦-	٠.٠٦	١.٠٦	١.١٣	٠.٩٦	٠.٥١-
	٢٧	٠.١٦	٠.٠٦	١.٣٠	١.٤٧	١.٣٠	١.٤٧
	٣٢	٠.٠٢	٠.٠٥	٠.٩٦	٠.٨٤-	٠.٨٨	٢.٠١-
	٣٧	٠.٢٤-	٠.٠٥	٠.٩٩	٠.٢٦-	٠.٩٢	١.٤٨-
	٤٢	٠.١٦	٠.٠٦	٠.٥٤	٩.٩٠-	٠.٦١	٦.٧٨-
	٤٧	٠.٠٣	٠.٠٥	١.٢٠	٤.٤٦	١.١٥	٢.٤٠
	٥٢	٠.٣٦	٠.٠٦	٠.٩٢	١.٥٧-	٠.٨٤	٢.٢٤-
	٥٧	٠.١٠-	٠.٠٥	١.٢٢	٤.٨٩	١.٢٢	٣.٤٤
الصفاوة	٣	٠.٤١	٠.٠٦	١.٠٩	١.٩٤	١.١٣	١.٨٩
	١٣	٠.٨٠-	٠.٠٦	١.١٣	٢.٤١	١.١٤	١.٩٣
	١٨	٠.٣٤	٠.٠٦	١.٠٦	١.٣٠	١.١٠	١.٥٤
	٢٣	٠.٣٧	٠.٠٦	٠.٧٩	٥.١٤-	٠.٨٨	١.٩٦-
	٢٨	٠.١٥	٠.٠٥	٠.٩٩	٠.١٩-	٠.٩٨	٠.٣٩-
	٣٣	٠.٤٢	٠.٠٦	٠.٩٣	١.٥٩-	٠.٩٧	٠.٤١-
	٣٨	١.٣٠-	٠.٠٧	١.٣٠	١.٤٧	١.٣٠	١.٤٧
	٤٣	٠.٣٦	٠.٠٦	٠.٩٥	١.٠٨-	٠.٩٨	٠.٣٤-
	٤٨	٠.٠٨	٠.٠٥	٠.٨٧	٣.٥٩-	٠.٨٣	٣.٣١-
	٥٣	٠.٣١-	٠.٠٥	١.٠٥	١.٣٢	١.٠٢	٠.٣٤
	٥٨	٠.٢٧	٠.٠٦	٠.٩٢	١.٨٧-	٠.٨٧	٢.٢٦-
الطيبة	٩	٠.٠٦	٠.٠٦	١.٣٠	١.٤٧	١.٣٠	١.٤٧
	١٤	٠.٣٧	٠.٠٦	٠.٦٣	٩.١٤-	٠.٧٦	٤.٢١-
	١٩	٠.٦١-	٠.٠٦	١.٣٠	١.٤٧	١.٣٠	١.٤٧
	٢٤	٠.٢٨	٠.٠٦	٠.٥٩	٩.٩٠-	٠.٧١	٥.٥٢-
	٢٩	٠.٠٨	٠.٠٦	١.٢٧	٥.٨٧	١.٢٥	٤.٣٥
	٣٩	٠.١٦	٠.٠٦	١.٠٨	١.٧٦	١.١١	١.٩٩
	٤٤	٠.٣٢	٠.٠٦	١.٠٣	٠.٦٤	٠.٩٨	٠.٢٦-
	٤٩	١.٣٠-	٠.٠٧	١.٣٠	١.٤٧	١.٢٢	٢.٥٦

	٥٤	٠.٢٠	٠.٠٦	٠.٦٦	٩.٠٢-	٠.٦٩	٦.١١-
	٥٩	٠.٤٥	٠.٠٦	٠.٧٢	٦.٤٥-	٠.٧٧	٣.٨٣-
يقظة الضمير	١٠	٠.٧٣	٠.٠٦	١.١٢	٢.٣١	١.٢١	٢.٤٧
	١٥	٠.٥٠	٠.٠٦	٠.٦٤	٨.٦٥-	٠.٨٨	١.٧٢-
	٢٠	١.٣٣-	٠.٠٨	١.٢٨	٣.٣٩	١.٠٦	٠.٥١
	٢٥	٠.٢٩-	٠.٠٦	١.١٥	٢.٨٩	١.١٠	١.٥١
	٣٠	٠.٨٦	٠.٠٦	١.٢٥	٤.٤٢	١.٣٠	١.٤٧
	٤٠	٠.٨٠-	٠.٠٧	١.٢٤	٣.٧٠	١.٠٨	٠.٩٨
	٤٥	٠.٥٨	٠.٠٦	٠.٦٣	٨.٨٥-	٠.٨٠	٢.٩٩-
	٥٠	٠.٣٧-	٠.٠٦	١.٠٣	٠.٦١	٠.٩٢	١.٢٥-
	٥٥	٠.٩٣	٠.٠٦	٠.٦٦	٧.٢١-	٠.٨٦	١.٦٥-
	٦٠	٠.٨١-	٠.٠٧	١.١٨	٢.٩١	١.٠٥	٠.٥٦

يتضح من جدول (١٠) تباين قيم تقديرات المفردات، وانخفاض قيم الأخطاء المعيارية للتقدير مما يدل على دقة تقدير قيم معالم المفردات، كما يتضح أن جميع قيم الملاءمة التقاربية والتباعدية لجميع المفردات التي تكونت منها الصورة النهائية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية أقل من أو يساوي (١,٣) مما يدل على مناسبتها لقياس السمة لكل بعد، وعليه فقد تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٥٣ مفردة (ملحق ١)، موزعة على الأبعاد بحيث أن بعد العصابية والانبساطية والصفاوة كل منها يتكون من ١١ مفردة، ويتكون بعدي الطيبة ويقظة الضمير كل منها من ١٠ مفردات. ويوضح جدول (١١) الإحصاءات الوصفية لتلك المفردات لكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (١١): الإحصاءات الوصفية لمفردات الصورة النهائية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية (٥٣ مفردة)

	الإحصاءات	تقدير المفردة	الخطأ المعياري	الملاءمة التقاربية		الملاءمة التباعدية	
				التقدير	المعياري	التقدير	المعياري
العصابية	المتوسط	٠	٠.٠٧	١.٠٣	٠.٠٧-	١.٠٢	٠.٠٤-
	الانحراف المعياري	٠.٢٧	٠.٠١	٠.٢٢	٤.٦١	٠.١٧	٢.٦٥
	القيمة الصغرى	٠.٤٥-	٠.٠٦	٠.٥٩	٩.٨٧-	٠.٧٢	٥.١٨-
	القيمة العظمى	٠.٣٥	٠.٠٨	١.٢٨	٤.٥	١.٢٧	٣.٣٩
الانبساطية	المتوسط	٠	٠.٠٦	١	٠.٤٩-	٠.٩٩	٠.٥٣-
	الانحراف المعياري	٠.٣٨	٠.٠١	٠.٢٦	٥.٠٩	٠.٢١	٣.٠٥
	القيمة الصغرى	٠.٨٦-	٠.٠٥	٠.٥٢	٩.٩-	٠.٦١	٦.٧٨-
	القيمة العظمى	٠.٥٣	٠.٠٦	١.٣	٤.٨٩	١.٣	٣.٤٤
الصفاوة	المتوسط	٠	٠.٠٦	١.٠١	٠.٤٦-	١.٠٢	٠.١٤-
	الانحراف المعياري	٠.٥٧	٠.٠١	٠.١٤	٢.٤٤	٠.١٤	١.٧٩
	القيمة الصغرى	١.٣-	٠.٠٥	٠.٧٩	٥.١٤-	٠.٨٣	٣.٣١-
	القيمة العظمى	٠.٤٢	٠.٠٧	١.٣	٢.٤١	١.٣	١.٩٣
الطيبة	المتوسط	٠	٠.٠٦	٠.٩٩	٢.١٨-	١.٠١	٠.٨١-
	الانحراف المعياري	٠.٥٤	٠.٠١	٠.٣١	٥.٧٩	٠.٢٦	٣.٧٦
	القيمة الصغرى	١.٣-	٠.٠٦	٠.٥٩	٩.٩-	٠.٦٩	٦.١١-
	القيمة العظمى	٠.٤٥	٠.٠٧	١.٣	٥.٨٧	١.٣	٤.٣٥
يقظة الضمير	المتوسط	٠	٠.٠٦	١.٠٢	٠.٤٥-	١.٠٣	٠.٠١-
	الانحراف المعياري	٠.٨٢	٠.٠١	٠.٢٧	٥.٤٨	٠.١٦	١.٧٧
	القيمة الصغرى	١.٣٣-	٠.٠٦	٠.٦٣	٨.٨٥-	٠.٨	٢.٩٩-
	القيمة العظمى	٠.٩٣	٠.٠٨	١.٢٨	٤.٤٢	١.٣	٢.٤٧

يتضح من جدول (١١) أن متوسط تقديرات لمفردة تساوي تقريباً (صفر) وأن هناك تقارب في قيم متوسطات الأخطاء المعياري لتقدير المفردات عبر أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية، وأن قيم متوسطات الأخطاء المعيارية تقترب من القيمة المثالية، كما يتضح تقارب القيم العظمى والصغرى للأخطاء المعيارية للتقدير مما يدل على دقة النموذج في تقدير معالم المفردات بصورة متقاربة،

كما يتضح تنوع تقديرات المفردات لتناسب المستويات المختلفة من قدرات الأفراد، كما يتضح من جدول (١١) أن جميع قيم مؤشرات الملاءمة التقاربية والتباعدية تدل على مناسبة نموذج سلم التقدير لتدريج البيانات، وللتأكد من مناسبة النموذج قام الباحث بحساب تكرارات اختيار كل فئة من فئات الاستجابة ومتوسط تقديرات قدرات الأفراد داخل كل فئة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٢):

جدول (١٢): إحصاءات فئات الاستجابة للأبعاد الخمسة لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

الأبعاد	رتبة الفئة	الدرجة المخصصة للفئة	النسبة المئوية لظهور الفئة في البيانات الملاحظة	متوسط تقديرات الأفراد داخل الفئة		إحصاءات MSQ للملاءمة الأفراد		عتبات راش-اندريش
				الملاحظ	المتوقع	التقاربية	التباعدية	
العصابية	١	١	٥٣	١.١٤-	١.١٣-	١.٠١	١.٠٥	-
	٢	٢	٣١	٠.٥٥-	٠.٥٩-	٠.٨٧	٠.٨٣	٠.٣١-
	٣	٣	١٦	٠.١١-	٠.٠٨-	١.٠٤	١.٠٩	٠.٣١
الانبساطية	١	١	٤٨	٠.٥١-	٠.٥٣-	١.٠٣	١.٠١	-
	٢	٢	٣٦	٠.٢٧-	٠.١٤-	١.٠٦	١.١٢	٠.٧٤-
	٣	٣	١٦	٠.٢٧	٠.٢٤	٠.٩٧	٠.٩٨	٠.٧٤
الصفاوة	١	١	٤٣	٠.٤٧-	٠.٥١-	١.٠٩	١.١٥	-
	٢	٢	٣٩	٠.٢٦-	٠.٠٦-	٠.٨٦	٠.٧٩	٠.٦-
	٣	٣	١٨	٠.٥	٠.٤٦	٠.٩٣	٠.٩٥	٠.٦
الطيبة	١	١	٣٨	٠.٤٢-	٠.٥٣-	١.١٩	١.٢٥	-
	٢	٢	٣٧	٠.٣٤-	٠.٠٢-	٠.٨٢	٠.٧٥	٠.١١-
	٣	٣	٢٥	٠.٦٨	٠.٥٧	٠.٨٦	٠.٨٩	٠.١١
يقظة الضمير	١	١	٣٦	٠.٥-	٠.٦-	١.١١	١.٠٥	-
	٢	٢	٤٦	٠.٢٣-	٠.١٣	٠.٨٢	٠.٧٧	٠.٤٣-
	٣	٣	١٨	٠.٩	٠.٨٣	٠.٩٣	١.١١	٠.٤٣

يتضح من جدول (١٢) أن الفئة الثالثة هي أقل الفئات من حيث الاختيار، أي أن نسبة الأفراد الذين اختاروا دائماً أقل مقارنة بنسب الأفراد الذين اختاروا الفئات الأخرى، ففي حالة بعد العصابية ٥٣% من العينة اختارت اطلاقاً في حين اختار ٣١% احياناً، بينما اختار ١٦% بديل دائماً، وبالمثل بعد الانبساطية وبلغت النسبة ٤٨% للبديل اطلاقاً و٣٦% لبديل احياناً، ١٦% لبديل دائماً، وكما يتضح تزايد متوسط قدرات الأفراد، فمتوسط القدرة اللازم لاختيار بديل دائماً أعلى من متوسط القدرة اللازم لكي يختار الفرد بديل أحيانا، ومتوسط القدرة اللازم لاختيار بديل أطلاقاً، فعلى سبيل المثال، متوسط القدرة اللازم لاختيار بديل دائماً في بعد الصفاوة ٠,٥ في حين أن متوسط القدرة اللازم لاختيار بديل احياناً -٠,٢٦، ومتوسط القدرة اللازم لاختيار بديل اطلاقاً -٠,٤٧.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه " ما القيم المتحررة لتقديرات الطلبة ولصعوبة المفردات الناتجة عن تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى لدى طلاب الجامعة؟"

قام الباحث بحساب قيم تقديرات الطلاب مقدرة بوحدتي للوجيت والمنف وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٣):

جدول (١٣): نتائج التحليل للقيم المتحررة لقدرات الافراد مقدرة بوحدتي اللوجيت والمنف

البعد	الوحدة	القدرة		الخطأ المعياري	
		الصغرى	العظمى	الصغرى	العظمى
العصابية	اللوجيت	-٢.٨٦	٢.١٤	٠.٤١	١.٠١
	المنف	٣٥.٧	٦٠.٧	٢.٠٥	٥.٠٥
الانبساطية	اللوجيت	-٢.١٥	٢.١٣	٠.٣٥	٠.٩
	المنف	٣٩.٢٥	٦٠.٦٥	١.٧٥	٤.٥
الصفاوة	اللوجيت	-٢.٣٧	٢.٢٦	٠.٣٧	٠.٩٢
	المنف	٣٨.١٥	٦١.٣	١.٨٥	٤.٦
الطيبة	اللوجيت	-٢.٦١	٢.٥٣	٠.٤١	٠.٩٩
	المنف	٣٦.٩٥	٦٢.٦٥	٢.٠٥	٤.٩٥
يقظة الضمير	اللوجيت	-٢.٥٦	١.٨٩	٠.٤٣	٠.٩٥
	المنف	٣٧.٢	٥٩.٤٥	٢.١٥	٤.٧٥

يتضح من جدول (١٣) انخفاض الأخطاء المعيارية لتقدير قدرات الأفراد فقد أقل من الواحد ماعدا بعد العصابية حيث كانت تلك القيمة (١,٠١) مقدرة بوحدة اللوجيت، وقد كانت تلك القيمة اقل ما يمكن في حالة بعد الانبساطية، حيث بلغت (٠,٩٠)، كما يلاحظ التقارب بين قيم الأخطاء المعيارية للتقدير فقد تراوحت القيم العظمى بين (٠,٩٠) لبعد الانبساطية و (١,٠١) لبعد العصابية مما يدل على دقة أبعاد المقياس في تقدير مستويات الأفراد على السمات المختلفة التي يتكون منها.

كما قام الباحث بحساب القيم المتحررة لتقديرات بارامتر مفردات مقياس العوامل الخمسة للشخصية مقدرة بوحدتي اللوجيت والمنف وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٤)

جدول (١٤): نتائج التحليل للقيم المتحررة لتقديرات بارامتر مفردات مقياس العوامل الخمسة للشخصية مقدرة بوحدتي اللوجيت والمنف

البعد	الوحدة	القدرة		الخطأ المعياري	
		الصغرى	العظمى	الصغرى	العظمى
العصابية	اللوجيت	-٠.٤٥	٠.٣٥	٠.٠٦	٠.٠٨
	المنف	٤٧.٧٥	٥١.٧٥	٠.٣	٠.٤
الانبساطية	اللوجيت	-٠.٨٦	٠.٥٣	٠.٠٥	٠.٠٦
	المنف	٤٥.٧	٥٢.٦٥	٠.٢٥	٠.٣
الصفاوة	اللوجيت	-١.٣	٠.٤٢	٠.٠٥	٠.٠٧
	المنف	٤٣.٥	٥٢.١	٠.٢٥	٠.٣٥
الطيبة	اللوجيت	-١.٣	٠.٤٥	٠.٠٦	٠.٠٧
	المنف	٤٣.٥	٥٢.٢٥	٠.٣	٠.٣٥
يقظة الضمير	اللوجيت	-١.٣٣	٠.٩٣	٠.٠٦	٠.٠٨
	المنف	٤٣.٣٥	٥٤.٦٥	٠.٣	٠.٤

يتضح من جدول (١٤) أن تقديرات بارامتر المفردات تغطي مدى مناسباً من متصل القياس، كما جاءت قيم الأخطاء المعيارية المصاحبة لتلك التقديرات منخفضة جداً بالنسبة لكافة أبعاد المقياس، حيث انحصرت بين (٠,٠٥) و (٠,٠٨) مما يدل على الدقة في تقدير بارامتر المفردات.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه " ما الخصائص السيكومترية لمفردات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعاً لنموذج سلم التقدير ؟"

صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس في صورته النهائية اعتمد الباحث على عدد من المؤشرات:

(١) صدق التدريج:

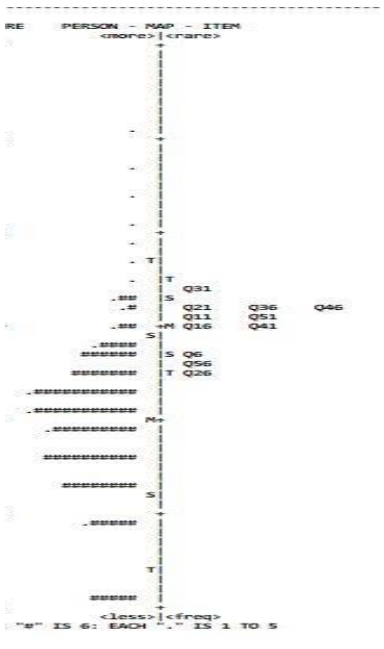
يقصد بصدق التدريج أن المفردات تقيس نفس السمة على ميزان تدريج واحد مشترك، مما يعني أن تلك المفردات تحقق شرط أحادية البعد(Blanc & Rojas,2018)، وقد تم التحقق من هذا الشرط لكل بعد من أبعاد العوامل الخمسة، وتتحقق أحادية البعد بملاءمة الأفراد والمفردات لأسس القياس، وقد تم حذف المفردات غير الملاءمة لأسس القياس الموضوعي، كما تم حذف الافراد غير الملائمين، وبحذف الحالات غير الملاءمة من المفردات والأفراد تبقى فقط المفردات الصادقة في تعريف المتغير، مما يحقق الموضوعية في تقدير الافراد على متصل كل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمسة، وبالمثل، حذف الأفراد غير الملائمين يبقي فقط الأفراد الصادقين في إجاباتهم، مما يؤشر على صدق المقياس.

(٢) صدق تعريف المتغير:

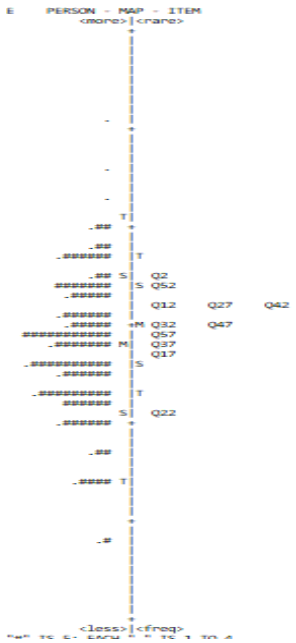
يعتمد هذا النوع من الصدق على عدم وجود فجوات بين مفردات المقياس، وللتحقق من ذلك قام الباحث باستخدام برنامج Winsteps لرسم خريطة المتغير وذلك لكل بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى، ويوضح شكل (٣) خرائط كل بعد من أبعاد المقياس:

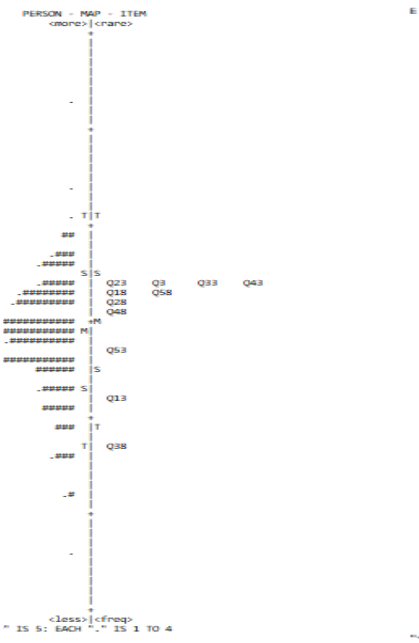
العصابية

الانبساطية الصفاوة

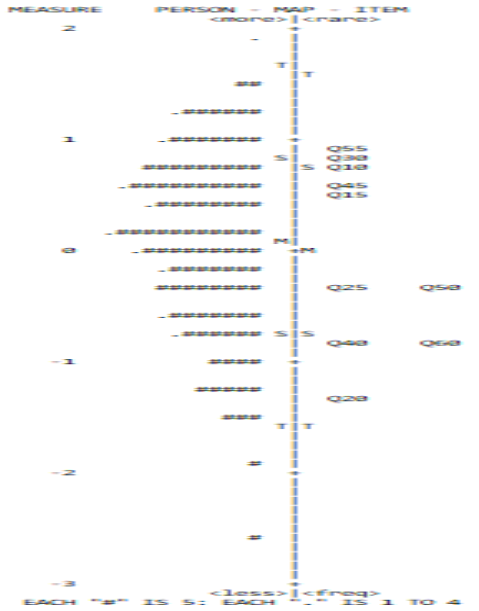


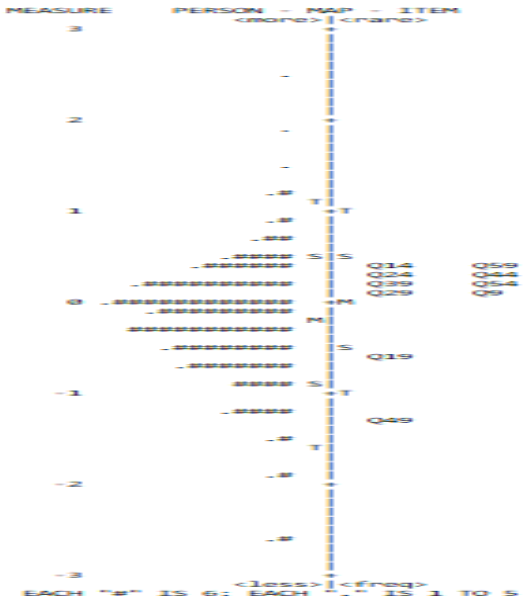
الطيبة





يقظة الضمير





شكل (٣): خريطة الأفراد والمفردات لأبعاد العوامل الخمسة للشخصية

يتضح من شكل (٣) عدم وجود فجوات وخاصة في وسط التوزيع تعكس فروق جوهرية في مستويات تقديرات المفردات، مما يدل على انتظام تدرج المفردات على ميزان القياس، مما يعني تعريف مفردات المقياس لجميع مستويات المتغير الذي يمثل هذا المتصل.

(٣) حساسية المقياس للتمييز بين مستويات الأفراد:

تم التحقق من حساسية المقياس للتمييز بين مستويات الأفراد من خلال تقسيم الأفراد إلى مجموعتين باستخدام درجاتهم على بارامتر القدرة، تتضمن المجموعة الأولى المرتفعين ويمثلون ٣٣% الأعلى بعد ترتيب الأفراد، وتشمل المجموعة الثانية أقل ٣٣% على تقديرات القدرة لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين على متصل القدرة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٥):

جدول (١٥): دلالة الفروق بين متوسطي قدرة العينتين المرتفعة والمنخفضة لكل بعد من أبعاد العوامل الخمسة

البعد	متوسط القدرة بالمنف	الانحراف المعياري بالمنف	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير	حجم الفرق
العصابية	٤٩.٤٣	٢.٦٩	٣٤٨	٣٠.٨٥	٠.٠٠١	٣.٣١	كبير جداً
	٤٠.٦٥	٢.٦٤					
الانبساطية	٥٢.٥٧	١.٨٥	٣٥٢	٣٥.٢٤	٠.٠٠١	٣.١٠	كبير جداً
	٤٥.١٨	٢.٠٩					
الصفاوة	٥٢.٣٤	١.٥٢	٣٥٠	٣١.٤٤	٠.٠٠١	٣.٣٦	كبير جداً
	٤٦.٠٠	٢.٠٢					
الطيبة	٥٢.١٦	١.٨٨	٣٥٢	٢٨.٣٦	٠.٠٠١	٣.٠٢	كبير جداً
	٤٥.٣٤	٢.٥٩					
يقظة الضمير	٥٤.٤٥	١.٤٦	٣٥٢	٤٠.٤	٠.٠٠١	٤.٣١	كبير جداً
	٤٥.٦٣	٢.٥١					

يتضح من جدول (١٥) قدرة المقياس على التفرقة بين المرتفعين والمنخفضين على تقديرات القدرة، لصالح المجموعة المرتفعة، فقد كانت جميع قيم اختبار "ت" دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠٠١)، كما أن حجم التأثير كبير جداً، مما يدل على وجود دلالة تطبيقية لتلك الفروق بجانب الدلالة الإحصائية، مما يعني أن المقياس يميز بين مستويات الأفراد، وهذا يدل على حساسية المقياس للتمييز بين الأفراد.

(٤) الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي بحساب قيمة معامل الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٦):

جدول (١٦): معامل الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه من أبعاد العوامل الخمسة

المفردة	أبعاد العوامل الخمسة				
	العصابية	الانبساطية	الصفاوة	الطيبة	يقظة الضمير
١	٠.٤٦	٠.٥٩	٠.٤٦	٠.٤٥	٠.٦٢
٢	٠.٥٨	٠.٥٥	٠.٥٨	٠.٦٧	٠.٧١
٣	٠.٧٣	٠.٥٦	٠.٦	٠.٦٤	٠.٧
٤	٠.٦٣	٠.٩٥	٠.٣٨	٠.٦٨	٠.٧٢
٥	٠.٦٤	٠.٧٢	٠.٦٢	٠.٥١	٠.٥٢
٦	٠.٤٩	٠.٥٢	٠.٦٨	٠.٥٥	٠.٦٣
٧	٠.٨٤	٠.٧١	٠.٨٥	٠.٦٧	٠.٦١
٨	٠.٧١	٠.٥٥	٠.٦٧	٠.٦٣	٠.٦
٩	٠.٤٩	٠.٦٦	٠.٥٩	٠.٦٧	٠.٥٣
١٠	٠.٨٦	٠.٦١	٠.٥٩	٠.٥٢	٠.٦
١١	٠.٧٢	٠.٤٤	٠.٤٤	-	-

يتضح من جدول (١٦) أن جميع قيم معاملات ارتباط مفردات الصورة النهائية لمقياس العوامل الخمسة أكبر من(٠,٣٠)، مما يدل على الاتساق الداخلي للمفردات مع البعد الذي تقع فيه، مما يشير إلى صدق المقياس في صورته النهائية المكونة من (٥٣) مفردة.

ثبات الصورة النهائية لمقياس العوامل الخمسة:

اعتمد الباحث على عدد من الطرق للتحقق من ثبات المقياس بعضها يعتمد على نظرية القياس التقليدية "الفاكرونباخ" والبعض الأخر يعتمد على نظرية الاستجابة للمفردة "الخطأ المعياري للتقدير والدالة المعلوماتية":

(١) ألفاكرونباخ:

تم حساب معامل الثبات ألفاكرونباخ للأبعاد والجدول (١٧) يبين هذه المعاملات:

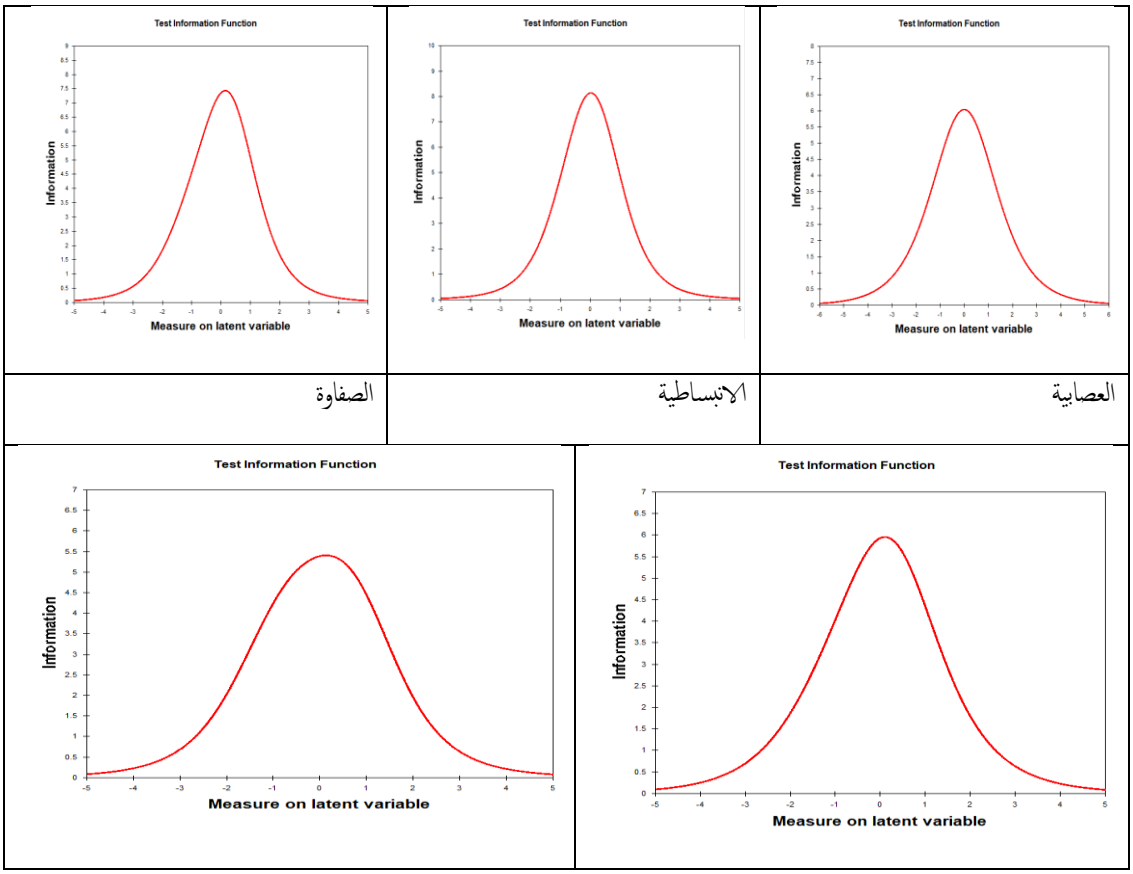
جدول (١٧): قيم ألفاكرونباخ لأبعاد العوامل الخمسة

البعد	ألفا كرونباخ
العصابية	٠.٩١
الانبساطية	٠.٨٥
الصفاوة	٠.٨٣
الطيبة	٠.٨٠
يقظة الضمير	٠.٩٤

يتضح من جدول (١٧) أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ أكبر من (٠,٧٠)، وأن بعد اليقظة العقلية (٠,٩٤) وبعد العصابية (٠,٩١) وهي قيم ثبات مرتفعة، فقد إمتدت قيم معاملات الثبات من جيدة للطيبة (٠,٨٠) إلى مرتفعة ليقظة الضمير (٠,٩٤).

(٢) الخطأ المعياري لتقديرات قدرات الأفراد والمفردات:

يعطي برنامج Winsteps تقديرات للأخطاء المعيارية لتقديرات قدرات الأفراد ومعالم المفردات، وقد أظهرت النتائج أن تلك القيمة كانت منخفضة فقد تراوحت الأخطاء المعيارية لتقدير قدرات الأفراد بين (٠.٣٥) و (١.٠١) وهي قيم منخفضة، وقد تراوحت الأخطاء المعيارية في حالة تقدير معالم المفردات بين (٠.٠٤) و (٠.٠٨) وهي قيم منخفضة مما يدل على دقة الأبعاد في قياس السمة التي يقيسها كل بعد، ويوضح شكل (٤) الدوال المعلوماتية لأبعاد مقياس العوامل الخمسة:



شكل (٤): الدالة المعلوماتية لأبعاد العوامل الخمسة

يتضح من شكل (٤) ارتفاع قيم الدوال المعلوماتية لأبعاد المقياس، مما يدل على دقة المقياس في تقدير قدرات الأفراد، كما أن الدوال المعلوماتية تغطي مدى واسع من قدرات الأفراد، مما يجعلها صالحة لكي تستخدم في تقدير فئات ومستويات مختلفة من قدرات الأفراد، وهذا مؤشر على الثبات.

(٣) معامل الثبات لتقديرات المفردات والأفراد.

يقدم برنامج Winsteps تقديرات لثبات الأفراد وثبات المفردات، ويوضح جدول (١٨) ثبات الأفراد والمفردات لكل بعد من أبعاد عوامل الخمسة للشخصية

جدول (١٨): معاملات ثبات الأفراد والمفردات للصورة النهائية لمقياس العوامل الخمسة

ثبات	الأبعاد				
	العصابية	الانبساطية	الصفاوة	الطيبة	يقظة الضمير
الأفراد	٠.٩٠.	٠.٩٤	٠.٩٢	٠.٩٣	٠.٩٥
المفردات	٠.٩٢	٠.٩٧	٠.٩٩	٠.٩٨	٠.٩٩

يتضح من جدول (١٨) ارتفاع قيم معاملات ثبات الأفراد والمفردات فقد كانت جميعا أكبر من (٠,٩٠)، مما يدل على ثبات المقياس سواء لتقديرات مفردات المقاييس الخمسة أو لتقديرات الأفراد على هذه المقاييس، وبالتالي فقد أمكن التحقق من صدق وثبات مقياس العوامل الخمسة في صورته النهائية والمطورة.

نتائج السؤال الرابع:

١- للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه " هل توجد فروق دالة احصائياً على مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور تعزى لمتغيري (النوع والتخصص) لدى طلبة جامعة جازان؟

- متغير النوع:

استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي تقديرات الطلاب والطالبات من أفراد العينة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور. ويوضح الجدول (١٩) الوصف الإحصائي لتقديرات كل من المجموعتين (الطلاب والطالبات)، واختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي هذه التقديرات، وحجم التأثير:

جدول (١٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي تقديرات مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات، وحجم التأثير على مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور

أبعاد المقياس	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	حجم التأثير	حجم الفرق
العصابية	طلاب	٢٢٢	١٧.٩٢	٤.٠٥	٠.٨٦	٠.٣٩	٠.٠٧	ضعيف
	طالبات	٣٧٨	١٧.٣٦	٣.٣٩				
الانبساطية	طلاب	٢٢٢	٢١.٠٦	٥.١٥	١.٨٣	٠.٠٧	٠.١٥	ضعيف
	طالبات	٣٧٨	٢٠.٣١	٤.٢٣				
الصفاوة	طلاب	٢٢٢	٢٠.٨٤	٤.٢٤	-٠.٦٨	٠.٥٠	٠.٠٦	ضعيف
	طالبات	٣٧٨	٢١.٠٧	٣.٦٤				
الطيبة	طلاب	٢٢٢	١٨.٩٤	٣.٥٤	٠.٥٤	٠.٥٩	٠.٠٤	ضعيف
	طالبات	٣٧٨	١٨.٧٩	٣.١٤				
يقظة الضمير	طلاب	٢٢٢	٢٠.٥١	٤.٢٢	٠.٤٧	٠.٦٤	٠.٠٤	ضعيف
	طالبات	٣٧٨	٢٠.٣٥	٤.٠٠				
الدرجة الكلية	طلاب	٢٢٢	٩٨.٩٩	١٦.٩٧	٠.٨٥	٠.٤٠	٠.٠٧	ضعيف
	طالبات	٣٧٨	٩٧.٨٨	١٢.٦٠				

يتضح من جدول (١٩) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الطلاب والطالبات على مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور، على الرغم من فصل الطلاب عن الطالبات في التعليم، وايضا في جميع المناسبات، ويتوقع الباحث وجود فروق في الخصائص السيكولوجية للطالب والطالبة.

وتتفق هذه النتيجة كلياً مع دراسة (ملحم، ٢٠١٠)، ودراسة (عبده وخلف، ٢٠١٦)، وجزئياً مع دراسة (الذهبي والسلماني، ٢٠١٧)، ودراسة (رديف وشاتي، ٢٠١٨)، ودراسة (ذيابات، ٢٠٢٠)، وتختلف هذه النتيجة كلياً مع دراسة (الشمري وغند، ٢٠٢٠)، وجزئياً مع دراسة (الذهبي والسلماني، ٢٠١٧)، ودراسة (رديف وشاتي، ٢٠١٨)، ودراسة (ذيابات، ٢٠٢٠).

- متغير التخصص:

استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي تقديرات التخصص النظري والتخصص العلمي من أفراد العينة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور. ويوضح الجدول (٢٠) الوصف الإحصائي لتقديرات كل من المجموعتين (التخصص النظري والتخصص العلمي)، واختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي هذه التقديرات، وحجم التأثير:

جدول (٢٠): المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي تقديرات مجموعة التخصص النظري ومجموعة التخصص العلمي، وحجم التأثير على مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور

أبعاد المقياس	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	حجم التأثير	حجم الفرق
العصابية	نظري	٣٥٥	١٧.٢٥	٣.٦٣	١.٦٩-	٠.٠٩	٠.١٤	ضعيف
	علمي	٢٤٥	١٧.٧٦	٣.٦٦				
الانبساطية	نظري	٣٥٥	٢٠.٥٠	٤.٥١	٠.٥٦-	٠.٥٨	٠.٠٥	ضعيف
	علمي	٢٤٥	٢٠.٧٢	٤.٧٣				
الصفاوة	نظري	٣٥٥	٢٠.٧١	٤.٠١	٢.١٥-	٠.٠٣	٠.١٨	ضعيف
	علمي	٢٤٥	٢١.٣٨	٣.٦٤				
الطيبة	نظري	٣٥٥	١٨.٥١	٤.٣١	٣.٠٥-	٠.٠٠	٠.٢٥	ضعيف
	علمي	٢٤٥	١٩.٣٣	٣.٢١				
يقظة الضمير	نظري	٣٥٥	٢٠.٣٠	٤.١٣	٠.٧٧-	٠.٤٤	٠.٠٦	ضعيف
	علمي	٢٤٥	٢٠.٥٦	٤.٠٢				
الدرجة الكلية	نظري	٣٥٥	٩٧.٢٧	١٤.٩٠	٢.١٣-	٠.٠٣	٠.١٧	ضعيف
	علمي	٢٤٥	٩٩.٧٦	١٣.٤٦				

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة احصائياً بين التخصص النظري والتخصص العلمي على الأبعاد(الصفاوة والطيبة) والدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور، وحجم التأثير لهذه الفروق ضعيف، كما يتضح من جدول (٢٠) عدم وجود فروق دالة احصائياً على الأبعاد(العصابية والانبساطية ويقظة الضمير)، وان الفروق لم تظهر بوضوح في سمات وخصائص الشخصية، والطالب الجامعي لا تتغير خصائص شخصيته بطبيعة المواد والتخصص الذي يدرس فيه، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الثقافة السائدة في المجتمع السعودي، ومجتمع الجامعة بكافة عناصره الأكاديمية، وإلى التشابه النسبي في الظروف البيئية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيش فيها طلبة جامعة جازان على اختلاف تخصصاتهم؛ الامر الذي يحتاج لدراسة هذا المتغير في ضوء ظواهر ومتغيرات اخري غير خصائص الشخصية للتعرف علي الفروق بين التخصصات النظرية والعلمية.

وتتفق هذه النتيجة كلياً مع دراسة (عبده وخلف، ٢٠١٦)، ودراسة (الشمري وغند، ٢٠٢٠)، وجزئياً مع دراسة (الذهبي والسلماني، ٢٠١٧)، دراسة (رديف وشاتي، ٢٠١٨)، ودراسة (ذيابات، ٢٠٢٠)، وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (الذهبي والسلماني، ٢٠١٧)، ودراسة (رديف وشاتي، ٢٠١٨)، ودراسة (ذيابات، ٢٠٢٠).

ويمكن القول بأن الاختلاف في نتائج الدراسات المتعلقة بالفروق بين متغيري (النوع والتخصص) على مقياس العوامل الخمسة الكبرى يعود إلى اختلاف أساليب القياس المستخدمة، وإختلاف الفترات الزمنية، وإختلاف البيئات المدروسة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، تم التوصية بما يلي:

- على المهتمين ببناء المقاييس النفسية باستخدام نموذج سلم التقدير في تدريج مقاييس الشخصية ومقاييس الاتجاهات ذات التدريجات المتعددة من أمثال مقاييس ليكرت.
- استخدام المقياس بصورته النهائية (٥٣) مفردة للكشف عن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لطلبة الجامعة؛ نظراً لتمتع المقياس المطابق لنموذج سلم التقدير بدلالات صدق وثبات مناسبة.
- بناء وتطوير مزيد من المقاييس النفسية باستخدام النماذج المتنوعة لنظرية الاستجابة للمفردة.
- الاهتمام بفحص إحصاءات الفئات الخاصة بالاستجابة على المقاييس متعددة فئات الاستجابة كخطوة أولى عند تدريج تلك المقاييس باستخدام نموذج سلم التقدير، وذلك للحصول على نتائج صادقة ودقيقة.
- ضرورة الاهتمام بتوفير برامج الحاسب الإحصائية اللازمة لاستخدام نموذج سلم التقدير مثل: Microscale، وبرنامج Winsteps أوBigsteps ، وبرنامج Rumm2010، وبرنامج Quest، وبرنامج Bilog -Mg3، وبرنامج Bar Scale.

مقترحات البحث:

يقدم الباحث – في ضوء نتائج البحث الحالي -مقترحات لموضوعات بحثية مستقبلية:

- إجراء دراسة لتدريج مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور في البحث الحالي باستخدام أحد النماذج متعددة الأبعاد لنظرية الاستجابة للمفردة ومقارنة نتائج التدريج مع نتائج البحث الحالي.
- إعادة إجراء البحث الحالي باستخدام برامج إحصائية أخرى ومقارنة نتائجها مع البحث الحالي التي استخدمت البرنامج الاحصائي Winsteps.
- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى قبل تطويره على جامعات سعودية أخرى، وذلك من أجل تأكيد الثقة بالخصائص السيكومترية لمفردات المقياس وفق سلم التقدير.

إجراء مزيد من الدراسات والبحوث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى المطور مع متغيرات ديمغرافية مختلفة عن البحث الحالي.

المراجع :

. أدب الحديث النبوي ، أمين بكري شيخ ، ط٧، بيروت ، دار العلم للملايين ، ٢٠٠٥م

- أدب الكاتب . ابن قتيبة عبد الله ، تح : مُحَمَّد محي الدين ، القاهرة ، دار الطلائع .

- أساليب القصر في أحاديث الصحيحين ودلالاتها البلاغية ، الثبيتي عامر ، ط١، المدينة المنورة ، مكتبة العلوم والحكم ، ١٤٢٥هـ .

- أضواء على البلاغة النبوية ، الجعلي إبراهيم ، ط٢، الرياض ، مكتبة الرشد ١٤٢٨هـ = ٢٠٠٧م

- إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، الرافعي مصطفى ، ط٩، بيروت ، دار الكتاب العربي ، ١٣٩٣هـ

- بلاغة تطبيقية – دراسة تحليلية لمسائل البلاغة – ، عبد الفتاح بسيوني ، ط١، مطبعة الحسين ، ١٤١٢هـ = ١٩٩١م.

- بلاغة الرسول في تقويم أخطاء الناس وإصلاح المجتمع ، دراسة في الصحيحين ، راضي ناصر ، ط١، القاهرة ، دار البصائر ، ٢٠٠٨م .

- البلاغة في القرآن الكريم والسنة النبوية ، جدوع عزة ، ط١، الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٤٣٤هـ .

- البلاغة النبوية بين النظرية والتطبيق ، الشاويش غالب، ط١، الرياض مكتبة الرشد ،١٤٣٠هـ .

- البنية الحجاجية في كتاب اللؤلؤ والمرجان ، فيما اتفق عليه الشيخان ، الرزقي الطيب ، دكتوراه ، الجزائر ، كلية الآداب واللغات – قسم اللغة العربية ، جامعة الأخوة ، ١٤٣٨هـ = ٢٠١٧م.

▪ بيان إعجاز القرآن ، الخطابي مُحَمَّد ، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، تح : مُحَمَّد خلف ، ومُحَمَّد زغلول ، ط٤، مصر ، دار المعارف .

▪ البيان والتبيين ، الجاحظ عمرو بن بحر ، تح : عبد السلام هارون ، بيروت ، دار الفكر .

▪ تاج العروس ، الزبيدي مُحَمَّد ، ط١، بيروت ، دار مكتبة الحياة ، ١٣٠٦هـ .

▪ تاريخ آداب العرب ، الرافعي مصطفى ، ط١، بيروت ، المكتبة العصرية ، ١٤٢١هـ = ٢٠٠٠م .

▪ التصوير الفني في الحديث النبوي ، الصباغ مُحَمَّد ، ط١، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ١٤٠٩هـ

▪ جمهرة اللغة ، ابن دريد مُحَمَّد ، ط١، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٩٨٧م .

▪ الجنى الداني في حروف المعاني ، المرادي الحسن ، تح : فخر الدين قباوة ، ط٢، بيروت ، دار الآفاق ، ١٤٠٣هـ = ١٩٨٣م.

▪ الحديث النبوي الشريف من الوجهة البلاغية ، كمال عز الدين ، ط١، بيروت ، دار اقرأ ، ١٤٠٤هـ = ١٩٨٤م .

▪ الحقول الدلالية والصرفية للأفعال العربية ، فياض سليمان، الرياض ، دار المريخ .

▪ الخصائص البلاغية للبيان النبوي ، الحمزاوي مُحَمَّد ، ط١، الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٤٢٨هـ

▪ دراسات جديدة في إعجاز القرآن ، المطعني عبد العظيم ، ط١، القاهرة ، مكتبة وهبة ، ١٤١٧هـ

▪ رصف المباني في شرح حروف المعاني ، المالقي أحمد ، تح : أحمد الخراط ، ط٢، دمشق ، دار القلم ، ١٤٠٥هـ = ١٩٨٥م .

▪ شرح أحاديث من صحيح البخاري ، أبو موسى مُحَمَّد ، ط٢، مصر ، مكتبة وهبة ، ١٤٣١هـ .

▪ شرح مشكاة المصابيح . الطيبي شرف الدين الحسن ، ط٢، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٤٣٤هـ = ٢٠١٣م .

▪ الشفاء بتعريف حقوق المصطفى ، القاضي عياض موسى ، تح : علي البجاوي ، مصر ، مطبعة عيسى الحلبي

▪ الصحيح ، الحجاج مسلم ، شرح الإمام النووي ، تح : مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي ، ط٥، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٤٣٣هـ = ٢٠١٢م .

▪ الصورة الفنية في الحديث الشريف ، ياسوف أحمد، ط١، دمشق ، دار المكتبي ، ١٤٢٣هـ =

▪ عمدة القاري شرح صحيح البخاري ، العيني بدر الدين محمود، ط١، بيروت ، دار الكتب العلمية ١٤٢١هـ ٢٠٠١م .

▪ عون الباري لحل أدلة البخاري ، القنوجي صديق ، حلب ، دار الرشد ، ١٩٨٤م.

▪ الفائق في غريب الحديث ، الزمخشري جارالله ، تح : علي البجاوي وزميليه ، مصر ، مطبعة الحلبي

▪ فتح الباري شرح صحيح البخاري ، العسقلاني ابن حجر، تح : عبد العزيز بن باز ومُحَمَّد فؤاد ، ط٤، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٤٣٣هـ = ٢٠١٢م .

▪ فيض القدير ، المناوي مُحَمَّد ، القاهرة ، دار الحديث ، ١٤٣١هـ = ٢٠١٠م .

▪ كتاب الفروق ، العسكري الحسن ، ط١، جروس ، طرابلس ، ١٤١٥هـ = ١٩٩٤م .

▪ الكليات ، الكفوي أبو البقاء ، تح : عدنان درويش ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٣٢١هـ .

▪ لسان العرب ، ابن منظور مُحَمَّد بن مكرم ، بيروت ، دار صادر .

▪ النهاية في غريب الحديث والأثر ، ابن الأثير الجزري مجد الدين ، تح : طاهر الزاوي ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٣٩٩هـ = ١٩٧٩م .

▪ المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ابن الأثير ضياء الدين ، تح : أحمد الحوفي ، بدوي طبانه القاهرة ، نهضة مصر للطباعة.

▪ محاضرات في البلاغة النبوية ، بلبع عيد، ط١، الرياض ، مكتبة الرشد ، ١٤٢٩هـ = ٢٠٠٨م

▪ مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح ، القاري علي مُحَمَّد ، ، تح : صدقي العطار ، بيروت ، دار الفكر ، ١٤١٤هـ = ١٩٩٤م .

▪ معجم مقاييس اللغة ، بن فارس أحمد ، تح : عبد السلام هارون ، دار الفكر ، ١٣٩٩هـ .

▪ معالم البيان في الحديث النبوي ، العسكر عبد المحسن ، ط١، الرياض ، دار المنهاج ، ١٤٣٥هـ .

▪ من بلاغة الحديث الشريف ، لاشين عبد الفتاح، ط١، الرياض ، شركة عكاظ ، ١٤٠٢هـ

▪ من كنوز السنة ، الصابوني مُحَمَّد ، ط٢، دمشق ، دار القلم ، ١٤٠٩هـ = ١٩٨٩م .

Developing the Five big Factors of Personality Scale According to Andrich Estimating Ladder Model (ARSM) among Students at Jazan University

Dr. Ali M. Zakri

Department of Psychology

Faculty of Education, Jazan University

Abstract

The aim of the current research is to develop the five big factors of personality scale prepared by (Costa & McCrae) translated by (Al-Ansari, 2002), and it consists of (60) items according to Andrich estimating ladder model as one of the advanced models of theory of response to the paragraph and relevance gradual for such types of scales. The scale was applied on a sample consisting of (600) male and female students (222) male, (378) female) from Jazan University, selected by stratified random method. The results showed that (53) items matched the assumptions of the Andrich Estimation Scale Model (ARSM). The results also showed the accuracy of the scale dimensions in estimating levels of individuals on the various features that compose it, as well as accuracy in estimating the parameter of the paragraphs. The results also showed that the scale, in its final form (53 items), has appropriate psychometric properties.The results also show that there are no differences in the five big factors of personality scale according to variables gender and specialized.

Key words: Scale development, The big five-personality factors scale, Andrich Estimation Scale Model**.**

اَلأَحَادِيْثُ وَالآَثَارُ اَلتِّي حَكَمَ اِبْنُ حَزْمٍ عَلَى إِسْنَادِهَا بِـ"ـأَنَّهُ كَالشَّمْسِ" فِـي كِتَابِه "اَلْمُحَلَّى"؛ جَـمْعًا وَدِرَاسَةً.

د. زكرية بنت أحمد بن مُحَمَّد زكري

كلية الشريعة والقانون – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

من اَلْمُصطلحاتِ التي استعملها ابنُ حزمٍ في حُكْمِه على السَّندِ مُصطلحُ "إسنادُه كالشَّمْسِ"، وكان من أوائلِ العُلماءِ وأكثرهم الذين استعملوا هذا اَلْمُصطلحَ في الإشارة إلى أنَّ جميعَ الرُّواةِ في هذا السَّندِ من الثِّقَات الأَئمةِ. وتبيَّنَ أنَّهُ استعملَه في ثلاثةَ عَشَرَ حديثًا: أَحَدَ عَشَرَ منها أُخرجَتْ فِي الصَّحيحين، وافقته الدِّرَاسَةُ فِي حُكْمِه عَلَى جميعها بأنَّ أسانيدَها كالشَّمْس. وحديثين أُخْرِجَا في غير الصَّحيحين، وافقته الدِّراسَةُ في حُكْمِه على حَديثٍ منهما؛ بأنَّ إسنادَهُ كالشَّمْسِ، وخالفَتْهُ فِي اَلْحَدِيثِ الآَخَرِ للخِلافِ في أَحَدِ رُوَاتِهِ. وكذلك استعملَ ابنُ حزمٍ هَذَا اَلْمُصطلحَ في سَبعَةٍ من الآَثَارِ، وافَقَتْهُ الدِّرَاسَةُ فِي حُكْمِهِ على أربعةٍ منها بأنَّها كالشَّمْسِ، وخَالفَتْهُ في ثلاثةٍ مِنْهَا؛ لِظُهُورِ اَلْخِلَافِ فِي بَعْضِ رُوَاتِهَا.

الكلمات المفتاحية: السَّند، كالشَّمس، اَلْمُحلَّى، ابن حزم، التَّخريج .

مُقَدِمَةُ :

اَلْحَمْدُ للهِ رَبِّ اَلْعَالَمِينَ، والصَّلاةُ والسَّلامُ عَلَى اَلْمَبْعُوثِ رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ، وَعَلَى آَلِهِ وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ، وَبَعْـــدُ:

فَإِنَّ مِمَّا اِهْتمَّ بِهِ العُلَمَاءِ مِمَّا يتعلَّقُ بالحَدِيثِ النَّبَوِيّ دراسةَ إسنادِهِ، فَهِي مِنْ الطُّرقِ الأَسَاسيَّةِ لِلْحُكْمِ على الحديثِ صِحَّةً وضَعْفًا، وكان مِنْ هَؤلاءِ العُلَمَاءِ الإمامُ ابنُ حزمٍ الذي أُشْتَهَرَ عَنْهُ العِلْمُ بالرِّجَالِ، وكانَ العُلماءُ يَستعملُونَ مُصطلحاتٍ خَاصَّةً في حُكْمِهم عَلَى الرُّوَاةِ أو فِي حُكْمِهم عَلى الإسْنَادِ ككُلٍّ، ومِنْ اَلْمُصْطَلَحَاتِ اَلَّتي اُسْتعمَلَتْ فِي اَلْحُكْمِ عَلَى السَّنَدِ مُصْطَلَحِ "إسنادُه كالشَّمْسِ" الذي استعمله ابنُ حَزْمٍ في حُكْمِهِ على بَعْضِ الأَسَانيدِ فِي كِتَابِهِ "اَلْمُحَلَّى"؛ لِذَا دَعَتْ اَلْحَاجَةُ إلى دِرَاسَةِ هَذِه الأَسَانيد، ومِنْ هُنَا جَاءَتْ هَذِه الدِّرَاسَةُ بِعِنْوَانِ:«اَلأَحَادِيْثُ وَالآَثَارُ اَلَّتي حَكَمَ اِبْنُ حَزْمٍ عَلَى إِسْنَادِهَا بِـ"ـأَنَّهُ كَالشَّمْسِ" فِي كِتَابِه "اَلْمُحلَّى"؛ جَمْعًا وَدِرَاسَةً».

• أَسْبَابُ اِخْتِيَارِ اَلْمَوْضُوعِ:

١. أَنَّ هَذَا اَلْمُصطَلَحَ لَمْ يُفْرَدْ بِالدِّرَاسَةِ مِنْ قَبْلُ.

٢. البَحْثُ عنْ مُرَادِ اَلْعُلَمَاءِ مِنْ اَلْمُصْطَلَحَاتِ التي يُطْلِقُونَهَا، حتَّى يَتْبَنِي عَلَيْهَا اَلْحُكْمُ الصَّحِيْحُ للأَحَادِيثِ، ويَتْجَلِي حَالُ اَلأَسَانيدِ.

• أَهْدَافُ اَلْبَحْثِ:

١. حَصْرُ الأَحَاديثِ والآثَارِ التي قَالَ ابنُ حَزْمٍ فِي إِسْنَادِهَا بأَنَّه كالشَّمْسِ، ودراسَتُهَا.

٢. بَيَانُ مَدَى دِقَّةِ ابنِ حَزْمٍ في حُكْمِهِ عَلَى اَلأَسَانيدِ.

• حُدُودُ اَلْبَحْثِ:

مُصطلحُ "إِسْنَادُهُ كالشَّمْسِ"، وما يتعلَّقُ بالإِشَارَةِ إلى أَنَّ السَّنَدَ كالشَّمْسِ فِي كِتَابِ اَلْمُحَلَّى.

• اَلدِّرَاسَاتُ السَّابِقَةُ:

لَمْ أَجِدْ -فِي حُدُودِ ما اطَّلعتُ عليه- دراسةً علميَّةً تناوَلَتْ مُصطلحَ "إسنادُه كالشَّمسِ" بصورةٍ مُستقلَّةٍ، وإِنْ كانت هنالِكَ بعضُ الدِّراساتِ التي تناولتْ منهجَ اِبْنِ حَزْمٍ، ومن ذلك:

- كتاب "الإمام أبو مُحَمَّد بن حزم وأصوله في تصحيح الأحاديث وتعليلها من خلال كتابه المحلى"، د. صالح عومار، مطبوع بدار ابن حزم، ١٤٣٠هـ، وقد ذكر أنَّ من عبارات ابن حزم في التَّصحيح:" وهذا إسنادٌ كالذَّهَبِ، أو كالشَّمسِ، أو كالشَّمسِ صِحَّةً"، وأحالَ على بعضَ اَلْمَواضِعِ في كتاب "المحلى" لكنه لم يستوعب ولم يدرسها.

- بحث:" منهجُ ابن حزمٍ في نَقْدِ مَتْنِ الحَديثِ النَّبويّ الشَّريفِ"، د. مشهور قطيشات، دراسات،

علوم الشريعة والقانون، العدد١، ٢٠٠٧م، وقد تناول البحثُ مقاييسَ نقد المتن التي أظهرها الإمام ابن حزم، وكما يظهرُ من عنوان البحث فهو لم يتطرَّقْ إلى مُصطلحِ "إسنادُه كالشَّمس".

- كتاب " منهجُ الإمامِ ابن حزمٍ الظَّاهري في كتابه المحلى"، د. سالم أحمد سلامة، ذكر مصطلحات ابن حزم في التصحيح، ولم يذكر بينها مصطلح "إسنادُه كالشَّمس".

- **مَنْهَجُ اَلْبَحْثِ:**

ستتمُّ دراسةُ هذا البَحْثِ وُفْقَ **اَلْمَنْهَجِ الاستقرائي**، وذلك من خلالِ حصرِ الأحاديثِ التي قال ابن حزم في إسنادها بـ"أنَّهُ كالشَّمْسِ" في كتابه "اَلْمُحَلَّى"، ثُم **اَلْمَنْهَجِ اَلْمُقَارِنِ** بين ما ذكره ابن حزم وما ذكره العلماء في رُوَاةِ السَّنَدِ.

وتعتمدُ الدِّراسَةُ في الحكمِ على الرُّواةِ على "الكَاشِفِ" للذهبي، و"تقريب التهذيب" لابن حجر، وقد اقتصرت على حكمها في حالِ اتِّفاقِ العُلَمَاءِ على تَوثيقِ الرَّاوي، وفي حال الاختلاف تُذكر أقوالُ عُلماءِ اَلْجَرحِ والتَّعديل في الرَّاوي.

- **خُطَّةُ البَحْثِ:** قسَّمتُ هذا البحثَ إلى مُقدِّمةٍ وتَمهيدٍ ومَبحثين وخاتمة وفهارس.

- **اَلْمُقدِّمَةُ:** اشتملت على أسبابِ اختيارِ اَلْموضوعِ وأهدافِ البَحْثِ وحُدُودِهِ ومَنْهَجِهِ وخُطَّةِ البَحْثِ.

- **التَّمهيدُ:** التَّعريفُ بابن حزمٍ وكتابه "اَلْمُحلَّى" ومصطلح "إِسْنَادُهُ كالشَّمْسِ"، وفيه مطلبان:

اَلْمَطْلَبُ اَلأَوَّلُ: التَّعريفُ بابن حزمٍ وكتابه "اَلْمُحلَّى".

اَلْمَطْلَبُ الثَّانِي: التَّعريفُ بِمُصطلَحِ "إِسْنَادُهُ كالشَّمْسِ" واستعماله.

- **اَلْمَبْحَثُ اَلأَوَّلُ: اَلأَحَادِيثُ التي حَكَمَ اِبْنُ حَزْمٍ عَلى إِسْنَادِهَا بـ"أنَّهُ كالشَّمْسِ"، وفيه مطلبان:**

اَلْمَطْلَبُ اَلأَوَّلُ: أَحَادِيثُ أُخْرِجَتْ في الصَّحِيحَيْنِ.

اَلْمَطْلَبُ الثَّانِي: أَحَادِيْثُ أُخْرِجَتْ في غَيْرِ الصَّحِيْحَيْنِ.

- **اَلْمَبْحَثُ الثَّانِي: اَلآثَارُ التي حَكَمَ اِبْنُ حَزْمٍ عَلَى إِسْنَادِهَا بـ"أنَّهُ كالشَّمْسِ".**

- اَلْخَاتِمَةُ: وفيهَا أَهَمُّ نَتَائِجِ البَحْثِ وَتَوْصِيَّاتِه.

- الفَهَارِسُ: وتَشتَملُ على فِهْرِسِ اَلْمَصَادِرِ وَاَلْمَرَاجِعِ.

وبعد، فأسأله تبارك وتعالى التوفيق والسداد.

- **التَّمهِيدُ:**

التَّعريفُ بابنِ حزمٍ وكتابه "اَلْمُحَلَّى" ومُصْطَلَحِ "إِسْنَادُهُ كَالشَّمْسِ".

قَبْلَ الشُّرُوعِ بِجمعِ الأَحَاديثِ والآثارِ التي قَالَ فيها ابنُ حَزْمٍ "إِسنَادُهَا كالشَّمْسِ"، لابُدَّ من التَّعريفِ بابن حزمٍ وكتابه "اَلْمُحلَّى"، وكذلك التَّعريفِ بِمُصطلَحِ "إِسْنَادُهُ كالشَّمْسِ"واستعماله، وهذا في مطلبين:

- **اَلْمَطْلَبُ اَلأَوَّلُ: التَّعْرِيفُ بِابْنِ حَزْمٍ وكِتَابِه اَلْمُحَلَّى.**

أَوَّلاً: التَّعريفُ بِابْنِ حَزْمٍ: هو علي بن أحمد بن سعيد بن حزم أبو مُحَمَّد الأندلسيّ، أَصْلُهُ من الفُرْسِ، وُلِدَ في "قُرْطُبَةَ" **سنة أربع وثمانين وثلاثمائة**، مُؤَرِّخٌ ومُحدِّثٌ وفقيهٌ ومُفسِّرٌ، كان ماهرًا بالأدبِ والشِّعرِ واَلْمَنْطِقِ، قيل إنَّهُ تفقَّه أولاً على اَلْمَذْهَبِ الشَّافعي ثُمَّ تَحوَّلَ إلى اَلْمَذْهَبِ الظَّاهري وتعصَّبَ له، وكان من أبرز العلماء فيه، وصنَّفَ فيه، ومن أبرز مُصنَّفاته: اَلْمُحلَّى، والإِحْكَامُ لأُصُولِ الأَحْكَامِ، وغيرها كثيرٌ. وكان واسعَ العلمِ حافظًا للحديث جامعًا لعلومه[1].

وقد تَمتَّعَ ابنُ حزمٍ بِمجموعَةٍ من الصِّفَاتِ والسِّمَاتِ التي جعلته من العلماء الذين كانت لهم اَلْمَكَانَةُ في عَصْرِهِ، وجعلته مَحلَّ التَّقديرِ، وفي اَلْمُقابلِ جَعَلتْ منه مَوْضعًا للحَسَدِ والنَّقْدِ، وكان مِنْ

(1) ينظر: بغية الملتمس، لأبي جعفر الضبي، (ص٤١٥)، وسير أعلام النبلاء، للذهبي (١٨/١٨٤- ١٩٦).

أَبْرَزِ سِمَاتِهِ اعتزازُهُ الشَّديدُ بنفْسِهِ[١]. تُوفِّي رحمه الله سنة ست وخمسين وأربعمائة عن عمر إحدى وسبعين سنة[٢].

ثانيًا: مَكَانَةُ ابْنِ حَزْمٍ وَإِمَامَتُهُ فِي اَلْجَرْحِ وَالتَّعديلِ: ذكر السَّخاوي في كتابه "اَلْمُتكلِّمون في الرِّجَالِ" ابن حزم ضمن مَنْ يُعتدُّ بقوله في الجرح والتعديل في الطبقة الحادية والعشرين[٣]. ويُعدُّ الإمامُ ابنُ حَزْمٍ من اَلْمُتشدِّدين في اَلْجَرْحِ لأدنى سَبَبٍ، حتَّى أنَّهُ تكلَّم في بَعْضِ العُلَمَاءِ اَلْمَشْهُورين كما في تضعيفِهِ اَلْمِنْهَالِ بن عمرو الأسدي[٤]، وتجهيله للإمام التِّرمذي[٥].

ثالثًا: التعريف بكتاب المحلى: اختلفتْ تَسْمِيَاتُ كتاب "اَلْمُحلَّى"، فبعدَ الاتِّفَاقِ على اسْمِ "اَلْمُحلَّى" اختلَفُوا في الزِّيَادةِ على ذلك، فقيل: اَلْمُحلَّى بالآثَارِ، وقيل: اَلْمُحلَّى في شَرْحِ اَلْمُجلَّى[٦].

وقد بيَّن ابنُ حَزْمٍ أنَّ البَاعِثَ له على تصنيفِ كتاب اَلْمُحلَّى هو: اختصارُ اَلْمَسائِلِ اَلْمَجْمُوعَةِ في

كتابه اَلْمُجلَّى؛ لِيَسْهُلَ على طَلَبَةِ العِلْمِ، ولكي يُشرفَ من خِلاله على أحكامِ القُرْآنِ، والوقُوف على السُّنَنِ الثَّابتةِ وَتَمييزها مِنْ السَّقيمِ، وكذلك بيانُ فَسَادِ القِيَاسِ وتناقُضِ القائلين به[٧].

ويُعدُّ كتابُ اَلْمُحلَّى من اَلْمَصَادِرِ الأَسَاسِيَّةِ اَلْمُتوفّرةِ للمَذْهَبِ الظَّاهِرِي، وهو من الكُتُبِ العَظيمَةِ، لَهُ اَلْمَكَانَةُ الرَّفِيعَةُ عند أَهْلِ العِلْمِ، وكَانَ مَنْهَجُ ابنِ حَزْمٍ فِي كِتَابِهِ يقومُ على ذِكْرِ اَلْمَسْأَلَةِ والاسْتِشْهَادِ لَهَا بالكِتَابِ والسُّنَّةِ، وَيَذْكُرُ طُرُقَ اَلْحَدِيْثِ وأَقْوَالَ الصَّحَابَةِ وأَقْوَالَ اَلْمُخَالِفِين له وأدلَّتهم ويردُّ عليها.

لم يُتم ابنُ حَزْمٍ كتابَهُ اَلْمُحلَّى فَقَدْ تُوفِّي قبل ذلك، فقد بَلَغَ اَلْمَسْأَلَةَ (٢٠٢٣) مسألة في دية العمد والخطأ، وأَتَمَّهُ اِبْنُهُ أبو رَافِعٍ الفضل من المسألة (٢٠٢٤) إلى (٢٣٠٨)[٨].

رَابِعًا: مُؤَلَّفَاتُ ابْنِ حَزْمٍ اَلَّتِي لَهَا صِلَةٌ بِالْمُحَلَّى:

١. كتابُ الخِصَالِ اَلْجَامِعَةِ لـجُمَلِ شَرائعِ الإسْلامِ: وهو أَوَّلُهَا وأَوْسَطُهَا حَجْمًا.

٢. الإيْصالُ إلى فَهْمِ الخِصَالِ: وهو ثانيها وأكبرُها في أربعةٍ وعشرين مُجلَّدًا، وهو أَهَمُّها؛ لأنَّ ابنَهُ أَتَمَّ كتابَ اَلْمُحلَّى منه.

٣. اَلْمُجَلَّى: أَصْغَرُهَا، وهو الذي شَرَحَهُ ابنُ حَزْمٍ في كِتَابِهِ اَلْمُحَلَّى[٩].

• اَلْمَطْلَبُ اَلثَّانِي: اَلتَّعْرِيفُ بِمُصْطَلَحِ "إِسْنَادُهُ كالشَّمسِ" واسْتِعْمَالِهِ.

لم يُبيِّنْ العُلماءُ الذين استعملوا هذا اَلْمُصْطَلَحَ مُرَادَهُمْ مِنْهُ، إلا أنَّه يظهرُ مِنْ خِلالِ اسْتعرَاضِ السِّيَاقِ الذي وَرَدَ مِنْ خِلالِهِ، وكذلِكَ هَذَا ما كانَ مِنْ ابْنِ حَزْمٍ، فَلَمْ أَجِدْ أَنَّهُ صَرَّحَ بِمُرَادِهِ مِنْ اسْتِعْمَالِهِ لِهَذَا اَلْمُصْطَلَحِ، وفي سَبيلِ التَّعريفِ بِهَذَا اَلْمُصْطَلَحِ سَوْفَ يتمُّ بيانُ مَنْ اِسْتَعْمَلَهُ، وكَذَلِكَ اَلْمُرَادُ بِاسْتِعْمَالِهِ.

أَوَّلاً: اِسْتِعْمَالُ اَلْعُلَمَاءِ هَذَا اَلْمُصْطَلَحَ:

يُعدُّ هَذَا اَلْمُصْطَلَحُ مِنْ اَلْمُصْطَلَحَاتِ التي أَكْثَرَ اِبْنُ حَزْمٍ مِنْ اِسْتِعْمَالِهَا، ولَمْ أَجِدْ – في حُدُودِ ما اطَّلَعْتُ عليه- قَبْلَ عَصْرِهِ مَنْ اِسْتَعْمَلَهُ في اَلْحُكْمِ على سَنَدِ اَلْحَدِيْثِ، إِلَّا مَا جَاءَ في قَوْلِ أبي نعيم الصَّبَهَاني (ت٤٣٠): في حَدِيثه عَنْ النُّصُوصِ في أبي بكر الصِّدِّيق ﷺ، حيثُ قَالَ:" ومَشْهورُ النُّصُوصِ الواردَةِ فيه والأَخْبارِ التي غَدَتْ كالشَّمْسِ في الانْتِشَارِ"[١٠].

وأيضًا في كتابه أَحَادِيثَ مُسْنَدَةٍ في أبوابِ القَضَاءِ مَخطوطٌ ومَنْسوخٌ ومرفُوعٌ على اَلْمَكتبةِ الشَّامِلَةِ (الحديث رقم ٥)، وأمَّا مَنْ اِسْتَعْمَلَهُ في عَصْرِهِ فَقَدْ نُقِلَ عَنْ البيهقي اِسْتِعْمَالُهُ لِهَذَا اَلْمُصْطَلَحِ، وَهَذَا مَا نَقَلَهُ البكري عندما ذَكَرَ حَديثًا رُوِيَ عَنْ عليٍّ بن أبي طالب فنقل قول الإمام البيهقي (٤٥٨):"هَذَا الإِسْنَادُ مِنْ عليٍّ بن موسى الرِّضَا إلى آخِرِهِ[١١]كالشَّمْسِ؛ غيرَ أنَّ هَذَا الطَّائِي لَم يَثْبُتْ

(١) ينظر: تاريخ المذاهب الإسلامية، لأبي زهرة، (ص٥٥٤).
(٢) ينظر: وفيات الأعيان، لابن خلكان، (٣٢٨/٣).
(٣) ينظر: (ص١١٨)، رقم (١٢٣)
(٤) ينظر: تهذيب التهذيب، لابن حجر (٣٦٨/٨)
(٥) ينظر: بيان الوهم والإيهام في كتاب الأحكام، لأبي الحسن القطان، (٦٣٧/٥).
(٦) ينظر: المعجم المفهرس أو تجريد أسانيد الكتب المشهورة والأجزاء المنثورة، ابن حجر العسقلاني، (١٦٥)، وتاريخ الإسلام، الذهبي، (٧٤/١٠)، ونخفة الترك، نجم الدين الحنفي، (ص٨٦).
(٧) ينظر: المحلى (٢١/١).
(٨) ينظر: إلزامات ابن حزم الظاهري للفقهاء من خلال كتابه المحلى، محمد بن شديد بن شداد الثقفي، (ص٤٩).

(٩) ينظر: مقدمة معجم فقه ابن حزم، محمد المنتصر الكتاني، (ص١٦- ١٨، ص٢١).
(١٠) حلية الأولياء وطبقات الأصفياء (٢٨/١).
(١١) سند الحديث: عبد الله بن أحمد بن عامر الطائي، حدثني أبي، حدثني علي بن موسى بن جعفر، حدثني أبي موسى ابن جعفر، حدثني أبي جعفر بن محمد، حدثني أبي محمد بن علي، حدثني أبي علي بن الحسين، حدثني أبي الحسين بن علي، حدثني أبي علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ:«مَنْ حَفِظَ عَلَى أُمَّتِي أربعينَ حديثًا ينتفعُونَ بِهَا بَعَثَهُ الله ﷻ يوم القيامة فقيهًا عالمًا».

عندَ أَهْلِ العِلْمِ بالحَديثِ عن اللهِ مَا يُوْجِبُ ثُبُوتَ خَبَرِهِ، وقد يكونُ ثِقَةً على حُسْنِ الظَّنِّ"[١].

وبعدً هَذَّا العَصْرِ إِسْتَعْمَلَهُ ابنُ عبدِ الهادي (ت٧٤٤) في كتابه تنقيح التَّحقيقِ[٢]، وكتابِ الصَّارمِ ٱلْمنكِي في الرَّدِّ على السُّبكي[٣]، السُّبكي[٣]، وكذلك استعمله الذهبي (ت٧٤٨) في أكثر من كتابٍ؛ كما جاء في سِيَرِ أَعْلامِ النُّبلاءِ، وكتابِ ميزانِ الاعْتدالِ[٤]، وأيضًا مِنْ العُلماءِ الذين استعملُوا هَذَا ٱلْمُصْطَلَحِ ابنُ ابنُ القَيِّمِ (ت٧٥١)كَمَا وَرَدَ في كتاب الطِّبِّ النَّبوي، وزادِ ٱلْمَعَادِ[٥]، وكذلك استعمله مغلطاي (ت٧٦٢) في شرح سنن ابن ابن ماجة[٦]، والزَّركشي (ت٧٩٤) في التَّذكرة في الأحاديثِ ٱلْمُشتهرة[٧]، وأيضًا استعمله ابنُ ٱلْملقّن(ت٨٠٤) في البَدْرِ ٱلْمُنيرِ[٨]، وكذلك سبط ابن العجمي (ت٨٤١) في كتابه الكشف الكشف الحثيث[٩]، وٱلْملا علي القاري (ت١٠١٤) في شرح الشِّفا[١٠]، وفي العصر الحاضر استعمله الألباني كما ورد في كتابه التَّمرِ ٱلْمُسْتَطَابِ[١١].

