JUJHS

# مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

ردمد : 1658-6921

العدد ١٢ المجلد ٢ رجب ١٤٤٥هـ يناير ٢٠٢٤م

دورية علمية محكمة

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة جـــازان

# مجلة جامعة جازان

## للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

العدد ١٢ المجلد ٢ رجب ١٤٤٥هـ يناير ٢٠٢٤م

ردمد : 1658-6921

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
دورية علمية محكمة

**المشرف العام**

أ.د. مرعي بن حسين القحطاني

**نائب المشرف العام**

أ.د. محمد بن حسن أبوراسين

**رئيس هيئة التحرير**

د. خالد بن حسين خلوي موكلى

**أعضاء هيئة التحرير**

أ.د. أحمد بن موسى محمد حنتول — أ.د. علي بن محمد حاوي مدبش — أ.د. أحلام بنت محمد حسين حكمي

د. إلهام بنت عبدالله إبراهيم غبين — د. عائشة بنت قاسم علي شماخي — د. أحمد بن محمد علي الجربوع

**مدير إدارة مجلات الجامعة**

أ. عبدالرحمن بن حسن حوباني

**الكادر الإداري والتقني**

د. عبدالعزيز بن محمد الدرهمي — أ. أحمد بن محمد الحازمي — أ. علي بن محمد قبي

أ. بندر بن علي واصلي — أ. باسم بن علي الكعبي

**المراسلات**

**توجه جميع المراسلات إلى:**
رئيس هيئة التحرير مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية جازان –المدينة الجامعية –البرج الإداري – ص ب ١١٤. –الرمز البريدي ٤٥١٤
المملكة العربية السعودية
أو على البريد الإلكتروني jju@jazanu.edu.sa

© (١٤٤٥) 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 كتابة من رئيس تحرير المجلة.

## عن المجلة

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية هي مجلة رائدة متخصصة محكمة علميًا، تهدف إلى دعم الأبحاث في مجال العلوم الإنسانية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، وتعزيز التنمية الفكرية والعلمية بتوفير منصة للباحثين من كافة أنحاء العالم. وتُصْدِرُ المجلة ثلاثة أعداد في السنة (يناير، مايو، سبتمبر) وتنشر باللغتين العربية والإنجليزية.

تنشر المجلة مقالات أصيلة ملتزمة بمعايير النشر العلمي العالمية في مجال العلوم الإنسانية.

**إرشادات الباحث**

**الشروط والضوابط والإجراءات الخاصة بالنشر في مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية**

**أولًا: الشروط العامة:**

١. أن يكون موضوع البحث في أحد مجالات العلوم الإنسانية بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

٢. أن يتسم البحث بالجِدة والأصالة.

٣. ألا يتضمن البحث أي مخالفات عقدية أو فكرية.

٤. أن يكون البحث خاليًا من الأخطاء اللغوية والنحوية.

٥. أن يلتزم الباحث/الباحثين في بحثه بأخلاقيّات البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية.

٦. ألّا يكون البحث قد سبق نشره ، وفي حال اتضح خلاف ذلك فللمجلة الحقّ في اتخاذ الإجراءات القانونية.

٧. لا تتم كتابة اسم الباحث/الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأيّ إشارة تكشف عن هويّته/هويّتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلًا من ذلك.

٨. ألّا تتجاوز نسبة الاستلال في البحث (٢٠%)، ولا يتضمن ذلك الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والمراجع.

٩. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تُعبّر عن وجهة نظر الباحث/الباحثين فقط، ولا تُعبّر عن رأي المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

١٠. أن يلتزم الباحث/الباحثين بالضوابط الفنية الخاصة بالنشر في المجلة.

**ثانيًا: الضوابط الفنية** :يكون تنسيق البحث تبعًا للآتي :

١. تتضمن صفحة الغلاف (عنوان البحث واسم الباحث/الباحثين باللغتين العربية والإنجليزية، بيانات الباحث/الباحثين ومعلومات التواصل الخاصة بهم) ويلتزم الباحث بقالب النشر المعتمد في المجلة . (**إضغط هنا لتحميله**)

٢. ألا يتجاوز البحث المقدَّم للنشر (٤٠) صفحة، متضمنة ملخصي البحث والمراجع.

٣. يتضمّن البحث ملخصًا باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد عدد كلمات كل ملخص عن ( ٢٥٠) كلمة، متبوعًا بالكلمات المفتاحية بحيث لا تزيد بحد أقصى عن خمس كلمات.

٤. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (١,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات (١,٥) سم.

٥. يكون نوع الخط المستخدم في كتابة الأبحاث باللغة العربية (Simplified Arabic) بحجم (١٤)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية بالخط العريض .

٦. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال والحواشي باللغة العربية Simplified Arabic)) بحجم (١٢) ، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٠)، وتكون عناوينها الرئيسية بالخط العريض، وتُكتب الآيات القرآنية وفق ما جاء في طباعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

٧. يلتزم الباحث/ الباحثون باستخدام الأرقام العربية (١، ٢، ٣، ...) في متن البحث باللغتين العربية والإنجليزية.

٨. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة بالأرقام العربية، ابتداءً من صفحة الملخص وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.

٩. يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA)الإصدار الأخير، ماعدا الأبحاث في العلوم الشرعية واللغة العربية التي تحتاج الى استخدام الهوامش.

١٠. يتم وضع هوامش كل صفحة في أسفلها؛ وأرقامها تكون بين قوسين وذلك عند استخدام الهوامش في بحوث العلوم الشرعية واللغوية.

**ثالثًا: إجراءات النشر:**

١. إنشاء حساب في نظام النشر الإلكتروني المعتمد في المجلة.

٢. تعبئة جميع البيانات المطلوبة لإنشاء ملف شخصي في نظام النشر الإلكتروني بما يشمل إرفاق بعض المستندات.

٣. يرفع الباحث طلب نشر بحث عن طريق نظام النشر المعتمد في المجلة، طبقًا للشروط والضوابط الخاصة بالنشر في المجلة.

٤. يوقع الباحث إلكترونيًا من خلال نظام النشر على نموذج الإقرار الخاص بالمجلة والذي يتضمّن أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مُقدَّم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، وقبوله في المجلة أو عدم قبوله .

٥. إرسال البحث المقدّم للنشر إلى مُحكِّمَين اثنين من ذوي الاختصاص وذلك لبيان مدى صلاحيته للنشر، وفي حالة عدم قبول البحث من أحد المُحكِّمَين، تتخذ المجلة الإجراء الذي تراه مناسبًا.

٦. عند وصول تقارير المُحكِّمَين للبحث بملاحظات ، تُرسل التقارير للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات الواردة فيها.

٧. يُمنح الباحث أسبوعين لاستيفاء التعديلات، ويعاد رفع النسخة الأصلية للبحث والنسخة المعدلة مع إرفاق نموذج التعديلات المعتمد في المجلة.

**رابعًا: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:**

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأوَّلي للبحث، وتقرير أهليّته للتحكيم، أو رفضه.

٢. لا يحق للباحث التقدم بطلب لسحب البحث بعد اجتيازه الفحص الأوَّلي.

٣. يجب أن تكون البحوث المقدمة للمجلة أصلية وغير منشورة في أوعية نشر أخرى.

٤. تنتقل حقوق نشر البحث إلى المجلة عند قبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقيًا أو إلكترونيًا إلا بإذن كتابي من رئيس تحرير المجلة.

٥. تُعطى الأولوية في نشر الأبحاث المقدمة للمجلة وفق ورودها الزمني للمجلة.

٦. يُبلّغ الباحث بعدم قبول البحث بعد تحكيمه بناءً على تقارير المُحكِّمين.

٧. في حال قبول البحث للنشر يُرسل للباحث إفادة قبول النشر.

**متطلبات تحضير طلب النشر**

- البحث المقدم **متوافق مع قواعد النشر** في مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية.
- البحث **لا يحتوي على بيانات الباحث/الباحثين** في جميع صفحات البحث بما في ذلك الملخص العربي والإنجليزي.
- لم يسبق نشر البحث المقدم للمجلة ولم يُقدم إلى أي جهة أخرى لطلب نشره.
- ألا يكون البحث مستل من بحث منشور.
- تُقبل الأبحاث المستلة من رسالة علمية حصل عليها درجة علمية على أن يتم النشر مع المشرف الأكاديمي للطالب .
- عدم سحب البحث المقدم للمجلة دون استكمال إجراءات تحكيمه في المجلة.
- الالتزام بتصويب ملاحظات المحكمين وهيئة التحرير.
- تنتقل حقوق نشر البحث إلى المجلة عند قبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقيًا أو إلكترونيًا إلا بإذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.

**بيان الخصوصية**

يحق للمجلة جمع البيانات الشخصية للمسجلين في نظام النشر الخاص بالمجلة، وتخزينها والتأكد منها واستخدامها لأغراض البحث العلمي.

دورية علمية محكمة

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي لآليات القيادة الوسطى في ضوء نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى | ٠١ |
| الاستثناءات وعللها في جميع أبواب الأصول من طريق طيبة النشر للقراء العشرة ورواتهم (جمعا ودراسة) | ٢٨ |
| بلاغة المناجاة في شعر عبد الرحمن شكري "الخصائص والدلالات" | ٥٠ |
| الفروق في الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض | ٧٤ |
| الأحاديث الواردة في المسك تشبيهًا به ومقارنة جمعًا ودراسة | ١٠٩ |
| الحماية القانونية من ممارسات الغش التجاري- دارسة تحليلية في نظام مكافحة الغش التجاري | ١٣٩ |
| تاريخيَّة النصِّ القرآني عند محمَّد أركون عرضٌ ونَقد | ١٦٤ |
| تحليل صرفي-صوتي "للاحتكاك" و "التعطيش" للاحقة المؤنثة [-كِ] في اللهجات السعودية | ١٨٩ |
| مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية | ٢٠٦ |
| استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية ومُتَطلَّباتُه، ومخاطِره مِنْ وِجْهَة نَظَر طُلَّاب وطالِبات الدِّراسات العُلْيَا بِجَامعَة جازَانَ | ٢٢٩ |

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

# مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي لآليات القيادة الوسطى في ضوء نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى

أميمة عبد الوهاب رضوان
كلية الفنون والعلوم الإنسانية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

# The Level of Practicing Middle Leadership by Head of Department in Light of John De Nobile's Theoretical Model of Middle Leadership

Omaymah Abdulwahab Radwan
Department of Education, College of Education, Jazan University, Kingdom of Saudi Arabia

| DOI | ACCEPTED القبول | Edit التعديل | RECEIVED الاستلام |
|---|---|---|---|
| https://doi.org/10.37575/h/edu/22002 | 2023/10/29 | 2023/09/17 | 2023/06/14 |
| **NO. OF PAGES** عدد الصفحات | **YEAR** سنة العدد | **VOLUME** رقم المجلد | **ISSUE** رقم العدد |
| ٢٧ | **2024** | ١٢ | ٢ |

**الملخص:**

يوجد ندرة في الدراسات و النماذج التي تصف عمل رئيس القسم الأكاديمي وممارساته بوصفه قائدًا أوسط في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث يعد وجود نموذج يصف طبيعة عمل القائد الأكاديمي مهمًا جداً، ولكن إلى الوقت الحالي لم تجد الباحثة دراسات حديثة أو نماذج تهتم بما يعرف بالقيادات الوسطى في قطاع التعليم العالي في الجامعات السعودية. لذا فإن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لآليات القيادة الوسطى في ضوء نموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى في مؤسسات التعليم العالي السعودية؟ وقد هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة عمل القائد الأكاديمي الأوسط ودوره في ضوء نموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى من خلال التعرف على مستوى ممارسة مدخلات النموذج، ودور القيادة الوسطى، والتعرف على درجة المخرجات؛ حيث طبقت الدراسة على الجامعات السعودية لعام ١٤٤٣هـ بتطبيق استبانة مكونة من ٤ محاور و(٢٤) فقرة ووزعت على رؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، ثم حللت الاستبانة باستخدام البرنامج الإحصائي . SPSS وتوصلت إلى أن مستوى ممارسة مدخلات النموذج عالية، كما أن ممارسة رئيس القسم لأدواره بوصفه قائدًا أوسط عالية، و كذلك مستوى تأثيره على مخرجات البرنامج وفقا للنموذج كذلك عالية؛ لذا يعد نموذج جون دي نوبيل نموذجا مناسباً لتطبيقه و اعتماده لممارسات رئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط في مؤسسات التعليم العالي. ستمكن نتائج هذه الدراسة من تقديم نموذج يمكن اعتماده في مؤسسات التعليم العالي، حيث يحدد فيه مهام القائد الأوسط وأدواره، و المدخلات و المخرجات التي تؤثر على عمله، وتزويد الدراسات الحديثة وإثرائها بكل ما يخص القيادة الوسطى.

**الكلمات المفتاحية:** القيادة الوسطى– القائد الأكاديمي– رئيس القسم– نموذج جون دي نوبيل– مؤسسات التعليم العالي.

**Abstract:**

There is still a lack of studies and models regarding the roles of the department heads as middle leaders in Saudi higher education institutions (HEIs). Therefore, the study aimed to identify the nature of the work of the middle academic leader in the light of John DeNobile's model of middle leadership by identifying the influence of the model's inputs, the role of middle leadership, and identifying the degree of outputs and outcomes. It also aimed to highlight the role of the middle leader (department head) in Saudi HEIs. The study was applied at Saudi HEIs for the year of 2022. A questionnaire of four sections with 24 items was applied, and then analyzed using the SPSS. The results concluded that the level of practicing the inputs of the model is high. The role of the head of the department as a middle leader got a high level as well, and the level of his influence on the outputs of the program according to the model is also high. Thus, the John DeNobile model is an appropriate model to be applied and adopted for the practices of the department head as a middle leader in HEIs. The results of this study will enable the presentation of a model that can be adopted in institutions of HEIs, in which it defines the tasks and roles of the middle leaders, and the inputs and outputs that affect their work. The results also will enrich the body of knowledge regarding the middle leadership.

**Keywords:** Middle Leadership - Academic Leader - Department Head - John De Nobile Model - Higher Education.

تشهد المملكة حاليا كثيرًا من التطورات، والمتغيرات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، التي ينعكس أثرها على المؤسسات التعليمية في جميع عملياتها؛ حيث تعد المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات التي تتأثر بالتطورات و المتغيرات (غراب& الخميسي، ٢٠٢٢) ، فالنظام التربوي والتعليمي لا يعيش بمعزل عن هذه المتغيرات، ولا يستطيع تجاهلها، بل يفرض عليه أن يتفاعل معها، ولكن بحكمة، ووعي، وقيادة، وإدارة، تستطيع أن تضعها في موضعها الحقيقي، وفقا لرؤية ٢٠٣٠، فالتعليم يعد المحرك الأول نحو التغير

و التطور. ولقد فرضت هذه التطورات و المتغيرات، والتحديات زيادة الحاجة إلى إدارة قوية، ومرنة تستطيع مواجهة هذه التحديات بنجاح (الجاسر & عبدالله، ٢٠٢٢). كما فرضت الحاجة إلى نوعية من الأفراد لديهم الخبرة، والعلم، والقدرة على التأثير في إدارة الجهاز الإداري. و تحقيق هذه الأهداف لا يتوقف على درجة توفر العناصر القانونية، أو التنظيمية، بل إن العنصر البشري هو العنصر الأهم في ذلك. فالتركيز على تطوير القوانين، والأنظمة، والهياكل التنظيمية لا يؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف إذا لم يرافق ذلك تغيير وتطوير في كفاءات الأفراد. ومن هنا جاءت أهمية القيادة بوصفها عملية تتألف من الكفاءة والخبرة والإرشاد.

فالقيادة عامةً هي القدرة على التأثير بالسلوك البشري لهدف توجيه مجموعة من الناس اتجاه هدف معين بأسلوب محدد يضمن ثقتهم وتعاونهم واحترامهم، وتصنف القيادة وفقا للموقف، فمنها: قيادة تقليدية، وأخرى ابتكارية، كما تصنف أيضا تبعا لأسلوب العمل وطريقته، فمنها: الديمقراطية، والديكتاتورية، والقيادة الحرة غير الموجهة، ويشترط لنجاح العملية القيادية أن يكون هناك توافق وتناغم بين القائد والأتباع والموقف القيادي الذي يتفاعلون فيه مع بعضهم البعض، والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات، و تعد القيادة عملية اجتماعية تفاعلية لايمكن أن تتم في فراغ ولكن بتظافر الجهود بين القائد و تابعيه تصل لنتائج إيجابية ومرغوبة (بريكة& بوخملة، ٢٠٢٣)، وأكدت بعض الدراسات البحثية التي أجريت لمعرفة صفات القائد، أن من أهم صفاته التمسك بالقيم العليا والمعتقدات الدينية والإخلاص والتجديد والابتعاد عن التحيز، والاستعداد لخدمة الآخرين والحرص على المصلحة العامة، وهذا يعني بدوره تمتعه بمهارات قيادية فعالة، حيث تعد المهارات القيادية الفعالة عاملاً مهما لإحداث تميز وفارق إيجابي في البيئة التعليمية، و قد أثبتت عديد من الدراسات أن مهارات القائد الفعالة تخلق مناخاً إيجابيا يعكس أثره الفعال على المؤسسة التعليمية و على أدائها في جميع النواحي(غراب& الخميسي، ٢٠٢٢)

وتوجد عدة أنواع للقيادة، منها: القيادة العليا، والقيادة الوسطى، والقيادة الدنيا، وتعرف القيادة الوسطى اصطلاحا أو " المستوى الإداري الأوسط" بأنها: مجموعة من الأفراد الذين يشغلون وظائف إدارية في المؤسسة و يتحملون المسؤولية عن أشخاص أو موارد

ولكنهم ليسوا شركاء في الإدارة المركزية للمؤسسة (سيد و آخرون،٢٠٢٢). أو كما عرف(الحضرمي، ٢٠٢٠) القيادة الوسطى التربوية بأنها مجموعة من يشغلون وظيفة إدارية في وزارة التربية والتعليم، ويقومون بتنفيذ التوجيهات والسياسات الصادرة من القيادات العليا، مثل: أعضاء هيئة التدريس، رئيس القسم، المدراء من غير أعضاء هيئة التدريس.

وتعد وزارة التعليم في المملكة كسائر الوزارات التي تقوم بمسئولياتها تجاه القيادة، وخاصة القيادة الوسطى، التي تتطلب شخصيات قيادية تربوية إدارية مهنية تستطيع التأثير على العاملين من خلال سلطة تميزها عن غيرها، تستمدها من سلطتها الإدارية والقانونية بجانب قدرتها على الإقناع ، والمشاركة ، والتخصص ، والفعالية، والعلاقات الإنسانية، لخلق بيئة مناسبة لتحفيز العاملين للعمل وفتح الآفاق التي تعمل على تطوير الجوانب الإيجابية ، ومعالجة الجوانب السلبية للوصول بالصرح التربوي، والتعليمي إلى المستوى المنشود (إياد، ٢٠١٠). ولهذا أطلقت الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية مشروع تأهيل القيادات الوسطى في القطاع الحكومي، الذي تهدف من خلاله إلى تحسين القيادات الوسطى في القطاعات الحكومية وتطويرها، لضمان قيادة رشيدة، وتغير النمط التقليدي في العمل الإشرافي من خلال استخدام الأساليب والأنماط الإدارية الحديثة، كي تسهم في تطوير بيئة العمل الحكومية . ومن المتوقع أن يسهم هذا المشروع في بناء قاعدة بيانات من قيادات ناشئة يكون جاهزاً للقيام بأدوار ومسئوليات أعلى مستقبلا( الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ١٤٤١ هـ)

أما فيما يتعلق بجوانب القيادة الوسطى فتحمل جانبي القوة والضعف. أما جانب القوة فهناك قوانين وأنظمة تنظم عملية التعيين والترقية في المناصب القيادية، وتشترط مؤهلا وجدارة وخبرة لكل وظيفة أو منصب إداري، وكذلك تحديد علاقة العمل بين الوزارة والمديريات في المحافظات التعليمية وتوزيعه لمستويات لتنفيذه، كما أنه حُدِّدتْ واجبات ومسؤوليات لشاغلي وظائف القيادات الوسطى والمتمثلة في (المدير، مدير مساعد، رئيس قسم) (أحمد، ٢٠٢٢). ومن جوانب أخرى فيما يخص جوانب ضعف القيادة الوسطى، تسعى الوزارة جاهدة للتطوير والتجديد وإدخال التقنيات الحديثة لمعالجة جوانب القصور و نقاط الضعف لمواكبة العصر الحالي، ومحاولة إيجاد أساليب مقترحة لتمكين القيادات الوسطى التربوية، كتطوير الهيكل التنظيمي للوزارة وتطوير نظم إدارة الموارد البشرية وأساليبها، مثل: أنظمة المكافآت، والترقيات، والتوظيف، وتقييم الأداء، وتدريب الموظفين، وفقا لمعايير موضوعية معينة. وأيضا تحاول جاهدة تنظيم معلومات فعالة ببيانات ومعلومات العاملين العلمية، ومؤهلاتهم وخبراتهم العملية ومهاراتهم وقدراتهم للاسترشاد بها في إعداد وتصميم الأهداف والبرامج الاستراتيجية التطويرية (أحمد، ٢٠٢٢). كما أنها تتبنى مجموعة كبيرة من القيم والأسس التي تنمي الإبداع والابتكار وتدعم الاستثمار في الكادر البشري، لقناعتها

بأهمية تمكين العاملين وحثهم على تنمية مهاراتهم مع توفير بيئة عمل محفزة.

وعلى الرغم من وجود نشاط بحثي محدود للغاية في مجال القيادة الوسطى في التعليم منذ أواخر التسعينات وكذلك وجود قصور في أداء ومهام و أدوار القيادة الوسطى في التعليم (أحمد، ٢٠٢٢ ؛غراب& الخميسي، ٢٠٢٢)، فإن الباحثة وجدت و–بعد الدراسة الاستطلاعية القصيرة المعدة من أجل البحث والاستطلاع بشأن القيادة الوسطى في التعليم العالي (التعليم الجامعي)– أن المفهوم النظري الكامل لا يزال غامضا فيما يتعلق بالأدوار الفعلية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بوصفهم قادة متوسطين، فلابد من وجود نموذج نظري لاستخدامه نقطةً مرجعيةً؛ لأنه من الصعب وصف طبيعة هذا التطور في القيادة وتحديد الآثار المترتبة على إنتاجية عضو هيئة التدريس وفعالية النظام التعليمي.

و يعد رئيس القسم الأكاديمي قائدًا أوسط على مستوى الكلية فقط؛ حيث يمارس مهامه القيادية بوصفه قائدًا أوسط بين الجهات العليا، ممثلة بوكلاء الكلية و العميد و بين الجهات الدنيا ممثلة في أعضاء هيئة التدريس والطلبة، و قد تحددت أدوار رئيس القسم الأكاديمي الأساسية ومهامه في المادة التاسعة والثلاثون من الفصل العاشر (رؤساء الأقسام) من نظام الجامعات الصادر من هيئة الخبراء بمجلس الوزراء رقم (١٨٣) و تاريخ ١٤٤١/٣/١هـ، الذي يشرف على تنفيذه مجلس شؤون الجامعات و المعلن عنها بموقع وزارة التعليم، وهذا الفصل خاص بالأنظمة واللوائح و السياسات (موقع وزارة التعليم، ٢٠٢٣)، ومع ذلك فإن التفاصيل الخاصة بكيفية تأدية الأدوار و ما يؤثر فيها و ما ينتج عنها مازالت غامضة و بحاجة لمزيد من الدراسات.

و بناءً على مراجعة شاملة للأدبيات اتضح وجود عدة دراسات، و نموذج خاص بمدارس التعليم العام، ولا توجد دراسات مناسبة أو نماذج تخص التعليم العالي أو حتى القيادة الوسطى ممثلة برئيس القسم الأكاديمي، ووجدت الباحثة نموذجا يصف طبيعة عمل القيادة الوسطى في مدارس التعليم العام، وهو نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى، يصف هذا النموذج القيادة الوسطى في المدارس (MLiS) و العوامل التي توثر على القيادة الوسطى والتأثيرات المحتملة للقيادة المتوسطة في المدارس وتصنيف الأدوار التي يؤديها القادة المتوسطون وكيفية تأديتها (De Nobile, 2018) يوضح جون دي نوبيل في نموذجه أن المدخلات هي العوامل الشخصية والتنظيمية والعوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على عمل القادة المتوسطين، ورتب الأدوار إلى ست فئات مختلفة من حيث مكانة النشاط القيادي، ويقترح النموذج أن الأدوار الإدارية والتنظيمية المركزة على الطالب ليس لها علاقة بالقيادة ومرتبطة بشكل أكبر بالعمل الإداري بما يتوافق مع التطورات الحديثة، والمخرجات هي المخرجات الإدارية التي تتعلق بكفاءة التدريس والأبحاث والابتكارات وجودتها. ولكن السؤال

هنا هو: كيف يؤدي القادة المتوسطون هذه الأدوار ؟ وفقا للأدبيات: هناك خمس طرق رئيسة تمكن القادة المتوسطين من تنفيذ أدوارهم، وهي: إدارة العلاقات والتحكم في العلاقات، وإدارة الوقت، و التواصل الفعال، والإدارة الذاتية، والتحكم العاطفي. ويجب على القادة المتوسطين التنسيق بين القيادة العليا والموظفين في تنفيذ أي سياسات أو تغييرات.

ركز نموذج جون دي نوبيل على واقع القيادة الوسطى في المدارس (De Nobile, 2018)، وركز النموذج النظري على المدخلات التي يتلقاها القائد الأوسط في المدرسة، وعلى أدواره وكيفية تأدية هذه الأدوار في المدرسة، وكذلك المخرجات التي تنعكس على النظام التعليمي في المدرسة، من جودة تدريس واتجاهات المعلم ومخرجات التعلم وغيرها، لذا كل ما تمت دراسته في هذا النموذج النظري يخص نظام التعليم العام في المدارس. ومن ثم فهناك حاجه ماسة لدراسة واقع القيادة الوسطى في مؤسسات التعليم العالي ممثلة في رئيس القسم الأكاديمي، وهناك حاجة لفهم طبيعة عمل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط في مؤسسات التعليم العالي، ومعرفة تأثيره على المؤسسة التعليمية والنظام الجامعي، حيث يوجد عجز في الدراسات التي تركز على واقع أدوار القيادات الوسطى ورؤساء الأقسام في التعليم العالي، لذا تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لآليات القيادة الوسطى في ضوء نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى في مؤسسات التعليم العالي السعودية.

**مشكلة الدراسة:**

لاحظ الباحثون من خلال عملهم أن عديدًا من الأكاديميين يواجهون عجزاً في النماذج التي تشرح طبيعة عمل القيادة الوسطى في مؤسسات التعليم العالي، كما أن هناك عجزا في النماذج التي تصف عمل رئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط على وجه التحديد، فعلى حد علم الباحثة و بعد البحث والتحري في الأدبيات السابقة فإنه يوجد ندرة في الدراسات التي تبحث في النماذج المتخصصة في شرح طبيعة عمل القيادة الوسطى في مؤسسات التعليم، فلا يوجد نموذج يصف القيادة الوسطى و يناسب الجميع في نفس الوقت (De Nobile, 2018)، كما أن هناك عجزاً في النماذج التي تصف عمل القائد الأوسط و رؤساء الأقسام في مؤسسات التعليم العالي، حيث يعد وجود نموذج يصف طبيعة عمل القائد مهمًا جداً؛ لما يكون له من أثر على تحديد طبيعة عمل القيادات الوسطى. وعلى حد علم الباحثة لا يوجد دراسات حديثة اهتمت بما يعرف بالقيادات الوسطى في قطاع التعليم العالي في الجامعات السعودية . لذا وبناء على هذه المعطيات فإن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لآليات القيادة الوسطى في ضوء نموذج جون دي

نوبيل النظري للقيادة الوسطى في مؤسسات التعليم العالي السعودية؟

**أهداف الدراسة:**

الأهداف العامة:

التعرف على طبيعة عمل رؤساء الأقسام الأكاديميين (القادة الأكاديميون المتوسطون) في ضوء نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى و إبراز أدوارهم في مؤسسات التعليم العالي.

الأهداف الخاصة:

تهدف الدراسة الحالية لشرح آليات نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى والتعرف على:

مستوى ممارسة المدخلات في نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى من قبل رئيس القسم، و أثر ذلك على فعاليته و أدائه في القسم الأكاديمي.

مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي لأدواره بوصفه قائدًا أوسط وفقًا لنموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى.

مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي على تأدية أدواره بوصفه قائدًا أوسط وفقًا لنموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى.

مستوى جودة المخرجات التي تعكس الدور الفعال لرئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط وفقًا لنموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال تحديد مهام رئيس القسم الأكاديمي وأدواره بوصفه قائدًا أوسط في مؤسسات التعليم العالي ، وإثراء الدراسات الحديثة فيما يخص رؤساء الأقسام الأكاديمية و أدوارهم، و طبيعة عمل القيادة الوسطى، وأن تكون مرجعا رئيسا يمكن تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي ، ولدى شاغلي المناصب القيادية، ورؤساء الأقسام، والباحثين في مجال القيادة ككل.

وتتمثل أهمية الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي فيما يأتي:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول أحد أعضاء الجهاز الإداري في مؤسسات التعليم العالي وهو القائد الأكاديمي الأوسط (رئيس قسم) في الكليات العلمية، ومدى تأثيره على بقية الأجهزة.

يؤمل من نتائج هذه الدراسة أن تفيد (الكلية– القسم الأكاديمي) في معرفة أدوارهم الأساسية؛ حيث إن هناك قلة في الدراسات المحلية والعربية–على حد علم الباحثة– التي درست تأثير القيادات الوسطى على القسم الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي السعودية.

ستكون هذه الدراسة منطلقاً لعمل أبحاث ودراسات ذات صلة بالقيادات الوسطى و طبيعة عملهم في المؤسسات التعليمية.

ستسهم هذه الدراسة في فتح الطريق أمام الدراسات المستقبلية التي تهتم بالقيادات الوسطى و أثرها في تحسين بيئة العمل.

ستفيد هذه الدراسة العاملين في المجال الأكاديمي كرؤساء الأقسام من حيث تعريفهم بأدوارهم وطرق تأديتها.

**أسئلة الدراسة:**

ما مستوى ممارسة المدخلات في نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى من قبل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط في مؤسسات التعليم العالي السعودية؟

ما مستوى الدعم الذي يتلقاه رئيس القسم الأكاديمي من القيادات العليا، وما تأثيره الدائم على فعالية عمله بوصفه قائدًا أوسط؟

ما مستوى التطور المهني الذي يتلقاه رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط؟

ما مستوى تأثير ثقافة المنظمة على فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط؟

ما مستوى حماس رئيس القسم الأكاديمي ودافعيته، وما تأثيرهما على عمله بوصفه قائدًا أوسط؟

ما مستوى إلمام رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط بالمناهج وطرق التدريس ووسائل التقييم في القسم الأكاديمي؟

ما مستوى ممارسة رئيس القسم لأدواره بوصفه قائدًا أوسط وفقاً لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى؟

ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لدوره التنظيمي؟

ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لدوره الإداري؟

ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لدوره الاستراتيجي؟

ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لدوره في تطوير الموظفين؟

ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لدوره الإشرافي؟

ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي على تأدية أدواره بوصفه قائدًا أوسط وفقاً لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى؟

ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على قيادة الفرق؟

ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على إدارة العلاقات؟

ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على التواصل؟

ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على إدارة الذات؟

ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على إدارة الوقت؟

ما مستوى المخرجات التي تعكس الدور الفعال لرئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط استناداً على نموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى؟

ما مستوى جودة التدريس كمخرج يعكس فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط؟

ما مستوى تحسن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كمخرج يعكس فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط؟

ما مستوى مخرجات الطلاب كمخرج يعكس فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط؟

الإطار النظري والدراسات السابقة:

القيادة هي العملية الإدارية التي يمكن من خلالها لشخص معين التأثير على مجموعة لتحقيق أهداف محددة، من خلال وسيلة الإقناع أو باستخدام السلطة الرسمية حسب مقتضيات الموقف (غراب& الخميسي، ٢٠٢٢).

حيث يتضح أن مفهوم القيادة يحتوي على العناصر التالية:

القيادة تعد عملية.

القيادة تتضمن ممارسة التأثير.

القيادة تحدث مع مجموعة.

القيادة تتضمن تحقيق الأهداف (آل ناجي، ٢٠١٦).

القيادة كلمة متداولة قديماً وحديثاً، لكنها اشتهرت في الماضي بارتباطها بالحروب والغزوات والمعارك؛ لأن هذه المعطيات هي السبب الرئيس لما يسمى بالقيادة. وتختلف القيادة من زمن لآخر ومن شخص لآخر، لكنها في التحليل النهائي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بشخصية القائد وسلوكه، وأفضل قيادة شهدها التاريخ ولن تشهد لها مثيلًا هي قيادة الرسول صلى الله عليه وسلم؛ حيث جمع فيها بين القوة العسكرية والجوانب الإنسانية والتربوية، وهذه صفات لا تتوفر لأي قائد (العجمي، ٢٠٢٠)

هناك عدة مستويات للقيادة: قادة من المستوى الأعلى، وقادة من المستوى المتوسط، وقادة من المستوى الأدنى. وتركز هذه الدراسة على القيادة المتوسطة، بوصفها تمثل الركائز التي تعتمد عليها المنظمة، حيث تمثل العناصر الأساسية في العملية الإدارية (أحمد، ٢٠٢٢ ؛سيد و آخرون،٢٠٢٢)، لما لهذا المستوى من تأثير فعال على كفاءة المنظمة بأكملها؛ لأنها مسؤولة عن قيادة الأعمال ذات المستوى الأدنى وإدارتها، فهي أيضاً مركز لجمع المرشحين المؤهلين للمناصب القيادية العليا؛ مما يبرز أهمية هذا المستوى القيادي في العملية التربوية.

لذلك، يتحمل القادة المتوسطون مسؤولية كبيرة. ففي هذا المستوى القيادي، تتم معظم العمليات الإدارية؛ حيث فيه تتعادل الجوانب التنفيذية مع الجوانب القيادية، وهذا المستوى يشارك في صياغة السياسات العامة مع الرؤساء في وضع السياسات العامة للمنظمة وخُططِ

أعمالها والتنظيمات اللازمة (أحمد، ٢٠٢٢ ؛غراب& الخميسي، ٢٠٢٢).

**تعريف القيادة الوسطى:**

تعني –كما ذكرها جليدان (٢٠١٨)– أن كل موظف في المؤسسة أو المنظمة يحتل موقعاً متوسطاً في التسلسل الهرمي، يقود على الأقل مديراً واحداً ومجموعة من الموظفين، ويوجد فوقه مدير؛ لذا فإن مهمته هي تنفيذ الاستراتيجية التي وضعها القائد، وهو يقوم بعملية التنفيذ، فهو يشرف على مرؤوسيه مباشرة من المديرين والموظفين لضمان الأداء الجيد للمؤسسة. كذلك يقصد بالقيادات الوسطى أنهم مديرو الدوائر والمديرون المساعدون ورؤساء الأقسام بديوان عام الوزارة، وهم الأفراد المسؤولون عن تنفيذ السياسات التربوية على مستوى الإدارات التي يشرفون عليها، وتلك التي تقع في نطاق اختصاصاتها. بالإضافة إلى مهمة التخطيط لتطوير الأداء الوظيفي وتحسينه في تلك الإدارات؛ لتحقيق الأهداف العامة لوزارة التربية والتعليم.

لذلك، فإن أهمية القيادة بوصفها عملية تتكون من: الكفاءة والخبرة والإرشاد والإدارة بالنسبة لمجموعة من الأشخاص العاملين في مؤسسة ما تتمثل في التحرك نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وتتطلب عملية القيادة ثلاثة عناصر أساسية: القدرة على التأثير، واستخدام النفوذ، وممارسة السلطة القانونية (غراب& الخميسي، ٢٠٢٢). وتعد القيادة المتوسطة في أي مؤسسة مهمة للغاية؛ لأنها حلقة الوصل بين الموظفين والخطط التنظيمية والرؤية المستقبلية (أحمد، ٢٠٢٢). وهي أيضًا بوتقة تنصهر فيها جميع المفاهيم والسياسات والاستراتيجيات. ومن الضروري تعزيز القوى الإيجابية في المنظمة وتقليل الجوانب السلبية. وتعزيز القدرة على التحكم في المشكلات التي يواجهها العمل، وصياغة الحلول اللازمة للتعامل مع هذه المشكلات؛ ومن ثم يكون القائد مسئولاً عن التنمية الشخصية والتدريب والرعاية، ومواكبة المتغيرات والمستجدات حول المنظمة، والسعي الجاد لتوظيفهم لمصلحتهم الخاصة (الدجني، ٢٠١١).

اهتمام المملكة بتطوير القيادات الوسطى وتأهيلها في القطاع الحكومي:

أطلقت المملكة العربية السعودية مشروعاً لتدريب القادة المتوسطين وتنمية مؤهلاتهم، وتهدف وزارة الخدمة المدنية من خلال هذا المشروع إلى تحسين القيادات المتوسطة في الدوائر الحكومية وتدريبها وفقاً لدورها في التحول الوطني. وتضمنت الخطة التي تمخضت عنها رؤية المملكة ٢٠٣٠ ضمان القيادة المستدامة، واستخدام أساليب تغيير نموذج عمل الإشراف التقليدي والنموذج الإداري الحديث لتعزيز تنمية بيئة العمل الحكومية. ومن المتوقع أن يساعد المشروع في إنشاء قاعدة بيانات للقادة الناشئين الذين سيكونون مستعدين لتولي أدوار أعلى ومسؤوليات في المستقبل، وخاصة للقادة المتوسطين (المديرين ورؤساء الأقسام) لموظفي القطاع الحكومي

من كلا الجنسين ذكوراً وإناثاً على حدّ سواء في مناطق المملكة كافةً (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).

**جوانب القيادة الوسطى:**

للقيادة الوسطى جوانب قوة و جوانب ضعف مثلها مثل أي نوع من أنواع القيادات، فجوانب القوة تكمن في الأنظمة والقوانين التي تحكم عملية التعيين والترقية في المناصب القيادية، والتي تتطلب أن يكون لكل وظيفة مؤهلات معينة ومعايير أخلاقية وخبرة عملية، وتوضح علاقة العمل بين الإدارات المختلفة (سيد وآخرون،٢٠٢٢)؛ حيث إن الادارات في المؤسسات التعليمية تتكون من مدير قسم (قسم / مكتب) ومساعد مدير (إدارة / مكتب) ورئيس قسم (قسم / مركز)،وهكذا، وهذا بدوره يعكس جوانب القوة في الإدارة من حيث منح كل فرد في منصب قيادي حقه و صلاحياته المحددة التي يجب عليه ممارستها بشكل سليم، و تنعكس إيجابياتها على المخرجات. ومع ذلك و مع السعي الحثيث نحو التطوير و التجديد و إدخال التقنيات والمفاهيم الحديثة على الإدارة و القيادة إلا أن هناك جوانب ضعف في القيادة الوسطى، ومنها: ضعف القدرة على تمييز بعض القادة بين من يعمل بكفاءة ومن يقصر في عمله و غيرها من جوانب ضعف قد تؤثر سلباً على المخرجات و سير العمل (الحبسية،٢٠٢١). ركزت الأبحاث السابقة على أهمية القيادة الوسطى قوةً دافعةً من أجل تحسين جودة التعليم والتعلم، في ضوء الاتجاه العالمي المتنامي للامركزية وسيلةً لتشجيع التطوير والابتكار في المنظمات التعليمية، ويطلب من القادة المتوسطين أن يكونوا وكلاء تغيير فعالين.

كما يعتمد عمل القادة المتوسطين على كيفية بناء أدوارهم وقدراتهم داخل المنظمة، تعتقد النماذج الأساسية أن القادة المتوسطين هم أصحاب الوظائف الذين يتحلون بمزيد من الخبرة والالتزام؛ حيث تجمع بينهم روح التعاون والتواصل المثمر بين الإدارة وأصحاب الوظائف وترتكز على ثلاثة محاور: المحور الشخصي: والذي يعكس التطور الشخصي والمهني للقائد الأوسط، والمحور الجماعي، ويعني تطور القيادة الوسطى كمجموعة، والمحور التنظيمي الذي يشير إلى تعزيز المواءمة بين الأهداف والإجراءات في المنظمة، في حين أنّ مديري المنظمة عادة ما يستعملون أسلوب القيادة التحويلية وهي التي تركز على تحفيز العاملين لتطويرهم وتطوير المنظمة بطريقة ناجحة، وعادة ما يستخدم هؤلاء القادة أسلوب القيادة التربوية ، التي تعتمد على عملية التعلم والتعليم في المنظمة (سيد وآخرون،٢٠٢٢).

ذكرت الحبسية (٢٠٢١) الأساليب المقترحة لتمكين القيادات الوسطى التربوية:

تطوير الهيكل التنظيمي للدائرة بما يسهل اتخاذ القرارات اللامركزية.

تطوير أنظمة إدارة الموارد البشرية وأساليبها بناءً على معايير موضوعية، مثل الترشيح الوظيفي والمكافآت والترقيات وتقييم الأداء وتدريب الموظفين.

نظام معلومات فعال يحتوي على بيانات ومعلومات تتعلق بالمؤهلات التعليمية للموظفين وخبراتهم العملية، ومهاراتهم وقدراتهم، وتوجيههم للاسترشاد بها في إعداد الأهداف والبرامج الاستراتيجية.

اعتماد مجموعة من الأسس والقيم لتنمية الإبداع والابتكار، وتطوير إجراءات لدعم استثمار العامل البشري.

قناعة الإدارة العليا بأهمية تمكين الموظفين ودعم إنشاء مستوى ثان وفقاً لمبادئ التخطيط التعاقبي.

الإشراف وحث الموظفين على تنمية مهاراتهم وقدراتهم، وتشجيعهم على مواصلة التعلم، وتوفير بيئة عمل محفزة للتجديد والتطوير.

مراعاة التنوع والتباين بين العاملين، من حيث التخصص والجدارات عند تفويض الصلاحيات وتوزيع المسؤوليات.

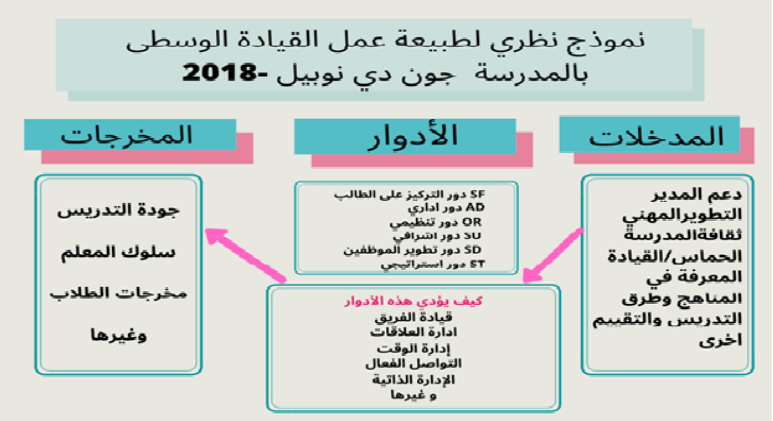
اتباع الأساليب الموضوعية عند تقييم الأداء وتأكيد أهمية المتابعة والمحاسبة والمساءلة عن النتائج.

التدريب المستمر للموظفين؛ لأن التدريب من أهم آليات تنمية المعرفة وتغيير السلوك وتطوير المهارات والاتجاهات.

من خلال استطلاع الباحثة حول موضوع القيادة الوسطى، وجدت أن نظرية الإدارة التربوية يجب أن تكون قادرة على المساعدة في تحليل سلوك القادة في المؤسسات التعليمية.

استعنت بمجموعة كبيرة من المؤلفات لتوليد نموذج يحاول شرح القيادة المتوسطة من منظور المدخلات والدور والمخرجات. ولعل أحد أشهر نماذج القيادة الوسطى هو نموذج القيادة الوسطى في المجالات التربوية من قبل جون دي نوبيل ويسمى(MLiS) ، ولا يُقصد منه أن يكون التمثيل النهائي لكيفية عمل القائد المتوسط في جميع المؤسسات التعليمية (De Nobile, 2018)، ولكن يمكن أيضًا تقديمه نموذجًا لتشغيله للإرشاد والقيادة في البيئة التعليمية.

شكل (١): نموذج القيادة المتوسطة لجون دي نوبيل (MILiS) ٢٠١٨




نموذج القيادة المتوسطة لجون دي نوبيل (MLiS) ٢٠١٨ *(مترجم)*

مع إدراك مشكلات النماذج النظرية وتفسيرات القيادة، يمكن أن تكون نقاط انطلاق مفيدة للفهم والبحث التجريبي. وقد طُوِّرَ نموذج القيادة الوسطى (MLiS) من مراجعة شاملة للأدبيات لأكثر من ٢٥٠ مقالة في المجلات العلمية والتقارير البحثية وأوراق المؤتمرات والمؤلفين التي يعود تاريخها إلى التسعينيات (وبعضها سابقاً). وظهر نموذج نظري يصف طبيعة عمل القيادة الوسطى في المدارس؛ حيث تكون النموذج من مدخلات ومخرجات وأدوار يقوم بها القائد الأوسط مع أسس واضحة لكيفية تأدية هذه الأدوار (De Nobile, 2018)، وفيما يأتي شرح تفصيلي لنموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى في المدارس.

**أولاً: المدخلات في نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى:**

المدخلات في نموذج MLiS هي العوامل الشخصية والتنظيمية والعوامل الأخرى التي قد تؤثر على عمل القادة المتوسطين؛ حيث يقترح النموذج وجود خمسة مدخلات رئيسة وهي: الدعم الرئيس الذي يتلقاه القائد الأوسط، وثقافة المدرسة/النظام، والتطوير المهني للقائد، والحماس/الدافع لدى القائد، ومدى إلمام و معرفة القائد بالمناهج وطرق التدريس والتقييم (De Nobile, 2018).

**ثانياً: أدوار القادة المتوسطين في نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى:**

وصف جون دي نوبيل في نموذجه النظري ستة أدوار مختلفة للقائد الأوسط؛ حيث رتب فئات الأدوار الست بترتيب وضعها أنشطة قيادية، وتركز هذه الأدوار على الطالب، و دور آخر إداري، ودور تنظيمي، ودور إشرافي، ودور تطويري، ودور استراتيجي. كما أن جون دي نوبيل صمم النموذج لإظهار أن الإدارة التي تركز على الطالب والأدوار التنظيمية لا علاقة لها بالقيادة، ولكنها أكثر صلة بالعمل الإداري، بما يتوافق مع التفكير المعاصر؛ لأنهم أكثر اهتمامًا بالعمليات والتنظيم والحفاظ على النظام. لذلك تُصنَّف بشكل أساسي على أنها أدوار "إدارية". في المقابل، لا تزال الأدوار الإشرافية وتطوير الموظفين تنطوي على التنظيم والعمليات، فضلاً عن تحفيز الآخرين على تحسين الممارسات أو تغييرها. كما يرتبط الدور الاستراتيجي المتعلق بتطوير الرؤية والمشاركة بشكل أساسي بالقيادة لأنها تركز على التأثير وغالبًا ما تغير الطريقة التي يفكر بها الآخرون ويتصرفون. في هذا النموذج، تُصنّف أنها أدوار "قيادية" (De Nobile, 2018).

**كيف يؤدي القادة المتوسطون هذه الأدوار؟**

يقترح النموذج خمس طرق رئيسة يمكن للقادة المتوسطين أن يؤدوا بها الأدوار المذكورة أعلاه: إدارة العلاقات، وقيادة الفريق، والتواصل الفعال، وإدارة الوقت، وإدارة الذات. ويقترح النموذج بأن تحدث "طرق التشغيل" عبر الأدوار. على سبيل المثال، عند الإشراف على المعلمين أو مساعدة الطلاب أو تنفيذ التغييرات، فإن إدارة العلاقات مهمة. وعادة ما تعتمد "كيف" على السياق. من المسلم به أن القيادة تنتمي إلى البيئة وتتأثر بالبيئة. وتؤثر العوامل السياقية مثل التاريخ الحديث، أو ثقافة المدرسة أو المؤسسة القضائية، فضلاً عن التأثيرات الخارجية مثل السياسات الحكومية، على الطريقة التي يمكن للقادة المتوسطين "أداء" قيادتهم (De Nobile, 2018)؛ لذلك يجب على القادة المتوسطين النظر في خلفيتهم عند تنفيذ أدوارهم القيادية، وغالبًا ما ينسق القادة المتوسطون بين القيادة العليا والموظفين في

محاولة لتنفيذ السياسات أو تعزيز التغييرات من "الأعلى".

**ثالثاً: النواتج والمخرجات في نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى:**

يتعلق الجزء الأخير من نموذج MLiS بالنتائج المحتملة لنشاط القائد الأوسط. ويقترح النموذج أن القادة المتوسطين قد يؤثرون على فعالية المدرسة بثلاث طرق على الأقل: جودة التدريس، ومواقف المعلمين واتجاهاتهم، ونتائج الطلاب، وما إلى ذلك (De Nobile, 2018).

لذا يعد هذا النموذج نموذجا فعالا يصف طبيعة عمل القائد الأوسط في مؤسسات التعليم العام والمتمثلة في المدارس، حيث يصف الأدوار التي يقوم بها القائد الأوسط سواء أكان وكيلا للمدرسة أم رئيس قسم بالمدرسة أم غيرها، و كيفية تأدية هذه الأدوار و علاقة المدخلات التي يتلقاها القائد الأوسط و تأثيرها على المخرجات، من: جودة تدريس و مخرجات تعلم الطلاب واتجاهات و سلوكيات المعلمين.

**الدراسات السابقة:**

هناك عدد من الدراسات التي تناولت مفهوم القيادة الوسطى والتي سيتم تناولها بالتفاصيل في القسم الآتي من الورقة العلمية:

**دراسة غراب و الخميسي (٢٠٢٢) بعنوان:** " متطلبات تطوير القيادات الوسطى بالتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة". حيث هدفت الدراسة للتعرف على متطلبات تطوير القيادات الوسطى في المرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات العالمية واستخدمت المنهج الوصفي لمعرفة متطلبات تطوير القيادات الوسطى في المرحلة الثانوية –وهي إحدى مراحل التعليم العام– و التعرف على ماهيته و كيفية التغلب على أي عوائق لتطوير القيادات الوسطى والعمل على تحقيق أداء إداري أفضل و تحسين العلاقة بين المدرسة و المجتمع. وتوصلت لعدد من المتطلبات الضرورية و المهمة للتطبيق لتطوير القيادات الوسطى في مرحلة التعليم الثانوي.

**دراسة أسامة، الشيماء محمد. (٢٠١٩) بعنوان:** " دور القيادات الوسطى تجاه القوة الناعمة دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية " تحدد هدف الدراسة في التعرف على دور القيادات الوسطى تجاه القوة الناعمة من خلال دراسة وصفية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية، وقد اعتمدت الدراسة على طريقة المسح بالعينة بتطبيق أداة الاستبيان على (٦٠)عضو هيئة تدريس بكليتي الآداب والتربية، واعتمدت الدراسة على نظرية القوة الناعمة لـ"جوزيف ناي" ونظرية الوعي لـ"باولو فريري"؛ وأهم ما خلصت إليه الدراسة: أن معظم أعضاء هيئة التدريس لديهم وعي بدورهم السياسي مع الطلاب، وأن أعضاء هيئة التدريس يعملون على توعية الطلاب بالأحداث العالمية، والمحلية بما يرتبط بموضوعات في هذا التخصص من أحداث بصورة ضمنية، وأن أغلب أعضاء هيئة التدريس لا يوجهون الطلاب بخطورة الغزو وانجذابهم للقيم الغربية بصورة صريحة داخل المحاضرة، وأن معظم أعضاء هيئة التدريس يرون عدم قدرة الطلاب على مواجهة القوة الناعمة، وأن الشباب منجرف تجاه القوة الناعمة ويتطلع للهجرة إلى دول غربية.

**دراسة الطويل و أبوشويمة (٢٠١٦) بعنوان:** " معايير مقترحة لاختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية" هدفت هذه الدراسة إلى

اقتراح معايير لاختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) فرداً من مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية، اختيروا بطريقة عشوائية منتظمة، ولجمع البيانات أُجرِيَتْ مقابلات شخصية مع بعض القادة التربويين في إدارات التربية والتعليم، ورجع إلى القوانين والأنظمة والوثائق المعتمدة في عملية اختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية الأردنية. وخلصت الدراسة إلى أن درجة استجابة جميع أفراد عينة الدراسة كانت مرتفعة. وبناء على ذلك جاءت مرحلة اقتراح المعايير؛ إذ دمجت بين ما ركز عليه الجانب النظري في اقتراح المعايير، وما أفرزته نتائج الدراسة، وفي المرحلة التالية تأكدت الدراسة من صدق المعايير. وفي ضوء النتائج ، أوصت الدراسة بتطبيق المعايير المقترحة (معيار الأخلاق، المهارات الأساسية والتربوية، المؤهلات العلمية والتربوية، الخبرة في العمل، الخصائص والسمات الشخصية، التقويم، طرائق الاختيار، الكفايات) في اختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

**دراسة لعريط و هادف. (٢٠١٦) بعنوان:** " الضغوط النفسية لدى القيادة الوسطى في منظمة فرتيال"، وتهدف هذه الدراسة إلى محاولة التقصي عن واقع الضغوط النفسية الناجمة عن البيئة التنظيمية لدى القيادة الوسطى وذلك من خلال إجراء عملية تشخيصية لمنظمة البحث (فرتيال)، وقد وُزّعت استبانة على عينة مكونة من (٨٥) إطار، ضمت خمسة أبعاد موزعة على (٢٤ ) فقرة – تدور حول الأعراض السيكوماتية المختلفة–، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن : نسبة (٦,٥٠ %) من عمال القيادة الوسطى يعانون من مستويات مختلفة من الضغوط النفسية تراوحت من المتوسط إلى المرتفع، وأثرت سلباً على مختلف جوانب شخصياتهم وخاصة من الناحية (الجسدية، الفكرية، السلوكية، النفسية– الاجتماعية، النفسية)، كذلك أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى دافعيتهم للعمل و قلة أدائهم، كذلك توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للمتغيرات الديمغرافية (السن، الجنس، الأقدمية، طبيعة العمل).

**دراسة الدجني، إياد علي. (٢٠١١) بعنوان:** " درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى لدورها الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية " هدفت الدراسة إلى :التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري من وجهة نظر المرؤوسين، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى في وزارة التربية والتعليم العالي لدورها الإداري، وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، مكان العمل). ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولقد تمثلت عينة الدراسة في كامل مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (١٥٨) فرداً موزعين بين (١٤) نائب مدير دائرة و(١٤٤) رئيس قسم، وقد استخدمت الاستبانة أداة رئيسة من أدوات الدراسة، وخرج الباحث بناء على نتائجها بتوصيات كان من أهمها: ضرورة اتخاذ القرارات بصورة تشاركية، مع إشراك رؤساء الأقسام بوصفهم قادة متوسطين في إعداد الخطط التنفيذية المساعدة، وأن تسعى الوزارة لتحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، والاعتماد على الرقابة الذاتية، وتطبيق معايير واضحة في مجال المتابعة ، وتقويم الأداء، والحكم على النتائج.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

- جميع الدراسات السابقة ركزت على أهمية القادة المتوسطين وتطوير أدائهم داخل المنظمات.
- دراسة جون دي نوبيل ركزت على بناء نموذج يصف القيادة الوسطى في المدارس.
- يتضح أنه لايوجد نموذج يصف آلية القيادة الوسطى في مجال التعليم العالي.
- اتضح وجود عجز في الدراسات التي تصف أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بوصفهم قادة متوسطين في مؤسسات التعاليم العالي.
- لذا ستركز الدراسة الحالية على تبني نموذج جون دي نوبيل النظري في مجال التعليم العالي والتحقق من مدى فاعليته لرؤساء الأقسام الأكاديمية في التعليم العالي، حيث ستركز على مدخلات ومخرجات وأدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية بوصفهم قادة متوسطين وكيفية تأديتهم لأدوارهم في القسم الأكاديمي.

**مصطلحات الدراسة:**

**مفهوم القيادة:**

القيادة تعني التأثير في الآخرين (الهنداوي، ٢٠٢١)، وكذلك عرفها آل ناجي (٢٠١٦) بأنها العملية الإدارية التي يمارسها شخص معين للتأثير على مجموعة؛ لتحقيق هدف محدد، بوسيلة الإقناع، أو باستعمال السلطة الرسمية حسب مقتضيات الموقف.

**مفهوم القيادة الوسطى:**

يدل على كل موظف في مؤسسة أو منظمة ما، يشغل منصبا وسطيا في التسلسل الهرمي الوظيفي، ويترأس على الأقل مديرا واحدا ومجموعة من الموظفين، ويكون لديه مدير أعلى منه، بحيث تكون مهمته تنفيذ الاستراتيجيات التي يضعها قادته، ويكون في المستوى التنفيذي، ويشرف على مرؤوسيه بشكل مباشر من مدراء وموظفين لضمان أداء جيد للمنظمة (جليدان، ٢٠١٨).

**القيادة الوسطى (إجرائياً):**

مجموعة من الأفراد الذين يشغلون وظائف إدارية وقيادية في المؤسسة كرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، لكنهم ليسوا شركاء في الإدارة العليا المركزية للمؤسسة.

**رؤساء الأقسام الأكاديمية:**

الأشخاص المتخصصون في جانب من جوانب المعرفة، ويغلب عليهم الاستقلال والفردية، وهم قادة تربويون ويعملون بطريقة ديمقراطية مع جماعة صغيرة من الأعضاء، ويحرصون على تنمية ولائهم لأقسامهم، وزيادة الإنتاجية الأكاديمية (الزهراني وشريف، ٢٠١٩)

**رؤساء الأقسام الأكاديمية (إجرائياً):**

هم رؤساء الأقسام الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي السعودية، الذين رُشحوا من قبل عميد الكلية، وكُلفوا رسمياً من رئيس الجامعة، يتولون مجموعة من المهام الأكاديمية والإدارية، وتفوض لهم مجموعة من الصلاحيات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات وصنعها.

**نموذج جون دي نوبيل (إجرائياً):**

نموذج يصف القيادة الوسطى للمؤسسات التعليمية، اشتمل على مجموعة من المدخلات والأدوار والمخرجات التي قامت بتمثيل كيفية عمل القيادة المتوسطة في المؤسسة التعليمية.

**إجراءات الدراسة و أدواتها:**

**أولاً: الدراسة الاستطلاعية:**

أُجرِيتْ دراسة استطلاعية أولية قبل بدء الدراسة الفعلية و بعد استعراض الأدبيات السابقة حول موضوع الدراسة؛ حيث تعد الدراسة الاستطلاعية مهمة إذا ما أراد الباحث

نتائج دقيقة و معولًا على مصداقيتها (تمار& يوسف، ٢٠٢٣)، و بناء على ذلك أُجرِيتْ دراسة استطلاعية مبسطة مكونة من ٢٠ رئيس قسم أكاديمي و عضو هيئة تدريس مارس سابقا العمل رئيس قسم أكاديمي وقائد أوسط اختيروا بشكل عشوائي لاستطلاع آرائهم لمعرفة مدى مناسبة تطبيق آليات نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى في التعليم العالي و مدى ملاءمته للبيئة الجامعية، و ركزت الدراسة الاستطلاعية على سؤالهم عن مدى توفر نموذج متكامل يصف أدوارهم الفعالة في القسم الأكاديمي و كيفية تأديتهم لهذه الأدوار و ما إذا كانت هناك مدخلات ممارسة و لها تأثير على أداء رئيس القسم الأكاديمي كونه قائدًا أوسط في البيئة الجامعية و مخرجات تعكس فعالية المدخلات على أداء رئيس القسم في البيئة الجامعية؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية إجماعًا من جميع أفراد العينة الاستطلاعية بأنهم يمارسون أدوارًا متعددة في قيادتهم وإدارتهم الأقسام الأكاديمية ولديهم مهام واضحة و آليات مناسبة لإدارة أدوارهم ولكن لا يوجد نموذج نظري محوكم يصف أو يحوكم دورهم في القسم الأكاديمي بشكل فعال في البيئة الجامعية كونهم يتقلدون منصبًا قياديًا أوسط، جدول (١) أدناه يلخص نتائج الدراسة الاستطلاعية المبسطة لعينة الدراسة.

جدول (١): نتائج الدراسة الاستطلاعية المبسطة

| م | محاور الدراسة الاستطلاعية | نتائج الاستجابات للعينة الاستطلاعية (٢٠ فرد) (١٠٠%) | | ملخص النتائج |
|---|---|---|---|---|
| | | نعم | لا | |
| ١ | هل هناك أدوار قيادية واضحة يمارسها رئيس القسم الأكاديمي لتأدية مهامه القيادية في القسم. | %١٠٠ | %٠ | يوجد أدوار قيادية واضحة يؤديها رئيس القسم الأكاديمي في عمله |
| ٢ | هل هناك آليات واضحة و مناسبة توضح لرئيس القسم كيفية تأدية دوره قائدًا أكاديميًا أوسط. | %٨٠ | %٢٠ | معظم الاستجابات أكدت وجود آليات واضحة لكيفية تأدية الأدوار القيادية لرئيس القسم الأكاديمي |
| ٣ | هل هناك علاقة بين المدخلات مثل (الثقافة/ الدعم الخارجي/ التطوير المهني....وغيرها) وتأثيرها على أداء رئيس القسم، وهو قائد أوسط. | %٩٠ | %١٠ | معظم الاستجابات أكدت أن المدخلات تؤثر على أداء رئيس القسم الأكاديمي |
| ٤ | هل هناك علاقة بين المخرجات (مثل جودة التدريس– مخرجات تعلم الطلاب و غيرها) و أداء رئيس القسم ودوره بوصفه قائدًا أوسط | %٩٨ | %٢ | معظم الاستجابات أكدت أن المخرجات لها علاقة باداء رئيس القسم الأكاديمي و دوره في القسم |
| ٥ | هل المدخلات التي تؤثر على اداء رئيس القسم و تعكس على المخرجات واضحة و دقيقة بالنسبة لرئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط ؟ | %١٠ | %٩٠ | معظم الاستجابات أوضحت أنه لا يوجد وضوح في المدخلات التي تؤثر على رئيس القسم و تعكس على المخرجات |
| ٦ | هل توجد آلية واضحة لقياس المدخلات و تقيم المخرجات بنهاية كل عام دراسي. | %١١ | %٨٩ | معظم الاستجابات أوضحت أنه لا توجد آلية واضحة لقياس المدخلات و تقييم المخرجات بنهاية كل عام دراسي |
| ٧ | هل يوجد نموذج استرشادي يحوكم أداء رئيس القسم كق بوصفه قائدًا أوسط في بيئة التعليم الجامعي | %٠ | %١٠٠ | تأييد إيجابي بعدم وجود نموذج استرشادي يحوكم أداء رئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط في بيئة التعليم الجامعي |

جدول (١) أعلاه يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية المبسطة و التي أشارت إلى نتيجة مهمه تعكس الهدف من القيام بالدراسة الحالية، وهو عدم وجود نموذج استرشادي واضح و يحوكم أداء رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط في بيئة التعليم الجامعي؛ لذا رأت الباحثة ضرورة دراسة نموذج يحوكم أداء رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط في بيئة التعليم الجامعي، ورجعت في ذلك لدراسة الأدبيات السابقة التي أشارت ودرست نموذجًا يحوكم و يصف أداء القائد الأوسط في البيئة التعليمية؛ حيث توصلت الباحثة إلى نموذج مناسب و يطبق في بيئة التعليم العام و هو نموذج جون دي نوبيل (٢٠١٨) للقيادة الوسطى؛ لذا تبنت الدراسة الحالية هذا النموذج؛ لمعرفة مدى ملاءمته لبيئة التعليم العالي وبالأخص في الأقسام الأكاديمية ممثلة برئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط ، وبعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية و عرض نتائجها، بدأت الدراسة الفعلية والتي تتلخص منهجيتها في التفاصيل أدناه.

ثانياً: الدراسة الفعلية:

- **المنهجية:** استخدمت الباحثة المنهج الكمي الوصفي لتحليل النتائج؛ نظرا لمناسبته للدراسة الحاليه حيث يساعد المنهج الكمي الوصفي على وصف الظاهرة و تقديم إجابات على أسئلة محددة، و يمكن جمع البيانات عن طريق أداة قياس وهي الاستبانة، و من ثم تحليلها إحصائيًا، ثم الوصول لنتائج الدراسة يمكن تعميمها على نطاق واسع (Pallant, 2020).
- **مجتمع الدراسة:** الأكاديميون من رؤساء الأقسام الأكاديمية في مناصبهم الحالية أو السابقة بمؤسسات التعليم العالي السعودية.
- **العينة:** رؤساء أقسام، أعضاء هيئة تدريس سبق لهم العمل رؤساء أقسام.
- **أدوات الدراسة:** استبانة مكونة من ٤ محاور رئيسة ب ٢٤ فقرة من إعداد الباحثة.(مرفق)
- **تقنين أداة الدراسة:** عن طريق صدق المحكمين- و اختبار صدق الاتساق الداخلي (الفاكرونباخ).
- **البرامج الإحصائية المستخدمة في التحليل:** استُخدم برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

**حدود البحث:**

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على دراسة مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي لآليات القيادة الوسطى في ضوء نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى.
- الحدود البشرية: ركزت الدراسة على القادة الأكاديميين وهم رؤساء الأقسام الأكاديمية بوصفهم قادة متوسطين في مؤسسات التعليم العالي، وتضمنت : رؤساء أقسام، و أعضاء هيئة تدريس مارسوا القيادة المتوسطة رؤساء أقسام أو وحدات تعليمية.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على مؤسسات التعليم العالي السعودية.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة عام ١٤٤٣هـ.

**تقنين أداة الدراسة:**

قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية لتقنين أداة الدراسة:

١) التحقق من صدق الأداة عن طريق: صدق المحكمين

٢) التحقق من صدق الأداة عن طريق: صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

بالنسبة لصدق المحكمين فقد عُرِضَتْ الأداة الأولية على محكمين لتحكيمها: أساتذة مشاركين ومساعدين متخصصين في الإدارة والقيادة التربوية وإدارة التعليم العالي، حيث أجريت التعديلات وفقاً لآرائهم، وبلغ عددهم (٧) محكمين.

أما صدق الاتساق الداخلي، فتم عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرونباخ للاتساق الداخلي، حيث طبقت عينة عشوائية لحساب معامل الثبات، وتراوح معامل ثبات الفا كرونباخ ما بين (٠,٨٧- ٠,٩٠) حسب الجدول المرفق (جدول ٢)، وهذه نتيجة مقبولة في العلوم الإنسانية كما أشار(Pallant, 2020) . وتمكن هذه النتيجة من تطبيق أداة الدراسة.

جدول (٢):

حساب معامل الفاكرونباخ

| محاور الدراسة | عدد الفقرات | نتائج الفاكرونباخ |
|---|---|---|
| **المدخلات** | ٨ | ٠,٩٠ |
| **الأدوار** | ٦ | ٠,٩٠ |
| **كيفية تأدية الأدوار** | ٥ | ٠,٨٩ |
| **المخرجات** | ٥ | ٠,٨٧ |

يتضح من الجدول السابق أن الأداة (الاستبيان) قابلة للتطبيق؛ حيث أوضحت النتائج أن القيم مقبولة إحصائياً (Pallant, 2020) وهذا يؤكد تمتع الاستبيان بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

**تطبيق أداة الدراسة:**

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، طُبِّقت أداة الدراسة عن طريق توزيع الاستبيان المكون من (٤) محاور أساسية (المدخلات- أدوار القائد- كيفية تأدية الأدوار – المخرجات) بـ(٢٤) فقرة، بين الأكاديميين (رؤساء أقسام و أعضاء هيئة تدريس ممارسين للقيادة الوسطى) بمؤسسات التعليم العالي السعودية لاستطلاع آرائهم حول مستوى ممارسة القيادة الوسطى في القسم الأكاديمي في ضوء نموذج جون دي نوبل للقيادة الوسطى في مؤسسات التعليم العالي السعودية، و بعد توزيع الاستبانة جُمعَتْ ٣٢٠ استجابة صالحة للتحليل.

**تحليل نتائج الدراسة:**

جُمعَتْ الاستجابات و حصلت على (٣٢٠) استجابة قابلة للتحليل، حيث يوضح الجدول الآتي (جدول ٣) المعلومات الديموغرافية الخاصة بالمستجيبين كما يأتي:

جدول (٣): المعلومات الديموغرافية للمشاركين:

| المعلومات الديموغرافية | | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| **العمر** | ٢٥- ٣٠ | ٢١ | %٦,٦ |
| | ٣١-٤٠ | ٦٠ | %١٨,٨ |
| | أكبر من ٤٠ عام | ٢٣٩ | %٧٤,٧ |
| **الجنس** | ذكر | ١٥٣ | %٤٧,٨ |
| | انثى | ١٦٧ | %٥٢,٢ |
| **المؤهل** | بكالوريوس | ١١٨ | %٣٦,٩ |
| | ماجستير | ٤٥ | %١٤,١ |
| | دكتوراه | ١٥٧ | %٤٩,١ |
| **المنصب** | رئيس قسم | ١٢٩ | %٤٠,٤ |
| | عضو هيئة تدريس ممارس للقيادة الوسطى | ١٩١ | %٥٩,٧ |
| **سنوات الخبرة** | أقل من ٥ سنوات | ٢٧ | %٨,٤ |
| | من ٥- ١٠ سنوات | ٥١ | %١٥,٩ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٢٤٢ | %٧٥,٦ |

يتضح من الجدول أعلاه أن مجموع عدد الاستجابات المكتملة ٣٢٠ استجابة حُلِّلَتْ. وكان عدد المشاركين الإناث أكثر من الذكور، وكانت أغلب أعمار المشاركين أكبر من ٤١ سنة، وأغلب الاستجابات كانت من أعضاء هيئة التدريس الممارسين للقيادة الوسطى، كما أن عدد سنوات الخبرة لغالبية المشاركين في هذه الدراسة أكثر من ١٠ سنوات خبرة عمل في المجال الأكاديمي.

**الإجابة عن أسئلة الدراسة:**

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها وجمع ٣٢٠ استجابة مكتملة، حللت البيانات باستخدام برنامج الـ SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

**السؤال الأول:** ما مستوى ممارسة المدخلات في نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى من قبل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط في مؤسسات التعليم العالي السعودية؟

- ما مستوى الدعم الذي يتلقاه رئيس القسم الأكاديمي من القيادات العليا وتأثيره الدائم على فعالية عمله بوصفه قائدًا أوسط؟
- ما مستوى التطور المهني الذي يتلقاه رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط؟
- ما مستوى تأثير ثقافة المنظمة على فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط؟
- ما مستوى حماس رئيس القسم الأكاديمي ودافعيته، وتأثير ذلك على عمله بوصفه قائدًا أوسط؟
- ما مستوى إلمام رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط بالمناهج وطرق التدريس ووسائل التقييم في القسم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حُلّلت استجابات العينة إحصائيا عن طريق برنامج الـSPSS، واختُبِرتْ النسب المئوية

لدرجة الموافقة، والتكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما يتضح في جدول (٤) أدناه:

جدول (٤): مستوى ممارسة المدخلات وفقًا لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى:

| م | العبارة | موافق بشدة | | موافق | | محايد | | غير موافق | | غير موافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | | |
| ١ | يتلقى رئيس القسم الأكاديمي الدعم اللازم من القيادة العليا | ١١٩ | ٣٧,٢ % | 140 | %43.8 | 45 | %١٤,١ | 14 | %4.4 | 2 | %0.6 | 4.125 | 0.854 |
| ٢ | ثقافة المؤسسة التعليمية تشجع رئيس القسم على المشاركة و الاندماج في صنع القرار و المخاطرة | ١١٥ | 35.9 % | 139 | %43.4 | 40 | %12.5 | 20 | %6.3 | 3 | %1.9 | 4.053 | 0.950 |
| ٣ | يسعى رئيس القسم الأكاديمي للتطوير المهني الدائم لذاته | ١١٤ | ٣٥,٦ % | 144 | %45 | 44 | %3.8 | 15 | %4.7 | 3 | %0.9 | 4.096 | 0.870 |
| ٤ | يسعى رئيس القسم الأكاديمي للتطوير المهني الدائم للموظفين | ٨٩ | ٢٧,٨ % | 129 | %40.3 | 52 | %16.3 | 42 | %13.1 | 8 | %2.5 | 3.778 | 1.070 |
| ٥ | لدى رئيس القسم المعرفة اللازمة بالمناهج و المقررات الدراسية | ١٠٤ | ٣٢,٦ % | 129 | %40.3 | 50 | %15.6 | 28 | %8.8 | 9 | %2.8 | 3.909 | 1.039 |
| ٦ | لدى رئيس القسم المعرفة اللازمة بطرق التدريس | ١١٤ | ٣٥,٦ % | 145 | %45.3 | 47 | %14.7 | 10 | %3.1 | 4 | %1.3 | 4.109 | 0.854 |
| ٧ | لدى رئيس القسم المعرفة اللازمة بوسائل التقييم | ١١٥ | ٣٥,٩ % | 144 | %45 | 44 | %13.8 | 13 | %4.1 | 4 | %1.3 | 4.103 | 0.873 |
| ٨ | لدى رئيس القسم الحماس و الدافعية لقيادة المؤسسة التعليمية | ١٣٤ | .٤١ ٩% | 130 | %40.6 | 42 | %13.4 | 8 | %2.5 | 5 | %1.6 | 4.187 | 0.872 |

يتضح من الجدول أعلاه أن نسب الموافقة من المشاركين عالية؛ حيث موافقتهم على أن رئيس القسم الأكاديمي يتلقى الدعم من القيادة العليا (٤٢,٨%)، كما أن ثقافة المؤسسة التعليمية تشجعه على المشاركة والاندماج في صنع القرار والمخاطرة (٤٣,٤%)، ويسعى رئيس القسم الأكاديمي للتطوير المهني الدائم لذاته (٤٥%) وللموظفين (٤٠,٣%)، كما أن لديه المعرفة اللازمة بالمنهج والمقررات الدراسية (٤٠,٣%) وطرق التدريس (٤٥,٣%) ووسائل التقييم (٤٥%)، ولديه الحماس والدافعية لقيادة القسم والوحدة التعليمية التابعة لهم (٤٠,٦%) . كما أن قيم المتوسط لاستجابات العينة هي قيم مرتفعة وتدل على أن مستوى الممارسة

مرتفع. لذا يتضح أن مستوى ممارسة المدخلات في نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى عالٍ جدا حسب استجابات المشاركين، وهذا يعكس بشكل إيجابي فعالية القائد الأوسط (رئيس القسم) وأداءه في مؤسسات التعليم العالي السعودية.

١- **السؤال الثاني:** ما مستوى ممارسة رئيس القسم لأدواره بوصفه قائدًا أوسط وفقاً لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى؟

- ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لدوره التنظيمي؟
- ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لدوره الإداري؟
- ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لدوره الاستراتيجي؟
- ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لدوره في تطوير الموظفين؟
- ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط لدوره الإشرافي؟

للإجابة عن هذا السؤال حُلّلت استجابات العينة إحصائيا عن طريق برنامج الـSPSS، واختُبِرَتْ النسب المئوية لدرجة الموافقة، والتكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما يتضح في جدول (٥) أدناه:

جدول (٥): مستوى ممارسة رئيس القسم لأدواره بوصفه قائدًا أوسط وفقاً لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى:

| م | العبارة | موافق بشدة | | موافق | | محايد | | غير موافق | | غير موافق بشدة | | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | الحسابي | المعياري |
| ٩ | يمارس رئيس القسم الأكاديمي دور التركيز على الطالب | 63 | %19.7 | 137 | %42.8 | 110 | %34.4 | 6 | %1.9 | 4 | %1.3 | 3.778 | 0.825 |
| ١٠ | يمارس رئيس القسم الأكاديمي دورًا إداريًا | 1.9 | %34.1 | 123 | %38.4 | 71 | %22.2 | 16 | %5 | 1 | %0.3 | 4.009 | 0.890 |
| ١١ | يمارس رئيس القسم الأكاديمي دورًا تنظيميًا لفرق العمل و اللجان و للقسم | 113 | %35.3 | 132 | %41.3 | 59 | %18.4 | 12 | %3.8 | 4 | %1.3 | 4.056 | 0.894 |
| ١٢ | يمارس رئيس القسم الأكاديمي دورًا إشرافيًا على اعضاء هيئة التدريس و الطلبة | 95 | %29.7 | 122 | %38.1 | 85 | %26.6 | 12 | %3.8 | 6 | %1.9 | 3.900 | 0.934 |
| ١٣ | يمارس رئيس القسم الأكاديمي دورًا تطويريًا لمنسوبي القسم الأكاديمي | 87 | %27.2 | 133 | %41.6 | 76 | %23.8 | 18 | %5.6 | 6 | %1.9 | 3.865 | 0.942 |
| ١٤ | يمارس رئيس القسم الأكاديمي دورًا استراتيجيًا في تشكيل الرؤية ووضع أهداف القسم الأكاديمي | 137 | %42.8 | 134 | %41.9 | 34 | %10.6 | 10 | %3.1 | 5 | %1.6 | 4.212 | 0.870 |

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة ممارسة رئيس القسم الأكاديمي لدوره في التركيز على الطالب (٤٢,٨%) ودوره الإداري (٣٨,٤%) والتنظيمي لفرق العمل واللجان والقسم (٤١,٣%) ودوره الإشرافي (٣٨,١%) والتطويري (٤١,٦%) لأعضاء هيئة التدريس و الطلبة ودوره الاستراتيجي في بناء رؤية القسم ورسالته ووضع أهدافه (٤٢,٨%)،وهي نسب مرتفعة، كما أن قيم المتوسط في الجدول أعلاه قيم مرتفعة، و تدل على أن مستوى الممارسة عالٍ. لذا يتضح أن مستوى ممارسة رئيس القسم لأدواره بوصفه قائدًا أوسط وفقاً لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى مرتفع وهذا يعكس دورًا فعالًا وإيجابيًّا في القسم الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي.

**السؤال الثالث:** ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي على تأدية أدواره بوصفه قائدًا أوسط وفقاً لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى؟

- ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على قيادة الفرق؟
- ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على إدارة العلاقات؟
- ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على التواصل؟
- ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على إدارة الذات؟
- ما مستوى قدرة رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على إدارة الوقت؟

للإجابة عن هذا السؤال حُلّلت استجابات العينة إحصائيا عن طريق برنامج الSPSS، واختُبرت النسب المئوية لدرجة الموافقة، والتكرارات والمتوسط الحسابي (٦) أدناه:

جدول (٦): مستوى ممارسة رئيس القسم لأدواره بوصفه قائدًا أوسط بالقسم الأكاديمي وفقاً لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى:

| م | العبارة | موافق بشدة | | موافق | | محايد | | غير موافق | | غير موافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | | |
| ١٥ | يقوم رئيس القسم الأكاديمي بتأدية دوره القيادي الفعال من خلال إدارة العلاقات في المؤسسة التعليمية | 116 | %36.3 | 149 | %46.6 | 38 | %11.9 | 12 | %3.8 | 5 | %1.6 | 4.121 | 0.871 |
| ١٦ | يقوم رئيس القسم الأكاديمي بتأدية دوره القيادي الفعال من خلال قيادة الفريق بشكل فعال | 102 | %31.9 | 141 | %44.1 | 46 | %14.4 | 21 | %6.6 | 10 | %3.1 | 3.950 | 1.003 |
| ١٧ | يقوم رئيس القسم الأكاديمي بتأدية دوره القيادي الفعال من خلال التواصل بفعالية مع أعضاء القسم و الطلبة | 93 | %29.1 | 135 | %42.2 | 81 | %25.3 | 8 | %2.5 | 3 | %0.9 | 3.959 | 0.853 |
| ١٨ | يقوم رئيس القسم الأكاديمي بتأدية دوره القيادي الفعال من خلال إدارة الوقت بفعالية | 78 | %24.4 | 140 | %43.8 | 93 | %29.1 | 4 | %1.3 | 5 | %1.6 | 3.881 | 0.844 |
| ١٩ | يقوم رئيس القسم الأكاديمي بتأدية دوره القيادي الفعال من خلال إدارة الذات | 119 | %37.2 | 144 | %45 | 46 | %14.4 | 5 | %1.6 | 6 | %1.9 | 4.140 | 0.854 |

يتضح من الجدول أعلاه أن نسب الموافقة كانت مرتفعة من حيث قيام رئيس القسم الأكاديمي بتأدية دوره القيادي الفعال من خلال إدارة العلاقات في المؤسسة التعليمية (٤٦,٦%)، وقيادته الفريق بشكل فعال (٤٤,١%)، وتواصله بفعالية مع أعضاء هيئة التدريس و الطلبة (٤٢,٢%)، وإدارته الوقت بفعالية (٤٣,٨%)، وإدارة الذات (٤٥%). كما أن قيم المتوسط في الجدول أعلاه هي قيم مرتفعة وتعكس إيجابية استجابات العينة، لذا يتضح أن مستوى قدرة رئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط على تأدية أدواره وفقاً لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى مرتفع؛ وهذا يعكس دورًا فعالًا و إيجابيًا للقسم الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي.

**السؤال الرابع:** ما مستوى المخرجات التي تعكس الدور الفعال لرئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط استناداً على نموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى؟

- ما مستوى جودة التدريس بوصفه مخرجًا يعكس فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط؟
- ما مستوى تحسن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس و الطلبة بوصفه مخرجًا يعكس فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط؟
- ما مستوى مخرجات الطلاب بوصفها مخرجات تعكس فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال حُلّلت استجابات العينة إحصائيا عن طريق برنامج الـSPSS، واختُبِرتْ النسب المئوية لدرجة الموافقة، والتكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما يتضح في الجدول (٧) أدناه:

جدول (٧): مستوى المخرجات لرئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط استناداً على نموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى:

| م | العبارة | موافق بشدة | | موافق | | محايد | | غير موافق | | غير موافق بشدة | | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | الحسابي | المعياري |
| ٢٠ | يؤثر رئيس القسم الأكاديمي على جودة التدريس | 129 | %40.3 | 145 | %45.3 | 33 | %10.3 | 9 | %2.8 | 4 | %1.3 | 4.206 | 0.831 |
| ٢١ | يؤثر رئيس القسم الأكاديمي على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس و الطلبة (الرضا) | 19 | %37.2 | 144 | %45 | 42 | %13.1 | 7 | %2.2 | 8 | %2.5 | 4.121 | 0.896 |
| ٢٢ | يؤثر رئيس القسم الأكاديمي على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس و الطلبة (الالتزام) | 121 | %37.8 | 141 | %44.1 | 42 | %13.1 | 8 | %2.5 | 8 | %2.5 | 4.121 | 9.906 |
| ٢٣ | يؤثر رئيس القسم الأكاديمي على سلوك أعضاء هيئة التدريس و الطلبة (الإنتاجية) | 85 | %26.6 | 145 | %45.3 | 78 | %24.4 | 5 | %1.6 | 7 | %2.2 | 3.925 | 0.874 |
| ٢٤ | يؤثر رئيس القسم الأكاديمي على مخرجات الطلاب | 68 | %21.3 | 145 | %45.3 | 88 | %27.5 | 12 | %3.8 | 6 | %1.9 | 3.806 | 0.878 |

يتضح من الجدول أعلاه أن النسب كانت مرتفعة من حيث تأثير رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط على جودة التدريس (٤٥,٣%)، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس و الطلبة (رضاهم (٤٥%)، التزامهم

(٤٤,١%))، وعلى سلوك أعضاء هيئة التدريس والطلبة (إنتاجيتهم (٤٥,٣%))، وعلى مخرجات الطلاب (٤٥,٣%)، كما أن قيم المتوسط تشير إلى أن مستوى المخرجات عالٍ جدا وهي قيم مرتفعة و تعكس استجابات المشاركين المرتفعة؛ لذا فإن مستوى المخرجات التي تعكس الدور الفعال لرئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط استناداً على نموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى مرتفعة.

مناقشة النتائج:

جميع الأسئلة السابقة تحلل وتناقش الإجابة عن سؤال الدراسة الأساس وهو: ما مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي لآليات القيادة الوسطى في ضوء نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى في مؤسسات التعليم العالي السعودية؟ حيث إن هذا النموذج يحوي ٤ محاور رئيسة حُلِّلتْ ونوقشت بالتفصيل أعلاه، كما يتضح من الجدول (٨) أدناه تحليل عام لمستوى ممارسة آليات القيادة الوسطى وفقاُ لنموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى.

جدول (٨): مستوى ممارسة آليات القيادة الوسطى وفقًا لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى:

| آليات نموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| **المدخلات** | ٤,٠٤٥٣ | ٠,٦٢٠٤٨ |
| **الأدوار** | ٣,٩٧٠٣ | ٠,٥٥٤٦٥ |
| **كيفية تأدية هذه الأدوار** | ٤,٠١٠٦ | ٠,٥٩٠٢١ |
| **المخرجات** | ٤,٠٣٦٢ | ٠,٦٣٤٧٨ |

يتضح من الجدول أعلاه (جدول ٨) أن مستوى ممارسة رئيس القسم الأكاديمي لآليات القيادة الوسطى في ضوء نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى في مؤسسات التعليم العالي السعودية مرتفعة حسب قيم المتوسط الحسابي؛ حيث تعد القيم ٤,٠ و ٣,٩ قيمًا مرتفعة و مقبولة كما أشارت الأدبيات السابقة Pallant, (2016)؛ لذا فإن قيم المتوسط لمدخلات النموذج ومخرجاته و أدوار القيادة وكيفية تأدية هذه الأدوار هي قيم مرتفعة و تعكس الممارسة الفعالة لرئيس القسم ودوره الإيجابي بوصفه قائدًا أوسط.

يتضح أن مستوى ممارسة المدخلات في نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى مرتفع ويعكس أثرها على فعالية القائد الأوسط (رئيس القسم) وأدائه في مؤسسات التعليم العالي السعودية، حيث إن دعم العميد/الوكيل وتأثيره الدائم على فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط مهم جدا. كما يجب الاهتمام بالتطور المهني الذي يتلقاه رئيس القسم الأكاديمي بوصفه قائدًا أوسط، يجب عليه كذلك أن يعي تأثير ثقافة القسم على فعالية عمله بوصفه رئيس القسم الأكاديمي، كما يجب عليه أن يركز على الحماس والدافعية و تأثيرهما على عمله بوصفه قائدًا أوسط، كما يجب عليه بوصفه قائدًا أوسط أن يكون ملما بالمناهج و طرق التدريس ووسائل التقييم ، و كل ذلك سيعينه على أداء واجبه في القسم بوصفه قائدًا أوسط.

كما يتضح من الجدول أعلاه (جدول ٨) أن مستوى ممارسة رئيس القسم لأدواره بوصفه قائدًا أوسط وفقاً

لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى مرتفع؛ حيث إن ممارسته لأدواره من حيث الدور التنظيمي، والدور الإداري، والدور الاستراتيجي، ودور تطوير الموظفين، ودوره الإشرافي ممارسة مرتفعة، وجميع هذه الأدوار مهمة جداً لتحقيق الفعالية و النجاح لرئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط.

كما يتضح من نتائج الجدول أعلاه (جدول ٨) أن مستوى قدرة رئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط على تأدية أدواره وفقاً لنموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى مرتفعة؛ حيث إن مستوى قدرته على قيادة الفرق عالية وكذلك قدرته على إدارة العلاقات والتواصل وإدارة الذات وإدارة الوقت مرتفعة وتعكس فعالية عمله وإيجابيته بوصفه رئيس القسم الأكاديمي.

كما يتضح من نتائج الجدول أعلاه (جدول ٨) أن مستوى المخرجات التي تعكس الدور الفعال لرئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط استناداً على نموذج جون دي نوبل للقيادة الوسطى مرتفع كذلك، حيث أوضحت نتائج المتوسط أن مستوى جودة التدريس مرتفع بوصفه مخرجًا يعكس فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي القائد الأوسط، كما أن مستوى تحسن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بوصفه مخرجًا مرتفع يعكس فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي القائد الأوسط ، كذلك مستوى مخرجات الطلاب كان مرتفعا بوصفه مخرجًا يعكس فعالية عمل رئيس القسم الأكاديمي القائد الأوسط.

لذا يتضح مما سبق أن نموذج جون دي نوبيل النظري للقيادة الوسطى (٢٠١٨) هو نموذج فعال و قابل للتطبيق في بيئة التعليم العالي و يعكس بشكل فعال دور رئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط في القسم الأكاديمي. ويعكس المدخلات التي تؤثر على دوره، وكذلك المخرجات التي تنتج عن دوره الأوسط الفعال في القسم الأكاديمي، و بناء على ذلك جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع نتائج النموذج النظري الذي طوره جون دي نوبيل (٢٠١٨) للقيادة الوسطى في المدارس، لذا نتائج الدراسة الحالية داعمة لدراسة (De Nobile, 2018) فيما يخص فعالية القيادة الوسطى في البيئة التعليمية.

**توصيات الدراسة:**

بناء على نتائج الدراسة أعلاه توصي الباحثة بالآتي:

- أن يتم تطبيق نموذج جون دي نوبيل النظري في الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي.
- أن تتم الاستفادة من جميع الآليات المذكورة في النموذج لتطوير أداء رئيس القسم العلمي بوصفه قائدًا أوسط.
- أن يتم التركيز على المدخلات التي يتلقاها رئيس القسم وكيفية تطويرها وتحسينها من أجل تحسين عمله في القسم الأكاديمي قائدًا أوسط.
- أن يتم التركيز على المخرجات التي تعكس عمله وفعاليته بوصفه رئيس القسم وكيفية تحسينها من أجل تفعيل دوره قائدًا أوسط في القسم الأكاديمي.
- التركيز على تطوير أداء رئيس القسم بوصفه قائدًا أوسط وفقا لنموذج جون دي نوبيل وتزويده بالطرق المناسبة لتأدية هذه الأدوار الفعالة.
- أن يُختَبَر نموذج جون دي نوبيل في مؤسسات تعليمية أخرى.
- العمل على تطوير نموذج نظري مستقل يصف آلية واضحة لعمل القيادات الوسطى في مؤسسات التعليم العالي.

**الخلاصة:**

اتضح من نتائج الدراسة الحالية أن نموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى هو نموذج فعال و يعكس طبيعة عمل القائد الأوسط (رئيس القسم الأكاديمي) في مؤسسات التعليم العالي، و أن هناك مدخلات تعكس أثرها على أداء رئيس القسم؛ مما يمكن أن تؤثر على مخرجات البرنامج أو القسم الأكاديمي، وهنالك كذلك أدوار واضحة يجب على رئيس القسم الأكاديمي أن يقوم بتأديتها وفقًا لمعايير محددة. لذا تقدم الدراسة الحالية نموذجًا نظريًا يعكس آليات القيادة الوسطى في القسم العلمي وهذه الآليات مشتقة من نموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى والذي طبق في التعليم العام.

لذا تسهم الدراسة الحالية في تقديم نموذج نظري للقيادة الوسطى في مؤسسات التعليم العالي السعودية و المتبنى من نموذج جون دي نوبيل للقيادة الوسطى في المدارس و الذي سيسهم بدوره في تحديد آليات عمل القسم الأكاديمي وحوكمته و تحسين فعاليته و أدائه، وبالتالي الوصول للأهداف المرجوة، حيث يعد النموذج في (شكل ١) أعلاه نموذجًا فعالًا و قابلًا للتطبيق في بيئة التعليم العالي و يعكس دور القائد الأوسط في مؤسسات التعليم العالي.

**قائمة المصادر و المراجع**

**المصادر العربية:**


- أحمد، داليا محمد رضا. (٢٠٢٢). دور القيادات الوسطى بمحافظة الدقهلية في تطبيق الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠٣٠ (المعوقات–سبل المواجهة). *مجلة تطوير الأداء الجامعى*، *١٨* (١)، ٣١–٤٧.
- أسامة، الشيماء محمد. (٢٠١٩). دور القيادات الوسطى تجاه القوة الناعمة – دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية .*المجلة العلمية بكلية الآداب* .400–359 ,(34)*2019* , doi: 10.21608/jartf.2019.123209
- آل ناجي، محمد عبدالله. (٢٠١٦). *الإدارة التعليمية والمدرسية* (ط.٧). الحميضي.
- بريكة بوخملة & صالح عفاف. (٢٠٢٣). أنماط القيادة وتأثيرها على الإتصال التنظيمي. دراسة ميدانية بمديرية الثقافة و الفنون لولاية تبسة، مذكرات العلوم الإنسانية، جامعة العربي التبسي– تبسة.
- تمار& يوسف. (٢٠٢٣). الأخطاء المنهجية في الدراسات الاستطلاعية. *المجلة الجزائرية لبحوث الإعلام والرأي العام*، ٦ (١)، ١٦–٢٣.
- الجاسر، أحمد إبراهيم& عبدالله. (٢٠٢٢). إدارة المواهب المتكاملة مدخل لتطوير القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء النماذج العالمية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، ٣٨ (٤,٢)، ٨١–١٠٥.
- جليدان، تغريد مالك. (٢٠١٩). مستويات الذكاء الوجداني عند القائدات الإداريات في القيادة الوسطى وعلاقته بالاحتراق النفسي المهني لدى بعض موظفات جامعة طيبة. *مجلة كلية الآداب*، (٩٠)، ٣٧٥–٤٢٠.
- الحبسية، رضية سليمان. (٢٠٢١). واقع التمكين الإداري للقيادات الوسطى التربوية في وزارة التربية

والتعليم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم الاجتماعية*، (١٧)، ٢٤٢-٢٥٦.

- الدجني، إياد علي. (٢٠١١). درجة ممارسة القيادة التربوية الوسطى لدورها الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. *مجلة جامعة الأزهر*، ١٣ (١)، ٣١١-٣٦٠.
- الزهراني، شريف. (٢٠١٩). ممارسة القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٣ (٢٠)، ٤١-٨٥.
- سيد، ص.، صباح ، صالح مراد زيدان، مراد، & نادى عبد الظاهر. (٢٠٢٢). تطوير الأداء الإداري للقيادات الوسطى بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم على ضوء مدخل التحسين المستمر. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٦ (٩)، ١٣٦٥-١٤٢٢.
- العجمي، محمد حسنين. (٢٠٢٠). *الإدارة والتخطيط التربوي* (ط.٤). دار المسيرة.
- غراب، سهير السيد متولي، الخميسي & السيد سلامة. (٢٠٢٢). متطلبات تطوير القيادات الوسطى بالتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. *مجلة كلية التربية بدمياط*، ٣٧ (٨٣,٠١).
- الكعكي، سهام ( ٢٠١٨). الارتقاء بفاعلية أداء القيادة بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية – جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن نموذجا- كلية التربية – قسم الإدارة والتخطيط التربوي.
- لعريط، & هادف (٢٠١٦). الضغوط النفسية لدى القيادة الوسطى في منظمة فرتيال. دراسات وأبحاث، ٨(٢٣)، ١٤٥-١٦١. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/1312
- المعشوق، منصور (٢٠١٥)، إعداد وتنمية المستقبل في المنظمات الحكومية السعودية: رؤى تقويمية استشرافية- المحور الرابع – رأس المال البشري وتطوير القطاع الحكومي.
- هاني عبدالرحمن الطويل & زبيدة حسن أبوشويمة. (٢٠١٦). معايير مقترحة لاختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية. *Dirasat: Educational Sciences*، ٤٣.
- الهنداوي، & أحمد عبد الفتاح حمدي. (٢٠٢١). القيادة: "تأثير وأثر". *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)*، ٤٠ (١٨٩)، ٦٣٥-٦٣٨.

**المصادر الأجنبية**

- De Nobile, John. (2018). "Towards a theoretical model of middle leadership in schools." *School Leadership & Management* 38.(4): 395-416
- Pallant, Julie. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-hill education (UK).

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية

Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

# الاستثناءات وعللها في جميع أبواب الأصول من طريق طيبة النشر للقراء العشرة ورواتهم (جمعا ودراسة)

بشرى حسن هادي اليمني

قسم القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والقانون، جامعة جده، المملكة العربية السعودية

# Exceptions and their Reasons in all Chapters of the Principles from the Book "Tayyibat al-Nashr" for the Ten Readers and their Narrators (Collecting and Studying)

Bushra Hassan Hadi Al-Yamani

Department of Quranic Studies and Islamic Studies, college of Sharia and Law, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia

| DOI | ACCEPTED القبول | Edit التعديل | RECEIVED الإستلام |
|---|---|---|---|
| https://doi.org/10.37575/h/edu/22002 | 29/10/2023 | 17/09/2023 | 29/08/2023 |

| NO. OF PAGES عدد الصفحات | YEAR سنة العدد | VOLUME رقم المجلد | ISSUE رقم العدد |
|---|---|---|---|
| 22 | 2024 | 12 | 2 |

**الملخص:**

يهدف هذا البحث إلى جمع استثناءات القراء ورواتهم من طرق طيبة النشر، لابن الجزري، في جميع أبواب الأصول، من خلال بيان مفهوم الاستثناء عند القراء، وبيان أبرز العلل التي أوردها المحققون، وقد خلصت من خلال الدراسة إلى أن هناك علل كثيرة، منها: الثقل، والمشقة، ومجاراة لسان العرب، والرواية، والبناء على الأصل، وموافقة رسم المصحف، وإجماع الرواة، والتمكين، ومراعاة الخروج من لغة إلى لغة، واشتباه اختلاف المباني، والمعاني. وقد أوصت الباحثة باستكمال دراسة صور الاستثناءات الأخرى، وبيان عللها في باب الفرش.

**كلمات مفتاحية:** الاستثناءات، العلل، أصول القراءات، طيبة النشر، الرواة.

**Abstract:**

This research aims to collect and study the exceptions of readers and their narratives from the methods of good publication, according to Ibn Al-Jazari, in all chapters of the fundamentals, by explaining the concept of exception among readers, and highlighting the reasons mentioned by researchers. Through the study, it has been concluded that there are many reasons, including: difficulty, hardship, following the Arabic language, narration, building on the original text, conformity with the script of the Qur'an, consensus of narrators, facilitation, considering the transition from one language to another, confusion regarding differences in structures and meanings. The researcher recommended completing the study of other forms of exceptions and providing their reasons in the chapter of examples.

**Keywords:** Exceptions, reasons, fundamentals of recitation, good publication, narrators.

## مقدمة

الحمد لله الذي أنزل الكتاب ولم يجعل له عوجا، قيما، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، هدى، ونورا للمؤمنين، وحسرة، وندامة على الكافرين، والصلاة والسلام على خير البرية من عرب، ومن عجم، محمد وعلى آله وأزواجه، وأصحابه، والتابعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

## أما بعد:

فإن القرآن الكريم كلام الله تبارك وتعالى أنزله على قلب محمد صلى الله عليه وسلم، تبيانا، وتفصيلا لكل شيء، أحكم الله آياته، وحفظه عن كل تبديل وتحريف، في لفظه، ومعناه، وسنده، فما تكاد تجد من ذلك من شيءٍ إلا وقد انبرت له طائفة من العلماء تبين وجهه، وتستقري مدلوله، فإن صح قبل، وإن خالف ذلك

ردّ على صاحبه، كان من كان، علا شأنه أو نزل، والأمثلة على ذلك من علمي الرواية والدراية في علم القراءات وإسناده كثيرة، حيث بيّن العلماء متواترها، وشاذّها، وصحيحها، وسقيمها، وآحادها، وانفرادات القراء بجميع صورها، وغير ذلك، ومن هذا المنطلق أحببت أن أدرس علل العلماء وتوجيهاتهم لاستثناءات بعض القراء، من خلال هذا البحث الذي أسميته: **[الاستثناءات وعللها في جميع أبواب الأصول من طريق طيبة النشر للقراء العشرة ورواتهم (جمعا ودراسة)].**

**مشكلة البحث:**

تكمن مشكلة في ماهية الاستثناءات عند القراء، وأسبابها، وموقف الموجهين منها، ويمكن صياغة هذه المشكلة في التساؤل الآتي:

- ما مفهوم الاستثناء، وما أبرز علله؟

**أهمية البحث، وأسباب اختياره:**

تبرز أهمية هذا البحث من خلال إيضاحه مفهوم الاستثناء عند القراء العشرة ورواتهم، وعلل هذه الاستثناءات، ومذاهب الموجهين والمحققين، في الاحتجاج لها.

وقد دعاني للبحث في هذه الاستثناءات، أسباب منها:

١- خروج بعض القراء عن أصول قراءتهم، وقد يوقع ذلك بعض القراء من المبتدئين في اللبس.

٢- تنوع علل الاستثناء عند المحققين، بين الرواية والدراية.

**أهداف البحث:**

**ويهدف هذا البحث إلى:**

١- بيان مفهوم الاستثناء عند القراء.

٢- ذكر المستثنيات التي خالف فيها بعض القراء أصول قراءتهم وقواعدهم الكلية، وجمعها تيسيرا للطالبين.

٣- دراسة هذه الاستثناءات، وبيان أبرز عللها من حيث الرواية، والدراية.

**منهج البحث:**

اعتمدت في إجراء هذا البحث على المنهج الوصفي، والاستقرائي، حيث قمت بجمع الاستثناءات، وتوجيهها، وتلخيص أبرز العلل التي أوردها المحققون.

ثم إني تقيدت بالآتي:

- ذكر المستثنيات غير المقروء بها، وبعض المستثنيات المقروء بها من الاستثناءات غير المقروء بها، وسنوضح ذلك في البحث.
- أما المستثنيات المختلف فيها فلم أتطرق إليها.
- الاكتفاء بالمجمع عليه من المستثنيات، وترك المختلف فيه.
- ملاحظة: لم أترجم للأعلام، مراعاة لحجم البحث، واشتهارهم.

**الدراسات السابقة:**

بعد بحث جهيد لم تقف الباحثة على دراسة جُمِعَت فيها الاستثناءات عند القراء ودُرِسْت، إلا أن هناك بعض الدراسات المفردة لبعض القراء، أو بعض الدراسات اللغوية والنحوية، وسأذكر منها:

– استثناءات الإمام الكسائي في أبواب أصول الشاطبية: (جمعاً وتوجيهاً)، غدير بنت محمد بن سليم الشريف، الناشر: مجلة معهد الإمام الشاطبي، جدة، السعودية، (م١٥، ع٣٠)٢٠٢٠م، وقد اكتفت الباحثة بترجمة موجزة للإمام الكسائي، وبيان الاستثناءات التي له من طريق الشاطبية، وهذه الدراسة تختلف عن الدراسة السابقة من وجهين، الأول: أني تناولت استثناءات جميع القراء ورواتهم، والثاني: أني اعتمدت الاستثناءات من طريق طيبة النشر، حيث إنها أوسع من الشاطبية، كما أن هذه الدراسة تركزت على ذكر علل الاستثناءات بشكل خاص.

– أسلوب الاستثناء في القرآن الكريم (دراسة تطبيقية نحوية): محمد علي محمد جبران، رسالة دكتوراة، الناشر: جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، ٢٠٠٨م.

– أسلوب الاستثناء في القرآن الكريم بين النحو والبلاغة، عزام الشحراوي، وآخرون، الناشر: الجامعة الأردنية، عمان– الأردن، ١٩٩١م.

ويظهر جليًّا أن هاتين الدراستين تناولتا أسلوب الاستثناء في جميع القرآن، من غير اعتبار القراءات، حيث قصدتا إلى مناقشة أسلوب الاستثناء وأدواته من وجوه اللغة العربية، لا من وجوه القراءات.

وقد انقسم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وخمسة مباحثَ، وخاتمةٍ، وفهرسٍ لتوثيق المراجع والمصادر.

**هيكل البحث:**

**تمهيد:** مفهوم القواعد المستثناة من طرق الطيبة.

**المبحث الأول: المستثنى من قاعدة الإدغام الكبير لأبي عمرو، وفيه مطلبان:**

المطلب الأول: المستثنى من المستثنى منه وهو لفظ (قال).

المطلب الثاني: المستثنى من المستثنى منه وهو لفظ (نحن).

**المبحث الثاني: المستثنى من القواعد في باب المد والقصر، وفيه مطلبان:**

المطلب الأول: المستثنى من مد البدل.

المطلب الثاني: المستثنى من مد اللين.

**المبحث الثالث: المستثنيات من القواعد في باب الهمز المفرد، والوقف، وفيه خمسة مطالب:**

المطلب الأول: ما استثني لأبي عمرو في باب الهمز المفرد.

المطلب الثاني: ما استثني للأزرق في باب الهمز المفرد.

المطلب الثالث: ما استثني للأصبهاني في باب الهمز المفرد.

المطلب الرابع: ما استثني لأبي جعفر في باب الهمز المفرد.

المطلب الخامس: ما استثني لحمزة في باب وقف حمزة وهشام على الهمز.

**المبحث الرابع: المستثنى من القواعد في باب الراءات، وفيه مطلبان:**

المطلب الأول: المستثنى من الراء المنونة التي قبلها كسرة، وفصل بين الكسرة، والراء فاصل.

المطلب الثاني: المستثنى من الراء المفتوحة التي بعدها حرف استعلاء مكسور.

**المبحث الخامس: المستثنيات من القواعد في باب ياءات الإضافة، وفيه ثلاثة مطالب:**

المطلب الأول: المستثنى من ياءات الإضافة التي بعدها همزة قطع مفتوحة.

المطلب الثاني: المستثنى من ياءات الإضافة التي بعدها همزة قطع مكسورة.

المطلب الثالث: المستثنى من ياءات الإضافة التي بعدها همزة قطع مضمومة.

**الخاتمة:**

وتشمل: النتائج والتوصيات.

فهرس المراجع والمصادر.

**تمهيد: مفهوم القواعد المستثناة من طرق الطيبة:**

**الاستثناء لغة، واصطلاحا:**

الاستثناء: في اللغة: المنع والصرف، ولفظ الاستثناء يطلق على فعل المتكلم، وعلى المستثنى، وعلى نفس الصيغة(١).

قال الكفوي: "والاستثناء إيراد لفظ يقتضي رفع ما يوجبه عموم اللفظ، أو رفع ما يوجبه اللفظ"(٢).

عرفه ابن بابشاذ(ت: ٤٦٩ هـ) بأنه: إخراج الثاني مما دخل فيه الأول"(٣).

وعرفه ابن يعيش(ت: ٦٤٣هـ) بأنه: "صرف اللفظ عن عمومه بإخراج المستثنى من أن يتناول الأول"(٤).

وقد يستثنى الشيء من الشيء ليس منه، كاستثناء اللمم من كبائر الإثم والفواحش وليس منها، قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يَجۡتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ ﴾[النجم: ٣٢]. وقد يدخل المستثنى تحت قاعدة ليس منها، أو يخرج مما هو منه(٥).

**مفهوم الاستثناء في اصطلاح موجهي القراءات:**

لم أقف على تعريف جامع ينسب لأحدٍ من موجهي القراءات، وهذا في عمومه يوحي بأن الاستعمال الاصطلاحي هو ذاته المستعمل في اللغة، أي: خروج بعض القراء عن أصول قراءتهم المطردة إلى بعض الاستثناءات، وقراءتها على خلاف الأصل الذي يقرأ به.

وقبل الولوج في بيان استثناءات القراء، والمستثنى من القواعد يجدر بنا الميل على أصول القراءات إذ هي محور القواعد، وعليها تبنى القواعد، أو تخرج منها، وقد عرفها غير واحد من الأصوليين، ومن أبرز ما عُرف الأصل به، أنه: "مفرد (أصل) ما اطرد حكمه وجرى على سنن واحد، وهي القواعد الكلية التي

(١) ينظر: الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أيوب بن موسى الحسيني القريمي، الكفوي، أبو البقاء الحنفي(ت: ١٠٩٤هـ)، تحقيق: عدنان درويش – محمد المصري، الناشر: مؤسسة الرسالة – بيروت: (ص: ٩١).

(٢) ينظر: الكليات للكفوي: (ص: ٩١).

(٣) شرح المقدمة المحسبة، طاهر بن أحمد بن بابشاذ، تحقيق: خالد عبد الكريم، الناشر: المطبعة العصرية – الكويت، ط١، ١٩٧٧ م: (١/ ٢٦٢).

(٤) شرح المفصل للزمخشري، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء، موفق الدين الأسدي الموصلي، المعروف بابن يعيش وبابن الصانع، قدم له: د/ إميل بديع يعقوب، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط١، ١٤٢٢ هـ – ٢٠٠١ م: (٤٦/٢)، أسلوب الاستثناء في القرآن الكريم (دراسة تطبيقية نحوية): محمد علي محمد جبران، رسالة دكتوراة، الناشر: جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، ٢٠٠٨م: (ص:٧٥).

(٥) ينظر: مجاز القرآن، أبو عبيدة معمر بن المثنى البصري(ت: ٢٠٩هـ)، تحقيق: محمد فواد سزگين، الناشر: مكتبة الخانجي – القاهرة، ١٣٨١ هـ: (٢٣٧/٢).

تنطبق على ما تحتها من الجزئيات، مثل الإدغام، والإمالة، وغير ذلك من الأصول، وتسمى بـ(القاعدة) و(المذهب)، ويقال: قرأ فلان بكذا على أصله، أي: على قاعدته ومذهبه"[١].

وقيل: "القواعد الكلية التي تُقاس عليها الجزئيات"[٢].

**المبحث الأول: المستثنى من قاعدة الإدغام الكبير لأبي عمرو:**

**المطلب الأول: المستثنى من المستثنى منه وهو لفظ (قال):**

يدغم أبو عمرو كل لام متحركة –بفتح أو كسر أو ضم– قبلها متحرك وبعدها راء متحركة مثل ﴿كَمَثَلِ رِيحٍ﴾ [آل عمران: ١١٧].

ويدغم كذلك كل لام متحركة بالضم، أو الكسر وقبلها ساكن وبعدها راء متحركة، مثل قوله تعالى: ﴿يَقُولُ رَبَّنَآ﴾[البقرة: ٢٠٠]، وكذلك العكس، يدغم الراء في اللام، نحو: ﴿ٱلْأَنْهَٰرُ لَهُۥ﴾ [البقرة: ٢٦٦]، ﴿إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ [آل عمران:١٩٠][٣].

ويستثنى من ذلك إذا كانت اللام متحركة بالفتح وقبلها ساكن فلا يدغمها فليس له فيها إلا الإظهار، مثل ﴿يَقُولَ رَبِّ﴾[غافر: ٢٨] وقوله: ﴿رَسُولَ رَبِّهِمْ﴾ [الحاقة:١٠][٤]، والعكس كذلك الراء في اللام، فإن انفتحت وسكن ما قبلها فلا إدغام نحو: ﴿مِن مِّصْرَ لِٱمْرَأَتِهِۦٓ﴾ [يوسف:٢١]، و﴿لَّن تَبُورَ ﴿٢٩﴾ لِيُوَفِّيَهُمْ﴾ [فاطر: ٢٩ – ٣٠].

**واستثني له من هذا الاستثناء لفظ واحد هو (قال) في الراء، فإنه يدغمها على خلاف الأصل،** نحو: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ﴾ [البقرة:٣٠]، فقد استثني له هذا اللفظ من عدم الإدغام إذا انفتح اللام وكان قبله حرف ساكن، أينما وقعت[٥].

**أي:** أن الراء واللام إذا وقعتا مفتوحتين بعد ساكن فإنهما لا تدغمان إلا كلمة (قال) فإنها تدغم وإن كانت مفتوحة بعد ساكن، وهذا معنى قوله: (لا قال)[٦]، فهو استثناء من استثناء[٧].

قال ابن الجزري: "...واللام تدغم إذا تحرك ما قبلها في الراء بأي حركة تحركت هي، نحو ﴿رُسُلُ رَبِّكَ﴾ [هود:١٨]﴿كَمَثَلِ رِيحٍ﴾[ آل عمران: ١١٧]،

(١) مختصر العبارات لمعجم مصطلحات القراءات، إبراهيم بن سعيد بن حمد الدوسري، الناشر: دار الحضارة للنشر – الرياض – المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤٢٩ هـ – ٢٠٠٨ م: (ص٢٧)

(٢) الأصلان في علوم القرآن، د/ محمد عبد المنعم القيعي، الناشر: المؤلف، ط٤، ١٤١٧هـ– ١٩٩٦م: (ص١٧٨).

(٣) ينظر: الكنز في القراءات العشر، أبو محمد، عبد الله بن عبد المؤمن بن الوجيه بن عبد الله بن على ابن المبارك التّاجر الواسطيّ المقرئ تاج الدين ويقال نجم الدين (ت: ٧٤١هـ)، تحقيق: د. خالد المشهداني، الناشر: مكتبة الثقافة الدينية – القاهرة، اط١، ١٤٢٥ هـ – ٢٠٠٤ م: (١/ ٢٠٩)، شرح طيبة النشر في القراءات العشر، محمد بن محمد بن محمد، أبو القاسم، محب الدين النُّوَيْري (ت: ٨٥٧هـ)، تحقيق: د/ مجدي محمد سرور سعد باسلوم، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٣ م: (١/ ٣٣١–٣٣٥).

(٤) ينظر: الكنز في القراءات العشر، للواسطي: (١/ ٢٠٩). الهادي شرح طيبة النشر في القراءات العشر، محمد محمد محمد سالم محيسن (ت: ١٤٢٢هـ)، الناشر: دار الجيل – بيروت، ط١، ١٤١٧ هـ – ١٩٩٧ م: (١/ ١٣٨–١٣٩)

(٥) ينظر: الكنز في القراءات العشر، للواسطي: (١/ ٢٠٩)، شرح طيبة النشر في القراءات العشر، النُّوَيْري: (١/ ٣٣١–٣٣٥).

(٦) قال الناظم: تُدْغَمُ فِي جِنْسٍ وَقُرْبٍ فُصِّلاَ ... فَالرَّاءُ فِي اللاَّمِ وَهِي فِي الرَّاءِ لاَ
إِن فُتِحَا عَنْ سَاكِنٍ لاَ قَالَ ثُمْ ... لاَ عَنْ سُكُونٍ فِيهِمَا النُّونُ أُدْغِمْ
ينظر: متن طيّبة النّشر في القراءات العشر، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (ت: ٨٣٣هـ)، تحقيق: محمد تميم الزغبي، الناشر: دار الهدى، جدة، ط١، ١٤١٤ هـ – ١٩٩٤م: (ص:٤٠).

(٧) شرح طيبة النشر في القراءات العشر، النُّوَيْري: (١/ ٣٣١–٣٣٥).

﴿ أَنزَلَ رَبُّكُمْ ﴾ [النحل: ٢٤]، وجملته أربعة وثمانون حرفا، كجملة الراء في اللام سواء، فإن سكن ما قبلها أدغمها – مضمومة كانت أو مكسورة – نحو: ﴿يَقُولُ رَبَّنَآ ﴾[البقرة: ٢٠٠]، ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ ﴾ [النحل: ١٢٥]، فإن انفتحت بعد الساكن لم تدغم نحو: ﴿ رَسُولَ رَبِّهِمْ ﴾ [الحاقة:١٠]، إلا لام (قال)، فإنها تدغم حيث وقعت؛ لكثرة دورها"(١).

وقد علل ابن الجزري استثناء (قال) بكثرة ورودها، واستعمالها في القرآن، فخففت بالإدغام نحو: ﴿قال ربكم ﴾، قال أبو عمرو بن العلاء: "الإدغام كلام العرب الذي يجري على ألسنتها، ولا يحسنون غيره"(٢).

فهي مخالفة للقاعدة المعمول بها من جهة سكون ما قبلها، وموافقة لمقاصد الإدغام الكبير من جهة أخرى، إذ إن الأصل الإظهار، ولا يعدل إلى الإدغام إلا لعلة، وأكثر العلل شيوعا التخفيف، فناسب الإدغام في (قال) مقصد الإدغام العام، قال ابن الجزري: "الإدغام هو اللفظ بحرفين حرفا كالثاني مشددا وينقسم إلى كبير وصغير، (فالكبير) ما كان الأول من الحرفين فيه متحركا، سواء أكانا مثلين، أم جنسين، أم متقاربين، وسمي كبيرا لكثرة وقوعه؛ إذ الحركة أكثر من السكون"(٣).

إذن فالعلة الثانية لاستثناء لام (قال) وإدغامها – بعد كثرة الاستعمال والدوران – الصعوبة، والمشقة الملازمة للإظهار(٤) فيعدل عنه إلى الإدغام، وهو المشهور في لسان العرب، وبه قرأ كثير من القراء، قال ابن الجزري: "...فالمشهور به والمنسوب إليه والمختص به من الأئمة العشرة هو أبو عمرو بن العلاء، وليس بمنفرد به، بل قد ورد أيضا عن الحسن البصري، وابن محيصن، والأعمش، وطلحة بن مصرف، وعيسى بن عمر، ومسلمة بن عبد الله الفهري، ومسلمة بن محارب السدوسي، ويعقوب الحضرمي، وغيرهم، ووجهه طلب التخفيف"(٥).

والعلة الثالثة، والرابعة: أنها تدغم رواية، وأداءً، فأما رواية فمعلوم، وأما أداءً؛ فللمد الواقع قبلها، وللعلماء في منع المد للإدغام مذاهب، فمنهم من قال بمنعه للإدغام، ومنهم من أجاز الإدغام معه، قال ابن الجزري: "...وقيل تدغم (قال) نصا وأداء: "لقوة مدة الألف وقياسه: ﴿ قَالَ رَجُلَانِ ﴾ [المائدة: ٢٣]، ﴿ وَقَالَ رَجُلٌ ﴾ [غافر:٢٨]، ولا خلاف بين أهل الأداء في إدغامهما"(٦)، وقيل: غير ذلك(٧).

(١) النشر في القراءات العشر، لابن الجزري: (١/ ٢٩٣-٢٩٤).

(٢) ذكر هذا القول عنه ابن الجزري في النشر، ينظر: النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: (١/ ٢٧٥).

(٣) النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبو الخير، ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (ت: ٨٣٣ ه)، تحقيق: علي محمد الضباع (ت: ١٣٨٠ ه)، الناشر: المطبعة التجارية الكبرى (تصوير دار الكتب العلمية): (١/ ٢٧٤).

(٤) ينظر: النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: (١/ ٢٧٥).

(٥) النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: (١/ ٢٧٥).

(٦) التيسير في القراءات السبع، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (ت: ٤٤٤ه)، تحقيق: اوتو تريزل، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، ط٢، ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م: (ص: ٢٧).

(٧) ينظر: كتاب الشمعة المضية بنشر قراءات السبعة المرضية، أبو السعد زين الدين منصور بن أبي النصر بن محمد الطَّبَلاوي، سبط ناصر الدين محمد بن سالم (ت: ١٠١٤هـ)، تحقيق: د. علي سيد أحمد جعفر، الناشر: مكتبة الرشد – السعودية، الرياض، ط١، ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٣م (١/ ٦٨١)

**المطلب الثاني: المستثنى من المستثنى منه وهو لفظ (نحن):**

لأبي عمرو إدغام (النون) في اللام، والراء إذا كانت متحركة وقبلها متحرك، نحو: ﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكَ ﴾[الأعراف:١٦٧]، ﴿ خَزَآئِنَ رَحْمَةِ رَبِّيٓ ﴾ [الإسراء:١٠٠]، ﴿ لَن نُّؤْمِنَ لَكَ ﴾ [البقرة:٥٥]، ويستثنى من ذلك إذا كانت النون متحركة بأي حركة، وقبلها ساكن، فإنها تظهر، وذلك نحو: ﴿ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ ﴾ [إبراهيم:١][(١)].

واستثني من هذا الاستثناء موضع واحد هو نون (نحن) في كل القرآن، فهي تدغم في اللام والراء بعدها دون شرط نحو: ﴿ وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ ﴾ [البقرة:١٣٣][(٢)].

قال الداني(ت:٤٤٤هـ):"... فإن سكن ما قبلها لم تدغم إلا في كلمة (نحن) حيث وقعت وجملته عشرة مواضع، في البقرة أربعة: ﴿ وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ ﴾ حرفان[(٣)]، ﴿ وَنَحْنُ لَهُۥ عَٰبِدُونَ ﴾ [البقرة: ١٣٨] ، ﴿ وَنَحْنُ لَهُۥ مُخْلِصُونَ ﴾ [البقرة:١٣٩]، وفي آل عمران: ﴿ وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ ﴾ [آل عمران:٨٤]، وفي الأعراف: ﴿ فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ ﴾ [الأعراف:١٣٢]، وفي يونس: ﴿ وَمَا نَحْنُ لَكُمَا بِمُؤْمِنِينَ ﴾ [يونس:٧٨]، وفي هود: ﴿ وَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ ﴾ [هود:٥٣]، وفي المؤمنون: ﴿ وَمَا نَحْنُ لَهُۥ بِمُؤْمِنِينَ ﴾ [المؤمنون:٣٨]، وفي العنكبوت: ﴿ وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ ﴾ [العنكبوت:٤٦]، روى ذلك منصوصا أصحاب اليزيدي عنه سوى ابن جبير، واختلف في علة تخصيص هذه الكلمة بالإدغام، فقيل: لثقل الضمة، وقال الداني: "للزوم حركتها وامتناعها من الانتقال من الضم إلى غيره، وليس ما عداها ذلك"[(٤)].

وأضاف ابن الجزري إلى علة استثنائها بعد الرواية احتمالا آخر هو: تكرار النون في بنية الكلمة – نحن– وقصرها، وكثرة دورانها، ولم يكن ذلك في غيرها[(٥)].

قال السيوطي في علة الإدغام:" إلا نون (نحن) فإنها تدغم، نحو: (نحن له) و (وما نحن لك)، لكثرة دورها، وتكرار النون فيها، ولزوم حركتها وثقلها"[(٦)].

فهذه خمس علل –الرواية، والثقل، ولزوم الحركة، وتكرار النون في الكلمة، وكثرة الدوران– اتفقوا على بعضها، واختلفوا في بعض، فأما ما اتفقوا عليه، فالرواية، والثقل، ولزوم الحركة في (نحن) حيث إن حركتها حركة بناء، على خلاف (يكون) فحركتها إعرابية، والرابعة: كثرة دورانها في القرآن، وأما ما اختلفوا فيه فتكرار النون في الكلمة، إذ هو اختيار ابن الجزري ومن وافقه كالسيوطي، وغيره، والأكثرون على الحجج الثلاثة الأولى.

(١) الكنز في القراءات العشر، للواسطي: (١/ ٢٠٩)

(٢) ينظر: الكنز في القراءات العشر، للواسطي: (١/ ٢٠٩)، النشر في القراءات العشر، لابن الجزري: (١/ ٢٩٣– ٢٩٥)

(٣) في البقرة الآيتين: [١٣٣، ١٣٦].

(٤) النشر في القراءات العشر، لابن الجزري:(١/ ٢٩٣– ٢٩٥)

(٥) ينظر: النشر في القراءات العشر، لابن الجزري: (١/ ٢٩٣– ٢٩٥)

(٦) الإتقان في علوم القرآن، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: ٩١١هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ-١٩٧٤م: (١/ ٣٢٧)

**المبحث الثاني: المستثنى من القواعد في باب المد والقصر، وفيه مطلبان:**

**المطلب الأول: المستثنى من مد البدل:**

يقرأ الأزرق بتثليث مد البدل مطلقا إلا مواضع استثنى من تثليثها، وهي: ما كان حرف المد مبدلا فيه عن تنوين، نحو: (دعاءً)، والبدل المسبوق بساكن صحيح في كلمة: (قرآن)، وكلمة: (يؤاخذ) وما تصرف منها، وقد نص على ذلك ابن الجزري في الطيبة فقال[١]:

..... وأزرق إن بعد همز حرف مد
مد له واقصر ووسط كنأى..
فالآن أوتوا إي ءءامنتم رأى
لا عن منون ولا الساكن صح ..
بكلمة.....
وامنع يؤاخذ.....

فهذه المستثنيات الثلاث، وأما ما وقع فيه حرف المد المبدل من التنوين بعد الهمز، نحو «**ماء، ولؤلؤا، ودعاء**» فقد أهمله الشاطبي -رحمه الله- ولم ينص عليه في الشاطبية، ولا بد من استثنائه[٢].

وأما ما وقع الهمز فيه بعد ساكن صحيح في كلمة واحدة نحو «**قرآن، ومسئولا**»، فنصا على استثنائها[٣]، واحترز لها ابن الجزري بقوله: (بكلمة) عما إذا كانا من كلمتين نحو «من آمن، قل أوحى» وكذلك «الآخرة، والإيمان» وإن كان في صورة كلمة[٤].

وأما المستثنى من حرف المد الواقع بعد الهمز المغير في كلمة (يؤاخذ) حيث وقعت فهو مما لا خلاف فيه، وذكر الشاطبي الخلاف فيه مما يستدرك عليه فقد نص على الاتفاق عليه الداني وغيره، ولذا أتى بلفظ امنع لنفي الخلاف فيه[٥].

**وعلل الاستثناء، في مواضع الاستثناءات الثلاث هي:**

- الرواية.

- أن ألف التنوين عارضةٌ غير لازمة، فلا توجد إلا وقفا، بخلاف الألف في (رءا) من «رءا القمر»، وتراءا من ﴿ فَلَمَّا تَرَٰٓءَا ٱلْجَمْعَانِ ﴾ [الشعراء:٦١]، فتُجرَى فيها الأوجه الثلاثة لورش عند الوقف عليها؛ لأنها أصلية، وذهابها في الوصل عارض[٦].

- وقيل: الاكتفاء بالأصل، الذي هو القصر، موافقة لقراءة الجمهور.

- وقيل: حذف صورة الهمزة رسما في البدل المسبوق بساكن صحيح[٧].

(١) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٤٢)، وينظر: الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ١٧٤- ١٧٥)

(٢) ينظر: غيث النفع في القراءات السبع، علي بن محمد بن سالم، أبو الحسن النوري الصفاقسي المقرئ المالكي (ت: ١١١٨هـ)، تحقيق: أحمد محمود عبد السميع الشافعي الحفيان، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م: (ص: ١١٢)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ١٧٤- ١٧٥)،

(٣)ينظر: غيث النفع في القراءات السبع، النوري، الصفاقسي: (ص: ١١٢)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ١٧٤- ١٧٥).

(٤) ينظر: شرح طيبة النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (ت: ٨٣٣هـ)، ضبطه وعلق عليه: الشيخ أنس مهرة، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط٢، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م: (ص: ٧٤)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ١٧٤- ١٧٥)

(٥) شرح طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٧٤)

(٦) ينظر: شرح النظم الجامع لقراءة الإمام نافع، عبد الفتاح بن عبد الغني بن محمد القاضي (ت: ١٤٠٣هـ)، الناشر: المكتبة الأزهرية للتراث – القاهرة: (ص: ٢٠).

(٧) ينظر: شرح النظم لعبد الفتاح القاضي: (ص: ٢٠).

– وقيل: إن علة المد في كل من المنفصل والمتصل؛ للتمكن من النطق بالهمزة، فإذا انتفت العلة انتفى السبب، وأعمل القصر على الأصل؛ إذ المد لا يكون إلا لسبب من همز أو سكون[١]، وهذا واقع في البدل للأزرق من وجوه:

**الوجه الأول:** ذهاب الهمزة، من جهة، وتقدمها من جهة، كما في (قرآن)، فإنها محذوفة رسما، فحكمها القصر إجماعا؛ لحذف صورة الهمزة رسما، ومن جهة ثانية: تقدم الهمز على حرف المد، في البدل فليس هناك ما يدعو إلى المد[٢].

**والوجه الثاني:** انتفاء حرف المد كليا في حال الوصل، والوقف على الألف عوضا عن التنوين عارض، وعلى هذا إجماع القراء أنه لا مد فيها، نحو، (دعاء، ملجأ) ونحوها، فحكمها القصر إجماعا؛ لأنها غير لازمة[٣].

**والوجه الثالث:** الاستثناء في (يؤاخذ) وما تصرف منها، والحجة في ذلك اللغات، فإنها على لغة من لا يهمز، من: (واخذت)، وعلى لغة من يهمز، من: (آخذت) بالهمز، فمن لم يهمز لم يعمل الهمز على أصله، فإذا سقط الهمز من الأصل سقط حكمه في الفرع، كما تحصل[٤].

**المطلب الثاني: المستثنى من مد اللين:**

للأزرق في مد اللين المهموز التوسط والطول مطلقا، واستثني له كلمتين هما: ﴿ٱلْمَوْءُۥدَةُ﴾ في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا ٱلْمَوْءُۥدَةُ سُئِلَتْ﴾ [التكوير:٨ ]،

و﴿مَوْئِلًا﴾ في قوله تعالى:﴿لَّن يَجِدُواْ مِن دُونِهِۦ مَوْئِلًا﴾ [الكهف:٥٨]، فلا خلاف في قصر الواو منهما[٥]، وقد أجمع أهل الأداء عن ورش على استثناء هاتين الكلمتين[٦]، قال ابن الجزري[٧]

وحرفي اللين قبيل همزة ... عنه امددن ووسطن بكلمة

لا موئلا موءودة ..... .....

**وعلة الاستثناء:**

– أنه لم يزد أحد من الرواة فيهما تمكينا على ما فيهما من المد[٨] قال ابن الجزري: "...وتمكينا على ما فيهما من الصيغة"[٩].

– أن السكون فيهما عارض، قال محيسن: "...أن الأزرق ليس له في هاتين الكلمتين (موئلا) و(الموءودة) سوى القصر– أي عدم المد بالكلية– كباقي القراء؛ وذلك لعروض سكونهما؛ لأنهما من: وال، ووأد"[١٠].

(١)ينظر: غيث النفع في القراءات السبع، للصفاقسي: (ص: ١١٢)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ١٧٤– ١٧٥)،

(٢) ينظر: الكنز في القراءات العشر، للواسطي: (١/ ٢٨١)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ١٧٤– ١٧٥)

(٣) ينظر: الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ١٧٤– ١٧٥)

(٤) ينظر: شرح طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٧٥)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ١٧٥)

(٥) ينظر: الكنز في القراءات العشر، للواسطي: (١/ ٢٨١)، شرح طيبة النشر، لابن الجزري (ص: ٧٥)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/١٧٥).

(٦) ينظر: شرح النظم، لعبد الفتاح القاضي: (ص: ٢٧).

(٧) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٤٢)

(٨) ينظر: شرح طيبة النشر، للنويري (١/ ٣٩٥)

(٩) النشر في القراءات العشر، لابن الجزري:(١/ ٣٩١)

(١٠) الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/١٧٨) وينظر: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر ويسمى(منتهى الأماني والمسرات في علوم القراءات)، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني الدمياطي، البناء، تحقيق : أنس مهرة، الناشر: دار الكتب العلمية، لبنان، ط١، ١٤١٩هـ –١٩٩٨م: (ص: ٦٠)

– لأن الثانية بعد الهمزة ممدودة فلم يجمع بين مدتين، قال أبو شامة(ت:٦٦٥هـ) في استثناء (الموءودة): "...أجمعوا على ترك المدة في واوها الأولى؛ لأن الثانية بعد الهمزة ممدودة فلم يجمع بين مدتين والتزم ذلك فيها خلاف(سوآت) لثقل مد الواو والهمزة المضمومة بخلاف الهمزة المفتوحة ومد الألف بعدها"[١].

– وقيل: أن علة الاستثناء في (موئلا) مشاكلة لرؤوس الآي، قال في إبراز المعاني: "...وأما موئلا فترك مده مشاكلة لرؤوس الآي؛ لأن بعده موعدا"[٢].

**المبحث الثالث: المستثنيات من القواعد في باب الهمز المفرد، والوقف، وفيه خمسة مطالب:**

**المطلب الأول: ما استثني لأبي عمرو في باب الهمز المفرد:**

يبدل أبو عمرو كل همز ساكن حرف مد من جنس حركة ما قبله، سواء كان فاء الفعل من الكلمة، أم عين الفعل، أم لام الفعل بخلف عنه، **أحدهما:** الإبدال، وهو الأشهر عنه. **والآخر:** التحقيق. ولا خلاف عنه في همز خمسة وثلاثين موضعا فقد استثنيت له، ومن ذلك ما سيأتي فإنه يقرأه بالتحقيق قولا واحدا[٣]، أجملها ابن الجزري في قوله:

وكل همز ساكن أبدل حذا

خلف سوى ذي الجزم والأمر كذا

مؤصدة رئيا وتؤوي.....

.....

قال ابن القاصح(ت:٨٠١هـ): "...اعلم أن هذا المستثنى على خمسة أنواع: **النوع الأول:** ما سكونه علامة للجزم، وهو جميع المذكور في هذا البيت، **النوع الثاني:** ما سكونه علامة للبناء، **النوع الثالث:** ما همزه أخف من إبداله، **النوع الرابع:** ما ترك همزه يلبسه بغيره، **النوع الخامس:** ما يخرجه الإبدال من لغة إلى لغة أخرى"[٤]، فهذه خمس علل وتفصيلها كالآتي:

**أولا: ما كان سكونه للجزم:** وردت في تسعة عشر موضعا، وهي[٥]:

١- (يشأ) وردت في عشرة مواضع، ومنه: ﴿إِن يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ أَيُّهَا ٱلنَّاسُ وَيَأْتِ بِـَٔاخَرِينَ﴾ [النساء:١٣٣].

٢- (نشأ) في ثلاثة مواضع، ومنه: ﴿إِن نَّشَأْ نُنَزِّلْ عَلَيْهِم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ ءَايَةً فَظَلَّتْ أَعْنَـٰقُهُمْ لَهَا خَـٰضِعِينَ﴾ [الشعراء:٤].

٣- (تسؤ) في ثلاثة مواضع أولها في المائدة: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَسْـَٔلُوا۟ عَنْ أَشْيَآءَ إِن تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ﴾ [المائدة:١٠١].

(١) إبراز المعاني من حرز الأماني: أبو القاسم شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم المقدسي الدمشقي المعروف بأبي شامة (ت: ٦٦٥هـ) الناشر: دار الكتب العلمية: (١/ ١٢٦)

(٢) إبراز المعاني من حرز الأماني، لأبي شامة: (١/ ١٢٦)

(٣) ينظر: النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: (١/ ٣٩٠-٣٩٣)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ٢١٦-٢١٧).

(٤) سراج القارئ المبتدي وتذكار المقرئ المنتهي (وهو شرح منظومة حرز الأماني ووجه التهاني للشاطبي)، أبو القاسم (أو أبو البقاء) علي بن عثمان بن محمد بن أحمد بن الحسن المعروف بابن القاصح العذري البغدادي ثم المصري الشافعي المقرئ (ت: ٨٠١هـ)، راجعه شيخ المقارئ المصرية: علي الضباع، الناشر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، ط٣، ١٣٧٣ هـ – ١٩٥٤ م: (ص: ٧٦)

(٥) ينظر: سراج القارئ، لابن القاصح: (ص: ٧٦-٧٧)، النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: (١/ ٣٩٠-٣٩٣)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ٢١٦-٢١٧).

٤- (ننسأها) -على قراءة من يهمز- من قوله تعالى: ﴿ مَا نَنسَخْ مِنْ ءَايَةٍ أَوْ نُنسِهَا ﴾ [البقرة:١٠٦]، و(يهيئ) من قوله تعالى: ﴿وَيُهَيِّئْ لَكُم مِّنْ أَمْرِكُم مِّرْفَقًا ﴾ [الكهف: ١٦].

٥- (ينبأ) من قوله تعالى: ﴿ أَمْ لَمْ يُنَبَّأْ بِمَا فِي صُحُفِ مُوسَىٰ ﴾ [النجم:٣٦].

**فعلة الاستثناء** في هذه المواضع: أن سكونه علامة للجزم(١).

**ثانيا: ما كان سكونه للأمر:** وردت في أحد عشر موضعا، وهي(٢):

١- «أنبئهم» من قوله تعالى: ﴿ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ﴾ [البقرة:٣٣].

٢- «أرجئه» في موضعين، قوله تعالى: ﴿قَالُوٓاْ أَرْجِهْ وَأَخَاهُ وَأَرْسِلْ فِي ٱلْمَدَآئِنِ حَٰشِرِينَ ﴾ [الأعراف:١١١]، وقوله: ﴿ قَالُوٓاْ أَرْجِهْ وَأَخَاهُ وَٱبْعَثْ فِي ٱلْمَدَآئِنِ حَٰشِرِينَ ﴾ [الشعراء:٣٦].

٣- «نبئنا» من قوله تعالى: ﴿ نَبِّئْنَا بِتَأْوِيلِهِۦٓ ﴾ [يوسف:٣٦].

٤- «نبئ» من قوله تعالى: ﴿ نَبِّئْ عِبَادِيٓ أَنِّيٓ أَنَا ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ [الحجر:٤٩].

٥- «نبئهم» موضعان: من قوله تعالى: ﴿ وَنَبِّئْهُمْ عَن ضَيْفِ إِبْرَٰهِيمَ ﴾ [الحجر:٥١]، ومن قوله تعالى: ﴿ وَنَبِّئْهُمْ أَنَّ ٱلْمَآءَ قِسْمَةٌۢ بَيْنَهُمْ ۖ كُلُّ شِرْبٍ مُّحْتَضَرٌ ﴾ [القمر:٢٨].

٦- «اقرأ» في ثلاثة مواضع من قوله تعالى: ﴿ ٱقْرَأْ كِتَٰبَكَ كَفَىٰ بِنَفْسِكَ ٱلْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا ﴾ [الإسراء:١٤]، وقوله تعالى: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴾ [العلق:١]، وقوله تعالى: ﴿ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴾ [العلق:٣].

٧- «هيئ» من قوله تعالى: ﴿إِذْ أَوَى ٱلْفِتْيَةُ إِلَى ٱلْكَهْفِ فَقَالُواْ رَبَّنَآ ءَاتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا ﴾ [الكهف:١٠].

**وعلة استثناء هذه المواضع:** سكونها للأمر، أي: أنه سكون بناء(٣).

**ثالثا: ما خرج من لغة إلى أخرى(٤):**

**وردت في موضعين، وهي** «مؤصدة» في قوله تعالى: ﴿ عَلَيْهِمْ نَارٌ مُّؤْصَدَةٌ ﴾ [البلد:٢٠]، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّهَا عَلَيْهِم مُّؤْصَدَةٌ ﴾ [الهمزة:٨ ].

**وعلة الاستثناء فيها** الخروج من لغة إلى أخرى، قال ابن الجزري: "...لأنه بالهمز من آصدت، أي: أطبقت، فلو ترك لخرج إلى لغة من هو عنده من أوصدت"(٥). وإن لم تختلفا في المعنى، أي: كانتا لغتين بمعنىً واحد، أو احتملت كل قراءة ما تحتمله الأخرى،

(١) ينظر: سراج القارئ، لابن القاصح: (ص: ٧٦-٧٧)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ٢١٦-٢١٧).

(٢) سراج القارئ، لابن القاصح: (٧٧/١)، النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: (١/ ٣٩٠-٣٩٣).

(٣) سراج القارئ، لابن القاصح: (٧٧/١)

(٤) سراج القارئ، لابن القاصح: (٧٧/١)، النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: (١/ ٣٩٠-٣٩٣).

(٥) النشر، لابن الجزري: (٣٩٣/١)

قال ابن خالويه(ت:٣١٠هـ): "قوله تعالى: ﴿ عَلَيۡهِمۡ نَارٞ مُّؤۡصَدَةُۢ ﴾[البلد:٢٠]، ها هنا، وفي سورة الهمزة يقرآن بتحقيق الهمز وحذفه، فالحجة لمن حقق الهمز أنه أخذه من آصدت النار، فهي مؤصدة، والحجة لمن حذف الهمز أنه أخذه من أوصدت النار فهي موصدة إلا أن حمزة إذا وصل همز وإذا وقف لم يهمز، وهما لغتان فصيحتان معناهما أغلقت عليهم فهي مغلقة"(١).

**رابعا: ما كان فيه تغيير في المعنى(٢):**

وردت في موضع واحد وهو: «رءيا» من قوله تعالى: ﴿ هُمۡ أَحۡسَنُ أَثَٰثٗا وَرِءۡيٗا ﴾ [مريم: ٧٤].

**وعلة استثناء هذه الكلمة** خوف الاشتباه بمعنى آخر محتمل، قال ابن الجزري: "...لأنه بالهمز من الرواء، وهو المنظر الحسن، فلو ترك همزه لاشتبه بري الشارب، وهو امتلاؤه"(٣).

وكلا المعنيين وارد، قال البنا(ت:١١١٧هـ): "...فيحتمل أن يكون مهموز الأصل إشارة إلى حسن البشرة، كأنه قال: ونضارة، فسهلت الهمز بإبدالها ياء ثم أدغمت الياء في الياء، ويحتمل أن يكون من الري، مصدر: روى يروي ريا، إذا امتلأ من الماء؛ لأن الريان له من الحسن والنضارة ما يستحسن، والباقون بالهمز من رؤية العين فعل بمعنى مفعول إذ هو حسن المنظر..."(٤).

**خامسا: ما كان تحقيقه أخف من إبداله(٥):**

وردت في موضعين، وهما:

١- «تئوي» من قوله تعالى: ﴿ وَتُـٔۡوِيٓ إِلَيۡكَ مَن تَشَآءُ ﴾ [الأحزاب:٥١].

٢- «تئويه» من قوله تعالى: ﴿ وَفَصِيلَتِهِ ٱلَّتِي تُـٔۡوِيهِ ﴾ [المعارج: ١٣].

**قال ابن الجزري مبينا علة استثناء** هاتين الكلمتين: " ...الثقل... لأنه لو ترك همزه لاجتمع واوان، واجتماعهما أثقل من الهمز"(٦).

**المطلب الثاني: ما استثني للأزرق في باب الهمز المفرد:**

يبدل الأزرق من الهمز الساكن ما كانت الهمزة فيه فاء الفعل نحو: (يؤمنون) كقوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡغَيۡبِ ﴾ [البقرة:٣]، ونحو: (تألمون) من قوله تعالى: ﴿ إِن تَكُونُواْ تَأۡلَمُونَ فَإِنَّهُمۡ يَأۡلَمُونَ كَمَا تَأۡلَمُونَ ﴾ [النساء:١٠٤].

**واستثنى له من ذلك ما تصرف من لفظ «الإيواء» وهو سبعة ألفاظ(٧):**

١- المأوى، وهي في أربعة مواضع، أولها: ﴿ فَلَهُمۡ جَنَّٰتُ ٱلۡمَأۡوَىٰ ﴾ [السجدة:١٩].

٢- مأواه، ورد في ثلاثة مواضع أولها: ﴿ وَمَأۡوَىٰهُ جَهَنَّمُۖ وَبِئۡسَ ٱلۡمَصِيرُ ﴾ [آل عمران:١٦٢].

(١) الحجة في القراءات السبع، الحسين بن أحمد بن خالويه، أبو عبد الله، تحقيق: د. عبد العال سالم مكرم، الناشر: دار الشروق، بيروت، ط٤، ١٤٠١هـ: (ص: ٣٧٢)

(٢) سراج القارئ، لابن القاصح: (٧٧/١)، النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: (١/ ٣٩٠-٣٩٣).

(٣) النشر، لابن الجزري: (٣٩٣/١)

(٤) إتحاف فضلاء البشر، للبنا: (ص: ٣٧٩)

(٥) سراج القارئ، لابن القاصح: (٧٧/١)، النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: (١/ ٣٩٠-٣٩٣).

(٦) النشر، لابن الجزري: (١/ ٣٩٣). بتصرف يسير.

(٧) ينظر: الكنز في القراءات العشر، للواسطيّ: (٢٣٢/١)

٣- مأواهم، ورد في عدة مواضع، منها قوله تعالى: ﴿ وَمَأْوَىٰهُمْ جَهَنَّمُ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴾[التحريم: ٩].

٤- مأواكم، ورد في عدة مواضع، منها: ﴿ وَمَأْوَىٰكُمُ ٱلنَّارُ وَمَا لَكُم مِّن نَّٰصِرِينَ ﴾ [الجاثية:٣٤].

٥- فأووا، في موضع واحد، في قوله تعالى: ﴿ فَأْوُۥٓا۟ إِلَى ٱلْكَهْفِ يَنشُرْ لَكُمْ رَبُّكُم مِّن رَّحْمَتِهِۦ ﴾ [الكهف:١٦].

٦- تؤوي، في موضع واحد، في قوله تعالى: ﴿ وَتُءْوِىٓ إِلَيْكَ مَن تَشَآءُ ﴾ [الأحزاب:٥١].

٧- تؤويه، في موضع واحد في قوله تعالى: ﴿ وَفَصِيلَتِهِ ٱلَّتِى تُـْٔوِيهِ ﴾ [المعارج:١٣].

فإنه يقرأه بالتحقيق قولا واحدا في جميع هذه الألفاظ[١].

قال ابن الجزري[٢]

وكل همز ساكن أبدل حذا..

.خلف سوى ذي الجزم والأمر كذا

مؤصدة رئيا وتؤوي **ولفا** ..

**. فعل سوى الإيواء الأزرق اقتفى**

**فعلة استثناء هذه المواضع** أن الهمز في تؤوي أخف من إبداله؛ فطرد جميع الباب لأجله، وجمع بين اللغتين [٣]، فإن التخفيف إذا أدى إلى التثقيل؛ لزم الأصل، وهو التحقيق، وقيل: لاجتماع واوين، وضمة، وكسرة، أو كراهة اجتماع ثلاثة أحرف[٤].

**المطلب الثالث: ما استثني للأصبهاني في باب الهمز المفرد، وفيه مسألتان:**

**المسألة الأولى: المستثنى من الهمز المفرد الساكن:**

للأصبهاني في كل همز ساكن الإبدال سواء كان فاء للكلمة، أم عينا، أم لاما، إلا ما استثني فإنه يقرأه بالتحقيق، قال ابن الجزري: "...واستثنى من ذلك خمسة أسماء، وخمسة أفعال فالأسماء(البأس والبأساء، اللؤلؤ ولؤلؤ) حيث وقع (ورئيا) في مريم (والكأس والرأس) حيث وقعا، والأفعال لفظ (جئت)وما جاء منه نحو (أجئتنا، وجئناهم، وجئتمونا) ولفظ (نبئ) وما جاء منه نحو(أنبئهم، ونبئهم، ونبئ عبادي، ونبأتكما، وأم لم ينبأ) ولفظ (قرأت )وما جاء منه نحو (قرأنا، واقرأ)و (هيىء ويهيىء، وتؤوي وتؤويه) وهذا مما اتفق الرواة على استثنائه نصاً وأداءً "[٥]، ويتمثل المستثنى فيما يأتي:

١ – (كأس) نحو قوله تعالى: ﴿ يُطَافُ عَلَيْهِم بِكَأْسٍ مِّن مَّعِينٍ ﴾ [الصافات:٤٥].

٢ – «لؤلؤ، اللؤلؤ» كيف أتى في القرآن، نحو قوله تعالى: ﴿ وَيَطُوفُ كَأَنَّهُمْ لُؤْلُؤٌ مَّكْنُونٌ ﴾ [الطور:٢٤]، وقوله تعالى: ﴿ يَخْرُجُ مِنْهُمَا ٱللُّؤْلُؤُ وَٱلْمَرْجَانُ ﴾ [الرحمن: ٢٢].

(١) الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع: عبد الفتاح بن عبد الغني بن محمد القاضي (ت: ١٤٠٣هـ) الناشر: مكتبة السوادي للتوزيع، ط٤، ١٤١٢ هـ – ١٩٩٢ م (ص:٩٩)

(٢) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٤٥)

(٣) ينظر: إبراز المعاني من حرز الأماني، لأبي شامة: (ص:١٤٨)

(٤) ينظر: شرح طيبة النشر في القراءات العشر، للنُّوَيْري: (١/ ٤٥١)

(٥) النشر، لابن الجزري: (١/ ٤٤٣).

٣ – (الرأس) حيث وقع في القرآن نحو قوله تعالى: ﴿ وَٱشۡتَعَلَ ٱلرَّأۡسُ شَيۡبٗا ﴾[مريم: ٤].

٤ – (ورئيا) الذي في مريم من قوله تعالى: ﴿ هُمۡ أَحۡسَنُ أَثَٰثٗا وَرِءۡيٗا ﴾ [مريم:٧٤].

٥ – «بأس، البأس، البأساء» كيف ورد في القرآن نحو قوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَشَدُّ بَأۡسٗا ﴾ [النساء: ٨٤]، وقوله تعالى: ﴿ وَٱلصَّٰبِرِينَ فِي ٱلۡبَأۡسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلۡبَأۡسِ ﴾ [البقرة:١٧٧].

٦ – «تئوي، تئويه» هاتان الكلمتان فقط من قوله تعالى: ﴿ وَتُـٔۡوِيٓ إِلَيۡكَ مَن تَشَآءُ ﴾ [الأحزاب:٥١]، وقوله: ﴿ وَفَصِيلَتِهِ ٱلَّتِي تُـٔۡوِيهِ ﴾ [المعارج:١٣]، أما غير هاتين الكلمتين المشتق من لفظ «الإيواء» فإن الأصبهاني يقرأه بالإبدال على قاعدته.

٧ – كل ما جاء من لفظ «نبأ» نحو قوله تعالى:﴿ نَبِّئۡ عِبَادِيٓ أَنِّيٓ أَنَا ٱلۡغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ [الحجر:٤٩].

٨ – كل ما جاء من لفظ «هيئ» نحو قوله تعالى: ﴿ وَيُهَيِّئۡ لَكُم مِّنۡ أَمۡرِكُم مِّرۡفَقٗا ﴾ [الكهف:١٦].

٩ – كل ما جاء من لفظ «جئت» نحو قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدۡ جِئۡتُمُونَا فُرَٰدَىٰ كَمَا خَلَقۡنَٰكُمۡ أَوَّلَ مَرَّةٖ ﴾ [الأنعام:٩٤].

١٠ – كل ما جاء من لفظ «قرأت» نحو قوله تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ كِتَٰبَكَ كَفَىٰ بِنَفۡسِكَ ٱلۡيَوۡمَ عَلَيۡكَ حَسِيبٗا ﴾ [الإسراء:١٤] (١).

قال ابن الجزري(٢)

والأصبهاني مطلقا لا كاس

ولؤلؤا والرأس رئيا باس

تؤوي وما يجيء من نبأت

هييء وجئت وكذا قرأت

**وعلة استثناء هذه الألفاظ،** إضافة إلى ما ذكر من العلل في نظائرها، إجماع الرواة على استثنائها نصا وأداء، قال ابن الجزري بعد ذكر الألفاظ: "... وهذا مما اتفق الرواة على استثنائه نصا وأداء"(٣).

**المسألة الثانية: المستثنى من الهمز المفرد المتحرك:**

يقرأ الأصبهاني بإبدال الهمزة المفتوحة بعد ضم (واوا) بشرط أن تكون فاء الفعل للكلمة، واستثني له من هذه القاعدة كلمة (مؤذن) في الأعراف في قوله تعالى: ﴿ فَأَذَّنَ مُؤَذِّنُۢ بَيۡنَهُمۡ أَن لَّعۡنَةُ ٱللَّهِ عَلَى ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ [الآية: ٤٤]، وفي يوسف في قوله: ﴿ ثُمَّ أَذَّنَ مُؤَذِّنٌ أَيَّتُهَا ٱلۡعِيرُ إِنَّكُمۡ لَسَٰرِقُونَ ﴾[ الآية: ٧٠] فإنه يقرأها بالتحقيق.

قال ابن الجزري(٤)

للأصبهاني مع فؤاد إلا

مؤذن .....

(١) النشر، لابن الجزري: (١/ ٤٤٣).
(٢) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٤٥)
(٣) النشر، لابن الجزري: (١/ ٤٤٣).
(٤) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٤٥)

**وعلة الاستثناء،** في هذا الموضع مراعاة الأصل، والرواية، وقيل: أن علة الاستثناء الموافقة والمطابقة، والمناسبة بين النظائر اللفظية في الآية الواحدة، قال ابن الجزري: "...واختلف أيضا عن ورش في حرف واحد وهو (مؤذن) في الأعراف ويوسف، فروى عنه الأصبهاني تحقيق الهمزة فيه، وكأنه راعى مناسبة لفظ (فأذن) وهي مناسبة مقصودة عندهم في كثير من الحروف"(١).

**المطلب الرابع: ما استثني لأبي جعفر في باب الهمز المفرد:**

يبدل أبو جعفر كل همز ساكن سواء كان فاء الفعل، أم عين الفعل، أم لام الفعل واستثني له من ذلك كلمتان فإنه لا يبدلهما، وهما:

١- «أنبئهم» من قوله تعالى: ﴿ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئۡهُم بِأَسۡمَآئِهِمۡ ﴾ [البقرة:٣٣].

٢- «ونبئهم» من قوله تعالى: ﴿ وَنَبِّئۡهُمۡ عَن ضَيۡفِ إِبۡرَٰهِيمَ ﴾ [الحجر:٥١]، ومن قوله تعالى: ﴿ وَنَبِّئۡهُمۡ أَنَّ ٱلۡمَآءَ قِسۡمَةُۢ بَيۡنَهُمۡۖ كُلُّ شِرۡبٖ مُّحۡتَضَرٞ ﴾ [القمر:٢٨].

قال ابن الجزري(٢)

والكل ثق مع خلف نبئنا ولن

يبدل أنبئهم ونبئهم إذن

**وعلة الاستثناء تحقيق الهمز رواية على الأصل،** وقيل: لأنها أفعال أمر، والسكون فيها للبناء، بقصد المحافظة على بنية الأمر(٣).

**المطلب الخامس: ما استثني لحمزة في باب وقف حمزة وهشام على الهمز:**

ينقل حمزة عند الوقف كل همز متحرك قبله ساكن صحيح، سواء وقع الهمز والسكون في كلمة كقوله تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ﴾ [يوسف: ٢]، أم كلمتين، كقوله تعالى: ﴿ قَدۡ أَفۡلَحَ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ ﴾ [المؤمنون:١]، واستثني له من ذلك ما إذا كان السكون ميم الجمع، كقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ سَوَآءٌ عَلَيۡهِمۡ ءَأَنذَرۡتَهُمۡ أَمۡ لَمۡ تُنذِرۡهُمۡ لَا يُؤۡمِنُونَ ﴾[البقرة: ٦]، فإنه لا ينقل حركة الهمزة إلى الميم الساكنة قبلها(٤)

قال ابن الجزري(٥)

والهمز الاول إذا ما اتصلا رسما

فعن جمهورهم قد سهلا

أو ينفصل كاسعوا إلى قل إن رجح

لا ميم جمع وبغير ذاك صح

قوله: لا ميم جمع فخرج من الساكن الصحيح، أي: فلا يجوز فيه التسهيل، ومراده محصور في النقل، فلا خلاف في تحقيق مثل هذا عند الوقف.

قال ابن الجزري–: "وهذا هو الصحيح الذي قرأنا به، وعليه العمل"(٦).

**وعلة الاستثناء: إجماع القراء** على عدم النقل فيها(٧)، قال ابن القاصح: " وروى عنه ترك النقل

(١) النشر، لابن الجزري: (١/ ٤٤٨)

(٢) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٤٥)

(٣) ينظر: الكنز في القراءات العشر، الواسطيّ: (١/ ٢٣٤)، شرح طيبة النشر في القراءات العشر، النُّوَيْري: (١/ ٤٥٣).

(٤) ينظر: الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ٢٥٧)

(٥) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٤٨)

(٦) النشر، لابن الجزري: (١/ ٤٤١)

(٧) ينظر: شرح طيبة النشر في القراءات العشر، للنُّوَيْري: (١/ ٤٧٩)

كقراءة الجماعة"[١]، وقيل العلة: مراعاة السكت حفاظا على أصل السكون الصحيح الذي هو الضم[٢].

قال النويري(ت: ٨٥٧هـ): "...وإنما امتنع –أي النقل–؛ لأن ميم الجمع أصلها الضم، فلو حركت بالنقل لتغيرت عن حركتها الأصلية، وكذلك آثَرَ من مَذهَبُه النقل: صلتها عند الهمز؛ لتعود إلى أصلها ولا تحرك بغير حركتها، كما فعل ورش وغيره"[٣].

**المبحث الرابع: المستثنى من القواعد في باب الراءات، وفيه مطلبان:**

**المطلب الأول: المستثنى من الراء المنونة التي قبلها كسرة، وفَصَل بين الكسرة والراء فاصل:**

اختلف عن الأزرق في ترقيق (الراء) المنونة التي قبلها كسرة، وفصل بين الكسرة والراء فاصل، وذلك في ستة أحرف وهي[٤]:

١- «سترا» من قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ مَطۡلِعَ ٱلشَّمۡسِ وَجَدَهَا تَطۡلُعُ عَلَىٰ قَوۡمٖ لَّمۡ نَجۡعَل لَّهُم مِّن دُونِهَا سِتۡرٗا ﴾ [الكهف:٩٠].

٢- «ذكرا» نحو قوله تعالى: ﴿ فَٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ كَذِكۡرِكُمۡ ءَابَآءَكُمۡ أَوۡ أَشَدَّ ذِكۡرٗا ﴾ [البقرة:٢٠٠].

٣- «وزرا» من قوله تعالى: ﴿ مَّنۡ أَعۡرَضَ عَنۡهُ فَإِنَّهُۥ يَحۡمِلُ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ وِزۡرٗا ﴾ [طه:١٠٠].

٤- «إصرا» من قوله تعالى: ﴿ رَبَّنَا وَلَا تَحۡمِلۡ عَلَيۡنَآ إِصۡرٗا كَمَا حَمَلۡتَهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِنَاۚ ﴾ [البقرة:٢٨٦].

٥- «حجرا» نحو قوله تعالى: ﴿ يَوۡمَ يَرَوۡنَ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةَ لَا بُشۡرَىٰ يَوۡمَئِذٖ لِّلۡمُجۡرِمِينَ وَيَقُولُونَ حِجۡرٗا مَّحۡجُورٗا ﴾ [الفرقان:٢٢].

٦- «صهرا» من قوله تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِي خَلَقَ مِنَ ٱلۡمَآءِ بَشَرٗا فَجَعَلَهُۥ نَسَبٗا وَصِهۡرٗاۗ وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرٗا ﴾ [الفرقان:٥٤].

ولكن استثنى بعضهم[٥] من ذلك (صهرا)[٦]، كالمهدوي، وابن سفيان، وابن الفحام فرققها، وذكر الوجهين فيه مكي، فصار الأكثر على تفخيم الكلمات الخمسة الأولى، وعلى ترقيق صهرا، وإلى ذلك أشار بقوله: في الأتم، فيكون متعلقا بنحو وغير صهرا[٧]

قال ابن الجزري[٨]

ونحو سترا غير صهرا في الأتم

.....

وقيل في متن تنقيح الكريم :

ورقق ذوات النصب كلا وفخمن ...

وفخم كذكرا غير صهرا وأسجلا

وفخم كذكرا ليس صهرا وغيره

.....[١]

(١) سراج القارئ، لابن القاصح: (ص: ٧٩)

(٢) ينظر: شرح طيبة النشر، لابن الجزري: (١/ ١٠٣)، سراج القارئ، لابن القاصح: (ص: ٧٩)

(٣) ينظر: شرح طيبة النشر، للنُّوَيْري: (١/ ٥٠٤)، بتصرف يسير.

(٤) ينظر: شرح طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ١٣٥)، الكنز في القراءات العشر، للواسطي: (١/ ٣١٩)

(٥) وبعض القراء يفخم الكلمات الست، كالداني، والخاقاني، والشاطبي، والمهدوي، وابن سفيان، وابن شريح، ومكي، وابن بليمة، ينظر: شرح طيبة النشر، لابن الجزري (ص: ١٣٥)

(٦) ينظر: شرح طيبة النشر لابن الجزري (ص: ١٣٥).

(٧) شرح طيبة النشر لابن الجزري (ص: ١٣٥)

(٨) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٥٤)

**وعلة الاستثناء في صهرا:** ضعف الهاء، وخفاؤها[٢]، أي: عدم الاعتداد فيها بالفاصل، لضعفها وخفائها[٣].

**المطلب الثاني: المستثنى من الراء المفتوحة التي بعدها حرف استعلاء مكسور:**

للأزرق في كل راء مفتوحة مسبوقة بكسر، بعدها حرف استعلاء غير مكسور: التفخيم قولا واحدا، كقوله: ﴿ ٱهۡدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ ﴾ [الفاتحة:٦]، أما إذا كان حرف الاستعلاء مكسورا فله التفخيم والترقيق، كقوله تعالى: ﴿ إِنَّا سَخَّرۡنَا ٱلۡجِبَالَ مَعَهُۥ يُسَبِّحۡنَ بِٱلۡعَشِيِّ وَٱلۡإِشۡرَاقِ ﴾ [ص:١٨]، ووافقه جميع القراء بالوجهين، في قوله تعالى: ﴿ فَكَانَ كُلُّ فِرۡقٖ كَٱلطَّوۡدِ ٱلۡعَظِيمِ ﴾ [الشعراء:٦٣].

واستثني له من ذلك لفظ (صراط) مكسورة الطاء حيث وقعت، فإنه يقرأها بالتفخيم قولا واحدا كباقي القراء، كقوله تعالى: ﴿ صِرَٰطِ ٱللَّهِ ٱلَّذِي لَهُۥ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ ﴾ [الشورى:٥٣].

قال ابن الجزري:

وحيث جاء بعد حرف استعلا

فخم وفي ذي الكسر خلف إلا صراط[٤]

**والعلة في ذلك إجماع** القراء رواية على التفخيم، ولقوة الطاء واستعلائها[٥].

**المبحث الخامس: المستثنيات من القواعد في باب ياءات الإضافة، وفيه ثلاثة مطالب:**

**المطلب الأول: المستثنى من ياءات الإضافة التي بعدها همزة قطع مفتوحة:**

اختلف القراء في فتح ياءات الإضافة التي بعدها همزة قطع مفتوحة فبعض الياءات اتفق على فتحها أهل سما، وبعضها اختص بعضهم بفتحها دون بعض، واستثنوا منها أربعة مواضع فأسكنها جميع القراء، وهي[٦]:

١- «ترحمني أكن» من قوله تعالى: ﴿ وَإِلَّا تَغۡفِرۡ لِي وَتَرۡحَمۡنِيٓ أَكُن مِّنَ ٱلۡخَٰسِرِينَ ﴾ [هود:٤٧].

٢- «ولا تفتني ألا» من قوله تعالى: ﴿ وَمِنۡهُم مَّن يَقُولُ ٱئۡذَن لِّي وَلَا تَفۡتِنِّيٓۚ أَلَا فِي ٱلۡفِتۡنَةِ سَقَطُواْ ﴾ [التوبة:٤٩].

٣- «فاتبعني أهدك» من قوله تعالى: ﴿ فَٱتَّبِعۡنِيٓ أَهۡدِكَ صِرَٰطٗا سَوِيّٗا ﴾ [مريم:٤٣].

٤- «أرني أنظر إليك» من قوله تعالى: ﴿ قَالَ رَبِّ أَرِنِيٓ أَنظُرۡ إِلَيۡكَۚ ﴾ [الأعراف:١٤٣].

قال ابن الجزري[٧]

..... وعن كلهم تسكنا

ترحمني تفتني اتبعني أرني .....

**وعلل استثناء هذه المواضع،** عند من أسكن، الجري على أصله، فإن هذه الياءات الأربع ساكنةٌ في

(١) متن تنقيح فتح الكريم في تحرير أوجه القرآن العظيم، **أحمد الزيات**، عامر السيد عثمان، إبراهيم السَّمَنُودي، ضبطه وصححه وراجعه: محمد تميم الزُّعبي، الناشر: مكتبة الدليقان، مصر، ط٢، ٢٠١٧م: (ص:٥٢)، وينظر: فريدة الدهر في تأصيل وجمع القراءات، محمد إبراهيم محمد سالم (ت: ١٤٣٠هـ)، الناشر: دار البيان العربي – القاهرة، ط١، ١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٣ م: (١/ ٧٢٧).

(٢) ينظر: شرح طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ١٣٥).

(٣) ينظر: شرح طيبة النشر، النُّوَيْري: (٢/ ١٨).

(٤) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص:٥٥).

(٥) الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ٣٤٦)

(٦) ينظر: الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ٣٩٢)

(٧) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٥٧_٥٨ )

نفسها، فروعي ذلك مناسبة للمد تخفيفا[١]، ووجه إسكان الفتح: الجمع بينهما على عدم وجوب الفتح عندهم مع الهمزة، وللمناسبة بينها وبين الياء الساكنة قبلها في قوله: ﴿ وَإِلَّا تَغۡفِرۡ لِي ﴾، و ﴿وَتَرۡحَمۡنِيٓ ﴾ [هود: ٤٧]، وقوله: ﴿ وَمِنۡهُم مَّن يَقُولُ ٱئۡذَن لِّي ﴾ و ﴿ وَلَا تَفۡتِنِّيٓۚ ﴾ [التوبة: ٤٩]، ﴿ يَٰٓأَبَتِ إِنِّي قَدۡ جَآءَنِي ﴾ و ﴿ فَٱتَّبِعۡنِيٓ ﴾ [مريم: ٤٣]، ولمناسبة ما بعدها في قوله: ﴿قَالَ رَبِّ أَرِنِيٓ ﴾، و ﴿ قَالَ لَن تَرَىٰنِي ﴾ [الأعراف: ١٤٣][٢].

**المطلب الثاني: المستثنى من ياءات الإضافة التي بعدها همزة قطع مكسورة:**

اختلف القراء في فتح ياءات الإضافة التي بعدها همزة قطع مكسورة فبعض الياءات اتفق على فتحها نافع وأبو عمرو وبعضها اختلفا فيها بين الفتح والإسكان لكن هناك تسعة مواضع استثنوها واتفق جميع القراء على إسكانها، وهي[٣]:

١- (ذريتي إني) من قوله تعالى: ﴿وَأَصۡلِحۡ لِي فِي ذُرِّيَّتِيٓۖ إِنِّي تُبۡتُ إِلَيۡكَ وَإِنِّي مِنَ ٱلۡمُسۡلِمِينَ ﴾ [الأحقاف:١٥].

٢- (مما يدعونني إليه) من قوله تعالى: ﴿ قَالَ رَبِّ ٱلسِّجۡنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدۡعُونَنِيٓ إِلَيۡهِ ﴾ [يوسف:٣٣].

٣- «وتدعونني إلى النار» من قوله تعالى:

﴿ وَيَٰقَوۡمِ مَا لِيٓ أَدۡعُوكُمۡ إِلَى ٱلنَّجَوٰةِ وَتَدۡعُونَنِيٓ إِلَى ٱلنَّارِ ﴾ [غافر:٤١].

٤- «تدعونني إليه» من قوله تعالى: ﴿ لَا جَرَمَ أَنَّمَا تَدۡعُونَنِيٓ إِلَيۡهِ لَيۡسَ لَهُۥ دَعۡوَةٞ فِي ٱلدُّنۡيَا وَلَا فِي ٱلۡأٓخِرَةِ ﴾ [غافر:٤٣].

٥- «أنظرني إلى» من قوله تعالى: ﴿ قَالَ أَنظِرۡنِيٓ إِلَىٰ يَوۡمِ يُبۡعَثُونَ ﴾ [الأعراف:١٤].

٦- «فأنظرني إلى» من قوله تعالى: ﴿ قَالَ رَبِّ فَأَنظِرۡنِيٓ إِلَىٰ يَوۡمِ يُبۡعَثُونَ ﴾ [الحجر:٣٦].

٧- «فأنظرني إلى» من قوله تعالى: ﴿ قَالَ رَبِّ فَأَنظِرۡنِيٓ إِلَىٰ يَوۡمِ يُبۡعَثُونَ ﴾ [ص:٧٩].

٨- «يصدقني إني أخاف» من قوله تعالى:

﴿ فَأَرۡسِلۡهُ مَعِيَ رِدۡءٗا يُصَدِّقُنِيٓۖ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ ﴾ [القصص:٣٤].

٩- «أخرتني إلى أجل» من قوله تعالى:

﴿ فَيَقُولَ رَبِّ لَوۡلَآ أَخَّرۡتَنِيٓ إِلَىٰٓ أَجَلٖ قَرِيبٖ فَأَصَّدَّقَ وَأَكُن مِّنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴾ [المنافقون:١٠].

١٠- قال ابن الجزري[٤]

.....

واثنان مع خمسين مع كسر عني

.....

وكل أسكنا.....

(١) النشر في القراءات العشر، لابن الجزري:(٢/ ١٦٦-١٦٧)، شرح طيبة النشر في القراءات، ابن الجزري: (ص: ١٥١).

(٢) شرح طيبة النشر، للنويري: (٢/ ٩١)

(٣) ينظر: شرح طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ١٥٢-١٥٣)، الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ٣٩٦).

(٤) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٥٨)

ذريتي يدعونني تدعونني

أنظرن مع بعد ردا أخرتني

وعلة الاستثناء فيها ووجه الإجماع: الجمع، وثقل الفعلية، والتشديدين[١].

**المطلب الثالث: المستثنى من ياءات الإضافة التي بعدها همزة قطع مضمومة:**

قرأ نافع وأبو جعفر بفتح ياءات الإضافة التي بعدها همزة قطع مضمومة. واستثني لهما موضعان قرآهما بالإسكان مثل بقية القراء وهما[٢]:

١- (ءاتوني أفرغ) من قوله تعالى: ﴿ قَالَ ءَاتُونِيٓ أُفۡرِغۡ عَلَيۡهِ قِطۡرٗا ﴾ [الكهف: ٩٦].

٢- (بعهدي أوف) من قوله تعالى: ﴿ وَأَوۡفُواْ بِعَهۡدِيٓ أُوفِ بِعَهۡدِكُمۡ وَإِيَّـٰيَ فَٱرۡهَبُونِ ﴾ [البقرة: ٤٠]

قال ابن الجزري[٣]

وعند ضم الهمز عشر فافتحن

مدا وأني أوف بالخلف ثمن

للكل آتوني بعهدي سكنت

.....

**وعلة استثنائهما:** الاتفاق وإجماع القراء[٤]، أو كثرة الحروف ومناسبتها في: (أوفوا، وأوف، وبعهدي، بعهدكم)[٥].

(١) شرح طيبة النشر، للنويري (٢/ ٩٥)

(٢) الهادي شرح طيبة النشر، محيسن: (١/ ٣٩٧)

(٣) متن طيبة النشر، لابن الجزري: (ص: ٥٨)

(٤) ينظر: سراج القارئ، لابن القاصح: (ص: ١٣٧)

(٥) ينظر: النشر، لابن الجزري: (٢/ ١٧٠)، شرح طيبة النشر للنويري (٢/ ٩٧)

**الخاتمة**

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، له الحمد ابتداء وانتهاء على ما منّ به عليّ من المعونة والتوفيق الّذين بهما بلغت منتهى هذا البحث، هذا وقد خلصت من خلاله إلى هذه الخاتمة المتمثلة في طائفة من النتائج والتوصيات، وهي كالآتي:

**أولا: النتائج:**

١) اختلفت الحجج والعلل التي ساقها الموجهون والمحققون لهذه الاستثناءات، على اعتبار الأصول، ففي الإدغام: احتجوا بالثقل، ونحوه، وفي الهمز: احتجوا بالتسهيل، وفي الوقف احتجوا: باعتبار السكون، وبنية الفعل، وهكذا.

٢) انقسمت المستثنيات إلى قسمين: الأول: استثناء من القاعدة العامة، فلا يقرأ به، والثاني: استثناء من استثناء يقرأ به.

٣) كان من أكثر العلل ورودا، الرواية.

٤) من أبرز العلل التي ساقها المحققون، بعد الرواية، الآتي:

- كثرة الدوران والاستعمال في القرآن الكريم.
- الثقل، والصعوبة والمشقة في الأداء.
- مجاراة لسان العرب.
- العَوْدُ إلى الأصل في حال كون الحركة عارضة.
- موافقة رسم المصحف.
- التمكين في النطق.
- موافقة الرواة، والاطراد في الأداء.

– مراعاة الخروج من لغة إلى لغة، واحتمال المعاني.

– وجود اشتباه في المعاني.

– الحفاظ على بنية فعل الأمر.

– كراهة اجتماع ثلاثة أحرف في كلمة واحدة.

– الموافقة والمطابقة والمناسبة بين النظائر اللفظية في الآية الواحدة.

**ثانيا: التوصيات والمقترحات:**

توصي الباحثة بالآتي:

١) استكمال دراسة الاستثناءات بجميع صورها في جميع أبواب الفرش، في الشاطبية، والطيبة.

٢) دراسة كل علة من العلل السابقة دراسة واسعة في جميع فرش طيبة النشر.

**المصادر والمراجع**


– **القرآن الكريم.**

– ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير، محمد بن محمد بن يوسف (ت: ٨٣٣هـ)، شرح طيبة النشر في القراءات، ضبطه وعلق عليه: الشيخ أنس مهرة، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط٢، ١٤٢٠ هـ – ٢٠٠٠ م.

– ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير، محمد بن محمد بن يوسف (ت: ٨٣٣ هـ)، النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي محمد الضباع (ت: ١٣٨٠ هـ)، الناشر: المطبعة التجارية الكبرى (تصوير دار الكتب العلمية).

– ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير، محمد بن محمد بن يوسف (ت: ٨٣٣هـ)، متن طيّبة النّشر في القراءات العشر، تحقيق: محمد تميم الزغبي، الناشر: دار الهدى، جدة، ط١، ١٤١٤ هـ – ١٩٩٤م.

– ابن القاصح، أبو القاسم علي بن عثمان بن محمد بن أحمد بن الحسن، سراج القارئ المبتدي وتذكار المقرئ المنتهي (وهو شرح منظومة حرز الأماني ووجه التهاني للشاطبي)، راجعه شيخ المقارئ المصرية: علي الضباع، الناشر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، ط٣، ١٣٧٣ هـ – ١٩٥٤ م.

– ابن بابشاذ، طاهر بن أحمد، شرح المقدمة المحسبة، تحقيق: خالد عبد الكريم، الناشر: المطبعة العصرية – الكويت، ط١، ١٩٧٧ م.

– ابن خالويه، الحسين بن أحمد أبو عبد الله، الحجة في القراءات السبع، تحقيق: د. عبد العال سالم مكرم، الناشر: دار الشروق، بيروت، ط٤، ١٤٠١هـ.

– ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء، موفق الدين الأسدي الموصلي، شرح المفصل للزمخشري، قدم له: د/ إميل بديع يعقوب، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط١، ١٤٢٢ هـ – ٢٠٠١ م.

– أبو شامة المقدسي، أبو القاسم شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم، إبراز المعاني من حرز الأماني، دار الكتب العلمية، ط١.

– أبو عبيدة، معمر بن المثنى البصري(ت: ٢٠٩هـ)، مجاز القرآن، تحقيق: محمد فواد سزگين، الناشر: مكتبة الخانجي – القاهرة، ١٣٨١ هـ.

– البنا، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني الدمياطي، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر ويسمى(منتهى الأماني والمسرات في علوم القراءات)، تحقيق : أنس مهرة، الناشر: دار الكتب العلمية، لبنان، ط١، ١٤١٩هـ –١٩٩٨م.

– جبران، محمد علي محمد، أسلوب الاستثناء في القرآن الكريم (دراسة تطبيقية نحوية)، رسالة دكتوراة، الناشر: جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، ٢٠٠٨م.

– الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر(ت: ٤٤٤هـ)، التيسير في القراءات السبع، تحقيق: اوتو تريزل، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، ط٢، ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م.

– الدوسري، إبراهيم بن سعيد بن حمد، مختصر العبارات لمعجم مصطلحات القراءات، الناشر: دار الحضارة للنشر – الرياض – المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤٢٩ هـ – ٢٠٠٨ م.

– سالم، محمد إبراهيم محمد (ت: ١٤٣٠هـ)، فريدة الدهر في تأصيل وجمع القراءات، الناشر: دار البيان العربي – القاهرة، ط١، ١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٣ م.

– السيوطي، جلال الدين، عبد الرحمن بن أبي بكر، (ت: ٩١١هـ)، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ–١٩٧٤م.

– الصفاقسي، علي بن محمد بن سالم، أبو الحسن النوري المقرئ المالكي(ت: ١١١٨هـ)، غيث النفع في القراءات السبع، تحقيق: أحمد محمود عبد السميع الشافعي الحفيان، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤٢٥ هـ – ٢٠٠٤ م.

– الطَّبَلاوي، أبو السعد زين الدين منصور بن أبي النصر بن محمد، سبط ناصر الدين محمد بن سالم (ت: ١٠١٤هـ)، كتاب الشمعة المضية بنشر قراءات السبعة المرضية، تحقيق: د. علي سيد أحمد جعفر، الناشر: مكتبة الرشد – السعودية، الرياض، ط١، ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٣م.

– عثمان، عامر السيد، إبراهيم السَّمْنُودي، أحمد الزيات، متن تنقيح فتح الكريم في تحرير أوجه القرآن العظيم، ضبطه وصححه وراجعه: محمد تميم الزُّغبي، الناشر: مكتبة الدليقان، مصر، ط٢، ٢٠١٧م.

– القاضي، عبد الفتاح بن عبد الغني بن محمد (ت: ١٤٠٣هـ)، شرح النظم الجامع لقراءة الإمام نافع، الناشر: المكتبة الأزهرية للتراث – القاهرة.

– القاضي، عبد الفتاح بن عبد الغني بن محمد(ت: ١٤٠٣هـ)، الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع، الناشر: مكتبة السوادي للتوزيع، ط٤، ١٤١٢ هـ – ١٩٩٢م.

– القيعي، محمد عبد المنعم، الأصلان في علوم القرآن، الناشر: المؤلف، ط٤، ١٤١٧هـ– ١٩٩٦م.

– الكفوي، أيوب بن موسى الحسيني القريمي، أبو البقاء الحنفي(ت: ١٠٩٤هـ)، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش

– محمد المصري، الناشر: مؤسسة الرسالة– بيروت.

– محيسن، محمد محمد محمد سالم (ت: ١٤٢٢هـ)، الهادي شرح طيبة النشر في القراءات العشر، الناشر: دار الجيل – بيروت، ط١، ١٤١٧ هـ – ١٩٩٧ م.

– النُّوَيْري، محمد بن محمد بن محمد، أبو القاسم، محب الدين (ت: ٨٥٧هـ)، شرح طيبة النشر في القراءات العشر، تحقيق: د/ مجدي محمد سرور سعد باسلوم، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٣ م.

– الواسطيّ، أبو محمد، عبد الله بن عبد المؤمن بن الوجيه بن عبد الله بن علي، ابن المبارك، التّاجر، المقرئ، تاج الدين، ويقال: نجم الدين(ت: ٧٤١هـ)، الكنز في القراءات العشر، تحقيق: د/ خالد المشهداني، الناشر: مكتبة الثقافة الدينية – القاهرة، ط١، ١٤٢٥ هـ – ٢٠٠٤م.

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

# بلاغة المناجاة في شعر عبد الرحمن شكري "الخصائص والدلالات"

محمد أبو العلا الحمزاوي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

# The eloquence of the monologues in the poetry of Abd al-Rahman Shukri 'Characteristics and semantics'

Mohammad Abou el ela elhamzawy
Rhetoric and Criticism, College of Arts and Humanities, Jazan University, Kingdom of Saudi Arabia

| DOI | ACCEPTED القبول | Edit التعديل | RECEIVED الإستلام |
|---|---|---|---|
| https://doi.org/10.37575/h/edu/22002 | 29/10/2023 | 10/10/2023 | 19/09/2023 |

| NO. OF PAGES عدد الصفحات | YEAR سنة العدد | VOLUME رقم المجلد | ISSUE رقم العدد |
|---|---|---|---|
| 24 | 2024 | 12 | 2 |

## الملخص:

"فن المناجاة" من فنون البيان التي نشأت في أدبيات الزهاد والسالكين؛ تضرعا، وشوقا، وذكرا لله تعالى؛ ليتحول فيما بعد إلى فن له قسماته وبلاغته الخاصة شعرا ونثرا.

ولقد شهد هذا الفن تحولًا في الأدب الحديث، امتد إلى ألوانه ودلالاته ليتجاوز المفهوم الديني السائد إلى العمل الأدبي الذي يعبر فيه الشاعر أو الكاتب عما يدور بداخله من أفكار ومشاعر بطريقة غير مترابطة أحيانا، أو يخاطب شخصا غائبا أو متوهما، أو شيئا مجردا، أو فكرة خيالية...

ولقد شهد هذا الفن أنواعا من التحول السابق في التجربة الشعرية لعبد الرحمن شكري؛ تمثلت في رؤيته وتشكيله البلاغي للمناجاة وألوانها؛ مما استدعى دراسة الظواهر البلاغية لهذا التحول، وما وراء ذلك من إنتاج للدلالة؛ واستجلاء النزعة التأملية والوجدانية الطافحة بالمعاناة والقلق والتمرد، والعاطفة الحارة، التي شكلت ولونت هذه المناجاة عند الشاعر، وهو ما يسعى البحث إلى بيانه، من خلال استدعاء المنهج: الوصفي، والتحليلي، والفني.

كلمات مفتاحية: مناجاة، أسلوب، وجدان، ذاتية، رمزية، عبد الرحمن شكري.

## Abstract:

'The art of monologues' is one of the arts of statement that originated in the literature of ascetics and walkers Supplication, longing, and remembrance of God Almighty Later, it turned into an art with its own divisions and eloquence in poetry and prose.

This art has undergone a shift in modern literature, It extended to its colors and connotations to go beyond the prevailing religious concept to a literary work in which the poet or writer expresses what is going on inside him of thoughts and feelings in an incoherent way sometimes, or addresses an absent or delusional person, or something abstract, or an imaginary idea…

This art has witnessed types of previous transformation in the poetic experience of Abdul Rahman Shukri, represented in his vision and rhetorical formation of the monologue and its colors, which necessitated the study of the rhetorical phenomena of this transformation, and beyond that of the production of significance, and the clarification of the contemplative and emotional tendency overflowing with suffering, anxiety and rebellion, and the warm emotion, which formed and colored this monologue when the poet, which the research seeks to explain, by calling the method: Descriptive, analytical, and artistic.

**Keywords:** monologues, style, conscience, subjectivity, Symbolism, Abd El , Rahman Shukri.

## المقدمة

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على أزكى الأنام، ونبع البيان، محمد بن عبد الله الأمين.

وبــعد

فلقد تنبه البلاغيون منذ وقت مبكر من بحث البيان إلى تشعب ضروب البلاغة، وتنوعها في الدلالة على المقاصد والمعاني؛ فهناك: "بلاغة الشعر، وبلاغة النثر، وبلاغة الاحتجاج، وبلاغة الجواب، وبلاغة الابتداء، وبلاغة الخطب، وبلاغة العقل، وبلاغة

التأويل..." (١)، وكلها تقتضي أن يعطى كل مقام حقه من البيان؛ ومن هنا فإن كل نوع من أنواع البلاغة يمتاز بسمات خاصة داخل النسق؛ تمنحه قدرته على التعبير عن الأغراض، وتصوير المعاني.

ومن أنواع البلاغة التي نشأت في أدبيات السالكين والزهاد: "المناجاة"، والتي تحول فيها الابتهال، والدعاء، والضراعة لله في الخلوات، والشوق إلى ذكره، والانقطاع لعبادته، والثناء عليه، وشكوى الحال، والرغبة في الوصول إلى صفاء النفس؛ تحول إلى فن أدبي له ملامحه وقسماته، وبلاغته الخاصة؛ بما أبدع فيه هؤلاء السالكون، " ولم يشاركهم فيه غيرهم من طوائف المتأدبين والشعراء" (٢)

وقد اتسع مفهوم "بلاغة المناجاة" حديثا ليتجاوز المفهوم السائد حول انحصارها في المناجاة الدينية؛ حيث عرفت بأنها:" فن من فنون البلاغة في الكلام، وهو تعبير مجازي ينصرف فيه المتحدث أو الكاتب عن المخاطب الحقيقي ليوجه حديثه إلى شخص يتوهمه، أو شيء لا وجود له، أو فكرة مجردة، أو موقف خيالي" كما سيأتي في المبحث الأول.

ومن الشعراء المعاصرين الذين تطور عندهم هذا الفن بصورة لافتة: شاعر الوجدان والتأمل الذاتي، عبد الرحمن شكري؛ حيث أولى هذا الفن عناية كبيرة في خطابه الشعري، وتشكلت فيه بلاغة المناجاة بصور متعددة تناسب كل لون من ألوانها، من: مناجاة المؤمن، إلى مناجاة الحبيب، والزمان، والأمل، وغيرها.

**وكان من أسباب اختيار البحث:**

- دراسة السمات الخاصة بالتشكيل البلاغي لفن المناجاة عند الشاعر، وبيان ما تتسم به رؤيته من خصائص في الفكرة، وإنتاج الدلالة.
- عدم وجود دراسة بلاغية خاصة بـ "بلاغة المناجاة" عند الشاعر، على كثرة ما كتب من بحوث ودراسات حول فنه الشعري والنثري.

**ومن الدراسات التي كتبت حول الشاعر وشعره:**

- التيار الذاتي في شعر عبد الرحمن شكري، للدكتور محمد السعدي فرهود.
- عبد الرحمن شكري شاعرا وناقدا، للدكتور عبد الفتاح الشطي.
- دراسات وبحوث مختلفة تناولت جانب التشاؤم والوجدان، والنزعة الذاتية، والنقد عند الشاعر.

**ومن هنا تأتي أهمية البحث؛** حيث يحرِّض على دراسة هذا الفن في شعره، ويبرز سماته البلاغية، ودلالاته في خطابه الشعري، وأبعاد التجربة في جانبها البلاغي والدلالي، وما اندغم فيها من عاطفة حارة، ونزعة وجدانية ذاتية، وشكوى وأسى، قد تشربا التمرد العنيف.

**أما عن منهج البحث:**

فهو يجمع في قراءته وتأويله بين عدة مناهج تتمثل في: المنهج الوصفي، والتحليلي، والفني؛ حيث يقوم برصد الظواهر الأسلوبية الخاصة بفن المناجاة عند الشاعر، وبيان ما تتمتع من دلالات تعبر عن رؤيته، وأدواته التي وظفها في تشكيل مناجاته وفق تصوره الذاتي، ورؤيته الفنية التي جمع فيها بين القديم والجديد.

وقد تأسس الاختيار للقصائد على تخصيص الشاعر لها بعناوين المناجاة، أو من خلال حديثه عن المناجاة في نظمها دون العناوين، أو خضوع موضوع القصيدة للون من ألوان المناجاة؛ وذلك حتى تكتمل الفكرة، وتتضح الصورة في رؤية التشكيل البلاغي للفن، ومرتكزاته الأسلوبية عند الشاعر، وأكثر ما جاء من قصائده في مناجاة الحبيب في: ديوانه أناشيد الصبا، وديوانه زهر الربيع.

**أما عن خطة البحث:**

فيتضمن: مقدمةً، وتمهيدًا، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس.

(١) الجاحظ، أبو عثمان، البيان والتبيين، ١/١١٥، ١١٦، والتوحيدي، أبو حيان، الإمتاع والمؤانسة، ٢/١٤٠-١٤٢، والعسكري، أبو أحمد الحسن، رسالة في التفضيل بين بلاغتي العرب والعجم، صـ ٧٥، ٧٦

(٢) حسان، عبد الكريم، التصوف في الشعر العربي، صـ ٢٧٨

أما عن المقدمة؛ ففيها أسباب اختيار البحث، والدراسات السابقة، ومنهجه، وخطته.

التمهيد: يتضمن لمحة عن الشاعر، تسلط الضوء على ملامح فنه الشعري، وخصائصه، ورؤيته للتجربة الشعرية؛ لارتباط ذلك بمضمون البحث.

المبحث الأول: بلاغة المناجاة – الانطلاق والتحول.

المبحث الثاني: السمات البلاغية للمناجاة في شعر عبد الرحمن شكري

والله أسأل أن يعفو عن الزلل، وأن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

**التعريف بالشاعر**

يتجه البحث هنا للوقوف على لمحات من حياة الشاعر، تتصل بنشأته العلمية، وتكوينه الفكري والأدبي، وثقافته الفنية، ورؤيته للتجربة الشعرية، والنزعة الرومانسية والوجدانية في خطابه الشعري، وخصائص شعره بصورة عامة؛ لما لهذه الجوانب من صلة بمضمون البحث؛ حيث تسهم في استجلاء التجربة الفنية، والسمات الخاصة بالتشكيل البلاغي لفن المناجاة عند الشاعر.

**نشأته:**

شاعر الوجدان والتأمل الذاتي عبد الرحمن شكري (١٨٨٦-١٩٥٨م)، رائد من رواد مدرسة التجديد في الشعر العربي الحديث، تمثل عطاؤه في دواوينه الشعرية (٣)، ومقالاته النقدية، وكتبه النثرية (٤)، وآرائه حول التجديد في الفن الشعري والنقدي (٥)، والتي أنتجها في العقد الثاني وما بعده من القرن العشرين.

وقد أعلنت أشعاره وكتاباته عن ثورة تجديدية في الفن الشعري والنقدي، كان فيها مجددا ومفكرا أصيلا، حريصا على اللغة العربية الفصحى، كما كان ناقدا لعبت آراؤه النقدية دورا كبيرا في الأدب العربي الحديث، ووجهته نحو وجهة تجديدية بناءة.

تخرج الشاعر في مدرسة المعلمين العليا سنة (١٩٠٩م)، وقد درس الأدب العربي والإنجليزي، وقرأ في هذه الفترة" الأغاني" و " حماسة أبي تمام"، و "ديوان الشريف الرضي"، وغيرها. وقد أخرج الشاعر ديوانه الأول "ضوء الفجر" سنة (١٩٠٩م)، بعد تخرجه مباشرة من مدرسة المعلمين، وفي نفس السنة أرسل في بعثة إلى جامعة شفيلد بإنجلترا، وأمضى ثلاث سنوات درس خلالها التاريخ الأوربي القديم والحديث، والاجتماع والسياسة، والاقتصاد، والفكر الغربي، والأدب الإنجليزي، وعاد بعد حصوله على الشهادة من تلك الجامعة.

"ولقد كانت هذه البعثة نقطة تحول في تكوينه الفكري والثقافي، وحياته العقلية والأدبية؛ حيث أتيح له الاطلاع على الآداب الأوربية المختلفة، والتعمق في قراءة ودراسة أدب الغرب ونقده.

وفي عمل الشاعر بالتعليم بدأت أستاذيته الحقة للشعر والأدب في الإسكندرية في ذلك الحين، فضلا عن كونه أستاذا للشعر العربي، ومدرسة الديوان"(٦)؛ حيث كان الضلع الأول في مدرسة الديوان التي ضمت معه العقاد، والمازني، وكان عند نشأة المدرسة أكبرهم سنا، وأكثرهم ثقافة واطلاعا حسب وصف العقاد نفسه.

ولم يكد يمر عام على عودة شكري من البعثة حتى ظهر الجزء الثاني من ديوانه بعنوان "لآلئ الأفكار" سنة ١٩١٣م، وقدم له

(٣) نشرت دواوين الشاعر في مجلد واحد يضم الأعمال الشعرية الكاملة كما سياتي في البحث.

(٤) نشرت الكتب النثرية والمقالات المختلفة للشاعر في مجلدين تحت عنوان: " عبد الرحمن شكري، المؤلفات النثرية الكاملة"

(٥) نشر الشاعر جزءًا كبير من هذه الآراء في مقدمة ديوانه الرابع "زهر الربيع"، صـ ٣٢٣ – ٣٢٧، ومقدمة ديوانه الخامس "الخطرات"، صـ ٣٩٩-٤١١

(٦) ينظر: الشطي، عبد الفتاح، عبد الرحمن شكري ناقدا وشاعرا، ومراجعه، صـ ١٧

عباس العقاد بمقدمة رائعة، وقد أبدى فيها إعجابه بشعره، ومما قال فيها: " إنه ينبسط انبساط البحر في عمق، وسعة وسكون"(٧)

وتوالت بعد ذلك دواوين الشاعر، والتي بلغت سبعة دواوين، وكان آخرها "أزهار الخريف"، سنة (١٩١٩م)، وكان ينشر قصائده بعد ذلك على فترات متفاوتة في الصحف والمجلات، "وتعد الفترة الخصبة في إنتاج الشاعر الأدبي ما بين ١٩١٢-١٩١٩م؛ فهي الفترة التي أصدر خلالها كل دواوينه الشعرية، وكتبه النثرية"(٨)

كما كتب شكري مقالات عن شعرائنا العرب القدامى، وخاصة العباسيين منهم (٩)، وقد أظهر من خلالها ثقافته الواسعة، وامتلاكه أدوات النقد والتحليل، وجمعه بين القديم والجديد بصورة دقيقة واعية.

وحول هذا الجانب من ثقافة الشاعر، يقول العقاد:" قد كان مع سعة اطلاعه صادق الملاحظة، نافذ الفطنة، حسن التخيل، سريع التمييز بين أنواع الكلام؛ فلا جرم أن تهيأت له ملكة النقد على أوفاها..."(١٠)

**النزعة الرومانسية والوجدانية عند الشاعر:**

عُرف الشاعر بالنزعة الوجدانية في شعره؛ حيث تأثر بالشعر العذري الذي قرأه في ديوان الأغاني، وكذلك الشعر الوجداني في ديوان الشريف الرضي، كما أعجب بترانيم لورد بيرون، وشلي، وتنيسون وغيرهم من الرومانسيين؛ بحيث أصبح شعره وجدانيا إلى جانب ما يجري فيه من فكر فلسفي واجتماعي وخلقي.

وقد أثر في ثقافة شكري قراءته للأدباء الأوربيين، وقد ظهر ذلك جليا في كتابه " الاعترافات"، وظل حب ذكنز، وتولستوي، ودستويفسكي، وفلوبير، وفوست وغيرهم في نفسه، وآراؤهم ملء سمعه وبصره، وقد نشر تحليله العميق والدقيق لآراء كثير من هؤلاء المفكرين في الأعوام من (١٩٤٧-١٩٥١م) بمجلة المقتطف (١١)

نشأت الصلة قوية بين شكري وشعراء الرومانسية الكبار، "وله في ديوانه الأول أبيات يبدي فيها إعجابه بالشاعر الإنجليزي بيرون، كما يبدي تعاطفه معه، وانفعاله بشعره، وما يمثله من طابع حزين، ونرى شكري يعترف بهذا التأثر، مشيدا بشلي على وجه خاص، وقد أخبرنا أنه تأثر بشعراء الغرب في جانبين: الخيال الرومانسي الذي يصف طموح النفس، والتحليل النفسي"(١٢)

وهو ما انعكس على تشكيل الخطاب الشعري للمناجاة عند الشاعر بصور واضحة؛ حيث قصائده في المناجاة تتجه إلى هذه النزعة الرومانسية في هذا الحبيب الذي يعاني الشاعر من صدوده؛ فهو الحبيب المحتجب، أو القاسي، والذي لا يملك الشاعر منه إلا نجوى الخيال، ومرارة الشوق إلى الوصال!

وفي هذا السياق نرى الشاعر يشكل بيانا يقطر عذوبة وصبابة لوعة، وعاطفة حارة لا تهدأ أبدا، يتدفق فيها الشاعر بقوة، وقد استدعى أساليب الخبر والإنشاء، والصورة، والرمز، والقناع، والأسطورة، والوصف؛ حاشدا كل ما يمكنه من أداوت البيان؛ للتعبير ثورة القلب والوجدان.

وتقوم النظرية الرومانسية على أن الشعر تعبير عن عاطفة الفنان، وهو التدفق التلقائي للعواطف القوية، "ومهما يكن من أمر الجانب الفكري والتأمل الذهني؛ فإن الرومانسية قد ركزت على أهمية الشعور، والعاطفة التي تعكس الذات على الفن، أو هي ثورة القلب على العقل بقصد الإعلاء من شأن الشعور والعاطفة، ونزعة أن يثبت الشاعر أن خياله أسمى من العالم الآلي، وأن نفسه أوسع منه، ومن خلاله يرى ما لا يراه الناس في علم جديد من خلقه"(١٣)

(٧) مقدمة ديوان لآلئ الأفكار، صـ ١٣٥

(٨) عبد الرحمن شكري ناقدا وشاعرا، صـ ١٨

(٩) وقد نشرت في كتاب بعنوان: دراسات في الشعر العربي، وجمعها وراجعها الدكتور محمد رجب البيومي.

(١٠) دراسات في الشعر العربي، صـ ١٦

(١١) وقد نشرت في كتاب بعنوان: نظرات في النفس والحياة، وجمعها وراجعها الدكتور محمد رجب البيومي.

(١٢)ينظر: عبد الرحمن شكري ناقدا وشاعرا، صـ ١٦٦، ١٦٧

(١٣)السابق، صـ ١٨٦

**مذهبه في الشعر:**

"جمع الشاعر في فنه الشعري بين التيارين اللذين انفرد بكل منهما زميلاه الكبيران: العقاد، والمازني، أي التيار العاطفي الشاكي المتمرد، وهو تيار المازني، والتيار الفكري الذي تميز به العقاد في شعره العقلي الإرادي، وكان كل منهما قد أخذ عن شكري التيار الذي يلائمه، مع احتفاظ شكري بالتيارين، وسلط أحدهما على الآخر؛ فهو شاعر عاطفي حساس، ولكنه سلط عقله على عواطفه ومشاعر حياته، وما فيها من رغبة وتلهف؛ فجاء شعره أصيلا متميزا بطابع خاص"(١٤)

ولقد أعطانا شكري جوهر مذهبه الشعري الجديد الذي دعا إليه، وهو "المذهب الوجداني"؛ أعطانا ذلك في البيت الذي وضعه على غلاف أول ديوان أصدره سنة ١٩٠١م؛ حيث يقول:

**ألا يـــا طـــائرَ الفـــردو ســـسِ إنَّ الشـــعر وجـــدانُ** (١٥)

وفي مقدمة ديوانه "أناشيد الصبا"، وهو الديوان الثالث الذي أصدره سنة ١٩١٥م، يقول:

ومـا الشعرُ إلا القلب هـاجَ وجـيبُه

وما الشـعرُ ألا أن يـــثيرَ مثـير

وللـــريح هبـــاتٌ وللنفـس مثلـــها

تغـــني رُخـــاءٌ فيـــهـــا ودَبـــورُ (١٦)

وفي مقدمة ديوانه "زهر الربيع"، وهو الديوان الرابع الذي أصدره سنة ١٩١٦م، يقول قبل مقدمته في الشعر:

إنـما الشـعرُ نغـمةٌ كـحنيـنِ المـــزامـــر

يرفعُ النفسَ سـحرهُ عـن وهـــاد الحقـــائر

يُبلـــغ النفس أفقها كجـــناحٍ لطـــائـــر

يفتـح النفسَ ضوءه كـضـــوء التبـــاشـر (١٧)

مثـلما يفتـــح الصباحُ زهـــيَّ الأزاهـــر (١٨)

"ولقد صدر شكري في دواوينه السبعة، وخواطره النثرية التي جمعها في كتبه الثلاثة: "الاعترافات"، و"الصحائف"، و" الثمرات"، وفي مقالاته المختلفة؛ صدر في ذلك كله عن مذهب التأمل أو الاستبطان الذاتي، وهو مذهب يجمع بين التأمل الفكري، والإحساس العاطفي الحار؛ فكل خاطرة من خواطره لها لونها العاطفي الخاص النابع من نفس فكري، وعاطفته الحارة القلقة الجانحة في الأغلب إلى التشاؤم والتمرد العنيف"(١٩)

**الخصائص الفنية للشعر**

من الخصائص الفنية لهذا المذهب الشعري النقدي الجديد ما ذكره الشاعر في مقدمة ديوانه "زهر الربيع، ومقدمة ديوانه "الخطرات" (٢٠)

**أما عن الألفاظ ودورها في التعبير عن المعاني؛** فالشاعر ينتمي إلى المدرسة الرومانسية التي من طابعها البساطة في التعبير، وإيثار الكلمات المألوفة الشائعة في الاستعمال، وعدم التقيد بالمعجم الشعري (٢١)؛ فللشاعر أن يستخدم كل أسلوب صحيح سواء أكان غريبا أو معهودا أليفا، وليس له أن يتكلف بعض الأساليب كما أن معيار المفاضلة بين الكلمات بدقة استعمال الألفاظ في مواضعها، ودلالتها على معانيها (٢٢)

**وحول ارتباط الشعر بالعاطفة والإحساس وخوالج النفس،** يقول في مقدمة "الخطرات": "إن مجال الشعر الإحساس بخوالج النفس

(١٤)مندور، محمد، النقد والنقاد المعاصرون، صـ ٤٥-٤٨

(١٥) من قصيدة "عصفور الجنة"، ديوان أناشيد الصبا، صـ ٣٠٠

(١٦) من قصيدة "الشعر والطبيعة"، ديوان أناشيد الصبا، صـ ٢٦٠

(١٧) قال الشاعر: التباشر: أول الفجر، قال الرشيف الرضي: ورب سنا أَرِقت له يُخادعني تَبَاشِره

(١٨) من قصيدة "أغاريد شاعر"، ديوان زهر الخريف، صـ ٣٨٣، ٣٨٤

(١٩) النقد والنقاد المعاصرون، صـ ٤٧

(٢٠) مقدمة الديوان الرابع "زهر الربيع"، صـ ٣٢٣-٣٢٧، ومقدمة الديوان الخامس "الخطرات" بعنوان "في الشعر ومذاهبه"، صـ ٣٩٩- ٤١١

(٢١) الدسوقي، عمر، في الأدب الحديث، ٢٤٤/٢

(٢٢) مقدمة الديوان الخامس "الخطرات" بعنوان "في الشعر ومذاهبه"، صـ ٣٩٩-٤١١

وشرح ما يعتورها، وأن الشاعر يجب عليه أن يتذكر كي يجيء شعره عظيما؛ لأنه يكتب للعقل البشري ونفس الإنسان، والشاعر العبقري هو الذي يمتاز بالشره العقلي الذي يجعله راغبا في أن يفكر كل فكر، ويحس كل إحساس، والشاعر العبقري يعلم أن حياة الشاعر حرب أدبية ينجلي بعدها النقع فيعرف الظافر والمنهزم"([٢٣])

**وحول وظيفة الشاعر الكبير**، يقول في مقدمة "زهر الربيع":" هو الذي يلج إلى صميم النفس فينزع عنها غطاءها، وهو الذي إذا قذف بأشعاره في حلق الأبد ساغها... فعظم الشاعر في عظم إحساسه بالحياة... فالشعر هو كلمات العواطف، والخيال، والذوق السليم... وكما أن العاطفة تنطق الشاعر فكذلك قد تخرسه شدتها... والشاعر هو الذي يحاول أن يبلغ إلى أعماق النفس، وأن يضرب على كل وتر من أوتارها"([٢٤])

**وحول الخيال، وأنه ليس مقصورا على التشبيه، وأنه قد تخلو القصيدة من التشبيهات، وتدل على عظم خيال الشاعر، وأن قيمة التشبيهات في إثارة الذكرى والأمل، وعواطف النفس؛ حول ما سبق، يقول:** "وليس الخيال مقصورا على التشبيه؛ فإنه يشمل روح القصيدة وموضعها وخواطرها؛ وقد تكون القصيدة ملأى بالتشبيهات، وبالرغم من ذلك تدل على ضآلة خيال الشاعر، وقد تكون خالية من التشبيهات وتدل على عظم خياله، وقيمة التشبيهات في إثارة الذكرى أو الأمل، أو عاطفة أخرى من عواطف النفس أو إظهار حقيقة، ولا يراد التشبيه لنفسه"([٢٥])

**وحول الوصف في التشبيه، ورمزيته في الدلالة على المعنى، وارتباط الموصوف بالنفس البشرية، وارتباطه بعواطف الإنسان وخواطره،** يقول: "كما أن الوصف الذي استخدم التشبيه ([٢٦]) لأجله لا يطلب لذاته؛ وإنما يطلب لعلاقة الشيء الموصوف بالنفس البشرية وعقل الإنسان، وكلما كان الشيء الموصوف ألصق بالنفس، وأقرب إلى العقل، كان حقيقا بالوصف، وهذا يوضح فساد مذهب من يريد وصف الأشياء المادية؛ لأنها مما يرى لا لسبب آخر، وهذا الوصف خليق بأن يسمى الوصف الميكانيكي؛ فوصف الأشياء ليس بشعر إذا لم يكن مقرونا بعواطف الإنسان وخواطره، وذكره، وأمانيه، وخواطر نفسه"([٢٧])

**وحول المعاني الشعرية، وكونها تجارب المرء وعواطفه، وليست التشبيهات والخيالات الفاسدة،** يقول: "فالمعاني الشعرية هي خواطر المرء وآراؤه، وتجاربه وأحوال نفسه، وعبارات عواطفه، وليست المعاني الشعرية كما يتوهم بعض الناس: التشبيهات، والخيالات الفاسدة مما يتطلبه أصحاب الذوق القبيح..."([٢٨])

**وحول وحدة القصيدة، وبيان خطأ الجمهور في الحكم على وحدتها؛** يقول: "... ويحكمون على قصيدته بأبيات تستهوي نفوسهم إما بحق وإما بباطل؛ لأنهم يعدون كل بيت وحدة تامة، وهذا خطأ؛ فإن قيمة البيت في الصلة التي بين معناه وبين موضوع القصيدة؛ لأن البيت جزء مكمل... فينبغي أن ننظر إلى القصيدة من حيث هي فرد كامل، لا أبيات مستقلة..."([٢٩])

ونلمح من خلال ما سبق أن الفن الشعري في تصور شكري مجاله الإحساس بخوالج النفس وشرح ما يعتورها، وأن

(٢٣) السابق، صـ ٣٩٩، ٤٠٠

(٢٤) مقدمة الديوان الرابع "زهر الربيع" بعنوان "مقدمة في الشعر"، صـ ٣٢٣، ٣٢٥ باختصار.