ثَانِيًا: مُرَادُ العُلَمَاءِ مِنْ إِسْتِعْمَالِ مُصْطَلَحِ "إِسْنَادُهُ كَالشَّمْسِ":

استعملَ العُلَمَاءُ هَذَا ٱلْمُصْطَلَحِ في وَصْفِ الإِسْنَادِ؛ لكَي يدلَّ عَلَى أنَّ رُوَاتَهُ ثِقَاتٌ أثباتٌ مِنْ الأَئِمَّةِ، ولم يُوْجَدْ مِنْ النُّقَّادِ مَنْ طَعَنَ فيهم. وقد أَشَارَتْ السِّيَاقَاتُ التي جَاءَ فيها هَذَا ٱلْمُصْطَلَحُ إلى هَذَا ٱلْمُرَادِ، وَنَقَلَ عن البيهقي وَصْفَ السَّنَدِ بأَنَّهُ كالشَّمْسِ، واستثنى منه راويًا ضعيفًا إذ قال:" هَذَا الإِسْنادُ مِنْ علي بن موسى الرِّضَا إلى آخره كالشَّمْسِ، غير أنَّ هذا الطَّائي لَمْ يَثْبُتْ عندَ أَهْلِ العِلْمِ بالحديثِ ... ما يُوجِبُ ثُبُوتَ خَبَرِهِ"، فُمُرادُهُ أنَّ جَميعَ رُوَاةِ هَذَا السَّندِ ثِقَاتٌ أَثْبَاتٌ سِوَى ٱلْمُسْتَثنَى مِنْ السَّنَدِ.

وكَذلك يَدُلُّ علَى أَنَّ هَذَا ٱلْمُرادَ إِذَا تَمَّ إِضَافَةُ كَلِمَةِ صَحِيْحٍ في السِّيَاقِ كما قال ابن عبد الهادي في تنقيح التَّحقيق[١٢]:" وأَمَّا حديثُ سعيدِ بن المسيّب الَّذي رَوَاه أبو داود: فَإِسْنَادُهُ صَحِيْحٌ كالشَّمْسِ".

وقَدْ أَشَارَ ابنُ حزمٍ إلى هَذَا ٱلْمُرَادِ وبيَّنَ شَرْطَهُ لكَي يعدُّ هَذَا الإِسْنَادَ كالشَّمْسِ مِنْ سِيَاقِ كَلامِهِ: فقد قال واصفًا سَنَدَ حَدِيْثٍ:"هَذَا إِسْنَادٌ صَحِيحٌ كَالشَّمْسِ لَا مَغْمَزَ فِيهِ"[١٣]، فإذا كان في الإِسنادِ مَغْمَزٌ أو في رَاوٍ مِنْ الرُّواةِ جَرْحٌ، فلا يُعتبرُ عندَ ذلك كالشَّمْسِ، ويُشترطُ أَنْ يَكُونَ هَذَا في كَامِلِ السَّنَدِ، فَقَالَ عَنْ سَنَدِ حَدِيثٍ:"هَذَا إِسْنَادٌ كَالشَّمْسِ مِنْ أَوَّلِهِ إِلَى آخِرِهِ"[١٤]، فَيَجِبُ أَلَّا يَتَخَلَّلَ السَّنَدَ رَاوٍ مَجْرُوحٌ لكي يكونَ السَّندُ كالشَّمْسِ.

- **ٱلْمَبْحَثُ الأَوَّلُ:**

الأَحَادِيثُ الَّتِي حَكَمَ ابْنُ حَزْمٍ عَلَى إِسْنَادِهَا بِـ"أَنَّهُ كَالشَّمْسِ".

استعملَ ابنُ حَزْمٍ هَذَا ٱلْمُصْطَلَحَ بِالْحُكْمِ عَلَى أَسَانيدِ كثيرٍ من الأَحَادِيثِ التي مِنْهَا مَا أَخْرَجَهُ البُخاري ومُسلمٌ في صحيحيها، ومنها ما أُخْرِجَ في غيرهما، وسأتناولُ هَذِه الأحاديثَ بِنَاءً على تَقْسِيْمِهَا في مَطْلَبين على النحو الآتي:

- **ٱلْمَطْلَبُ الأَوَّلُ: أَحَادِيْثُ أُخْرِجَتْ فِي ٱلصَّحِيْحَيْنِ.**

أَوَّلاً: قال ابن حزم: ومِنْ طَرِيقِ اللَّيْثِ بْنِ سَعْدٍ عَنْ يَزِيدَ بْنِ أَبِي حَبِيبٍ عَنْ صَفْوَانَ بْنِ سُلَيْمٍ عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ الْأَعْرَجِ عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ ﷺ قال: «سَجَدَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ فِي إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ وَاقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ».ثُمَّ قَالَ:" وَرُوِّينَاهُ مِنْ طُرُقٍ كَثِيرَةٍ مُتَوَاتِرَةٍ كَالشَّمْسِ، اكْتَفَيْنَا مِنْهَا بِهَذَا"[١٥].

- تَخْرِيْجُ ٱلْحَدِيْثِ: أَخْرَجَهُ مُسلمٌ في صَحِيْحِه، كتابِ ٱلْمَسَاجِدِ ومَوَاضِعِ الصَّلاةِ، بَابِ سُجُوْدِ التِّلاوَةِ (٥٧٨)،وأَخْرَجَهُ بِإِسْنَادٍ آخَرَ البُخاري في صَحِيْحِه، كِتَابِ الأَذَانِ، بَابِ ٱلْجَهْرِ في العِشَاءِ(٧٦٦).

- دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:

- اللَّيْثُ بْنِ سَعْدٍ: قال الذهبي:" الإِمَامُ"، وقال ابنُ حَجَر:"ثِقَةٌ ثَبْتٌ فقيهٌ إِمَامٌ مَشْهُورٌ"[١٦].

- يَزِيدُ بْنِ أَبِي حَبِيبٍ: قال الذهبي:"عَالِمُ أَهْلِ مِصْرَ...ثِقَةٌ مِنْ العُلَمَاءِ ٱلْحُكَمَاءِ الأَتْقِيَاءِ"، وقال ابن حَجَر:"ثِقَةٌ فَقِيهٌ، وكَانَ يُرْسِلُ"[١٧].

(١) ينظر: الأربعون (ص:٢٩).
(٢) ينظر: (١٢٨/٣).
(٣) ينظر: (ص:٢٠١).
(٤) ينظر: سير أعلام النبلاء (٤٤٧/١٤- ٤٤٨)، وميزان الاعتدال (٤٨٠/١).
(٥) ينظر: الطب النبوي (١٣/٥٧)، وزاد المعاد (٢١٣/٥).
(٦) ينظر: (١٢٩/١).
(٧) الحديث رقم (٩).
(٨) ينظر: (٢٩٢/٢).
(٩) ينظر: (ص٩٤).
(١٠) ينظر (٣٤٢/١).
(١١) ينظر: (ص٧٦٥).
(١٢) (١٢٨/٣).
(١٣) المحلى (١٧٥/١٢).
(١٤) المحلى (١٦٩/٨).
(١٥) المحلى (٣٣٠/٣).
(١٦) الكاشف، للذهبي (٤٦٩١)، والتقريب، لابن حجر (٥٦٨٤).
(١٧) الكاشف، للذهبي (٦٢٨٩)، والتقريب، لابن حجر (٧٧٠١).

- صَفْوَانُ بْنِ سُلَيْمٍ: قَالَ الذَّهبي:"الإِمَامُ القُدْوَةُ ...ثِقَةٌ حُجَّةٌ"، وقال ابنُ حَجَرٍ:"ثِقَةٌ مُفْتٍ عَابِدٌ، رُمِيَ بالقَدَرِ"[١].

- عَبْدُ الرَّحْمَنِ بن سعد الْأَعْرَجِ: قال الذهبي:"ثِقَةٌ"، وقال ابن حجر:"وثَّقَهُ النَّسَائِي"[٢].

- أبو هُرَيرَةَ الدَّوسِيُّ اليَمَانِيُّ ﷺ، صَحَابِيّ[٣].

- **اَلْحُكْمُ عَلَى الإِسْنَادِ:**

قالَ ابنُ حَزْمٍ بَعْدَ ذِكْرِهِ للحَدِيثِ بِسَنَدِهِ:"وَرُوِّينَاهُ مِنْ طُرُقٍ كَثِيرَةٍ مُتَوَاتِرَةٍ كَالشَّمْسِ، اكْتَفَيْنَا مِنْهَا بِهَذَا"[٤]. وقد تبيَّنَ مِنْ دِرَاسَةِ دِرَاسَةِ إِسْنَادِ اَلْحَدِيْثِ أَنَّ جَمِيْعَ رُوَاتِهِ بين ثِقَةٍ وثقَة ثبتٍ، ولم يَرِدْ فِي أَحَدٍ مِنْهُمْ جَرْحٌ مِنْ عُلَمَاءِ النَّقْدِ، وبِهَذَا يَظْهَرُ أَنَّ حُكْمَ اِبْنِ حَزْمٍ عَلَى هَذَا السَّنَدِ بِأَنَّهُ كالشَّمْسِ؛ لِمَكَانِ رُوَاتِهِ وعَدَمِ ورُوْدِ جَرْحٍ فِي أَحَدِهِمْ.

ثانيًا: قال ابن حزم: وَمِنْ طَرِيقِ أَبِي دَاوُد السِّجِسْتَانِيِّ، نا عُثْمَانُ بْنُ أَبِي شَيْبَةَ، نا جَرِيرٌ هُوَ ابْنُ عَبْدِ الْحَمِيدِ - عَنْ مَنْصُورٍ هُوَ ابْنُ الْمُعْتَمِرِ - عَنْ الْحَكَمِ هُوَ ابْنُ عُيَيْنَةَ - عَنْ سَعِيدِ بْنِ جُبَيْرٍ عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ – رضي الله عنهما- قَالَ:«وَقَصَتْ بِرَجُلٍ مُحْرِمٍ نَاقَتُهُ فَقَتَلَتْهُ، فَأُتِيَ بِهِ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ فَقَالَ: اغْسِلُوهُ وَكَفِّنُوهُ وَلَا تُغَطُّوا رَأْسَهُ وَلَا تُقَرِّبُوهُ طِيبًا، فَإِنَّهُ يُبْعَثُ يُهِلُّ».

- **تَخْرِيْجُ اَلْحَدِيْثِ:** أَخْرَجَهُ أبو دَاود في السُّنَنِ، كِتَابِ اَلْجَنَائِزِ، بَابِ فِي اَلْمُحْرِمِ يَمُوْتُ؛ كَيْفَ يُصْنَعُ بِهِ؟ (٣٢٤١). وَأَخْرَجَهُ مِنْ طُرُقٍ أُخْرَى البُخَارِي فِي صَحِيْحِهِ، كِتَابِ جَزَاءِ الصَّيْدِ، بَابِ مَا يُنْهَى مِنْ الطِّيْبِ لِلْمُحْرِمِ واَلْمُحْرِمَةِ،(١٥/٣)(١٨٣٩)، ومُسْلِمٌ فِي صَحِيْحِه، كِتَابِ اَلْحَجِّ، بَابِ مَا يُفْعَلُ بِالْمُحْرِمِ إِذَا مَاتَ (٨٦٧/٢)(١٢٠٦)، والنَّسَائِي فِي السُّنَنِ، كِتَابِ مَنَاسِكِ اَلْحَجِّ، بَابِ النَّهْيِ عَنْ أَنْ يُحَنَّطَ اَلْمُحْرِمُ إِذَا مَاتَ، (٢٨٥٦).

- **دِرَاسَةُ اَلإِسْنَادِ:**

- عُثْمَانُ بْنُ أَبِي شَيْبَةَ: قال الذَّهبي:"الحَافِظُ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ حَافِظٌ شهيرٌ، ولَهُ أَوْهَامٌ"[٥].

- جَرِيرُ بْنُ عَبْدِ الْحَمِيدِ: قال الذَّهبي:"لَهُ مُصَنَّفاتٌ"، وقال ابنُ حَجر:"ثِقَةٌ صحيحُ الكِتَابِ. قيلَ: كَانَ فِي آخِرِ عُمْرِه يَهِم مِنْ حِفْظِهِ"[٦]، قال المعلمي:"أَلْمَعْرُوفُ أَنَّ جريرًا كَانَ لا يُحدِّثُ مِنْ حِفْظِهِ إِلَّا نادراً،

وإِنَّمَا يُحدِّثُ مَنْ كُتُبِهِ، ولَمْ يُنكِرُوا عليه شيئًا حدَّث بِه مِنْ حِفْظِهِ، وأَثنُوا على كُتُبِهِ بالصِّحَّةِ"[٧].

- مَنْصُورُ بْنُ الْمُعْتَمِرِ: قال الذَّهبي:"مِنْ أَئِمَّةِ الكُوْفَةِ"، وقال ابنُ حجر:"ثِقَةٌ ثبتٌ، وكَانَ لا يُدَلِّس"[٨].

-الْحَكَمُ بن عُتيبة[٩]: قال الذَّهبي:"فَقِيْهُ الكُوْفَةِ....عابدٌ قانِتٌ ثِقَةٌ، صَاحِبُ سُنَّةٍ"، وقال ابنُ حجر:" ثِقَةٌ ثَبْتٌ فقيهٌ إِلَّا أَنَّهُ رُبَّما دلَّس"[١٠].

- سَعِيدُ بْنِ جُبَيْرٍ: قال الذَّهبي:" أَحَدُ الأَعْلَامِ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ ثَبْتٌ فقيهٌ، ورُوايَتُهُ عَنْ عَائِشَةَ وأبي موسى ونحوهما مُرْسَلَةٌ"[١١].

- عبدُ الله بنِ عَبَّاسٍ – رضي الله عنهما- ابن عَمِّ رسولِ الله ﷺ وهو أحدُ المكْثِرِين من الصَّحابةِ، وأحدُ العبادلةِ من فقهاءِ الصَّحابةِ[١٢].

- **اَلْحُكْمُ عَلَى الإِسْنَادِ:**

قال ابنُ حَزْمٍ عَنْ هَذَا اَلْحَدِيْثِ:" هَذَا لَا يَسَعُ أَحَدًا خِلَافُهُ، لِأَنَّهُ كَالشَّمْسِ صِحَّةً"[١٣]، وقد تبيَّنَ مِنْ خِلالِ دِرَاسَةِ إِسْنَادِ هَذَا اَلْحَدِيْثِ أَنَّ جَمِيع رُوَاتِهِ ثِقَاتٌ أَثْبَاتٌ، عُلَمَاءُ مَشاهيرُ، فقولُ ابنِ حزمٍ:" كَالشَّمْسِ صِحَّةً" إِنَّما هُوَ لِمَكَانَةِ رُوَاتِه وَشُهْرَتِهِمْ والاتِّفَاقِ على توثيقِهم.

ثالثًا: قال ابن حزم:"وَرُوِّينَا تَحْرِيمَ الْحُمُرِ الْأَهْلِيَّةِ عَنْ النَّبِيِّ ﷺ مِنْ طَرِيقِ الْبَرَاءِ بْنِ عَازِبٍ، وَعَبْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي أَوْفَى، وَعَلِيِّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ، وَأَبِي ثَعْلَبَةَ الْخُشَنِيِّ، وَالْحَكَمِ بْنِ عَمْرٍو الْغِفَارِيِّ: وَسَلَمَةَ بْنِ الْأَكْوَعِ، وَابْنِ عُمَرَ بِأَسَانِيدَ كَالشَّمْسِ"[١٤].

(١) الكاشف، للذهبي (٢٣٩٨)، والتقريب، لابن حجر (٢٩٣٣).
(٢) الكاشف، للذهبي (٣٢٠٥، ٣٢٠٦)، والتقريب، لابن حجر (٣٨٧٦).
(٣) ينظر: الاستيعاب، لابن عبد البر، (١٧٦٨/٤)، والإصابة لابن حجر(٣١٦/٤).
(٤) المحلى (٣٣٠/٣).
(٥) الكاشف، للذهبي (٣٧٣٥)، والتقريب، لابن حجر (٤٥١٣).
(٦) الكاشف، للذهبي (٧٧١)، والتقريب، لابن حجر (٩١٦).
(٧) التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل المعلمي اليماني، (١/ ٤٢٦)، وينظر: سير أعلام النبلاء (١٤/٩).
(٨) الكاشف، للذهبي (٥٦٤٧)، والتقريب، لابن حجر(٦٩٠٨).
(٩) هو المراد وما جاء عن ابن حزم أنه ابنُ عُيَيْنَةَ، فلعله من أخطاء التحقيق فليس هو ممن روي له في الكتب الستة.
(١٠) الكاشف، للذهبي (١١٨٥)، والتقريب، لابن حجر (١٤٥٣).
(١١) الكاشف، للذهبي (١٨٦٠)، والتقريب، لابن حجر (٢٢٧٨).
(١٢) انظر: الاستيعاب، لابن عبد البر، (٣/ ٩٣٣)، والإصابة، لابن حجر(١٢١/٤)..
(١٣) المحلى (٣/ ٣٧٦).
(١٤) المحلى (٦/ ٧٩).

ذَكَر ابْنُ حَزْمٍ مَجموعَةً مِنْ الطُّرُقِ لِتحريْمِ النَّبيّ عليه الصَّلاةُ والسَّلامُ للحُمُرِ الأَهْلِيَّةِ، وسَأَتناوَلُهَا بالدِّرَاسَةِ:

الطَّرِيقُ الأُولى: طريقُ البَراءِ بن عَازِب: قال البُخَاري: حَدَّثَنِي إِبْرَاهِيمُ بْنُ مُوسَى، أَخْبَرَنَا ابْنُ أَبِي زَائِدَةَ، أَخْبَرَنَا عَاصِمٌ، عَنْ عَامِرٍ، عَنِ البَرَاءِ بْنِ عَازِبٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: أَمَرَنَا النَّبِيُّ ﷺ فِي غَزْوَةِ خَيْبَرَ «أَنْ نُلْقِيَ الحُمُرَ الأَهْلِيَّةَ نِيئَةً وَنَضِيجَةً، ثُمَّ لَمْ يَأْمُرْنَا بِأَكْلِهِ بَعْدُ».

- **تَخْرِيْجُ الْحَدِيْثِ:** أَخْرَجَهُ البُخَارِي، كِتَابِ الْمَغَازِي، بَابِ غَزْوَةِ خَيْبَر،(٤٢٢٦)، ومُسلِمٌ في صَحِيْحِهِ، كتَابِ الصَّيْدِ والذَّبَائِحِ، بَابِ تَحرِيمِ أَكْلِ لَحْمِ الْحُمُرِ الإِنْسِيَّةِ، (١٩٣٨).

- **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

-إِبْرَاهِيمُ بْنُ مُوسَى بن يزيد التَّميمي أبو إسحاق الرَّازي يُلقَّبُ بالصَّغير: قال الذهبي:"الحَافِظُ ... قال أبو زرعة: كَتَبْتُ عَنْهُ مَائَةَ أَلْف حديثٍ، وهُو أتقنُ مِنْ أبي بكرِ بن أبي شَيْبَةَ"، قال ابنُ حجر:"ثِقَةٌ حَافِظٌ"[١].

- يحيى بن زكريا بن أبي زائدة:"الحَافظُ ...قال ابنُ الْمَديني: لَمْ يَكُنْ بالكُوْفَة بعد الثَّوري أَثْبَتَ منه انتهى إليه العِلْمُ بعدَ الثَّوري، وقال العجلي: هو مِمَّنْ جُمِعَ له الفِقْهُ والحَدِيْثُ ولَهُ تَصَانِيْفُ"، وقال ابنُ حَجر:" ثِقَةٌ مُتقِنٌ"[٢].

- عَاصِمٌ بن سليمان الأحول أبو عبد الرحمن البصري: قال الذهبي:"الحَافظُ..قال أحمد: ثِقَةٌ، مِنْ الحُفَّاظِ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ لم يُتكلَّمْ فيه إلا القَطَّان، فَكَأَنَّهُ بِسَببِ دُخُولِهِ في الولايَةِ"[٣].

- عامر بن شراحيل الشَّعْبِي: قال الذهبي:"أحد الأعلام"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ مَشْهُوْرٌ فقيهٌ، فَاضِلٌ، مِنْ الثَّالِثَةِ، قال مكحولٌ: مَا رَأَيْتُ أَفْقَهَ مِنْهُ"[٤].

- البَرَاءُ بْنِ عَازِبٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، صحابيان هو ووالده[٥].

الطَّرِيْقُ الثَّانِيَةُ: طريق ابن أبي أوفى:

قال البخاري: حَدَّثَنَا مُوسَى بْنُ إِسْمَاعِيلَ، حَدَّثَنَا عَبْدُ الوَاحِدِ، حَدَّثَنَا الشَّيْبَانِيُّ، قَالَ: سَمِعْتُ ابْنَ أَبِي أَوْفَى رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، يَقُولُ: أَصَابَتْنَا مَجَاعَةٌ لَيَالِيَ خَيْبَرَ، فَلَمَّا كَانَ يَوْمُ خَيْبَرَ وَقَعْنَا فِي الحُمُرِ الأَهْلِيَّةِ، فَانْتَحَرْنَاهَا، فَلَمَّا غَلَتِ القُدُورُ نَادَى مُنَادِي رَسُولِ اللَّهِ ﷺ: «أَكْفِئُوا القُدُورَ، فَلاَ تَطْعَمُوا مِنْ لُحُومِ الحُمُرِ شَيْئًا» قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: فَقُلْنَا:«إِنَّمَا نَهَى النَّبِيُّ ﷺ لِأَنَّهَا لَمْ تُخَمَّسْ» قَالَ: وَقَالَ آخَرُونَ:«حَرَّمَهَا أَلْبَتَّةَ» وَسَأَلْتُ سَعِيدَ بْنَ جُبَيْرٍ فَقَالَ:«حَرَّمَهَا أَلْبَتَّةَ».

- **تَخْرِيْجُ الْحَدِيْثِ:** أَخْرَجَهُ البُخَارِي في صَحِيْحِهِ، كِتَابِ فَرْضِ الْخُمُسِ، بَابِ مَا يُصِيبُ مِنْ الطَّعَامِ فِي أَرْضِ الْحَرْبِ،(٣١٥٥)، ومُسلِمٌ في صَحِيْحِهِ، كِتَابِ الصَّيْدِ والذَّبَائِحِ، بَابِ تَحرِيمِ أَكْلِ لَحْمِ الْحُمُرِ الإِنْسِيَّةِ، (١٩٣٧).

- **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- مُوسَى بْنُ إِسْمَاعِيلَ الْمِنْقَرِي: قال الذهبي:"الحَافِظُ ثِقَةٌ ثبتٌ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ ثبتٌ ... ولا التفاتٌ إلى قولِ ابن خَراش: تكلَّمَ النَّاسُ فيه"[٦].

- عَبْدُ الوَاحِدِ بْن زياد: قال الذَّهبي:"قال النَّسائي: ليسَ به بأسٌ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ، في حديثه عن الأَعْمَش وَحْدَهُ مَقَالٌ"[٧]، وقَال وَقَال أيضًا:"قال ابنُ عَبد الْبَرّ: أجمعوا لا خلاف بينهم؛ أنَّ عبد الواحد بن زياد ثِقَةٌ ثبتٌ. وَقَال ابن القَطَّان الفاسي: ثَقَةٌ، لم يُعتلْ عليه بقادحٍ"[٨].

- سُلَيْمَانُ بن أبي سليمان الشَّيْبَانِيُّ أبو إسحاق: قال الذهبي:"الحَافِظ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ"[٩].

ابْنَ أَبِي أَوْفَى ﷺ صحابيٌّ[١٠].

الطَّرِيقُ الثَّالِثَةُ: طريق علي بن أبي طالب:

قال البخاري: حَدَّثَنِي يَحْيَى بْنُ قَزَعَةَ، حَدَّثَنَا مَالِكٌ، عَنِ ابْنِ شِهَابٍ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ، وَالحَسَنِ، ابْنَيْ مُحَمَّدِ بْنِ عَلِيٍّ، عَنْ أَبِيهِمَا، عَنْ عَلِيِّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ: «نَهَى عَنْ مُتْعَةِ النِّسَاءِ يَوْمَ خَيْبَرَ، وَعَنْ أَكْلِ لُحُومِ الحُمُرِ الإِنْسِيَّةِ».

- **تَخْرِيْجُ الْحَدِيْثِ:** أَخْرَجَهُ البُخَارِي، كِتَابِ الْمَغَازِي، بَابِ غَزْوَةِ خَيْبَر (٤٢١٦)، ومُسلِمٌ في صَحِيْحِهِ، كِتَابِ النِّكَاحِ، بَابِ نِكَاحِ الْمُتْعَةِ (١٤٠٧).

(١) الكاشف، للذهبي (٢١١)، والتقريب، لابن حجر (٢٥٩).
(٢) الكاشف، للذهبي (٦١٦٨)، والتقريب، لابن حجر (٧٥٤٨).
(٣) الكاشف، للذهبي (٢٥٠١)، والتقريب، لابن حجر (٣٠٦٠).
(٤) الكاشف، للذهبي (٢٥٣١)، والتقريب، لابن حجر (٣٠٩٢).
(٥) ينظر: الاستيعاب، لابن عبد البر، (١/ ١٥٥)، والإصابة، لابن حجر (١/ ٤١١).
(٦) الكاشف، للذهبي (٥٦٧٧)، والتقريب، لابن حجر (٦٩٤٣).
(٧) الكاشف، للذهبي (٣٥٠١)، والتقريب، لابن حجر (٤٢٤٠).
(٨) تهذيب التهذيب (٤٣٥/٦).
(٩) الكاشف، للذهبي (٢٠٩٦)، والتقريب، لابن حجر (٢٥٦٨).
(١٠) الإصابة لابن حجر (٤/ ١٥٥).

● **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- يَحْيَى بْنُ قَزَعَةَ: قال الذَّهبي:"ثِقَةٌ"، وقال ابنُ حَجَر:"مَقْبُولٌ"[١]، ووذكر ابن حبَّان في الثِّقاتِ[٢]، ووثَّقَهُ الدّارقطني[٣]. ولم أَجِدْ مَنْ جَرَحَهُ.

- مالكُ بنِ أنسٍ: قال الذهبي:"الإِمْامُ"، وقال ابن حجر:"الفَقيهُ، إِمَامُ دَارِ اَلْهِجْرَةِ، رَأْسُ اَلْمُتْقِنين وكبيرُ اَلْمُتَثَبِّتين"[٤].

- ابنُ شِهَاب: مُحَمَّد بن مسلم بْن شهاب الزُّهْرِيّ: قال الذهبي:"أَحَدُ الأَعْلامِ"، وقال ابن حجر:

"الفَقِيْهُ الحَافِظُ، مُتَّفَقٌ علَى جَلالَتِهِ وإِتْقَانِه وثَبْتِهِ"[٥].

- عَبْدِ اللَّهِ بن مُحَمَّدِ بْنِ عَلِيٍّ: قال الذهبي:"الحَافِظُ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ، قَرَنَهُ الزُّهْرِي بأَخِيْهِ الحَسَنِ"[٦].

- الحَسَنِ بن مُحَمَّدِ بْنِ عَلِيٍّ: قال الذهبي:" قال عمرو بن دينار: ...لم أرَ أحدًا قطُّ أَعْلَمَ منه"، وقال ابن حجر:"ثقةٌ فقيهٌ"[٧].

- مُحَمَّدِ بْنِ عَلِيِّ بن أبي طالب الهاشمي ابن الحنفية: سكتَ عنه الذَّهبي، وقال ابن حجر:"ثقةٌ عالِمٌ"[٨].

- عَلِيّ بن أبي طالب ﷺ ابن عمّ النبي ﷺ[٩].

الطَّرِيقُ الرَّابِعَةُ: طريق أَبِي ثَعْلَبَةَ الْخُشَنِيّ:

قال البخاري: حَدَّثَنَا إِسْحَاقُ، أَخْبَرَنَا يَعْقُوبُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ، حَدَّثَنَا أَبِي، عَنْ صَالِحٍ، عَنِ ابْنِ شِهَابٍ،

أَنَّ أَبَا إِدْرِيسَ، أَخْبَرَهُ، أَنَّ أَبَا ثَعْلَبَةَ، قَالَ: «حَرَّمَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ لُحُومَ الحُمُرِ الأَهْلِيَّةِ» تَابَعَهُ الزُّبَيْدِيُّ، وَعُقَيْلٌ، عَنْ ابْنِ شِهَابٍ.

● تَخْرِيْجُ اَلْحَدِيْثِ: أَخْرَجَهُ البُخَاري في صَحِيْحِه، كِتَابِ الذَّبَائِحِ والصَّيْدِ، بَابِ لُحُومِ اَلْحُمُرِ الإِنْسِيَّةِ (٥٥٢٧)، ومُسلِمٌ في صَحِيْحِهِ، كتَابِ الصَّيْدِ والذَّبائِحِ، بَابِ تَحرِيمِ أَكْلِ لُحُومِ اَلْحُمُرِ الإِنسِيَّةِ، (١٩٣٦).

(١) الكاشف، للذهبي (٦٢٣٠)، والتقريب، لابن حجر (٧٦٢٦).
(٢) (٢٥٧/٩).
(٣) سؤالات الحاكم للدارقطني (٥١٠).
(٤) الكاشف، للذهبي (٥٢٤٠)، والتقريب، لابن حجر (٦٤٢٥).
(٥) الكاشف، للذهبي (٥٢٤٠)، والتقريب، لابن حجر (٦٢٩٦).
(٦) الكاشف، للذهبي (٢٩٦٣)، والتقريب، لابن حجر (٣٥٩٣).
(٧) الكاشف، للذهبي (١٠٦٥)، والتقريب، لابن حجر (١٢٨٤).
(٨) الكاشف، للذهبي (٥٠٦٣)، والتقريب، لابن حجر (٦١٥٧).
(٩) الاستيعاب، لابن عبد البر (١٠٨٩/٣)، والإصابة، لابن حجر، (٤٦٤/٤).

● **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- إسحاقُ بن إبراهيم بن راهويه: قال الذَّهبي:"الإِمَامُ عَالِمُ خراسَان"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ حافظٌ مُجتهِدٌ، قرينُ أحمدَ بن حنبل، ذكَر أبو داود أنه تغيَّر قبلَ مَوْتِه بيسيرٍ"[١٠].

- يَعْقُوبُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ بن سعد: قال الذَّهبي:"حُجَّةٌ وَرِعٌ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ فاضِلٌ"[١١].

- إِبْرَاهِيمُ بن سعد بن إبراهيم: قال الذَّهبي:"كَانَ من كِبارِ العُلَماءِ"، وقال ابن حجر:" ثِقَةٌ حُجَّةٌ نُكِّلَم فيه بلا قادِحٍ"[١٢].

- صالحُ بن كيسان: قال الذَّهبي:"ثِقَةٌ جامِعٌ للفِقْهِ والحَديثِ والْمُرُوْءَةِ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ ثبتٌ فقيه"[١٣].

- ابْنُ شِهَابٍ: مُحَمَّد بن مسلم بْن شهاب الزُّهْرِيّ: أَحَدُ الأَعْلامِ ، سبق ترجمته"[١٤].

- أَبو إِدْرِيسَ الخولاني: عائذ اللَّهِ بن عَبد اللَّهِ: قال الذهبي:"أَحَدُ الأَعْلامِ"، وقال ابن حجر:"وُلِدَ فِي حَيَاةِ النَّبِيّ ﷺ يومَ حُنين، وسَمِعَ من كِبارِ الصَّحَابَةِ. قال سعيدُ بن عبد العزيز: كانَ عَالِمَ الشَّامِ"[١٥].

الشَّامِ"[١٥].

- أَبو ثَعْلَبَةَ الْخُشَنِيّ، صحابِيٌّ ﷺ[١٦].

الطَّرِيقُ اَلْخَامِسَةُ: طريق الْحَكَمِ بْنِ عَمْرٍو الْغِفَارِيّ:

قال البخاري: حَدَّثَنَا عَلِيُّ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنَا سُفْيَانُ، قَالَ عَمْرٌو: قُلْتُ لِجَابِرِ بْنِ زَيْدٍ: يَزْعُمُونَ «أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ نَهَى عَنْ حُمُرِ الأَهْلِيَّةِ؟» فَقَالَ: قَدْ كَانَ يَقُولُ ذَاكَ الحَكَمُ بْنُ عَمْرٍو الغِفَارِيُّ، عِنْدَنَا

بِالْبَصْرَةِ وَلَكِنْ أَبَى ذَاكَ البَحْرُ ابْنُ عَبَّاسٍ، وَقَرَأَ: ﴿قُلْ لاَ أَجِدُ فِيمَا أُوحِيَ إِلَيَّ مُحَرَّمًا﴾[الأنعام:١٤٥].

(١٠) الكاشف، للذهبي (٢٧٦)، والتقريب، لابن حجر (٣٣٢).
(١١) الكاشف، للذهبي (٦٣٨٤)، والتقريب، لابن حجر (٧٨١١).
(١٢) الكاشف، للذهبي (١٣٨)، والتقريب، لابن حجر (١٧٧).
(١٣) الكاشف، للذهبي (٢٣٥٨)، والتقريب، لابن حجر (٢٨٨٤).
(١٤) ينظر (ص١٢).
(١٥) الكاشف، للذهبي (٢٥٥٢)، التقريب، لابن حجر (٣١١٥).
(١٦) الاستيعاب، لابن عبد البر، (١٦١٨/٤)، والإصابة، لابن حجر (٥٠/٧).

● **تَخْرِيجُ الْحَدِيثِ:** أخرجه البخاري في كتاب الذبائح والصيد، باب لحوم الحمر الإنسية (٥٥٢٩).

● **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- عليُّ بْن عَبد اللَّهِ بْن جعفر المديني: قال الذهبي:" الحافظُ"، وقال ابن حجر:"ثقةٌ ثبتٌ إمامٌ، أعلمُ أهْلِ عَصْرِه بالحديثِ وعِلَلِهِ"[١].

- سفيانُ بن عيينة: قال الذهبي:"أحدُ الأعْلامِ ..ثقةٌ ثبتٌ حافظٌ إمامٌ"، وقال ابن حجر:"ثقةٌ حافظٌ فقيهٌ إمامٌ حُجَّةٌ إلا أنه تغيَّرَ حِفْظُهُ بآخره، ورُبَّما دلَّس، لكن عن الثِّقَاتِ..وكان أثبتَ النَّاسِ في عَمْرو بن دِينار"[٢].

- عَمْرو بْن دينار: قال الذهبي:"إمامٌ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ ثبتٌ"[٣].

- جَابِر بْن زَيْد أبو الشعثاء: قال الذهبي:"الإِمَامُ صَاحِبَ ابنِ عباس"، وقال ابن حجر:"ثقةٌ فقيهٌ"[٤].

- الحكم بْن عَمْرو الغفاري: صحابيٌّ رضي الله عنه[٥].

الطَّرِيقُ السَّادِسَةُ: طريق سلمة بن الأَكوع:

قال البخاري: حَدَّثَنَا أَبُو عَاصِمٍ الضَّحَّاكُ بْنُ مَخْلَدٍ، عَنْ يَزِيدَ بْنِ أَبِي عُبَيْدٍ، عَنْ سَلَمَةَ بْنِ الأَكْوَعِ ﷺ: أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ رَأَى نِيرَانًا تُوقَدُ يَوْمَ خَيْبَرَ، قَالَ:«عَلَى مَا تُوقَدُ هَذِهِ النِّيرَانُ؟»، قَالُوا عَلَى الحُمُرِ الإِنْسِيَّةِ، قَالَ: «اكْسِرُوهَا، وَأَهْرِقُوهَا»، قَالُوا: أَلاَ نُهَرِيقُهَا، وَنَغْسِلُهَا، قَالَ:«اغْسِلُوا»، قَالَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ: "كَانَ ابْنُ أَبِي أُوَيْسٍ يَقُولُ: الحُمُرِ الأَنْسِيَّةِ بِنَصْبِ الأَلِفِ وَالنُّونِ ".

● **تَخْرِيجُ الْحَدِيثِ:** أخرجه البخاري في كتاب الْمَظالم والغَصْب، باب هل تكسر الدِّنَان التي فيها الخَمْرُ؟(٢٤٧٧)، ومُسلمٌ في كتاب الصَّيدِ والذَّبائحِ، باب تحريم أكلِ لحم الحمر الأنسية (١٨٠٢).

● **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- **أَبُو عَاصِمٍ الضَّحَّاكُ بْنُ مَخْلَدٍ:** قال الذهبي:"النَّبيلُ الحافِظُ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ ثبتٌ"[٦].

- **يَزِيدُ بْنِ أَبِي عُبَيْدٍ،** الأسلمي مولى سلمة ابن الأَكوع: قال الذهبي:"صَدُوْقٌ"، وقال في السِّيَرِ:"مِنْ بَقَايَا التَّابعين الثِّقَاتِ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ"[٧].

- **سَلَمَةُ بْنِ الأَكْوَعِ** ﷺ صحابيٌّ[٨].

الطَّرِيقُ السَّابِعَةُ: طريق ابن عمر: قال البخاري: حَدَّثَنِي عُبَيْدُ بْنُ إِسْمَاعِيلَ، عَنْ أَبِي أُسَامَةَ، عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ، عَنْ سَالِمٍ، عَنِ ابْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ «نَهَى يَوْمَ خَيْبَرَ عَنْ لُحُومِ الحُمُرِ الأَهْلِيَّةِ».

● **تَخْرِيجُ الحَدِيثِ:** أخرجه البخاري كتاب المغازي باب غزوة خيبر (٤٢١٥)، ومُسلمٌ في صحيحه، كتب الصيد والذبائح، باب تحريم أكل لحم الحمر الإنسية، (٥٦١).

- عُبَيْدُ بْنُ إِسْمَاعِيلَ الهَبَّارِي: سكتَ عَنْهُ الذَّهبي، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ"[٩].

- أَبو أُسَامَةَ، حماد بْن أسامة: قال الذهبي:"حُجَّةٌ عالمٌ أخباريٌّ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ ثبتٌ، رُبَّما دلَّس، وكان بآخره يُحدِّث من كُتُبِ غيره"[١٠].

- عُبَيدُ اللَّه بن عُمَر بْن حَفْص: قال الذهبي:"الفَقِيْهُ الثبَّتُ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ ثبتٌ، قدَّمه أحمدُ ابن صالح على مالكٍ في نافعٍ، وقدَّمَهُ ابنُ معينٍ في القاسمِ عن عائشَةَ على الزهري عن عُروة عنها"[١١].

- سالمُ بْن عَبد اللَّه بْن عُمَر: قال الذهبي:"أَحَدُ فُقَهَاءِ التَّابعين"، وقال ابن حجر:"أَحَدُ الفُقَهَاءِ السَّبْعَةِ، وكانَ ثبتًا عابدًا فاضلًا، كانُ يُشَبَّه بأبيه في الهَدْي والسَّمْتِ"[١٢].

- عبد الله بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا صحابيٌّ[١٣].

● **اَلْحُكْمُ عَلَى الأَسَانِيدِ:**

قال ابن حزم:"أَسَانِيدَ كَالشَّمْسِ"[١]. وبعد دراسة جميع هذه الأسانيد ظهر أنَّ رُواتِها ثقاتٌ حُفَّاظٌ، ولم يُوْجَدْ بينهم مُتَّهَمٌ أو

(١) الكاشف، للذهبي (٣٩٣٧)، والتقريب، لابن حجر (٤٧٦٠).
(٢) الكاشف، للذهبي (٢٠٠٢)، والتقريب، لابن حجر (٢٤٥١).
(٣) الكاشف، للذهبي (٤١٥٢)، والتقريب، لابن حجر (٥٠٢٤).
(٤) الكاشف، للذهبي (٧٢٨)، والتقريب، لابن حجر (٨٦٥).
(٥) معرفة الصحابة لأبي نعيم، (٧٠٨/٢)، والاستيعاب، لابن عبد البر (٣٥٦/١).
(٦) الكاشف، للذهبي (٢٤٣٦)، والتقريب، لابن حجر (٢٩٧٧).
(٧) الكاشف، للذهبي (٦٣٤١)، وسير أعلام النبلاء، للذهبي (٢٠٦/٦)، والتقريب، لابن لابن حجر، (٧٧٥٤).
(٨) الاستيعاب، لابن عبد البر، (٦٣٩/٢)، والإصابة لابن حجر، (١٢٠/٣).
(٩) اللكاشف، للذهبي (٣٦٠٥)، والتقريب، لابن حجر (٤٣٥٩).
(١٠) الكاشف، للذهبي (١٢١٢)، والتقريب، لابن حجر (١٤٨٧).
(١١) الكاشف، للذهبي (٣٥٧٦)، والتقريب، لابن حجر (٤٣٢٤).
(١٢) الكاشف، للذهبي (١٧٧٣)، والتقريب، لابن حجر (٢١٧٦).
(١٣) معرفة الصحابة، لأبي نعيم (١٧٠٥/٣)، والإصابة، لابن حجر (١٥٠/٥).

مُخْتَلَفٌ عليه بين النَّقَّادِ، فهي كالشَّمْسِ في ظُهُورِ وَصْفِ الثِّقَةِ في حَقِّ رُوَاتِها.

رابعًا: قال ابن حزم:"رُوِّينَا مِنْ طَرِيقِ الْبُخَارِيِّ، وَأَحْمَدَ بْنِ شُعَيْبٍ، قَالَ الْبُخَارِيُّ: نا عَاصِمُ بْنُ عَلِيٍّ، وَقَالَ أَحْمَدُ: أَنَا عُبَيْدُ اللَّهِ بْنُ سَعْدِ بْنِ إبْرَاهِيمَ نا أَبِي وَعَمِّي - هُوَ يَعْقُوبُ بْنُ إبْرَاهِيمَ بْنِ سَعْدٍ - ثُمَّ اتَّفَقَ عَاصِمٌ، وَسَعْدٌ، وَيَعْقُوبُ أَبْنَاءُ إبْرَاهِيمَ، قَالُوا كُلُّهُمْ: نا ابْنُ أَبِي ذِئْبٍ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ الْمُنْكَدِرِ عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ – رضي الله عنهما- «أَنَّ رَجُلًا أَعْتَقَ عَبْدًا لَهُ لَمْ يَكُنْ لَهُ مَالٌ غَيْرُهُ فَرَدَّهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وَابْتَاعَهُ مِنْهُ نُعَيْمُ بْنُ النَّحَّامِ»[٢].

- **تَخريجُ الْحَديثِ:** أخرجه البخاري، كتاب الخصومات، بَابُ مَنْ رَدَّ أَمْرَ السَّفِيهِ وَالضَّعِيفِ العَقْلِ، (٢٤١٥)، والنسائي في السنن الكبرى،كتاب العِتْقِ، باب التدبير (٤٩٨٩) .

- **دِرَاسَةُ إِسْنَادِ البُخَارِي:**

- عَاصِمُ بْنُ عَلِيٍّ بن عاصم الواسطي: قال الذهبي:"ثِقَةٌ مُكْثِرٌ، لكن ضعَّفَه ابنُ معين، وأورد له ابنُ عُدَي أحاديثَ مُنْكَرَةً"، وقال ابن حجر:"صَدُوقٌ، رُبّما وَهِمَ"[٣].

- مُحَمَّد بْن عَبْد الرَّحْمَنِ بن المغيرة بْنُ أَبِي ذِئْبٍ: قال الذهبي:"أَحَدُ الأَعْلامِ كبيرُ الشَّأْنِ، ثِقَةٌ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ فقيهٌ فاضلٌ"[٤].

- مُحَمَّدِ بْنِ المُنْكَدِرِ: قال الذهبي:"الحافظُ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ فاضلٌ"[٥].

- جَابِر بن عبد الله: رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُما، صحابيٌّ[٦].

- **دراسة إسناد النسائي:**

- عُبَيْدُ اللَّهِ بْنُ سَعْدِ بْنِ إبْرَاهِيمَ: قال الذهبي:"وَثِقَ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ"[٧].

- سَعْدِ بْنِ إبْرَاهِيمَ بن سعد: قال الذهبي:"صَدُوقٌ، وَلِي قَضَاءَ وَاسِطَ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ، ولي قضَاءَ واسِطَ وغيرها"[٨].

- **يَعْقُوبُ بْنُ إبْرَاهِيمَ بْنِ سَعْدٍ:** ثِقَةٌ فاضِلٌ ، سبق ترجمته "[٩].

- وبقية الإسناد كما هو عند البخاري.

- **اَلْحُكْمُ عَلَى الإِسْنَادِ:**

قال ابن حزم:"هَذَا إسْنَادٌ كَالشَّمْسِ لَا يَسَعُ أَحَدًا خِلَافُهُ"[١٠]، والنَّاظِرُ في هذا الإسناد يجدُ أنَّ إسنادَ البخاري فيه عاصمُ بن علي؛ وهو مُختلفٌ فيه، فقد ضعَّفه ابنُ معينٍ، وذكر له ابنُ عُدي أحاديثٌ مُنكرةً، ومِنْ هُنَا ذكر ابنُ حزمٍ عاصمَ بن علي، وجَعَلَ معه مُتابعةً سعدًا ويعقوب، وهما لا خِلافَ في كونِها ثِقَتين، بل يعقوبُ قال فيه الذَّهبي:"حُجَّةٌ"؛ وذكرهما ابنُ حزمٍ هُنَا لِمَكانِ الخِلافِ في عاصمِ بن عليٍّ، وإنْ كان أخرجَ له البُخاري إلا أنَّهُ اُختلفَ في تَوثيقِه، فجاءتْ مُتابعةُ سعدٍ ويعقوبَ لتؤكِّدَ صِحَّةَ الرِّوايةِ، ومِنْ هُنَا استحقَّ أن يكونَ السَّنَدُ كالشَّمْسِ؛ بِسَبَبِ هذه اَلْمُتابعَةِ.

خامسًا: قال ابن حزم: وَمِنْ طَرِيقِ أَبِي دَاوُد حَدَّثَنَا الْقَعْنَبِيُّ، وَقُتَيْبَةُ بْنُ سَعِيدٍ قَالَا جَمِيعًا: نا اللَّيْثُ هُوَ ابْنُ سَعْدٍ - عَنْ ابْنِ شِهَابٍ عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ قَالَ: إنَّ عَائِشَةَ أُمَّ الْمُؤْمِنِينَ – رضي الله عنها- أَخْبَرَتْهُ «أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَامَ فَقَالَ: مَا بَالُ أُنَاسٍ يَشْتَرِطُونَ شُرُوطًا لَيْسَتْ فِي كِتَابِ اللَّهِ، مَنْ اشْتَرَطَ شَرْطًا لَيْسَ فِي كِتَابِ اللَّهِ فَلَيْسَ لَهُ وَإِنْ اشْتَرَطَ مِائَةَ مَرَّةٍ، شَرْطُ اللَّهِ أَحَقُّ وَأَوْثَقُ»[١١].

- **تَخْرِيجُ اَلْحَدِيثِ:** أخرجه أبو داود في السُّنن، كتاب العِتاق، باب بيع اَلْمُكاتب إذا فُسِخت اَلْمُكاتبة (٣٩٢٩)، وأخرجه من طريق قتيبة البخاري في صحيحه، كتاب المكاتب، باب ما يجوز من شروط المكاتب، وَمَنِ اشْتَرَطَ شَرْطًا لَيْسَ فِي كِتَابِ اللَّهِ (٢٥٦١)، ومسلمٌ في صحيحه، كتاب العتق، باب إنَّما الولاءُ لِمَنْ أعتق (١٥٠٤).

- **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- عبدُ اللهِ بنُ مَسلَمَةَ القعنبيُّ: قال الذهبي:" أحد الاعلام ....قال أبو حاتم:"ثِقَةٌ حُجَّةٌ، لَمْ أَرَ أَخْشَعَ مِنْهُ، وقال أبو زرعة: ما كتبتُ عن أحدٍ أجلّ في عيني منه"، وقال ابن حجر:"ثقَةٌ عَابِدٌ"[١٢].

- قُتَيْبَةُ بْنُ سَعِيدٍ: سكت عنه الذهبي، وقال ابن حجر:"ثقةٌ ثبتٌ"[١].

(١) المحلى، (٧٩/٦).
(٢) المحلى (١٧٥/٧).
(٣) الكاشف، للذهبي (٢٥٠٨)، والتقريب، لابن حجر (٣٠٦٧).
(٤) الكاشف، للذهبي (٥٠٠١)، والتقريب، لابن حجر (٦٠٨٢).
(٥) الكاشف، للذهبي (٥١٧٠)، والتقريب، لابن حجر (٦٣٢٧).
(٦) معجم الصحابة، للبغوي، (٤٣٨/١)، والاستيعاب، لابن عبد البر (٢١٩/١).
(٧) الكاشف، للذهبي (٣٥٤٨)، والتقريب، لابن حجر (٤٢٩٤).
(٨) الكاشف، للذهبي (١٨١٧)، والتقريب، لابن حجر (٢٢٢٦).
(٩) ينظر(ص١٢).
(١٠) المحلى (١٧٥/٧).
(١١) المحلى (٣٢٠/٧).
(١٢) الكاشف، للذهبي (٢٩٨٥)، والتقريب، لابن حجر (٣٦٢٠).

- اللَّيْث بْنِ سَعْدٍ:الإمام ، ثِقَةٌ ثَبْتٌ ،سبق ترجمته"[٢].

- ابْن شِهَابٍ: مُحَمَّد بن مسلم الزُّهْرِيّ: أَحَدُ الأَعْلامِ، سبق ترجته"[٣].

- عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ : قال الذهبي:" قال ابن سعد: كان فقيهًا عالمًا كثير الحديث ثبتًا مأمونًا"، وقال ابن حجر:"ثِقةٌ فقيهٌ مَشهورٌ"[٤].

- عَائِشَةَ أُمَّ الْمُؤْمِنِينَ رضي الله عنها زوج النبي ﷺ[٥].

- **الحكم على الإسناد:**

قال ابن حزم:" هَذَا الْأَثَرُ كَالشَّمْسِ صِحَّةً وَبَيَانًا"[٦]. وبعد دراسة الإسنادِ ظَهَرَ أَنَّ جميعَ رُوَاتِهِ مِنْ الأَئِمَّةِ الثِّقَاتِ الأَثْبَاتِ، وليس بينهم راوٍ تُكلِمَ فيه أو اِخْتَلَفَ على توثيقه النَّقَّادُ.

- **اَلْمَطْلَبُ اَلثَّانِي: أَحَادِيْثُ أُخْرِجَتْ فِي غَيْرِ الصَّحِيْحَيْنِ.**

أولاً: قال ابن حزم:" رُوِّينَا مِنْ طَرِيقِ يَحْيَى بْنِ سَعِيدٍ الْقَطَّانِ، وَعَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ مَهْدِيٍّ، وَالْمُعْتَمِرِ بْنِ سُلَيْمَانَ كُلُّهُمْ قَالَ: ثنا قُرَّةُ هُوَ ابْنُ خَالِدٍ - عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ سِيرِينَ عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ ﷺ قَالَ:" سَجَدَ: أَبُو بَكْرٍ، وَعُمَرُ فِي:"إِذَا السَّمَاءُ انْشَقَّتْ" وَمَنْ هُوَ خَيْرٌ مِنْهُمَا" زَادَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ، وَالْمُعْتَمِرُ "وَ: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ)"[٧].

- **تخريج الحديث:**أخرجه النسائي في السنن، كتاب الافتتاح السُّجود في اقرأ باسم ربك (٩٦٦). ومن طريق آخر أبو داود الطيالسي في المسند (٢٦٢١). وأبو يعلى الموصلي في المسند (٦٠٤٧).

- **دراسة الإسناد:**

- يَحْيَى بْنِ سَعِيدٍ الْقَطَّانِ: قال الذهبي:"الحافظ الكبير... وكان رأسًا في العلم والعمل"، وقال ابن حجر: " ثِقةٌ مُتقِنٌ، حافظٌ إمامٌ قُدْوَةٌ"[٨].

- عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ مَهْدِيّ: قال الذهبي:"الحافظُ...الإمامُ العَلَمُ..كان أَفْقَهَ مِنْ يحيى القَطَّان، قال الذّهلي: ما رأيتُ في يَدِهِ كتابًا قَطّ، وقال عليُّ بن ألْمَديني أعلم الناس بالحديث"، وقال ابن حجر:

"ثِقَةٌ ثبتٌ، حافظٌ عارفٌ بالرِّجَالِ والحديثِ"[٩].

- إِسْحَاقُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ بْن راهويه: ثقةٌ حافظٌ، سَبقَت تَرْجَمته[١٠].

- الْمُعْتَمِرِ بْنِ سُلَيْمَانَ: قال الذَّهبي:" رأسًا في العلم والعبادة كأبيه"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ"[١١].

- قُرَّةُ بْنُ خَالِدٍ السدوسي: قال الذَّهبي:"ثبتٌ عالِمٌ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ ضابطٌ"[١٢].

- مُحَمَّدِ بْنِ سِيرِينَ: قال الذَّهبي:"ثِقَةٌ حُجَّةٌ كبيرُ العِلْمِ، وَرِعٌ بعيدٌ الصِّيْتِ"، وقال ابن حجر:" ثِقَةٌ ثبتٌ، عابدٌ كبيرُ القَدْرِ، كان لا يَرَى الرِّوَايَةَ بالْمَعْنَى"[١٣].

- أبو هُرَيرَةَ الدوسي اليماني ﷺ صحابيٌّ، سبقت ترجمته[١٤].

- **اَلْحُكْمُ عَلَى الإِسْنَادِ:** قال ابنُ حَزْمٍ:"وَهَذَا أَثَرٌ كَالشَّمْسِ صِحَّةً"[١٥]، وبعد دِرَاسَةِ إِسْنَادِ هَذَا الحَديثِ ظَهَرَ أَنَّ رُوَاتَه غايةُ الضَّبْطِ، فَجَمِيْعُهم حُجَّةٌ ثقاتٌ أثباتٌ، فيظهرُ بِهَذَا أَنَّ مُرادَ ابنِ حزمٍ مِنْ حُكْمِهِ هَذَا على السَّنَدِ ما يتحلَّى به رُوَاتُه مِنْ التَّوثيقِ والضَّبْطِ؛ حَيْثُ بَلَغُوا فيه غايته.

ثانيًا: قال ابن حزم:" حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ رَبِيعٍ نا مُحَمَّدُ بْنُ مُعَاوِيَةَ نا أَحْمَدُ بْنُ شُعَيْبٍ أَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عِيسَى الدِّمَشْقِيُّ نا يَزِيدُ بْنُ هَارُونَ أَنَا حَمَّادُ بْنُ سَلَمَةَ عَنْ قَتَادَةَ وَأَيُّوبَ السِّخْتِيَانِيِّ قَالَ قَتَادَةُ عَنْ خِلَاسِ بْنِ عَمْرٍو عَنْ عَلِيِّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ ﷺ وَقَالَ أَيُّوبُ عَنْ عِكْرِمَةَ عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ – رضي الله عنهما-، ثُمَّ اتَّفَقَ عَلِيٌّ، وَابْنُ عَبَّاسٍ، كِلَاهُمَا عَنْ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ «الْمُكَاتَبُ يُعْتَقُ مِنْهُ بِقَدْرِ مَا أَدَّى وَيُقَامُ عَلَيْهِ الْحَدُّ بِقَدْرِ مَا عَتَقَ مِنْهُ وَيَرِثُ بِقَدْرِ مَا عَتَقَ مِنْهُ»[١٦].

ثم قال ابن حزم:" هَذَا إِسْنَادٌ عَجِيبٌ، كَأَنَّ عَلَيْهِ مِنْ شَمْسِ الضُّحَى نُورًا، مَا نَدْرِي أَحَدًا غَمَزَهُ بِشَيْءٍ إِلَّا أَنَّ بَعْضَهُمْ ادَّعَى أَنَّ

(١) الكاشف، للذهبي، (٤٥٥٥)، والتقريب، لابن حجر (٥٥٢٢).
(٢) ينظر(ص٧).
(٣) ينظر(ص١٢).
(٤) الكاشف، للذهبي (٣٧٧٥)، والتقريب، لابن حجر (٤٥٦١).
(٥) معرفة الصحابة لأبي نعيم (٣٣٩٢/٦)، والاستيعاب، لابن عبد البر، (١٨٨١/٤).
(٦) المحلى (٣٢٠/٧).
(٧) المحلى (٣٣٠/٣).
(٨) الكاشف، للذهبي (٦١٧٥)، والتقريب، لابن حجر (٧٥٥٧).
(٩) الكاشف، للذهبي (٣٣٢٣)، والتقريب، لابن حجر (٤٠١٨).
(١٠) ينظر: (ص١٢).
(١١) الكاشف، للذهبي (٥٥٤٦)، والتقريب، لابن حجر (٦٧٨٥).
(١٢) الكاشف، للذهبي (٤٥٧١)، والتقريب، لابن حجر (٥٥٤٠).
(١٣) الكاشف، للذهبي (٤٨٩٨)، والتقريب، لابن حجر(٥٩٤٧).
(١٤) ينظر: (ص٨).
(١٥) المحلى (٣٣٠/٣).
(١٦) المحلى (٧٢/١٢-٧٣).

وُهَيْبًا أَرْسَلَهُ[١]. فَكَانَ مَاذَا إِذَا أَرْسَلَهُ وُهَيْبٌ؟ قَدْ أَسْنَدَ حُكْمَ الْمُكَاتَبِ فِيمَا ذَكَرْنَا، وَفِي دِيَتِهِ حَمَّادُ بْنُ سَلَمَةَ، وَحَمَّادُ بْنُ زَيْدٍ عَنْ أَيُّوبَ[٢]، وَأَسْنَدَهُ عَلِيُّ بْنُ الْمُبَارَكِ وَيَحْيَى بْنُ أَبِي

كَثِيرٍ عَنْ عِكْرِمَةَ عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ – رضي الله عنهما- عَنْ النَّبِيِّ ﷺ[٣].

• تَخْرِيجُ الْحَدِيثِ:

أَخْرَجَهُ النَّسَائِي فِي السُّنَنِ الكُبرى، كتابِ الدِّيَاتِ، بابِ ديَةِ الْمُكاتب(٦٩٨٦).

• دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:

- مُحَمَّدُ بْنُ عِيسَى الدِّمَشْقِيُّ: قال الذَّهبي:" قال أبو داود: ليس به بأسٌ، وقال أبو حاتم: لا يُحتجُّ به"، وقال ابن حجر:"صدُوقٌ يُخطىءُ ويُدلِّس وَرُمِيَ بِالقَدَرِ"[٤].

- يَزِيدُ بْنُ هَارُونَ: قال الذهبي:"أَحَدُ الأَعْلامِ ..قال أحمدُ: حافظٌ مُتقنٌ، وقال ابن الْمديني: ما رأيتُ أحْفَظَ مِنْهُ، وقال العَجَلي: ثبتٌ مُتعبِّدٌ"، وقال ابنُ حجر:"ثِقَةٌ مُتقنٌ عابدٌ"[٥].

- حَمَّادُ بْنُ سَلَمَةَ: قال الذَّهبي:"أَحَدُ الأَعْلامِ .. قال ابنُ معينٍ: إِذَا رأيتَ مَنْ يقعْ فيه فَاتَّهمه على الإِسْلامِ ... قُلْتُ: هو ثِقَةٌ صدُوقٌ، يغلطُ وليس في قُوَّةِ مَالِكٍ"، وقالَ ابنُ حجر:" ثِقَةٌ عابدٌ، أَثْبَتُ النَّاسِ في ثَابِتٍ، وتغيَّر حِفْظُهُ بِآخِرِه"[٦].

- قَتَادَةَ بن دعامة: قال الذهبي:"الحافظُ الْمُفَسِّرُ"، وقال ابن حجر:"ثقةٌ ثبتٌ"[٧].

- أَيُّوبَ بن أبي تميمة كيسان السِّخْتِيَانِيّ: قال الذهبي:"الإِمَامُ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ ثبتٌ حُجَّةٌ، مِنْ كِبارِ الْفُقَهَاءِ العُبَّادِ"[٨].

- خِلَاسِ بْنِ عَمْرٍو: قال الذهبي:"قال أحمدُ: ثقةٌ ثقةٌ، وقيل: لَمْ يَسْمَعْ من عليٍّ، البُخَارِيُّ قَرَنَهُ بآخرَ"، وقال ابن حجر:"ثقةٌ، وكانَ يُرْسِلُ"[٩].

- عَلِيِّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ ﷺ ابن عَمِّ النبي ﷺ سبق ترجمته[١٠].

- عِكْرِمَةَ: أبو عبد الله مولى ابن عباس: قال الذهبي:"ثَبتٌ، لكنَّهُ إباضيٌّ يَرَى السَّيْفَ، روى له مُسلِمٌ

مقرونًا وتحايده مالكٌ".

وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ ثبتٌ، عالِمٌ بالتَّفسيرِ لَمْ يَثْبُتْ تكذيبُهُ عن ابن عمر، ولا تَثْبُتُ عنه بِدْعَةٌ"[١١].

- عبد الله بنِ عَبَّاسٍ – رضي الله عنهما- سبق ترجمته[١٢].

• الْحُكْمُ عَلَى الإِسْنَادِ:

قال ابنُ حزم:" هَذَا إِسْنَادٌ عَجِيبٌ، كَأَنَّ عَلَيْهِ مِنْ شَمْسِ الضُّحَى نُورًا"[١٣]، وبعد دراسة الإسناد ظهر أنَّ جميعَ رُوَاتِه ثِقَاتٌ أثباتٌ سِوَى مُحَمَّدُ بْنُ عِيسَى الدِّمَشْقِيُّ فقد اِختلفَ النُّقَّادُ في الاحْتِجَاجِ به، فقد قال أبو حاتم:"شيخٌ يُكْتَبُ حَدِيثُهُ ولا يُحتجُّ به"[١٤]، و"ذكره العقيلي، وابن الجارود في جُمْلَةِ الضُّعَفَاءِ"[١٥]، وقال ابنُ حجر:"فيه ضَعْفٌ، وَصَفَهُ بالتَّدليسِ ابنُ حِبَّانَ"[١٦]، وبِهَذَا يظهرُ أنَّ هناك خِلافًا حول هذا الرَّاوي، وهذا لا يَستقيمُ مع حُكْمِ ابنِ حَزْمٍ عليه؛ بأنَّهُ كالشَّمْسِ، وقال ابن عبد الهادي:" في إسناده اختلافٌ"[١٧].

• الْمَبْحَثُ الثَّانِي:

الآثَارُ الَّتِي حَكَمَ ابْنُ حَزْمٍ عَلَى إِسْنَادِهَا بـ"أَنَّهُ كالشَّمْسِ".

بَعْدَ أَنْ تبيَّنَ فِي الْمَبْحَثِ الأَوَّلِ الأَحَادِيثَ التي حَكَمَ ابنُ حزمٍ على إِسْنَادِهَا بـ"أَنَّهُ كالشَّمْسِ"، أتناولُ فِي هَذَا الْمَبْحَثِ الْحَدِيْثَ عَنْ الآثَارِ التي حَكَمَ عَلَى إِسْنَادِهَا بـ"أَنَّهُ كالشَّمْسِ"،

(١) معرفة السنن، البيهقي (٤٤٨/١٤)(٢٠٧٠٨).
(٢) أخرجه أبو داود، كتاب الديات، باب دية المكاتب، (٤٥٨٢)، والترمذي في السنن، أبواب البيوع، بَابُ مَا جَاءَ فِي الْمُكَاتَبِ إِذَا كَانَ عِنْدَهُ مَا يُؤَدِّي (١٢٥٩)، وقال:حديثٌ حَسَنٌ، والنسائي في الكبرى، كتاب الديات، باب دية المكاتب (٦٩٨٧)، والبيهقي في معرفة السنن (٢٠٧٠٦).
(٣) أخرجه أبو داود، كتاب الديات، باب دية المكاتب، (٤٥٨١)، والترمذي في السنن، أبواب البيوع، بَابُ مَا جَاءَ فِي الْمُكَاتَبِ إِذَا كَانَ عِنْدَهُ مَا يُؤَدِّي (١٢٥٩)، وأحمد في المسند (١٩٤٤)(١٩٨٤)، والنسائي في الكبرى، كتاب الديات، باب دية المكاتب (٦٩٨٣) (٦٩٨٤).
(٤) الكاشف، للذهبي (٥١٠٣)، والتقريب، لابن حجر (٦٢٠٩).
(٥) الكاشف، للذهبي (٦٣٦٥)، والتقريب، لابن حجر (٧٧٨٩).
(٦) الكاشف، للذهبي (١٢٢٠)، والتقريب، لابن حجر (١٤٩٩).
(٧) الكاشف، للذهبي (٤٥٥١)، والتقريب، لابن حجر (٥٥١٨).
(٨) الكاشف، للذهبي (٥١١)، والتقريب، لابن حجر (٦٠٥).
(٩) الكاشف، للذهبي (١٤٢٥)، والتقريب، لابن حجر (١٧٧٠).
(١٠) انظر(ص١٢).
(١١) الكاشف، للذهبي (٣٨٦٧)، والتقريب، لابن حجر (٤٦٧٣).
(١٢) انظر: (ص٩).
(١٣) المحلى (٧٣/١٢).
(١٤) الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (٣٨/٨).
(١٥) إكمال تهذيب الكمال مغلطاي، (٣٠٦/١٠).
(١٦) تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس (ص:٥١).
(١٧) تنقيح التحقيق (٢٧٨/٤).

وفيما يأتي بيان ذلك:

أولاً: قال ابن حزم: وَمِنْ طَرِيقِ أَبِي بَكْرِ بْنِ أَبِي شَيْبَةَ: ثنا حَاتِمُ بْنُ إِسْمَاعِيلَ عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ حَرْمَلَةَ قَالَ: سَأَلْت سَعِيدَ بْنَ الْمُسَيِّبِ: أَأَقْصُرُ الصَّلَاةَ وَأُفْطِرُ فِي بَرِيدٍ مِنْ الْمَدِينَةِ؟ قَالَ: نَعَمْ[1].

- **تَخْرِيْجُ الأَثَرِ:** أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف، (٢٨٣/٢)(٩٠١٤)[2].

- **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- حَاتِمُ بْنُ إِسْمَاعِيلَ: قال ابن سعد:" كانَ ثِقَةً مأمونًا كثيرَ الحدِيثِ"[3]، وقال أحمدُ بن حنبل:" حاتِمُ أَحَبُّ إليَّ مِنْ الدَّراوردِي، زعَمُوا أنَّ حاتمًا كان رجلاً فيه غَفْلَةٌ، إلا أنَّ كتابَه صالِحٌ، ووثَّقَهُ ابنُ معينٍ، وقالَ ابنُ أبي حاتمٍ: سألْتُ أبي عَنْ حاتمِ بن إسماعيل وسعيد بن سالم فقال: حاتمٌ أحبُّ إليَّ مِنْهُ. وسعيدُ ابن سالم مَحلُّه الصِّدقُ عند أبي حاتم[4].

وقَال النَّسَائِي:"ليسَ به بأسٌ"[5]، وفي رواية أُخْرَى:"ليسَ بالقَوِي"[6]، ووثَّقَهُ العَجَلي[7]، وذَكَرَهُ ابنُ حبَّان في الثِّقَاتِ[8]، وقال وقال الدَّارَقُطْنِيّ: ثِقَةٌ، وزيادَتُهُ مقبولةٌ[9]، وقال الذهبي:"ثِقَةٌ"، وقال وقال ابن حجر:"صَحِيْحُ الكِتَابِ صَدُوقٌ يَهِم"[10]. وقال مغلطاي:"وَلَمَّا ذَكره ابن خلفون في الثِّقَاتِ قال: قال أبو جعفر البغدادي: سألْتُ أبا عبد الله عن حاتم بن إسماعيل فقال: ضعيفٌ"[11]. قال بشار:"صدّر الإمام أحمد قول مَنْ قال عن غفلته بلفظ: زعمُوا " فمرّض الرواية"[12].

وبهذا يظهر أنه ثقةٌ، فقد وثَّقَهُ العُلَمَاءُ.

- عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ حَرْمَلَةَ بن عمرو: وثقه ابن نمير وابن سعد [13]، واختلفت الرواية عن ابن معين فيه فقال مرة: ثقة، وفي رواية:"ليس به بأس"[14]، وفي رواية أخرى: " صالح" [15]، وقَال النَّسَائِي: "ليس به بأس"[16]، وقال ابن عدي:" لم أر في أحاديثه حديثًا منكرًا"[17].

ضعَّفه يحيى بن سعيد، وَقَال ابْن الْمَدِينِيّ: راددت يحيى في ابن حرملة، فقال: ليس هو عندي مثل

يحيى بْن سَعِيد الأَنْصارِيّ[18]، ويحيى بن سعيد الأنصاري من الحفاظ الثقات[19]، فدلَّ هَذَا على أنَّ يحيى ابن سعيد يرى أنَّ عبد الرحمن بن حرملة ليس من طبقَةِ الحُفَّاظِ الأَثْبَاتِ، وإنَّما هو دُونَها، وَبِمَا أَنَّهُ قارنه بيحيى بن سعيد الأنصاري فهَذَا يدلُّ على أَنَّهُ لا يَرَى ضَعْفَه ضعفًا شديدًا، وقال أبو حاتم: يكتبُ

حديثه ولا يُحتجُّ به[20] وقال ابن حبان:"وكان يخطئ"[21]، وقال ابن حجر: "صدوقٌ ربما أخطأ"[22]. فيظهر من خلال أقوال العلماء أنه صدُوقٌ حَسَنُ الحديث.

- سَعِيدَ بْنَ الْمُسَيِّبِ: قال الذهبي:" أَحَدُ الأَعْلامِ وسيدُ التَّابعين..ثقةٌ حُجَّةٌ فقيهٌ، رفيعُ الذِّكْرِ، رأْسٌ في العلم والعمل"، وقال ابن حجر:" أحد العلماء الأثبات الفقهاء الكبار ...اتفقوا على أنَّ مُرسلاتِه أصحُّ الْمَرَاسِيلِ، وقال ابن المديني: لا أعلم في التابعين أوسعَ علمًا منه"[23].

- **الْحُكْمُ عَلَى الإِسْنَادِ:**

قال ابن حزم:" هَذَا إِسْنَادٌ كَالشَّمْسِ"[24]، وبعد دراسة الإسناد ظهر أنَّ هنالك خلافًا في توثيق بعض الرُّواةِ، كالخِلافِ في حاتمِ بن إسماعيل؛ وإنْ ترجَّحَ توثيقُه إلا أَنَّهُ ليس من درجَةِ الحُفَّاظِ الذين يُمكن أن يُعتبر وجودهم في الإسناد كما وصفه ابن حزم بأنه كالشَّمس، وكذلك عبد الرحمن بن حرملة فقد روي عن يحيى بن سعيد تضعيفه، وذهب أبو حاتم إلى عدم الاحتجاج به، وقال ابن حبان: كان يُخطئ، فمثل هذا الكلام من النقاد يجعل وصف ابن حزم للسند بأنه كالشَّمس مَحلَّ نَظَرٍ.

---

(1) المحلى (٢٠٠/٣).
(2) عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ حَرْمَلَةَ، قَالَ: سَأَلْتُ سَعِيدَ بْنَ الْمُسَيِّبِ، أُقْصِرُ الصَّلَاةَ، وَأُفْطِرُ إِلَى رِيمٍ؟ قَالَ:«نَعَمْ، وَهُوَ بَرِيدٌ مِنَ الْمَدِينَةِ».
(3) الطبقات الكبرى (٥/ ٤٩٣).
(4) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٣/ ٢٥٩). (٤/ ٣١).
(5) تهذيب الكمال، للمزي (٥/ ١٩٠).
(6) ميزان الاعتدال، للذهبي (١/ ٤٢٨).
(7) الثقات (٢٢٤).
(8) (٧/ ٢١٠).
(9) العلل، (٢ /١٦٨).
(10) الكاشف، للذهبي (٨٣٢)، والتقريب، لابن حجر (٩٩٤).
(11) إكمال تهذيب الكمال (٣/ ٢٦٨).
(12) هامش تهذيب الكمال (٥/ ١٩٠).
(13) انظر: الطبقات الكبرى، لابن سعد (٥/ ٤٢٨)، وتهذيب التهذيب، لابن حجر (٦/ ١٦١)
(14) انظر: الكامل، لابن عدي (٥ / ٥٠٣)، من كلام أبي زكريا يحيى بن معين في الرجال، رواية ابن طهمان، (٣٤٩).
(15) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٥/ ٢٢٣).
(16) انظر: تهذيب الكمال، للمزي (١٧/ ٦٠).
(17) الكامل، لابن عدي (٥/ ٥٠٣)
(18) انظر: الجرح والتعديل (٢٢٣/٥).
(19) انظر: الجرح والتعديل (١٤٩/٩).
(20) الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم (٢٢٣/٥).
(21) انظر: (٦٨/٧).
(22) التقريب (٣٨٤٠).
(23) الكاشف، للذهبي (١٩٦٠)، والتقريب، لابن حجر (٢٣٩٦).
(24) المحلى (٢٠٠/٣).

ثانيًا: قال ابن حزم: رُوِّينَا مِنْ طَرِيقِ مَالِكٍ، وَأَيُّوبَ السِّخْتِيَانِيِّ كِلَاهُمَا عَنْ نَافِعٍ قَالَ: شَهِدْت الْعِيدَ مَعَ أَبِي هُرَيْرَةَ فَكَبَّرَ فِي الْأُولَى سَبْعًا، وَفِي الْأُخْرَى خَمْسًا قَبْلَ الْقِرَاءَةِ[١].

- **تَخْرِيجُ الأَثَرِ:** أخرجه عبد الرزاق في المصنف (٢٩٢/٣)(٥٦٨٠).

- **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- مالك بن أنس: الإمام، سبق ترجمته [٢].

- أَيُّوبَ بن أبي تميمة كيسان السِّخْتِيَانِيّ: ثقةٌ ثبتٌ ، سبق ترجته[٣].