(٢٥) مقدمة الديوان الخامس "الخطرات" بعنوان "في الشعر ومذاهبه"، صـ ٤٠١

(26) فطن شكري إلى الوظيفة الرمزية الجديدة للتشبيه في هذه الفقرة ... فهو لا يرى في التشبيه خاصة شكلية معينة في الصلة بين طرفي التشبيه، وإنما يريد جعل التشبيه وسيلة للتعبير عن أثر المشبه في النفس أو الإيحاء بهذا الأثر؛ وفي ذلك تتفق نظرته مع رمزية التعبير تمام الاتفاق كما تختلف تمام الاختلاف عن نظرة علماء البيان العربي التقليدية له؛ وجماعة الديوان كانوا من رواد الرمزية التي نمت بعد ذلك... النقد والنقاد المعاصرون، صـ ٥٤، ٥٥، ٥٨

(٢٧) مقدمة الديوان الخامس "الخطرات" بعنوان "في الشعر ومذاهبه"، صـ ٤٠١، ٤٠٢

(٢٨) السابق، صـ ٣٠٤ باختصار.

(٢٩) السابق، صـ ٤٠٤، ٤٠٥ باختصار.

الشاعر الحق هو الذي يحاول أن يبلغ إلى أعماق النفس، وأن يضرب على كل وتر من أوتارها"، وأن قيمة الصور والتشبيهية ورمزيتها تتمثل في قدرتها على إبراز علاقة الشيء الموصوف بالنفس البشرية وعقل الإنسان، وكلما كان الشيء الموصوف ألصق بالنفس، وأقرب إلى العقل، كان حقيقا بالوصف، كما أن المعاني الشعرية هي خواطر المرء وآراؤه، وتجاربه وأحوال نفسه، وعبارات عواطفه، وليست المعاني الشعرية كما يتوهم بعض الناس: التشبيهات، والخيالات الفاسدة مما يتطلبه أصحاب الذوق القبيح...والشاعر هنا في رؤيته للفن الشعري ينطلق –كما سبق – من هذه النزعة الرومانسية التي توجت شعره بشكل عام؛ حيث يلح على أهمية الشعور، والعاطفة التي تعكس الذات على الفن، أو ثورة القلب على العقل بقصد الإعلاء من شأن الشعور والعاطفة؛ وهو ما نراه يتدفق بقوة في مناجاة الشاعر على اختلاف ألوانها في بعدها الديني، والعاطفي، والذاتي، والتأملي. وقد كان "فن المناجاة" متنفسا للشاعر ليعبر عن هذه العاطفة الحارة، والنفس القلقة، والتمرد العنيف، ويسبح منطلقا في بحار من الأسى، والأمل، والألم.

**المبحث الأول: فن المناجاة – الانطلاق والتحول**

يرتكز هذا المبحث على بيان مفهوم المناجاة، ويرصد – بإيجاز شديد – الانطلاقات الأولى لها بوصفها فنا بلاغيا في أدبيات السالكين والزهاد، وما تميزت به من خصائص في هذا الجانب، وكيف تجاوزت البعد الديني السائد لتتحول في الأدب الحديث إلى فن بلاغي متسع الآفاق، ينطلق منه الشاعر أو الكاتب للتعبير عن عاطفته، وأفكاره، وتصوير أحوال النفس بما فيها من معاناة وآمال، وتجسيد العواطف والخيال في صور رمزية تحمل طاقات من التعبير عن أزمة النفس وقلقها.

**معنى المناجاة**

"النَّجْوَى والنَّجِيُّ: السِّرُّ يكون بين اثنين، ونَاجاهُ، مُناجاةً سارَّهُ، والنَّجْوَى والنَّجِيُّ: المتسامرون"(٣٠) وجاء لفظ المناجاة ومشتقاته في (سياق معاني التناجي والتسارع) في ثمانية عشر موضعا من القرآن الكريم (٣١)، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَنَٰجَيۡتُمۡ فَلَا تَتَنَٰجَوۡاْ بِٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِ وَمَعۡصِيَتِ ٱلرَّسُولِ وَتَنَٰجَوۡاْ بِٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِيٓ إِلَيۡهِ تُحۡشَرُونَ٩**﴾ [ [المجادلة: ٩]، وقوله: ﴿**أَلَمۡ يَعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَعۡلَمُ سِرَّهُمۡ وَنَجۡوَىٰهُمۡ وَأَنَّ ٱللَّهَ عَلَّٰمُ ٱلۡغُيُوبِ٧٨**﴾ [التوبة: ٧٨]

كما جاءت عبارة "المناجاة" في مواضع كثيرة من الحديث الشريف في سياق المعنى السابق، وفي سياق العبادة، والدعاء والضراعة لله تعالى (٣٢)، ومن ذلك قوله ﷺ:" **أَلا إنَّ كلَّكمْ مُناجٍ رَبَّهُ فَلَا يُؤْذِيَنَّ بَعْضُكمْ بَعْضًا وَلَا يَرْفَع بَعْضُكمْ على بَعْضٍ في القراءة**"(٣٣).

فالمعنى اللغوي يدور حول التسارِّ في الكلام، والحديث الخافت الهامس، سواء أكان في مقام الضراعة، والابتهال إلى الله تعالى، أو في مقام حديث السر والتناجي بين الناس على اختلاف الألوان والمقامات.

**تطور معنى المناجاة:**

تطور المفهوم الأول للمناجاة، وهو المفهوم الديني في أدبيات المسلمين من الزهاد والسالكين، وأهل التصوف؛ حتى أصبح طريقا من طرق التعبد والتقرب إلى الله تعالى من خلال مناجاته،

(٣٠) ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، صـ ٤٣٦١

(٣١) ينظر: عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، صـ ٦٩٠

(٣٢) ينظر: أ.ي. ونسنك، المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي، ٣٦٤/٦، ٣٦٥

(٣٣) الألباني، صحيح الجامع الصغير، (٢٦٣٩).

والابتهال إليه، وكذلك تصفية النفس في خلواتها وانقطاعها لذكر الله تعالى.

وفي هذا السياق قد اصطلح أهل السلوك على أن "المناجاة:" "مخاطبة الأسرار عند صفاء الأذكار للملك الجبار"(٣٤)، وقيل: "مسامرة بين الحبيبين لا يسمعها ثالث"(٣٥)، وأنها: "الخطاب في سر العبد وباطنه"(٣٦)

فلنمح أنها – وفق هذا التصور– تدور حول: الابتهال، والدعاء، والضراعة لله في الخلوات، والشوق إلى ذكره، والانقطاع لعبادته، والثناء عليه، وشكوى الحال، والرغبة في الوصول إلى صفاء النفس.

وقد أصبحت هذه المناجاة فنا أدبيا، له ملامحه وقسماته، وبلاغته الخاصة؛ بما أبدع فيه هؤلاء السالكون، " ولم يشاركهم فيه غيرهم من طوائف المتأدبين والشعراء" (٣٧)؛ " حيث كان ملحوظا فيهم أنهم من أقطاب الأدب والبيان"(٣٨)

"وقد تميز هذا الأدب ببلاغته وروعته، ووضوح أساليبه، وجمال ألفاظه، وحسن صياغته، وسهولة تراكيبه، وبروائع ما اشتمل عليه من التمثيل والتشبيه والخيال والتصوير، وبحسن اقتباساته من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف... وقد أتوا فيه بكل معنى جديد بديع"(٣٩)

وقد امتد رواق "المناجاة" إلى فني الشعر والنثر (٤٠)، وعلى صعيد الفن الشعري؛ فلقد أتوا فيه بصور بارعة، تصف أذواقهم، وشدة وجدهم، وحرارة الشوق للقاء الله، والأنس بذكره، وتعلق الروح بالملأ الأعلى، ومن ذلك: قول أبي سعيد أحمد بن عيسى الخراز ت (٢٧٧هـ):

حـــنينُ قـــلوب العـــارفين إلى الذِّكر
وتَذكـارهـم وقـتَ المُنـاجـاةِ للسِّرِّ
أُديـــرَتْ كـــؤوسٌ للـــمنايـا عـليهم
فأغفـوَا عن الدُّنيا كإغفـاء ذي السُّكْرِ
همـــومـــهـمُ جـــوَّالـــةٌ بمُـعَـسْكَرٍ
بـه أهـلُ ودِّ اللـــه كـــالأنْجُمِ الـــزُّهْرِ
فأجســـامهم في الأرض قَتـــلى بحـــبِّه
وأرواحـهم في الحُـجْبِ نحو العُلى تَسري
فمـا عـــرَّسوا إلَّا بـقُـرب مَـليكـهم
ولا عـــرَّجوا عـن مسِّ بـؤسٍ ولا ضـرِّ (٤١)

ولقد شهد هذا الفن الشعري في رحاب السالكين والزاهدين مراحل من التطور في أغراضه، وطرق تصويره، ورمزيته، وخصائصه (٤٢)، ويضيق المقام عن ذكرها هنا لخروجها عن أهداف البحث (٤٣)

**تطور المناجاة بوصفها فنا بلاغيا:**

تطور مفهوم "المناجاة" بوصفه فنا أدبيا في العصر الحديث؛ من خلال الانفتاح على الآداب العالمية؛ وقد أظفر هذا الالتقاء مع الآداب الحديثة، عن اتساع "أدبية المناجاة" لتتجاوز المفهوم السائد حول انحصارها في المناجاة الدينية؛ حيث عرفت – وفق التصور الحديث – بأنها:" فن من فنون البلاغة في الكلام، وهو تعبير مجازي ينصرف فيه المتحدث أو الكاتب عن المخاطب الحقيقي ليوجه حديثه إلى شخص يتوهمه، أو شيء لا وجود له، أو فكرة

(٣٤) الطوسي، أبو النصر السراج، اللمع، صـ ٤٢٦
(٣٥) القشيري، عبد الكريم، أربع رسائل في التصوف، صـ ٤٩
(٣٦) ابن القيم، مدارج السالكين، ١٤٩/٣
(٣٧) حسان، عبد الكريم، التصوف في الشعر العربي، صـ ٢٧٨
(٣٨) مبارك، زكي، التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق، ٦٨/١
(٣٩) خفاجي، محمد، الأدب في التراث الصوفي، صـ ١١٣، وصبح، علي، الأدب الإسلامي الصوفي، صـ ٣٥٣
(٤٠) يراجع في نماذج من بيان الزهاد والسالكين. التصوف الإسلامي في الادب والأخلاق، ١١٣/١ وما بعدها.
(٤١) ابن خميس، الحسين بن نصر، مناقب الأبرار، ٤٨٣/١، وسبط بن الجوزي، أبو المظفر يوسف، مرآة الزمان، ١٣٩/١٦، ١٤٠
(٤٢) يراجع حول خصائص بلاغة المناجاة في الخطاب الصوفي: المسعودي، محمد، بلاغة الخطاب الصوفي بين التعبير والتأثير، صـ ٨٤–٨٨
(٤٣) ينظر: الأدب في التراث الصوفي، صـ ١٦٧ وما بعدها.، والأدب الإسلامي الصوفي، صـ ٣٥٣

مجردة، أو موقف خيالي؛ فهي عمل أدبي تعبر فيه الشخصية عما يدور بداخلها من أفكار ومشاعر بطريقة غير مترابطة أحيانا، ويخاطب فيها الكاتب شخصا غائبا، أو شيئا مجردا، أو جمادا "(٤٤)

ولقد شاع فن "المناجاة" في الشعر، والأعمال التمثيلية الغربية، وارتبط بالتجسيد، وتصوير الكائنات والمجردات بصفات بشرية محددة، مثل: الفهم؛ ذلك أن المتحدث يخاطبها تماما كما لو أن هناك شخصا موجودا.

"واتجهت المناجاة غالبا لإيصال العاطفة القوية، كما في حديث كلوديوس الحماسي في رواية هاملت، وقد تعمق في الاتجاه الروحي لفن المناجاة كثيرون، ومنهم: "ملتون"، وكان من أهدافه: أن يعيد الناس إلى الاعتبارات السامية، ويذكرهم بالغايات النبيلة.

ومن هؤلاء الشعراء أيضا: الشاعر الإنجليزي" توماس إليوت"، ومن نماذجه الشعرية قصيدة " الأرض الخراب"، وهي قصيدة حداثية واسعة التأثير، وفيها يتغير التعبير السارد بشكل مفاجئ، كما أنها تراوح بين النبوءة والسخرية، وتقتبس ثقافات وإشارات أدبية متعددة وملتبسة، وفي الأدب الألماني نجد "جوته" يتأثر بسفر أيوب في عمله الأدبي، كما تأثر بالقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والسيرة النبوية في كثير من قصائده في "الديوان الشرقي"(٤٥)

ومن خلال اتساع بلاغة المناجاة، أصبح أمام الشاعر آفاق ممتدة تتجاوز الجانب الديني؛ ليناجي الشاعر والكاتب من خلالها: المحبوبة، والنفس، والطبيعة، والزمان، والمكان، ويعبر عن عاطفته، وميوله، وشخصيته، وآلامه، وآماله، وأفكاره حول الحياة، وينطلق بفنه الشعري محلقا في آفاق جديدة من المناجاة ليشكل تجربته من هذه البلاغة الفذة؛ وهو ما سنلمح حضوره بقوة في شعر المناجاة عند الشاعر عبد الرحمن شكري.

**المبحث الثاني: السمات البلاغية للمناجاة في شعر عبد الرحمن شكري**

تميز فن المناجاة عند الشاعر بالتنوع في الأفكار والمعاني، وتجاوز الجانب الديني ليضم ألوانا أخرى من مناجاة الحبيب، والنجوم، والزمان، والأمل، والمناجاة على لسان الغيب، ومناجاة الروح، وفق تصور المعاصرين في الفن الشعري؛ نظرا لثقافة الشاعر وانفتاحه على الآداب العالمية، وخاصة الرومانسية منها؛ حيث كان لهذه النزعة حضورها اللافت في تشكيل مناجاته؛ فوظفه للتعبير عن عاطفة النفس وخوالجها، ومعاناة الذات، وتجاربها بين الآمال والآلام.

ومن هنا فلقد تنوع الفن الشعري في خصائصه وسماته البلاغية في كل لون من ألوان المناجاة عند الشاعر؛ تبعا لطبيعة المُناجَى، مع وجود قواسم مشتركة في التشكيل البلاغي تجمع كل الألوان، واحتفاظ كل لون منها بسماته الخاصة في أسلوب الخطاب، وتصويره، ورمزيته؛ ومن هنا فلقد استدعى الشاعر بعض الظواهر البلاغية، والمتمثلة في أساليب الخبر والطلب، والصور، والرمز، والتقابل؛ بما يجلي رؤيته وعاطفته الوجدانية، ونزعته الذاتية، وأفكاره عن النفس بين الآمال والآلام.

**وتتمثل الظواهر البلاغية في الجوانب الآتية:**

**أولًا: الأساليب الخبرية.**

يأتي الأسلوب الخبري فوق القمة من أساليب التعبير عن المعاني، وتصوير أحوال النفس، وفيه يتشكل الكلام بألوان من صور النظم، ويتمتع بفيض من الدلالات للتعبير عن الأغراض والمقاصد.

وتختلف قدرات الشعراء في استدعاء الخبر وصوره بما يتناسب مع مقامات البيان عن المعاني؛ حيث يناجي فيه الإنسان قلبه، ويراجع عقله؛ فهو قطب الرحى التي يدور عليها الكلام، وهو أول

(٤٤) موسوعة ويكبيديا. (مناجاة – بلاغة)

(٤٥) السابق، نفس الموضع.

المعاني وأقدمها، ولقد شرح عبد القاهر وظيفته بعبارات دقيقة تكشف عن موقعه من البيان؛ فقال، وهو يتحدث عن المجاز العقلي والمجاز اللغوي: " ألا ترى أن الخبر أوّل معاني الكلام وأقدمُها، والذي تستند سائر المعاني إليه وتترتّب عليه"(٤٦) وقال، وهو يتحدث عن "النظم":" إن «الخبر» وجميع الكلام، معان ينشئها الإنسان في نفسه، ويصرفها في فكره، ويناجي بها قلبه، ويراجع فيها عقله، وتوصف بأنها مقاصد وأغراض، وأعظمها شأنا «الخبر»، فهو الذي يتصور بالصور الكثيرة، وتقع فيه الصناعات العجيبة، وفيه يكون، في الأمر الأعم، المزايا التي بها يقع التفاضل في الفصاحة..."(٤٧)

ومن هنا فلقد اتكأ الشاعر على الأسلوب الخبري في كثير من مناجاته؛ لما فيه من الإعلام والحكاية، ووصف الحال، وشكوى النفس وتقلباتها، ولإظهار الضراعة في مقام المناجاة الدينية، أو لوصف حرارة الشوق، أو تصوير الأسى، وبيان مقدار العاطفة، والرغبة في وصال الحبيب؛ وذلك في المناجاة للمحبوب، والتي تتنوع فيها صورته عند الشاعر بشكل لافت، أو غير ذلك من المقاصد والمعاني التي تتشكل في ألوان المناجاة المختلفة بما يتناسب مع كل مقام وسياق.

والتشكيل الفني للخطاب الشعري بهذا الأسلوب هو ما يتسق مع فن المناجاة، وكونه حديثا عن النفس وآلامها وآمالها، وعاطفتها، ونزعتها الذاتية، وما تحمله من شكوى وتمرد، ووصف لحرارة الشوق، وفق رؤية الشاعر، وفي حقيقة الأمر.

ومن صور ذلك: استدعاء الجمل الاسمية والفعلية، والتقديم، والتعريف في ألوان مختلفة من المناجاة؛

ففي قصيدة "مناجاة يوم مضى"(٤٨)، يقول:

نحـنُ نبـكي كـلَّ ميتٍ راحـلٍ
كـيف لا نـأسى عـلى يـومٍ مـضى؟

فعبر بالجملة الاسمية أولا، وخبرها الفعلي ليفيد أولا معنى الثبوت واللزوم، ثم يفيد معنى التجدد لهذا البكاء، كما عبر عن تجدد هذا الأسى واستمراره بالفعل المضارع في الشطر الثاني. كما جاءت التعريف بالضمير "نحن" ليعبر عن وصف الذات، وحالة النفس في هذا البكاء المتجدد.

ويوظف الجملة الاسمية والفعلية للتعبير عن ثبوت ولزوم الوصف والصورة لليوم الذي يناجيه، وتجددها في أحوال أخرى، مع استدعاء أسلوب التقديم، فيقول:

أنـتَ في حـاليك كـأسٌ من بهاء
خـالبُ الأنحـاءِ محـمود الـروا
رحـمٌ أنـتَ لمـا تـأتي بـهِ
أم ضـريـحٌ للـذي مـضـى
قـد عـهدناكَ مـلاذا من شقاءٍ
وعـهـدنـاكَ مـلاذا للـشقا
تبـعث الأحـداثَ من مسكنها
بعـثةَ الـفارسِ أطـراف القنا
تـطلق الأحـوال فـينا مـثلما
يـطلق الساحر أقـوال الرقى

فتأتي الجملة الاسمية في البيت الأول، مع ما فيها من التعريف بضمير المخاطب في المبتدأ ليفيد ثبوت هذا الوصف لليوم في مقام مناجاته، وفي البيت الثاني يقدم الخبر "رحم" ليعبر عن أهمية كون اليوم رحمة من الشقاء والعناء ويعود بعد ذلك في الشطر الثاني ليعبر عن شكه وسؤاله لحيرته في حقيقة هذا الأمر. ويعبر عن كون اليوم ملاذا من الشقاء بالجملة الفعلية: قد عهدناك... وعهدناك ليفيد كون هذا العهد أمرا واقعا وثابتا لليوم، مع التكرار الذي يفيد تأكيد اختلاف صورة اليوم بين كونه ملاذا وشقاءً. ويأتي التعبير بالمضارع في البيت الأخير ليفيد تجدد واستمرار ما يلقى الناس من أحوال وشؤون في يومهم.

(٤٦) أسرار البلاغة، صـ ٣٦٦

(٤٧) دلائل الإعجاز، صـ ٥٢٨ باختصار.

(٤٨) ديوان ضوء الفجر، صـ ٤٧

وفي قصيدة "مناجاة الحبيب"([٤٩])، يقول:

أرنــو إليــك فتحتويني هـيبة

فـأرد طـرفي خـاشعا مــغلوبـا

ويعيذك القلب الذي عانى القلى

مـن أن تكـون على الجفاء معيبا

وإذا وضعـتك في الجـفون صيانة

أذرت عليك لدى البكاء صبيبا

وإذا رغبـت لـك الـضلوع فإنني

أخشــى عـليك لهـيبها المبوبا

وإذا وضـعتك في الفـؤاد فـإنني

أخـشى عليك من الفؤاد وجيبا

إن كـنـت تـأبى أنني بـك هـائم

فــاردد إلي فــؤادي المـسلوبا

وهنا نجد الشاعر يعبر بالجملة الفعلية في البيت الأول عن تجدد الهيبة التي تعتريه عند نظره إلى محبوبه الذي يناجيه، وكذلك البيت الثاني يأتي المضارع لتجدد واستمرار واستحضار هذه الاستعاذة، كما جاء التعبير بالماضي "عانى" ليؤكد وقوع حالة المعاناة، وكونها أمر قد عايشه الشاعر..

ويستدعي الجمل الشرطية المصدرة بـ "إذا" التي تفيد كون الشرط محققا" ([٥٠]) في الأبيات الثلاثة التالية ليؤكد تحقق وضعه للحبيب في جفونه وضلوعه، وخشيته عليه، وقد أكد هذه الحال بما حشد من أدوات التوكيد المتمثلة في الشرط، و" إنني" التي تكررت في بيتين؛ لتعبر عن خشيته على الحبيب من لهيب ضلوعه، ووجيب فؤاده.

وهذا التأكيد مما ينسجم مع حالة المناجاة والعشق التي يصورها الشاعر. ويأتي الشاعر بـ "إنْ" التي تفيد الشك في وقوع الشرط" ([٥١]) ليعبر عن عدم ثقة محبوبه في هيامه، وهو ما يلتقي مع حال الشاعر ووجدانه، وقلقه، واضطرابه في أمر محبوبه.

وفي قصيدة "مناجاة الحبيب الأول"([٥٢])، يقول:

يحـكي فــؤادي في هـواك الجحيم

وأنت إبـليس لذاك الجحيم

بالشــر ألحــاظــك مبــثوثــة

وبــالـرزايــا والبــلاء المقيم

فيعبر بالجملة الفعلية " يحـكي..." التي تدل على استمرار وتجدد هذا الحكي، وتلهب الشاعر به، وهذا التعبير قد استحضر هذه الصورة السردية للأسى من هذا القلب الجريح.

ويأتي التشكيل بالجملة الاسمية في الشطر الثاني: " **وأنت إبــليس** " ليفيد ثبوت هذه الصورة للحبيب الذي يناجيه، وقد أشار إلى الجحيم بإشارة البعيد؛ ليفيد علو كعبه محبوبه في هذا الجانب؛ فهو قد توسد قمة الشر من جحيم الفؤاد.

**ويستدعي التقديم في البيت الثاني " بالشــر ألحــاظــك مبــثوثــة..." ليفيد اختصاصه بالشر والرزايا. ومن المفارقة هنا أن الشاعر وجه المناجاة** إلى جانب الشر في محبوبه، ولم يطلقها للحديث عن وصفه وحبه، وشغفه به؛ وذلك يرجع إلى كون المناجاة هنا هي للشكوى من قسوته، وشقائه بذلك الحب.

وفي قصيدة "نجوى المؤمن"([٥٣])، يقول:

وإنمــا نــفسُ الفــتى مــعبدٌ

يـُضـيئها اللــهُ بـنورٍ عـميمْ

والنـفسُ بـيتُ اللــهِ إن طهرت

والنفسُ إن لم تصفُ مثلُ الجحيم

(٤٩) ديوان ضوء الفجر، صـ ٥٧

(٥٠) القزويني، الخطيب، الإيضاح، ١٤١/١

(٥١) السابق، ١٤١/١

(٥٢) ديوان أناشيد الصبا، صـ ٢٦٥

(٥٣) ديوان زهر الربيع، صـ ٣٨٥

أنـتَ رجـاءُ النفس في أسْرِها

تُضيء في العيش ظلامَ الأمور

وأنتَ صـحوُ الـروحِ في بـحثها

من نـشوةِ الفكرِ، وسكرِ الغرور

وهنا جاء التأكيد بالقصر " **وإنمـا نـفسُ الفـتى مـعـبدٌ** " ليفيد كون نفس المؤمن مكانا للعبادة يضيئه الله بنوره؛ فهي مقصورة على هذه الصفة في مقام عبوديتها لله؛ وقد جاء الوصف بالمضارع "**يُـضيئها**" لاستحضار واستمرار صورة النور الهادي العميم.

وتتوالى الجمل الخبرية في البيت الثالث والرابع في مقام الضراعة والثناء على الله؛ للتعبير عن الثبوت واللزوم في أن الله رجاءُ النفس، وصحو الروح؛ وهو ما يتناسب مع مقام النجوى لله.

ويلحظ هنا أن المناجاة قد اتكأت على أساليب الخبر التي تفيد التأكيد، والثبوت واللزوم، وتجدد أحوال الرضا للنفس، واستمرار هدايتها في سيرها إلى الله تعالى، وفي شدتها وكربها؛ وهو ما ينسجم مع مقام مناجاة المؤمن؛ حيث المقام لإظهار الرجاء في الله، والإلحاح في اللجوء إليه، ووصف أحوال النفس في سيرها إليه؛ فتشكلت المناجاة هنا بأساليب الخبر التي ترمي إلى تأكيد الوصف لهذه الحال، وبيان شدة التعلق بالله، وكونه سبحانه رجاء النفس وصحو الروح. والأسلوب الخبري هو أنسب ما يعبر به عن وصف الحال، والشكوى، والرجاء في هذا المقام.

وفي قصيدة "نجي النجوم"([٥٤])، يقول:

وكـم كـنتِ هـديًا للـرجاء وللـمنى

إذا صـار عيشُ المرءِ كـالليل داجيا

وكـم عَشِـقَت نفسي النجومَ لأنها

إذا أبـصرتها العـينُ تحـيي الأمـانيـا

وكـم كنـتِ نجـوى عـاشقٍ وسميرَهُ

إذا غـابَ صـبٌّ عـن حبيب لياليا

وكـم لُحتِ لـي والدمعُ في العين حائرٌ

أودِّع آمـالـي وأنـدبُ حـالـيـا

ونلمح هنا شيوع الأساليب الخبرية التي يصف فيها حاله مع النجوم، وحال الناس معها، ولقد تكرر التأكيد بـ "كم" الخبرية" لتعبر عن كثرة هذه الأحوال للنجوم؛ فهي للرجاء، وإحياء الأماني، ونجوى العاشق وسميره... وهذا الفيض من الأخبار يلتقي مع مقام المناجاة، وتعداد صفات المناجى، وبيان ما له أثر في النفس؛ وقد تمكن الشاعر بعاطفته الحارة، ووجدانه المشبوب من تصوير حال النجوم وحال الناس معها في هذا القصيدة التي تصل أبياتها إلى ستة وثلاثين بيتا.

ونراه يستحضر هذا التأكيد في قصيدة " مناجاة الأمل"([٥٥])، فيقول:

وكـم نـاقمٍ مـن خُلف وعدك لا غنىً

لـه عـنـكَ، أو تـغـني اللـوافـحُ؟

وأعـشق مـن يـهواكَ مـن هـو نـاقم

وأمـدحُ مـن يـرجوكَ مـن هو قادحُ

وكـم في ثـنـايا اليـأسِ مـنك كـوامـن

فـإذا فـنيتْ فـالعيشُ فـانٍ وطائحُ

ويشكل الشاعر التعبير هنا بالأسلوب الخبري للتعبير عن كثرة نقمة الناس على الأمل، مع عدم غناهم عنه، وكمونه في ثنايا اليأس.

ويصور من خلال التعبير بالجمة الخبرية صورة من صور المفارقة بين حال هوى الناقم، ومدح القادح، مع إفادة التعبير بالمضارع" **يـهواكَ... يـرجوكَ**" ما يستحضر هذه الحال، ويفيد تجددها واستمرارها؛ وهو ما يتفق مع حال الناس مع الأمل، وشدة تعلقهم فيه، واضطرابهم في أمره بين الشك واليقين.

(٥٤) ديوان الخطرات، صـ٤١٤

(٥٥) ديوان الشاعر، قصائد متفرقة، صـ ٦٣٠

**ثانيًا: الأساليب الإنشائية:**

تتمتع الأساليب الإنشائية بالقدرة على إثارة الذهن، وتحريك الفكر والخاطر، وتنبيه المتلقي؛ وذلك لما فيها من الحث على التأمل والنظر، كما أنها وسيلة للتعبير عن آمال النفس ورغباتها؛ وذلك لما تتمتع بها من وسائل الطلب المختلفة، والتي تتنوع وتختلف باختلاف المقامات.

وفي سياق بلاغة المناجاة نلمح حضور هذه الأساليب بصورة لافتة جدا في "بلاغة المناجاة" عند الشاعر؛ وهو ما يلتقي مع بلاغة هذا الفن، وخاصة في المناجاة الدينية، ومناجاة الحبيب؛ حيث إن المقام في هذين اللونين يستدعي استعمال أساليب الطلب والرجاء والتوسل، والسؤال للتعبير عن الرغبة والرهبة، وتصوير حالات الشوق، وآمال النفس، وخواطرها.

وقد استدعى الشاعر هذا الأسلوب أيضا في مناجاة الزمان، ولسان الغيب، والأرواح، والنجوم، والأمل، وفي بيان نشوة الحب.

ومن صور ذلك: النداء، والاستفهام، والتمني، والأمر؛ ففي قصيدة "خطرات المساء – مناجاة يوم مضى"(٥٦)، يقول:

يـا حـليفَ الحـدثِ المـقدور مـا
فـعل الحـظُ بمـخلوف المـنى؟
يـا سـليلَ الـدهر كم من حادثٍ
يـجعل الـبائسَ محلـول العزا
أنـت مـأواه فـهل مـن عـطفةٍ
تـدع النـاقـمَ مجلـوب الرضى؟

وهنا يستدعي الشاعر النداء والاستفهام في مناجاة اليوم الماضي، وهو نداء مليء بالقلق، وفيه معاني الخوف، والاضطراب؛ وجاء السؤال بعده ليفيد معاني من اللهفة والأسى وخيبة الأمل عما فعله الحظ بمن لم ينل مناه، ويتكرر النداء في البيت الثاني في صورة من الإلحاح على اليوم الماضي ليتابع فيه الشاعر قلقه واضطرابه؛ ثم يأتي السؤال في البيت الثالث استعطافا من اليوم واسترحاما للناقم؛ جلبا لرضاه.

وفي قصيدة "مناجاة الحبيب"(٥٧)، يقول:

لـو أنَّ أشـجانَ الـفؤادِ تـطيعني
لنـظمتها لك في القـريض نـسيبا
أومـا عـلمتَ بـأنني لـك عـاشقٌ
أفـنى الزمـانَ صـبابـة ونـحيبا؟
يـا بـؤسَ من سكنت إليك لحاظه
أن كـنت أنـتَ عـلى المحبِّ رقيبا

وهنا يستحضر الشاعر التمني بـ " لو" ليعبر عن هذه الرغبة المستحيلة، وهي إطاعة أشجان الفؤاد له لتكون نسيبا من القصيد، ففيه هنا معنى اللهفة، وشدة الوجد، وهو ما ينسجم مع مقام المناجاة، ويأتي بعد ذلك الاستفهام المؤكد لإظهار الولع بالمحبوب، وبيان حرارة صبابته، واشتعال عاطفته، ثم يأتي النداء في البيت الثالث ليعبر عن حالة اليأس والخسران، وضياع الأمل. وقصيدة الشاعر في مناجاته هنا طافحة بالمعاناة، وقد صدرت من قلب يعتصره الألم والوجد، ومن ذلك قوله:

أو كـنتَ تبـعُدُ بالـوصالِ مَـضنَّةً
فابـعث إليَّ خـيالـكَ المحـجوبا
هـل بعدَ أن أفنى الغرامُ حشاشتي
يـأبى دلالُك أن تـكونَ طـبيبا؟
يـا ليتَ حـظي منـكَ أني نـفحةُ
تسـعى إليكَ مـع النسيمِ هُبـوبا
عـجبًا لـطرفي يـَستريحُ إلى البـُكا
مـن بـعدِ مـا كانَ البـكاءُ غريبا
مـا أخـلقَ الدنفِ المـشوقَ بـسلوةٍ
إن كـان لا يـرجو المحـبُ حـبيبا

(٥٦) ديوان ضوء الفجر، صـ ٤٧

(٥٧) السابق، صـ ٥٧

وهنا تتلاقى أساليب الطلب؛ لتكون صورة من الإلحاح، واللهفة، والرغبة في وصال الحبيب الذي يتأبى على حبه، ويتركه مستريحا إلى البكاء والأسى، ويرافق هذه الصورة البعد الملازم لهذا المحبوب الذي يأمره الشاعر أمرا ملؤه الرجاء، والحث على الوصال، وإظهار الشوق بأن يرسل إليه خياله حتى...

ويأتي الإلحاح في السؤال في البيت الثاني ليعبر عن سوء التقدير وخلاف التوقع من الحبيب... ثم يأتي التمني ليعبر عن رغبة عارمة في أي حظ من المحبوب؛ وينتهي الأمر بالتعجب، وبيان حاجة المشتاق إلى السلوى. وهو نظم يقطر لوعة وأسى، ووجدا وألما، صدر من نفس ملتهبة، قد أحرقها العشق، وأضناها الشوق، وقد استدعى فيه الشاعر أساليب الطلب التي من شأنها أن تظهر هذا الأسى، وتبرز لوعته وصبابته، وشدة عاطفته، وتمرد هذا الحبيب الذي يأبى الوصال على أي حال من الأحوال...

وفي قصيدة "مناجاة الأرواح"([٥٨])، يقول:

ألا بـعثتَ خـيالا مـنك في صـلةٍ

يـزورُ بـالليل في نـومٍ وفي سـهد؟

ومـا انتفـاعي بـطيفٍ كـله خـدعٌ

يـا ليـته كـان ذا روحٍ وذا جـسد

أبـيتُ سـهرانَ مـشغوفًا بـذكركمُ

وليس يدينك لا شوقي ولا سهدي

ويتابع الشاعر هنا فكرته حول عاطفته ووجده، ويواصل تصوير حاله في اليأس من وصال محبوبه، ويوظف الاستفهام الذي جاء فيه بـ "ألا" لتأكيد رغبته في بعث الخيال؛ ولإظهار الشوق والرغبة، والاستعطاف، ثم يعود بالمفارقة لهذه الصورة؛ ليسأل نفسه سؤال تعجب وإنكار عن جدوى الوصال مع الخيال، ثم يتمنى لو كان للطيف روح وجسد، ثم يعود للسؤال لإظهار الحزن والإنكار...

وهكذا تتوالى هذه الصور الطلبية التي شكلها الشاعر ببيانه لتدور في حالة من حالات العدمية والسراب لتعبر عن حالات من القلق، والحيرة، والشك، والإنكار؛ وهنا تظهر ملامح هذا الوجدان الذاتي، والعاطفة المضطربة، والتي جلاها الاستفهام والتمني.

وفي قصيدة "غاية الحب"([٥٩])، يقول:

أنـاجيكَ بالسـحر الحـلالِ من الهـوى

وبـالسـحرِ مـن شـعري فهـل أنتَ شاعرُ؟

أتـذكـر مـلقـى بـالحـديـقـةِ طـَيِّبا

فـإني لـــه في الـدهـر مـا عـشتُ ذاكـر

وهنا يصرح الشاعر بمناجاته لحبيبه، ويأتي السؤال لإظهار الشوق، والرغبة في الوصال، ويعاود سؤاله عن ذكرى اللقاء؛ ليعبر عن شدة تعلقه بالذكرى لهذا اللقاء.

وفي قصيدة " نجوى المؤمن"([٦٠])، يقول:

أنصـتْ أمـا تسمع ذاك الدعاء

صـداه في الأنفس صوت الضمير؟

مـن الـذي أودع فيـك الرجاءَ

ومـطـلبَ الخـير وكـره الـشرورْ؟

يـا هـاتفًا في جـنح ليـلٍ بهيم

لبـيك فـالـقـلبُ كـعبـد أسـير

وهنا يأتي لون آخر من المناجاة، وهو مناجاة المؤمن للنفس؛ ففيها تجريد، وحديث عن صوت الدعاء الهامس، والضراعة في جوف الليل المظلم تقربا إلى الله تعالى.

والأمر هنا في قوله " **أنصـتْ** " للتنبيه والدلالة على الخير والإرشاد، والسؤال هنا في سياق النجوى للفت النفس إلى نعم الله ومنته في منحه الرجاء لعبده المؤمن، والنداء جاء لبيان علو المنادي وارتفاع شأنه.

وهنا تتكاثف وسائل الطلب بين الأمر والاستفهام والنداء؛ ليعبر من خلالها عن حالة الضراعة والرجاء في مقام مناجاة المؤمن. وتتزاحم الأساليب الإنشائية وتتزاحم في مناجاة الشاعر في ألوانها ومقاماتها السابقة، ويأتي في أولها الاستفهام، ثم النداء، والتمني

(٥٨) ديوان أناشيد الصبا، صـ ٢٨٨

(٥٩) السابق، صـ ٢٥٨

(٦٠) ديوان زهر الربيع، صـ ٢٨٥

والرجاء، وهو ما يناسب هذه المواقف التي تدور حول الإلحاح، والرجاء، وتصوير أحوال النفس وخوالجها؛ وقد أجاد الشاعر في توظيف هذه الأساليب، وتشكيل البيان من خلالها بصورة تعبر عن وجدانه، وشوقه، وعاطفته ([٦١])

**ثالثًا: التصوير والرمز:**

من الظواهر اللافتة في مناجاة الشاعر: حضور الصورة، والتشخيص، والرمز، والوصف، في ألوان مختلفة من مناجاته، ولا يقف الأمر عند هذا الحد؛ بل نرى الشاعر يتقنع بأقنعة مختلفة يجعلها علامات في مناجاته، وخاصة في اللون الذي يتصل بمناجاة الحبيب.

كما نراه يستدعي الأسطورة في ألوان من المناجاة؛ فيبذل كل طاقاته الفنية، ويفيض في تشكيل بيانه بكل ألوان الصور التي يجد فيها معادلا لموضوعه بما يتكافأ مع مشاعره وأفكاره؛ ليعبر عن تجربته واحتراقه، واللهفة والوجد، والفؤاد الكليم، واليأس من وصال الحبيب، والتمرد الشاكي؛ فنرى حشدا كبيرا من الصور المتنوعة، بما يتناسب مع وصف الحال، وتصوير الوجدان؛ وهذا من التطور الذي اتشحت به المناجاة في خطابه الشعري؛ حيث تطورت حديثا – كما تقدم – لتتحول إلى تجسيد المجردات، وتصوير الكائنات والمجردات بصفات بشرية محددة، مثل: الفهم؛ ذلك أن المتحدث يخاطبها تماما كما لو أن هناك شخصا موجودا، وقد اتجهت غالبا لإيصال العاطفة القوية.

وعلى مستوى الرمز؛ فالشاعر لا يرى في التشبيه خصوصية شكلية معينة في الصلة بين طرفي التشبيه، وإنما يريد جعل التشبيه وسيلة للتعبير عن أثر المشبه في النفس أو الإيحاء بهذا الأثر؛ وفي ذلك تتفق نظرته مع رمزية التعبير تمام الاتفاق، كما تختلف تمام الاختلاف عن نظرة علماء البيان العربي التقليدية له كما تقدم.

أما توظيف القناع والأسطورة عند الشاعر كما سيأتي؛ فيرجع إلى استلهامه تجربة الرمزيين في هذا الجانب؛ " حيث يرون أن الفكرة لا يعبر عنها بشكل مباشر، بل من خلال نقاب من الأساطير الرمزية تحبوها قيمة عالمية، خارجة عن حدود المكان والزمان"([٦٢])؛ فيرون فيها أداة لتوصيل الحقيقة التي يكشف عتها الخيال؛ وهو ما نلمح حضوره عند الشاعر بصورة خاصة، ومدرسة "الديوان" بصورة عامة.

ففي قصيدة "مناجاة يوم مضى"([٦٣])، يقول مناجيا اليوم:

تـبعث الأحـداث مـن مسكنها

بـعثة الفـارس أطـراف القنا

تـطلـق الأحوال فـينا مـثلـما

يـطلق السـاحر أقوال الرقى

وهنا يستخدم الصورة المعهودة من التشبيه المركب ليصور اليوم وما فيه من الأحداث والاضطراب بالفارس الذي يرفع أطراف الرماح استعدادا للقتال، وهو تصوير ملؤه الحركة والاضطراب، وقد جسد فيه الشاعر الأمل في صورة حية، وأردفها بالصورة الثانية؛ ليجسد فيها الأمل في صورة أخرى من الحركة والاضطراب، والخداع، وهي صورته في إطلاقه للأحوال المختلفة في الناس بصورة الساحر الذي يلقي رقاه في الناس؛ فتحدث فيهم أنواعا من الاضطراب والاختلال.

ورؤية الشاعر هنا تحولت من الرؤية الذاتية إلى الرؤية العامة؛ حيث إنها رؤية الناس للزمان، وما يلقاهم فيه من أحوال متناقضة، وشؤون مختلفة؛ فاتسمت الصورة هنا بالعموم؛ ولذا وظف – فيما

(٦١) يراجع في بعض المواضع الأخرى: قصيدة غاية الحب، وتقع في اثنين وستين بيتا، ديوان أناشيد الصبا، صـ ٢٥٧، وقصيدة مناجاة الحبيب، ديوان لآلئ الأفكار، صـ ٢٠٨، وقصيدة مناجاة الحبيبين، ديوان أناشيد الصبا، صـ ٢٦٥، ٢٦٦، وقصيدة نجوى، ديوان زهر الربيع، صـ ٣٧٤، وقصيدة نجوى المحتجب، ديوان أزهار الخريف، صـ ٥٦٨

(٦٢) الأسطورة في الشعر العربي الحديث، صـ ١٧٢

(٦٣) ديوان ضوء الفجر، صـ ٤٧

يبدو – الصورة التشبيهية المعهودة؛ لكون هذه الرؤية للأمل يستوي فيها عموم الناس.

وفي قصيدة "مناجاة الأمل" – والتي تحفل بالتشخيص والتجسيد في كل أبياتها ([٦٤])، يقول:

أيا طائرًا يشدو وفي النفس أيكهُ

فيخفَتُ فيها يأسُها المتناوح

خلعتَ على الأيام أحسن خِلعةٍ

فيخفى بعيش شرُّه والمقابح

تُضاحك في يأسٍ ونحسٍ وكُربة

كأنَّ الرزايا عابثاتٌ موازح

تُعللنا بالسعدِ من بعد ميتةٍ

فتُحسن في مرآك حتى الضَرائح

وهنا تجسد الأمل في صور مختلفة؛ فنراه طائرا يشدو، ونراه إنسانا كريما يخلع خلعا على الأيام التي تحولت هي أيضا إلى كائن حي، بل نراه يضحك في لحظات اليأس والنحس والكربة في صورة مفارقة للرزايا، وهو يصبر النفس ويواسيها، ويطمعها بالنعيم بعد الموت؛ فترى في الضرائح راحة وسكينة.

وهنا قد أفاضت الاستعارة المكنية على الأمل صورا مختلفة من الحياة، وقد أجاد الشاعر في تصويرها؛ وهي تمثل لونا من المناجاة الذي يظهر فيه الأمل في صورة الملجأ الذي يتجه إليه الناس عند الحاجة بما يبعثه في النفوس من العزيمة على التحمل، والتفاؤل، ومواجهة الصعاب.

وطالما كانت الاستعارة المكنية بقرينتها التخييلية من وسائل الرمز، والتجسيد للمعاني في صور واقعية تنبض بالحياة. وطالما لجأ الشعراء والمبدعون إليها عن أخيلتهم، ومشاركة أفكارهم ومعاناتهم، فهي من ألوان التصوير التي تعبر عن الانحرافات غير المألوفة في الفكر والعاطفة عند الشعراء قديماً وحديثاً لما له من بعد "وهمي وخيالي"([٦٥])

وهي من خصائص الاتجاه الرمزي عند المعاصرين؛ حيث يتوسل الاتجاه الرمزي في تصوير المعاني المجردة إلى هذا التشخيص الذي يبرز المعنوي في صورة مجسدة حية، كما يستدعي "تراسل الحواس"([٦٦]) كوسيلة من وسائل التعبير عن المعاني.

ففي قصيدة " مناجاة الحبيب"([٦٧])، يقول:

إن كنت تأبى أنني بك هائمٌ

فاردد إليَّ فؤاديَ المسلوبا

أو كنت تبعد بالوصال مضنة

فابعث إليَّ خيالكَ المحجوبا

هل بعد أن أفنى الغرامُ حشاشتي

يأبى دلالك أن تكون طبيبا؟

حب كماء المزنِ حين وقوعه

فوق الزهور مرقرقا مسكوبا

يا ليت حظي منك أني نفحة

تسعى إليك مع النسيم هبوبا

وأود لو ركد النسيم وقد رمى

بي دون قيد الرمح منك قريبا

لو ذاق طعم الحب كل مؤنب

قلبي لصار العاذلون قلوبا

(٦٤) تقع القصيدة في واحد وأربعين بيتا، ديوان الشاعر، قصائد متفرقة، صـ ٦٣٠، ٦٣١

(٦٥) العلوي، الطراز، ٢٣٢/١

(٦٦) أي وصف مدركات كل حاسة من الحواس بصفات مدركات الحاسة الأخرى؛ فتعطى المسموعات ألوان، وتصير المشمومات أنغاما، وتصبح المرئيات عاطرة؛ وذلك أن اللغة في أصلها [وفق هذا التصور] رموز اصطلح عليها لتثير في النفس معاني وعواطف خاصة، والألوان والأصوات والعطور تنبعث من مجال وجداني واحد؛ فنقل صفات بعضها إلى بعض يساعد على نقل الأثر النفسي كما هو أو قريب مما هو؛ وبذلك تكمل أداة التعبير بنفوذها إلى نقل الأحاسيس الدقيقة. هلال، محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، صـ ٣٩٥

(٦٧) ديوان ضوء الفجر، صـ ٥٧

وهنا يتجسد الخيال والدلال، ويركد النسيم، وهي صور ملؤها الحياة والحب، والسعي نحو وصال المحبوب؛ وهذه الصور الحية، النابضة بالخيال الذي تتداعى فيه المعاني المتصلة بالحب وصفاء النفس يبدع الشاعر في تشكيلها وتجسيدها للكشف عن عاطفته وتيمه.

ونرى الشاعر يستدعي الرمز في ألوان من مناجاته، وهو في رمزيته يبدأ التعبير من الصور المادية ثم يتجاوزها ليعبر عن أثرها العميق في النفس؛ ولكي تتوافر الصفات الإيحائية للصورة نرى الشاعر يلجأ إلى اللغة الوجدانية كي تقوى على التعبير عما يستعصي التعبير عنه.

ومن ذلك: قصيدة " غاية الحب"([٦٨])؛ حيث يناجي الحبيب؛ فيقول:

فتبـدو لعـيني صـورةٌ منك غَضَّةً

ألـذُّ بها حـتى كأنـك حاضر

فما لي سوى الأوهـام منك عُلالة

وما لي سواه منك عونٌ وناصر

وهنا يصور الشاعر صورة المحبوب في الوهم بالنبات الغض الطري الذي يتلذذ به؛ ليجسد ما في الخيال في صورة محسوسة لهذا الحبيب الذي تتلذذ به العين والنفس.

وفي نفس القصيدة، يقول:

وإن تبـعدوا فـالأرض جـرداء جدبة

وإن تقربوا فالدهـر فينان زاهر

وإن تـغربوا فالعـيش أسـود داجن

وإن تـشرقوا فالعيش أبلج ظاهر

وهنا الدهر والزمان الذي هو معنى قد أزهر؛ فنال صورة الحسن والطول من النبات، والعيش نال صورة السواد والإشراق والإضاءة في حال بعدهم وقربهم، اللذين صورهما الشاعر بالغروب والشروق.

وفي قصيدة " نجوى"([٦٩])، وهو يستعيد ذكريات الوصال، يقول:

وكنا نجـوب الليـل، والليل فاتن

وكنا نؤم الفـجر، والفـجر حاسر

وكان علـى رغـم الحسـود ودادنا

هيـامـا وتحنـانـا تجـن السـرائـر

سلام على البدر الذي غيب الردى

وليس على البدر الذي هو هاجر

فـيا بدر إن العـيش بعـدك مظلـم

ويا بـدر إن الطـرف بعدك ساهر

وهنا يتجلى الليل في صورة المرأة الحسناء الفاتنة، والفجر في صورتها وقد حسرت عن رأسها، أما الصورة في البيتين الأخيرين، فهي من صور الاستعارة؛ حيث شبه فيها المحبوبة بالبدر؛ وهي وإن كانت في أصلها من الصور التصريحية الشائعة، لكن الشاعر استدعاها هنا لتكتمل معالم الصورة الرمزية في البيت الأول الذي كان يسير فيه مع الحبيب.

ونلمح استدعاء الشاعر للقناع ([٧٠]) والأسطورة ([٧١]) بما يحملان من سمات الرمز في مناجاته كعلامات لوجده ولوعته، واحتراقه في

(٦٨) ديوان أناشيد الصبا، صـ ٥٧

(٦٩) ديوان زهر الربيع، صـ ٣٧٥

(٧٠) يمثل القناع شخصية تاريخية في الغالب يختبئ الشاعر وراءها ليعبر عن موقف يريده، أو ليحاكم نقائص العصر الحديث من خلالها. عباس، إحسان، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، صـ ١٢١

(٧١) هناك تعريفات مختلفة حول " الأسطورة" تصل إلى حد التناقض، بين من يرى أنها: حقيقة حدثت في أزمنة أولية، وبين من يرى شمولها لكل ما ليس واقعيا، ولا يصدقه العقل، ومن يرى أنها: مجموعة الحكايات الطريفة المتوارثة منذ أقدم العهود الإنسانية. داود، أنس، الأسطورة في= =الشعر العربي الحديث، صـ ١٩، وعزيز، كارم محمود، أساطير العالم القديم، صـ ٢٠، زكي، أحمد كمال، الأساطير، صـ ٣٥. هذا، ويرى البحث: أن مفهوم الأسطورة يتسع ليشمل القصص والأخبار والحكايات القديمة على اختلاف أحوالها "صدقا وكذبا"، وما صحبها من تصورات وتطورات تاريخية في تشكيل أحداثها، تحول فيها الواقع إلى الخرافة؛ لما دخلها من المبالغات، والخيال، أو صُورت الخرافة، وما لا يصدقه العقل في صورة واقعية.

صبابته، أو لتصوير رغبته وضراعته في مناجاته في جانبها الديني.

والعلاقة بين الشعر والأسطورة علاقة وطيدة؛ "فلغة كل منهما هي التي تلك اللغة المجنحة التي تومئ ولا توضح... هي لغة الوجدان الإنساني في إحساسه بالأشياء على نحو غامض مستسر"(٧٢)، وتتجلى هذه العلاقة في تجربة الشاعر بوضوح.

ومن أقنعة الشاعر: قناع العابد (٧٣)؛ وذلك في قصيدة "نجوى"(٧٤)؛ حيث يقول:

أسارقه الألحاظَ والناسُ بيننا

فترجعني عنه العيونُ النواظرُ

وينفر من قلبي وقلبيَ روضه

ويزهد في حبّي وحبيَ طاهرُ

وهل أنتَ إلا كعبةٌ أنا عابدٌ

وهل أنتَ إلا مَنسكُ ومشاعرُ!

والبيت الثالث يتقنع فيه الشاعر بقناع العابد أمام كعبته المتجسدة في محبوبته؛ وصورة التقنع هنا توحي بالضراعة، والخضوع، وتعلق القلب بالمحبوب تعلق الطائف بالكعبة؛ وهو ما يشي بموقع الحبيب والذي يرتقي في شغف الشاعر وصبابته إلى أن يكون كعبة، ومنسكا ومشاعرا؛ فتتحول المناجاة هنا من الجانب الديني إلى الجانب الوجداني الملتهب؛ ليوظف الشاعر هذا الجانب المتعلق بالتعبد الذي هو قمة الخضوع للواحد الأحد للتعبير عن شدة التعلق والاندغام بينه وبين محبوبه في حالة من سكر العاطفة، واشتعال الوجد!

وتشكيل البيان بهذه الصورة الطلبية التي اجتمع فيها أسلوب القصر، والتأكيد بضميره "أنا"، واسمية الجملة التي تفيد تأكيد ورسوخ هذه الحال، ولزومه لها، والسؤال الذي تكرر لتقرير موقعه، وإظهار خضوعه، وتأكيد صورة المحبوب، والتي تجسدت في كونها كعبة ومنسكا ومشاعرا؛ هذا التشكيل مما يلتحم ويلتقي مع بلاغة المناجاة في هذا المشهد الممتلئ بالإخبات والضراعة.

ويعيد الشاعر هذا القناع في قصيدة " نجوى المحتجب"(٧٥)؛ ولكن يتقنع بقناع "الحاج والمعتمر" إلى بيت الحبيب المحتجب؛ حيث يقول:

لولا ظنون السوءِ وهي كثيرة

يغرى بها من خشية أهلوكا

لحججتُ معتمرًا ببيتك طائفًا

أبغي إليك من الطواف سلوكا

يا ويح أهل الدار لو علموا الذي

تحوي إذا سجدت لديك ذووكا

هم يحسبونك واحدًا في أمةٍ

ولأنت دنيا الحسن لو عرفوكا

وهنا يُصدِّر الشاعر قناعه بالتأكيد للفعل "**لحججتُ**" الذي يدل على تجدد ذلك وحصوله، وقد جمع فيه بين الحج والعمرة، والطواف وصولا وسلوكا إلى محبوبه؛ فجمع بين صورة الحاج والمعتمر، والطائف ليبين بذله كل ما يمكن من أشكال العبادة في هذا المقام للسلوك إلى المحبوب.

ويلحظ أن الشاعر قد علق هذا الحج والاعتمار؛ فلم يقم به خشية ظنون السوء بالحبيب، ولكن لا مفر من أن يظهر التقنع بهما للمحبوب، الذي هو دنيا الحسن!

(٧٢) الأسطورة في الشعر العربي الحديث، صـ ١٣

(٧٣) في ديوان أناشيد الصبا، صـ ٢٥٧، ٢٥٨، تقنع الشاعر للحبيب بقناع "العابد" أيضا في قصيدة "غاية الحب"؛ حيث يقول:

فيا كعبةَ الحسنِ التي أنا عابدُ مناسكُ تهيامي بها والمشاعر

ويا جنةَ الحسن التي أنا آمل غديرُك

ملآن وزهرُك ناضرُ

ووظف الشاعر القناع أيضا في قصيدة "جنة الحسن"، ديوان أناشيد الصبا، صـ ٣١٠، وقصيدة "جنون الأماني"، ديوان زهر الربيع، صـ ٣٤٧، وقصيدة "ملك القلوب"، ديوان الخطرات، صـ ٤٤٨

(٧٤) ديوان زهر الربيع، صـ ٣٧٤

(٧٥) ديوان أزهار الخريف، صـ ٥٦٨

ويتقنع بقناع موسى (عليه السلام) في قصيدته "نجوى المؤمن"([٧٦])؛ فيقول:

أنصت ففي الإنصات نجوى النفوس

فإن صـوتَ اللـــه دانٍ كـليمْ

وكـلنـا مـوســى لـــدى ربِّـــه

وكل روحٍ حـين يصـفو عظيمْ

وإنمـا نـفــسُ الـفــتى مـــعبــدٌ

يـضيئهـا اللـــه بـــنورٍ عميم

والنفــس بيـتُ اللـــه إن طـهـرت

والنفس إن لم تصف مثل الجحيم

وهنا يتقنع الشاعر بقناع كليم الله موسى (عليه السلام)؛ مستدعيا موقفه في نداء الله له وتكليمه إياه، كما في قوله تعالى: ﴿وَنَٰدَيۡنَٰهُ مِن جَانِبِ ٱلطُّورِ ٱلۡأَيۡمَنِ وَقَرَّبۡنَٰهُ نَجِيّٗا ٥٢﴾ [مريم: ٥٢] وهو مشهد ملؤه الرهبة، والجلال، ومناجاة يحفها التكريم والتشريف.

وقد تقنع الشاعر بهذا القناع ليبين عظمة الروح في حال صفائها؛ حيث ترتقي النفس إلى هذا المقام، وتكون أهلا للمناجاة، ونور الله، بل تكون معبدا، وبيتا لله في حال الطهارة والنقاء؛ فاستدعى الشاعر للمناجاة ما ينسجم مع مقام الاصطفاء.

وقد اتكأ في هذا القناع على الصورة التشبيهية الصريحة في تصوير حال المؤمنين في مناجاتهم وصفائهم وقربهم من الله بحال موسى (عليه السلام) في مناجاة الله له وتقريبه إياه. وهي صورة مركبة تظهر آثار نور الله على قلوب المؤمنين حين تصفو نفوسهم وتتطهر من أدرانها.

وفي سياق مناجاة الحبيب أيضا نجد الشاعر يوظف "الأسطورة" توظيفا يحمل في طياته ألوانا من المفارقات الخيالية ([٧٧])، ومن ذلك: قصيدة "مناجاة الحبيب"([٧٨])، وهو يتحدث عن حسن الحبيب، وإضاءة خياله هو؛ حيث يقول:

يتـلو عـلى القـلبِ في دلٍّ وفي خفرٍ

آي الجـديدين مـن حسنٍ وإحسان

فـلا يشـاركني في لـوعتـي دنـفٌ

ولا يـشاركـه فـي حسـنهِ ثـاني

جـاء الخيـالُ مضيئًا في الدجى مرحًا

فكيف يـصدق مـا غـالى به ماني (٧٩)

إنَّ الـظلامَ عـلى العشـاق مؤتمنٌ

طـــب بـــأدواءِ آمـــال وأحـزان

وهنا تجسد الخيال في صورة حية، وقد أضاء في الظلام، واتسم بالمرح؛ وهو ما يتناقض مع أسطورة ماني التي تزعم أن لليل إلها هو إله الشر؛ فيظهر الشاعر مناقضة هذه الأسطورة وكذبها؛ لأن خياله قد أضاء في الظلام، وتمتع بالمرح؛ فكيف يكون الليل مصدرا للشر؟!

وهنا يوظف الشاعر السؤال للإنكار والتعجب من هذه الأسطورة؛ لأنها تتناقض مع مرح خياله في الظلام؛ وهنا تأتي مناجاة الحبيب ليتجسد فيها هذا الخيال الحي الوضاء المرح؛ ولتتلاشى فيها كل الأساطير والخرافات، وتتحول المعاني والخيالات إلى صور تنبض بالحياة والسرور والإشراق في دجى الظلام.

وفي قصيدة "مناجاة الحبيب الثاني"([٨٠]) يوظف "أسطورة الحية" في سياق تصويره للحبيب في صورة الجنة؛ فيقول:

---

(٧٦) ديوان زهر الربيع، صـ ٣٨٥

(٧٧) يراجع الأسطورة في قصيدة "مناجاة الحبيب الأول"؛ حيث يقول الشاعر:

**عينـاك يغري لحـظها بالبغـاء أحب عشـاقك فينا الأثيم**

**أنـت إله الشـر في حـسـنه**

**وقبحه، ويـح لحـسن زميم!**

ديوان أناشيد الصبا، صـ ٢٦٥

(٧٨) ديوان لآلئ الأفكار، صـ ٢٠٩

(٧٩) ماني: هو رجل يزعم أن لليل إلها هو إله الشر(الشاعر).

يـا جـنـةَ الحبِّ وروضَ النـعيم

لأنـتَ بـرءٌ للأسـى والهمـومْ

يـا جنـةً تتـرك قـلبـي لهـا

كـالروضة الغناءِ ذات الكروم

يـا جـنة مـا إن بـها حـيةً

ينفـث سُمًّـا فمـها أو سموم

وهنا يصور الشاعر الحبيب الثاني في صورة الجنة التي تخلو من كل الشرور؛ حيث استدعى أسطورة الحية ([٨١]) بما تمثله من صورة الشر، وما تنفثه من فمها من سم أو حر شديد.

ونلمح هنا استدعاء الشاعر لأسلوب النداء الذي يشي ببعد الحبيب، وتعظيمه، ويتسق مع مقام المناجاة، وقد جاء ملتحما مع الصورة؛ حيث يرى في حبيبه طوق النجاة للخلاص مع الشرور؛ ووظف الشاعر هنا الأسطورة لما تحمله من شر يتقاطع مع نعيم الجنة.

وهنا نلمح في استدعاء الأسطورة المتجسدة في الحية بوصفها رمزا للشر، وصورة الجنة بوصفها رمزا للخير والصفاء؛ نلمح اتساقا مع رؤية الشاعر، وعاطفته الحارة.

وكما استدعى الشاعر الصور والعلامات، والرموز السابقة في تشكيل مناجاته؛ فقد اتكأ على الوصف لتصوير ألوان مختلفة من مناجاته، مثل: وصف حرارة الحب، والتعلق بالحبيب، أو وصف الأمل.

والوصف "هو ذكر الشيء بما فيه من الأحوال والهيئات؛ ولما كان أكثر وصف الشعراء إنما يقع على الأشياء المركبة من ضروب المعاني كان أحسنهم من أتى في شعره بأكثر المعاني التي الموصوف مركب منها ثم أظهرها فيه وأولاها؛ حتى يحكيه بشعره، ويمثله للحس بنعته"([٨٢])

ويرى البلاغيون والنقاد أن أجود الوصف هو الذي يستطيع أن يحكى الموصوف حتى يكاد يمثله عياناً للسامع؛ وذلك بأن يأتي الشاعر بأكثر معاني ما يصفه وبأظهرها فيه وأولاها بأن يمثله للحس؛ فأحسن الوصف ما قلب السمع بصرا.

ومن ذلك: قصيدة "مناجاة الأمل"([٨٣])؛ حيث يقول:

أيـا بلـسمَ الأحـزان لـولاك لم يـعشْ

عـلـى عَنـت الدنيا لهيفٌ ونائحُ

مُـعينٌ على البلوى، مُعينٌ على الضنى

إذا لم يـكن فيـه معينٌ ونـاصح

عـلـى صَاحِب الكوخِ المهدَّم مشـرق

ببُشرى وربُّ القصر راجٍ وطامحُ

وأسـعدُ مـا تـُلفى إذا كـنتَ مـاطـلا

فكلُّ طلـيبٍ شـائقٌ وهـو نازح

رَسَـتْ بـك في لجّ الحـياة نفـوسُـنا

فـلم تتقـاذَفْها الـهمومُ السوارح

لشـيَّدت لـلإيمـان في قلـب أمـلٍ

معابدَ قد ضُمت عليـها الجوانح

ثبـاتٌ وصـبرٌ، واعـتزام وهـمـة

فضائلُ نـفس كلـها أنـت مانح

منـحـتَ حـيـاةً مـرةً بـعـد مـرةٍ

وتبخلُ بالعيشِ النفوسُ الشحائح

وهنا جاء الوصف منسجما مع مقام المناجاة؛ وقد اعتمد الوصف هنا على التصوير المعبر؛ حيث تجسد الأمل في أشكال مختلفة من الحياة؛ فهو طبيب، وصديق معين، وشاطئ ترسوا عليه النفوس، وهو مانح للحياة دوما ...

(٨٠) ديوان أناشيد الصبا، صـ ٢٦٥، ٢٦٦

(٨١) زعم القصاص وأهل الكتاب أن إبليس كلَّم الحية لتدخله في جوفها أو بين أنيابها؛ ليتمكن من الدخول إلى الجنة؛ ويكلم آدم وحواء؛ فأدخلته فكلمهما. والقصة من الإسرائيليات التي لا يصح فيها شيء. المقدسي، المطهر بن طاهر، البدء والتاريخ، ٩٥/٢ باختصار.

(٨٢) البغدادي، قدامة بن جعفر، نقد الشعر صـ ١٣٠

(٨٣) ديوان الشاعر، قصائد متنوعة، صـ ٦٣١

وهذه اللهفة في مناجاة الأمل تنسجم مع حال الشاعر ومعاناته، وتجربته؛ حيث يرى فيه ملاذا من الشقاء، وراحة للنفس من العناء.

**رابعا: جماليات البديع:**

استدعى الشاعر في تشكيل خطابه الشعري من أساليب البيان ما يتسق مع مقام المناجاة في كل لون من ألوانها كما سبق، ومن هذه الأساليب البلاغية التي تشيع في مناجاته: ظواهر من صور من البديع أكثرها من التضاد، والتقابل؛ وهو ما ينسجم مع مقام المناجاة؛ حيث يحمل هذا التقابل بيانا لأحوال النفس وتقلباتها بين اليأس والأمل، والسرور والحزن، والضحك والبكاء، والحياة والموت؛ فيرسم لوحات معبرة لأبعاد التجربة.

وفي رؤية البحث أن أساليب البديع لا تقل في قدرتها على تصوير الفكرة بإزاء أساليب البيان الأخرى؛ فالشاعر يستدعي من الأساليب ما يعبر عن فكرته؛ نظرا لما لها من قدرة على عرض الرؤية؛ فقد يكون التصوير وسيلته في مقام لا يصلح فيه الطلب؛ وقد يكون التضاد وسيلته للتعبير عن المعاني في مقام لا يصلح فيه التصوير، وهكذا تتعاقب الأساليب في تشكيل البيان بما يقتضيه كل سياق ومقام.

وهذا التصور لمواقع هذه الفنون البلاغية من الدلالة على المعاني؛ هو ما نلمحه عند الشاعر في تشكيل "بلاغة المناجاة" على اختلاف ألوانها؛ فنراه يشكل كل لون منها بما يناسبه من أساليب البيان، وبما يعبر عن فكرته وذاتيته؛ ومن هنا؛ فلقد كان لهذه الصور البديعية المتقابلة حضورها اللافت في الألوان المختلفة من مناجاة الشاعر؛ لما تحمله من قدرات خاصة على التعبير عن حالات التناقض، وتقلبات النفس؛ ويعد وجودها ظاهرة من الظواهر الأسلوبية التي استند إليها الخطاب الشعري للمناجاة عند الشاعر.

ومن ذلك: قوله في مناجاة يوم مضى ([٨٤]):

قـد عـهدناك مـلاذًا من شقـاء

وعـهدنـاك مـلاذًا للشقـا

وهي صورة من التضاد لتصوير ما يحمله اليوم من كونه وقتا للراحة، وكونه وقتا للشقاء؛ وهي صورة تنسجم مع طبيعة الحياة وتقلباتها.

وفي "مناجاة الحبيب" ([٨٥])، يأتي الطباق ليصور مفارقة في حال الشاعر؛ يكون فيها البكاء سببا من أسباب الراحة؛ حيث يقول:

عـجبا لـطرفي يـستريح إلى البُكـا

مـن بعـد ما كان البكـاءُ غريبـا

وفي قصيدة أخرى في "مناجاة الحبيب"([٨٦])، وهو يتحدث عن نظراته المختلسة إلى الحبيب؛ فيقول:

كـانت شفـاءً فـعادت ملؤُها شـجنٌ

فكـيف أبرئ أشجانًا بأشجان

فصور التقابل هنا صورة المعاناة والحزن من آثار النظرة التي كان يناجي بها الحبيب، والتي تحولت من الشفاء إلى الشجن الممتلئ؛ مع ملاحظة ما في التعبير بـ " كانت... فعادت، وما يشي به من حالة التبدل والتحول. وفي نفس القصيدة يقول:

إن كـان حـبُّك أقـصى عنك لي أمـلًا

رحـب المـرامي فإنَّ الذكـرَ أدناني

وأنـتَ كـالدهر لا يـرثي لـذي ضـرع

وأنـت كـالحظِّ في منـحٍ وحرمان

يـنأى ويدنو كمـا شـاءَ الـدلالُ لـه

لعـب النسيـم بـأزهـارٍ وأغصان

ونلمح هنا التقابل والتضاد" **أقـصى... أدناني... منـحٍ وحرمان... يـنأى ويدنو...**"؛ والذي يرمي لبيان معاناة الشاعر، وتقلب أحواله في وصال حبيبه، وتردده المستمر، مع ما

(٨٤) ديوان ضوء الفجر، صـ٤٧

(٨٥) السابق، صـ ٥٧

(٨٦) ديوان لآلئ الأفكار، صـ ٢٠٨، ٢٠٩

في ذلك من الاضطراب والتحول؛ وهذه القصيدة طافحة بالتضاد والتقابل الذي يدور في فلك تصوير المعاناة، وحالة التردد، والحيرة والقلق.

وفي "مناجاة المؤمن"(٨٧) نجد التضاد وسيلة للتعبير عن المنى، ورجاء النفس؛ حيث يقول:

ففي الأسى يبدو ضياءُ المنى

وفي الأسى نبصرُ منه الضياءْ

والوقر عن نجواه وهن النفوس

والوهن في الأنفس داءُ عياء

فأظهرت صورة التضاد أثر القرب من الله في جلب المنى ودفع الأسى. وفي مناجاة الأمل، تتكاثر هذه الصور المتقابلة والمتضادة بما تحمله من معاني المفارقة؛ للتعبير عن أحوال النفس بين يأسها ورجائها، ونقمتها ورضاها، وسعادتها وشقائها، وبين انغلاق الأبواب وانفتاحها...

وهذا التضاد هو ما يستقيم للتعبير عن طبيعة النفس البشرية مع الأمل؛ حيث يعرض لها القلق والتناقض والاضطراب، وتملؤها المشاعر المتعارضة؛ كما أن هذا التضاد هو ما يلتقي مع طبيعة المناجاة في رؤية الشاعر، وما تحمله من أزمة النفس ومعاناتها، وتجربتها مع القلق والحيرة والألم.

ومن ذلك قوله، مناجيا الأمل (٨٨):

ألا عِدْ وأخلفْ أنت بالوعد مانحُ

فمطلك مغفور وخيرُك راجحُ

وكم ناقمٍ من خُلف وعدك لا غنىً

له عنك أو تغني المنايا اللوافحُ؟

وأعشق من يهواكَ من هو ناقم

وأمدحُ من يرجوكَ من هو قادحُ

سلامُ على الدنيا ورضوان راحم

إذا ضاء نجمُ منك في الأفق لائح

عفاءُ على الدنيا وهلكٌ ونقمةٌ

إذا لم تكنْ والمرءُ بالعيش رازح

إذا اشتدت اللأواءُ زدتَ تألُّقًا

كذاك سوادُ الليل للنجم قادح

وقصيدة الشاعر حافلة بهذه الصور المتضادة في مناجاة الأمل، وتجمع ضروبا من المفارقات والتضاد في رؤية النفوس له، وتعبر عن حالة القلق والاضطراب التي تحياها النفوس في ظلاله بين الرجاء واليأس، والنقمة والرضا؛ لكن تظل النفوس به متعلقة، والأرواح إليه متطلعة؛ وهو ما جسده الشاعر، ووصفه وصفا دقيقا من خلال هذه المفارقات: " **عِدْ وأخلفْ... وأعشق من يهواكَ من هو ناقم... وأمدحُ من يرجوكَ من هو قادحُ... إذا اشتدت اللأواءُ زدتَ تألُّقًا ... كذاك سوادُ الليل للنجم قادح...**

وصورة الرؤية هنا ليست ذاتية للشاعر، ولكن عامة في جميع، وهي نظرية واقعية ومستقرة في صميم الحياة؛ فالناس تتعلق بالأمل في كل مساعي الحياة، وتراه وسيلة لتحقيق الغايات والأمنيات؛ وهو ما جسد الشاعر من خلال هذه الصور المتقابلة بما تحمله من ألوان المفارقة.

**الخاتمة ونتائج البحث:**

**اتضح من خلال البحث ما يلي:**

- أن المناجاة نشأت في أدبيات السالكين والزهاد؛ إظهارا للشوق إلى الله تعالى؛ وانقطاعا لعبادته وذكره.
- تحوُّل "المناجاة" إلى فن أدبي له ملامحه وقسماته، وبلاغته الخاصة؛ بما أبدع فيه هؤلاء السالكون، ولم يشاركهم فيه غيرهم من طوائف المتأدبين والشعراء.
- اتساع مفهوم "بلاغة المناجاة" حديثا ليتجاوز المفهوم السائد حول انحصارها في المناجاة الدينية؛ لتتحول إلى التعبير المجازي الذي ينصرف فيه الشاعر عن المخاطب الحقيقي؛ ليوجه حديثه إلى شخص يتوهمه، أو فكرة مجردة، أو موقف خيالي.

(٨٧) ديوان زهر الربيع، صـ ٣٨٥

(٨٨) ديوان الشاعر، قصائد متنوعة، صـ ٦٣٠

- تميُّز "فن المناجاة: عند الشاعر عبد الرحمن شكري بالتنوع في الأفكار والتجديد في المعاني، وتجاوز المفهوم الديني السائد ليضم ألوانا أخرى من: مناجاة الحبيب، والنجوم، والزمان، والأمل، والمناجاة على لسان الغيب، ومناجاة الروح، وفق تصور الأدب الحديث للفن ورمزيته.
- تنوع التشكيل البلاغي لأساليب المناجاة عند الشاعر من خلال توظيف الأساليب الخبرية، والطلبية، والصورة، والرمز، والقناع، والأسطورة، والوصف، والتقابل؛ بما يلتقي مع طبيعة المُناجَى والموقف في كل لون، مع وجود قواسم مشتركة في البناء البلاغي تجمع كل الألوان، واحتفاظ كل لون منها بسماته الخاصة في تشكيل الخطاب، وتصويره، ورمزيته.
- اتكاء الشاعر على "فن المناجاة" كوسيلة للتعبير عن تجربته، وعاطفته، ووجدانه الذاتي، وتمرده الشاكي، ورؤيته للآمال، والآلام، والزمان.
- استدعاء الشاعر للتجربة الرومانسية في رؤيتها الوجدانية، وتشكيلها للبيان المتمثل في الصورة، والوصف، والرمز، والقناع، والأسطورة، وتوظيف ذلك في ألوان مختلفة من المناجاة بصورة تتلاءم مع كل لون وموقف.

**ثبت المصادر والمراجع**

**القرآن الكريم**


- ابن جعفر، قدامة، نقد الشعر، تحقيق: عبد المنعم خفاجي، ط مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، ١٣٩٨هـ، ١٩٧٨م.
- ابن خميس، الحسين بن نصر، مناقب الأبرار ومحاسن الأخيار، تحقيق: محمد أديب الجادر، ط مركز زايد للتراث والتاريخ، الإمارات العربية المتحدة، ط١، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أيوب، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق: رضوان جامع رضوان، ط مؤسسة المختار، القاهرة، ط١، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م.
- ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، ط دار المعارف، القاهرة، بدون تاريخ.
- الألباني، محمد ناصر الدين، صحيح الجامع الصغير وزياداته الفتح الكبير، ط المكتب الإسلامي، بيروت، ط٣، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.
- التوحيدي، أبو حيان علي، الإمتاع والمؤانسة، تحقيق: أحمد أمين، وأحمد زين، ط مكتبة الحياة، بدون تاريخ.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، ط مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٧، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م.
- الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود شاكر، ط مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٥، ٢٠٠٤م.
- حسان، عبد الحكيم، التصوف في الشعر العربي، نشأته وتطوره حتى آخر القرن الثالث الهجري، ط مكتبة الآنجلو، القاهرة، ١٩٥٤م.
- الخطيب القزويني، محمد بن سعد الدين، الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، ط مكتبة الآداب، القاهرة، ١٩٩٩م.
- خفاجي، محمد عبد المنعم، الأدب في التراث الصوفي، ط مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٨٠م.
- داود، أنس، الأسطورة في الشعر العربي الحديث، ط مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٥م.
- الدسوقي، عمر، في الأدب الحديث، ط دار الفكر، بيروت، ط٨، ١٩٧٣م.

- زكي، أحمد كمال، الأساطير، ط دار الكاتب العربي للنشر، القاهرة، ١٩٦٧م.
- سبط بن الجوزي، أبو المظفر، يوسف بن عبد الله، مرآة الزمان ووفيات الأعيان، تحقيق: زاهر إسحاق، وفادي المغربي، ط دار الرسالة العالمية، دمشق، ط١، ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م.
- الشطي، عبد الفتاح عبد المحسن، عبد الرحمن شكري ناقدا وشاعرا، ط دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٩م.
- شكري، عبد الرحمن، الديوان، الأعمال الكاملة، جمع وتحقيق: نقولا يوسف، ومحمد رجب البيومي، ط المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٠م.
- شكري، عبد الرحمن، المؤلفات النثرية الكاملة، تحرير: أحمد الهواري، ط المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٧م.
- شكري، عبد الرحمن، دراسات في الشعر العربي، ط الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ١٤١٥هـ، ١٩٩٤م.
- شكري، عبد الرحمن، نظرات في النفس والحياة، ط الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ١٤١٦هـ، ١٩٩٦م.
- صبح، علي، الأدب الإسلامي الصوفي، ط المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، ط٢، ١٤١٧هـ، ١٩٩٧م.
- الطوسي، أبو النصر السراج، اللمع، تحقيق: عبد الحليم محمود، وطه سرور، ط دار الكتب الحديثة، مصر، ١٣٨٠هـ، ١٩٦٠م.
- عباس، إحسان، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، ط عالم المعرفة، الكويت، ١٩٧٨م.
- عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، ط دار الحديث، القاهرة، بدون تاريخ
- عزير، كارم محمود، أساطير العالم القديم، ط مكتبة النافذة، القاهرة، ط١، ٢٠٠٧م.
- العسكري، الحسن بن سعيد، رسالة في التفضيل بين بلاغتي العرب والعجم، تحقيق: عباس أرحيلة، ط حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة القاضي عياض، المغرب، العدد (٢٧)، ١٤٢٧هـ.
- العلوي، يحيى بن حمزة، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، ط مكتبة المقتطف، القاهرة، ١٣٣٣هـ.
- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م.
- القشيري، أبو القاسم، أربع رسائل في التصوف، تحقيق: قاسم السامرائي، ط المجمع العلمي العراقي، ١٣٨٩هـ، ١٩٦٩م.
- مبارك، زكي، التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق، ط مطبعة الرسالة، القاهرة، ط١، ١٣٥٧هـ، ١٩٣٨م.
- المسعودي، محمد، بلاغة الخطاب الصوفي بين التعبير والتأثير، ط مجلة المحجة، بيروت، العدد٩، يناير، ٢٠٢١م.
- المقدسي، المطهر بن طاهر، البدء والتاريخ، ط مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، بدون تاريخ.
- مندور، محمد، النقد والنقاد المعاصرون، ط دار نهضة مصر، ١٩٩٧م.
- هلال، محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث ط دار نهضة مصر، ١٩٩٧م.
- ونسنك، أ، ي، المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي، ط مكتبة بريل، ليدن، ١٩٣٦م.

- **المواقع الإلكترونية:**

- موسوعة ويكيبيديا – مناجاة – بلاغة –

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

# الفروق في الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض

راشد بن سعود السهلي
قسم الدراسات المدنية، كلية الملك خالد العسكرية، وزارة الحرس الوطني، المملكة العربية السعودية

# Differences in job satisfaction and ability to Work Engagement for Saudi women working in the retail sector in Riyadh City

Rashed S. Alsahali
Department of Civil Studies, King Khalid Military Academy, Ministry of National Guard, Kingdom of Saudi Arabia

| DOI | ACCEPTED القبول | Edit التعديل | RECEIVED الإستلام |
|---|---|---|---|
| https://doi.org/10.37575/h/edu/22002 | 2023/11/02 | 2023/09/27 | 2023/09/08 |

| NO. OF PAGES عدد الصفحات | YEAR سنة العدد | VOLUME رقم المجلد | ISSUE رقم العدد |
|---|---|---|---|
| 33 | 2024 | 12 | 2 |

**الملخص:**

هدف البحث إلى التعرف على الفروق في الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض، وتكونت العينة من (٣٦٠) عاملة قطاع تجزئة في أسواق مدينة الرياض، استخدم الباحث مقياس الرضا الوظيفي من إعداد المشوح (٢٠١٥) وتقنين الباحث، ومقياس الاندماج في العمل الذي طوره ((Schaufeli, Bakker & Salanova,2006 وتقنين العتيبي (٢٠١٨). أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الرضا الوظيفي لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض تبعاً لمتغير العمر لصالح الفئات العمرية ( ٢٥ سنه فما دون، ٢٦-٣٥ سنة، ٤٦-٥٥ سنة) مقارنة بالفئة العمرية (٥٦ سنة فأكثر)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاندماج في العمل لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (٢٥ سنة فما دون) مقارنة بالفئة العمرية (٣٦ – ٤٥ سنة) ، وفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الفئتين (٢٥ سنة فما دون، ٢٦ – ٣٥ سنة) مقارنة بالفئة العمرية (٥٦ سنة فأكثر)، وفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الفئة العمرية (٢٦ – ٣٥ سنة) مقارنة بالفئة العمرية (٣٦ – ٤٥ سنة). وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات عاملات التجزئة كما يعزى إلى مكان العمل على درجاتهن في مقياس الرضا الوظيفي لصالح أسواق (شمال المدينة) مقارنة بأسواق (غرب المدينة، وجنوب المدينة)، وفروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح أسواق (شرق المدينة) مقارنة بأسواق (غرب المدينة، وجنوب المدينة). كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض.

**الكلمات المفتاحية:** الرضا الوظيفي، الاندماج في العمل.

**Abstract:**

The research aimed at identifying the differences in job satisfaction and ability to integrate into Work Engagement for Saudi women working in the retail sector in Riyadh City. The sample consisted of (360) women working in the retail sector in Riyadh City. The researcher used the Job satisfaction Scale developed by Almoshawah ,( 2015).and context by researcher. The researcher also used the Work Engagement Scale in the work developed by (Schaufeli,Bakker & Salanova, 2006)) and to context by Al-Otaibi (2018). The results showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) in job satisfaction among Saudi women workers in the retail sector in Riyadh according to the age variable in favor of the age groups (25 years and under, 26-35 years, 46-55 years) Compared to the age group (56 years and over). Also, the results showed that there were statistically significant differences at the level of (0.05) in Work Engagement among the respondents according to the age variable in the dimension of dedication to the age groups (25 years and under) compared to the others age group. Moreover, the results showed that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the degrees of retail workers, as attributed to the workplace at the distance of human relations within the work system. Finally, the results showed that strong positive correlation with statistical significance at the level of (0.01) between job satisfaction and Work Engagement at work among Saudi women workers in the retail sector in Riyadh.

**Keywords:** job satisfaction, Work Engagement.

## مقدمة

أشار البرعي (٢٠٢٠) إلى أن دراسات الرضا الوظيفي أصبحت أحد الموضوعات التي حظيت باهتمام الكثير من المشتغلين بعلم النفس الإيجابي، وخاصة في العقد الأخير، وذلك لارتباط الشعور بالرضا الوظيفي بتحقيق مستوى مرتفع من الصحة النفسية للعاملين.

كما ذكر عبد الملك وبو خميس (٢٥٧،٢٠٢٠) والمشوح (٢٠١٥) أن الرضا الوظيفي من أهم الموضوعات التي اهتم بها علماء السلوك التنظيمي، والدارسين في مجال الإدارة الصناعية، والتجارية؛ لقياس مدى التوافق بين الأفراد والمنظمات التي يعملون بها، فإذا كان الرضا الوظيفي مرتفعًا فإن الأفراد يميلون إلى نيل المزيد من الجهد لصالح منظمتهم، كما يميلون للبقاء فيها وقتًا أطول، وبالتالي كلما كان لدى الموظفين رضا وظيفي استطاعت المنظمة القيام بدورها على أكمل وجه، فهو مطلب أساسي للتوجه نحو العمل وتحقيق أكبر قدر من الإنجاز فيه.

ونتيجة للتغير المتسارع على المستوى العالمي فقد زاد الاهتمام بالكوادر البشرية النسائية من قبل المؤسسات الرسمية والجمعيات، الأمر الذي أدى إلى الاهتمام بإعدادهن مهنيًا للتوظيف، ومن مؤشرات ذلك ما نشره مرصد قطاع الأعمال بغرفة الرياض (٢٠١٨) حيث أوضح أن نسبة استحواذ الإناث شكلت ٣٥،٢% من مجمل السعوديين العاملين بمنطقة الرياض.

فقد أشار الأحمد (٢٠٢٠) إلى أن المملكة العربية السعودية أكدت دور المرأة في التنمية من خلال استثمار طاقاتها وتفعيل دورها المحلي والإقليمي والعالمي، من خلال تخصيص هدف استراتيجي في رؤية ٢٠٣٠ لزيادة مشاركتها في سوق العمل وتمكينها في مختلف مجالات الحياة.

وتُعد المملكة العربية السعودية من الدول التي اهتمت بتمكين المرأة وظيفياً من أجل الحصول على فرص عمل مناسبة لقدراتها وميولها واستعداداتها، بما يضمن اندماجها داخل المجتمع بصفة عامة وداخل العمل بصفة خاصة، وهذا ما نصت عليه رؤية ٢٠٣٠ في الهدف رقم (٥٨) الذي ينص على (زيادة مشاركة المرأة في سوق العمل).

وفي ضوء ذلك أولت خطط التنمية في المملكة العربية السعودية، اهتماماً بالمرأة السعودية، وتحقيق طموحاتها، وتحسين مستوى معيشتها، إذ أكد الهدف الثالث عشر للخطة الخمسية العاشرة (٢٠١٥-٢٠١٩م)، تمكين المرأة السعودية، وزيادة إسهامها في مجالات التنمية المختلفة (التميمي، واليوسف والخريف ،٢٠٢١).

**مشكلة البحث:**

رأى المشوح (١٤٢،٢٠١٥) أن العنصر البشري من أهم العناصر المؤثرة في إنتاجية العمل، فهو دعامة الإنتاج، وتُحدد مهارته مدى كفاية التنظيم وكفاءته، وقد يترتب على إهمال العنصر البشري في بعض المجتمعات والمؤسسات انخفاض إنتاجيته.

وأشار العواجين (٢٠٢٠) إلى أن الرضا الوظيفي يُمثل شعوراً إيجابياً نحو العمل ونحو المنظمة، يدفعه نحو العمل بجد وتميز، وهو ما تسعى له جميع المنظمات في الوقت الحاضر، بحكم أن العنصر البشري أهم المورد لدى المنظمات، والذي يقع على عاتقه تحسين جودة الخدمة المقدمة للعملاء، وزيادة الإنتاجية.

وقد بَيْنَ كُلٌ من مسلاش ولتر وكوستن (Maslach&Leiter,2005;Costen,2012) أن الرضا الوظيفي المرتفع للموظفين غالباً يؤدي لزيادة الإنتاجية، ويخفض من نسبة الغياب؛ ويرفع معنويات الموظفين، ويجعل الحياة ذات معنى أفضل لهم، فهناك ارتباط بين الرضا الوظيفي والاندماج في العمل.

ولذلك فإن موضوع الاندماج في العمل قد حاز على اهتمام كثير من الباحثين والممارسين في مجال الإدارة والسلوك التنظيمي وعلم النفس في السنوات الماضية؛ وذلك لدوره الكبير في التأثير على سلوكيات وحالته النفسية في مجال العمل (العتيبي، ٢٠١٨؛ عرفان، ٢٠٢١).

وأشار خان Khan(1995) إلى أن الاندماج في العمل يتحقق عندما يُسخر أفراد المنظمة أنفسهم لدور العمل، وذلك من خلال توظيف طاقاتهم والقدرة على التعبير عن أنفسهم جسدياً، ومعرفياً، وعاطفياً في أثناء أداء أدوارهم، حيث إن الاندماج في العمل علاقة ذات طبيعة نفسية تتسم بالحيوية والعلاقة الجدلية من خلال عمل الفرد وتعبيره عن تفضيلاته الشخصية في سلوكيات العمل التي تعزز التواصل في العمل من خلال الحضور الشخصي ( المادي، العاطفي، والمعرفي) ونشاطه الفعال في الأداء ( في محمد، ٢٠٢٠).

كذلك بيّن موهان وبندي Moynihan & Pundy (2007) أن الاندماج في العمل هو إثبات نفسي للهوية مع العمل، وهو يدل على أن الموظف المندمج وظيفياً يشعر بأن عمله جزء من مفهومه الخاص.

وفي ضوء ذلك فالأفراد المندمجون في العمل يتمتعون بأداء أفضل؛ نظراً لأنهم يعايشون انفعالات إيجابية تساعدهم على البحث عن الأفكار الجديدة وبناء الموارد، علاوة على تمتعهم بصحة أفضل تمكنهم من تكريس طاقاتهم لوظائفهم (عرفان، ٢٠٢١).

وفي ذات السياق فإن التوظيف يُعد أحد الأهداف المهمة في حياة المرأة، حيث يساعدها على استخدام قدراتها ومهاراتها أفضل استخدام، فهو بحق قمة العملية التأهيلية لما يساعدها في تحقيق الذات والنمو النفسي والاجتماعي السليم، وكسب دخل يضمن لها مستوى مقبولاً من المعيشة، والمساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للوطن.

وفي ضوء ذلك أشارت وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١٦) إلى أن خطط التنمية بالمملكة العربية السعودية أولت خطط التنمية اهتماماً كبيراً بالمرأة السعودية، وتحقيق طموحاتها، وتحسين مستوى معيشتها، إذ أكد الهدف الثالث عشر للخطة الخمسية العاشرة (٢٠١٥-٢٠١٩م) تمكين المرأة السعودية، وزيادة إسهاماتها في مجالات التنمية المختلفة، وذلك من خلال:

" توسيع مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي، وزيادة فرص العمل أمامها في المجالات المختلفة؛ لامتصاص العرض الكبير من اليد العاملة النسائية، وتوفير العيش الكريم لهن، وتوسيع الخيارات المتاحة، والْمُلَائمة للإناث في التخصصات العلمية، والتقنية، والمهنية، وإعادة التأهيل للخريجات اللاتي لا تتوافق تخصصاتهن مع متطلبات سوق العمل، ومراجعة كافة الأنظمة واللوائح المتعلقة بالأم العاملة وتطويرها".

ومن مؤشرات ذلك، ما أشارت إليه وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (٢٠٢٣) في عرض مؤشرات تمكين المرأة في سوق العمل بأنه: حققت المملكة قفزات نوعية فيما يخص تمكين المرأة وزيادة مشاركتها الاقتصادية في سوق العمل، وانعكست الجهود والتشريعات الإصلاحية التي تمت خلال السنوات الأخيرة وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ على مستهدفات تمكين المرأة؛ حيث بلغ معدل المشاركة الاقتصادية للإناث السعوديات من ١٥ سنة فما فوق ٣٣,٥ % بنهاية ٢٠٢٠، في حين تضاعفت نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من ١٧% إلى ٣١,٨% متجاوزين بذلك مستهدف الرؤية لعام ٢٠٣٠ للوصول إلى نسبة ٣٠%، كما بلغت نسبة النساء في المناصب الإدارية المتوسطة والعليا ٣٠% في القطاعين العام والخاص خلال العام الماضي ٢٠٢٠. كما أظهرت المؤشرات ارتفاع نسبة النساء السعوديات في الخدمة المدنية إلى ٤١,٠٢ % بنهاية ٢٠٢٠.

ونظراً لما أشارت إليه الدراسات، في أهمية الرضا لوظيفي والاندماج في العمل على التوافق الوظيفي

والصحة النفسية للفرد، وبعد الاطلاع على الأبحاث السابقة في البيئة السعودية والعربية والأجنبية، تبين- في حدود علم الباحث- أنه لا يوجد دراسات نفسية حول عينة البحث، ما عدا دراسات في مجال علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، وبهذا يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي والقدرة على الاندماج في العمل لدى لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض.

**أسئلة البحث:**

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

هل توجد فروق في الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل توجد فروق في الرضا الوظيفي لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض تعزى لمتغير العمر؟

٢- هل توجد فروق في الاندماج في العمل لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض تعزى لمتغير العمر؟

٣- هل توجد فروق في الرضا الوظيفي لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض تعزى لمتغير مكان العمل؟

٤- هل توجد علاقة بين الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض؟

**أهداف البحث:**

يتحدد الهدف العام لهذا البحث في الكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض، وينبثق من الهدف العام أهداف فرعية؛ وهي على النحو الآتي:

١- الكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض تبعاً لمتغير العمر.

٢- الكشف عن وجود فروق في الاندماج في العمل لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض تبعاً لمتغير العمر.

٣- الكشف عن وجود فروق في الرضا الوظيفي في العمل لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض تبعاً لمتغير مكان العمل.

٤- التحقق من وجود علاقة بين الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض.

**أهمية البحث:**

**الأهمية العلمية (النظرية):**

تكمن أهمية هذا البحث في الآتي:

١- يمثل الرضا الوظيفي جانباً مهماً من جوانب الصحة النفسية للأفراد؛ لأنه يؤثر على التوافق الشخصي، والاجتماعي، والأكاديمي، والوظيفي.

٢- التعرف على الأمور التي تؤثر على العاملات السعوديات في قطاع التجزئة في قدرتهن على الاندماج في العمل.

٣- أن مفهوم الاندماج في العمل حديث بالنسبة للعاملات في قطاع التجزئة، وأنه بحسب علم الباحث لا يوجد دراسة عربية

تناولت هذا المفهوم لدى الفئة المستهدفة التي جمعت متغيرات البحث الحالي.

٤- أنها تُمثل إضافة علمية للدراسات التي تناولت العاملات في القطاع الخاص وخصوصاً قطاع البيع بالتجزئة؛ إذ تتناول أهمية الرضا الوظيفي للاندماج في العمل لهذه الفئة.

**الأهمية التطبيقية:**

١- نظراً لقلة الأبحاث النفسية التي تسلط الضوء على الاندماج في العمل لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة؛ فقد يثري هذا البحث هذا المجال.

٢- قد يُعد هذا البحث نقطة انطلاقة لمزيد من الأبحاث النفسية حول هذه الفئة.

٣- قد تساعد نتائج البحث الحالي في إمداد القائمين على مساعدة العاملات في قطاع التجزئة في توفير آليات للتوافق مع بيئة العمل.

٤- إفادة مراكز التدريب المهتمة بالعمل في القطاع الخاص فيما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات بتقديم برامج تدريبية تساعدهم على الاندماج في العمل.

**حدود البحث:**

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة الفروق في الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: تمثلت الحدود الجغرافية للبحث في محلات قطاع التجزئة وتحديداً محلات المستلزمات النسائية، والصيدليات، ومحلات المجوهرات، ومحلات بيع الملابس والأقمشة بأنواعها المختلفة، ومحلات مستلزمات الأطفال، ومحلات العطور بالأسواق التجارية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طُبِقَ البحث خلال شهر شوال ١٤٤٤هـ.

الحدود البشرية: ويشمل العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بالأسواق التجارية بمدينة الرياض.

**مصطلحات البحث:**

من خلال أدبيات البحث وما عرضته الدراسات السابقة، فقد تحددت المصطلحات الآتية:

**الرضا الوظيفي Job satisfaction:**

تعريف هسرد وتوه وكوكس ( Hassard, Teoh &Cox,2018) للرضا الوظيفي بأنه " مشاعر الفرد تجاه وظيفته والتي تنتج عما تقدمه الوظيفة إليه وما يتوقع أن يحصل عليها من الوظيفة".

عرف ونج (Wang,2012,p.176) الرضا الوظيفي بأنه: " ردود أفعال الفرد ورضاه الشخصي ومشاعره وموقفه جسدياً وفكرياً فيما يتعلق ببيئة العمل والموقف العام الذي يحمل نحو واجباته في العمل".

التعريف الإجرائي:

ويّعرف إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي تحصل عليها العاملة السعودية في قطاع التجزئة في مقياس الرضا الوظيفي من إعداد المشوح (٢٠١٥) وتقنين الباحث.

**الاندماج في العمل Work Engagement:**

تعريف سخاوفيلي وباكر ( Schaufeli& Bakker,2003,P.4) الاندماج في العمل بأنه: " حالة نفسية وذهنية إيجابية ومشبعة تتعلق بالعمل تتسم بالحيوية والتفاني والاستغراق في العمل".

عرف مسي وشنيدر ( Macey and Schneider,2008,P.14) الاندماج في العمل بأنه: " مدى تحفيز الموظفين للمساهمة في النجاح

التنظيمي، ودرجة الاستعدادية لتطبيق الجهود التقديرية لإنجاز المهام الضرورية لتحقيق الأهداف التنظيمية".

التعريف الإجرائي:

ويّعرف إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي تحصل عليها العاملة السعودية في قطاع التجزئة في مقياس الاندماج في العمل من طوره ( Schaufeli, Bakker & Salanova,2006) ترجمة العتيبي (٢٠١٨) وتقنين الباحث.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**مفهوم الرضا الوظيفي:**

عرف عبد الرحمن (١٢٥،٢٠٢٠) الرضا الوظيفي بأنه: " مدى شعور الفرد بالسعادة والارتياح في بيئة العمل والرضا عن الراتب ونظام العمل والعلاقات مع الزملاء والرؤساء والشعور بالولاء والانتماء للعمل".

وعرفه جلسبي وملبي (Gillespie &Melby,2012) بأنه: جميع ما يحمل الفرد من مشاعر ذاتية ووجدانية تجاه المنظومة الإدارية والمهنية التي ينتمي إليها ويعمل بها، وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية، وهي تعكس مدى الإشباع الذي يمكن أن يتصوره الفرد أنه تحقق من عمله، وكلما كان تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجته كانت مشاعره نحو هذا العمل إيجابية ويحقق أعلى درجة في الرضا عنه (في المشوح، ٢٠١٥).

وأشار الشرايدة (٩٥،٢٠٠٨) إلى أن الرضا الوظيفي يُعد من المفاهيم التي لها أثر فعال في إنتاجية العمل وزيادة الولاء للمؤسسة، فهو الأساس الذي يحقق التوافق النفسي والاجتماعي للعاملين، ويُحسن من أدائهم، ويتوقف نجاح أي مؤسسة أو فشلها على مدى اهتمام الإدارة بالعاملين، من خلال تنمية قدراتهم ومهاراتهم، وزيادة دافعيتهم للعمل والإنتاج من خلال إشباع حاجاتهم ورغباتهم ودوافعهم؛ وذلك لأن تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين يؤثر في نوعية أدائهم.