- نَافِع أبو عبد الله المدني مولى ابن عمر: قال الذهبي:" من أَئِمَّةِ التَّابعين وأعلامهم"، وقال ابن حجر: " ثقةٌ ثبتٌ فقيهٌ مشهورٌ"[٤].

- أبو هُرَيرَةَ الدوسي اليماني ﷺ صحابيٌّ، سبقت ترجمته[٥].

- **اَلْحُكْمُ على الإِسْنَادِ: قال ابن حزم:"** هَذَا سَنَدٌ كَالشَّمْسِ"[٦]، وبعد دراسة إسناد هذا الأثر ظهر أن جميع رواته من الأئمة الحفاظ الأثبات، وهذا يتوافق مع ما ذهب إليه ابن حزم من كون هذا السَّند كالشَّمسِ.

ثالثًا: أَسَانِيْدُ فِي قَصْرِ الصَّلاةِ عن ابن عمر:

الإِسنادُ الأَوَّلُ: قال ابن حزم: رُوِّينَا مِنْ طَرِيقِ ابْنِ أَبِي شَيْبَةَ نا وَكِيعٌ نا مِسْعَرٌ وَهُوَ ابْنُ كِدَامٍ [٧]- عَنْ مُحَارِبِ بْنِ دِثَارٍ قَالَ: سَمِعْتُ ابْنَ عُمَرَ يَقُولُ: إنِّي لَأُسَافِرُ السَّاعَةَ مِنْ النَّهَارِ فَأَقْصُرُ[٨].

- تَخْرِيجُ الأَثَرِ: أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف (٢٠٢/٢)(٨١٣٩)، ومن طريقه ابن المنذر في الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف (٣٥٠/٤)(٢٢٧٠).

- دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:

- وكيع بن الجراح: قال الذهبي:"أحد الاعلام... قال أحمد: ما رأيت أوعى للعلم منه ولا أحفظ كان أحفظ من ابن مهدي، وقال حماد بن زيد: لو شئت لقلت إنه أرجح من سفيان"، وقال ابن حجر:"ثقةٌ حافظٌ عابدٌ"[٩].

- سفيان بن عيينة – في مصنف ابن أبي شيبة-: أحدُ الأعلامُ، ثِقَةٌ حافظٌ، سبقت ترجمته[١٠].

- مِسْعَرُ بْنُ كِدَامٍ: أبو سلمة الهلالي الكوفي:- في المحلى عند ابن حزم-: قال الذهبي:"أَحَدُ الأَعْلامِ... قال القَطَّانُ: ما رأيتُ مِثْلَهُ، وقال شُعبةُ: كُنَّا نُسميه اَلْمُصحف من إتقانه. قلتُ: وكان من العُبَّادِ القَانتين"، وقال ابن حجر:"ثقةٌ ثبتٌ فاضلٌ"[١١].

- مُحَارِبِ بْنِ دِثَارٍ: قال الذهبي:" مِنْ جُلَّةِ العُلماءِ والزُّهَّادِ"، وقال ابن حجر:"ثقةٌ إمامٌ زاهدٌ"[١٢].

- عبد الله بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا صحابي سبق ترجمته [١٣].

الإسناد الثاني: قال ابن حزم: وَمِنْ طَرِيقِ ابْنِ أَبِي شَيْبَةَ، نا عَلِيُّ بْنُ مُسْهِرٍ، عَنْ أَبِي إِسْحَاقَ الشَّيْبَانِيِّ، عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ زَيْدِ بْنِ خَلْدَةَ، عَنْ ابْنِ عُمَرَ قَالَ: تُقْصَرُ الصَّلَاةُ فِي مَسِيرَةِ ثَلَاثَةِ أَمْيَالٍ.

- **تخريج الأثر:** أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف (٢٠٠/٢)(٨١٢٠).

- **دراسة الإسناد:**

- عَلِيُّ بْنُ مُسْهِرٍ: قال الذهبي:"الحافظ...وكان فقيهًا محدثًا ثقة"، وقال ابن حجر:"ثقة له غرائب بعد أن أضر"[١٤].

- سليمان ابن أبي سليمان أبو إِسْحَاقَ الشَّيْبَانِيِّ: قال الذهبي:"الحافظ"، وقال ابن حجر:"ثقة"[١٥].

مُحَمَّدِ بْنِ زَيْدِ بْنِ خُلَيْدة اليَشْكُري: ذكره ابن حبان في الثقات، وابن قُطْلُوْبَغَا في الثقات[١٦].

---

(١) المحلى (٢٩٥/٣).
(٢) ينظر (ص١٢).
(٣) انظر (ص١٩).
(٤) الكاشف، للذهبي (٥٧٩١)، والتقريب، لابن حجر (٧٠٨٦).
(٥) ينظر: (ص٨).
(٦) المحلى (٢٩٥/٣).
(٧) جاء في سند ابن أبي شيبة: ثنا سُفْيَانُ، عَنْ مُحَارِبِ بْنِ دِثَارٍ،....، وأما السند الذي ذكره ذكره ابن حزم جاء فيه: ثنا مِسْعَرٌ، عَنْ مُحَارِبِ بْنِ دِثَارٍ، وهو في الأوسط لابن المنذر.
(٨) المحلى (٣٨٦/٤).
(٩) الكاشف، للذهبي (٦٠٥٦)، والتقريب، لابن حجر (٧٤١٤).
(١٠) ينظر (ص١٣).
(١١) الكاشف، للذهبي (٥٣٩٥)، التقريب، لابن حجر (٦٦٠٥).
(١٢) الكاشف، للذهبي (٥٣٠٠)، والتقريب، لابن حجر(٦٤٩٢).
(١٣) ينظر (ص١٥).
(١٤) الكاشف، للذهبي (٣٩٦٧)، والتقريب، لابن حجر (٤٨٠٠).
(١٥) الكاشف، للذهبي (٢٠٩٦)، والتقريب، لابن حجر (٢٥٦٨).
(١٦) ينظر: (٣٧٠/٥).

- عبد الله بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا صحابي سبق ترجمته[١].

الإسناد الثالث: قال ابن حزم: وَمِنْ طَرِيقِ مُحَمَّدِ بْنِ الْمُثَنَّى نا عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ مَهْدِيٍّ نا سُفْيَانُ الثَّوْرِيُّ قَالَ: سَمِعْت جَبَلَةَ بْنَ سُحَيْمٍ يَقُولُ: سَمِعْت ابْنِ عُمَرَ يَقُولُ: لَوْ خَرَجْت مِيلًا لَقَصَرْت الصَّلَاةَ.

- **تخريج الأثر:** أورده ابن حجر في فتح الباري (٥٦٧/٢).

- **دراسة الإسناد:**

- مُحَمَّدِ بْنِ الْمُثَنَّى بن عبيد العنَزَي أبو موسى البصري المعروف بالزمن: قال الذهبي:"الحافظ ...ثقة ورع"، وقال ابن حجر:"ثقة ثبت"[٢].

- عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ مَهْدِيٍّ: الحافظ، سبق ترجمته[٣].

-سُفْيَانُ الثَّوْرِيُّ: قال الذهبي:الإمام..أحد الأعلام علمًا وزهدًا...قال بن المبارك: ما كتبت عن أفضل منه وقال ورقاء لم يَرَ سفيان مثل نفسه"، وقال ابن حجر:" ثقةٌ حافظٌ فقيهٌ عابدٌ إمامٌ حجةٌ.. وكان رُبَّما دلَّسَ "[٤].

- جَبَلَةَ بْنَ سُحَيْمٍ : قال الذهبي:"ثقةٌ"، وقال ابن حجر:"ثقةٌ"[٥].

- عبد الله بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا صحابيٌّ، سبقت ترجمته[٦].

الإسناد الرابع: قال ابن حزم: وَعَنْ شُرَحْبِيلَ بْنِ السِمْطِ عَنْ ابْنِ عُمَرَ: أَنَّهُ قَصَرَ فِي أَرْبَعَةِ أَمْيَالٍ.

- **تَخْرِيجُ الأَثَرِ:** لَمْ أَجِدْه، وإنَّما أورده ابن حزم في المحلى (٣٨٦/٤).

- **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- شُرَحْبِيلَ بْنِ السَّمْطِ: قال البخاري:"لَهُ صُحْبَةٌ"، وذكره البغوي في معجم الصحابة، وقال الذهبي: "مُختلَفٌ فِي صُحْبَتِهِ"، وقال ابن حجر:"جَزَم ابن سعد بأَنَّ له وفادة ثُمَّ شَهِدَ القادسيَّةَ، وفتح حمص وعمل عليها لمعاوية"[٧].

- عبد الله بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا صحابيٌّ، سبقت ترجمته[٨].

الإِسنادُ الْخَامِسُ: قال ابن حزم:"وَعَنْ حَفْصِ بْنِ عَاصِمِ بْنِ عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ عَنْ ابْنِ عُمَرَ: أَنَّهُ خَرَجَ مَعَهُ إلَى مَكَان عَلَى ثَمَانِيَةَ عَشَرَ مِيلًا فَقَصَرَ ابْنُ عُمَرَ الصَّلَاةَ".

- **تَخْرِيجُ الأَثَرِ:** أورده ابن حزم في المحلى (٣٨٦/٤).

- **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- حَفْصِ بْنِ عَاصِمِ بْنِ عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ: قال الذهبي:"ثِقَةٌ"، وقال ابن حجر:"ثِقةٌ"[٩].

- عبد الله بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا صحابي، سبقت ترجمته[١٠].

- الحكم على الأسانيد:قال ابن حزم:"هَذِهِ أَسَانِيدُ عَنْهُ كَالشَّمْسِ"[١١]، وبعد دراسة هذه الأسانيد ظهر أن جميع رواتها من الثقات الأثبات الأعلام، الذين هم كالشمس لم يختلف النقاد في توثيقهم والثناء عليهم، إلا أنَّ الإسنادَ الرابع والخامس لم يذكر ابن حزم الإسناد بكامله، وإنَّما اكتفى بذكر الراوي عن ابن عمر – رضي الله عنهما- ولم أجدهما في كتب الحديث.

رابعًا: قال ابن حزم: حَدَّثَنَا يُوسُفُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ الْبَرِّ النَّمَرِيُّ نَا سَعِيدُ بْنُ نَصْرٍ نَا قَاسِمُ بْنُ أَصْبَغَ نَا مُحَمَّدُ بْنُ وَضَّاحٍ نَا حَامِدُ بْنُ يَحْيَى الْبَلْخِيّ نَا سُفْيَانُ بْنُ عُيَيْنَةَ عَنْ زِيَادِ بْنِ سَعْدٍ نَا سُلَيْمَانُ ابْنُ عَتِيقٍ قَالَ: سَمِعْتُ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ الزُّبَيْرِ يَقُول: سَمِعْتُ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ يَقُول:" صَلَاةٌ فِي الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَفْضَلُ مِنْ مِائَةِ صَلَاةٍ فِي مَسْجِدِ النَّبِيِّ - عَلَيْهِ السَّلَامُ - "[١٢].

- **تَخْرِيجُ الأَثَرِ:** أخرجه ابن عبد البر في التمهيد (٢١/٦)، ومن طريق سفيان بن عيينة الحميدي في مسنده (١٧٩/٢)(٩٧٠)، عن ابن الزبير -رضي الله عنهما- ولم يرفعه إلى عمر بن الخطاب ﷺ.

- **دراسة الإسناد:**

- **سَعِيدُ بْنُ نَصْرٍ:** قال الذهبي:"الإِمَامُ، المُحَدِّثُ المُتْقِنُ، الوَرِعُ، وعنِي بِالرِّوَايَةِ وَالضَّبْطِ، وَرَوَى الكَثِيْرَ"، وذكره ابن قُطْلُوْبَغَا في

(١) ينظر (ص١٥).
(٢) الكاشف، للذهبي (٥١٣٤)، والتقريب، لابن حجر (٦٢٦٤).
(٣) ينظر: (ص١٨).
(٤) الكاشف، للذهبي (١٩٩٦)، والتقريب، لابن حجر (٢٤٤٥).
(٥) الكاشف، للذهبي (٧٥٥)، والتقريب، لابن حجر (٨٩٧).
(٦) ينظر (ص١٥).
(٧) التاريخ الكبير، للبخاري (٢٤٨/٤)، ومعجم الصحابة، للبغوي،(٣٠٤/٣)، والكاشف، للذهبي (٢٢٥٨)، والتقريب، لابن حجر (٢٧٦٦).
(٨) ينظر (ص١٥).
(٩) الكاشف، للذهبي (١١٤)، والتقريب، لابن حجر (١٤٠٧).
(١٠) ينظر (ص١٥).
(١١) المحلى (٣٨٦/٤).
(١٢) المحلى (٣٣٢/٥).

الثقات وقال:" قال ابن الحذَّاء: كان فاضلاً ثقة في قاسم بن أصبغ وغيره. وقال الخولاني: كان من أهل الرواية والاجتهاد، والدراية لطلب العلم والحديث"[١].

- قَاسِمُ بْنُ أَصْبَغَ: قال الذهبي:"الإِمَامُ، الحَافِظُ، العَلاَّمَةُ، مُحدَّثُ الأَنْدَلُسِ"، وقال ابن حجر:"الحافظ الكبير محدث قرطبة"[٢].

- مُحَمَّدُ بْنُ وَضَّاحٍ: أبو جعفر الضبي:"من الرواة المكثرين والأئمة المشهورين"، وقال الذهبي:"الإِمَامُ، الحَافِظُ، مُحَدِّثُ الأَنْدَلُس"، ونقل قول ابن الفرضي فيه بأن له خطأ كثير وأشياء يصحفها وكان لا علم له بالفقه، وَلا العربية. ثم قال:" هو صدوق في نفسه رأس في الحديث"[٣].

- حَامِدُ بْنُ يَحْيَى الْبَلْخِيّ: قال الذهبي:"ثقة من أعلمهم بابن عيينة"، وقال ابن حجر:"ثقة حافظ"[٤].

- سُفْيَانُ بْنُ عُيَيْنَةَ: أحد الأعلام، ثقة، سبق ترجمته[٥].

- زِيَادِ بْنِ سَعْدٍ: قال الذهبي: " ثقة ثبت في الزهري"، وقال ابن حجر: " ثقة ثبت قال ابن عيينة: كان أثبت أصحاب الزهري"[٦].

- سُلَيْمَانُ بْنُ عَتِيقٍ الْمحَاربي: قال النَّسَائي: "ثقةٌ"[٧]، وذكره ابن حبان في الثقات[٨]، وقال الذهبي: "ثقةٌ"، وقال ابن حجر:"صدوقٌ"[٩].

وساقَ له البُخاري حديثين، أحدهما عن جابر وَقَال بعده: لا يصحُ، والآخر عن ابن عُمَر وَقَال بعده: لا يثبتُ، وقال ابن عبد البر: لا يُحتجُّ بِما تفرَّد به"[١٠].

- عَبْدَ اللَّهِ بْنَ الزُّبَيْرِ بن العوام صحابيٌّ رضي الله عنهما[١١].

- عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ أمير المؤمنين رضي الله عنه[١٢].

(١) سير أعلام النبلاء، للذهبي (٨٠/١٧)، والثقات، لابن قُطْلُوبَغَا (٤٥٥٠).
(٢) سير أعلام النبلاء، للذهبي (٤٧٣/١٥)، ولسان الميزان، لابن حجر (٣٦٧/٦).
(٣) بغية الملتمس، للضبي، (ص١٣٣)، وسير أعلام النبلاء، للذهبي، (٤٤٥/١٣)، وميزان الاعتدال، للذهبي، (٥٩/٤).
(٤) الكاشف، للذهبي (٨٩١)، والتقريب، لابن حجر (١٠٦٨).
(٥) ينظر: (ص١٣).
(٦) الكاشف، للذهبي (١٦٩١)، والتقريب لابن حجر (٢٠٨٠).
(٧) تهذيب الكمال، للمزي (٤١/١٢).
(٨) ينظر: (٣٠٤/٤).
(٩) الكاشف، للذهبي (٢١١٦)، والتقريب، لابن حجر (٢٥٩٣).
(١٠) التاريخ الكبير، للبخاري (٢٩/٤)، والتمهيد لابن عبد البر (٢٢/٦).
(١١) معرفة الصحابة، لأبي نعيم، (١٦٤٥/٣)، والاستيعاب لابن عبد البر (٩٠٥/٣).
(١٢) الاستيعاب لابن عبد البر (١١٤٤/٣)، والإصابة لابن حجر، (٤٨٤/٤).

- **اَلْحُكْمُ عَلَى الإِسْنَادِ:**

قال ابن حزم:" وَهَذَا سَنَدٌ كَالشَّمْسِ فِي الصِّحَّةِ"[١٣]، وبعد دراسة هذا السَّندِ ظهرَ أنَّ رُواتَهُ من الثِّقاتِ الأثباتِ الأعلامِ الأئمَّةِ سوى سليمان بن عتيق اَلْمُحاربي؛ وإنْ كان بعضُ الأئمَّةِ وثَّقه إلا أنَّ بعض الأحاديث التي رواها تعرَّضَتْ للنَّقدِ، وكذلك قال ابن عبد البر: لا يُحتجُّ بِما انفرَدَ به، ومثل هذا لا يُقالُ في سنده بأنَّه كالشَّمسِ، فهذا الراوي لم يذكر أحدٌ مِنْ النُّقَادِ أنَّهُ من الأئمَّةِ الأعلامِ، وكذلك وقع الخلاف فيه فهناك مَنْ وثَّقه، وهناك مَنْ قالَ: صَدُوقٌ، وهناك مَنْ قالَ بعدم الاحتجَاجِ بِمَا يَرْوِيه حال الانفراد، وهناك مَنْ انتقدَ بعضَ الأحَاديثِ، ومثل هذا لا يكون في سَنَدٍ وُصِفَ بأنه كالشَّمسِ.

خامسًا: قال ابن حزم: وَمِنْ طَرِيقِ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ الْمَلِكِ بْنِ أَيْمَنَ نا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ حَنْبَلٍ نا أَبِي نا عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ مَهْدِيٍّ نا عَبَّادُ بْنُ عَبَّادٍ الْمُهَلَّبِيُّ عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ عَنْ نَافِعٍ عَنْ ابْنِ عُمَرَ أَنَّهُ أَعْتَقَ أَمَةً لَهُ وَاسْتَثْنَى مَا فِي بَطْنِهَا.

- **تخريج الأثر:** أخرجه أحمد في مسائله رواية ابنه صالح (٦٦٤) وذكر في مسائل الإمام أحمد رواية ابنه عبد الله (١٠٤٩) من غير ذكر الإسناد.

- **دراسة الإسناد:**

- عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ مَهْدِيّ: الحافظ، سبق ترجمته[١٤].

- عَبَّادُ بْنُ عَبَّادٍ الْمُهَلَّبِيُّ: قال الذهبي:"من علماء البصرة...ثقةٌ"، وقال ابن حجر في التقريب:"ثقةٌ ربما وهم"[١٥]. ولعل قول ابن حجر ربما وهم مأخوذ من قول ابن سعد:"لم يكن بالقوي في الحديث"، وقال في موضعٍ آخر:"ثقةٌ رُبَّما غَلِطَ"[١٦].

وقال ابن أبي حاتم: "سألت أبي -رحمه الله- عن عباد بن عباد المهلبي فقال: صدوقٌ لا بأس به، قيل

له يُحتجُّ بِحديثه؟ قال لا"[١٧].

الرَّاجِحُ: أنَّهُ ثقَةٌ حُجَّةٌ، فقد وثَّقهُ العُلماءُ، قال اَلْمُزِّي:"وَقَال مُحَمَّد بْن عُثْمَان بْن أَبِي شَيْبَة، وعثمان بْن سَعِيد الدارمي، عَن يحيى بْن مَعِين: ثقة. وكذلك قال يعقوب بْن شَيْبَة ، وأَبُو دَاوُد،

(١٣) المحلى (٣٣٢/٥).
(١٤) ينظر (ص١٨).
(١٥) الكاشف، للذهبي (٢٥٦٦)، والتقريب، لابن حجر (٣١٣٢).
(١٦) الطبقات الكبرى (٧/ ٢١٣، ٢٣٦).
(١٧) الجرح والتعديل (٦/ ٨٣).

والنَّسَائي، وابن خراش"[١]، وقال الذهبي ردًا على ابن سعد:"حَدِيثُهُ فِي الْكُتُبِ كُلِّهَا"[٢]، وقال ردًا على قول أبي حاتم: بأن هذا تعنت منه كالعادة وقد احتج به أرباب الصحاح[٣]، وقال ابن حجر في التهذيب:" ذكره ابن حبان في الثقات ووثقه العجلي والعقيلي وأبو أحمد المروزي وابن قتيبة وأورد ابن الجوزي في الموضوعات حديث أنس إذا بلغ العبد أربعين سنة من طريق عباد هذا فنسبه إلى الوضع وأفحش القول فيه فوهم وهما شنيعًا فإنه التبس عليه براو آخر"[٤]، وقال مغلطاي: "وقال أبو علي الصدفي: الصدفي: سألت أبا جعفر العقيلي عن عباد المهلبي فقال: ثقة وسألت عنه أبا أحمد المروزي فقال: هو مشهور ثقة. وقال البخاري وابن قتيبة: بصري ثقة وقال أبو عبد الرحمن القاري: ما رأيت من العرب أشرف من ثلاثة: سوار ابن عبد الله، وعباد المهلبي، وموسى بن علي اللخمي"[٥].

- عُبَيد الله بن عُمَر بْن حَفْص: ثبتٌ، سبقت ترجمته[٦].

- نَافِع أبو عبد الله المدني مولى ابن عمر: ثقةٌ، ثبتٌ، سبقت ترجمته[٧].

- عبد الله بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا صحابيٌّ، سبقت ترجمته[٨].

- **الْحُكْمُ عَلَى الإِسْنَادِ:قال ابن حزم:**"هَذَا إِسْنَادٌ كَالشَّمْسِ مِنْ أَوَّلِهِ إِلَى آخِرِهِ[٩]، وبعد دراسة الإسناد يظهر أنه كما قال فقد ظهر أن جميع رواته من الثقات الأعلام المشاهير، ولم يثبت فيهم جرح. وبهذا يكون هذا الإسناد كالشمس في وضوح صحته.

سادسًا: قال ابن حزم: حَدَّثَنَا حُمَامٌ نا ابْنُ مُفَرِّجٍ نا ابْنُ الْأَعْرَابِيِّ نا الدَّبَرِيُّ نا عَبْدُ الرَّزَّاقِ عَنْ سُفْيَانَ الثَّوْرِيِّ عَنْ عَاصِمِ بْنِ أَبِي النَّجُودِ عَنْ زِرِّ بْنِ حُبَيْشٍ قَالَ: قَالَ لِي أُبَيّ بْنُ كَعْبٍ: كَمْ تَعُدُّونَ سُورَةَ الْأَحْزَابِ؟ قُلْت: إمَّا ثَلَاثًا وَسَبْعِينَ آيَةً، أَوْ أَرْبَعًا وَسَبْعِينَ آيَةً، قَالَ: إنْ كَانَتْ لَتُقَارِنُ سُورَةَ الْبَقَرَةِ، أَوْ لَهِيَ أَطْوَلُ مِنْهَا، وَإِنْ كَانَ فِيهَا لَآيَةُ الرَّجْمِ؟ قُلْت: أَبَا الْمُنْذِرِ وَمَا آيَةُ الرَّجْمِ؟ قَالَ: إذَا زَنَى الشَّيْخُ وَالشَّيْخَةُ فَارْجُمُوهُمَا أَلْبَتَّةَ نَكَالًا مِنْ اللَّهِ وَاَللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ؟ " قَالَ عَلِيٌّ: هَذَا إسْنَادٌ صَحِيحٌ كَالشَّمْسِ لَا مَغْمَزَ فِيهِ[١٠].

- **تَخْرِيجُ الأَثَرِ:**

أخرجه عبد الرزاق في ٱلْمُصنَّف (١٣٣٦٣)، وأخرجه من طرق آخرى الطيالسي في مسنده (٥٤٠)، والنسائي في السنن الكبرى (٤٠٨/٦)(٧١١٢)، وابن حبان في صحيحه (٢٧٤/١٠) (٤٤٢٩)، والطبراني في المعجم الأوسط (٣٣٢/٤)(٤٣٥٢).

- **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- **سُفْيَانُ الثَّوْرِيُّ:** الإمامُ، سبقت ترجمته[١١].

- **عَاصِمِ بْنِ أَبِي النَّجُودِ:** قال ابن أبي حاتم:"سألتُ أبا زرعة عن عاصم بن بهدلة فقال: ثقةٌ، فذكرته لأبي فقال: ليسَ مَحلُّه هَذَا أنْ يُقالَ هو ثقةٌ، وقد تكلَّم فيه ابنُ عليَّة، فقال: كأنَّ كُلَّ مَنْ كان اِسْمُه عاصمًا سيئَ الحفظِ، قال أبو حاتم: مَحلُّه عندي مَحلُّ الصِّدْقِ صالحُ الحديثِ، ولم يَكُنْ بِذَاكَ الحافظ"[١٢].

قال الذهبي:"وثق"[١٣]، وقال في الميزان:"هو في الحديث دون الثَّبتِ، صدوقٌ يهم. قال يحيى القطان: ما وجدت رجلا اسمه عاصم إلا وجدته ردئ الحفظ. وقال النسائي: ليس بحافظٍ. وقال الدارقطني: في حفظ عاصم شئ....وقال ابن خراش: في حديثه نكرة. قلت: هو حسن الحديث. وقال أحمد وأبو زرعة: ثقةٌ. قلت: خرج له الشَّيخان لكن مقرونًا بغيره لا أصلًا وانفرادًا"[١٤]. وقال ابن حجر:" صدوقٌ له أوهامٌ، حُجَّةٌ في القراءة وحديثه في الصحيحين مقرونٌ"[١٥]. فالراجحُ من حاله أنه صدوقٌ.

- **زِرِّ بْنِ حُبَيْشٍ:** قال ابن حجر:" ثقة جليل مخضرم"[١٦].

- **أُبَيّ بْنُ كَعْبٍ** صحابي رضي الله عنه[١٧].

- **الحكم على الإسناد: قال ابن حزم:"** هَذَا إِسْنَادٌ صَحِيحٌ كَالشَّمْسِ لَا مَغْمَزَ فِيهِ"[١٨]. وبعدَ دِرَاسَةِ الإِسْنَادِ يظهرُ أنَّ قولَ ابنِ

(١) تهذيب الكمال، (١٣٠/١٤).
(٢) تاريخ الإسلام (٨٧١/٤).
(٣) سير أعلام النبلاء (٢٩٥/٨).
(٤) التهذيب (٩٦/٥).
(٥) إكمال تهذيب الكمال (١٧٣/٧).
(٦) ينظر: (ص١٤).
(٧) ينظر: (ص٢٣).
(٨) ينظر(ص١٥).
(٩) المحلى (١٦٩/٨).
(١٠) المحلى (١٧٥/١٢).
(١١) ينظر: (ص٢٥).
(١٢) الجرح والتعديل (٣٤١/٦).
(١٣) الكاشف (٢٤٩٦).
(١٤) ميزان الاعتدال (٣٥٧/٢).
(١٥) التقريب (٣٠٥٤).
(١٦) التقريب (٢٠٠٨).
(١٧) معرفة الصحابة لأبي نعيم (٢١٤/١)، والاستيعاب، لابن عبد البر، (٦٥/١).
(١٨) المحلى (١٧٥/١٢).

حزم في هذا الإسنادِ بأنه كالشَّمْسِ مَحلُّ نظرٍ، ففي الإسنادِ عاصِمُ بن أبي النُّجُود، وهو صدوقٌ، وقد وقع الخلاف في الحكم عليه، فلم يكن بالدرجة التي تجعل من إسناده بأنه كالشَّمس، ومن هنا "خرج الشَّيخان لعاصم بن أبي النجود مقرونًا بغيره لا أصلاً وانفرادًا"[١].

سابعًا: قال ابن حزم: وَقَدْ رُوِّينَا مِنْ طُرُقٍ مِنْهَا مَا ناه أَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدِ بْنِ الْجَسُورِ نا قَاسِمُ بْنُ أَصْبَغَ نا مُطَرِّفُ بْنُ قَيْسٍ نا يَحْيَى بْنُ بُكَيْرٍ نا مَالِكُ بْنُ أَنَسٍ عَنْ هِشَامِ بْنِ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ عَنْ أَبِيهِ عَنْ يَحْيَى بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ حَاطِبٍ أَنَّ رَفِيقًا لِحَاطِبٍ سَرَقُوا نَاقَةً لِلْمُزَنِيِّ - رَجُلٍ مِنْ مُزَيْنَةَ - فَانْتَحَرُوهَا، فَرُفِعَ ذَلِكَ إلَى عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ فَأَمَرَ عُمَرُ لِكَثِيرِ بْنِ الصَّلْتِ أَنْ يَقْطَعَ أَيْدِيَهُمْ، قَالَ عُمَرُ: إنِّي أَرَاك تُجِيعُهُمْ، وَاَللَّهِ لَأُغَرِّمَنَّكَ غُرْمًا يَشُقُّ عَلَيْك - ثُمَّ قَالَ لِلْمُزَنِيِّ: كَمْ ثَمَنُ نَاقَتِكَ؟ قَالَ: أَرْبَعِمِائَةِ دِرْهَمٍ، قَالَ عُمَرُ: فَأَعْطِهِ ثَمَانِمِائَةِ دِرْهَمٍ؟[٢].

- **تَخْرِيجُ الأَثَرِ:** أخرجه مالك في الموطأ رواية أبي مصعب الزهري (٤٧٠/٢)(٢٩٠٥)، ومن طريقه الشافعي في مسنده (١٥٩٢)، ومن طريقه البيهقي في معرفة السنن والآثار (١٧٢٤٢)، ومن طريق مالك البغوي في شرح السنة (٢٥٩٩).

- **دِرَاسَةُ الإِسْنَادِ:**

- هِشَامِ بْنِ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ: قال الذهبي:"أَحَدُ الأَعْلام..قال أبو حاتم: ثقة إمام في الحديث"، وقال ابن حجر:"ثقة فقيه ربما دلس"[٣].

- عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ: ثقة فقيه مشهور، سبق ترجمته[٤].

- يَحْيَى بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ حَاطِبٍ: قال الذهبي:"ثِقَةٌ رفيعُ القَدْرِ"، وقال ابن حجر:"ثِقَةٌ"[٥].

- عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ أمير المؤمنين ﷺ سبق ترجمته[٦].

- **الحكم على الإسناد: قَالَ ابن حزم:"** فَهَذَا أَثَرٌ عَنْ عُمَرَ كَالشَّمْسِ"[٧]، وبعد دراسة الإسنادِ تبيَّن أنَّ رُوَاتِه من الأعلامِ الأئمَّةِ الثِّقَاتِ.

- **اَلْخَاتِمَةُ:**

الحمدُ للهِ رَبِّ اَلْعَالَمِين، والصَّلاةُ والسلامُ على اَلْمَبعُوثِ رَحْمَةً للعَالَمِين، وعلى آله وصَحْبِه أجْمَعين، وبَعْـــدُ:

فَفِي نِهَايَةِ هَذَا البَحْثِ توصَّلْتُ إلى مَجموعة نتائجَ وتوصيَّاتٍ، مِنْ أَهَمِّهَا:

- **النتائج:**

أولاً: تبيَّن من خلالِ الدِّراسَةِ أَنَّ ابنَ حَزْمٍ مِنْ أوَائِلِ العُلَمَاءِ الَّذين استعمَلُوا مُصْطَلَحَ "إِسْنَادُهُ كالشَّمْسِ"، وكان مِنْ أكثرِ العُلَمَاءِ الَّذِين استعْمَلُوهُ في الإِشَارَةِ إلى أَنَّ جَميعَ الرُّوَاةِ في هَذَا السَّنَدِ مِنْ الثِّقَاتِ الأَثْبَاتِ الأَئِمَّةِ.

ثانيًا: اِستعملَ ابنُ حَزْمٍ هَذَا اَلْمُصْطَلَحَ في ثلاثةَ عَشَرَ حديثًا، أَحَدَ عَشَر حديثًا أخرجتْ في الصحيحين، وحديثان أُخرجا في غيرهما.

رابعًا: وافقتْ الدِّراسَةُ ابنَ حَزْمٍ في حُكْمِهِ على جميعِ الأَحَادِيثِ التي أُخْرِجَتْ في الصَّحيحين؛ بأَنَّ أسانيدَها كالشَّمسِ. ووافقته في حُكْمِه على حديثٍ أُخْرِجَ في غيرِ الصَّحيحَين؛ بأَنَّ إِسْنَادَهُ كالشَّمْسِ، وخَالَفَتْهُ في الحديثِ الآخَرِ؛ للخِلافِ في أَحَدِ رُوَاتِهِ.

خامسًا: استعملَ ابنُ حزمٍ هَذَا اَلْمُصْطَلَحَ في سبعةٍ من الآثارِ، وافقَتْهُ الدِّراسَةُ في حُكْمِه على أربعةٍ منها بأنَّها كالشَّمسِ، وخَالَفَتْهُ في ثلاثةٍ منها؛ لِظُهُورِ اَلْخِلَافِ في بَعْضِ رُوَاتِهَا.

- **التَّوْصِيَّاتُ:**

تُوْصِي البَاحِثَةُ بالعَملِ على دِرَاسَةِ اَلْمُصْطَلَحَاتِ التي اِسْتَعْمَلَهَا العُلَمَاءُ في كُتُبِهِم؛ لِيَسْهُلَ عَلَى الدَّارِسِ لِكُتُبِهِمْ مَعْرِفَةُ مُرَادِهِمْ مِنْهَا؛ وكَذَلِكَ اَلْمُقَارَنَةُ بينَ أَحْكَامِهِم وأحْكَامِ غَيرِهِمْ.

المراجع :

١. الأربعين حديثا (الأربعين من أربعين عن أربعين)، الحسن بن مُحَمَّد البكري، المحقق: مُحَمَّد محفوظ، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٤٠٠ هـ.

٢. الاستيعاب في معرفة الأصحاب، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر، المحقق: علي مُحَمَّد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٤١٢هـ.

(١) ميزان الاعتدال (٣٥٧/٢).
(٢) المحلى (٣٠٧/١٢).
(٣) الكاشف، للذهبي (٥٩٧٢)، التقريب، لابن حجر (٧٣٠٢).
(٤) ينظر: (ص ١٧).
(٥) الكاشف، للذهبي (٦٢٠٢)، التقريب، لابن حجر (٧٥٩٢).
(٦) ينظر (ص٢٧).
(٧) المحلى (٣٠٧/١٢).

٣. الإصابة في تمييز الصحابة، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى مُحَمَّد معوض، دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤١٥هـ.

٤. إكمال تهذيب الكمال، مغلطاي بن قليج الحنفي، المحققان: أبو عبد الرحمن عادل بن مُحَمَّد و أبو مُحَمَّد أسامة بن إبراهيم، الفاروق الحديثة، ط١، ١٤٢٢هـ.

٥. إلزامات ابن حزم الظاهري للفقهاء من خلال كتابه المحلى، مُحَمَّد بن شديد الثقفي، (رسالة دكتوراة في الفقه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية،١٤٣١- ١٤٣٢ه).

٦. بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، أحمد بن يحيى أبو جعفر الضبي، دار الكاتب العربي – القاهرة، ١٩٦٧م.

٧. البدر المنيرفي تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير ،ابن الملقن ، سراج الدين أبوحفص عمر بن على بن أحمد الشافعي ، تحقيق مصطفى ابو الغيط وآخرون ، دارالهجرة _الرياض ،ط١٤٢٥،١ه.

٨. تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام، أبو عبد الله مُحَمَّد بن أحمد الذهبي، المحقق: الدكتور بشار عوّاد معروف، دار الغرب الإسلامي، ط١، ٢٠٠٣م.

٩. تحفة الترك فيما يجب أن يعمل في الملك، إبراهيم بن علي نجم الدين الحنفي، المحقق: عبد الكريم مُحَمَّد مطيع الحمداوي، ط٢.

١٠. تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، المحقق: د.عاصم بن عبد الله القريوني، مكتبة المنار – الأردن، ط١.

١١. تقريب التهذيب، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، المحقق: مُحَمَّد عوامة، دار الرشيد – سوريا، ط١، ١٤٠٦ه.

١٢. تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق، مُحَمَّد بن أحمد بن عبد الهادي الحنبلي، تحقيق: سامي بن مُحَمَّد بن جاد الله وعبد العزيز بن ناصر الخباني، أضواء السلف – الرياض، ط١، ١٤٢٨هـ.

١٣. التذكرة في الأحاديث المشتهرة (اللالئ المنثورة في الأحاديث المشهورة ، أبو عبدالله بدر الدين مُحَمَّد بن عبدالله الزركشي ، تحقيق : مصطفى عبدالقادر عطا،دار الكتب العلمية _ بيروت ، ط١،١٤٠٦ه.

١٤. التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل، عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني ، مع تخريجات وتعليقات: مُحَمَّد ناصر الدين الألباني - زهير الشاويش - عبد الرزاق حمزة، المكتب الإسلامي، ط٢، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

١٥. تهذيب التهذيب، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، مطبعة دائرة المعارف النظامية، الهند، ط١، ١٣٢٦هـ.

١٦. تهذيب الكمال في أسماء الرجال، يوسف بن عبد الرحمن المزي، المحقق: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط١، ١٤٠٠ – ١٩٨٠م.

١٧. الثقات، مُحَمَّد بن حبان أبو حاتم، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند، ط١، ١٣٩٣ه = ١٩٧٣م.

١٨. الثمر المستطاب في فقه السنة والكتاب ، أبو عبدالرحمن مُحَمَّد بن ناصر الدين الألباني ،غراس للنشر ط١٤٣٢،١ه.

١٩. الجامع الكبير - سنن الترمذي، مُحَمَّد بن عيسى الترمذي، المحقق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي – بيروت، ١٩٩٨م.

٢٠. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه = صحيح البخاري، مُحَمَّد بن إسماعيل البخاري، المحقق: مُحَمَّد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ.

٢١. الجرح والتعديل، أبو مُحَمَّد عبد الرحمن بن مُحَمَّد ابن أبي حاتم، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن – الهند، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٢٧١هـ- ١٩٥٢م.

٢٢. سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث، المحقق: شعَيب الأرنؤوط - محَمَّد كامِل قره بللي، دار الرسالة العالمية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

٢٣. السنن الكبرى، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.

٢٤. سؤالات الحاكم النيسابوري للدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر الدارقطني، المحقق: د. موفق بن عبد الله بن عبد القادر، مكتبة المعارف – الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٠٤ – ١٩٨٤م.

٢٥. سير أعلام النبلاء، أبو عبد الله مُحَمَّد بن أحمد الذهبي، المحقق : مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، الطبعة : الثالثة، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

٢٦. شرح الشفا، علي بن سلطان مُحَمَّد أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري، دار الكتب العلمية ــ بيروت ،ط١ ،١٤٢١هـ.

٢٧. الصارم المنكي في الرد على السبكي ،شمس الدين مُحَمَّدبن أحمد بن عبدالهادي الحنبلي ، تحقيق عقيل بن مُحَمَّد اليماني ،مؤسسة الريان ــبيروت ،ط١ ،١٤٢٤هـ.

٢٨. الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، أبو القاسم خلف بن عبد الملك بن بشكوال، مكتبة الخانجي، الطبعة: الثانية، ١٣٧٤ هـ - ١٩٥٥ م.

٢٩. الطبقات الكبرى، أبو عبد الله مُحَمَّد بن سعد، تحقيق: مُحَمَّد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م

٣٠. الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، أبو عبد الله مُحَمَّد بن أحمد الذهبي، المحقق: مُحَمَّد عوامة أحمد مُحَمَّد نمر الخطيب، دار القبلة للثقافة الإسلامية - مؤسسة علوم القرآن، جدة، ط١، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م.

٣١. الكامل في ضعفاء الرجال، أبو أحمد بن عدي الجرجاني، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود-علي مُحَمَّد معوض، شارك في تحقيقه: عبد الفتاح أبو سنة، الكتب العلمية - بيروت-لبنان، ط١، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

٣٢. الكشف الحثيث عمن رمي بوضع الحديث،برهان الدين الحلبي أبو الوفا ابراهيم بن مُحَمَّد بن خليل الطرابلسي الشافعي ، سبط ابن العجمي ،تحقيق : صبحي السامرائي ،دار الكتب العلمية ــبيروت ن ط١، ١٤٢١هـ.

٣٣. المجتبى من السنن = السنن الصغرى للنسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب، الطبعة: الثانية، ١٤٠٦ – ١٩٨٦م.

٣٤. المحلى بالآثار، أبو مُحَمَّد علي بن أحمد بن حزم الأندلسي، دار الفكر – بيروت، بدون طبعة وبدون تاريخ.

٣٥. مسند الإمام أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن مُحَمَّد بن حنبل، المحقق: أحمد مُحَمَّد شاكر، دار الحديث – القاهرة، الطبعة: الأولى، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٥م.

٣٦. مسند أبي داود الطيالسي، سليمان بن داود أبو داود الطيالسي، دار المعرفة – بيروت.

٣٧. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ، مسلم بن الحجاج، المحقق: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي – بيروت.

٣٨. مسند أبي يعلى، أبو يعلى أحمد بن علي الموصلي، المحقق: حسين سليم أسد، دار المأمون للتراث – دمشق،

الطبعة: الأولى، ١٤٠٤ – ١٩٨٤م.

٣٩. المصنف في الأحاديث والآثار، أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن مُحَمَّد، المحقق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد – الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٠٩هـ.

٤٠. معجم الصحابة، أبو القاسم عبد الله بن مُحَمَّد البغوي، المحقق: مُحَمَّد الأمين بن مُحَمَّد الجكني، مكتبة دار البيان – الكويت، الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م.

٤١. معجم فقه ابن حزم الظاهري ، مُحَمَّد المنتصر الكتاني ، طبعة مكتبة السنة ١٤١٤هـ.

٤٢. المعجم المفهرس أو تجريد أسانيد الكتب المشهورة والأجزاء المنثورة، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، المحقق: مُحَمَّد شكور الميادیني، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م.

٤٣. معرفة السنن والآثار، أحمد بن الحسين البيهقي ، المحقق: عبد المعطي أمين قلعجي، جامعة الدراسات الإسلامية (كراتشي - باكستان)، دار قتيبة (دمشق -بيروت)، دار الوعي (حلب - دمشق)، دار الوفاء (المنصورة - القاهرة)، الطبعة: الأولى، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م.

٤٤. معرفة الصحابة، أبو نعيم أحمد بن عبد الله، تحقيق: عادل بن يوسف العزازي، دار الوطن للنشر، الرياض، الطبعة: الأولى ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.

٤٥. ميزان الاعتدال في نقد الرجال، أبو عبد الله مُحَمَّد بن أحمد الذهبي، تحقيق: علي مُحَمَّد البجاوي، دار المعرفة، بيروت – لبنان، ط١، ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٣م.

٤٦. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس أحمد بن مُحَمَّد بن خلكان، المحقق: إحسان عباس، دار صادر – بيروت.

The hadiths and prophetic sayings that Ibn Hazm judged thier attributions that they are like the sun in his book the local collecting and studying

Dr. Zakarih bint Ahmed Muhammad Zakri

Associate Professor of Hadith and Sciences, College of Sharia and Law

Gazan University

Abstract

Among the terms used by Ibn Hazm in his judgment on the Sindh is" its attribution is like the sun". He was one of the pioneers and most popular scholars to use this term to refer that all the narrators in this sindh are trustworthy and proven Imams. It turned out that he used it in thirteen Hadiths: eleven of them were documented in the Two Sahihs. The study agreed with his judgment that all their attributions are like the sun. And two Hadiths were not documented in the Two Sahihs. The study agreed with him in one Hadith that " its attribution is like the sun", and disagreed with him in the second Hadith because of the disagreement on one of its narrators. Also, Ibn Hazm used this term in seven of the prophetic sayings. The study agreed with him in three of them that they are like the sun. The study disagreed with him in four due to the disagreement on some of their narrators.

Key words: Sindh-like the sun-the local-documentat**.**

مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية

د. علي حسن يعن الله القرني

قسم الإدارة والتخطيط التربوي –كلية التربية والآداب– جامعة تبوك – المملكة العربية السعودية

د. يعن الله علي يعن الله القرني

قسم المناهج وطرق التدريس –كلية الدراسات العليا التربوية– جامعة الملك عبدالعزيز – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية في ستة مجالات (معايير اختيار المتطوعين، تأهيل المتطوعين، آليات جذب المتطوعين، حقوق المتطوعين، إدارة وتنظيم الجهود التطوعية، تقويم الجهود التطوعية)، واستخدمت المنهج الوصفي (المسحي)، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت على عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي الملك عبد العزيز وتبوك، واستجاب منهم (٣١٤) عضواً. وكان من أهم نتائجها: أن جميع متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية في جميع محاورها؛ حققت درجة أهمية كبيرة وبمتوسط حسابي كلي قدره (٤.٠٣٨٢)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة في بعد (تأهيل المتطوعين)؛ تعزى لمتغير التخصص لصالح (العلوم الإنسانية)، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة في أبعاد (معايير اختيار المتطوعين، آليات جذب المتطوعين، إدارة وتنظيم الجهود التطوعية)؛ تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة؛ تعزى لباقي المتغيرات في جميع الأبعاد.

الكلمات المفتاحية: المأسسة ، العمل التطوعي، الجامعات السعودية.

مُقَدِمَةٌ :

التطوُّع ظاهرة اجتماعية موجودة على مر العصور، وهو يتضمَّن جهوداً إنسانية تُبذَل من بعض الأفراد، بصورة فردية أو جماعية، برغبة ودافع ذاتي سواء كان هذا الدافع شعورياً أو لا شعورياً (النعيم ،٢٠٠٥ م :٢٥). ويعد العمل التطوعي مؤشراً قوياً على استعداد الناس ورغبتهم في تقديم المساعدة، ولذلك يعتبر العمل التطوعي من أبرز مقومات التنمية المستدامة للشعوب والمجتمعات، ومما يعزز ثقافة العمل التطوعي في مجتمعاتنا أنها ترتكز على قاعدة صلبة من التوجيهات الإسلامية التي جاء بها القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وتدعو في مجملها إلى ضرورة بذل الوقت والجهد من أجل خدمة الآخرين، ومساعدتهم دون التفكير في المردود المادي.

يقول الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (المائدة، ٢)، ويقول تعالى: ﴿وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِهِ عَلِيماً﴾ (النساء ،١٢٧)، ويقول تعالى: ﴿وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَعْلُومٌ * لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ﴾ (المعارج، ٢٤-٢٥)، ويقول ﷺ: (وإن أحب الأعمال إلى الله سرور تدخله على مؤمن، تكشف عنه كرباً، أو تقضي عنه دَيْناً، أو تطرد عنه جوعاً) رواه البيهقي عن ابن عمر رضي الله عنهما، وحسنه الألباني (الألباني،١٤٢١هـ).

وقد أدركت الأمم المتحدة أهمية العمل التطوعي؛ فأعلنت تخصيص عام ٢٠٠١ عاماً دولياً للمتطوعين، وهو ما يؤكد أهمية العلاقة بين العمل التطوعي من جانب والتنمية البشرية من جانب آخر، وعلى الرغم من ذلك فلا زال الاهتمام به دون المستوى المأمول، حيث يتم تجاهل الروابط القوية ما بين النشاط التطوعي من ناحية والسلام والتنمية البشرية من ناحية أخرى؛ باعتباره وسيلة مهمة لتحسين نوعية الحياة للمجتمعات؛ ومما يؤكد ذلك ما ورد عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة في تقرير التنمية البشرية الأول (٢٠١١)؛ بأن الناس هم الثروة الحقيقية للأمم ويجب توسيع الخيارات المتاحة أمامهم ليعيشوا حياة أفضل؛ إذ لا يشكل النمو الاقتصادي سوى وسيلة واحدة لتحقيق ذلك. (ديفيد هورتون وآخرون ،٢٠١١)

ومن زاوية أخرى يُلاحظ أن العمل التطوعي في العالم العربي لا يزال محدوداً ويفتقر للمأسسة والتأطير والمرجعية، ويغلب عليه الارتجال، بل وتقتصر على مجالات الدعوة والتوعية الاجتماعية، وتقديم المساعدات الآنية للمحتاجين والمشردين واللاجئين، وتشير الدراسات العلمية كدراسة عثمان والمكاوي (٢٠٢٠)، والعتيبي (٢٠١٦)، والعوضي (٢٠١٣) إلى محدودية إقبال الشباب ومساهمتهم في الأعمال والمبادرات التطوعية في العالم العربي بصفة عامة والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة. ولهذا أصبح توحيد وتنظيم الجهود التطوعية، وإدارة المتطوعين وتوجيه طاقاتهم؛ مطلباً رئيسياً يضفي على الجهود التطوعية صبغة العمل المؤسسي القائم على المعايير والتخطيط والتنظيم والتقويم المستمر.

إن غياب العمل المؤسسي؛ هو من أهم عوامل تعثر التنمية الشاملة في دولنا العربية والإسلامية، وهذا التعثر له تبعات سلبية في كل المجالات الأخرى التي لن تجدي نفعاً فيها المشاريع والبرامج الحكومية؛ إن كفّ المواطن يده عن التطوع في المجتمع ولم يشارك في تشييده وبنائه (بوستا، ٢٠١٥).

ومما يؤكد اهتمام حكومة المملكة العربية السعودية بالتطوع؛ ما جاء في وثيقة برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠)، من أهداف استراتيجية لدعم العمل التطوعي والعمل على رفع عدد المتطوعين من ٣٥٠٠٠ متطوع الى ٣٠٠٠٠٠ متطوع بحلول عام ٢٠٢٠ وصولاً إلى عدد مليون متطوع بحلول العام ٢٠٣٠م (وثيقة برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠)، وتحت هذا الهدف الاستراتيجي تم اطلاق مبادرة (تمكين ومأسسة العمل التطوعي) وغيرها من المبادرات التي تُعنى بتحويل العمل التطوعي إلى عمل مؤسسي منظم ورفع عدد المتطوعين واطلاق منصة وطنية للتطوع وتوفير الفرص التطوعية وتعظيم أثر التطوع وإيجاد حزمة من المحفزات للمتطوعين (الهذلي،٢٠١٩).

وفي إطار تنامي الاهتمام بالعمل التطوعي والحاجة للتطوع للنهوض بالمجتمع في ظل الأزمة الاقتصادية التي تمر بها الدول وما خلفته جائحة كورونا من آثار سلبية على الجوانب الصحية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في مختلف دول العالم؛ يأتي دور المؤسسات التعليمية والتربوية في المساهمة في إدارة وتنظيم الجهود التطوعية لطلابها. وتعد الجامعة أحد هذه المؤسسات التي تضطلع بدور مهم ومحوري في تنمية أهم ثروة بشرية يمتلكها المجتمع وهي الطلاب؛ نظراً لما يمتلكونه من قدرات ذهنية وبدنية وعقلية تمكنهم من العطاء، كما أنها مسؤولة عن تنظيم جهودهم التطوعية وتحديد الفرص المتاحة لهم وتخطيط مبادراتهم التطوعية بشكل يضمن لها النجاح والاستمرارية.

ومن هنا تركز الدراسة الحالية على تحديد متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية؛ للإسهام في وضع أسس علمية لتخطيط وتنظيم وتقويم العمل التطوعي فيها.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

لقد تم الإقرار بالتطوع كعامل مهم في التنمية في عام ٢٠٠١ عندما اشتركت (١٢٦) دولة من أعضاء الأمم المتحدة بتبني قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة في نهاية السنة الدولية للمتطوعين، والذي اشتمل على توصيات سياسية عديدة للحكومات ولهيئات الأمم المتحدة وللمنظمات غير الحكومية وغيرها بشأن الطرق الكفيلة بالنهوض بالتطوع ودعمه. حيث أكد تقرير حالة التطوع في العالم (قيم عالمية من أجل الرفاه العالمي) الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)؛ على أهمية الدفع بالتطوع نحو مقدمة الخطاب الإنمائي على الصعيد العالمي والإقليمي والقُطري. (ديفيد هورتون وآخرون،٢٠١١)

وبالرغم من الإقرار بالتطوع كعامل مهم في التنمية إلا أن الجهود التطوعية في المملكة العربية السعودية لا تزال دون المستوى المطلوب، حيث تشير الدراسات العلمية إلى محدودية ممارسة العمل التطوعي من قبل طلبة الجامعات، وقلة المشاركة في الفرق والأعمال التطوعية ومن هذه الدراسات: عثمان والمكاوي (٢٠٢٠)، الهذلي (٢٠١٩)، النايف ومبرك والألفي (٢٠١٨)، القصاص (٢٠١٢)، السلطان (٢٠٠٩). كما أظهرت نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٩)؛ أن هناك قصوراً في التفاعل التربوي للعمل التطوعي الرقمي في مواقع التواصل الاجتماعي للجامعات (تويتر) في مختلف مجالاته وأبعاده. كما كشفت بعض الدراسات عن وجود العديد من المعوقات التي تواجه العاملين في المجال التطوعي ومن أبرزها: جهل الطلبة بجمعيات ومنظمات العمل التطوعي، ضعف آليات التحفيز التي تشجع الطلاب على المشاركة في العمل

التطوعي، استغلال بعض الأفراد ببعض مؤسسات المجتمع العمل التطوعي لتحقيق أهداف غير مشروعة (النايف وآخرون، ٢٠١٨)، بالإضافة إلى قلة الدعم المقدم من قبل الجامعة للأعمال التطوعية (العتيبي، ٢٠١٦)، وكذلك غياب الجهة المختصة بتأهيل العاملين في المجال التطوعي، إضافة لضعف التواصل الفعال مع وسائل الإعلام، وغياب قاعدة بيانات متكاملة للعمل التطوعي. السيف (٢٠١١).

وبالإضافة إلى ما كشفت عنه الدراسات من قصور؛ فقد أوصى مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي "بدعوة الباحثين والمؤسسات العالمية ومراكز البحوث إلى القيام بدراسات متعمقة، لبحث مقومات العمل التطوعي وسبل دفعه والارتقاء بمستوى الأعمال التطوعية" (أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، ٢٠٠٠: ٢٠). واستمراراً لجهود المملكة العربية السعودية نحو تنظيم الجهود التطوعية والتي كان آخرها إطلاق منصة العمل التطوعي من قبل وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، والتي تهدف إلى تحسين الجهود التطوعية، بما يتناسب مع احتياجات المجتمع السعودي.

وتأتي هذه الدراسة لتحدد الإطار العام لمأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية، ومن خلال الاستعراض السابق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

كيف يمكن مأسسة العمل التطوعي بالجامعات السعودية ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما متطلبات مأسسة العمل التطوعي بالجامعات السعودية والمتعلقة بـ (معايير اختيار المتطوعين، تأهيل المتطوعين، آليات جذب المتطوعين، حقوق المتطوعين، إدارة وتنظيم الجهود التطوعية، تقويم الجهود التطوعية) ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تُعزى إلى متغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية، التخصص، ممارسة العمل التطوعي، الانتاج العلمي في مجال التطوع، الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي)؟

٣. ما التوصيات والمقترحات التي تسهم في تفعيل مأسسة العمل التطوعي بالجامعات السعودية؟

- **أهداف الدراسة :**

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تحديد متطلبات مأسسة العمل التطوعي.

٢. الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تُعزى إلى متغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية، التخصص، ممارسة العمل التطوعي، الانتاج العلمي في مجال التطوع، الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي).

٣. تقديم توصيات ومقترحات تسهم في تفعيل مأسسة العمل التطوعي بالجامعات السعودية.

- **أهمية الدراسة :**

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية، ويمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية بصورة واضحة من خلال النقاط التالية:

١. أمل الباحثان أن تساهم هذه الدراسة في تحفيز الجامعات السعودية على تفعيل العمل التطوعي بها، والمساهمة في صناعة فرص لمشاركة الشباب الجامعي في الأعمال والمبادرات التطوعية.

٢. يأمل الباحثان أن تساهم هذه الدراسة في بناء إطار مؤسسي للأعمال التطوعية يضمن بقاءها واستمرارها على المدى البعيد.

٣. يأمل الباحثان أن تساهم هذه الدراسة في تنظيم وتقنين الجهود المبذولة من قبل المتطوعين؛ إذا ما أحسن اختيارهم وتأهيلهم وتقويمهم، وتأمين حقوقهم وواجباتهم.

٤. تتناغم هذه الدراسة مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتي تشير إلى الاهتمام بالتطوع وتنظيم الجهود التطوعية والإسهام في نهضة المجتمع.

- **محددات الدراسة :**

- الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية المتعلقة بـ (معايير اختيار المتطوعين، تأهيل المتطوعين، آليات جذب المتطوعين، حقوق المتطوعين، إدارة وتنظيم الجهود التطوعية، تقويم

الجهود التطوعية)؛ باعتبارها متطلبات أساسية تسهم في تفعيل مأسسة العمل التطوعي بالجامعات السعودية.

- الحد البشري والمكاني: اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية بسيطة حجمها (٣١٤) من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي الملك عبد العزيز وتبوك؛ وقد تم اختيارهما لكون جامعة الملك عبدالعزيز جامعة عريقة وقديمة، وجامعة تبوك جامعة ناشئة وبالتالي يمكن تعميم النتائج على باقي الجامعات العريقة والناشئة، بالإضافة إلى سهولة الوصول إلى العينة لكون أحد الباحثين يعمل في جامعة الملك عبد العزيز والأخر في جامعة تبوك.
- الحد الزمني: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ.

- **مصطلحات الدراسة :**

تناولت الدراسة المصطلحات التالية:

١. العمل التطوعي volunteer work :

يعرف التطوع اصطلاحاً بأنه : "عبارة عن جهود إنسانية تبذل من أفراد المجتمع بصورة فردية أو جماعية ويقوم بصفة أساسية على الرغبة والدافع الذاتي سواء كان هذا الدافع شعورياً أو لا شعورياً." (النعيم ،٢٠٠٥ م :٢٥)

والمقصود به في هذه الدراسة إجرائياً : جملة من الجهود البدنية أو العقلية أو المالية التي يبذلها الشباب في الجامعات السعودية من منطلق الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية وبدوافع ذاتية دون انتظار مقابل مادي.

٢. مأسسة العمل التطوعي Institutionalization of volunteer work:

يعرف العمل المؤسسي بأنه: قدرة القيادة على المواءمة الفعلية بين أهداف المنشأة وحاجات ومتطلبات الأفراد من خلال الفهم الموضوعي لهذه المتغيرات والمزج التكاملي بينها . (الفايدي، ٢٠١٦)

والمقصود في هذه الدراسة إجرائياً : تقديم الخدمات التطوعية من خلال الجامعات بطريقة منهجية علمية رصينة ترتكز على التخطيط المسبق، والتأهيل الممنهج للمتطوعين وتزويدهم بالمهارات والمعارف الضرورية التي تمكنهم من حماية أنفسهم ومجتمعهم ، وتهيئتهم لمساعدة القطاعات الحكومية في حالات الأزمات والكوارث ، مما يولد لدينا سواعد رديفة ، وقادرة على سد الثغرات والمساهمة بفاعلية في حل مشكلات المجتمع

- **أدبيات الدراسة:**

أولاً: الإطار النظري (العمل التطوعي (مفهومه، مجالاته، معوقاته، مأسسته):

يعد العمل التطوعي أحد النشاطات الاجتماعية التي نشأت مع المجتمع الإنساني وتطورت بتطوره عبر الزمن، ولا تكاد تخلو حضارة إنسانية من دور للعمل التطوعي بأشكاله وأنواعه وأساليبه المختلفة. وتناول الباحثان العمل التطوعي من حيث: ماهية العمل التطوعي، مجالات العمل التطوعي، معوقات العمل التطوعي، مأسسة العمل التطوعي.

- **ماهية العمل التطوعي :**

التطوع من الطاعة، وتطوع كذا؛ يعني تحمله طوعاً، وتطوع له؛ يعني تكلف استطاعته حتى يستطيعه، وفي القرآن: ﴿فمن تطوع خيراً فهو خير له﴾ (البقرة: ١٨٤)، والتطوع هو ما تبرع به الإنسان من ذات نفسه مما لا يلزمه وغير مفروض عليه (ابن منظور، ١٤١٦)، كما يعني التطوع في اللغة "الزيادة في العمل ويعني التبرع بالشيء" (الأصفهاني، ١٩٩٨: ٣١٢). ويعرف العمل التطوعي بأنه: أي جهد أو نشاط يبذله الفرد بشكل طوعي ودون إكراه أو ضغوط من أجل خدمة المجتمع وبدون مقابل وبهدف إشباع حاجاته الاجتماعية. (Lombard, 2011)، كما يُعرف على أنه "نشاط يقضي الفرد فيه جزءاً من وقته دون أن يتقاضى المال مقابل ذلك، وبرغبة واختيار منه، وبصورة رسمية، وداخل تنظيم ما، ويعمل من أجل نفع الآخرين أو المجتمع المحلي ككل" (Bogdan &Malina 3 :2003 ,)، كما يُعرف على أنه:"الجهد الذي يبذله الفرد من أجل مجتمعه أو من أجل مؤسسة أو جماعة معينة دون توقع جزاء مادي مقابل جهوده، سواء كان هذا الجهد مبذولاً بالنفس أو المال عن طيب خاطر وفي سبيل سعادة الآخرين" (عاطف، ٢٠٠٩ :٢)

وفي ضوء ما سبق استعراضه؛ يمكن الخلوص إلى الخصائص العامة للعمل التطوعي فيما يلي:

١. إن العمل التطوعي عمل غير إلزامي.
٢. إن العمل التطوعي قد يكون فردياً وقد يكون جماعياً.

٣. إن خدمة الأفراد والمجتمعات هي الغرض الذي يهدف العمل التطوعي إلى تحقيقه.

٤. إن الرغبة والدافع الذاتي هي الموجه الرئيس للتطوع.

وحسب (Brown, Hoye, & Nicholson, 2012) فإن المتطوع يحقق من خلال الأعمال التطوعية العديد من الفوائد ومن أهمها: تنمية مفهوم الذات، وتعزيز انتماء الفرد للمجتمع، وإشباع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية، كما أن الانخراط في العمل التطوعي يصقل المهارات العملية والتواصلية وترفع مستوى الكفاءة الذاتية لديه، كما أن هذه الأعمال تساهم بفعالية في إشغال وقت الفرد بما ينفعه وينفع مجتمعه، وتزيد من قدرته الإنتاجية وتعوده على التعاون والتشارك مع الآخرين.

- **مجالات وفرص العمل التطوعي:**

تتعدد مجالات العمل التطوعي حسب (السلطان، ٢٠٠٩م) لتشمل المجال الاجتماعي: ويتضمن (رعاية الطفولة - رعاية المرأة - إعادة تأهيل مدمني المخدرات - مكافحة التدخين - رعاية الأحداث - رعاية المسنين - الإرشاد الأسرى - مساعدة المشردين - رعاية الأيتام - مساعدة الأسر الفقيرة)، المجال التربوي: ويتضمن (التعليم المستمر - محو الأمية - برامج صعوبات التعلم – تقديم التعليم المنزلي للمتأخرين دراسياً)، المجال الصحي: ويتضمن (خدمة المرضى والترفيه عنهم– الرعاية الصحية – تقديم الإرشاد الصحي والنفسي– التمرين المنزلي – مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة)، المجال البيئي: ويتضمن (العناية بالغابات ومكافحة التصحر– العناية بالشواطئ والمنتزهات - الإرشاد البيئي– مكافحة التلوث)، مجال الدفاع المدني: ويتضمن (المشاركة في أعمال الإغاثة – المساهمة مع رجال الإسعاف – المشاركة في أوقات الكوارث الطبيعية). ويضيف القرني (٢٠١٤م) التدريب والتأهيل؛ حيث يعد من أبرز مجالات التطوع وقد يكون التدريب في المجال الاجتماعي أو التربوي أو الصحي وقد يكون التدريب في المجال الإداري ويتضمن برامج تدريبية موجهة نحو تأهيل وتطوير الكوادر الإدارية في الجهات الخيرية وغيرها، وقد يكون التدريب في مجال تطوير الذات ويتضمن برامج تدريبية موجهة نحو اكتشاف الذات، تقدير الذات، وتنمية وتطوير الذات. كما يؤكد القرني (٢٠١٤م) أن هناك العديد من الفرص التي يمكن استثمارها لتعزيز العمل التطوعي، وتتمثل فيما يلي:

١. الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التطوعي.

٢. أوقات الشباب المتاحة بعد انتهاء فترات عملهم، أو خلال الإجازات الرسمية.

٣. المناسبات العامة والمؤتمرات.

٤. وسائل الإعلام الجديد (الفيس بوك، التويتر، اليوتيوب، والواتساب وغيرها).

٥. الجهات المانحة مثل الغرف التجارية.

٦. صندوق الموارد البشرية والشركات المساهمة.

٧. رجال الأعمال الداعمين.

٨. الملتقيات الشبابية في المدارس والجامعات والمراكز الصيفية.

٩. الجهات الخيرية والمؤسسات التطوعية.

- **معوقات العمل التطوعي :**

تواجه برامج العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية والعالم العربي العديد من المعوقات والتحديات التي تحد من فاعليتها. ويمكن تحديد أهم هذه المعوقات من خلال استقراء نتائج الدراسات السابقة، فيما يلي:

١. معوقات ثقافية واجتماعية: وتتمثل في غياب الثقافة المجتمعية التي تشجع علي الاستفادة من الجهود التطوعية التي تقدمها الجامعة (عبد الجواد، ٢٠١٥)، كما أن ربط الأعمال التطوعية بظاهرة الإرهاب؛ أثر سلباً على دافعية الإنخراط في العمل التطوعي (الشهراني، ٢٠٠٦)، ومن المعوقات قصورالمدارس في غرس قيم العمل التطوعي في نفوس الطلاب (Raskoff&Sundeen, 2012)، ومن المعوقات أيضاً عدم تضمين المناهج الدراسية للمؤسسات التعليمية المختلفة، والبرامج الدراسية على مفاهيم العمل الاجتماعي التطوعي وأهميته ودوره التنموي، وعدم فاعلية الأنشطة اللامنهجية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات (الهذلي، ٢٠١٩). فضلاً عن غياب التقدير الاجتماعي لإسهامات ومشاركات القائمين على العمل التطوعي (القرني، ٢٠١٤)، وضعف البرامج والدورات التدريبية المتخصصة المقدمة للمتطوعين والمتطوعات بالجامعة (العتيبي، ٢٠١٦).

٢. معوقات تنظيمية وقانونية: وتتمثل في غياب اللوائح والتشريعات التي تنظم العمل التطوعي في الجامعات أو الجهات الراعية للعمل التطوعي (عبد الجواد، ٢٠١٥)، وعدم وجود جهة مختصة بتأهيل

المتطوعين، وعدم وجود قاعدة بيانات متكاملة للمتطوعين ومجالات العمل التطوعي وجهات التطوع (السيف، ٢٠١١)، ومن ذلك خلو الهياكل التنظيمية في الجامعات من وجود جمعية أو مركز تُعنى بالعمل التطوعي؛ مما يجعل من مأسسة العمل التطوعي أمراً بالغ الصعوبة، وكذلك غموض الدور الذي يقوم به المتطوع وغياب التمكين وعدم التوازن في توزيع السلطات والنفوذ بين المتطوعين والمسئولين عن إدارة مثل هذه الأنشطة (McArthur، 2011)، والروتين والبيروقراطية الذي يصاحب إقامة وتنظيم المبادرات التطوعية وعدم وجود أجندة وخطط واضحة لدى المؤسسة التطوعية (القرني، ٢٠١٤). ومن هنا تبرز أهمية مأسسة العمل التطوعي في الجامعات، لتطويره وتشجيع ممارساته، وتسهيل إجراءاته الإدارية، والتخفيف من القيود البيروقراطية الحالية.

٣. معوقات سياسية واقتصادية: وتتمثل في سيادة تصور لدى كثير من أفراد المجتمع بأن كل شيء لا بد أن يقدّم من قبل الدولة (القرني، ٢٠١٤)، حيث تتولى الدولة توفير أغلب الخدمات الصحية والتعليمية والخدمية لمواطنيها، وعلى النطاق الفردي يلعب العامل الاقتصادي دوراً أساسياً في الحد من مشاركة الأفراد في العمل التطوعي، إذ أن ضعف الدخل الاقتصادي للأفراد؛ يؤدي إلى انشغالهم بأعمال خاصة بهم (العكرش، ٢٠٠٨) لتدر عليهم ربحا يساعدهم على قضاء حاجياتهم الأساسية، وكذلك عدم وجود اكتفاء ذاتي من الموارد المالية (السيف، ٢٠١١)، وانخفاض الميزانيات المخصصة لدعم الأعمال التطوعية (الشهراني،٢٠٠٦)، وعدم كفايتها (الششنية، ٢٠١٣).

٤. معوقات متعلقة بوسائل الإعلام : وتتمثل في محدودية دور وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي في نشر أهمية العمل التطوعي والجهات الراعية له (عبد الجواد، ٢٠١٥)؛ مما ساهم في قلة المبادرات التطوعية، ومنها عدم وجود دعوة معلنة من جهات التطوع لأفراد المجتمع للمشاركة في أعمالها مثل: الدفاع المدني والهلال الأحمر وجمعية البر (العكرش، ٢٠٠٨)؛ وقد تكون قلة مصادر المعلومات عن برامج التطوع والإحصائيات المتعلقة بأعداد المتطوعين والبرامج التطوعية التي تم تنفيذها؛ ساهم بشكل أو بأخر في إحجام الوسائل الإعلامية.

ومن خلال استعراض المعوقات السابقة؛ يُلاحظ أن الاتجاه نحو مأسسة العمل التطوعي أصبح مطلباً ملحاً لمواجهة هذه المعوقات والعقبات وتجاوزها وهذا ما تركز عليه الدراسة الحالية.

- **متطلبات مأسسة العمل التطوعي :**

إن التحدي الراهن الذي يلزم كل الفاعلين الميدانيين استيعابه بداية، ثم التعبئة له، هو كيفية الانتقال من العمل التطوعي الفرداني أو العمل الجماعي غير المؤطر، إلى عمل تطوعي مؤسسي، في إطار جمعيات ومنظمات قانونية، تحتكم في ممارساتها وإدارتها إلى قواعد ومبادئ التعاون والالتزام بالدور وتحمل المسؤولية. فتنظيم التطوع في إطار مؤسسي يعد من بين الوسائل الكفيلة بنهوض الأمة العربية الإسلامية من سباتها ودركات تخلفها. (بوستا، ٢٠١٥)

ومن أجل مأسسة العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية؛ فقد وافق مجلس الوزراء على نظام العمل التطوعي عام ١٤٤١هـ والذي يهدف إلى: تنظيم العمل التطوعي، وتطويره، نشر ثقافته بين أفراد المجتمع ومؤسساته، تنظيم العلاقة القائمة بين أطراف العمل التطوعي، وتحديد الحقوق والواجبات لكل طرف، تعزيز قيم الانتماء الوطني والعمل الإنساني والمسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع ومؤسساته، تنمية قدرات المتطوعين وتوجيهها نحو الأولويات الوطنية. (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء،١٤٤١هـ).

وقد قام الباحثان بمسح مجموعة من الأدبيات والدراسات والأبحاث التي تطرقت للعمل التطوعي ومقومات نجاحه وسبل نقله إلى عمل مؤسسي يسير وفق منظومة من المعايير والشروط، وانتهى الباحثان إلى جملة من المعايير والمتطلبات؛ تمثلت في معايير اختيار المتطوعين وتأهيلهم وآليات جذبهم وحقوقهم وإدارة وتنظيم جهودهم التطوعية وتقويم تلك الجهود، وقد تم تفصيلها في الدراسة الميدانية.

ثانياً : الدراسات السابقة :

- دراسة عثمان والمكاوي (٢٠٢٠)؛ وهدفت إلى التعرف على مدى ممارسة طلاب الجامعات المصرية للعمل التطوعي كما هدفت الدراسة إلى تحديد مبررات ومعوقات العمل التطوعي، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٧٩٧) طالبا وطالبة من طلاب الجامعات المصرية (الأزهر - كفر

الشيخ - القاهرة - أسيوط). وطبقت على هذه العينة استبانة شملت الواقع والمعوقات ومبررات المشاركة. وقد أظهرت النتائج أن ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات المصرية كان بدرجة متوسطة، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الطلاب والطالبات للعمل التطوعي تبعا لمتغيرات: الإقامة (ريف - حضر)، النوع (ذكر - أنثى).

- دراسة الهذلي (٢٠١٩) ؛ وهدفت إلى التعرف على دور كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج في نشر ثقافة العمل التطوعي في ضوء مبادرات التحول الوطني، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وطبقت عليهن استبانة شملت (المقررات، الأنشطة اللامنهجية، أعضاء هيئة التدريس، الشراكة المجتمعية في الكلية) كمحاور رئيسة لأداة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن أن دور كل من المقررات والشراكة المجتمعية في نشر ثقافة العمل التطوعي كان كبيرًا من وجهة نظر أفراد العينة، وأن دور كل من الأنشطة اللامنهجية وأعضاء هيئة التدريس كان متوسطًا. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تبعا لمتغير المستوى العمر، وعدد الدورات التدريبية.

- دراسة الحارثي (٢٠١٩)؛ وهدفت إلى الكشف عن واقع العمل التطوعي الرقمي في الجامعات السعودية في ضوء التفاعل التربوي لمواقع التواصل الاجتماعي، وتوصلت إلى نتائج من أبرزها: أن هناك قصوراً في التفاعل التربوي للعمل التطوعي الرقمي في مواقع التواصل الاجتماعي للجامعات (تويتر) في مختلف مجالاته وأبعاده التربوية.

- دراسة النايف ومبرك والألفي (٢٠١٨)؛ وهدفت إلى الكشف عن أسباب إحجام طلاب جامعة حائل عن ممارسة العمل التطوعي ووضع تصور مقترح لتفعيل ثقافة العمل التطوعي لطلاب الجامعة بالإفادة من بعض الخبرات المحلية والعالمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد أسباب إحجام الطلاب عن ممارسة العمل التطوعي داخل وخارج الجامعة في معوقات تتعلق بالمتطوع، ومعوقات تتعلق بمؤسسات التطوع، ومعوقات تتعلق بمؤسسات المجتمع، ومعوقات تتعلق بالجامعة.