كما أكد عباس (٢٠١١) أن مفهوم الرضا الوظيفي يُعبر عن مشاعر الفرد وأحاسيسه الفرد تجاه العمل والتي يمكن اعتبارها انعكاساً لمدى الإشباع الذي يستمده من هذا العمل والجماعات التي تشاركه فيه، ومن سلوك رئيسه معه ومن بيئة العمل الداخلية والخارجية بوجه عام فضلاً عن نمط شخصيته، ويعبر كذلك عن السعادة التي تتحقق عن طريق العمل، وبالتالي فهو مفهوم يشير إلى المشاعر الوظيفية أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله.

**أهمية الرضا الوظيفي:**

أشار كل من عواد (٢٠١٣) والرخيص (٢٠١٧) و (Islem & Nurdan,2016) إلى أن أهمية الرضا الوظيفي تتلخص فيما يأتي:

١- معرفة الحالة النفسية والمعنوية للعاملين؛ ومن ثم الوقوف على الجوانب والمتغيرات المؤثرة على تلك الحالة.
٢- التمكن من تحديد وإزالة العوامل السلبية التي تؤثر على إنتاجية الأفراد في المؤسسة وإزالتها.
٣- خفض تكلفة الأداء البشري في المؤسسات، ومعرفة المهارات اللازمة للأداء والتي تزيد من مستويات الرضا الوظيفي لدى الأفراد.
٤- تحديد العوامل التي تسهم في زيادة القدرة والرغبة لدى الأفراد وتزيد من معدلات الإنتاجية لديهم.
٥- زيادة درجات ومستوياته الولاء الوظيفي لدى الأفراد.
٦- معرفة الأبعاد والمكونات البيئية للتنظيم الإداري الذي يعمل خلاله الأفراد، وتطويره بغرض

توفير الأجواء التنظيمية المناسبة التي تعزز من ارتفاع مستويات الأداء.

**عوامل الرضا الوظيفي ومحدداته:**

أشار كل من عباس وعلى (٢٠٠٧)؛ والجواهري (٢٠٢٠) إلى وجود عدة عوامل تؤثر في درجة الرضا الوظيفي بالمنظمة، وتتمثل فيما يأتي:

١- الأجور والرواتب؛ حيث يُعد الأجر وسيلة مهمة لإشباع الحاجات المادية والاجتماعية للأفراد.

٢- محتوى العمل وتنوع المهام، ويمثل محتوى العمل ما يتضمنه من مسؤوليات وصلاحيات ودرجات التنوع في المهام؛ حيث يشعر الفرد بأهميته عندما يمنح صلاحية إنجاز عمله.

٣- قدرات الفرد ومعرفته، حيث يتوقف الأداء على متغيرين هما الرغبة في العمل والقدرة والمعرفة، فلا بد من أن تكون مناسبة لقدرات الموظفين؛ مما ينعكس على الرضا الوظيفي.

٤- فرص التطور والترقية المتاحة للفرد، إن المنظمة التي تتيح للأفراد فرصة الترقية وفقاً للكفاءة، تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي.

٥- نمط القيادة، يسهم النمو القيادي الديمقراطي مثلاً في تنمية المشاعر الإيجابية نحو العمل والمنظمة.

٦- عدالة العائد، يقارن الفرد معدل عوائده المستلمة قياساً بمدخلاته (مهاراته، قدراته، خبراته، مستوى تعليمه) مع معدل الأفراد العاملين معه قياساً بمدخلاته، وإن نقص معدل ما يستلمه الفرد عن معدل ما يستلمه غيره يشعر بعدم العدالة، وتكون النتيجة الاستياء وعدم الرضا.

**نظريات الرضا الوظيفي:**

نظرية الإنجاز لماكليلاند McClelland: تصف هذه النظرية الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز بأنهم يتميزون بالاستعداد لتحمل المخاطر والنتائج المترتبة على ما يقومون به من أعمال، ويبتعدون عن ممارسة الأعمال الروتينية اليومية التي تقود إلى الملل، ويميلون إلى عنصر المثابرة والاستقلال في إعمالهم، ويتطلعون إلى الأداء الأمثل بغض النظر عن العوائد المادية المراد تحقيقها (المشوح، ٢٠١٥، ١٤٤).

وتتمثل الحاجات الثلاث فيما يأتي:

١- الحاجات للإنجاز: وتعكس رغبة الموظف في الإنجاز الأفضل بأكفأ الطرق، وكذلك حل المشكلات المعقدة والتعامل مع المهام الصعبة، أي هي الرغبة في التميز.

٢- الحاجة للقوة: وتمثل رغبة الموظف في التحكم في سلوك الآخرين، أي هي الرغبة في ممارسة السلطة عليهم.

٣- الحاجة للانتماء: وتتمثل في الرغبة في تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والاحتفاظ بها.

وعليه فإنه حسب هذه النظرية، فإن الموظف الذي يتميز بأن لديه دافعًا قويًا للإنجاز سيكون أكثر رضا عند تحقق نتائج ناجحة من ذلك الموظف الذي يتميز بأن لديه دافعًا ضعيفًا، وكذلك فإن الموظف الذي يتميز بأن لديه دافعًا قويًا للانتماء سيكون أكثر رضا من الموظف ذي الدافع الضعيف للانتماء ( الزعيبر، ٢٠١٧).

النظرية الإنسانية Maslow ( ماسلو): أشار مايرز Myers(2000) إلى أن ماسلو Maslow يرى بأن الإنسان يولد وهو محفز لتحقيق احتياجات أساسية في شكل هرمي بدءاً بالحاجات الفسيولوجية كالجوع، والعطش، ومروراً باحتياجات الأمن والسلامة، ثم

احتياجات الانتماء والتقبل في المجموعة، ووصولاً إلى احتياجات اعتبار الذات في قمة الهرم. وبعد تحقيق كل هذه الحاجات يجاهد الإنسان لتحقيق ذاته ليصل إلى أسمى مراحل الاكتفاء الذاتي والسلامة مع نفسه.

وقد رأى ماسلو (Maslow,1999) أن هناك ثلاثة مُكوِّناتٍ للأمن النفسي تتمثل فيما يأتي:

١- الشعور بالحب والقبول من الآخرين.
٢- الشعور بالانتماء والمكانة في الجماعة.
٣- الشعور بالأمنِ والبعد عن الخطر.

شكل (١) هرم ماسلو للحاجات

يتّضح من الشكل رقم (١) أن الرضا الوظيفي يتحدد بالمدى أو القدر الذي يتحقق به حاجات الفرد من خلال العمل الذي يؤديه ويتوقف على إشباع الحاجات الخمسة، أي كلما انتقل الفرد إلى مستوى أعلى من مستويات الحاجات كلما زاد رضاه الوظيفي والعكس صحيح (الريح، ٢٠١٨، ١١).

**مفهوم الاندماج في العمل:**

أشار إسماعيل (٢٠٢١) إلى أن الاندماج في العمل يعُد مفهوماً جديداً يتبع علم النفس الإيجابي، حيثُ قدمه خان Kahn لأول مرة عام ١٩٩٠، ومع مطلع القرن الحادي والعشرين ، وظهور علم النفس الإيجابي، زاد الاهتمام بهذا المفهوم نتيجة التركيز على أهمية القوى البشرية والأداء الأمثل والحالة النفسية الإيجابية للعاملين والمشاركة في بيئة العمل. فالاندماج في العمل يساعد في أن يتسم الفرد فيه بحالة ذهنية إيجابية، ويكون قادراً على الوفاء بمتطلبات العمل، ويشعر بالحيوية والتفاني واستيعاب العمل (شعبان، ٢٠١٤).

ظهر مفهوم الاندماج في العمل كأحد المفاهيم الرئيسة في علم النفس الإيجابي في إطار الدعوة إلى التركيز على قياس القوى الإنسانية والمتغيرات النفسية ذات الوجهة الإيجابية؛ إذ يشير إلى حالة وجدانية – دافعية إيجابية تتسم بطاقة عالية مقترنة بمستوى مرتفع من التفاني في العمل، والتركيز الشديد عليه ( Bakker & Bal,2010,p.182).

وقد وصف سخاوفيلي وسالانوفا Schaufeli & Salanova(2007) الاندماج في العمل بأنه شغف، التزامن جهداً زائداً، وقوة خفية تحرك الموظفين إلى مستوى أعلى أو أقل من الأداء.

وعرفه ديميروتي وباكر ونانخرينر وسخاوفيلي (Demerouti,Bakker,Nachreiner&Schaufeli 2001) بأنه: " المستويات العليا التي يظهرها العاملون من الطاقة والقدرة على التحمل العقلي أثناء العمل والرغبة في الاستمرار دون أن يفقدوا عزمهم على التحدي".

أشار شعبان (٢٠١٤) إلى أن معظم الباحثين حددوا أن للاندماج في العمل ثلاثة محاور تمثلت في الآتي:

- الحيوية، وتتسم بمستويات مرتفعة من الطاقة والمرونة العقلية أثناء العمل؛ حيث يستثمرها الفرد في عملية التوافق الوظيفي.
- التفاني، ويشير إلى قدرة الفرد على حل المشكلات داخل منظومة العمل وإدراك أحداث العمل وتحدياته.
- الاستيعاب، ويعني التركيز بشكل كامل على الانهماك في العمل.

وحدد كيوك وترميناب (Kuok & Taorminab,2017) ثلاثة أنواع للاندماج في العمل تتمثل في الآتي:

- الاندماج الجسمي: ويشير إلى الاندماج الجسدي في المهام المطلوبة، من خلال استخدام الفرد طاقته وجهده بشكل إرادي لتنفيذ المطلوب منه وإنهائه.
- الاندماج الانفعالي: ويشير إلى حب المهام بمشاعر إيجابية لدى الفرد عند التنفيذ الفعال لها.
- الاندماج المعرفي: ويشير إلى وعي الفرد وامتلاكه أفكاراً إيجابية حول عمله؛ بهدف تحسين فاعليته في أداء المهام المنوطة به.

وبناءً على ذلك فإنه يوجد نماذج مفسرة للاندماج في العمل نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

١) نموذج خان (Kahn,1990) الذي حدد فيه نموذجاً نفسياً يصف الاندماج وعدم الاندماج في العمل، ويظهر في الآتي:

- المغزى النفسي: ويشير إلى شعور الفرد بالحصول على عائد من عمله من الطاقة الجسدية أو المعرفية أو العاطفية.
- السلامة النفسية: وتشير إلى الشعور بالقدرة على إظهار ذاته دون خوف من الاعتبارات السلبية نحو الذات أو العمل.
- التوافر النفسي: ويشير إلى وجود الموارد المادية أو العاطفية أو النفسية للاندماج الشخصي في العمل رغم العوائق من البيئة الاجتماعية.

٢) النموذج التكاملي للاندماج في العمل: أشار باكر وديميروتي (Bakker & Demerouti,2008)، إلى أن أولئك الذين يندمجون بشكل مرتفع يؤدون أداءً جيداً، ولديهم قدر كبير من رأس المال النفسي، ومتطلبات العمل التي تتضمن (الاستقلالية، وتقييم الأداء، والدعم الاجتماعي، وتدريب المشرفين)، ويتضمن رأس المال النفسي ( التفاؤل، والكفاءة الذاتية، والمرونة، والأمل)، ويتضمن الاندماج الوظيفي ( التفاني، والقوة، والاستغراق)، حيث تؤدي هذه الأبعاد إلى تحسين أداء العاملين، وزيادة إبداعهم، وتعمل على تحسين صحتهم النفسية، ورضاهم عن حياتهم، وتقليل مخاطر التعرض للاحتراق الوظيفي.

٣) النموذج متعدد الأبعاد للاندماج في العمل: أكد يوشيمورا (Yoshmura,1996,178) أن الاندماج في العمل يتكون من ثلاثة أبعاد تتمثل في الآتي:

- الاندماج العاطفي: ويتضح في مدى قوة الفرد في الاستمتاع بالعمل في الوظيفة، ومدى حبة لها.
- الاندماج المعرفي: ويشير إلى درجة مشاركة الفرد في اتخاذ القرار الخاص بالعمل وأهمية العمل لحياته.

- الاندماج السلوكي: ويشير إلى اتخاذ الفرد دوراً إضافياً كأن يأخذ الدوام المسائي لتعزيز وتطوير مهاراته المتعلقة بعمله وتطويرها.

**الدراسات السابقة:**

قامت التميمي (٢٠٢١) ببحث هدف إلى التعرف على العوامل المؤثرة على دوافع ومعوقات واتجاهات المستقبل الوظيفي لدى السعوديات العاملات في محلات المستلزمات النسائية بالمنطقة الشرقية، وتكونت العينة من (٣٨٤) عاملة، حيث كشفت نتائج البحث عن تأثير متغير التركيب العمري؛ إذ يتضح أنه أهم العوامل المستقلة تأثيراً على الدوافع، والمعوقات، واتجاهات المستقبل الوظيفي للسعوديات العاملات في محلات بيع المستلزمات النسائية، يليه في المرتبة الثانية عامل مدة البقاء بلا عمل، ثم في المرتبة الثالثة العوامل الآتية: الحالة العملية السابقة، ومتوسط الدخل الشهري لأسرة العاملة، وفترة العمل، والرضا الوظيفي، وتعامل صاحب العمل ومعوق انخفاض الأجر، ويأتي في المرتبة الرابعة العوامل التالية: التركيب الزواجي، ومسمى الوظيفة، ونوع المحل، وعدد ساعات العمل، ومعوق المواصلات، ومعوق طول ساعات العمل، ومعوق رعاية الأطفال، ومعوق التعامل، ومعوق نقص التدريب.

وأجرت الزهراني (٢٠٢١) بحثاً هدف إلى دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي ومستوى استدامة العمل لدى السيدات العاملات في قطاع تجزئة الأزياء بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، حيث تكونت العينة من عينة صدفية غرضية بلغ قوامها (١٣٤) من السيدات العاملات في قطاع تجزئة الأزياء. واعتمدت الباحثة على المنهج التحليلي، وتوصلت إلى أن أكثر من نصف السيدات العاملات في قطاع تجزئة الأزياء بمدينة جدة ذوات مستوى متوسط من الرضا الوظيفي واستدامة العمل بنسبة ٧٢،٤%، كما أن الرضا عن طبيعة العمل في هذا القطاع جاء في أولوية محاور الرضا الوظيفي لديهن بنسبة ١٣،٧%. وأوضحت النتائج وجود تباين دال إحصائياً بين متوسطات درجات السيدات العاملات في قطاع تجزئة الأزياء في إجمالي مستوى الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيري السن وعدد ساعات العمل اليومية، وفي مستوى استدامة العمل تبعاً لعدة متغيرات أبرزها متغير السن، كذلك اتضح أن الرضا عن الأجور كان من أكثر العوامل تأثيراً في مستوى استدامة العمل بقطاع تجزئة الأزياء.

كما قامت الجهني والدوسري (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى تناول أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه النساء السعوديات العاملات في القطاع الخاص في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي، حيث تكونت العينة من (٤٠٣) موظفة في القطاع الخاص من اللاتي قيدت بياناتهن في مؤسسة التأمينات الاجتماعية في العام (١٤٤١هـ) بمدينة الرياض، وأسفرت النتائج عن أن أكثر المشكلات التنظيمية التي تُواجه المرأة السعودية العاملة في القطاع الخاص كانت كما يأتي: مشكلة الافتقار إلى الأمن الوظيفي ،ومشكلة الإجازات، ثم مشكلة نقص التدريب، ومشكلة التحيز لصالح الموظفين الرجال.

كذلك قامت آل عواض (٢٠٢١) ببحث هدف إلى معرفة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية لعمل المرأة في قطاع التجزئة، واعتمدت الباحثة على منهج المسح الاجتماعي، وتكونت العينة من (٣٨٤) عاملة سعودية، واعتمدت الباحثة على استبانة من إعدادها. أسفرت النتائج عن أن هناك موافقة بين أفراد العينة على التحديات الاقتصادية التي تواجه العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض بنسبة ٧٤,٩%، ومن أبرز تلك التحديات، عدم توفر وظائف

حكومية بنسبة ٨٣,٣%، وقلة الراتب بنسبة ٨٠,٠%، وأن الراتب غير متوازٍ مع الجهد بنسبة ٧٩,٣%. كذلك اتضح من التحديات التنظيمية نسبة ٧٠,٣%، ومن أبرزها أن ساعات العمل طويلة بنسبة ٧٧,١%، كما أن العمل في قطاع التجزئة لعدم توفر وظائف ملائمة لمؤهلهن التعليمي بنسبة ٦٧,٤%، وافتقاد الخصوصية في مكان العمل بنسبة ٧٥,٢%. أيضاً بيّنت النتائج أن التحديات التي تواجه العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض بنسبة ٧١,٦%، حيث جاءت التحديات الاقتصادية في المرتبة الأولى بنسبة ٧٤,٩%، والتحديات التنظيمية بنسبة ٧٠,٣%، ثم التحديات الاجتماعية بنسبة ٦٩,٧%.

كما قام الرشيدي وحميدة (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على الرضا الوظيفي لدى الممرضين والممرضات بمستشفى الإيمان العام. وتكونت العينة من (١١٠) من العاملين في مستشفى الإيمان العام بمدينة الرياض. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين العامل الإداري والعامل النفسي لدى الممرضين والممرضات. كما اتضح وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين العامل الإداري وعامل التدريب وعامل الأجور والحوافز لدى الممرضين والممرضات. كذلك بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى الرضا عن جميع العوامل تبعاً لمتغيرات الحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والدرجة الوظيفية، وعدد سنوات الخدمة.

وأجرت القحطاني (٢٠٢٠) بحثاً هدف إلى التعرف على نوعية المحلات التجارية التي يرى الشباب الجامعي أنها مناسبة لعمل المرأة السعودية، وقد استخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي، وتكونت العينة من (١٠٦) من طلاب بكالوريوس كلية الآداب بجامعة الملك سعود. وأظهرت النتائج أن أفراد عينة البحث يرون مناسبة نوعية المحلات التجارية لعمل المرأة، حيث جاء المحل (أسواق تجارية نسائية) بالمرتبة الأولى، كما أسفرت النتائج عن موافقة أفراد العينة على عبارة أن تكون محتشمة بالمرتبة الأولى، وكذلك اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الشباب نحو عمل المرأة في المحلات التجارية.

كما قامت الشهري (٢٠١٩) ببحث هدف إلى التعرف على التحديات التي تواجه المرأة العاملة في المراكز التجارية، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، وصممت الباحثة استبانة طبقتها على عينة مكونة من (٤٠٠) عاملة في المراكز التجارية بجدة، وقد توصلت الدراسة إلى إن أكثر من نصف العينة تتراوح أعمارهن من (٢٠-٢٩عام )، وأن الغالبية العظمى منهن غير متزوجات يحملن مؤهل تعليم ثانوي، كما أنهن يتقاضين رواتب تتراوح ما بين (٢٥٠٠ إلى ٤٥٠٠ ريال)، كما بين البحث أن النسبة الغالبة منهن يعملن في وظيفتي بائعة تجزئة ومحاسبة مبيعات، ولديهن خبرة وظيفية أقل من سنة. بالإضافة إلى أنهن ينتمين إلى أسر ذات دخل اقتصادي متدن، كما بينت النتائج أن العاملات يواجهن أحياناً بعض التحديات الاجتماعية، من أهمها: النظرة السلبية وعدم تقبل بعض أفراد المجتمع لعملهن بسبب العادات والتقاليد، كذلك أظهرت النتائج معاناتهن من صراع الأدوار؛ نتيجة تعارض بين متطلبات العمل والأسرة، وضعف العلاقات الاجتماعية مع الأقارب والصديقات بسبب الانشغال بالعمل. كما أظهرت النتائج أن من أهم التحديات الاقتصادية لهن تدني الأجور وغياب الأمن الوظيفي في ظل عدم وجود راتب تقاعدي، أما عن ظروف العمل فقد بينت النتائج

افتقار مكان العمل للاستراحات الخاصة بالعاملات وأماكن حضانة الأطفال.

وأجرت الجاف وفائق (٢٠١٩) بحثاً هدف إلى معرفة دور الاندماج الوظيفي (الحيوية، والحماس، والإخلاص، والتفاني، والانغماس، والاستغراق) في تعزيز الأداء الوظيفي من وجهة نظر عينة من موظفين في الفنادق ذات الأربع والخمسة نجوم في مدينة السليمانية بالعراق، وقد تكونت العينة من (٢٧٥) موظفاً، واعتمد الباحثان على استبانة مكونة من (٣١) سؤالاً، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط بين الاندماج الوظيفي والأداء الوظيفي، وكذلك اتضح وجود أثر للاندماج الوظيفي في تعزيز الأداء الوظيفي. كذلك اتضح وجود تباين في الفنادق المبحوثة في الأداء الوظيفي، تبعاً لتباين تركيزها على الاندماج الوظيفي.

كما قَامَ العتيبي (٢٠١٨) ببحث هدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التمكين النفسي وكل من الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل، وقد تكونت العينة من (٢٢١) موظفاً من العاملين في شركات التأمين الخاصة بمدينة الرياض. وقد بيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسي وكل من: الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل. وأظهرت النتائج أن متغير التمكين النفسي أسهم بنسبة دالةٍ إحصائياً في التنبؤ بكل من: الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل. وأسفرت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لثلاثة من أبعاد التمكين النفسي في كل من الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل، وهي على الترتيب من حيث قوة التأثير: المعنى، والكفاءة، والاستقلالية الذاتية، في حين لم تثبت معنوية بعد التأثير.

وأجرت العتيبي (٢٠١٨) بحثاً هدف إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية، والمهنية التي تواجه المرأة السعودية العاملة في محلات بيع المستلزمات النسائية بمدينة جدة، والتعرف على أهم دوافع عمل المرأة في هذا المجال، وتعد هذه الدراسة وصفية، واعتمدت على منهج المسح الاجتماعي، واستُخدِمت أداة استبيان من إعداد الباحثة، وتكوَّنت العينة من (٤١٧) عاملة في مدينة جدة، و(٣٠) موظفاً بوزارة العمل والتنمية الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عديداً من المشكلات الاجتماعية والمهنية، أهمها : أن الوقت الذي تمنحه لأفراد أسرتها غير كاف بسبب ظروف العمل، ووجود مشكلات أسرية مع الأهل والزوج بسب طول ساعات العمل، كذلك اتضح وجود نقص في الإجازات الكافية في مجال العمل، وقلة المردود المادي.

وقَامَ خليل وطواهري وعطيف، وحكمي (٢٠١٧) ببحث هدف إلى التعرف على الكفايات الإرشادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مرشدي الطلاب بمنطقة جازان، وتكونت العينة من (١٣٠) مرشداً، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الكفايات الإرشادية والرضا الوظيفي، وأنه يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي بمعلومية الكفاية الشخصية، والكفاية المعرفية، وأن أكثر الكفايات الإرشادية إسهاماً في التنبؤ بالرضا الوظيفي: هما الكفاية الشخصية والكفاية المعرفية.

وأجرت الرخيص (٢٠١٧) بحثاً هدف إلى التعرف على أبعاد ومكوناته الرضا الوظيفي لدى العاملين في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي النظري للأدبيات في المجال. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الرضا الوظيفي للعاملين بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بالكويت ومكونات وأبعاد البيئة التنظيمية والحوافز المادية والمعنوية والمهام والمسئوليات الموكولة للعاملين بالهيئة

العامة للتعليم التطبيقي بالكويت وثبوت صحة الفرضيات.

وقَامَ المشوح (٢٠١٥) ببحث هدف إلى التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الأختصاصيين النفسيين العاملين بالقطاع الصحي في المملكة العربية السعودية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي. واستخدم مقياس مواجهة الضغوط من إعداد الشاوي (٢٠١٠)، ومقياس الرضا الوظيفي من إعداده. وقد تكونت العينة من (٣٨٥) اختصاصياً واختصاصية نفسية من العاملين في مجال الصحة والرعاية النفسية. وقد أظهرت النتائج أن استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الاختصاصيين النفسيين ارتبطت بشكل إيجابي بعوامل الرضا الوظيفي، كما أشارت النتائج إلى أن إستراتيجيات مواجهة الضغوط تسهم بنسبة ١٧% من التباين الكلي داخل منظومة العمل، وبنسبة ١٥% من التباين الكلي لظروف العمل ومهامه، وبنسبة ١٤% من التباين الكلي للنمو الذاتي للرضا الوظيفي، وبنسبة ١٢% من التباين الكلي للمكافآت والترقي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ على مقياس إستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى العينة تُعزى للجنس، في حين أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط تُعزى لمستوى التعليم وسنوات الخبرة، وكذلك بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ على مقياس الرضا الوظيفي للاختصاصيين النفسيين تُعزى لمتغير الجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة.

أجرى هاكانين وسخاوفيلي Hakaneb &Shaufeli (2012) بحثاً هدف إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالصحة النفسية من مؤشرات العمل والاندماج الوظيفي، وتكونت العينة من (٣٢٥٥) من أطباء الأسنان الفنلنديين، وأسفرت النتائج عن أن الاندماج في العمل منبئ بالصحة النفسية، حيث إن له تأثيراً سلبياً على أعراض الاكتئاب، وتأثيراً إيجابياً على الرضا الوظيفي للعاملين.

وقَامَت روبي ومرسون Rubys.Morrision etl(1997) هدف الباحثون إلى استكشاف العلاقة بين نمط القيادة والدعم والتحفيز وتأثير ذلك على الرضا الوظيفي للممرضات في أحد المراكز الطبية الإقليمية الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي كبير لنمط القيادة والدعم والتحفيز على الرضا الوظيفي للممرضات. فكلما كان القادة والرؤساء يمارسون أعمالهم في إطار نمط إيجابي فإنهم يحققون الفعالية في الأداء؛ مما يؤدي إلى أنَ الممرضات يؤدين الأعمال والمهام المكلفات بها بنجاح؛ مما يساعد على تحقيق سلطة أكبر في مجال عملهن من خلال المشاركة، وكذلك تحفيزهن بالتركيز عليهن كأفراد من الناحية النفسية.

وأجرت دُنا سميث Donna Smith(1997) بحث هدف إلى التعرف على إدراك الممرضات نحو تحديد العوامل المؤثرة في تحقيق الرضا الوظيفي، والإنتاجية، والالتزام التنظيمي في العمل، ويركز على تحديد ما يقوم به المديرون؛ مما يؤدي إلى تحقيق عدم الرضا الوظيفي، ونقص الإنتاجية، وعدم الالتزام نحو التنظيم. وأُجري البحث على إحدى المستشفيات المحلية الكبرى المرتبطة بجامعة كاليفورنيا بلوس انجلوس. وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: أشارت (٤٣%) من الممرضات إلى أنَ الرضا الوظيفي يتحقق بشكل كبير بما يقدم المدير من الشكر والتقدير، وأشار (٣٠%) إلى أنَ المديرين لا يقدمون الدعم والتقدير، وتشير (٢٠%) إلى أنَ توجيه الانتقادات وقت الأزمات يسبب

عدم الرضا الوظيفي، وأنَ عدم وجود الاتصال الجيد وسوء الإدارة والتغيرات وعدم المتابعة يسبب أيضاً عدم الرضا الوظيفي. وأشارت مفردات العينة إلى أنَ مسببات عدم الإنتاجية تنتج من كثرة الانتقاد للعاملين (٢٠%)، وعدم المتابعة لحل المشاكل (١٠%)، وخلق جو سلبي في العمل (١٠%). وفيما يتعلق بنقص الالتزام التنظيمي فإنَ مسببات ذلك تكمن في عدم الدعم والتأييد والتقدير بنسبة (٢٣%)، وعدم علاج المشاكل التي تواجهها الوحدة التي يعملن بها (١٣%)، والمشاكل الناجمة من الاتصالات غير الجيدة (٧%)، وعدم الثقة من جانب الإدارة (٣%).

**التعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال ما عُرضَ من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي، إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فقد جاءت متفقه في جوانب ومختلفة في جوانب أخرى، وقد اتضح للباحث ما يأتي:

- هناك دراسات تناولت الرضا الوظيفي للمرأة السعودية العاملة في القطاع الخاص وتمثلت في كل من (التميمي،٢٠٢١؛ والزهراني، ٢٠٢١؛ والجهني والدوسري،٢٠٢١؛ وآل عواض ،٢٠٢١؛ والشهري، ٢٠٢١؛ والعتيبي،٢٠١٨).
- وهناك دراسات تناولت الاندماج في العمل، تمثلت في كل من (الجاف وفائق، ٢٠١٩؛ و العتيبي،٢٠١٨؛ Hakanen &Schaufeli (2012) )
- بينما باقي الدراسات كانت تتناول متغيرات الدراسة في بيئات عمل أخرى، ونظراً لعدم وجود أبحاث اهتمت بمتغيرات البحث من الناحية النفسية– على حسب علم الباحث – يتضح الأساس المنطقي لإجراء البحث الحالي.

**فروض البحث:**

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة تعزى لمتغير العمر.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج في العمل لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة تعزى لمتغير العمر.

٣- توجد فروق في الرضا الوظيفي لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض تعزى لمتغير مكان العمل.

٤- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة.

**إجراءات البحث:**

**منهج البحث:** استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتوافقه مع طبيعة البحث. وذلك من أجل الكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي، والاندماج في العمل لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة.

**مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض.

**عينة البحث:**

سُحبت عينة عشوائية بسيطة لعدد من العاملات السعوديات في متاجر بيع التجزئة بمدينة الرياض، وقسُم مجتمع البحث إلى أربع جهات رئيسة تمثلت في: (أسواق الشمال، وأسواق الشرق، وأسواق الغرب، وأسواق الجنوب) بمدينة الرياض عن طريق توزيع استبانة إلكترونية باستخدام أدوات البحث بصيغة (Google Form) برابط إلكتروني، وقد بلغ حجم

العينة (٣٦٠)، والجدول رقم (١) يوضح وصف المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة البحث.

**وصف عينة البحث:**

أ- التوزيع العمري لأفراد عينة البحث:

جدول (١)

التوزيع العمري لأفراد عينة البحث من العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض

| الفئة العمرية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ٢٥ سنة فما دون | 97 | %26.9 |
| ٢٦ – ٣٥ سنة | 187 | %51.9 |
| ٣٦ – ٤٥ سنة | 11 | %3.1 |
| ٤٦ – ٥٥ سنة | 45 | %12.5 |
| ٥٦ – فأكبر | 20 | %5.6 |
| المجموع | 360 | %100.0 |

يوضح الجدول (١) التوزيع العمري لأفراد عينة البحث من العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض حيث يبين أن (١٨٧) عاملة بنسبة ٥١,٩% تقع أعمارهن ضمن الفئة العمرية (٢٦ – ٣٥ سنة)، يلي ذلك (٩٧) عاملة بنسبة ٢٦,٩% تقع أعمارهن ضمن الفئة العمرية (٢٥ سنة فما دون)، وتكشف النتائج أيضا عن أن حوالي ٧٨,٨% من العاملات في قطاع التجزئة تقل أعمارهن عن (٣٦) سنة، وتراوحت نسب اللائي تقع أعمارهن ضمن الفئات العمرية الأخرى ما بين ١٢,٥% إلى ٣,١%.

ب-توزيع أفراد عينة البحث وفق المؤهل العلمي:

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة البحث من العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض وفق المؤهل العلمي

| المؤهل | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| المتوسطة فما دون | ٢٤ | %٦,٧ |
| ثانوي أو دبلوم | ١١٩ | %٣٣,٠ |
| جامعي فأعلى | ٢١٧ | %٦٠,٣ |
| المجموع | 360 | %100.0 |

يوضح الجدول (٢) توزيع أفراد عينة البحث من العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض وفق المؤهل العلمي، فنجد أن (٢١٧) عاملة بنسبة ٦٠,٣% يحملن مؤهلاً جامعياً فأعلى، تليهن (١١٩) عاملة بنسبة ٣٣,٠% ذكرن أنهن يحملن مؤهل تعليم ثانوي أو دبلوم، بينما لم يتجاوز عدد العاملات اللائي ذكرن أن مستوى تعليمهن المتوسطة فما دون (٢٤) عاملة بنسبة لم تتجاوز ٦,٧%.

ت- توزيع أفراد عينة البحث وفق جهة سوق العمل في مدينة الرياض:

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة البحث من العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض وفق جهة سوق العمل في المدينة

| جهة سوق العمل | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أسواق شمال مدينة الرياض | 115 | %31.9 |
| أسواق شرق مدينة الرياض | 89 | %24.7 |
| أسواق غرب مدينة الرياض | 83 | %23.1 |
| أسواق جنوب مدينة الرياض | 73 | %20.3 |
| المجموع | 360 | %100.0 |

توضح النتائج الواردة بالجدول (٣) توزيع العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض وفق جهة سوق العمل في مدينة الرياض، فيلاحظ أن هناك (١١٥) عاملة تجزئة بنسبة بلغت ٣١,٩% يعملن في أسواق شمال مدينة الرياض، تليهن (٨٩) عاملة بنسبة ٢٤,٧% يعملن في أسواق شرق الرياض، ويليهن من يعملن في أسواق غرب مدينة الرياض حيث بلغ عددهن (٨٣) بنسبة ٢٣,١%، بينما بلغ عدد عاملات التجزئة اللائي يعملن في أسواق جنوب مدينة الرياض (٧٣) عاملة تجزئة بنسبة لم تتجاوز ٢٠,٣%.

**أدوات البحث وإجراءتها:**

**مقياس الرضا الوظيفي:** من إعداد المشوح (٢٠١٥) وقد صمم على شكل مقياس ليكارت الخماسي لقياس أبعاد الرضا قام مُعد المقياس بتطبيقه في صورته الأولية على عينة استطلاعية (ن=١٢٠)، وذلك لإجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية للتعرف على مكونات المقياس، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي انتظام عبارات المقياس في أربعة عوامل رئيسة (النمو الذاتي، وظروف العمل، والمكافآت والترقي، والعلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل). وقد بلغ الثبات باستخدام معامل كرونباخ الفا ٠،٨٠٦ وهي نسبة ثبات مرتفعة ومقبولة. وقد تكون المقياس من عدد (٢٠) عبارة، وأربعة أبعاد تمثلت في جدول (٤) الآتي:

| البُعد | العبارات |
|---|---|
| النمو الذاتي | 4، ١٢، ٧، ٩، ١ |
| ظروف ومكان ومهام العمل | 3، ٥، ٨، ١٩، ١٦ |
| المكافآت والترقي | 2، ١٠، ١١، ١٣، ٦ |
| العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل | 17، ١٤، ٢٠ ، ١٥، ١٨ |

**مقياس الاندماج في العمل:**

مقياس الاندماج في العمل الذي طوره ( Schaufeli, Bakker & Salanova,2006) والمكون من (١٧) فقرة، حيث يتضمن قياس الأبعاد الثلاثة في الاندماج في العمل وتظهر في الجدول (٥):

| الأبعاد | العبارات |
|---|---|
| النشاط | ١، ٤، ٨، ١٢، ١٥، ١٧ |
| التفاني | ٢، ٥، ٧، ١٠، ١٣، ١٦ |
| الاستغراق | ٣، ٦، ٩، ١١، ١٤ |

والمقياس معُد على شكل فقرات ذات مقياس خماسي، يتراوح ما بين واحد (١) إلى (٥). قام العتيبي (٢٠١٨) بتقنينه على البيئة السعودية؛ حيث قام باستخراج الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وقد بلغ معامل الثبات (٧٩).

**الخصائص السيكومترية للمقاييس:**

**١-مقياس الرضا الوظيفي:**

صدق المقياس:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بعرضه على عدد (٩) من ذوي الاختصاص في علم النفس والصحة النفسية، وبعد إبداء المحكمين آراءهم حول فقرات المقياس، أجريت التعديلات المقترحة التي اتفق عليها المحكمون؛ حيث عُدِلت الفقرات التالية" ٤-٥-٧-٨-٩-١٠-١٢-١٤-١٥-١٧-١٩-٢٠"، وحذفت العبارة رقم (٦) فأصبح عدد فقرات المقياس (١٩). ويظهر ذلك في الجدول (٦):

| البُعد | العبارات |
|---|---|
| النمو الذاتي | ١،٤،٦،٨،١١ |
| ظروف العمل ومكانه ومهامه | ٣،٥،٧،١٥،١٨ |
| المكافآت والترقي | ٢،٩،١٢،١٠ |
| العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل | ١٧،١٣،١٤،١٦،١٩ |

أولاً: العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٧)

العلاقة الارتباطية بين فقرات مقياس الرضا الوظيفي ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه الفقرة باستخدام معامل ارتباط سبيرمان

| بُعد النمو الذاتي | | بُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه | | بُعد المكافآت والترقي | | بُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان |
| ١ | .764** | ٣ | .773** | ٢ | .666** | ١٣ | .598** |
| ٤ | .845** | ٥ | .820** | ٩ | .325** | ١٤ | .814** |
| ٦ | .728** | ٧ | .641** | ١٠ | .832** | ١٦ | .541** |
| ٨ | .634** | ١٥ | .551** | ١٢ | .771** | ١٧ | .538** |
| ١١ | .761** | ١٨ | .653** | | | ١٩ | .723** |

| بُعد النمو الذاتي | بُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه | بُعد المكافآت والترقي | بُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل |
|---|---|---|---|

** دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

لدراسة العلاقة الارتباطية بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفي والفقرات التي تنتمي إليها، تم حساب معاملات ارتباط سبيرمان للعلاقة الارتباطية بين درجة كل بُعد والفقرة التي تنتمي إليه، والنتائج الواردة بالجدول (٧) توضح وجود علاقات ارتباطية موجبة قوية وفقاً لكوهين بين درجة بُعد النمو الذاتي والفقرات التي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٦٣٤ – ٠,٨٤٥)، وكذلك وجود علاقات ارتباطية قوية موجبة وفقاً لكوهين بين بُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه وفقراته تراوحت بين (٠,٥٥١ – ٠,٨٢٠)، وتراوحت العلاقات الارتباطية لبُعد المكافآت والترقي وفقراته بين علاقة ارتباطية متوسطة موجبة إلى قوية (٠,٣٢٥ – ٠,٨٣٢)، بينما العلاقات الارتباطية لبُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل بفقراته فهي علاقات ارتباطية قوية موجبة وفقاً لكوهين تراوحت بين (٠,٥٣٨ – ٠,٨١٤). وتوضح النتائج كذلك أن العلاقات الارتباطية بين درجة كل بُعد والفقرات التي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

أ- العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٨)

العلاقة الارتباطية بين فقرات مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط سبيرمان

| رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | القيمة الاحتمالية | رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .726** | .000 | ١١ | .661** | .000 |
| ٢ | .290** | .000 | ١٢ | .456** | .000 |
| ٣ | .608** | .000 | ١٣ | .493** | .000 |
| ٤ | .690** | .000 | ١٤ | .695** | .000 |
| ٥ | .710** | .000 | ١٥ | .379** | .000 |
| ٦ | .674** | .000 | ١٦ | .371** | .000 |
| ٧ | .543** | .000 | ١٧ | .405** | .000 |
| ٨ | .613** | .000 | ١٨ | .736** | .000 |
| ٩ | .511** | .000 | ١٩ | .648** | .000 |
| ١٠ | .486** | .000 | | | |

** دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يوضح الجدول (٨) قيم معاملات ارتباط سبيرمان للعلاقة الارتباطية بين درجة مقياس الرضا الوظيفي وفقرات المقياس؛ حيث توضح قيم معاملات سبيرمان أن جميع العلاقات موجبة وتتراوح بين علاقة ارتباطية

ضعيفة وقوية وفقاً لكوهين (٠,٢٩٠ – ٠,٧٣٦) ودالة عند مستوى (٠,٠١).

ب–العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي ودرجات أبعاد المقياس:

جدول (٩)

العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي ودرجات أبعاد المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون

| البُعد | معامل ارتباط بيرسون | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|
| بُعد النمو الذاتي | .900** | .000 |
| بُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه | .882** | .000 |
| بُعد المكافآت والترقي | .674** | .000 |
| بُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل | .839** | .000 |

** دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

توضح النتائج الواردة بالجدول (٩) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الرضا والوظيفي ودرجات أبعاده؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٦٧٤ – ٠,٩٠٠) وجميعها تعبر عن علاقات ارتباطية قوية وموجبة وفقاً لكوهين، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

ت– ثبات مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده:

جدول (١٠)

ثبات مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده باستخدام معامل كرونباخ ألفا ومعامل ثبات سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية

| البُعد/المقياس | عدد الفقرات | معامل ثبات كرونباخ ألفا | معامل ثبات سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| بُعد النمو الذاتي | ٥ | .819 | .830 |
| بُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه | ٥ | .730 | .689 |
| بُعد المكافآت والترقي | ٤ | .664 | .602 |
| بُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل | ٥ | .692 | .726 |
| مقياس الرضا الوظيفي | ١٩ | ٠,٨٩١ | ٠,٨٦٧ |

توضح النتائج الواردة بالجدول (١٠) قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا وقيم معاملات ثبات سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده، فيلاحظ أن قيم معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٦٦٤ إلى ٠,٨١)، وتراوحت قيم معاملات ثبات سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية بين (٠,٦٠٢ إلى ٠,٨٣٠) وهي تعبر عن قدر مقبول من الثبات لأبعاد المقياس، بينما بلغت قيمتا معامل ثبات كرونباخ ألفا (٠,٨٩١) ومعامل ثبات التجزئة النصفية (٠,٨٦٧) لمقياس الرضا الوظيفي وهما تكشفان عن تمتع المقياس بقدر مقبول من الثبات، بما يمكن من استخدام كافة الإجراءات الإحصائية المناسبة كافة، مع ما ينتج عنه من بيانات.

**٢- مقياس الاندماج في العمل:**

**صدق المقياس:**

تحقق الباحث بالتحقق من صدق المقياس بعرضه على عدد (٧) من ذوي الاختصاص في علم النفس والصحة النفسية، وبعد إبداء المحكمين آرائهم حول فقرات المقياس، وتبّين أنهم جميعاً اتفقوا على وضوح فقرات المقياس ومناسبتها دون الحاجة لتعديل أو حذف.

أ- العلاقة الارتباطية بين فقرات مقياس الاندماج في العمل ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه الفقرة:

جدول (١١)

العلاقة الارتباطية بين فقرات مقياس الاندماج في العمل ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه الفقرة باستخدام معامل ارتباط سبيرمان.

| بُعد النشاط | | بُعد التفاني | | بُعد الاستغراق | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان |
| ١ | .660** | ٢ | .679** | ٣ | .632** |
| ٤ | .820** | ٥ | .718** | ٦ | .677** |
| ٨ | .796** | ٧ | .827** | ٩ | .681** |
| ١٢ | .723** | ١٠ | .751** | ١١ | .691** |
| ١٥ | .583** | ١٣ | .648** | ١٢ | .704** |
| ١٧ | .679** | ١٦ | .569** | | |

** دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

توضح النتائج الواردة بالجدول (١١) قيم معاملات ارتباط سبيرمان للعلاقة الارتباطية بين أبعاد مقياس الاندماج في العمل والفقرات التي تنتمي إليها؛ حيث توضح وجود علاقات ارتباطية موجبة قوية وفقاً لكوهين بين درجة بُعد النشاط والفقرات التي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٥٨٣ – ٠,٨٢٠)، وتبين أن العلاقات الارتباطية لبُعد التفاني بفقراته قوية تراوحت بين موجب (٠,٥٦٩ – ٠,٨٢٧)، وظهرت العلاقات الارتباطية لبُعد الاستغراق وفقراته قوية موجبة تراوحت بين (٠,٦٣٢ – ٠,٧٠٤). وتوضح النتائج كذلك أن العلاقات الارتباطية بين درجة كل بُعد والفقرات التي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ب-العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الاندماج في العمل:

جدول (١٢)

العلاقة الارتباطية بين فقرات مقياس الاندماج في العمل والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط سبيرمان

| رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | القيمة الاحتمالية | رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .671** | .000 | ١٠ | .699** | .000 |
| ٢ | .707** | .000 | ١١ | .462** | .000 |
| ٣ | .512** | .000 | ١٢ | .667** | .000 |
| ٤ | .788** | .000 | ١٣ | .600** | .000 |
| ٥ | .739** | .000 | ١٤ | .207** | .000 |
| ٦ | .610** | .000 | ١٥ | .542** | .000 |

| رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | القيمة الاحتمالية | رقم الفقرة | معامل ارتباط سبيرمان | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | **.794 | .000 | ١٦ | **.441 | .000 |
| ٨ | **.787 | .000 | ١٧ | **.558 | .000 |
| ٩ | **.668 | .000 | | | |

** دالة إصائيا عند مستوى (٠,٠١)

توضح النتائج الواردة بالجدول (١٢) قيم معاملات ارتباط سبيرمان للعلاقة الارتباطية بين درجة مقياس الاندماج وفقراته، فنجد أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لكوهين ما بين علاقات ارتباطية ضعيفة وقوية حيث تراوحت بين موجب (٠,٢٩٠ – ٠,٧٣٦) وتوضح النتائج أيضا أن جميع العلاقات الارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ت–العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الاندماج في العمل ودرجات أبعاده:

جدول (١٣)

العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الاندماج في العمل ودرجات أبعاد المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

| البُعد | معامل ارتباط بيرسون | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|
| بُعد النشاط | **.945 | .000 |
| بُعد التفاني | **.939 | .000 |
| بُعد الاستغراق | **.867 | .000 |

** دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

توضح النتائج الواردة بالجدول (١٣) قيم معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الاندماج ودرجات أبعاده؛ حيث كشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية قوية موجبة وفقاً لكوهين بين المقياس وأبعاده تتراوح بين (٠,٨٦٧ – ٠,٩٤٥) ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ث–ثبات مقياس الاندماج في العمل وأبعاده:

جدول (١٤)

ثبات مقياس الاندماج في العمل وأبعاده باستخدام معامل كرونباخ ألفا ومعامل ثبات سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية

| البُعد/المقياس | عدد الفقرات | معامل ثبات كرونباخ ألفا | معامل ثبات سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| بُعد النشاط | ٦ | ٠,٨٢٧ | ٠,٧٨٧ |
| بُعد التفاني | ٦ | ٠,٧٩٩ | ٠,٦٨٤ |
| بُعد الاستغراق | ٥ | ٠,٧٠٩ | ٠,٦٢٣ |
| مقياس الاندماج في العمل | ١٧ | ٠,٩٠٨ | ٠,٧٧٣ |

توضح النتائج الواردة بالجدول (١٤) قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا ومعاملات ثبات سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية لمقياس الاندماج وأبعاده، فتراوحت قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد بين (٠,٧٠٩ – ٠,٨٢٧)، وتراوحت قيم معاملات ثبات سبيرمان وبراون بين (٠,٦٢٣ إلى ٠,٧٨٧) وهي تعبر عن مستوى مقبول من الثبات، في حين بلغت قيمتا معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل ثبات سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية للمقياس (٠,٩٠٨) و (٠,٧٧٣) على التوالي وجميعها تعبر عن مستوى مقبول من الثبات لمقياس الاندماج بما يمكن من استخدام جميع الإجراءات الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات الناتجة تطبيق المقياس.

**أساليب تحليل البيانات:**

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من تساؤلاته وفرضياته استخدم الباحث باستخدام عدداً من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وهي: Statistical Package for Social Science (SPSS 23) والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة تمثلت في: (معامل ارتباط سبيرمان، ومعامل ارتباط بيرسون، اختبار الدرجة الفائية، اختبار شفيه، معامل كرونباخ ألفا ومعامل سبيرمان–براون للتجزئة النصفية).

**مناقشة النتائج وتحليلها:**

فيما يأتي عرض مفصل لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها وفقاً لتساؤلات البحث وفرضياته.

**ثالثاً: نتائج اختبار فروض البحث.**

**الفرض الأول:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة تعزى لمتغير العمر.

لاختبار صحة هذا الفرض طَبق الباحث بتطبيق تحليل التباين في اتجاه واحد، واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق بين درجات العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده، كما يعزى إلى متغير العمر، كما استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية للتعرف على الفروق بين فئات متغير العمر ذات الدلالة الإحصائية، والنتائج كما يأتي:

جدول (١٥)

الإحصاءات الوصفية لدرجات العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده كما يعزى إلى متغير العمر

| الفئة العمرية | العدد | بُعد النمو الذاتي | | بُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه | | بُعد المكافآت والترقي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ٢٥ سنة فما دون | 97 | 17.22 | 3.495 | 17.12 | 3.751 | 12.55 | 3.515 |
| ٢٦ – ٣٥ سنة | 187 | 16.16 | 4.392 | 16.60 | 4.111 | 10.82 | 2.798 |
| ٣٦ – ٤٥ سنة | 11 | 14.45 | 3.751 | 17.00 | 3.194 | 11.91 | 2.982 |
| ٤٦ – ٥٥ سنة | 45 | 15.78 | 5.138 | 16.80 | 4.980 | 10.20 | 3.428 |
| ٥٦ سنة فأكثر | 20 | 12.15 | 3.951 | 12.50 | 4.443 | 11.85 | 1.899 |
| المجموع | 360 | 16.12 | 4.361 | 16.55 | 4.231 | 11.30 | 3.156 |
| | | بُعد العلاقات الإنسانية | | مقياس الرضا الوظيفي | | | |

| الفئة العمرية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | داخل منظومة العمل | | | | | |
| ٢٥ سنة فما دون | 97 | 19.06 | 3.278 | 65.95 | 11.365 | | |
| ٢٦ – ٣٥ سنة | 187 | 17.71 | 3.696 | 61.29 | 11.977 | | |
| ٣٦ – ٤٥ سنة | 11 | 15.00 | 4.604 | 58.36 | 12.596 | | |
| ٤٦ – ٥٥ سنة | 45 | 17.04 | 3.994 | 59.82 | 17.014 | | |
| ٥٦ سنة فأكثر | 20 | 11.70 | 4.378 | 48.20 | 12.866 | | |
| المجموع | 360 | 17.58 | 4.035 | 61.55 | 13.168 | | |

تبين النتائج الواردة بالجدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الرضا الوظيفي للعاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض وفق الفئات العمرية، ويلاحظ وجود فروقات بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده وفق الفئات العمرية المختلفة للعاملات، وللتأكد من معنوية هذه الفروق أُجريَ تحليل التباين واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق والتأكد من صحة الفرضية الأولى للبحث، والنتائج كما في الجدول (١٦) والجدول (١٧).

جدول (١٦)

معنوية الفروق بين متوسطات درجات العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده كما يعزى إلى المتغير العمري، باستخدام تحليل التباين في اتجاه واحد واختبار الدرجة الفائية

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | الدرجة الفائية | القيمة الاحتمالية | مربع ايتا لحجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بُعد النمو الذاتي | | | | |
| بين المجموعات | 467.926 | 4 | 116.982 | 6.531 | .000 | 0.069 |
| داخل المجموعات | 6358.696 | 355 | 17.912 | | | |
| المجموع | 6826.622 | 359 | | | | |
| | | بُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه | | | | |
| بين المجموعات | 365.565 | 4 | 91.391 | 5.353 | .000 | 0.057 |
| داخل المجموعات | 6061.432 | 355 | 17.074 | | | |
| المجموع | 6426.997 | 359 | | | | |
| | | بُعد المكافآت والترقي | | | | |
| بين المجموعات | 258.679 | 4 | 64.670 | 6.922 | .000 | 0.072 |
| داخل المجموعات | 3316.519 | 355 | 9.342 | | | |
| المجموع | 3575.197 | 359 | | | | |
| | | بُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل | | | | |
| بين المجموعات | 993.829 | 4 | 248.457 | 18.185 | .000 | 0.170 |
| داخل المجموعات | 4850.146 | 355 | 13.662 | | | |
| المجموع | 5843.975 | 359 | | | | |
| | | مقياس الرضا الوظيفي | | | | |
| بين المجموعات | 5699.308 | 4 | 1424.827 | 8.945 | .000 | 0.092 |

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | الدرجة الفائية | القيمة الاحتمالية | مربع ايتا لحجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| داخل المجموعات | 56547.889 | 355 | 159.290 | | | |
| المجموع | 62247.197 | 359 | | | | |

يلخص الجدول (١٦) نتائج تحليل التباين واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق في درجات العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده كما يعزى إلى متغير العمر، وبقراءة نتائج اختبار الدرجة الفائية يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات عاملات قطاع التجزئة في مدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي كما يعزى إلى العمر ($F_{4,359} = 8.945, p - value = 0.000$) وبناء على معايير تفسير كوهين فإن قيمة مربع ايتا لحجم التأثير ($\eta^2 = 0.092$) توضح وجود تأثير متوسط للعمر على الرضا الوظيفي لدى العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض، وتوضح نتائج المقارنات البعدية على الجدول (١٤) أن معنوية الفروق بين درجات العاملات في مقياس الرضا الوظيفي تعود إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات العاملات اللائي تقع أعمارهن ضمن الفئات العمرية (٢٥ سنة فما دون) و(٢٦ –٣٥ سنة) و(٤٦ –٥٥ سنة) مع الفئة العمرية (٥٦ سنة فأكثر). وتشير نتائج تحليل التباين واختبار الدرجة الفائية لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي الأربعة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات عاملات التجزئة بمدينة الرياض كما يعزى إلى العمر، وتشير قيم مربع ايتا إلى وجود تأثير متوسط للعمر على كل من بُعد النمو الذاتي وبُعد ظروف العمل ومكانه مهامه وبُعد المكافآت والترقي؛ حيث تراوحت قيم مربع ايتا بين ($\eta^2 = 0.057$ إلى $\eta^2 = 0.072$)، وتأثير كبير على بُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل حيث بلغت قيمة مربع ايتا ($\eta^2 = 0.170$)، والنتائج الواردة بالجدول (١٧) توضح معنوية الفروق المرتبطة بالمقارنات البعدية للأبعاد.

جدول (١٧)

المقارنات البعدية لمتوسطات درجات العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده كما يعزى إلى متغير العمر باستخدام اختبار شفيه

| البُعد / المقياس | الفئات العمرية | متوسط الفروق | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| بُعد النمو الذاتي | ٢٥ سنة فما دون × ٥٦ سنة فأكثر | 5.066 | .000 |
| | ٢٦ –٣٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 4.010 | .003 |
| | ٤٦ –٥٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 3.628 | .039 |
| بُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه | ٢٥ سنة فما دون × ٥٦ سنة فأكثر | 4.624 | .000 |
| | ٢٦ –٣٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 4.104 | .002 |
| | ٤٦ –٥٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 4.300 | .005 |
| بُعد المكافآت والترقي | ٢٥ سنة فما دون × ٢٦ – ٣٥ سنة | 1.728 | .001 |
| | ٢٥ سنة فما دون × ٤٦ – ٥٥ سنة | 2.346 | .001 |
| بُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل | ٢٥ سنة فما دون × ٣٦ – ٤٥ سنة | 4.062 | .019 |
| | ٢٥ سنة فما دون × ٥٦ سنة فأكثر | 7.362 | .000 |
| | ٢٦ –٣٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 6.011 | .000 |

| البُعد / المقياس | الفئات العمرية | متوسط الفروق | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| | ٤٦ –٥٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 5.344 | .000 |
| مقياس الرضا الوظيفي | ٢٥ سنة فما دون × ٥٦ سنة فأكثر | 17.748 | .000 |
| | ٢٦ –٣٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 13.094 | .001 |
| | ٤٦ –٥٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 11.622 | .021 |

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العمر ذو تأثير على الرضا الوظيفي، فالفئات العمرية الأصغر ( ٢٥ سنه فما دون، ٢٦–٣٥ سنة، ٤٦–٥٥ سنة) كان الرضا الوظيفي لديهن أعلى مقارنة بالفئة العمرية (٥٦ سنة فأكثر)،ويعود سبب ذلك إلى أنهن في مرحلة الشباب وهي مرحلة القوة والعطاء والنشاط، وكذلك لأنه يُعبر عن مشاعر العاملات تجاه بيئة العمل، فالشعور بالراحة تجاه نظام العمل وتجاه الزملاء والرؤساء يؤثر إيجابياً على الصحة النفسية لديهن. وهذا يتفق مع دراسة التميمي (٢٠٢١) التي أوضحت أن للعمر تأثيراً على العاملات السعوديات في محلات المستلزمات النسائية بالمنطقة الشرقية من ناحية الرضا الوظيفي، كذلك تتفق مع دراسة الزهراني (٢٠٢١) التي بيّنت وجود تباين دال إحصائياً بين متوسطات السيدات العاملات في قطاع تجزئة الأزياء في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير العمر. ولتفسير نتيجة وجود تأثير كبير على بعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل يفسر الباحث ذلك بأن العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل تُعد أحد محددات الرضا الوظيفي المهمة التي تشعره بالانتماء والرضا داخل محيط العمل وخارجه.

**الفرض الثاني:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج في العمل لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة تعزى لمتغير العمر.

لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث قام الباحث بتطبيق تحليل التباين في اتجاه واحد واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق بين درجات العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الاندماج في العمل وأبعاده كما يعزى إلى متغير العمر، كما تم استُخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية للتعرف على الفروق بين فئات متغير العمر ذات الدلالة الإحصائية، والنتائج كما يأتي:

جدول (١٨)

الإحصاءات الوصفية لدرجات العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الاندماج في العمل وأبعاده كما يعزى إلى متغير العمر

| الفئة العمرية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| | | بُعد النشاط | | بُعد التفاني | |
| ٢٥ سنة فما دون | 97 | 22.11 | 4.281 | 20.67 | 4.310 |
| ٢٦ – ٣٥ سنة | 187 | 21.63 | 6.274 | 19.40 | 6.624 |
| ٣٦ – ٤٥ سنة | 11 | 18.36 | 6.607 | 15.27 | 9.034 |
| ٤٦ – ٥٥ سنة | 45 | 21.38 | 6.513 | 19.13 | 7.870 |
| ٥٦ سنة فأكثر | 20 | 19.20 | 3.982 | 13.95 | 2.089 |
| المجموع | 360 | 21.49 | 5.767 | 19.28 | 6.356 |
| | | بُعد الاستغراق | | مقياس الاندماج في العمل | |
| ٢٥ سنة فما دون | 97 | 16.92 | 3.543 | 61.40 | 10.665 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٢٦ – ٣٥ سنة | 187 | 17.07 | 5.361 | 59.25 | 16.510 |
| ٣٦ – ٤٥ سنة | 11 | 15.64 | 4.433 | 49.36 | 17.580 |
| ٤٦ – ٥٥ سنة | 45 | 16.80 | 3.678 | 58.62 | 15.721 |
| ٥٦ سنة فأكثر | 20 | 16.60 | 6.125 | 51.65 | 10.043 |
| المجموع | 360 | 16.93 | 4.744 | 59.03 | 14.944 |

تتضمن النتائج الواردة بالجدول (١٨) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عاملات التجزئة في مقياس الاندماج وأبعاده وفق الفئات العمرية، ويلاحظ وجود فروقات بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده وفق الفئات العمرية المختلفة للعاملات في قطاع التجزئة في مدينة الرياض، وللتأكد من معنوية هذه الفروق أُجريَ تحليل التباين واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق والتأكد من صحة الفرضية الثانية للبحث، والنتائج كما في الجدول (١٩) والجدول (٢٠).

جدول (١٩)

معنوية الفروق بين متوسطات درجات العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الاندماج في العمل وأبعاده كما يعزى إلى المتغير العمري، باستخدام تحليل التباين في اتجاه واحد واختبار الدرجة الفائية

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | الدرجة الفائية | القيمة الاحتمالية | مربع ايتا لحجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | بُعد النشاط | | | |
| بين المجموعات | 254.102 | 4 | 63.526 | 1.930 | .105 | 0.021 |
| داخل المجموعات | 11685.873 | 355 | 32.918 | | | |
| المجموع | 11939.975 | 359 | | | | |
| | | | بُعد التفاني | | | |
| بين المجموعات | 935.731 | 4 | 233.933 | 6.121 | .000 | 0.065 |
| داخل المجموعات | 13568.492 | 355 | 38.221 | | | |
| المجموع | 14504.222 | 359 | | | | |
| | | | بُعد الاستغراق | | | |
| بين المجموعات | 25.285 | 4 | 6.321 | 0.279 | .892 | 0.003 |
| داخل المجموعات | 8054.838 | 355 | 22.690 | | | |
| المجموع | 8080.122 | 359 | | | | |
| | | | مقياس الاندماج في العمل | | | |
| بين المجموعات | 2679.542 | 4 | 669.886 | 3.069 | .017 | 0.033 |
| داخل المجموعات | 77498.180 | 355 | 218.305 | | | |
| المجموع | 80177.722 | 359 | | | | |

يلخص الجدول (١٩) نتائج تحليل التباين واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق في درجات العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الاندماج وأبعاده كما يعزى إلى متغير العمر، وتوضح نتائج اختبار الدرجة الفائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات عاملات قطاع التجزئة في مدينة الرياض في مقياس الاندماج كما يعزى إلى العمر ($F_{4,359} = 3.069, p - value = 0.017$) ووفقاً لكوهين فإن قيمة مربع ايتا لحجم التأثير ($\eta^2 = 0.033$) توضح

وجود تأثير ضعيف للعمر على الاندماج لدى العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض، وتوضح نتائج المقارنات البعدية على الجدول (٢٠) أن معنوية الفروق بين درجات العاملات في مقياس الاندماج تعود

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات العاملات في الفئات العمرية (٢٥ سنة فما دون) و(٣٦ – ٤٥ سنة) و (٥٦ سنة فأكثر) والفرق بين الفئة العمرية (٢٦ –٣٥ سنة) وكل من الفئتين العمريتين (٣٦ – ٤٥ سنة) والفئة العمرية (٥٦ سنة فأكثر).

وتشير نتائج تحليل التباين واختبار الدرجة الفائية لأبعاد مقياس الاندماج الثلاثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات عاملات التجزئة بمدينة الرياض في بُعد التفاني كما يعزى إلى العمر، وتشير قيم مربع ايتا ($\eta^2 = 0.065$) إلى وجود تأثير متوسط للعمر على بُعد التفاني، والنتائج الواردة بالجدول (٢١) توضح معنوية الفروق المرتبطة بالمقارنات البعدية لبُعد التفاني. بينما لم تظهر نتائج بُعد النشاط وبُعد الاستغراق وجود فروق دالة إحصائياً.

جدول (٢١)

المقارنات البعدية لمتوسطات درجات العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الاندماج في العمل وأبعاده كما يعزى إلى متغير العمر باستخدام اختبار شفيه

| البُعد / المقياس | الفئات العمرية | متوسط الفروق | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| بُعد التفاني | ٢٥ سنة فما دون × ٥٦ سنة فأكثر | 6.720 | .001 |
| | ٢٦ –٣٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 5.446 | .008 |
| | ٤٦ –٥٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 5.183 | .047 |
| مقياس الاندماج في العمل | ٢٥ سنة فما دون × ٣٦ – ٤٥ سنة | 12.038 | .011 |
| | ٢٥ سنة فما دون × ٥٦ سنة فأكثر | 9.752 | .008 |
| | ٢٦ –٣٥ سنة × ٣٦ – ٤٥ سنة | 9.888 | .032 |
| | ٢٦ –٣٥ سنة × ٥٦ سنة فأكثر | 7.601 | .029 |

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن وجود فروق في الاندماج في العمل لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير العمر لصالح الفئات العمرية الأصغر يعود إلى القدرة على استيعاب العمل والوفاء بمتطلباته مع وجود الشغف والحماس والطاقة للاستغراق فيه. ويعزو الباحث نتيجة بعد التفاني يشير إلى قدرة الفرد على حل المشكلات داخل منظومة العمل وإدراك أحداث العمر وتحدياته، بالإضافة إلى تقبل الفرد واستيعابه للأهداف والمهام التي يجب أداؤها، وإظهار استعداده وجاهزيته لإنجاز المهام المكلف بها. وهو يتفق مع ما ذكره شعبان (٢٠١٤) أن معظم الباحثين حددوا أن للاندماج في العمل ثلاثة محاور تمثلت في الآتي: الحيوية وتتسم بمستويات مرتفعة من الطاقة والمرونة العقلية أثناء العمل؛ حيث يستثمرها الفرد في عملية التوافق الوظيفي، والتفاني، ويشير إلى قدرة الفرد على حل المشكلات داخل منظومة العمل وإدراك أحداث العمل وتحدياته، والاستيعاب ويعني التركيز بشكل كامل على الانهماك في العمل.

**الفرض الثالث:** توجد فروق في الرضا الوظيفي لدى المرأة السعودية العاملة في قطاع التجزئة بمدينة الرياض تعزى لمتغير مكان العمل.

لدراسة صحة الفرض الثالث للبحث طبَق الباحث تحليل التباين في اتجاه واحد واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق بين درجات العاملات السعوديات في

قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده كما يعزى إلى متغير مكان العمل، وطبَّق اختبار شفيه للمقارنات البعدية للتعرف على الفروق بين فئات متغير امكان العمل ذات الدلالة الإحصائية، والنتائج كما يأتي:

جدول (٢٢)

الإحصاءات الوصفية لدرجات العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده كما يعزى إلى متغير مكان العمل

| الفئة العمرية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بُعد النمو الذاتي | | بُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه | | بُعد المكافآت والترقي | |
| أسواق شمال المدينة | 115 | 16.63 | 3.419 | 17.70 | 3.594 | 11.34 | 3.203 |
| أسواق شرق المدينة | 89 | 17.25 | 4.822 | 16.45 | 4.803 | 12.31 | 3.006 |
| أسواق غرب المدينة | 83 | 15.34 | 3.864 | 15.95 | 3.917 | 10.99 | 3.149 |
| أسواق جنوب المدينة | 73 | 14.85 | 5.152 | 15.56 | 4.432 | 10.34 | 2.959 |
| المجموع | 360 | 16.12 | 4.361 | 16.55 | 4.231 | 11.30 | 3.156 |

| | | بُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل | | مقياس الرضا الوظيفي | |
|---|---|---|---|---|---|
| أسواق شمال المدينة | 115 | 18.03 | 3.490 | 63.69 | 11.476 |
| أسواق شرق المدينة | 89 | 19.29 | 3.634 | 65.30 | 13.079 |
| أسواق غرب المدينة | 83 | 16.05 | 4.141 | 58.33 | 12.426 |
| أسواق جنوب المدينة | 73 | 16.51 | 4.289 | 57.26 | 14.688 |
| المجموع | 360 | 17.58 | 4.035 | 61.55 | 13.168 |

تتضمن النتائج الواردة بالجدول (٢٢) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عاملات التجزئة في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده كما يعزى إلى مكان العمل في مدينة الرياض، حيث توجد فروقات بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده وفق أماكن العمل المختلفة للعاملات في قطاع التجزئة في مدينة الرياض، وللتأكد من معنوية هذه الفروق أُجريَ تحليل التباين واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق والتأكد من صحة الفرضية الثالثة للبحث، والنتائج كما في الجدول (٢٣) والجدول (٢٤).

جدول (٢٣)

معنوية الفروق بين متوسطات درجات العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده كما يعزى إلى متغير مكان العمل، باستخدام تحليل التباين في اتجاه واحد واختبار الدرجة الفائية

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | الدرجة الفائية | القيمة الاحتمالية | مربع ايتا لحجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بُعد النمو الذاتي | | | | | | |
| بين المجموعات | 311.242 | 3 | 103.747 | 5.669 | .001 | 0.046 |
| داخل المجموعات | 6515.380 | 356 | 18.302 | | | |
| المجموع | 6826.622 | 359 | | | | |
| بُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه | | | | | | |
| بين المجموعات | 252.847 | 3 | 84.282 | 4.860 | .003 | 0.039 |
| داخل المجموعات | 6174.150 | 356 | 17.343 | | | |
| المجموع | 6426.997 | 359 | | | | |
| بُعد المكافآت والترقي | | | | | | |
| بين المجموعات | 166.806 | 3 | 55.602 | 5.808 | .001 | 0.047 |
| داخل المجموعات | 3408.391 | 356 | 9.574 | | | |
| المجموع | 3575.197 | 359 | | | | |
| بُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل | | | | | | |
| بين المجموعات | 562.595 | 3 | 187.532 | 12.641 | .000 | 0.096 |
| داخل المجموعات | 5281.380 | 356 | 14.835 | | | |
| المجموع | 5843.975 | 359 | | | | |
| مقياس الرضا الوظيفي | | | | | | |
| بين المجموعات | 3985.386 | 3 | 1328.462 | 8.117 | .000 | 0.064 |
| داخل المجموعات | 58261.811 | 356 | 163.657 | | | |
| المجموع | 62247.197 | 359 | | | | |

يلخص الجدول (٢٣) نتائج تحليل التباين واختبار الدرجة الفائية لاختبار معنوية الفروق في درجات العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده كما يعزى إلى متغير مكان العمل؛ حيث توضح نتائج اختبار الدرجة الفائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات عاملات قطاع التجزئة في مقياس الرضا الوظيفي كما يعزى إلى متغير مكان العمل في مدينة الرياض ($F_{3,359} = 8.117, p - value =$ 0.000) ووفق معيار كوهين فإن قيمة مربع ايتا لحجم التأثير ($\eta^2 = 0.064$) توضح وجود تأثير متوسط لمكان العمل على الرضا الوظيفي لدى العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض، وتوضح نتائج المقارنات البعدية الواردة بالجدول (٢٤) أن الفروق المعنوية بين

درجات العاملات في مقياس الرضا الوظيفي تعود إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات العاملات اللائي يعملن في (أسواق شرق المدينة) مع (أسواق غرب المدينة) و(أسواق جنوب المدينة). وتشير نتائج تحليل التباين واختبار الدرجة الفائية لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات عاملات التجزئة بمدينة الرياض كما يعزى إلى مكان العمل، وتشير قيم مربع ايتا إلى وجود تأثير متوسط لمكان العمل في مدينة الرياض على بُعد العلاقات الإنسانية داخل منظومة العمل حيث بلغت قيمة مربع ايتا ($\eta^2 =$ 0.096)، ووجود تأثير ضعيف لمكان العمل في مدينة الرياض على بُعد النمو الذاتي وبُعد ظروف العمل ومكانه ومهامه وبُعد المكافآت والترقي حيث تراوحت قيم مربع ايتا بين ($\eta^2 = 0.039$ إلى $\eta^2 =$ 0.047)، والنتائج الواردة بالجدول (٢٥) توضح معنوية الفروق المرتبطة بالمقارنات البعدية للأبعاد المختلفة كما يعزى إلى متغير مكان العمل بمدينة الرياض.

جدول (٢٥)

المقارنات البعدية لمتوسطات درجات العاملات السعوديات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده كما يعزى إلى متغير مكان العمل باستخدام اختبار شفيه

| البُعد / المقياس | الأسواق | متوسط الفروق | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| بُعد النمو الذاتي | أسواق شرق المدينة × غرب المدينة | 1.910 | .037 |
| | أسواق شرق المدينة × جنوب المدينة | 2.398 | .006 |
| بُعد ظروف العمل ومكانه | أسواق شمال المدينة × غرب المدينة | ١,٧٤٤ | .039 |
| ومهامه | أسواق شمال المدينة × جنوب المدينة | 2.134 | .009 |
| بُعد المكافآت والترقي | أسواق شرق المدينة × غرب المدينة | 1.327 | .050 |
| | أسواق شرق المدينة × جنوب المدينة | 1.972 | .001 |
| بُعد العلاقات الإنسانية | أسواق شمال المدينة × غرب المدينة | 1.978 | .006 |
| داخل منظومة العمل | أسواق شرق المدينة × غرب المدينة | 3.244 | .000 |
| | أسواق شرق المدينة × جنوب المدينة | 2.785 | .000 |
| مقياس الرضا الوظيفي | أسواق شمال المدينة × غرب المدينة | 5.362 | .039 |
| | أسواق شمال المدينة × جنوب المدينة | 6.427 | .011 |
| | أسواق شرق المدينة × غرب المدينة | 6.978 | .006 |
| | أسواق شرق المدينة × جنوب المدينة | 8.043 | .001 |

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى بأن أسواق الشمال تتميز بكبر حجمها حيث تحتوي على كثير من المحلات ذات الماركات العالمية مقارنة بغيرها من أسواق المدينة، وكذلك الحال بالنسبة لأسواق شرق مدينة الرياض فهي تأتي بعدها من حيث الحجم والمميزات مقارنة بأسواق غرب وجنوب مدينة الرياض؛ مما ساعد على توفر بيئة عمل ذات أثر إيجابي على الرضا لوظيفي للعاملات في قطاع التجزئة، وهذا يتفق مع دراسة القحطاني

(٢٠٢٠) التي أوضحت أن الأسواق التجارية الكبيرة تتوفر فيها محلات تناسب عمل المرأة مثل: (الصيدليات، ومحلات المجوهرات، ومحلات بيع الملابس والأقمشة بأنواعها المختلفة، ومحلات

مستلزمات الأطفال، ومحلات العطور، ومحلات بيع العباءات النسائية)، وهذا قد لا يتوفر في بقية الأسواق مقارنة بأسواق شمال مدينة الرياض.

**الفرض الرابع:** توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى العاملات السعوديات في قطاع التجزئة.

لاختبار صحة الفرض الثالث اختبر الباحث معنوية معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين درجات عاملات التجزئة في مقياس الرضا الوظيفي ودرجاتهن في مقياس الاندماج في العمل، والجدول (٢٦) يلخص النتائج.

جدول (٢٦)

العلاقة الارتباطية بين درجات عاملات التجزئة في مدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي والاندماج في العمل باستخدام معامل ارتباط بيرسون

| معامل ارتباط بيرسون | القيمة الاحتمالية | الدلالة |
|---|---|---|
| ٠,٦٢١ | ٠,٠٠٠ | دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) |

اوضح لجدول (٢٦) قيمة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين درجات عاملات التجزئة في مدينة الرياض في مقياس الرضا الوظيفي ودرجاتهن في مقياس الاندماج في العمل، حيث أوضحت قيمة معامل ارتباط بيرسون موجب (٠,٦٢١) ووفقاً لكوهين فإن العلاقة الارتباطية موجبة قوية بين الرضا الوظيفي والاندماج في العمل لدى عاملات التجزئة بمدينة الرياض المشاركات في عينة البحث ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالدور الكبير للرضا الوظيفي في الاندماج ببيئة العمل؛ حيث يُسهم في زيادة التوافق الشخصي والاجتماعي والمهني وتحقيق الصحة النفسية، وهذا يتفق مع ما ذكره (Maslach&Leitr,2005) في أن الرضا الوظيفي يؤدي إلى خفض نسبة الغياب، ورفع معنويات الموظفين، ويجعل الحياة ذات معنى أفضل، كذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من (Rubys.Morrison etl,1997 ، ودراسة ( Donna Smith,1997; (Costen,2012) التي أشارت إلى ارتباط الرضا لوظيفي بالاندماج في العمل، فهو بدوره يؤثر على احتمالية ترك العمل أو البقاء فيه، والإخلاص في العمل مما ينعكس على الشعور بالانتماء لبيئة العمل.

**التوصيات:** في ضوء ما توصل إليه هذا البحث من نتائج أشارت إلى عامل العمر الزمني للعاملات بقطاع التجزئة في مدينة الرياض يؤثر على درجة الرضا لوظيفي؛ لذا يوصي الباحث بما يأتي:

ضرورة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين الرؤساء والمرؤوسين داخل منظومة العمل؛ حتى يشعر الموظف بالانتماء لبيئة العمل.

ضرورة الاهتمام ببرامج التدريب والتطوير لتعزيز الثقة بالنفس لدى العاملين والعاملات في هذا القطاع لمساعدتهم على الاندماج في العمل.

من المهم أن يعين الموظف في المكان المناسب له، والذي يشعره بالراحة والقدرة على العطاء، ويحقق له الرضا الوظيفي والاندماج في العمل.

ضرورة الاهتمام بتعزيز الرضا الوظيفي والعمل على تحديد مهام ومتطلبات العمل بشكل واضح ودقيق، حتى يتمكن الموظف من الالمام بالمهام المطلوبة منه ويسهل عليه الاندماج في العمل.

**البحوث المقترحة:** في ضوء ما تم مراجعته وتحليله من دراسات سابقة وما انتهى إليه البحث الحالي يقترح الباحث من البحوث المستقبلية

١- الرضا الوظيفي ودلالته التنبؤية بالصحة النفسية لدى العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض.

٢- الرضا الوظيفي والاندماج في العمل كمؤشرين للتنبؤ بالتوافق الوظيفي لدى العاملات في قطاع التجزئة بمدينة الرياض.

**المراجع:**


الأحمد، أحمد سعد.(٢٠٢٠). مهارات إدارة الحياة وعلاقتها بالميول العصابية لدى عينة من النساء السعوديات العاملات بمدينة الرياض، *مجلة الدراسات الاجتماعية والأمنية*،(٦)، ٢-٣٢.

آل عواض، نجلاء صالح.(٢٠٢١). التحديات الاجتماعية والاقتصادية والتنظيمية لعمل المرأة السعودية في قطاع التجزئة: دراسة مطبقة على العاملات في قطاع التجزئة بالسواق التجارية بمدينة الرياض، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، ١ (٦٨)، ١-٣٢.

البرعي، هانم مصطفى.(٢٠٢٠). مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة البحث العلمي في التربية*،٦ (٢١)، ١١٠-١٣٧.

التميمي، شيخة عبدالعزيز، و اليوسف، محمد، و الخريف، رشود محمد.(٢٠٢١). العوامل المؤثرة على دوافع ومعوقات واتجاهات المستقبل الوظيفي للسعوديات العاملات في محلات المستلزمات النسائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، ٦ (٢)، ٤٠٩-٤٤٠.

الجاف، ولاء؛ وفائق، داليا.(٢٠١٩). دور الاندماج الوظيفي في تعزيز الأداء الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء عينة من الموظفين في فنادق الأربع والخمس نجوم في مدينة السليمانية بأقليم كودستان- العراق، *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، ٤(٣٩)، ٢٠٦-٢٢٣.

الجهني، تهاني محمد؛ والدوسري، ذيب محمد.(٢٠٢١). المشكلات التنظيمية للمرأة السعودية العاملة في القطاع الخاص بمدينة الرياض، *شؤون اجتماعية*، ٣٨(١٥١)، ١٠٥-١٣٦.

الجواهري، سحر. (٢٠٢٠). مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب شطر الطالبات بجامعة الملك عبد العزيز وعلاقته بالآداء الأكاديمي، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية*، ٣ (١)، ٩٠٦-٩٦٢.

خليل، فتحي؛ وطوهري، علي؛ وعطيف، سلطان؛ وحكمي، عبده.(٢٠١٧). الكفايات الإرشادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مرشدي الطلاب

بمنطقة جازان، *دراسات تربوية ونفسية*،(٩٤)، ٥٥-٩١.

الرخيص، مها محمد.(٢٠١٧). أبعاد ومكونات الرضا الوظيفي لدى العاملين في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي" دراسة تحليله توصيفية"*مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، ١ (١)، ٩٧-١٠٨.

الرشيدي، خالد؛ و حميدة، عمر.(٢٠٢٠). مستوى الرضا الوظيفي لدى الممرضين والممرضات بمستشفى الإيمان العام، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، ٤ (١٢)، ١٨٠-١٩٦.

الريح، غيداء.(٢٠١٨). الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة الأساس وأثره في تحسين الأداء المهني، [*رسالة ماجستير غير منشورة* في إدارة الجودة والامتيار ]،جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الزعيبر، إبراهيم عبدالله.(٢٠١٧). الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة وعلاقته بالأستقرار الوظيفي، *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*،(٩)، ١٧٢-٢١٨.

الزهراني، سارة غرم الله.(٢٠٢١). الرضا الوظيفي وعلاقته باستدامة العمل في قطاع تجزئة الأزياء بمدينة جدة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (١٩)، ٢٧١-٣٠١.

الشرايدة، سالم تيسير.(٢٠٠٨). *الرضا الوظيفي أطر نظرية وتطبيقات عملية*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

شعبان، عرفات صلاح.(٢٠١٤). القلق الوظيفي وعلاقته بالاندماج في العمل لدى عينه من عمال المصانع،*المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤(٨٢)، ١٤٩-٢٣٥.

الشهري، حنان شعشوع.(٢٠١٩). التحديات التي تواجه المرأة العاملة في القطاع الخاص: دراسة ميدانية، *مجلة جيل العلوم الإنسانية واجتماعية*، (٤٩)، ٣٩-٥٤.

عباس، أنس.(٢٠١١). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عباس، سهيلة؛ علي، علي. (٢٠٠٧) *إدارة الموارد البشرية*، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبدالرحمن، حنان أحمد.(٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة والرضا الوظيفي لدى عينة من موظفي بعض مؤسسات الدولة، *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٤ (٤)، ١١٥-١٩٢.

عبدالملك، الأزهر؛ وبوخميس، بوفولة.(٢٠٢٠). الرضا الوظيفي: تنمية استراتيجية هادفة للتأثير على الأفراد والتقليل من الأنعكاسات النفسية والسلوكية في المؤسسات الأقتصادية الجزائرية: مدخل نظري تحليلي، *مجلة العلوم الإنسانية*،٧ (١)، ٢٧١-٢٥٦.

العتيبي، سعد مرزوق. (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بكل من الالتزام التنظيمي والاندماج في العمل لدى العاملين في شركات التأمين الخاصة بمدينة الرياض، *المجلة العربية للإدارة*،٣٨(٤)، ١١٥-١٤٣.

العتيبي، هند خالد. (٢٠١٨). المشكلات الاجتماعية والمهنية التي تواجه المرأة العاملة في محلات بيع المستلزمات النسائية: دراسة مطبقة على عينة من العاملات السعوديات في محلات بيع المستلزمات

النسائية بمدينة جدة، *شون اجتماعية*،٣٥ (١٣٨)، ٢٢١-٢٧٤.

عرفان، أسماء عبدالمنعم. (٢٠٢١).الاندماج في العمل وعلاقته بالتمكين النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٠)، ١١١-١٦٤.

العواجين، أكثم ماجد.(٢٠٢٠). الرضا الوظيفي وأثره في الصراع بين أفراد الجماعة: دراسة ميدانية في نقابة المهندسين الأردنيين، *مجلة رماح للبحوث والدراسات*،(٤٥)، ٢٤٣-٢٧١.

عواد، غازي حسن.(٢٠١٣). *أثر الحوافز في تحسين الأداء لدى العاملين في مؤسسات القطاع العام في الأردن*،[ رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

القحطاني، إيمان عائض. (٢٠٢٠). اتجاه الشباب الجامعي نحو عمل المرأة السعودية في المحلات التجارية: دراسة مطبقة على طلاب بكالوريوس الآدان جامعة الملك سعود، *المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط*،٣٦ (١٠)، ١-٤٢.

مجلس شؤون الأسرة. (٢٠٢٠). *دور المرأة السعودية في المجتمع وقطاعات الأعمال المختلفة والقطاعات الحكومية*، مسترجع من : www.fac.gov.sa

محمد، أسماء عزمي.(٢٠٢٠). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة الخادمة والاندماج في العمل بالتطبيق على العاملين بمصلحة الضرائب بمنطقة شمال الدلتا، *مجلة البحوث المالية والتجارية*،(٢)، ١-٤٢.

المشوح، سعد عبدالله.(٢٠١٥). استراتيجيات مواجهة الضغوط وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين العاملين بالقطاع الصحي في المملكة العربية السعودية،*مجلة الإدارة العامة*،٥٦(١)، ١٢٧-١٩٣.

وزارة الاقتصاد والتخطيط.(٢٠١٦). *خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥-٢٠١٩)*. مسترجع من : www.mep.gov.sa

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.(٢٠٢٣). *مؤشرات تمكين المرأة في سوق العمل*، مسترجع من:https://www.hrsdgov.sa/womens-empoement.

Bakker, A., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13 (3), 209-223.

Bakker,A.& Bal,P.(2010). Weekly Work Engagement and Performance: A Study among starting Teachers. *Journal of Occuptional and Organizational Psycholgy*,83(1), 189-206

Costen, W.M. (2012) 'Job Satisfaction', in R.K. Prescott & W.J. Rothwell (eds), Encyclopedia of Human Resource Management, 1, Short entries, Pfeiffer: A Wiley Imprint, San Francisco.

Demerout,E.Bakker,A.Nachreiner,F. SchauflimW.(2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout, *Journal of Applied Psychology*,86(3),499-512.

Donna S(1997). The Influence Of Manager Behavior On Nurese Job Satisfaction, Productivity,and Commitment,27(9), 47-55.

Hakanen,J & Shaufeli,W.(2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life

satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. Journal of Affect Disorders,141(2-3):415-24.

Hassar,J.Teoh,K.&Cox,T.(2018). Job satisfaction: theories and definitions. Birkbeck University of London, United Kingdom.

Izlem,G.Nurdan,C.(2016). The mediating Effect of Work family conflict on the Relationship between job Autonomy and job satisfaction,*Social and Behavioral Science*, 299,253-266

Kahn, W. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.

Kuok,A & Taorminab,R.(2017). Work Engagement: Evolution of the concept and a New Inventory. *Psychological Thought*, 10 (2), 262-287.

Macey, W.& Schneider, B.(2008). The meaning of employee engagement, *Industrial Organizational psychology, Perspectives on Science and Practice*, 1(1), 3-30 &

Maslach,C.&Leiter,M.(2005*). Reversing burnout, How to rekindle your passion for your Work*, Stanford Social Innovation Review.

Maslow,A.(1999).Toward a psychology of being, 3rd ed. Newyork: John Wiley& sons.

Moynihan, D. and Pandey, S. (2007) Finding Workable Levers over Work Motivation: Comparing Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment. Administration & Society, 39, 803-832.

Myers,D.(2000).*Social Psychology*.USA.Mcgraw-Hill company,Inc

Rubys.M,Laron,J,Bryan,F.(1997).The Relation Between Leadrship Style and Empowerment On Job Satisfaction Of Nurses,27(5), 27-34.

Schaueli,W. Bakker,A. @Salanova,M.( 2006). The measurement of Work engagement with a short- questionnaire: A cross Sectional study, *Educational and Psychological measerment,* 66 (4), 701-716

Schaufeli, W. and Bakker, A. (2003) UWES-Utrecht Work Engagement Scale: Test Manual. Unpublished Manuscript, Department of Psychology, Utrecht University, Utrecht

Schaufeli,W.& Salanova,M.(2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement and their relationships with efficacy beliefs, *Anxiety, Stress and coping*,20 (2),177-196.

Wang,G.(2012). Influence of internal service quality on Employee Job satisfaction at Taiwan Listed International Tourist Hotels: Using organizational culture as the moderator, world transactions, on Engineering and Technology Education, 10(3),174-183.

Yoshimura, A. (1996). A Review and Proposal of Job Involvement (Festschrift for Prof. Yoko Sano). *Keio business review*, 33, 175-184

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

# الأحاديث الواردة في المسك تشبيهًا به ومقارنة جمعًا ودراسة

عفاف غنيم الجهني
قسم الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة
المملكة العربية السعودية

# The Hadiths mentioning musk in terms of smile and comparison Collection and Study

Afaf Ghoneim Al-Juhani
Department of Islamic Studies, College of Arts and Human Sciences, Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia

| DOI | ACCEPTED القبول | Edit التعديل | RECEIVED الإستلام |
|---|---|---|---|
| https://doi.org/10.37575/h/edu/22002 | 2023/11/09 | 2023/10/15 | 2023/09/11 |
| **NO. OF PAGES** عدد الصفحات | **YEAR** سنة العدد | **VOLUME** رقم المجلد | **ISSUE** رقم العدد |
| **30** | **2024** | **12** | **2** |

## الملخص:

الهدفُ مِن هذا البحث جمعُ الأحاديث التي ورد فيها التشبيه بالمسك أو المقارنة، ودراستُها وبيانُ حُكمها، مع ذكرٍ مختصَرٍ لفقه الحديث الثابت.

وقد سلكتُ في هذا البحث المنهجَ الاستقرائي لجمعِ الأحاديث الواردة في هذا الموضوع، وكذلك المنهجَ النَّقديَّ لدراسة هذه الأحاديث والحُكم عليها.

ومِن أهمِّ نتائج البحث: الأحاديث الواردة في التشبيه بالمسك أو المقارنة به: ثمانيةٌ وعشرون حديثًا، ثبت منها ثمانيةَ عشرَ حديثًا، وعشرة أحاديث ضعيفة، منها ما هو ضعيفٌ ضعفًا شديدًا. والله أعلم.

**الكلمات المفتاحية:** رائحة المسك، التَّشبيه برائحة المسك، أطيب الطيب.

## Abstract:

The aim of this research is to collect the hadiths, in which the analogy of musk is mentioned, and to study them and explain their rulings, along with a brief mention of the proven hadiths in which the analogy of musk is contained. In this research, I have adopted the inductive method to collect the hadiths related to this topic, as well as the critical approach to study and judge these hadiths.

One of the most important results of the research is that there are (28) hadiths that contain similes with musk, of which (18) hadiths are authentic, and ten are weak hadiths, some of which are very weak. And Allah knows best.

**Keywords:** the smell of musk, simile with the smell of musk, the best of fragrance.

## المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمدُ لله حمدًا طيِّبًا مباركًا فيه، والصَّلاةُ والسَّلام على نبيِّنا محمدٍ، وعلى آله وصحْبه أجمعين.

أمَّا بعدُ.

فإنَّ للرَّوائح الطَّيِّبة أثرًا وشأنًا، ومِن أجمل تلك الرَّوائح رائحةُ المسك؛ وفي ذلك يقول النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم: «... والمِسكُ أَطْيبُ الطِّيب»[1]، وإنَّه "لو كان في الطِّيبِ فوق المسكِ لَضُرب به المَثَلُ عند الله كما ضُرب بالمسك[2]". وقد تَطيَّب النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم به عند إرادته الإحرامَ؛ فعن عائشةَ رضي الله عنها قالت: (كأنِّي أنظُر إلى وَبيصِ المسْكِ في مَفْرِقِ رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو مُحرِمٌ)[3].

وقد وردت أحاديثُ فيها تشبيها بالمسك؛ وأحاديث أخرى فيها مقارنة به وبناءً على ذلك جاء البحث بعنوان: **(الأحاديث الواردة في المسك تشبيها به ومقارنة جمعا ودراسة).**

(١) أخرجه مسلمٌ في الصَّحيح، كتاب الألْفاظ مِن الأدب وغيره، باب استعمال المسك وأنَّه أطيبُ الطِّيب، وكراهة ردِّ الرَّيحان والطِّيب، (١٧٦٥/٤) ح٢٢٥٢، من حديث أبي سعيدٍ الخُدْري رضي الله عنه.

(٢) شرح صحيح البخاري، لابن بطَّال (١٦٥/٩).

(٣) أخرجه مسلمٌ في الصَّحيح، كتاب الحجِّ، باب الطِّيب للمُحْرِم عند الإحرام (٨٤٩/٢) ح١١٩٠، وفيه المسكُ، والحديث في الصَّحيحين وَرَد في رواياتٍ بلفظ الطِّيب بدل المسك.

**أهمية البحث وأسباب اختياره:**

١- كونه يبحث في التشبيه بالمسك، والمسكُ أطيبُ الطِّيبِ؛ مما جعل للتشبُّهِ به قيمةً.

٢- الحاجة إلى معرفة ما يشبه المسك في رائحته؛ للتحلِّي بالأعمال التي حظيت بهذا التشبيه.

٣- جمع الأحاديث الواردة في التشبيه بالمسك أو المقارنة به في بحثٍ يسهل الرجوع إليه.

**أهداف البحث:**

١- جمع الأحاديث الواردة في التشبيه بالمسك، أو المقارنة به.

٢- تخريج هذه الأحاديث ودراستها وشرح غريبها.

٣- ذكر بعض فقهها وفوائدها.

**مشكلة البحث:**

لم تُجمَع الأحاديث الواردة في التشبيه بالمسك، أو المقارنة به ولم تخرج في جزءٍ مستقل، وفي هذا البحث محاولةٌ لجمع هذه الأحاديث وإخراجها مستقلةً؛ ليسهل الرجوع إليها.

**منهج البحث:**

سلكتُ في هذا البحث المنهجَ الاستقرائي لجمعِ الأحاديث الواردة في هذا الموضوع، وكذلك المنهجَ النَّقديَّ لدراسة هذه الأحاديث والحُكم عليها، وفق الإجراءات الآتية:

١- جمعُ الأحاديث التي ورد فيها التَّشبيهُ بالمسك، أو المقارنة به مِن كتب السُّنَّة.

٢- ذِكرُ متنِ الحديث الذي فيه ذِكرُ المسك وراويه الأعلى، ثمَّ تخريجُه بحسْب المتابَعات، والاقتصارُ على ذِكر مَدار الحديث، إلاَّ إذا اقتضت طبيعةُ الحديث غيرَ ذلك.

٣- إذا كان الحديثُ في الصَّحيحَين أو أحدهما أقتصر على ذلك، إلاَّ إذا اقتضت طبيعةُ الحديث غيرَ ذلك.

٤- أرقم الأحاديث ترقيما عاما من بداية البحث إلى آخره ، وترقيم خاص بكل مطلب.

٥- دراسة الإسناد، ولا أُترجِم لِراوٍ إلاَّ إذا كان له أثرٌ في تضعيف الحديث.

٦- ذِكر الحُكمِ على الحديث مُجمَلاً.

٧- ذكر فقه الحديث الثَّابت دون غيره مُختصَرًا وما يخصُّ المسك.

**الدِّراسات السَّابقة:**

لم أقف على أيِّ بحثٍ أو دراسةٍ جمعتْ أحاديثَ هذا الباب.

**خطَّة البحث:**

يشتمل البحث على: مقدِّمةٍ ومبحثين، وخاتمةٍ.

**المقدِّمة**، وتشتمل على: أهمية البحث وأسباب اختياره، وأهداف البحث ومشكلته، ومنهج البحث، والدراسات السابقة، وخطة البحث.

**المبحث الأول: تشبيه رائحة الأشخاص، أو ما يتعلق بهم بالمسك**، أو المقارنة به وفيه عشرة مطالب:

- المطلب الأول: رائحةُ النَّبي صلى الله عليه وسلم، ورائحة يده الشريفة بأنهما أطيب من المسك.
- المطلب الثاني: تشبيهُ الأشعريِّين بصِرار المسك .
- المطلب الثالث: تشبيه رائحة أهل الجمعة يوم القيامة بريح المسك.
- المطلب الرابع: تشبيه صدر حافظ القرآن بجراب المسك.
- المطلب الخامس: تشبيه الجليس الصالح بحامل المسك.
- المطلب السادس: تشبيه رائحة خلوف فم الصائم بأنه أطيب من ريح المسك.
- المطلب السابع: تشبيه رائحة الشهيد المجاهد في سبيل الله، والمتوفى بالطاعون برائحة المسك.

- المطلب الثامن: تشبيه رائحة دم التائب الذي أقيم عليه الحد برائحة المسك.
- المطلب التاسع: تشبيه رائحة روح المؤمن عند خروجها في الدنيا برائحة المسك.
- **المطلب العاشر: تشبيه رَشْحِ أهل الجنَّة وعرقهم بالمسك.**

**المبحث الثاني: تشبيه غير الأشخاص من أماكن ونحوها برائحة المسك،** أو المقارنة بها وفيه سبعة مطالب:

- المطلب الأول: تشبيه الدنيا عند صيام شهر رجب بأطيب من رائحة المسك.
- المطلب الثاني: تشبيه روث الخيل وأبوالها في الجهاد بالمسك.
- المطلب الثالث: تشبيه الريح التي تقبض أرواح المؤمنين في الدنيا بريح المسك.
- المطلب الرابع: تشبيه ريح الجنة بريح المسك.
- المطلب الخامس: تشبيه رائحة الحور العين في الجنة بالمسك.
- المطلب السادس: تشبيه رائحة الحوض بأطيب من ريح المسك.
- المطلب السابع: تشبيه تربة نهر الكوثر بأنها أطيب من المسك.

**المبحث الأول: تشبيه رائحة الأشخاص، أو ما يتعلق بهم بالمسك، أو المقارنة به:**

وفيه عشرة مطالب:

**المطلب الأول: تشبيه رائحة النبي صلى الله عليه وسلم، ورائحة يده الشريفة بأنهما أطيب من المسك**

١ – (١) عن شُعْبةَ، عن الحَكَمِ قال: سمعتُ أبا جُحَيفةَ قال: (خرج رسولُ الله صلى الله عليه وسلم بالهاجرة إلى البَطْحاء، فتَوضَّأ ثمَّ صلَّى الظُّهرَ رَكعتَين، والعصرَ ركعتَين، وبين يديه عَنَزَةٌ[٤]). قال شُعبةُ: وزاد فيه عَوْنٌ، عن أبيه أبي جُحَيفة قال: (كان يَمُرُّ مِن ورائها المرأةُ، وقام النَّاسُ فجعلوا يأخُذون يدَيه فيَمسَحون بهما وُجوهَهم. قال فأخذتُ بيَدِه فوضعتُها على وجْهي فإذا هي أبردُ مِن الثَّلج وأطيبُ رائحةً مِن المسك).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه البخاريُّ[٥] من طريق حَجَّاجِ بن محمد، ومسلمٌ[٦] مِن طريق محمد بن جعفرٍ، كِلاهما عنه. وعند مُسلِمٍ مختصَرًا ومِن دون ذِكر المسك.

**الحكم على الحديث:**

ثابتٌ في الصَّحيح.

**فقه الحديث:**

في الحديث صفة يد النبي صلى الله عليه وسلم، وكونها أبرد من الثلج، والحكمة فيه أن برودة يده تدل على سلامة جسده من العلل والعوارض، وأطيب رائحة من المسك، قال العلماء: كانت هذه الريح الطيبة صفته صلى الله عليه وسلم وإن لم يمس طيبا، ومع هذا كان يستعمل الطيب في كثير من الأوقات مبالغة في طيب ريحه لملاقاة الملائكة، وأخذ الوحي الكريم، ومجالسة المسلمين[٧].

٢ – (٢) عن يزيدِ بنِ الأَسْوَد رضي الله عنه قال: (أتيتُ رسولَ الله صلى الله عليه وسلم وهو في مسجد

---

(٤) العنزة: مثل نصف الرمح أو أكبر شيئًا، وفيه سنان مثل سنان الرمح. النهاية في غريب الحديث والأثر (٣٠٨/٣).

(٥) الصَّحيح، كتاب المناقب، باب صِفة النَّبي ﷺ (١٨٨/٤)، ح٣٥٥٣.

(٦) الصَّحيح، كتاب الصَّلاة، باب سُترة المصلِّي (٣٦١/١) ح٥٠٣.

(٧) انظر: عمدة القاري (١٠٩/١٦)

الخَيْف[٨] فتَناولتُ يدَه فإذا هي أَطْيبُ مِن ريحِ المسك وأبردُ مِن الثَّلْج).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه أبو داودَ الطَّيَالِسيُّ[٩]، عن شُعْبةَ، عن يَعلَى بنِ عطاءٍ، عن جابرِ بنِ يزيدَ، عنه به. وإسنادُه صحيحٌ كما قال البُوصِيريُّ[١٠]، وجابرُ بن يزيدَ قال عنه النَّسائيُّ: ثقةٌ[١١]، وذكره ابنُ حِبَّانَ في الثِّقات[١٢]، وقال ابنُ حجرٍ[١٣]: صدوقٌ. وأخرجه ابنُ الأعرابي[١٤]، عن أبي سعيدٍ الحارثيِّ، عن سعيدِ بن عامرٍ، عن شُعْبةَ، عن زِيادِ بنِ عِلاقةَ، عن أسامةَ بنِ شَريكٍ به. إسنادُه ضعيفٌ؛ فيه أبو سعيدٍ الحارثيُّ، عبدُ الرَّحمن ابنُ محمد بن منصورٍ ضُعِّفَ؛ قال ابنُ أبي حاتمٍ الرَّازيِّ[١٥]: كتبتُ عنه مع أبي، وتَكلَّموا فيه، سُئل أبي عنه فقال: شيخٌ، وقال الدَّارَقُطنيُّ[١٦]: ليس بالقويِّ، وقال ابنُ عَديٍّ[١٧]: حدَّث بأشياءَ لا يتابعه أحدٌ عليه، ويقال إنَّه آخِرُ مَن حدَّث عن يحيى القطَّان. وأخرجه الطَّبَرانيُّ[١٨] من طريق الوليدِ بن مُسْلم، عن شَيْبانَ، عن إسماعيلَ بن أبي خالدٍ، عن قَيسِ بن أبي حازمٍ، عن المُستَورِدِ بن شَدَّادٍ، عن أبيه به. فيه الوليدُ بنُ مسْلمٍ قال عنه ابنُ حجرٍ[١٩]: ثقةٌ، لكنَّه كثيرُ التَّدليس والتَّسوية. وقال الطَّبَرانيُّ[٢٠]: لم يَروِ هذا الحديثَ عن إسماعيلَ بنِ أبي خالدٍ إلاَّ شَيْبانُ، تَفرَّد به الوليدُ بن مسْلم.

**الحكم على الحديث:**

الحديثُ صحيح. والله أعلم.

**فقه الحديث:**

في الحديث ما يدل على قرب النبي صلى الله عليه وسلم من أصحابه حيث إن الصحابي رضي الله عنه تناول يده فوجدها أطيب من رائحة المسك وأبرد من الثلج[٢١].

٣- (٣) عن حُميدٍ قال: سألتُ أَنَسًا رضي الله عنه عن صيام النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم، فقال: (ما كنتُ أُحِبُّ أن أراه مِن الشَّهر صائمًا إلاَّ رأيتُه، ولا مُفطِرًا إلاَّ رأيتُه، ولا مِن اللَّيل قائمًا إلاَّ رأيتُه، ولا نائمًا إلاَّ رأيتُه، ولا مَسِستُ خَزَّةً ولا حَريرةً أَلْينَ مِن كَفِّ رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولا شَمِمْتُ مِسْكةً ولا عَبيرةً أَطْيبَ رائحةً مِن رائحة رسول الله صلى الله عليه وسلم).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه البخاريُّ[٢٢] من طريق أبي خالدٍ الأحمرِ، عن حُميدٍ. وأخرجه أيضًا البخاريُّ[٢٣] ومسلمٌ[٢٤] من طريق حَمَّادِ بن ثابتٍ، كِلاهما عن أنسٍ رضي الله عنه، وفي روايةِ حَمَّادٍ مِن دون ذِكر الصِّيام.

**الحكم على الحديث:**

ثابتٌ في الصَّحيحَين.

---

(٨) خيف: بفتح أوله وسكون ثانيه وآخره فاء، والخيف: ما انحدر من غلظ الجبل، وارتفع عن مسيل الماء، ومنه سمي مسجد الخيف من منى. معجم البلدان (٢/ ٤١٢)

(٩) المسند (٥٧٦/٢)، ح١٣٤٤.

(١٠) إتحاف الخيَرة المهَرة بزوائد المسانيد العشرة (٩٠/٧).

(١١) تهذيب الكمال في أسماء الرجال (٤٦٥/٤)

(١٢) (١٠٢/٤).

(١٣) تقريب التَّهذيب (ص: ١٣٧)

(١٤) المعجم (٩٦٢/٣) ح٢٠٤١

(١٥) الجرح والتَّعديل (٢٨٣/٥).

(١٦) تاريخ بغداد وذيوله (٢٧٢/١٠).

(١٧) الكامل في ضعفاء الرِّجال (٥١٤/٥).

(١٨) المعجم الكبير (٢٧٢/٧)، ح٧١١٠، والمعجم الأوسط (٩٧/٩)، ح٩٢٣٧.

(١٩) تقريب التهذيب (ص: ٥٨٤).

(٢٠) المعجم الأوسط (٩٧/٩).

(٢١) انظر: فقه الحديث الذي قبله.

(٢٢) الصَّحيح، كتاب الصَّوم، باب ما يُذكر مِن صَوم النَّبي صلى الله عليه وسلم، (٣٩/٣)، ح١٩٧٣.

(٢٣) الصَّحيح، كتاب المناقب، باب صِفة النَّبي صلى الله عليه وسلم، (١٨٩/٤) ح٣٥٦١.

(٢٤) الصَّحيح، كتاب الفضائل، باب طِيب رائحة النَّبي صلى الله عليه وسلم (١٨١٥/٤)، ح٢٣٣٠.

**فقه الحديث:**

في الحديث صفة كف النبي صلى الله عليه وسلم بأنها ألين من الحرير أي أنعم، وهذا لا يعارض ما ورد في صفة يد النبي صلى الله عليه وسلم بأنه كان شثن الكفين والقدمين أي غليظهما في خشونة، فاللين في الجلد ، والغلظ في العظام فيجتمع له نعومة اليدين مع القوة، وكذلك في الحديث طيب رائحته صلى الله عليه وسلم فإنما طيبها الرب عز وجل لمباشرته الملائكة ولمناجاته لهم[٢٥].

٤ – (٤) عن وائلِ بن حُجْرٍ قال: رأيتُ النَّبيَّ صلى الله عليه وسلم (أُتِيَ بدَلْوٍ فمَضْمَضَ منه، فمَجَّ(٢٦)فيه مِسكًا أو أَطيَبَ مِن المسك، واستنثر خارجًا مِن الدَّلْو).

**❖ تخريج الحديث ودراسته:**

روي الحديث من وجهين:

الوجه الأول: مسعر عن عبد الجبار عن أبيه وائل: كما أخرجه ابنُ ماجه[٢٧] والحُمَيديُّ[٢٨]واللَّفظُ لابن ماجه. وهو منقطعٌ؛ عبدُ الجبَّار لم يَسمَع مِن أبيه. قال ابنُ مَعين[٢٩]: ثبتٌ، ولم يَسمع مِن أبيه شيئًا، إنَّما كان يحدِّث عن أهل بيته عن أبيه. وقال البوصيري[٣٠]: هذا إسناد منقطع عبد الجبار لم يسمع من أبيه شيئا قاله ابن معين والبخاري.

الوجه الثاني: مسعر عن عبد الجبار بن وائل قال حدثني أهلي عن أبي كما أخرجه الإمامُ أحمدُ[٣١]، وابنُ قانعٍ[٣٢]، والطَّبَرانيُّ[٣٣]، والبَيْهَقيُّ[٣٤] بنحْوه. وفيه جهالة.

**الحكم على الحديث:** إسنادُه ضعيفٌ.

٥ – (٥) عن أنسٍ رضي الله عنه قال: (كان رسولُ الله صلى الله عليه وسلم إذا مَرَّ في الطَّريق مِن طُرقِ المدينة وُجد منه رائحةُ المسك، قالوا: مَرَّ رسولُ الله صلى الله عليه وسلم في هذا الطَّريق اليومَ).

**❖ تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه البزَّارُ[٣٥]، وأبو يَعلَى[٣٦]، والطَّبَرانيُّ[٣٧]، وابنُ عَديٍّ[٣٨]، والبَغَويُّ[٣٩] من طريق عُمرَ بنِ سعيد، عن سعيدٍ، عن قتادةَ، عنه رضي الله عنه، واللَّفظُ لأبي يعلى. فعند البزَّار: (برائحةِ الطِّيب)، وبنحْوه عند البقيَّة. إسنادُه ضعيفٌ؛ فيه عمرُ بنُ سعيدٍ الأَبَحُّ، قال عنه أبو حاتم[٤٠]: ليس بقويٍّ، وقال عنه البخاريُّ[٤١]: مُنكَرُ الحديث، وقال ابنُ عَديٍّ[٤٢]: وفي بعض ما يرويه عن سعيدِ بن أبي عَرُوبةَ إنكارٌ. ورُويَ عن أنسٍ رضي الله عنه من طريق مُعاذِ بن هشامٍ، عن أبيه، عن قتادةَ، عنه رضي الله عنه بلفظِ: (كان إذا مَرَّ في طريقٍ مِن طُرق المدينة عُرف بريحِ الطِّيب)، ذكره

(٢٥) انظر: عمدة القاري ( ٨٧/١١)، (١٦/ ١١٣).
(٢٦) مج الميم والجيم كلمتان إحداهما: تخليط في شيء، والثانية رمي للشيء بسرعة. مقاييس اللغة (٢٦٨/٥).
(٢٧) السُّنن، كتاب الطَّهارة وسُننها، باب المجِّ في الإناء (٢١٦/١)، ح٦٥٩.
(٢٨) المسند (١٣٦/٢) ح٩١٠.
(٢٩) تاريخ ابن مَعين – رواية الدُّوري (١١/٣).
(٣٠) مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه (٢٣٧/١).

(٣١) المسند (١٣٤/٣١)، ح١٨٨٣٨.
(٣٢) معجم الصَّحابة (١٨٢/٣).
(٣٣) المعجم الكبير (٥١/٢٢)، ح١١٩.
(٣٤) دلائل النُّبوَّة (٢٥٧/١).
(٣٥) المسند (٤٠٦/١٣) ح٧١١٨.
(٣٦) المسند (٤٣٣/٥).
(٣٧) المعجم الأوسط (١٤٦/٣)، ح٢٧٥١.
(٣٨) الكامل (٩٧/٦).
(٣٩) شرح السنَّة (٢٣٣/١٣)، ح٣٦٦٢.
(٤٠) الجرح والتعديل (١١١/٦).
(٤١) التاريخ الكبير (١٤٣/٦).
(٤٢) الكامل في ضُعفاء الرجال (٩٨/٦).

البزَّارُ[٤٣]، وفيه مُعاذُ بن هشامٍ صدوقٌ رَبَّما وَهَم[٤٤]. وقال ابنُ حجرٍ[٤٥]: رواه أبو يعلى والبزَّارُ بإسنادٍ صحيح عن أنسٍ. وكذلك رُويَ من طريق أبي بِشْرٍ صاحبِ البَصْريِّ، عن يَزيدَ الرَّقاشيِّ، عن أنسٍ رضي الله عنه بلفظِ: (كنَّا نَعرِف خروجَ النَّبي صلى الله عليه وسلم برِيحِ الطِّيب). أخرجه ابنُ سعدٍ[٤٦] وفيه أبو بِشْرٍ، قال ابنُ مَعين: لا شيءَ، وسئل عنه أبو حاتم فقال: لا أَعرِفه[٤٧]، وفيه أيضًا: يَزيدُ الرَّقاشيُّ ضعيفٌ[٤٨]. وفي الباب عن جابرٍ رضي الله عنه: أخرجه الدَّارِميُّ[٤٩] من طريق المغيرةِ بنِ عطيَّةَ، عن أبي الزُّبير، عنه بلفظِ أنَّ النَّبيَّ صلى الله عليه وسلم: (لم يَسلُكْ طريقًا – أو لا يَسلُك طريقًا– فيَتَّبعه أحدٌ إلاَّ عَرف أنَّه قد سلكه مِن طِيبِ عَرَقِه، أو قال: مِن ريحِ عَرَقِه). ضعيفٌ؛ فيه المغيرةُ بن عطية لم أقف على قَولٍ فيه، وقد ذكره ابنُ أبي حاتم[٥٠] ولم يَذكُر فيه جَرحًا ولا تعديلاً. وفيه أيضًا: أبو الزُّبير صدوقٌ إلاَّ أنَّه يدلِّس[٥١] وقد عَنعَن. ورُويَ مُرسَلاً مِن طريق الأعمشِ، عن إبراهيمَ قال: (ما كانوا يعرفون رسولَ الله صلى الله عليه وسلم إلاَّ برِيحِ الطِّيب)، وفي روايةٍ: (كان رسولُ الله صلى الله عليه وسلم يُعرَف بريحِ الطِّيب إذا أَقبَل). أخرجه عبدُ الرَّزَّاق[٥٢]، وابنُ أبي شَيْبةَ[٥٣]، والدَّارِميُّ[٥٤]، وأبو داودَ[٥٥].

(٤٣) المسند (٤٠٦/١٢) ح٧١١٨.
(٤٤) تقريب التهذيب (ص: ٥٣٦).
(٤٥) فتح الباري (٥٧٤/٦).
(٤٦) الطبقات (٣٩٨/١).
(٤٧) الجرح والتعديل (٣٤٧/٩)
(٤٨) تقريب التهذيب (ص: ٥٩٩)
(٤٩) السنن (٢٠٧/١)، ح٦٧
(٥٠) الجرح والتعديل (٢٢٧/٨).
(٥١) تقريب التهذيب (ص: ٥٠٦).
(٥٢) المصنف (٣١٩/٤)، ح٧٩٣٤.
(٥٣) المصنف (٢٠٤/٥)، ح٢٦٣٣٢.
(٥٤) السنن (٢٠٧/١)، ح٦٦.
(٥٥) المراسيل ص ٣١٤ ح ٤٤٥.

**الحكم على الحديث:**

الحديثُ ثابتٌ؛ فقد رُويَ مِن عدَّة طُرقٍ إحْداها بإسنادٍ حسنٍ، لكنْ بلفظ الطِّيب بدلَ المسك، وكذلك للحديث شواهدٌ. والله أعلم.

**فقه الحديث:** فيه طِيبُ رائحةِ النَّبي صلى الله عليه وسلم[٥٦]، وأنه يعرف الطريق الذي مر به النبي صلى الله عليه وسلم من طيب رائحته.

**المطلب الثاني: تشبيهُ الأشعريِّين رضي الله عنهم بصِرار المسك:**

٦– (١) عن عليِّ بن رَباحٍ قال: قال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: (إنَّ مَثَلَ الأشعريِّين[٥٧] في النَّاس كصِرارِ المسك).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه ابنُ وهبٍ[٥٨] وأحمدُ بن حنبلٍ[٥٩] من طريق شُرَحْبِيلَ بنِ شَريكٍ عنه به. و فيه شُرَحْبِيلُ صدوقٌ، وعليُّ بن رَباحٍ مِن التَّابعين[٦٠].

**الحكم على الحديث:** ضعيفٌ مُرسَلٌ[٦١] والله أعلم.

**المطلب الثَّالث: تشبيه رائحة أهْل الجُمعة يوم القيامة بريح المسك:**

٧– (١) عن أبي موسى الأَشعَريِّ رضي الله عنه قال: قال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: (إنَّ اللهَ يَبعَث الأيَّامَ يومَ القيامة على هيئتها، ويَبعث يومَ الجُمعة زهراءَ مُنيرةً، أهلُها يَحُفُّون بها كالعَرُوس تُهدَى إلى كريمها، تُضيء لهم يمشُون في ضَوئها، ألْوانُهم كالثَّلج بياضًا، وريحُهم يَسطَع كالمسك، يخُوضون في جبال الكافور،

(٥٦) ينظر: إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري (٢٩/٦).
(٥٧) الأشعري: بفتح الألف وسكون الشين المعجمة وفتح العين المهملة وكسر الراء، هذه النسبة إلى أشعر وهي قبيلة مشهورة من اليمن . الأنساب( ٢٦٦/١).
(٥٨) الجامع، ح ٢٧ ص: ٦٦.
(٥٩) فضائل الصحابة (٨٦٤/٢)، ح١٦١٥.
(٦٠) تقريب التهذيب (ص: ٢٦٥، ٤٠١).
(٦١) انظر: السلسلة الضعيفة للألباني ( ١٩٤٣/٤١٤/٤).

ينظُر إليهم الثَّقَلان، ما يُطْرِقون تَعجُّبًا حتَّى يَدخُلوا الجنَّةَ، لا يخالطهم أحدٌ إلَّا المؤذِّنون المحتسِبون).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه ابنُ خُزيمةَ[٦٢]، وابنُ عَديٍّ[٦٣]، والحاكمُ[٦٤]، وتَمَّامٌ[٦٥]، والبَيهَقيُّ[٦٦] مِن طريق الهيثم بن حُميد، عن أبي معبد، حفصِ بن غَيْلانَ، عن طاوسَ، عنه به. وفيه الهيثمُ وحفصٌ مُختلَفٌ فيهما. قال الهيثميُّ[٦٧]: رواه الطَّبَرانيُّ في الكبير، عن الهَيثَم بن حُميدٍ، عن حفصِ بنِ غَيْلانَ، وقد وثَّقهما قَومٌ وضعَّفهما آخَرون، وهُما مُحتَجٌّ بهما.

**الحكم على الحديث:** رجاله محتج بهم، لكن المتن شاذ. قال الحاكمُ[٦٨]: "هذا حديث شاذ صحيح الإسناد، فإنَّ أبا مُعَيْد مِن ثقات الشَّاميِّين الذين يُجمع حديثهم، والهيثمُ بن حُميدٍ مِن أعيان أهل الشَّام، غيَر أنَّ الشيخين لم يخرِّجاه عنهما". وأقرَّه الذَّهبيُّ على ذلك.

**المطلب الرابع: تشبيه صدر حافظ القرآن بجراب المسك:**

٨- (١) عن عثمانَ قال: بعث النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم وفدًا إلى اليمن فأمَّر عليهم أميرًا منهم وهو أصغرُهم، فمَكَثَ أيَّامًا لم يَسِرْ، فلَقِيَ النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم رجلًا منهم فقال: (يا فلانُ، ما لكَ، أما انطلقتَ؟) قال: يا رسولَ الله، أميرُنا يشتكي رِجْلَه، فأتاه النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم إذْ نَفَثَ عليه: (بسمِ الله وبالله، أعُوذ بعِزَّةِ الله وقُدرته مِن شَرِّ ما فيها)، سبعَ مَرَّاتٍ، فبَرَأ الرَّجلُ فقال له شيخٌ: يا رسولَ الله، أتؤمِّرُه علينا وهو أصغرُنا؟ فذكر النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم قراءتَه للقرآن، فقال الشَّيخُ: يا رسولَ الله، لَوْلا أنِّي أخاف أنْ أتوسَّدَه[٦٩] فلا أقومَ به لَتعلَّمْتُه، فقال له رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: (تَعلَّمْه؛ فإنَّما مَثَلُ القرآن كجِرابٍ مَلأْتَه مِسكًا ثمَّ رَبَطتَ على فِيه؛ فإنْ فَتحتَ فاحَ ريحُ المسك، وإنْ تركتَه كان مسكًا موضوعًا، كذلك مَثَلُ القرآن إذا قرأتَه أو كان في صدرك).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه الطَّبَرانيُّ[٧٠] من طريق يحيى بنِ سَلَمةَ بن كُهيلٍ، عن أبيه، عن أبي عبد الرَّحمن السُّلَمي، عنه به. وفيه يحيى بنُ سَلَمة قال ابنُ مَعينٍ في روايةٍ: ليس بشيء[٧١]. وقال البخاريُّ[٧٢]: في حديثه مناكيرُ، وقال أبو حاتمٍ[٧٣]: مُنكَرُ الحديث، ليس بالقويِّ، وقال ابنُ حجر[٧٤]: متروكٌ، وقال الطَّبَرانيُّ[٧٥]: لم يَرْوِ هذا الحديثَ عن سَلَمةَ بنِ كُهيلٍ إلَّا ابنُه يحيى، تَفرَّد به: إسماعيلُ بن صُبيحٍ.

**الحكم على الحديث:**

إسنادُه ضعيفٌ جدًّا. والله أعلم.

**المطلب الخامس: تشبيه الجليس الصَّالح بحامل المسك:**

٩- (١) عن أبي موسى رضي الله عنه، عن النَّبي صلى الله عليه وسلم قال: (مَثَلُ الجليسِ الصَّالح والجليسِ السُّوء كمَثَلِ صاحب المسك وكِيرِ[٧٦] الحدَّاد؛ لا

---

(٦٢) الصَّحيح (١١٧/٣)، ح١٧٣٠.

(٦٣) الكامل (٣٤١/٥).

(٦٤) المستدرك (٤١٢/١) ح١٠٢٧.

(٦٥) الفوائد (١٠٤/٢)، ح١٢٦٠

(٦٦) شُعَب الإيمان (٤٣٨/٤)، ح٢٧٧٩، وفضائل الأوقات (ص: ٤٦٧)، ح٢٥٤.

(٦٧) مجمع الزوائد ومنبع الفوائد (١٦٥/٢).

(٦٨) المستدرك (٤١٢/١).

(٦٩) التوسد النوم، فإذا نام لم يتوسد معه القرآن. انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (١٨٣/٥).

(٧٠) المعجم الأوسط (١٥٠/٧) ح٧١٢٦.

(٧١) تهذيب التَّهذيب (٢٣٥/١١).

(٧٢) التَّاريخ الكبير (٢٧٨/٨).

(٧٣) الجرح والتَّعديل (١٥٤/٩).

(٧٤) تقريب التَّهذيب (ص: ٥٩١).

(٧٥) المعجم الأوسط (١٥٠/٧) ح٧١٢٦.

(٧٦) كير الحداد هو: المبني من الطين، وقيل: الزِق الذي ينفخ به النار. النهاية في غريب الحديث والأثر (٢١٧/٤).

يَعدَمُك مِن صاحب المسك إمَّا تشتريه أو تجدُ ريحَه، وكِيرُ الحدَّاد يَحرِقُ بَدَنَك، أو ثَوبَك، أو تجد منه ريحًا خبيثةً).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه البخاريُّ[٧٧]، ومسلمٌ[٧٨]، وأحمدُ[٧٩]، والحُميديُّ[٨٠]، والرُّويانيُّ[٨١]، وابنُ حبَّانَ[٨٢]، والبَيْهَقيُّ[٨٣] من طريق أبي بُرْدةَ. وأخرجه أحمدُ[٨٤]، والبزَّارُ[٨٥] من طريق عبدِ الواحد بن زِيادٍ، عن عاصمٍ الأحْول، عن أبي كَبْشَةَ. وأخرجه البزَّارُ[٨٦] من طريق عَوفٍ، عن قَسَامةَ بنِ زُهَيرٍ، ثَلاثتُهم عنه رضي الله عنه، واللَّفظ للبخاريِّ، وعند أحمدَ والحُميديِّ والبزَّارِ بلفظ: (مَثَلُ الجليسِ الصَّالح كمَثَلِ العطَّار). وقد رُويَ موقوفًا على أبي موسى رضي الله عنه كما أخرجه أبو داودَ الطَّيَالِسيُّ[٨٧] من طريق حَمَّادِ بن سَلَمةَ، عن ثابتٍ، عن أنسٍ، وابنُ أبي شَيبَةَ[٨٨] من طريق عليِّ بنِ مُسهِرٍ عن عاصمٍ، عن أبي كَبْشةَ. كلاهما موقوفًا على أبي موسى رضي الله عنه، وبلفظ: (مَثَلُ الجليسِ الصَّالح كمثَل العطَّار...).

**الحكم على الحديث:**

الحديثُ ثابتٌ في الصَّحيحَين مرفوعًا، وقد اختُلف في رفعه ووقفه، وسُئل الدَّارقُطنيُّ[٨٩] عن حديث أبي كَبْشةَ عن أبي موسى عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم فقال: يرويه عاصمٌ الأحْولُ واختُلف عنه؛ فرواه عبدُ الواحد بنُ زِياد، والقاسمُ بنُ مَعْنٍ، عن عاصمٍ، عن أبي كَبْشَةَ، عن أبي موسى مرفوعًا إلى النَّبي صلى الله عليه وسلم. وخالَفهما عليُّ بن مُسْهِرٍ فرواه عن عاصمٍ بهذا الإسناد موقوفًا، فإن كان عبدُ الواحد بن زياد حفظ مرفوعًا فالحديثُ له لأنَّه ثقةٌ. اهـ. وفي الباب عن أَنسٍ رضي الله عنه بلفظ: (مَثَلُ الجليسِ الصَّالح كمَثَلِ العطَّار)، ومنهم مَن جعل معه حديثَ: (مَثَلُ المؤمن الذي يقرأ القرآنَ مَثَلُ الأُتْرُجَّة[٩٠] رِيحُها طَيِّبٌ وطَعْمُها طَيِّبٌ) بسندٍ واحدٍ. والله أعلم.

**فقه الحديث:**

في الحديث أنَّ تأثيرَ المجالَسة كائنٌ لا مَحالةَ؛ قَصَدتَ أو لم تَقصِد؛ كحاملِ المسك؛ فإنَّ ريحَه تصيبُه لا مَحالةَ[٩١]. وفيه النهي عن مجالسة من يتأذى بمجالسته كالمغتاب والخائض في الباطل، والندب إلى مجالسة من ينال من مجالسته الخير من ذكر الله تعالى، وتعلم العلم ، وأفعال البر كلها[٩٢].

**المطلب السادس: تشبيه رائحة خُلوفُ فمِ الصَّائم بأنه أَطيَبُ من ريح المسك:**

١٠- (١) عن أبي هُريرة رضي الله عنه قال: قال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: (قال الله: كُلُّ عملِ ابنِ آدمَ له إلاَّ الصِّيامَ؛ فإنَّه لي وأنا أَجْزِي به، والصِّيامُ جُنَّةٌ، وإذا كان يومُ صَومِ أحدكم فلا يَرفَثْ[٩٣] ولا يَصخَب[٩٤]، فإنْ سابَّه أحدٌ أو قاتَله فلْيقُلْ: إنِّي امرؤٌ صائمٌ. والذي نفسُ محمدٍ بيده، لخُلوفُ[٩٥] فمِ الصَّائم أَطيَبُ عند الله مِن ريحِ المسك).

---

(٧٧) الصَّحيح، كتاب البُيوع، بابٌ في العطَّار وبيع المسك (٦٣/٣) ح٢١٠١، وفي كتاب الذَّبائح والصَّيد، باب المسك (٩٦/٧)، ح٥٥٣٤.

(٧٨) الصَّحيح، كتاب البرِّ والصِّلة، باب استحباب مجالَسة الصَّالحين، (٢٠٢٦/٤)، ح٢٦٢٨.

(٧٩) المسند (٣٩٩/٣٢)، ح١٩٦٢٤.

(٨٠) المسند (٣٠/٢)، ح٧٨٨.

(٨١) المسند (٣١٨/١)، ح٤٧٤.

(٨٢) الصَّحيح (٣٢٠/٢)، ح٥٦١.

(٨٣) السُّنن الكبرى (٤٣/٦)، ح١١١٢٦.

(٨٤) المسند (٤٣٠/٣٢)، ح١٩٦٦٠.

(٨٥) المسند (١٦٦/٨)، ح٣١٩٠.

(٨٦) المسند (٤٤/٨)، ح٣٠٢٧.

(٨٧) المسند (٤١٥/١) ح٥١٧.

(٨٨) المصنَّف (٣٨٥/١٣) ح٣٥٩٦٥.

(٨٩) العِلَل الواردة في الأحاديث النَّبويَّة (٢٤٧/٧).

(٩٠) الأترجة: بضم همزة وراء، وحكي: ترنجة، وهي افضل الثمار. مجمع بحار الأنوار (١٢/١).

(٩١) انظر: فيض الباري على صحيح البخاري (٦٦٦/٥).

(٩٢) انظر: شرح صحيح البخاري لابن بطال ( ٢٣٢/٦)

(٩٣) الرفث: الفحش في القول. ( مختار الصحاح ص:١٢٥)

(٩٤) الصخب: اختلاط الأصوات وارتفاعها. مشارق الأنوار ( ٤٠/٢)

(٩٥) الخلوف: تغير ريح الفم. النهاية في غريب الحديث والأثر (٦٧/٢).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه البخاريُّ[٩٦] ومسلمٌ[٩٧] مِن طُرقٍ عنه به، وعند مسلمٍ[٩٨] من طريق أبي صالحٍ عنه زيادةُ: (يومَ القيامة). وفي الباب عن عددٍ مِن الصَّحابة رضي الله عنهم.

**الحكم على الحديث:** ثابتٌ في الصَّحيحَين.

**فقه الحديث:**

في الحديث أنَّ رائحةَ فمِ الصَّائم أَطيَبُ عند الله مِن رائحة المسك، وقد اختُلف في تفسير ذلك: هل هي في الدُّنيا أمْ يومَ القيامة. قال ابنُ حِبَّانَ[٩٩]: شِعارُ المؤمنين في القيامة التَّحجيلُ بوُضوئهم في الدنيا فَرْقًا بينهم وبين سائر الأُمَم، وشِعارُهم في القيامة بصَومِهم طِيبُ خُلُوفهم أَطيَبُ مِن رِيح المسك؛ ليُعرَفوا بين ذلك الجَمْع بذلك العمل. نسأل اللهَ برَكةَ ذلك اليوم. وقال ابنُ القيِّم[١٠٠]: وفصلُ النِّزاع في المسألة أنْ يقالَ: حيث أخبر النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم بأنَّ ذلك الطِّيبَ يكون يومَ القيامة فلأنَّه الوقتُ الذي يَظهر فيه ثوابُ الأعمال ومُوجِباتُها مِن الخَيرِ والشَّرِّ؛ فيَظهَر للخَلْقِ طِيبُ ذلك الخُلوف على المسك، كما يَظهَر فيه رائحةُ دمِ المكلُوم في سبيله كرائحة المسك، وكما تَظهر فيه السَّرائرُ وتبدو على الوجوه وتصير علانيةً، ويظهر فيه قُبحُ رائحة الكفَّار وسوادُ وجوههم، وحيث أخبر بأنَّ ذلك حين يَخلُف وحين يُمسُون فلأنَّه وقتُ ظهور أثر العبادة، ويكون حينئذٍ طِيبُها على ريح المسك عند الله – تعالى– وعند ملائكته، وإنْ كانتْ تلك الرَّائحةُ كريهةً للعِباد فرُبَّ مكروهٍ عند النَّاس محبوبٍ عند الله تعالى، وبالعكس؛ فإنَّ النَّاسَ يَكرَهونه لِمُنافَرتِه طِباعَهم، واللهُ – تعالى– يستطيبه ويحبُّه لِمُوافَقتِه أمرَه ورضاه ومحبَّتَه فيكونُ عنده أطيبَ مِن ريح المسك عندنا، فإذا كان يومُ القيامة ظهر هذا الطِّيبُ للعِباد وصار عَلانيةً، وهكذا سائرُ آثار الأعمال مِن الخَيرِ والشَّرِّ. وفي حديث الحارثِ مثَّل حالَ الصَّائم بمَن يَحمِل صُرَّةً فيها مِسكٌ. قال ابنُ القيِّم[١٠١]: إنَّما مَثَّل صلى الله عليه وسلم ذلك بصاحب الصُّرَّة التي فيها المسكُ لأنَّها مستورةٌ عن العُيون مخبوءةٌ تحت ثيابه كعادةِ حامل المسك، وهكذا الصَّائمُ صَومُه مستورٌ عن مُشاهَدةِ الخَلقِ لا تُدرِكه حواسُّهم.

١١– (٢) عن الحارثِ الأشعريِّ أنَّ رسولَ الله صلى الله عليه وسلم قال: (إنَّ اللهَ عز وجل أَوحَى إلى يحيى بنِ زكريا بخَمسِ كلماتٍ أنْ يَعملَ بهنَّ ويَأمُرَ بني إسرائيل أنْ يعملوا بهنَّ، فكأنَّه أَبطَأ بهنَّ فأوحى الله عز وجل إلى عيسى إمَّا أنْ يُبلِغَهنَّ أو تُبلِغَهنَّ، فأتاه عيسى فقال: إنَّ الله أمرك بخَمسِ كلماتٍ تَعمَلَ بهنَّ وتأمُرَ بني إسرائيل أنْ يَعمَلُوا بهنَّ، فإمَّا أنْ تُخبِرَهم وإمَّا أنْ أُخبِرَهم، فقال: يا رُوحَ الله، لا تَفعَلْ؛ فإنِّي أخاف إنْ سَبقتَني بهنَّ أن يُخسَفَ بي أو أُعذَّبَ. قال: فجَمَع بني إسرائيل في بيت المقْدِس حتَّى امتلأ المسجدُ وقَعَدوا على الشُّرُفات، ثمَّ خَطَبهم فقال: إنَّ اللهَ عز وجل أوحى إليَّ بخَمسِ كلماتٍ وأمر بني إسرائيل أن يَعمَلوا بهنَّ؛ أوَّلُهنَّ: أنْ لا يُشرِكوا بالله شيئًا؛ فإنَّ مَثَلَ مَن أَشرَك بالله كمَثَلِ رجلٍ اشترى عبدًا مِن خالص مالِه بذَهَبٍ أو وَرِقٍ، ثمَّ أَسكَنه دارًا فقال: اعملْ وارفعْ إليَّ، فجعل العبدُ يَرفع إلى غيرِ سيِّده، فأيُّكم يرضى أن يكون عبدُه كذلك؟ فإنَّ اللهَ عز وجل خلقكم ورزقكم فلا تُشرِكوا به شيئًا. وإذا قُمتُم إلى

---

(٩٦) الصَّحيح، كتاب الصِّيام، كتاب الصِّيام، باب فضل الصَّوم، (٢٤/٣)، ح١٨٩٤، باب هل يقول إنِّي صائمٌ إذا شتم، (٢٦/٣) ح١٩٠٤، وفي كتاب اللِّباس، باب ما يُذكر في المسك، (١٦٤/٧) ح٥٩٢٧، وفي كتاب التوحيد، باب قول الله تعالى: ﴿يُرِيدُونَ أَن يُبَدِّلُوا۟ كَلَٰمَ ٱللَّهِ﴾ [سورة الفتح:١٥]، (١٤٣/٩)، ح٧٤٩٢، وفي باب ذِكر النَّبي صلى الله عليه وسلم وروايته عن ربِّه، (١٥٧/٩) ح٧٥٣٨.

(٩٧) الصَّحيح، كتاب الصِّيام، باب فضل الصِّيام، (٨٠٧/٢) ح١٦١، ١٦٣.

(٩٨) الصَّحيح، كتاب الصِّيام، باب فضل الصِّيام، (٨٠٧/٢) ح١٦٣.

(٩٩) صحيح ابن حبَّان (٢١١/٨).

(١٠٠) الوابل الصيِّب من الكَلِم الطيِّب (ص: ٣٠).

(١٠١) الوابل الصيِّب من الكَلِم الطيِّب (ص: ٢٦).

الصَّلاة فلا تَلتَفِتوا؛ فإنَّ اللهَ ﷻ عز وجل يُقبِل بوجهه إلى وجه عبْده ما لم يَلتَفتْ. وأمركم بالصِّيام، ومَثَلُ ذلك كمَثَلِ رجلٍ في عِصابةٍ معه صُرَّةٌ مِسكٍ فكُلُّهم يُحِبُّ أن يجدَ ريحَها، وخُلُوفُ فمِ الصَّائم عند الله أَطيَبُ مِن ريحِ المسك. وأمركم بالصَّدقة، ومَثَلُ ذلك كمَثَلِ رجلٍ أسره العدوُّ فأوثقوه إلى عُنقه أو قرَّبوه ليَضرِبوا عُنقَه، فجعل يقول لهم: هل لكم أنْ أَفْدِيَ نفْسي منكم؟ فجعل يعطي القليلَ والكثيَر حتَّى فَدَى نفْسَه. وأمركم بذِكرِ الله كثيرًا، ومَثَلُ ذلك كمَثَلِ رجلٍ طلبه العدوُّ سِراعًا في أثره حتَّى أتى حِصنًا حَصينًا فأَحرَز(١٠٢) نفْسَه فيه، وكذلك العبدُ لا ينجُو مِن الشَّيطان إلَّا بذِكرِ الله).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه أبو داودَ الطَّيالِسيُّ(١٠٣) عن أَبَانَ بنِ يزيدَ، ومِن طريقه: أخرجه التِّرمِذيُّ (١٠٤)، وأبو يَعلَى(١٠٥)، وابنُ خُزيمةَ(١٠٦)، وابنُ حِبَّانَ(١٠٧)، والحاكمُ(١٠٨). وأخرجه الإمامُ أحمدُ(١٠٩) من طريق موسى بنِ خَلَفٍ. كِلاهما (أَبَانُ وموسى) عن يحيى بنِ أبي كَثيرٍ. وأخرجه الطَّبَرانيُّ(١١٠) من طريق مُعاويةَ بنِ سلام. كِلاهما (يحيى بنُ كَثير، ومُعاويةُ بنُ سلام) عن زَيدِ بن سَلَّامٍ، عن أبي سلَّامٍ (ممطُورٍ)، عن الحارثِ رضي الله عنه به، واللَّفظُ لأبي داود. وفي إسناد الإمامِ أحمدَ موسى بنُ خَلَفٍ صدوقٌ عابدٌ له أوهامٌ كما قال ابنُ حجرٍ(١١١)، وبقيَّةُ الرُّواة ثِقاتٌ.

**الحكم على الحديث:** ضعيف، ويشهد للفظة: (وخُلُوفُ فمِ الصَّائم عند الله أَطيَبُ مِن ريحِ المسك) الحديث السابق حديث أبي هريرة رضي الله عنه الثابت في الصحيحين .

**فقه الحديث:**

في الحديث فضل الدعاء والذكر(١١٢)، وفيه تمثيل الصائم في طيب ريحه بطيب ريح المسك إذ هو أطيب الطيب(١١٣).

**المطلب السابع: تشبيه رائحة الشَّهيد المجاهد في سبيل الله، والمتوفى بالطاعون برائحة المسك:**

١٢- (١) عن أبي هُريرةَ رضي الله عنه قال: قال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: (كلُّ كَلْمٍ(١١٤) يَكْلَمُه المسْلمُ في سبيل الله يكون يومَ القيامة كهيئتها إذْ طُعِنتْ، تَفجَّرُ دمًا، اللَّونُ لَونُ الدَّمِ، والعَرْفُ(١١٥) عَرْفُ المسك)، وفي روايةٍ: (الرِّيحُ ريحُ المسك).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه البخاريُّ(١١٦) ومسلمٌ(١١٧) مِن عدَّةِ طُرقٍ عنه به.

**الحكم على الحديث:** ثابتٌ في الصَّحيحَين.

---

(١٠٢) الحرز: ما خير من موضع أو غيره، أو لجيء إليه والجمع أحراز. لسان العرب (٣٣٢/٥)

(١٠٣) المسند (٤٧٩/٢) ح١٢٥٧.

(١٠٤) الجامع، أبواب الأمثال، باب ما جاء في أمثال الصَّلاة والصِّيام والصَّدقة (١٤٨/٥) ح٢٨٦٣.

(١٠٥) المسند (١٤٠/٣) ح١٥٧١.

(١٠٦) الصَّحيح (٩١٤/٢) ح١٨٩٥.

(١٠٧) الصَّحيح (١٢٤/١٤) ح٦٢٣٣.

(١٠٨) المستدرك (٥٨٢/١) ح١٥٣٤.

(١٠٩) المسند (٣٣٥/٢٩) ح١٧٨٠٠.

(١١٠) المعجم الكبير (١٤٠/٣) ح٣٤٣٠.

(١١١) تقريب التَّهذيب (ص: ٥٥٠).

(١١٢) الدعوات الكبير (٧٥/١).

(١١٣) صحيح ابن خزيمة (٩١٤/٢) وانظر: فقه الحديث السابق

(١١٤) كلم: بفتح كاف وسكون لام، ويكلم: بضم أوله وسكون ثانيه وفتح ثالثه، ويجوز ببناء الفاعل أي جرح يجرح به . مجمع بحار الأنوار (٤٣٠/٤).

(١١٥) العرف: بفتح عين وسكون راء: الريح، والعرف عرف المسك: أي ريح دمه ريح المسك. مجمع بحار الأنوار (٥٧٠/٣).

(١١٦) الصَّحيح، كتاب الوضوء (٥٦/١)، وكتاب الجهاد والسِّيَر، باب مَن يُجرح في سبيل الله (١٨/٤) ح٢٨٠٣، وفي كتاب الذَّبائح والصَّيد، باب المسك (٩٦/٧) ح٥٥٣٣.

(١١٧) الصَّحيح، كتاب الإمارة، باب فضل الجهاد والخروج في سبيل الله (١٤٩٦/٣) ح١٨٧٦.

**فقه الحديث:**

في الحديث فضلُ الشَّهيد ومكانتُه عند الله تعالى؛ إذ إنَّه يُبعث يومَ القيامة على هيئته التي استُشهد عليها، "والحكمةُ في كَونِ الدَّم يأتي يومَ القيامة على هيئته أنَّه يَشهَد لصاحبه بفضله وعلى ظالمه بفِعله، وفائدةُ رائحته الطَّيِّبة أن تَنتشرَ في أهل الموقف إظهارًا لفضيلته"[١١٨]، وقد شبَّه رائحةَ دمه برائحة المسك بخلاف خُلُوفِ فمِ الصَّائم الذي جعله أَطيَبَ من ريح المسك.. قال ابنُ حجر: لا يَلزَم مِن ذلك أن يكون الصِّيامُ أفضلَ مِن الشَّهادة لِما لا يَخفى، ولعلَّ سببَ ذلك النَّظرُ إلى أصل كلٍّ منهما؛ فإنَّ أصلَ الخُلوف طاهرٌ وأصلَ الدَّم بخلافه؛ فكان ما أصلُه طاهرٌ أطيبَ ريحًا[١١٩].

١٣- (٢) عن مُعاذِ بن جبل رضي الله عنه، عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم قال: (مَن قاتَل في سبيل الله مِن رجلٍ مُسْلِمٍ فُواقَ[١٢٠] ناقةٍ وَجَبتْ له الجنَّةُ، ومَن جُرح جُرحًا في سبيل الله أو نُكِبَ نَكبَةً فإنَّها تجيء يوم القيامة كأغزرِ ما كانتْ، لَونُها الزَّعْفَرانُ ورِيحُها كالمسك).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه التِّرمِذيُّ[١٢١] وأحمدُ[١٢٢] مقرونًا، والحاكمُ[١٢٣]، مِن طريق رَوحِ بن عُبادةَ، والنَّسائيُّ[١٢٤] مِن طريق حَجَّاجٍ، وابنُ ماجه[١٢٥] من طريق الضَّحَّاكِ بن مَخلَدٍ، وعبدُ الرَّزَّاق[١٢٦] وعنه أحمدُ[١٢٧]، وأخرجه أحمدُ أيضًا[١٢٨] عن محمدِ بن بكر وعبدِ بن حُميدٍ[١٢٩]، والبَيْهَقيُّ[١٣٠] عن أبي عاصمٍ النَّبيل، جميعُهم عن ابنِ جُريجٍ، عن سُليمانَ بنِ موسى، عن مالكِ بن يَخَامِرَ، عنه رضي الله عنه، واللَّفظُ للتِّرمذي، ومِن دون ذِكرِ المسك عند ابنِ ماجه، وأحمدَ بروايةٍ والحاكم. و صرَّح ابنُ جُريجٍ في بعض طُرق الحديث بالتَّحديث، وكذلك صرَّح سليمانُ في بعض طُرق الحديث صرَّح بالتَّحديث عن مالك، وسليمانُ بنُ موسى مختلَفٌ فيه؛ وثَّقه ابنُ مَعينٍ في رواية، قال يحيى بنُ مَعينٍ ليحيى بنِ أَكْثَمَ: سليمانُ بنُ موسى ثقةٌ، وحديثُه صحيحٌ عندنا، وفي روايةٍ قال: عن مالكِ بن يَخَامرَ مُرسَلٌ. وقال ابنُ حجرٍ[١٣١]: صدوقٌ فقيهٌ، في حديثه بعضُ لِينٍ، وخُولِط قبل موته بقليل. وأخرجه أبو داودَ[١٣٢] عن هشامِ بن خالد وابنِ المُصفَّى، عن بقيَّةَ، عن ابنِ ثَوْبانَ، عن أبيه، عن مكحُولٍ، عن مالكِ بنِ يَخَامِرَ به، وفي رواية ابنِ المُصفَّى ذِكرُ المسك، أمَّا روايةُ هاشمٍ فمُختصَرةٌ. وقد رُوِيَ مِن وجهٍ آخَرَ متَّصِلًا: أخرجه أحمدُ[١٣٣] عن زَيدِ بن يحيى، ومِن طريقه ابنُ حِبَّانَ[١٣٤]، وأخرجه الطَّبَرانيُّ[١٣٥]، والبَيْهَقيُّ[١٣٦] مِن طريق غسَّانَ بنِ الرَّبيع، كِلاهما عن عبدِ الرحمن بن ثَوْبانَ، عن أبيه، عن مكحُولٍ، عن كثيرِ ابن مُرَّةَ، عن مالكِ بن يَخَامرَ، عنه بنحوه،

---

(١١٨) فتح الباري (٣٤٥/١)، (١٠٦/٤).
(١١٩) فتح الباري (١٠٦/٤).
(١٢٠) هو قدر ما بين الحلبتين من الراحة، تضم فاؤه. مجمع بحار الأنوار (١٨٢/٤).
(١٢١) الجامع، أبواب فضائل الجهاد، باب ما جاء فيمن يُكلَم في سبيل الله (١٨٥/٤) ح١٦٥٧.
(١٢٢) المسند (٤٢٨/٣٦) ح٢٢١١٦.
(١٢٣) المستدرك (٨٧/٢) ح٢٤١٠.
(١٢٤) السُّنن، كتاب الجهاد، باب ثواب مَن قاتَل في سبيل الله فُواق ناقة (٢٥/٦) ح٣١٤١.
(١٢٥) السُّنن، كتاب الجهاد، باب القتال في سبيل الله (٧٨/٤) ح٢٧٩٢.
(١٢٦) المصنَّف (٢٥٥/٥) ح٩٥٢٤.
(١٢٧) المسند (٣٤٢/٣٦) ح٢٢٠١٤.
(١٢٨) المسند (٤٢٨/٣٦) ح٢٢١١٦.
(١٢٩) المنتخب ح ١١٩، ص: ٧٠.
(١٣٠) شُعَب الإيمان (١١١/٦) ح٣٩٤٥.
(١٣١) تقريب التَّهذيب ص: ٢٥٥.
(١٣٢) السُّنن، كتاب الجهاد، باب فيمن سأل الله – تعالى– الشَّهادة (٢١/٣) ح٢٥٤١.
(١٣٣) المسند (٤٢٤/٣٦) ح٢٢١١٠.
(١٣٤) الصَّحيح (٤٧٨/١٠)، ح٤٦١٨.
(١٣٥) المعجم الكبير (١٠٥/٢) ح٢٠٦.
(١٣٦) السُّنن الكبرى (٢٨٦/٩) ح٨٥٥٩.

وعند ابنِ حِبَّان مُختصَرًا مِن دون ذِكر المسك. وفيه عبدُ الرحمن بن ثابت بن ثَوْبانَ العَنْسيُّ – بالنُّون– الدِّمَشقيُّ الزَّاهد صدوقٌ يخطئ، ورُميَ بالقدَر، وتَغيَّر بأَخَرَةٍ[١٣٧].

وأخرجه أحمدُ[١٣٨] مِن طريق ابنِ عيَّاش، والدَّارِميُّ[١٣٩] مِن طريق بَقيَّةَ، كِلاهما عن بَحِيرِ بن سعد، عن خالدِ بن مَعْدانَ، عن مالكِ بن يَخامِرَ، عنه مِن دون ذِكرٍ للمسك، وفيه: إسماعيلُ بن عيَّاشٍ صدوقٌ في روايته عن أهْل بلده مُخلِّطٌ في غيرهم[١٤٠]، وتابَعه بَقيَّةُ صدوقٌ كثيرُ التَّدليس عن الضُّعفاء[١٤١]. وأخرجه الطَّبَرانيُّ[١٤٢] من طريق محمدِ بن عيسى بن سُمَيعٍ، عن زَيدِ بن واقدٍ، عن جُبيرِ بنِ نُفيرٍ، عن مالكٍ، عنه رضي الله عنه بنحْوه. وفيه محمدُ بن عيسى صدوقٌ يخطئ ويدلِّس، ورُميَ بالقَدَر[١٤٣].

**الحكم على الحديث:**

الحديثُ حسن لغيره والله أعلم.

**فقه الحديث:**

من قاتل في سبيل الله لحظة ثبت له الجنة[١٤٤].

١٤- (٣) عن عبد الله بن ثعلبة قال: قال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم لقتلى أُحُدٍ: (زَمِّلُوهم[١٤٥] بدِمائهم؛ فإنَّه ليس كَلْمٌ يُكلَم في الله إلَّا يأتي يومَ القيامة يَدْمَى، لَونُه لَونُ الدَّمِ، وريحُه ريحُ المِسْك)، وفي رواية: عن جابر بن عبد الله رضي الله عنه: (لا تُغسِّلوهم؛ فإنَّ كلَّ جرحٍ – أو كلَّ دَمٍ– يفُوح مِسْكًا يومَ القيامة"، ولم يُصَلِّ عليهم، وفي روايةٍ عن عبد الله بن ثعلبة قال: (لَمَّا أَشرَف رسولُ الله صلى الله عليه وسلم على قتلى أُحدٍ، قال: "أَشهَد على هؤلاء ما مِن مجروحٍ جُرح في الله إلَّا بعثه اللهُ يومَ القيامة وجُرحُه يدمى، اللَّونُ لَونُ الدَّم والرِّيحُ ريحُ المسك، انظروا أكثرَهم جَمعًا للقرآن فقَدِّمُوه أمامَهم في القبر).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

رُويَ هذا الحديثُ على عدَّة أوجُهٍ[١٤٦]، وسأقدِّم الأوجُهَ التي فيها ذِكرُ المسك:

الوجه الأول: الزُّهْريُّ، عن عبدِ الله بن ثعلبةَ، عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم، ولم يُذكر فيه جابرٌ: رواه على هذا الوجه: مَعْمَرٌ، ومحمدُ بن إسحاق، وسفيانُ، وعَمرُو بن الحارث، وصالحُ بن كَيْسان، وعبدُ الرحمن بن إسحاق، وإسحاقُ بن راشد، وزِيادُ بن سعد، وأبو أيُّوبَ الأفريقي، وعقيل.

رواية مَعْمَر: أخرجها النَّسائيُّ[١٤٧] من طريق ابنِ المبارك عنه في قتلى أُحُدٍ، واللَّفظُ له. ورواية محمد بن إسحاق: أخرجها الإمامُ أحمدُ[١٤٨] عن يزيدَ بنِ هارون وسعيدِ بن منصور[١٤٩] من طريق هُشَيم. والبَيْهَقيُّ من طريق يُونُسَ. ثَلاثتُهم عنه في قتلى أُحُدٍ، وفيه ذِكرُ المسك. ورواية سفيانَ بنِ عُيَينة: أخرجها الإمامُ أحمد[١٥٠] عنه، وفيه ذِكرُ قتلى أُحدٍ مختصَرًا، ومِن دون ذِكر المسك. ورواية عَمرِو بن الحارث: أخرجها ابنُ أبي عاصم، عن يعقوبَ بنِ حُميدٍ[١٥١]، وأبو بكرٍ النَّيْسابوُريُّ[١٥٢] من طريق ابن وَهْب. كِلاهما عنه مختصَرًا، وفيه ذِكرُ المسك وقتلى أُحُد. ورواية صالح بن

(١٣٧) تقريب التهذيب (ص: ٣٣٧).
(١٣٨) المسند (٣٤٧/٣٦) ح٢٢٠٥٠.
(١٣٩) السُّنن (١٥٤٧/٣) ح٢٤٣٩.
(١٤٠) تقريب التهذيب ص: ١٠٩.
(١٤١) تقريب التهذيب (ص: ١٢٦).
(١٤٢) المعجم الكبير (١٠٦/٢٠)، ح٢٠٧.
(١٤٣) تقريب التهذيب ص: ٥٠١.
(١٤٤) المفاتيح شرح المصابيح (٣٥١/٤)، انظر فقه الحديث السابق.
(١٤٥) زملوهم: أي لفوهم فيها، يقال: تزمل بثوبه إذا التف فيه. النهاية في غريب الحديث والأثر (٢/ ٣١٣).
(١٤٦) انظر: مرويات الإمام الزهري المعلة في كتاب العلل للدارقطني ص ١٧١٦: صو١٧٤٢
(١٤٧) السُّنن الصُّغرى، كتاب الجهاد، باب مُواراة الشَّهيد في دمه (٧٨/٤) ح٢٠٠٢، والكبرى (٢٩٠/٤) ح٤٣٤١.
(١٤٨) المسند (٦٣/٣٩)، ح٢٣٦٥٨.
(١٤٩) السُّنن (٢٦٥/٢)، ح٢٥٨٤.
(١٥٠) المسند (٦٤/٣٩)، ح٢٣٦٥٩.
(١٥١) الجهاد (٤٧٥/٢)، ح١٧٦.
(١٥٢) الزِّيادات على كتاب المُزني (ح ١٤٤، ص٣٠٤).

كَيْسان: أخرجها ابنُ أبي عاصم[١٥٣] من طريق إبراهيمَ بنِ سعدٍ عنه. ورواية عبد الرحمن بن إسحاق: أخرجها ابنُ أبي عاصم[١٥٤] من طريق خالدٍ، وأبو بكرٍ الشَّافعيُّ[١٥٥] من طريق إبراهيمَ. كلاهما عنه مختصَرًا، وفيه ذِكرُ المسك وقتلى أُحُد. ورواية إسحاق بن راشد: أخرجها أبو يعلى[١٥٦] من طريق أبي يوسف عنه. ورواية زِياد بن سعد: أخرجها أبو بكرٍ النَّيْسابُوري[١٥٧] من طريق حجَّاجِ ابن محمد، عن ابن جُريج عنه، وفيه قتلى أُحدٍ وذِكرُ المسك، وخالف عبدُ الرَّزَّاق حجَّاجَ بن محمدٍ فلم يذكُر زِيادَ بن سعد في حديثه. ورواية أبي أيُّوب الأفريقي: أخرجها ابنُ قانع[١٥٨] من طريق عبدِ الرَّحيم عنه مختصَرًا في قتلى أُحد، ولم يذكُر المسكَ. أمَّا روايةُ عقيل فذكرها الدَّارَقُطنيُّ[١٥٩] ولم أقفْ عليها.

الوجه الثاني: الزُّهْريُّ، عن ابنِ جابر، عن جابرٍ: رواه على هذا الوجه عبدُ ربِّه بنُ سعيد، كما أخرجه: الإمامُ أحمد[١٦٠]، وابنُ الجَعْد[١٦١] من طريق شُعْبَة عنه مختصَرًا، وفيه ذِكرُ المسك وقتلى أُحُدٍ، وفي السَّند ابنُ جابرٍ مُبهمًا.

الوجه الثالث: الزُّهْريُّ، عن عبدِ الله بن الحارث بن زُهْرةَ، عن عبدِ الله بن ثعلبة، ولم يذكر جابرًا: رواه عبدُ الرحمن بن بَشير، عن محمدِ بن إسحاقَ، عنه به، كما أخرجه ابنُ أبي عاصم[١٦٢]. وعبدُ الرحمن بن بشير قال عنه أبو حاتم: مُنكَرُ الحديث؛ يروى عن ابنِ إسحاقَ غيرَ حديثٍ مُنكَرٍ[١٦٣]، وقد خالَف تلاميذَ محمد بن إسحاق فزاد بين الزُّهْريِّ وعبدِ الله بن ثعلبة راويًا.

الوجه الرابع: الزُّهْريُّ، عن عبدِ الرحمن بن كعب بن مالكٍ، عن أبيه: رواه عنه: عبدُ الرحمن بن عبد العزيز أخرجه ابنُ أبي شيبة[١٦٤]، ومِن طريقه الطَّبَرانيُّ[١٦٥] عن خالدِ بن مَخلَدٍ، عنه في قتلى أُحُدٍ، وفيه ذِكرُ المسك.

الوجه الخامس: الزُّهْريُّ، عن عبدِ الرحمن بن كعب بن مالكٍ، عن جابرٍ: رواه اللَّيثُ بن سعد. كما أخرجه البخاريُّ[١٦٦]، وأبو داود [١٦٧]، والتِّرمِذيُّ[١٦٨]، وابنُ ماجه[١٦٩]، وابنُ أبي شيبة[١٧٠]، وابنُ حِبَّانَ[١٧١] عنه، ولم يذكُر رائحةَ دمِ الشَّهيد.

الوجه السَّادس: الزُّهْريُّ، عن عبدِ الله بن ثعلبة، عن جابرٍ: رواه عنه مَعْمَرٌ، والنُّعمانُ بن راشد، وأبو بكرٍ الهُذَلي[١٧٢]. ورواية مَعْمَرٍ: أخرجها عبدُ الرَّزَّاق[١٧٣]، ومن طريقه أحمدُ بن حنبل[١٧٤]، وأبو يعلى[١٧٥]، وابنُ الأعرابي[١٧٦]، والبَيْهَقيُّ[١٧٧] عنه من دون ذِكر قتلى أُحُدٍ، وذُكر فيه المسكُ.

---

(١٥٣) الجهاد (٤٧٥/٢)، ح١٧٦.
(١٥٤) الجهاد (٤٨٧/٢)، ح١٧٨.
(١٥٥) الفوائد (٥٦٢/١)، ح٧٢٤.
(١٥٦) المسند (٤٠/٥)، ح٢٦٢٩.
(١٥٧) الزيادات على كتاب المزني (ح١٤٥، ص ٣٠٥).
(١٥٨) معجم الصحابة (٩٥/٢).
(١٥٩) العلل (٣٧٤/١٣).
(١٦٠) المسند (٩٧/٢٢)، ح١٤١٨٩.
(١٦١) المسند (ح ١٥٧٨ص: ٢٣٩).
(١٦٢) الآحاد والمثاني (٤٥٣/١)، ح٦٣٠.
(١٦٣) الجرح والتعديل (٢١٥/٥).
(١٦٤) المصنَّف (٣٧٢/٧).
(١٦٥) المعجم الكبير (٨٢/١٩).
(١٦٦) الصَّحيح، كتاب الجنائز، باب الصَّلاة على الشَّهيد (٩١/٢) ح١٣٤٣، ١٣٤٥، وفي باب من يقدَّم في اللَّحْد (٩٢/٢) ح١٣٤٧، وفي باب اللَّحْد والشَّقِّ في القبر (٩٣/٢) ح١٣٥٣، وفي كتاب المغازي، باب من قُتل من المسلمين يوم أُحد (١٠٢/٥)، ح٤٠٧٩.
(١٦٧) السُّنن، كتاب الجنائز، باب الشَّهيد يغسَّل (١٩٦/٣)، ح٣١٣٨.
(١٦٨) الجامع، أبواب الجنائز، باب ما جاء في ترك الصَّلاة على الشَّهيد (٣٤٥/٣)، ح١٠٣٦.
(١٦٩) السُّنن، كتاب الجنائز، باب ما جاء في الصَّلاة على الشُّهداء ودفنهم، (٤٨٥/١)، ح١٥١٤.
(١٧٠) المصنَّف (٤٥٨/٢)، ح١١٠٠٩.
(١٧١) الصَّحيح (٤٧١/٧)، ح٣١٩٧.
(١٧٢) العِلل (٣٧٤/١٣).
(١٧٣) المصنف (٢٥٤/٥).
(١٧٤) المسند (٦٤/٣٩) ح٢٣٦٦٠.
(١٧٥) المسند (٤٥٥/٣) ح١٩٥١.

الوجه السَّابع: الزُّهْريُّ، عن جابرٍ مُرسَلًا: رواه عنه محمدُ بن مُصْعَبٍ القَرْقَسانيُّ، عن الأَوْزاعيِّ[١٧٨].

**الحكم على الحديث:**

الحديثُ رُويَ من عدَّة أوجُه، والذي يظهر – والله أعلم– رُجحانُ رواية اللَّيث عن الزُّهْري عن عبد الرحمن بن كعب بن مالك عن جابرٍ رضي الله عنه مرفوعًا؛ فقد أخرجها البخاريُّ في صحيحه، وقال ابنُ حجر[١٧٩] بعد إيراده للاختلاف: ولا يخفى على الحاذق أنَّ روايةَ اللَّيث أرجحُ هذه الرِّواياتِ كما قرَّرناه، وأنَّ البخاريَّ لا يُعِلُّ الحديثَ بمجرَّد الاختلاف. وقال الدَّارقُطنيُّ: وقولُ اللَّيث أَشبَهُ بالصَّواب[١٨٠]. وكذلك روايةُ الزُّهْريِّ عن عبد الله بن ثعلبةَ عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم؛ فقد رواها عددٌ كثير عن الزُّهري ومنهم ثِقاتٌ، وقد رجَّح أبو حاتمٍ هذه الرِّوايةَ المرسَلة عن الصَّحابي رضي الله عنه على الرِّواية الأخرى؛ فقد سُئل عن رواية الحديث عن عبدِ الله بن ثعلبة عن جابر، وروايةِ عبدِ الله بن ثعلبة عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم فرجَّح الرِّوايةَ المرسَلةَ روايةَ عبد الله بن ثعلبة فقال: الصَّحيح مرسلًا[١٨١]، وعبدُ الله بن ثَعلَبةَ بن صُعَيرٍ بالمهملتين مُصغَّرًا، ويقال: ابنُ أبي صُعَيرٍ، له رؤيةٌ ولم يَثبُت له سماعٌ[١٨٢]، ومُرسَلُ الصَّحابي رضي الله عنه مقبولٌ. والله أعلم.

**فقه الحديث:**

في الحديث دفن الشهيد بدمه[١٨٣]، فإنه يأتي يوم القيامة ورائحة دمه كرائحة المسك[١٨٤].

١٥- (٤) عن عُتْبةَ بن عَبدٍ السُّلَميِّ، عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم قال: (يأتي الشُّهداءُ والمتوفَّوْن بالطَّاعون، فيقول أصحابُ الطَّاعون: نحن شهداءُ، فيقال: انظروا؛ فإنْ كانت جِراحُهم كجِراح الشُّهداء تَسيل دمًا رِيحَ المسك فهُم شهداءُ، فيجدونهم كذلك).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه الإمامُ أحمدُ[١٨٥]، والطَّبَرانيُّ[١٨٦]، من طريق إسماعيلَ بنِ عيَّاشٍ، عن ضَمضَمِ بن زُرْعةَ، عن شُريحِ ابن عُبيدٍ، عنه رضي الله عنه به. قال الهَيثَميُّ[١٨٧]: وفيه إسماعيلُ بن عيَّاش وفيه كلامٌ، وحديثُه عن أهل الشَّام مقبولٌ وهذا منه، وقال ابنُ حجر[١٨٨]: فأخرج أحمدُ بسندٍ حسنٍ عن عُتبةَ بن عَبدٍ السُّلَميِّ رفعه: يأتي الشُّهداءُ والمتوفَّوْن بالطَّاعون... وله شاهدٌ مِن حديث العِرْباضِ بن ساريةَ أخرجه أحمدُ أيضًا والنَّسائيُّ بسندٍ حسن.

**الحكم على الحديث:**

إسنادُه حسن، وله شاهدٌ. والله أعلم.

**فقه الحديث:**

من مات بالطاعون أو بوجع البطن ملحق بمن قتل في سبيل الله لمشاركته إياه في بعض ما يناله من الكرامة بسبب ما يكابده من الشدة، لا في جملة الأحكام والفضائل كما قال البيضاوي[١٨٩]

**المطلب الثامن: تشبيه رائحة دمِ التَّائب الذي أقيم عليه الحد برائحة المسك:**

١٦- (١) عن خالدِ بن اللَّجْلاجِ أنَّ اللَّجْلاجَ أباه أخبره أنَّه كان قاعدًا يَعتمل في السُّوق، فمَرَّتِ امرأةٌ تحمِل صبيًّا، فثار النَّاسُ معها وثُرتُ فيمن ثارَ، فانتهيتُ إلى النَّبي صلى الله عليه وسلم، وهو يقول:

---

(١٧٦) المعجم (٦٠٥/٢)، ح١١٩٥.
(١٧٧) السُّنن الكبرى (١٧/٤) ح٦٨٠١.
(١٧٨) العِلَل، للدَّارقطني (٣٧٤/١٣)
(١٧٩) هدي السَّاري (٣٥٦/١).
(١٨٠) العلل (٣٧٤/١٣).
(١٨١) علل الحديث (٤٦٨/٣).
(١٨٢) تقريب التَّهذيب (ص: ٢٩٨).
(١٨٣) عمدة القاري ( ١٥٤/٨)
(١٨٤) انظر: فقه الحديث رقم (١٢).

(١٨٥) المسند (١٩٨/٢٩)، ح١٧٦٥١.
(١٨٦) المعجم الكبير (١١٨/١٧)، ح٢٩٢.
(١٨٧) مجمع الزوائد ومنبع الفوائد (٣١٤/٢).
(١٨٨) فتح الباري (١٩٤/١٠).
(١٨٩) عمدة القاري ( ٢٦١/٢١)

«مَن أبو هذا معكِ؟» فسكتتْ، فقال شابٌّ حَذْوَها: أنا أبوه يا رسول الله، فأقبل عليها فقال: «مَن أبو هذا معكِ؟» قال الفتى: أنا أبوه يا رسولَ الله، فنظر رسولُ الله صلى الله عليه وسلم إلى بعضِ مَن حوله يسألهم عنه، فقالوا: ما عَلِمْنا إلَّا خَيرًا، فقال له النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم: «أُحْصِنتَ؟» قال: نعم، فأَمر به فرُجم. قال: فخَرجْنا به فحَفرْنا له حتَّى أَمكَنَّا، ثمَّ رميناه بالحِجارة حتَّى هدأ، فجاء رجلٌ يسأل عن المرجوم، فانطلقْنا به إلى النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم فقلنا: هذا جاء يسأل عن الخبيث، فقال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: «لَهُو أطيبُ عند الله مِن ريح المسك»، فإذا هو أبوه، فأَعنَّاه على غَسْله وتكفينه ودَفنه، وما أدري قال: والصَّلاةِ عليه، أمْ لا.

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه أبو داود[١٩٠]، وأحمدُ[١٩١] والنَّسائيُّ[١٩٢]، والطَّبَرانيُّ[١٩٣]، والبَيهَقيُّ[١٩٤] من طريق محمدِ بن عبد الله بن عُلَاثةَ، عن عبدِ العزيز بن عُمرَ بن عبد العزيز عنه، واللَّفظ لأبي داودَ. ؛ وفيه محمدُ بن عُلَاثةَ مُختلَفٌ فيه، والأغلبُ على تضعيفه. قال البخاريُّ[١٩٥]: في حفظه نظرٌ، وقال أبو حاتمٍ[١٩٦]: يُكتب حديثُه ولا يُحتجُّ به. وقال ابنُ حِبَّانَ[١٩٧]: كان ممَّن يروي الموضوعاتِ عن الثِّقات، ويأتي بالمُعضَّلات عن الأثبات، لا يَحِلُّ ذِكرُه في الكتب إلَّا على جهة القَدْح فيه، ولا كتابةُ حديثه إلَّا على جهة التَّعجُّب، وقال ابنُ حجر[١٩٨]: صدوقٌ يخطئ.

**الحكم على الحديث:** إسنادُه ضعيفٌ.

**المطلب التاسع: تشبيه رائحة رُوح المؤمن عند خروجها في الدنيا برائحة المسك:**

١٧- (١) عن أبي هُريرةَ رضي الله عنه قال: (إذا خَرجتْ رُوحُ المؤمن تَلقَّاها مَلَكان يُصعِدانها) - قال حَمَّادٌ: فذكر مِن طِيب ريحها وذكر المسك- قال: (ويقول أهلُ السَّماء: رُوحٌ طيِّبةٌ جاءت مِن قِبَل الأرض، صلَّى اللهُ عليكِ وعلى جسدٍ كُنتِ تَعمُرينه، فينطلق به إلى ربِّه عز وجل، ثمَّ يقول: انطلِقوا به إلى آخِر الأجَل)، قال: (وإنَّ الكافرَ إذا خرجتْ رُوحُه) - قال حمَّادٌ: وذكر مِن نَتَنِها، وذكر لَعْنًا- (ويقولُ أهلُ السَّماء: رُوحٌ خبيثةٌ جاءت مِن قِبَل الأرض. قال: (فيقال: انطلِقوا به إلى آخِر الأجَل)، قال أبو هُريرةَ: فرَدَّ رسولُ الله صلى الله عليه وسلم رَيْطةً كانت عليه على أنْفه هكذا.

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه مسلمٌ[١٩٩] من طريق حمَّادِ بن زَيد، عن بُدَيلٍ، عن عَبد الله بنِ شَقيقٍ، عنه به.

**الحكم على الحديث:**

ثابتٌ في صحيح مسلم.

**فقه الحديث:**

في الحديث ما يحظى به المؤمنُ مِن نَعيمٍ وكَرَمٍ عند خروج رُوحه؛ فرُوحُ المؤمن رُوحٌ طيِّبةٌ، وقد ذكر الرَّاوي مِن طِيب ريحها وذَكَر المسكَ. قال الطِّيبيُّ: ويحتمل أن يكونَ فاعلُ (فذكر) رسولُ الله أو

(١٩٠) السُّنن، كتاب الحدود، باب رَجْم ماعز بن مالك (١٥٠/٤)، ح٤٤٣٥.
(١٩١) المسند (٢٨١/٢٥)، ح١٥٩٣٤.
(١٩٢) السُّنن الكبرى (٤٢٥/٦)، ح٧١٤٦.
(١٩٣) المعجم الكبير (٢١٩/١٩)، ح٤٨٨.
(١٩٤) السُّنن الكبرى (٣٧٩/٨)، ح١٦٩٥٤.
(١٩٥) التَّاريخ الكبير (١٣٣/١).
(١٩٦) الجرح والتَّعديل (٣٠٢/٧).
(١٩٧) المجروحين (٢٧٩/٢).

(١٩٨) تقريب التَّهذيب (ص: ٤٨٩).
(١٩٩) الصَّحيح، كتاب صِفة الجنَّة وصِفة نَعيمها وأهلها، باب عَرْضِ مَقعَد الميِّت مِن الجنَّة أو النَّار، (٢٢٠٢/٤)، ح٢٨٧٢.

الصَّحابيُّ، يريد أنَّه صلى الله عليه وسلم وصف طِيبَ ريحها وذكر المسكَ[٢٠٠].

**المطلب العاشر: تشبيه رَشْحِ أهل الجنَّة وعرقهم بالمسك:**

١٨- (١) عن أبي هُريرةَ رضي الله عنه، قال: قال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: (أوَّلُ زُمْرَةٍ تَلِجُ الجنَّةَ صُورتُهم على صورة القمر ليلةَ البدر، لا يَبصُقون فيها، ولا يَمْتَخِطون، ولا يَتغَوَّطون، آنِيتُهم فيها الذَّهبُ، أمشاطُهم مِن الذَّهب والفضَّة، ومَجامِرُهم الأُلُوَّةُ[٢٠١]، ورَشْحُهم المسكُ، ولكلِّ واحدٍ منهم زوجتان، يُرَى مُخُّ سُوقهما مِن وراء اللَّحْم مِن الحُسْن، لا اختلافَ بينهم ولا تَباغُضَ، قُلوبُهم قلبٌ واحدٌ، يسبِّحون اللهَ بُكرَةً وعَشِيًّا).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه البخاريُّ[٢٠٢]، ومسلمٌ[٢٠٣] من طريق هَمَّامٍ، وأخرجاه[٢٠٤] أيضًا من طريق أبي زُرْعةَ، كلاهما عنه به.

**الحكم على الحديث:**

متَّفَقٌ عليه.

**فقه الحديث:**

في الحديث بيان لما يتنعم به أهل الجنة، واقتصر في هذه الرواية على ذكر صفة الزمرة الأولى بأنهم في إشراق وجوههم على صفة القمر ليلة تمامه، وذكره لبقية الصفات أنه لا يبصقون ولا يتمخطون ولا يتغوطون هي صفة أهل الجنة مطلقا ولا يختص ذلك بالزمرة الأولى كما دلت عليه الأحاديث ، وفي الحديث ما يدل على أن بخورهم العود، والعرق الذي يترشح منهم رائحته رائحة المسك وهو قائم مقام التغوط والبول[٢٠٥].

١٩- (٢) عن جابرٍ رضي الله عنه قال: سمعتُ النَّبيَّ صلى الله عليه وسلم يقول: (إنَّ أهلَ الجنَّة يأكلون فيها ويشربون، ولا يَتفُلون ولا يَبُولون ولا يَتغَوَّطون ولا يَمْتَخِطون) قالوا: فما بالُ الطَّعام؟ قال: (جُشَاءٌ ورَشْحٌ كرشحِ المسك، يُلهَمون التَّسبيحَ والتَّحميدَ كما تُلهَمون النَّفَسَ).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه مسلمٌ[٢٠٦]، وأبو داودَ[٢٠٧]، وأحمدُ[٢٠٨]، وابنُ أبي شَيْبَةَ[٢٠٩]، وهَنَّادٌ السِّرِيُّ[٢١٠]، وعَبدُ بن حُميدٍ[٢١١]، وأبو يعلى[٢١٢]، والطَّبَرانيُّ[٢١٣]، وأبو نُعيم[٢١٤]، والبَيْهَقيُّ[٢١٥]، من طريق أبي سُفْيانَ. وأخرجه مسلمٌ[٢١٦] والبَيْهَقيُّ[٢١٧] من طريق أبي الزُّبير. وأخرجه أحمدُ [٢١٨] من طريق ماعِزٍ التَّميمي. ثلاثتُهم عنه بنحوه،

---

(٢٠٠) شرح المشكاة، للطِّيبي = الكاشف عن حقائق السُّنن (١٣٧٨/٤).

(٢٠١) الألوة: قال الأصمعي: هو العود الذي يتبخر به وأراها كلمة فارسية عربت . غريب الحديث (٥٤/١)

(٢٠٢) الصَّحيح، كتاب بَدْء الخَلْق، باب ما جاء في صِفة الجنَّة وأنَّها مخلوقة (١١٨/٤) ح٣٢٤٥.

(٢٠٣) الصَّحيح، كتاب الجنَّة وصِفة نعيمها وأهلها، باب أوَّل زُمْرةٍ تدخُل الجنَّةَ على صورة القمر (٢١٧٩/٤)، ح٢٨٣٤.

(٢٠٤) البخاري في الصَّحيح، وكتاب أحاديث الأنبياء، باب خَلْق آدم عليه السلام (١٣٢/٤)، ح٣٣٢٧، ومسلمٌ في الصَّحيح، كتاب الجنَّة وصِفة نعيمها وأهلها، باب أوَّل زُمرَةٍ تدخُل الجنَّةَ على صورة القمر (٢١٧٩/٤)، ح٢٨٣٤.

(٢٠٥) انظر: طرح التثريب (٨/ ٢٦٨)

(٢٠٦) الصَّحيح، كتاب الجنَّة وصِفة نعيمها وأهلها، باب في صِفات الجنَّة وأهلها وتسبيحهم فيها (٢١٨١/٤)، ح٢٨٣٥.

(٢٠٧) السُّنن، كتاب السنَّة، باب في الشَّفاعة (١٢٠/٧)، ح٤٧٤١.

(٢٠٨) المسند (١٨٨/٢٢، ٢٩٣)، ح١٤٩٢٢، ١٤٤٠١.

(٢٠٩) المصنَّف (١١٠/١٣)، ح٣٥١٣٠.

(٢١٠) الزُّهد (٧٣/١)، ح٦٢.

(٢١١) المنتخب ح ١٠٣٠، (ص٣١٥).

(٢١٢) المسند (١٨٤/٤)، ح٢٢٧٠.

(٢١٣) المعجم الأوسط (١٣٠/٥)، ح٤٨٦٦.

(٢١٤) صِفة الجنَّة (١١٧/٢)، ح٢٧٤.

(٢١٥) البعث والنُّشور (ص: ٢٠٤)، ح٣١٦

(٢١٦) الصَّحيح، كتاب الجنَّة وصِفة نعيمها وأهلها، باب في صِفات الجنَّة وأهلها وتسبيحهم فيها (٢١٨١/٤)، ح٢٨٣٥.

(٢١٧) البعث والنُّشور (ص: ٢٢٩)، ح٣٨٤.

(٢١٨) المسند (١١٩/٢٣)، ح١٤٨١٥.

وعند أبي داود مُختصَرًا لم يذكُر المسك، وعند أحمدَ من طريق ماعزٍ بالسُّؤال.

**الحكم على الحديث:**

ثابتٌ في الصَّحيح.

**فقه الحديث:**

في هذا الحديث بيانٌ لنَعيم أهل الجنَّة. قال النَّوَويُّ[٢١٩]: مذهبُ أهلِ السُّنَّة وعامَّةِ المسلمين أنَّ أهلَ الجنَّة يأكلون فيها ويشربون، يَتنعَّمون بذلك وبغَيره مِن مَلاذٍّ وأنواعِ نعيمِها تَنعُّمًا دائمًا لا آخِرَ له ولا انقطاعَ أبدًا، وأنَّ تَنعُّمَهم بذلك على هيئة تَنعُّم أهل الدُّنيا إلَّا ما بينهما من التَّفاضُل في اللَّذَّةِ والنَّفاسة التي لا تُشارك نَعيمَ الدُّنيا إلَّا في التَّسمية وأصل الهيئة، وإلَّا في أنَّهم لا يبولون ولا يتغوَّطون ولا يَتمخَّطون ولا يَبصُقون. وقد دلَّت دلائلُ القرآن والسُّنَّة في هذه الأحاديث التي ذكرها مسلمٌ وغيرُه أنَّ نعيمَ الجنَّة دائمٌ لا انقطاعَ له أبدًا. قال ابنُ الجَوْزي[٢٢٠]: لَمَّا كانت أغذيةُ أهل الجنَّة في غاية اللَّطافة والاعتدال لم يكن فيها أذًى ولا فَضْلةٌ تُستقذر، بلْ يَتولَّد عن تلك الأغذية أطيبُ ريحٍ وأحسنُه.

٢٠- (٣) عن زَيدِ بن أَرقَمَ رضي الله عنه قال: (أتى النَّبيَّ صلى الله عليه وسلم رجلٌ مِن اليهود فقال: يا أبا القاسم، ألستَ تزعُم أنَّ أهلَ الجنَّة يأكلون فيها ويشربون؟ وقال لأصحابه: إنْ أقرَّ لي بهذه خَصَمتُه. قال: فقال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: (بلى والذي نفْسي بيده، إنَّ أحدَهم لَيُعطَى قوَّةَ مائة رجلٍ في المَطعَم والمَشرَب والشَّهوَة والجِماع). قال: فقال له اليهوديُّ: فإنَّ الذي يأكل ويشرب تكون له الحاجةُ. قال: فقال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: (حاجةُ أحدهم عَرَقٌ يَفِيض مِن جُلودهم مِثْلَ ريحِ المسك، فإذا البطنُ قد ضَمَر).

**❖ تخريج الحديث ودراسته:**

روي الحديث عن الأعمش من وجهين:

الوجه الأول: الأعمش عن ثمامة بن عقبة عن زيد: رواه على هذا الوجه: أبو معاوية، ووكيع، وعبدة ابن سليمان، وجعفر بن عون، ويعلى، وعلي بن مسهر، وفضيل بن عياض، ومصعب بن المقدام، وعلي بن صالح، وأبو جعفر الرازي.

أما رواية أبي معاوية: أخرجها أحمدُ[٢٢١]، وهَنَّادٌ السَّريُّ[٢٢٢]، وابنُ أبي الدُّنيا[٢٢٣]، والبزَّارُ[٢٢٤]، وابنُ حبَّانَ[٢٢٥]، والطَّبَرانيُّ[٢٢٦]، والبَيهَقيُّ[٢٢٧]. ورواية وكيع: أخرجها أحمدُ[٢٢٨]، وابنُ أبي شَيْبة[٢٢٩]، والطَّبَرانيُّ[٢٣٠]، وأبو نُعيم[٢٣١] مِن دون وصف رائحة العَرَق بالمسك، وابنُ أبي شيبة عن وكيعٍ وعَبْدةَ بنِ سُليمان. ورواية عبدة بن سليمان: أخرجها: ابنُ أبي شَيْبة[٢٣٢]. ورواية جعفر بن عون: أخرجها الدَّارِميُّ[٢٣٣]، ومِن دون وصفِ رائحة العَرَق بالمسك. ورواية يعلى: أخرجها عَبدُ بنُ حُميدٍ[٢٣٤]،والبزَّارُ[٢٣٥]،

---

(٢١٩) شرح النَّوَوي (١٧٣/١٧).

(٢٢٠) فتح الباري (٣٢٤/٦).

(٢٢١) المسند (١٨/٣٢)، ح١٩٢٦٩٦.

(٢٢٢) الزُّهد (٧٣/١ ح ٦٣.

(٢٢٣) صِفة الجنَّة (٣٥٩/١).

(٢٢٤) المسند (٢١٤/١٠) ح٤٣٠١.

(٢٢٥) الصَّحيح (٤٤٣/١٦) ح٧٤٢٤.

(٢٢٦) المعجم الكبير (١٧٨/٥) ح٥٠٠٦.

(٢٢٧) البعث والنُّشور ح ٣١٧، ص: ٢٠٥.

(٢٢٨) المسند (٦٥/٣٢) ح١٩٣١٤.

(٢٢٩) المصنَّف (٣٣/٧) ح٣٣٩٩٤.

(٢٣٠) المعجم الكبير (١٧٨/٥)، ح٥٠٠٦.

(٢٣١) صِفة الجنَّة (١٧٢/٢)، ح٣٢٩.

(٢٣٢) المصنَّف (٣٣/٧) ح٣٣٩٩٤.

(٢٣٣) السُّنن (١٨٦٥/٣) ح٢٨٦٧.

(٢٣٤) المنتخب ح ٢٦٣ ص: ١١٣.

(٢٣٥) المسند (٢١٤/١٠) ح٤٣٠٢.

والطَّبَرانيُّ[٢٣٦] وعنده من دون وصفِ رائحة العَرَق بالمسك. ورواية علي بن مسهر: أخرجها النَّسائيُّ[٢٣٧]، والطَّبرانيُّ [٢٣٨] مِن دون وصف رائحة العَرَق بالمسك. ورواية فضيل بن عياض: أخرجها الطَّبَرانيُّ[٢٣٩]. ورواية مصعب بن المقدام: أخرجها ابنُ المقرئ[٢٤٠]. ورواية علي بن صالح وأبي جعفر المكي: أخرجها أبو نُعيمٍ[٢٤١]من دون وصف رائحة العَرَق بالمسك.

الوجه الثاني: الأعمش عن يزيد بنِ حَيَّانَ، عن زَيدِ بنِ أرقم كما ذكره البزار [٢٤٢].

والأعمشُ مشهور بالتدليس، مكثر منه [٢٤٣]، وقال الذهبي: ربما يدلس عن ضعيف ولا يدرى به فمتى قال: حدثنا، فلا كلام، ومتى قال: عن، تطرق إليه احتمال التدليس إلا في شيوخ له أكثر عنهم كإبراهيم وأبي وائل وأبي صالح السمان[٢٤٤] ولم أقف على تصريحٍ له بالسَّماع، لكنْ رواه عنه عددٌ من تلامذته، وقد قال أبو نُعيم[٢٤٥]: مِن حديث الأعمش ثابتٌ، رواه عنه النَّاسُ. وقال العراقيُّ[٢٤٦]: أخرجه النَّسائيُّ في الكبرى بإسنادٍ صحيح. وقال الهَيثَميُّ[٢٤٧]: ورواه البزَّارُ، ورجالُ أحمدَ والبزَّارِ رجالُ الصَّحيح غيرَ ثُمامةَ بنِ عُقَبةَ، وهو ثقةٌ. وقال البُوصِيريُّ[٢٤٨]: رواه أبو بكر ابنُ أبي شيبة، وأحمدُ بن مَنيعٍ... بإسنادٍ صحيح. وقال الحافظُ الضِّياء[٢٤٩]: وهذا عندي على شرط مسلم؛ لأنَّ ثُمامةَ ثقةٌ، وقد صرَّح بسماعه مِن زيدِ بن أرقمَ.

**الحكم على الحديث:**

الحديثُ صحيحٌ، والوجه الأول رواه عن الأعمش عدد من تلاميذه بخلاف الثاني والله أعلم.

**فقه الحديث:**

فيه ذكر طعام أهل الجنة وشرابهم وفاكهتهم وما ترجع إليه أطعمتهم[٢٥٠] فمصرف أطعمتهم عرق كرائحة المسك.

**المبحث الثاني: تشبيه غير الأشخاص، من أماكن ونحوها برائحة المسك، أو المقارنة بها:**

وفيه سبعة مطالب:

**المطلب الأول: تشبيه الدُّنيا عند صيام شهر رجب بأطيب من رائحة المسك:**

٢١- (١) عن أبي سعيدٍ الخُدْريِّ قال: قال رسولُ الله، صلَّى الله عليه وآله وسلَّم: (ألا إنَّ رجبا شهرُ الله الأصمُّ... وفيه: ومَن صامَ مِن رجبَ أحد عشرَ يومًا لم يُوافِ عبدًا يومَ القيامة أفضلَ منه، إلَّا مَن صام مِثْلَه أو زادَ عليه. ومَن صام مِن رجبَ اثنَيْ عشرَ يومًا كُسِيَ يومَ القيامة حُلَّتَين خَضْراوَين مِن سُندُسٍ وإستبرقٍ، لو أُدنِيتْ حُلَّةٌ منهما إلى الدُّنيا لَأضاءت ما بين المَشْرق والمَغْرب شرقِها وغربِها، ولَصارَت الدُّنيا أطيبَ مِن ريح المسك).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه الشَّجَريُّ[٢٥١] من طريق عليِّ بن عاصم. وأبو القاسم ابنُ الحَذَّاء[٢٥٢] من طريق عصامِ بن طليق، كِلاهما عن أبي هارونَ العَبْديِّ عنه رضي الله عنه. وفيه: عُمارةُ بن جُوَينٍ أبو هارون

---

([٢٣٦]) المعجم الكبير (١٧٧/٥) ح٥٠٠٥.
([٢٣٧]) السُّنن الكبرى (٢٥٠/١٠) ح١١٤١٤.
([٢٣٨]) المعجم الكبير (١٧٧/٥) ح٥٠٠٤.
([٢٣٩]) المعجم الأوسط (٣٦١/٨) ح٨٨٧٦.
([٢٤٠]) المعجم ح ٤٩١ ص: ١٦٦.
([٢٤١]) صِفة الجنَّة (١٧٢/٢)، ح٣٢٩.
([٢٤٢]) المسند (٢١٤/١٠).
([٢٤٣]) جامع التحصيل ص: ١٨٨.
([٢٤٤]) ميزان الاعتدال (٢٠٨/٢).
([٢٤٥]) حِلية الأولياء (١١٦/٨).
([٢٤٦]) المغني عن حَمْل الأسفار (ص: ١٩٢٩).
([٢٤٧]) مجمع الزَّوائد ومنبع الفوائد (٤١٦/١٠).
([٢٤٨]) إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة (٢٣٥/٨).
([٢٤٩]) البداية والنِّهاية (٣٢٠/٢٠).
([٢٥٠]) البعث والنشور ص٢٠٣.
([٢٥١]) ترتيب الأمالي الخميسية (١٢٣/٢).
([٢٥٢]) فضائل شهر رجب (ص: ٤٩٦).

العَبْديُّ، مشهورٌ بكُنيته، قال شُعبةُ[٢٥٣]: لو شِئتُ لحَدَّثتي أبو هارون العَبْديُّ عن أبي سعيدٍ بكل شيء لَفَعَل، وقال ابنُ حبَّانَ[٢٥٤]: كان رافضيًّا يروي عن أبي سعيدٍ ما ليس مِن حديثه، لا يَحِلُّ كتابةُ حديثه إلَّا على جهة التَّعجُّب، وقال ابنُ حجر[٢٥٥]: متروكٌ، ومنهم مَن كذَّبه، شِيعيٌّ، وذكره ابنُ عراق[٢٥٦]وقال: أبو هارون العَبْديُّ متروكٌ، وعنه عصامُ بنُ طليقٍ ليس بشيءٍ.

**الحكم على الحديث:**

ضعيف جدًّا، والله أعلم.

**المطلب الثاني: تشبيه رَوْثِ الخيل وأَبْوالها في الجهاد بالمسك:**

٢٢- (١) عن يزيدَ بنِ عبد الله بن عُريبٍ المُلَيْكيِّ، عن أبيه، عن جدِّه، عن النَّبيِّ صلى الله عليه وسلم أنَّه كان يقول: (الخَيلُ في نواصيها الخَيرُ والنَّيْلُ معقودٌ إلى يوم القيامة، وأهلُها مُعانُون عليها، والمُنفِقُ عليها كباسطٍ كَفَّيْه في صَدَقةٍ لا يُحرَم، وأَرْواثُها وأَبْوالُها عند الله عز وجل مِن مسك الجنَّة)، وفي روايةٍ بلفظ: (كرِيح المسك).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه ابنُ أبي عاصم[٢٥٧]، وابنُ قانع[٢٥٨]، وأبو الشَّيخ [٢٥٩]، وأبو نُعيم[٢٦٠] من طريق سعيدِ بن سِنانَ عنه به. و فيه سعيدُ بن سِنانَ، أبو مَهْدِيٍّ ضعيفٌ جدًّا؛ قال ابنُ مَعين: ليس بشيء، وقال أبو حاتم: ضعيفُ الحديث، مُنكَرُ الحديث[٢٦١]. وقال ابنُ حجر[٢٦٢]: متروكٌ، ورماه الدَّارقُطنيُّ وغيرُه بالوضع.

**الحكم على الحديث:**

ضعيف جدا بحسَب ما وقفتُ عليه. والله أعلم.

**المطلب الثالث: تشبيه الرِّيح التي تَقبِض أرواحَ المؤمنين في الدنيا بريح المسك:**

٢٣- (١) قال عبدُ الله: (لا تقوم السَّاعةُ إلَّا على شِرارِ الخَلْق، هُم شَرٌّ مِن أهل الجاهلية، لا يَدعُون اللهَ بشيءٍ إلَّا رَدَّه عليهم)، فبينما هُم على ذلك أقبل عقبةُ بن عامرٍ فقال له مَسلَمةُ: يا عُقْبةُ، اسمعْ ما يقول عبدُ الله، فقال عُقبةُ: هو أعلمُ، وأمَّا أنا فسَمِعتُ رسولَ الله صلى الله عليه وسلم يقول: (لا تزال عِصابةٌ مِن أمَّتي يقاتلون على أمر الله قاهرين لعَدُوِّهم، لا يَضُرُّهم مَن خالَفهم، حتَّى تَأتيَهم السَّاعةُ وهُم على ذلك»، فقال عبدُ الله: أجلْ، «ثمَّ يَبعَث اللهُ ريحًا كرِيحِ المسك مَسُّها مَسُّ الحرير، فلا تَترُك نفْسًا في قلْبه مِثقالُ حَبَّةٍ مِن الإيمان إلَّا قَبضتْه، ثمَّ يَبقَى شِرارُ النَّاس عليهم تقوم السَّاعة).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه مسلمٌ[٢٦٣] من طريق عبدِ الرحمن بن شِمَاسَةَ المَهْريِّ قال: كنتُ عند مَسلَمةَ بن مَخلَدٍ، وعنده عبدُ الله بنُ عَمرو بن العاص فقال عبدُ الله به.

**الحكم على الحديث:**

الحديثُ ثابتٌ في صحيح مسلم.

---

(٢٥٣) الجرح والتَّعديل (٣٦٣/٦).

(٢٥٤) المجروحين (١٧٧/٢).

(٢٥٥) تقريب التَّهذيب (ص ٤٠٨).

(٢٥٦) تنزيه الشَّريعة المرفوعة عن الأخبار الشَّنيعة الموضوعة (١٦٥/٢).

(٢٥٧) الآحاد والمثاني (١٥٧/٥)، ح٢٦٩٥.

(٢٥٨) معجم الصَّحابة (٢٨٩/٢).

(٢٥٩) العظَمة (١٧٨١/٥).

(٢٦٠) معرفة الصَّحابة (٢٢٥٢/٤) ح٥٥٣٩.

(٢٦١) الجرح والتَّعديل (٢٨/٤).

(٢٦٢) تقريب التَّهذيب (ص: ٢٣٧).

(٢٦٣) الصَّحيح، كتاب الإمارة، باب قوله عز وجل: (لا تزال طائفةٌ مِن أمَّتي ظاهرين) (١٥٢٤/٣)، ح١٩٢٤.

**فقه الأحاديث:**

في حديث عُقبةَ بقاءُ طائفةٍ مِن الأمَّة على الحقِّ إلى قِيام الساعة، وحديثُ عبدِ الله: (لا تقوم السَّاعةُ إلَّا على شِرارِ الخَلْق)؛ فيُمكِن الجمعُ بينهما بحَملِ الغاية في حديث (لا تزال طائفةٌ) على وقت هبوب الرِّيح الطَّيِّبة التي تَقبِض رُوحَ كلِّ مؤمنٍ ومسلمٍ فلا يبقى إلَّا الشِّرارُ فتَهجُم السَّاعةُ عليهم بغتةً[٢٦٤].

**المطلب الرابع: تشبيه ريح الجنَّة بريح المسك:**

٢٤- (١) عن أبي هُريرة رضي الله عنه، عن النَّبيِّ – صلَّى الله عليه وآله وسلَّم– أنَّه قال: (سِرْتُ وسار معي جبريلُ عليه السلام، فأتينا على وادٍ فوَجدتُ ريحًا طيِّبةً ووجدتُ ريحَ المسك، وسمعتُ صَوتًا فقلتُ: يا جبريلُ، ما هذه الرِّيحُ الباردة الطَّيِّبة وريحُ المسك؟ وما هذا الصَّوتُ؟ قال: هذا صوتُ الجنَّة تقول: يا ربِّ، أَهْنِني بأهْلي وما وَعدَتني فقد كَثُرَ حَريري وسُنْدُسي وإسْتَبْرَقي، وعَبْقَريِّي ولؤلؤي ومَرْجاني، وفِضَّتي وذَهَبي وأباريقي، وفواكهي وعَسَلي ومائي، فأتِني ما وعدتَني، قال: لكِ كلُّ مسلمٍ ومسلمةٍ ومؤمنٍ ومؤمنةٍ، ومَن آمَن بي وبرُسلي وعمل صالحًا ولم يُشرِكْ بي شيئًا، ولم يتَّخذْ مِن دُوني أندادًا، ومَن خَشيني. ومَن سألني أعطيتُه ومَن أقرضني جَزَيتُه، ومَن تَوكَّل عليَّ كَفيتُه، أنا اللهُ لا إلهَ إلَّا أنا، لا أُخلِف الميعادَ، قد أفلح المؤمنون، تَبارَك اللهُ أحسنُ الخالقين، قالت: قد رَضِيتُ).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه البَزَّارُ[٢٦٥]، والطَّبريُّ[٢٦٦]، وابنُ أبي حاتم[٢٦٧]، وأبو نُعيم[٢٦٨]، والبَيهَقيُّ[٢٦٩] مِن طريق أبي جعفرٍ الرَّازي، عيسى بنِ ماهانَ، عن الرَّبيع بن أنسٍ، عن أبي العالية أو غيره، عنه، واللَّفظُ لأبي نُعيمٍ، والبقيَّةُ عندهم مُطوَّلًا. وفيه أبو جعفرٍ: قال أحمدُ بن حنبل: مضطربُ الحديث. وقال ابنُ حِبَّان: كان ممَّن ينفرد بالمناكير عن المشاهير، لا يعجبني الاحتجاجُ بخبره إلَّا فيما وافَق الثِّقات، ولا يجوز الاعتبارُ بروايته إلَّا فيما لم يخالف الأثباتَ[٢٧٠].

**الحكم على الحديث:**

إسنادُه ضعيفٌ وفي متنه غَرابةٌ، وقد تَفرَّد برواية الحديث أبو جعفرٍ الرَّازيُّ وهو مُختلَفٌ فيه وممَّن لا يُحتمل تَفرُّدُه؛ قال البزَّارُ[٢٧١]: وهذا لا نَعلَمه يُروَى إلَّا بهذا الإسناد مِن هذا الوجه.اهـ. وأعلَّها ابنُ كثير[٢٧٢] بالغَرابة فقال: روايةُ أبي هريرة رضي الله عنه – وهي مُطوَّلةٌ جدًّا– وفيها غَرابةٌ.

**المطلب الخامس: تشبيه رائحة الحور العين في الجنة بالمسك:**

٢٥- (١) عن أنسِ بن مالكٍ رضي الله عنه قال: قال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: (لَقَابُ قَوْسِ أحدِكم خَيرٌ مِن الدُّنيا وما فيها، ولو أنَّ امرأةً مِن أهل الجنَّة اطَّلعتْ إلى الدُّنيا لَمَلأتْ ما بينهما رِيحَ المسك، ولَطُيِّب ما بينهما، ولَنَصيفُها على رأسها خَيرٌ مِن الدُّنيا وما فيها).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

روي الحديث من وجهين:

الوجه الأول: حميد عن أنس رضي الله عنه مرفوعًا. رواه على هذا الوجه: يحيى بن أيوب، وأبو إسحاق، وإسماعيل بن جعفر، ومحمد بن طلحة، وعبد الوهاب، ويزيد بن زريع.

أما رواية يحيى بن أيوب فأخرجها أحمدُ[٢٧٣]، وأبو يعلى[٢٧٤]، والطَّبَرانيُّ[٢٧٥] وبذكر المسك. ورواية أبي إسحاق أخرجها بذِكر

---

([٢٦٤]) ينظر: فتح الباري، لابن حجر (١٩/١٣).
([٢٦٥]) المسند (٥/١٧) ح٩٥١٨.
([٢٦٦]) التَّفسير (٣٣٦/١٧).
([٢٦٧]) التَّفسير (٢٣٠٩/٧).
([٢٦٨]) صِفة الجنَّة (٤٦/١)، ح٢٢.
([٢٦٩]) دلائل النُّبوَّة (٣٩٦/٢).
([٢٧٠]) المجروحين، لابن حبَّان (١٢٠/٢).
([٢٧١]) المسند (٥/١٧).
([٢٧٢]) تفسير القرآن العظيم (٣٢/٥).
([٢٧٣]) المسند (٥٣/٢٠)، ح١٢٦٠٣.
([٢٧٤]) المسند (٤١١/٦)، ح٣٥٧٥.

الرِّيح لكنْ مِن دون تعيينه بالمسك: البخاريُّ[٢٧٦]. ورواية إسماعيل بن جعفر أخرجها البخاريُّ[٢٧٧]، والتِّرمِذيُّ[٢٧٨]، وأحمدُ[٢٧٩]، وابنُ حِبَّانَ[٢٨٠]، والبَيهَقيُّ[٢٨١].ورواية محمد بن طلحة أخرجها أحمدُ[٢٨٢].ورواية عبد الوهاب أخرجها البزَّارُ[٢٨٣].ورواية يزيد بن زريع أخرجها أبو نُعيمٍ[٢٨٤]. والحديثُ مِن رواية حُميدٍ عن أنسٍ، وقد صرَّح عند البخاري في مَوضِعٍ بالسَّماع، وكذلك عند الطَّبَرانيِّ في المعجم الأوسط.

الوجه الثاني: حميد عن أنس موقوفا رواه على هذا الوجه الأنصاري كما أخرجه ابنُ المبارَك[٢٨٥] وفيه: (لَمَلأتِ الأرضَ طِيبًا) بدل (مِسْكًا). وابنُ أبي حاتم[٢٨٦] وقال: قال أبي: حدَّثنا الأنصاريُّ، عن حُميدٍ، عن أنسٍ. وقد قال أبو حاتم: حديثُ حُميدٍ فيه مِثْلُ ذا كثيرٌ؛ واحدٌ عنه يسندٍ وآخَرُ يوقف. اهـ . وتابَع حُميدًا في رواية الحديث مرفوعًا عن أنسٍ رضي الله عنه :ثابتٌ البُنَانيُّ، كما أخرجه مختصَرًا ومِن دون ذِكر نساء أهل الجنَّة الإمامُ أحمد[٢٨٧] من طريق حَمَّادٍ عنه به.

**الحكم على الحديث:**

الحديثُ ثابتٌ كما في صحيح البخاري مرفوعًا ومختصَرًا، وقد رواه على الوجه المرفوع عن حُميدٍ عددٌ مِن الرُّواة. والله أعلم.

❖ **فقه الحديث:**

في الحديث تعظيمُ أمر الجهاد، (ولو اطَّلَعَتِ امرأةٌ مِن نساء أهل الجنَّة) أي نَظرتْ اليها وأَشرَفتْ عليها (لَمَلأتْ ما بينهما ريحًا) طيِّبةً[٢٨٨]. وممَّا يُعطِي اللهُ الشَّهيدَ مِن النَّعيم أنْ يزوِّجَه مِن الحُور العِين، وكلُّ واحدةٍ منهنَّ لوِ اطَّلعتْ إلى الدُّنيا لَأضاءتْ كلُّها؛ لِيَستزيدَ مِن كرامة الله وتنعيمه وفضله[٢٨٩].

**المطلب السادس: تشبيه رائحة الحوض بأطيب من ريح المسك:**

٢٦- (١) عبد الله بن عَمرٍو: قال النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم: (حَوضِي مَسيرةُ شَهْرٍ، ماؤه أبيضُ مِن اللَّبن، وريحُه أَطيَبُ مِن المسك، وكِيزانُه كنُجومِ السَّماء، مَن شَرِب منها فلا يَظمَأ أبدًا).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه البخاريُّ[٢٩٠]، ومسلمٌ[٢٩١] من طريق ابن أبي مُليكة عنه به.

**الحكم على الحديث:**

متَّفَقٌ عليه.

٢٧- (٢) عن البراءِ بن عازب I قال: قال النَّبيُّ صلى الله عليه وسلم: (حَوضِي ما بين أَيْلَةَ إلى صنعاءَ، له مِيزابان إحداهما مِن ذهبٍ والآخَرُ مِن فضَّة، آنيتُه عددُ نجوم السَّماء، أشدُّ بَياضًا مِن اللَّبن،

---

(٢٧٥) المعجم الأوسط (٢٨١/٣)، ح٣١٤٨.

(٢٧٦) الصَّحيح، كتاب بَدْء الخَلْق، باب ما جاء في صِفة الجنَّة وأنَّها مخلوقة (١٧/٤) ح٢٧٩٦.

(٢٧٧) الصَّحيح، كتاب الجهاد والسِّيَر، باب الغَدْوَة والرَّوْحة في سبيل الله، (١١٦/٨) ح٦٥٦٨.

(٢٧٨) الجامع، أبواب الجهاد، باب ما جاء في فضل الغُدوِّ والرَّوحة في سبيل الله (١٨١/٤) ح١٦٥١.

(٢٧٩) المسند (٣٠٠/٢١) ح١٣٧٨٠.

(٢٨٠) الصَّحيح (٤١١/١٦) ح٧٣٩٨.

(٢٨١) البعث والنُّشور ح ٣٣٦ ص: ٢١٣.

(٢٨٢) المسند (٤٢٤/١٩) ح١٢٤٣٦، و(٣٠٠/٢١) ح١٣٧٧٩.

(٢٨٣) المسند (١٦١/١٣)، ح٦٥٨١.

(٢٨٤) صِفة الجنَّة (٢١٥/٢) ح٣٨٠.

(٢٨٥) الجهاد ح ٢٣، ص: ٣٩.

(٢٨٦) عِلَل الحديث (٣٥٨/٣).

(٢٨٧) المسند (٣٥٣/١٩) ح١٢٣٥٠، (٢٧/٢٠، ٤٠١) ح١٢٥٥٦، ح ١٣١٦١.

(٢٨٨) التَّيسير بشرح الجامع الصَّغير (٢٩٥/٢).

(٢٨٩) شرح صحيح البخاري، لابن بطَّال (١٥/٥).

(٢٩٠) الصَّحيح، كتاب الرِّقاق، باب في الحَوض (١١٩/٨)، ح٦٥٧٩.