- دراسة بارك وجونستونت Park & Johnstonet (2017)؛ وهدفت إلى تحليل عمل المتطوعين الرقميين عبر وسائل التواصل الاجتماعي خلال أوقات الأزمات، وكيفية إدارة وتوجيه شبكات التطوع الرقمي وكيفية تعزيز التعاون مع المنظمات الإنسانية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأكدت النتائج على أن شبكات المتطوعين الرقمية ظهرت مع التقدم العلمي في وسائل التواصل الاجتماعي لمواكبتها للكوارث الطبيعية، وأن المتطوعين الرقميين يتحركون تحت تأثير دوافع إنسانية مثل القيم والإيثار والتضحية من أجل الآخرين.

- دراسة العتيبي (٢٠١٦)؛ وهدفت إلى التعرف على أهمية العمل التطوعي لدى طلبة جامعة شقراء، وتحديد أسباب عزوفهم عنه، ثم تحديد صيغة مقترحة لتفعيل العمل التطوعي بالجامعة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث طبقت استبانة على عينة مكونة من (٥٨٣) طالبة بالجامعة. وأظهرت النتائج أن موافقة أفراد الدراسة على أهمية العمل التطوعي لديهم بنسبة ٨٨%، وتمثلت أهميته في طلب الثواب من الله تعالى، واستثمار أوقات الفراغ. كما أظهرت النتائج أن عدم وجود دورات تدريبية تؤهل الطلبة لممارسة العمل التطوعي، وقلة الدعم المادي المقدم من قبل الجامعة للأعمال التطوعية من أهم الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن المشاركة في الأعمال التطوعية.

- دراسة عبد الجواد (٢٠١٥)؛ وهدفت إلى وضع إستراتيجية مقترحة لتفعيل العمل التطوعي بجامعة بني سويف لتحقيق القيمة المضافة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة أسلوب التحليل الرباعي SWOT، واستخدمت الدراسة استبانة طُبقت علي عينة قوامها (١٢٠) من السادة نواب ووكلاء خدمة المجتمع وتنمية البيئة ومديرو رعاية الشباب بالجامعة وبعض القيادات المسئولة عن العمل التطوعي بالمحافظة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة آليات لتفعيل العمل التطوعي بجامعة بني سويف من أهمها: آليات للتوعية والإعلان وتضمنت نشر ثقافة العمل التطوعي داخل الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، وإعلانات على المواقع الالكترونية حول أهمية العمل التطوعي، وآليات بناء القدرات البشرية والمؤسسية

وتضمنت تصميم وتنفيذ برامج تطوعية لبناء قدرات الشباب في المجتمع، وقياس مستوى رضاء المستفيدين من الخدمات التطوعية التي تحصل عليها، وتصميم قاعدة بيانات على شبكة الإنترنت تنشر عليها نتائج الأداء بالمؤسسات التطوعية، وآليات للتحفيز وتتضمن اعتماد ساعات العمل التطوعي ضمن سنوات الخدمة للموظفين.

- دراسة الأفندي (٢٠١٣)؛ وهدفت إلى التعرف على دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المنهاج الدراسي، والأنشطة الطلابية. والتعرف على أثر كل من المتغيرات المستقلة الآتية: النوع، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي في آراء المعلمين حول دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) معلمًا ومعلمة، وقد اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد قام الباحث باستخدام استبانة كأداة للدراسة تكونت من (٣٠) فقرة، تغطي محورين: المنهاج الدراسي، والأنشطة الطلابية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن محور المنهاج المدرسي جاء بالمرتبة الأولى، ثم تلاه محور الأنشطة الطلابية بالمرتبة الثانية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات النوع، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

- دراسة العوضي (٢٠١٣)؛ وهدفت إلى الكشف عن دور المؤسسات التعليمية في تعميم ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي لدى الطلبة، واتخذت من كلية التنمية الاجتماعية والأسرية بجامعة القدس المفتوحة نموذجاً للدراسة الميدانية، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة على آراء طلبة الكلية لدور المؤسسات التعليمية في تعميم ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبيان تم توزيعه على عينة الدراسة التي بلغت (١٣٠) طالباً من طلبة الكلية اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها : أن دور المؤسسات التعليمية التوعوي في تعميم ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي كان بدرجة متوسطة في معظمه، ودور المؤسسات التعليمية الإشرافي في تعزيز ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي كان ذا تقدير منخفض في معظمه، ومستوى ثقافة طلبة كلية التنمية الاجتماعية والأسرية بجامعة القدس المفتوحة نحو المشاركة بالعمل التطوعي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كان ذا تقدير مرتفع في معظمه، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة الشباب الجامعي نحو المشاركة بالعمل التطوعي تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور، ولمتغير العمر لصالح صغار السن (أقل من ٣٠ سنة) ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير عدد الساعات المجتازة.

- دراسة هيدالقو وآخرون Hidalgo and others (2013)؛ وهدفت إلى التعرف على الأثر الإيجابي للنشاط التطوعي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧٥) متطوعة، وقد تم استخدام المقابلة والأسئلة المفتوحة لجمع المعلومات، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، الأولى كانت تشارك بانتظام في العمل التطوعي، والمجموعة الثانية من غير المتطوعين الذين لم يشاركوا في العمل التطوعي؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين النشاط التطوعي والكفاءة الذاتية وتقدير الذات والدعم الاجتماعي.

- دراسة الششنية (٢٠١٣)؛ وهدفت إلى تقويم دور الجامعات الفلسطينية عامة وجامعة القدس المفتوحة خاصة في غرس الدوافع والقيم الخاصة بالعمل التطوعي لدى الطلاب، وتحدد المنهج المستخدم وهو المسح الاجتماعي بالمعاينة، أما عينة البحث فقد تمثلت في (٢٠٠) طالب وطالبة من المقيدين بجامعة القدس المفتوحة بفرع الوسطى. وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج أبرزها: أن النسبة التي تشارك في الأنشطة المجتمعية بصورة دائمة، لا تتعدى (٣٥%) من إجمالي عينة البحث، إلى جانب نسبة (٤٧%) تشارك أحياناً. وترى نسبة (٣٤.٥%) أن الطالبة الجامعية لم تستطع المشاركة على الرغم من الفرص التي تقدمها الجامعة في ذلك، وأن مشاركتها ليس لها أي مردود إيجابي.كما أن نسبة (٥٣%) ترى أن المخصصات المالية للعمل التطوعي بالجامعة لا تكفي لتفعيل العمل التطوعي.

- دراسة راسكوف ، وسندين Raskoff , sundeen (2012)؛ وهدفت إلى التعرف على دور المدارس الثانوية في تعزيز خدمة المجتمع في جنوب كاليفورنيا

والقاء الضوء على دور المدارس في تشجيع المتطوعين لخدمة المجتمع. وقد حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية: ما مدى انتشار ثقافة العمل التطوعي لخدمة المجتمع بين الطلاب في المدارس الثانوية في جنوب كاليفورنيا؟ وكيف تقوم هذه المدارس بتعزيز ودعم العمل التطوعي بين الطلاب؟ ومن أهم نتائج الدراسة: أن المدارس الخاصة تقوم بتعزيز العمل التطوعي أكثر من المدارس الحكومية، كما أنه لا زال هناك تقصير من المدارس الثانوية تجاه تعزيز ثقافة خدمة المجتمع لدى الطلاب. ولا تقوم بدورها بشكل جيد تجاه المجتمع من خلال المشاركة في الأنشطة المختلفة.

- دراسة السيف (٢٠١١)؛ وهدفت إلى التعرف على واقع العمل التطوعي من وجهة نظر العاملين في المكاتب التعاونية للدعوة والإرشاد، وتوعية الجاليات، وتحديد المعوقات التي يواجهها العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية؛ وكشف أفضل السبل لتحسينه. وقد استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت أداة الاستبانة. ومن أهم نتائجها أن نسبة ٧١.٣% من الممارسين وبنسبة ٦٦.٨% من إجمالي أفراد الدراسة أعمارهم من ٣٥ سنة فأقل ، كما بينت الدراسة أن غالبية العاملين في المجال التطوعي متزوجون بنسبة بلغت ٧٢% وأن غالبية العاملين في المجال التطوعي وبنسبة بلغت ٦٨.٢% لديهم خبرة لا تقل عن سنة، كما كشفت الدراسة عن وجود العديد من المعوقات التي تواجه العاملين في المجال التطوعي ومن أبرزها: عدم وجود اكتفاء ذاتي من الموارد المالية، وعدم وجود جهة مختصة بتأهيل العاملين في المجال التطوعي إضافة لعدم وجود تواصل فعال مع وسائل الإعلام، وعدم وجود قاعدة بيانات متكاملة للعمل التطوعي. كما أظهرت الدراسة العديد من السبل المقترحة لتحسين واقع العمل التطوعي ومن أبرزها: إيجاد موارد مالية ثابتة، وإنشاء قاعدة بيانات متكاملة للعمل التطوعي؛ وأظهرت الدراسة أيضاً أن هناك العديد من الدوافع التي دفعت العاملين للعمل في المجال التطوعي ومن أهمها: الدافع الديني، المتمثل في الرغبة في الحصول على الأجر والثواب.

- دراسة ماك آرثر McArthur (2011)؛ وهدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة على ممارسة الشباب للأعمال التطوعية، وتحديد المشكلات والتحديات التي يواجهها الشباب في أثناء التطوع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على المقابلة الشخصية كأداة للدراسة. وقد أظهرت النتائج أن هناك العديد من التحديات التي يواجهها الشباب المتطوعين من بينها غموض الدور الذي يقومون به وغياب التمكين وعدم التوازن في توزيع السلطات والنفوذ بين المتطوعين والمسئولين عن إدارة مثل هذه الأنشطة.

- دراسة السلطان (٢٠٠٩)؛ وهدفت إلى الكشف عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو ممارسة العمل التطوعي، وماهية الأعمال التطوعية التي يرغبون في ممارستها، وكذلك تحديد المعوقات التي تحول دون التحاق الشباب الجامعي بالأعمال التطوعية. وقد طبق الباحث استبانة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٣٧٣ طالباً) من الطلاب الذكور بجامعة الملك سعود. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن متوسط ممارسة الشباب الجامعي للعمل التطوعي مستوى ممارسة ضعيف جداً. وأوضحت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي، وجاءت مساعدة ورعاية الفقراء والمحتاجين، ويليها زيارة المرضى، ثم المشاركة في الإغاثة الإنسانية، ورعاية المعوقين، والحفاظ على البيئة في صدر المجالات التي يرغب الشباب الجامعي المشاركة فيها. وإن أقل مجالات العمل التطوعي جاذبية لمشاركة الشباب الجامعي هي الدفاع المدني، وتقديم العون للنوادي الرياضية، ورعاية الطفولة. وأوضحت نتائج الدراسة أن اكتساب مهارات جديدة، وزيادة الخبرة، وشغل وقت الفراغ بأمور مفيدة، والمساعدة في خدمة المجتمع تأتي في مقدمة الفوائد التي يجنيها الشباب جراء مشاركتهم في العمل التطوعي.

- دراسة عارف (٢٠٠٦)؛ وهدفت إلى توضيح ماهية التطوع وأشكاله والتعرف على اتجاهات طلاب الجامعة نحو ظاهرة العمل التطوعي والتعريف بدور الجامعة في تنمية ثقافة التطوع كمدخل أساسي في تحقيق التنمية المستدامة ، وتوصلت الدراسة لبيان مفهوم التطوع وأشكاله ودوره في تحقيق التنمية المستدامة ووجود اتجاهات سالبة لعينة الدراسة ككل نحو العمل

التطوعي سواء لأبعاد القيم للعمل التطوعي أو المسئولية الاجتماعية للتطوع ونظرة المجتمع نحو التطوع وبينت أهم عوامل نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال التربويين بالجامعة وتحديد السياسات والإجراءات التنفيذية لتنمية ثقافة التطوع والتخطيط الاستراتيجي للعمل التطوعي في الجامعات.

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة؛ يتضح أن أغلب الدراسات اتجهت لدراسة واقع العمل التطوعي وطبيعة الاتجاهات نحو العمل التطوعي وتحديد نسب المشاركة والمجالات التطوعية المتاحة والمعوقات التي تعترض هذه الأعمال التطوعية ورغم أنها دراسات مبررة ومهمة إلا أنها لا تكفي لتكوين صورة شاملة نحو العمل التطوعي ولا تعطي قاعدة صلبة للانطلاق والتطوير؛ ولذلك يظهر للباحثين أن الاتجاه نحو وضع القاعدة الصلبة للأعمال التطوعية يبدأ من تحديد معايير اختيار المتطوعين وتأهيلهم، وكيفية جذبهم، وبيان حقوقهم، وإدارة وتنظيم وتقويم الجهود التطوعية بما يضمن استدامتها وفعاليتها على جميع الأطراف (المتطوع، المؤسسة، المجتمع)، وقد تطرقت الدراسات السابقة لبعض هذه الجوانب في جزيئات صغيرة ولم يجد الباحثان دراسة تطرقت لها بصورة شمولية، ومن هنا ظهرت هذه الفجوة البحثية التي يمكن تغطيتها بالبحث عن مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية من خلال التطرق للنقاط سالفة الذكر ووضع آليات مقترحة لتطبيقها.

- **الدراسة الميدانية (إجراءاتها وتفسير نتائجها):**

  - **منهج الدّراسة:**

يتحدد منهج الدراسة بالمنهج الوصفي (المسحي) وهو " ذلك المنهج الذي يعطي أوصافاً ومعلومات دقيقة عن الظاهرة المدروسة ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً " (عدس وآخرون ، ٢٠٠٣م : ٢٤٧)؛ لاستقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية، كما تم استخدام مدخل الدراسات الوثائقية Documentary Approach للوصول إلى جملة من المعايير والمتطلبات التي تسهم في مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية والتي بنيت أداة الدراسة في ضوئها.

  - **مجتمع الدّراسة:**

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ ولصعوبة التطبيق على جميع الجامعات فقد تم اختيار جامعتين، إحداهما جامعة الملك عبد العزيز كجامعة قديمة تتشابه ظروفها مع الجامعات السعودية القديمة، والأخرى جامعة تبوك كجامعة ناشئة تتشابه ظروفها مع الجامعات السعودية الناشئة، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين (٥٧٤٥عضواً)؛ حيث بلغ عددهم في جامعة الملك عبد العزيز (٤٠٠٠ عضواً) حسب الموقع الإلكتروني للجامعة للعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، بينما بلغ عددهم في جامعة تبوك (١٧٤٥عضواً) حسب التقرير السنوي للعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

  - **عيّنة الدّراسة:**

للحصول على حجم العيّنة الملائم من مجتمع الدّراسة؛ طُبِّقت معادلة ستيفن ثامبسون (Thompson, 2002)، حيث بلغ حجم العيّنة المطلوب (٣٦٠). وقد وُزّعت الاستبانة بطريقة عشوائية بسيطة على عيّنة الدّراسة البالغ عددها (٣٦٠) إلكترونيًا، فاستجاب منهم (٣١٤). والجدول رقم (١) الآتي يبيّن توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيراتها:

جدول رقم (١)

الأعداد والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
التخصص	علوم طبيعية	١٤٢	%٤٥.٢	٠
	علوم إنسانية	١٧٢	%٥٤.٨	٠
النوع	ذكر	٢٢٠	%٧٠.١	٠
	أنثى	٩٤	%٢٩.٩	٠
الحالة الإجتماعية	متزوج	٢٩٨	%٩٤.٩	٠
	غير متزوج	١٦	%٥.١	٠
ممارسة العمل التطوعي	ممارسة مستمرة	٧٨	%٢٤.٨	٠
	ممارسة متقطعة	١٧٠	%٥٤.١	٠
	غير ممارس	٦٦	%٢١.١	٠
الانتاج العلمي في مجال التطوع	يوجد إنتاج علمي (أبحاث ، كتب ، أوراق عمل ، ...)	٩٤	%٢٩.٩	٠
	لا يوجد إنتاج علمي .	٢٢٠	%٧٠.١	٠
الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي	قراءات موجهة	١٠٨	%٣٤.٤	٠
	حضور برامج تدريبية أو مؤتمرات علمية	١٥٨	%٥٠.٣	٠
	لا يوجد	٤٨	%١٥.٣	٠
المجموع الكلي		٣١٤	%١٠٠	٠

- **أداة الدّراسة :**

في ضوء الهدف الأساسي لتحقيق أهداف الدّراسة، تم بناء استبيان في (٨٨ عبارة) يتلاءم مع طبيعة العينة المستهدفة ويشمل الأبعاد التالية : معايير اختيار المتطوعين (١٥ عبارة)، تأهيل المتطوعين (١٣ عبارة)، آليات جذب المتطوعين (١٦ عبارة)، حقوق المتطوعين (٢٢ عبارة)، إدارة وتنظيم الجهود التطوعية (١١ عبارة)، تقويم الجهود التطوعية (١١ عبارة)، وبُنيت عبارات الاستبيان وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يقابل كل عبارة خمسة تقديرات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) تمثّل وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول درجة أهميتها.

- **صدق أداة الدّراسة:**

يعبر صدق الأداة عن مدى صلاحية الأداة المستخدمة لقياس ما وضعت لقياسه، وللتحقق من صدق المحتوى؛ قام الباحثان بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين والممارسين للعمل التطوعي في عدد من الجامعات والجمعيات التطوعية، حيث استجاب الباحثان لملاحظات المحكمين بحذف بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر. وللتأكُّد من الصدق البنائي لأداة الدّراسة بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، طُبِّقت على عيّنة

استطلاعية من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينة الدراسة عددها (٣٠)، ثم تمّ استخراج مُعاملات الصدق البنائي لعبارات الاستبانة؛ بحساب مُعامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (محذوفاً منه درجة العبارة)؛ باعتبار مجموع درجات بقية العبارات محكاً للعبارة، كما يتضح من الجدول رقم (٢) التالي:

الجدول رقم (٢)

قيم معاملات الارتباط لقياس الصدق البنائي لعبارات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للبُعد الواردة فيه بعد حذف درجة العبارة

البعد	قيم معاملات الارتباط لدرجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (محذوفاً منه درجة العبارة)								
معايير اختيار المتطوعين	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠.٨٥٧ **	٠.٨٢٣ **	٠.٧٩٠ **	٠.٨٦٧ **	٠.٨١٣ **	٠.٦٩٠ **	٠.٨٢٠ **	٠.٧٩١ **
	رقم العبارة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	
	معامل الارتباط	٠.٨٨٢ **	٠.٨٥٢ **	٠.٧٤١ **	٠.٧٥٥ **	٠.٨٣٣ **	٠.٦٨٧ **	٠.٧٩٥ **	
تأهيل المتطوعين	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠.٨٩٠ **	٠.٧٨٩ **	٠.٩٠٥ **	٠.٧٨٨ **	٠.٨٢٣ **	٠.٧٥٨ **	٠.٨١٣ **	٠.٦٩٩ **
	رقم العبارة	٩	١٠	١١	١٢	١٣			
	معامل الارتباط	٠.٨٧٠ **	٠.٧٨٨ **	٠.٨٤٥ **	٠.٨٦٩ **	٠.٨٩٩ **			
آليات جذب المتطوعين	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠.٨٠٨ **	٠.٨٠٥ **	٠.٨٣٧ **	٠.٨٠٠ **	٠.٧٨١ **	٠.٨٧٥ **	٠.٨٢٣ **	٠.٨٣٤ **
	رقم العبارة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
	معامل الارتباط	٠.٦٩٨ **	٠.٨٩٦ **	٠.٨٨٨ **	٠.٧٩١ **	٠.٨٧٤ **	٠.٨٨١ **	٠.٨٦٥ **	٠.٧٧٨ **
حقوق المتطوعين	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل	٠.٨٠١	٠.٨٢٥	٠.٨٢٢	٠.٧٧٣	٠.٦٤٥	٠.٧٩٣	٠.٦٩٣	٠.٧٠٠

	الارتباط	**	**	**	**	**	**	**	**
	رقم العبارة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
	معامل الارتباط	٠.٨١١ **	٠.٦٧٥ **	٠.٨٣٤ **	٠.٧٠٨ **	٠.٦٣٢ **	٠.٨١٥ **	٠.٧٤١ **	٠.٧٣٧ **
	رقم العبارة	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢		
	معامل الارتباط	٠.٧٣٣ **	٠.٧٦٢ **	٠.٦٤٨ **	٠.٧٦٧ **	٠.٨٣١ **	٠.٧٣٧ **		
إدارة وتنظيم الجهود التطوعية	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠.٩١٠ **	٠.٨٩١ **	٠.٨٤٧ **	٠.٧٩٩ **	٠.٨٨٢ **	٠.٩١٣ **	٠.٩٠٦ **	٠.٨٩٤ **
	رقم العبارة	٩	١٠	١١					
	معامل الارتباط	٠.٩١٣ **	٠.٧٩٤ **	٠.٨٧٤ **					
تقويم الجهود التطوعية	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	معامل الارتباط	٠.٨٠٧ **	٠.٨٣٢ **	٠.٧٥٢ **	٠.٧٩١ **	٠.٨١٨ **	٠.٨٠٩ **	٠.٧٤٢ **	٠.٦٩٥ **
	رقم العبارة	٩	١٠	١١					
	معامل الارتباط	٠.٧٠٣ **	٠.٦٨٢ **	٠.٧٦٧ **					

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (α = ٠.٠١).

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه محذوفاً منه درجة العبارة؛ موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠١)؛ مما يشير إلى مناسبة العبارات في قياس البُعد الواردة فيه.

- **ثبات أداة الدِّراسة:**

تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وبحساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عيّنة استطلاعية من مجتمع الدِّراسة ومن خارج عينة الدراسة عدده (٣٠)، كما يتضح من الجدول رقم (٣) التالي:

جدول رقم (٣)

قيم معامل الثبات للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية

رقم البعد	الأبعاد	معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha	قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس
١	معايير اختيار المتطوعين	٠,٨٧٣	**٠,٩٣٤٣٤
٢	تأهيل المتطوعين	٠,٨٣٥	**٠,٩١٣٧٨
٣	آليات جذب المتطوعين	٠,٨٢٣	**٠,٩٠٧١٩
٤	حقوق المتطوعين	٠,٧٨٩	**٠,٨٨٨٢٥
٥	إدارة وتنظيم الجهود التطوعية	٠,٨٩٢	**٠,٩٤٤٤٥
٦	تقويم الجهود التطوعية	٠,٧٨٩	**٠,٨٨٨٢٥
المقياس ككل		٠,٨٣٣٥	**٠,٩١٢٩٤

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (α = ٠.٠١)

يتبيَّن من الجدول رقم (٣) أن قيم قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٨٩ – ٠.٨٧٣)، وهي قيم ثبات مرتفعة، وبالنسبة إلى معامل الفا كرونباخ الكلي للمقياس ككل فقد بلغت (٠.٨٣٣٥) وهي قيمة مرتفعة؛ مما يشير إلى أنها تحقق للأداة صفة الثبات. كما أن معاملات الارتباط الداخلية بين كل درجة كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٨٨٨-٠,٩٤٤)، وبالنسبة لمعامل الارتباط الكلي للمقياس ككل فقد بلغ (٠.٩١)، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠١)؛ مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام.

- **اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدِّراسة:**

تم التأكد من اعتدالية التوزيع لكلِّ متغير من متغيرات الدِّراسة باستخدام اختبار كولمجروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، والجدول رقم (٣) التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

نتائج اختبارKolmogorov –Smirnov لفحص اعتدالية التوزيع للبيانات، تبعًا لمتغيرات الدِّراسة.

المتغير	فئات المتغير	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
التخصص	علوم إنسانية	١٧٢	٠,٢٠٠	يتبع التوزيع الطبيعي
	علوم طبيعية	١٤٢	٠,٠٦٨	يتبع التوزيع الطبيعي
النوع	ذكر	٢٢٠	**٠,٠٠٠	لا يتبع التوزيع الطبيعي
	أنثى	٩٤	*٠,٠١٧	لا يتبع التوزيع الطبيعي
الحالة الاجتماعية	متزوج	٢٩٨	**٠,٠٠٠	لا يتبع التوزيع الطبيعي
	غير متزوج	١٦	*٠,٠٢٥	لا يتبع التوزيع الطبيعي
ممارسة العمل التطوعي	ممارسة مستمرة	٧٨	٠,٢٤٠	يتبع التوزيع الطبيعي
	ممارسة متقطعة	١٧٠	٠,٠٨٨	يتبع التوزيع الطبيعي
	غير ممارس	٦٦	٠,٢٠٠	يتبع التوزيع الطبيعي
الإنتاج العلمي في مجال التطوع	يوجد إنتاج علمي	٩٤	**٠,٠٠٠	لا يتبع التوزيع الطبيعي
	لا يوجد إنتاج علمي	٢٢٠	**٠,٠٠٠	لا يتبع التوزيع الطبيعي
الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي	قراءات موجهة	١٠٨	٠,١٥٠	يتبع التوزيع الطبيعي
	دورات تدريبية ومؤتمرات علمية	١٥٨	٠,٠٩١	يتبع التوزيع الطبيعي
	لا يوجد	٤٨	٠,١٨٩	يتبع التوزيع الطبيعي

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

تشير نتائج اختبار (Kolmogorov-Smirnov) في الجدول رقم (٣) بالنسبة لمتغيرات (التخصص، ممارسة العمل التطوعي، الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي)؛ إلى أنّ توزيع درجات أفراد العيّنة يتبع التوزيع الطبيعي؛ وهو الأمر الذي يجيز استخدام الاختبارات المعلمية؛ حيث يتم استخدام اختبار "ت" (T-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدِّراسة تبعاً لمتغير التخصص، واختبار One –Way ANOVA للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري ممارسة العمل التطوعي و الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي، أما بالنسبة لمتغيّرات (النوع، الحالة الاجتماعية، الإنتاج العلمي في مجال التطوع)؛ فإن توزيع درجات أفراد العيّنة لا يتبع التوزيع الطبيعي، وهذا لا يجيز استخدام الاختبارات المعلمية، وإنما يجب استخدام الاختبارات اللامعلميّة المكافِئة لاختبار "ت" (T-test)؛ مما تطلب استخدام اختبار مان وتني – (Mann Whitney) من الاختبارات اللامعلميّة (اللابارامترية)، التي تناسب العينات التي لا تتطلب التوزيع الطبيعي للمجتمع.

- **تحديد معيار تفسير النتائج المتجمعة من تطبيق الاستبانة:**

تعدّ عملية تحديد معايير الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة؛ من الأمور الأساسية في بناء

المقاييس التربوية، ولتحديد معيار الحكم تم استخدام القانون التالي: طول الفئة = المدى/عدد الفئات، حيث تم حساب المدى بأخذ أقل درجة في المقياس وطرحها من أعلى درجة (٥-١= ٤)، وحيث أن عدد الفئات=٥ فإن طول الفئة = (٤/٥= ٠,٨٠)، والجدول رقم (٤) يوضح تصنيف المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة على النحو التالي:

جدول رقم (٤)

مقياس تفسير البيانات للتعليق على النتائج

فئات الاستجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المقياس	٤,٢٠- ٥	٣,٤٠- أقل من ٤,٢٠	٢,٦٠- أقل من ٣,٤٠	١,٨٠- أقل من ٢,٦٠	أقل من ١,٨٠

جدول رقم (٥)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم البعد في الاستبانة	متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	معايير اختيار المتطوعين	٤.١٨٤٧	٠.٥٩٦٢	١
٤	حقوق المتطوعين	٤.١٧٨٣	٠.٨٢٦٨	٢
٥	إدارة وتنظيم الجهود التطوعية	٤.٠٨٩٢	٠.٩٥٥	٣
٦	تقويم الجهود التطوعية	٤.٠٠٠٠	٠.٩٣٢٢١	٤
٣	آليات جذب المتطوعين	٣.٩٧٤٥	٠.٨٣٧٩	٥
٢	تأهيل المتطوعين	٣.٨٤٧١	٠.٨٠٨٦	٦
المتوسط الكلي لمحاور الاستبانة		٤.٠٣٨٢	٠.٧٤٨٨٩	

ويتضح من استعراض بيانات الجدول رقم (٥)؛ أن أعلى المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٤.١٨٤٧) وحصل عليه البعد الأول (معايير اختيار المتطوعين) وبانحراف معياري (٠.٥٩٦٢)؛ ويعني ذلك حصوله على الرتبة الأولى وبدرجة أهمية كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن اختيار المتطوعين وفق معايير واضحة ومحددة؛ يحقق نجاحاً لأهداف العمل التطوعي من جانب، ويحد من الاستغلال السيء للعمل التطوعي في تحقيق أهداف متطرفة. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع Hidalgo and others (2013) والتي كشفت نتائجها؛ أن هناك علاقة إيجابية بين النشاط التطوعي والكفاءة الذاتية وتقدير الذات، وهو ما تضمنته بعض معايير اختيار المتطوعين. كما يتبين أن أقل المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٣.٨٤٧١) وحصل عليه البعد الثاني (تأهيل المتطوعين)؛ ويعني ذلك حصوله على الرتبة الأخيرة وبدرجة أهمية كبيرة أيضاً رغم حصوله على الرتبة الأخيرة وبانحراف معياري (٠.٨٠٨٦)، وربما يُعزى ذلك لكون تأهيل المتطوعين رغم أهميته لا يمثل أولوية؛ لكون غالبية الأعمال

- **النتائج والمناقشات:**

وفيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدّراسة ومناقشتها وفقًا لتسلسل أسئلتها:

- **عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو:**

ما متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة المتعلقة بهذا البعد، كما يتضح من الجدول رقم (٥) التالي:

التطوعية ليست تخصصية وإنما تكون مساندة للمتخصصين. واتفقت هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة العتيبي (٢٠١٦)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود دورات تدريبية تؤهل الطلبة لممارسة العمل التطوعي، وهذا يعني أنها ليست أولوية في الجامعات رغم أهميتها وهو ما يتفق مع نتيجة الدراسة الحالية. كما تبين أن جميع أبعاد الدراسة حصلت على درجة أهمية كبيرة وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣.٨٤٧١ - ٤.١٨٤٧)؛ مما يدل على التقارب الكبير جداً بين متوسطات المتطلبات اللازمة لمأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية؛ ويؤكد ذلك أيضاً قيم الانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الدراسة حيث تراوحت بين (٠.٥٩٦٢ - ٠.٩٥٥)؛ مما يشير إلى أن قيم تشتت كل بعد من أبعاد الدراسة عن متوسطه الحسابي ضئيلة جداً. وكخلاصة لما سبق؛ وكما يتضح من أسفل الجدول؛ فإن درجة أهمية المتطلبات اللازمة لمأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٣٨٢)حسب معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة. واتفقت هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة العتيبي (٢٠١٦)؛ التي أظهرت نتائجها موافقة عينة الدراسة من طلاب جامعة شقراء على أهمية العمل التطوعي لديهم بنسبة (٨٨ %)، كما أن نتائج دراسة عثمان والمكاوي (٢٠٢٠)؛ أظهرت أن ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات المصرية كان بدرجة متوسطة، كما أن نتائج دراسة عارف (٢٠٠٦) أكدت أن أهم عوامل نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال التربويين؛ يكمن في تحديد السياسات والإجراءات التنفيذية لتنمية ثقافة التطوع والتخطيط الاستراتيجي للعمل التطوعي في الجامعات؛ مما يعني أهمية متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات وهو ما يتفق مع نتيجة الدراسة الحالية.

وفيما يلي تفصيل لمتطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية:

أولاً: متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية والمتعلقة بـ (معايير اختيار المتطوعين)؟

وللإجابة عن ذلك؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة المتعلقة بهذا البعد، كما يتضح من الجدول رقم (٦) التالي:

جدول رقم (٦)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للبعد الاول: معايير اختيار المتطوعين، مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	البعد الأول: معايير اختيار المتطوعين			
١	إخلاص العمل لله وحده	٤.٧٢٠	٠.٥٠٣٥	١
٢	حسن السيرة والسلوك	٤.٦٦	٠.٥٥٠	٢
١٠	الالتزام بالعمل الموكل إليه	٤.٤٧١	٠.٦٠٤١	٣
٣	الرغبة والدافعية للعمل التطوعي	٤.٣٨٢	٠.٧١٩٧	٤
١٤	الالتزام بسياسة وأهداف الجهة التي يعمل بها	٤.٣٥	٠.٦٦٩	٥
١٢	الثقة بالنفس	٤.٢٣	٠.٧٤٤	٦
٥	خلو السجل الجنائي من أية سوابق.	٤.١٩١	١.١٣١٢	٧
٩	القدرة على العمل الجماعي	٤.١٦	٠.٧٥٢	٨
١٣	قابلية المتطوع للتطوير	٤.١٤	٠.٧١٥	٩
٤	القدرة الجسدية والنفسية والمعرفية على تأدية العمل التطوعي	٤.٠٨٩	٠.٧٠٠١	١٠
٨	القدرة على الاتصال والعلاقات العامة	٣.٩٢	٠.٨٥٧	١١
١٥	القدرة على ابتكار أفكار تطوعية جديدة	٣.٩٢	٠.٨٣٦	١٢
٦	العمر المناسب للعمل التطوعي (لا يقل عن ١٨ سنة) مع وجود موافقة خطية من ولي الأمر لمن هم أقل من ١٨ سنة	٣.٨٦٦	٠.٩٩٩	١٣
١١	توفر الوقت الكافي للعمل	٣.٨٦٠	٠.٨٣٤٢	١٤
٧	امتلاك الحد الأدنى من الخبرة في مجال العمل	٣.٦٧٥	٠.٩٤٧٣	١٥
	المتوسط العام للبعد الأول (معايير اختيار المتطوعين)	٤.١٨٤٧	٠.٥٩٦٢	

ويتضح من استعراض بيانات الجدول رقم (٦)؛ أن أعلى المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٤.٧٢٠) وحصلت عليه العبارة رقم (١) التي تنص على "إخلاص العمل لله وحده" وبانحراف معياري (٠.٥٠٣٥)؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأولى وبدرجة أهمية كبيرة جداً، ويُعزى ذلك إلى أن العمل التطوعي يتطلب أولاً الإخلاص والإتقان بأن يبذل المتطوع كل جهده في تحقيق أهداف العمل الذي يتطوع فيه وأن يكون خالصاً لله عز وجل فلا يوظف لمكاسب شخصية أو لأجندات أخرى؛ لقول النبي ﷺ: "إن الله لايقبل من العمل إلا ماكان خالصا وابتغي به وجهه"حديث حسن رواه النسائي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠١٦)؛ التي أظهرت نتائجها أن أهمية العمل التطوعي من وجهة نظر طلاب جامعة شقراء؛ قد تمثلت في طلب الثواب من الله تعالى. كما يتبين أن أقل المتوسطات الحسابية من وجهة نظرعينة الدراسة هو(٣.٦٧٥) وحصلت عليه العبارة رقم (٧) التي تنص على "امتلاك الحد الأدنى من الخبرة في مجال العمل" وبانحراف معياري (٠.٩٤٧٣)؛ ويعني ذلك حصولهاعلى الرتبة الأخيرة وبدرجة أهمية كبيرة رغم حصولها على الرتبة الأخيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن الخبرة في مجال العمل التطوعي رغم أهميته؛ إلا أنه قد يكتسب من خلال الممارسة المستمرة وبالتالي فهو الأقل أولوية من المعايير الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العوضي (٢٠١٣) التي كشفت نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة الشباب الجامعي نحو المشاركة بالعمل التطوعي

تبعاً لمتغير العمر لصالح صغار السن (أقل من ٣٠ سنة)؛ مما يعني أن الخبرة في العمل التطوعي ليست أولوية في استقطاب المتطوعين.

كما يتبين من الجدول أن هناك ٦ عبارات حصلت على درجة أهمية كبيرة جداً وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.٢٣ - ٤.٧٢) وأرقامها حسب الترتيب (١٢،١٤،٣،١٠،٢،١)؛ بينما حصلت باقي العبارات وعددها ٩ عبارات على درجة أهمية كبيرة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٦٧٥-٤.١٩١)؛ مما يدل على تقارب كبير بين متوسطات عبارات هذا البعد؛ ويؤكد ذلك أيضاً قيم الانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات حيث تراوحت بين (٠.٥٠٣٥-١.١٣١٢)؛

مما يشير إلى أن قيم تشتت كل عبارة من عبارات هذا البعد عن متوسطها الحسابي ضئيلة، ما عدا العبارة رقم (٥) حيث كان انحرافها المعياري (١.١٣١٢)؛ مما يعني أنها أكثر العبارات تعرضاً لاختلافات وجهات نظر العينة حول درجة أهميتها. وكخلاصة لما سبق؛ وكما يتضح من أسفل الجدول؛ فإن درجة أهمية معايير البعد الأول (معايير اختيار المتطوعين) كبيرة حسب معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.١٨٤٧)، وانحرافها المعياري (٠.٥٩٦٢)؛ ويفسر الباحثان تلك الأهمية الكبيرة لوضع معايير لاختيار المتطوعين؛ لكون ذلك يساعد على ضبط أداء العمل التطوعي، وإدارة المخاطر التي يتم مواجهتها أثناء التشغيل بطرق أكثر كفاءة واستدامة، كما تساعد في ترسيخ أفضل الممارسات في العمل التطوعي.

ثانياً: متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية والمتعلقة بـ (تأهيل المتطوعين) ؟

وللإجابة عن ذلك؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة المتعلقة بهذا البعد، كما يتضح من الجدول رقم (٧) التالي:

جدول رقم (٧)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثاني:(تأهيل المتطوعين)؛مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الثاني : تأهيل المتطوعين				
١٣	التدريب على مهارات العمل الفريقي	٤.١٧٢	٠.٨٣٢١	١
٨	التدريب على مهارات الاتصال و فن الإقناع	٤.٠٨٣	٠.٨٨٢٦	٢
٦	التدريب على التعامل مع الكمبيوتر و برامجه	٣.٩٧٥	٠.٨٩٦٩	٣
٤	تدريب المتطوعين على مهارات إدارية و تنظيمية تخدم العمل التطوعي	٣.٩٣٠	٠.٨٩٨١	٤
١٢	التدريب على حل المشكلات واتخاذ القرارات	٣.٩٢٤	٠.٩٠٨٢	٥
٩	التدريب على دراسة الحالات و المشكلات الاجتماعية	٣.٨٩٢	٠.٩٦٣١	٦
١	التدريب على البحث الاجتماعي وأسسه العلمية	٣.٨٥٤	٠.٩٦٤٦	٧
٧	التدريب على إعداد الاجتماعات و التحضير لها	٣.٧٧٧	٠.٩٤٩٩	٨
١١	كيفية إدارة المشاريع الخيرية	٣.٧٢٦	١.٠٠٢٣	٩
٥	إكساب المتطوع مهارات سكرتارية و كتابية مثل الخطابات و التقارير	٣.٦٧٥	٠.٩٢٦٨	١٠
٣	كيفية إعداد نشرات و ملصقات دعائية	٣.٦٦٩	٠.٩٤١٧	١١
٢	التدريب على فن التسويق و الترويج للتبرعات	٣.٦١١	٠.٩٥٦٩	١٢
١٠	التدريب على إقامة المعارض و تسويقها .	٣.٥٠٣	١.٠٤٦١	١٣
المتوسط العام للبعد الثاني (تأهيل المتطوعين)		٣.٨٤٧١	٠.٨٠٨٦	

ويتضح من استعراض بيانات الجدول رقم (٧)؛ أن أعلى المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٤.١٧٢) وحصلت عليه العبارة رقم (١٣) التي تنص على "التدريب على مهارات العمل الفريقي" ؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأولى وبدرجة أهمية كبيرة وبانحراف معياري (٠.٨٣٢١). وقد يُعزى ذلك إلى أن العمل التطوعي يتم في إطار جماعي أو ضمن جماعات تنظيمية؛ فالمتطوع لا يستطيع العمل بمفرده وبمعزل عن المتطوعين الأخرين؛ وبالتالي تبرز أهمية وأولوية تدريبه على مهارات العمل ضمن فريق. كما يتبين أن أقل المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٣.٥٠٣) وحصلت عليه العبارة رقم (١٠) التي تنص على "التدريب على إقامة المعارض و تسويقها "؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأخيرة وبدرجة أهمية كبيرة رغم حصولها على الرتبة الأخيرة وبانحراف معياري (١.٠٤٦١). وقد يُعزى ذلك إلى كون إقامة المعارض وتسويقها لا تمثل أولوية في العمل التطوعي رغم أهميتها في التسويق له، وربما يعود ذلك أيضاً إلى كون إقامة المعارض تحتاج إلى الممارسة العملية وليس التدريب النظري. كما يتبين أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة أهمية كبيرة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٥٠٣ - ٤.١٧٢)؛ مما يدل على تقارب كبير بين متوسطات عبارات هذا البعد؛ ويؤكد ذلك أيضاً قيم الانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات حيث تراوحت بين (٠.٨٣٢١-١.٠٤٦١)؛ مما يشير إلى أن قيم تشتت كل عبارة من عبارات هذا البعد عن متوسطها الحسابي ضئيلة، ما

عدا العبارتين رقم (١١،١٠) حيث كان انحرافهما المعياري (١.٠٠٢٣ ، ١.٠٤٦١)؛ مما يعني أنها أكثر العبارات تعرضاً لاختلافات وجهات نظر العينة حول درجة أهميتها. وكخلاصة لما سبق؛ وكما يتضح من أسفل الجدول؛ فإن درجة أهمية معايير البعد الثاني (تأهيل المتطوعين) كبيرة حسب معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٨٤٧١) وانحرافها المعياري (٠.٨٠٨٦).

وقد يُعزى ذلك إلى أن تدريب وتأهيل المتطوعين بشكل مؤسسي ومخطط له؛ يشجعهم على تقديم أفضل ما لديهم، ويمدهم بمشاعر إيجابية نحو العمل التطوعي؛ مما يزيد من انتاجيتهم وقيمتهم، ويساعد على الاستغلال الأمثل لطاقاتهم وإمكاناتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الجواد (٢٠١٥) التي كشفت نتائجها عن أهمية وجود آليات لبناء القدرات البشرية والمؤسسية؛ كتصميم وتنفيذ برامج تطوعية لبناء قدرات الشباب في المجتمع، كما تتفق مع دراسة السيف (٢٠١١) التي كشفت نتائجها أن من معوقات العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية عدم وجود جهة مختصة بتأهيل العاملين في المجال التطوعي، وكذلك مع دراسة العتيبي (٢٠١٦) التي كشفت نتائجها أن عدم وجود دورات تدريبية تؤهل الطلبة في جامعة شقراء لممارسة العمل التطوعي؛ من أهم الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن المشاركة في الأعمال التطوعية.وهذا يعني أن تأهيل المتطوعين في الجامعات السعودية بشكل مؤسسي ومخطط له؛ وسيلة هامة للتغلب على هذا المعوق.

ثالثاً: متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية والمتعلقة بـ (آليات جذب المتطوعين)؟

وللإجابة عن ذلك؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة المتعلقة بهذا البعد، كما يتضح من الجدول رقم (٨) التال

جدول رقم (٨)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثالث: (آليات جذب المتطوعين)؛ مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الثالث : (آليات جذب المتطوعين)				
١٥	زرع حب العمل التطوعي الاجتماعي في مراحل التعليم المختلفة .	٤.١٩١	١.٠٤٩٢	١
١٠	الاستفادة من وسائل الأعلام لنشر الوعي بأهمية التطوع .	٤.١٢٧	٠.٩٢٣٤	٢
٩	الاستفادة من المتطوعين المهرة بتدريب غيرهم .	٤.٠٩٦	٠.٩٥١١	٣
٣	التكريم السنوي للمتطوعين من خلال شهادات وهدايا رمزية.	٤.٠٧٠	١.٠٣٦٨	٤
٥	توفير قنوات الاتصال والتواصل بين جميع المتطوعين .	٤.٠٣٢	٠.٩٠٠٣	٥
٢	عقد الاجتماعات الدورية لسماع وجهات نظرهم واقتراحاتهم .	٣.٩٩٤	٠.٩٣٥٦	٦
٧	التوجيه الصحيح للمتطوعين في الخدمات الملائمة لهم .	٣.٩٦٨	٠.٩٢٨٢	٧
٤	تدريب المتطوعين وبناء قدراتهم في الموضوعات ذات الأولوية .	٣.٩٥٥	٠.٩٣٤٦	٨
١٣	تعريف الأفراد بأهداف و احتياجات العمل التطوعي .	٣.٩٥٥	٠.٩٧٤٧	٩
١١	تكثيف المحاضرات و الندوات لأهمية العمل التطوعي .	٣.٩٤٣	٠.٩٥٤٢	١٠
١	إشراك المتطوعين بوضع الخطة السنوية للبرامج والأنشطة وتقييمها.	٣.٨٩٨	٠.٩٥٣٨	١١
٦	تحمل التكاليف المادية الرمزية للمتطوعين كالطعام والمواصلات.	٣.٨١٥	١.٠٢٨٨	١٢
١٦	اعتماد ساعات العمل التطوعية ضمن معايير المفاضلة للقبول في الجامعة، والمفاضلة في المنافسات والمسابقات الوظيفية	٣.٧٨٣	١.١٨٢٠	١٣
١٢	إنشاء مراكز و مكاتب خاصة للتعريف بالعمل التطوعي.	٣.٧٦٤	١.١٥٣٦	١٤
١٤	تقديم المكافآت و الحوافز المادية و المعنوية للمتطوعين .	٣.٧٠١	١.١٦٦٤	١٥
٨	توفير المراجع والأدبيات الخاصة حول التطوع في مكتبة المؤسسة.	٣.٦٣١	١.٠٥٠١	١٦
المتوسط العام للبعد الثالث (آليات جذب المتطوعين)		٣.٩٧٤٥	٠.٨٣٧٩	

ويتضح من استعراض بيانات الجدول رقم (٨)؛ أن أعلى المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٤.١٩١) وحصلت عليه العبارة رقم (١٥) التي تنص على "زرع حب العمل التطوعي الاجتماعي في مراحل التعليم المختلفة" ؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأولى وبدرجة أهمية كبيرة وبانحراف معياري (١.٠٤٩٢)، وقد يعود ذلك لأهمية المدرسة في غرس قيمة العمل التطوعي في نفوس الطلاب منذ الصغر، فالمدرسة تسهم في تشكيل وعي و حس وطني اجتماعي بما يخص العمل التطوعي ومساعدة الآخرين؛ مما يسهم في تخريج جيل لديهم حب للعمل التطوعي وتقديم العون للآخرين في مراحل متقدمة من الدراسة في

الجامعة أو سوق العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأفندي (٢٠١٣) التي تشير إلى أهمية دور المنهاج المدرسي، والأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما تشير نتائج دراسة العوضي (٢٠١٣) إلى أن دور المؤسسات التعليمية التوعوي في تعميم ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي؛ كان بدرجة متوسطة في معظمه، ودور المؤسسات التعليمية الإشرافي في تعزيز ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي؛ كان ذا تقدير منخفض في معظمه، كما تشير نتائج دراسة راسكوف وسندين (٢٠١٢) إلى أنه لا زال هناك تقصير من المدارس الثانوية تجاه تعزيز ثقافة خدمة المجتمع لدى الطلاب، ولا تقوم بدورها بشكل جيد تجاه المجتمع من خلال المشاركة في الأنشطة المختلفة؛ وهو ما يدعو إلى أهمية غرس حب العمل التطوعي في مراحل التعليم المختلفة بما يتفق مع نتيجة هذه الدراسة. كما تبين من الجدول أن أقل المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٣.٦٣١) وحصلت عليه العبارة رقم (٨) التي تنص على " توفير المراجع والأدبيات الخاصة حول التطوع في مكتبة المؤسسة" وبانحراف معياري (١.٠٥٠١)؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأخيرة وبدرجة أهمية كبيرة رغم حصولها على الرتبة الأخيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن توفير المراجع والأدبيات الخاصة بالتطوع في مكتبة المؤسسة ليس له أولوية في جذب المتطوعين رغم أهميته؛ لتوفر هذه المراجع في المكتبة الرقمية وسهولة وصول المتطوعين إليها عند الحاجة. كما تبين من الجدول أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة أهمية كبيرة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٦٣١ - ٤.١٩١)؛ مما يدل على تقارب كبير بين متوسطات عبارات هذا البعد، ويؤكد ذلك أيضاً قيم الانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات حيث تراوحت بين (٠.٩٠-١.١٨)؛ مما يشير إلى أن قيم تشتت كل عبارة من عبارات هذا البعد عن متوسطها الحسابي ضئيلة إلى حد ما، ما عدا بعض العبارات والتي زاد انحرافها المعياري عن (١)؛ وهو ما يعني أنها أكثر العبارات تعرضاً لاختلافات وجهات نظر العينة حول درجة أهميتها. وكخلاصة لما سبق؛ وكما يتضح من أسفل الجدول؛ فإن درجة أهمية معايير البعد الثالث (آليات جذب المتطوعين) كبيرة حسب معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٩٧٤٥)، وانحرافها المعياري (٠.٨٣٧٩).

وقد يُعزى ذلك إلى أهمية وجود خطة علمية لاستقطاب المتطوعين وجذبهم نحو العمل التطوعي في المجالات المختلفة وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد تعوق استقطابهم للمشاركة في الأعمال التطوعية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الجواد (٢٠١٥) التي كشفت نتائجها عن أهمية وجود آليات لتحفيز المتطوعين؛ وتتضمن اعتماد ساعات العمل التطوعي ضمن سنوات الخدمة للموظفين. وقد كشفت نتائج دراسة السلطان (٢٠٠٩) أن متوسط ممارسة الشباب الجامعي في جامعة الملك سعود للعمل التطوعي ضعيف جداً، كما تشير نتائج دراسة الششنية (٢٠١٣) إلى أن النسبة التي تشارك في الأنشطة المجتمعية بصورة دائمة؛ لا تتعدى (٣٥%) من إجمالي عينة البحث في جامعة القدس المفتوحة ، إلى جانب نسبة (٤٧%) تشارك أحياناً في بعض الأنشطة، كما أن نسبة (٥٣%) ترى أن المخصصات المالية للعمل التطوعي بالجامعة لا تكفي لتفعيل العمل التطوعي؛ وهذا يؤكد أهمية وجود آليات لجذب المتطوعين للعمل التطوعي الذي كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية.

رابعاً: متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية والمتعلقة بـ (حقوق المتطوعين) ؟

وللإجابة عن ذلك؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة المتعلقة بهذا البعد، كما يتضح من الجدول رقم (٩) التالي:

جدول رقم (٩)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الرابع: (حقوق المتطوعين)؛ مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الرابع : (حقوق المتطوعين)				
١	الشعور بالاحترام والثقة من قبل الجمعية ومنسوبيها .	٤.٣٨٢	٠.٧٥٤٤	١
٢ ٢	المُحافظة على البيانات الشخصيّة والخاصة بكل مُتطوّع.	٤.٣٣٨	٠.٨٥٧٦	٢
٢	التعامل معه بشفافية واطلاعه على مناخ الجمعية وتنظيماتها.	٤.٢٨٠	٠.٨٥٢٢	٣
٦	ائتمان المتطوع على المعلومات السرية للقيام بعمله.	٤.٢٦٨	٠.٨٢٦٠	٤
٥	ان تكون الجمعية جدية في تعاملها مع المتطوعين.	٤.٢٦١	٠.٨٦٩٤	٥
١ ٧	تحديد إجراءات واضحة لحفظ حقوق المتطوعين الأدبية والأخلاقية تجاه ما يقدمونه من أعمال وتقارير مكتوبة .	٤.٢٤٢	٠.٩٤٨٥	٦
١ ٥	إعطاء المتطوع فرصة لتوضيح مبرراته عند حدوث أي مشكلة .	٤.٢٣٦	٠.٨٩٨٣	٧
٧	إعطاء المتطوع اثبات خطي أو شهادة للعمل الذي قام به.	٤.٢٠٤	٠.٩٦٤١	٨
١ ٠	تكليف المتطوع بالمهام التي تتناسب مع مؤهلاته ومهاراته .	٤.٢٠٤	١.٠٠٣١	٩
٢ ١	الحصولُ على فترات راحة مناسبة.	٤.١٩١	٠.٨٥٤٥	١٠
٤	تلقي التوجيه والتدريب والإشراف اللازم لإنجاز المهمة.	٤.١٧٢	٠.٩٠٥٦	١١
٨	العمل على تحديد أنظمة وقوانين تنظم العمل بشكل محدد وواضح.	٤.١٣٤	٠.٨٦٩٠	١٢
١ ٦	الوفاء بالالتزامات المالية تجاه الأعضاء المتطوعين .	٤.١٢٧	٠.٩٩٦٦	١٣
٣	مساعدته على ابراز مواهبه وصقلها.	٤.١٠٨	٠.٩٣٦٢	١٤
١ ٣	توفير المكان والأدوات اللازمة لتأدية العمل التطوعي .	٤.٠٨٣	٠.٩٥٩٠	١٥
١ ١	الحصول على تغذية راجعة دورية لما ينجزه العضو من أعمال .	٤.٠٧٠	٠.٩٩٢٧	١٦

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٤	إحاطة المتطوع بطبيعة العلاقة بباقي الأعضاء .	٤.٠٣٨	٠.٩١٧٦	١٧
٩	تحديد دور المتطوع بوصف مكتوب ومفصل لمهامه التطوعية.	٤.٠١٩	٠.٩٧٥٦	١٨
١٢	توفير معايير أداء متعارف عليها بن الجميع ويستند عليها في التقييم.	٤.٠١٩	٠.٩٩٥٠	١٩
١٨	توقيع اتفاقية مع المتطوعين تشمل واجباتهم وحقوقهم .	٣.٩٦٢	١.١٠٧٠	٢٠
٢٠	أنْ يمتلكَ المُتطوّع حقّ استخدام المرافق الخاصّة بالمُؤسّسة.	٣.٩٥٥	١.٠٨٦٣	٢١
١٩	اطلاع المتطوع على التقييم الخاص به، وإتاحة الفرصة له للاعتراض.	٣.٩١٧	١.٢٠٦٨	٢٢
المتوسط العام للبعد الرابع (حقوق المتطوعين)		٤.١٧٨٣	٠.٨٢٦٨	

ويتضح من استعراض بيانات الجدول رقم (٩)؛ أن أعلى المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٤.٣٨٢) وحصلت عليه العبارة رقم (١) التي تنص على "الشعور بالاحترام والثقة من قبل الجمعية ومنسوبيها "؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأولى وبدرجة أهمية كبيرة جداً، وقد يُعزى لك إلى أن الانخراط في العمل التطوعي يمنح المتطوع شعوراً بالفخر والانتماء وتقدير الذات وهو حق أصيل من حقوق المتطوعين يجب احترامه والحرص عليه. كما يتبين أن أقل المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٣.٩١٧) وحصلت عليه العبارة رقم (١٩) التي تنص على "اطلاع المتطوع على التقييم الخاص به، وإتاحة الفرصة له للاعتراض" ؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأخيرة وبدرجة أهمية كبيرة رغم حصولها على الرتبة الأخيرة. وقد يُعزى ذلك إلى أن ذلك الحق رغم أهميته لا يمثل أولوية مقارنة بغيره من الحقوق؛ لأن المتطوعين في الغالب يعملون احتساباً للأجر من الله عز وجل وليس من أجل الشهادات والتقييم، وبالتالي لا يحرصون على الاطلاع، ولكن يوجد فئة من المتطوعين يتطوعون من أجل تحصيل نقاط للتوظيف وغيرها؛ مما يفسر حصولها على درجة أهمية كبيرة. كما يتبين من الجدول أن هناك (٩) عبارات حصلت على درجة أهمية كبيرة جداً وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤.٢٠٤- ٤.٣٨٢) وأرقامها حسب الترتيب (١٠،٧،١٥،١٧،٥،٦،٢،٢٢،١)؛ بينما حصلت باقي العبارات وعددها (١٣) عبارة على درجة أهمية كبيرة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٩١٧-٤.١٩١)؛ مما يدل على تقارب كبير بين متوسطات عبارات هذا البعد، ويؤكد ذلك أيضاً قيم الانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات حيث تراوحت بين (٠.٧٥٤٤- ١.٢٠٦٨) ؛ مما يشير إلى أن قيم تشتت كل عبارة من عبارات هذا البعد عن متوسطها الحسابي ضئيلة، ما عدا أربع عبارات زاد انحرافها المعياري عن (١) ؛ مما يعني أنها أكثر العبارات تعرضاً لاختلافات وجهات نظر العينة حول درجة أهميتها. وكخلاصة لما سبق؛ وكما يتضح من أسفل الجدول؛ فإن درجة أهمية معايير البعد الرابع (حقوق المتطوعين) كبيرة حسب معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.١٧٨٣)، وانحرافها المعياري (٠.٨٢٦٨)، ويمكن تفسير ذلك إلى أن وجود حقوق للمتطوعين واضحة ومعلنة؛ تُعدّ من أهم الأمور لضمان استقطاب خبرات تطوعية ناجحة وإيجابية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Hidalgo and others (2013) التي أظهرت نتائجها؛ أن هناك علاقة إيجابية بين النشاط التطوعي وتقدير الذات والدعم الاجتماعي، كما تتفق مع دراسة ماك آرثر McArthur (2011) التي كشفت نتائجها أن هناك العديد من التحديات التي يواجهها الشباب المتطوعين من بينها غموض الدور الذي يقومون به وغياب التمكين وعدم التوازن في توزيع السلطات والنفوذ بين المتطوعين والمسئولين عن إدارة مثل هذه الأنشطة؛ مما يعني أهمية وجود معايير تضمن حقوق المتطوعين كما كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية.

خامساً: متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية والمتعلقة بـ (إدارة وتنظيم الجهود التطوعية)؟

وللإجابة عن ذلك؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة المتعلقة بهذا البعد، كما يتضح من الجدول رقم (١٠) التالي:

جدول رقم (١٠)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الخامس: (إدارة وتنظيم الجهود التطوعية)؛ مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	البعد الخامس : (إدارة وتنظيم الجهود التطوعية)			
١	إعداد قواعد معلومات عن الجهات والمؤسسات الخيرية والتطوعية ومجالات العمل التطوعي فيها .	٤.٢٤٨	٠.٩٥٠٢	١
٣	وضع استراتيجية واضحة ومحددة للأعمال التطوعية بدءاً من الاختيار وانتهاء بالتقييم .	٤.١٧٨	١.٠٠١٦	٢
٢	تذليل العقبات القانونية والتنظيمية التي يمكن أن تحول دون المبادرات التطوعية للشباب الجامعي .	٤.١٥٣	١.٠٣٧١	٣
٩	تحقيق التكامل بين الجهود التطوعية من خلال (الاتصال ، التنسيق ، التعاون ، التبادل) بين الجهات داخل الجامعة وخارجها.	٤.١١٥	١.٠٥٤٢	٤
١١	وضع آليات مسبقة لمواجهة المعوقات والعقبات التي يمكن أن تعيق الجهود التطوعية للشباب الجامعي .	٤.٠٥١	١.٠٥٩٢	٥
٨	الاشراف والتقييم المستمر للجهود التطوعية المبذولة من الشباب الجامعي وتوفير التغذية الراجعة المستمرة .	٤.٠٣٨	١.٠٢٣٠	٦
٥	إقامة مشاريع لرعاية المبادرات التطوعية للشباب الجامعي	٤.٠٣٢	١.١٣٨٥	٧
١٠	إعداد النماذج المطلوبة لجميع مراحل التطوع بدء من تقديم الطلب وانتهاء بتقويم الأداء	٤.٠١٩	١.٠٩٨٨	٨
٦	إنشاء جهة رسمية تتولى تنسيق الجهود التطوعية بين الجامعات والمؤسسات الأخرى .	٤.٠٠٠	١.١١٣٤	٩
٧	وضع خطة تدريبية لسد الاحتياج لدى الطلاب المتطوعين والتقليل من حدوث المشكلات.	٤.٠٠٠	١.٠٧٨٤	٩
٤	إنشاء مراكز جامعية متخصصة في التعريف بالعمل التطوعي ومجالاته المختلفة	٣.٩٩٤	١.٠٨١٣	١٠
١٢	تحليل الجهود التطوعية وطرق إدارتها وتنظيمها في الدول المتقدمة ومحاولة الاستفادة منها.	٣.٩١١	١.١٠٤٠	١١
	المتوسط العام للبعد الخامس (إدارة وتنظيم الجهود التطوعية)	٤.٠٨٩٢	٠.٩٥٥	

ويتضح من استعراض بيانات الجدول رقم (١٠)؛ أن أعلى المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٤.٢٤٨) وحصلت عليه العبارة رقم (١) التي تنص على "إعداد قواعد معلومات عن الجهات والمؤسسات الخيرية والتطوعية ومجالات العمل التطوعي فيها "؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأولى وبدرجة أهمية كبيرة جداً وبانحراف معياري (١.٠٠١٦). وقد يُعزى ذلك لكونه أولوية أولى في نجاح العمل التطوعي، فوجود قاعدة معلومات تسهل الوصول للجهات التطوعية وتعرف بمجالات العمل التطوعية كذلك؛ مما يُعد محفزاً لنجاح العمل التطوعي. كما يتبين أن أقل المتوسطات الحسابية من وجهة نظرعينة الدراسة هو (٣.٩١١) وحصلت عليه العبارة رقم (١٢) التي تنص على "تحليل الجهود التطوعية وطرق إدارتها وتنظيمها في الدول المتقدمة ومحاولة الاستفادة منها "؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأخيرة وبدرجة أهمية كبيرة رغم حصولها على الرتبة الأخيرة وبانحراف معياري (١.١٠٤٠). وقد يُعزى ذلك إلى كونها لا تمثل أولوية مقارنة بغيرها من مؤشرات إدارة وتنظيم الجهود التطوعية رغم أهميتها الكبيرة؛ وذلك بسبب اختلاف ظروف وبيئة العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية عن غيره من البلدان. كما يتبين أن هناك عبارة واحدة فقط حصلت على درجة أهمية كبيرة جداً وهي العبارة رقم (١) التي سبق الإشارة إليها؛ بينما حصلت باقي العبارات وعددها ١١ عبارة على درجة أهمية كبيرة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٩١١-٤.١٧٨)؛ مما يدل على تقارب كبير بين متوسطات عبارات هذا البعد؛ إلا أن قيم الانحرافات

المعيارية لكل عبارة من العبارات تراوحت بين (٠.٩٥٠٢-١.١٣٨٥)؛

مما يعني أن عبارات هذا البعد كانت الأكثر تعرضاً لاختلافات وجهات نظر العينة حول درجة أهميتها. وكخلاصة لما سبق؛ وكما يتضح من أسفل الجدول؛ فإن درجة أهمية معايير البعد الخامس (إدارة وتنظيم الجهود التطوعية) كبيرة حسب معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.٠٨٩٢)، وانحرافها المعياري (٠.٩٥٥)،

وقد يُعزى ذلك إلى أن أهم عوامل نجاح أي عمل هو التخطيط المسبق له، والعمل التطوعي كغيره من الأعمال يستلزم تخطيطاً وتنظيماً عالياً لاستثمار وقت وجهد المتطوعين الاستثمار الأمثل، وهو السبيل إلى مأسسة العمل التطوعي وجعله عملاً مؤسسياً منظماً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عارف (٢٠٠٦) التي كشفت نتائجها أن أهم عوامل نشر ثقافة العمل التطوعي؛ يكمن في تحديد السياسات والإجراءات التنفيذية لتنمية ثقافة التطوع والتخطيط الاستراتيجي للعمل التطوعي في الجامعات، كما تتفق مع دراسة عبد الجواد (٢٠١٥) التي أبرزت نتائجها أن تصميم قاعدة بيانات على شبكة الإنترنت تنشر عليها نتائج الأداء بالمؤسسات التطوعية؛ من أهم آليات نشر ثقافة العمل التطوعي في جامعة بني سويف، كما تتفق مع دراسة السيف (٢٠١١) التي كشفت نتائجها؛ أن من أهم المعوقات التي تواجه العاملين في المجال التطوعي؛ عدم وجود قاعدة بيانات متكاملة للعمل التطوعي. وهو ما يتفق مع نتائج هذا البعد بصفة عامة ومع العبارة التي حلت أولاً بصفة خاصة٠

سادساً: متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية والمتعلقة بـ (تقويم الجهود التطوعية) ؟

وللإجابة عن ذلك؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة المتعلقة بهذا البعد، كما يتضح من الجدول رقم (١١) التالي:

جدول رقم (١١)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات البعد السادس:(تقويم الجهود التطوعية)؛ مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد السادس : (تقويم الجهود التطوعية)				
٣	التقويم النهائي لعمل المتطوع من حيث؛ نقاط القوة وجوانب القصور والعوائد التي تم تحقيقها والاتجاهات والقيم التي اكتسبها.	٤.٠٩٦	٠.٩٧٧	١
١١	استخدام أدوات تقويم متنوعة (استطلاعات رأي ، مقابلات ، بطاقات ملاحظة ، الملاحظة بالمعايشة ، .....)	٤.٠١٣	١.٠١١	٢
٢	التقويم البنائي لأداء المتطوع من حيث: احترامه للمواعيد والضوابط العامة ، التعاون ، الاحساس بالمسؤولية ،	٣.٩٩٤	٠.٩٧٥	٣
٩	بناء أدوات تقويم صادقة وثابته لجميع مراحل ومكونات العمل التطوعي .	٣.٩٦٢	٠.٩٩٧	٤
٤	تقويم البيئة التي يعمل بها المتطوعون من الشباب الجامعي من حيث (التجهيزات، الظروف الفيزيقية، الظروف الاجتماعية والنفسية)	٣.٩٥٥	٠.٩٦٨	٥
٧	تقويم الأداء الإداري والتنظيمي من حيث: التخطيط والإشراف والمتابعة والتنسيق والاتصال وإدارة الموارد المالية والكوادر البشرية.	٣.٩٥٥	٠.٩٧٤	٦
٥	تقييم البرامج والمشروعات التطوعية التي ينخرط فيها الشباب الجامعي من حيث (كلفة البرنامج، نوعية الخدمة، حجم الخدمة، عدد المستفيدين، العائد)	٣.٩٤٩	١.٠٢٨	٧
٨	التأكد من شمولية التقويم لجميع العناصر التي تندرج تحت (المتطوع ، المؤسسة ، المشاريع)	٣.٩٤٣	١.٠٠٦	٨
٦	تقييم المؤسسة أو الجهة التي يعمل بها الشباب الجامعي من حيث (الرسالة ومدى ارتباط البرامج بها، النشاطا ، مواكبة المتغيرات)	٣.٩٣٠	١.٠٠٥	٩
١٠	أن لا يقتصر التقويم علة إصدار الأحكام بل يتجاوز ذلك إلى وضع المقترحات العلاجية لتعديل المسار .	٣.٩٢٤	١.٠٣٣	١٠
١	التقويم القبلي للمتطوع في ضوء معايير الاختيار .	٣.٩٠٤	١.٠٢٨	١١
المتوسط العام للبعد السادس (تقويم الجهود التطوعية)		٤.٠٠٠٠	٠.٩٣٢	

ويتضح من استعراض بيانات الجدول رقم (١١)؛ أن أعلى المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٤.٠٩٦) وحصلت عليه العبارة رقم (٣) التي تنص على "التقويم النهائي لعمل المتطوع من حيث؛ نقاط القوة وجوانب القصور والعوائد التي تم تحقيقها والاتجاهات والقيم التي اكتسبها"؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأولى وبدرجة أهمية كبيرة وبانحراف معياري. ويُعزى ذلك إلى أهمية التقويم النهائي لعمل المتطوع لتحديد جوانب القوة لتعزيزها وتحفيزه، وتحديد جوانب القصور لتدريب المتطوع على تلافيها مستقبلاً. كما يتبين من الجدول أن أقل المتوسطات الحسابية من وجهة نظر عينة الدراسة هو (٣.٩٠٤) وحصلت عليه العبارة رقم (١) التي تنص على "التقويم القبلي للمتطوع في ضوء معايير الاختيار"؛ ويعني ذلك حصولها على الرتبة الأخيرة وبدرجة أهمية كبيرة رغم حصولها على الرتبة الأخيرة، وقد يُعزى ذلك إلى كونها ليست أولوية مقارنة بغيرها من جوانب تقويم الجهود

التطوعية رغم أهميتها في اختيار الأنسب؛ ذلك أن الترشيح المبدئي وفق معايير محددة قد يكفي عن الاختبارات القبلية، وقد يكون ذلك غير مقبولاً لدى المتطوع لا سيما وهو يعمل تطوعاً دون مكافأة. كما يتبين من الجدول أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة أهمية كبيرة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٩٠٤ - ٤.٠٩٦)؛ مما يدل على تقارب كبير بين متوسطات عبارات هذا البعد، ويؤكد ذلك أيضاً قيم الانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات حيث تراوحت بين (٠.٩٦٨-١.٠٣٣)؛ مما يشير إلى أن قيم تشتت كل عبارة من عبارات هذا البعد عن متوسطها الحسابي ضئيلة، ما عدا بعض العبارات والتي زاد انحرافها المعياري عن (١)؛ مما يعني أنها أكثر العبارات تعرضاً لاختلافات وجهات نظر العينة حول درجة أهميتها. وكخلاصة لما سبق؛ وكما يتضح من أسفل الجدول؛ فإن درجة أهمية معايير البعد السادس (تقويم الجهود التطوعية) كبيرة حسب معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.٠٠)، وانحرافها المعياري (٠.٩٣٢٢١)، ويمكن تفسير ذلك بالأهمية الكبيرة لتقويم الجهود التطوعية من أجل تقدير الإنجازات التي قدمها المتطوعون وتحفيزهم،

ومن أجل إعادة النظر في الممارسات الخاطئة، وتحديد مجالات التدريب المطلوبة لتلافيها، وكذلك من أجل استمرار المتطوع أو استبداله في حال عدم فاعليته. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الجواد (٢٠١٥) التي أظهرت نتائج أن من أهم آليات نشر ثقافة العمل التطوعي في جامعة بني سويف؛ قياس مستوى رضاء المستفيدين من الخدمات التطوعية التي تحصل عليها.

- **عرض النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني وهو:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تُعزى إلى متغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية، التخصص، ممارسة العمل التطوعي، الانتاج العلمي في مجال التطوع، الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي)؟

أولاً : بالنسبة لمتغير التخصص:

تم حساب قيمة "ت" باستخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة Independent –Samples T Test لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من حيث متغير التخصص (علوم طبيعية، علوم إنسانية)، كما يتضح من الجدول رقم (١٢) التالي:

جدول رقم (١٢)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير التخصص (علوم طبيعية، علوم إنسانية)

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية Sig,
١	البعد الأول	علوم إنسانية	١٧٢	٤,١٩٧٧	٠,٥٨٨٧٨	٠,٤٢٣	٠,٦٧٢
	معايير اختيار المتطوعين	علوم طبيعية	١٤٢	٤,١٦٩٠	٠,٦٠٦٩٦		
٢	البعد الثاني	علوم إنسانية	١٧٢	٣,٩٥٣٥	٠,٧٦٣٣٠	٢,٥٨٨	*٠.٠١
	تأهيل المتطوعين	علوم طبيعية	١٤٢	٣,٧١٨٣	٠,٨٤٥٢٣		
٣	البعد الثالث	علوم إنسانية	١٧٢	٤,٠٥٨١	٠,٧٨٥١٦	١,٩٥٥	٠,٠٥٢
	آليات جذب المتطوعين	علوم طبيعية	١٤٢	٣,٨٧٣٢	٠,٨٩٠١٣		
٤	البعد الرابع	علوم إنسانية	١٧٢	٤,١٩٧٧	٠,٨٦٢٧٤	٠,٤٥٥	٠,٦٤٩
	حقوق المتطوعين	علوم طبيعية	١٤٢	٤,١٥٤٩	٠.٧٨٣٦٦		
٥	البعد الخامس	علوم إنسانية	١٧٢	٤,٠٩٣٠	٠,٩٢٥٦٣	٠,٠٧٩	٠,٩٣٧
	إدارة وتنظيم الجهود التطوعية	علوم طبيعية	١٤٢	٤,٠٨٤٥	٠,٩٩٢٨٣		
٦	البعد السادس	علوم إنسانية	١٧٢	٤,٠٦٩٨	٠,٨٧٥٨٠	١,٤٦٢	٠,١٤٥
	تقويم الجهود التطوعية	علوم طبيعية	١٤٢	٣,٩١٥٥	٠,٩٩٢٨٣		
المجموع الكلي		علوم إنسانية	١٧٢	٤,٠٥٨١	٠,٧٢٣١٣	٠,٥١٨	٠,٦٠٥
		علوم طبيعية	١٤٢	٤,٠١٤١	٠,٧٨٠٨٥		

يتضح من الجدول رقم (١٢)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير التخصص في عبارات البعد الأول والثالث والرابع والخامس والسادس والمجموع الكلي؛ مما يعني اتفاق عيّنة الدّراسة حول متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية على اختلاف تخصّصاتهم في تلك الأبعاد، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص (علوم إنسانية) في عبارات البعد الثاني (تأهيل المتطوعين)، وقد يُعزى ذلك لارتباط العمل التطوعي بمجالات العلوم الإنسانية المختلفة سواءً كانت اجتماعية أو التربوية أو ما يتعلق بإدارة العمل التطوعي؛ مما يجعلهم الأكثر قرباً للاحتياجات التدريبية للمتطوعين، وبالتالي يعطونها تقديراً أعلى من المتخصصين في العلوم الطبيعية .