(٢٩١) الصَّحيح، كتاب الفضائل، باب إثبات حَوْض نبيِّنا صلى الله عليه وسلم (١٧٩٣/٤)، ح٢٢٩٢.

وأحلى مِن العسل، وريحُه أطيبُ مِن المسك، مَن شَرِب منه لم يَظمَأْ أبدًا).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

أخرجه الطَّبَرانيُّ[٢٩٢] من طريق سفيانَ بنِ وكيعٍ، عن أبي داودَ الحَفَريِّ، عن مُطيعٍ الغزَّالِ، عن الشَّعْبيِّ، عنه به، وقال: لم يَرْوِ هذا الحديثَ عن مُطيعٍ إلَّا أبو داودَ، تَفرَّد به سفيانُ. والحديثُ فيه سفيانُ بن وكيعٍ مُتكلَّمٌ فيه؛ قال ابنُ أبي حاتم[٢٩٣]: كتب عنه أبي وأبو زُرْعة وتركا الرِّوايةَ عنه... سألتُ أبا زُرْعةَ عنه فقال: لا يُشتغل به. قيل له: كان يَكذِب. قال كان أبوه رجلًا صالحًا. قيل له: كان يُتَّهم بالكذب؟ قال نعم. وقال ابنُ عَديٍّ[٢٩٤]: ولِسُفيانَ بنِ وكيعٍ حديثٌ كثير، وإنَّما بلاؤه أنَّه كان يَتلقَّن ما لُقِّن، ويقال: كان له وَرَّاقٌ يلقِّنه مِن حديثٍ موقوف يرفعه وحديثٍ مُرسَل فيُوصله، أو يبدِّل في الإسناد قَومًا بدلَ قَومٍ. وقال ابنُ حجر[٢٩٥]: كان صدوقًا، إلَّا أنَّه ابتُلِيَ بوَرَّاقِه فأدخل عليه ما ليس مِن حديثه، فنُصح فلم يَقبَل فسَقَط حديثُه.

**الحكم على الحديث:**

إسنادُه ضعيفٌ جدًّا، والحديثُ ثابتٌ في الصَّحيحَين من رواية عبد الله بن عَمرٍو رضي الله عنه.

**فقه الأحاديث:**

مما يجب على كل مكلف أن يعلمه ويصدق به أن الله تعالى قد خصَّ نبيَّنا محمدًا بالحوض المصرح باسمه وصفته وشرابه في الأحاديث الصحيحة المشتهرة التي يحصل بمجموعها العلم القطعي[٢٩٦] ومنها هذا الحديث الذي ذكر فيه عدد من صفات الحوض من حيث مقداره، ولون مائه، وطيب رائحته، وعدد أواني الشرب، وفضل من يحظى بشرف الشرب منه.

**المطلب السابع: تشبيه تربة نهر الكوثر بأنها أطيب من المسك:**

٢٨- (١) عن ابنِ عُمرَ رضي الله عنهما قال: قال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: (الكَوثَرُ نهرٌ في الجنَّة، حافَّتاه مِن ذهبٍ، ومَجْراهُ على الدُّرِّ والياقوت، تُربَتُه أَطيَبُ مِن المسك، وماؤه أحلى مِن العسل وأبيضُ مِن الثَّلج).

❖ **تخريج الحديث ودراسته:**

روي الحديث من وجهين: الوجه الأول: عطاء عن محارب بن دثار عن ابن عمر مرفوعا: رواه على هذا الوجه: محمد بن فضيل، وأبي عوانة، وورقاء.

أما رواية محمد بن فضيل: أخرجها التِّرمِذيُّ[٢٩٧]، وابنُ ماجه[٢٩٨]، وابنُ أبي شيبة[٢٩٩]، وهَنَّادٌ[٣٠٠]، وبَقِيُّ بن مَخْلَدٍ[٣٠١]. ورواية أبي عوانة: أخرجها الدَّارِميُّ[٣٠٢]، والطَّيَالِسيُّ[٣٠٣]، والبَيهَقيُّ[٣٠٤]. ورواية ورقاء: أخرجها الطَّبَرانيُّ[٣٠٥].

الوجه الثاني: عطاء عن محارب بن دثار عن ابن عمر موقوفا: رواه على هذا الوجه: هشيم، وأبو الأحوص، وقيس بن الربيع، وسعيد بن زيد، وحماد بن زيد.

أما رواية هُشيمٍ أخرجها ابنُ المبارَك[٣٠٦]، ورواية أبي الأَحْوَص أخرجها هَنَّادٌ[٣٠٧]، ورواية قَيسِ بن الرَّبيع أخرجها الطَّبَرانيُّ [٣٠٨]،

---

(٢٩٢) المعجم الأوسط (٣٥٣/٣)، ح٣٣٨٤.
(٢٩٣) الجرح والتَّعديل (٢٣١/٤).
(٢٩٤) الكامل في ضعفاء الرِّجال (٤٨٢/٤).
(٢٩٥) تقريب التَّهذيب (ص: ٢٤٥).
(٢٩٦) المفهم (٩٠/٦).
(٢٩٧) الجامع، أبواب تفسير القرآن، باب ومن سورة الكوثر (٤٤٩/٥) ح٣٣٦١.
(٢٩٨) السُنن، كتاب الزهد، باب صِفة الجنَّة (٣٨٣/٥) ح٤٣٣٤.
(٢٩٩) المصنَّف (٣٠٦/٦) ح٣١٦٦٢.
(٣٠٠) الزُّهد (١٠٨/١) ح١٣٢.
(٣٠١) الحَوض والكوثر ح ٣٩، ٤٠، ص: ١٠٠.
(٣٠٢) المسند (١٨٧٤/٣) ح٢٨٧٩.
(٣٠٣) المسند (٤٤٢/٣) ح٢٠٤٥.
(٣٠٤) البعث والنُّشور ح ١٢٩ ص: ١١٦.
(٣٠٥) المعجم الكبير (١٣٤/١٣) ح١٣٨٠٥.
(٣٠٦) الزُّهد (٥٦٢/١) ح١٦١٣
(٣٠٧) الزُّهد (١٠٨/١) ح١٣١.
(٣٠٨) المعجم الكبير (١٣٥/١٣) ح١٣٨٠٦.

ورواية سعيدِ بن زَيد وحَمَّادُ بن زيد، أخرجها أبو نُعيمٍ[٣٠٩] مُختصَرًا ولم يذكُر المسكَ.

والاختلاف على عطاءُ بن السَّائب وقد اختلط، قال الدَّارقُطنيُّ[٣١٠] بعد ذِكره الاختلاف على عطاءٍ: وهذا مِن عطاءٍ لأنَّه كان تَغيَّر. لكن أخرجه مرفوعًا عن غير عطاءٍ: أحمدُ[٣١١] مِن طريق عُمرَ بن عَمرو الأحمُوسي، عن المُخارقِ بن أبي المُخارق عنه I مُطوَّلًا. وفيه مُخارِقُ بن أبي المُخارق ذكره ابنُ أبي حاتم[٣١٢] ولم يذكُر في حاله شيئًا. وذكره ابنُ حِبَّانَ[٣١٣] وقال: مُخارقُ بن أبي المُخارق واسمُ أبيه عبدُ الله بن جابرٍ الأحمسي إنْ شاء الله. وقال المُنذِريُّ[٣١٤]: رواه أحمدُ بإسنادٍ حسن. وذكر عقبةُ حديثًا لأبي أُمامةَ يَشهد له، وحكم عليه بقوله: رواه الطَّبَرانيُّ وإسنادُه حسنٌ في المُتابَعات.

**الحكم على الحديث:**

الحديثُ اختلف على عطاءٍ في رفعه ووقفه، لكنْ رُويَ من طريقٍ آخَرَ عن غير عطاءٍ مرفوعًا؛ فالحديثُ حسنٌ لغَيره. والله أعلم.

**فقه الحديث:**

الكوثر هو نهر في الجنة، وقد نقل في الكوثر أقوالٌ لكن ثبت تخصيصه بالنهر من لفظ النبي صلى الله عليه وسلم فلا معدل عنه[٣١٥]. وذكر من صفات الكوثر أن حافتيه من الذهب، ومجراه على الدر والياقوت، أي جريان مائه عليهما، وترابه أطيب ريحًا من المسك[٣١٦].

**الخاتمة**

الحمدُ لله الذي بفضله تتمُّ الأمور وتُختم الأعمالُ، وأُصلِّي وأُسلِّم على نبيِّنا محمدٍ، وعلى آلِه وصحْبه أجمعين.

أمَّا بعدُ..

فقد خَلَصتُ في هذا البحث – الذي اشتمل على (٢٨) حديثًا مِن مصادر السُّنَّة تَتعلَّق بالأحاديث الواردة في التشبيه بالمسك أو المقارنة به، إلى أنَّ الأحاديثِ الثَّابتةِ التي وقفتُ عليها كالآتي:

١- تشبيه رائحة النبي صلى الله عليه وسلم، ورائحة يده الشريفة بأنها أطيب من المسك فيه أحاديث أبي جحيفة، ويزيد، وأنس رضي الله عنهم وهي صحيحة، وحديث لأنس: (إذا مر بطريق من طرق المدينة) وهو حسن.

٢- تشبيه الجليس الصالح بحامل المسك وفيه حديث أبي موسى رضي الله عنه وهو صحيح.

٣- تشبيهُ رائحة خلوف فم الصائم بأنه أطيب من ريح المسك وفيه حديث أبي هريرة رضي الله عنه وهو صحيح.

٤- تشبيهُ رائحة الشهيد المجاهد في سبيل الله، والمتوفى بالطاعون برائحة المسك وفيه حديث أبي هريرة رضي الله عنه، وحديث عبد الله بن ثعلبة رضي الله عنه وهما صحيحان . وحديث عتبة بن عبد السلمي رضي الله عنه وهو حسن، وحديث معاذ بن جبل رضي الله عنه وهو حسن لغيره.

٥- تشبيه رائحة روح المؤمن عند خروجها في الدنيا برائحة المسك، وفيه حديث أبي هريرة رضي الله عنه وهو صحيح.

٦- تشبيهُ رَشْحِ أهل الجنَّة وعرقهم بالمسك. وفيه حديث أبي هريرة رضي الله عنه، وحديث جابر رضي الله عنه، وحديث زيد بن أرقم رضي الله عنه وهي صحيحة.

٧- تشبيه الريح التي تقبض أرواح المؤمنين في الدنيا بريح المسك وفيه حديث عبد الله رضي الله عنه وهو صحيح.

---

(٣٠٩) صِفة الجنَّة (١٦٩/٢) ح٣٢٦.
(٣١٠) العِلل الواردة في الأحاديث النَّبوية (٤٢٧/١٢).
(٣١١) المسند (٣٠٢/١٠) ح٦١٦٢.
(٣١٢) الجرح والتَّعديل (٣٥٢/٨).
(٣١٣) الثِّقات (٤٤٤/٥).
(٣١٤) التَّرغيب والتَّرهيب (٢٢٧/٤).
(٣١٥) فتح الباري ( ٧٣٢/٨)
(٣١٦) تحفة الأحوذي (٤٤٤/٤).

٨- تشبيهُ رائحة الحور العين في الجنة بالمسك وفيه حديث أنس رضي الله عنه وهو صحيح.

٩- تشبيهُ رائحة الحوض بأطيب من ريح المسك وفيه حديث عبد الله بن عمرو رضي الله عنه وهو صحيح.

١٠- تشبيه تربة نهر الكوثر بأنها أطيب المسك وفيه حديث ابن عمر رضي الله عنهما وهو حسن لغيره.

أمَّا الأحاديثُ التي وقفتُ عليها ولم تَثبُت أو كانت أحاديثَ ضعيفةً فهي كالآتي:

١- تشبيه رائحة النبي صلى الله عليه وسلم ورائحة يده الشريفة بأنهما أطيب من المسك فيه حديث وائل بن حجر وهو ضعيف.

٢- تشبيه الأشعريين بصرار المسك فيه حديث علي بن رباح وهو ضعيف

٣- تشبيه رائحة أهل الجمعة يوم القيامة بريح المسك وفيه حديث أبي موسى رضي الله عنه وهو شاذ.

٤- تشبيه صدر حافظ القرآن بجراب المسك وفيه حديث: عثمان رضي الله عنه وهو ضعيف جدا.

٥- تشبيه رائحة خلوف فم الصائم بأنه أطيب من ريح المسك، فيه حديث الحارث الأشعري، وهو ضعيف وبه جزء يشهد له حديث أبي هريرة رضي الله عنه.

٦- تشبيهُ رائحة دم التائب الذي أقيم عليه الحد برائحة المسك وفيه حديث خالد وهو ضعيف.

٧- تشبيهُ الدنيا عند صيام شهر رجب بأطيب من رائحة المسك وفيه حديث: أبي سعيد رضي الله عنه وهو ضعيف جدا.

٨- تشبيه روث الخيل وأبوالها في الجهاد بالمسك وفيه حديث: يزيد بن عبد الله ، وهو ضعيف جدا.

٩- تشبيه ريح الجنة بريح المسك . وفيه حديث أبي هريرة رضي الله عنه وهو ضعيف وفي متنه غرابة.

١٠- تشبيه رائحة الحوض بأطيب المسك فيه حديث البراء بن عازب رضي الله عنه وهو ضعيف جدا.

هذا، واللهُ أعلم، وأصلِّي وأسلِّم على نبيِّنا محمدٍ، وعلى آله وصحْبه أجمعين.

**فهرس المراجع والمصادر**


١- ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد الرازي (ت٣٢٧هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، ط: ٣، ١٤١٩هـ.

٢- ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد الرازي (ت٣٢٧هـ)، الجرح والتعديل، مجلس دائرة المعارف العثمانية، الهند، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط:١، ١٢٧١هـ، ١٩٥٢م.

٣- ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد الرازي (ت٣٢٧هـ)، علل الحديث، تحقيق: فريق من الباحثين بإشراف وعناية د/سعد بن عبد الله الحميد، ود/خالد بن عبد الرحمن الجريسي، مطابع الحميضي، الرياض، ط: ١، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.

٤- ابن أبي الدنيا، عبد الله بن محمد (ت ٢٨١هـ)، صفة الجنة، ضمن الجزء الثالث من موسوعة ابن أبي الدنيا، تحقيق: فاضل الرقي، دار أطلس الخضراء، الرياض، ط:١، ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م.

٥- ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد (ت: ٢٣٥هـ)، المصنف، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الرياض ط:١، ١٤٠٩هـ.

٦- ابن أبي عاصم، أحمد بن عمرو (ت: ٢٨٧هـ)، الآحاد والمثاني، تحقيق: باسم فيصل، دار الراية، الرياض، ط:١، ١٤١١هـ- ١٩٩١م.

٧- ابن أبي عاصم، أحمد بن عمرو (ت: ٢٨٧هـ)، الجهاد، تحقيق: مساعد بن سليمان، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط:١، ١٤٠٩هـ.

٨- ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري (ت ٦٠٦)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر الزاوي، ومحمود الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م.

٩- ابن الأعرابي، أحمد بن محمد، (ت: ٣٤٠هـ)، المعجم، تحقيق: عبد المحسن الحسيني، دار ابن الجوزي، الدمام، ط: ١، ١٤١٨هـ – ١٩٩٧م.

١٠- ابن بطَّال، علي بن خلف (ت ٤٤٩هـ)، شرح صحيح البخاري، تحقيق: ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، الرياض، ط:٢، ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٣م.

١١- ابن الجعد، علي بن الجعد، (ت: ٢٣٠هـ)، مسند ابن الجعد، تحقيق: عامر أحمد، مؤسسة نادر، بيروت، ط:١، ١٤١٠هـ.

١٢- ابن حبان، محمد بن حبان البستي (ت ٣٥٤)، الثقات، دائرة المعارف العثمانية، بحيدر آباد الدكن الهند، ط: ١، ١٣٩٣هـ – ١٩٧٣م.

١٣- ابن حبان، محمد بن حبان البستي (ت ٣٥٤)، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: ١، ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨م.

١٤- ابن حبان، محمد بن حبان البستي (ت ٣٥٤)، المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، تحقيق: محمود إبراهيم، دار الوعي، حلب، ط: ١، ١٣٩٦هـ.

١٥- ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت ٨٥٢)، تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس، تحقيق: عاصم القريوتي، مكتبة المنار، عمان، ط: ١، ١٤٠٣هـ – ١٩٨٣م.

١٦- ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت ٨٥٢)، تقريب التهذيب، تحقيق: محمد عوامة، دار الرشيد، دمشق، ط:١، ١٤٠٦ – ١٩٨٦هـ.

١٧- ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني(ت ٨٥٢) ، تهذيب التهذيب، مطبعة دائرة المعارف النظامية، حيدر آباد، ١٣٢٦هـ.

١٨- ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني(ت ٨٥٢) ، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، ١٣٧٩.

١٩- ابن الحذاء، عبيد الله بن عبد الله الحسكاني (ت: ٤٧١: ٤٨٠ هـ)، فضائل شهر رجب، وزارة الثقافة والإرشاد الإسلامية، مدينة النشر( بدون)، الطبعة: ١، ١٤١١ هـ.

٢٠- ابن حميد، أبو محمد عبد الحميد (ت٢٤٩هـ)، المنتخب من مسند عبد بن حميد، تحقيق: صبحي السامرائي، محمود الصعيدي، مكتبة السنة، القاهرة، ط: ١، ١٤٠٨هـ –١٩٨٨م.

٢١- ابن خزيمة، أبو بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة (ت ٣١١)، صحيح ابن خزيمة، تحقيق: محمد الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت. دون سنة النشر

٢٢- ابن سعد، أبو عبد الله محمد (ت ٢٣٠هـ)، الطبقات الكبرى، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط: ١، ١٩٦٨م.

٢٣- ابن عدي، أبو أحمد الجرجاني (ت ٣٦٥هـ)، الكامل في ضعفاء الرجال، تحقيق، عادل أحمد عبد

الموجود، علي محمد معوض، الكتب العلمية، بيروت، ط: ١، ١٤١٨هـ – ١٩٩٧م.

٢٤- ابن عراق، علي بن محمد (ت: ٩٦٣)، تنزيه الشريعة المرفوعة عن الأخبار الشنيعة الموضوعة، المحقق: عبد الوهاب عبد اللطيف، عبد الله الغماري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: ١، ١٣٩٩ هـ.

٢٥- ابن فارس، أحمد بن فارس الرازي (ت ٣٩٥)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد، دار الفكر، دمشق، ١٣٩٩هـ . ١٩٧٩م.

٢٦- ابن قانع، عبد الباقي بن قانع (ت: ٣٥١هـ)، معجم الصحابة، تحقيق: صلاح المصراتي، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة المنورة، ط: ١، ١٤١٨هـ

٢٧- ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (ت٧٥١)، الوابل الصيب من الكلم الطيب، تحقيق: سيد إبراهيم، دار الحديث، القاهرة، ط: ٣، ١٩٩٩ م

٢٨- ابن كثير، إسماعيل بن عمر (ت: ٧٧٤هـ)، البداية والنهاية، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، القاهرة، ط: ١، ١٤١٨ هـ – ١٩٩٧ م.

٢٩- ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت ٢٧٣ هـ)، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية – فيصل عيسى البابي الحلبي، ١٩٥٢م.

٣٠- ابن المبارك، عبد الله المروزي، الزهد والرقائق، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٩هـ.

٣١- ابن معين، أبو زكريا يحيى (ت ٢٣٣هـ)، تاريخ ابن معين (رواية الدوري)، تحقيق: أحمد محمد نور سيف، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، ط: ١، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م.

٣٢- ابن منظور، محمد بن مكرم (ت ٧١١)، لسان العرب، دار صادر– بيروت، ط: ٣، ١٤١٤.

٣٣- ابن وهب، أبو محمد عبد الله المصري (ت ١٧٩هـ)، الجامع في الحديث، تحقيق: مصطفى أبو الخير، دار ابن الجوزي، الرياض، ط: ١، ١٤١٦هـ – ١٩٩٥م.

٣٤- أبو الشيخ الأصبهاني، عبد الله بن محمد (ت ٣٦٩هـ)، العظمة، تحقيق: رضاء الله المباركفوري، دار العاصمة، الرياض، ط: ١، ١٤٠٨هـ.

٣٥- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني (ت ٢٧٥هـ)، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، سنة النشر ( بدون).

٣٦- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني (ت ٢٧٥هـ)، المراسيل، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت ط: ١، ١٤٠٨ هـ

٣٧- أبو السري، هناد بن السري (ت: ٢٤٣)، الزهد، المحقق: عبد الرحمن الفريوائي، دار الخلفاء للكتاب الإسلامي، الكويت، ط: ١، ١٤٠٦هـ.

٣٨- أبو عبيد، القاسم بن سلام (ت ٢٢٤)، غريب الحديث، تحقيق: محمد عبد المعيد، مطبعة دائرة المعارف العثمانية– حيدر آباد، ط: ١، ١٣٨٤، ١٩٦٤م.

٣٩- أحمد، أبو عبد الله أحمد بن حنبل الشيباني (ت ٢٤١هـ)، فضائل الصحابة، تحقيق: وصي الله محمد عباس، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: ١، ١٤٠٣هـ – ١٩٨٣م.

٤٠- أحمد، أبو عبد الله أحمد بن حنبل الشيباني (ت ٢٤١هـ)، مسند أحمد، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: ١، ١٤٢١هـ -٢٠٠١م.

٤١- الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (ت: ٤٣٠هـ)، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، السعادة، القاهرة، ١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م.

٤٢- الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (ت: ٤٣٠هـ)، صفة الجنة، تحقيق: علي رضا عبد الله، دار المأمون للتراث، دمشق، ١٤٠٦هـ.

٤٣- الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (ت: ٤٣٠هـ)، معرفة الصحابة، تحقيق: عادل بن يوسف العزاز، دار الوطن للنشر، الرياض، ط: ١، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م

٤٤- الألباني، محمد ناصر الدين (ت ١٤٢٠)، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيء في الأمة، دار المعارف، الرياض، ط:١، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.

٤٥- البخاري، محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ)، التاريخ الكبير، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، سنة النشر ( بدون)..

٤٦- البخاري، محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ)، صحيح البخاري، محمد زهير، دار طوق النجاة،بيروت، ط: ١، ١٤٢٢هـ

٤٧- البزار، أبو بكر أحمد بن عمرو (ت ٢٩٢هـ)، مسند البزار، تحقيق: محفوظ الرحمن، وجماعة، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط: ١، ١٩٨٨: ٢٠٠٩م.

٤٨- البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود (ت٥١٦)، شرح السنة، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، محمد زهير، المكتب الإسلامي، بيروت، ط: ٢، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

٤٩- البوصيري، أحمد بن أبي بكر، (ت ٨٤٠هـ)، إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة، تحقيق: دار المشكاة للبحث العلمي بإشراف أبو تميم ياسر بن إبراهيم، دار الوطن، الرياض، ط: ١، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م

٥٠- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت ٤٥٨)، البعث والنشور، تحقيق: أبو عاصم الأثري، مكتبة دار الحجاز، الرياض ط: ، ١٤٣٦ هـ - ٢٠١٥م.

٥١- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت ٤٥٨)، دلائل النبوة، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٥هـ.

٥٢- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت ٤٥٨هـ)، السنن الكبرى، تحقيق: محمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: ٣، ١٤٢هـ - ٢٠٠٣م.

٥٣- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت ٤٥٨)، شعب الإيمان، تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند، ط: ١، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م.

٥٤- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت ٤٥٨)، فضائل الأوقات، تحقيق: عدنان عبد الرحمن القيسي، مكتبة المنارة، مكة المكرمة،ط: ١، ١٤١٠هـ.

٥٥- الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة (ت ٢٧٩هـ)، السنن، تحقيق: أحمد شاكر وجماعة،

شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط: ٢، ١٣٩٥ هـ – ١٩٧٥ م.

٥٦- تمام، أبو القاسم ابن محمد (ت ٤١٤هـ)، الفوائد، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، مكتبة الرشد، الرياض، ط: ١، ١٤١٢هـ.

٥٧- الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري (ت ٤٠٥هـ)، المستدرك على الصَّحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: ١، ١٤١١هـ – ١٩٩٠م.

٥٨- الحموي، ياقوت بن عبد الله (ت ٦٢٦)، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، ط: ٢، ١٩٩٥.

٥٩- الحميدي، أبو بكر عبد الله بن الزبير(ت ٢١٩هـ)، مسند الحميدي، تحقيق: حسن سليم، دار السقا، دمشق، ط: ١، ١٩٩٦م.

٦٠- الخراساني، سعيد بن منصور (ت: ٢٢٧هـ)، سنن سعيد بن منصور، تحقيق، حبيب الرحمن الأعظمي، الدار السلفية، بومباي، ط: ١، ١٤٠٣هـ –١٩٨٢م

٦١- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (ت ٤٦٣هـ)، تاريخ بغداد، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: ١، ١٤٢٢هـ – ٢٠٠٢م.

٦٢- الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر (ت ٣٨٥هـ)، العلل الوارد في الأحاديث النبوية، تحقيق: محفوظ الرحمن السلفي، دار طيبة، الرياض، ط: ١، ١٤٠٥هـ – ١٩٨٥م.

٦٣- الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن (ت ٢٥٥هـ)، سنن الدارمي، تحقيق: حسين سليم، دار المغني للنشر والتوزيع، الرياض، ط: ١، ١٤١٢هـ – ٢٠٠٠م.

٦٤- الديوبندي، محمد أنور شاه (ت ١٣٥٣هـ)، فيض الباري على صحيح البخاري، تحقيق، محمد بدر، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط: ١، ١٤٢٦ هـ – ٢٠٠٥ م

٦٥- دمفو، عبد الله بن محمد ، مرويات الإمام الزهري المعلة في كتاب العلل للدارقطني، مكتبة الرشد– الرياض ، ط: ١، ١٤١٩هـ – ١٩٩٩م.

٦٦- الرازي، محمد بن أبي بكر (ت ٦٦٦)، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ، المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا، ١٤٢٠هـ ١٩٩٩م.

٦٧- الروياني، محمد بن هارون، (ت: ٣٠٧)، مسند الروياني، تحقيق: أيمن علي، مؤسسة قرطبة، القاهرة، ط: ١، ١٤١٦هـ

٦٨- السمعاني، عبد الكريم بن محمد (ت ٥٦٢)، الأنساب، تحقيق: عبد الرحمن المعلمي وغيره، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ط: ١، ١٣٨٢هـ ١٩٦٢م.

٦٩- الشافعي، أبو بكر محمد بن عبد الله (ت ٣٥٤هـ)، الغيلانيات، تحقيق: حلمي كامل، دار ابن الجوزي، الرياض، ط: ١، ١٤١٧هـ – ١٩٩٧م.

٧٠- الشجري، يحيى بن الحسين الحسني الشجري الجرجاني (ت٤٩٩ هـ)، ترتيب الأمالي الخميسية للشجري، رتبها: القاضي محيي الدين محمد بن أحمد القرشي (ت ٦١٠هـ)، تحقيق: محمد حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: ١، ١٤٢٢ هـ – ٢٠٠١م.

٧١- الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام (ت٢١١هـ)، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط: ٢، ١٤٠٣هـ.

٧٢- الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد (ت٣٦٠هـ)، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط: ٢، ١٤١٥هـ.

٧٣- الطبراني، سليمان بن أحمد (ت ٣٦٠هـ)، المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله، عبد المحسن الحسيني، دار الحرمين، القاهرة، ط: ١، ١٤١٥هـ.

٧٤- الطبري، محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: ١، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م.

٧٥- الطيالسي، أبو داود سليمان بن داود (ت ٢٠٤هـ)، مسند أبي داود الطيالسي، تحقيق: محمد التركي، دار هجر، القاهرة، ط: ١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.

٧٦- الطيبي، الحسين بن عبد الله (ت ٧٤٣هـ)، شرح الطيبي على مشكاة المصابيح، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، مكتبة نزار مصطفى الباز، (مكة المكرمة - الرياض)، ط: ١، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م.

٧٧- العراقي، عبد الرحيم بن الحسين (ت ٨٠٦)، طرح التثريب شرح التقريب، المطبعة المصرية القديمة، القاهرة، سنة النشر ( بدون).

٧٨- العراقي، عبد الرحيم بن الحسين (ت ٨٠٦)، المغني عن حمل الأسفار في الأسفار، في تخريج ما في الإحياء من الأخبار (مطبوع بهامش إحياء علوم الدين)، دار ابن حزم، بيروت، ط: ١، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م.

٧٩- العيني، محمود بن أحمد (ت ٨٥٥)، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي- بيروت، سنة النشر ( بدون).

٨٠- القرطبي، بقي بن مخلد (ت: ٢٧٦هـ)، الحوض والكوثر، تحقيق: عبد القادر محمد عطا، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط: ١، ١٤١٣هـ.

٨١- القسطلاني، أحمد بن محمد (ت ٩٢٣هـ)، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، المطبعة الكبرى الأميرية، القاهرة، ط: ٧، ١٣٢٣ هـ.

٨٢- المباركفوري، محمد عبد الرحمن (ت ١٣٥٣)، تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي، دار الكتب العلمية، بيروت، سنة النشر ( بدون).

٨٣- المزي، يوسف أبو الحجاج (ت ٧٤٢هـ)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: ١، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.

٨٤- مسلم، ابن الحجاج القشيري (ت ٢٦١هـ)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار احياء التراث، بيروت، سنة النشر ( بدون).

٨٥- المناوي، محمد عبد الرؤوف (ت ١٠٣١)، التيسير بشرح الجامع الصغير، مكتبة الإمام الشافعي، الرياض، ط: ٣، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

٨٦- المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي (ت ٦٥٦هـ)، الترغيب والترهيب من الحديث الشريف،

تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: ١، ١٤١٧هـ.

٨٧- الموصلي، أبو يعلى أحمد بن علي (ت ٣٠٧)، مسند أبي يعلى، تحقيق: حسين سليم، دار المأمون، دمشق، ط: ١، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.

٨٨- النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي (ت ٣٠٣)، السنن الكبرى، تحقيق: حسن شلبي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: ١، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م.

٨٩- النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي (ت ٣٠٣)، سنن النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، ط: ٢، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م.

٩٠- النووي، يحيى بن شرف (ت٦٧٦هـ)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط:٢، ١٣٩٢.

٩١- النيسابوري، عبد الله بن محمد (ت: ٣٢٤هـ)، الزيادات على كتاب المزني، دراسة وتحقيق: خالد بن هايف، دار أضواء السلف، الرياض، دار الكوثر، الكويت، ط: ١، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.

٩٢- الهندي، محمد طاهر ( ت٩٨٦)، مجمع بحار الأنوار في غرائب التنزيل ولطائف الأخيار، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ط: ٣، ١٣٨٧هـ- ١٩٦٧م.

٩٣- الهيثمي، أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر (ت٨٠٧)، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تحقيق: حسام الدين، مكتبة القدسي، القاهرة، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.

٩٤- اليحصبي، عياض بن موسى (ت ٥٤٤)، مشارق الأنوار على صحاح الآثار، المكتبة العتيقية- دار التراث.

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية

Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

# الحماية القانونية من ممارسات الغش التجاري– دارسة تحليلية في نظام مكافحة الغش التجاري

شايع بن عبد الله الشهراني

قسم الأنظمة، كلية إدارة الأعمال، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية

# The Legal Protection of Unfair Commercial Practices - An Analytical Study on the Anti-Commercial Fraud Law

Shaya Abdullah Alshahrani

of Commercial and Consumer Law, Law Department, Business Management College, Najran University Kingdom of Saudi Arabia

| DOI | ACCEPTED القبول | Edit التعديل | RECEIVED الإستلام |
|---|---|---|---|
| https://doi.org/10.37575/h/edu/22002 | 2023/11/19 | 2023/10/15 | 2023/09/18 |

| NO. OF PAGES عدد الصفحات | YEAR سنة العدد | VOLUME رقم المجلد | ISSUE رقم العدد |
|---|---|---|---|
| 33 | 2024 | 12 | 2 |

**الملخص:**

تُحلِّل هذه الدراسة أحكام نظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية سعيًا لمعرفة ما إذا كانت أحكام النظام واللائحة قادرة على جذب المشتري السعودي والأجنبي للسوق السعودي، عبر تقديم حماية كافية لهما من الممارسات التجارية غير النزيهة. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الثغرات القانونية في النظام الحالي وتقترح حلولًا عملية لسدها بما يحفظ مصالح أطراف العلاقة التعاقدية، ويسهم في توسّع القاعدة الاقتصادية؛ تحقيقًا لأحد أهم ركائز رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والمتمثلة في ركيزة الاقتصاد المزدهر. سعيًا لتحقيق هذا الهدف، اعتمدت هذه الدراسة على (المنهج التحليلي) حيث تُحلّل القضايا ذات الصلة بنطاق الدراسة لتحديد الثغرات القانونية المحتملة، ثم المساهمة في علاجها. وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مسمى النظام الحالي " نظام مكافحة الغش التجاري" لا يعبر عن جميع الممارسات المحظورة بموجب النظام ولائحته التنفيذية، وإنما يقتصر على إحدى تلك الممارسات، وأن الأحكام المقدمة تتناسب مع السلع الملموسة فقط دون غيرها من أنواع المنتجات الأخرى كالخدمات والمحتوى الرقمي، وأن النظام لا يغطي بكفاءة العديد من الممارسات التجارية غير النزيهة والمنتشرة في السوق بشكل ظاهر. ومن أبرز التوصيات التي انتهت إليها الدراسة، التوصية بتغيير مسمى النظام نحو مسمى يعبر بشكل واضح عن الممارسات التجارية المحظورة بموجب النظام ولائحته التنفيذية، بالإضافة إلى أنه يجب رصد أبرز الممارسات غير النزيهة المتفشية في السوق في العصر الحاضر، ثم السعي نحو تقديم أحكام قادرة على معالجتها بشكل شامل، وإدراج أحكام قانونية تتناسب مع طبيعة السلع الملموسة وغير الملموسة وكذلك الخدمات.

**الكلمات الافتتاحية:** الممارسات التجارية – الغش والخداع– المسؤولية الجنائية والمدنية– السلع والخدمات.

## Abstract:

This study critically examines the Anti-Commercial Fraud Law's provisions and its implementing regulation to determine whether or not these provisions can draw Saudi and foreign investors and buyers to the Saudi market by adequately protecting them from deceptive commercial practices. To achieve one of the most important pillars of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 vision, represented by the pillar of a thriving economy, this study seeks to identify potential legal gaps in the existing legislation and proposes practical solutions to fill them in a way that protects the interests of the contracting parties and contributes to the expansion of the economic base. This study used a comparative analytical approach to accomplish this aim, where topics within the study's purview are critically examined and compared to pertinent Sharia law and Positive law regulations to advance the subject of study. This study produced several findings, the most important of which are: The name of the current law, "Anti-Commercial Fraud Law," only refers to one of the practises that are forbidden by the law and its implementing regulation. Additionally, the law and the regulation do not effectively address certain sorts of deceptive commercial practices that are prevalent in the Saudi market, and their provisions are only applicable to tangible goods. One of the study's most significant recommendations is that the law's name should be changed to one that expresses the unfair commercial practices that are forbidden by the law and its implementing regulation. Additionally, it is necessary to provide provisions that can adequately contribute to minimise the most prominent unfair commercial practices that are prevalent in the Saudi market, meanwhile, there is a still need for developing the legal provisions of the law and the regulation to be appropriate with the nature of intangible goods and services.

**Keywords:** Unfair Practices - Criminal and Civil Liability - Goods and Services - Digital Content.

**المقدمة:**

أولى المنظم السعودي اهتمامًا كبيرًا بتنظيم الأعمال التجارية، وتوفير الضمانات اللازمة للأطراف المتعاقدة دعمًا للثقة بينهم، وسعيًا نحو الحد من الضرر الذي قد يصيب الطرف حسن النية؛ صيانة لمصلحة الأفراد، وحفظًا للمجتمع. ودعمًا لذلك، سعى المنظم منذ أول نظام تجاري نحو التصدي للممارسات التجارية غير النزيهة المنتشرة آنذاك؛ سعيًا نحو الحد منها في السوق السعودي حيث نصت المادة الخامسة من نظام المحكمة التجارية الصادر بالمرسوم الملكي رقم م / ٢، وتاريخ ١٣٩٠/١/١٥هـ على أنه: "يجب على كل تاجر أن يسلك في كل أعماله التجارية بدين وشرف، فلا يرتكب غشا ولا تدليسا ولا احتيالا ولا غبنا ولا غررا ولا نكثا ولا شيئا مما يخالف الدين والشرف بوجه من الوجوه، وإذا فعل ذلك استحق الجزاء الرادع بمقتضى قانون العقوبات المندرج في هذا النظام"، ومع ذلك ونظرًا لتطور الحياة الاقتصادية، وتوسع المعاملات التجارية فقد تعددت صور تلك الممارسات وتنوعت أشكالها، الأمر الذي دعا المنظم السعودي إلى أن يفرد لها نظامًا يتضمن أحكامًا تتواكب مع حجم التطورات سعيًا لبتر هذه الآفات.

يُعَدُ الغش أحد الآفات الخطيرة التي تهدد مصالح الأفراد، وتسهم في تقويض أمان المجتمع؛ حيث يؤدي إلى تفشي الظلم، ويسهم في حدوث الشقاق والنزاع، وتنمو من خلاله العديد من الظواهر الخطيرة كالعنف والسطو على ممتلكات الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى إنشاء العديد من الحواجز أمام التنمية البشرية، والرقي، والتقدم الاجتماعي. لذلك أصدرت السلطة التنظيمية أنظمة متعاقبة للحد من الغش التجاري، وهي: نظام مكافحة الغش التجاري الصادر بالمرسوم الملكي رقم ٤٥ بتاريخ ١٣٨١/٨/١٤ هـ، والذي تم إلغاؤه بعد ذلك بصدور نظام مكافحة الغش التجاري الصادر بالمرسوم الملكي رقم ١١ بتاريخ ١٤٠٤/٥/٢٩هـ، والذي تم إلغاؤه بعد ذلك بصدور نظام مكافحة الغش التجاري الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/١٩ وتاريخ ١٤٢٩/٤/٢٣هـ، والتي أسهمت بشكل فعّال في الحد من العديد من الممارسات التجارية غير النزيهة.

**مشكلة البحث:**

خلال العقود الأخيرة، تزايد الإقبال على منصات التسوق بسبب ظهور العديد من العوامل المؤثرة، مثل: ما قدمته الثورة التقنية الهائلة من طرق ووسائل متنوعة لإبرام العقود، الأمر الذي أسهم في نمو المعاملات التجارية بشكل ملاحظ، بالإضافة إلى ذلك، لم تعد العمليات التجارية تقتصر على المعاملات التقليدية كبيع السلع الملموسة فقط، بل تنوعت لتشمل أنواعًا أخرى من المعاملات المستحدثة، مثل: بيع السلع غير الملموسة كالمحتوى الرقمي وكذلك تقديم مختلف الخدمات. من هنا تناقش هذه الدراسة مدى ضرورة إيجاد إطار قانوني لحماية الأطراف المتعاقدة في ظل تطور المعاملات التجارية المعاصرة.

**أسئلة البحث:**

تتساءل هذه الدراسة: هل أحكام نظام الغش التجاري الصادر في عام ٢٠٠٨ بصيغتها الحالية تتناسب في تطبيقها مع السلع، والخدمات محل الشراء؟ وكذلك هل هي قادرة على الحد من صور الممارسات التجارية غير النزيهة؛ التي قد يقع المشتري في السوق السعودي ضحية لها، وتحد من رغبته نحو الشراء؟ أم أن الحاجة قائمة لتطوير النظام ولائحته التنفيذية بما يواكب حجم التطورات في السوق المعاصر، ويسعى لتحقيق تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ نحو اقتصاد مزدهر؟ ويتفرع عن هذه الأسئلة الرئيسية مجموعة من الأسئلة الفرعية:

١. ما مفهوم الغش التجاري بموجب نظام مكافحة الغش التجاري؟
٢. ما المسائل التي يرد عليها نظام مكافحة الغش التجاري؟
٣. ما الممارسات التجارية غير النزيهة بموجب نظام مكافحة الغش التجاري؟
٤. ما نوع المسؤولية المترتبة على ارتكاب الممارسات المحظورة بموجب نظام الغش التجاري؟
٥. ما الآثار المترتبة على ارتكاب الممارسات المحظورة بموجب نظام الغش التجاري؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيس إلى تقييم مدى كفاءة نظام مكافحة الغش التجاري، ولائحته التنفيذية، للحد من الممارسات التجارية غير النزيهة في السوق السعودي، وذلك عبر استخدام المنهج التحليلي؛ حيث تُحلّل القضايا ذات الصلة بنطاق الدراسة نقديًا؛ سعيا نحو تحديد الثغرات القانونية الموجودة في نظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية، سواءً الشكلية منها أو الموضوعية؛ ومن ثم اقتراح حلول عملية لسد تلك الثغرات بما يحفظ مصالح أطراف العلاقة التعاقدية ويسهم في توسّع القاعدة الاقتصادية في المملكة العربية السعودية.

**الدراسات السابقة:**

بعد المراجعة الدقيقة لم يعثر الباحث على دراسة علمية تناولت موضوع الورقة في مجال نطاقها، وغاية ما وقف عليه دراستين ناقشتا موضوع الغش التجاري من جوانب مختلفة؛ منها بحث بعنوان: عقوبات الغش التجاري في بيئة التعاملات الإلكترونية ودورها في حماية حقوق المستهلك، ورقة علمية منشورة في المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد ٣٣، العدد (٧٠) ١٣٣ . ١٦٤ الرياض (٢٠١٧م) (١٤٣٩هـ) للباحث د. مسفر بن حسن مسفر القحطاني.

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل جرائم الغش التجاري في بيئة التعاملات الإلكترونية وبيان دور عقوبات تلك الطائفة من الجرائم في حماية حق المستهلك؛ سعيًا نحو سد الثغرات القانونية الموجودة في بيئة التعاملات الإلكترونية، لتحقيق ذلك، اعتمدت تلك الدراسة على المنهج التحليلي لاستقراء النصوص الواردة بعقوبات جرائم الغش التجاري في التعاملات الإلكترونية؛ ومن ثم استنباط دور تلك العقوبات في حماية حقوق المستهلك، وقد قسّم الباحث دراسته ثلاثة مباحث؛ ناقش المبحث الأول ماهية الغش التجاري في التعاملات الإلكترونية وخصائصه وصوره. وضح الباحث من خلاله مفهوم الغش التجاري في التعاملات الإلكترونية وعدّد خصائصه وصوره، أما المبحث الثاني فناقش فيه الباحث أحكام تجريم أفعال الغش التجاري في التعاملات الإلكترونية وعقوباتها في النظام السعودي؛ حيث حدد من خلال هذا المبحث كيفية إثبات جرائم الغش التجاري والعقوبات المترتبة عليها، أما المبحث الثالث فوضح فيه الباحث دور عقوبات الغش التجاري في حماية حقوق المستهلك في التعاملات الإلكترونية، وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج وتوصيات، من أهمها: أن فعل الخداع هو الأبرز وقوعًا في عمليات الغش التجاري في بيئة التعاملات الإلكترونية، كما أوصت الدراسة بضرورة إفراد نظام شامل يكفل الحماية الجنائية والمدنية لحقوق المستهلك على حد سواء.

ومع ذلك، تتميز هذه الورقة عن الدراسة أعلاه في نطاقها، والمنهجية المختارة، حيث تحلل كفاءة النظام، ولائحته التنفيذية في تقديم حماية للأطراف المتعاقدة في البيئة التقليدية، وكذلك البيئة الافتراضية، بالإضافة إلى ذلك، لا تقتصر هذه الدراسة على الجانب الجزائي من الحماية المقدمة بموجب النظام ولائحته، بل تناقش كلًا من الجانب الجنائي، والمدني عبر تحديد المسؤولية المترتبة عن مخالفة أحكام النظام، ولائحته التنفيذية، والأثر المترتب على قيام المسؤولية ذات الصلة، وتتميز هذه الدراسة أيضًا باستخدام التحليل النقدي كمنهجية يمكن من خلالها تحديد الثغرات الموضوعية والشكلية في مواد النظام ولائحته التنفيذية؛ سعيًا نحو سدها بما يحفظ مصالح العلاقة التعاقدية ويسهم في الحد من الممارسات التجارية غير النزيهة في العصر الحاضر.

وهناك دراسة أخرى ذات صلة، بعنوان: الغش التجاري في عقود بيع السلع المستوردة ومستحدثاته، دراسة تطبيقية في النظام السعودي. وهو بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية. العدد (١٩٧) ٢ المدينة المنورة (١٤٤٢هـ) للباحث د. إبراهيم بن سالم الحبيشي الجهني.

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الجوانب القانونية المتعلقة بالغش في عقود السلع المستوردة عبر بيان مفهوم الغش التجاري، وعناصره، وصوره المختلفة، وانعكاس ذلك على عقود السلع المستوردة. ولتحقيق ذلك، اعتمدت تلك الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لنصوص النظام مع الاستئناس ببعض القوانين المقارنة.

وقد قسّم الباحث دراسته فصلين؛ ناقش في الفصل الأول ماهية الغش التجاري عبر تحديد مفهوم الغش التجاري، وكذلك موضوع الغش التجاري وأساليبه المختلفة. أما الفصل الثاني فحدد فيه الباحث إشكاليات الغش التجاري الناشئة عن عقود توريد السلع المستوردة. وحدد من خلاله مفهوم عقد توريد السلع المستوردة، وآثاره النظامية، ثم ناقش مستحدثات الغش في عقود التوريد.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى عدة نتائج وتوصيات، من أهمها: عدّ تحرير العقود الصورية التي تهدف للتحايل على النظام من صور الغش التجاري، كما أوصت بإلغاء نظام البيانات التجارية ولائحته التنفيذية وضم أحكامهما إلى نظام الغش التجاري.

ومع ذلك، تتميز هذه الورقة عن الدراسة أعلاه في نطاقها؛ حيث تحلل كفاءة النظام، ولائحته التنفيذية في تقديم حماية للأطراف المتعاقدة فيما يتعلق بالسلع الملموسة وكذلك السلع غير الملموسة كالخدمات، والمحتوى الرقمي. في حين اقتصرت الدراسة السابقة على الأحكام ذات الصلة بالسلع المستردة. بالإضافة إلى ذلك، تحدد هذه الورقة الإشكاليات

الناشئة عن اقتصار أحكام النظام، ولائحته على إطار ضيق من الممارسات التجارية غير النزيهة، وتدعو إلى توسيع نطاقه ليشمل ممارسات أخرى لا تقل ضررًا على مصالح الأطراف التعاقدية، علاوةً على ذلك، تحلل هذه الدراسة نقديًا المسؤولية المترتبة على مخالفة أحكام النظام، ولائحته التنفيذية، ومدى إمكانية قيامها جراء ارتكاب ممارسات تجارية غير نزيهة لا تحظرها أحكام النظام، ولائحته بشكل صريح، ثم تناقش من جهة أخرى الأثر المترتب على قيام ذات المسؤولية، ومدى فعاليته للحد من ارتكاب تلك الممارسات، وحماية من يقع ضحية لها.

من هنا يمكن أن تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تسهم في تطوير الأنظمة التجارية في المملكة العربية السعودية؛ حيث تحلل هذه الدراسة أحكام نظام مكافحة الغش التجاري الصادر قبل ما يزيد عن خمسة عشر عامًا؛ وذلك سعيًا نحو تقييم كفاءته ومدى مناسبة أحكامه للسوق السعودي في العصر الحاضر. بناءً على التحليل المقدم، يسعى هذا البحث إلى تقديم حلول قانونية عملية لحماية الأطراف التعاقدية من الممارسات التجارية غير النزيهة بشكل ملائم. علاوة على ذلك، حيث لا يوجد سوى عدد قليل من الدراسات القانونية حول الغش التجاري في المملكة العربية السعودية. تعدّ هذه الدراسة، على حد علم الباحث، من الدراسات النادرة التي تقدم تحليلًا لنظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية في الموضوعات المحددة تحت نطاق الدراسة. لذلك تسهم هذه الدراسة في الإثراء المعرفي للمكتبة القانونية عبر تقديم تحليلٍ لأحكام النظام في المواضيع ذات الصلة بنطاق الدراسة. أخيرًا، يساعد اعتماد مزيد من الأحكام القانونية لقمع الممارسات التجارية غير النزيهة في جذب المستثمر والمشتري السعودي والأجنبي للسوق السعودي على حدٍ سواء، مما يسهم في جعل الأخير أحد أفضل الأسواق على مستوى المنطقة، ويسعى نحو تحقيق أحد الركائز الرئيسة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ المتمثلة في الاقتصاد المزدهر، والتي تهدف إلى توفير بيئة تطلق إمكانات الأعمال، وتوسّع القاعدة الاقتصادية.

**منهجية البحث:**

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التحليلي؛ حيث تحلّل القضايا ذات الصلة بنطاق الدراسة نقديًا سعيا نحو تحديد الثغرات القانونية الموجودة في نظام مكافحة الغش التجارية، ولائحته التنفيذية سواءً الشكلية منها أو الموضوعية، ومن ثم اقتراح حلول عملية لسد تلك الثغرات بما يحفظ مصالح أطراف العلاقة التعاقدية، ويسهم في توسّع القاعدة الاقتصادية في المملكة العربية السعودية.

**قُسّمت هذه الدراسة إلى مبحث تمهيدي ومبحثين رئيسين، هي:**

المبحث التمهيدي: مفهوم الغش التجاري

المبحث الأول: مظاهر نظام مكافحة الغش التجاري

المبحث الثاني: المسؤولية عن مخالفة نظام الغش التجاري والأثر المترتب عليها.

**المبحث التمهيدي: مفهوم الغش التجاري**

قبل مناقشة الآثار المترتبة على ارتكاب أحد صور الغش التجاري في العقد وتحليلها، والتي ستناقَش في المبحث الثاني لهذه الدراسة، تقدم المطالب الآتية نبذة مختصرة حول مفهوم الغش بوصفه مفردًا وكذلك مركبًا ثم تبين حكم الغش التجاري في الشريعة الإسلامية والنظام السعودي.

**المطلب الأول: تعريف الغش التجاري**

عرّف ابن منظور الغش بأنه "نقيض النصح، وهو مأخوذ من الغشش المشرب الكدر؛ ولذلك أنشد ابن الأعرابي: ومنهل تروى به غير غشش أي غير كدر ولا قليل، قال: ومن هذا الغش في البياعات"[(١)] وقيل: "المغشوش هو: الغير الخالص". واغتشه واستغشه: ضد انتصحه واستنصحه، أو ظن به الغش"، [(٢)] وقد ورد ذكر التجارة في القرآن الكريم عدة مرات نذكر منها قوله تعالى: ﴿إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا ۗ وَأَشْهِدُوٓا۟ إِذَا تَبَايَعْتُمْ ۖ وَلَا يُضَآرَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ ۚ وَإِن تَفْعَلُوا۟ فَإِنَّهُۥ فُسُوقٌۢ بِكُمْ ۗ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ ۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة: الآية ٢٨٢). ثم الآية: ﴿ قُلْ إِن كَانَ ءَابَآؤُكُمْ وَأَبْنَآؤُكُمْ وَإِخْوَٰنُكُمْ وَأَزْوَٰجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَٰلٌ ٱقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَٰرَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَٰكِنُ تَرْضَوْنَهَآ أَحَبَّ إِلَيْكُم مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَجِهَادٍ فِى سَبِيلِهِۦ فَتَرَبَّصُوا۟ حَتَّىٰ يَأْتِىَ ٱللَّهُ بِأَمْرِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ لَا

(١) الأنصاري، محمد ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ، ط٣، ٦/٢٣٢.

(٢) الفيروزآبادى، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٥، ط ٨، ص ٦٠٠.

يَهۡدِي ٱلۡقَوۡمَ ٱلۡفَٰسِقِينَ ﴾ (سورة التوبة: الآية ٢٤) ، وفي الحديث الشريف: "يا معاشر التجار إن البيع يحضره اللغو والحلف فشوبوه بالصدقة".(٣) فتعني التجارة لغة البيع والشراء،(٤) والتاجر هو الذي يبيع ويشتري.(٥) وعرفها الجرجاني بقوله: "هي عبارة عن شراء شيء ليبيع بالربح"،(٦) وعرفها بعضهم بقوله: "عبارة عن شراء شيء ليبيع بالربح أو تقليبِ المال لغرض الربح".(٧)

أما في الاصطلاح، فقد عُرف بتعريفات كثيرة نقتصر على أحدها، حيث عُرف بأنه: "إظهار أحد المتعاقدين أو غيره العقد بخلاف الواقع بوسيلة قولية، أو فعلية، وكتمان وصف غير مرغوب فيه، لو علم به أحد المتعاقدين لامتنع من التعاقد عليه".(٨)

بناءً على ذلك، يتضح بأن الغش يمكن أن يصدر من كلا طرفي العقد سواءً كان بائعًا وذلك عن طريق التدليس أو الكتمان، أو مشتريًا كأن يعيب أو يزدري منتجًا ما بغير حق طمعًا في تزهيد البائع بالسلعة محل الشراء لكي يشتريها بثمن بخس، ومع ذلك؛ يمكن أن يحدث الغش من طرف ثالث مثل ممارسة النجش، بالإضافة إلى ذلك، لا يقتصر محل الغش على العقود التجارية فحسب، بل يمكن أن يقع أيضًا على العقود الأخرى.

أخيرًا لا تقتصر صور الغش على السلوك الإيجابي سواءً كان بالقول مثل أن تُمتدح السلعة بما ليس فيها أو بالفعل كالتصرية،(٩) بل يدخل في مفهوم الغش السلوك السلبي مثل إخفاء البائع للعيوب أو عدم الإفصاح عن النقص في السلعة. ومع ذلك، من أجل عدّ الغش متحققًا لابد أن يكون الأخير سببًا جوهريًا وراء إقدام طرفي العقد على إبرام العقد، بعبارة أخرى، لو لم يقع الغش في المعاملة لما أقدم المتعاقدان على التعاقد.(١٠)

من ناحية أخرى، فقد تناول فقهاء المذاهب الفقهية الأربعة "الغش التجاري" في مصنفاتهم عبر العصور، فقد عرّفه الحنفية بأنه: "اشتمال المبيع على وصف نقص لو علم به المشتري أمتنع عن شرائه"، (١١) وعرّفه الحنابلة بتعريف مقارب لتعريف الحنفية حيث عرف بأنه: "اشتمال المبيع على وصف، ونحوه نقص لو علم به المشتري امتنع عن شرائه"، (١٢) وعرفه الشافعية بـ: "أن يكتم البائع عن المشتري عيبا في المبيع لو اطلع عليه لما اشتراه بذلك الثمن"، (١٣) وعرف أيضًا بـ: "أن يعلم ذو السلعة من نحو بائع أو مشتر فيها شيئًا لو اطلع عليه مريدُ أخذِها، ما أخذَها بذلك المقابل، فيجب أن يعلم به ليدخل في أخذه على بصيرة".(١٤)

من هذا التعريفات، يمكن أن يقال إن الضابط الذي يمكن من خلاله التحقق ما إذا وجد الغش التجاري في المعاملة من عدمه، يدور حول "كتمان معلومة جوهرية" الذي لو علم بها المشتري لما أقدم على إبرام العقد مع البائع، وبالتالي يمكن أن يقال إن الأوصاف التي لا تؤثر على رغبة المشتري في المضي قدمًا للتعاقد لا تعدّ من الغش التجاري، حتى لو لم يكن المشتري على علم بها أثناء التعاقد، ومع ذلك من الملاحظ أن التعريفات أعلاه تقتصر على الفعل السلبي المتمثل في كتم بعض المعلومات الجوهرية التي قد يحتاج إلى معرفتها المشتري قبل إبرام العقد لاتخاذ قرار مستنير دون الجانب الإيجابي؛ لذلك قد

---

(٣) أخرجه أبو داود. (٢٤٢/٣). كتاب: البيوع، باب: في التجارة يخالطها الحلف واللغو، حديث رقم: (٣٣٢٦).

(٤) الأنصاري، محمد ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ،ط٣، ٤/٨٩.

(٥) الفيروزآبادى، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٥، ط ٨، ص ٣٥٦.

(٦) الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٣م،ط١، ص ٥٣.

(٧) البركتي، محمد عميم. التعريفات الفقهية، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣م، ط١، ص ٥٢.

(٨) السلمي، عبد الله بن ناصر، الغش وأثره في العقود، دار كنوز إشبيليا، الرياض، ٢٠٠٤م، ط١، ١/٣٣.

(٩) ويقصد بالتصرية حبس البائع اللبن في ضرع الماشية؛ ليوهم المشتري بكثرة لبنها. ومن شواهده في السنة النبوية قوله ﷺ: " لاَ تُصَرُّوا الإِبِلَ وَالغَنَمَ، فَمَنِ ابْتَاعَهَا بَعْدُ، فَإِنَّهُ بِخَيْرِ النَّظَرَيْنِ بَعْدَ أَنْ يَحْتَلِبَهَا، إِنْ شَاءَ أَمْسَكَ، وَإِنْ شَاءَ رَدَّهَا، وَصَاعَ تَمْرٍ. " أخرجه البخاري. (٢/٧٥٥). كتاب البيوع، باب النهي للبائع أن لا يحفل الإبل والبقر والغنم وكل محفلة، حديث رقم: (٢٠٤١).

(١٠) انظر: الدبيان، دبيان بن محمد، المعاملات المالية أصالة ومعاصرة، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٤٣٢هـ، ط٣، ٥/٩٠.

(١١) المصري، زين الدين ابن نجيم، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٧، ط٢، (٦/٣٨).

(١٢) ابن قاسم، عبد الرحمن بن محمد، الدرر السنية في الأجوبة النجدية، بدون ناشر، ١٤١٧هـ، ٦/٦٠.

(١٣) الرملي، أحمد بن شهاب الدين، نهاية المحتاج إلى شارح المنهاج، دار الفكر العربي، بيروت، ١٩٨٤م، ٤/٧١.

(١٤) المرجع السابق.

يقع المشتري ضحية لصور أخرى لا تندرج تحت هذا القيد، مثل: تقديم التاجر معلومات مضللة، الأمر الذي قد يحرم المشتري في هذه الحالة من الحماية الكافية بموجب الفقه الإسلامي.

في الجانب المقابل عرّف المالكية الغش التجاري بأنه: "إبداء البائع ما يوهم كمالًا في مبيعه كاذبًا أو كتم عيبًا"، [١٥] يتضح بأن المالكية قد توسعوا في مفهوم الغش التجاري ليشمل الفعل الإيجابي عبر تزويد المشتري بمعلومات مضللة، أو الفعل السلبي عبر عدم إفصاحه عن العيوب التي يمكن أن تحد من رغبة المشتري في الإقدام على التعاقد، ومع ذلك يمكن أن يقال إن لفظ "إبداء" قد تعني قصر الغش التجاري على الأقوال التي تصدر من التاجر دون أفعاله.

على الرغم من اختلاف التعريفات المقدمة من المدارس الفقهية الأربعة، إلا أنها تشترك في الغاية من ارتكاب هذه الممارسة، وهي محاولة التاجر أو البائع خداع المشتري أو تضليله بأي وسيلة من الوسائل الممكنة رغبةً في ترويج سلعه ما.

فيما يتعلق بمفهوم الغش التجاري في النظام السعودي، لم يقدم نظام مكافحة الغش التجاري تعريفًا دقيقًا للغش التجاري.[١٦] وبدلًا من ذلك، نص الأخير على الأشكال التي تُعدُ مخالفة لأحكام النظام.[١٧] ومع ذلك، فرّق النظام في أحكامه بين نوعين من الممارسات التجارية غير النزيهة والمتمثلة في الغش والخداع.

إن تفرقة النظام بين الأخيرين يدل على أن النظام قد أراد بالغش معنًى مغايرًا للخداع، وإلا لكان تكرارًا للعبارة دون فائدة، [١٨] يؤكد هذا التصور ما نصت عليه المادتان الثالثة، والثامنة، من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري. [١٩] ولكن يبقى السؤال حول المعنى الذي أراده المنظم من الغش التجاري؟

يمكن تحديد مفهوم الغش التجاري عبر محاولة الكشف عن نية المنظم من خلال استخدام عبارة الغش في ثنايا النظام، ولائحته التنفيذية، حيث نصت المادة الثانية من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري على الحالات التي يعد المنتج فيها مغشوشًا بموجب النظام، [٢٠] بناءً على فحص تلك المعايير،

---

(١٥) العبدري، محمد بن يوسف، التاج والإكليل، دار الفكر، بيروت، ١٣٩٩هـ، ط٢، ٦/١٩٥.

(١٦) من الملاحظات التي يجدر التنبيه عليها: أن النظام لا يحظر الغش فقط، بل يحظر ممارسة أخرى وهي الخداع. في الواقع إن مسمى النظام الحالي " نظام مكافحة الغش التجاري" لا يعبر عن جميع الممارسات المحظورة بموجب النظام ولائحته التنفيذية، وإنما يقتصر على إحدى تلك الممارسات ألا وهو الغش التجاري. ولذلك، تقترح هذه الدراسة أن يتم تغيير مسمى النظام نحو مسمى يعبر بشكل واضح عن الممارسات التجارية غير النزيهة التي حُظرتْ بموجب النظام ولائحته التنفيذية على سبيل المثال "نظام مكافحة الممارسات التجارية غير النزيهة".

(١٧) تنص المادة الثانية من نظام مكافحة الغش التجاري على أنه " ينطبق هذا النظام على من: ١. خدع – أو شرع في الخداع – بأي طريقة من الطرق في أحد الأمور الآتية: أ – ذاتية المنتج، أو طبيعته، أو جنسه، أو نوعه، أو عناصره، أو صفاته الجوهرية. ب – مصدر المنتج. ج – قدر المنتج، سواء في الوزن، أو الكيل، أو المقاس، أو العدد، أو الطاقة، أو العيار. ٢. غش – أو شرع في غش– المنتج. ٣. باع منتجًا مغشوشًا، أو عرضه. ٤. حاز منتجًا مغشوشًا بقصد المتاجرة. ٥. صنع منتجات مخالفة للمواصفات القياسية المعتمدة، أو أنتجها أو حازها، أو باعها، أو عرضها. ٦. استعمل آنية، أو أوعية، أو أغلفة، أو عبوات، أو ملصقات، مخالفة للمواصفات القياسية المعتمدة، وذلك في تجهيز – أو تحضير – ما يكون معدًّا للبيع من المنتجات. ٧. عبأ منتجًا، أو حزمه، أو ربطه، أو وزعه، أو خزنه، أو نقله، بالمخالفة للمواصفات القياسية المعتمدة. ٨. استورد عبوات، أو أغلفة، أو مطبوعات تستعمل في الغش، أو صنعها، أو طبعها، أو حازها، أو باعها، أو عرضها. ٩. استورد منتجًا مغشوشًا."

(١٨) انظر: الجهني، إبراهيم بن سالم، الغش التجاري في عقود بيع السلع المستوردة ومستحدثاته دراسة تطبيقية في النظام السعودي، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية*، ١٩٧، (٢)، ١٤٤٢ هـ، ص ٧٩٨.

(١٩) تنص المادة الثالثة من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري على أنه " ب– يُعتبَر أي من الأعمال التحضيريّة للخداع من صور الشروع في الخداع. ج– يُعتبَر أي من الأعمال التحضيريّة للغش من صور الشروع في الغش." في حين تنص المادة الثامنة من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري على أن "اسم مأمور الضبط القضائي واسم صاحب المُنشأة أو من يقوم مقامه أو أحد العاملين بالمحل واسم من يتم ضبطه متلبسًا بالغش أو الخداع وتواقيعهم على ذلك".

(٢٠) تنص المادة الثانية من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري على أنه ""يُعدّ المُنتَج مغشوشًا في الحالات الآتية: أ – أي مُنتَج دخل عليه تغيير أو تعديل أو عبث به بأي طريقةٍ في ذاته أو طبيعته أو جنسه أو نوعه أو شكله أو عناصره أو صفاته أو متطلباته أو خصّائصه، أو في بياناته المُتعلّقة بمصدره (بلد الصُنع) أو قدره سواءً في الوزن أو الكيل أو المقاس أو العدد أو الطاقة أو العيار أو تاريخ صلاحيّته. ب– أي مُنتَج غير مُطابقٍ للمواصفات القياسيّة المعتمدة أو أي من بنودها. أو أُنتج أو صُنع أو عُبئ أو خُزّن أو نُقل أو عُرض بالمُخالفّة للمواصفات والاشتراطات المعتمدة. ج – كل مُنتَجٍ فاسدٍ وفقًا لما يأتي: ١. المُنتَج الغير صالح للاستغلال أو الاستعمال أو الاستهلاك الآدمي أو الحيواني. ٢. المُنتَج الذي انتهت فترة الصلاحيّة المدّوّنة عليه. ٣. إذا ظهرت على المُنتَج مظاهر الفساد أو التلف. ٤. إذا تغيرت خواصّه الطبيعيّة أو

يمكن استنباط تعريف الغش التجاري بموجب نظام مكافحة الغش التجاري السعودي على أنه: " كل تصرف يقع على منتج ما يؤثر سلبًا في قيمته".[٢١]

**المطلب الثاني: حكم الغش التجاري في الفقه الإسلامي والنظام السعودي**

يعد الغش محرمًا في الشريعة الإسلامية بإجماع الفقهاء،[٢٢] ولذلك، فقد عد بعض العلماء الغش كبيرة من كبائر الذنوب.[٢٣] وقد ذم الله عز وجل الغش وأهله في القرآن الكريم وتوعدهم بالويل. قال تعالى: ﴿ وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ ۝١ ٱلَّذِينَ إِذَا ٱكْتَالُوا۟ عَلَى ٱلنَّاسِ يَسْتَوْفُونَ ۝٢ وَإِذَا كَالُوهُمْ أَو وَّزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ ۝٣ ﴾ (سورة المطففين: الآية ١-٣). وقد نهى الإسلام عن الغِش في المبيعات والمعاملات بشكل خاص؛ لأنه يؤدي إلى أكل أموال الناس بالباطل فقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ ۚ وَلَا تَقْتُلُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا ۝٢٩ ﴾ (سورة النساء: الآية ٢٩). وكذلك حذر النبي صلى الله عليه وسلم من الغش وتوعد فاعله.[٢٤] ويشتد الإثم حينما ينفق الغشاش سلعته بالحلف الكاذب.[٢٥]

من ناحية أخرى، فقد أولى المنظم السعودي اهتمامًا كبيرًا بتنظيم الأعمال التجارية وتوفير الضمانات للأطراف المتعاقدة،[٢٦] لذلك سعى المنظم إلى التصدي لأحد أبرز الممارسات التجارية غير النزيهة المنتشرة آنذاك، والمتمثلة في ممارسة الغش التجاري سعيًا نحو الحد منه في السوق السعودي، [٢٧] ومع ذلك نظرًا لتطور الحياة الاقتصادية وتوسع المعاملات التجارية فقد تعددت صور الغش التجاري وتنوعت أشكاله، الأمر الذي دعا المنظم السعودي إلى أن يفرد للغش التجاري نظامًا يتضمن أحكامًا تتواكب مع حجم التطورات؛ سعيًا لبتر هذه الآفة، لذلك أصدرت السلطة التنظيمية أنظمة متعاقبة للحد من الغش التجاري، وهي: نظام مكافحة الغش التجاري الصادر بالمرسوم الملكي رقم ٤٥ بتاريخ ١٣٨١/٨/١٤ هـ، والذي تم إلغاؤه بعد ذلك بصدور نظام مكافحة الغش التجاري الصادر بالمرسوم الملكي رقم ١١ بتاريخ ١٤٠٤/٥/٢٩هـ، والذي تم إلغاؤه بعد ذلك بصدور نظام مكافحة الغش التجاري الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/١٩ وتاريخ ١٤٢٩/٤/٢٣هـ، والتي أسهمت بشكل

---

مُكوّناته من حيث الشكل أو اللون أو الطعم أو الرائحة. ٥. إذا احتوى المُنتَج على ديدان أو يرقات أو حشرات أو احتوى على فضلات أو مُخلّفات آدميّة أو حيوانيّة أو نحوها. ٦. ظهور نتيجة فحص المُنتَج بعدم صلاحيّته."

(٢١) تؤكد المادة الثانية عشرة من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري هذا التفسير حيث نص المنظم -لاستحقاق المشتري التعويض- على وجوب "ألا يكون غش المُنتَج بسبب يعود للمشتري سواءً في النقل أو التخزين أو سوء الاستخدام." على الرغم من غموض عبارة النظام هنا إلا أنه من الواضح أن الأخير لم يقصد بعبارة "الغش" الخداع حيث لا يتصور أن يتحقق الأخير بسبب سوء التخزين أو الاستخدام. لذلك تعتقد هذه الدراسة بأن المعنى الأقرب هو أن النظام قصد بعبارة الغش في هذا الموضع أن استحقاق التعويض عن منتج ما مرهون بعدم قيام المشتري بأي تصرف يمكن أن يؤثر بشكل سلبي في الرغبة نحو شراء المنتج.

(٢٢) انظر: الصنعاني، محمد بن إسماعيل، *سبل السلام شرح بلوغ المرام*. تحقيق: عصام الصبابطي وعماد السيد. دار الحديث، القاهرة، ١٩٩٧م، ط٥، ٢/٣٩؛ الخضيري، صالح، الغش التجاري وسبل القضاء عليه في الفقه الإسلامي، *كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدمنهور حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية*، (٦)، (٢)، ٢٠٢١م، ٩٨٦.

(٢٣) انظر: الهيتمي، أحمد بن حجر، الزواجر عن اقتراف الكبائر، دار الفكر، القاهرة، ١٩٨٧م، ١/٤٠٠.

(٢٤) وذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم مر على صبرة طعام فأدخل يده فيها فنالت أصابعه بللًا، فقال: "ما هذا يا صاحب الطعام؟" قال: أصابته السماء يا رسول الله، قال: "أفلا جعلته فوق الطعام كي يراه الناس؟ من غش فليس مني."، وفي رواية: "من غشنا فليس منا" وفي رواية "ليس منا من غشنا ". أخرجه مسلم. (٩٩/١). كتاب: الإيمان، باب: قول النبي صلى الله عليه وسلم " من غشنا فليس منا"، حديث رقم: (١٠٢).

(٢٥) عن أبي هريرة – رضِي الله عنه – قال: سمعت رسول الله – صلَّى الله عليْه وسلَّم – يقول: "الحلف مَنْفَقَةٌ للسلعة مَمْحَقَة للبركة". أخرجه البخاري. (٢/٧٣٥). كتاب: البيوع، باب: {يمحق الله الربا ويربي الصدقات والله لا يحب كل كفار أثيم} /البقرة: ٢٧٦/، حديث رقم: (١٩٨١).

(٢٦) الغامدي، عبدالهادي، القانون التجاري السعودي، بدون دار نشر، جدة، ٢٠٢٢م، ص٢٣؛ قرمان، عبدالرحمن، العقود التجارية وعمليات البنوك، دار الإجادة، الرياض، ٢٠٢٠م، ص٢٧.

(٢٧) حيث نصت المادة الخامسة من نظام المحكمة التجارية الصادر بالمرسوم الملكي رقم م / ٢ وتاريخ ١٥ / ١ / ١٣٩٠ هـ على أنه "يجب على كل تاجر أن يسلك في كل أعماله التجارية بدين وشرف، فلا يرتكب غشا ولا تدليسا ولا احتيالا ولا غبنا ولا غررا ولا نكثا ولا شيئا مما يخالف الدين والشرف بوجه من الوجوه، وإذا فعل ذلك استحق الجزاء الرادع بمقتضى قانون العقوبات المندرج في هذا النظام".

فعّال في الحد من العديد من الممارسات التجارية غير النزيهة.[٢٨]

**المبحث الأول: مظاهر نظام مكافحة الغش التجاري**

يناقش هذا المبحث المسائل التي يرد عليها نظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية، وصور الممارسات التجارية غير النزيهة بموجبهما؛ لذا يهدف هذا المبحث لتقييم أحكام النظام، ولائحته التنفيذية، لمعرفة ما إذا كانت تتناسب في تطبيقها مع السلع، والخدمات محل الشراء، وكذلك ما إذا كانت قادرة على الحد من صور الممارسات التجارية غير النزيهة؛ التي قد يقع المشتري السعودي ضحية لها، وتحد من رغبته في الشراء.

**المطلب الأول: نطاق نظام مكافحة الغش التجاري**

بعد استقراء أحكام نظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية يمكن تحديد المسائل التي يرد عليها النظام ولائحته التنفيذية في ثلاث مسائل، [٢٩] يُعَدُ المنتج أحد المسائل التي يرد عليها نظام مكافحة الغش التجاري، [٣٠] ومع ذلك لم يقدم النظام تعريفًا محددًا للمنتج، وإنما اقتصر دوره في تقديم معايير يمكن من خلالها تحديد المنتج المغشوش، وبالتالي هناك حاجة لتحديد مقصد المنظم من المقصود بالمنتج بموجب النظام.

يعرف المنتج بأنه: " شيء ملموس أو غير ملموس يمكن الحصول عليه من خلال عملية التبادل ويتضمن منافع وظيفية، اجتماعية ونفسية"، [٣١] ومن هنا يمكن أن يقال إن المنتج قد يكون سلعة، أو خدمة، أو محتوى رقميًّا، أو فكرة، أو شخصًا، أو مكانًا، أو منظمة، أو أي مزيج منها، وبذلك لا يقتصر مفهوم المنتج اصطلاحًا على الأشياء ذات التكوين المادي فقط مثل السلع بأنواعها وعلاماتها التجارية المختلفة،[٣٢] بل يشمل أيضًا الأشياء الأخرى –غير المادية– كخدمات ما بعد البيع والتوصيل والضمان، وقد وردت صور الغش والخداع التي تقع على المنتج على سبيل الحصر في الأمور الآتية:

١. ذاتية المنتج أو طبيعته أو جنسه أو نوعه أو عناصره أو صفاته الجوهرية: ويتحقق الغش أو الخداع في هذه الحالة حينما يتسلم المشتري سلعة مخالفة لما اتُّفِق عليه بموجب العقد المبرم بين الأطراف التعاقدية، كما يمكن أن يتحقق ذلك حينما تقع الممارسة التجارية غير العادلة على جوهر المنتج أو مادته وكذلك خصائصه ومكوناته التي تميزه عن المنتجات الأخرى؛ مما قد يغير من طبيعته إلى طبيعة مختلفة،[٣٣] وقد يقع الغش والخداع على صفات المنتج الجوهرية التي دفعت المشتري لإبرام قرار الشراء؛[٣٤] كأن يكون محل العقد (هيل أمريكي) فيبيعه التاجر للمشتري زعمًا بأنه من الدرجة الأولى وهو في الحقيقة من الدرجة الثانية.

٢. مصدر المنتج: والمقصود به الإقليم الذي تنبت به المنتجات إن كانت مزروعة، أو تنشأ به إن كانت حيوانات، أو بلد التصنيع إن كانت مصنوعات؛ [٣٥] حيث قد يلجأ التاجر لارتكاب هذه الممارسة سعيًا في إقناع المشتري لإبرام عقد الشراء وخاصة إذا عرف إقليم بجودة منتجاته، كأن يدعي التاجر

---

(٢٨) من هنا يتضح بأن المنظم السعودي قد حظر ارتكاب الغش التجاري في المعاملات، ورتب على ارتكاب ذلك العديد من الآثار تبعًا لقيام المسؤولية جنائية كانت أو مدنية. إن الهدف الأساسي وراء ذلك يعود إلى حرص المنظم نحو الحد من الضرر الذي قد يصيب الطرف حسن النية ودعمًا للثقة بين الأطراف المتعاقدة في السوق السعودي صيانة لمصلحة الأفراد وحفاظًا للمجتمع.

(٢٩) وهي: المنتج، والوسائل المستخدمة لقياسه أو تجهيزه، وكذلك طرق عرضه وتسويقه والتي سيتم مناقشتها في الفقرات التالية لهذا الفرع.

(٣٠) حيث نصت المادة الثانية من نظام مكافحة الغش التجاري بأنه "يعد مخالفًا لأحكام هذا النظام كل من خدع – أو شرع في الخداع – بأي طريقة من الطرق في أحد الأمور الآتية:

أ – ذاتية المنتج، أو طبيعته، أو جنسه، أو نوعه، أو عناصره، أو صفاته الجوهرية. ب – مصدر المنتج. ج – قدر المنتج، سواء في الوزن، أو الكيل، أو المقاس، أو العدد، أو الطاقة، أو العيار".

(٣١) خضر، محمد، إدارة المنتج والعلامة التجارية، منشورات الجامعة الافتراضية السورية، الجمهورية العربية السورية، دمشق، ٢٠٠٢م، ط١، ص١٠.

(٣٢) مثل السلع الغذائية، السيارات، الأثاث، الأدوات الكهربائية المنزلية وغيرها.

(٣٣) انظر: المسيطير، إبراهيم سليمان، أحكام الغش التجاري في المملكة العربية السعودية، الرياض، معهد الإدارة العامة، ١٤٠٥ هـ، ط١، ٢٢–٢٣.

(٣٤) انظر: موسى، أحمد كمال الدين، الحماية القانونية للمستهلك في المملكة العربية السعودية، الرياض، معهد الإدارة العامة، ١٩٨١م، ط١، ٣٩.

(٣٥) انظر: الجندي، حسني أحمد، الحماية الجنائية للمستهلك، قانون قمع التدليس والغش، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٦م، ط١، ص ٦٠–٦١.

بأن مصدر الهاتف المحمول من دولة "أمريكا" في حين أنه مصدره الحقيقي من دولة "الصين".

فيما يتعلق بالوسائل المستخدمة لقياس قدر المنتج أو تجهيزه فينص نظام مكافحة الغش التجاري على الوسائل التي يحظر استخدامها لقياس منتج ما أو تجهيزه؛ حيث تنص المادة الثانية من نظام مكافحة الغش التجاري.[٣٦] ويقصد بقدر المنتج: الحساب الكمي له؛[٣٧] سواء في الوزن كالخضروات، أو الكيل كالمحاصيل، أو المقاس كالمتر في القماش، أو العدد كالجوالات، أو الطاقة كالأمبير في الطاقات الكهربائية،أو العيار كالذهب، وبالتالي يعتبر التاجر مخالفًا لأحكام النظام، ولائحته التنفيذية في حال استعمال موازين ومقاييس، أو مكاييل ودمغات، أو آلات فحص أخرى مزيفة، أو مختلفة، أو في حال استعمال طرق ووسائل من شأنها جعل عملية وزن المنتج، أو قياسه، أو كيله، أو فحصه غير صحيحة.

أخيرًا، يحظر نظام مكافحة الغش التجاري، ولائحته التنفيذية استخدام الطرق غير المشروعة لعرض منتج ما أو طرحه للبيع، وذلك حين وضعه في متناول من يرغب في الحصول عليه بأي طريقة كانت، مثل عرض المنتج في واجهة المحل التجاري أو في الموقع الإلكتروني للتاجر،[٣٨] أو عند تسويقه وذلك في حال تقديم معلومات كاذبة، أو خادعة، أو مضللة حول المنتج؛[٣٩] أو إظهار الشيء على غير حقيقته، أو السعي نحو إيهام المشتري حول المنتج عبر إلباسه مظهرًا يخالف حقيقته؛ مما يوقع الأخير في الغلط حول السلعة محل الشراء.[٤٠]

بالإضافة إلى ذلك، فقد نصت المادة الرابعة من نظام مكافحة الغش التجاري على أنه لا يجوز إجراء تخفيضات في أسعار المنتجات، أو إجراء مسابقات تجارية بأي وسيلة من الوسائل، دون الحصول على ترخيص من الوزارة.[٤١]

ولعل الحكمة وراء ذلك هو السعي نحو الحد من ترويج المنتجات بطرق خادعة، أو مضللة،[٤٢] دعمًا لذلك تحظر وزارة التجارة على الشركات التجارية الممارسات التي من شأنها استغلال المسابقات، والتخفيضات بما قد يضر مصالح المشترين، كاشتراط شراء المنتجات للمشاركة في المسابقات أو زيادة ثمن المنتجات أثناء المسابقة، وفرضت الوزارة في الوقت نفسه العديد من التدابير التي يمكن من خلالها حماية حقوق المشترين، كإلزام المتاجر بوضع بطاقات على المنتجات التي يشملها التخفيض تبين بصورة بارزة وموضح بها أسعار المنتجات قبل وبعد التخفيض ونسبة التخفيض.[٤٣]

على الرغم من أن النظام قد تمكن من تقديم بعض الأحكام التي قد تتناسب في تطبيقها مع السلع الملموسة،[٤٤] ولكنه أغفل الأحكام التي تتناسب مع طبيعة الخدمات والسلع الرقمية والتي تختلف عن السلع الملموسة في طرق تجهيزها أو عرضها من جهة، وكذلك طرق الخداع أو الغش فيها من جهة أخرى.

---

(٣٦) تنص المادة الثانية من نظام مكافحة الغش التجاري على أنه ""يعد مخالفًا لأحكام النظام كل من: ... استعمل آنية، أو أوعية، أو أغلفة، أو عبوات، أو ملصقات، مخالفة للمواصفات القياسية المعتمدة، وذلك في تجهيز – أو تحضير – ما يكون معدًّا للبيع من المنتجات. عبأ منتجًا، أو حزمه، أو ربطه، أو وزعه، أو خزنه، أو نقله، بالمخالفة للمواصفات القياسية المعتمدة. بالإضافة إلى ذلك، فقد حظرت المادة الثامنة عشرة من نظام مكافحة الغش التجاري استعمال طرق ووسائل من شأنها جعل عملية وزن المنتج أو قياسه أو كيله أو فحصه غير صحيحة. أو كان المنتج المغشوش أو المواد المستعملة في غشه مضرة بصحة الإنسان أو الحيوان. استورد عبوات، أو أغلفة، أو مطبوعات تستعمل في الغش، أو صنعها، أو طبعها، أو حازها، أو باعها، أو عرضها."

(٣٧) انظر: المسيطير، ابراهيم سليمان، أحكام الغش التجاري في المملكة العربية السعودية، الرياض، معهد الإدارة العامة، ١٤٠٥ هـ، ط١، ٢٢.

(٣٨) انظر: المسيطير، إبراهيم سليمان، أحكام الغش التجاري في المملكة العربية السعودية، الرياض، معهد الإدارة العامة، ١٤٠٥ هـ، ط١، ص٣٠.

(٣٩) حيث نصت الفقرة (أ) من المادة الثالثة من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري على حظر كل أنواع الخداع في المُنتَج بوصفه، أو عرضه، أو تسويقه بمعلوماتٍ كاذبةٍ، أو خادعةٍ، أو مُضللةٍ، بأي وسيلةٍ بما يُخالف حقيقته.

(٤٠) انظر: الجندي، حسني أحمد، الحماية الجنائية للمستهلك، قانون قمع التدليس والغش، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٦م، ط١، ص ١٥.

(٤١) انظر: المادة الرابعة من نظام مكافحة الغش التجاري.

(٤٢) انظر: الصالحي، وليد، المسؤولية الجنائية لموفر الخدمة في التجارة الإلكترونية في النظام السعودي: دراسة مقارنة بالقانون القطري، *مجلة البحوث الفقهية والقانونية*، (٣٨)، (٣٨)، ٢٠٢٢م، ١٢٨٤.

(٤٣) وزارة التجارة، دليل حقوق المستهلك (التخفيضات والمسابقات)، https://mc.gov.sa/ar/guides/CustomerGuide/Pages/MCI_DiscountsAndCompetitions.aspx

(٤٤) ستحلّل أحكام النظام ولائحته التنفيذية في المطالب القادمة؛ لمعرفة ما إذا كانت تلك الأحكام تتناسب في تطبيقها مع السلع الملموسة من عدمه. انظر: الفرع الثاني: الممارسات المحظورة بموجب نظام مكافحة الغش التجاري.

فعلى سبيل المثال، تنص المادة الثانية على الأمور التي يمكن أن يقع فيها الخداع فيما يتعلق بقدر المنتج، [٤٥] وهذه المقاييس لا يمكن تطبيقها لمعرفة قدر أنواع المنتجات غير الملموسة كالمحتوى الرقمي، مثال آخر ما نصت عليه الفقرة (ج) من المادة الثانية من اللائحة التنفيذية على أن يعتبر المنتج فاسدًا، وفقًا لأحكام النظام لحالات محددة،[٤٦] الأمر الذي لا يمكن أن ينطبق على الخدمات على سبيل المثال؛ لذلك ينشأ السؤال حول معايير تحقق الخداع، أو الغش في حال كان محل العقد خدمة، أو سلعة غير ملموسة.

علاوة على ذلك، قد تتناسب الوسائل المشار إليها أعلاه مع أنواع محددة من السلع دون أنواع أخرى؛ فالوسائل المستخدمة أعلاه لا تتناسب مع طبيعة المحتوى الرقمي؛ حيث إن تجهيز الأخير يكون عبر وسائل أخرى غير منصوص عليها في النظام، ولائحته التنفيذية، مثل: استخدام الإنترنت كأداة لتخزين ألعاب إلكترونية على سبيل المثال.

وبالتالي، يمكن أن يقال إنه نظرًا لأن أحكام النظام الحالي لا تقدم قواعد قانونية مناسبة يمكن تطبيقهًا على الخدمات أو السلع ذات المحتوى الرقمي، يعتقد الباحث بأن المواد أعلاه لا يمكن تطبيقها إلا على السلع الملموسة فقط، الأمر الذي قد ينشئ صعوبة في تطبيق أحكام النظام في حال حدوث نزاع بين التاجر والمشتري في حال كان محل النزاع خدمة أو محتوى رقمي؛ مما يعرض حق الأخير للضياع.

بالإضافة إلى ذلك، لا يقدم النظام ولائحته التنفيذية تفسيرات واضحة حول المعايير التي يمكن من خلالها تطبيق أحكامه، فعلى سبيل المثال لا يوضح النظام المعايير التي يمكن من خلالها الحكم بأن طرق عرض المنتج أو تسويقه خادعة أو مضللة، وعلى العكس قد تحتوي الطرق المستخدمة على معلومات صحيحة حول عملية الشراء، وتقدّم المعلومات كافةً التي يحتاج إليها المشتري لاتخاذ قرار مستنير قبل إبرام العقد، ومع ذلك قد تعدّ الممارسة غير نزيهة، فعلى سبيل المثال، في حال تسويق التاجر لمنتجٍ ما عبر الكتابة بخط عريض بأن سعر شراء هاتف محمول من نوع آيفون بمبلغ وقدره مئة ريال فقط، في الوقت نفسه يُكتَب في أسفل الإعلان بخط صغير جدًا العبارة الآتية: "من أجل إتمام عملية الشراء يجب أن يتم دفع المبلغ أعلاه بشكل شهري ولمدة عامين لاستيفاء كامل قيمة المنتج"، وبالتالي فإن السعر الحقيقي للمنتج هو ألفان وأربعمائة ريال وليس مائة ريال كما قد يتصور من الوهلة الأولى.[٤٧]

في هذه الحالة، اشتمل الإعلان على معلومات صحيحة بخصوص عملية الشراء؛ بالإضافة إلى ذلك، فقد قُدّمت المعلومات كافةً التي يحتاج إليها المشتري لاتخاذ قرار مستنير قبل إبرام العقد؛ لذلك لا يمكن عدّ هذه الممارسة محظورة بموجب النظام أو لائحته التنفيذية، ومع ذلك يعتقد الباحث أن الطريقة المستخدمة لاصطياد المشتري غير نزيهة.

**المطلب الثاني: الممارسات المحظورة بموجب نظام مكافحة الغش التجاري**

بعد استقراء أحكام نظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية يمكن تحديد صور الممارسات التجارية غير النزيهة المحظورة بموجب النظام ولائحته التنفيذية في صورتين وهما: الخداع، والغش، وستناقشان في الفقرات الآتية.

الخداع هو: "إظهار خلاف ما يخفيه المرء"، [٤٨] وقيل بأنه: "إظهار غير ما في النفس".[٤٩] أما في القانون الوضعي فيختلف تعريفه بحسب نية المنظم من تقديمه في نظام ما، حظرت المادة الثانية من نظام مكافحة الغش التجاري الخداع أو الشروع فيه، [٥٠] وبينت المادة الثالثة من اللائحة التنفيذية نطاق الشروع في الخداع حيث عدت الأعمال التحضيريّة للخداع من صور الشروع فيه، على الرغم من أن النظام لم يقدم تعريفًا لعبارة "الخداع"؛ إلا أنه قد وردت بعض الإشارات، التي يمكن أن

(٤٥) وهي (الوزن، أو الكيل، أو المقاس، أو العدد، أو الطاقة، أو العيار).

(٤٦) مثل إذا تغيرت خواصّ المنتج الطبيعيّة أو مُكوّناته من حيث الشكل، أو اللون، أو الطعم، أو الرائحة، أو في حال احتوى المُنتَج على ديدان أو يرقات أو حشرات أو احتوى على فضلات أو مُخلّفات آدميّة أو حيوانيّة أو نحوها.

(٤٧) مما يزيد المشكلة تعقيدًا، أن مدارك الناس تختلف، فإدراك الشاب ليس كالشيخ مما يجعل الأخير عرضةً للوقوع في مصيدة الإعلان أعلاه. وبالتالي، قد يفاجئ بعد إبرام العقد دون إدراك منه بالآثار المترتبة عليه (التزام مالي لمدة عامين).

(٤٨) الأنصاري، محمد بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ، ط٣، ٨/٦٤.

(٤٩) الفيروزآبادى، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٥، ط ٨، ص ٧١٢.

(٥٠) وذلك فيما يتعلق بذاتية المنتج، أو طبيعته، أو جنسه، أو نوعه، أو عناصره، أو صفاته الجوهرية، أو مصدر المنتج، وكذلك قدر المنتج، سواء في الوزن، أو الكيل، أو المقاس، أو العدد، أو الطاقة، أو العيار.

تساعد في معرفة المقصود من استخدامه، فمع الأخذ في الاعتبار الأحكام المقدمة في المادة الثانية بموجب النظام، نصت المادة الثالثة من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري على أن الخداع يشمل الخداع في وصف المنتج، أو عرضه، أو تسويقه بمعلومات كاذبة، أو خادعة، أو مضللة بأي وسيلة بما يخالف حقيقته. بناءً على ذلك، يمكن للباحث تقديم تعريف لممارسة (الخداع) بموجب نظام مكافحة الغش التجاري، وهو: أنه " كل ممارسة تهدف إلى ترويج منتج ما بصورة مخالفة للحقيقة".

فيما يتعلق بالغش، فقد سبق لنا في هذه الورقة تقديم تعريف للغش بموجب نظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية؛[٥١] لذلك ستقتصر هذه الفقرات على تحديد صور الغش بموجب النظام ولائحته التنفيذية وتقييم كفاءتها، تنص المادة الثانية من نظام مكافحة الغش التجاري على حظر الغش في المنتج أو الشروع فيه، وكذلك بيع المنتج المغشوش، أو عرضه، أو استيراده، أو حيازته بقصد المتاجرة فيه وذلك في حال كانت الحيازة في مكان العرض، أو البيع، أو التخزين، أو التصنيع، أو وسيلة النقل.[٥٢] وسعيًا نحو الحد من الغش التجاري، فقد عدّ النظام الأعمال التحضيريّة للغش من صور الشروع فيه، بالإضافة إلى ذلك حظر النظام استعمال أي آنية، أو أوعية، أو أغلفة، أو عبوات، أو ملصقات، مخالفة للمواصفات القياسية المعتمدة، وذلك في تجهيز – أو تحضير – ما يكون معدًّا للبيع من المنتجات.

بالإضافة إلى ذلك، فقد عد النظام تعبئة المنتج، أو حزمه، أو ربطه، أو وزعه، أو خزنه، أو نقله، بالمخالفة للمواصفات القياسية المعتمدة من الغش التجاري. ومن الملاحظ هنا أن النظام لم يقدم تعريفًا للمواصفات القياسية المعتمدة، وإنما أحال في تحديد ذلك على المواصفات الصادرة من الهيئة العربية السعودية للمواصفات والمقاييس أو الصادرة من جهات أخرى محلية أو دولية وتعتمدها الهيئة المذكورة.[٥٣]

ومع ذلك، على عكس الخداع، قدم نظام مكافحة الغش التجاري مفهومًا للمنتج المغشوش، [٥٤] ولمزيد من التوضيح قدمت اللائحة التنفيذية مجموعة من الحالات التي يعدّ المنتج مغشوشًا فيها؛ حيث نصت المادة الثانية من اللائحة التنفيذية للنظام على أنه المُنتَج مغشوشًا.[٥٥]

على الرغم من حرص النظام على الحد من صور الخداع والغش المنتشران في السوق، فإن الباحث لا يعتقد بأنه قد نجح في تحقيق هذا الهدف بشكل كاف؛ حيث حظرت المادة الثانية الخداع، أو الشروع فيه بأي طريقة من الطرق في المنتجات الملموسة كما أشرتُ إلى ذلك سابقًا، [٥٦] ومع ذلك لا تتناسب هذه الأحكام مع الخداع أو الغش الذي يمكن أن يحدث في الخدمات أو المنتجات غير الملموسة كالمنتج الرقمي.

ولتوضيح هذه النقطة بشكل أكبر، يتكون المحتوى الرقمي من جانبين، أحدهما: مادي مثل الوعاء المطاطي، والآخر: التقني، مثل البرامج التي يتم تنزيلها عليها، وتقتصر أحكام النظام أعلاه على صور محددة لا يمكن تطبيقها إلا على الجانب المادي من المحتوى الرقمي، مثل: (ذاتية المنتج، أو طبيعته، أو جنسه، أو نوعه..) دون الجانب التقني منه.

بالإضافة إلى ذلك، لم يبين النظام –بشكل فعال– نطاق تطبيق أحكامه، وما إذا كانت تقتصر على من سُمّوا بموجب أحكام النظام،[٥٧] أم أن أحكامه يمكن أن تمتد لتشمل أطرافًا

---

(٥١) انظر: المطلب الثاني من المبحث الأول: مفهوم الغش التجاري في النظام السعودي.

(٥٢) انظر: المادة الرابعة من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري.

(53) يضم موقع الهيئة السعودية للمواصفات والمقاييس والجودة قائمة المواصفات المعتمدة بحسب كل قطاع. https://www.saso.gov.sa/ar/sectors/specs/Pages/latestapprovals.aspx

(٥٤) تنص المادة الأولى لنظام مكافحة الغش التجاري بأن المنتج المغشوش هو: "أ – كل منتج دخل عليه تغيير أو عبث به بصورة ما؛ مما أفقده شيئًا من قيمته المادية أو المعنوية، سواء كان ذلك بالإضافة، أو بالإنقاص، أو بالتصنيع، أو بغير ذلك، في ذاته، أو طبيعته، أو جنسه، أو نوعه، أو شكله، أو عناصره، أو صفاته، أو متطلباته، أو خصائصه، أو مصدره، أو قدره سواء في الوزن، أو الكيل، أو المقاس، أو العدد، أو الطاقة، أو العيار. ب – كل منتج غير مطابق للمواصفات القياسية المعتمدة. ج – المنتج الفاسد: كل منتج لم يعد صالحًا للاستغلال أو الاستعمال أو الاستهلاك وفق ما تبينه اللائحة".

(٥٥) انظر: المادة الثانية من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري.

(٥٦) مثل: (... ما يتعلق بذاتية المنتج، أو طبيعته، أو جنسه، أو نوعه، أو عناصره، أو صفاته الجوهرية، أو مصدر المنتج، وكذلك قدر المنتج، سواء في الوزن، أو الكيل، أو المقاس، أو العدد، أو الطاقة، أو العيار) انظر: المادة الثانية من نظام مكافحة لغش التجاري.

(٥٧) مثل (التاجر، والمنتج، والمستورد، والموزع، والمحرض، والمشارك) والتي تظهر بشكل بارز في ثنايا النظام ولائحته التنفيذية.

أخرى لم يُشَر إليهم في النظام بشكل صريح، في حال اقتصار أحكام النظام على من سُمّوا أدناه، ويعتقد الباحث أن ذلك قد يعرض حق المشتري للضياع حينما يقع ضحية لممارسة تجارية غير نزيهة، من قبل طرف ثالث، وعلى سبيل المثال حينما يقع المشتري ضحية لتسويق منتج ما بشكل مضلل عبر أحد المشاهير في مواقع التواصل الاجتماعي. ومما يزيد المشكلة تعقيدًا، إذا ادعى الأخير أنه لا يربطه بالتاجر اتفاق أو علاقة تعاقدية لتسويق المنتج، وإنما الهدف من ذلك تقديم انطباعات حول تجربته الشخصية، وبالتالي قد تتولد صعوبة في إثبات أن هذا النوع من الممارسات قد جرى على نحو مخالف لأحكام النظام.

بالإضافة إلى ذلك، على الرغم من أن النظام حرص على الحد من الغش التجاري إلا أنه لم يعالج بكفاءة العديد من صور الغش الموجودة في السوق، [٥٨] وعلى سبيل المثال، أحد أبرز المشاكل التي يعاني منها كثير من المشترين: الحصول على منتج لا يتوافق مع توقعاتهم حال عملية الشراء، أو قد يحصلون على منتجات ذات جودة غير مرضية، لا يمكن للمشتري في مثل هذه الحالات اكتشاف هذا الأمر إلا بعد الحصول على المنتج، الأمر الذي لا يحقق الهدف من عملية الشراء، وقد يتسبب أحيانًا في الإضرار بمصالح المشتري، ويمكن الحد من هذه المشكلة عبر فحص المنتج قبل عملية الشراء، ولكن قد لا يمكن تحقيق ذلك في كل الحالات، وذلك –على سبيل المثال– عندما يُشْتَرى منتج ما عبر الوسائل الإلكترونية، [٥٩] ولكن يبقى التساؤل هنا: هل أحكام النظام أعلاه تقوى لحظر مثل هذا النوع من الصور؟ يعتقد الباحث بأن الإجابة هي النفي.

في هذا السياق، لا يغطي النظام بكفاءة العديد من الممارسات التجارية غير النزيهة –التي لا تقع تحت نطاق الخداع أو الغش بموجب النظام– والمنتشرة بشكل ظاهر كاستغلال ضعف، أو جهل المستهلك بغرض التأثير في قراره فيما يتعلق بالمنتج أو الخدمة؛ حيث لا يقدم نظام مكافحة الغش التجاري أحكامًا تحظر هذا النوع من الممارسات رغم شيوعها، الأمر الذي يؤكد أن أحكام نظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية لا تقدم –حتى الآن– أحكامًا قادرة على ردع العديد من صور الممارسات التجارية غير النزيهة المنتشرة في السوق.[٦٠]

**المبحث الثاني: المسؤولية عن مخالفة نظام الغش التجاري والأثر المترتب عليها**

يناقش هذا المبحث الأسس والأركان التي تقوم عليهما كلا المسؤوليتين في النظام ولائحته مقارنة بالشريعة الإسلامية والقانون الوضعي؛ سعيًا نحو معرفة مدى إمكانية تحقق تلك الأسس والأركان على الممارسات التجارية غير النزيهة المنتشرة في السوق السعودي، وكذلك الأثر المترتب على قيام المسؤولية ذات الصلة.

**المطلب الأول: المسؤولية عن ارتكاب الممارسات المحظورة بموجب نظام الغش التجاري**

يترتب على ارتكاب إحدى الممارسات التجارية غير النزيهة بموجب النظام، ولائحته التنفيذية، قيام المسؤولية سواء كانت جنائية، أو مدنية، بحسب الأحوال كما يختلف الأثر المترتب على ارتكاب الممارسات التجارية غير النزيهة، باختلاف المسؤولية المترتبة عليها، وهو ما سيناقَشُ في الفروع الآتية:

**الفرع الأول: المسؤولية الجنائية**

تعرّف المسؤولية الجنائية شرعًا بأنها: "تحمل الإنسان نتائج الأفعال المحرمة التي يأتيها مختارًا وهو مدرك لمعانيها ونتائجها".[٦١] من هنا، يمكن القول بأن ارتكاب الأفعال المحرمة بموجب الشريعة الإسلامية لا يستلزم تنزيل العقوبة على مرتكبها بمجرد فعلها، بل لا بد من توفر العديد من الأسس التي تقوم عليها المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية، فإذا وجدت تلك

(٥٨) انظر: Ahmed, Syed Zubair, 'An Evaluation of the Anti-Fraud Regime in Saudi Arabia from the Islamic Shariah Perspective' Universal Journal of Business and Management, (2021), 1, 96.

(٥٩) ما يزيد هذه المشكلة تعقيدًا، أن المشتري قد يتكبد مزيدًا من العناء وذلك حينما يقضي فترة من الزمن في حال الرغبة في إعادة المنتج للتاجر للمطالبة بمنتج بديل أو طلب التعويض عن القيمة المدفوعة.

(٦٠) بالإضافة إلى ما قُرّر أعلاه، تعتقد هذه الدراسة أن نظام مكافحة الغش التجاري لم يستفد –بشكل كافٍ– من أحكام الشريعة الإسلامية التي تحظر العديد من الممارسات التجارية غير النزيهة والتي لا تقع تحت نطاق الخداع أو الغش، فعلى سبيل المثال، عندما يقوم تاجر بإخفاء المنتجات أو الخدمات والامتناع عن تقديمها بأي شكل من الأشكال ويجبر المستهلكين على شرائها بسعر مرتفع، وهو ما يعرف بممارسة الاحتكار في الفقه الإسلامي. انظر: Almalki Adnan ,'Legal Protection for the Consumer in E-Commerce according to Saudi Law' Beijing Law Review (2021) 12, 1131.

(٦١) عودة، عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنًا بالقانون الوضعي، دار الكاتب العربي، بيروت، ط١، ١/٨٩٢.

الأسس وجدت المسئولية الجنائية، وإذا انعدمت أو انعدم أحدها انعدمت المسؤولية تبعًا لها، ويمكن تلخيص تلك الأسس في ثلاث نقاط: أولها: إتيان الفعل المحرم. ثانيها: أن يكون ارتكاب الفعل عن اختيار من الفاعل. ثالثها: أن يكون الفاعل مدركًا ما فعله من فعل محرم.(٦٢)

بتطبيق الأسس أعلاه على أحكام نظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية نجد أن الأساس الأول يفرض أن تكون الممارسات التجارية المحظورة بموجب النظام محرمةً تحريمًا نافذًا وقت ارتكاب الجريمة، وأن يكون التحريم ساريًا على مكان الجريمة وشخص مرتكبها،(٦٣) بالإضافة إلى ذلك، يجب التأكد بأنه لا تسري على الممارسات أعلاه أي من أسباب الإباحة التي يمكن من خلالها إبطال مفعول النص، أو نفي الصفة غير المشروعة عن الفعل المجرم.(٦٤)

وبالنظر في الممارسات المحظورة بموجب نظام مكافحة الغش التجاري، نجد أن الضوابط المنصوصة أعلاه قد تحققت حيث حظرت الشريعة الإسلامية ارتكاب تلك الممارسات بنصوص عديدة من الكتاب والسنة، ورتبت على ارتكاب مثل تلك الأفعال العقوبات الدنيوية والأخروية.

قال الله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ يُؤْذُونَ ٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ بِغَيْرِ مَا ٱكْتَسَبُواْ فَقَدِ ٱحْتَمَلُواْ بُهْتَٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا﴾ (سورة الأحزاب: الآية ٥٨)، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَهُوَ خَٰدِعُهُمْ وَإِذَا قَامُوٓاْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ قَامُواْ كُسَالَىٰ يُرَآءُونَ ٱلنَّاسَ وَلَا يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (سورة النساء: الآية ١٤٢). وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "من حمل علينا السلاح، فليس منا، ومن غشنا، فليس منا"، وفي رواية له أن رسول الله ﷺ مر على صبرة طعام، فأدخل يده فيها، فنالت أصابعه بللا، فقال: "ما هذا يا صاحب الطعام؟" قال أصابته السماء يا رسول الله، قال: "أفلا جعلته فوق الطعام حتى يراه الناس، من غشنا فليس منا". (٦٥)

وقد عد بعض أهل العلم الخداع والغش مِن كبائر الذنوب، (٦٦) بالإضافة إلى ذلك، لا تخضع تلك الممارسات لأي من أسباب الإباحة؛ حيث لم يقتصر حظرها على المعاملات التجارية فقط، بل يشمل ذلك حرمة ممارسة تلك السلوكيات من قبل المسلم في كل تعاملاته.

علاوة على ذلك، من أجل أن تقوم المسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية، يجب أن يكون مرتكب الممارسات التجارية غير النزيهة مدركًا ومختارًا لارتكاب الجرائم المحظورة بموجب النظام. ويقصد بالإدراك هنا تصور حقيقة الشيء في الذهن،(٦٧) وأما الاختيار فهو القصد إلى الشيء وإرادته، (٦٨) والإدراك في ارتكاب الممارسات التجارية غير النزيهة يتحقق حينما يكون مرتكب تلك الجرائم قادرًا على فهم ما يقوم به من العمل غير المشروع والمتمثل في الخداع والغش، وكذلك قدرته على معرفة النتائج المترتبة على ارتكاب تلك الأفعال، أما الاختيار فيمكن تحقيقه في حال قام التاجر باستخدام أي من طرق الخداع، أو الغش التي نص عليها النظام التي تهدف إلى تضليل المشتري أو الإضرار بمصالحه.

أما في القانون الوضعي فقد تعددت المفاهيم التي عبر عنها مصطلح بالمسؤولية الجنائية، فمن الفقهاء من عرفها بأنها: "تحميل الإنسان نتيجة عمله ومحاسبته عليه"،(٦٩) وقيل بأنها: " تحمل تبعة الجريمة والالتزام بالخضوع للجزاء الجنائي

---

(٦٢) انظر: قتيبة، محمد بهجت، محاضرات في الفقه الجنائي الإسلامي، دار الشباب، القاهرة، ١٩٨٧م، ط١، ص ٦٨.

(٦٣) انظر: إسماعيل، محمد رشدي، الجنايات في الشريعة الإسلامية، دار الأنصار للطباعة، القاهرة، ١٩٨٣م، ط١، ص٨٨.

(٦٤) انظر: أبو حسان، محمد، أحكام الجريمة والعقوبة في الشريعة الإسلامية، دار المنار، الزرقاء، ١٩٨٧م، ط١، ص ١٢٨.

(٦٥) سبق تخريجه، ص:12. وعنه أن رسول الله ﷺ قال: "لا تناجشوا". أخرجه بن أبي داود. (٣/٢٦٩). كتاب: الإجارة، باب: في النهي عن النجش، حديث رقم: (٣٤٣٨). وعن ابن عمر رضي الله عنهما، أن النبي ﷺ نهى عن النجش. أخرجه البخاري. (٦/٢٥٥٤). كتاب: الحيل، باب: ما يكره من التناجش، حديث رقم: (٦٥٦٢). وعنه قال: ذكر رجل لرسول الله ﷺ أنه يخدع في البيوع؟ فقال رسول الله ﷺ: "من بايعت، فقل لا خلابة" أخرجه البخاري. (٦/٢٥٥٤). كتاب: الحيل، باب: ما يكره من التناجش، حديث رقم: (٦٥٦٣).

(٦٦) انظر: ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، الفتاوى الكبرى لابن تيمية، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧م، ط١، ٦/١٥٥.

(٦٧) انظر: ابن النجار، محمد بن أحمد، مختصر التحرير في أصول الفقه، دار الأرقم، الرياض، ٢٠٠٠ م، ط١، ص ١٨.

(٦٨) انظر: الحنفي، محمد أمين، تيسير التحرير على كتاب التحرير في أصول الفقه الجامع بين اصطلاحي الحنفية والشافعية لكمال الدين ابن همام الدين الإسكندري، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٣م، ط١، ٢/٢٩٠.

(٦٩) باشا، محمد كامل مرسي؛ السعيد، مصطفى، شرح قانون العقوبات المصري الجديد، مطبعة مصر، القاهرة، ١٩٤٦م، ط٣، ١/٣.

المقرر لها قانونًا"، [٧٠] ومنهم من عرّفها بأنها: " "أهلية الإنسان العاقل الواعي لأن يتحمل الجزاء العقابي نتيجة اقترافه جريمة مما ينص عليها قانون العقوبات"، [٧١] وهناك من عرفها بأنها: "صلاحية الشخص لتحمل الجزاء الجنائي بصورة العقوبة أو التدبير الاحترازي الذي يقرره القانون كأثر للجريمة التي ارتكبها".[٧٢] على الرغم من وجود اختلافات شكلية بين التعاريف المقدمة أعلاه إلا أنه يمكن أن يقال إن التعاريف أعلاه تتفق حول الجوانب الموضوعية للمسؤولية الجنائية، وبالتالي، يمكن للباحث تقديم تعريف للمسؤولية الجنائية بموجب نظام مكافحة الغش التجاري على أنها: "تحمل الشخص النتائج المترتبة على ارتكاب الممارسات المحظورة بموجب النظام ولائحته التنفيذية والمتمثلة في إيقاع العقوبة، أو التدابير الاحترازية عبر المحكمة المختصة".

مع مراعاة أسس قيام المسؤولية الجنائية بموجب الشريعة الإسلامية، لابد أن تتحقق أركان الجريمة الثلاثة والمتمثلة في الركن الشرعي، والركن المادي، والركن المعنوي، وذلك من أجل قيام المسؤولية الجنائية بموجب النظام.

يقصد بالركن الشرعي: وجود نص نظامي يمنع الجريمة، ويعاقب عليها حيث تعد العقوبة شخصية، ولا جريمة ولا عقوبة إلا بناء على نص، ولا عقاب إلا على الأعمال اللاحقة للعمل بالنص النظامي، [٧٣] وبالتالي يجب تحديد الأعمال المحظورة بموجب النظام وبيانها، وكذلك العقوبة المقررة لكل ممارسة من حيث نوعها ومقدارها، [٧٤] وفي نظام مكافحة الغش التجاري، اتسمت عبارات المنظم بالصرامة؛ حيث حرص الأخير على استخدام العديد من الصيغ الآمرة في دلالة واضحة على وجوب الالتزام بأحكام النظام، وعدم جواز الاتفاق على مخالفتها، [٧٥]

(٧٠) القهوجي، علي عبد القادر، شرح قانون العقوبات: القسم العام، دراسة مقارنة، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠٠٢م، ط١، ص ٥٧٨.

(٧١) عالية، سمير، شرح قانون العقوبات: القسم العام، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ٢٠٠٢م، ط١، ص ٢٩١.

(٧٢) نجم، محمد، شرح قانون العقوبات (القسم العام)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥م، ط١، ص ٢٦٢.

(٧٣) المادة الثامنة والثلاثون من النظام الأساسي للحكم.

(٧٤) من هنا يتضح أهمية النص على الوسائل المحظور استخدامها بموجب النظام لقياس المنتجات أو تجهيزها، بما يتناسب مع طبيعة الخدمات والمنتجات ذات الصلة.

(٧٥) مثل عبارات (يحظر، لا يجوز، يلتزم) والتي تظهر بشكل بارز في ثنايا النظام ولائحته التنفيذية.

بالإضافة إلى ذلك، فقد رتب النظام عقوبات محددة النوع، والمقدار، في حال ارتكاب الخداع، أو الغش على تفصيل سيُناقَشُ في المطلب القادم، ومع ذلك، لا ينص النظام صراحة على حظر العديد من الممارسات التجارية غير النزيهة والمنتشرة في السوق بشكل واضح –والتي نوقِش بعضها في المباحث السابقة– مما قد يحد دون توفر النص النظامي الذي يمنع ارتكاب تلك الممارسات، ولا يحدد النظام أيضًا العقوبة المقررة لارتكاب تلك الممارسات من حيث نوعها ومقدارها بشكل واضح، وبالتالي تعتقد هذه الدراسة بأن الركن النظامي لن يتم استيفاؤه في تلك الحالات؛ مما يحد دون قيام المسؤولية الجنائية.

أما الركن المادي فيدور حول ارتكاب الأفعال المحظورة بموجب النظام، والتي قد يعبر عنها بالأفعال غير المشروعة، يتوفر الركن المادي للجريمة بإتيان الفعل المحظور بموجب النظام سواءً كانت الجريمة إيجابية كالتصرية، أو سلبية ككتمان العيب، أو كانت جريمة تامة بانعقاد الصفة التي وقع فيها شفاهية أو كتابة، أو كانت جريمة غير تامة، [٧٦] وهو ما أشار إليه نظام مكافحة الغش التجاري بعبارة الشروع في الخداع أو الشروع في الغش، وبالتالي يتحقق الركن المادي بممارسة الخداع الذي يهدف إلى الإضرار بمصالح الآخرين أو الغش الذي يهدف إلى ترويج سلعة ما في أي صورة من صورها المنصوص عليها في مواد نظام مكافحة الغش التجاري ذات الصلة.

في الجانب المقابل، ساوى النظام بين الخداع، أو الغش والشروع فيهما من ناحية التجريم، ومقدار العقوبة كما نصت على ذلك المادة الثانية من النظام، ومع ذلك لم يقدم الأخير تفسيرًا لمفهوم الشروع، حيث يُعرف الشروع بأنه: "السلوك غير المكتمل من الجاني للنتيجة التي يسعى لبلوغها، متى كان عدم التحقق راجعًا إلى سبب غير إرادي"، [٧٧] ولذلك يمكن للباحث تقديم تفسير للشروع بموجب النظام بأنه: العمل غير المشروع الذي يدفع المشتري نحو التعاقد مثل: الأكاذيب التي يدلي بها التاجر سعيًا لإقناع المشتري نحو إبرام العقد، ومن هنا، تعدّ

(٧٦) انظر: عودة، عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنًا بالقانون الوضعي، دار الكاتب العربي، بيروت، ١/٨٤٢؛ محمد، تامر، المسؤولية الجنائية للوكيل التجاري، *مجلة كلية الحقوق جامعة المنصورة*، (١٣)، (٨٣)، ٢٠٢٣م، ٧.

(٧٧) مصطفى، أمين، قانون العقوبات، القسم العام، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ٢٠١٤م، (ب.ط)، ص ٢١٣.

ممارسة التاجرِ الكذبَ قبل إبرام العقد صورة من صور الشروع فيه.

في هذا السياق، نصت المادة الثالثة من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري على أنه: "ب- يُعتبّر أي من الأعمال التحضيريّة للخداع من صور الشروع في الخداع، ج- يُعتبّر أي من الأعمال التحضيريّة للغش من صور الشروع في الغش،" إن عبارة (الأعمال التحضيرية) تثير إشكالًا حول مقصد المنظم منها ونطاق تطبيقها، فقد تحتمل هذه العبارة كل ما يمكن القيام به للتحضير نحو القيام بالخداع أو الغش في مرحلة ما قبل البدء في التنفيذ مثل مرحلة التفكير في حيلة يمكن استخدامها لخداع المشترين، أو شراء بعض المواد لاستخدامها في الغش دون البدء في ذلك، وبذلك يكون مجرد تحقق القيام بالأعمال التحضيرية كافيًا بذاته لقيام المسؤولية الجنائية في نظام مكافحة الغش التجاري مخالفًا بذلك غالبية القوانين المقارنة، [٧٨] ومع ذلك يعتقد الباحث أن هذا التفسير الواسع قد يتعذر تطبيقه لأسباب عديدة، منها: تعذر إثبات نية مرتكب الأعمال التحضيرية أعلاه نحو القيام بالأعمال المحظورة بموجب النظام، وبالتالي يعتقد الباحث أنه يجدر أن يقتصر مفهوم الأعمال التحضيرية على مرحلة البدء بالتنفيذ بالفعل المادي.[٧٩] ومما يؤكد ذلك، أنه يشترط لقيام المسؤولية الجنائية أن يتوفر الركن المعنوي لدى الجاني وهو ما يعبر عنه القصد الجنائي، ولكي يتحقق ذلك، يجب أن يتشكل لدى الجاني علم بالسلوك المعاقب عليه، وأن تتجه إرادته الحرة الواعية نحو ارتكاب الخداع أو الغش، ويتمثل الركن المعنوي في الغش التجاري حين اتجاه نية التاجر للقيام بممارسة محظورة بموجب الشرع والنظام، تقع على المنتجات محل البيع مما يُرغب في شرائه، وبالتالي لا يعدّ (المنتج الفاسد) منتجًا مغشوشًا بموجب النظام في حال كان السبب وراء فساده إهمال التاجر؛ نظرًا لعدم تحقق القصد الجنائي، [٨٠] ومن هنا يتضح صعوبة إثبات القصد الجنائي في مرحلة التحضير للخداع، أو الغش قبل البدء في التنفيذ؛ مما يتعذر معه قيام المسؤولية الجنائية.

**الفرع الثاني المسؤولية المدنية**

لا تقتصر مسؤولية مرتكب إحدى الممارسات التجارية غير النزيهة على المسؤولية الجنائية، بل يمكن أن يمتد ذلك ليشمل مسؤوليته المدنية عن المخالفة لأحكام النظام، ويمكن تعريف المسؤولية المدنية بأنها: جزاء لمخالفة الشخص أحد الواجبات الملقاة على عاتقه بموجب إما القانون أو التزام تم بإرادته والتي قد تضر بالغير.[٨١]

والمسؤولية المدنية اصطلاح قانوني، يقابله مصطلح آخر يستخدم من قبل الفقهاء في كتب الفقه الإسلامي ألا وهو مصطلح "الضمان". [٨٢]

وللضمان في اصطلاح الفقهاء تفسيران، أحدهما: يقصد به الكفالة، والآخر التعويض، واختلفت عبارات الفقهاء في تعريف الكفالة؛ فعرفها الحنفية بأنها: "ضم ذمة إلى ذمة في المطالبة"، [٨٣] وعرفها المالكية بأنها: "التزام مكلف غير سفيه دينًا على غيره، أو صلبه ممن عليه الدين، لمن هو له بما يدل

(٧٨) انظر: الجهني، إبراهيم بن سالم، الغش التجاري في عقود بيع السلع المستوردة ومستحدثاته دراسة تطبيقية في النظام السعودي، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية*، ١٩٧، (٢)، ١٤٤٢ هـ، ط١، ص ٨٠١.

(٧٩) انظر: مصطفى، أمين، قانون العقوبات، القسم العام، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ٢٠١٤م، (ب.ط) ص ٢١٣.

(٨٠) انظر: عبيد، رؤوف، شرح قانون العقوبات التكميلي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٩م، ط٥، ص ٣٩٦.

(٨١) العرعاري، عبد القادر، مصادر الالتزام الكتاب الثاني المسؤولية المدنية، دار الرباط، الرباط، 2011م، ط٣، ص ١١.

(٨٢) تستمد المسؤولية المدنية مشروعيتها من القرآن الكريم والسنة النبوية. قال تعالى: ﴿فَمَنِ ٱعۡتَدَىٰ عَلَيۡكُمۡ فَٱعۡتَدُواْ عَلَيۡهِ بِمِثۡلِ مَا ٱعۡتَدَىٰ عَلَيۡكُمۡۚ﴾ (سورة البقرة: الآية ١٩٤)، فأمر سبحانه بالعدل حتى مع المشركين، كما قال سبحانه: ﴿وَإِنۡ عَاقَبۡتُمۡ فَعَاقِبُواْ بِمِثۡلِ مَا عُوقِبۡتُم بِهِۦۖ﴾ (سورة النحل: الآية ١٢٦). وقال جل في علاه: ﴿وَجَزَٰٓؤُاْ سَيِّئَةٖ سَيِّئَةٞ مِّثۡلُهَاۖ﴾ (سورة الشورى: الآية ٤٠). ومن السنة في ضمان المتلفات ما رواه أنس رضي الله عنه قال: أهدت بعض أزواج النبي إليه طعاما في قصعة، فضربت عائشة القصعة بيدها فألقت ما فيها، فقال النبي: "طعام بطعام، وإناء بإناء" (أخرجه ابن أبي شيبة. (٤٤٢/١١). كتاب: البيوع والأقضية، باب: في الرجل يبيع من الرجل الطعام إلى أجل، حديث رقم: (٢٢٠٢٥). وقوله صلى الله عليه وسلم: "لا ضرر ولا ضرار" أخرجه البيهقي. (١١٤/٦). كتاب: الصلح، باب: لا ضرر ولا ضرار، حديث رقم: (١٣٨٣). وبالتالي، فإن مجموع تلك النصوص تؤكد أهمية الحفاظ على أنفس الآخرين وأموالهم عبر تقرير مبدأ الضمان؛ لجبر ما يحصل من ضرر، وزجرًا للمعتدين.

(٨٣) الحنفي، عثمان بن علي الزيلعي، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، المطبعة الكبرى الأميرية، القاهرة، ١٣١٤هـ، ط١، ٤/١٤٦.

عليه عرفًا"، [٨٤] وعرفها الشافعية بأنها: "حق ثابت في ذمة الغير، أو إحضار من هو عليه، أو عينٌ مضمونة"، [٨٥] وعرفها الحنابلة بأنها: "ضم ذمة الضامن إلى ذمة المضمون عنه في التزام الحق". [٨٦]

وأما تعريف الضمان الذي يراد منه التعويض فقد عرفه الشوكاني بأنه: "غرامة التالف"،[٨٧] وذكر الحموي بأنه: ضمان الضرر الناشئ عن التعدي.[٨٨]

والمسؤولية المدنية إما أن تكون مسؤولية عقدية، أو تقصيرية، فتكون المسؤولية عقدية إذا كان مصدر الالتزام الذي حصل الإخلال به عقدا، وتكون تقصيرية إذا كان الالتزام مصدره العمل غير المشروع أو ما يعبر عنه بالفعل الضار الذي ينجم عنه ضرر للغير، [٨٩] لذا، تقوم المسؤولية المدنية عن الغش التجاري سواءً عقدية أو تقصيرية متى ما تحققت أركانها. [٩٠]

ونظرًا لأن هذه الدراسة تناقش مدى فعالية نظام مكافحة الغش التجاري في الحد من الممارسات التجارية غير النزيهة، لذا سيتم التركيز على المسؤولية المترتبة على الأعمال غير المشروعة بموجبه، وبالتالي فسنقتصر على مناقشة أركان المسؤولية التقصيرية ذات الصلة.

تقوم المسؤولية التقصيرية على ثلاثة أركان وهي الخطأ، والضرر، والعلاقة السببية بينهما، ويمكن تعريف الخطأ بأنه: الإضرار بالغير الذي يحدث حينما ينحرف شخص ما، أو يقصر في سلوكه ببذل العناية اللازمة، مثال ذلك، حينما يكون محل العقد منتجًا فاسدًا بسبب إهمال التاجر في التأكد من صلاحية تاريخ المنتج قبل بيعه للمشترين، ومع ذلك، لا يقوم الخطأ كركن من أركان المسؤولية التقصيرية إلا حال تحقق ركنين هما: الركن المادي المتمثل في التعدي أو الإخلال بالتزام قانوني، والركن المعنوي وهو الإدراك.

تتفق الشريعة الإسلامية مع القوانين الوضعية في وجوب تحقق الركن المادي لقيام المسؤولية التقصيرية، ولكنها تختلف في وجوب تحقق الركن المعنوي، بناءً على ذلك، وعلى عكس القوانين الوضعية،[٩١] تقضي أحكام الشريعة الإسلامية بالضمان على غير المميز أو المجنون أو المعتوه في حال اعتدائهم، أو إتلافهم أموال الآخرين وأرواحهم، ويتولى النائب القانوني (الولي)

---

(٨٤) المالكي، أحمد بن محمد الصاوي، بلغة السالك لأقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٣٧٢هـ، ط١، ٢/١٥٥.

(٨٥) الشربيني، محمد بن أحمد الخطيب، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٤م ، ط١، ٣/١٩٨.

(٨٤) المقدسي، عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة، المغني، دار عالم الكتب، الرياض، ١٩٩٧م، ط٣، ٧/٧١.

(٨٧) الشوكاني، محمد بن علي، نيل الأوطار، دار الحديث، القاهرة، ١٩٩٣م، ط١، ٥/٣٥٧.

(٨٨) انظر: الحموي، أحمد بن محمد، غمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١/٣٠٨.

(٨٩) انظر: بابكر، علي، المسؤولية المدنية المترتبة عن أضرار الغش التجاري –دراسة تحليلية –، *مجلة القلزم للدراسات السياسية والقانونية*، ١، ٢٠٢٠م،١٤٩.

(٩٠) على الرغم من التشابه الكبير بين المسؤوليتين في أثرهما وذلك في العديد من الحالات، إلا أن ثمة وجوه تستقل بها كل من هاتين المسؤوليتين، فعلى سبيل المثال، من أجل قيام المسؤولية العقدية لابد أن توفر الأهلية التي تستلزمها الأنظمة التي تحكم التصرفات نظرًا لارتكازها على الإرادة، في حين يكفي لقيام المسؤولية التقصيرية التمتع بأهلية التمييز كما تنص على ذلك بعض القوانين الوضعية. علاوة على ذلك، تعدّ القواعد القانونية التي تحكم المسؤولية التقصيرية من النظام العام الذي لا يجوز الاتفاق على مخالفتها، وبالتالي يقع باطلًا كل اتفاق على الإعفاء من المسؤولية التقصيرية، في حين أن القاعدة العامة في المسؤولية العقدية أنها لا ترتبط بالنظام العام من حيث المبدأ، وبالتالي يجوز الاتفاق بين المتعاقدين على الإعفاء منها أو تخفيفها. انظر: السنهوري، عبد الرزاق، الوسيط في شرح القانون المدني، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٤م، ١/٨٧٢؛ عامر، حسين، المسؤولية المدنية التقصيرية والعقدية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩م، ص١١.

(٩١) على سبيل المثال، في القانون رقم ٦٨–٥ الصادر في ٣ يناير ١٩٦٨ الذي تعدلت بمقتضاه المادة (٢/٤٨٩) من القانون المدني الفرنسي، لا يلتزم عديم التمييز بالتعويض عن الأضرار التي يحدثها للآخرين إلا في حالة واحدة فقط وهي أن يكون عديم التمييز مختلًا عقليًا وقد بلغ سن الرشد. وفي القانون المدني المصري، تنص المادة (٢/١٦٤) على: " (١) يكون الشخص مسؤولًا عن أعماله غير المشروعة متى صدرت منه وهو مميز. (٢) ومع ذلك إذا وقع الضرر من شخص غير مميز ولم يكن هناك من هو مسئول عنه، أو تعذر الحصول على تعويض من المسئول، جاز للقاضي أن يلزم من وقع منه الضرر بتعويض عادل، مراعيا في ذلك مركز الخصوم". يتضح من المواد أعلاه بأن مسؤولية عديم التمييز لا تقوم إلا بصورة استثنائية ومخففة وجوازية للقاضي بخلاف فكرة الضمان التي تقوم عليها مسؤولية عديم التمييز في الفقه الإسلامي فهي تقوم بصفة أصلية ووجوبية وكاملة. انظر: عبدالرحيم، أحمد، الأساس القانوني لمسؤولية عديم التمييز: دراسة مقارنة بين التشريع المدني الفرنسي والتشريع المدني المصري، *حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية*، (٦)، (٣٢)، ٢٠١٦م، ص ٢٤٨.

أداء التعويض في هذه الحالات، وبالتالي وطبقًا لأحكام الشريعة الإسلامية، يمكن أن يقال: إن الخطأ يتحقق بممارسة الخداع، أو الغش في أي صورة من صورهما المنصوص عليها في مواد نظام مكافحة الغش التجاري ذات الصلة، بغض النظر عن إدراك مرتكب تلك الممارسات أو إرادته.

علاوة على ذلك، يعدّ الضرر الناجم عن الخطأ أحد الأركان الأساسية لقيام المسؤولية المدنية، فإذا انتفى الضرر فلا تقبل دعوى المسؤولية لأنه لا دعوى بغير مصلحة؛ حيث تبرز أهمية هذا الركن في أثره الجوهري على استحقاق التعويض، ومع ذلك يمكن للطرف المتضرر من الفعل غير المشروع أن يثبت تلك الواقعة المادية (المتمثلة في الضرر) بأي طريقة من طرق الإثبات، ويمكن تعريف الضرر هنا بأنه: الأذى الذي قد يصيب الإنسان بسبب المساس بمصلحة مشروعة، أو حق من حقوقه، سواءً كان ذلك الضرر ماديًا، وهو ما يصيبه في جسمه، أو ماله كالخسارة المالية بسبب شراء منتج مغشوش، أو كان الضرر معنويًا مثل الضرر الذي يلحق بالإنسان في مصلحة غير مالية، أو في غير حقوقه المالية مثل المساس بالكرامة أو العاطفة، [٩٢] ومع ذلك؛ وعلى عكس القوانين الوضعية، لا تقرر الشريعة الإسلامية الحق في تعويض المتضرر في بعض الحالات، مثل: في حال إتلاف الأموال غير المتقومة شرعا، لذلك حينما يكون محل المنتج المغشوش خمرًا فلا يحظى المشتري في هذه الحالة بالتعويض عن الضرر الذي يصيبه جراء ذلك.

بالإضافة إلى ذلك، هناك خلاف بين فقهاء المسلمين حول حكم التعويض عن الضرر الأدبي؛ حيث يرى جمهور الفقهاء أنه لا ضمان له في الأصل لأن الضمان مال، والضرر الأدبي لا يمكن تقويمه بالمال، [٩٣] غير أن نظام مكافحة الغش التجاري لم ينص صراحة على مدى إمكانية تعويض المتضرر ماديًا، وإنما صيغة المادة الثانية عشرة من اللائحة التنفيذية للنظام بطريقة عامة لا تفرق بين الضرر المادي والضرر الأدبي.

أخيرًا؛ لا يكفي لقيام المسؤولية المدنية لمرتكب الممارسات التجارية غير النزيهة بموجب نظام مكافحة الغش التجاري أن يكون فعله غير مشروع وترتب عليه ضرر للآخرين، بل لابد من قيام علاقة سببية بين الممارسة والضرر الذي ترتب عليها، وهو ما يُعَبّرُ عنه بالإفضاء في الفقه الإسلامي. ويقصد به: أن يكون الضرر مرتبطا بالفعل ارتباط النتيجة بالسبب، إذا انتفت الموانع، وبناء على ذلك فإن الأصل أن يُساءلَ كل من كان سببًا في نشوء الأضرار بشكل مباشر؛ سواءً باشر الضرر أو تسبب فيه، ومع ذلك تختلف أحكام الضمان المترتب على المسؤولية المدنية بموجب الفقه الإسلامي، فقد ينفرد المتسبب بالضمان، وقد يشترك هو مع المباشر، ولكن لا ضمان على غير المباشر، قال النووي: "لو فتح باب الحرز فسرق غيره، أو دل سارقا فسرق، أو أمر غاصبا فغصب، أو بنى دارا فألقت الريح فيها ثوبا وضاع، فلا ضمان عليه"، [٩٤] ففي هذه الأمثلة لم يحصل ضمان رغم حصول السببية.[٩٥]

أما في القانون الوضعي، فتقتضي العلاقة السببية أن يكون الضرر نتيجة للخطأ الذي ارتكبه المخالف، [٩٦] ولذلك فإن بيع التاجر لمنتج مغشوش وحدوث الضرر لدى المشتري لا يكفي لقيام المسؤولية لدى التاجر مالم يكن هناك علاقة مباشرة ما بين الخطأ والضرر، أو أن يكون الخطأ هو السبب وراء وقوع ذلك الضرر، كأن يصاب المشتري بضرر في معدته نتيجة تناوله منتجًا فاسدًا بموجب النظام ولائحته التنفيذية، ومع ذلك، لا يقدم الفقه القانوني ولا النظام أعلاه تعريفًا يمكن من خلاله معرفة مفهوم العلاقة السببية وإطارها، ويمكن عزو ذلك إلى تعدد حالات الرابطة السببية التي تربط بين الممارسات التجارية غير النزيهة والضرر، والتي لا يمكن حصرها، لذلك حاول فقهاء القانون تبني العديد من النظريات سعيًا نحو توضيح مفهوم العلاقة السببية لقيام المسؤولية المدنية، ويمكن إعطاء نبذة مختصرة حول أهم تلك النظريات في النقاط الآتية:

(٩٢) مثال ذلك حينما تكون الممارسة التجارية غير النزيهة سببًا في الاعتداء على سمعة المشتري أو الحط من كرامته كأن يوصم المشتري – من قبل الآخرين– بأنه مغفل نظرًا لوقوعه ضحية تلك الممارسات.

(٩٣) انظر: الخفيف، علي، الضمان في الفقه الإسلامي، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٧١م، ط١، ص٢١ و٤٦.

(٩٤) النووي، يحيى بن شرف، روضة الطالبين وعمدة المفتين، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٩٩١م، ط٣، ٦/٥.

(٩٥) انظر: محمصاني، صبحي، النظريات العامة للموجبات والعقود الإسلامية، مطبعة الكشاف، بيروت، ١٩٤٨م، ط١، ١/١٨٠.

(٩٦) انظر: السنهوري، عبد الرزاق، الوسيط في شرح القانون المدني، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٤م، ط١، ٨٧٢/١.

**أ- نظرية تعادل الأسباب:**

تفترض هذه النظرية أن الضرر لم يقع بسبب عامل واحد وإنما يحدث بسبب عوامل متعددة، الأمر الذي يجعل كل عامل منها بمثابة سبب لوقوع الضرر، ولذلك نظرًا لأن تخلف أحد تلك العوامل قد يحول دون وقوع الضرر، تعدّ جميع العوامل مهما كانت درجتها أسبابًا متكافئة ومتعادلة بموجب القانون، ويترتب على ذلك أن لكل عامل من تلك العوامل دورًا جوهريًّا في وقوع الضرر؛ حيث يعطي كل عامل من تلك العوامل القدرة السببية للعوامل الأخرى، وبعبارة أخرى: إن عدم تحقق أحد العوامل التي أدت إلى الضرر من شأنه أن يؤدي إلى عدم فاعلية بقية العوامل وهو ما يعبر عنه بالتقدير الكيفي.

يمكن أن يقال إن عبارة المادة السادسة والعشرون من نظام مكافحة الغش التجاري تشير إلى أن المنظم السعودي قد تبنى هذه النظرية؛ حيث نصت المادة أعلاه على أن أحكام النظام تسري على كل من حرض على ارتكاب الممارسات التجارية غير النزيهة المحظورة بموجب النظام، في هذه الحالة لا يعدّ التحريض السبب الأكثر تأثيرًا من غيره لتناط به الرابطة بين الضرر والخطأ، ومع ذلك تسري عليه الأحكام التي تسري على مرتكب المخالفة ذات الصلة.

بناءً على هذه النظرية، فإن المسؤولية في التعويض عن الضرر الذي قد يصيب المشتري لسلعة مغشوشة يقع على كل من تداول السلعة قبل وصولها ليد المشتري على حد سواء، بما فيهم تاجر التجزئة، وتاجر الجملة، والمستورد للسعة، والمنتج للسعة، الأمر الذي قد يتسبب في مساءلة عدد غير محدود عن خطأ واحد، وهو ما يعرض هذه النظرية للانتقاد حول عدم فاعليتها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يقال إن تعدد العوامل لحدوث ضرر ما لا يعني تكافئ تلك العوامل في دورها في حدوث ذلك الضرر، بل ربما يكون لأحدها دور فعال أو يتفاوت دور أحدها عن الآخر، الأمر الذي يدعو إلى الحاجة إلى نظرية أخرى أكثر ملائمه لتحديد مفهوم العلاقة السببية لقيام المسؤولية المدنية.

**ب- نظرية السبب المنتج أو الفعل:**

على عكس النظرية السابقة، تفرق هذه النظرية بين العوامل الجوهرية التي قد تؤدي إلى حدوث ضرر ما عن العوامل العرضية الأخرى، لذلك يتم الاقتصار على تلك العوامل التي من المرجح عادة أن تكون سببًا جوهريًا نحو إحداث ضرر ما، وعلى الرغم من أن هذه النظرية تسعى نحو تحديد السبب الأكثر تأثيرًا من غيره لتنوط به الرابطة بين الضرر والخطأ، إلا أن تبني هذه النظرية في مجال العمليات التجارية قد يحول دون تطبيقها بشكل فعال. تطبيقًا لهذه النظرية، يمكن أن يقال إنه لا يعدّ عدم حذف الإعلان عن منتج مغشوش في منصات الوساطة التجارية سببًا جوهريًا للضرر الواقع على مشتري السلعة، وذلك في حال تقصير صاحب المنصة في حذف الإعلان ذي الصلة، ولكن يعدّ نشر التاجر أو المسوق بيانًا عن السلعة في المنصة السبب الجوهري نحو الضرر الحاصل للمشتري، ومع ذلك لا يعتقد الباحث أن عدّ دور المنصة في هذه الحالة سببًا عرضيًا للضرر الحاصل للمشتري؛ لأسباب عديدة، منها: أن السماح للتاجر أو المسوق بعرض سلعته عبر المنصة وبث المادة الإعلانية ونشرها، منوط بالمنصة دون التاجر أو المسوق، وبالتالي يمكن القول إن دور علانية النشر في حصول الضرر لا يقل أهمية من دور البائع أو المسوق، ويمكن عدّه أحد الأسباب الجوهرية وراء حدوث الضرر الحاصل للمشتري.[٩٧]

**المطلب الثاني: الآثار المترتبة على ارتكاب الممارسات المحظورة بموجب نظام مكافحة الغش التجاري:**

يختلف الأثر المترتب على ارتكاب الممارسات التجارية غير النزيهة باختلاف المسؤولية المترتبة عليها؛ فالعقوبة الجنائية المانعة للحرية، أو المقيدة لها وكذلك الغرامة المالية هما الأثران المترتبان على قيام المسؤولية الجنائية، في حين يترتب على قيام المسؤولية المدنية التعويض للطرف المتضرر عن الضرر الذي لحق به؛ نظرًا لاختلاف أحكام كل من الآثار أعلاه، ويناقش هذا المطلب الأحكام ذات الصلة بكل أثر على حده في المطالب الآتية:

**الفرع الأول: العقوبات**[٩٨]

---

(٩٧) انظر: راشد، طارق جمعة، المسئولية المدنية للمستخدم المعلن عن الإعلانات المضللة عبر مواقع التواصل الاجتماعي (دراسة تحليلية مقارنة)، *مجلة الدراسات القانونية والاقتصادية*، (٩)، (٣)، ٢٠٢٣م، ٤١٩.

(٩٨) عرفت العقوبة شرعًا بأنها: " الجزاء المقرر لمصلحة الجماعة على عصيان أمر الشارع". وعُرِّفت في القانون الوضعي بأنها: "الجزاء الذي يفرضه الشارع ويحدده على من يرتكب جريمة من الجرائم الواردة في القانون". السنهوري، عبد الرزاق، الوسيط في شرح القانون المدني، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٤م، ٦٠٩/١؛ بسيسو، سعدي، مبادئ قانون العقوبات، مديرية الكتاب والمطبوعات دمشق، ١٩٦٤م، ٢/٥.

حرصت الشريعة الإسلامية على سن العقوبات المناسبة جراء ارتكاب الجرائم التي قد تهدد أمن المجتمع الآمن وسلامته، ويعود السبب وراء ذلك إلى السعي نحو تحقيق العديد من المصالح العامة والخاصة، أما المقاصد العامة فنعني بها الغايات، والحكم الملحوظة للشارع الحكيم في جميع أحوال التشريع أو معظمها،[٩٩] وتهدف إلى المحافظة على العديد من المصالح، [١٠٠] وأما المقاصد الخاصة، فنعني بها كل مصلحة يمكن تحقيقها في حال طُبِّقَ نظام العقوبات المقرر بموجب أحكام الشريعة الإسلامية، مثل الحفاظ على نظام المجتمع، والزجر والردع للحد من انتشار الجرائم وتفشيها في المجتمع، وكذلك السعي نحو تحقيق العدالة بين أفراد المجتمع، إلى غير ذلك من المقاصد المتنوعة، لذا ينص نظام مكافحة الغش التجاري على العديد من العقوبات تحقيقًا للمصالح أعلاه.[١٠١]

ومع ذلك، على عكس الغش، شدد النظام العقوبة في حال ارتكاب الخداع، أو الشروع فيه مقترنًا باستعمال وسائل يمكن أن تسهم في تضليل المشتري، [١٠٢] ويبدو أن سبب تشديد النظامِ العقوبةَ في الحالة أعلاه يعود إلى الأضرار الجسيمة التي قد تصيب مصالح المشتري حال وقوعه ضحية تلك الممارسة، بالإضافة إلى ذلك فقد عد النظام المخالف لبعض أحكام النظام مستحقًا أيضًا العقوبة المشددة، [١٠٣] أما في حالة عودة المخالف لارتكاب الخداع أو الغش فإنه يعاقب بعقوبة لا تزيد على ضعف الحد الأعلى للعقوبة المقررة للمخالفة، كما نصت على ذلك المادة الرابعة والعشرون من نظام مكافحة الغش التجاري،[١٠٤] بالإضافة إلى العقوبات التي نُصّ عليها أعلاه، فقد حوت مواد النظام بعض العقوبات التكميلية المنثورة في ثنايا النظام.[١٠٥]

من الجدير بالتنبيه أن أحكام النظام لا تقتصر على مرتكب الممارسة التجارية غير النزيهة فحسب، وإنما تمتد لتشمل أيضًا

(٩٩) انظر: ابن عاشور، محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر، الدوحة، ٢٠٠٤م، ٣/١٦٥.

(١٠٠) يشمل ذلك كلًّا مما يأتي: ١. الضروريات: وتشمل الأمور التي لابد منها لإقامة الدنيا والدين وتهدف إلى: حفظ الدين، والنفس، والنسل، والمال، والعقل، مثل: العقوبة المقررة على شرب الخمر حفاظًا على العقل. ٢. الحاجيات: وتشمل الأمور التي لابد منها من أجل رفع الحرج الذي قد يؤدي إلى المشقة في حال عدم رفعه، مثل: الحكم بالدية على العاقلة. ٣.التحسينات: وتشمل الأمور التي تهدف إلى دعم محاسن العادات وتعزيزها وتجنب كل ما من شأنه تدنيس المسلم، مثل: عدم قتل النساء والصبيان في الحرب. الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الموافقات، دار ابن عفان، القاهرة، ١٩٩٧م ، ٢/٢٠.

(١٠١) حيث تنص المادة السادسة عشرة من نظام مكافحة الغش التجاري على أنه "يعاقب بغرامة لا تزيد على خمسمائة ألف ﷼، أو السجن مدة لا تزيد على سنتين، أو بهما معًا، كل من ارتكب إحدى المخالفات المنصوص عليها في المادة (الثانية) من هذا النظام" والمتمثلة في ارتكاب الخداع أو الغش التجاري أو الشروع فيهما.

(١٠٢) تنص المادة الثامنة عشرة من نظام مكافحة الغش التجاري على أنه"يعاقب بغرامة لا تزيد على مليون ﷼، أو بالسجن مدة لا تزيد على ثلاث سنوات، أو بهما معًا إذا اقترن فعل الخداع – أو الشروع فيه – باستعمال موازين، أو مقاييس، أو مكاييل، أو دمغات، أو آلات فحص أخرى مزيفة أو مختلفة، أو باستعمال طرق ووسائل من شأنها جعل عملية وزن المنتج، أو قياسه، أو كيله، أو فحصه غير صحيحة. أو كان المنتج المغشوش أو المواد المستعملة في غشه مضرة بصحة الإنسان أو الحيوان".

(١٠٣) وذلك في حال مخالفة الأحكام الآتية: "١. يلتزم كل من (المنتج والمستورد والموزع) لمنتج مغشوش إذا صرّفه؛ بإبلاغ الوزارة بالمعلومات التي تتعلق بكميته وأسماء التجار الذين صرف إليهم هذا المنتج وعناوينهم، وذلك فور علمه، أو إعلانه، أو إبلاغه بالمخالفة على عنوانه المسجل في السجل التجاري أو في الغرفة التجارية الصناعية، أو عند تحرير محضر بضبطها. ٢. يحظر على التاجر التصرف في المنتج المشتبه به قبل ظهور نتيجة الفحص بإجازته. ٣. يحظر منع مأموري الضبط القضائي من تأدية أعمال وظائفهم في التفتيش والضبط، ودخول المصانع، أو المخازن، أو المتاجر، أو غيرها من المحلات، أو الحصول على عينات من المنتجات المشتبه بها، وعلى مأموري الضبط القضائي تقديم ما يثبت أنهم من مأموري الضبط، ويحق لهم إغلاق المحل لحين مراجعة التاجر صاحب المحل وتمكينهم من الدخول."

(١٠٤) ومع ذلك، لا يمكن تطبيق هذه المادة مالم تمض خمس سنين من تاريخ صدور الحكم القضائي – على المخالف لأحكام النظام– بصورة نهائية. فإن ارتُكِبتْ المخالفة مرة أخرى فيُحرَم المخالف من مزاولة النشاط التجاري مدة لا تزيد عن خمس سنوات، وذلك بالإضافة إلى العقوبات المقررة. انظر: المادة الرابعة والعشرون من نظام مكافحة الغش التجاري.

(١٠٥) والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي: ١. الحكم بإغلاق المحل المخالف مدة لا تتجاوز سنة في المخالفات المنصوص عليها في المادة (الثانية) من هذا النظام. (المادة ٢٠ من نظام مكافحة الغش التجاري). ٢. إتلاف المنتج المغشوش أو التصرف فيه. (المادة ٢١ من نظام مكافحة الغش التجاري). ٣. مصادرة الأدوات التي استعملت في الغش أو الخداع. (المادة ٢١ من نظام مكافحة الغش التجاري). ٤. إبعاد الأجنبي المخالف للنظام عن المملكة بعد تنفيذ الحكم الصادر بصورة نهائية، ولا يسمح بعودته إليها للعمل بعد ذلك. (المادة ٢٢ من نظام مكافحة الغش التجاري). ٥. نشر ملخص الحكم الصادر بعقوبة السجن في إحدى المخالفات المنصوص عليها في النظام على نفقة المخالف. (المادة ٢٥ من نظام مكافحة الغش التجاري).

المشارك والمحرض لارتكابها، كما نصت على ذلك المادة السادسة والعشرون من النظام، ولذلك يتضح من المادة أعلاه أن النظام لم يفرق بين مرتكب الممارسة التجارية غير النزيهة وبين المحرض أو المشارك في مقدار العقوبة أو حجمها، بالإضافة إلى ذلك لم يوضح النظام مقدار المشاركة أو التحريض، أو أثرهما في ارتكاب الغش أو الخداع أو الضرر الواقع على المشتري، ولذلك تدل عبارة المنظم بأن النظام يشمل كل ما يمكن وصفه بأنه تحريض أو مشاركة بأي وسيلة كانت، بغض النظر عن أثرها أو حجمها في ارتكاب المخالف أو الإضرار بالمشتري.

ونظرًا لأن الحد الأدنى من العقوبات منوط بالسلطة التقديرية لقاضي الموضوع، فقد حرص الباحث على محاولة استعراض الأحكام القضائية ذات الصلة لتحليل مدى مناسبة العقوبات المقررة من قبل المحاكم الجنائية للمخالفات ذات الصلة، ومع ذلك لم تتوفر قنوات متاحة للوصول للأحكام القضائية بكامل وقائعها وأسبابها، وإنما اقتصرت بعض الأحكام القضائية المنشورة عبر القنوات الرسمية مثل (وزارة التجارة) على نشر ملخص الحكم القضائي دون ذكر بعض التفاصيل الجوهرية لغرض التحليل، مثل: التوصيف الكامل للمخالفة، ومقدار الغرامة المالية، أو مدة السجن إن وجدت، ومع ذلك نظرًا لانتشار الممارسات التجارية غير النزيهة في السوق بشكل متزايد، يعتقد الباحث أهمية أن يتدخل المنظم السعودي في تحديد الحد الأدنى للعقوبات المقررة لكل مخالفة، كلٌّ بحسب جسامته وأثره على مصالح المتعاقدين.

**الفرع الثاني: التعويض**

حدد نظام مكافحة الغش التجاري حق المتضرر من مخالفة أحكام النظام على نوعين من التعويض:

النوع الأول: فيكون لكل ضرر يحدث جراء مخالفة أحكام النظام، حيث تنص المادة الثانية عشرة من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري على استحقاق من أصابه ضرر من مخالفة أحكام النظام طلب التعويض أمام المحكمة المختصة بالفصل في جميع المخالفات، والمنازعات، ودعاوى المطالبة بالتعويض، الناشئة من تطبيق أحكام هذا النظام، وهو ما يقع تحت اختصاص المحاكم التجارية، [١٠٦] ومع ذلك لا ينص نظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية على قواعد خاصة للتعويض في الحالة أعلاه، ولذلك يمكن أن يقال إن النظام قد أحال في تطبيق أحكامه إلى القواعد النظامية العامة التي تُطبّقُ على التعويض عن الضرر بشكل عام.

ينقسم التعويض كأثر لقيام المسؤولية التقصيرية نوعين: أحدهما التعويض العيني، والآخر التعويض بمقابل، ويقصد بالتعويض العيني: إعادة الوضع إلى ما كان عليه قبل وقوع الضرر، مثل أن يُهدَم جدار أدى إلى حجب الهواء عن الجار، وأما التعويض بمقابل فيقصد به: كل ما يُدفَعُ مقابل جبر الضرر الذي حل بالمضرور سواء كان نقديًا أو غير نقدي كالتعويض الأدبي،[١٠٧] وبعد استقراء أحكام النظام ولائحته التنفيذية، يمكن أن يقال إن التعويض النقدي هو الأقرب في تطبيق الأحكام ذات الصلة بالتعويض كأثر لقيام المسؤولية التقصيرية بموجب النظام ولائحته التنفيذية.

ولا يقتصر التعويض النقدي على دفع مبلغ نقدي دفعةً واحدةً، بل يمكن أن يتم ذلك من خلال دفعات محددة في بعض الحالات كتلك التي يكون الضرر فيها قد ترتب على عمل غير مشروع وتسبب في منع المتضرر عن ممارسة العمل بشكل كلي، [١٠٨] بالإضافة إلى ذلك، يخضع تقدير التعويض للسلطة التقديرية للقاضي إلا أن تلك السلطة مقيدة بالهدف وراء إعطاء هذا الحق وفقًا لمبدأ التناسب بين الضرر والتعويض، لذلك يجب أن يُقدَّر التعويض بقدر الضرر سواءً كان الضرر ماديًا أو أدبيًا، وبقدر ما لحق المضرور من خسارة وما فاته من كسب.[١٠٩]

---

(١٠٦) انظر: كريم، زهير عباس ومخلوف، أحمد صالح، المدخل إلى النظام التجاري السعودي، معهد الإدارة العامة، الرياض، ٢٠١٩، ط١، ص ٩٣.

(١٠٧) انظر: عامر، حسين، المسؤولية المدنية التقصيرية والعقدية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩م، ط١، ٥٢٦-٥٣٠.

(١٠٨) انظر: سلطان، أنور، مصادر الالتزام في القانون المدني، دراسة مقارنة بالفقه الإسلامي، دار الثقافة والنشر، عمان، ١٤٣٩هـ، ط ١٠، ص ٣٥٤.

(١٠٩) انظر: فيض الله، محمد فوزي، المسؤولية التقصيرية بين الشريعة والقانون، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٩٦٢م، ص ٣٦٤. عامر، حسين، المسؤولية المدنية التقصيرية والعقدية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩م، ط١، ص ٥٢٦-٥٣٠.

أما النوع الثاني في التعويض: فيتمثل في إعادة قيمة المنتج المغشوش إلى المشتري، [١١٠] وفي هذه الحالة يجب على المتضرر من المنتج المغشوش أن يتقدم بطلب لجهة الضبط المُختصّة خلال مُدّة لا تتجاوز (٣٠) يومًا من تاريخ الشراء، ما لم ينصّ الاتفاق أو التزامات البائع أو اكتشاف العيب مُدّة أطول وذلك وفق ضوابط محددة،[١١١] بناءً على ذلك يتضح أن الحق في إعادة قيمة المنتج يقتصر على المنتج المغشوش فقط دون بقية المنتجات التي تم الحصول عليها عبر ارتكاب إحدى الممارسات التجارية غير النزيهة الأخرى، المحظورة بموجب النظام ولائحته التنفيذية، وعلى سبيل المثال، في حال الحصول على منتج ما، ضُلِّلَ المشتري حول مواصفاته، وبالتالي لا يحق للمشتري المطالبة في إعادة المنتج، والمطالبة في التعويض عن قيمة الشراء.

في الواقع، لا يتضح لنا الحكمة وراء اقتصار أحكام المادة أعلاه على المنتج المغشوش دون بقية المنتجات التي تُرتَكبُ إحدى الممارسات التجارية غير النزيهة بموجب النظام، عند بيعها أو عرضها أو تسويقها؛ حيث إن الإخلال بأحكام العقد عبر بيع منتج، أو عرضه، أو تسويقه بطريقة مضللة لا يقل ضررًا عن بيع منتج مغشوش، الأمر الذي ينشئ حق الطرف المتضرر في إعادته إلى الوضع الذي كان عليه قبل التعاقد، من هنا، ندعو المنظم السعودي لإعادة النظر في نطاق هذه المادة، لتشمل التعويض عن كل منتجٍ بيعَ، أو عُرِضَ، أو سُوِّقَ، بأي وسيلة تخالف أحكام النظام بما يشمل الخداع والغش.

وبالإضافة إلى ذلك، يعتقد الباحث أن صياغة عبارات النظام بحاجة إلى مراجعة؛ حيث تنص الفقرة (ج/١) من المادة الثانية عشرة من اللائحة التنفيذية للنظام على أن الحصول على تعويض حول قيمة المنتج مرهون بـ "أن لا يكون غش المُنتَج بسبب يعود للمشتري ..."، في هذه الفقرة، نجد أن المنظم قد استخدم النظام عبارة "غش" في معرض الحديث عما يصدر عن المشتري من تصرفات في المنتج بعد تسلُّمِه، وفي الواقع لا يتصور أن يحصل الغش في السلعة المباعة من المشتري، وإنما يمكن أن يحدث الغش في الثمن المقدم من قبله، ثانيًا، لا يمكن تطبيق المعنى اللغوي أو الاصطلاحي لمفردة الغش، وكذلك المعنى الذي استُنْبِطَ بموجب أحكام نظام مكافحة الغش التجاري في السياق أعلاه، ولكن يمكن أن يقال إن المنظم أراد – باستخدام مفردة الغش هنا– الإشارة إلى بعض الصور التي قد تتسبب في عدّ المنتج مغشوشًا بموجب النظام بما يمكن تطبيقه على المشتري في هذه الحالة، مثل: التغيير، أو العبث في المنتج، دون بقية الصور الأخرى التي لا تتناسب مع السياق نفسه، مثل مخالفة المنتج للمواصفات القياسية، والتي لا يمكن أن تحصل إلا من قبل البائع؛ لذلك يعتقد الباحث أن المنظم أراد بعبارة الغش هنا "التغيرات الناتجة عن استخدام المنتج بعد استلامه من قبل المشتري"، ومع ذلك، نظرًا لأن العبارة المستخدمة في النظام لا تشير إلى المعنى المراد بشكل واضح، ولا تتوافق مع التفسير اللغوي أو الاصطلاحي لمعنى الغش، ولا تشمل جميع صور عدّ المنتج مغشوشًا بموجب النظام ولائحته التنفيذية، وربما تتسبب في حدوث اللبس حول المعنى المراد منها، عليه ندعو المنظم لتغيير هذا العبارة واستبدالها بعبارة واضحة الدلالة حول المعنى المراد.

**الخاتمة**

**أولًا: أهم النتائج**

أولًا: لم يقدم نظام مكافحة الغش التجاري السعودي تعريفًا دقيقًا للغش، أو الخداع، وبناءً على تحليل مواد النظام ذات الصلة استنبطت هذه الدراسة تعريفًا للغش التجاري بموجب نظام مكافحة الغش التجاري السعودي ولائحته التنفيذية، أنه: "كل تصرف يقع على منتج ما يؤثر سلبًا في قيمته"، في حين عرفت هذه الدراسة "الخداع" بأنه: " كل ممارسة تهدف إلى ترويج منتج ما بصورة مخالفة للحقيقة".

ثانيًا: إن مسمى النظام الحالي " نظام مكافحة الغش التجاري" لا يعبر عن جميع الممارسات المحظورة بموجب النظام، ولائحته التنفيذية، وإنما يقتصر على إحدى تلك الممارسات وهي الغش التجاري، في حين أن النظام يحظر ارتكاب ممارسات غير نزيهة أخرى غير الغش (الخداع).

ثالثًا: تتناسب أحكام النظام، ولائحته التنفيذية، مع طبيعة السلع الملموسة فقط دون غيرها من أنواع المنتجات الأخرى

---

(١١٠) انظر: المادة الثانية والعشرون من نظام مكافحة الغش التجاري.

(١١١) ومع ذلك، تنص الفقرة (ج) من المادة الثانية عشرة من اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري على وجوب توفر شروط محددة لاستحقاق هذا الحق، وهي كالآتي: "١. ألا يكون غش المُنتَج بسبب يعود للمشتري سواءً في النقل أو التخزين أو سوء الاستخدام. ٢. تقديم أصل فاتورة الشراء أو سند البيع أو إقرّار المُخالفّ ببيع ذلك المُنتَج. ٣.تُعاد قيمة المُنتَج المغشوش للمشتري في مُدّة لا تتجاوز (١٥) خمسّة عشّر يومًا من طلبها."

كالخدمات، والمحتوى الرقمي؛ مما ينشئ صعوبة في تطبيق أحكامهما في حال كان محل نزاع التاجر والمشتري منتجًا غير ملموس.

رابعًا: لا يقدم النظام ولائحته التنفيذية تفسيرات واضحة حول نطاق تطبيق أحكامهما؛ كعدم النص على المعايير التي يمكن من خلالها عدّ طرق عرض المنتجات، أو تسويقها خادعة، أو مضللة، وكذلك ما إذا كان نطاق أحكامه يقتصر على من سُمُّوا في النظام، أو يمتد ليشمل أطرافًا أخرى خارج نطاق العلاقة التعاقدية.

خامسًا: لا يحظر النظام ولائحته التنفيذية العديد من صور الغش التجاري المنتشرة في العصر الحاضر؛ كبيع المنتجات التي لا تتوافق مع توقعات المستهلكين، أو المنتجات ذات الجودة المتواضعة.

سادسًا: لا يغطي النظام بكفاءة العديد من الممارسات التجارية غير النزيهة والمنتشرة في السوق بشكل ظاهر، والتي لا تندرج تحت نطاق ممارسة الخداع المحظورة بموجب النظام مثل: استغلال ضعف المستهلك أو جهله بغرض التأثير في قراره فيما يتعلق بالمنتج أو الخدمة.

سابعًا: إن عدم توفر نص صريح يحظر الممارسات التجارية غير النزيهة، ويحدد العقوبة المقررة لارتكابها من حيث نوعها ومقدارها بشكل واضح، يحول دون استيفاء الركن النظامي لقيام المسؤولية الجنائية بموجب النظام ولائحته التنفيذية.

ثامنًا: عدّ المنظم السعودي الأعمال التحضيريّة للغش أو الخداع من صور الشروع فيهما، ومع ذلك تحتمل هذه العبارة كل ما يمكن القيام به للتحضير نحو القيام بالخداع، أو الغش ما قبل مرحلة البدء في التنفيذ، وبذلك يكون مجرد تحقق القيام بالأعمال التحضيرية كافيًا بذاته لقيام المسؤولية في نظام مكافحة الغش التجاري، مخالفًا بذلك غالبية القوانين المقارنة.

تاسعًا: لم ينص نظام مكافحة الغش التجاري صراحة على مدى إمكانية تعويض المتضرر ماديًا، وإنما صيغة أحكامه بطريقة عامة لا تفرق بين الضرر المادي والأدبي.

عاشرًا: تعتقد هذه الدراسة أن المنظم السعودي قد تبنى "نظرية تعادل الأسباب"؛ حيث نص النظام على أن أحكامه تسري على كل من حرض على ارتكاب الممارسات التجارية غير النزيهة المحظورة بموجب النظام، وفي هذه الحالة، لا يعدّ التحريض السبب الأكثر تأثيرًا من غيره لتناط به الرابطة بين الضرر والخطأ؛ ومع ذلك تسري عليه الأحكام التي تسري على مرتكب المخالفة ذات الصلة.

الحادي عشر: لم يوضح النظام مقدار المشاركة، أو التحريض في ارتكاب ممارسة تجارية غير عادلة بموجب النظام، أو أثرهما في ارتكاب الغش، أو الخداع، أو الضرر الواقع على المشتري، ولذلك تدل عبارة النظام بأنه يشمل كل ما يمكن وصفه بأنه: تحريض، أو مشاركة بأي وسيلة كانت بغض النظر عن أثرها، أو حجمها في ارتكاب المخالف، أو الإضرار بالمشتري.

الثاني عشر: يمنح نظام مكافحة الغش التجاري ولائحته التنفيذية المشتري الحق في المطالبة بإعادة قيمة المنتج إذا كان مغشوشًا، في حين لا يحق للمشتري ممارسة الحق نفسه في حال الحصول على منتج ما، بسبب وقوعه ضحية إحدى الممارسات التجارية الأخرى، والمحظورة بموجب النظام ولائحته التنفيذية.

الثالث عشر: لا ينص نظام مكافحة الغش التجاري، ولائحته التنفيذية، على قواعد خاصة للتعويض حال قيام المسؤولية المدنية؛ مما يمكن القول معه: إن النظام قد أحال في تطبيق أحكامه إلى القواعد النظامية العامة التي تُطبَّق على التعويض عن الضرر بشكل عام.

**ثانيًا: أهم التوصيات:**

أولًا: تقترح هذه الدراسة تغيير مسمى النظام نحو مسمى يعبر بشكل واضح عن الممارسات التجارية التي حُظِرتْ بموجب النظام ولائحته التنفيذية على سبيل المثال: "نظام مكافحة الممارسات التجارية غير النزيهة ".

ثانيًا: توصي هذه الدراسة بأن تُدرَجَ الخدمات والسلع غير الملموسة تحت نطاق هذا النظام؛ لتحقيق ذلك، ولابد من مراجعة أحكام النظام، ولائحته التنفيذية عبر تقديم مواد تتناسب مع طبيعة أنواع المنتجات الأخرى كالخدمات، والمحتوى الرقمي، وتقديم تفسيرات واضحة حول نطاق تطبيق أحكامه.

ثالثًا: تدعو هذه الدراسة إلى رصد أبرز الممارسات التجارية غير النزيهة المتفشية في السوق في العصر الحاضر، ثم السعي نحو تقديم أحكام قادرة على معالجتها بشكل شامل، وهذا الأمر يسهم بشكل فعال في تقديم الحماية الكافية للأطراف المتعاقدة، وتحقيق الأركان ذات الصلة لقيام المسؤولية في حال مخالفة أحكام النظام.

رابعًا: نوصي بأن تُضافَ مادة في النظام تحدد نطاق سريان النظام على الأعمال التحضيرية؛ بحيث تقتصر على مرحلة البدء بالتنفيذ بالفعل المادي، دون مرحلة ما قبل التنفيذ؛ نظرًا لتعذر تطبيق أحكام النظام في هذه الحالة.

خامسًا: تقترح هذه الدراسة إعادة النظر في نطاق المادة التي تَقصُر الحق في إعادة قيمة المنتج على المنتج المغشوش فقط، دون بقية المنتجات، لتشمل التعويض عن كل منتج بِيعَ، أو عُرِضَ، أو سُوِّقَ بأي وسيلة تخالف أحكام النظام بما يشمل الخداع والغش.

سادسًا: تدعو هذه الدراسة إلى تغيير عبارة (غش) المنصوص عليها في الفقرة (ج/١) من المادة الثانية عشرة من اللائحة التنفيذية للنظام، والتي تنص على أن الحصول على تعويض حول قيمة المنتج مرهون بـ (أن لا يكون غش المُنتَج بسبب يعود للمشتري ...)، واستبدالها بعبارة واضحة الدلالة حول المعنى المراد منه مثل عبارة : (ألا تكون التغيرات ناتجة عن استخدام المنتج بعد تسلُّمِه من قبل المشتري).

**شكر وتقدير**

يتقدم المؤلف بالشكر لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة نجران على تمويل هذا العمل في إطار دعم الأولويات البحثية وبحوث منطقة نجران ورمز المشروع (NU/NRP/SEHRC/12/5).

**المصادر والمراجع**

**الكتب والأبحاث:**

- ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد. المصنف، تحقيق: سعد بن ناصر الشثري، دار كنوز إشبيليا، الرياض، ٢٠١٥ م، ط١.
- ابن النجار، محمد بن أحمد، مختصر التحرير في أصول الفقه، دار الأرقم، الرياض، ٢٠٠٠ م، ط١.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، الفتاوى الكبرى لابن تيمية، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧م، ط١.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر، الدوحة، ٢٠٠٤م، ط١.
- ابن قاسم، عبد الرحمن بن محمد، الدرر السنية في الأجوبة النجدية، بدون ناشر، ١٤١٧هـ.
- أبو حسان، محمد، أحكام الجريمة والعقوبة في الشريعة الإسلامية، دار المنار، الزرقاء، ١٩٨٧م، ط١.
- إسماعيل، محمد رشدي، الجنايات في الشريعة الإسلامية، دار الأنصار للطباعة، القاهرة، ١٩٨٣م، ط١.
- الأنصاري، محمد ابن منظور. لسان العرب. دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ، ط٣.
- بابكر، علي، المسؤولية المدنية المترتبة عن أضرار الغش التجاري –دراسة تحليلية –، مجلة القلزم للدراسات السياسية والقانونية، ١، ٢٠٢٠م، ١١٩–١٥٦.
- باشا، محمد كامل مرسي؛ السعيد، مصطفى، شرح قانون العقوبات المصري الجديد، مطبعة مصر، القاهرة، ١٩٤٦م، ط٣.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع المسند الصحيح المختصر من أُمور رسول الله صلى الله عليه وسلّم وسننه وأيامه، تحقيق: مصطفى ديب البغا، مدار ابن كثير، بيروت، ١٩٩٣م، ط٥.
- البركتي، محمد عميم. التعريفات الفقهية، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣م، ط١.
- بسيسو، سعدي، مبادئ قانون العقوبات، مديرية الكتاب والمطبوعات دمشق، ١٩٦٤م، ط١.
- البيهقي، أبو بكر أحمد. السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣م، ط٣.
- الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٣م، ط١.
- الجندي، حسني أحمد، الحماية الجنائية للمستهلك، قانون قمع التدليس والغش، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٦م. ط١.
- الجهني، إبراهيم بن سالم، الغش التجاري في عقود بيع السلع المستوردة ومستحدثاته دراسة تطبيقية في النظام السعودي، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، ١٩٧، (٢)، ١٤٤٢ هـ، ٧٨١–٨٢٩.

- الحموي، أحمد بن محمد، غمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٥م، ط١.
- الحنفي، عثمان بن علي الزيلعي، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، المطبعة الكبرى الأميرية، القاهرة، ١٣١٤هـ، ط١.
- الحنفي، محمد أمين، تيسير التحرير على كتاب التحرير في أصول الفقه الجامع بين اصطلاحي الحنفية والشافعية لكمال الدين بن همام الدين الإسكندري، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٣م، ط١.
- خضر، محمد، إدارة المنتج والعلامة التجارية، منشورات الجامعة الافتراضية السورية الجمهورية العربية السورية، دمشق، ٢٠٠٢م، ط١.
- الخضيري، صالح، الغش التجاري وسبل القضاء عليه في الفقه الإسلامي، كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدمنهور حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، (٦)، (٢)، ٢٠٢١م، ٩٧٦-١٠٠٦.
- الخفيف، علي، الضمان في الفقه الإسلامي، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٧١، ط١.
- الدبيان، دبيان بن محمد، المعاملات المالية أصالة ومعاصرة، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٤٣٢هـ، ط٣.
- راشد، طارق جمعة، المسئولية المدنية للمستخدم المعلن عن الإعلانات المضللة عبر مواقع التواصل الاجتماعي (دراسة تحليلية مقارنة)، مجلة الدراسات القانونية والاقتصادية، (٩)، (٣)، ٢٠٢٣م، ٣٨٢-٤٥٠.
- الرملي، أحمد بن شهاب الدين، نهاية المحتاج إلى شارح المنهاج، دار الفكر العربي، بيروت، ١٩٨٤م، بدون رقم طبعة.
- السِّجِسْتاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. السنن. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت، المكتبة العصرية، بدون رقم طبعة.
- سلطان، أنور، مصادر الالتزام في القانون المدني، دراسة مقارنة بالفقه الإسلامي، دار الثقافة والنشر، عمان، ١٤٣٩هـ، ط ١٠.
- السلمي، عبد الله بن ناصر، الغش وأثره في العقود، دار كنوز إشبيليا، الرياض، ٢٠٠٤م، ط١.
- السنهوري، عبد الرزاق، الوسيط في شرح القانون المدني، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٤م، ط١.
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الموافقات، دار ابن عفان، القاهرة، ١٩٩٧م، ط١.
- الشربيني، محمد بن أحمد الخطيب، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٤م، ط١.
- الشوكاني، محمد بن علي، نيل الأوطار، دار الحديث، القاهرة، ١٩٩٣م، ط١.
- الصالحي، وليد، المسؤولية الجنائية لموفر الخدمة في التجارة الإلكترونية في النظام السعودي: دراسة مقارنة بالقانون القطري، مجلة البحوث الفقهية والقانونية، (٣٨)، (٣٨)، ٢٠٢٢م، ١٢٣٥-١٣٠٨.
- الصنعاني، محمد بن إسماعيل، سبل السلام شرح بلوغ المرام. تحقيق: عصام الصبابطي وعماد السيد. دار الحديث، القاهرة، ١٩٩٧م، ط٥.
- عالية، سمير، شرح قانون العقوبات: القسم العام، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ٢٠٠٢م، ط١.
- عامر، حسين، المسؤولية المدنية التقصيرية والعقدية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩م، ط١.
- عبدالرحيم، أحمد، الأساس القانوني لمسؤولية عديم التمييز: دراسة مقارنة بين التشريع المدني الفرنسي والتشريع المدني المصري، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، (٦)، (٣٢)، ٢٠١٦م، ٢١٨-٢٥٢.
- العبدري، محمد بن يوسف، التاج والإكليل، دار الفكر، بيروت، ١٣٩٩هـ، ط٢.
- عبيد، رؤوف، شرح قانون العقوبات التكميلي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٩م، ط٥.

- العرعاري، عبد القادر، مصادر الالتزام الكتاب الثاني المسؤولية المدنية، دار الرباط، الرباط، ١٢٠١م، ط٣.
- عودة، عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنًا بالقانون الوضعي، دار الكاتب العربي، بيروت، ط١.
- الغامدي، عبدالهادي، القانون التجاري السعودي، بدون دار نشر، جدة، ٢٠٢٢م، ط٥.
- الفيروزآبادى، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٥، ط ٨.
- فيض الله، محمد فوزي، المسؤولية التقصيرية بين الشريعة والقانون، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٩٦٢م، ط١.
- قتيبة، محمد بهجت، محاضرات في الفقه الجنائي الإسلامي، دار الشباب، القاهرة، ١٩٨٧م، ط١.
- قرمان، عبدالرحمن، العقود التجارية وعمليات البنوك، دار الإجادة، الرياض، ٢٠٢٠م، ط١١.
- القهوجي، علي عبد القادر، شرح قانون العقوبات: القسم العام، دراسة مقارنة، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠٠٢م، ط١.
- كريم، زهير عباس ومخلوف، أحمد صالح، المدخل إلى النظام التجاري السعودي، معهد الإدارة العامة، الرياض، ٢٠١٩، ط١.
- المالكي، أحمد بن محمد الصاوي، بلغة السالك لأقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٣٧٢هـ، ط١.
- محمد، تامر، المسؤولية الجنائية للوكيل التجاري، مجلة كلية الحقوق جامعة المنصورة، (١٣)، (٨٣)، ٢٠٢٣م، ١-٥٦.
- محمصاني، صبحي، النظريات العامة للموجبات والعقود الإسلامية، مطبعة الكشاف، بيروت، ١٩٤٨م، ط١.
- المسيطير، إبراهيم سليمان، أحكام الغش التجاري في المملكة العربية السعودية، الرياض، معهد الإدارة العامة، ١٤٠٥ هـ، ط١.
- المصري، زين الدين ابن نجيم، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار الكتب العلمية، بيروت،١٩٩٧، ط٢.
- مصطفى، أمين، قانون العقوبات، القسم العام، دار المطبوعات الجامعية ، الإسكندرية، ٢٠١٤م، بدون رقم طبعة.
- المقدسي، عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة، المغني، دار عالم الكتب، الرياض، ١٩٩٧م، ط٣.
- موسى، أحمد كمال الدين، الحماية القانونية للمستهلك في المملكة العربية السعودية، الرياض، معهد الإدارة العامة، ١٩٨١م، ط١.
- نجم، محمد، شرح قانون العقوبات (القسم العام)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥م، ط١.
- النووي، يحيى بن شرف، روضة الطالبين وعمدة المفتين، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٩٩١م، ط٣.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج. المسند الصحيح. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، (١٩٥٥م)، بدون رقم طبعة.
- الهيتمي، أحمد بن حجر، الزواجر عن اقتراف الكبائر، دار الفكر، القاهرة، ١٩٨٧م، ط١.

**الأنظمة واللوائح:**

- النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم (أ/٩٠) بتاريخ ١٤١٢/٠٨/٢٧هـ.
- نظام المحكمة التجارية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٢) وتاريخ ١٥ / ١ / ١٣٩٠هـ.
- نظام مكافحة الغش التجاري الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٩) بتاريخ ٢٣/٤/١٤٢٩هـ.
- اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة الغش التجاري الصادر برقم (١٥٥) وتاريخ ١٤٣١/١/٦هـ

**المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية**

Ahmed, Syed Zubair, 'An Evaluation of the Anti-Fraud Regime in Saudi Arabia from the Islamic Shariah Perspective' Universal Journal of Business and Management, (2021), 1, 94-120.

Almalki Adnan, 'Legal Protection for the Consumer in E-Commerce according to Saudi Law' Beijing Law Review, (2021), 12, 1131-1147.

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

# تاريخيَّة النصِّ القرآني عند محمَّد أركون عرضٌ ونَقد

فاطمة عبدالعزيز العبلاني
قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والقانون، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية

# Historicity of Qur'anic text in Muhammad Arkoun's view, presentation and criticism

Fatimah AbdulAziz AL Ablani
Department of Islamic Studies, College of Sharia and Law, Majmaah University

| DOI | ACCEPTED القبول | Edit التعديل | RECEIVED الإستلام |
|---|---|---|---|
| https://doi.org/10.37575/h/edu/22002 | 19/12/2023 | 16/10/2023 | 10/09/2023 |
| **NO. OF PAGES** عدد الصفحات | **YEAR** سنة العدد | **VOLUME** رقم المجلد | **ISSUE** رقم العدد |
| **26** | **2024** | **12** | **2** |

## الملخص:

عنوان الدراسة: (تاريخية النص القرآني عند محمَّد أركون عَرض ونقد)

أهداف الدراسة: عرض تاريخية القرآن الكريم، ونقدها.

منهج الدراسة: المنهج التحليلي النقدي.

خطة الدراسة:

المقدمة وفيها: مشكلة الدراسة، وأهداف الدراسة، ومنهج الدراسة، وإجراءات الدراسة، وخطَّة الدراسة.

المبحث الأول: المنهجية التاريخية عند محمد أركون:

المطلَب الأول: التعريف بالمنهج التاريخي ونشأة تاريخية النصّ ونقدها.

المطلَب الثاني: التعريف بمحمَّد أركون.

المبحث الثاني: تاريخية النص القرآني عند محمَّد أركون والردّ عليها:

تمهيد: التاريخية عند محمَّد أركون.

المطلَب الأول: تطبيق منهجية التاريخية على القرآن الكريم كما طُبِّقتْ على التوراة والإنجيل.

المطلَب الثاني: مسألة جمع المصحف وتدوينه.

المطلَب الثالث: تقسيم القرآن الكريم إلى الشفهي والمكتوب.

المطلَب الرابع: نقدٌ عامّ للتاريخية.

الخاتمة والنتائج.

فهرس المصادر والمراجع.

فهرس المحتويات.

نتائج الدراسة: توصَّلت الدراسة إلى تطبيق محمَّد أركون للتاريخية على القرآن الكريم مبررًا ذلك بتطبيقها على كلٍّ مِن التوراة والإنجيل المحرَّفين، وهو ما لا ينطبق على القرآن الكريم المحفوظ من عند رب العالمين.

ودراسته في حقيقة الأمر هي تشكيك وهدم وإبطال للدين الإسلامي، ونفي لأركان الإيمان.

الكلمات المفتاحية: التاريخية، الأنسَنة، المدوّنة الرسمية المغلقة.

## Abstract:

Study Title: (Historicity of Qur'anic text in Muhammad Arkoun's view, presentation and criticism).

Objectives of the Study: Presenting and criticizing the historicity of the Qur'anic text

Study Approach: Critical analytical approach.

Study Plan:

The introduction includes: the problem of the study, the objectives of the study, the study approach, study procedures, and the study plan.

First Topic: Introduction to Historicity Approach:

1st Requirement: Defining the Historicity, the origins of historicity, and its criticism.

2nd Requirement: Who is Muhammad Arkoun.

Second Topic: Historicity of Qur'anic text in Muhammad Arkoun's view, and Reply to it

Introduction: Historicity according to Muhammad Arkoun.

1st Requirement: applying the Historicity approach to the Holy Qur'an, as was applied to the Torah and the Gospel.

2nd Requirement: Collecting and Writing Down of Qur'an.

3rd Requirement: Dividing the Holy Qur'an into oral and written.

4th Requirement: General Criticism of Historicity.

Conclusion and Findings.

Sources and References.

Table of Contents.

Findings of Study: The study concluded that Muhammad Arkoun applied historicity to the Holy Qur'an, justifying this as the same approach was applied to altered Torah and the Gospel, which is not true as the Holy Qur'an is preserved by Almighty Allah, and that his study is a questioning, demolition, and invalidation of the Islamic religion, and bringing down of the pillars of faith.

**Keywords:** historicity, humanization, closed official blog

**المقدمة**

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسولِ الله، وعلى آله وصحبه ومَن والاه.

أما بعد:

تعدَّدت المناهج الفلسفية الفكرية الحديثة، التي استغلها بعض المفكرين لتحقيق أهدافهم الساعية لتجديد الدِّين الإسلامي.

ومنها منهج التاريخية وهو ضِمن المناهج التي نادى بها الاتجاه الحَداثي العقلاني، الذي يُعدُّ مِن أبرز الاتجاهات الفكرية المعاصرة في العالم الإسلامي.

ويُعدّ محمَّد أركون من المفكرين العرب الذين اتخذوا منهج التاريخية وسيلة لعرض فكره الناقد للأصول الإسلامية، لتحقيق مشروعه الحداثي المبني على الأيدلوجية الغربية ونتائج الدراسات الاستشراقية.

والقراءة التاريخية للنص القرآني أخذت من التاريخية التي طبقها الغرب على كلٍّ من نصوص التوراة والإنجيل والتي قامت بعد تطور البحوث اللسانية والسّيميائية فأصبحت "القراءة عملية معرفية شاملة يدخل فيها التحليل اللغوي والتساؤل التاريخي والتدبر الفكري؛ وذلك لاستخراج الجدلية الكامنة بين اللغة، والتاريخ، والفكر"[(١)]، وعلى ذلك فالقراءة لا يُراد بها القراءة المعروفة وهي إصدار الأصوات حسْبَ مخارج الحروف، بل يراد بها فهم النص، فالنصُّ هو موضوع الفهم. والقراءة نُطق، والنطق بداية الوعي وذلك بوصفه فهمًا؛ وقراءة النص تعادل نظرية المعرفة في الفلسفة التقليدية؛ تحديدًا للعلاقة بين الذات والموضوع، والقراءة هنا هي الذات، والنص هنا هو الموضوع؛ وقراءة النص بهدف فَهمه تتضمَّن تأويله وتفسيره.

وقد طبق محمَّد أركون التاريخية في نقده النصّ القرآني، مستخدمًا التأويل الحداثي الذي ينظر إلى النص من خلال معالجة ثلاثية له وهي: المؤلف، والنص نفسه، والمتلقّي، وقد ركزت دراسته النص القرآني بشكلٍ أساسي على الإنسان وهو المتلقّي وذلك باعتبار أنه محور عملية الفهم والتأويل.

ومن هنا تأتي الدراسة لعرض منهجه في دراسته القرآن الكريم بعنوان: (تاريخية النص القرآني عند محمَّد أركون عرض ونقد) لبيان آرائه ونقدها.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تطرحُ الدراسة عدَّة تساؤلات وهي الآتي:

- **أولًا:** ما المراد بالتاريخية عند محمَّد أركون؟
- **ثانيًا:** هل يجوز تطبيقها على القرآن الكريم؟
- **ثالثًا:** ما الأدلة التي قدَّمها محمَّد أركون في جمع القرآن الكريم وتدوينه؟
- **رابعًا:** ما الأدلة التي استدلّ بها محمَّد أركون في تقسيمه القرآن الكريم؟

**أهمية الدراسة:**

تكمُنُ أهمية هذه الدراسة في بيان آراء محمَّد أركون في النص القرآني الذي طبّق عليه منهج التاريخية.

**أهداف الدراسة:**

١- عرض آراء محمَّد أركون في تاريخية النص القرآني.

٢- نقد آراء محمَّد أركون في تاريخية النص القرآني.

**الدراسات السابقة:**

تعدَّدت الدراسات والكتب العلمية حول التاريخية بشكلٍ عام، وقد أردتُ في هذه الدراسة بيان منهجية التاريخية في النص القرآني عند محمَّد أركون بشكلٍ خاصّ، وذلك من خلال: عرضها أولًا،ثم نقدها نقدًا علميًّا عقديًّا، وبيان نتائج القول بها.

وبهذا تعد هذه الدراسة جديدةً في طرحها، وسوف أضع هنا أبرز الدراسات التي أشارت للموضوع أو جانب منه:

١- **العلمانيون والقرآن الكريم (تاريخية النص):** د. أحمد الطعان، دار ابن حزم، ط١، الرياض، ١٤٢٨هـ.

تناولَت هذه الدّراسة بيانَ منهج التاريخية عند العلمانيين في القرآن الكريم بشكلٍ عام، وقد أفدتُ منها في هذا الجانب، إلا أنَّ الدراسة الحالية تختلف عن الدّراسة السابقة ببيانِ تاريخية القرآن الكريم عند محمَّد أركون.

---

(١) تاريخ الفكر العربي الإسلامي، محمَّد أركون، (٢١).

**٢- الأخطاء التاريخية والمنهجية في مؤلفات محمَّد أركون ومحمد عابد الجابري -دراسة نقدية تحليلية هادفة-**، د. خالد كبير علال، دار المحتسب، الجزائر، ٢٠٠٨م.

تناولَ موضوع هذه الدراسة "بيانَ الأخطاء التاريخية والمنهجية في مؤلفات الباحثَيْن: محمَّد أركون، ومحمَّد عابد الجابري، وركزت الدراسة على نقد مشروعين فكريين من جانبين، هما الأخطاء التاريخية، والأخطاء المنهجية المتعلقة بطريقة الفهم، والكتابة العلمية".

وتختلف الدراسة الحالية في موضوعها عن هذه الدراسة لكونها تدرسُ تاريخية النصّ القرآني عند محمَّد أركون عرض ونقد.

**٣- القراءة التاريخية للقرآن في فكر محمَّد أركون:** علي بوسكرة، مجلّة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، ٢٠٢٠م، مج (١٢)، ع (١)، ص:٦٢٩ - ص:٦٣٨.

تناولت هذه الدراسة عرضَ فكرة التاريخية عند محمَّد أركون وهل المقصود بها تاريخية الفكر والفهم، والتفسير، والقراءة؟ كما بيّنت بشكلٍ مجمل خطأ المنهج الذي اتّبعه محمَّد أركون في تطبيقه للتاريخية على القرآن الكريم وأفادت أنه" أمرٌ غير مقبول في التداول العربي الإسلامي، والسَّبب في ذلك أنَّ النقد الذي وجه للقرآن الكريم خاصّة تجاوز حدود المعقولية والموضوعية إلى الافتراء وإساءة الأدب".

وقد ميّز الباحث بين الاتجاه الإسلامي في فَهمه للمراد من تاريخية القرآن الكريم والاتجاه العلماني الذي تبناه محمَّد أركون في فَهمه للمراد من تاريخية القرآن الكريم.

وعلى ما سبق بيانه فهذه الدراسة تتشابه في عنوانها مع دراستنا الحالية وتختلف عن مضمونها من خلال إجابتها عن المراد بالتاريخية عند محمَّد أركون ونقده نقدًا علميا، ومناقشة حكم تطبيقها على القرآن الكريم بناءً على أدلة الكتاب والسنّة، والردّ عليه في مسألة جمع القرآن وتدوينه، والردّ عليه في تقسيمه الجائر للقرآن الكريم إلى شفهي ومكتوب.

**٤- مناهج وآليات فهم النص القرآني عند محمَّد أركون وأثر الاستشراق بها:** أ. د. خولة مهدي الجراح، مجلة جامعة الكوفة، ٢٠٢١م، العدد (٦٢) ص:٢٣٧ - ص:٢٥٦.

تناولت الدراسة بيانَ مناهج وآليات فَهم النص القرآني عند محمَّد أركون من ناحية تحليلية اللغة والتاريخ والجانب الاجتماعي والأنثروبولوجي والفلسفي، كما عرضت نماذج تطبيقية لهذه الآليات التحليلية على سُور القرآن الكريم مع بيان تأثير الاستشراق على فَهم النصّ القرآني عند محمَّد أركون.

وعليه فهذه الدراسة مختلفة عن الدّراسة الحالية بأنها تناولت التعريف بالتاريخية عند محمَّد أركون وتطبيقه لها في القرآن الكريم، كما بيَّنت آراء محمَّد أركون في مسألة جمع المصحف وتدوينه، ومسألة تقسيمه القرآن إلى الشفهي والمكتوب.

**٥- إشكالية التاريخية في الفكر العربي المعاصِر وتطبيقاتها التربوية: محمَّد أركون نموذجًا:** حنان حمدي أمين، وآخرون، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٢٠٢٢م، ديسمبر، العدد (١٦)، م (٩)، ص:١٢٢٥ - ص:١١٩٩.

تناولت هذه الدراسة بيان مفهوم التاريخية عند محمَّد أركون ومعالجة إشكاليتها وكيفية توظيفها تربويًّا. والدراسة بصورتها هذه تختلف عن الدراسة الحالية في موضوعها، فالأولى عرَضت محمَّد أركون نموذجًا لإشكالية التاريخية في الفكر العربي المعاصر، ومن ثمَّ عرضت التطبيقات التربوية عليها وبيّنت إذا كانت صحيحة أو خاطئة وهي دراسة متخصصة بالجانب التربوي التطبيقي، وهي تختلف عن هذه الدراسة التي ركزت على التاريخية عند محمَّد أركون ونقدها وفق منهج أهل السنة والجماعة.

**منهجه:**

حدّدت الدراسة منهجيَّة الدراسة حيث اتَّبعت فيها المنهج التحليلي النقدي، وذلك عن طريق جمع المادة العلمية المتعلقة بالدراسة من مؤلفات محمَّد أركون والتعريف بمنهجيته المستحدثة (التاريخية)، ثم تحليل أقواله وعرضها ونقدها.

**إجراءاته:**

اعتمدَ الباحث في إجراءات البحث على المنهجية الآتية:

– تقسيم الدراسة وفقَ المنهج المتّبع في البحوث العلمية إلى مباحث ومطالب، بحسب ما هو موضّح بالخطّة.

– عزو الآيات القرآنية بذكر اسم السّورة ورقم الآية.

– التعريف بالأعلام غير المشهورين، والفِرَق، والمدن، والألفاظ الغريبة، والفوائد.

– عمل الفهارس اللازمة للبحث.

**الخطة:**

جرت خطة الدِّراسة وفقَ الآتي:

**المقدمة وفيها:**

مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهميتها، وأهدافها، والدِّراسات السابقة، ومنهجها، وإجراءاتها، وخطتها.

**المبحث الأول: المنهجية التاريخية عند محمَّد أركون:**

المطلَب الأول: التعريف بالمنهج التاريخي ونشأة تاريخية النصّ ونقدها.

المطلَب الثاني: التعريف بمحمَّد أركون.

**المبحث الثاني: تاريخية النص القرآني عند محمَّد أركون والردّ عليها:**

تمهيد: التاريخية عند محمَّد أركون.

المطلَب الأول: تطبيق منهجية التاريخية على القرآن الكريم كما طُبِّقتْ على التوراة والإنجيل.

المطلَب الثاني: مسألة جمع المصحف وتدوينه.

المطلَب الثالث: تقسيم القرآن الكريم إلى الشَّفهي والمكتوب.

المطلَب الرابع: نقدٌ عامّ للتاريخية.

**الخاتمة والنتائج.**

**فهرس المصادر والمراجع.**

**فهرس المحتويات.**

**المبحث الأول: المنهجيَّة التاريخية عند محمَّد أركون**

**المطلَب الأول: التعريف بنشأة تاريخية النص ونقدها:**

للتعريف بنشأة تاريخية النصّ ونقدها لا بدَّ مِن بيان تعريف التاريخ في اللغة، فقد عرفه ابن منظور بأنه: تعريف للوقت، والتَوْرِيخُ مثله، يقال: "أرّخ الكتاب وأرّخه ليوم كذا: وقَّته، والواو فيه لغة"[١].

وفي الاصطلاح عرَّف ابن خلدون التاريخ بأنه: "خبر عن الاجتماع الإنساني الذي هو عمرانُ العالم وما يعرضُ لطبيعة ذلك العمرانِ من الأحوال"[٢]، ويرى توينبي أنَّ التاريخ هو: "العِلم الذي يبحث في حياة الأمم والمجتمعات والعلاقات التي تقوم بينها"[٣].

فممَّا سبق من التعاريف يظهر أنَّ علمَ التاريخ يحتوي على عناصر جوهرية، ويمثل تعريف ابن خلدون للتاريخ النظرة الإسلامية إلى" علمِ التاريخ، والأساس فيها هو أنَّ التاريخ يُعدُّ خبراً من الأخبار يجب أن يخضع لمعايير الصِّحة والصِّدق"[٤].

أي إن كنت ناقلًا فيجب التأكد من الصِّحة، أو إن كنت مدعيًا فيجب إظهار الدليل على ما ادعيته عليه: " فالإسناد ضروري في الأخبار، وما يتبعه من جرح وتعديل وتراجم وعلوم أخرى تفردت بها الحضارة الإسلامية... ويمثل تعريف توينبي للتاريخ النظرةَ الغربيةَ إلى علم التاريخ، أنه: عِلم لا يقوم على صِحّة الخبر أو السند بشكل أساسي، وإنما على مضمون الخبر وما يحتويه هذا الخبر من معلومات، وتؤدي المقارنة والتحليل والاسترداد أدوارًا أساسية في قَبول الخبر أو رفضه بدون تعويلٍ على صِحة الخبر من الناحية الوثائقية[٥]، فتكون مواهب الباحث وإمكاناته وعمق ملاحظته وسعةُ خياله ودقَّة وجدانه ذاتَ أثرٍ أساسيّ في تمحيص المعلومات التاريخية، بل ربما يمكنه أن ينشيء المعلومات التاريخية ويكونها؛ لأن التاريخ يخضَع لذاتية المؤرّخ، والحوادث التاريخية لا تتكلَّم إلا إذا جعلها المؤرخ تتكلم"، وكما صرح بعض الغربيين بأنَّ "كل تاريخ هو تاريخ معاصر؛ لأن التاريخ ينحصر جوهريًا في أن نرى الماضي بأعين

(١) لسان العرب، محمَّد بن منظور، (٤/٣).

(٢) تاريخ ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، (٤٦).

(٣) فلسفة التاريخ عند أرنولد توينبي، نيفين جمعة علم الدين، (١٦٢).

(٤) العلمانيون والقرآن الكريم (تاريخية النص): د. أحمد الطعان، (٢٩٢–٢٩٣).

(٥) ولذلك يسمى هذا المنهج بـ "المنهج الاسترادادي" أو "منهج التوسم". ينظر: مناهج البحث العلمي، د. عبد الرحمن بدوي، (١٩)، (١٨٣).

الحاضر"[١]، وعلى ذلك فإنَّ مهمَّة المؤرِّخ لا تنحصر في سَرد الماضي بل في إصدار أحكام معيارية لتحديد قيمة هذا الماضي، فإن التاريخ من وجهة النظر الغربية هو ما يصنعه المؤرخون[٢]، لأنه "يتعذَّر كشف الماضي على حقيقته، وليس التاريخ إلا فنّ اختيار أكذوبة تشبهُ الحقيقة من بين جملة أكاذيب"[٣]، فالحديث عن "الماضي بوجهة النظر الغربية هذه ما هو إلا قراءات بِعدَد القارئين في الحاضر"[٤].

وفي هذا الاتجاه والمنظور الغربي للتاريخ نمَت وبرزَت فكرة التاريخية لكي تأخذ بُعدًا جديدًا، وتصبح قضية تأويلية (تفسيرية)، ولم تقِف على حدود البعد التاريخي؛ وعليه فقد فسّرها الغربيون بأنها: "منهج ونظرية شاملة في الحياة"، فهي وجهة النظر التي تنظر للعالم واصفة إياه بأنه مجال فِعل الإنسان بوصفه الكائن الوحيد الواعي؛ ومِن ثَمَّ لا يكون هناك مجالٌ للحديث عن أيِّ معرفة أو خبرة إلا بالنسبة إلى الإنسان، فالإنسان هو الكائن التاريخي الوحيد"[٥].

وتعريف الغربيين مصطلح التاريخية يرجِع إلى عام ١٩٣٧م، وهي عندهم «العقيدة التي تقول بأنَّ كل شيء أو كلّ حقيقة تتطور مع التاريخ وهي تهتمّ أيضًا بدراسة الأشياء والأحداث، وذلك من خلال ارتباطها بالظروف التاريخية"[٦].

وقد فسّرت بأنها تعني: "تراكمًا لخبرة الوجود في الزّمن"[٧]، والمقصود هنا هو أنَّ التاريخ "ليس وجودًا مستقلًا في الماضي عَن وعينا الراهن وأُفق تجربتنا الحاضرة، ومِن جانبٍ آخر فإنَّ حاضرنا الراهِن ليس معزولًا عن تأثير التقاليد التي انتقلت إلينا عبر التاريخ، ولا يَستطيع الإنسان تجاوز أفُقه الراهِن في فهم الظاهرة التاريخية... إن الإنسان يعيش في إطار التاريخية وهذه التاريخية هي المحيط غير الظاهر الذي يعيش فيه"[٨].

ويُعدّ فيكو ١٦٦٨ – ١٧٤٤م من أول المفكّرين في الغرب يبلور مفهوم التاريخية أي: "ينصّ على أنَّ البشر هُم الذين يصنعون التاريخ، وليس القوى الغيبية كما يتوهمون، وبالتالي فالتاريخ كلّه بَشري مِن أقصاه إلى أقصاه، ورفض فيكو أن تكون الحضارة قد أُوحيت إلى الإنسان"[٩]، وممن اشتهر بكتابته عن النّسبية التاريخية هيردر، فقد رأى: "أنَّ كلَّ شعب يعتبر تراثه هو التراث المطلَق، وعليه قالَ بخرافة المطلَق، وأنه لا توجد إلا مجموعة تراثات نِسبية للبشرية"[١٠].

ومِن أبرز المفكرين الغربيين الذين اهتمّوا بالتاريخية آلان تورين، الذي يرى أنَّ "الحركة تعد عنصرٌ أساسيًّا في فكرة التاريخية، فالحركة هي التي تقود المجتمع وتفسِّر سَيره إلى طريق الحداثة، وعلى ذلك فكلّ مشكلة اجتماعية هي في النهاية صِراع بين الماضي والحاضر والمستقبل، فالتاريخ يتَّجه إلى انتصار الحداثة التي هي في النهاية عقلنة وإرادة بدلًا مِن النُّظم للموروثات المستقرّة"[١١].

ومِن هنا برزَ القول بأنَّ الحقيقة تاريخية تتَّصف بالنسبية التاريخية، أي إنها تتطوّر بتطوُّر التاريخ[١٢]، ومِن هذا المعنى اتجه بعض المفكرين في الغرب إلى: "تفسير الأديان والشرائع

(١) الغرب والعالم، كافين رايلي، (٣٦٩-٣٧٠).

(٢) المنطق الحديث ومناهج البحث، د. محمود قاسم، (٤٥٨-٤٥٩).

(٣) انظر: قصة الحضارة، ول ديورانت، (٥٧٨-٥٧٩).

(٤) انظر: الغرب والعالم، كافين رايلي، (٣٦٩-٣٧٠).

(٥) المعجم الفلسفي، د. عبد المنعم حنفي، (١٥).

(٦) نقلا عن محمَّد أركون في كتابه: "الفكر الإسلامي قراءة علمية"، (١٣٩).

(٧) انظر: إشكاليات القراءة التأويلية، نصر حامد أبو زيد، ط:٧، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٥م، (٣٠-٣١).

(٨) المرجع السابق.

(٩) انظر: القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، محمَّد أركون، (٤٧).

(١٠) المرجع السابق.

(١١) نقد الحداثة، آلان تورين، ترجمة: صياح الهجيم، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية السورية، دمشق، ١٩٩٨م، (٩٨/١).
هذا الرأي لآلان تورين الذي يشير إليه أركون عندما يحاول توضيح التاريخية على أنها إمكانية للحركة والفعل تتميز بها الأنظمة الاجتماعية.
انظر: العلمانيون والقرآن الكريم (تاريخية النص): د. أحمد الطعان، (٢٩٥).

(١٢) المعجم الفلسفي، د. عبد المنعم حنفي، (٣١١)، وانظر: المعجم الفلسفي، جميل صليبا، (٢٢٩).

تفسيرًا ماديًّا تاريخيًّا بعيدًا عن الإيمان بالغيب، وتبنّى أغلب الفلاسفة نظريات وضعية حولَ نشوء الأديان"[١].

ومما يُنتقَدُ في مذهب التاريخية هو رؤيته: "أن الفعل الإنساني لا الوعي الذاتي هو مبدأ اليقين في علم التاريخ، وقد أدَّى ذلك إلى نقد أدلّة وجود الله التي تستند إلى معرفةٍ أوليةٍ سابقةٍ على التجربة، بل عُدّ ذلك تطاولًا على الذات الإلهية، كما عارض المذهب التاريخي اليقين الرياضي كمعيارٍ للوضوح والبداهة وبالتالي كمعيارٍ للحقيقة. وقد قامت نظرية المعرفة للتاريخية بناءً على مبدأ أن الحقَّ والفعل مترادفان؛ فالشَّرط الضروري لمعرفة أيّ شيءٍ معرفةً حقيقيةً هو أن يكون العارف قد صنَعه بنفسه ويكون لدَيه اليقين بهذا المعنى"[٢].

وهنا يُطرح سؤال: هل مِن الممكن أن تحلَّ الحداثة الغربية والحاجة للعَقل محلَّ الدِّين والإيمان بالله تعالى؟

فالهدف من الحداثة الغربية التي منها التاريخية هو نزَع القَداسة عن الدِّين بشكلٍ عامّ، والنظر إلى أنَّ نصوص الكتب المقدسة لغوية مادية مؤلفة من حروف ونقاط وعبارات كأي نصٍّ آخر[٣]، فتتحول بذلك من نصٍّ مقروءٍ من إطار إيماني غيبي اعتقادي إلى إطارٍ لغويّ ماديّ تاريخي، وذلك عبرَ تطبيق أدوات التاريخية والأنسنة والتأويل والألسنية النقدية على الدّين، فيؤدّي إلى إنكار الإيمان بالله، وبالأديان السَّماوية عمومًا، وهو نفسه الفلسفة العدمية التي تعني (موت العقل)، "فالعقل بالمفهوم التاريخي له خصائص ومفاهيم، تؤولُ في نهايتها إلى مشارف أبواب الفلسفة العدمية النسبوية"[٤]، ونخلصُ إلى أنَّ القول بالتاريخية يهدف إلى بناءِ الذَّات القائمة على إخضاع المعتقد الديني للنَّقد، والمنهج التاريخي منهجٌ يتداخَل فيه الموضوع والمنهج، إضافة إلى أنَّه من الصَّعب تحقيقه على أرض الواقع فهو أقرَب إلى كونِه مثالًا أو ماهيّة مُطلقة مِنه إلى كونه متحققًا بشكلٍ عَيني، إضافة إلى أنَّ التاريخية حقيقة عقلانية نقدية استِشكالية، تجعل همّها استشكال جميع القضايا التي تعالجها، ونَقدها، وتفكيكها، وتجعلها محطَّ تساؤل مُستمرّ دون الوصول لنتيجة؛ ذلك كونها لا تجزم ولا تقطع بتأويل معيّن[٥]، وأما الأهداف التي تَسعى إليها التاريخية تجاوز كلّ أشكال انغلاقات العقل، وسيطرة التأويلية من جديد، وذلك مِن خلال نقد العقل بشكلٍ عام.

إضافة إلى أنَّ التاريخية تؤدّي إلى القول بأنسنة الأديان، وتهدف إلى بناء الذَّات القائِمة على إخضاع المعتقد الدّيني للنَّقد العقلي، وهو ما قام به الفكر الغربي المعاصر تجاه اليهودية والنصرانية فقد انتهى "النقد التاريخي لنصوص الكتاب المقدَّس في القرن العشرين إلى عملية نزع الأسطورة عن النصّ، واعتبار مضامينه مضامين أخلاقية إيمانية، فاعلة على مستوى الرَّمز دون الدلالة على واقع إلا واقع الخيال الأسطوري لعصرها، ولا صِلة لها بوقائع التاريخ"[٦].

وتقوم فكرة التاريخية على أن مصدر" المعرفة الذات العارفة وليسَ الموضوع المعروف، والعقل بوصفه أداةً لهذه المعرفة، يصبح ظاهرة ذاتية بالأساس وهذا ما ساعدَ منظورَ الفكر الحداثي الغربي على تفتُّت مفهوم العقل؛ مما أخرج مفهومَ العقل من مجالِ الوحدة إلى مجالِ التعدّد"[٧]، "وهذا يعني أنَّ العقل هو عقل التأويل المنفتح على لا محدودية الحقيقة ولا نهائية المعنى،

---

[١] انظر: العلمانيون والقرآن الكريم (تاريخية النص)، د. أحمد الطعان، (٣٠٧-٣١٤)، موقف الاتجاه الفلسفي المعاصر من النص الشرعي، سعد بجاد العتيبي، (٢٢٨).

[٢] فلسفة التاريخ عند فيكو، عطيات أبو السعود، (١٤٤).

[٣] انظر: القراءات الحداثية للقرآن (١-٣)، حوار مع: محمَّد كنفودي، إعداد فريق موقع تفسير للدراسات القرآنية، مركز تفسير للدراسات القرآنية: https:/ / tafsir. net/ interview/ 20/ al-qra-aat-al-hdathyt-llqr-aan-1-3.