ثانياً : بالنسبة لمتغير النوع:

تم حساب قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب استجابات عينة الدراسة من حيث متغير النوع (الذكور والإناث) باستخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney U Test للمجموعات المستقلة، كما يتضح في جدول رقم (١٣) التالي:

جدول رقم (١٣)

قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب استجابات عينة الدراسة من حيث متغير النوع (الذكور والإناث) باستخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney U Test للمجموعات المستقلة

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	Mean Rank متوسط الرتب	Sum of Ranks مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية Sig.
١	البعد الأول معايير اختيار المتطوعين	ذكر	٢٢٠	١٥٠.١٤	٣٣٠٣٠.٠٠	٢.٥٤٤	*٠.٠١
		انثى	٩٤	١٧٤.٧٣	١٦٤٢٥.٠٠		
٢	البعد الثاني تأهيل المتطوعين	ذكر	٢٢٠	١٥٤.٧٧	٣٤٠٥٠.٠٠	٠.٨٨٩	٠.٣٦٩
		انثى	٩٤	١٦٣.٨٨	١٥٤٠٥.٠٠		
٣	البعد الثالث آليات جذب المتطوعين	ذكر	٢٢٠	١٥٠.٧٦	٣٣١٦٨.٠٠	٢.٢	*٠.٠٢٨
		انثى	٩٤	١٧٣.٢٧	١٦٢٨٧.٠٠		
٤	البعد الرابع حقوق المتطوعين	ذكر	٢٢٠	١٥٢.٢٣	٣٣٤٩٠.٠٠	١.٧٠٦	٠.٠٨٨
		انثى	٩٤	١٦٩.٨٤	١٥٩٦٥.٠٠		
٥	البعد الخامس إدارة وتنظيم الجهود التطوعية	ذكر	٢٢٠	١٤٧.٦٩	٣٢٤٩٢.٠٠	٣.١٥٧	*٠.٠٠٢
		انثى	٩٤	١٨٠.٤٦	١٦٩٦٣.٠٠		
٦	البعد السادس تقويم الجهود التطوعية	ذكر	٢٢٠	١٦٠.٦٦	٣٥٣٤٦.٠٠	١.٠١٨	٠.٣٠٩
		انثى	٩٤	١٥٠.١٠	١٤١٠٩.٠٠		
المجموع الكلي		ذكر	٢٢٠	١٥٣.٩٣	٣٣٨٦٤.٠٠	١.١٨٦	٠.٢٣٦
		انثى	٩٤	١٦٥.٨٦	١٥٥٩١.٠٠		

يتضح من الجدول رقم (١٣)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة؛ تعزى لمتغير النوع في عبارات البعد الثاني (تأهيل المتطوعين)، والرابع (حقوق المتطوعين)، والسادس (تقويم الجهود التطوعية) والمجموع الكلي؛ مما يعني اتفاق عيّنة الدّراسة حول متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية على اختلاف نوعهم ذكوراً وإناثاً في تلك المحاور ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة؛ تعزى لمتغير النوع لصالح الاناث في عبارات البعد الأول (معايير اختيار المتطوعين)، والثالث (آليات جذب المتطوعين)، والخامس (إدارة وتنظيم الجهود التطوعية)، وقد يُعزى ذلك للرغبة الأكبر من الإناث مقارنة بالذكور في وجود معايير لاختيار المتطوعين وآليات لجذبهم وإدارة وتنظيم لجهودهم؛ نظراً لمحدودية فرص التحاق الإناث بالعمل التطوعي مقارنةً بالذكور رغم رغبتهم واستعدادهم لذلك.

ثالثاً:بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية:

تم حساب قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب استجابات عينة الدراسة من حيث متغير الحالة الإجتماعية (متزوج وغير متزوج) باستخدام اختبار مان وتني Test Mann – Whitney U للمجموعات المستقلة، كما يتضح في جدول رقم (١٤) التالي:

جدول رقم (١٤)

قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب استجابات عينة الدراسة من حيث متغير الحالة الإجتماعية (متزوج وغير متزوج) باستخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney U Test للمجموعات المستقلة.

م	العبارات	المجموعة	العدد	Mean Rank متوسط الرتب	Sum of Ranks مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية Sig.
١	البعد الأول معايير اختيار المتطوعين	غيرمتزوج	١٦	١٦٣,٧٥	٢٦٢٠	٠.٣٢٧	٠.٧٤٤
		متزوج	٢٩٨	١٥٧.١٦	٤٦٨٣٥		
٢	البعد الثاني تأهيل المتطوعين	غيرمتزوج	١٦	١٧٠,١٣	٢٧٢٢	٠.٦٣	٠.٥٢٩
		متزوج	٢٩٨	١٥٦.٨٢	٤٦٧٣٣		
٣	البعد الثالث آليات جذب المتطوعين	غيرمتزوج	١٦	١٦٩.٦٣	٣١٤٦	١.٩٣٥	٠.٠٥٣
		متزوج	٢٩٨	١٥٥.٤٠	٤٦٣٠٩		
٤	البعد الرابع حقوق المتطوعين	غيرمتزوج	١٦	١٧٠.٦٣	٢٧٣٠	٠.٦٤٣	٠.٥٢
		متزوج	٢٩٨	١٥٦.٨٠	٤٦٧٢٥		
٥	البعد الخامس إدارة وتنظيم الجهود التطوعية	غيرمتزوج	١٦	١٩١.٥٠	٣٠٦٤	١.٦٥٨-	٠.٠٩٧
		متزوج	٢٩٨	١٥٥.٦٧	٤٦٣٩١		
٦	البعد السادس تقويم الجهود التطوعية	غيرمتزوج	١٦	١٦٤.٣٨	٢٦٣٠	٠.٣٣٥	٠.٧٣٨
		متزوج	٢٩٨	١٥٧.١٣	٤٦٨٢٥		
	المجموع الكلي	غيرمتزوج	١٦	١٩٣.٥٠	٣٠٩٦	١.٨١٠	٠.٠٧
		متزوج	٢٩٨	١٥٥.٥٧	٤٦٣٥٩		

يتضح من الجدول رقم (١٤)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة في جميع أبعاد الدراسة وفي المجموع الكلي؛ تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج وغير متزوج)؛ مما يعني اتفاق عيّنة الدّراسة حول متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية على اختلاف حالتهم الاجتماعية، وقد يُعزى ذلك إلى أن النظر لأهمية مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية ينبع من توجيهات ديننا الحنيف ورؤية المملكة ٢٠٣٠؛ مما لا يجعل للحالة الاجتماعية دوراً في تحديد تلك الأهمية.

رابعاً: بالنسبة لمتغير ممارسة العمل التطوعي:

تم حساب قيمة F باستخدام One –Way ANOVA لمربع المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة؛ تبعاً لمتغير ممارسة العمل التطوعي (ممارسة مستمرة – ممارسة متقطعة – غير ممارس)، كما يتضح من جدول رقم (١٥) التالي:

جدول رقم (١٥)

قيمة F لمربع المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة؛

تبعاً لمتغير ممارسة العمل التطوعي (ممارسة مستمرة – ممارسة متقطعة – غير ممارس)

مصدر التباين	المحاور	مجموع المربعات Sum of Squares	درجة الحرية Df	متوسط مجموع المربعات Mean Square	قيمة F	الدلالة الإحصائية Sig.
البعد الأول معايير اختيار المتطوعين	بين المجموعات	١.٤٥٧	٢	٠.٧٢٩	٢.٠٦٣	٠.١٢٩
	داخل المجموعات	١٠٩.٨٢٩	٣١١	٠.٣٥٣		
	المجموع	١١١.٢٨٧	٣١٣			
البعد الثاني تأهيل المتطوعين	بين المجموعات	٠.٣٢٥	٢	٠.١٦٣	٠,٢٤٨	٠,٧٨١
	داخل المجموعات	٢٠٤,٣٣٧	٣١١	٠,٦٥٧		
	المجموع	٢٠٤,٦٦٢	٣١٣			
البعد الثالث آليات جذب المتطوعين	بين المجموعات	٠,١١٣	٢	٠,٠٥٧	٠,٠٨٠	٠,٩٢٣
	داخل المجموعات	٢١٩,٦٨٣	٣١١	٠,٧٠٦		
	المجموع	٢١٩,٧٩٦	٣١٣			
البعد الرابع حقوق المتطوعين	بين المجموعات	١,٤٠١	٢	٠,٧٠١	١,٠٢٥	٠,٣٦٠
	داخل المجموعات	٢١٢,٦١٢	٣١١	٠,٦٨٤		
	المجموع	٢١٤,٠١٣	٣١٣			
البعد الخامس إدارة وتنظيم الجهود التطوعية	بين المجموعات	٢,١١٥	٢	١,٠٥٧	١,١٦١	٠,٣١٥
	داخل المجموعات	٢٨٣,٣٨٨	٣١١	٠,٩١١		
	المجموع	٢٨٥,٥٠٣	٣١٣			
البعد السادس تقويم الجهود التطوعية	بين المجموعات	١,٩١٠	٢	٠,٩٥٥	١,١٠٠	٠,٣٣٤
	داخل المجموعات	٢٧٠,٠٩٠	٣١١	٠,٨٦٨		
	المجموع	٢٧٢,٠٠٠	٣١٣			
المجموع الكلي	بين المجموعات	٠,٠٨٣	٢	٠,٠٤٢	٠,٠٧٤	٠,٩٢٩
	داخل المجموعات	١٧٥,٤٥٨	٣١١	٠,٥٦٤		
	المجموع	١٧٥,٥٤١	٣١٣	٠,٧٢٩		

يتضح من الجدول رقم (١٥)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α)بين وجهات نظر أفراد العينة في جميع جميع أبعاد الدراسة والمجموع الكلي ؛ تعزى لمتغير ممارسة العمل التطوعي (ممارسة مستمرة – ممارسة متقطعة – غير ممارس)؛ مما يعني اتفاق عيّنة الدّراسة حول متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية على اختلاف خبراتهم في ممارسة العمل التطوعي، وقد يُعزى ذلك إلى كون مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية ضرورة وطنية واجتماعية لتنظيم الجهود التطوعية وإدارتها بعيداً عن العشوائية وما يصاحبها من ممارسات سيئة تضر بمصلحة الوطن ومصلحة العمل التطوعي الخيري.

خامساً: الانتاج العلمي في مجال التطوعي:

تم حساب قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب استجابات عينة الدراسة من حيث متغير الانتاج العلمي في مجال التطوعي (يوجد إنتاج علمي (أبحاث ، كتب ، أوراق عمل ، ...) - لا يوجد إنتاج علمي) باستخدام اختبار مان وتني Test Mann – Whitney U للمجموعات المستقلة، كما يتضح من الجدول رقم (١٦) التالي:

جدول رقم (١٦)

قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب استجابات عينة الدراسة من حيث متغير الانتاج العلمي في مجال التطوع (يوجد - لا يوجد) باستخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney U Test للمجموعات المستقلة.

م	العبارات	المجموعة	العدد	Mean Rank متوسط الرتب	Sum of Ranks مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية Sig.
١	البعد الأول معايير اختيار المتطوعين	يوجد إنتاج علمي	٩٤	١٦٤.٥٩	١٥٤٧١	-١.٠٤٦	٠.٢٩٦
		لا يوجد إنتاج علمي	٢٢٠	١٥٤.٤٧	٣٣٩٨٤		
٢	البعد الثاني تأهيل المتطوعين	يوجد إنتاج علمي	٩٤	١٦٠.٥٤	١٥٠٩١	٠.٤٢٨	٠.٦٦٨
		لا يوجد إنتاج علمي	٢٢٠	١٥٦.٢٠	٣٤٣٦٤		
٣	البعد الثالث آليات جذب المتطوعين	يوجد إنتاج علمي	٩٤	١٥٢.٣٩	١٤٣٢٥	٠.٧١٣	٠.٤٧٦
		لا يوجد إنتاج علمي	٢٢٠	١٥٩.٦٨	٣٥١٣٠		
٤	البعد الرابع حقوق المتطوعين	يوجد إنتاج علمي	٩٤	١٥٠.٢٠	١٤١١٩	١.٠٠٩	٠.٣١٣
		لا يوجد إنتاج علمي	٢٢٠	١٦٠.٦٢	.٣٥٣٣٦		
٥	البعد الخامس إدارة وتنظيم الجهود التطوعية	يوجد إنتاج علمي	٩٤	١٥١.١٨	١٤٢١١	٠.٨٦٩	٠.٣٨٥
		لا يوجد إنتاج علمي	٢٢٠	١٦٠.٢٠	٣٥٢٤٤		
٦	البعد السادس تقويم الجهود التطوعية	يوجد إنتاج علمي	٩٤	١٤٥.٨٠	١٣٧٠٥	١.٦٠٨	٠.١٠٨
		لا يوجد إنتاج علمي	٢٢٠	١٦٢.٥٠	٣٥٧٥٠		
	المجموع الكلي	يوجد إنتاج علمي	٩٤	١٥٠.٤٤	١٤١٤١	١.٠٠٢	٠.٣١٦
		لا يوجد إنتاج علمي	٢٢٠	١٦٠.٥٢	٣٥٣١٤		

يتضح من الجدول رقم (١٦)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين استجابات أفراد العينة في جميع أبعاد الدراسة والمجموع الكلي؛ تعزى لمتغير الانتاج العلمي في مجال العمل التطوعي (يوجد إنتاج علمي "أبحاث ، كتب

، أوراق عمل ، ..." - لا يوجد إنتاج علمي)؛ مما يعني اتفاق عيّنة الدّراسة حول متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية على اختلاف خبراتهم في ممارسة العمل التطوعي، وقد يُعزى ذلك إلى أن النظر لأهمية مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية؛ ينبع من الممارسات الإجرائية العملية التي يتفق فيها أفراد العينة، وليس من الممارسات النظرية فيما يتعلق بالإنتاج العلمي.

سادساً: الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي:

تم حساب قيمة F باستخدام One –Way ANOVA لمربع متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي (يوجد– لا يوجد)، كما يتضح من الجدول رقم (١٧) التالي:

جدول رقم (١٧)

قيمة F باستخدام One –Way ANOVA لمربع استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي (يوجد "قراءات موجهة - حضور برامج تدريبية أو مؤتمرات علمية" – لا يوجد)

مصدر التباين	العبارات	مجموع المربعات Sum of Squares	درجة الحرية Df	متوسط مجموع المربعات Mean Square	قيمة F	الدلالة الإحصائية Sig.
البعد الأول معايير اختيار المتطوعين	بين المجموعات	١.٨٦٧	٢	٠.٩٣٣	٢.٦٥٣	٠.٠٧٢
	داخل المجموعات	١٠٩.٤٢	٣١١	٠.٣٥٢		
	المجموع	١١١.٢٨٧	٣١٣			
البعد الثاني تأهيل المتطوعين	بين المجموعات	١.٣٨٤	٢	٠.٦٩٢	١.٠٥٩	٠.٣٤٨
	داخل المجموعات	٢٠٣.٢٧٨	٣١١	٠.٦٥٤		
	المجموع	٢٠٤.٦٦٢	٣١٣			
البعد الثالث آليات جذب المتطوعين	بين المجموعات	٠.٣٨٩	٢	٠.١٩٤	٠.٢٧٦	٠.٧٥٩
	داخل المجموعات	٢١٩.٤٠٧	٣١١	٠.٧٠٥		
	المجموع	٢١٩.٧٩٦	٣١٣			
البعد الرابع حقوق المتطوعين	بين المجموعات	٠.٦٤١	٢	٠.٣٢١	٠.٤٦٧	٠.٦٢٧
	داخل المجموعات	٢١٣.٣٧١	٣١١	٠.٦٨٦		
	المجموع	٢١٤.٠١٣	٣١٣			
البعد الخامس إدارة وتنظيم الجهود التطوعية	بين المجموعات	٠.٦١٢	٢	٠.٣٠٦	٠.٣٣٤	٠.٧١٦
	داخل المجموعات	٢٨٤.٨٩١	٣١١	٠.٩١٦		
	المجموع	٢٨٥.٥٠٣	٣١٣			
البعد السادس تقويم الجهود التطوعية	بين المجموعات	١.٩٢١	٢	٠.٩٦٠	١.١٠٦	٠.٣٣٢
	داخل المجموعات	٢٧٠.٠٧٩	٣١١	٠.٨٦٨		
	المجموع	٢٧٢.٠٠	٣١٣			
المجموع الكلي	بين المجموعات	٠.٠٥٩	٢	٠.٠٣	٠.٠٥٣	٠.٩٤٩
	داخل المجموعات	١٧٥.٤٨٢	٣١١	٠.٥٦٤		
	المجموع	١٧٥.٥٤١	٣١٣	٠.٩٣٣		

يتضح من الجدول رقم (١٧)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة تعزى لمتغير الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي (يوجد – لا يوجد) في جميع محاور الدراسة؛ مما يعني اتفاق عيّنة الدّراسة

حول متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية على اختلاف خلفيتهم المعرفية عن العمل المؤسسي، وقد يُعزى ذلك إلى أن النظر لأهمية مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية؛ ينبع من الحس الوطني والاجتماعي لأفراد عينة الدرسة وليس من المناصب الإدارية التي يشغلونها أو من خلال قربهم من العمل المؤسسي في جامعاتهم.

- **ملخص نتائج الدراسة:**

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١. أن جميع متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية في جميع أبعادها (معايير اختيار المتطوعين، تأهيل المتطوعين، آليات جذب المتطوعين، حقوق المتطوعين، إدارة وتنظيم الجهود التطوعية ، تقويم الجهود التطوعية)؛ حققت درجة أهمية كبيرة إجمالاً، وفي كل بعد على حدة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص في عبارات جميع المحاور والمجموع الكلي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص (العلوم الإنسانية) في عبارات البعد الثاني (تأهيل المتطوعين).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع في عبارات البعد الثاني (تأهيل المتطوعين) والرابع (حقوق المتطوعين) والسادس (تقويم الجهود التطوعية) والمجموع الكلي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع لصالح الاناث في عبارات البعد الأول (معايير اختيار المتطوعين) والثالث (آليات جذب المتطوعين) والخامس (إدارة وتنظيم الجهود التطوعية).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة في جميع عبارات أبعاد الدراسة وفي المجموع الكلي ؛ تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، ولمتغير ممارسة العمل التطوعي ، ولمتغير الانتاج العلمي في مجال العمل التطوعي، ولمتغير الخلفية المعرفية عن العمل المؤسسي.

- **التوصيات:**

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الدراسة؛ بتبني الجامعات السعودية لمأسسة العمل التطوعي وفق الخطة الإجرائية التالية:

١. **مرحلة الإعداد والتهيئة**؛ ويتم في هذه المرحلة تهيئة المناخ التنظيمي في الجامعات السعودية لقبول فكرة مأسسة العمل التطوعي والقناعة بها. ويمكن أن يتم ذلك من خلال الآتي:

- ضمان دعم الإدارة العليا للجامعة وتأيدها لمأسسة العمل التطوعي فيها؛ للتحول من العمل التطوعي الفرداني أو العمل الجماعي غير المؤطر، إلى عمل تطوعي مؤسسي، في إطار جمعيات ومنظمات قانونية، تحتكم في فعلها وتسييرها وإدارتها إلى قواعد التشاور وعلوم التدبير.
- استحداث الأنظمة والتشريعات لمأسسة العمل التطوعي في الجامعة بالاستفادة من المعايير التي أسفرت عنها نتائج هذه الدراسة.
- نشر ثقافة العمل التطوعي المؤسسي من خلال إنشاء جمعية للعمل التطوعي تتبع عمادة شؤون الطلاب، تكون مهمتها إعداد الخطط الاستراتيجية والتشغيلية لمأسسة العمل التطوعي باستقطاب المتطوعين وتدريبهم وتأهيلهم وتكثيف الحملات التوعية لنشر ثقافة العمل التطوعي داخل الجامعة وخارجها؛ بالاستفادة من آليات اختيار المتطوعين وجذبهم وتأهيلهم وتأمين حقوقهم التي أسفرت عنها نتائج هذه الدراسة.

٢. **مرحلة التخطيط الاستراتيجي** ؛ ويتم في هذه المرحلة الآتي:

- تحليل البيئة الداخلية (نقاط القوة والضعف) والبيئة الخارجية (الفرص والتحديات) بما يتعلق بمأسسة العمل التطوعي.

- صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية لمأسسة العمل التطوعي في الجامعة في ضوء التحليل البيئي.
- تجهيز المتطلبات الأساسية لمأسسة العمل التطوعي في الجامعة التي أسفرت عنها نتائج الدراسة الميدانية.
- إعداد خطة تشغيلية تحتوي على مؤشرات لقياس الأداء لردم الفجوة بين المستهدف والمتحقق.
- بناء فريق عمل مدرب لتنفيذ الخطة التشغيلية ومتابعة مؤشرات الأداء.

٣. **مرحلة التنفيذ**؛ ويتم في هذه المرحلة تنفيذ ما تم التخطيط له، وتوفير المتطلبات الإدارية والبشرية والمادية اللازمة، وتقسيم المهام بين المنفذين وتحديد المسؤوليات وزمن التنفيذ لكل جهة .

٤. **مرحلة الرقابة والتقويم الاستراتيجي**؛ ويتم فيها مراقبة كافة الإجراءات للتأكد من أن عملية التنفيذ تسير بشكل صحيح وأن الأداء الفعلي مطابق لما خطط له، ومعالجة المشكلات التي تظهر أثناء التنفيذ، ثم إجراء تقويم شامل لكل جوانب مأسسة العمل التطوعي مقارنة بين المستهدف والمتحقق، والاستفادة من آليات تقويم الجهود التطوعية التي أسفرت عنها نتائج هذه الدراسة.

٥. **مرحلة التغذية الراجعة**؛ وفي هذه المرحلة يتم الاستفادة من نتائج التقويم والمتابعة لإعادة النظر في الخطط والأهداف وتعديل ما يسهم في ردم الفجوة بين الأداء الفعلي والمستهدف.

المراجع :

المراجع العربية:

- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين. (١٤١٦). لسان العرب، (ط١). دار إحياء التراث العربي.

- الأصفهاني، الراغب. (١٩٩٨). المفردات في غريب القران. دار المعرفة.

- الأفندي، إسماعيل. (٢٠١٣، ٤ فبراير). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في بيت لحم (عرض ورقة). مؤتمر " العمل التطوعي في فلسطين: واقع واحتياجات"، البيرة.

- أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. (٢٠٠٠، سبتمبر ٢٥-٢٧). مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي، الرياض.

- الألباني، مُحَمَّد ناصر الدين. (١٤٢١). صحيح الترغيب والترهيب للمنذري، (ط.١). مكتبة المعارف.

- برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠). https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/ntp

- بوستا، طارق.(٢٠١٥).التطوع المؤسسي والحراك الجماعي المنظم، http://www.aljamaa.net/ar/document/89955.shtml

- الحارثي، فهد. (٢٠١٩). العمل التطوعي الرقمي في الجامعات السعودية: دراسة تحليلية للتفاعل التربوي ف مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر أنموذجاً). مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١(١)، ١-٣٦.

- ديفيد هورتون وآخرون. (٢٠١١). تقرير حالة التطوع في العالم: قيم عالمية من أجل الرفاه العالمي، برنامج الأمم المتحدة للمتطوعين إلهام وإنجاز، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ((UNDP، 7- 5.

- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). محاور الرؤية. https://www.vision2030.gov.sa/ar

- السلطان، فهد بن سلطان. (٢٠٠٩). اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي (دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود). مجلة رسالة الخليج العربي، (١١٢)، ١-٦١.

- السيف، فهد بن ناصر. (٢٠١١). واقع العمل التطوعي من وجهة نظر العاملين في المكاتب التعاونية للدعوة والإرشاد وتوعية الجاليات (رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية). مكتبة الملك فهد الوطنية.

- الششنية، منى. (٢٠١٣، ٤ فبراير). دور الجامعات الفلسطينية في غرس قيم العمل التطوعي " جامعة القدس المفتوحة

نموذجاً" (عرض ورقة). مؤتمر " العمل التطوعي في فلسطين: واقع واحتياجات"، البيرة.

- الشهراني، معلوي بن عبد الله. (٢٠٠٦). العمل التطوعي وعلاقته بأمن المجتمع (رسالة ماجستير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية). قاعدة دار المنظومة.

- عارف، إيمان مُحَمَّد. (٢٠٠٣، ديسمبر ٢٧-٢٨). دور الجامعة في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل التطوعي في ضوء مفهوم التنمية المستدامة (عرض ورقة). المؤتمر القومي السنوي العاشر، جامعة المستقبل في الوطن العربي، جامعة عين شمس.

- عاطف، سهير علي. (٢٠٠٩). أهمية العمل التطوعي. مركز سبأ للدراسات الاستراتيجية.

- عبد الجواد، مروة. (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لتفعيل العمل التطوعي بجامعة بني سويف كقيمة مضافة. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ٣٤(١٦٥)، ٢٣٥-٣٣٢.

- العتيبي، عبد المجيد بن سلمي الروقي. (٢٠١٦). تفعيل العمل التطوعي في جامعة شقراء: (صيغة مقترحة). المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥(١١)، ٢٤-٤٤.

- عثمان، السعيد محمود السعيد، والمكاوي، إسماعيل خالد علي. (٢٠٢٠). ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات في مصر "دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، (١٨٥، ج٣)، ٢٢٣-٢٨٧.

- عدس، عبد الرحمن وآخرون. (٢٠٠٣). البحث العلمي مفهومه /أدواته/ أساليبه. دار أسامة للطبع.

- العكرش، الجوهرة حمد سليمان. (٢٠٠٨). معوقات العمل التطوعي بالمجتمع السعودي، دراسة لبعض نظم ومعوقات العمل التطوعي الاجتماعي: دراسة وصفية بمدينة الرياض (رسالة دكتوراه منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية بجامعة الملك سعود). مكتبة الملك فهد الوطنية.

- العوضي، رأفت. (٢٠١٣، ٤ فبراير). دور المؤسسات التعليمية في تعميم ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي من وجهة نظر الطلبة دراسة ميدانية ـ كلية التنمية الاجتماعية والأسرية بجامعة القدس المفتوحة نموذجاً (عرض ورقة). مؤتمر " العمل التطوعي في فلسطين: واقع واحتياجات"، البيرة.

- الفايدي، مُحَمَّد. (٢٠١٦، ٢٩ فبراير). استراتيجية العمل المؤسسي لقيادة التنمية. صحيفة الجزيرة، العدد (١٥٨٥٩).

- القرني، يعن الله علي. (٢٠١٤، ٥ مايو) التدريب التطوعي: الواقع، الفرص، المجالات، العقبات، وآليات التعزيز (عرض ورقة). مؤتمر التدريب التطوعي، الهيئة العالمية للتنمية البشرية والمؤسسة العامة للتعليم والتدريب التقني، الرياض.

- القصاص، ياسر عبد الفتاح. (٢٠١٢، ٢٨-٢٩ شوال). تصور تخطيطي لمواجهة معوقات مشاركة الشباب الجامعي السعودي في العمل التطوعي: دراسة مطبقة على طلاب جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، ندوة العمل التطوعي وآفاق المستقبل المنعقدة في جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- النايف، سعود و مبرك، خالد و الألفي، هاني. (٢٠١٨). تصور مقترح لتفعيل ثقافة العمل التطوعي لطلاب جامعة حائل بالإفادة من بعض الخبرات المحلية والعالمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(٥)، ٩٥-١٢٠.

- النسائي، أحمد بن شعيب. (٢٠٠١). السنن الكبرى. (تحقيق وتخريج حسن عبد المنعم شلبي)، ط١، مؤسسة الرسالة: بيروت.

- النعيم، عبد الله العلي. (٢٠٠٥). العمل الاجتماعي مع التركيز على العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

- الهذلي، هدي مطر. (٢٠١٩). دور كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج في نشر ثقافة العمل التطوعي في ضوء مبادرات التحول الوطني. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، (٤٣)، ٨٤٨-٨٨٢.

- هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (١٤٤١). نظام العمل التطوعي، https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/a122634e-98ea-4e40-b4dd-ab5700c51c7d/1

المراجع الأجنبية:

- Bogdan & Malina Voicu. (2006). "Volunteering in Eastern Europe: one of the missing links". Paper for the round table "

- Thompson, S. (2002). Sampling, Wiley Series in Probability and Statistics. New Jersey: John Wiley and Sons .

- Lombard, D. (2011). Voluntary aid for personal budget holders. Community Care, 18 (77), 26-27.

- Raskoff, S. & Sundeen, R. (2012). "The Role of Secondary School in Promoting Community Service in Southern California, University of South California. Sage Gernals.

- Hidalgo, M., Moreno-Jiménez, P., & Quinonero, J. (2013). Positive Effects Of Voluntary Activity In Old Adults. Journal Of Community Psychology, 41(2), 188-199.

Globalization Integration and Social Development in Central and Eastern Europe, University Lucian Blaga of Sibiu, Department of Sociology and Ethnology, Romania, 8-6 September, 2006.

- Brown, K. M., Hoye, R., & Nicholson, M. (2012). Self-esteem, Self-Efficacy, and Social Connectedness as Mediators of the Relationship Between Volunteering and Well-Being. Journal of Social Service Research, 38(4), 468-483.

- McArthur, Andrea M (2011). An exploration of factors impacting youth volunteers who provide indirect services. Master of Social Work. Wilfrid Laurier university.

- Park, C.; Johnstonet, E. (2017). "A framework for analyzing digital volunteer contributions in emergent crisis response efforts", new media & society, 9 (8), 1308-1327.

Institutionalization of volunteer work in Saudi universities

Abstract

This study aimed to define the requirements of institutionalizing volunteer work in Saudi universities in six areas (Standards of selecting volunteers, qualifying volunteers, mechanisms for attracting volunteers, volunteer rights, managing and organizing volunteer efforts, evaluating volunteer efforts). The descriptive approach (survey) has been used, and the questionnaire as a tool to collect data as well. Moreover, a simple random sample has been applied for faculty members at King Abdulaziz University and Tabuk. As a result, (314) members have responded to it. The most important results have been as the following: all the requirements for institutionalizing volunteer work in Saudi universities in all its axes; It achieved a degree of great importance with a total mean of (4.0382). Also, there are statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the responses of the sample members in the (volunteer qualification) axis, attributed to the variable of specialization in favor of (humanities). Furthermore, there are statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the responses of the sample members in the axes (Standards of selecting volunteers, mechanisms for attracting volunteers, management and organization of volunteer efforts), attributed to the gender variable in favor of females, while there are no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the responses of the sample members due to the rest of the variables in all axes.

Key words: Institutionalization, Volunteer Work, Saudi universities**.**

دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

د. عفاف عبد اللاه عثمان

كلية التربية – جامعة نجران – المملكة العربية السعودية

د. ابتسام سلطان عبد الحميد

كلية التربية– جامعة نجران – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلمة من معلمات رياض الاطفال، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة أنشطة الذكاءات المتعددة المناسبة لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات وقائمة الوظائف التنفيذية المناسبة لطفل الروضة، واستبانة دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة، وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج SPSS من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات وتحليل التباين وتوصلت الدراسة إلى: اتفاق عينة الدراسة على دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية بدرجة اتفاق مرتفعة وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ في مستوى ادراك المعلمة لدور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة لصالح ذوي المؤهل العلمي العالي ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ في متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر ، وكذلك توصلت الدراسة الى مجموعة من المقترحات لتفعيل دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

الكلمات المفتاحية: أنشطة الذكاءات المتعددة، الوظائف التنفيذية، طفل الروضة .

مُقَدِمَةُ :

يشهد مجتمعنا اليوم اهتماماً متزايداً وعناية فائقة بمرحلة الطفولة المبكرة، ذلك لأن الأطفال مصدر الثروة الحقيقية، وهم الأمل في تحقيق مستقبل أفضل، كما أن الاهتمام برعايتهم وتنشئتهم أمر حيوي تتحدد في ضوئه معالم المستقبل، لذا تبذل الدول جهودها في توفير الاحتياجات الأساسية التي تؤمن للطفل حياته ومستقبله.

ونظراً لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة، وحساسيتها، وأثرها في تكوين قدرات الطفل العقلية، ولما كانت نسبة ذكاء الطفل تزداد كلما كانت المثيرات البيئية حوله خصبة وثرية، فإن هذا يدفعنا إلى الاهتمام بالتعليم في هذه المرحلة المبكرة، حيث تعتبر هذه المرحلة الأساس للمراحل التعليمية التالية، فالتعليم في هذه المرحلة مصدر مهم لإثراء ذكاء الطفل. (أحمد وسلامة، ٢٠٠٥).

وتُعد نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence theory واحدة من أقوي المؤثرات في البيئة التعليمية، حيث غيرت نظرة المعلمين نحو المتعلمين، وأوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفقاً لقدراتهم الذهنية وامكانياتهم،

(بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران رقم NU/SHED/17/178)

ورحبّت بالفروق الفردية في أنواع الذكاءات وفى أسلوب استخدامها، وقدمت النظرية أنموذجاً للتعلم ليس لديه قواعد محددة يمكن في ضوئه تصميم المناهج الدراسية بطرائق فعالة ومؤثرة (الأطرش، ٢٠١٦، ص، ٤).

وعرف (جاردنر، ١٩٨٣) الذكاءات المتعددة في كتابه أطر العقل البشري على أنها القدرة على حل المشكلات، وابتكار نواتج تكون ذات قيمة في واحد أو أكثر من المواقف الثقافية، وتضمنت (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني البصري، الذكاء الجسمي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي)، وهذه الذكاءات لها أشكال مختلفة ونسب متغايرة لدى الأطفال، فقد يمتلك الطفل عدد من الذكاءات ولكن بنسب متفاوتة، وعلى الرغم من أن هذه الذكاءات منفصلة ألا أن الأطفال يستخدموها بشكل متكامل مع بعضها البعض. (الفقرا، ٢٠١٩، ص: ٤)

ولقد أوجدت نظرية الذكاءات المتعددة وجهات نظر جديدة للذكاء حيث اعتبرته القدرة على إنتاج شيء مؤثر يقدم خدمة ذات قيمة، أيضاً هو مجموعة من المهارات التي تمكن المتعلمين من حل المشكلات بطريقة جديدة مع إمكانية إيجاد حلول للمشكلات يمكن من حشد معارف جديدة. (خليل، ٢٠١٢، ص: ٢٠)

وترى (عيسى؛ عبد الرحمن؛ عبد المقصود، ٢٠١٤) أن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، وتقترح حلولاً يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوءها مناهج جديدة وأنشطة مبتكرة، كما تمدنا بإطار يمكن للمعلمين من خلاله تناول أي محتوى تعليمي ويقدموه بعدة طرق مختلفة، وبأنشطة ثرية تحفز قدرات ومهارات المتعلمين.

ويمكن من خلال نظرية الذكاءات المتعددة تشجيع المعلمات على تزويد الأطفال بالفرص التي تدفعهم لتنمية كل ذكاءاتهم من خلال تقديم مدى واسع من الأنشطة المبتكرة، وذلك بهدف استثمار أنشطة الذكاءات المتعددة لتعزيز نوع آخر من هذه الذكاءات ومن ثم فإن استخدام أنشطة الذكاءات التي يتفوق فيها طفل يساعد على تنمية الذكاءات الضعيفة لديه إضافة إلى تطوير مهاراته المختلفة. (على أ، ٢٠١٠، ص: ١٧١)

وتُعد أنشطة الذكاءات المتعددة من الأساليب الفعالة في التعليم، لأنها تمكن المعلم من تنويع الأنشطة والمواقف التعليمية المستخدمة بما يتلاءم والمتعلمين، مما يتيح لكل متعلم داخل حجرة الصف من الاستفادة من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه. (عبد القادر، ٢٠٠٥، ص: ٣١٤)

وهذا ما أشارت إليه دراسة (أحمد، ٢٠١٦) إذ ترى أن أنشطة الذكاءات المتعددة المتنوعة "القصصية؛ والفنية؛ والحركية؛ والموسيقية" تتيح الفرصة أمام الطفل للتفاعل وفقاً لميوله واستعداداته وقدراته، إضافة إلى اتاحة الحرية للطفل في اختيار النشاط الذي يناسبه، ولقد ساهمت أنشطة الذكاءات المتعددة في إثراء بيئة الطفل التعليمية مما سمح له في التعامل مع مواقف متعددة ومتنوعة ملائمة ومناسبه لمرحلة نموه وفي نفس الوقت تلبي احتياجاته الفعلية.

وترى (السعيدي، ٢٠١٣) أن أنشطة الذكاءات المتعددة تسهم في إثراء الموقف التعليمي، وتجعل التعلم ممتعاً وحيوياً، وتساعد المعلم على أن يغير طريقة تدريسه للدرس الواحد على نحو مستمر، فتراه ينتقل من وصف الصور والتعبير عنها والتعامل مع الاشكال إلى توظيف الإيقاع، فهو في الكثير من الأحيان يؤلف بين أنشطة الذكاءات المختلفة بطريقة مبتكرة.

ولقد أشارت (عبد العظيم، ٢٠١١) إلى أن اختيار أنشطة الذكاء المناسبة للمتعلمين والتي تتوافق مع رغباتهم تسهم في توفير وقت وجهد التعلم، وتجعل الموقف التعليمي أكثر ثراءً، وتجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً وإثارة، وتجعل المتعلمين أكثر تفاعلاً.

وتوصلت دراسة (العليمات، ٢٠١٣) إلى فاعلية البرنامج القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل لدي طفل الروضة، حيث ساهمت أنشطة الذكاءات في توليد عدد من البدائل لحل المشكلات (عادة التساؤل وحل المشكلات)، إضافة إلى انتقال أثر التعلم من مشكلة إلى أخري.

وأشارت (السعيدي، ٢٠١٣) إلى أن أنشطة الذكاءات المتعددة تساعد المتعلمين على استخدام ذكاءاتهم في حل المشكلات المختلفة، مع التركيز على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوي النشاط ليصل إلى الحل.

وترتبط الذكاءات المتعددة بالعديد من القدرات المعرفية مثل التذكر والإدراك والانتباه، والتي تتباين فيما بينها، فعلى سبيل المثال نجد بعض الأطفال لديهم ذاكرة فائقة للكلمات وليس الوجوه، بينما قد يتوافر لدى الأخرين إدراك حاد للأصوات الموسيقية وليس للأصوات اللفظية (شهبو؛ أدهم، ٢٠١٧)

وتتضمن الوظائف التنفيذية Executive Functions مجموعة واسعة من العمليات المعرفية والأداءات السلوكية منها التخطيط، والمرونة العقلية، والذاكرة العاملة، وحل المشكلات، ومراقبة الأداء، القدرة على كف الاستجابة. (أبو وردة، ٢٠١٨، ص: ٢٦٩)

وتُعرف الوظائف التنفيذية على أنها مجموعة من القدرات المعرفية التي تحكم وتنظم قدرات وسلوكيات الفرد للسير في الحياة العملية، وتتضمن القدرة على رصد السلوك (بدء السلوك - توقفه –

تغييره)، وكذلك التخطيط للمستقبل، كما أنها تمكن الفرد من توقع النتائج. (المرجع السابق، ص: ٢٨٥)

وتُعد الوظائف التنفيذية عمليات معرفية تؤثر في جميع مجالات حياة الطفل، حيث إنها تمكنه من وضع الخطط والمبادئ، وتنفيذ المهام المكلف بها، والمرونة في الاستجابة للموقف التي يمر بها، ومن ثم تسهم بشكل كبير في تحقيق توافق الطفل وتكيفه مع المجتمع الذي يعيش فيه (Cramm , Krupa , Missiuna, Lysaght & Parker, 2013,133)

وتتضمن الوظائف التنفيذية القدرة على الاستمرار في الحل الملائم للمشكلات من أجل تحقيق وبلوغ الأهداف المستقبلية، إضافة إلى كف الاستجابة مع تأجيلها لوقت ملائم، والتخطيط الاستراتيجي للأفعال المتتالية، وكذلك التصورات العقلية التي تحتوي على معالجة المعلومات المتصلة بالمثيرات ونقلها إلى الذاكرة. (هلال، ٢٠١٢، ١١٧)

وتلعب الوظائف التنفيذية دوراً حيوياً في الأداء الأكاديمي للطفل لأنها تسهم في التنبؤ بالقدرة على تذكر المعلومات ومعالجتها، وتهتم بمهارات التفكير، وتنمية اللغة، وتقنين السلوكيات الصفية، وبناءً على ذلك يُلاحظ أن أي خلل في الوظائف التنفيذية يؤثر في الأداء الأكاديمي للطفل، والتواصل والتفاعل الاجتماعي، واستكمال المهام المدرسية، والمشاركة في الأنشطة والمشاريع والتفاعل مع الأقران. (عبد الحميد، ٢٠١٩، ص: ٤٩٨)

ويرى (محمود، ٢٠١٩) أن الوظائف التنفيذية جهاز تنظيمي مسؤول عن التحكم المعرفي وتنظيم السلوك والافكار، وتسمح بمقارنة الأهداف والحصول على نتائج وذلك من خلال أساليب المراقبة الذاتية، وتسمح بالتعامل مع المهام الجديدة التي تتطلب منا تشكيل الهدف والتخطيط والاختيار من بدائل مختلفة لسلسلة من السلوك للوصول للهدف.

ويعتبر تطوير مهارات الوظائف التنفيذية أمر أساسي للتعلم لأنها تضع الأساس للسلوكيات التكيفية الموجهة نحو الأهداف والتي تمكن الطفل من تجاوز أفكار واستجابات أكثر تلقائية، ومن الأهمية بمكان أن يكتسب الأطفال الصغار هذه المهارات حتى يكونوا مستعدين للتعلم عند بدء الدراسة ومواصلة النجاح الأكاديمي ، إضافة إلى أن الوظائف التنفيذية ضرورية للسلوك الموجه نحو هدف معين، وهي تشمل القدرة على بدء وإيقاف الإجراءات، ومراقبة السلوك وتغييره حسب الحاجة، وتخطيط السلوك المستقبلي عند مواجهة المهام والمواقف الجديدة.(James, Peggy & Lisa, 2016)

وترى (فتحي، ٢٠١٨) أن مهارات الوظائف التنفيذية مهارات ضرورية للنجاح في أداء مهام الحياة اليومية، وحل المشكلات، وتقييم الموقف، والتكيف مع المواقف غير المتوقعة، والضغوط اليومية، كما أنها تساعد الفرد في تنظيم سلوكه، وضبط انفعالاته ومشاعره لإكمال المهام والتصرف بطريقة مرنة بما يتوافق مع الظروف الراهنة من أجل تحقيق الهدف.

ولقد توصلت دراسة George , & Marianne , (Paul ,2018) إلى أن الوظائف التنفيذية تسهم في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي للأطفال حيث توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين (الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية والتحكم) والتحصيل في القراءة والرياضيات والانجاز العلمي، كما توصلت دراسة (Tashauna, et.al., 2019) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية والانتباه وإنجاز مهام القراءة والذكاء اللفظي في مرحلة الطفولة المبكرة.

وباعتبار معلمة رياض الأطفال هي التي تقوم بتربية الطفل في مرحلة الروضة وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة ، وهي التي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها اضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى لذا فأن ممارسة الطفل لأنشطة الذكاءات المتعددة المتنوعة التي تم الاشارة اليها تحتاج الى معلمة واعية تساعد الطفل على تنفيذ الانشطة واكتساب المهارات فمعلمة الروضة هي التي يقع على عاتقها وضع أسس التعلم الصحيح لطفل الروضة ، كما يقع على عاتقها قيامها بتخطيط تلك الأنشطة وتنفيذها مع الطفل ، وهنا يظهر دور معلمة الروضة المؤهلة والمدربة للعمل على تنمية المهارات والانشطة المتنوعة لدى الأطفال في الروضة ودورها في مساعدة الاطفال على اكتساب المهارات المتنوعة وتنمي لديهم الابتكار والابداع والقدرة على حل المشكلات وتشجعهم على التعبير عن افكارهم ومشاعرهم من خلال التنويع في الانشطة التعليمية .(العليمات ،٢٠١٣)

وأشار (أبو حرب، ٢٠٠٥) إلى ضرورة أن يكون لدى المعلمة القدرة على توفير عوامل الامن والسلامة في البيئة التعليمية عند ممارسة النشاطات وتنويع مصادر الانشطة التي يمارسها الطفل داخل الروضة وهنا يظهر اهمية التأهيل الجيد لمعلمة رياض الاطفال فقد اشارت نتائج دراسة (العليمات ،٢٠١٣) ودراسة (الشيخ، ٢٠٠٤) الى ان درجة تصور معلمة رياض الاطفال للمهارات التنفيذية لطفل الروضة تتأثر بمستوى تأهيلها العلمي حيث اثبتت نتائج الدراسة ان تصور معلمات الروضة ذات المؤهل

العلمي (البكالوريوس) أعلى من ذات المؤهل العلمي الدبلوم او المؤهل المتوسط بصفة عامة ، وكذلك أشارت تلك الدراسات الى أن الاعداد الاكاديمي للمعلمة من العوامل التي تؤدي دورا مهما في تقديرها لكفايتها الذاتية وتدعم دورها في اكساب الطفل المهارات التنفيذية والدافعة واللازمة لتعليم الطفل.

وسنوات الخبرة لدى المعلمة لا تقل أهمية عن الإعداد الأكاديمي لها فهي تأتي أيضا كمؤثر في درجة تصورها لمهارات التنفيذ وكذلك يأتي دور التدريب المستمر والممارسة المهنية التي كلما تعمقت كلما اصبحت المعلمة على وعي أكبر بطرق واساليب تحفيز ومساعدة الطفل على اكتساب وممارسة الانشطة وكلما زادت درجة تصورها وادراكها لأهمية ممارسة الطفل للأنشطة واكتسابه للمهارات المختلفة اللزمة للتعلم.

وتحاول الدراسة الحالية التعرف على دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية (الذاكرة العاملة، حل المشكلات بطريقة مرنة، كف الاستجابة، المرونة المعرفية) من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية إعداد برامج لأطفال الروضة تعتمد على الأنشطة المتنوعة، وتُبنى في ضوء استراتيجيات ومداخل تدريسية تساعد على التكيف والتعايش مع تطورات العصر، وتسهم في نمو قدراتهم وامكاناتهم العقلية إلا أن الواقع الحالي يؤكد قصور برامج رياض الأطفال في توفير أنشطة مبتكرة تعتمد على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات وقدرات الأطفال، مما ترتب عليه وجود قصور في الوظائف التنفيذية لديهم ، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات حيث نجد دراسة (أبو وردة، ٢٠١٨) تشير إلى أن معلمات رياض الأطفال يقدمن المنهج والأنشطة بشكل تلقيني لا مجال فيه لعمل العقل، إضافةً إلى اهمال أفكار الطفل، وعدم السماح لهم بإبداء الرأي، وكذلك عدم مساعدته على كف انفعالاته لإنجاز الأفضل.

لذا نجد أن هناك بعض الدراسات ومنها دراسة (الملاحة، ٢٠٢٠) أشارت إلى أن تنمية الوظائف التنفيذية هو المحدد الرئيسي لاستعداد طفل الروضة للتعلم، حيث أن قدرة الطفل على تنظيم أفكاره وسلوكه وانفعالاته خلال مواقف التعلم تحتاج إلى تفعيل وظائف معرفية متطورة كالذاكرة والقدرة على تحويل الانتباه والكف.

ولقد اهتمت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة والوظائف التنفيذية حيث توصلت دراسة (Katrine, Yngvar & Sigmund, 2019)إلى أن أنشطة الذكاءات المتعددة لها تأثير إيجابي في تنمية الوظائف التنفيذية وتحسين الأداء الأكاديمي لدي الأطفال.

في حين تناولت بعض الدراسات تفسير العلاقة بين أنشطة الذكاءات المتعددة وإحدى الوظائف التنفيذية ومن هذه الدراسات دراسة (Yaghoob, Hossein , Mahin & Fatemh 2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنشطة الذكاءات المتعددة وأساليب حل المشكلات لدي عينة الدراسة.

وتوصلت نتائج دراسة Freydoon , Salehe & (Farzad,2017) إلى أن العديد من الذكاءات مثل الذكاء المنطقي / الرياضي ، الذكاء المكاني / البصري ، الذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي مرتبطة بشكل إيجابي بحل المشكلات الرياضية.

وتوصلت نتائج دراسة (Hakan, Mehtap , & Suleyman) 2017 , إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات.

أما عن العلاقة بين الذكاءات المتعددة والذاكرة العاملة فلقد توصلت نتائج دراسة Conway, 2005)(Kane, Hambrick & إلى أن أنشطة الذكاءات المتعددة ودمج التعلم التعاوني في الأنشطة ساهم في تنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال.

وتوصلت دراسة (حسين ،٢٠٠٨) إلى فاعلية البرنامج القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في إكساب عينة الدراسة مهارة حل المشكلات، فمن خلال الأنشطة يتدرب المتعلمين على مهارة تحديد المشكلة ليتعلموا اكتشاف أجزاءها، كما يستطيعون تفسير المعلومات وتنظيمها واستنتاج العلاقات

ولقد توصلت نتائج دراسة (على أ، ٢٠١٠) إلى أن أنشطة البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة ساهمت في تنمية مهارات حل المشكلات لدي طفل الروضة.

ولقد لاحظت أحدي الباحثتين أثناء الإشراف على طالبات التدريب الميداني بالروضات الحكومية بمنطقة نجران أن الاهتمام ينصب على تقديم محتوي الوحدات التعليمية فقط دون الاهتمام بتنمية الوظائف التنفيذية، وكذلك الاعتماد على الأنشطة التقليدية التي لا تتلاءم وتنوع الذكاءات لدي الأطفال، وعدم الاهتمام مناقشة أفكار الأطفال المبتكرة، إضافة الى عدم تشجيع الأطفال على استخدام أسلوب حل المشكلات.

وبالتالي فأنه على الرغم من أهمية تنمية الوظائف التنفيذية لدي الأطفال بدء من مرحلة الروضة إلا أن هناك قصور في الأنشطة

المستخدمة، لذلك نحن في أشد الحاجة إلى برامج وأنشطة يكون هدفها الأساسي تنمية الوظائف التنفيذية، لذا تحاول الدراسة الحالية التعرف على دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية موضع الدراسة من وجهة نظر المعلمات؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائية في إدراك المعلمة لدور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية لدي الأطفال تعزي للمؤهل الدراسي (جامعي- غير جامعي)؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائية في إدراك المعلمة لدور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية لدي الأطفال تعزي لمتغير سنوات الخبرة؟

٤- ما المقترحات لتفعيل دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف علي:

- دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.
- مقترحات تفعيل دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

- لقد استمدت الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة العمرية التي تعتبر مرحلة جوهرية وتأسيسية تبني عليها مراحل النمو التالية ومن ثم فإن تنمية الوظائف التنفيذية خلالها يعتبر ذو أثر بالغ الأهمية.
- توجيه النظر إلى أهمية تنمية الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة باستخدام الأنشطة المبتكرة ومنها (أنشطة الذكاءات المتعددة).

الأهمية التطبيقية

- تقديم قائمة بأهم الوظائف التنفيذية المناسبة لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.
- توجيه أنظار القائمين على التعليم إلى أهمية تنمية الوظائف التنفيذية في مرحلة الروضة من خلال الأنشطة.
- قد تساعد المقترحات في تطوير أنشطة لتنمية الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة.

مصطلحات الدراسة:

أنشطة الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Activities

تُعرف على أنها الأنشطة التعليمية التي تُعدها المعلمة باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة (وهي الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الشخصي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي) والتي تعمل على توسيع نطاق الذكاءات المتعددة وزيادة استيعاب اللغة والتحصيل. (ريس، ٢٠١٥، ٢٩٣)

وتعرف إجرائياً على أنها الأنشطة التعليمية التي تعدها المعلمة باستخدام الذكاءات المتعددة (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الحركي) لتنمية بعض مؤشرات الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة، ويقاس دورها في تنمية الوظائف باستخدام الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الوظائف التنفيذية: Executive Functions

ويعرفها (الشخص؛ حسين؛ نوار؛ نور الدين، ٢٠٢٠) على أنها مصطلح شامل للعمليات العقلية التي تؤدى دوراً إشرافياً على التفكير والسلوك إذ تتضمن عدداً من العمليات التي تعمل معا لتوجيه وتنسيق جهد الطفل لتحقيق الهدف المنشود وهي بذلك تؤثر على السلوك التكيفي، والأداء الأكاديمي للطفل وتتضمن كف السلوك، والذاكرة العاملة، والضبط الانفعالي، وبقاء الانتباه، والمبادأة، التخطيط، والتنظيم، وإدارة الوقت، والمرونة المعرفية، ما وراء المعرفة.

وتُعرف إجرائياً على أنها مجموعة من القدرات المعرفية التي توجه سلوك الطفل لتحقيق الهدف المنشود من خلال قيادة وتنظيم التفكير وتفعيل السلوك مما يؤثر بشكل مباشر على السلوك التكيفي والأداء الأكاديمي وتتضمن (الذاكرة العاملة، حل المشكلات بطريقة مرنة، كف الاستجابة، المرونة المعرفية).

طفل الروضة: kindergarten Child

ويعرف إجرائياً على أنه الطفل في المرحلة العمرية الممتدة من (٥: ٦ سنوات) والملتحق بالروضة بالمستوي الثاني (Kg2)

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** أنشطة الذكاءات المتعددة، الوظائف التنفيذية، طفل الروضة.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة بروضات منطقة نجران التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة إلكترونياً خلال الفصل الدراسي الاول من العام ١٤٤٢هـ
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على مجموعة من المعلمات بروضات منطقة نجران التعليمية بلغ عددهن (٩٢) معلمة.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة

المنهج الوصفي المسحي: وذلك فيما يتعلق بالدراسة النظرية لموضوع أنشطة الذكاءات المتعددة، والوظائف التنفيذية، ووصف الإجراءات التي اتُبعت لإعداد أدوات الدراسة، وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

مجتمع الدراسة

تحدد مجتمع الدراسة من جميع معلمات الروضات بمنطقة نجران التعليمية (مدينة نجران – حبونا – يدمة – شرورة – ثار) للفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٢هـ والبالغ عددهم (٤١٦) معلمة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الاساسية بالطريقة القصدية، حيث تم اختيار بعض الروضات الحكومية التابعة للإدارة التعليمية بمنطقة نجران جنوب المملكة العربية السعودية، وتم إرسال رابط الاستبانة إلكترونياً إلى أفراد العينة وبلغ عدد أفرادها (٩٢) معلمة.

أدوات الدراسة:

أولاً: قائمة أنشطة الذكاءات المتعددة المناسبة لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات. إعداد الباحثتان

وتهدف إلى التعرف على رأي معلمات الروضة تخصص رياض الاطفال في أهم أنشطة الذكاءات المتعددة المناسبة لطفل الروضة، ولإعداد القائمة تم الاتي:

الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أنشطة الذكاءات المتعددة وخاصة التي تتعلق بطفل الروضة، ومنها دراسة (الفقرا، ٢٠١٩)، دراسة (قناوي؛ الدسوقي؛ فريحه، ٢٠١٩)، دراسة (العليمات، ٢٠١٣)، دراسة (نائف؛ الهنيدي؛ حجازي؛ محيمر، ٢٠١٢)

- إعداد قائمة تحتوي على أهم أنشطة الذكاءات المتعددة المناسبة لطفل الروضة.

واعتمدت الباحثتان في حساب صدق القائمة على صدق المحكمين حيث تم عرضها في صورتها الاولية على مجموعة من المعلمات تخصص رياض أطفال وبلغ عددهم (١٧) معلمة، وذلك للتعرف على وجهة نظرهم في القائمة.

وتكونت القائمة من مجموعة من أنشطة الذكاءات المتعددة وأمام كل نشاط ثلاث اختيارات تحدد مستوى مناسبة كل نشاط للذكاء المقترن به، وقد ركزت الباحثتين على الانشطة التي حصلت على نسبة اتفاق ٧٥% فأعلى لدى المحكمين مما أدى بالباحثتين الى اختيار تلك الانشطة لمناسبتها لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

جدول (١): النسب المئوية للموافقة على صدق كل نشاط من الانشطة في قياس الذكاءات المتعددة

الذكاء	الانشطة المرتبطة به	النشاط يناسب الذكاء المقترن به بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
الذكاء المنطقي الرياضي	يقوم الطفل بتصنيف الصور وفقاً للشكل الهندسي ويضع كل شكل في المجموعة التي تناسبه	%٨٨	%١٢	
	يضع الاشكال الهندسية بشرط عدم التكرار رأسياً أو افقياً	%١٠٠		
	يضع الكائن الحي بشرط عدم التكرار رأسياً أو افقيا	%٩٤	%٦	
	يكتب الرقم الناقص	%١٠٠		
	يعد كل شكل ويكتب الرقم	%١٠٠		
	يطابق وفقا للون والحجم	%٨٢	%١٨	
	يستخرج الشكل المطابق	%٨٨	%١٢	
	يستخرج الطفل الشكلين المتطابقين (مشاكل منطقية رياضية)	%١٠٠		
	يستكمل الشكل بطريقة صحيحة	%٩٤	%٦	
الذكاء اللغوي	يربط الصورة بالحرف ويذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات يحتوي علي الحرف	%١٠٠		
	يكتب الكلمة بطريقة صحيحة ويذكر بعض الحيوانات التي تبدأ بالحرف الأول	%١٠٠		
	يرتب حروف الكلمة بطريقة صحيحة ويذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات لكل حرف	%٨٨	%١٢	
	يختار الشكل الذي له نفس استخدام الصورة الرئيسية ويذكر اشياء اخري لها نفس الاستخدام	%٨٢	%١٨	
	يختار الحرف المناسب الذي تبدأ به كل صورة يذكر أكبر عدد من الكلمات لكل حرف	%٩٤	%٦	
	يختار الحرف الذي تبدأ به الكلمة	%١٠٠		
	يختار الصورة التي تبدأ بنفس الحرف ويضعها في مكانها الصحيح	%٨٨	%١٢	
	يختار شكل الحرف الصحيح يذكر اكبر عدد ممكن من الكلمات التي تحتوي على الحرف ويذكر موقع الحرف	%٩٤	%٦	
	يصف الصورة بكلمة ويحكي قصة عن الصورة	%١٠٠		
	يتذكر صوت الحرف المشترك بين كل صورتي ويكتبه	%٩٤	%٦	

الذكاء الحركي	يشكل باستخدام الصلصال والعجائن أشكال مبتكرة	%٨٨	%١٢	
	يستخدم الاعواد الخشبية لوضع الكرات على اللوح الخشبي وفقا للبطاقة	%١٠٠		
	يستخرج الغطاء الصحيح ويغلق به الزجاجة	%١٠٠		
	يتعرف الطفل على الشكل المرسوم على الظهر بإصبع المعلمة	%٩٤	%٦	
الذكاء البصري المكاني	يختار الطريق الصحيح ليصل الارنب إلى طعامه	%١٠٠		
	يختار الطريق الصحيح لكل شكل	%٩٤	%٦	
	يركب الأجزاء الناقصة	%٩٤	%٦	
	يركب القطع المجزئة ليصل إلى الشكل	%١٠٠		
	يركب اللغز المصور	%١٠٠		
	لوح ترتيب الاشكال المتدرج لعبة مبتكرة لإيجاد القطع المناسبة في المكان المناسب.	%٩٤	%٦	
	يختار الجزء الناقص لاستكمال الشكل	%١٠٠		
	يركب أجزاء الدومينو بطريقة صحيحة	%٨٨	%١٢	
	يركب الأجزاء الشكل وظله	%١٠٠		
	يستخدم المربعات والمثلثات ليكون اشكال التليجرام	%١٠٠		

يتضح من جدول (١) ما يلي :-

ان نسب الاتفاق على صدق انشطة الذكاءات المتعددة تراوحت ما بين (82% ، 100%) وهى نسب عالية ومقبولة ، مما يشير الى صدق قائمة أنشطة الذكاءات المتعددة المقترحة لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

ثانياً: قائمة مؤشرات الوظائف التنفيذية المناسبة لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات: اعداد الباحثتان

تم تحديد مؤشرات الوظائف التنفيذية المناسبة لطفل الروضة من خلال ما يلي:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الوظائف التنفيذية وخاصة عند طفل الروضة ومنها دراسة (الشخص؛ حسين؛ نوار؛ نور الدين، ٢٠٢٠)، ودراسة (أبو وردة، ٢٠١٨)

تحديد الوظائف التنفيذية التي اثبتت الدراسات والاطر النظرية ارتباطها بالذكاءات المتعددة.

- إعداد قائمة تحتوي على أهم مؤشرات الوظائف التنفيذية التي تم اختيارها والمناسبة لطفل الروضة
- عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المعلمات تخصص رياض الاطفال (١٧) معلمة، وذلك للتعرف على وجهة نظرهم في القائمة من حيث مدي ملائمة المؤشرات لقياس الوظائف التنفيذية موضع الدراسة، ومدى مناسبة تلك الوظائف لطفل الروضة
- تكونت القائمة من مجموعة من المؤشرات الخاصة بكل وظيفة تنفيذية وأمام كل مؤشر ثلاث اختيارات تحدد

مستوى مناسبة المؤشر للوظيفة التنفيذية، وقد ركزت الباحثتين على المؤشرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٧٥% فأعلى لدى المحكمين مما أدى بالباحثتين الى اختيار تلك المؤشرات لتمثل الوظائف التنفيذية موضع الدراسة.

جدول (٢): النسب المئوية للموافقة على مؤشرات الوظائف التنفيذية

الوظيفة	المؤشرات	مدي ملائمة المؤشرات لقياس الوظائف التنفيذية		مدى مناسبة الوظائف لطفل الروضة	
		الموافقة%	عدم الموافقة%	الموافقة%	عدم الموافقة%
الذاكرة العاملة	الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول	%١٠٠		%١٠٠	
	تذكر الصورة المختلفة من مجموعة صور متشابهة	%١٠٠		%١٠٠	
	تخزين المعلومات التي يسمعها بطريقة يسهل استدعاءها	%١٠٠		%١٠٠	
	تخزين المعلومات التي يراها ليستخدمها في نشاط أخر	%١٠٠		%١٠٠	
	استدعاء أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف معين في أقل وقت ممكن	%١٠٠		%١٠٠	
	استدعاء أكبر عدد ممكن من الصفات لشيء	%١٠٠		%١٠٠	
	استخدام التراكيب اللغوية بطريقة صحيحة	%٩٤	%٦	%٩٤	%٦
	تجميع أكبر قدر ممكن من الصور التي تبدأ بحرف معين في الوقت المحدد	%١٠٠		%١٠٠	
	استدعاء أسماء الحيوانات التي سمع صوتها	%٩٤	%٦	%٩٤	%٦
حل المشكلات بطريقة مرنة	الاعتماد على النفس في البحث عن حل للمشكلة	%٨٨	%١٢	%٨٢	%١٨
	انتاج الافكار الجديدة لحل المشكلة	%١٠٠		%١٠٠	
	التوصل الى حلول مبتكرة للمشكلات	%١٠٠		%١٠٠	
	حل المشكلات الرياضية بطريقة منطقية	%١٠٠		%٩٤	%٦
	اقتراح عدة حلول للمشكلات مع شرح وتوضيح أفضلها	%١٠٠		%١٠٠	
	اقتراح نهاية منطقية لمشكلة بسيطة	%١٠٠		%١٠٠	
	البحث والاستقصاء عن أفضل الحلول للمشكلة	%١٠٠		%٨٨	%١٢
	تقديم مجموعة من الخطوات المبتكرة لحل المشكلة	%١٠٠		%١٠٠	
كف الاستجابة	عدم مضايقة أقرانه لإنجاز النشاط	%١٠٠		%١٠٠	
	التصرف بأسلوب لائق مع أقرانه	%١٠٠		%١٠٠	

	انتظار الدور دون انفعال	%١٠٠		%١٠٠	
	اتباع التعليمات بالرغم من غياب الرقابة	%١٠٠		%١٠٠	
	الهدوء والحد من انفعالاته بالرغم من تعثره في النشاط	%١٠٠		%٨٢	%١٨
	تبادل أدوات النشاط بمودة دون انتزاعها	%٨٨	%١٢	%١٠٠	
	تقبل الاختلافات مع أقرانه دون شجار أثناء انجاز النشاط	%١٠٠		%١٠٠	
المرونة المعرفية	التكيف مع أي تغيير لإنهاء النشاط بنجاح	%١٠٠		%١٠٠	
	اللعب مع أقرانه بمرونة	%١٠٠		%١٠٠	
	تبادل الأدوار مع أقرانه	%١٠٠		%٨٨	%١٢
	تغيير خطط الأداء عند اللزوم لأنهاء المهمة التعليمية بنجاح	%١٠٠		%١٠٠	
	تقبل إعادة توجيه المعلمة لأنهاء المهمة التعليمية	%٨٨	%١٢	%١٠٠	
	يعدل السلوك لإنجاز المهمة التعليمية	%١٠٠		%١٠٠	

يتضح من جدول (٢) ما يلي :-

ان نسب الاتفاق على مؤشرات الوظائف التنفيذية تراوحت ما بين (٨٢% ، ١٠٠%) وهى نسب عالية ومقبولة ، مما يشير الى صدق بطاقة المؤشرات في قياسها للوظائف التنفيذية لطفل الروضة .

استبانة أنشطة الذكاءات المتعددة ومؤشرات الوظائف التنفيذية المناسبة لطفل الروضة: اعداد الباحثتان

الهدف من الاستبانة: تحديد دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مؤشرات الوظائف التنفيذية

خطوات بناء الاستبانة: تم بناء الاستبانة وفق عدة خطوات:

١- تحديد انشطة الذكاءات المتعددة التي تمت الموافقة عليها من قبل المحكمين وفقا لبطاقة انشطة الذكاءات المتعددة وكذلك مؤشرات الوظائف التنفيذية التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين.

٢- تم وضع مؤشرات الوظائف التنفيذية والانشطة التي ترى الباحثتان انها مناسبة لتنمية كل وظيفة وفق تدريج خماسي الاستجابات (ينمي بدرجة قوية جدا – ينمي بدرجة قوية – ينمي بدرجة متوسطة – ينمي بدرجة ضعيفة – لا ينمي)، وقد تم حساب الدرجة الكلية على الاستبانة وعدد فقراتها (٣٠) بجمع الدرجات في جميع الفقرات والذي تراوحت درجاته من (٣٠-١٥٠)، حيث تدل الدرجة المرتفعة على دور كبير للأنشطة في تنمية الوظائف التنفيذية.

٣- تم تطبيق الاستبانة في صورتها الأولية على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (١٦٤) معلمة من معلمات الروضة من أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة والذين تم اختيارهم من روضات منطقة نجران وضواحيها، وذلك بغرض حساب الصدق والثبات للاستبانة.

طريقة تصحيح الاستبانة :

تتراوح درجات الاستبانة بين (٣٠-١٥٠) درجة، أما من حيث بدائل الاستجابة فهي خمسة بدائل (ينمي بدرجة قوية جدا – ينمي بدرجة قوية – ينمي بدرجة متوسطة – ينمي بدرجة ضعيفة – لا ينمي) وقد أعطيت قيما للاستجابات على عبارات الاستبانة (٥-٤-٣-٢-١) على ذات الترتيب ، حيث تدل الدرجة المرتفعة على دور كبير للأنشطة في تنمية الوظائف التنفيذية.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أولا: الصدق :

١- الصدق العاملي :

تم تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (١٦٤) معلمة وهي عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة وللتحقق من الصدق العاملي للاستبانة تم استخدام التحليل العاملي لبنود الاستبانة، وقد اعتمدت الباحثتان على استخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax والاعتماد على محك أو معيار كايزر Kaiser من خلال برنامج SPSS ، ويوضح جدول (٣) نتائج اختبار التأكد من جودة القياس KMO :

جدول (٣) اختبار التأكد من جودة القياس KMO

KMO	٠,٧١٨
Approx. Chi-Square مربع كاي	١١٠٣,١٤٧
df درجات الحرية	٤٣٥
Bartlett's Test of Sphericity الدلالة	٠,٠٠٠

ويلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) تساوي ٠,٧١٨ وهي قيمة مقبولة حيث أن الحد الأدنى لتلك القيمة هي ٠,٦٠٠ وهذا يعني أن القياس جيد وأن العينة مناسبة للتحليل العاملي ، كما أن Bartlett's Test of Sphericity دال احصائيا عند (٠,٠٠٠).

ومن اجراء التحليل العاملي يتضح ما يلي :

١- المتوسطات الحسابية كانت محصورة بين ٣,١٨ ، ٤,٧٤.

٢- قيمة KMO تساوي (٠,٧١٨) وهي قيمة مرتفعة.

٣- اختبار Bartell دال احصائياً.

٤- أقل قيمة لمصفوفة الارتباط هي ٠,٥٨٦ ، واعلى قيمة هي ٠,٨٦٩

٥- القيم الاولية المستخلصة لقيم الشيوع محصورة بين (٠,٨١٤) ، (٠,٥٩٧).

ويوضح جدول (٤) قيم الشيوع أو الاشتراطيات للبنود على النحو التالي :

جدول (٤) قيم الشيوع أو الاشتراطيات للبنود الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الاساسية

المتغيرات	الحل الأولى initial	الاستخلاصات Extraction	المتغيرات	الحل الأولى initial	الاستخلاصات Extraction	المتغيرات	الحل الأولى initial	الاستخلاصات Extraction
١	١	٠,٧٢٨	١١	١	٠,٦٧٧	٢١	١	٠,٧٢١
٢	١	٠,٦٥١	١٢	١	٠,٦٦٦	٢٢	١	٠,٥٩٧
٣	١	٠,٦٧٣	١٣	١	٠,٦٩٢	٢٣	١	٠,٧٥٦
٤	١	٠,٧٠٨	١٤	١	٠,٧٦٤	٢٤	١	٠,٦٥٥
٥	١	٠,٦٨٢	١٥	١	٠,٥٩٩	٢٥	١	٠,٦٠٩
٦	١	٠,٨١٤	١٦	١	٠,٥٧٥	٢٦	١	٠,٦٨٤
٧	١	٠,٦٦٠	١٧	١	٠,٦٦٥	٢٧	١	٠,٦٠٧
٨	١	٠,٦٧٩	١٨	١	٠,٥٧٢	٢٨	١	٠,٦٠٩
٩	١	٠,٧٣٠	١٩	١	٠,٧٠٦	٢٩	١	٠,٦٩١
١٠	١	٠,٦٩٥	٢٠	١	٠,٧٥٥	٣٠	١	٠,٥٩٨

ويتبين من جدول (٤) أن أعلى مفردة تسهم في التباين هي المفردة (٦) وأن أقل إسهام للمفردة رقم (٢٢) كما يوضح جدول رقم (٥) مصفوفة العوامل النهائية بعد عملية التدوير المتعامدة :

جدول (٥) مصفوفة العوامل لاستبانة الوظائف التنفيذية وانشطة الذكاءات المتعددة بعد التدوير المتعامد وبعد حذف التشبعات الصغيرة

المكونات أو العوامل / أرقام العبارات	العامل الاول (الذاكرة العاملة)	العامل الثاني (حل المشكلات بطريقة مرنة)	العامل الثالث (كف الاستجابة)	العامل الرابع (المرونة المعرفية)
١١	٠,٨٧٢			
٨	٠,٧١٩			
٢	٠,٥٧٧			
٢٤		٠,٧٨٦		
١٢		٠,٦٥٣		
١٠		٠,٥٧٢		
٣		٠,٤٩٣		
٢٥		٠,٤١٦		
١٨			٠,٨٦٩	
٢٣			٠,٦٩٨	
٢٢			٠,٦٩٨	
١٩				٠,٧٦٠
١٦				٠,٦٥٥
٦	٠,٥٥٧			
٢١	٠,٤٩٧			
٢٧		٠,٤٧٧		
١٧	٠,٤٦٠			
٥			٠,٦٧٩	
١٤			٠,٦٦٥	
١٥				٠,٥٤٨

٢٨				٠,٤٩٦
٧			٠,٤١٧	
٢٩				٠,٤٢١
٢٦		٠,٤٠٩		
٤			٠,٣٦٤	
٩	٠,٣٤٥			
١	٠,٣٣٢			
٣٠		٠,٣٤٧		
١٣	٠,٣١٦			
٢٠				٠,٣٤٥
الجذر الكامن	٥,٣٩٠	٢,٣٤٦	٢,٠٠٧	١,١٦٠
نسبة التباين %	١٥,١٢٨	٧,٥٥٣	٧,٠٣٥	٤,٩٨٨
نسبة التباين التجميعي %	١٥,١٢٨	٢٢,٦٨١	٢٩,٧١٦	٣٤,٧٠٤

يتضح من جدول (٥) أن البنود قد تشبعت على (٤) عوامل ونجد أن أقوى التشبعات بالعامل الأول يوجد في العبارات أرقام (١١ ، ٨ ، ٢ ، ٦ ، ٢١ ، ١٧ ، ٩ ، ١ ، ١٣) وبالرجوع الى عبارات الاستبانة نجد أنها تقيس وظيفة الذاكرة العاملة ، أما العامل الثاني فقد تشبع بالعبارات أرقام (٢٤ ، ١٢ ، ١٠ ، ٣ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٢٦) وهي العبارات التي تشير الى وظيفة حل المشكلات بطريقة مرنة، في حين تشبع العامل الثالث بالعبارات أرقام (١٨ ، ٢٣ ، ٢٢ ، ٥ ، ١٤ ،٧، ٤) وهي تمثل وظيفة كف الاستجابة ، وأخيرا تشبع العامل الرابع بالعبارات أرقام (١٩ ، ١٦ ، ١٥ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٢٠) وهي تشير الى وظيفة المرونة المعرفية ، ويزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح ، وكانت قيم الجذور الكامنة فيها على الترتيب (٣,٠٩٠ ، ٢,٣٤٦ ، ٢,٠٠٧ ، ١,١٦٠) مما يشير الى صدق مرتفع يتم الوثوق به كمؤشر على صدق الاستبانة.

٢- صدق المحك :

قامت الباحثتان بحساب صدق المحك ، حيث تم تطبيق استبانة الوظائف التنفيذية المستخدمة في الدراسة الحالية ومقياس مستوى الوظائف التنفيذية لدى طفل الروضة (اعداد د/ عبد العزيز السيد الشخص ، وآخرون،٢٠٢٠) وهو مكون من ٢٩ مؤشر لمرحلة الروضة (٤-٦) سنوات وتم تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (١٦٤) معلمة وتم حساب معامل الارتباط بين الأداتين وبلغت قيمة معامل الارتباط بين الأداتين (٠,٦٩٤) مما يشير الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على صدق الاستبانة.

ثانيا : الثبات :

تم حساب معاملات الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ لكل وظيفة من الوظائف والجدول التالي يوضح معاملات الثبات :

جدول (٦) معاملات الثبات باستخدام معامل الفاكرونباخ

الوظيفة	معامل الفاكرونباخ
الذاكرة العاملة	٠,٧٦١
حل المشكلات بطريقة مرنة	٠,٧٦٣
كف الاستجابة	٠,٧١٩
المرونة المعرفية	٠,٧٥٩
الدرجة الكلية لاستبانة	٠,٧٩٤

يتضح من جدول (٦) ان قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٧١٩)،(٠,٧٩٤) وهي قيم مقبولة ومناسبة.

ثبات الاتساق الداخلي :

كما تم حساب الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل مؤشر بالدرجة الكلية للمؤشرات ويوضح الجدول (٧) قيم هذه الارتباطات:

جدول (٧): معاملات الارتباط بين كل مؤشر بالدرجة الكلية للمؤشرات

المؤشر	معامل الارتباط	المؤشر	معامل الارتباط	المؤشر	معامل الارتباط
١	*٠,١٨٧	١١	**٠,٤٢٤	٢١	*٠,١٩٢
٢	**٠,٤٠٨	١٢	**٠,٤٤٥	٢٢	*٠,١٩٩
٣	**٠,٢٩٩	١٣	**٠,٢٥٥	٢٣	**٠,٢٤٢
٤	*٠,١٨٤	١٤	**٠,٢٦٢	٢٤	*٠,٢٠١
٥	**٠,٣٩٦	١٥	**٠,٢١٩	٢٥	**٠,٢٨٦
٦	*٠,٢٢٠	١٦	**٠,٢٤٤	٢٦	*٠,١٥٩
٧	**٠,٢٧٥	١٧	**٠,٣٠٤	٢٧	*٠,١٨١
٨	**٠,٣٢٨	١٨	*٠,١٦٩	٢٨	*٠,٢٢٠
٩	**٠,٢٩٨	١٩	*٠,١٦٦	٢٩	**٠,٣٢٤
١٠	**٠,٢٦٧	٢٠	*٠,١٨٢	٣٠	**٠,٣١٦

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة .

كما تم حساب الاتساق الداخلي لكل وظيفة مع الدرجة الكلية للاستبانة ويوضح الجدول التالي قيم الاتساق :

جدول (٨): معاملات الارتباط بين كل مؤشر بالدرجة الكلية للمؤشرات

الوظيفة	معامل الارتباط
الذاكرة العاملة	٠,٢٩٥**
حل المشكلات بطريقة مرنة	.٢٨٦**
كف الاستجابة	٠,١٧٧*
المرونة المعرفية	٠,٢٦٣**

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، ٠,٠٥ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة .

نتائج الدراسة وتفسيرها:

التساؤل الأول للدراسة ينص على : ما دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة على التساؤل الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة من خلال البرنامج الإحصائي SPSS وجاءت النتائج كالتالي :

جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
تساعد أنشطة الذكاءات المتعددة على:					
أولاً : وظيفة الذاكرة العاملة:					
١	الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول	٤,٣٥	٠,٦٤٨	٧	موافق بشدة
٢	تذكر الصورة المختلفة من مجموعة صور متشابهة	٤,٥١	٠,٥٦١	٢	موافق بشدة
٣	تخزين المعلومات التي يسمعها بطريقة يسهل استدعاءها	٤,٤٢	٠,٧٢٠	٥	موافق بشدة
٤	تخزين المعلومات التي يراها ليستخدمها في نشاط أخر	٤,٤٦	٠,٦١٤	٤	موافق بشدة
٥	استدعاء أكبر عدد ممكن من الصفات لشيء	٤,٣١	٠,٧٣٠	٨	موافق بشدة
٦	استدعاء أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف معين في أقل وقت ممكن	٤,٥٥	٠,٥٧٨	١	موافق بشدة
٧	استخدام التراكيب اللغوية بطريقة صحيحة	٤,٤١	٠,٥١٦	٦	موافق بشدة
٨	تجميع أكبر قدر ممكن من الصور التي تبدأ بحرف معين في الوقت المحدد	٤,٤٧	٠,٥٢٢	٣	موافق بشدة
٩	استدعاء أسماء الحيوانات التي سمع صوتها	٤,٢٢	٠,٥٧٠	٩	موافق بشدة
	الدرجة الكلية للوظيفة	٤,٤١	٠,٥١٥		
ثانياً : وظيفة حل المشكلات بطريقة مرنة					
١	الاعتماد على النفس في البحث عن حل للمشكلة	٣,٩٧	٠,٤٥٣	٨	موافق
٢	انتاج الافكار الجديدة لحل المشكلة	٤,٧٤	٠,٦٦٢	٢	موافق بشدة

٣	التوصل الى حلول مبتكرة للمشكلات	٤,٣١	٠,٦٠٣	٧	موافق بشدة
٤	حل المشكلات الرياضية بطريقة منطقية	٤,٣٦	٠,٥٤٥	٥	موافق بشدة
٥	اقتراح عدة حلول للمشكلات مع شرح وتوضيح أفضلها	٤,٣٤	٠,٥٧٧	٤	موافق بشدة
٦	اقتراح نهاية منطقية لمشكلة بسيطة	٤,٤٢	٠,٥٥٧	٤	موافق بشدة
٧	البحث والاستقصاء عن أفضل الحلول للمشكلة	٤,٨٥	٠,٥٢١	١	موافق بشدة
٨	تقديم مجموعة من الخطوات المبتكرة لحل المشكلة	٤,٦٥	٠,٥٨٠	٣	موافق بشدة
	الدرجة الكلية للوظيفة	٤,٤٥	٠,٥٣٨		
ثالثًا: كف الاستجابة :					
١	عدم مضايقة أقرانه لإنجاز النشاط	٤,٥٧	٠,٦٧٦	١	موافق بشدة
٢	التصرف بأسلوب لائق مع أقرانه	٣,٦٠	٠,٦٣٣	٧	موافق
٣	انتظار الدور دون انفعال	٤,٠٨	٠,٦٩٠	٦	موافق
٤	اتباع التعليمات بالرغم من غياب الرقابة	٤,٥٦	٠,٥٣٩	٢	موافق بشدة
٥	الهدوء والحد من انفعالاته بالرغم من تعثره في النشاط	٤,٥٥	٠,٥٢٠	٣	موافق بشدة
٦	تبادل أدوات النشاط بمودة دون انتزاعها	٤,٤٠	٠,٤٩٣	٥	موافق بشدة
٧	تقبل الاختلافات مع أقرانه دون شجار أثناء انجاز النشاط	٤,٤٨	٠,٥٢٣	٤	موافق بشدة
	الدرجة الكلية للوظيفة	٤,٣٢	٠,٤٨٥		
رابعاً : المرونة المعرفية :					
١	التكيف مع أي تغيير لإنهاء النشاط بنجاح	٤,٣٣	٠,٧٣٥	٦	موافق بشدة
٢	اللعب مع أقرانه بمرونة	٤,٦٧	٠,٤٧٠	١	موافق بشدة
٣	تبادل الأدوار مع أقرانه	٤,٤٤	٠,٦٤٦	٤	موافق بشدة
٤	تغيير خطط الأداء عند اللزوم لأنهاء المهمة التعليمية بنجاح	٤,٥٥	٠,٤٩٩	٣	موافق بشدة
٥	تقبل إعادة توجيه المعلمة لأنهاء المهمة التعليمية	٤,٦٠	٠,٤٩١	٢	موافق بشدة
٦	يعدل السلوك لإنجاز المهمة التعليمية	٤,٣٧	٠,٤٨٦	٥	موافق بشدة
	الدرجة الكلية للوظيفة	٤,٤٩	٠,٦٢٤		

وقد اعتمدت الباحثتان تحديد مدى المتوسط الحسابي وفئاته وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي حسب ما هو موضح في التقسيم التالي :

مدى المتوسط الحسابي	المستوى
من ١ الى ١,٨٠	منخفض
أكبر من ١,٨٠ الى ٢,٦٠	
أكبر من ٢,٦٠ الى ٣,٤٠	متوسط
أكبر من ٣,٤٠ الى ٤,٢٠	
أكبر من ٤,٢٠ الى ٥,٠٠	مرتفع

وبالتالي تشير النتائج الموضحة بالجدول (٩) إلى أن المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة اتفاق عينة الدراسة (المعلمات) على دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية تراوحت بين (٣,٦٠ و٤,٦٧) وهي مؤشرات تنحصر جميعها ضمن فئة المتوسط الرابعة (٣,٤٠ إلى ٤,٢٠) والخامسة (٤,٢٠ إلى ٥) من مقياس ليكرت الخماسي ، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لوظيفة الذاكرة العاملة (٤,٤١) ووظيفة حل المشكلات بطريقة مرنة (٤,٤٥) ووظيفة كف الاستجابة (٤,٣٢) ووظيفة المرونة المعرفية (٤,٤٩) مما يشير إلى اتفاق عينة الدراسة على دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية بدرجة اتفاق مرتفعة، وذلك جاءت وظيفة حل المشكلات في المرتبة الاولى من حيث تأثير انشطة الذكاءات المتعددة في تنميتها ثم تلتها وظيفة الذاكرة العاملة ثم وظيفة المرونة المعرفية وفي المرتبة الرابعة جاءت وظيفة كف الاستجابة ، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (Yaghoob, Hossein , Mahin & Fatemh 2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين أنشطة الذكاءات المتعددة وأساليب حل المشكلات لدي عينة الدراسة.ونتيجة دراسة (Freydoon , Salehe & Farzad,2017) التي أشارت إلى أن العديد من الذكاءات مثل الذكاء المنطقي / الرياضي ، الذكاء المكاني / البصري ، الذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي مرتبطة بشكل إيجابي بحل المشكلات الرياضية ،وكذلك نتائج دراسة (Hakan, Mehtap , & Suleyman , 2017) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات ، وتعزي الباحثتان النتيجة السابقة إلى أن أنشطة الذكاءات المتعددة يساعد على استثارة الفضول العقلي والمتعة والرغبة في حل المشكلات وتطبيق ما تم تعلمه في حل المشكلات الجديدة التي تواجههم في الأنشطة التالية وهذا بدوره ساعد على انتقال أثر التعلم ومن ثم تنمية مهارات حل المشكلات لدي الأطفال. وكما تشير الادبيات فإن أنشطة الذكاءات المتعددة تعتمد على استخدام مشكلات مألوفة للأطفال وبالتالي تساعد على إدراك المعرفة الجديدة مما يساعد في تثبيت بقاء أثر التعلم لفترة طويلة لحل مشكلة اخري جديدة مما يجعل التعلم مشوق.

وتتفق أيضا النتيجة الحالية والتي تشير الى أهمية الذاكرة العاملة وتأثرها بأنشطة الذكاءات المتعددة مع نتائج دراسة (مصطفي، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن البرنامج التدريبي القائم أنشطة الذكاءات المتعددة كان له أثر واضح في تحسين الذاكرة لدي الأطفال عينة الدراسة في المواقف المختلفة، وايضاً نتائج الدراسة مع دراسة (Kane et al. 2005) التي توصلت إلى أن أنشطة الذكاءات المتعددة ودمج التعلم التعاوني في الذكاءات المتعددة ساهم في تنمية الذاكرة العاملة، وكذلك تشير ادبيات الدراسات الى دور أنشطة الذكاءات المتعددة في مساعدة وتحفيز قدرات الأطفال على التخطيط .وبذلك ترى الباحثتان أن تلك النتيجة تؤكد على أهمية ممارسة أنشطة الذكاءات المتعددة لما لها من دور واضح في تنمية الوظائف التنفيذية لدى الطفل مما يقودنا الى تغيير الاستراتيجيات المستخدمة في دور رياض الاطفال حيث الاعتماد على الأنشطة التقليدية التي لا تتلاءم وتنوع الذكاءات لدي الأطفال ، وتجاهل الفروق الفردية بين الأطفال إذا أنهم يتعلمون جميعاً بطرق واحدة تقليدية لا تنمي لديهم تلك الوظائف التنفيذية ، إضافة الى إهمال أفكار الأطفال المبتكرة ، وعدم تشجيع الأطفال على استخدام أسلوب حل المشكلات.

التساؤل الثاني للدراسة ينص على : هل توجد فروق دالة إحصائية في إدراك المعلمة لدور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية لدي الأطفال تعزي للمؤهل الدراسي(جامعي – غير جامعي) ؟

وللإجابة على التساؤل الثاني قامت الباحثتان بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على استبانة أنشطة الذكاءات المتعددة والوظائف التنفيذية وفقا لمتغير المؤهل الدراسي باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات من خلال البرنامج الإحصائي SPSS ويوضح الجدول التالي نتائج الفروق بين المتوسطات ودلالتها الاحصائية درجات .

جدول (١٠): الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على استبانة أنشطة الذكاءات المتعددة والوظائف التنفيذية

القيم الإحصائية / المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
المؤهل الدراسي	جامعي = ٦٠	٩٨,٨٦	٥,٧٥	٣,٣٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير جامعي= ٣٢	٩٤,٣٤	٦,٧٣		

يتضح من الجدول (١٠) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ في مستوى ادراك المعلمة لدور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة لصالح المعلمات ذات المؤهل العلمي (الجامعي)

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العليمات، ٢٠١٤) التي توصلت إلى أن المؤهل العلمي له دور فعال في إدراك أهمية الأنشطة التعليمية للطفل في مرحلة الروضة حيث كانت تصورات المعلمات ذات المؤهل العلمي (بكالوريوس) أعلى من ذات المؤهل دبلوم عالي أو متوسط حيث المؤهل العالي مكنهم من معرفة خصائص النمو لأطفال هذه المرحلة وما يتلاءم معها من أنشطة.

وتعزي الباحثتان النتيجة السابقة إلى أن المؤهل العلمي العالي بكالوريوس زود المعلمات بالرؤية الواضحة حول أهمية أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الطفل وقدرته على حل المشكلات بطريقة مرنة

المعلمات ذات المؤهل العالي يوظفن الأنشطة بطريقة إبداعية لتنمية قدرات الطفل على التذكر والانتباه وجعله نشطاً في عملية التعلم، وكذلك خضوع المعلمات ذات المستوى العالي الى مساقات متخصصة في الدراسة في التعرف على خصائص الطفولة وكيفية التعامل معها واساليب التدريس الحديثة المتنوعة وكذلك دراسات النظريات الحديثة في الذكاء والذاكرة والعمليات المعرفية والعقلية بصفة عامة جعلهن أكثر تقديرا وفهما لطبيعة الطفل وكذلك أشارت الادبيات والاطر النظرية الى أن الاعداد الاكاديمي للمعلمة من العوامل التي تؤدي دورا مهما في تقديرها لكفايتها الذاتية وتدعم دورها في اكساب الطفل المهارات التنفيذية والدافعة واللازمة لتعليم الطفل. .

وتشير الادبيات والاطر النظرية الى أن المؤهل العلمي العالي يساعد المعلمات على اختيار الأنشطة التربوية الهادفة ذات الأثر الفعال إضافة إلى تهيئة المناخ الذي يمكن الطفل من التركيز والانتباه وتذكر المعلومات واسترجاعها بكل سهولة معتمداً على ذاته اثناء الأنشطة التعليمية.

التساؤل الثالث للدراسة ينص على : هل توجد فروق دالة إحصائية في إدراك المعلمة لدور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية لدي الأطفال تعزي لمتغير سنوات الخبرة؟

وللإجابة على التساؤل الثالث قامت الباحثتان بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على استبانة أنشطة الذكاءات المتعددة والوظائف التنفيذية وفقا لمتغير سنوات الخبرة باستخدام اختبار تحليل التباين لوجود ثلاث فئات من سنوات الخبرة وهي (أقل من ٥ سنوات) ، (من ٥ الى ١٠ سنوات) ، (أكثر من ١٠ سنوات) وذلك من خلال البرنامج الإحصائي SPSS ، ويوضح الجدول التالي نتائج الفروق بين المتوسطات ودلالتها الإحصائية :

جدول (١١): نتائج تحليل التباين الاحادي لمتوسطات درجات أفراد العينة الأساسية على استبانة أنشطة الذكاءات المتعددة والوظائف التنفيذية

	مجموع المربعات	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
بين المجموعات	٨٨٠,١٣	٢	٤٤٠,٠٦٩	١٣,٤٧٣	٠,٠٠٠ دالة عند مستوى ٠,٠١
داخل المجموعات	٢٩٠٦,٩٣٨	٨٩	٣٢,٦٦٢		
مجموع	٣٧٨٧,٠٧	٩١			

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم استخدام اختبار"شيفيه" Scheffe للمقارنات البعدية والجدول (٩) يبين ذلك :

جدول (١٢): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لأفراد العينة على متغير سنوات الخبرة

الخبرة		متوسط الفروق	الدلالة
أقل من ٥ سنوات	من ٥ الى ١٠ سنوات	٠,٥١٧	٠,٩٥١
	أكثر من ١٠ سنوات	*٦,٦٠	٠,٠٠٠
من ٥ الى ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٠,٥١٧	٠,٩٥١
	أكثر من ١٠ سنوات	*٦,٠٨	٠,٠٠٠
أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	*٦,٦٠	٠,٠٠٠
	من ٥ الى ١٠ سنوات	*٦,٠٨	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات افراد العينة ذوي سنوات الخبرة (٥ سنوات) ، (من ٥ الى ١٠) ، (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح أفراد العينة ذوي سنوات الخبرة الأكثر وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (عشرية والحبوب وحسن، ٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعات المختلفة من الخبرة تعزي إلى ان التدريب المستمر للمعلمات داخل الروضات أسهم في تطوير عمل المعلمة والتدريب على مشاريع الذكاءات المتعددة وما تحتوي عليه من أنشطة مميزة ، وكذلك دراسة (علي، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مهارات تخطيط وتنفيذ الأنشطة بالروضة وفقاً لسنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوي سنوات الخبرة من ١٠إلى أقل من ١٥ سنة وكذلك نتيجة دراسة (العليمات ،٢٠١٤) والتي أكدت على أهمية متغير سنوات الخبرة لدى معلمة رياض الاطفال وأنه يؤثر في درجة تصورها لمهارات التنفيذ، بينما تختلف مع دراسة (ياسين، ٢٠٠٣) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين عدد سنوات الخبرة في العمل برياض الأطفال ودرجة الكفايات الادائية للأنشطة.

وتفسر الباحثتان النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بأن الخبرة التدريسية لا تقل أهمة عن المؤهل في زيادة خبراتهن في اختيار الأنشطة التعليمية وتصميها وتنفيذها بما يدعم ويحفز الوظائف التنفيذية لدي الاطفال وأن الخبرة التدريسية تزود المعلمات بالأساليب والأنشطة والاستراتيجيات التدريسية المتعددة والتي تم التدريب عليها خلال سنوات العمل وتحت إشراف إدارة التعليم والتوجيه والاشراف المناسب من قبل المشرفات التربويات وكذلك ترى الباحثتان أن المعلمات ذات الخبرة ١٠ سنوات فأكثر اكتسبن العديد من الكفايات عبر هذه الفترة الزمنية الطويلة في التدريس من خلال العمل المتواصل مع الأطفال مما يدفع المعلمات إلى زيادة حرصها على أداء واجباتها تجاه عملها وبإتقان عال كلما زادت خبرتها زاد لديها التمكن من تصميم الأنشطة المناسبة لقدرات الطفل وصقل الذكاءات المتعددة من خلال التخطيط والتنفيذ للأنشطة المبتكرة وكذلك تشير الباحثتان الى أن التدريب المستمر والممارسة المهنية تمنح المعلمة خبرة أكبر وكلما تعمقت تلك الممارسة كلما اصبحت المعلمة على وعي أكبر بطرق واساليب تحفيز ومساعدة الطفل على اكتساب وممارسة الانشطة وكلما زادت درجة تصورها وادراكها لأهمية ممارسة الطفل للأنشطة واكتسابه للمهارات المختلفة اللازمة للتعلم.

التساؤل الرابع للدراسة ينص على : ما المقترحات لتفعيل دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

من خلال طرح سؤال مفتوح للمعلمات عن أهم المقترحات من وجهة نظرهن لتفعيل دور أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض الوظائف التنفيذية لدي طفل الروضة أجابت المعلمات عينة الدراسة بأن أهم المقترحات تتمثل في :

- تقديم دورات تدريبية للمعلمات تتناول طرق تصميم أنشطة الذكاءات المتعددة.
- تقديم دورات تدريبية للمعلمات تتناول التعريف بالوظائف التنفيذية، وأهميتها، طرق تنميتها
- نشر ثقافة استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في مرحلة الروضة لتنمية مهارات الأطفال.
- توفير ميزانية بالروضات تخصص لشراء خامات لإعداد أنشطة الذكاءات المتعددة

- التخلي عن الطرق التقليدية في تنمية مهارات الطفل وقدراته
- تصميم برامج الكترونية تحتوي على أنشطة أدائية مستندة على نظرية الذكاءات المتعددة
- وضع آليات للتقويم المستمر لمتابعة مؤشرات الوظائف التنفيذية للطفل.
- دورات تدريبية للأمهات حول أهمية كل من الوظائف التنفيذية وأنشطة الذكاءات المتعددة.
- متابعة المستجدات في مجال تنمية الوظائف التنفيذية للطفل.
- تخطيط بيئة التعلم على هيئة مشروعات تعليمية قائمة على الأنشطة لتنمية الوظائف التنفيذية للطفل.

التوصيات

الاهتمام بتدريب المعلمات الاقل خبرة وحديثي التخرج على كيفية تصميم أنشطة تناسب الذكاءات المختلفة والتي بدورها تنمي وتحسن من مستوى الوظائف التنفيذية لدى طفل الروضة.

تصميم برامج الكترونية تحتوي على أنشطة أدائية مستندة على نظرية الذكاءات المتعددة.

الاهتمام بتنمية الوظائف التنفيذية بدء من مرحلة الروضة من خلال أنشطة واستراتيجيات مبتكرة.

البحوث المقترحة

أثر أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الوظائف التنفيذية لدي الأطفال المعرضين لخطر صعوبة التعلم.

المراجع :

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، رشا عادل عبد العزيز. (٢٠١٣). برنامج تدريبي لتحسن الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في الحساب. *مجلة البحث العلمي في التربية*، مصر، ٢(١٤)، ٢٧١-٣٢٨.

أبو جاموس، عبد الكريم محمود، ذيب، عايدة. (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض في الأردن، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، جامعة آل البيت، العدد٢، المجلد ٢٢، ص ص ١٧٣- ٢٠١

أبو حرب، يحيى. (٢٠٠٥) . الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، *بحث مقدم الى مؤتمر الاطفال والشباب في مدن الشرق الاوسط وشمال افريقيا*. الامارات العربية المتحدة، دبي، من ١٦-١٨مايو.

أبو حلتم، سماح جمال. (٢٠١٦). الذكاء المنطقي وعلاقته بالقلق الرياضي لدى طلبة الصف السادس الاساسي في مديرية تربية الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، القدس: جامعة القدس.

أبو وردة، سها عبد الوهاب بكر. (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على استراتيجية القبعات الست في تحسين الوظائف التنفيذية لدى أطفال الروضة، *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية - كلية رياض الأطفال، ٣٦ (١٠)، ٢٦٥: ٣٥٢.

أحمد، جوزال عبد الرحيم وسلامة، وفاء محمد. (٢٠٠٥). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لطفل الروضة*. القاهرة: عالم الكتب.

أحمد، خوله. (٢٠١٦). تأثير برنامج تعليمي باستخدام أنشطة متنوعة في تطوير بعض أنواع الذكاءات المتعددة للأطفال. *مجلة علوم التربية الرياضية*، جامعة بابل، كلية التربية الرياضية، ص ص ٢٠١٦- ٢٤٤

إسماعيل، نيفين عمر. (٢٠١٨). أثر تدريب الوظائف التنفيذية في علاج بعض صعوبات تعلم الرياضيات لدى الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مصر: جامعة عين شمس.

الأطرش، طارق عمر ناصر. (٢٠١٦): فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي لدى طالب الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية غزة.

حسن، سيد محمدي صميدة. (٢٠١٩). الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير وعادات العقل: دراسة عامليه تنبؤية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد ١٠٤، المجلد ٢٩، ص ص ٢٨٥- ٣٧٦.

حسين، أشرف عبد المنعم محمد. (٢٠٠٨). فعالية برنامج لتعلم العلوم باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلة وبعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. *المؤتمر العلمي الثاني عشر - التربية العلمية والواقع المجتمعي*، جامعة عين شمس -كلية التربية - الجمعية المصرية للتربية العلمي، ص ص٤١- ٨٥.

خليل، هديل إسماعيل. (٢٠١٢). مستويات الذكاءات المتعددة لدي معلمي اللغة العربية وصلتها الخبرة والمؤهل العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، الاردن: جامعة عمان العربية.

رسلان، هند مصطفى محمد.(٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الوظائف التنفيذية وأثره على سرعة معالجة المعلومات اللفظية لدى عينة من بطيئي التعلم. رسالة دكتوراه غير منشور، كلية التربية، مصر: جامعة المنوفية.

ريس، إيمان بنت طارق صالح. (٢٠١٥). أثر استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة فى تنمية مهارات القراءة فى اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٦٦)، ص ص٢٨٣- ٣٠٥.

السعيدي، كريمة بنت سعيد برن محمد. (٢٠١٣). فاعلية أنشطة قرائية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طالبات الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

السيد، أحمد البهي. (٢٠٠٨). عوامل الذاكرة وعلاقتها بأساليب الاستذكار والذكاءات المتعددة لدى بعض طلاب إعداد معلم الحاسب، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، ١١، ٨٤- ١٣٢.

الشخص، عبد العزيز السيد؛ حسين، رضا خيري عبد العزيز؛ نوار، إيمان محمد شحاته؛ نور الدين، أمين محمد. (٢٠٢٠). مقياس مستوي نمو الوظائف التنفيذية لدي الأطفال، *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، ٦١، ١- ٦٢.

شهبو، سامية مختار محمد، أدهم، مروي حسن. (٢٠١٧). الذكاءات المتعددة السائدة لدى أطفال الروضة بمدينة الجبيل الصناعية، *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة، ٢٠(٧٧)، ١٢-٢٨.

الشيخ حسن، محمد. (٢٠٠٤). الاساليب المشجعة على دافعية التحصيل لدى التلاميذ. الامارات العربية المتحدة، *منشورات كلية العلوم الانسانية* بجامعة الامارات العربية المتحدة.

عبد الحميد، هبة جابر. (٢٠١٩). فاعلية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية للأطفال في تحسين الوظائف التنفيذية وخفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، كلية التربية، (٦٣) يوليو، ٤٩٥-٥٦١.

عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١١). أنشطة مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لعلاج صعوبات التواصل الشفوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر ، كلية التربية، ١(١٤٦)، ٢٦١- ٣٣٦.

عبد القادر، شعبان. (٢٠٠٥)، فاعلية برنامج مقترح في نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدي تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. *مجلة كلية التربية*، جامعة الازهر، ٣(١٢٧) ٢٧٧- ٢٣٧.

عشرية ، إخلاص حسن والحبوب، الرشيد وحسن، رهام أنور. (٢٠١٧). مشاريع الذكاءات المتعددة التربوية في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها بأكتساب المهارات الخلقية للطفل من وجهة نظر المعلمات بمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية* ١ (٥٠) ، ٥٧- ٨٥.

علي، نيفين أحمد خليل (أ). (٢٠١٠). برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات حل المشكلات لدي أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، جامعة قناة السويس، (١٦)، ١٧١-١٩٦.

(ب). (٢٠١٠). برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتكوين بعض المفاهيم لدي أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، جامعة قناة السويس، (١٧)، ص ص ١٩١- ٢١٦.

العليمات، علي مصطفى. (٢٠١٣). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل عند طفل الروضة. *دراسات في الطفولة*، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، (٤)، ٥٥- ٩٨

(٢٠١٤)، أثر المؤهل العلمي والخبرة على مهارات التنفيذ الخاصة بتعليم طفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة

نظرهن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، جامعة القدس المفتوحة، (٣٤)، ١٤١- ١٧٦.

عيسى، وفاء محمود وعبد الرحمن، سعد محمد وعبد المقصود، حسنية غنيمي. (٢٠١٤). الأسس البنائية لبرنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة للحد من قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لدى طفل الروضة. *مجلة البحث العلمي في التربية*،٣(١٥) ،٢١١- ٢٣٤.

فرغلي، محمد شعبان وعثمان، عفاف عبد اللاه. (٢٠١٢). *علم النفس التربوي، الاسس والتطبيقات*. الرياض: دار الرشد للنشر والتوزيع.

الفقرا، حلا بسام عبد الله. (٢٠١٩). الذكاءات النمائية المتعددة لدي الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية وأقرانهم الملتحقين بالرياض التقليدية من وجهة نظر الأمهات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسراء.

قطامي، يوسف. (١٩٩٠). *تفكير الاطفال تطوره وطرق تعليمه*، الاردن. الاهلية للنشر والتوزيع.

قناوي، هدي محمد؛ الدسوقي، أماني إبراهيم؛ فريحه، رنا محمود عوض. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مؤشرات الموهبة لدى طفل الروضة، *مجلة كلية رياض الأطفال*، جامعة بورسعيد، كلية رياض الأطفال، (١٤)، ٣٠٤- ٣٥٨.

محمود، ضحى محمد عبد الحكيم. (٢٠١٩). برنامج قائم على الوظائف التنفيذية لتنمية الوعي الصوتي والبصري وأثره على التفاعل الاجتماعي للأطفال المتأخرين لغوياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، مصر: جامعة القاهرة.

محمود، فتحي محمد؛ وعبد العليم، أحمد مجاور. (٢٠١٦). فاعلية أنشطة تعليمية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وبيان أثرها على متغيرات (التحصيل - الاتجاه نحو المقرر - التفكير الإبداعي) لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٢(٣) ، ١- ٧٠.

مرسي، هيام فتحي. (٢٠١٨). قصور الوظائف التنفيذية المنبئة بصعوبات تعلم الحساب والقراءة. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ع (١٥٠)، ٣٩ – ٥٦.

مصطفي، منال مصطفي السيد. (٢٠٢٠). العلاقة بين الذكاءات المتعددة وفق نموذج جاردنر والذاكرة قصيرة المدي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (١٢)، ١٤١- ١٦٤.

الموسوي، محمد؛ والمسعودي، ختام. (٢٠١٢). أثر استراتيجيات تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في التحصيل والميل نحو مادة العلوم لتلميذات الخامس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٩٩(٦) ،١١٨- ١٥٣.

الملاحة، حنان عبد الفتاح. (٢٠٢٠). فعالية التدريب على بعض الوظائف التنفيذية في تحسين نظرية العقل والاتجاه نحو الروضة لدي الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٢ (٦)، ١٨٦- ٢٢٩.

نائف، رندا خلف؛ الهنيدي، منال عبد الفتاح؛ حجازي، سناء محمد؛ مخيمر؛ عايدة. (٢٠١٢). استراتيجيات الذكاءات المتعددة كمدخل لأنشطة طفل الروضة في المملكة العربية السعودية، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٣، ١٠٦٣- ١٠٧٨.

هلال، مروة رضا جودة. (٢٠١٦). الوظائف التنفيذية المنبئة بصعوبات تعلم الحساب. رسالة ماجستير، كلية التربية، مصر : جامعة المنوفية.

ياسين، نوال حامد أحمد. (٢٠٠٣). تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. *مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، المملكة العربية السعودية، ١٥(١) ، ١١١- ١٥١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Cragg, L., Keeble, S., Richardson, S., Roome, H. E., & Gilmore, C. (2017). Direct and indirect influences of executive functions on mathematics achievement. Cognition, (162), 12–26.

Cramm, H.A, Krupa, T.M., Missiuna, C.A., Lysaght, R.M.,& Parker, K.H, (2013). Executive functioning: a scoping review of the occupational therapy literature, Canadian *Journal of Occupational Therapy*, 80 (3), 131-140.

Controlled Trial. *Journal Scandinavian Journal of Educational Research* 63(2) , 214-228.

Marianna ,A., Donatella, P., &Annamaria, P. (2018). Executive functions in kindergarten children at risk for developmental coordination disorder, *European Journal of Special Needs Education* (34).

Marianne, R ., Regula, N., Patriza C., Eva, M.(2012). Improving executive functions in 5 and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children , Infant and Child Development , 411-429.

Mohammadid, H. (2013). Examining the relation between ratings of executive functioning and academic achievement: Findings from a cross cultural study. A *Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, (19), 630- 638.

Paul, L.M., George, F., Marianne, M. H. (2018). Kindergarten Children's Executive Functions Predict Their Second-Grade. Academic Achievement and Behavior. *Child Development.* 5(90).

Reed, S. K. (2012). Working Memory. In E. S., Norbert (Ed.), Encyclopedia of the Sciences of Learning, 3471--3473. Boston, MA, US: Springer.

Satvika , G. (2016). The effectiveness of the get ready to learn program in improving executive functions in children with disabilities Doctor of Philosophy in the Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development New York University , Published by ProQuest LLC (2016).

Tashauna, L. B. , Madeline, A. S., &Susan, D. C. (2019). Attention and executive functioning in infancy: Links to childhood executive function and reading achievement. Developmental

Freydoon, R., Salehe, H., & Farzad, R. (2017). Study on the relationship between multiple Intelligences and mathematical problem solving based on Revised Bloom Taxonomy. Jo*urnal of Interdisciplinary Mathematics*, 17(2), 109-134.

Gioia,G.A., Isquith,P.K., Guy,S.C., & Kenworthy,L.(2000).Behavior Rating Inventory of Executive Function. Odessa , FL:PAR.

Gündüz., Z., & Ünal.,I., (2016) . Effects of Multiple Intelligences Activities on Writing Skill Development in an EFL Context, *Universal Journal of Educational Research* 4(7), 1687-1697.

James A. G., Peggy M., Lisa, F., (2016). Executive Function in Preschool-Age Children: Integrating Measurement, Neurodevelopment, and Translational Research Publication Manual of the American Psychological Association, Seventh Edition.

Hakan K., Mehtap B,. & Suleyman C., (2017). "A Study on the Relationship between Problem Solving Skills and Multiple Intelligences of High School Students," *International Journal of Education and Practice,* Conscientia Beam,. 5(10), 171-181.

Julia, C.T. (2014). Working memory and executive functions: effects of training on academic achievement. *Psychological Research*, (78), 852–868.

Kane, M. J., Hambrick, D. Z., & Conway, A. R. (2005). Working memory capacity and fluid intelligence are strongly related constructs: Comment on Ackerman, Beier, and Boyle. *Psychological Bulletin,* 131(1), 66-71.

Katrine N. A., Yngvar O., & Sigmund A.A. (2019). Effects of the Active Smarter Kids (ASK) Physical Activity School-based Intervention on Executive Functions: A Cluster-Randomized

Verdine, B., Irwin, C., Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., (2014). Contributions of executive function and spatial skills to preschool mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology* 126, 37–51.

Yaghoob R. A., Hossein Z., Mahin J.,& Fatemh M. (2016). The Correlation between Gardner's Multiple Intelligences and the Problem-solving Styles and their Role in the Academic Performance Achievement of High School Students. European Online *Journal of Natural and Social Sciences*. 5(1).

Yerys, B. E., Hepburn, S.L., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (2007). Executive function in preschoolers with autism: evidence Consistent with a secondary deficit. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1068- 1079.

Science.22(6), November 2019 e12824. https://doi.org/10.1111/desc.12824.

Titz, C., & Karbach, J. (2014). Working memory and executive functions: effects of training on academic achievement. *Psychological Research*, (78), 852–868.

Valentin, B. , Mirko, S., Katja, J., Fabienne, E., Achim, C. ,Claudia, M. R. (2019) . A classroom intervention to improve executive functions in late primary school children: Too 'old' for improvements? *British Journal of Educational Psychology* 89(2), 225-238.

The role of multiple intelligences activities in developing some executive functions

I have a kindergarten child from the point of view of a teacher

Abstract

The study aimed to identify the role of multiple intelligences activities in developing some executive functions of the kindergarten child in Najran region from the teachers 'point of view. The study sample consisted of (92) kindergarten teachers, and the study tools included a list of multiple intelligences activities suitable for the kindergarten child from the point of view The consideration of female teachers and the list of appropriate executive functions for a kindergarten child, and a questionnaire of the role of multiple intelligences activities in the development of some executive functions of the kindergarten child. The data were processed statistically using the SPSS program through the calculation of averages, standard deviations and correlation coefficients, and "t" test for the significance of differences between averages and analysis of variance. The study indicates: agreement of the study sample on the role of multiple intelligences activities in developing executive functions with a high degree of agreement, as well as the existence of a difference of statistical significance at a level of significance 0.01 in the level of the teacher's perception of the role of multiple intelligence activities in developing the executive functions of the kindergarten child for the benefit of those with high scientific qualification and the existence of differences Statistical significance at the level of 0.05 in the years of experience variable in favor of those with more years of experience To study a set of proposals to activate the role of multiple intelligences activities in developing some executive functions in kindergarten children from the teachers' point of view.

Key words: multi-intelligence activities, executive functions, kindergarten child.

تصور مقترح لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية

(جامعة الملك خالد كحالة دراسة)

د. سعيد علي هديه

قسم الإدارة والإشراف التربوي – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هذا البحث هدف تقديم تصور مقترح لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية، استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، تم إجراء البحث على عينة عشوائية منهم شملت (٣٥٦) عضوًا، اعتمد البحث الاستبانة أداةً رئيسةً لجمع البيانات من الميدان البحثي، وكان من أبرز نتائج هذا البحث:

١_ أن عينة البحث يرون أن كل المتطلبات المضمنة في هذا البحث مهمة جدًا لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين.

٢_ لا توجود فروق دالة بين استجابات العينة باختلاف متغير الكلية، في حين وجدت فروق بين استجاباتهم باختلافهم في متغير الجنس فيما يتعلق ببُعدي التصميم والتنفيذ، حيث كان لصالح الذكور في بُعد التصميم، ولصالح الإناث مع بُعد التنفيذ، بينما لم توجد فروق تبعًا لهذا المتغير مع بُعد الإعداد والتهيئة.

٣_ تقديم تصور مقترح قد يُسهم في سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي، الأداء الاستراتيجي، فجوة الأداء الاستراتيجي، جامعة الملك خالد.

مُقَدِمَةُ :

إن مؤسسات التعليم العالي في موقعها الجديد ضمن عالم متنافس مفتوح متغير زاد من تعقيده ثورة المعلومات وتنوع التقنيات الحديثة؛ لا يمكنها صناعة مكانًا مستقبليًا متميزًا لها ضمن هذا العالم دون أن يكون لها خطة استراتيجية تنقلها من وضعها الراهن بما فيه من نقاط ضعف وتحديات إلى وضع مأمول تستغل من خلاله الفرص والطاقات.

وفي ظل عالم يتصف بكثرة تعقيداته، وتضاعف العوامل المؤثرة فيه، حيث بدا من أبرز صفاته التغير والتطور المستمران والمتسارعان؛ يُعد التخطيط الاستراتيجي مهمًا لأي مؤسسة، بوصفه أسلوبًا في التفكير والمفاضلة بين أساليب العمل وطرقه، لاختيار أفضل البدائل المتاحة أمام المؤسسة وطبيعة الأهداف المرغوب تحقيقها، ويحتم عليها الأخذ بعين الاعتبار التخطيط الاستراتيجي كمخرج من هذه التعقيدات، كونه عملية تحقق لها كثيرًا من الفوائد وتجنبها كثيرًا من المشكلات والتحديات المستقبلية، كما أن التخطيط الاستراتيجي من أهم أولويات أي مؤسسة تعليمية تسعى للنجاح والتميز، وهو السبيل الوحيد أمامها للحاق بركب المجتمعات المتقدمة (العنزي، ٢٠١٥، ص:٤٥).

كما أن التحديات الحاضرة والمستقبلية تفرض على الجامعات نهجًا جديدًا وفلسفةً معاصرةً وتخطيطًا استراتيجيًا في ضوء رؤى وطنية

لمستقبل التعليم الجامعي من خلال إحداث نقلة نوعية في منظومة التعليم الجامعي من حيث مدخلاته وعملياته ومخرجاته وفلسفته وأهدافه ومحتوى برامجه ومناهجه التعليمية ونظم التقويم فيه، وربطه بمتطلبات التنمية وسوق العمل والأخذ بفلسفة التعليم والتدريب المستمر، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس على التفاعل مع مؤسسات الإنتاج، وإقامة شراكة حقيقية مع المجتمع على مستوى الأفراد وعلى مستوى المؤسسات (الحمالي والعربي، ٢٠١٣، ص:٥٩).

ويُعد التخطيط الاستراتيجي أهم الأدوات والأساليب الإدارية المثالية لحل العديد من المشكلات المتعلقة بإدارة العمل الأكاديمي داخل مؤسسات التعليم العالي، ويحقق الأهداف العليا لها على مختلف مستوياتها وتخصصاتها، ويعالج نقص الموارد المالية والبشرية والمادية المعززة للأنشطة والمشاريع الجامعية، ويعمل على علاج الصعوبات المتعلقة باختيار البدائل والاستراتيجيات المناسبة، ويحدد أولويات العمل من بين جملة من القضايا الهامة لمتخذي القرار وصناعه في الأوساط الجامعية (علي، ٢٠١٢).

ويتطلب تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات بشكل خاص مجموعة من المتطلبات الأساسية أهمها: المهارات الإدارية الخاصة بالإدارة العليا، وثقافة تنظيمية تتماشى مع تطبيقه، وتخصيص الموارد والمكافآت والحوافز لتطبيقه، ومشاركة جميع الأطراف في وضع أهداف الخطة، ووجود قيادة ملتزمة، ودعم الإدارة العليا، والدعم الحكومي، وتقديم الدعم من الشركاء في التنمية (Ndegwah, 2014).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في إعداد وتطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات، إلا أنه لا يزال هناك معوقات تعترض طريقه وتقف حجر عثرة أمام تحقيق الأهداف وصولًا إلى الغايات المنشودة، ومن أبرز هذه المعوقات انشغال المستويات الإدارية العليا بالمشكلات الروتينية، ووجود فجوة بين الجهات التخطيطية والتنفيذية، وعدم فهم الأدوار في عملية التنفيذ، والانحراف عن الأهداف المخطط لها (عبدالرحمن، ٢٠١٩).

ولذا مع أهمية صياغة خطة استراتيجية للجامعات السعودية كما هول الحال الآن؛ إلا أن الأهم من ذلك هو كيف يمكن تنفيذ الأداء الاستراتيجي الفعلي لها على أرض الواقع، هذا الأداء ستعترضه العديد من التحديات والمعوقات كونه يتعامل مع المستقبل ويرمي إليه، ويزداد اتساع فجوة الأداء الاستراتيجي والذي هو عبارة عن الفرق بين ما خطط له وما نفذ فعليًا على أرض الواقع؛ في مقابل كل تقصير في مستوى الاستعداد المبكر للتعامل مع احتمالية حدوث هذه الفجوة الذي يفترض أن تكون الخطة الاستراتيجية تصورته ووضعت له البدائل المناسبة، ومن هنا جاء هذا البحث لصياغة تصور مقترح قد يساعد الجامعات أثناء سيرها الاستراتيجي في تقليص استباقي لهذه الفجوة إلى أدنى مستوى ممكن.

مشكلة البحث وتساؤلاته

بين غاري إل وآخرون (٢٠١٦) أن معظم المؤسسات تصنع إستراتيجية بصيغة جيدة يمكن أن تضعها في مكان مميز على خارطة التنافسية، ولكن للأسف معظم تلك المؤسسات تتقدم بصعوبة في التنفيذ، حيث أن معظم الأداء المفقود في الأعراض غير المرئية من سوء الأداء المتمثلة في: تواصل ضعيف للاستراتيجية، اجراءات التنفيذ المطلوبة غير محددة بوضوح، الصوامع التنظيمية وثقافة عرقلة التنفيذ، استراتيجيات غير موافق عليها ضمنيًا.

وبالرغم من أهمية التوجه نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات، إلا أن تطبيقه يواجه معوقات عدة، فالواقع الإداري والأكاديمي في الجامعات العربية لا يزال يشير إلى أن معظم استراتيجيات التخطيط التي تبنتها تلك الجامعات على مدار الفترة الماضية لم تحقق أهدافها بفعالية، فلا زال هناك تدني في كفاءات الجامعات، وقلة أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لعدد الطلبة، وضعف الاهتمام بالمجتمع المحلي ومشكلاته، بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بالبحث العلمي (الجرادي،٢٠١١).

كما أشارت دراسة كل من الشهري والختلان (٢٠١٨) وسويلم (٢٠١٥) والعسكر (٢٠١٥) والشيخ والشعيبي (٢٠١٥) والحمالي والعربي (٢٠١٣) على أن هناك جملة من المعوقات التي تقف أمام تطبيق الخطة الاستراتيجية للجامعات السعودية بشكل عام ومن أبرزها: وجود فجوة بين المستويات الإدارية المختلفة بالجامعات في إعداد وتطبيق الخطة الاستراتيجية، عدم إشراك المجتمع الداخلي والمحلي في خطط وأنشطة الجامعة، ومقاومة التغيير من قبل بعض المسئولين والعاملين بالجامعة، ضعف وعي أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأهمية التخطيط الاستراتيجي، وقلة تحمس كثير من أعضاء هيئة التدريس للعمل التخطيطي، وعدم توفر قنوات اتصال فعالة بين الإدارة العليا وإدارة الأقسام والوحدات المختلفة.

وعلى مستوى جامعة الملك خالد؛ أكدت وثيقة الخطة الاستراتيجية لها (٢٠١٨) أن من نقاط الضعف ذات الوزن النسبي المرتفع المستخلصة من تحليل البيئة الداخلية للجامعة هي (ضعف الوعي بالرؤية والرسالة)، حيث بينت بأنه بالرغم من صياغة الرؤية ورسالة الجامعة ونشرهما على الموقع الإلكتروني للجامعة إلا أن الوعي بأهمية الرؤية والرسالة وتسويقها بين فريقي العمل الإداري والتدريسي لا ترقى إلى مستوى تنفيذها (ص:٥٨).

كما لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال الجودة والتطوير والاعتماد الأكاديمي بالجامعة؛ وجود فجوة بين الخطة الاستراتيجية للجامعة والأداء الواقعي والفعلي لها على أرض الميدان، استشعر بذلك بروز مشكلة تحتاج لمزيد من الدراسة والتتبع، وللاطمئنان أكثر لهذا الاستنتاج؛ أجرى الباحث دراسة استطلاعية أولية على عينة شملت مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والعمداء والوكلاء تكونت من (١٩) مستجيبًا، وخلصت هذه الدراسة إلى وجود فجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في جامعة الملك خالد بنسبة موافقة بلغت (٨٩٪) من أراء المستجيبين، وقد عزت الفئة الموافقة حدوث هذه الفجوة إلى جملة من الأسباب من أبرزها: ضعف التعريف بالخطة الاستراتيجية، وعدم إشراك أكبر عدد من الأعضاء في صياغتها خصوصًا ممن يعمل في الميدان التدريسي، ضعف القناعة بجدوى التخطيط الاستراتيجي، كما أن هناك قصور في التكامل بين القائمين على الخطة الاستراتيجية وبين الوكالات والكليات في متابعة وتنفيذ الخطة الاستراتيجية، التغيير المتكرر في الهيكلة التنظيمية للجامعة، وعدم وجود فريق متخصص لبناء الخطة الاستراتيجية، وضعف التدريب على التخطيط الاستراتيجي.

وبناءً على ما سبق يُمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: كيف يمكن سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في جامعة الملك خالد كحالة دراسة لبقية الجامعات السعودية؟

ومنه تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أهم متطلبات سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة الاعداد والتهيئة من وجهة نظر عينة البحث؟

٢- ما أهم متطلبات سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة التصميم من وجهة نظر عينة البحث؟

٣- ما أهم متطلبات سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة التنفيذ من وجهة نظر عينة البحث؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث لأسئلته وفقًا لاختلافهم في المتغيرات التالية: الكلية، الجنس؟

٥- ما التصور المقترح لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية؟

أهداف البحث

١- تحديد أهم متطلبات سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة الاعداد والتهيئة.

٢- تحديد أهم متطلبات سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة التصميم.

٣- تحديد أهم متطلبات سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة التنفيذ.

٤- معرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث لأسئلته وفقًا لاختلافهم في المتغيرات التالية: الكلية، الجنس.

٥- صياغة تصور مقترح لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في تناوله لقضية غاية في الأهمية والإلحاح للجامعات السعودية إذا ما أرادت أن تنافس وتتصدر المشهد التعليمي المحلي والإقليمي والعالمي؛ ألا وهو تخطيطها الاستراتيجي لرسم مستقبلها والاستفادة من مقدراتها البشرية وتنمية مواردها المالية في مرحلة تحول مهمة تمر بها في ضوء النظام الجديد لها، ومن الناحية التطبيقية تبرز أهميته هذا البحث في محاولته تقديم بعض التوصيات العملية ضمن تصور مقترح قد تُساعد الجامعات السعودية في تحقيق المتطلبات اللازمة لسد الفجوة بين تخطيطها وأدائها الاستراتيجيين.

حدود البحث

الحد الموضوعي: تقديم تصور مقترح لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية، مقتصرًا على مراحل التخطيط الاستراتيجي التالية: الإعداد والتهيئة، والتصميم، والتنفيذ.

الحد المكاني: جامعة الملك خالد

الحد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات البحث

التخطيط الاستراتيجي يقصد به في هذا البحث: العملية الجماعية التي تقوم بها الجامعات السعودية بهدف رسم مستقبلها والاستعداد له من خلال حشد كل الجهود والموارد والعلاقات

واستغلال كل نقاط قوتها وفرصها وتحجيم كل نقاط ضعفها والتحديات التي تواجهها في سبيل الوصل لأهدافها المنشودة.

أما الأداء الاستراتيجي فينظر له هذا البحث بأنه: الأفعال الحقيقية والواقعية التي جرت وتجري على أرض الواقع تنفيذًا للخطة الاستراتيجية المرسومة للجامعات السعودية.

كما أن فجوة الأداء الاستراتيجي تُشير في هذا البحث إلى: الفرق المُقاس بين ما خطط له استراتيجيًا وما تم تنفيذه فعليًا على أرض واقع الجامعات السعودية.

الإطار النظري

التخطيط الاستراتيجي

إن من بين أسباب توجه مؤسسات التعليم العالي نحو التخطيط الاستراتيجي تأتي من خلال قدرته على تخطيط النشاطات المستقبلية لضمان نجاحها، ومواجهة التحديات المستقبلية المتوقعة، ولضمان استغلال المصادر المتاحة بفعالية، ووضع خطط ثابتة لإنجاح عملية اتخاذ القرارات في تلك المؤسسات (الحمالي والعربي، ٢٠١٣، ص:٨٥).

ويمكن تعريف التخطيط الاستراتيجي بأنه: أسلوب منظم بعيد المدى تقوم به المؤسسة من خلال وضع رؤية للمؤسسة ورسالتها وإجراء تحليل للبيئة الداخلية لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف وإجراء تحليل للبيئة الخارجية لمعرفة الفرص والتهديدات ومن ثم وضع أهداف استراتيجية يمكن تحقيقها خلال فترة زمنية معينة (عوده،٢٠١٧،ص:٢٨).

فيما يرى كل من أبو دقة والدجني (٢٠١١) أنه: عملية شاملة تقوم على استشراف المستقبل وإدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، تهدف إلى الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول الذي يفي بمتطلبات الجودة الشاملة (ص:٤).

أما زاهر (١٩٩٣) فينظر له على أنه: منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية المحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها، ومتابعة هذا التنفيذ (ص:١١٣).

أما الدجني (٢٠٠٦) فبين أنه: يُعبر عن فهم واقعي لما يدور في البيئة الداخلية للمنظمة، ومحاولة التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، وفهم بيئة المنظمة الخارجية ومحاولة التعرف على الفرص والمخاطر التي تنطوي عليها، مما يمكن من استشراف المستقبل، والإعداد له، بصياغة مجموعة من البدائل الاستراتيجية التي تقود المنظمة لتحقيق أهدافها، وتوفير شروط وظروف أفضل تساهم في تسهيل تحقيق هذه الأهداف (ص:٣).

ووصفه رسمي (٢٠٠٦) بأنه: نظام إداري يُنتج مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف جميعها إلى تطوير سياسات المؤسسات بقصد تحقيق أهدافها المستقبلية وترجمة رسالتها إلى واقع عملي، يأخذ في الاعتبار المتغيرات الداخلية والخارجية ويحدد القطاعات والشرائح المستهدفة (ص:١٠٢).

ويرتبط مفهوم التخطيط الاستراتيجي بمفهوم الاستراتيجية؛ وهي الأسلوب الذي تختاره الإدارة للاستفادة من الموارد المتاحة، وتحقيق أفضل النتائج من خلال استفادة المؤسسات من نقاط القوة بها والتغلب على نقاط الضعف التي تعاني منها (السلمي، ٢٠٠٠، ص:١٢٠).

ويتحدد مفهوم التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في كون عملية شاملة لكل جوانب المؤسسة الجامعية وفحص مستقبلي لها، يشترك فيه أكبر عدد من الأعضاء، يهدف إلى تحديد ما ينبغي أن تكون عليه تلك المؤسسة متى ما سعت إلى الاستغلال الجيد لنقاط قوتها الداخلية، والفرص المتاحة في بيئتها الخارجية، وعملت على المزاوجة بين نقاط القوة والفرص هذه بشكل يقود إلى أفضل النتائج (الجهني، ٢٠٠٦، ص:٨٩).

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأن التخطيط الاستراتيجي للجامعات هو: العملية الجماعية التي تقوم بها الجامعات السعودية بهدف رسم مستقبلها والاستعداد له من خلال حشد كل الجهود والموارد والعلاقات والطاقات واستغلال كل نقاط قوتها وفرصها وتحجيم كل نقاط ضعفها والتحديات التي تواجهها في سبيل الوصول لأهدافها المنشودة.

الأداء الاستراتيجي

تسعى كل المنظمات لتحقيق أعلى مستوى للأداء، والأداء هو الحقيقة الوحيدة لدى المنظمة، لأنه يمثل مقياسًا حقيقيًا لمدى جدارتها وتفوقها، ويتضمن الأداء الاستراتيجي مجمل عمليات المنظمة والمخرجات المتوقعة منها، فهو شامل ويتمثل بالنتائج المتحققة من عمليات المنظمة ونشاطاتها (شبلي، ٢٠٠٧، ص:٢٣٥).

ويصف Wheelen and Hunger (٢٠١٠) الأداء الإستراتيجي بأنه انعكاس لكيفية استخدام المنظمة لمواردها المادية والبشرية بكفاءة لغرض تحقيق أهدافها (P: 379).

فهو عبارة عن الخطوات التي تسير عليها المنظمات في كيفية استخدامها لمواردها المادية والبشرية بكفاءة لغرض تحقيق غاياتها، واستجابتها للمتغيرات البيئية المحيطة (جمعة، ٢٠١٩، ص:٥١٠).

فالأداء الاستراتيجي مجموعة الأفعال التي تحول رؤية ورسالة المؤسسة إلى واقع ملموس في ضوء ميزتها التنافسية، والتوازن بين مصالح الأطراف المختلفة، كما تهتم ببيئتها الداخلية لجعلها أكثر ملاءمة مع البيئة الخارجية (البيشي، ١٤٣١، ص:١٢٢).

كما يعرف بأنه مجموعة القرارات والتصرفات الخاصة بتكوين وتنفيذ الاستراتيجيات المصممة لانجاز أهداف المنظمة (مرسي وسليم، ٢٠٠٧، ص:١١).

أما أبو قحف (١٩٩٧) فينظر إلى الأداء الاستراتيجي على أنه: "سلسلة متصلة من القرارات والتصرفات التي تؤدي إلى تنمية أو تكوين استراتيجية / استراتيجيات فعالة تساعد في تحقيق أهداف المنظمة " (ص:٦٤).

وينظر إليه Ehlers and Lazenby (٢٠٠٨) على أنه العملية التي يتم من خلالها تحويل الخطط الاستراتيجية إلى سلسلة من المهام، ويتضمن ذلك تنفيذ هذه المهام بالطريقة التي تتحقق معه أهداف الخط الاستراتيجية للمنظمة.

وعليه فإن الأداء الاستراتيجي للجامعات يمكن وصفه بـ: الأفعال الحقيقة والواقعية التي جرت وتجري على أرض الواقع تنفيذًا للخطة الاستراتيجية المرسومة للجامعات السعودية.

فجوة الأداء الاستراتيجي

إن التنفيذ الناجح للاستراتيجيات محفوف بالعديد من الصعوبات، خصوصًا إذا ما تم النظر إلى الأداء الإستراتيجي باعتباره عملية جامدة تتكون من خطوات صامته من حيث الصياغة والتنفيذ والتقييم، ويترتب على ذلك أن المنظمات تواجه مشاكل في كل من هذه الخطوات لتحقيق أهدافها الموضوعة (Kalali et al, 2011).

ويبين العارف (٢٠٠٠م) أن فجوة الأداء الاستراتيجي تتشكل بسبب الفروق التي تنتج عن مراجعة الأداء، والمقارنة بين الأداء الحالي للمنظمة وبين الأداء المطلوب في نموذج التخطيط الاستراتيجي (ص :١٥١) .

كما توصف بأنها الفرق بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع طبقًا للأهداف المخططة على مستوى المنظمة ككل أو على مستوى الوحدات ثم الأفراد (الدوري، ٢٠٠٥، ص: ١٧٤).

في حين يرى الكبيسي (٢٠١٦) أنها تمثل الفرق بين الأداء المستهدف وهو كل ما يقع تحت نطاق التحكم وبين الأداء المتوقع والذي يمثل كل ما يقع خارج نطاق التحكم (ص:٣٧).

ويوضح Pemberton وآخرون (٢٠١١) أن فجوة الأداء الاستراتيجي تنتج عن دراسة الأداء الفعلي مقابل الأداء الأمثل الذي جرى التخطيط له باستخدام المعلومات التي جرى جمعها من خلال وسائل القياس الموضوعة مسبقًا.

ويتم تحديد فجوة الأداء الاستراتيجي من خلال عملية تقييم الأداء الاستراتيجي التي تُعد أساسية لذلك، إذ يتوقف نجاح المنظمات أو فشلها في تحقيق أهدافها على قدرتها في صياغة استراتيجية ملائمة وتنفيذها في ظل تغيرات بيئية مختلفة ومتابعة تنفيذها من خلال عملية الرقابة والتقييم الاستراتيجي (عمير، ٢٠١٩م، ص: ٢٢٣).

وتأسيسًا على ما سبق يُمكن النظر لفجوة الأداء الاستراتيجي في الجامعات باعتبارها تتشكل من الفروقات المُقاسة بين ما خطط له استراتيجيًا وما تم تنفيذه فعليًا على أرض واقع الجامعات السعودية.

أسباب تشكل فجوة الأداء الاستراتيجي ومتطلبات سدها

مع أن أغلب الجامعات السعودية تعتمد على منهجية التخطيط الاستراتيجي في تطوير جودة مخرجاتها وتحسين موقعها ضمن التصنيفات العالمية إلا أنها واجهت وتواجه العديد من التحديات أمام الوصول للغاية المرجوة من اتباع هذه المنهجية؛ ذلك لأن التخطيط الاستراتيجي عملية تغيير معقدة لابد من اجرائها بعناية وشمولية واستيفاء كل متطلباتها.

حيث أشار سويلم (٢٠١٥) إلى عدد من المعوقات التي قد تحد من قدرة الجامعات على ممارسة التخطيط الاستراتيجي وتتسبب في تشكل فجوة الأداء الاستراتيجي؛ من أبرزها: ضعف الوعي بثقافة التخطيط الاستراتيجي، وضعف وضوح الرؤية لدى بعض القيادات الإدارية بالجامعة فيما يتعلق بأهمية التخطيط الاستراتيجي، وضعف اهتمامهم بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط الاستراتيجي، وضعف قنوات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات العليا بالجامعة، وأيضا بين أعضاء هيئة التدريس وفريق الخطة الإستراتيجية بالجامعة، وقلة تحمس كثير من أعضاء هيئة التدريس للعمل التخطيطي (ص: ١٢٣).

ويضيف Fariborz وآخرون (٢٠١٥) لأسباب حدوث هذه الفجوة: عدم توافق الثقافة التنظيمية مع مضمنات الخطة الاستراتيجية، وعدم وجود آلية فعالة للتواصل الاستراتيجي، بالإضافة إلى ضعف فهم الموظفين للرؤية الاستراتيجية، وعدم تطوير نظام للحوافز من قبل إدارة شؤون الموظفين.

أما Kalali وآخرون (٢٠١١) فوصفوا جملة من العوامل التي تؤدي إلى فشل تنفيذ الخطة الاستراتيجية وحدوث فجوة الأداء؛ ومنها: الموارد المادية والبشرية غير كافية لتنفيذ الخطة الاستراتيجية، فشل سابق في التنفيذ، تناقل المعلومات والمعرفة ضعيف بين وحدات المنظمة المختلفة، القيادات العليا لا يدعمون تنفيذ الاستراتيجية بشكل كاف، معتقدات وقيم الموظفين تتعارض مع تنفيذ الاستراتيجية.

فيما يرى Hrebiniak (٢٠٠٨) أن من بين أهم الأسباب الأكثر شيوعًا لتكون هذه الفجوة هي تلك المرتبطة بثقافة المؤسسة وخصوصًا تلك المتعلقة بانعدام الثقة بين أطراف المؤسسة وهذا يؤدي إلى ضعف أو عدم كفاية تبادل المعلومات والمعارف بين الأفراد ووحدات العمل في المؤسسة، هذا بالإضافة إلى ما ينشأ عن ذلك من مقاومة التغيير والعلاقات الاجتماعية المتفككة.

وعن متطلبات سد فجوة الأداء الاستراتيجي في الجامعات؛ يبين الحمالي والعربي (٢٠١٣) أن من أهمها: توفير قاعدة معلوماتية شاملة لتحقيق أغراض التخطيط الاستراتيجي، والاعتماد على مبدأ المشاركة والتعاون بين كافة وحدات الجامعة المختلفة، وإيجاد معايير واضحة لتقييم الاستراتيجية في الجامعة.

ويأتي ضمن هذه المتطلبات: نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي للمستفيدين داخل الجامعة وخارجها، والاعتماد على منهجية محددة للتعامل مع مقاومي التغيير في الجامعة (الشهري والختلان، ٢٠١٨) و (أبو هاشم ٢٠٠٧). مشاركة العاملين في إعداد وتنفيذ الخطط الاستراتيجية (عبدالرحمن والدباس، ٢٠١٩). توفير قنوات اتصال فعالة بين الإدارة العليا وإدارة القسم، والمتابعة المستمرة والتقويم الدائم لعملية تنفيذ الخطة الإستراتيجية، وتطبيق نظام اتصال فعال، وتبني المنهجية العلمية في تنفيذ التخطيط الاستراتيجي، وإنشاء قاعدة معلومات شاملة، وامتلاك فريق محترف للتخطيط الاستراتيجي (العسكر، ٢٠١٥).

ومن خلال السياق السابق يتضح أن من أبرز كوامن حدوث فجوة الأداء الاستراتيجي في الجامعات هي قوى مقاومة التغيير البشرية والثقافية ومحاولات المحافظة على الوضع الحالي. وذلك من شأنه أن يدفع الجامعات للبحث عن بدائل غير مرئية لمواجهة هذه التحديات ومن بين أهمها الاستفادة من رأس مالها الاجتماعي حيث يُمكن أن تستثمره بوصفة أحد المفاهيم الأساسية في إدارة سلوك الموارد البشرية والتوجيه التحفيزي للعاملين بها نحو انتهاج وممارسة سلوك الأداء السياقي المخطط له وممارسته، ذلك السلوك الذي لا يدخل ضمن متطلبات العمل الرسمي فقط، بل هو نشاطات اختيارية تسهم في دعم المناخ النفسي والاجتماعي الذي تؤدى خلاله الأعمال الجوهرية للمنظمة والذي تنعكس ممارسته على تحقيق أهداف المنظمة وفاعليتها (Arenius, 2002).

ولذا ركز هذا البحث على دراسة دور المقومات والمتطلبات الهيكلية الثقافية والعلائقية والمعرفية الإدراكية في سد فجوة الأداء بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين للجامعات السعودية، مصنفة ضمن مراحل الفعل الاستراتيجي المقترحة لغرض الدراسة وهي: مرحلة الإعداد والتهيئة ومرحلة التصميم ومرحلة التنفيذ؛ ليحصل الربط التكيفي المتناسق الهادف بينها وبين هذه المراحل.

جامعة الملك خالد وخطتها الاستراتيجية

أعلن خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز رحمه الله (عندما كان وليًا للعهد) يوم الثلاثاء ١٤١٩/١/٩ هـ تأسيس جامعة الملك خالد، وذلك بدمج فرعي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود بأبها، ثم صدر الأمر السامي برقم ٧/ ٧٨ /م في ١٤١٩/٣/١١ هـ القاضي باستكمال الإجراءات النظامية اللازمة لذلك. وبناءً عليه صدرت الميزانية الأولى للجامعة في ١٤/ ١٤١٩/٩ هـ ضمن الميزانية العامة للدولة لتنضم جامعة الملك خالد إلى منظومة الجامعات السعودية (جامعة الملك خالد، ٢٠١٨).

وتضم الجامعة ضمن هيكلها التنظيمي العديد من الوكالات والعمادات والمعاهد والكراسي البحثية والكليات والأقسام في شتى المجالات العلمية والتطبيقية، تسعى من خلال تكامل جهودها إلى تخريج كفاءات بشرية تساهم في بناء الوطن.

وتماشيًا مع هذه الجهود استهدف الجامعة في خطتها الاستراتيجية التعامل مع القضايا التي تواجهها والمتعلقة ببعض الجوانب الإدارية، وعملية قبول الطلاب المستجدين، والبحث العلمي، والإسهام في خدمة المجتمع، وخدمات الطلاب، وآلية استقطاب أعضاء هيئة التدريس واستبقائهم، وتقنيات التعليم والمعلومات، والشراكة مع القطاعين العام والخاص ، وملائمة خريجي الجامعة لاحتياجات سوق العمل، كما قامت الجامعة بتحديث خطتها الاستراتيجية (٢٠١٨ – ٢٠٢٠)، حيث تضمنت وثيقة الخطة التعريف بمنهجية إعداد الخطة، والمراحل التي مرت بها، والنتائج التي تم التوصل إليها من حيث القضايا الرئيسة، والملامح الاستراتيجية والخطة التشغيلية، والخطط الداعمة؛ مثل خطة الاتصال الاستراتيجي، وإدارة المخاطر، وإدارة التغيير(جامعة الملك خالد،٢٠١٨).

الدراسات السابقة

قام قرشي (٢٠١٠) بدراسة لواقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة الطائف، استخدم المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة تم توزيعها على عينة بلغت (٦٥) عضوًا، كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود اتفاق بين أفراد عينة البحث حول أهمية التخطيط الاستراتيجي بشكل عام، وأن المسؤولين عن إدارة الجامعة يمارسون عملية التخطيط الاستراتيجي بدرجة متوسطة، كما أوصت بأهمية تعزيز اتجاهات العاملين نحو ممارسة التخطيط الاستراتيجي في إعداد الخطة الاستراتيجية، وأهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إعدادها، والعمل على نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي ونماذجه المختلفة في التعليم الجامعي.

وحاولت دراسة المليجي ويوسف (٢٠١٠) التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي في مصر، استخدمت المنهج الوصفي المسحي، كما اعتمدت الدراسة الاستبانة والمقابلات الشخصية مع عينة بلغة (١٨٩) مستجيبًا، اقتصرت حدود الدراسة على جامعتي طنطا وبنها. وقد رصدت نتائج الدراسة بعض المعوقات والسلبيات تمثلت في: غياب التوجه الاستراتيجي لدى بعض الجامعات المرتبط بتحقيق الميزة التنافسية، وقلة استفادة الجامعة من تجارب الجامعات الأخرى في التخطيط الاستراتيجي، افتقاد أعضاء هيئة التدريس والأفراد العاملين بالجامعة المعرفة الكافية بالتخطيط الاستراتيجي نتيجة قلة تقديم الجامعة لبرامج تدريبية حول التخطيط الاستراتيجي للعاملين بالجامعة.

أما دراسة Messah and Mucai (٢٠١١) فكان الغرض منها تحليل العوامل التي تؤثر على تنفيذ خطط الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي المختارة في منطقة ميرو المركزية، استخدمت المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة على عينة بلغت (١٢) فردًا من الإدارة العليا، و(٣٠) رئيس قسم، و(١٣٦)محاضرًا، و(١٧٨) فردًا من سكان المقاطعة، وأظهرت نتائجها وجود ضعف كبير في نظام المكافآت والحوافز مما أثر على الدوافع الذاتية لتنفيذ الخطط الاستراتيجية.

في حين هدفت دراسة سعيد (٢٠١٣) استطلاع وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام بكلية التربية بجامعة الخرطوم عن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في وظائف التعليم الجامعي، ولغرض الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة وزعت على عينة مقصودة مكونةً من (٢٣) فردًا، وقد أسفرت عن جملة من النتائج من أبرزها: أن هناك أهمية كبيرة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي، وإن كان لابد معه من تطوير أهداف وبرامج الكلية في ضوء معايير الجودة والضمان العالمية، وختمت الدراسة بخمس عشرة توصية من بينها: نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي بين جميع منسوبي الكلية، وضرورة تصميم خطة استراتيجية في وظائف التدريس الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع بالكلية.

وسعت دراسة الحمالي والعربي (٢٠١٣) التعرف على معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة حائل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية، والحلول المقترحة للتغلب على هذه المعوقات، مستخدمةً المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة الإستبانة مع عينة بلغت (٨١) عضوًا ، أظهرت نتائجها أن من أبرز المعوقات: عدم إشراك المجتمع المحلي في خطط وأنشطة الجامعة، ومقاومة التغيير من قبل بعض المسئولين والعاملين بالجامعة. وكانت أبرز الحلول المقترحة لمواجهة معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي: توفير قاعدة معلوماتية شاملة لتحقيق أغراض التخطيط الاستراتيجي، والاعتماد على مبدأ المشاركة والتعاون بين كافة وحدات الجامعة المختلفة، وإيجاد معايير واضحة لتقييم الاستراتيجية في الجامعة.

أما دراسة سويلم (٢٠١٥) فهدفت التعرف على واقع ممارسات التخطيط الاستراتيجي في جامعة جازان من منظور أعضاء هيئة التدريس، وتحديد الحواجز التي تواجه تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة، اعتمدت المنهج الوصفي المسحي، مستخدمةً استبانة لجمع البيانات من عينة شملت (١٠٢) من أعضاء هيئة التدريس، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة عملية التخطيط الاستراتيجي في جامعة جازان مقبول لكنه ليس جيدًا، كما أشارت النتائج إلى أن الحواجز الرئيسة التي واجهت تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة جازان كانت عدم الوعي بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأهمية التخطيط الاستراتيجي، وعدم التدريب، والدعم الضعيف من إدارة الجامعة، وعدم وجود الحافز بين أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في عملية التخطيط الاستراتيجي.

بينما هدفت دراسة الروقي (٢٠١٥) تحديد معوقات التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطبيق استبانة على عنية قوامها (٩٤) من أعضاء هيئة التدريس، كان من أبرز نتائجها: أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على المعوقات الإدارية والفنية والبشرية والمالية للتخطيط الاستراتيجي كبيرة لجميع المحاور، جاءت المعوقات المالية في الترتيب الأول يليها المعوقات البشرية، ثم المعوقات الإدارية، والمعوقات الفنية، ثم قدم الباحث عدد من التوصيات منها: أن تكون نتائج هذه الدراسة أساسًا لتطوير عملية التخطيط الاستراتيجي

بالجامعة، تنفيذ عدد من الدورات المكثفة في مجال التخطيط الاستراتيجي لجميع منسوبي الجامعة وقياداتها.

كما قام Fariborz وآخرون (٢٠١٥) بدراسة هدفت التعرف على معوقات تطبيق الخطط الاستراتيجية في قطاع التعليم العالي الإيراني، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة طبقت على عينة بلغت (٢٩١) مستجيبًا، ولغض الدراسة تم تصنيف المعوقات إلى أربع مجموعات وهي: (معوقات تنظيمية، معوقات خاصة بالأفراد، معوقات إدارية، معوقات التخطيط)، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات تطبيق الخطط الاستراتيجية في قطاع التعليم العالي الإيراني تمثل في: غياب التخطيط الاستراتيجي الدقيق، عدم ملاءمة برامج التدريب، وعدم كفاية تخصيص الموارد، عوامل تنظيمية متعلقة بتفويض السلطة، عدم توافق الثقافة التنظيمية، عدم وجود آلية فعالة للاتصال، وعدم فهم الموظفين للرؤية الاستراتيجية، عدم تطوير نظام للحوافز من قبل إدارة شؤون الموظفين.

وحاولت دراسة العسكر (٢٠١٥) التعرف على أهم العوامل الإدارية والفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الإستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد تم جمع البيانات عن طريق الاستبانة، حيث شملت العينة (١٠٤) من أعضاء هيئة التدريس، وقد أظهرت النتائج أن كلا العوامل الإدارية والفنية حصلت على موافقة بدرجة كبيرة جدًا، وكان أبرز تلك العوامل الإدارية: توفر قنوات اتصال فعالة بين الإدارة العليا وإدارة القسم، والمتابعة المستمرة والتقويم الدائم لعملية تنفيذ الخطة الاستراتيجية، وتطبيق نظام اتصال فعال، وفي محور العوامل الفنية كانت أبرز العوامل: تبني المنهجية العلمية في تنفيذ التخطيط، وإنشاء قاعدة معلومات شاملة، وامتلاك فريق التخطيط الاستراتيجي، القدرة على التحديد الواضح للأهداف المراد تحقيقها.

أما دراسة آل الشيخ والشعيبي (٢٠١٥) فهدفت التعرف على معوقات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية، وقد قام الباحثان بجمع البيانات الميدانية من خلال أداة استبانة طبقت على عينة مكونة من (٢٨٥) من القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات السعودية التي تأسست قبل عام ٢٠٠٠ م. أكدت نتائج الدراسة وجود مجموعة كبيرة من الأسباب التي تعوق عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، وقد جاءت الأسباب المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية والبشرية في مقدمة تلك المعوقات، في حين كانت الأسباب المتعلقة بالجوانب المالية في مؤخرة تلك المعوقات، واختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات يأتي في مقدمتها العمل على نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي بها.

فيما تناولت دراسة الكبيسي (٢٠١٦) الجدل الفكري حول طبيعة العلاقة بين فجوة المعرفة والأداء الاستراتيجي، حيث قام الباحث باختبار العلاقة بينهما عبر استطلاع رأي عينة تكونت من (٦١) من الأكاديميين في كليات الإدارة والاقتصاد في جامعات مدينة بغداد بالعراق متبنيًا المنهج الوصفي المسحي باستخدام الإستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط وتأثير عالي لفجوة المعرفة على الأداء الاستراتيجي، وفي ضوء تلك النتيجة قدم الباحث جملة من التوصيات.

وهدفت دراسة الشثري (٢٠١٦) التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية، مستخدمةً المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٦٩) عضو هيئة تدريس في تخصص إدارة تربوية في أربع جامعات حكومية وهي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد في (أبها وبيشه) فقط، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن من أهم متطلبات التخطيط الاستراتيجي ضرورة توافر الاعتمادات المادية اللازمة لعملية التخطيط الاستراتيجي، وكان أبرز التحديات التي تواجه ممارسة التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية: سرعة التغيرات (الكمية والنوعية) في البيئة الداخلية للجامعات السعودية ومقاومة التغيير.

كما أجرى ابريعم وزروالي (٢٠١٧) دراسة للتعرف على معوقات التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم البواقي بالجزائر، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة وزعت على (٨١) من أعضاء هيئة التدريس، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: حصلت معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم البواقي على درجة متوسطة، وأن أعلى هذه المعوقات هي وجود فجوة بين برامج الجامعة ومتطلبات سوق العمل، والاعتقاد بأن التخطيط الإستراتيجي هو عمل لمواجهة الأزمات فقط، وأن معظم العاملين في الجامعة لا يعرفون رؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية وعدم قابلية الأهداف الإستراتيجية في الجامعة للقياس، وضعف التنسيق عند وضع الخطط الاستراتيجية.

كما هدفت دراسة عوده (٢٠١٧) تحديد معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية في محافظة بغداد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي،حيث تم بناء استبانة طبقت على عينة بلغت (٣٣٦) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: أن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية في بغداد جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء ترتيب مجالاتها على النحو الآتي:

المعوقات المادية، ثم المعوقات التنظيمية، ثم المعوقات الإدارية، وأخيرًا المعوقات البشرية.

في حين حاولت دراسة الشهري والختلان (٢٠١٨) التعرف على المعوقات التنظيمية التي تواجه تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث بلغت العينة (٣٥٧) مستجيبًا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة الموافقة على المعوقات التنظيمية لتطبيق الخطط الاستراتيجية للجامعات السعودية الناشئة عالية جدًا، ومن أهم هذه المعوقات: وجود فجوة بين المستويات الإدارية المختلفة بالجامعة في إعداد وتطبيق الخطة الاستراتيجية، وعدم إصدار أدلة للتخطيط الاستراتيجي بالجامعة توضح جميع إجراءاته وخطواته لمنسوبيها. كما أن درجة الموافقة على المقترحات التي يمكن أن تسهم في تلافي معوقات تطبيق الخطط الاستراتيجية في الجامعات السعودية الناشئة عالية جدًا، ومن أهم هذه المقترحات هي: نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي للمستفيدين داخل الجامعة وخارجها، والاعتماد على منهجية محددة للتعامل مع مقاومي التغيير في الجامعة.

وللكشف عن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية والتطلعات المستقبلية لتجاوزها؛ أجرى عبدالرحمن والدباس (٢٠١٩) دراسة لتحقيق ذلك، مستخدمان المنهج الوصفي المسحي، وقد تم إعداد استبانة طبقت على عينة قوامها (٤٥٠) عضوًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تحول دون التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية كانت بدرجة (متوسطة -كبيرة)، وجاءت أهم التطلعات المستقبلية للتغلب على هذه المعيقات: مشاركة العاملين في إعداد وتنفيذ الخطط الاستراتيجية.

تعقيب على الدراسات السابقة: على الرغم من اتفاق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث المجال والمنهج والأداة المستخدمة؛ إلا أنه يتفرد بكونه يخرج بتصور مقترح لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية، ولا يقف فقد عند وصف المعوقات أو صياغة مقترحات لتحسين عمليات التخطيط الاستراتيجي وتجاوز هذه المعوقات؛ كما هو الحال في الدراسات التي سبقته.

منهج البحث

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي المسحي ذلك لمناسبته لتحقيق أهدافه، حيث يصف أراء عينة البحث حول أهم متطلبات سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في جامعة الملك خالد كحالة دراسة لبقية الجامعات السعودية، و أثر بعض المتغيرات على ذلك.

مجتمع البحث وعينته

تم إجراء البحث على عينة عشوائية قوامها (٣٥٦) عضو هيئة تدريس من مجتمع البحث الأصلي والذي يبلغ (٣٤٦٧) بحسب احصائيات عمادة الموارد البشرية لعام (١٤٤٢هـ)، حيث تم توزيع الأداة بطريقة الكترونية على عدد (٤١٦) من المستجيبين المتوقعين، وجاءت الردود الصالحة للتحليل بعدد (٣٥٦) ردًا، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة البحث في ضوء متغيراته الديموغرافية.

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقًا لمتغيراته الديموغرافية

المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
الكلية	كلية شرعية	١٢٩	٣٦,٢
	كلية علمية/تطبيقية	٤٦	١٢,٩
	كلية أدبية/انسانية	١٨١	٥٠,٩
الجنس	ذكر	٢٣٧	٦٦,٦
	أنثى	١١٩	٣٣,٤

أداة البحث

اعتمد هذا البحث على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات الخاصة بالإجابة عن أسئلة البحث من الميدان، تم بناؤها من خلال الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن آراء المحكمين وخبرة الباحث العملية والعلمية، كانت ذات تدرج ثلاثي، وتكونت من ثلاثة أجزاء كالتالي: الجزء الأول شمل مقدمة تعريفية وبعض الإرشادات، في حين اشتمل الجزء الثاني على مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية لعينة البحث، أما الجزء الثالث فتكون من مجموعة عبارات موزعةً على ثلاثة أبعاد تمثل الأبعاد الرئيسة للبحث.

صدق الأداة

بعد الانتهاء من بناء أداة البحث في صورتها الأولية تم التأكد من صدقها من خلال ما يلي:

١_ الصدق الظاهري: بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، حيث شملت بعد ذلك العبارات المتفق عليها من قبلهم بنسبة ٨٥٪.

٢_ صدق الاتساق الداخلي للأداة: حيث تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة العبارات مع الأبعاد، والمرفق رقم (١) يوضح نتائج هذا القياس، حيث يُبين محتواه أن جميع عبارات الأداة ذات علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)، وهذا يدل على أن أداة البحث كانت صادقة وصالحة لقياس الجوانب التي أعدت لقياسها.

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، ويوضح الجدول رقم (٢) قيم معامل الثابت لأبعاد الأداة، وللأداة ككل.

جدول رقم (٢) يوضح معامل ثبات ألفاكرونباخ لأداة الدراسة

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفاكرونباخ
مرحلةالإعداد والتهيئة	١٨	٠,٩٠٤
مرحلة التصميم	١٢	٠,٨١٢
مرحلة التنفيذ	١٨	٠,٩٠١
معامل الثبات لعبارات الأداة ككل	٤٩	٠,٩٢٣

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة معامل الثبات لبُعد الإعداد والتهيئة بلغت (٠,٩٠٤)، أما بُعد التصميم فكانت قيمة المعامل له (٠,٨١٢)، وبلغت قيمة معامل الثبات لبُعد التنفيذ (٠,٩٠١)، كما يتضح كذلك من هذا الجدول نفسه أن معامل الثبات لعبارات الأداة ككل كان (٠,٩٢٣)، وبناء على ما سبق يتضح تمتع الإستبانة بدرجة ثبات ممتازة، حيث بين كل من Caputo and Langher (٢٠١٥) بأن معامل الثبات يكون ممتازًا إذا كان (٠,٩٠) فأكثر.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في البحث

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث تبعًا للاختلاف في متغيراته، ومعامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقات وصدق الأداة ومعامل ألفاكرونباخ لحساب ثبات الأداة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الأول: ما أهم متطلبات سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة الاعداد والتهيئة من وجهة نظر عينة البحث؟

يوضح الجدول رقم (٣) استجابات عينة البحث لعبارات هذا البُعد كالتالي:

الجدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الأهمية لعبارات بُعد الإعداد والتهيئة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	أن تتضمن لجان إعداد الخطة الاستراتيجية أعضاءً يتمتعون بالتزام وانتماء عالي للجامعة	٢,٩٢	٠,٢٧	مهم جدًا
٢	أن تتضمن لجان إعداد الخطة الاستراتيجية أعضاءً لهم تأثير إيجابي عالي على زملائهم	٢,٨٩	٠,٣١	مهم جدًا
٣	أن يقرأ تحليل البيئة الداخلية مستوى مبادرة وولاء أعضاء هيئة التدريس للجامعة	٢,٨٧	٠,٣٤	مهم جدًا
٤	أن يكون من ضمن فريق إعداد الخطة الاستراتيجية أعضاءً لديهم علاقات جيدة داخل وخارج الجامعة	٢,٨٤	٠,٣٧	مهم جدًا
٥	أن يشخص التحليل البيئي أبعاد رأس المال الاجتماعي الداخلي والخارجي وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات في هذا الجانب	٢,٨٤	٠,٤٠	مهم جدًا
٦	أن تتضمن لجان إعداد الخطة الاستراتيجية أعضاءً يتمتعون بثقة عالية من قبل زملائهم	٢,٨١	٠,٣٩	مهم جدًا

٧	دراسة اللغة المشتركة التي يستخدمها الاعضاء لتعريف المصطلحات المختلفة وفهمها	٢,٧٩	٠,٤١	مهم جدًا
٨	أن يتضمن تحليل البيئة الداخلية دراسة النماذج العقلية التي يفهم من خلالها الأعضاء طبيعة المهام المكلفين بها	٢,٧٩	٠,٤٢	مهم جدًا
٩	أن تتضمن دراسة البيئة الخارجية مدى ثقة الجهات الخارجية في الجامعة كمؤسسة وكأعضاء هيئة تدريس	٢,٧٨	٠,٤١	مهم جدًا
١٠	دراسة مدى قوة وتماسك العلاقة التنظيمية بين الأعضاء وكذلك بين الوحدات التنظيمية	٢,٧٨	٠,٤٧	مهم جدًا
١١	أن يتضمن تحليل البيئة الداخلية قراءة مستوى التكامل والتعاون بين الأطراف التنظيمية	٢,٧٦	٠,٤٣	مهم جدًا
١٢	أن يتوفر في القيادات الأكاديمية مستويات قبول اجتماعي كافي وثقة عالية من قبل الأعضاء	٢,٧٦	٠,٤٩	مهم جدًا
١٣	أن يتضمن تحليل البيئة الداخلية فحص البيئة الاجتماعية السائدة ومدى صحتها	٢,٧٣	٠,٤٤	مهم جدًا
١٤	دراسة مستوى الثقة التنظيمية السائدة بالجامعة في الاتجاهين الأفقي والرأسي	٢,٧٣	٠,٥٠	مهم جدًا
١٥	فحص قنوات التواصل التنظيمي ومدى صلاحيتها للتبادل الفعال للمعلومات والخبرات	٢,٧٠	٠,٥١	مهم جدًا
١٦	أن يتضمن تحليل البيئة الداخلية دراسة الثقافة التنظيمية السائدة ومدى دعمها للتغيير	٢,٧٠	٠,٥٦	مهم جدًا
١٧	أن يرصد تحليل البيئة الداخلية الانجازات السابقة وقصص النجاح الفردية والجماعية	٢,٦٨	٠,٥٢	مهم جدًا
١٨	دراسة مستوى الصراع التنظيمي السلبي بين الأفراد وبين الوحدات التنظيمية المختلفة	٢,٦٥	٠,٥٨	مهم جدًا
	المتوسط الحسابي العام للبعد: (٢,٧٨)			مهم جدًا

تُشير بيانات الجدول رقم (٣) إلى ما يلي:

أن عينة البحث بمتوسط آرائهم يرون أن كل المتطلبات المضمنة في هذا البُعد مهمة جدًا لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين؛ حيث بلغ هذا المتوسط (٢,٧٨) درجة من أصل (٣) درجات، وأبعد من ذلك حصلت كل المتطلبات المضمنة في هذا البُعد على ذات الدرجة من الأهمية من وجهة نظرهم حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (٢,٦٥) و(٢,٩٢)، وربما تعود هذه النتيجة لإدراكهم أهمية مرحلة الإعداد والتهيئة للتخطيط الاستراتيجي حيث تشكل حجر الأساس لضمان نجاحه وتحقيق أهدافه، ولعل المتطلبات المطروحة في هذا البُعد لاقت قبولًا لديهم كونها ستساهم استباقًا في سد تلك الفجوة في الأداء الاستراتيجي، ومن هنا ينبغي على الجامعات السعودية التنبه جيدًا لهذه المرحلة ومحاولة استيفاء كل متطلباتها.

كما تُشير بيانات ذات الجدول إلى أن المقترح الذي جاء في الترتيب الأول من حيث الأهمية من وجهة نظر عينة البحث ينص على " أن تتضمن لجان إعداد الخطة الاستراتيجية أعضاءً يتمتعون بالتزام وانتماء عالي للجامعة" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٢)، تلاه في الترتيب مقترح نصه " أن تتضمن لجان إعداد الخطة الاستراتيجية أعضاءً لهم تأثير إيجابي عالي على زملائهم" حيث جاء بمتوسطه الحسابي (٢,٨٩)، ولعل هذه النتيجة تلفت الانتباه إلى ضرورة العناية بالاختيار الواعي للأعضاء الذين يقومون بالمساهمة في صياغة الخطة الاستراتيجية للجامعة؛ ممن يتصفون كما توافقت عينة البحث عليه بالولاء العالي والالتزام نحو الجامعة كمؤسسة، وكذلك ممن يحضون باحترام زملائهم ولهم تأثير ايجابي كبير عليهم، ذلك حتى يكون لدورهم تأثيرًا على نجاح عملية التغيير التي تفرضها الخطة الاستراتيجية وتقليل المقاومة لذلك التغيير، ولذا جاء كذلك المقرح الذي ينص على " أن يقرأ تحليل البيئة الداخلية مستوى مبادرة وولاء أعضاء هيئة التدريس للجامعة" في الترتيب الثالث من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٧)؛ ليؤكد على ضرورة التعرف إبتداءً على مستويات الولاء والانتماء والمبادرة لكل منسوبي الجامعة ومعالجة أي انحرافات في ذلك لضمان قدر كافي من عدم تشكل فجوة في الأداء الاستراتيجي للجامعة.

ثم توالت بقية المتطلبات في الترتيب من حيث الأهمية كما يظهر من الجدول رقم (٣) حتى انتهت بالمقترح الذي ينص على "دراسة مستوى الصراع التنظيمي السلبي بين الأفراد وبين الوحدات التنظيمية المختلفة" وإن كان لا يزال ضمن نطاق (مهم جدًا) من الأهمية من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٥)،

ولعل العينة هنا يرون أن مستوى الصراع التنظيمي السلبي في الجامعة محل الدراسة غير ظاهر بشكل كبير ليجيء هذا المقترح في هذا الترتيب.

السؤال الثاني: ما أهم متطلبات سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة التصميم من وجهة نظر عينة البحث؟

يوضح الجدول رقم (٤) استجابات عينة البحث لعبارات هذا البُعد كالتالي:

الجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الأهمية لعبارات بُعد التصميم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	أن تؤكد الخطة الاستراتجية على القيم الاجتماعية الإيجابية السائدة وتعززها	٢,٩٢	٠,٢٧	مهم جدًا
٢	الأخذ في عين الاعتبار الطموحات المشتركة لأعضاء هيئة التدريس عند صياغة الرؤية	٢,٨٩	٠,٣١	مهم جدًا
٣	أن تؤكد الخطة الاستراتجية على قيم الصدق والإخلاص والاستقامة	٢,٨٩	٠,٣٤	مهم جدًا
٤	أن تصاغ التوجهات الاستراتيجية في صورة تثير الحماس الجمعي للأعضاء	٢,٨٩	٠,٣٩	مهم جدًا
٥	أن تصاغ الرسالة في صورة واقعية تأخذ في عين الاعتبار الحالة الاجتماعية السائدة	٢,٨٦	٠,٣٤	مهم جدًا
٦	أن تؤكد الخطة الاستراتجية على قيم العمل الجماعي وتنميها وتجاوز قيم الفردانية	٢,٨٤	٠,٣٧	مهم جدًا
٧	أن تنظر الرسالة إلى برامج وأنشطة الجامعة بكلياتها وأقسامها كوحدة واحدة ومتكاملة	٢,٨٤	٠,٤١	مهم جدًا
٨	أن تتضمن الخطة التنفيذية مبادرات مختلفة لتنمية واستثمار رأس المال الاجتماعي في الجامعة	٢,٨١	٠,٣٩	مهم جدًا
٩	أن تتضمن الخطة أهدافًا استراتيجية تدعم القضايا الاجتماعية والإنسانية المؤثرة في البيئة الجامعية وخارجها	٢,٧٨	٠,٤١	مهم جدًا
١٠	أن تؤكد الخطة الاستراتجية على قيم التطوع والاحتساب والمبادرة والإيثار	٢,٧٦	٠,٤٩	مهم جدًا
١١	مراعاة الأهداف الشخصية المشتركة لأعضاء هيئة التدريس عند صياغة الأهداف الاستراتيجية	٢,٧٣	٠,٥٠	مهم جدًا
١٢	صياغة الأهداف التفصيلية في شكل يتناسب مع النماذج العقلية للأعضاء	٢,٦٨	٠,٥٢	مهم جدًا
	المتوسط الحسابي العام للبعد: (٢,٨٢)			مهم جدًا

يتضح من قراءة الجدول رقم (٤) ما يلي:

أن كل المتطلبات المضمنة في هذا البُعد مهمة جدًا لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين من وجهة نظر عينة البحث، حيث بلغ المتوسط العام له (٢,٨٢) درجة من أصل (٣) درجات، كما أن كل المتطلبات المضمنة في هذا البُعد جاءت بذات الدرجة من الأهمية من وجهة نظرهم حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (٢,٦٨) و (٢,٩٢)، ولعل هذه النتيجة جاءت بهذه الصورة نظير إدراك العينة الجمعي للأهمية العالية لكل المتطلبات التي تضمنها بعد تصميم الخطة الاستراتيجية في سد فجوة الأداء الاستراتيجي في الجامعة، وهذا يجعل من الأهمية بمكان أن تراعي الجامعات عند تصميمها لخطتها الاستراتيجية كافة المتطلبات التي ناقشها هذا البُعد.

وبالنظر في ذات الجدول يظهر أن المقترح الذي جاء في الترتيب الأول من حيث الأهمية من وجهة نظر عينة البحث ينص على " أن تؤكد الخطة الاستراتجية على القيم الاجتماعية الإيجابية السائدة وتعززها"؛ حيث جاء بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٢)، ومن هنا يتأكد على الجامعات قراءة القيم الاجتماعية الايجابية السائدة فيها جيدًا وتصميم المبادرات المناسبة لتعزيزها كونها من أهم مسهلات الانتقال من مرحلة تصميم خطة الاستراتيجية إلى الأداء السلسل

لها على أرض الواقع بما يقلص كثيرًا حدوث الفجوة في ذلك. بعد ذلك جاء في الترتيب المقترح الذي ينص على "الأخذ في عين الاعتبار الطموحات المشتركة لأعضاء هيئة التدريس عند صياغة الرؤية" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٩) وانحراف معياري قدره (٠,٣١)، وهذه النتيجة تلفت الانتباه إلى ضرورة تقدير الطموحات والأهداف الفردية المشتركة لأعضاء هيئة التدريس وتضمينها للأهداف المؤسسية عند صياغة الخطة الاستراتيجية، وذلك من شأنه دفعهم بشكل أكبر نحو المساهمة في تنفيذها على أرض الواقع كون ذلك يخدم مصالحهم كذلك. وجاء في الترتيب الثالث المقرح الذي ينص على "أن تؤكد الخطة الاستراتجية على قيم الصدق والإخلاص والاستقامة " بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٩) وانحراف معياري بلغ (٠,٣٤)؛ ربما كون هذه القيم على وجه الخصوص من وجهة نظر العينة تؤثر بشكل مباشر على مستوى الالتزام الشخصي الذاتي نحو ما هو مطلوب منهم من أداء استراتيجي فتقل معه حدة الانحرافات في ذلك والتي قد تتشكل معها فجوة الأداء الاستراتيجي.

توالت بعد ذلك بقية المتطلبات في الترتيب؛ حتى حل في الترتيب الأخير المقترح الذي ينص على "صياغة الأهداف التفصيلية في شكل يتناسب مع النماذج العقلية للأعضاء" مع أنه لا يزال يقع ضمن نطاق (مهم جدًا) من الأهمية من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٨).

السؤال الثالث: ما أهم متطلبات سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة التنفيذ من وجهة نظر عينة البحث؟

يوضح الجدول رقم (٥) استجابات عينة البحث لعبارات هذا البُعد كالتالي:

الجدول رقم (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الأهمية لعبارات بُعد التنفيذ

الترتيب	العـــــــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	أن يتم تعريف كل عضو وبشكل واضح بدوره في نجاح الخطة الاستراتيجية ومآلات هذا الدور النهائية	٢,٩٦	٠,٢٢	مهم جدًا
٢	توفير بيئة وظيفية تتيح فرصًا آمنة للمصارحة والمكاشفة التنظيمية التصحيحية	٢,٩٥	٠,٢٣	مهم جدًا
٣	تنفيذ برنامج توعوي اجتماعي شامل للتعريف بالخطة الاستراتيجية قبل البدء في تنفيذها	٢,٨٩	٠,٣٤	مهم جدًا
٤	توخي العدالة التنظيمية عند توزيع المهام الاستراتيجية على الأعضاء وكذلك عند مكافأتها	٢,٨٧	٠,٣٤	مهم جدًا
٥	تنفيذ المبادرات المختلفة لتنمية واستثمار رأس المال الاجتماعي الداعم لنجاح الخطة الاستراتيجية	٢,٨٧	٠,٣٧	مهم جدًا
٦	تهيئة البيئة المادية للجامعة بشكل يدعم التواصل الاجتماعي المثمر بين الأعضاء	٢,٨٥	٠,٣٣	مهم جدًا
٧	أن تراعي خطط العمل التكامل والتعاون بين الأعضاء وكذا بين الوحدات التنظيمية	٢,٨٥	٠,٣٥	مهم جدًا
٨	الاحتفال الجماعي بالانجازات المرحلية والنهائية في لقاءات اجتماعية ودية	٢,٨٤	٠,٣٦	مهم جدًا
٩	تعزيز ثقافة الاعتراف بالخطأ التنظيمي والتراجع عنه دون إصرار	٢,٨٤	٠,٣٧	مهم جدًا
١٠	تقويم مستوى التقدم في تنمية واستثمار رأس المال الاجتماعي الداعم لتنفيذ الخطة الاستراتيجية مع التصحيح الفوري للانحرافات في ذلك	٢,٨٤	٠,٣٩	مهم جدًا
١١	صياغة وتنفيذ مبادرات لتنمية الثقة التنظيمية بين الأعضاء في كل المستويات	٢,٨٣	٠,٣٩	مهم جدًا
١٢	التواصل المكثف والمستمر وفتح خط ساخن مع الأعضاء للمساندة والتوضيح مستهدفات الاستراتيجية وكيفية تحقيقها	٢,٨٢	٠,٤٢	مهم جدًا
١٣	تكثيف ودعم شبكات العلاقات الاجتماعية في بعديها الأفقي والرأسي داخل وخارج الجامعة مع استثمارها بشكل فعال	٢,٨١	٠,٤٤	مهم جدًا
١٤	أن تتيح الخطة التنفيذية للإستراتيجية فرصة للمبادرة والتطوع الذاتي	٢,٧٩	٠,٤٧	مهم جدًا
١٥	أن تتضمن الخطة التنفيذية مبادرات اجتماعية علائقية تنفذ داخل الجامعة وخارجها	٢,٧٨	٠,٤١	مهم جدًا
١٦	تأسيس واستثمار ثقافة اجتماعية تدعم وتنسجم مع متطلبات تنفيذ الخطة الاستراتيجية	٢,٧٧	٠,٤٣	مهم جدًا
١٧	أن تؤكد المبادرات على الفعل الجماعي المبني على التفاهمات الاجتماعية الناضجة	٢,٧٧	٠,٤٦	مهم جدًا
١٨	تكثيف القاءات الاجتماعية الودية خارج أوقات العمل بهدف زيادة التماسك وسد الفجوات العلائقية بين الأعضاء والقضاء على العزلة الشخصية السلبية	٢,٧٦	٠,٤٣	مهم جدًا
	المتوسط الحسابي العام للبعد: (٢,٨٤)			مهم جدًا

بالإطلاع على بيانات الجدول رقم (٥) يظهر ما يلي:

أن عينة البحث بمتوسط آرائهم يرون أن كل المتطلبات المضمنة في هذا البُعد مهمة جدًا لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين؛ حيث بلغ هذا المتوسط (٢,٨٤) درجة من أصل (٣) درجات، كما حصلت كذلك كل المتطلبات المضمنة في هذا البُعد على ذات الدرجة من الأهمية من وجهة نظرهم حيث تراوحت متوسطاتها بين (٢,٧٦) و (٢,٩٦)، ومن هنا يُقرأ إدراكهم الأهمية القصوى لمرحلة التنفيذ الفعلي للخطة الاستراتيجية على أرض الواقع بين بقية المراحل الأخرى السابقة حيث حصلت على المتوسط الحسابي الأعلى بينها؛ وهذه النتيجة في واقع الأمر غير مستغربة بل منطقية إلى حد بعيد حيث في العادة أن أغلب الإخفاقات والفجوات في الأداء الاستراتيجي تقع ضمن هذه المرحلة حتى وإن صممت الخطة الاستراتيجية بشكل احترافي إلا أن تنفيذها الحقيقي على أرض الواقع هو ما يجعلها تتردد بين النجاح أو الفشل.

كما يظهر من بيانات الجدول رقم (٥) أن المقترح الذي جاء في الترتيب الأول من حيث الأهمية من وجهة نظر عينة البحث ينص على " أن يتم تعريف كل عضو وبشكل واضح بدوره في نجاح الخطة الاستراتيجية ومآلات هذا الدور النهائية" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٦)؛ ذلك ربما ليتلاشى مع هذه النتيجة الغموض في الدور وليعرف كل عضو وبدقة موقعه من خارطة الأداء الاستراتيجي فيزيد بذلك حماسه ويتنبه مع ذلك إلى ما قد يحدث من فجوات أدائية استراتيجية في حال أخفق أو قصر في هذا الدور المطلوب منه. جاء بعد ذلك في الترتيب مقترح نصه "توفير بيئة وظيفية تتيح فرصًا آمنة للمصارحة والمكاشفة التنظيمية التصحيحية" حيث كان متوسطه الحسابي (٢,٩٥)، وهذا من شأنه ربما من وجهة نظر العينة أن تمكن هذه المصارحات والمكاشفات التصحيحية من استدراك فجوات الأداء الاستراتيجي قبل توسعها حيث لازالت في بداية تشكلها. ثم حل المقترح الذي ينص على " تنفيذ برنامج توعوي اجتماعي شامل للتعريف بالخطة الاستراتيجية قبل البدء في تنفيذها" في الترتيب الثالث من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٩)؛ ليؤكد على ما أوصت به اجمالًا دراسة كل من: الشهري والختلان (٢٠١٨) و آل الشيخ والشعيبي (٢٠١٥) والروقي (٢٠١٥) والمليجي ويوسف (٢٠١٠) قرشي (٢٠١٠) على ضرورة نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي بشتى الوسائل ومن بينها التعريف به من خلال البرامج التدريبية والمحافل التعلمية، وإعلان الخطة الاستراتيجية وشرحها للجميع لضمان تكون الفهم المشترك الجمعي حيالها كجزء مهم من أسباب الالتزام بتنفيذها دون فجوات في الأداء الاستراتيجي والتخفيف من مقاومة التغيير.

ثم توالت بعد ذلك بقية المتطلبات في الترتيب كما يظهر من الجدول رقم (٥) حتى انتهت بالمقترح الذي ينص على "تكثيف القاءات الاجتماعية الودية خارج أوقات العمل بهدف زيادة التماسك وسد الفجوات العلائقية بين الأعضاء والقضاء على العزلة الشخصية السلبية" وإن كان كذلك لا يزال ضمن نطاق (مهم جدًا) من الأهمية من وجهة نظر عينة البحث بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٦).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث لأسئلة البحث وفقًا لاختلافهم في متغيري: الكلية، الجنس؟

١- للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بمتغير الكلية؛ أجرى الباحث تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث تُعزى للاختلاف في هذا المتغير، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (٦) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا للاختلاف في متغير: الكلية

المتغير	البُعد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكلية	الإعداد والتهيئة	بين المجموعات	٢	٠,٤٨	٠,٢٤	٢,٨٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٦٢٠	٢٩,٩	٠,٠٨		
		المجموع	٦٢٢	٣٠,٥			
	التصميم	بين المجموعات	٢	٠,٣٢	٠,١٦	٢,٠٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٣٥٤	٢٧,٧	٠,٠٧		
		المجموع	٣٥٦	٢٨,١			
	التنفيذ	بين المجموعات	٢	٠,٤٨	٠,٢٤	٢,٥٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٣٥٤	٢٩,٩	٠,٠٨		
		المجموع	٣٥٦	٣٠,٥			

يتضح من بيانات الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق دالة بين استجابات العينة باختلاف الكلية التي يعملون فيها، ولعل ذلك يُفسر بأن كل هذه الكليات تخضع لذات البيئة المؤسسية والتخطيطية والأدائية وكذا النسق الثقافي التنظيمي مما لم تظهر معه فروقات بين أعضاء هيئة التدريس العاملين بها فيما يتعلق بدرجة أهمية كل المتطلبات المضمنة في هذه الأبعاد لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعة.

أما ما يتعلق بمتغير الجنس فقد أجرى الباحث اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث لأسئلة الدراسة تعزى للاختلاف في هذه المتغير، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك كما يلي:

جدول (٧) يوضح نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد البحث وفقًا للاختلاف في متغير: الجنس

المتغير	البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الجنس	الإعداد والتهيئة	ذكر	٢٣٧	٢,٨٢	٠,٣٠	٠,٥٧	غير دالة
		أنثى	١١٩	٢,٨٤	٠,٢٣		
	التصميم	ذكر	٢٣٧	٢,٨٨	٠,٢٥	٢,٩٠	دالة
		أنثى	١١٩	٢,٧٦	٠,٣٩		
	التنفيذ	ذكر	٢٣٧	٢,٨٩	٠,٢٥	١,١٨	دالة
		أنثى	١١٩	٢,٩٢	٠,١٨		

تُظهر بيانات الجدول رقم (٧) فيما يتعلق ببُعد الإعداد والتهيئة عدم وجود فروق دالة بين استجابات العينة باختلاف جنسهم، ذلك ربما لإدراكهم باختلاف جنسهم أهمية ما تضمنه من متطلبات، في حين وجدت فروق بين استجاباتهم فيما يتعلق ببُعدي التصميم والتنفيذ، حيث كان لصالح الذكور في بُعد التصميم، ولصالح الإناث مع بُعد التنفيذ، ويُمكن أن تُفسر هذه النتيجة بكون الذكور ربما يميلون أن يكون لهم دور أكبر في مرحلة التصميم وبالتالي كان تقييمهم لأهميتها أكبر، وفي المقابل كان البُعد العملي التنفيذي ذا أهمية أكبر بالنسبة للإناث.

السؤال الخامس: ما التصور المقترح لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية؟

تمهيد: هذا التصور يُعد محاولة صُممت في إطار عملي اعتمد الباحث في ذلك على نتائج الدراسات السابقة والبحث الحالي وإطاره النظري وكذلك خبرة الباحث العملية؛ بهدف تقديم بعض المقترحات الاجرائية لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية.

أولًا: منطلقات ومبررات التصور المقترح

- الضرورة الحتمية التي يمثلها التخطيط الاستراتيجي لحاضر ومستقبل الجامعات السعودية، في سياق الخطط التنموية للملكة ورؤية ٢٠٣٠.

- تسارع التغيرات وتعقدها التي تحيط بالجامعات السعودية مع زيادة في وتيرة التنافسية التي تعيشها.

- وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تنفيذ الخطط الاستراتيجية التي صاغتها الجامعات السعودية وأثبتتها الدراسات السابقة؛ وعلى رأسها مقاومة التغيير وضعف التواؤم بين الثقافة التنظيمية والاجتماعية وتلك الخطط.

ثانيًا: الهدف الرئيس للتصور المقترح

سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية.

ثالثًا: الأهداف التفصيلية للتصور المقترح وإجراءات تحقيقها

الهدف التفصيلي	إجراءات تحقيق الهدف
سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة الإعداد والتهيئة	- تضمين لجان إعداد الخطة الاستراتيجية أعضاء يتمتعون بالتزام وانتماء عالي للجامعة وذوي تأثير إيجابي وثقة عالية داخل وخارج الجامعة. - دراسة وتحليل الثقافة التنظيمية والبيئة الاجتماعية السائدة من حيث مستويات التماسك والثقة والتكامل والتواصل والصراع والمبادرة والولاء. - دراسة اللغة المشتركة والنماذج العقلية التي يُعرف من خلالها الأعضاء المصطلحات التنظيمية ويفهمون بها المهام المطلوبة منهم.
سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة التصميم	- تأكيد الخطة الاستراتيجية على القيم الاجتماعية الإيجابية السائدة وتعزيزها وكذلك قيم الصدق والاستقامة والإخلاص والعمل الجماعي والتطوع والاحتساب. - الأخذ في عين الاعتبار الطموحات والأهداف الشخصية المشتركة لأعضاء هيئة التدريس عند صياغة الرؤية والأهداف الاستراتيجية. - صياغة التوجهات الاستراتيجية في صورة تثير الحماس الجمعي للأعضاء وتعزز التكامل والتعاون بينهم وتتناسب مع نماذجهم العقلية الجمعية.
سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين أثناء مرحلة التنفيذ	- تعريف كل عضو وكل فريق عمل وبشكل واضح بدوره في نجاح الخطة الاستراتيجية من خلال الدورات واللقاءات التثقيفية النوعوية الاجتماعية المستمرة. - أن يتم توفير بيئة وظيفية تتيح فرصًا آمنة للمصارحة والمكاشفة التنظيمية التصحيحية وتعزز ثقافة الاعتراف بالخطأ التنظيمي والتراجع عنه. - التزام العدالة التنظيمية عند توزيع المهام الاستراتيجية على الأعضاء وفرق العمل وكذلك عند مكافأتها. - العمل على تكثيف التواصل الاجتماعي والتنظيمي المستمر الأفقي منه والرأسي وتقوية شبكة العلاقات الاجتماعية. - تنفيذ المبادرات التي تعزز الثقة التنظيمية وتمي رأس المالي الاجتماعي للجامعة ومنها الاحتفال الاجتماعي الجماعي بالانجازات المرحلية والنهائية.

رابعًا: عوامل نجاح التصور المقترح

يستلزم تنفيذ هذا التصور دعمًا مستمرًا (ماديًا وماليًا ومعنويًا) من قبل القيادات العليا في الجامعة ومتابعة مستمرة من قبل قيادات الكليات والأقسام والمشرفون على تنفيذ الخطة الاستراتيجية، كما يتطلب نجاحه تهيئة المناخ التنظيمي والمادي و القيمي للجامعة، ونشر قصص النجاح التي يفرزها التنفيذ المتميز لهذا التصور.

ملخص نتائج البحث

يمكن تلخيص النتائج التي توصل إليها هذا البحث في الآتي:

١ــ أن عينة البحث يرون أن كل المتطلبات المضمنة في بُعد الإعداد والتهيئة مهمة جدًا لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين.

٢ــ أن عينة البحث يرون أن كل المتطلبات المضمنة في بُعد التصميم مهمة جدًا لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين.

٣ــ أن عينة البحث يرون أن كل المتطلبات المضمنة في بُعد التنفيذ مهمة جدًا لسد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين.

٤ــ لا توجود فروق دالة بين استجابات العينة باختلاف متغير الكلية، في حين وجدت فروق بين استجاباتهم باختلاف متغير الجنس فيما يتعلق ببُعدي التصميم والتنفيذ، حيث كانت لصالح الذكور في بُعد التصميم، ولصالح الإناث مع بُعد التنفيذ، بينما لم توجد فروق تبعًا لهذا المتغير في بُعد الإعداد والتهيئة.

٥ــ تقديم تصور مقترح قد يُسهم في سد الفجوة بين التخطيط والأداء الاستراتيجيين في الجامعات السعودية.

التوصيات

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١ــ على الجامعات السعودية العناية بمراحل التخطيط والأداء الاستراتيجيين ذلك بتوفير كل المتطلبات اللازمة لنجاحها وعلى رأسها تلك المتعلقة بالقضايا الثقافية والاجتماعية ومقامة التغيير.

٢ــ توعية منسوبي الجامعات بأهمية التخطيط والأداء الاستراتيجيين ونشر ثقافتها من خلال وسائل التواصل المتاحة وعلى رأسها برامج وتطبيقات التواصل الاجتماعي.

٣- أن تقوم الجامعات بعقد برامج تدريبية وورش عمل حول التخطيط والأداء الاستراتيجيين.

٤ــ أن تتبنى الجامعات السعودية تنفيذ التصور المُقترح في هذا البحث.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

(1 ابريعم، سامية؛ زروالي، وسيلة. (٢٠١٧)، "معوقات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي"، المؤتمر الدولي للتربية: تحديات وآفاق مستقبلية: جامعة اليرموك، عمان، ٢٥-٢٧ نيسان .

(2 أبو دقة، سناء إبراهيم؛ الدجني، إياد علي. (٢٠١١)، "التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة)"، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي: جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، ١٠-١٢ مايو.

(3 أبو قحف، عبد السلام، (١٩٩٧م)، " أساسيات الإدارة الاستراتيجية"، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر: الإسكندرية، ط٢.

(4 أبو هاشم، محمد خليل. (٢٠٠٧(، "واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة وسبل تطويره"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.

(5 آل الشيخ، سليمان بن عبدالرحمن؛ الشعيبي، محمد الصغير قاسم. (٢٠١٥)، " معوقات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودي"، مجلة الإقتصاد والإدارة: جامعة الملك عبد العزيز، ٢٩، ٢: ٣-٤٠.

(6 البيشي، محمد ناصر، (١٤٣١هـ(، " التخطيط الاستراتيجي :مفاهيم وتطبيقات"، الشركة السعودية للنشر والتوزيع: الرياض، ط١.

(7 جامعة الملك خالد، (٢٠١٨)، " وثيقة الخطة الاستراتيجية"،
https://www.kku.edu.sa/sites/default/files/general_files/pdf/Stratigic%20plan.compressed.pdf

(8 الجرادي، علي. (٢٠١١)، "دور التخطيط الاستراتيجي في رفع كفاءة أداء الجامعات اليمنية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلب، سوريا.

(9 جمعة، محمود حسن. (٢٠١٩)، "دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز الأداء الاستراتيجي"، مجلة كلية الإدارة والاقتصاد: جامعة بابل، ١١، ٤: ٥٠٢-٥٢٢.

(10 الجهني، محمد فالح. (٢٠٠٦)، "التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي: لتطويرها وفتح آفاق رحبة لنموها واستمرارها"، مجلة المعرفة، ١٤٠: ٨٦-٩٧.

(11 الحمالي، راشد محمد؛ العربي، هشام يوسف. (٢٠١٣)، " معوقات التخطيط الاستراتيجي وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة حائل"، مجلة الثقافة والتنمية: مصر، ١٤، ٧١: ٥٣-١٥٩.

(12 الدجني، إياد علي. (٢٠٠٦)، "واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.

(13 الدوري، زكريا مطلق. (٢٠٠٥)، "الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم وعمليات وحالات دراسية"، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

(14 رسمي، محمد. (٢٠٠٦)، "أساسيات الإدارة التربوية"، دار الوفاء للطباعة والنشر: مصر، ط١.

(15 الروقي، بندر زين. (٢٠١٥)، "معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

(16 زاهر، ضياء الدين. (١٩٩٣)، "تعليم الكبار منظور استراتيجي"، دار سعاد الصباح للنشر: الكويت، ط١.

(17 سعيد، فيصل محمد.(٢٠١٣)، "معوقات التخطيط الاستراتيجي بكلية التربية جامعة الخرطوم من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام"، المؤتمر السنوي للدراسات العليا والبحث العلمي: جامعة الخرطوم، ١٥-١٧فبراير.

(18 السلمي، علي. (٢٠٠٠)، "الإدارة المعاصرة"، مكتبة الغريب: مصر.

(19 سويلم، محمد محمد. (٢٠١٥)، "واقع ممارسة مراحل التخطيط الاستراتيجي بجامعة جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية: جامعة الأزهر، ٢، ١٦٢: ٨٥-١٣٥.

(20 شبلي، مسلم علاوي. (٢٠٠٧)، "تطوير نموذج بطاقة العلامة المتوازنة لتشخيص وقياس الأداء الاستراتيجي في المصارف العراقية"، المجلة العراقية للعلوم الادارية: جامعة كربلاء، ٤، ١٤: ١-٣٨.

(21 الشثري، عبدالعزيز ناصر. (٢٠١٦)، "واقع ومتطلبات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية لتحسين قدرتها التنافسية"، مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٦: ٢٢٥-٢٨٠.

(22 الشهرى، عماد مشرف على؛ الحثلان، منصور بن زيد إبراهيم. (٢٠١٨)، "المعوقات التنظيمية لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة: دراسة حالة على جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز"، مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس، ٢، ١٩: ١-٣٨.

(23 العارف، نادية. (٢٠٠٠م)، "الإدارة الاستراتيجية: إدارة الألفية الثالثة "، الدار الجامعية: الإسكندرية.

(24 عبدالرحمن، إيمان جميل عبدالفتاح؛ الدباس، خولة عبدالحليم. (٢٠١٩)، "معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية والتطلعات المستقبلية لتجاوزها"، مجلة دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، ٤٦: ٥٦٩ - ٥٨٣.

(25 العسكر، عبدالعزيز عبدالرحمن. (٢٠١٥)، " متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية"، مجلة رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود، ٤٩: ١-٢٧.

(26 علي، عبدالرحمن. (٢٠١٢)، "التخطيط الاستراتيجي لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي: التحديات الراهنة ونموذج التطبيق"، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي: الجامعة الخليجية، البحرين، ٥-٤ إبريل.

(27 عمادة الموارد البشرية بجامعة الملك خالد. (١٤٤٢هـ)، "سجل إحصائيات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة."

(28 عمير، عراك عبود. (٢٠١٩)، "تأثير تحليل فجوة الأداء الاستراتيجي في إمكانية التحول إلى المنظمة المتعلمة"، مجلة لعلوم الاقتصادية والإدارية: جامعة الأنبار، ١١،٢٦: ٢١٥-٢٣٨.

(29 العنزي، سعد علي. (٢٠١٥)، "عناصر القوة في القيادة"، دار عدنان للطباعة والنشر: بغداد، ط١.

(30 عوده، علاء خالد. (٢٠١٧)، " معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية في بغداد من وجهة

نظر أعضاء هيئة التدريس"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

(31 غاري إل، نيلسون؛ كارلا إل، مارتن؛ بورز، اليزابيث. (٢٠١٦)، "أسرار نجاح تنفيذ الاستراتيجية"، ترجمة: خليل يوسف سمرين، مطبوعات شركة العبيكان التعليمية بالتعاقد مع كلية هارفرد لإدارة الأعمال.

(32 قرشي، عبدالغفار عبدالعزيز. (٢٠١٠)، "دراسة واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة الطائف ومقترحات علاجية"، مجلة كلية التربية: جامعة أسوان، ٢٤: ٢٥- ٧٤.

(33 الكبيسي، صلاح الدين عواد. (٢٠١٦)، "العلاقة بين فجوة المعرفة وفجوة الأداء الاستراتيجي"، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية: جامعة بغداد، ١٨،٦٥: ٣٢-٥١.

(34 مرسي، نبيل محمد؛ سليم، أحمد عبدالسلام. (٢٠٠٧)، "الإدارة الاستراتيجية"، المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية.

(35 المليجي، رضا إبراهيم؛ يوسف، يحيى إسماعيل. (٢٠١٠)، "إدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي في مصر (دراسة تحليلية)"، مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، ٤٢: ٣٩-٦٧.

المراجع الأجنبية

1) Arenius, P. (2002), "Creation of firm-level social capital, its exploitation and the process of early internationalization", doctoral dissertation, Helsinki University of Technology Institute of Strategy and International Business.

2) Caputo, A; Langher, V. (2015), "Validation of the Collaboration and Support for Inclusive Teaching Scale in Special Education Teachers", Journal of Psycho-educational Assessment, 33, 3: 210 -222.

3) Ehlers, M; Lazenby, J. (2008), "Strategic Management: Southern African concepts and cases", Van Schaik, Pretoria.

4) Fariborz, R. ;John, M.(2015), "Towards understanding the impeders of strategy implementation in higher education (HE) A case of HE institutes in Iran", Quality Assurance in Education,13, 2: 132-147.

5) Hrebiniak, L. (2008), "Making strategy work: Overcoming the obstacles to effective execution", Lvey business Journal, 36, 3: 5-21.

6) Kalali, N; Anvari, M; Pourezzat, A; Dastjerdi. (2011), "Why does strategic plans implementation fail? A study in the health service sector of Iran", African Journal of Business Management, 5,23: 9831-9837.

7) Messah, O; Mucai, P. (2011), "Factors Affecting the Implementation of Strategic Plans in Government Tertiary Institutions: A Survey of Selected Technical Training Institutes". European Journal of Business and Management.3, 3: 85-106.

8) Ndegwah, D. (2014), "Factors Affecting the Implementation of Strategic Plans in Public Secondary Schools in Nyeri County,Kenya", International Review of Management and Business Research, 3, 2: 993-1002.

9) Pemberton, A; Hoskins, J; Boninte, C. (2011), "Minding the Gap: Identifying Performance Technology Model", Journal, Emerald Group Publishing Limited, 39, 2: 206-222.

10) Wheelen, L; Hunger, J. (2010), "Concepts in Strategic Management and Business Policy", 12 ed, Pearson Prentice Hall.

A proposed vision to bridge the gap between strategic planning and performance in Saudi universities: King Khalid University as a case study

Saeed Ali Hdayah

Administration and Educational Supervision Department - King Khalid University-KSA

Abstract

This research aims to present a proposed vision to bridge the gap between strategic planning and performance in Saudi universities. The research used the descriptive survey approach. The research population consisted of all faculty members at King Khalid University. The research was conducted on a random sample included (356) members. The research adopted the questionnaire as a main tool for collecting data from The sample, its researched the following results:

.١ The requirements included in this research are very important to bridge the gap between strategic planning and performance.

.٢ There are no significant differences between the sample responses according to the difference in the college variable, while differences were found between their responses to their differences in the gender variable with regard to the design and implementation dimensions, as it was in favor of males in the design dimension, and in favor of females with the implementation dimension, while there were no differences according to this variable setup and configuration dimension.

3. This research suggested a proposed vision to bridge the gap between strategic planning and performance in Saudi universities.

Key words: Strategic planning, strategic performance, strategic performance gap, King Khalid University.

تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء بعض معايير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

د. محمد بن يحيى صفحي

قسم التربية الخاصة –كلية التربية– جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة إلى بناء قائمة بمعايير التوجه والحركة التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، والتعرف على مدى توفر هذه المعايير في مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية المتضمن في برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد، وتقديم تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء بعض معايير معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها وإجراء تحليل المحتوى لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية، وإعداد التصور المقترح لتطوير المقرر، وقد تكونت القائمة النهائية لمعايير التوجه والحركة من (٩) معايير و(٤٠) مؤشراً، وقد أظهرت النتائج أن درجة توفر هذه المعايير في مقرر فنيات التوجه والحركة كانت متوسطة وبنسبة (٤٧,٤٤)%، وبناءً عليه فقد تم إعداد تصور مقترح تطوير المقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية (وتضمن المعايير، المؤشرات، الأهداف التعليمية ونواتج التعلم، المحتوى العلمي، أدوات ومصادر التعلم، استراتيجيات التعليم والتعلم، الأنشطة التعليمية ، أساليب التقويم).

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح -فنيات التوجه والحركة، مهارات الحياة اليومية، معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، معايير معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

مُقَدِمَةُ :

تعدُّ برامج التربية الخاصة من أكثر البرامج التربوية نموًا وتطورًا، كما أن عملية تطوير معايير برامج إعداد معلم التربية الخاصة من أهم أولويات التربويين اليوم؛ حيث تهدف إجراءاتها إلى تأمين حصول جميع الأطفال دون استثناء على التعليم المناسب والنوعي. وتبرز أهمية هذا الأمر عند الحديث عن تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الذين تتزايد حاجاتهم إلى برامج ذات مواصفات لا تقل في جودتها عن البرامج المقدمة لأقرانهم من الطلبة العاديين؛ نظرًا لأهمية تلبية حاجاتهم، والتي تفرضها الصعوبات الموجودة لديهم، ولذا يحتاج هؤلاء الطلبة إلى عناية خاصة ومساعدة نفسية واجتماعية واستراتيجيات تعليمية وتربوية ذات مواصفات وجودة عالية تساعدهم على تحقيق مستوى مقبول من المهارات الاستقلالية، والدافعية، وتقدير الذات أسوة بأقرانهم العاديين. ويتفق علماء التربية على أهمية إعداد وتدريب الكوادر التعليمية أكاديميًا ومهنيًا لاكتساب المعارف والمهارات الأساسية في مختلف المجالات التربوية والتعليمية لأداء الأدوار المختلفة والقيام بواجباتهم مع الطلبة بمختلف مستوياتهم، وهذا يتطلب إعداد وتدريب المعلم مهنيًا قبل الخدمة وبعدها وفق معايير ذات جودة عالية (الزارع وبني ملحم ويونس، ٢٠١٢؛ والغليلات والصمادي، ٢٠١٥).

ويعدُّ معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من أهم ركائز العملية التعليمية لخدمة هؤلاء الطلبة، ويجب تأهيله وتدريبه ليصبح مؤهلًا لتدريس المعارف والمهارات الخاصة بهم. ومن ثم فهناك ضرورة لإعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وفق معايير الممارسة المهنية من خلال برامج إعداد تتضمن المعارف والمهارات الأساسية لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، مثل: مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل، وفنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية،

وهذا ما سيسهم في إتقانهم لمتطلبات النجاح في دراستهم وحياتهم اليومية. ومن الكفايات التي يجب أن يتقنها معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية ما يلي: كفايات القياس والتقييم، واستراتيجيات التعلم في البيئة التعليمية، واستراتيجيات تكييف المناهج، وفنيات التوجه والحركة، والتوجيه والإرشاد، والإدارة والإشراف، والعلاقات المجتمعية (Erin, 2010 & Corn, Holbrook, Sanspree & Swallow, 2006; Spungin & Ferrel, 2007؛.

وتجدر الإشارة إلى أن معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية يتعامل مع فئة متباينة من حيث درجة الإعاقة والمستوى المعرفي والاجتماعي لأفرادها، وهو يحتاج إلى إعداد وتدريب أكاديمي ليكون ملمًا بالكفايات المعرفية والمهنية اللازمة لتعلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. ومن الملاحظ أن معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الذي تلقى الخدمة من قبل أكاديميين ذوي كفاءة عالية في الإعداد يحرز تقدمًا ملحوظًا في المهارات الأكاديمية، والاستقلالية مقارنة مع أقرانه الذين يتلقون الخدمة من قبل معلمين غير مؤهلين (الجوالدة، ٢٠١٢، عيسى وعماشة، ٢٠١٢؛ القدسي وحجة ٢٠١٦؛ الشرعة، ٢٠١٦؛ الخالدي، ٢٠١٩، Kesiktas & Akcamete, 2011 (Stephens, Kinrcher, Orr, Savino, & Rogers, 2009؛.

وقد طور مجلس الأطفال غير العاديين Council of Exceptional Children (CEC, 2016) معايير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بشكل عام والإعاقة البصرية بشكل خاص، وحددها في عشرة معايير، وهي:

١-الأسس وتضم فهم المصطلحات الأساسية ذات العلاقة بجهاز الإبصار، والجانب التاريخي في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وفهم البرامج الفيدرالية.

٢-النمو وخصائص المتعلمين من ذوي الإعاقة البصرية، وتأثير فقدان البصر على الجوانب الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية والقضايا المرتبطة بفقدان البصر.

٣-الفروق الفردية في التعليم.

٤-استراتيجيات التدريس وتشمل استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة بطريقة برايل، واستراتيجيات تعديل وتكييف المواد التعليمية، واستراتيجيات تعليم فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية.

٥-بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية وتعديل البيئة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٦-اللغة وتشمل استراتيجيات لتعليم بدائل الاتصال الشفهي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٧-التخطيط التعليمي وتنفيذ أهداف التعلم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٨-التقييم لبرامج تعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وتصنيفاتهم.

٩-الممارسة الأخلاقية والمهنية وفق معايير التدريس المهنية.

١٠-التعاون مع الأسر والعمل مع غيرهم من المختصين.

وفي المملكة العربية السعودية، أعدت هيئة تقويم التعليم والتدريب معايير إعداد المعلمين في البرامج التربوية، ومن بينها معايير معلمي العوق البصري، وتتضمن (٢٢) معيارًا، مقسمة على جزئيين، وهما (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧):

أولاً: معايير عامة في التربية الخاصة، وتضمنت (٩) معايير، وهي:

١- المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة.

٢-البدائل التربوية، وخدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة.

٣-مراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية.

٤-أساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة.

٥-تأثير الإعاقة على تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٦-طرق التدريس العامة.

٧- البرنامج التربوي الفردي.

٨- البرامج السلوكية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٩-استراتيجيات تنمية المهارات الاستقلالية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

ثانيًا: معايير خاصة في الإعاقة البصرية، وتضمنت (١٣) معيارًا، وهي:

١-مفهوم وتصنيفات وأشكال وأسباب الإعاقة البصرية وزمن حدوثها وأجزاء العين.

٢-خصائص ذوي الإعاقة البصرية والعوامل المؤثرة فيها.

٣-التقنيات والأجهزة المساعدة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والحاسب الآلي.

٤-أنشطة التهيئة للقراءة والكتابة بطريقة برايل.

٥- قراءة وكتابة جمل وعمليات حسابية بطريقة برايل.

٦- العوامل المؤثرة في القراءة والكتابة بطريقة برايل أو الخط العادي المكبر للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٧-مهارات التعرف على البيئة والتحرك وتطبيقاتها واستراتيجيات التدريس المتنوعة.

٨-مهارات تدريب الحاسب الآلي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٩-تصميم برامج تعلم متكاملة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

١٠-أساليب تعزيز تعلم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

١١- فهم نتائج القياس والتشخيص الرسمية وغير الرسمية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

١٢-تنظيم بيئة الاختبار واستخلاص نتائج التقويم.

١٣-تطبيق أساليب التقويم المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

ونظرًا لأهمية فنيات التوجه والحركة للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، فقد تمَّ إنشاء تخصص فرعي من برامج إعداد معلمي الإعاقة البصرية يُعنى بإعداد وتدريب متخصصين في فنيات التوجه والحركة، ولا تعد هذه البرامج مكتملة إذا لم تتضمن تدريبًا فعالاً على فنيات التوجه والحركة (القدسي، وحجة، ٢٠١٦). وتكون هذه البرامج مستقلة عن برامج إعداد المعلم في كثير من دول العالم. فقد أصبحت برامج إعداد وتدريب أخصائي التوجه والحركة برامج أكاديمية ومهنية متخصصة في إعداد وتدريب المعلمين ليصبحوا أخصائيين في هذه المهارات لتدريب الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

وتوجد في الولايات المتحدة الأمريكية مؤسسات وجمعيات علمية عديدة تقوم باعتماد شهادة أخصائي التوجه والحركة، ويتم اعتماد معاييرها في برامج إعداد أخصائي التوجه والحركة في الجامعات. ومن هذا المؤسسات أكاديمية شهادة التأهيل البصري والتدريب المهني Association for the Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired (ACVREP). وتقوم هذه المؤسسة (ACVREP) باعتماد شهادة أخصائي التوجه والحركة وفق عدة معايير، وهي (المفاهيم المهنية، المعلومات الطبية ذات الصلة، نظريات التعلم في التوجه والحركة، تقييم التوجه والحركة، برامج التوجه والحركة، تعليم المفاهيم المتعلقة بالتوجه والحركة، استراتيجيات ومهارات التوجه، مهارات الحركة، استخدام الحواس الأخرى، الإعاقات المتعددة، سهولة الوصول للبيئة، الآثار النفسية والاجتماعية على المعاقين بصريًا(Griffin-Shirley, Bozeman, Obiero, Steinle & Page, 2019 (Wiener & Sifferman, 2010؛.

كما قامت جمعية التعليم والتأهيل للمكفوفين وضعاف البصر Association for the Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired (AER) بإعداد قائمة معايير مناهج المرحلة الجامعية لأخصائي التوجه والحركة في الجوانب الطبية في الإعاقة البصرية، والمهارات الحسية الحركية، والجوانب النفسية والاجتماعية، والنمو البشري، وتطوير المفاهيم، والإعاقات المتعددة، وأنظمة التوجه والحركة، وفنيات وتقنيات التوجه والحركة، وطرق التدريس والاستراتيجيات والتقييم، وتاريخ وفلسفة التوجه والحركة، والمفاهيم المهنية، وتطوير وإدارة والإشراف على برامج التوجه والحركة، وكفايات ممارسة فنيات التوجه والحركة (Griffin-Shirley, et al., 2019).

وتعد شهادة التوجه والحركة الوطنية the National Orientation and Mobility Certification (NOMC) شهادة معتمدة لمن يجتاز اختبار كفايات أخصائي التوجه والحركة بعد إكمال برامج الإعداد والتدريب، والذي يتضمن المعايير المتعلقة (بالجوانب الطبية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وإعادة تأهيل المكفوفين وضعاف البصر، والجوانب النفسية والاجتماعية لهم، والعمل مع ذوي الإعاقات المزدوجة، ومراقبة الطلاب، ومهارات العصا البيضاء، والخرائط الذهنية، والإشارات البيئية، وحل المشكلات، ومهارات استخدام المصاعد والسلالم المتحركة، ومهارات عبور الطرق الممهدة وغير الممهدة، ومهارات استخدام المواصلات العامة (Griffin-Shirley, et al., 2019 ; Aditya, 2004).

وفي المملكة العربية السعودية، أشار الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لمعلم التوجه والحركة حيث تم تعريفه بأنه المعلم الذي يقوم بتدريب التلاميذ المعاقين بصريًا على اكتساب المهارات الحركية، وإدراك

الاتجاهات من خلال التدريب الفردي والجماعي. كما تم تحديد واجبات ومهام معلم التوجه والحركة فيما يلي:

١-المشاركة في إعداد وتنفيذ الخطة التعليمية الفردية للطلاب ذوو الإعاقة.

٢-تعريف الطالب بالمفاهيم الأساسية المتعلقة بجسم الإنسان وهي (أعضاء الجسم، علاقة أعضاء الجسم بعضها ببعض، الحركات الصحيحة لأعضاء الجسم كالرأس، والجذع، والأطراف).

٣-تدريس المفاهيم والتدريب للطالب عملياً عليها وهي (العلاقات المكانية وعلاقتها بالجسم، الحماية العلوية، والحماية السفلية، مهارة التتبع باليد، ومهارة البحث عن الأشياء، واستخدام الحواس المتبقية كالبصر واللمس والسمع والشم والذوق).

٤-مساعدة الطالب على تكوين خريطة ذهنية عن مبنى المدرسة ومرافقه.

٥-تمكين الطالب من اكتساب مهارات التنقل من خلال الاستعانة بالمرشد المبصر.

٦-تعريف الطالب بالعصا واستخداماتها داخل وخارج المبنى المدرسي.

٧-تدريب الطالب على استخدام وسائل المواصلات المختلفة، ومهارات التنقل في الأماكن التجارية والمرافق العامة.

٨-تعريف الطالب بمعينات التنقل الإلكترونية وأساليب استخدامها.

٩-تدريب الطالب على الاكتشاف الذاتي ووسائل توظيفه.

١٠-المشاركة في الدراسات والأبحاث والدورات والندوات والمؤتمرات في مجال اختصاصه.

١١-القيام بأي أعمال أخرى يكلف بها في مجال اختصاصه. (وزارة التعليم، ٢٠١٧، ص ١٠٥).

ويمكن التمييز بين مهارتي التوجه والحركة فمهارة التوجه تعني قدرة الفرد على استخدام حواسه المختلفة لفهم وضعه في البيئة في وقت معين باستخدام العمليات المعرفية الأساسية كالاستيعاب والتحليل والاختيار والتخطيط بهدف الوصول إلى وجهته المكانية، أما الحركة فهي القدرة على التحرك من مكان إلى آخر بأمان وفعالية. لذا فهما مصطلحان مرتبطان مع بعضهما البعض؛ حيث يمثل التوجه الجانب العقلي، بينما تمثل الحركة الجهد البدني للوصول إلى وجهة الشخص. وتُعد مشكلات التوجه والحركة من الآثار الناتجة عن الإعاقة البصرية باختلافات درجة الإعاقة؛ لأنها تؤثر على النمو الحركي للشخص ذي الإعاقة البصرية، وبالتالي تحد من خبراته البيئة الناتجة عن محدودية الحركة وقلة المعرفة بالمكونات البيئية ونقص المفاهيم الخاصة بالعلاقات المكانية والقصور في التناسق الحركي والتنقل الأمن، ولذا يمكن القول إن القصور في تنمية المهارات الحركية أحد أهم الخصائص الحركية للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، ويتضح ذلك جليًا كلما كان نطاق بيئتهم واسعًا وأكثر تعقيدًا، كذلك فإن حركتهم تكون محدودة نظرًا لمحدودية قدرتهم على إدراك الأشياء من حولهم، وهذا ما يجعل ممارسة سلوكيات حياتهم اليومية أكثر صعوبة (المحمدي وعيد والكيلاني، ٢٠١٣؛ الحديدي، ٢٠١٦؛ القدسي وحجة، ٢٠١٦؛ العجمي والطلاسي، ٢٠١٧).

وعلى الرغم من أن تدريب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على فنيات التوجه والحركة لا يُعد من المسؤوليات المباشرة لمعلمهم، إلا أن ذلك لا يعفيه من الدور المهم الذي يجب أن يقوم به في تنمية المهارات الحركية لهم أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية داخل وخارج المدرسة؛ لأنها ستساعدهم في الشعور بالأمان، ومعرفة طرق التعامل مع العقبات التي تواجههم في البيئات والأماكن الجديدة. ونظرًا لكون هذه المهارات هي مهارات تدريبية، ولا تتطور بشكل تلقائي، فهي تتطلب تدريبًا منظمًا ومتسلسلاً لاكتسابها بشكل مهني على يد معلم خبير وملم بها. ويحتاج الطالب ذو الإعاقة البصرية اكتساب هذه المهارات في سن مبكرة، أو في مرحلة تعليمه الابتدائي لكي يشعر بجودة الحياة، ويتغلب على مشكلات تنقله في البيئات المختلفة وتشعره بالأمان والاستقلالية (الحديدي، ٢٠١٦).

وبالرغم من التوسع الكمي في برامج إعداد معلم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية خلال العشرين سنة الماضية؛ حيث بلغ عدد البرامج أكثر من (٢٠) برنامجًا في الجامعات السعودية؛ إلا أنه يلاحظ التشابه في خططها الدراسية من خلال تدريس مسارات تخصصية في فئات مختلفة من الإعاقات (العرجي، ٢٠١٦؛ الخالدي، ٢٠١٩). ولكن يلاحظ أن برامج إعداد المعلمين في التربية الخاصة ما زالت تفتقر إلى البرامج النوعية وتحديدًا في مجال الإعاقة البصرية. فعلى الرغم من قلة برامج إعداد معلم الإعاقة البصرية في المملكة العربية السعودية، إلا أنه لا توجد برامج لإعداد أخصائي فنيات توجه وحركة، ويقتصر تعليم وتدريب هذه الفنيات على مقرر واحد في برامج إعداد معلم الإعاقة البصرية أو من خلال بعض الدورات التدريبية (العرجي، ٢٠١٦).

ويتضمن برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد مقررًا واحدًا يخص مهارات التوجه والحركة، وهو مقرر (٣٣٣ خاص) فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية بواقع (٣) ساعات معتمدة من جملة (١٣٣) ساعة معتمدة؛ أي بنسبة (٢,٢٥%) فقط. ويُعد هذا المقرر أحد المقررات الأساسية في برنامج الإعاقة البصرية، وتتمثل أهداف هذا المقرر في أن الطالب يستطيع أن:

١-يتعرف أسس تنمية مهارات الحركة والتنقل ومهارات الحياة اليومية عند المعاقين بصريًا.

٢-يتعرف العوامل المؤثرة في حركة المعاقين بصريا ومتطلباتها.

٣-يتعرف مهارات الحياة اليومية التي يحتاجها المعاقين بصريًا.

٤-يوضح مهارات الحياة اليومية التي يحتاجها المعاقين بصريًا.

٥-يوضح الحواس الأخرى لدى المعاقين بصريًا.

٦-يتعرف أدوات التنقل والأجهزة المساعدة للتوجيه والحركة.

٧-يطبق مهارات التعرف على البيئة والتحرك الآمن، ويستخدم استراتيجيات متنوعة) يطبق فنيات ومهارات القائد المبصر، ومهارات العصا البيضاء).

ويتكون المقرر من جزئيين، الجزء النظري وفيه يدرس الطالب أسس تنمية مهارات الحركة والتنقل ومهارات الحياة اليومية عند المعاقين بصريًا وتنمية الحواس المتبقية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، أساليب تكييف بيئة المعاقين بصريًا، وأدوات التنقل والأجهزة المساعدة للتوجه والحركة، بينما يتدرب الطالب في الجزء العلمي على معرفة الاتجاهات، وفنيات التوجه والحركة الرئيسية، ومهارات القائد المبصر، ومهارات العصا البيضاء، واستخدامات الأجهزة المساعدة (كلية التربية جامعة الملك خالد، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

من خلال ملاحظة الباحث وإشرافه على معلمي الإعاقة البصرية قبل الخدمة أثناء تدريبهم الميداني وتدريسهم وتعاملهم مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية داخل الفصل أو في بيئة المدرسة لاحظ ضعف إلمامهم بفنيات التوجه والحركة وعدم تركيزهم على تطبيق هذه الفنيات مع الطلاب، كما لاحظ إهمال معلمي الإعاقة البصرية في المدارس لفنيات التوجه والحركة وعدم تضمين حاجة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية للتعليم والتدريب على هذه الفنيات في الخطط الفردية للطلاب لاعتقادهم بأنها مهارات ثانوية ويستطيع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية اكتسابها داخل المدرسة من خلال خبرتهم الذاتية. كما أن مدراء المدارس يواجهون صعوبات في إيجاد معلمي الإعاقة البصرية المؤهلين أكاديميًا ومهنيًا لتدريب الطلاب على فنيات التوجه والحركة (Frieman, 2006)، وهذا ما يفسر الاستعانة بمعلمي التربية البدنية في تدريب فنيات التوجه والحركة لطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المدارس سابقًا، رغم عدم أهليتهم؛ نظرًا لعدم وجود متخصصين في هذا المجال (النصار، ٢٠١٥).

ونظرًا لضعف ممارسة طلاب برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية لفنيات التوجه والحركة في المدارس خلال التدريب الميداني، وبإعادة النظر في توصيف مقرر التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية (٣٣٣ خاص)، نجد أن هناك ضعفًا في مخرجات نواتج التعلم في المقرر وعدم ارتباط بعضها مع معايير إعداد معلم الإعاقة البصرية الدولية أو المحلية، وانطلاقًا من ضرورة التحديث المستمر لبرامج إعداد المعلم في ظل المستجدات والمستحدثات التربوية قام الباحث بمحاولة بناء قائمة لمعايير التوجه والحركة في ضوء بعض معايير إعداد معلم الإعاقة البصرية ومعايير أخصائي التوجه والحركة العالمية للمعايير للكشف عن مدى توفر هذه المعايير في مقرر التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية، ومن ثم بناء تصور مقترح لتطوير هذا المقرر في ضوء هذه القائمة، وتحاول الدراسة التحقق من هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء بعض معايير معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما معايير التوجه والحركة التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد؟

٢-ما مدى توفر معايير التوجه والحركة في مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية المتضمن في برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد؟

٣-ما التصور المقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء بعض معايير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١-تحديد قائمة بمعايير التوجه والحركة التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد.

٢-تعرف مدى توفر معايير التوجه والحركة في مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية المتضمن في برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد.

٣-تقديم تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء بعض معايير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها من الاعتبارات التالية:

١-أنها تأتي استجابة للأبحاث والدراسات التي نادت بتطوير برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية في ضوء بعض المستجدات التربوية.

٢-فتح الآفاق أمام الباحثين في مجال التربية الخاصة لتبني التوجه نحو البحث في تطوير برامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المستجدات على الساحة التربوية.

٣-للدراسة أهمية تطبيقية في ضوء ما تقدمه من تصور مقترح، يمكن من خلاله تطوير برامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في جامعة الملك خالد، مما ينعكس بشكل إيجابي في إعداد وتدريب الطلاب الملتحقين بالبرنامج وتمكينهم من امتلاك فنيات التوجه والحركة كأحد المجالات الأساسية في إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

فنيات التوجه والحركة Orientation and Mobility Skills:

يُعرَّف وينر ووليش وبلاش Wiener, Welsh & Blasch (2011, P. 670)) فنيات التوجه والحركة بأنها: "المجال الذي يتعامل مع التقنيات المنهجية التي من خلالها يوجه المكفوفون وضعاف البصر أنفسهم إلى بيئاتهم ويتنقلون فيها بشكل مستقل". ويمكن تعريفها-إجرائيًا-بأنها أحد مقررات إعداد معلم الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد بما يتضمنه من معارف علمية ومهارات أدائية تدور حول المفاهيم والموضوعات الأساسية في مجال التوجه والحركة والطرق والأساليب والأدوات المساعدة في اكتسابهم ودور الحواس المختلفة لدى الكفيف في تنميتها.

معلمو الطلبة ذوي الإعاقة البصرية : Teachers of Students with Visual Impairments

يُعرَّف كورن وأيرن Corn & Erin (2010, P.932) معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بأنهم: "المعلمون المؤهَّلون والمدرَّبون تدريبًا خاصًا ليصبحوا مؤهلين في تدريس المعارف والمهارات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية". ويُعرّف معلمو الطلبة ذوي الإعاقة البصرية قبل الخدمة –إجرائيًا-بأنهم: الطلبة الملتحقون ببرنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد بعد الحصول على شهادة الثانوية العامة، ويتم تأهيلهم من خلال جوانب تربوية وثقافية وتخصصية ومهنية بما يؤهلهم لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة التعليم الأساسي.

معايير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية Visual Impaired Teachers Standards :

تعرف معايير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية –إجرائيًا-بأنها: مجموعة من المحكات التي ينبغي توافرها في برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية تدور حول عدة مجالات منها مجالات في الإعداد العام وأخرى في الإعداد التخصصي.

محددات الدراسة:

تمثلت محددات الدراسة فيما يلي:

- بناء قائمة بمعايير التوجه والحركة التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية في ضوء بعض معايير برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

- بناء بطاقة تحليل محتوى لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء قائمة معايير التوجه والحركة.

- الاقتصار على تحليل محتوى مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية المقرر على المستوى السادس بكلية التربية جامعة الملك خالد.

- تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٩/ ١٤٤٠ هـ.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة أجوان وكريج (Ajuwon & Craig, 2007) إعداد معلمي الإعاقة البصرية وأخصائي التوجه والحركة في برامج التعليم عن بعد وبرامج التعليم الحضوري (وجهًا لوجه) في جامعة ولاية ميزوري من خلال تقييم كفايات التقييم الذاتي لثمانية مشاركين تتراوح أعمارهم بين (٤٩-٢٦) ممن أكمل برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية وبرنامج أخصائي التوجه والحركة، وقد تم إعداد كفايات

لبرنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في (٦) مجالات وهي (تقييم وظيفة الإبصار، ومهارات الاتصال والتكنولوجيا، ومهارات التقييم والتقويم، ومهارات الحياة المستقلة، والتعاون والأخلاق المهنية، ومهارات التنقل)، بينما اشتملت كفايات برنامج أخصائي التوجه والحركة على (٥) مجالات، وهي (مفاهيم التنقل الداخلية والخارجية، أساليب التقييم والتقويم، تطوير مفهوم مرحلة ما قبل المدرسة والأطفال المعاقين، قضايا التطوير المهني، وقضايا التخطيط والتنوع)، وأظهرت نتائج الدراسة زيادة كبيرة في تطبيق كفايات إعداد معلم الإعاقة البصرية في الاختبار القبلي عن الاختبار البعدي في مجالات تقييم وظيفة الإبصار، ومهارات الاتصال والتكنولوجيا، والتعاون والأخلاق المهنية، ومهارات التنقل، وبشكل أقل في مجالات مهارات التقييم والتقويم، ومهارات الحياة المستقلة، والتعاون والأخلاق المهنية، كما بينت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين في أهمية أي المجالات الستة، كذلك أظهرت النتائج زيادة في المجالات الخمسة لكفايات إعداد أخصائي التوجه والحركة في الاختبارين القبلي والبعدي.

وتناولت دراسة لي وكيم وجونق (Lee, Kim, & Jong, 2008) تقييم الكفايات المهنية لمعلمي الإعاقة البصرية في ضوء معايير (CEC) في كوريا الجنوبية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة للكفايات المهنية على (١٩٠) معلمًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع درجة أهمية المعايير مقارنة بدرجه تنفيذها، وكانت درجة الأهمية أعلى في معيار استراتيجية القراءة والكتابة بطريقة برايل، بينما كانت منخفضة في معيار الأسس والمفاهيم، كما أن درجة الإنجاز كانت عالية في معيار استراتيجيات تعليم القراءة والكتابة بطريقة برايل ومنخفضة في معيار التقييم، وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فرق بين الخلفيات التعليمية للمعلمين وخبراتهم التدريسية في درجة الأهمية على الرغم من وجود تباين كبير بنسبة (١ %) في الاتصال والممارسة المهنية والأخلاقية، والتعاون بين مجموعات المعلمين في مراحل (رياض الأطفال والابتدائية والمتوسطة والثانوية)، كما أظهرت الدراسة تباينًا معنويًا بنسبة (٥%) في بيئة التعلم والتفاعل الاجتماعي والتقييم بين هذه المجموعات.

وركزت دراسة كيسيكتاس وآكامنت (Kesiktas, & Akcamete, 2011) على تحديد مستوى المعايير المهنية لمعلمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية قبل الخدمة وبعدها في تركيا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة للكفايات المهنية تكونت من (٨٠) عبارةً، وزعت على خمسة معايير (المهارات الاجتماعية والتواصل، وتعديل البرامج، والتعاون مع المدرسة والأسر وفريق العمل، وإدارة السلوك، والمشاركة في أنشطة التطور المهني) وفق ثلاثة مستويات(الأساسي، والمتوسط، والمتقدم) لقياس مستوى الأهمية والتنفيذ لهذه المعايير، وتم تطبيقها على (٢٨٤) معلمًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر كفايات المعلمين كانت في المستوى الأول (الأساسي) في المعايير الخمسة، وأقلها كانت في المستوى الثالث (المتقدم)، وأن أعلى الاستجابات كانت على المستوى الأهمية، ولكن المعلمين يواجهون مشاكل في تنفيذ بعض الكفايات المتعلقة بتدريس المعارف ومهارات تدريس الطلاب ذوي الإعاقة البصرية كالتدريب أثناء الخدمة وانخفاض تطوير المهارات المتقدمة كالتطوير المهني للطالب.

وهدفت دراسة الزارع وآخرين (٢٠١٢) إلى تقييم مدى ملائمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصريًا للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظر المعلمين، ودراسة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والعمر، وعدد الطلبة في الفصل، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) معلمًا ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة تتكون من (٦٤) عبارةً، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى ملاءمة الكفايات للمعايير الدولية كان متوسطًا بشكل عام، وتحديدًا في المجالات المتعلقة بطرق التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيًا لصالح برامج البكالوريوس.

وأجرى عيسى وعياشة (٢٠١٢) دراسة على تقييم الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة البصرية طبقًا للمعايير العالمية في كل من السعودية ومصر في ضوء متغيرات (الجنس، والجنسية، والخبرة)، واعتمدت في أسلوبها البحثي على المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس للكفايات على (٦٩) معلمًا ومعلمة في السعودية و(٥٥) معلمًا ومعلمة في مصر. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع المستوى المعرفي واستراتيجيات التعليم لأفراد العينة، وإلى وجود فروق دالة إحصائيًا في متغير الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير الجنسية لصالح المعلمين والمعلمات في مصر، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في متغير الخبرة.

وهدفت دراسة الشرعة (٢٠١٦) إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية للكفايات اللازمة لتعليم ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطوير قائمة للكفايات اللازمة لتعليم ذوي الإعاقة البصرية اعتمادًا على كفايات معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مجلس الأطفال غير العاديين، وتكونت القائمة من (٦٧) عبارةً وزعت على (١٠٠) معلمًا ومعلمةً، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الكفايات بين المعلمين، ووجود فروق دالة إحصائيًا في متغير

الجنس لصالح الذكور، وفي متغير الخبرة للذكور للذين تقل خبرتهم عن (٦) سنوات، وعدم وجود اختلاف في تقدير المعلمين لأهمية امتلاك معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية للكفايات المعرفية اللازمة لتعليم ذوي الإعاقة البصرية تبعًا لمتغير النوع.

وركزت دراسة القحطاني(٢٠١٦) على التعرف على مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة مكونة من (٤٦) عبارةً مقسمة على (٤) أبعاد، وهي الكفايات: (التدريسية، والمعرفية، والاجتماعية، والوجدانية والشخصية) وتكونت العينة من(١٦) معلمًا و(١٨) معلمة، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الكفايات التعليمية بين أفراد العينة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري (الجنس، والمؤهل العلمي)، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا في متغير الخبرة لصالح المعلمين الأكثر خبرة.

هدفت دراسة جريفين شيرلي وآخرين (Griffin-Shirley, et al.,2019) إلى الكشف عن مستوى أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات العصا البيضاء في برامج إعداد وتدريب اختصاصي التوجيه والتنقل من خلال تحديد أماكن إقامتهم، وتقنيات التدريس، والموارد اللازمة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية). تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة عبر الأنترنت مكونة من (٢١) عبارة مقسمة إلى جزئيين (جزء متعلق بالمعلومات الديموغرافية الأساسية كسنوات الخبرة ومستوى التعليم، والجزء الثاني متعلق بالموارد التعليمة في مقررات العصا البيضاء في برامج التوجه والحركة بالاعتماد على معياري فنيات وتقنيات التوجه والحركة، طرق التدريس والاستراتيجيات والتقييم في معايير جمعية التعليم والتأهيل للمكفوفين وضعاف البصر)، تم إرسال الاستبانة إلى (١٤) عضوًا كان منهم(١١) عضوا هيئة تدريس يعمل بالجامعة، و (٤)يحملون شهادة أخصائي توجه وحركة، ويعملون بالجامعة، أيضًا (٤) من المشاركين كانت خبرتهم في تدريس مقررات العصا البيضاء أقل من (١٠) سنوات، و(٤) كانت خبرتهم أكثر من (٢٠) سنة، و(٣) كانت خبرتهم أكثر من (١٥) سنة، و(٢) كانت خبرتهم أكثر من (١٠) سنة، ومشارك واحد خبرته أقل من (٥) سنوات. وبالنسبة للمؤهل العلمي (٨) من المشاركين يحملون درجة الدكتوراه، و(٦) يحملون درجة الماجستير، وأفاد (٩) من المشاركين بعدم تلقيهم تدريب على مهارات العصاء البيضاء أثناء دراستهم الجامعية، (٥) أشاروا بتلقيهم التدريب أثناء دراستهم، كما أوضحت النتائج تنوع استراتيجيات التدريس في مقررات العصا البيضاء.

ركزت دراسة تليفرسون وكوهلر وبوتسفورد وكوك (Tellefson, Koehler, Botsford, & Cook, 2019) على تحديد معايير التوجه والحركة في العمل والكلية وجاهزية المجتمع، واستخدمت أسلوب دراسة دلفي للتحقق من إجماع المشاركين على قائمة المعايير من خلال ثلاث جولات استقصائية، وتكونت العينة من مجموعتين من أخصائي التوجه والحركة (٧) يعملون مدارس المرحلة الابتدائية والثانوية، و(٣) يعملون في برنامج إعداد وتدريب أخصائي التوجيه والحركة. وأثبتت الدراسة الاستقصائية في الجولة الأولى صلاحية خمسة مجالات للتوجه والحركة وهي (تطوير المفاهيم، والتنمية الحسية، والتوجيه ورسم الخرائط، وفنيات التنقل، والاتصال والسلامة الشخصية). بينما أشارت جولات المسح اللاحقة أن ٨٠ % من المشاركين وافقوا على إدراج (٨٣) مؤشرًا من أصل (٨٥) مؤشرًا أداء في المجالات الخمسة.

وهدفت دراسة الخالدي (٢٠١٩) إلى تعرف مستوى الكفايات الواجب توافرها لدى الدارسين في قسم التربية الخاصة بجامعة طيبة لتعليم ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والتخصص الدقيق، ودراسة جميع مقررات الإعاقة البصرية الاختيارية في مرحلة الإعداد العام)، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة مكونة من (٢٨) عبارةً، وزعت على(٦٠) طالبًا، و(١٠٠) طالبة من طلبة قسم التربية الخاصة في مسارات (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلي، والتوحد والإعاقات النمائية، واضطرابات اللغة والتواصل)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفايات لدى أفراد العينة كان متوسطًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات في متغير التخصص الدقيق لصالح طلبة الإعاقة العقلية، ووجدت فروق ذات دالة إحصائية لمتغير دراسة جميع مقررات الإعاقة البصرية الاختيارية في مرحلة الإعداد العام لصالح من أكملوا دراسة هذه المقررات، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في متغير الجنس بين الطلبة.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١-اقتصار معظم الدراسات السابقة على دراسة أهمية امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية للكفايات المهنية اللازمة لتدريب الطلاب ذوي الإعاقة البصرية ومستوى توفرها كما في دراسات (الشرعة، ٢٠١٦؛ والقحطاني، ٢٠١٦؛ الخالدي، ٢٠١٩؛ Kesiktas & Akcamete, 2011 (Lee, et al., 2008؛ ، كذلك ناقشت دراسات أخرى موضوع تقييم الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة البصرية في ضوء المعايير العالمية كمعايير

(CEC) كما في دراسات (الزارع وآخرون، ٢٠١٢ ؛ عيسى وعماشة، ٢٠١٢؛ Ajuwon & Craig, 2007)، وقد بينت نتائج هذه الدراسات توفر الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الإعاقة البصرية، إلا أنها لم تركز في دراساتها على المعايير والكفايات المتعلقة بفنيات التوجه والحركة ضمن هذه المعايير.

٢-قلة الدراسات الأجنبية التي ناقشت معايير برامج إعداد أخصائي فنيات التوجه والحركة، فقد تناولت دراسة (Tellefson, et al., 2019) تناولت معايير التوجه والحركة في العمل والكلية وجاهزية المجتمع، وذهبت دراسة (Griffin-Shirley et al.,2019) إلى مستوى معايير مقررات العصا البيضاء في برامج إعداد أخصائي التوجه والحركة وهي مقررات أكثر تخصصية وتطبيقية.

٣-لا توجد دراسات في الوطن العربي ناقشت برامج إعداد أخصائي التوجه والحركة أو مقرراتها، وبناءً على ذلك تبرر أهمية إجراء هذه الدراسة لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً-المنهج: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لتحقيق أهدافها ووصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة الدراسة وإعداد التصور المقترح لتطوير المقرر وتفسير ومناقشة النتائج، وتم تحليل محتوى مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية اعتمادا على منهج تحليل المحتوى.

ثانيًا-أدوات الدراسة:

أ-إعداد قائمة معايير التوجه والحركة التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية في ضوء بعض معايير برامج إعداد معلم الإعاقة البصرية.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه: ما معايير التوجه والحركة التي ينبغي توفرها في برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية في ضوء بعض معايير برامج إعداد معلم الإعاقة البصرية؟ تم اتباع الخطوات التالية:

١-الاطلاع على بعض معايير برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في بعض الجامعات العالمية وبعض الهيئات والمؤسسات المهتمة بمجال المعايير مثل: معايير المجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2016)، معايير شهادة اختصاصي التوجيه والحركة في أكاديمية شهادة التأهيل البصري والمهني التربوي (ACVREP, 2018)، ومعايير جمعية التعليم والتأهيل للمكفوفين وضعاف البصر (AERBVI, 2019)، ومعايير معلمي العوق البصري في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧).

٢-تم بناء قائمة أولية للمعايير، وتضمنت (٩) معايير في التوجه والحركة، وتضمن كل منها مجموعة من المؤشرات الفرعية.

٣-عرض قائمة المعايير الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة مسار الإعاقة البصرية، ووضع أمام كل مؤشر خياران وهي: انتماء المؤشر للمعيار، وأهمية توفر المؤشر في برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية، وأشارت نتائج التحكيم إلى أن اتفاق المحكمين بنسبة تراوحت ما بين (٨٢) إلى (١٠٠%) حول انتماء المؤشرات للمعيار وكذلك أهميتها.

٤ إعداد الصورة النهائية لقائمة معايير التوجه والحركة في ضوء بعض معايير معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وقد اشتملت على (٩) معايير وتحتوى (٤٠) مؤشرًا فرعيًا موزعة، كما في جدول (١).

جدول (1) أبعاد قائمة معايير التوجه والحركة في ضوء بعض معايير معلمي ذوي الإعاقة البصرية

م	المعيار	عدد المؤشرات	الوزن النسبي
1	يعرف أخصائي التوجه والحركة قوانين وتشريعات فنيات التوجه والحركة وتاريخ تطورها.	3	7.5
2	يعرف أخصائي التوجه والحركة المفاهيم ذات الصلة بمفهومي التوجه والحركة.	2	5
3	يعرف أخصائي التوجه والحركة خصائص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.	4	10
4	يشارك أخصائي التوجه والحركة مع فريق التشخيص في تشخيص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لتعلم مهارات التوجه والحركة.	4	10
5	يصمم أخصائي التوجه والحركة برامج التوجه والحركة.	2	5
6	يعرف أخصائي التوجه والحركة دور الحواس المتبقية في تعليم فنيات التوجه والحركة.	5	12.5
7	يتقن أخصائي التوجه والحركة مهارات التوجه.	7	17.5
8	يتقن أخصائي التوجه والحركة مهارات الحركة.	10	25
9	يعرف أخصائي التوجه والحركة خصائص الطلاب ذوي الإعاقة المزدوجة.	3	7.5
	الإجمالي	40 مؤشرًا	%100

ب-تحليل المحتوى العلمي لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية على ضوء قائمة معايير التوجه والحركة في ضوء بعض معايير معلمي ذوي الإعاقة البصرية

نظرًا لأن أحد أهداف الدراسة نص على: "تعرف مدى توفر معايير التوجه والحركة في مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية المتضمن في برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد"، فقد تم تحليل المحتوى العلمي لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية (٣٣٣ خاص)، وقد مرت عملية التحليل بالخطوات التالية:

١-تحديد الهدف من التحليل: استهدفت عملية التحليل الحكم على مدى توفر معايير التوجه والحركة في مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية المتضمن في برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد.

٢-إعداد أداة التحليل وصدقها وثباتها: تم إعداد أداة لتحليل المحتوى في ضوء قائمة معايير التوجه والحركة التي تم التوصل إليها، واشتملت الأداة على فئة التحليل والمتمثلة في المؤشرات وعددها (٤٠) مؤشرًا، حيث وضع أمام هذه المؤشرات مقياس محدد يصف توفر المؤشر من عدمه (متوفر/غير متوفر) ، وبذلك يكون عدد فئات التحليل في هذه الأداة يساوي ٤٠ 80 = 2 .

٣-تم حساب ثبات أداة التحليل من خلال قيام الباحث بعملية تحليل المحتوى العلمي لوحدتين (الأولى والثانية) من كتاب الطالب لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية (عينة التحليل)، ثم إعادة عملية التحليل مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع، وبلغت نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني (٩٠,٥%) وذلك باستخدام معادلة هولستي (طعيمة ١٩٨٧، ١٧٨).

٤-تحديد عينة التحليل: المحتوى العلمي لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية (كتاب الطالب) دون التطرق لدليل المعلم أو توصيف المقرر، ودون التطرق أيضا إلى أي مقررات أخرى يدرسها الطلاب في برنامج إعدادهم.

٥-تحديد فئات التحليل: تمثلت فئات التحليل في معايير التوجه والحركة في ضوء بعض معايير معلمي ذوي الإعاقة البصرية، التي تضمنتها القائمة المعدة لذلك وعددها (٩) معيارًا وتتضمن (٤٠) مؤشرًا.

٦-تحديد وحدات التحليل: تم استخدام وحدة الموضوع كوحدة للتحليل.

٧-موضوعية التحليل: لمعرفة موضوعية التحليل تم تحديد الصدق والثبات كالتالي:

(أ) صدق التحليل: تم عرض أداة التحليل وعينته ووحداته وضوابط التحليل ونتائج تحليل المحتوى العلمي لعينة التحليل على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق التحليل وإبداء الرأي حولها، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون.

(ب) ثبات التحليل: تم تحليل المحتوى العلمي لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية (عينة التحليل)، وساعد الباحث زميل آخر في إجراء عملية التحليل لحساب النسبة المئوية للاتفاق بين المرتين، ووجد أنها تساوى (٩٢%)، وهي نسبة اتفاق عالية يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها

تم تحليل المحتوى العلمي لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية من خلال قائمة المعايير التي أعدت لهذا الغرض للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصه: ما مدى توفر معايير التوجه والحركة في مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية المتضمن في برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم الاعتماد على حساب النسب المئوية لتوفر مؤشرات كل معيار ومتوسطها النسبي:

أولاً: نتائج عملية تحليل المحتوى العلمي لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء قائمة المعايير المعدة لهذا الغرض.

تم إجراء عملية تحليل المحتوى العلمي لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء قائمة المعايير التي أعدت لهذا الغرض ومؤشراتها؛ حيث تم عمل مقياس ثلاثي متدرج لدرجة التوفر (كبيرة – متوسطة -غير متوفرة)، ثم حساب متوسط درجة التوفر لكل معيار على حده والنسبة المئوية له وفئة المتوسط المقابلة لها وفق التقدير التالي: درجة المتوسط أقل من (١,٦٧) غير متوفرة، ومن (١,٦٨-٢,٣٣) متوفر بدرجة متوسطة، ومن (٢,٣٤-٣) متوفر بدرجة كبيرة، ونتائج عملية التحليل مبينة في جدول (٢).

جدول (2) نتائج تحليل المحتوى العلمي لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء قائمة المعايير المعدة

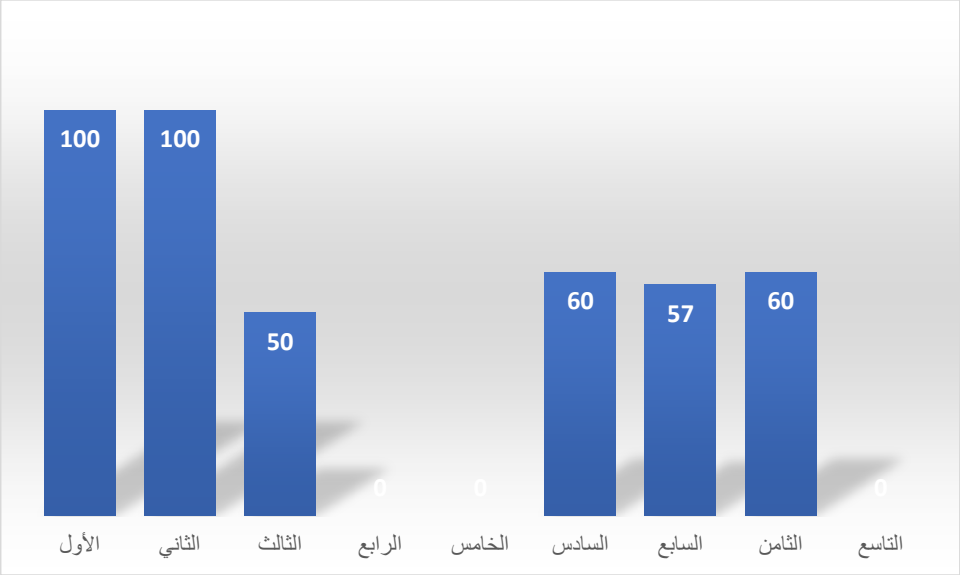
م	المعيار	عدد المؤشرات	النسبة المئوية لتوفر المؤشرات	المتوسط	درجة التوفر
1	يعرف أخصائي التوجه والحركة قوانين وتشريعات فنيات التوجه والحركة وتاريخ تطورها.	3	100	2	متوسطة
2	يعرف أخصائي التوجه والحركة المفاهيم ذات الصلة بمفهومي التوجه والحركة.	2	100	2.5	كبيرة
3	يعرف أخصائي التوجه والحركة خصائص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.	4	50	2	متوسطة
4	يشارك أخصائي التوجه والحركة مع فريق التشخيص في تشخيص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لتعلم مهارات التوجه والحركة.	4	0	1	غير متوفرة
5	يصمم أخصائي التوجه والحركة برامج التوجه والحركة.	2	0	1	غير متوفرة
6	يعرف أخصائي التوجه والحركة دور الحواس المتبقية في تعليم فنيات التوجه والحركة.	5	60	2.2	متوسطة
7	يتقن أخصائي التوجه والحركة مهارات التوجه.	7	57	1.86	متوسطة
8	يتقن أخصائي التوجه والحركة مهارات الحركة.	10	60	2.1	متوسطة
9	يعرف أخصائي التوجه والحركة خصائص الطلاب ذوي الإعاقة المزدوجة.	3	0	1	غير متوفرة
	الإجمالي	40 مؤشرًا		1.74	%47.44

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-بلغ متوسط درجة توفر معايير تحليل المحتوى العلمي لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية إجمالاً (١,٧٤) وهي تمثل متوسط نسبي متوسط، وبنسبة مئوية (٤٧,٤٤%)، وهي نسبة ضعيفة.

-تفاوتت قيم درجة التحقق من معيار لآخر؛ حيث تراوحت قيم متوسط درجات التحقق للمعايير بين (٢,٥-١) بنسبة (١٠٠%-٠)، حيث حصل معيار "يعرف أخصائي التوجه والحركة المفاهيم ذات الصلة بمفهومي التوجه والحركة " على أعلى درجة متوسط (٢,٥) بنسبة (١٠٠%)، يليه خمسة معايير بدرجة متوسطة وهي: معيار "يعرف أخصائي التوجه والحركة دور الحواس المتبقية في تعليم فنيات التوجه والحركة"، حيث حصل على درجة متوسطة

(٢,٢) وبنسبة مئوية (٦٠%)، وحصل معيار "يعرف أخصائي التوجه والحركة مهارات الحركة" على درجة متوسطة (٢,١) وبنسبة توفر (٦٠%)، وحصل معيار "يعرف أخصائي التوجه والحركة القوانين والتشريعات المتعلقة بفنيات التوجه والحركة وتاريخ تطورها" على درجة متوسطة (٢) وبنسبة توفر (١٠٠%)، وحصل معيار "يعرف أخصائي التوجه والحركة مهارات التوجه" على درجة متوسطة (١,٨٦) وبنسبة توفر (٥٧%)، بينما حصلت بقية المعايير على درجة متوسطة قليلة جدًا حيث كان المتوسط أقل من (١,٦٧).



شكل (١) نسبة تحقق معايير التوجه والحركة في مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الجدول (٢)، والشكل (١) على النحو التالي:

-توفر معايير التوجه والحركة في مقرر فنيات التوجه والحركة ككل بنسبة (٤٧,٤٤%)، ويرجع ذلك إلى أن برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد بكافة مقرراته تم بنائه واعتماده في العام الجامعي ١٤٣٠-١٤٣١هـ، ومن ذلك الوقت لم يحدث إلا بعض التطوير البسيط على بعض المقررات. ومن زاوية أخرى فإن تقديم مقرر واحد في مجال التوجه والحركة كأحد المجالات الأساسية في إعداد معلم الإعاقة البصرية غير كافٍ لتغطية كل المعايير اللازمة لإعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وهذا يظهر واضحًا في أن بعض المعايير لم تتوفر على الإطلاق في المقرر.

-حقق المعياران (١&٢) نسبة تحقق مقدارها ١٠٠% وهذا يشير بوضوح أن المحتوى العلمي للمقرر عالج بعناية مؤشرات هذان المعياران بوضوح حيث تحققت مؤشرات المعيار الأول بدرجة متوسطة وبمتوسط نسبي (٢) ولكنها تحققت جميعا، وهي ثلاثة مؤشرات وكلها متعلقة بالقوانين والتشريعات حيث غطى المقرر بعض التشريعات الخاصة بقوانين المعاقين وقانون العصا البيضاء، في حين تحققت مؤشرات المعيار الثاني بدرجة كبيرة وبمتوسط نسبي (٢,٥) حيث تضمن الفصل الأول من المقرر هذه المؤشرات بشكل واضح وصريح إذ عالج بوضوح مفهومي التوجه والحركة والفارق بينهما وبعض المفاهيم المرتبطة بهما كالتتبع وبناء خط اتجاه والتعامد ...الخ.

-حقق المعياران (٦&٨) نسبة توفر مقدارها (٦٠%) وبمتوسط نسبي (٢,٢)، (٢,١)؛ نظرًا لأن هناك موضوعات نظرية وعملية متضمنة في المقرر تعالج مؤشرات هذين المعيارين؛ حيث يستعرض الجزء النظري في المقرر موضوعات عن تنمية بقايا الإبصار وتنمية حاسة الشم والتذوق واللمس لدى الكفيف، كما يتضمن المقرر في جانبه العملي موضوعات عن مهارات الحركة بمساعدة القائد المبصر واستخدام العصا البيضاء، وبعض المعلومات النظرية عن استخدام الأجهزة الإلكترونية في عملية الحركة. كما تحقق المعياران (٣&٧) بنسبة مئوية مقدارها (٥٧%) و (٥٠%) على التوالي وبدرجة توفر متوسطة بلغت (١,٨٦) و (٢) على الترتيب وذلك نظرًا لتوفر مؤشراتهم في موضوعات المقرر بشكل جزئي.

- هناك ثلاثة معايير (٤، ٥، &٩) لم تتحقق على الإطلاق؛ حيث لم يتوفر في موضوعات المقرر أي موضوعات تعالج مؤشرات

هذه المعايير، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه المعايير قد تكون متقدمة نسبيًا، ولم يتم الالتفات لها عند بناء البرنامج بمقرراته المختلفة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخالدي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مستوى الكفايات الواجب توافرها لدى الدارسين في قسم التربية الخاصة بجامعة طيبة لتعليم ذوي الإعاقة البصرية كان متوسطًا، ودراسة الزارع وآخرين (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن مستوى كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصريًا للمعايير الدولية في محافظة جدة كان متوسطًا بشكل عام.

وتختلف مع نتائج دراسة التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى امتلاك معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية للكفايات اللازمة لتعليم ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظرهم بين المعلمين، ودراسة القحطاني(٢٠١٦) التي توصلت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الكفايات التعليمية بين أفراد العينة، ودراسة عيسى وعماشة (٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع المستوى المعرفي واستراتيجيات التعليم لأفراد العينة وفي جانب استراتيجيات التعليم لدى معلمي ذوي الإعاقة البصرية طبقاً للمعايير العالمية في كل من السعودية ومصر في ضوء متغيرات (الجنس، والجنسية، والخبرة)، ودراسة لي وآخرون (Lee, el at., 2008) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع درجة أهمية المعايير مقارنة بدرجه تنفيذها.

ثانيًا: تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة في ضوء بعض معايير إعداد معلم لطلبة ذوي الإعاقة البصرية:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو: ما التصور المقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية في ضوء بعض معايير معلمي ذوي الإعاقة البصرية؟ تم إعداد التصور المقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية وتضمن عدة عناصر وهي: (الأهداف التعليمية، المحتوى العلمي، الأنشطة التعليمية، أدوات ومصادر التعلم، استراتيجيات التعليم والتعلم، التقويم). وقد ارتكز إعداد التصور المقترح على:

١-الدراسات السابقة العربية والأجنبية في هذا المجال.

٢-المشروعات العالمية في مجال فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية.

٣-قائمة معايير التوجه والحركة التي تم بنائها كأداة لتحليل المحتوى في الدراسة الحالية.

٤-نتائج عملية تحليل المحتوى العلمي لمقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية.

وبناء عليه تم إعداد التصور المقترح كما هو موضح في الجدول (٣) التالي:

جدول (3) تصور مقترح لمقرر فنيات التوجه والحركة في ضوء بعض معايير إعداد معلم الإعاقة البصرية

المعايير	المؤشرات	المحتوى العلمي	الـأهداف التعليمية	طرق التدريس	أنشطة التعليم والتعلم
1-يعرف أخصائي التوجه والحركة القوانين والتشريعات المتعلقة بفنيات التوجه والحركة وتاريخ تطورها.	1-يعرف القوانين والتشريعات الخاصة بفنيات التوجه والحركة.	1-القوانين والتشريعات الخاصة بفنيات التوجه والحركة على المستوى الدولي. 2-القوانين والتشريعات الخاصة بفنيات التوجه والحركة على المستوى المحلي.	في نهاية دراسة المقرر يكون الطالب المعلم قادرا على أن: 1-يتعرف الهيئات والمؤسسات الدولية والمحلية التي تصدر القوانين والتشريعات الخاصة بفنيات التوجه والحركة. 2-يتعرف القوانين والتشريعات الدولية الخاصة بفنيات التوجه والحركة. 3-يتعرف القوانين والتشريعات المحلية الخاصة بفنيات التوجه والحركة.	-المحاضرة. -المناقشة.	- الاطلاع على القوانين والمواثيق الدولية الخاصة بفنيات التوجه والحركة وتحليلها وتقديمها في صورة مبسطة.
	2-يتعرف المبادئ الأساسية لنظريات التعلم وآثارها في تعلم التوجه والحركة.	1-النظرية السلوكية وآثارها في تعلم فنيات التوجه والحركة. 2-نظريات التعلم المعرفي وآثارها في تعلم فنيات التوجه والحركة. 3-النظرية الاجتماعية المعرفية وآثارها في تعلم فنيات التوجه والحركة	1-. يتعرف مبادئ النظرية السلوكية. 2-يطبق مبادئ النظرية السلوكية في تعلم فنيات التوجه والحركة. 3-يتعرف مبادئ نظريات التعلم المعرفي. 4-يطبق مبادئ نظريات التعلم المعرفي في تعلم فنيات التوجه والحركة. 5-يتعرف مبادئ النظرية الاجتماعية المعرفية. 6-يطبق مبادئ النظرية الاجتماعية المعرفية في تعلم فنيات التوجه والحركة.	-التعلم الذاتي.	_ أنشطة قرائية عن نظريات التعلم المختلفة ودورها في تعلم فنيات التوجه والحركة.
	3-يعرف التطور التاريخي لتعليم فنيات التوجه والحركة.	1-التطور التاريخي لتعلم فنيات التوجه والحركة. 2-التطور التاريخي لعلم التوجه والحركة.	1-يتعرف التطور التاريخي على مر العصور للتوجه والحركة. 2-يرتب الأحداث التاريخية لنشأة التوجه والحركة كعلم أكاديمي.	- التعلم الذاتي . - الاستقصاء	- أنشطة بحثية عبر الإنترنت عن تاريخ التوجه والحركة. - أنشطة فنية لرسم شجرة التطور التاريخي لفنيات التوجه والحركة.

المعايير	المؤشرات	المحتوى العلمي	الـأهداف التعليمية	طرق التدريس	أنشطة التعليم والتعلم
2-يعرف أخصائي التوجه والحركة المفاهيم ذات الصلة بمفهومي التوجه والحركة.	1-يتقن المفاهيم المتعلقة بالتوجه والحركة.	1-مفهوم التوجه والمفاهيم المرتبطة به. 2-مفهوم الحركة والمفاهيم المرتبطة به. 3-أهمية التوجه والحركة. 4-أهداف التوجه والحركة.	1-يتعرف مفهوم التوجه. 2-يفرق بين المفاهيم المرتبطة بمفهوم التوجه. 3-يتعرف مفهوم الحركة. 4-يفرق بين المفاهيم المرتبطة بمفهوم الحركة. 5-يطبق المفاهيم المرتبطة بمفهومي التوجه والحركة. 6-يفرق بين أهمية وأهداف التوجه والحركة.	-المناقشة. الاستقصاء العرض العملية. النمذجة.	-أنشطة قرائية. -أنشطة بحثية. - مقاطع الفيديو. -أنشطة أدائية (تمثيلية) .
	2-يعرف تأثير ضعف البصر على تطور المفاهيم المرتبطة بمفهومي التوجه والحركة.	1-البصر والتوجه الحركة.	1-يتعرف تأثير ضعف البصر على الحركة. 2-يتعرف مشاكل الحركة الوظيفية لضعف الرؤية. 3-يجري التقييم الطبي لضعف البصر. 4-يجري تقييم الحركة الوظيفية لضعف الرؤية.	-المناقشة. -الأداء العملي. -دراسة الحالة.	-أنشطة قرائية. -أنشطة بحثية. -أنشطة أدائية (تمثيلية) . -إجراء تشخيص لبعض حالات ضعف البصر.
3-يعرف أخصائي التوجه والحركة خصائص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.	1-يفرق بين مهارات التوجه والحركة والعوامل المؤثرة فيها.	1-العوامل المؤثرة في مهارات التوجه والحركة.	1-يتعرف العوامل المؤثرة في تعلم مهارات التوجه والحركة. 2-يفرق بين العوامل المؤثرة في عملتي التوجه والحركة.	-المناقشة. -الاستقصاء.	-أنشطة قرائية عن العوامل المؤثرة في تعلم مهارات التوجه والحركة.
	2-يعرف العوامل التي يجب مراعاتها لتقليل التأثير النفسي والاجتماعي لفقدان البصر للطلاب ذوي الإعاقة البصرية (الخلقية والعرضية) وأسرهم أو مقدمي الرعاية لهم.	1-العوامل التي يجب مراعاتها لتقليل التأثير النفسي والاجتماعي لفقدان البصر للطلاب ذوي الإعاقة البصرية وأسرهم أو مقدمي الرعاية لهم.	1-يتعرف العوامل التي يجب مراعاتها لتقليل التأثير النفسي لفقد البصر على الطلاب وأسرهم. 2-يحلل العوامل التي يجب مراعاتها لتقليل التأثير الاجتماعي لفقد البصر على الطلاب وأسرهم.	- المناقشة. - الاستقصاء	- أنشطة قرائية عن العوامل المؤثرة في تعلم مهارات التوجه والحركة.
	3-يعرف الاستراتيجيات المناسبة لمساعدة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية أثناء عملية التكيف مع الإعاقة البصرية.	1-الاستراتيجيات المناسبة لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على التكيف مع الإعاقة البصرية.	1-يفرق بين الاستراتيجيات المختلفة لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على التكيف مع الإعاقة. 2-يطبق بعض الاستراتيجيات لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على التكيف مع الإعاقة.	- المناقشة. - الاستقصاء - دراسة الحالة .	- أنشطة قرائية عن الاستراتيجيا ت المختلفة لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على التكيف مع الإعاقة.

تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه ٠٠٠٠٠

المعايير	المؤشرات	المحتوى العلمي	الـأهداف التعليمية	طرق التدريس	أنشطة التعليم والتعلم
	4-يتعرف مراحل النمو للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في الجوانب المختلفة (الحركية، والمعرفية، واللغوية، ونمو المفاهيم).	1-مراحل النمو الحركي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. 2-مراحل النمو المعرفي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. 3-مراحل النمو اللغوي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. 4-مراحل النمو المفاهيمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.	1-يفرق بين مراحل النمو الحركي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. 2-يفرق بين مراحل النمو المعرفي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. 3-يفرق بين مراحل النمو اللغوي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. 4-يفرق بين مراحل النمو المفاهيمي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.	- المناقشة. - الاستقصاء - التعلم الذاتي.	- أنشطة قرائية عن مراحل النمو المختلفة. - أنشطة بحثية عبر الإنترنت.
4-يشارك أخصائي التوجه والحركة مع فريق التشخيص في تشخيص الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لتعلم مهارات التوجه والحركة.	1-يعرف سياسات التشخيص والتقييم وإجراءاته وأدواته لتقييم التوجه والحركة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.	1-الإجراءات الإدارية لتحديد الحاجة لخدمات التوجه والحركة. 2-تقييم التوجه والحركة (التخطيط والأنشطة). 3-تحديد أدوات التقييم. 4-طرق التقييم. 5-التقييم الفردي في التوجه والحركة (أهداف التقييم، تقييم المستوى الحالي للفرد).	1-يشرح الإجراءات الإدارية لتحديد الحاجة لخدمات التوجه والحركة. 2-يعد خطة تقييم التوجيه والحركة. 3-يحدد الأدوات اللازمة لعملية التقييم. 4-يفرق بين طرق التقييم المختلفة. 5-يتعرف آليات التقييم الفردي في التوجه والحركة.	- المناقشة. - الاستقصاء - التعلم الذاتي.	-أنشطة قرائية عن سياسات التشخيص والتقييم وإجراءاته. -أنشطة بحثية عبر الإنترنت.
	2-يفهم التقارير الطبية والتعليمية وإعادة التأهيل للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.	1-تقييم وظائف البصر. 2-تقييم الوظائف السمعية. 3-التقارير الطبية لحالة الشخص. 4-الخطة التربوية الفردية.	1-يجري إجراءات تقييم وظائف البصر. 2-يجري إجراءات تقييم الوظائف السمعية. 3-يحلل التقارير الطبية للحالة. 4-يعد خطة تربوية فردية لتعليم فنيات التوجه والحركة.	- المناقشة. - دراسة الحالة. - التجريب العملي.	- أنشطة أدائية عن إعداد التقارير الطبية. - أنشطة بحثية عبر الإنترنت.
	3-يعرف أدوار فريق التشخيص.	1-فريق خطة التشخيص. 2-أدوار أعضاء فريق التشخيص (كأخصائي النظر، طبيب العيون، أخصائي التأهيل، معلم الإعاقة البصرية، والمعلم).	1-يتعرف أعضاء فريق التشخيص 2-يفرق بين أدوار فريق أعضاء التشخيص.	- المناقشة - الاستقصاء - زيارات ميدانية.	- أنشطة قرائية عن أدوار فريق التشخيص. - أنشطة بحثية عبر الإنترنت.

المعايير	المؤشرات	المحتوى العلمي	الـأهداف التعليمية	طرق التدريس	أنشطة التعليم والتعلم
	4-يحدد حاجة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لتعلم مهارات التوجه والحركة.	1-تقييم مهارات التوجه 2-تقييم المهارات الحركية 3-تحديد الحاجة لخدمات التوجيه والحركة.	1-يقيم مهارات التوجه لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. 2-يقيم مهارات الحركة لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. 3-يحدد مدى الحاجة لتقديم خدمات التوجه والحركة لطلاب ذوي الإعاقة البصرية.	- المناقشة - الاستقصاء - التعلم الذاتي .	- أنشطة قرائية. - أنشطة بحثية عبر الإنترنت.
5-يصمم أخصائي التوجه والحركة برامج التوجه والحركة.	1-يصمم نماذج تقديم خدمات التوجه والحركة.	1-تخطيط البرنامج الفردي. 2-نماذج تقديم الخدمات.	1-يخطط برنامج تربوي فردي لتعليم فنيات التوجه والحركة لطفل من ذوي الإعاقة البصرية. 2-يعد نماذج تقديم الخدمات.	- دراسة الحالة . - المناقشة.	- أنشطة قرائية. - أنشطة بحثية عبر الإنترنت.
	2-يعرف مكونات وعملية تطوير خطط التدخل المبكر والتعليم والانتقال وإعادة التأهيل المطبقة كالبرنامج التعليمي الفردي.(IEP)	1-أهمية التدخل المبكر. 2-برامج التوجه والحركة ذات الصلة بالمراحل العمرية. 3-تشخيص الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. 4-الخطة التربوية الفردية للطفل في مرحلة الطفولة. 5-برامج التوجه والحركة في الطفولة المبكرة. 6-برامج التوجه والحركة في مرحلة الدراسة. 7-برامج التوجه والحركة للبالغين. 8-برامج إعادة التأهيل والتوجه والحركة لكبار السن.	1-شرح أهمية التدخل المبكر. 2-يتعرف برامج التوجه والحركة ذات الصلة بالمراحل العمرية. 3-يشخص حالة أحد الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة عمرية مبكرة. 4-يعد خطة تربوية فردية لطفل في مرحلة الطفولة لطفل من ذوي الإعاقة البصرية. 5-يفرق بين مكونات برامج التوجه والحركة في المراحل العمرية المختلفة. 6-يتعرف مكونات برامج إعادة التأهيل والتوجه والحركة لكبار السن.	- دراسة الحالة . - المناقشة. - التعلم الذاتي .	- أنشطة قرائية عن مكونات وعملية تطوير خطط التدخل المبكر والتعليم والانتقال وإعادة التأهيل المطبقة كالبرنامج التعليمي الفردي (IEP). - أنشطة بحثية عبر الإنترنت.

تصور مقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه ٠٠٠٠٠

المعايير	المؤشرات	المحتوى العلمي	الـأهداف التعليمية	طرق التدريس	أنشطة التعليم والتعلم
6-يعرف أخصائي التوجه والحركة دور الحواس المتبقية في تعليم فنيات التوجه والحركة.	1-يشرح دور الحواس المتبقية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في تعلم مهارات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية.	1-دور حاسة السمع في تعلم فنيات التوجه والحركة. 2-دور حاسة اللمس في تعلم فنيات التوجه والحركة. 3-دور حاسة الشم في تعلم فنيات التوجه والحركة. 4-دور حاسة التذوق في تعلم فنيات التوجه والحركة.	1-يتعرف دور حاسة السمع في تعلم فنيات التوجه والحركة. 2-يطبق تدريبات لتنمية دور حاسة السمع في تعلم فنيات التوجه والحركة. 3-يتعرف دور حاسة اللمس في تعلم فنيات التوجه والحركة. 4-يطبق تدريبات لتنمية دور حاسة اللمس في تعلم فنيات التوجه والحركة. 5-يتعرف دور حاسة الشم في تعلم فنيات التوجه والحركة. 6-يطبق تدريبات لتنمية دور حاسة الشم في تعلم فنيات التوجه والحركة. 7-يتعرف دور حاسة التذوق في تعلم فنيات التوجه والحركة. 8-يطبق تدريبات لتنمية دور حاسة التذوق في تعلم فنيات التوجه والحركة.	- المناقشة. - الاستقصاء - التعلم الذاتي . - الأداء العملي.	- أنشطة قرائية عن دور الحواس في تعلم مهارات التوجه والحركة. - أنشطة بحثية عبر الإنترنت. - أنشطة أدائية للتدريب على تنمية دور الحواس في تعلم مهارات التوجه والحركة.
	2-يعرف مبادئ تطوير الرؤية.	1-تفعيل البقايا البصرية. 2-تطوير الكفاءة البصرية (الخبرات والتجارب). 3-العمليات المعرفية للتوجه والحركة.	1-يميز بين الأشياء من حيث الشكل والحجم. 2-يطبق تدريبات لتنمية الكفاءة البصرية للتمييز بين الأشياء الصغيرة والكبيرة. 3-يطبق تدريبات لتنمية العمليات المعرفية لتحديد أماكن التنقل.	- المناقشة. - الاستقصاء - الأداء العملي.	- أنشطة قرائية عن عن البقايا البصرية. - أنشطة بحثية عبر الإنترنت. - أنشطة أدائية للتدريب على تنمية مهارات البقايا

المعايير	المؤشرات	المحتوى العلمي	الـأهداف التعليمية	طرق التدريس	أنشطة التعليم والتعلم
	3-يعرف مهارات استخدام ضعف البصر في الحفاظ على الحركة والاتجاه الآمن والمستقل.	1-مهارة استخدام الأجهزة غير الضوئية. 2-مهارة استخدام الأجهزة البصرية. 3-مهارة دمج استخدام البقايا البصرية مع العصا البيضاء أو أنظمة التنقل الأخرى.	1-يتعرف أسس استخدام الأجهزة غير الضوئية. 2-يطبق مهارة استخدام الأجهزة غير الضوئية. 3-يتعرف أسس مهارة استخدام الأجهزة البصرية. 4-يطبق مهارة استخدام الأجهزة البصرية. 5-يطبق مهارة دمج استخدام البقايا البصرية مع العصا البيضاء أو أنظمة التنقل الأخرى.	- المناقشة. - الاستقصاء - التعلم الذاتي . - الأداء العملي.	- أنشطة قرائية عن مهارات استخدام ضعف الرؤية في الحفاظ على الحركة والاتجاه الآمن والمستقل - أنشطة بحثية عبر الإنترنت. - أنشطة أدائية للتدريب على مهارات استخدام ضعف الرؤية في الحفاظ على الحركة والاتجاه الآمن والمستقل.
	4-يعرف استراتيجيات تعزيز المهارات الحسية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.	1-استراتيجيات تعزيز المهارات الحسية.	1-يفرق بين استراتيجيات تعزيز المهارات الحسية. 2-يجري تدريبات لاستراتيجيات تعزيز المهارات الحسية.	- المناقشة. - الأداء العملي.	- أنشطة قرائية. - أنشطة أدائية. - استعراض مقاطع فيديو لاستراتيجيات تعزيز المهارات الحسية.
	5-يحدّد العلاقة بين القدرات الجسمية والحسية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية وارتباطها ببيئتهم المحيطة.	1-القدرات الجسمية والحسية وملائمتها لبيئة التنقل.	1-يفرق بين بيئات التنقل المختلفة. 2-يحدد أسلوب التوجه والحركة المناسب لقدراته الجسمية.	- المناقشة. - الأداء العملي.	- أنشطة قرائية. - أنشطة أدائية. - استعراض مقاطع فيديو لأساليب التوجه المختلفة.
7-يتقن أخصائي التوجه والحركة مهارات التوجه.	1-يطبق مهارات التوجيه من خلال استخدام المعالم البيئية.	1-مهارات التوجه في البيئة الداخلية والخارجية.	1-يتعرف مهارات التوجه في البيئة الداخلية. 2-يطبق مهارات التوجه في البيئة الداخلية، 3-يتعرف مهارات التوجه في البيئة الخارجية. 4-يطبق مهارات التوجه في البيئة الخارجية.	- المناقشة. - الأداء العملي. - النمذجة.	- أنشطة قرائية. - أنشطة أدائية. - استعراض مقاطع فيديو لمهارات التوجه في البيئات المختلفة.

المعايير	المؤشرات	المحتوى العلمي	الـأهداف التعليمية	طرق التدريس	أنشطة التعليم والتعلم
	2-يمارس المهارات التنظيمية المكانية باستخدام الخرائط المعرفية والتحديث المكاني.	1-المهارات التنظيمية المكانية باستخدام الخرائط المعرفية والتحديث المكاني.	1-يتعرف المهارات التنظيمية المكانية باستخدام الخرائط المعرفية والتحديث المكاني. 2-يطبق المهارات التنظيمية المكانية باستخدام الخرائط المعرفية والتحديث المكاني.	- المناقشة. - الأداء العملي. - النمذجة.	- أنشطة قرائية. - أنشطة أدائية. - استعراض مقاطع فيديو لمهارات التنظيم المكاني.
	3-يطبق مهارات تخطيط المسار باستخدام طرق مختلفة.	1-مهارات تخطيط المسار باستخدام طرق مختلفة مثل أشكال المسار (I, L, U, & O)، ومهارات رسم الخرائط واستخدام الاتجاهات الأساسية.	1-يتعرف مهارات تخطيط المسار باستخدام طرق مختلفة (I, L, U, & O). 2-يطبق مهارات تخطيط المسار باستخدام طرق مختلفة (I, L, U, &O)	- المناقشة. - الأداء العملي. - النمذجة.	- أنشطة قرائية. - أنشطة أدائية. - استعراض مقاطع فيديو لمهارات تخطيط المسار.
	4-يطبق مهارات التوجه أثناء السير.	1-مهارات التوجه أثناء السير.	1-يتعرف مهارات التوجه أثناء السير. 2-يطبق مهارات التوجه أثناء السير.	- المناقشة. - الأداء العملي. - النمذجة.	- أنشطة قرائية. - أنشطة أدائية. - استعراض مقاطع فيديو لمهارات التوجه أثناء السير.
	5-يحل المشكلات المتعلقة بمهارات التوجيه أثناء التنقل بأساليب مختلفة.	1-استراتيجيات حل المشكلات المتعلقة بمهارات التوجيه أثناء التنقل باستخدام الأساليب التعليمية مثل حالات الانسحاب وإعادة التوجيه وتخطيط الطرق البديلة.	1-يتعرف استراتيجيات حل المشكلات المتعلقة بمهارات التوجيه أثناء التنقل باستخدام الأساليب التعليمية المختلفة. 2-يطبق استراتيجيات حل المشكلات المتعلقة بمهارات التوجيه أثناء التنقل باستخدام الأساليب التعليمية المختلفة.	- المناقشة. - الأداء العملي. - النمذجة.	- أنشطة قرائية. - أنشطة أدائية. - استعراض مقاطع فيديو لمهارات التوجه أثناء السير.
	6-يستخدم التقنيات المساعدة للتعرف على البيئات الجديدة.	1-التقنيات المساعدة للتعرف على البيئات الجديدة.	1-يتعرف بعض التقنيات المساعدة للتعرف على البيئات الجديدة. 2-يستكشف بعض البيئات الجديدة باستخدام التقنيات المساعدة.	- الاكتشاف. - الأداء العملي. - النمذجة.	- أنشطة قرائية. - أنشطة أدائية. - مقاطع فيديو لاستخدام التقنيات في استكشاف البيئات الجديدة .
	7-يقارن بين أساليب التوجيه المناسبة عند التدريب على مهارات التوجيه والحركة	1-أساليب التوجه والحركة المختلفة.	1-يفرق بين أساليب التوجه والحركة المختلفة. 2-يمارس أساليب التوجه والحركة المختلفة.	- المناقشة. - الأداء العملي. - النمذجة.	- أنشطة قرائية. - أنشطة أدائية. - مقاطع فيديو أساليب التوجه والحركة المختلفة

المعايير	المؤشرات	المحتوى العلمي	الـأهداف التعليمية	طرق التدريس	أنشطة التعليم والتعلم
8-يتقن أخصائي التوجه والحركة مهارات الحركة.	1-يعرف آليات الحركة التي تؤثر على الحركة الفعالة	1-آليات الحركة التي تؤثر على الحركة الفعالة (مثل تكامل ردود الفعل ونغمة العضلات والتنسيق والتوازن وأنماط المشي والموقف).	1-يتعرف آليات الحركة التي تؤثر على الحركة الفعالة.	- المحاضرة. - المناقشة.	- أنشطة قرائية عن آليات الحركة التي تؤثر على الحركة الفعالة. - أنشطة أدائية.
	2-يعرف أسس تدريس مهارات التوجه والحركة.	1-أسس تدريس مهارات التوجه والحركة.	1-يتعرف أسس تدريس مهارات التوجه والحركة.	- المحاضرة. - المناقشة.	- أنشطة قرائية عن أسس تدريس مهارات التوجه والحركة. - أنشطة بحثية.
	3-يقارن بين أساليب الحركة المختلفة.	1-أساليب الحركة المختلفة.	1-يتعرف أساليب الحركة المختلفة. 2-يفرق بين مميزات وعيوب أساليب الحركة المختلفة.	- المحاضرة. - المناقشة.	- أنشطة قرائية عن أساليب الحركة. - أنشطة بحثية.
	4-يتقن مهارات التوجه والحركة الأساسية كالحماية العلوية والسفلية، ومهارة التتبع، ومهارة البحث عن الأشياء الساقطة.	1-المهارات الأساسية للتوجه والحركة (الحماية العلوية والسفلية، ومهارة التتبع، ومهارة البحث عن الأشياء الساقطة)	1-يتعرف المهارات الأساسية للتوجه والحركة 2-يتقن المهارات الأساسية للتوجه والحركة.	- المحاضرة. - المناقشة. - الأداء العملي. - النمذجة	- أنشطة قرائية عن المهارات الأساسية للتوجه والحركة. - أنشطة بحثية.
	5-يطبق مهارات القائد المبصر.	1-مهارات القائد المبصر (التعرف والاصطحاب، السير مع القائد المبصر، الدوران بنوعيه، تغيير الاتجاه بأنواعه، المرور من الأماكن الضيقة، الجلوي على الكراسي بأنواعها المختلفة، المرور من الأبواب بأنواعها المختلفة، صعود وهبوط الدرج).	1-يتعرف مهارات القائد المبصر. 2-يتقن مهارات القائد المبصر.	- المحاضرة. - المناقشة. - النمذجة. - العرض العملي.	- مشاهدة مقاطع الفيديو لمهارات القائد المبصر. - أنشطة قرائية عن مهارات القائد المبصر. - أنشطة بحثية.

المعايير	المؤشرات	المحتوى العلمي	الأهداف التعليمية	طرق التدريس	أنشطة التعليم والتعلم
	6-يطبق مهارات العصا البيضاء.	1-مهارات العصا البيضاء (مسكة العصا، السير باستخدام العصا بأنواعه المختلفة (المحيطي، والنقطتين)، السير بمحاذاة الجدار بطريقتين، السير مع القائد المبصر مع العصا، التعامل مع الأبواب باستخدام العصا، تمرير العصا، وصعود وهبوط الدرج، النقاط الثلاث، السير بمحاذاة الرصيف).	1-يتعرف مهارات العصا البيضاء. 2-يتقن مهارات العصا البيضاء.	- المحاضرة. - المناقشة. - النمذجة. - العرض العملي.	- مشاهدة مقاطع الفيديو لمهارات العصا البيضاء. - أنشطة قرائية عن مهارات العصا البيضاء. - أنشطة بحثية.
	7-يطبق مهارات الحياة اليومية.	1-مهارات الحياة اليومية (اكتشاف الغرف، ترتيب الأغراض، المأكل ، الملبس، التعامل مع النقود، استخدام دورات المياه).	1-يتعرف مهارات الحياة اليومية. 2-يتقن مهارات الحياة اليومية.	- المحاضرة. - المناقشة. - النمذجة. - العرض العملي.	- أنشطة قرائية عن مهارات الحياة اليومية. - أنشطة بحثية. - مشاهدة مقاطع الفيديو لمهارات الحياة اليومية.
	8-يستخدم الأجهزة الحديثة في عملية التوجه والحركة.	1-الأجهزة الحديثة المستخدمة في التوجه والحركة (مثل جهاز موات ، وبولارون، العصا الالكترونية، خريطة التحديد الجغرافي (GPS).	1-يتعرف الأجهزة الحديثة المستخدمة في التوجه والحركة. 2-يستخدم الأجهزة الحديثة المستخدمة في التوجه والحركة.	- المحاضرة. - المناقشة.	- أنشطة قرائية عن الأجهزة الحديثة المستخدمة في التوجه والحركة. - أنشطة بحثية.
	9-يعرف الأماكن المناسبة في البيئة لتدريس مهارات التوجه والحركة (البيئات الداخلية والخارجية).	1-الأماكن المناسبة في البيئة لتدريس مهارات التوجه والحركة.	1-يتعرف الأماكن المناسبة في البيئة لتدريس مهارات التوجه والحركة 2-يفرق بين تدريس مهارات التوجه والحركة في البيئات الخارجية والداخلية.	- المحاضرة. - المناقشة. - الاكتشاف.	- أنشطة قرائية عن الأماكن المناسبة في البيئة لتدريس مهارات التوجه والحركة. - أنشطة بحثية.
	10-يعرف بيئات التنقل الخاصة ومهارات التوجيه والحركة المناسبة لها	1-مهارات التوجه والحركة في بيئات التنقل الخاصة (الظروف الجوية السيئة والمناطق الريفية والمطارات والمراكز التجارية والمخازن ومحطات الوقود).	1-يتعرف مهارات التوجه والحركة المستخدمة في بعض البيئات الخاصة. 2-يمارس بعض مهارات التوجه والحركة في البيئات الخاصة.	- المحاضرة. - المناقشة. - الأداء العملي.	- أنشطة قرائية عن الأماكن المناسبة في مهارات التوجه والحركة في بيئات التنقل الخاصة. - أنشطة بحثية.

المعايير	المؤشرات	المحتوى العلمي	الـأهداف التعليمية	طرق التدريس	أنشطة التعليم والتعلم
9-يعرف أخصائي التوجه والحركة خصائص الطلاب ذوي الإعاقة المزدوجة.	1-يعرف تأثيرات الإعاقات المصاحبة على تعليم مهارات التوجه والحركة، والتعديلات المناسبة لهم.	1-خصائص ذوي الإعاقة المزدوجة (سمعبصرية، الجسمية البصرية ، البصرية مع التوحد، البصرية العقلية). 2-تأثير الإعاقة على الجوانب النفسية والسلوكية والاجتماعية لذوي الإعاقات المزدوجة أو تعدد العوق.	1-يتعرف خصائص ذوي الإعاقة المزدوجة. 2-يفرق بين خصائص ذوي الإعاقة المزدوجة وفقا لنوع تعدد العوق. 3-يشرح تأثير الإعاقة على الجوانب النفسية والحركية والسلوكية والاجتماعية لذوي الإعاقات المزدوجة أو تعدد العوق.	- المحاضرة. - المناقشة. - التعلم الذاتي .	- أنشطة قرائية عن خصائص ذوي الإعاقة المزدوجة. - أنشطة بحثية.
	2-يعرف قيمة التعاون النشط والعمل كعضو في فريق لتلبية احتياجات المتعلمين الذين يعانون من إعاقات مزدوجة.	1-فريق الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقات المزدوجة. 2-أدور أعضاء الفريق مع الطلاب ذوي الإعاقات المزدوجة.	1-يتعرف أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقات المزدوجة. 2-يفرق بين أدور أعضاء الفريق مع الطلاب ذوي الإعاقات المزدوجة. 3-يشارك فريق التوجه والحركة لذوي الإعاقات المزدوجة في تنفيذ الأنشطة المختلفة.	- المحاضرة. - المناقشة. - الأداء التعلم الذاتي - دراسة حالة.	- أنشطة قرائية عن أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية للطلاب ذوي الإعاقات المزدوجة - أنشطة بحثية.
	3-يعرف فنيات التوجه والحركة لذوي الإعاقات المزدوجة حسب نوع الإعاقة.	1-فنيات التوجه والحركة لذوي الإعاقة السمعبصرية. 2-فنيات التوجه والحركة لذوي الإعاقة البصرية العقلية. 3-فنيات التوجه والحركة لذوي الإعاقة البصرية مع التوحد. 4-فنيات التوجه والحركة لذوي الإعاقة الجسمية أو الصحية البصرية.	1-يتعرف أسس التوجه والحركة لذوي الإعاقة السمعبصرية. 2-يتعرف أسس التوجه والحركة لذوي الإعاقة البصرية العقلية. 3-يتعرف أسس التوجه والحركة لذوي الإعاقة البصرية مع التوحد. 4-يتعرف أسس التوجه والحركة لذوي الإعاقة الجسمية أو الصحية البصرية.	- المحاضرة. - المناقشة. - الأداء التعلم الذاتي .	- أنشطة قرائية عن فنيات التوجه والحركة لذوي الإعاقات المزدوجة حسب نوع الإعاقة. - أنشطة بحثية.

وقد اعتمد التصور المقترح لتطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية على مجموعة من مصادر التعليم والتعلم التي تتناسب مع كل معيار من المعايير التي تمت معالجاتها ومؤشراتها والأهداف التعليمية المنبثقة منها، وتمثلت هذه المصادر في الكتب العلمية ومقاطع الفيديو المصورة للتدريب على مهارات الوجه والحركة فيما يلي:

١-المصادر العربية وهي:

البلاوي، إيهاب. (٢٠١٠). مهارات التوجه والحركة للمكفوفين. الرياض: دار الزهراء.

الغرياني، عبدالوهاب. (٢٠١٣). التوجه والحركة للمكفوفين: دليل أولياء الأمور والمختصين. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢-المصادر الأجنبية وهي:

Fazzi, D. L.& Barlow, J. M. (2017). Orientation and mobility techniques: A guide for the practitioner. (2nd ed). American Foundation for the Blind Press, New York.

Jacobson, W. H. (2013). The art and science of teaching orientation & mobility to persons with visual impairments (2nd ed). American Foundation for the Blind Press, New York.

Pogrund, R. L. & Griffin-Shirley, N. (2018). Partners in O&M: Supporting orientation and

mobility for students who are visually impaired. American Foundation for the Blind Press, New .York

Wiener,W.R.,& Welsh, R. L., & Blasch, B. B. (Eds.). (2010). Foundations of orientation and mobility: Vol.1. History and theory (3rd ed). .New York, NY: AFB Press

Wiener,W.R.,& Welsh, R. L., & Blasch, B. B. (Eds.). (2010). Foundations of orientation andmobility:Vol.2. Instructional strategies and practical application (3rd ed). New York, NY: .AFB Press

٣- مقاطع الفيديو العربية والأجنبية التدريبية لمهارات التوجه والحركة:

https://www.youtube.com/watch?v=iVaaQkmUM2c&list=PL08ef9eJxtJa2spPOyq9INxMQPXsi-X7j&index=27

https://www.youtube.com/watch?v=cScR-OzWF8U&list=PL08ef9eJxtJa2spPOyq9INxMQPXsi-X7j&index=19

https://www.youtube.com/watch?v=VYSpNPBzs9M&list=PLXo9Y7jUXIplodVCPtN6Uz2t0n7rtit6j

https://www.youtube.com/watch?v=dnTRtWDFz84

واعتمد التصور أيضاً على مجموعة من أساليب التقويم والتي تتناسب مع كل معيار من المعايير التي تمت معالجتها ومؤشراتها والأهداف التعليمية المنبثقة منها، وهي:(الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية والأسئلة الموقفية التي تقيس أداء الطالب في المهارات العملية المتطلبة في المقرر).

التوصيات والبحوث المقترحة:

توصيات الدراسة:

١-ضرورة اهتمام القائمين على برامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في كلية التربية جامعة الملك خالد بالمعايير العالمية لإعداد معلم الإعاقة البصرية بوجه عام ومعايير التوجه والحركة على وجه التحديد.

٢-إعادة النظر في توزيع مقررات إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ إذ إن مقرر واحد لفنيات التوجه والحركة غير كاف لتغطية هذا الكم من المعايير ومؤشرتها.

٣-تطوير برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة الماجستير مع إمكانية وجود نقاط خروج برنامج دبلوم في فنيات التوجه والحركة.

٤-نشر ثقافة المعايير بين أعضاء هيئة التدريس القائمين على برامج إعداد معلم المعاقين بصريا.

٥-الاستعانة بالتصور المقترح في تطوير مقرر فنيات التوجه والحركة ومهارات الحياة اليومية، من حيث محتواه العلمي وأهدافه وطرق تدريسه وأنشطة التعليم والتعلم وطرق تقويمه.

البحوث المقترحة:

١-تقويم برنامج إعداد معلم الإعاقة البصرية بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظر كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

٢-تقويم وتطوير مقررات أخرى في برنامج إعداد معلم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في ضوء معايير إعدادهم.

٣-تقويم برامج إعداد المعلم بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء المعايير العالمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

الحديدي، منى صبحي. (٢٠١٦). مقدمة في الإعاقة البصرية. ط٧. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجوالدة، فؤاد. (٢٠١٢). الإعاقة البصرية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخالدي، عادل عابد. (٢٠١٩). مستوى الكفايات الواجب توفرها لدى الدارسين في قسم التربية الخاصة بجامعة طيبة للقيام بتعليم ذوي الإعاقة البصرية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٤ (١) ، ٢١-٤٠.

وزارة التعليم.(٢٠١٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، الإصدار الأول. متاح في : https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

الزارع، نايف؛ بنو ملحم، أحمد؛ ويونس، نجاتي. (٢٠١٢). مدى ملاءمة كفايات معلمي الطلبة المعاقين بصريًا للمعايير الدولية في محافظة جدة من وجهة نظرهم. مجلة التربية الخاصة-مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية بجامعة الزقازيق، ٤ (٢) ، ١٦٤-٢٠١.

الشرعة، فيصل. (٢٠١٦). تقدير مدى أهمية امتلاك معلمي الإعاقة البصرية للكفايات المتطلبة لطلبة مدارس التربية الخاصة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٣ (٤) ، ٦١-١٨.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

العرجي، فهد. (٢٠١٦). تصور مقترح لمقررات الإعداد العام لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، ٣٥ (١) ، ٢-٢٥.

الغليلات، أحمد؛ والصمادي، جميل. (٢٠١٥). تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. دراسات العلوم التربوية -كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٢ (٣) ، ٢-٢٥.

العجمي، ناصر، والطلاسي، هشام. (٢٠١٧). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في اكساب مهارة التوجه والحركة للتلاميذ ذوي تعدد العوق بمعهد النور بالرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦ (٢١) ، ١-٢٤.

عيسى، جابر عبد الله؛ وعماشة، سناء حسن. (٢٠١٢). تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي المعاقين بصريًا طبقاً للمعايير العالمية في كل من مصر والسعودية: "دراسة مقارنة". دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، ٧٥ (٤) ، ٩٦٣-٩٨٢.

القحطاني، عبد الله حجاب. (٢٠١٦). الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في مدينة تبوك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٥ (١٢) ٤٤٦-٤٢٧.,

القدسي، دانية؛ وحجة، سريانة. (٢٠١٦). المعاقون بصريًا تربيتهم وتعليمهم. عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.

المحمدي، منار؛ الكيلاني، السيد أحمد؛ عيد، محمد. (٢٠١٣). برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التوجه والحركة لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. مجلة القراءة والمعرفة-كلية التربية جامعة عين شمس، جمعية القراءة والمعرفة، ١٤٢، ٤٤-٢١

كلية التربية بجامعة الملك خالد (٢٠١٩). بكالوريوس التربية الخاصة- مسار الإعاقة البصرية. نقلاً عن https://education.kku.edu.sa/ar/content/183

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٧). معايير معلمي العوق البصري. مركز القياس الوطني. متاح في https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/profession/teachers/Documents/%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%20%D9%85%D8%A7%D8%AF%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%88%D9%82%20%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B5%D8%B1%D9%8A%201440.pdf

النصار، أنور. (٢٠١٥). أثر دمج المعوقين بصريًا في التعليم العام بالمفهوم الشامل للمنهج المدرسي. الجمعية الخليجية للإعاقة. متاح في http://gulfdisability.org/articles.php?action=view&id=321

المراجع الأجنبية:

ACVREP Certified Orientation and Mobility Specialist (COMS) Handbook, Section 3, Orientation and Mobility Body of Knowledge. (2018). (2020, August 30). Retrieved from https://www.acvrep.org/certifications/coms-bok#

Aditya, R. N. (2004). A comparison of two orientation and mobility certifications. Washington, DC: Rehabilitation Services

Administration, National Institute on Disability and Rehabilitation Research (NIDRR.(

AERBVI University Review Curricular Standards: Orientation and Mobility Specialists, Standards VIII orientation and mobility skills and techniques & IX Instructional methods, strategies and assessment. (2019). (2020, August 30). Retrieved from https://aerbvi.org/wp-content/uploads/2019/09/HEAC_Revised-OM-Standards-2019-S.pdf

Ajuwon, P. M. & Craig, C. J. (2007). Distance education in the preparation of teachers of the visually impaired and orientation and mobility specialists: Profile of a new training paradigm. Re:View, 39(1), 3-14.

Council for Exceptional Children. (2016). what every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines (7th ed.). Arlington, VA: Author.

Corn, A., & Erin, J. (Eds.). (2010). Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives (2nd ed.). New York: AFB Pres .

Erin, J. N., Holbrook, C, Sanspree, M. J., & Swallow, R. M. (2006). Professional preparation and certification of teachers of students with visual impairments. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Frieman, B. B. (2006). State braille standards for teachers of students who are blind or visually impaired: a national survey. Future reflections, 25, 47-50.

Griffin-Shirley, N., Bozeman, L., Obiero, N., Steinle, K., & Page, A. (2019) Preparation of orientation and mobility specialist students who are blind and have low vision: Survey of faculty who teach blindfold and simulation cane courses. Journal of Visual Impairment & Blindness, 113 (4), 355-365.

Stephens, B. C., Kinrcher , C., Orr, A. L., Savino, D., & Rogers, P. (2009). Collaborative outcome measurement: Development of the nationally standardized minimum data set. Journal of Visual Impairment & Blindness, 103 (6), 342-353.

Spungin, S. J., & Ferrell, K. A. (2007). The role and function of the teacher of students with visual impairments. Position papers of the Division on Visual Impairments. (2020, August 30). Retrieved https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CGKhTEmiB-EJ:https://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/SPED/d2199768-679e-41f6-aa2a-e9d3b5b748c8/UploadedImages/Nov14OldPP/The%2520Role%2520and%2520Function%2520of%2520the%2520Teacher%2520of%2520Students%2520with%2520Visual%2520Impairments%2520%2520for%2520web%252011-14-13.doc+&cd=1&hl=ar&ct=clnk&gl=sa

Tellefson, M. J., Koehler, W. S., Botsford, K. D., & Cook, L. (2019). Orientation and mobility career, college, and community readiness standards: A delphi study. Journal of Visual Impairment & Blindness, 113(3) 220-234.

Wiener,W.R.,& Welsh, R. L., & Blasch, B. B. (Eds.). (2010). Foundations of orientation andmobility:Vol.1. History and theory (3rd ed). New York, NY: AFB Press.

Kesiktas, A. D. & Akcamete, A.G. (2011). The relationship of personnel preparation to the competence of teachers of students with visual impairments in Turkey. Journal of Visual Impairment & Blindness, 105(2) 108-124.

Lee, H, G; Kim, J, H & Jong, J. G. (2008). The assessment of professional standard competence of teachers of students with visual impairments. International Journal of special education, 23(2), 33-46.

محمد بن يحيي صفحي

A Suggested Proposal for Developing the Course of Orientation, Mobility, and Daily Life Skills in Light of Some Standards for Teachers of Students with Visual Impairment

Abstract

The study aimed to build a list of orientation and mobility standards which should be available in preparation program for teachers of students with visual impairments, and to identify the availability of these standards in the course of orientation and mobility and daily life skills included in the preparation program for teachers of students with visual impairments at the college of education in King Khalid University, and to present a suggested proposed to develop the course of orientation and mobility and daily life skills in light some standards of visual impairment teacher. The researcher used descriptive approach in this study. The final list of orientation and mobility standards consisted of (9) standards and (40) indicators. The results indicated that the degree of availability of these standards in the course of orientation and mobility was moderate at a rate of (47.44%), so a suggested Proposal for developing the course was prepared which included (standards, indicators, objectives, learning outcomes, learning resources, teaching methods, scientific content, educational activities, and evaluation methods).

Key words: Suggested Proposal, Orientation and Mobility, Daily Life Skills, Teachers of Students with Visual Impairments, Standards for Teachers of Students with Visual Impairments.

Journal of Jazan University
for Human Sciences

General Supervisor

Prof. Marai Hussein Al-Qahtani

Deputy Supervisor

Prof. Mohammed H. Aburasain

Editors-in-Chief

Prof. Mohammed N. jadoh

Administration manager

Mr. Fahad M. Alfafi

Associate Editorial Board

Prof. Yahya M. Hakami **Prof. Ali H. Somaili** **Prof. Ali M. Jabari**
Dr. Hassan I. Somaili **Dr. Ali M. Mudabish** **Dr. Aisha A. Al-Arishi**

Administrative and technical staff

Mr.Ali M. Al-Qubei **Mr. Ahmed M. Al-Hazmi** **Mr.Bandar A. Wasli**

Correspondence

All correspondence should be addressed to: Editor-in-chief Journal of Jazan University for Human Sciences -Jazan - University Administrative Tower - PO Box 114 Jazan - Postal Code 45142 Saudi Arabia Or an e-mail jju@jazanu.edu.sa

(1442 H) Jazan University.

All rights are reserved to the *Journal of Jazan University for Human Sciences.* No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording، or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Jazan University

JOURNAL OF JAZAN UNIVERSITY for Human Sciences

A Refereed Scientific Periodical

Vol.10 No2 Julv2021 (Dhul Oi'dah H)

ISSN : 1658-6921

7. References:

Citation of the references (within the text) should be indicated by author. Date, style, and references should be listed in an alphabetical order and conform to the following examples: Periodical citations in the text are to be enclosed in one line brackets, e.g.(6).

Periodical references are to be presented in the following

form:

References number in line brackets ( ), author's name followed by a given name and/or initials, the title of an article or periodical (italicized), volume number, year of publication (in parentheses) and pages e.g.

Basahy, A.Y. (1992). Protein and Amino Acid contents in seeds of some soybean cultivate (Glycin Max 1) Arab Gulf J. Sci. Res. 11(2), 221-228.

Book Citation:

Book references should include the following:

Reference number ( ), author's surname followed by a given name and/or title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

Lehman. H.C. (1953). Age and Achievement. Princeton: Princeton University Press.

8. Content Notes:

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line separating the content notes from the text.

9. The manuscripts and forum items submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions, and if published they do no bear a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Authors will be provided with 20 reprints free of charge, along with two issues of the journal. Additional copies could be purchased, if ordered when the proofs are returned. Price will be shown on the order form.

11. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

12. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.

13. The journal is not obligated to repeat the research it reaches, whether it was approved for publication or not.

14. All the received research is subject to primary examination by the editorial board in order to determine their eligibility for arbitration. The editorial board is entitled to excusing itself from accepting the research without giving reasons.

15. The journal is published twice a year.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Jazan University

Publication Rules

The University of Jazan provides an opportunity for scholars to publish their scholarly work on research. The editorial board will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English, and if the due accepted for publication, may not be published elsewhere, without permission of the Editor-in-Chief. The journal issues one volume per year. The types of manuscript classification used by the Editorial Board run as follows:

1. **Article:**
   An author's original work contributing new knowledge to the field in which research was conducted.
2. **Review Article:**
   A critical synthesis of the current literature in a particular filed, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.
3. **Brief Article:**
   A short article (note) with the characteristics of an article.
4. Book Reviews
5. **Forum:**
   Letters to the editor, comments, responses, preliminary results or findings, and miscellany

JOURNAL OF
JAZAN UNIVERSITY

General Instructions

For Human Seiences

1. Submission of manuscripts:
Original manuscripts should be typewritten (one side only), using an A4 size paper, double spaced along with 3 copies. All pages are to be numbered consecutively, including tables and graphs. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. Abstracts:
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using no more than 200 words, in single column (13cm wide), for each version.

3. Tables and other illustrations:
Tables, charts, figures, and plates should fit the journal's page size (12.5 com x 18cm). All inner drawings must be presented on high quality. Tracing paper is necessary, using black Indian ink as well. Photographs may be submitted, but on glossy print paper in either black or color.

4. Abbreviations and Units:
A4 sizes and quantities should be expressed according to international standards. Standardized abbreviation should only be used. The names of periodicals should be abbreviated in accordance with the words of scientific periodicals.

5. Title Page:
Should contain the title, name of the authors, name and address of the institution, where the work was carried out. The title should be brief and use strong keywords. Scientific names of organism should be clearly stated and should be typed italic.

6. Text:
The organization of the manuscript should be as follows: Introduction, materials, results, discussion, and references. Results and discussions can be combined in one section. Acknowledgement (if needed) should be brief and added before the reference sections.

A Refereed Scientific Periodical

IN THE NAME OF ALLAH, THE MOST GRACIOUS,
THE MOST MERCIFUL

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Jazan University

JOURNAL OF
JAZAN UNIVERSITY
For Human Seiences

JAZAN UNIVERSITY

A Refereed Scientific Periodical

ISSN: 1658-6921

VOL.10 NO.1 (Dhul Qi'dah 1442H - July 2021)