(٤) انظر: بين أركون والجابري ... في نقد العقل العربي/ الإسلامي: قراءة تحليلية للأبعاد الفلسفية، عبد الله المالي، موقع وكالة كيفه للأنباء، الثلاثاء ٢١ شباط (فبراير) ٢٠١٢ ١٦: ١٦. http:/ / www. kiffainfo. net/ article599. html.

[٥] انظر: نقد العقل الإسلامي: مدخل إلى دراسة المشروع الفكري عند محمَّد أركون، عبد المجيد خليفي، (٨٠٧-٨٠٨).

[٦] العلمانية من منظور مختلف، عزيز العظمة، (٣٣).

[٧] انظر: موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام-دراسة تحليلية نقدية-، د. محمَّد حجر القرني، (١٦٧).

ويعمل على التمييز بين "الثنائيات المتضادة""[١]، التي تؤسّس لنظرية المعرفة عند التاريخية[٢]، التي تَسعى إلى إنكار الأصل الربّاني للإنسان والطبيعة، وهو تحطيم للثنائية التكاملية[٣]، ونسقط في "قبضة الصيرورة[٤]، شأنها شأن الظواهر الطبيعية، وتَصير بذلك نظامًا مستقلًّا له قواعده المستقلة عن إرادة الإنسان"[٥].

ومما تجدر الإشارة إليه أنَّ القراءة التاريخية للنصِّ الديني لدى النّصارى واجهت نقدًا شديدًا في أعمال كلٍّ من هايدغر وتلميذه غادامير، فيرونَ "أننا لا يمكن أن نفهم شيئًا أو نؤوله إلى داخل الدائرة الهرمينوطيقية من الأفق التاريخي، لوجود المكونة في الأفق التاريخي لوجودنا، وذلك لأنَّ السياقَ الذي يحدّد طريقنا بالنظر إلى الأشياء والإحساس بها، كما أنَّنا لا يمكن أن ننتقلَ بذواتنا من سياقنا التاريخي الخاصّ إلى سياق تاريخي آخر، فإذا افترضنا أنه لا يمكن فَهمُ وتأويل نصّ إلا داخل سياقه التاريخي الأصلي، فكيف يمكن فَهم تأويل هذا النصّ من منظور تاريخي مغاير؟

وكيف يمكن لهذا الفَهم أن يحافظ على هويّة النصّ وحقيقته"[٦].

وبما سبق فقد تبين التعريف بنشأة تاريخية النصّ في الفكر الغربي، وسيأتي لاحقًا الحديث عن التاريخية عند محمَّد أركون.

**المطلَب الثاني: التعريف بمحمَّد أركون:**

**أولا: التعريف بمحمَّد أَركون:**

**- اسمه:**

محَمَّد أَركون.

**- سيرته:**

وُلد محمَّد أَركون عام ١٩٢٨م في أُسرة بربرية فقيرة بالجزائر، وابتدأ تعليمه بالدخول إلى المدرسة الابتدائية، وقد تعلَّم فيها اللغة العربية واللغة الفرنسية جنبًا إلى جنبٍ، لأنه كان بربريًّا أمازيغيَّ اللغة، وقد ذكر أنه تأثر في نشأته أول حياته بخاله المنتمي للطُّرق الصوفية[٧]، فكان يحضر معه مجالسَها، وبعد ذلك أتمَّ تعليمه للمرحلة الثانويَّة في مدرسة مسيحية عام ١٩٤٥م، وبعدها انتقل إلى المرحلة الجامعية ودرسَ الأدب العربي في الجامعة ما بين ١٩٥٠ - ١٩٥٤م.

وبعدمَا أنهى دراسته الجامعية في الجزائر انتقل إلى فرنسا عام ١٩٥٤م، ودخل جامعة السوربون ليتمَّ دراساته العليا، وقد قدَّم رسالته لدرجة الدكتوراه عن ابن مَسكُويه عام ١٩٦٨م، ثم أصبَح أستاذًا للفكر الإسلامي في جامعة السوربون عام ١٩٧١م،

---

(١) الثنائية: مشتق من (اثنان)، وهي القول بزوجية المبادئ المفسرة للكون، كثنائية الأضداد وتعاقبها. انظر: المعجم الفلسفي، جميل صليبا، (٣٧٩/١).

(٢) انظر: موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام - دراسة تحليلية نقدية-، د. محمَّد حجر القرني، (١٦٩). ويقصد بذلك: أنّ "من خصائص هذا العقل لمنبثق (الانفتاح) على المتضادات الثنائية، وإقامة جسور التواصل بين العقل ونقائضه، كالجنون والخيال والأسطورة. لقد التقى العقل منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر بمضاداته... وحين كتب (ميشيل فوكو) عن (تاريخ الجنون) فإنه كان يقصد هذا المعنى بدقة، وأنه يَئِس من العقل، ومِن ثم فقَد الحدَّ الفاصل بين العقل والجنون!". موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام -دراسة تحليلية نقدية-، د. محمَّد حجر القرني، (١٦٦).

(٣) أي ثنائية الخالق والمخلوق.

انظر: موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام - دراسة تحليلية نقدية-، د. محمَّد حجر القرني، (١٦٩).

(٤) الصيرورة: هي انتقال الشيء من حالة إلى أخرى، أو من زمان إلى آخر، وهي مرادفة للحركة والتغير من جهة كونهما انتقالًا من حالة إلى أخرى، والشيء المتصف بالصيرورة نقيض الشيء المتَّصف بالثبوت والسكون، وهو في حالة متوسطة بين العدم والوجود التام. انظر: المعجم الفلسفي، جميل صليبا، (٧٤٨/١). والصيرورة تعني هنا قَبول اللَّا معنى وعدمية الحقيقة.

(٥) موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام -دراسة تحليلية نقدية-، د. محمَّد حجر القرني، (١٨٢-١٨٣).

(٦) الهرمنيوطيقا: البحث عن المعنى في أزمة المعنى، عبد الله بريمي، (٨).

(٧) الصوفية: هم طائفة من أهل البدع تنتحل الزهد والتعبد ينسبون إلى الصوف -على الصحيح- لكثرة لبسهم له، وهم طوائف شتى يجمعهم الزهد البدعي، والتعبد لله تعالى بما لم يشرع من الاحتفالات والرقص والسماع والأذكار البدعية وغير ذلك. انظر: اعتقادات فرق المسلمين والمشركين، للرازي، (٧٢)، التعرف لمذهب أهل التصوف، للكلاباني، (٢٠)، وللاستزادة: الصوفية معتقدًا ومسلكًا، صابر طعيمة، (٣١-٣٢).

وأستاذًا زائرًا في عدد من الجامعات الأوربية والمعاهد العالمية، وكان له اهتمام واضح بالفكر الباطني ودراسة علم الفلسفة، وعلم الاجتماع[١].

توفي عام ٢٠١٠م، ودفن بمقبرة الشهداء بالرباط بَطلبٍ منه[٢].

**ثانيًا: أبرز مؤلفاته:**

– الفكر العربي، ترجمة: د. عادل العوا، دار عويدات، بيروت، سلسلة زدني علمًا، ١٩٧٩م.

– الإسلام بين الأمس والغد، ترجمة: علي مقلد، بيروت.

– تاريخ الفكر العربي الإسلامي، ترجمة: هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، ط٢، ١٩٩٦م.

– الفكر الإسلامي – قراءة علمية، ترجمة: هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، ط٢، ١٩٩٦م.

– الإسلام والأخلاق والسياسة، ترجمة: هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، ١٩٨٦م.

– الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط٤، ٢٠٠٧م.

– من فيصل التفرقة إلى فصل المقال: أين هو الفكر الإسلامي المعاصر؟، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط٤، ٢٠٠٧م.

– الإسلام، أوروبا، الغرب، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ١٩٩٥م.

– الفكر الأصولي واستحالة التأصيل نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط١، ١٩٩٩م.

– نزعة الأنسنة في الفكر العربي، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ١٩٩٧م.

– من الاجتهاد إلى نقد العقل الإسلامي، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ١٩٩١م.

– معارك من أجل الأنسنة في السياقات الإسلامية، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط١، ٢٠٠١م.

– قضايا في نقد العقل الديني، (كيف نفهم الإسلام اليوم؟)، ترجمة: هاشم صالح، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط٢، ٢٠٠٠م.

– القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ترجمة: هاشم صالح، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط٢، ٢٠٠٥م.

**المبحَث الثاني: تاريخية النصّ القرآني عند محمَّد أَركون والردّ عليه:**

**تمهيد: التاريخية عند محمَّد أركون:**

تأثر محمَّد أركون بمَن سبقه من المفكرين الغربيين في تفسيره للتاريخية، ويُعدّ مِن أوائل مَن نقل عنهم آراءهم بهذا المعنى إلى الفكر العربي وطبقها[٣].

وقد قال محمَّد أركون في مؤتمر عقد في تونس سنة ١٩٧٧م في سياق حديثه عن مسألة التاريخية وضرورتها وأهمية فهم الإسلام داخل إطارها: "إنَّ التاريخية ليست مجرّد لعبة ابتكرها الغربيون مِن أجل الغربيين، وإنما هي شيء يخصّ الشرط البشري منذ أن ظهر الجنس البشري على وجه الأرض، ولا توجَد طريقة أخرى لتفسير أيِّ نوعٍ من أنواع ما ندعوه بالوحي أو أيّ مستوى من مستوياته خارج تاريخية انبثاقه وتطوره أو نموه عبر التاريخ، ثم المتغيرات التي تطرأ عليه تحت ضغط التاريخ، إن التاريخية أصبحت اللَّا مُفكَر فيه الأعظم بالنسبة للفكر الإسلامي"[٤].

ويرى محمَّد أركون أنَّ المقصود بالتاريخية هو: "أنَّ كل شيء في الحياة –بما فيه القرآن والسنّة ومسائل الاعتقاد– محكوم بظروفه التاريخية الزمانية والمكانية التي ظهر فيها، فلا

(١) محمَّد أركون ناقد معاصر للعقل الإسلامي، أرزولا غونتر. نقلا عن موقع قنطرة، للكاتب: برهان شاوي.
https:/ / ar. qantara. de/ content/ mhmd-rkwn-nqd-msr-llql-lslmy.

(٢) التراث والمنهج بين أركون والجابري، د. نايلة أبي نادر، (٤٥١–٤٥٦).

(٣) تقدم محمَّد أركون ببحث إلى مؤتمر عقد في باريس سنة ١٩٧٤م قال في سياق ردوده على المناقشات التي أثارها بحثه: "أريد لقراءتي هذه أن تطرح مشكلة لم تُطرح عمليًا قط بهذا الشكل مِن قِبل الفكر الإسلامي ألا وهي: تاريخية القرآن، وتاريخية ارتباطه بلحظة زمنية وتاريخية معينة". انظر: الفكر الإسلامي قراءة علمية، محمَّد أركون، (١٣٩).

(٤) الفكر الإسلامي قراءة علمية، محمَّد أركون، (٢١٢).

يتجاوزها، ولا يخرج عن قيودها الصَّارمة"[١]، فكل "شيء مشروط بتاريخيته أو بلحظته التاريخية التي ظهرَ فيها"[٢].

فالتاريخية هي "الطابع المتغير والمتحول للعقل"، أي: الطابع المتغير للعقلانية المنتجَة عن طريقه؛ وبناءً عليه فعندما يتحدث محمَّد أركون وينتقد العقل الإسلامي، فإنه –بزعمه– ينقد شيئًا محسوسًا ومؤطّرًا تاريخيًّا وليس بوصفه عقلًا فقط أو بوصفه: "شيئًا مطلقًا أو مجردًا يقبع خارج الزمان والمكان، وإنما هو شيء مُرتبط بحيثيَّات وظروف محدَّدة"[٣].

إذن فالتاريخية لدى محمَّد أركون هي آلية للعقل، "فالعقل الذي تشتغل آلياته خارج غِطاء المطلَق والثابت والأُحادي، أي إنَّ له أصولَه التاريخية التي يمكن أن يتمَّ تفكيكها، كما يمكن الكشف عن شروطها، وعليه: فعندما نسأل العقل عن أصوله فإننا نُدخله ونُقحمه في التاريخ، ونعامله على أنه ظاهرة بشرية، ومِن ناحية نسبية فإنه خاضع لشروط تاريخية معيَّنة متغيّرة بتغيُّر هذه الشروط"[٤].

وبهذا فإننا –كما يزعُم محمَّد أركون– ننتقلُ من مَفهوم لاهوتي ميتافيزيقي عن العَقل، فمِن شيء إلى شيء مخالِف تمام الاختلاف، وهو التاريخ لإشكالية الفكر العقلاني في تنوعه وتغيراته، فمِن هنا تمثُّل وتُشكِّل التاريخية عند محمَّد أركون امتيازًا للإنسان؛ لأنه هو الفاعل الحقيقي الأول والأخير في التاريخ، فهو الذي ينتج المعرفة والثقافة وجميع ما يشكل الحياة، وبناء عليه فإنَّ التاريخية في نظر محمَّد أركون تعد: "الوَعي بالتحوّل والتغيير"[٥]، أي إنها تعني تحوُّل القيم وتغيّرها بتغير العصر والزمان[٦] وذلك باعتبار أنَّ الإنسان هو الكائن التاريخي الوحيد، ومما يُنتقد هنا هو أنَّ التجارب البشرية فيها بعض الظواهر الحياتية بصورة عامّة، فلا ضيرَ أن يستفيدَ الإنسان من الإرث التاريخي.

ويفسِّر هاشم صالح مترجِم محمَّد أركون التاريخيةَ بأنها الأصل التاريخي لكلٍّ من التصرفات والمعطيات الحوادث التي تُطرح وتُقدَّم على أنها تتجاوزُ كلَّ الزمان والمكان وتَستعصي على التاريخ.

ويبرِّر للتاريخية بأنه لا يَستطيع عَقل أيِّ مؤمن تقليدي أن يستوعبَ المراد بتاريخية الأحداث والشخصيات الكبرى التأسيسية والمُنمْذَجة؛ لأنها تملأ عقلَ المتلقِّي ويَشعر نحوها بالقداسة؛ وعليه فلا يستطيع أن يفهم ويستوعب أنها مشروطة بالتاريخ، أو بلحظة من لحظاته[٧].

فالتاريخية لديه هي" شيء يخصُّ الجنس البشري فقط، فالتاريخية تقرِّر وتنصُّ على أنَّ البعد الاجتماعي للظواهر في حالة تغيرٍ مُستمرٍّ داخل الزمن؛ وعليه فلا يمكن الفَصل بين الجنس البشري والتاريخية وذلك بصفتها صيرورة" لكليّة العالم –أي إنَّ التاريخية تُساوي الزَّمن وتُساوي الصَّيرورة التي تُصيب العالم وأشياءه ومؤسَّساته وعقائده وأخلاقه على الرَّغم من أنَّ المؤمنين يظنونها ثابتة– [٨].

ويُبيّن عَلي حَرب أنَّ هدف محمَّد أركون هو" إدخال التاريخية في الفكر العربي الإسلامي، وأنها تَعني أنَّ الأحداث والممارسات لها أصلها الواقعي وحيثياتها الزمانية والمكانية، وشروطها المادية والدنيوية، كما تعني خُضوع البُنى والمؤسَّسات والمفاهيم للتطوّر والتغير فهي قابلة للتحويل وإعادة التوظيف"[٩].

والمراد القَول هنا بأنَّ الحقيقة تاريخية فهي "تتَّصف بالنسبية التاريخية، أي إنَّها تتطور بتطور التاريخ"[١٠]، ومن هذا المعنى

---

[١] الأخطاء التاريخية، والمنهجية في مؤلفات محمَّد أركون ومحمد عابد الجابري – دراسة نقدية تحليلية هادفة–، د. خالد كبير علال، (٥١).

[٢] الفكر الأصولي واستحالة التأصيل نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي، محمَّد أركون، (١٩٣).

[٣] الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، محمَّد أركون، (٢٢٩).

(٤) انظر: نقد العقل الديني عند محمَّد أركون، محمَّد خالد الشياب، (٣٩٨).

[٥] نقد العقل الديني عند محمَّد أركون، محمَّد خالد الشياب، (٣٩٨).

[٦] انظر: من الاجتهاد إلى نقد العقل الديني، محمَّد أركون، (٢٦).

[٧] الفكر الإسلامي قراءة علمية، محمَّد أركون، (٢٠).

[٨] انظر: الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، محمَّد أركون، (٢٣٨).

[٩] انظر: نقد النص، علي حرب، (٦٥).

[١٠] المعجم الفلسفي، د. عبد المنعم حنفي، (٣١١)، وانظر: المعجم الفلسفي، جميل صليبا، (٢٢٩).

اتجه الفكر الغربي إلى: "تفسير الأديان والشرائع تفسيرًا ماديًّا تاريخيًّا بعيدًا عن الإيمان بالغيب، وتبنّى أغلب الفلاسفة نظريات وضعيَّة حولَ نشوء الأديان"[١].

فالتاريخية "عند محمَّد أركون هي محاولة لفهم عملية الأسطَرة التي طالَت الحدثَ التاريخي التأسيسيّ الأول وحوَّلته إلى حدثٍ أسطوري؛ بحيث يظهَر على أنه تجلٍّ لإرادةِ الله في صنع التاريخ"[٢].

فالمقصود بالأسطورة هنا هو كَون الإرادة الإلهية تتدخَّل في صنع التاريخ، وبذلك تُصبح الأحداث لا تاريخية، أي فوقَ وعليه، وهدف محمَّد أركون هو إعادة الأحداث إلى إطارها التاريخي الحقيقي لتتخلّص من الغيبيات أو الأساطير كما يزعم.

وعلى ما سبق فالتاريخية عملية إعادة للأحداث من التعالي إلى داخل المنظور الإنساني المحايث[٣].

ويُردّ على محمَّد أركون بتطبيقه للتاريخية بما يأتي:

١. إن تغير الزمن في التاريخ شيء فِطري ومُقر به شرعًا وعقلًا، والدليل على ذلك فتح باب الاجتهاد في مسائل شرعية لم ترِد في العصور الأولى للإسلام، وسكوت الشرَّع عنها لحكمة، وهو أنَّ الشريعة صالحة لكلّ زمان ومكان، وهذه الصلاحية فيها إقرارٌ بالتغير مع مراعاة الثابت (نصّ القرآن والسنة).

٢. إن هذه الدعوى المسماة بـ: (التاريخية) تؤدي في النهاية إلى انتهاك النصّ الشرعي وقُدسيته، بحيث يتحوَّل من كونه نصّا حاكما إلى كونه نصًّا محكوما، وتكون المرجعية في هذه الحالة إلى الإنسان وإلى الواقع المعاش فيه، ويكون النصّ الشرعي غطاءً للتبرير، بل إنَّ عليه أن ينساقَ ويرضخ إلى الواقع المعاش[٤].

٣. إنَّ القول بـ (التاريخية) في النصوص الشرعية يؤدّي إلى العبث في التعامل معها ويظهَرُ ذلك جليًّا في حال الربط المطلق بين النص والظروف التاريخية المحيطة به، أي إنه –في الحقيقة– يتبدَّل الحكم بتبدُّل الحال، إضافة إلى أنه يؤدي إلى تنوّع الحُكم الواحد في الزمن الواحد لاختلاف الظروف الاجتماعية، فيغيب بذلك النصّ الشرعي ليحكم الواقع بظروفه[٥].

٤. إن التاريخية بشكلٍ عامّ بهذا التّصور تتضمَّن إنكارَ مبدأين أساسين في المعرفة والوجود، وهما تدبير الله الخالق وتصريفه للكون[٦]، والمبادئ الفطرية[٧]، وبهذا فإنَّ التاريخية بهذا المعنى تؤدّي إلى هدم الاعتقاد بوجود تدبير إلهي يسيّر التاريخ ويتحكّم في مجرى الأشياء ويرجع إليه معنى الصَّيرورة في العالم[٨].

٥. إنه يلزم مِن القول بالتاريخية أنَّ معتقدات جميع الأُمم تُعدّ أساطيرًا وخيالات، وليس لها وجود حقيقي، وهو إن قال بأنَّه يعدّها أسطورة وخيالاً ذا فاعلية في

---

[١] انظر: العلمانيون والقرآن الكريم (تاريخية النص)، د. أحمد الطعان، (٣٠٧-٣١٤)، موقف الاتجاه الفلسفي المعاصر من النص الشرعي، سعد بجاد العتيبي، (٢٢٨).

[٢] الإسلام وملحمة الخلق والأسطورة، تركي علي الربيعو، (٢٢٩).

[٣] انظر: العلمانيون والقرآن الكريم (تاريخية النص)، د. أحمد الطعان، (٢٩٨).

[٤] انظر: موقف الاتجاه العقلاني الإسلامي المعاصر من النص الشرعي، (٤٤١-٤٤٢).

ومن هنا يسعى محمَّد أركون إلى تطبيق ما يسميه بـ: (النقد التاريخي) على الإسلام ومصادره الأساسية ونصوصه وهما القرآن الكريم والسنة النبوية. فمحمد أركون يريد تطبيق المناهج التاريخية التي طبقت على الإنجيل أن تطبقَ على القرآن الكريم والسنة النبوية والتراث الإسلامي، وذلك بحسب زعمه أن المقارنة هي أساس العلم والفهم، فيريد بذلك أن يرفع القداسة عن النصوص إلى أبعد حدّ يستطيعه؛ لأن هذا النقد بحسب وجهة نظره هو آت وقادم لا محالة، عاجلًا أم آجلًا على هذه النصوص.

[٥] موقف الاتجاه العقلاني الإسلامي المعاصر من النص الشرعي، (٤٤١-٤٤٢).

[٦] وهذا يؤدي إلى إنكار وجود الله أساسًا.

[٧] وهي التي تشكل مركز ثبات الذات أمام الموضوع.

[٨] نقد العقل الديني عند محمَّد أركون، محمَّد خالد الشياب (٣٩٨).

توجيه التاريخ، إلا أنه ما دام قد اتَّفق على أنه لا حقيقة واقعية لهذه المعتقدات؛ لأنَّ فاعلية المعتقدات –حتى ما كان منها أساطير بالفعل– في صنع التاريخ وتوجيهه برزت بسببِ قناعة الناس الذين كانوا يمارسون هذه الأساطير بوصفها حقائق ذات وجود واقعي، وليست أوهامًا، ولو كانوا يعلمون أنها أساطير لما أقدَموا على ممارستها[١]، لكن محمَّد أركون يهدف إلى مقصِدٍ آخر في الحقيقة وهو أن يبدو معتدلًا في وصفه معتقدات المؤمنين والمعجزات والغيبيات بالأساطير، ومظهر الاعتدال عنده هو أنَّ هذه المعتقدات لها أهمية تتمثل في التَّجييش والشحن والإثارة، في حين إنَّ المتطرفين الماديين –الغربيين– لا يعترفون لها بأيّ قيمة أو أهمية، وهنا يحاول محمَّد أركون أن يخترع معنى مرفوضًا للتاريخية ليحظى المعنى الذي يُريده بالقَبول، ولكن نحن المسلمين نرفُض قولَه السابق لأن نتيجتها واحدة وهي أنَّ عقيدتنا نحن المسلمين أسطورة ووهمٌ وخيال[٢].

وبما سبق بيانه فإنَّ محمَّد أركون يسعى إلى تطبيق ما يسميه بـ: (التاريخية) على الإسلام ومصادريه الأساسين ونصوصهما وهما القرآن الكريم والسنة النبوية، كما طبقت سابقًا على التوراة والإنجيل، وذلك –بحسبِ زعمه–أن المقارنة هي أساس العلم والفهم، وحقيقة الأمر أنه يريد بذلك أن يرفع القَداسة عن النصوص إلى أبعد حدٍّ يستطيعه؛ لأن هذا النقد بحسب وجهة نظره هو آتٍ وقادم لا محالة، عاجلًا أم آجلًا على هذه النصوص، كما سيأتي بيانه في المطلَب الأول.

**المطلَب الأول: تطبيق منهجية التاريخية على القرآن الكريم كما طُبِّقتْ على التوراة والإنجيل.**

طبَّق فلاسفةُ التنوير الغربيِّ التاريخيةَ على نصوصِ كلٍّ من التوراة والإنجيل، فقد رأوا أنَّ نصوصهما إنما تمثل مرحلةً تاريخية معيَّنة على طريق التطوّر العقلي، كما أنها لم تعُد صالحة لعصر العلم الحديث، وقد تبعهم محمَّد أركون في تطبيقه لها على نصوص القرآن الكريم ونقده، ولم يُراعِ الاختلافَ الكبير بين تاريخ الكتب السابقة والقرآن الكريم، ولا ظروف الكتابة والتدوين لكلٍّ منهما.

وقد عدَّها من أهم المهامّ المعرفية التي تحمِل مسؤولية التصدي لها[٣].

ومقصوده هنا هو عَمل دراسات نقدية تاريخية لنقد تاريخ القرآن في جميع مراحله، وذلك لأنَّ حرَّاس الأرثوذكسية[٤] –بزعمه– أخرَجوا قصة القرآن إخراجًا لا تاريخيًّا، ويريد بذلك أنهم قَد أزالوا ونزعوا عنه صفة التاريخية في زمن الوحي، ثم زمن الجمع، ثم زمن التدوين، ثم زمن تثبيت المصحف[٥].

ينظر محمَّد أركون إلى أن القرآن الكريم: "ليس إلا نصًّا من جملة نصوص أخرى، تحتوي على نفسِ مستوى التعقيد والمعاني

---

[١] مثلا: المصريون الذين كانوا يقدمون عروسًا للنيل لكي يهدأ فيضانه كل عام، فلو كانوا يعلمون بخرافة هذا التصرف لما أقدموا عليه وأزهقوا روحًا بريئة، لقد كانوا يعتقدون بحقيقة واقعية تعود على حياتهم وتنعكس على وجودهم إزاء ممارستهم تلك.
العلمانيون والقرآن الكريم (تاريخية النص)، د. أحمد الطعان، (٣٠٢).

[٢] انظر: المرجع السابق، (٣٠١-٣٠٢).

[٣] نقد العقل الديني عند محمَّد أركون، (٣٩٨).

[٤] الأرثوذكسية: هي أحد الكنائس الرئيسية الثلاثة في النصرانية وسبب تسميتها بهذا الاسم: "الأرثوذكس" بمعنى مستقيمة المعتقد، مقابل الكنائس الأخرى. ويتركز أتباعها في المشرق، وهم نصارى الشرق الذين اتبعوا الكنيسة الشرقية في القسطنطينية.
ويقصد بها محمَّد أركون أصولية قديمة متبعة لما ورد في القرآن والسنة ويقصد بهم أهل السنة والجماعة، ومما هو معلوم أن الدين الإسلامي ليس به أرثوذكسية وإنما هي إحدى الكنائس النصرانية، وهذا إنما يدل على تأثر محمَّد أركون بالمدارس النصرانية فقد استعمل مصطلحاتهم نفسها مطبقًا إياها على الدين الإسلامي وهو دين محرف.
انظر: دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية، سعود بن عبد العزيز الخلف، مكتبة أضواء السلف، الرياض، ط٤، ١٤٢٥هـ، (٣٧٥).

[٥] انظر: نقد العقل الديني عند محمَّد أركون، (٣٩٨).

الفوارة الغزيرة: كالتوراة والإنجيل...، وكلّ نصٍّ تأسيسيّ من هذه النصوص الكبرى حَظي بتوسّعات تاريخية معينة، وقد يحظى بتوسّعات أخرى في المستقبل"[١].

ويُردّ عليه بأنه إذا كان القول بالتاريخية قد وجدَ بعض المبررات في الغرب بالنِّسبة لكلٍّ من التوراة والإنجيل المحرفيّن، فإنَّ القول بها لا مكانَ له ولا ضرورة تستدعيه بالنِّسبة لكلٍّ من القرآن الكريم والسنة النبوية[٢]، كما أن هذا القولَ يهدم ما يختصّ به القرآن الكريم من حيث كونه كتابًا للشريعة الخاتمة، وأن الله قد تكفل بحفظه قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (٩)﴾ [الحِجر: ٩]، فمقتضى الحفظ هو استمرار تعاليم القرآن الكريم ودوامها مدى الحياة، وسلامته من التدخل البشري[٣]، ودين الإسلام يختلف عن الأديان السماوية الحالية (اليهودية)، و (النصرانية) المحرّفة، اختلافًا كليًّا سواء في الأصول أو الفروع، والتاريخ والتوثيق، كما أنه يكمل ما جاء في اليهودية والنصرانية الصحيحة[٤]، والقرآن كتاب مُعجز وصفه الله تعالى بأنه ﴿لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ (٤٢)﴾ [فُصِّلَت: ٤٢]، جاء في تفسير الآية: "لا يستطيع ذو باطل بكَيده تغييره بكيدِه، وتبديل شيء من معانيه عمَّا هو به، وذلك هو الإتيان مِن بين يديه، ولا إلحاق ما ليسَ منه فيه، وذلك إتيانه من خلفه"[٥].

**المطلَب الثاني: مسألة جمع المصحَف وتدوينه:**

يزعم محمَّد أركون أنّ جمع المصحف وتدوينه وترتيبه قد شابَها التدخل البشري، فيرى أنَّ ما جمع بعد وفاته –صلى الله عليه وسلم– رُتِّبَ بشكلٍ مخصوص ودُوِّنَ بين دفّتين، كما زعم أنَّ الصحابة –رضي الله عنهم– أنفسهم لم يكونوا متَّفقين في البداية حول مشروعية هذا الجَمع الذي لم يقُم به النبيّ –صلى الله عليه وسلم– ولم يأمُر به[٦].

وقد ادّعى انتشارَ الرواية اللاتاريخية لمرحلة تَشكيل المصحف[٧]وتثبيتَه تمّ بطريقة خارجة عن التاريخ، وقد استُخدمت فيه عناصر تاريخية، كما أطلق عليها مُسمَّى: "الرواية الرسمية" بزعمه، ليعطي انطباعًا بأنها رواية مفروضة من قِبل السلطة الحاكمة آنذاك، وبالتالي فإنه من الطبيعي أن نشكَّ في صحَّتها حيث يفترض أنها قامت بتحريفٍ مَا لخدمة أغراض السّلطة الحاكمة آنذاك[٨]، ومن الأمثلة التي ذكرها: نُقصان بعض الآيات أثناء جمع المصحف، وأنه "لم يكتب إلا بعدَ حصول الكثير من عمليات الحذف والانتخاب والتلاعبات اللغوية التي تحصل دائمًا في مثل هذه الحالات –حالات جمع القرآن الكريم– ، فليسَ كلُّ الخطاب الشَّفهي يدوَّن، وإنما هناك أشياء تُفقَد أثناء الطريق، نقول ذلكَ ونحن نعلم أنَّ بعض المخطوطات قد أُتلِفت كمصحف ابن مَسعود مثلًا؛ وذلك لأن عملية الجمع تمَّت في ظروف حامية من الصّراع على السلطة والمشروعية"[٩]، وللردّ عليه أبيِّن أنَّ حفظ الله للقرآن الكريم أمرٌ كليّ قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (٩)﴾ [سورة الحجر: ٩] ويدخل تحته حفظ الله للقرآن في أحواله الثلاثة: حفظ له– سبحانه– قبل نزوله، وحفظه له –سبحانه– أثناء نزوله، وحفظه له –سبحانه– بعد نزوله ...، فهو محفوظ باقٍ إلى أن يرفعَ في آخِر الزمان، كما يدخل تحته أيضًا حفظ المسلمين له بالصّدور على مرِّ العصور، وكتابتهم له بالسُّطور في العهد النبوي، وجمع القرآن في الصُّحف في العَهد البَكري، وجمعهم له في المصاحف

---

[١] انظر: الفكر الأصولي واستحالة التأصيل، نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي، محمَّد أركون، (٣٦).

[٢] نقد العقل الديني عند محمَّد أركون، محمَّد خالد الشياب (٣٩٨).

[٣] انظر: القرآن الكريم في فكر محمَّد أركون –دراسة نقدية–، د. فاتن يونس محمَّد المعاضيدي، (٧).

[٤] انظر: الأخطاء التاريخية والمنهجية في مؤلفات محمَّد أركون ومحمد عابد الجابري –دراسة نقدية تحليلية هادفة–، د. خالد كبير علال، (٥٧).

[٥] جامع البيان في تأويل القرآن، محمَّد بن جرير الطبري، (٤٧٩/٢١).

[٦] تبنى عبد المجيد الشرفي آراء محمَّد أركون في مسألة جمع المصحف وتدوينه ونقلها عنه.

الإسلام بين الرسالة والتاريخ، عبد المجيد الشرفي، (٤٩).

يلاحظ على النص أن محمَّد أركون لم يصلِّ ويسلِّم على نبينا محمَّد صلى الله عليه وسلم.

[٧] انظر: الفكر الإسلامي –قراءة علمية–، محمَّد أركون، (١٧٤–١٧٥).

[٨] انظر: الفكر الإسلامي –قراءة علمية–، محمَّد أركون، (٢٢٨).

[٩] قضايا في نقد العقل الديني، (كيف نفهم الإسلام اليوم؟)، محمَّد أركون، (١٨٨).

في العهد العثماني، وغير ذلك مما مَضى أو ما نعاصِره حاليًّا أو ما سَوف يأتي لاحقًا مما يشاء الله[١].

وقد أثبتت مصادر أهل السنَّة والجماعة والروايات التاريخية – وهي الحقّ– في جمع القرآن وترتيبِ آياته وسوره، أنَّ القرآن الكريم وصلَ إلينا كما أُوحي به إلى نبيّنا محمَّد صلَّى الله عليه وسلَّم[٢].

**وفيما يلي أبيِّن مراحلَ جمع القرآن الكريم:**

المرحلة الأولى: تنزيل القرآن الكريم على نبينا محمَّد صلَّى الله عليه وسلَّم:

أُنزل القرآن على نبينا محمَّد صلى الله عليه وسلم، وقد تلقَّاه شفاهة من جبريل عليه السلام، وحفظه ولقّنه صلَّى الله عليه وسلم لأصحابه رضي الله عنهم، وكان محفوظًا في الصُّدور، وقد نهاهم النبيّ صلّى الله عليه وسلّم عن كتابته لكي لا يختلطَ بغيره، ثم بعد ذلك أذنَ لهم بكتابته، إلا أنهم لم يجمَعوه، فقد جاء صريحًا عن زيد بن ثابت رضي الله عنه قال: «قُبض رسولُ الله –صلى الله عليه وسلم– ولم يكُن القرآن جُمع في شَيء»[٣].

وجَمْعُ القرآن في زمنِ النبيّ –صلى الله عليه وسلم– يرادُ به إطلاقان:

الأول: أنَّ الله –عزَّ وجلَّ– حفظه في صدرِه –صلى الله عليه وسلم– قال تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ (١٧)﴾ [القيامة: ١٧] وقد فسّر المفسرون هذه الآية بالحفظِ والتثبيتِ في صَدر النبيّ صلى الله عليه وسلم[٤]، ويدلّ عليه أيضًا حديث أبي هريرة –رضي الله عنه– مرفوعًا: «إذا كان يوم القيامة ينزل إلى العباد ليقضي بينَهم وكلّ أمَّة جاثية فأولُ مَن يُدعى به رجلٌ جمع القرآنَ»[٥].

والثاني: "جمع آياته، بمعنى كتابتها في السُّطور مكتوبة، سواء أكانت مفرَّقة الآيات والسّور أم مرتّبة الآيات فقط، أو كلّ سُورة في صحيفة واحدة، أو مرتّبة الآيات والسّور في صحائف مجتمعة تضمّ السُّور جميعًا، وقد رتبت إحداهما بعدَ الأخرى، ولم يجمع القرآن كتابة في عهد الرسولِ –صلّى الله عليه وسلّم– إلا على هيئة معينة كالعسيب، أو أوراق النخل؛ لأنَّ القرآن يتنزل آنذاك وقد يُنسخ منه، فالقرآن الكريم المحفوظ والمكتوب على القصب أو العسب يسمَّى التأليف"[٦]، وقد كُتِبَتْ في زمن النبي صلّى الله عليه وسلّم[٧].

المرحلة الثانية: جمعُ القرآن الكريم في عهدِ أبي بكر الصِّديق رضي الله عنه:

أجمع الصَّحابة رضي الله عنهم على جمعِ القرآن في عهد أبي بكر الصديق رضي الله عنه، وذلك بسببِ اشتداد القتل الذي حَصل للقرّاء من الصحابة –رضي الله عنهم– في معركة اليمامة ضدَّ المرتدين، فخاف أبو بكر الصديق ومن معه من الصحابة –رضي الله عنهم– من أن يذهبَ القرآنُ بموتِ القرَّاء منهم، والمراد بهذا الجمع جمع القرآنِ الكريم كلّه في مصحفٍ واحد[٨].

والدليل: ماحكاه زيد بن ثابت –رضي الله عنه–: "قال زيد: قال أبو بكر: إنك رجل شاب عاقل، لا نتَّهمك، وقد كنتَ تكتب

---

[١] انظر: المصاحف المنسوبة للصحابة، محمَّد الطاسان، (٥٠٥).

[٢] موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام –دراسة تحليلية نقدية–، (٣٦٠).

(٣) الإتقان في علوم القرآن، (٣٧٧/٢).

(٤) جامع البيان في تأويل القرآن، محمَّد بن جرير الطبري، (٦٨/٢٤).

(٥) أخرجه الترمذي، في سننه، أبواب الزهد، باب ما جاء في الرياء والسمعة، ح (٢٣٨٢).

قال الترمذي: هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ غَرِيبٌ. وقال الألباني: صحيح.

صحيح الترغيب والترهيب، محمَّد ناصر الدين الألباني، (١١٧/٢).

[٦] والمراد بتأليف الآيات هنا هو كتابتها في السطور، أو تأليف آيات السورة الواحدة، أو تأليف السور مرتبة في المصحف.

ينظر: المصاحف المنسوبة للصحابة، (٥٠٩).

(٧) فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر، رقّم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمَّد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، دار المعرفة، بيروت، ١٣٧٩هـ، (٢٢٠٦/٢).

(٨) انظر: المصاحف المنسوبة للصحابة، (٥٠٦–٥١٢).

الوحيَ لرسول الله –صلى الله عليه وسلم– فتتبَّعِ القرآن فاجمَعه، فوالله لو كلَّفوني نقلَ جبلٍ من الجبال ما كان أثقلَ عليَّ مما أمَرني به مِن جمع القرآن"[١].

المرحلة الثالثة: جمع القرآن الكريم في عَهد عثمان بن عفّان رضي الله عنه:

أجمع الصّحابة –رضي الله عنهم– على جمع القرآن في عَهد عثمان بن عفان –رضي الله عنه–، والمراد به هو توحيد المصحف، وجمع الناس على قراءة واحدة، وذلك بترتيب سُوَره وآياته، فقد أمر عثمان بن عفان –رضي الله عنه– بنسخِ القرآن الكريم وكتابته في نُسخة موحدة وأرسلَها إلى الأمصار[٢]، فجمْعُه –رضي الله عنه– هو "الجمع على القراءات الثابتة المعروضة على الرَّسول –صلى الله عليه وسلم– وإلغاء ما يخالفها"[٣].

وقد شكَّك محمَّد أركون في صِحَّة جمع القرآن الكريم في عهد عثمان بن عفان –رضي الله عنه–في دعواه بأنَّ ابن مسعود –رضي الله عنه– كان يملك وثيقةً تخالفُ ما قام عثمان –رضي الله عنه– بجمعِه، وقد ادَّعى مصحف ابن مسعود –رضي الله عنه– أُتْلِفَ عمدًا من قِبل الصَّحابة رضي الله عنهم[٤].

قال: "ونحن نعلم أنَّ بعض المخطوطات قد أُتلِفت كمصحف ابن مسعود"[٥]، وأنه لم يضمَّ إلى عملية جمع القرآن الكريم، ويردُّ عليه بما يأتي:

أولًا: لأنَّ مصاحف الصحابة –رضي الله عنهم– جميعها مصدرها واحد وهو الرسولُ الله صلى الله عليه وسلم، فقد أخذوا عنه القرآن حفظًا وكتابة وقراءة.

ثانيًا: أنَّ ما أُحْرِقَ من قبل عثمان –رضي الله عنه– "هي المصاحف المخالفة التي كانت بأيدي الصحابة رضي الله عنهم، وذلك بسببِ أنها تخالف المصحفَ الإمام الذي جمعه عثمان –رضي الله عنه– على العرضة الأخيرة" على زيد بن ثابت رضي الله عنه، وأخذه من أبي بكر رضي الله عنه، والذي جمعه الصحابة مِن فِي رسول الله –صلى الله عليه وسلم– "وما كتبوه كان يُطلق عليها القراءات سابقًا فكتاباتهم الخاصّة بهم قد تزيد وقد تنقص، وقد تتقدَّم سورة عن أخرى"[٦].

ثالثًا: إن المصحف الإمام كُتب بناءً على العرضة الأخيرة، وكلّ آية شهدَ عليها رجلان من الصحابة –رضي الله عنهم– على لفظها ومكانها، وأن ابن مسعود –رضي الله عنه– كان مِن ضمن أولئك الصحابة –رضي الله عنهم– الذين كانت الشَّهادة مُتاحة لهم على الآيات، ولم ينقل أنه اعترض على شيءٍ مِن المصحف الإمام.

رابعًا: إن عثمان –رضي الله عنه– قد بعثَ إلى المدن و الأمصار بنفس المصحف المنسوخ لا غيره[٧]، وفي الحديث الذي رواه البخاري: «حتى إذا نَسخوا الصُّحف في المصاحف... وأمر بما سِواه من القرآن في كلّ صحيفة أو مصحف أن يحرق»[٨].

خامسًا: إنَّ حقيقة مصحف ابن مسعود –رضي الله عنه– هو أنه قراءة مخالفة للمصحف العثماني، وقد أطلق عليه مصحف، والمصحف لا يأتي إلا مضافًا كمصحف عبد الله بن مسعود، أو مصحف أبيّ، أو مصحف علي –رضي الله عنهم–، وعليه فهي ليست كلّ المصحف[٩]، "فهذه الشبهة باطلة، مبنيَّة على ما لا حقيقة له"[١٠].

---

(١) أخرجه البخاري، في صحيحه، كتاب فضائل القرآن، باب: جمع القرآن، ح (٤٧٠١).

(٢) انظر: الإتقان في علوم القرآن، (١/١٦٧).

(٣) المصاحف المنسوبة للصحابة، (٥١٢-٥١٣).

(٤) انظر: الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، (٨٥).

(٥) قضايا في نقد العقل الديني، (كيف نفهم الإسلام اليوم؟)، (١٨٨).
وهذه الشبهة قد قالَ بها المستشرق نولدكه قبل قول محمَّد أركون بها.
انظر: الشبه الاستشراقية في كتاب مدخل إلى القرآن، للدكتور محمَّد عابد الجابري، (رؤية نقدية)، عبد السلام البكاري، والصديق أبو علام، الدار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، (٢١٧).

(٦) انظر: المصاحف المنسوبة للصحابة، (٦٣-٦٤).

(٧) انظر: المرجع السابق، (٢٣٩).

(٨) أخرجه البخاري، في صحيحه، كتاب فضائل القرآن، باب جمع القرآن، ح (٤٩٨٧).

(٩) انظر: المصاحف المنسوبة للصحابة، (٦٣-٦٤).

(١٠) انظر: المرجع السابق، (٥٧٧-٥٧٨).

وأما قول محمَّد أركون بأنَّ "عملية جمع القرآن قد تمَّت في ظروف حامِية من الصِّراع على السلطة والمشروعية"[١]، فباطل، لأن جمع القرآن في عهد عثمان –رضي الله عنه– تمَّ بسبب الاختلاف في القراءات وذلك بعد دخول غير العرب في الإسلام من الفرس وغيرهم واختلاف ألسنتهم عن اللسان العربي، وبناءً عليه أمر عثمان –رضي الله عنه– بكتابة القرآن الكريم في مصحفٍ واحد.

وقد كُتِبْ في ظروف اجتماعية وسياسية عادية وحسنة للغاية، وقد تمَّ بموافقة جميع الصحابة –رضي الله عنهم–، ورضا المسلمين في ذاك الزمان، ولم يكن هناك صِراع سياسي أو غيره، وقد كان بأمرٍ من الخليفة والدولة وبإشرافها، وقد دُوِّنَ بوجودِ لجنة مختارة مختصّة تولَّت نسخَ المصحف الإمام من الصحابة رضي الله عنهم، وعلى ما سبق بيانه فجَمعُ القرآن في عهد عثمان –رضي الله عنه– لم يكن في ظروف حامية من الصِّراع على السلطة والمشروعية، وإنما هو عملية نَسخ ونقل، وحفظٍ للمصحف الإمام[٢].

وأخيرًا: لا وجود للوثائق التي يفترض محمَّد أركون تدميرها، لكن هذا لا ينفي إمكانية التحقّق من صِحة الافتراض الذي وضعه بوجود اختلافات جوهرية بين النصّ الذي جُمِعَ في عهد عثمان بن عفان –رضي الله عنه– وبين القرآن كما تلقاه الناس من النبيّ صلى الله عليه وسلم، فهناك عدَّة دلائل تُثبت أنَّ هذا الافتراض لا يتَّسق مع المنطق، وهي كما يأتي:

أولًا: في حالة حدوث تغيير بواسطة تدخُّل بشري لا بدَّ حتمًا من الوقوع في بعض التناقضات والأخطاء العلمية واللغوية وهذا لا يوجَد في القرآن الكريم[٣].

ثانيًا: إنَّ فرَضية كتابة القرآن في حياة النبيّ–صلى الله عليه وسلم–يدعمها تعريف أركون نفسه للإسلام بأنه دِين مدعوم بواسطة نجاح سياسي، تحقّق من خلال تجربة المدينة[٤]؛ مما يعني وجود الاستقرار والتمكين اللازمين لعملية التدوين[٥].

ثالثًا: إن القرآن الكريم تمَّ جمعه بعد مدّة قصيرة من وفاة النبي – صلى الله عليه وسلم– فحتى ولو فرضَ أنَّ الجمع قد تم في عهد عثمان بن عفان –رضي الله عنه– أي بعد حوالي ٢٥ سنة من وفاة النبي صلى الله عليه وسلم؛ فهي تعدُّ مدة قصيرة تقلِّل من احتمالية ضياعه[٦].

رابعًا: إن القرآن هو الكتاب المقدَّس الوحيد الذي أُجْمِعَ عليه سريعًا حتى بين الفِرق الإسلامية المختلفة (السنة والشيعة والخوارج) على الرغم مِن اختلافها فلا توجَد سوى نسخة واحدة للقرآن الكريم إلى زمننا الحاضر.

خامسًا: القرآن لم ينتقل مِن لغة إلى أخرى وقد ظلَّ باللغة العربية لغة تنزيله منذ البداية وحتى اليوم[٧].

سادسًا: حافظ القرآن على مادّة الوحي دون أن تختلط بأيِّ مادة تفسيرية أخرى، حتى إنّها لم تختلط بالحديث النبوي نفسه، وهذا يؤكد على ألوهيّة مصدرها[٨].

---

[١] قضايا في نقد العقل الديني، (كيف نفهم الإسلام اليوم؟)، (١٨٨).

[٢] انظر: الأخطاء التاريخية والمنهجية في مؤلفات محمَّد أركون ومحمد عابد الجابري –دراسة نقدية تحليلية هادفة–، (٢١٣).
ومن الملاحظ هنا أيضًا أن محمَّد أركون لا يريدُ من تحليلاته للألسنية والسردية في اللغة القرآنية استكشاف معنى جديد للقرآن الكريم، وإنما يريد نقد النص القرآني، بل إنه أوجد مشكلة النصوص الشرعية مبررًا لذلك بالتاريخية، ولكي يفرض التدخل البشري في النص القرآني مزحزحًا صفة القداسة عن كلام الله تعالى –وقد سبقت الإشارة إلى ذلك–.

[٣] إشكالية النقد الكتابي عبر التاريخ ودور المسلمين التأسيسي، نهى كمال سليم، (٥٧–٥٨).

[٤] تاريخية الفكر العربي، محمَّد أركون، (١١٥).

[٥] إشكالية التاريخية في الفكر العربي المعاصر وتطبيقاتها التربوية: محمَّد أركون نموذجًا: حنان حمدي أمين، وآخرون، (١٢٠٩).

[٦] القراءات الحداثية للقرآن الكريم ومناهج نقد الكتاب المقدس: دراسة تحليلية نقدية، يوسف الكلام، (٤٠–٤٢).

[٧] انظر: القراءات الحداثية للقرآن الكريم ومناهج نقد الكتاب المقدس: دراسة تحليلية نقدية، يوسف الكلام، (٣٠– ٤٢).

[٨] انظر: مدخل إلى أسفار العهد القديم، محمَّد خليفة، (٩–١٠).

**المطلَب الثالث: تقسيم القرآن الكريم إلى الشَّفهي والمكتوب:**

يذهب محمَّد أركون إلى تقسيم القرآن الكريم إلى الشَّفهي والمكتوب، ويرى ضرورة التمييز بين المرحلتين؛ لأن انتقال النصّ من مرحلة الشفهي إلى مرحلة المكتوب يحتِّم إحداثَ التغيير فيه.

يقول محمَّد أركون: "أعود إلى أهمية التفريق بين مرحلة الخطاب الشفهي ومرحلة الخطاب المدوَّن أو المكتوب، وأقول بأنه يتيح لنا أن نلقي إضاءات جديدة ليس فقط على النص القرآني، وإنما أيضًا على كلّ النصوص الدينية التأسيسية الأخرى كالتوراة والأناجيل، فهي أيضًا لم تكتب إلا بعد مرور فترة على وفاة موسى وعيسى... إن الانتقال من مرحلة الخطاب الشَّفهي إلى مرحلة المدوّنة النَّصية الرسمية المغلقة، لم يتمَّ إلا بعدَ حصول الكثير من عمليات الحذف والانتخاب والتلاعبات اللغوية التي تحصل دائمًا في مثل هذه الحالات، فليسَ كلّ الخطاب الشفهي يدون، وإنما هناك أشياء تُفقَد أثناء الطريق"[١].

وحقيقة ما يُريده محمَّد أركون مِن هذا التمييز بين المرحلتين هو أنَّ المصحف الموجود اليوم ليسَ هو القرآن كما نطق به النبي محمَّد –صلى الله عليه وسلم –لأوّل مرة! وأنَّ الانتقال بالقرآن الكريم من المرحلة الشفوية إلى مرحلة الكتابة قد عرَّضه إلى كثير من التعديل.

يقول محمَّد أركون واصفًا القرآن الكريم بأنه: "عبارة عن مجموعة مِن العبارات الشفهية في البداية، ولكنها دوّنت كتابة ضمنَ ظروف تاريخية لم تُوضّح حتى الآن أو لم يَكشِف عنها النقاب، ثمَّ رفعت هذه المدوَّنة إلى مستوى الكتاب المقدَّس بواسطة العمل الجبار والمتواصل لأجيال من الفاعلين التاريخيين، واعتبر هذا الكتاب بمثابة الحافظ لكلام المتعالي الله والذي يشكّل المرجعية المطلقة والإجبارية التي ينبغي أن تتقيَّد بها كلُّ أعمال المؤمنين وتصرفاتهم وأفكارهم"[٢].

ويريد محمَّد أركون محاولةَ التمييز بين القرآن والمصحَف من الاستناد إلى لفظ القرآن ومعناه، فقد ذهَب إلى أنَّ لفظ القرآن لا يعني الكتابة، وهو ما يدلُّ على أنه لم يكن إرادة من الأساس لأن يكون القرآن كتابًا مدوّنًا؟! وعلى هذا فإنَّ القرآن الحقيقي عند محمَّد أركون –كما يزعم–هو الخِطاب القرآني الشفوي، وليس النصّ المكتوب المدوّن.

وقد فسّر محمَّد أركون كلمة (القرآن) بإرجاعها إلى معناها اللغوي قال: "مصدر كلمة قرآن هو قرأ، وفي القرآن ذاته نجد أنَّ جَذر المادة اللغوية قرأ يدلّ على معنى التلاوة؛ لأنه لا يوجد نصّ مكتوب أثناء تلاوته أول مرّة من قبل محمَّد"[٣]، والمراد بكلامه أنَّ الخطاب المسموع تاريخيًّا سابق ومتقدم على النصّ، وأن النبي –صلى الله عليه وسلم– مُطالب بتلاوة الآيات والتلفّظ بها حين سمعها، ويُردُّ عليه بما يأتي: أن المعنى اللغوي لمادة قرأ هو: "قَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ ويَقْرُؤُهُ"، وهو القرآن، وقيل: "قَرْءًا وقِراءَةً وقُرآنًا ... فَهُوَ مَقْرُوءٌ"، فـ "يُسمّى كَلَامُ اللَّهِ تَعَالَى الَّذِي أَنزلَه عَلَى نَبِيِّهِ –صلى الله عليه وسلم– كِتَابًا وقُرْآنًا وفُرْقانًا، وَمَعْنَى القُرآن مَعْنَى الْجَمْعِ، وَسُمِّيَ قُرْآنًا لأَنه يَجْمَعُ السُّوَر، فيَضُمُّها"[٤]، وقيل: إن "الأَصل فِي هَذِهِ اللَّفْظَةِ الْجَمْعُ، وكلُّ شيءٍ جَمَعْتَه فَقَدَ قَرَأْتَه"[٥]، وقد وُصِف القرآن الكريم بأنه كتاب، قال تعالى: ﴿ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ (٢)﴾ [البقرة: ٢]، وقال تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ﴾ [المائدة: ٤٨]، ووجه الدلالة من الآيات السابقة هو أنَّ القرآن دُون كتابة فقد ورد في تفسير الآيات السابقة: أن الله تعالى وصفَ القرآن بأنه كتابٌ، والكتاب لا بدَّ أن يدوّن ويكتب ليكون كتابًا[٦]، وحقيقة الأمر أن محمَّد أركون هنا يريد أن يدفعَ "ما يتضمَّنه لفظ (الكتاب)، من أسماء (القرآن)، من إرادة الله

---

[١] قضايا في نقد العقل الديني، محمَّد أركون، (١٨٨–١٨٩).

[٢] الفكر الأصولي واستحالة التأصيل: نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي، محمَّد أركون، (٤١)، وانظر: (٤٤–٤٥).

[٣] نقد العقل الديني عند محمَّد أركون، (٣٩٨).

[٤] انظر: لسان العرب، محمَّد بن مكرم ابن منظور، (١/١٢٨).

[٥] انظر: المرجع السابق، (١/١٢٩).

[٦] انظر: جامع البيان في تأويل القرآن، محمَّد بن جرير الطبري، تحقيق: أحمد محمَّد شاكر، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م، (١/٢٢٨)، (١٠/٣٧٧).

تعالى من الأمّة تدوين القرآن، حيث سمَّاه الكتاب بمعنى المكتوب؟.

فمحمَّد أركون هنا" يريد أن يثبتَ لفظ (الكتاب) الذي جاءت به تَسمية القرآن به، ويفسّره بالكتاب العُلوي، أي اللوح المحفوظ الذي حفظ به القرآن، فيقع في إثبات الأصل السَّماوي المتعالي للقرآن، وهو في حقيقة الأمر يقول بأنه أسطورة وخيال لا واقعي. وهو ما يفسد عليه القول بتاريخية تكوينه، وبين أن يثبتَ تاريخية تكوين القرآن؛ لينفي القول بالأصل السماوي، لكن يبقى أن إطلاق لفظ (الكتاب) على القرآن يتضمَّن إرادة الله تعالى لتدوين القرآن في المصاحف، وأنَّ القرآن معجزٌ –مقروءًا ومكتوبًا–، فتفسد عليه دَعواه في أنَّ تدوين المصحف عملٌ قامَ به الصحابة من عند أنفسهم؛ لإثبات الرواية الرسمية وحذف ما عداها!"[١].

ويريد محمَّد أركون من ذلك توضيح أن يقول: إنَّ القراءة متطابقة مع الخطاب المسموع، لا معَ المقروء وبناءً عليه فَهما مختلفان، أي إنَّ الإسلام مثله مثل الأديان الأخرى اليهودية والنصرانية المحرَّفتين اللَّتين كانتا في البداية عبارة عن خِطاب ومنطوق شفهي[٢].

ويوضّح عبد المجيد الشرفي أنَّ محمَّد أركون ليس لديه مانعٌ من دراسة الدِّين دراسة تاريخية[٣]، ومِن هنا فقد وضع محمَّد أركون كثيراً من هذه الأسئلة، ومنها: ما المراد بمعنى الحالة الشفهية؟ والحالة المكتوبة للرسالة؟ وكيف حصلَ هذا الانتقال من مرحلة إلى أخرى؟ وقد وضع لها الإجابات التي تتناغم وتناسب مع مشروعه الفكري في نقد العقل الإسلامي.

وفي هذا الإطار فقد حلّلَ محمَّد أركون إشكالية تاريخ النص القرآني، أي تاريخية المصحف، ليعمل على تجاوز الرِّواية التقليدية للتراث الإسلامي... –كما يزعم– حيث يبدأ بالتمييز بين ما يُسميه الخطاب الشفهي، والنص المكتوب[٤].

ويعبّر عن الخِطاب الشفهي بأنه: "العبارات اللغوية الشَّفهية التي تلفَّظ بها النبيّ طيلة ٢٠ عامًا في ظروف زمنية ومكانية، وهذه العبارات رافَقت الفاعلية التاريخية للنبيّ محمَّد المتنوعة والخصبة؛ لأنه يتمتع بعدة صفات فهو: رجل دِينٍ، وإنسان يحبُّ التأمل والتفكر، ولكنه رجل ممارسة رجل دِينٍ ونضال، مُنخرط في قضايا التاريخ الدنيوي المحسوس"[٥]، وقد انتهت مرحلة الخطاب الشَّفهي، بوفاة أصحابها أي الرَّسول –صلى الله عليه وسلم– والصحابة –رضي الله عنهم– الذين كانوا مِن حوله وسمعوا منه مباشرة.

وعلى هذا الأساس فنحن الآن بحسب فَهمِ محمَّد أركون لا يمكننا أن نتوصل إلى معرفة الحالة الأولية والأصلية للخِطاب الشفهي،

---

[١] موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام–دراسة تحليلية نقدية–، (٣٤٠–٣٤٣).

[٢] أي أنها: "سُمعت وحُفظت عن ظهر قلب، من قبل الحواريين، الذين مارسوا دورَهم فيما بعد كشهود ناقلين لما سمعوه ورأوه، وفي كل الأحوال، وأيًّا تكن المكانة اللاهوتية للتلفظ الأوليّ بالرسالة، فإنه قد حصل مرور من الحالة الشفهية إلى حالة النص المكتوب، وكما حصل تثبيت بواسطة الكتابة للرسالة التي تم جمعها ضمن ظروف تاريخية، ينبغي أن تتعرض للنقد التاريخي". الفكر الإسلامي، نقد واجتهاد، محمَّد أركون، (٧٧).

[٣] انظر: الإسلام بين الرسالة والتاريخ، عبد المجيد الشرفي، (٤٨–٤٩).

[٤] هنا يقوم محمَّد أركون بأخذ هذا المفهوم عن نظرية (دريدا) عن مفهوم الكتابة: "والتمييز بين الحالة الشفهية للكلام قبل أن يكون نصًّا مكتوبًا والحالة الكتابية له بعد أن صار نصًّا، تغفل التأويلية التقليدية عن التمييز فيه بين (المعنى وآثار المعنى) ". ويقول: "فالنبي تلفظ بالقرآن أولًا شفهيًّا أمام أصحابه قبل أن يسجل ما قاله كتابة، وهناك فرق بين الحالة الشفهية للكلام والحالة الكتابية، إن المشكلة التي ينبغي أن يحلها كل تأويل علمي يقف أمام كلام شفهي أصبح نصًّا مكتوبًا، هي بالضبط الاهتمام بدراسة الاختلافات الكائنة بين الحالة الشفهية التي ضاعت إلى الأبد!! وبين الحالة الكتابية للنص الذي كان له تاريخ شفهي قبل أن يسجل كتابة"، ويضيف بأن المعنى (المتعالي) للآيات قد تدهور بعد تدخل كثير من المفسرين والمستهلكين لها: "في نهاية المطاف فإنَّ مشكلة المنشأ اللغوي للمعنى في كلا النظامين الشفهي والكتابي يحيلنا إلى مشكلة المكانة الفلسفية للمعنى الذي يتمايز عن آثار المعنى". انظر: الفكر الأصولي واستحالة التأصيل، نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي، محمَّد أركون، (١٣٤–١٣٥)..

[٥] العلمنة والدين (الإسلام، المسيحية، العرب)، محمَّد أركون، (٤٤).

إلا عبر المرور بمرحلة النص المكتوب، ويقصد به المصحف، ويسميه بـ: "المدونة الرسمية النَّصية المغلقة"[١].

وقد فسّر ما حصل بحسب وصفه بأنها عملية انتقالٍ من مرحلة الخطاب الشفهي إلى مرحلة المدونة النصية المغلقة، لم تتمّ "إلا بعد حصول الكثير من عمليات الحذف والانتخاب، والتلاعبات اللغوية، التي تحصل دائمًا في مثل هذه الحالات، فليس كلّ الخطاب الشَّفهي يدون، وإنما هناك أشياء تفقد أثناء الطريق، نقول ذلك ونحن نعلم أنَّ بعضَ المخطوطات قد أتلفَت كمصحفِ ابن مسعود مثلًا، وذلك لأن عملية الجمع تمَّت في ظروف حامية من الصراع على السّلطة والمشروعية"[٢]، وقد سبق الردّ عليه في هذه المسألة.

وبهذا يرفض محمَّد أركون الرواية الأرثوذكسية–كما يزعم– لتشكّل المصحف، ويفتح بذلك كثيراً و

عديداً من الأسئلة، كما يحيل إلى كثير من الملابسات التاريخية والسوسيولوجية[٣]، التي تكرِّس الرؤية التاريخية[٤]، ويقصد بذلك أنَّ المصحف –بالصُّورة الحالية –والذي بين أيدينا الآن هو نتاج التاريخ.

ويزيد على ذلك بأنَّ مجمَل الظروف والحيثيات والملابسات التي جرى فيها الخطاب أو النص المكتوب أمر غير ممكن، ويقول: "فنحن نجدُ أنَّ جيل الصّحابة هو وحده الذي رأى وسمع وشَهد الظروف الأولى شفهيًّا لأول مرة، والتي تلفظ بها النبيّ لمعاصريه من الصحابة، لم يعِشها المؤمنون فيما بعد، فالظروف الدقيقة الحافة، أي الأوضاع الخاصَّة بكلّ آية أو مجموعة من الآيات أو سورة من السُّور لم تعايشها الأجيال اللاحقة، فدخلها الكثير من الاضطراب"[٥].

ومما سبقَ من مجمَل كلامه المشكّك السابق في القرآن الكريم فقد وصفه بعدَدٍ من الأوصاف هدفها تفكيكه وزعزعة قدسيته، ومكانته وعلوّه في نفوس المسلمين، وهدمه وزحزحته عن أن يكون مرجعًا فيه هداية الناس[٦]، فقد وصفه مرّة بأنه (الخطاب الشّفهي)، ثم فرّق بينه وبين القرآن المكتوب في المصاحف ووصفه بـ (الحالة المكتوبة للرسالة)، و (المدونة الرسمية المغلقة)، فقد زَعم أن القرآن الكريم له مرحلتان –كما سبقَ بيانهما، وللردِّ عليه نقول: إنَّ زعمه هذا هو مبرّر ووسيلة للقَول بتاريخية القرآن الكريم، إضافة إلى أنَّ مراده مِن قوله السابق هو بيان العلاقة المزعومة بين كلّ من "اللغة والفكر والتاريخ"[٧]، وهو في الحقيقة الفَصل بين (اللفظ والمعنى)، وبالتالي يمكن لأيِّ شَخص كان أن يفسِّره ويتأوله وفقَ هواه ومراده، كما أنَّ زعمه هذا باطل؛ لأنَّ فيه تحريفًا للتاريخ؛ لأنَّ القرآن الكريم واحدٌ[٨].

---

[١] انظر: قضايا في نقد العقل الديني، محمَّد أركون، (٤٤).

[٢] المرجع السابق (١٨٨).

[٣] السوسيولوجية: سيكولوجية علم النفس، وهي: الدراسة في ظواهر النفس للكشف عن قوانينها، لا الدراسة في جوهر النفس. انظر: المعجم الفلسفي، جميل صليبا، (٤٨٣/٢).

[٤] انظر: العلمنة والدين (الإسلام، المسيحية، العرب)، محمَّد أركون، (٤٩). وانظر: الإسلام بين الرسالة والتاريخ، عبد المجيد الشرفي، (٤٧–٤٩).

[٥] الفكر الإسلامي قراءة علمية، محمَّد أركون، (١٧٤).

[٦] انظر: موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام – دراسة تحليلية نقدية–، د. محمَّد حجر القرني، (٢٣٤–٢٣٥).

[٧] "إن العلاقة بين اللغة والفكر عند الفكر الحداثي علاقة تفاعلية مستمرة لا يستقل أحدهما عن الآخر وتستمد هذه العلاقة (ديناميكيتها) من التاريخ الفردي والجماعي". انظر: موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام –دراسة تحليلية نقدية–، د. محمَّد حجر القرني، (٢٢٤–٢٢٥).

ويوضح محمَّد أركون ذلك ويقول: "اللغة والفكر في تفاعل مبدع ومستمر، كلاهما يستمد غذاءه المشترك وديناميكيته الخلاقة من الممارسة الوجودية الحياتية اليومية: أي من التاريخ الفردي والجماعي معًا؛ ولذلك ألح على العلاقة الثلاثية الدائرية التفاعلية، لا الخطية ولا السببية، بين العناصر: اللغة، الفكر، التاريخ. واللغة العربية كسائر اللغات لها تاريخها الفكري الخاص، أي منظومتها الخاصة من الدلالات الحافة المرتبطة بالنزاعات الأيديولوجية بين القوى الاجتماعية، وأنها بحاجة إلى تطوير وتجديد". انظر: تاريخ الفكر العربي الإسلامي، محمَّد أركون،(٨).

[٨] "كان فيها محفوظًا في الصدور، ومكتوبًا في السطور في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم، وتم جمعه في زمن أبي بكر، وتوحيده زمن عثمان، فهو عمل لا يمثل مرحلة جديدة، وإنما عمل شكلي تنظيمي تكميلي للمرحلة الأولى".

انظر: الأخطاء التاريخية والمنهجية في مؤلفات محمَّد أركون ومحمد عابد الجابري –دراسة نقدية تحليلية هادفة–، د. خالد كبير علال، (٢١٤–٢١٥).

إضافة إلى أنَّ التفريق بين كلٍّ من القرآن الكريم والمصحف، وكذلك التفريق بين كلّ من (الخطاب الشفهي للقرآن) أو ما سماه محمَّد أركون بـ (الرسالة الشفهية)، و (الحالة المكتوبة للرسالة) تفريق غير صَحيح، ولا يصح تطبيقه على القرآن الكريم بأيِّ وجه من الوجوه؛ وذلك لأنَّ الله –تعالى– قد حفظ القرآن الكريم أولًا مشافهة ثم كتابةً[١]، إذن فالمصحَف الموجود الآن هو نفسه ما كان يقرأه جبريل –عليه السلام– على نبينا محمَّد صلَّى الله عليه وسلم[٢].

وتقسيمه هذا للقرآن الكريم إلى (الشفهي)، و (المكتوب) مقتبس بعينه ولفظه ومصطلحاته من الدِّيانتين اليهودية والنصرانية، ففي الدِّيانة اليهودية يُطلق على العهد القديم، وهو مقسم إلى كلٍّ من التلمود ويُطلق عليه (الشفهي)، والتوراة ويطلق عليها (المكتوب). ومحمَّد أركون متناقِض في تقسيمه هذا، فهو يعدّ أن القرآن الكريم واقعاً وخارج التاريخ مع قوله بتاريخية القرآن ودينونته، فكيف يمكن أن يجمعَ بينهما، فالقول بتاريخية النصّ وهو القرآن الكريم هنا؛ يقصد به تاريخية تشكله وتاريخية تكوينه وتاريخية دلالاته وتاريخية فَهمه؛ وعليه فإنه: "يلزم منه القَول بتاريخية مصدره، وكونه مصدرًا غير متعال، وهو ما يعني أنه لا ينتمي إلى الله تعالى"[٣].

إضافة إلى أنَّ استعمال محمَّد أركون للمصطلحات "شفهي"، و"مكتوب" "المدونة الرسمية المغلقة" البديلة للقرآن الكريم، لمحاولته تحييد العاطفة الدينية، وتجنّب ما تحمله كلمة القرآن الكريم من مضامين لاهوتيَّة، وثمَّ يَسهل عليه نقدها؛ وذلك ليصل إلى الفصل بين الذات والموضوع، وذلك بالتمييز بين القرآن الكريم كجزء من الطقوس الشرعية، والقرآن الكريم باعتباره موضوعًا للبحث"[٤].

**المطلَب الرابع: نقد عامّ للتاريخية:**

في نهاية هذه الدِّراسة أطرح الأسئلة الآتية: لماذا لا ينظر إلى التاريخية على أنها فلسفة نتجَت بسببِ سيطرة الأزمة الاجتماعية التي كانت تعيشها المجتمعات الغربية سابقًا، وتكون نموذجا مِن النماذج الاجتماعية التي وفّرتها الشروط المادية آنذاك فحَسب؟ لماذا يريد محمَّد أركون هنا وضعها كأساسٍ لنقد الدّين الإسلامي وأصوله ومبادئه؟ فقد اعتمدَ محمَّد أركون على التاريخية لنقد الإسلام وأصوله، فقد أسَّس دراسته على المنهج الغربي والاستشراقي في نقده للإسلام وأصوله.

لماذا تكون التاريخية معيارًا ملزمًا للحداثة، وتحاكم إليها الموضوعات؟

ولماذا يبقى مفهومُ التاريخية نفسُه ثابتًا لا تعتريهِ زعزعة التاريخية نفسها؟ في المقابل تُلغي جميع الحقائق الواقعة بالتاريخية نفسها[٥].

والقول بالتاريخية عند محمَّد أركون يؤدِّي في النهاية إلى نتيجتين منطقيتين:

"نفي الحقيقة الدينية المتعالية والمطلقة، والمراد هو نَفي امتلاكها ووجودها لدَى محمَّد أركون وهي نقيض (التفكير الديني) المرتبط بالحقيقة المتعالية خارج الزمان والمكان الإنساني، فتقوم العَلمنة والفكر الحَداثي على فكِّ هذا الارتباط ونفي وإنكار حقيقته المتعالية" بحيث إنَّه أراد أن تكون التاريخية ناتجة من التفكير العقلي ومحاولة إضفاء الواقعية على رؤيته التاريخية على تاريخ الإنسان لإثبات الطابع الآني الافتراضي والصِّفة الاحتمالية لكل الحقائق فكأنه وضع خطَّة خاصّة به للتاريخ وحتى الحداثة... وهي تعني أن (الحقيقة) مرتبطة بالتاريخ الملموس المحسوس

---

[١] انظر: الإتقان في علوم القرآن، محمَّد السيوطي، (١٦٨/١).

[٢] انظر: العلمانيون والقرآن الكريم (تاريخية النص)، د. أحمد الطعان، (٤٦٤–٤٦٥).

[٣] انظر: المرجع السابق، (٢٤٠).

[٤] إشكالية التاريخية في الفكر العربي المعاصر وتطبيقاتها التربوية: محمَّد أركون نموذجًا: حنان حمدي أمين، وآخرون، (١٢١٢).

[٥] موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام –دراسة تحليلية نقدية–، د. محمَّد حجر القرني، (١٠٨).

المشاهد، وعلى ذلك فإنَّ البشر يتدخلون في صياغتهم له بحسب زمانهم ومكانهم، وهو مما يؤكِّد استحالة وجود حقيقة مطلقة متعالية، والسبب الحقيقي لنفيِ الحقيقة الدينية لدَى من يقول بالتاريخية هو أن الحقيقة يصعب أو يستحيل إدراكها، فهي كما يصِفها محمَّد أركون بأنها: "اللحظة التي يبقى العقل فيها منبهرًا بالخلق لا مفسرًا له، ومحافظًا على المراقبية الهرمية للكون! والصّعوبة تشتدّ عندما نعلم أنَّ طُرق توصيل المعرفة النبوية كانت مرتبطة بحاسة السَّمع، وليس بحاسة الرؤية..."[١]، أي إنَّ"إدراكها صعب لكونها ليست مادية ملموسة محسوسة بحيث إن الحقائق الدينية تصلنا عن طريق السَّمع من النبيِّ –صلى الله عليه وسلم– الصَّادق الأمين (وحي يوحى) ولا يمكننا رؤية هذه الحقائق الغيبية، ويضع محمَّد أركون بدلًا للحقيقة الدّينية :"الأنسَنة والتأويل والنسبية، ويكون بذلك اللَّا معنى هو المعنى الوحيد المراد، وفي النهاية يؤدِّي إلى القول بالعدَمية وإنكار وجود الله وصدق النبوة"[٢].

وهذا يؤدِّي إلى نَفي القطعية المعرفية المرتبطة بالتراث الماضي المعرفي وهو "نَفي الحقيقة المتعالية والمطلقة، والتي حاول محمَّد أركون إثباتها مِن خلال العقلية التاريخية"[٣].

ومحمَّد أركون يَستند إلى تصوّر نيتشه لمفهوم الحقيقية هنا، فقد "رأى نيتشه أنَّ هناك فهمًا ميتافيزيقيًّا مضللًا لمفهوم الحقيقة، والذي يفترض وجود حقيقة مطلقة واحدة مما يجعل كلِمة الحقيقة نفسها مضلّلة، فهي تنفي الاختلاف الذي هو مِن صَميم الحياة؛ ولذا وصَفها نيتشه بالوهم الذي سَعى إليه الفلاسفة طوال تاريخ الفلسفة محاولين الوصول إلى ما هو حَقيقي ،دون التوقّف من قبل للتساؤل عن كُنه الحقيقة؟ ما هو الحقيقي؟ ومَن يملك تحديد الحقيقي؟ بل كانت كلّ الأسئلة تَدور حولَ كيفية بلوغ الحقيقة أو شروط إمكانها، فكل الفلسفات اعتبرت أنَّ مسألة الحقيقة ليست في حاجَة إلى ما يبررها، بل غدَت المنطلق والأساس الذي تتأسس عليه كل فلسفة، في مقابل هذا الفَهم ينظُر نيتشه للحقيقة على أنها حَشد من الاستعارات والكنايات التي تكوَّنت عبر الموجود التاريخ، وتمَّ التعامل معَها بعدَ ذلك بوصفها بديهيات أو حقائق"[٤].

فقد اتفق محمَّد أركون مع نيتشه في هذا التصوُّر فيرى أنه لا وجود للحقيقة المطلقة[٥].

فمحمَّد أركون يهدف إلى "إحداث قطيعة مع نظرية المعنى الميتافيزيقية، فالنظرية التأويلية الحديثة حوَّلت السؤال الفلسفي التقليدي: كيف يجبُ أن يكون المعنى حتى أفهمه؟ إلى سؤال جديد: "كيف أفهم حتى يكون المعنى؟ وهو تحويل مِن بُنية المعنى إلى بُنية الفهم، مِن المعنى المعطَى من طرف الله أو ما يُسمّى بالعقل الأول في الفلسفة إلى المعنى المنبثق عن الذات؛ فالمعنى لم يَعُدّ يتأسس بعيدًا عن الإنسان في صورته المطلَقة ،بل أصبح صناعة بشرية، فالإنسان هو الذي ينتجه ويثمّنه ويعيش عليه، ومِن ثَمَّ فهو يتمفَصل مع فاعلية الفَهم، الفَهم الذي يُشكّل جوهرَ التأويل، وبذلك يُعطَى الفَهم الأولوية في إنتاج المعنى، فالمعنى ليس جوهرًا إلهيًا بقدرِ ما هو فهم بشري، تاريخي، نسبيّ، ومتغير"[٦]، وهو ما عبّر عنه جادامير بقوله: "أن نفهمَ يعني دائمًا أن نطبّق المعنى على وضعيتنا الراهنة"[٧].

وعلى ما سبق بيانه، فالقراءة التاريخية للنصّ قاصرة في الحقيقة عن البحث عن الظروف الحقيقة التي تؤثر في فَهم النص، فالباحث التاريخي يبحَث عن الظروف التي تساعِده على تغيير النتيجةِ القطعيةِ الدلالة للنص؛ لأنه في حقيقة الأمر لا يبحَث

---

[١] تاريخ الفكر العربي الإسلامي، محمَّد أركون، (٣٨).

[٢] انظر: موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام – دراسة تحليلية نقدية–، د. محمَّد حجر القرني، (١٢٦–١٣١).

[٣] موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام –دراسة تحليلية نقدية–، د. محمَّد حجر القرني، (١٣٥–١٣٨).

[٤] موت المؤلف: الأبعاد الفلسفية للمفهوم وأثره على الخبرة الجمالية، بدر الين مصطفى، (٩٢).

[٥] إشكالية التاريخية في الفكر العربي المعاصر وتطبيقاتها التربوية: محمَّد أركون نموذجًا: حنان حمدي أمين، وآخرون، (١٢١٤).

(٦) إشكالية التاريخية في الفكر العربي المعاصر وتطبيقاتها التربوية: محمَّد أركون نموذجًا: حنان حمدي أمين، وآخرون، (١٢١٦).

(٧) إشكالية التاريخية في الفكر العربي المعاصر وتطبيقاتها التربوية: محمَّد أركون نموذجًا: حنان حمدي أمين، وآخرون، (١٢١٦).

عن الظروف التاريخية المؤثرة في النص فعلًا؛ لأنه يقرأ النص باحثًا عن دلالة معينة هو يريدها، فقراءته ليست موضوعية[١].

إضافة إلى أنه لا يوجَد مكتسب فكري حقيقي من القول بتاريخية النص، لكونها تقوم على النِّسبية واللانهائية واللامحدودية وانتفاء الحقيقة المطلقة، فالتاريخية من حيث هي لا تُقدِّم رؤية جديدة في قراءة النصِّ بل تهدِمُه في الواقع.

كما أنَّ القول بتاريخية النصِّ في نهايته يَصير إلى نفي الحقائق النصية، بل إلى نفيِ مقتضيات الظاهرة اللغوية للنصّ، وذلك من خلال "تقويض المرجعيات اللغوية، والإرجاء والانفتاح والتعدّد غير المنضبط بمرجع الإحالة اللغوية"[٢].

والتاريخية بوصفها هذا "تعبّر عن كلِّ ما وقع في العالم المادي المحسوس لا يمكنها أن تضمَّ –بأيِّ شكلٍ من الأشكال– القضايا الغيبية والتي تشكّل جزءًا من الإيمان في الأديان السَّماوية، وبالتالي فإنَّ دراسة مُعطى الوحي كظاهرة مادية خالصة باعتبارها تاريخًا خالصًا مكونًا من شخصيات وأنظمة اجتماعية، وحوادث تاريخية محضة يمكن فَهمها بتحليلها إلى عوامل مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية تحدّد نشأتها وطبيعتها، يفقد الظاهرة طابعها المثالي ويقطعها عن أصلها في الوحي"[٣].

والتاريخية تقوم "على تصوُّر اعتبار موضوعٍ مَعرفي بصفته نتيجَة حالية لتطوّر يمكن تتبعه في التاريخ، والذي يقتصر بالطبع على الحوادث المادية، ولذا اعتبر أنَّ التاريخ من صُنع البشر وحدهم، وليس للقِوى الغيبية دَخل فيه، فقط رفضَ أن تكون الحضارة قد أوحيت للإنسان وهو ما يمثل تعارضًا صريحًا مع فكرة الأديان بشكل عام"[٤].

إضافة إلى أنَّ المنهج التاريخي "يقضي على وَحدة الظاهرة واستقلالها بإرجاعها إلى عناصر مادية وعوامل تاريخية، فالعناصر المادية ما هي إلا عوامل للفِكر وليسَت مصدرًا لموضوعاته على مُقابل التفكير العليّ الذي يَعتبر الموضوعاتِ الفكرية معلوماتٍ والعواملَ التاريخية عِللًا، يوجد التفكير الماهوي الذي يَعتبر موضوعاتِ الفكر مستقلةً ويتعامَل معها كماهيَّات أو مَعانٍ، كذلك في مقابل التفكير التشوني التاريخي الذي يتتبَّع نشأة الأفكار في الظروف التاريخية، يوجد التفكير التكويني الشعوري الذي يتتبَّع نشأة الأفكار في الشعور، ومِن ثَمَّ فإن المنهج العلمي والمنهج النشوئي التاريخي كلاهما لا يصلحان لدراسة تراث ماهوي يُعطي موضوعات مثالية، ولذا وجب تحويل الموضوع مِن أساسِه المادّي كتاريخ أو حادثة إلى أساسِه الفكري الشعوري مِن أجل تحديد تصورات العالم"[٥].

وفي الختام فهدف محمَّد أركون الحقيقي مِن إعادة قراءة النصّ القرآني قراءة تاريخية هو التشكيك في الإسلام وفق[٦] منهجية الشكِّ المستمرّ[٧]، وهدفه مِن ذلك هو ما عبّر عنه برفضِ السّلطة للنصِّ والسّلف[٨]، وإفقاد النصّ القرآني صفتَه العليا ونزع القداسة عنه، لَيَنتَهي إلى نوعٍ مِن دنيوية المقدس[٩]، وبهذا" لا يمكن أن يجتمعَ القولُ بالتاريخية مع الإيمان بالقرآن الكريم وأنه نصٌّ مُوحى مِن ربِّ العالمين"[١٠].

---

[١] انظر: أسلمة العلمانية، د. فهد العجلان، (٢٢٤).

[٢] الأسس الفلسفية لأرخنة النص: رؤية نقدية في المقولة، د. عماد أحمد الزين، (٢٧).

(٣) التراث والتجديد موقفنا من التراث القديم، حسن حنفي، (٧١).

[٤] انظر: إشكالية التاريخية في الفكر العربي المعاصر وتطبيقاتها التربوية: محمَّد أركون نموذجًا: حنان حمدي أمين، وآخرون، (١٢٠٢).

[٥] التراث والتجديد موقفنا من التراث القديم، حسن حنفي، (٨٢–٨٣).

[٦] ويظهر ذلك في قول محمَّد أركون: "(كيف نعقل الإسلام اليوم؟ بمعنى كيف نفهمه من كل الجوانب وبشكل أعمق؟) ثم يحدد كيفية ذلك بأن تتأسس قراءته أولًا على أن تكون (بشكل مختلف عن كل ما سبق)". الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، محمَّد أركون، (٢٣٢).

[٧] تاريخ الفكر العربي الإسلامي، محمَّد أركون، (٢٩٤–٢٩٥).

[٨] موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام –دراسة تحليلية نقدية–، د. محمَّد حجر القرني، (١٣٥–١٣٨).

(٩) الإنسان والقرآن وجها لوجه (التفاسير القرآنية المعاصرة) قراءة في المنهج، أحمد النيفر، (١٣٥–١٣٦).

(١٠) انظر: أسلمة العلمانية، د. فهد العجلان، (٢٢٣).

إذَن فالنتيجة المتحتّمة لما سبَق مِن عرضِ آراء محمَّد أركون في التاريخية هو إنكار الحقيقة التاريخية الثابتة بالنصّ القرآني، ومحاولة تحريفها، ليصلَ إلى النتيجة التي يريدها هو، ولم يصنَعها التاريخ الواقعي؛ ومِن ثَمَّ فإن الفكر هنا هو ما يصنع التاريخ! وليس العكس.

وهذا هو عين التناقض الصَّارخ لمبادئ التاريخية التي يَستعملها محمَّد أركون لأجلِ هَدم المسلَّمات والثوابت في الدِّين الإسلاميّ[١]، وهدفه الحقيقي: إشعال الفوضى الخلّاقة والضَّياع والتشتُّت في البشرية[٢].

**الخاتمة والنتائج**

**في نهاية هذه الدِّراسة أَعرِضُ النتائج التي توصَّلتُ إليها، وهي ما يأتي:**

١. عرَف الغرب التاريخَ بأنَّ علم التاريخ لا يقومُ على صِحَّة الخبر أو السَّند بشكلٍ أساسي، وإنما على مضمونِ الخبر وما يحتويه هذا الخبر من معلومات، وأقرّ أنَّ المقارنة والتحليل والاسترداد تلعبُ دورًا أساسيًّا في قَبول الخبر أو رَفضه بدونِ تَعويل على صِحَّة الخبر مِن الناحية الوثائقية.

٢. استخدمَت الفلسفة الحديثة في القَرن السَّابع منهجَ النقد التاريخي وبرزَت فكرة التاريخية في الغرب لتأخذ بعدًا جديدًا، وتُصبح قضيّة تفسيرية أو تأويلية، ولم تقِف عندَ حدود البعدِ التاريخي وفسَّرها الغربيون بأنها منهج ونظرية شاملة في الحياة.

٣. تبنى محمَّد أركون في نَقده الفِكر الإسلامي مذهَب التاريخية، ويقصدُ به الطابع المتغير والمتحوّل للعقل، فالإنسان هو الكائن التاريخي الوحيد الفاعل الرئيس، دونَ تدخُّل من العَقل الأعلى الذي يتعرف على الحقيقة المطلَقة ويَصوغها.

٤. حاول محمَّد أركون تطبيقَ التجربة الغربية: منهجَ التاريخية لمقاربة الكتب السَّماوية كالتوراة والإنجيل، والتي فُسِّرتْ تفسيرًا تاريخيًّا على النصّ القرآني، من خلال تحويله إلى وثيقة تاريخية تقتصر على الزمان والمكان اللذين ظهرت فيهما؛ ومِن ثَمَّ فإن المنهج التاريخي يتعامل مع الظاهرة الدينية المتمثلة بالكتب السَّماوية بوصفها وثيقة مادّية تاريخية فحصها على غِرار أيِّ وثقة تاريخية أخرى، فقد حاول تطبيق النقد التاريخي على القرآن على غِرار نقدِ الكتاب المقدَّس على الرَّغم من اختلاف الكبير في التاريخ وظروف الكتابة والتدوين لكلٍّ منهما.

٥. ميز محمَّد أركون بين الخطاب الشفهي لنزول الوحي المنطوق من قِبل النبي صلَّى الله عليه وسلَّم، والمصحَف المكتوب الذي تمَّ جمعُه ضِمن ظروف تاريخية ينبغي أن تتعرَّض للنقد التاريخي، وهَدف من ذلك التمييز إثباتَ الاختلاف بينهما اعتمادًا على أمرين، هما: الأول: القاعدة الألسنية التي تقولُ إنَّ هناك أشياء تضيعُ أو تتحوَّر أثناء الانتقال من المرحلة الكتابية للمرحة الشفهية؛ والثاني عدَم التوصّل إلى معرفة الحالة الأولية للخِطاب لوفاة أصحابها؛ وبذلك لا يعترف بصِحة تدوين القرآن في عهد الخلفاء الراشدين، وهو ما تمَّ رفضه وعدم تقبّله في الوَسط الإسلامي، وقد هدف محمَّد أركون نزعَ قدسية القرآن الكريم، والتَّشكيك فيه.

٦. ادَّعى محمَّد أركون أنَّ عملية جمع القرآن الكريم تمَّت في ظروف حامية من الصِّراع على السلطة والمشروعية، وحدوث صراعات سياسية طاحنة، وأسماها بالرواية الرسمية ليُعطي انطباعًا بأنها رواية مفروضة من قبل الفرقة الحاكمة، وعلى الرغم مِن تأكيده على أنَّ النص القرآني المجموع في عهد الخليفة عثمان هو النصّ الكامل للخِطاب القرآني، فأنه يوضّح أنَّ كلَّ الوثائق التي يمكن من خلالها حدوثَ تلاعب

---

[١] انظر: موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام – دراسة تحليلية نقدية–، د. محمَّد حجر القرني، (٣٦٩).

[٢] انظر: موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام – دراسة تحليلية نقدية–، د. محمَّد حجر القرني، (٢٣٤).

بالمصحف دُمّرتْ ولم يَعُد بالإمكان الحصول عليها، وهذه الفرضيَّة يدعمُها أركون نفسه بتعريفه للإسلام بأنه دِين مدعوم بواسطة نجاح سياسي، تحقّق من تجربة المدينة مما يعني وجود الاستقرار والتمكين كما أنَّ القرآن هو الكتاب المقدَّس الوحيد الذي اتفقت عليه كافة الفرق الإسلامية.

٧. إنَّ التاريخية تعبّر عن كلّ ما يقع في العالم المادي المحسوس، ولا يمكنها أن تضمّ القضايا الغيبية والتي تشكّل جزءًا من الإيمان في الأديان السماوية.

٨. إنَّ أحد الأهداف لمقولة "التاريخية" هي إخراج الدِّين مِن حيِّز التَّسليم إلى حيِّز التساؤل، وهو ما يتعارض صريحًا مع الأديان السماوية

**فهرس المصادر والمراجع**

١- ابن حجر، أحمد بن علي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمَّد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، (د. ط)، بيروت، دار المعرفة، ١٣٧٩هـ.

٢- ابن خلدون، عبد الرحمن، تاريخ ابن خلدون، ضبط المتن ووضع الحواشي والفهارس: أ. خليل شحادة، مراجعة: د. سهيل زكار، ط:١، بيروت، دار الفكر، ١٤٠١هـ.

٣- ابن منظور، محمَّد بن مكرم، لسان العرب، ط:٣، بيروت، دار صادر، ١٤١٤هـ.

٤- أبو السعود، عطيات، فلسفة التاريخ عند فيكو، (د. ط)، المملكة المتحدة، هنداوي للنشر، ٢٠٢١م.

٥- أبو زيد، نصر حامد، إشكاليات القراءة التأويلية، ط:٧، بيروت، المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٥م.

٦- أبي نادر، نايلة، التراث والمنهج بين أركون والجابري، ط:١، بيروت، الشركة العربية للأبحاث والنشر، ٢٠٠٨م.

٧- أركون، محمد، العلمنة والدين (الإسلام، المسيحية، العرب)، ترجمة: هاشم صالح، ط:٣، (ب. م)، مكتبة الفكر الجديد، ١٩٦٦م.

٨- أركون، محمَّد، الفكر الإسلامي -قراءة علمية-، ترجمة: هاشم صالح، ط:٢، بيروت، مركز الإنماء القومي، ١٩٩٦م.

٩- أركون، محمَّد، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، ترجمة: هاشم صالح، ط:٤، بيروت، دار الساقي، ٢٠٠٧م.

١٠- أركون، محمَّد، الفكر الأصولي واستحالة التأصيل نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي، ترجمة: هاشم صالح، ط:١، بيروت، دار الساقي، ١٩٩٩م.

١١- أركون، محمَّد، تاريخ الفكر العربي الإسلامي، ترجمة: هاشم صالح، ط:٢، بيروت، مركز الإنماء القومي، ١٩٩٦م.

١٢- أركون، محمَّد، قضايا في نقد العقل الديني، (كيف نفهم الإسلام اليوم؟)، ترجمة: هاشم صالح، ط:٢، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، ٢٠٠٠م.

١٣- الألباني، محمَّد ناصر الدين، صحيح الترغيب والترهيب، ط:١، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ١٤٢١هـ.

١٤- البخاري، محمَّد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق د. مصطفى ديب البغا، ط:٥، دمشق، دار ابن كثير، ١٤١٤هـ.

١٥- البخاري، محمَّد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، ط:٥، دمشق، دار ابن كثير، ١٤١٤هـ.

١٦- بدوي، عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، ط:٣، الكويت، وكالة المطبوعات، ١٩٧٧م.

١٧- بريمي، عبد الله، الهرمنيوطيقا: البحث عن المعنى في أزمة المعنى، مجلة قضايا إسلامية معاصرة،

مركز دراسات فلسفة الدين، بغداد، ٢٠١٤م، ع (٥٧-٥٨).

١٨- البكاري، عبد السلام، وآخر، الشبه الاستشراقية في كتاب مدخل إلى القرآن للدكتور محمَّد عابد الجابري، (رؤية نقدية)، (د. ط)، الرباط، الدار العربية للعلوم ناشرون، (د. ت). تحليلية نقدية، مجلة البيان مكتبة الملك فهد، الرياض، ع١٥٨، ٢٠١٢.

١٩- الترمذي، محمَّد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمَّد شاكر، وآخرون، ط:٢، مصر، شركة مكتبة ومطبعة، ١٩٧٥م.

٢٠- تورين، آلان، نقد الحداثة، ترجمة: صياح الهجيم، (د. ط)، دمشق، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية السورية، ١٩٩٨م.

٢١- حرب، علي، نقد النص، ط:٤، بيروت، المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٥م.

٢٢- حنفي، حسن، التراث والتجديد موقفنا من التراث القديم، ط:٤، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٢م.

٢٣- حنفي، عبد المنعم، المعجم الفلسفي، ط:١، القاهرة، الدار الشرقية، ١٤١٠هـ.

٢٤- الخلف، سعود بن عبد العزيز، دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية، ط:٤، الرياض، مكتبة أضواء السلف، ١٤٢٥هـ.

٢٥- خليفة، محمد، مدخل إلى أسفار العهد القديم، (د. ط)، القاهرة، دار النيل، (د. ت).

٢٦- خليفي، عبد المجيد، نقد العقل الإسلامي: مدخل إلى دراسة المشروع الفكري عند محمَّد أركون، (د. ط)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠١٨م.

٢٧- الرازي، محمد بن عمر، اعتقادات فرق المسلمين والمشركين، تحقيق: علي سامي النشار، (د. ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، (د. ت).

٢٨- رايلي، كافين، الغرب والعالم، ترجمة: د. عبد الوهاب المسيري، وآخرون، (ب. ط)، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٨٥م.

٢٩- الربيعو، تركي علي، الإسلام وملحمة الخلق والأسطورة، المركز الثقافي العربي،ط:١، بيروت، دار الفكر المعاصر، ١٩٩٢م.

٣٠- الزبن، د. عماد أحمد، الأسس الفلسفية لأرخنة النص: رؤية نقدية في المقولة، مجلة الأثر، العدد (٢١) ديسمبر، ٢٠١٤م.

٣١- السيوطي، عبد الرحمن، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: سعيد مندوب، ط:١، (ب. م)، دار الفكر، ١٤١٦هـ.

٣٢- الشرفي، عبد المجيد، الإسلام بين الرسالة والتاريخ، ط:٢، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، ٢٠٠٨م.

٣٣- الشياب، محمَّد خالد، نقد العقل الديني عند محمَّد أركون، المجلة الأردنية، العلوم، الاجتماعية، م (٨)، ع: (٣)، ٢٠١٥م، (٣٩١-٤٠٦).

٣٤- صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، (د. ط)، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٢م.

٣٥- الطاسان، محمَّد بن عبد الرحمن، المصاحف المنسوبة للصحابة والرد على الشبهات المثارة حولها، تقديم: إبراهيم بن سعيد الدوسري، ط:١، الرياض، دار التدمرية، ١٤٣٣هـ.

٣٦- الطبري، محمَّد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمَّد شاكر، (د. ط)، (ب. م)، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ.

٣٧- الطعان، أحمد، العلمانيون والقرآن الكريم (تاريخية النص)، ط:١، الرياض، دار ابن حزم، ١٤٢٨هـ.

٣٨- طعيمة، صابر، الصوفية معتقدًا ومسلكًا، ط:١، (ب. م)، (ب. د)، ١٤٠٥هـ.

٣٩- العتيبي، سعد بن بجاد، موقف الاتجاه الفلسفي المعاصر من النص الشرعي، ط:٢، الرياض، دار الوعي للنشر والتوزيع، ١٤٣٤هـ.

٤٠- العجلان، فهد، أسلمة العلمانية، ط:١، الدمام، تكوين للدراسات والأبحاث، ١٤٤٣هـ.

٤١- العظمة، عزيز، العلمانية من منظور مختلف، (د. ط)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢م.

٤٢- علال، خالد كبير، الأخطاء التاريخية، والمنهجية في مؤلفات محمَّد أركون ومحمد عابد الجابري-دراسة نقدية تحليلية هادفة-، ط:١، الجزائر، دار المحتسب، ٢٠٠٨م.

٤٣- علم الدين، نيفين جمعة، فلسفة التاريخ عند أرنولد توينبي، نيفين جمعة علم الدين، (د. ط)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١م.

٤٤- قاسم، محمود، المنطق الحديث ومناهج البحث، ط:٢، القاهرة، مكتبة الانجلوا المصرية، ١٩٥٣م.

٤٥- القرني، محمَّد حجر. موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام -دراسة تحليلية نقدية-، ط:١، الرياض، مركز البيان للبحوث والدراسات، ١٤٣٤هـ.

٤٦- الكلاباذي، محمَّد بن أبي إسحاق، التعرف لمذهب أهل التصوف، (د. ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، (د. ت).

٤٧- الكلام، يوسف، القراءات الحداثية للقرآن الكريم ومناهج نقد الكتاب المقدس: دراسة تحليلية نقدية، ط:١، الرياض مجلة البيان، ١٤٣٤هـ.

٤٨- كمال سليم، نهى إشكالية النقد الكتابي عبر التاريخ ودور المسلمين التأسيسي، دورية نماء لعلوم الوحي والدراسات الإنسانية، ع (٨، ٩).

٤٩- مصطفى، بدر الدين، موت المؤلف: الأبعاد الفلسفية للمفهوم وأثره على الخبرة الجمالية، ٢٠١٧م، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، مج ٣٥، ع (١٤٠).

٥٠- المعاضيدي، فاتن يونس محمد، القرآن الكريم في فكر محمَّد أركون -دراسة نقدية-، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، م (٢٥)، ع (٣)، ٢٠١٨م، (١-٢١)، العراق.

٥١- النيفر، أحميدة، الإنسان والقرآن وجها لوجه (التفاسير القرآنية المعاصرة) قراءة في المنهج، سلسلة نقد العقل المعاصر، (د. ط)، بيروت، دار الفكر المعاصر، ٢٠٠٠م.

**المواقع الإلكترونية:**

١- أرزولا غونتر. محمَّد أركون ناقد معاصر للعقل الإسلامي، مقال منشور بموقع قنطرة، للكاتب: برهان شاوي.
https:/ / ar. qantara. de/ content/ mhmd-rkwn-nqd-msr-llql-lslmy

٢- القراءات الحداثية للقرآن (١-٣)، حوار مع: محمَّد كنفودي، إعداد فريق موقع تفسير للدراسات القرآنية، مركز تفسير للدراسات القرآنية:
https:/ / tafsir. net/ interview/ 20/ al-qra-aat-al-hdathyt-llqr-aan-

٣- بين أركون والجابري ... في نقد العقل العربي/ الإسلامي: قراءة تحليلية للأبعاد الفلسفية، عبد الله المالي، موقع وكالة كيف للأنباء، الثلاثاء ٢١ شباط (فبراير) ٢٠١٢ ١٦: ١٦.
http:/ / www. kiffainfo. net/ article599. html

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

# تحليل صرفي–صوتي "للاحتكاك" و "التعطيش" للاحقة المؤنثة [–كِ] في اللهجات السعودية

مشاعل محمد الساعدي
قسم اللغات والترجمة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية

# A Phono-morphological Analysis of 'Affrication' and 'Frication' of the Feminine Suffix [-ki] in Saudi Dialects

Mashael Mohammed Assaadi
Languages and Translation, Faculty of Arts and Humanities, Taibah University , Kingdom of Saudi Arabia

| DOI | ACCEPTED القبول | Edit التعديل | RECEIVED الإستلام |
|---|---|---|---|
| https://doi.org/10.37575/h/edu/22002 | 19/12/2023 | 07/11/2023 | 10/10/2023 |

| NO. OF PAGES عدد الصفحات | YEAR سنة العدد | VOLUME رقم المجلد | ISSUE رقم العدد |
|---|---|---|---|
| 19 | 2024 | 12 | 2 |

## الملخص:

الاحتكاك و التعطيش هما طريقتان لوصف نطق الحروف الساكنة. تنتج الصوامت الاحتكاكية عن طريق تقريب موضعين من مواضع النطق من بعضهما ودفع الهواء بينهما عبر ممر ضيق مما يحدث صوتا مسموعاً. تبدأ صوائت التعطيش في نطقها كصوت متوقف وتنتهي كصوت احتكاكي. بالنسبة "للتعطيش" و "الاحتكاك" فهما من العمليات أو الأنماط التي تؤثر على الأنظمة الصوتية في العديد من لغات العالم. على سبيل المثال ، في اللغة العربية الحديثة و الكلاسيكية ، يعتبر الاحتكاك ظاهرة صوتية لغوية تؤثر على كاف المخاطبة المؤنثة و تقلبها الى الصوت الاحتكاكي (–س) أو (–ش). بينما يؤثر التعطيش على كاف المخاطبة المؤنثة و تقلبها الى (–تس)، (–تش) أو (تچ). انتشرت هذه الظواهر أو السمات اللغوية بين لهجات الجزيرة العربية منذ عصر ما قبل الإسلام حتى الآن. بل أن لها مصطلحات عربية خاصة كالكشكشة و الكسكسة و التشتشة و التستسة و التچتچة. أعتمدت هذه الورقة العلمية على نظرية بوجي للتشكيل الصرفي (٢٠٠٩ ، ٢٠١٠ ، ٢٠١٦ ، ٢٠١٩) لتحليل العلاقة بين التشكيل الصوتي و الصرفي لكاف المخاطبة المؤنثة (–كِ) و معناها باعتبارها علامة لغوية لها علاقة منهجية بين الشكل والمعنى. وضح هذا البحث أن استخدام الأنماط الصوتية المختلفة لكاف المخاطب المؤنثة مثل (–س)، (–ش)، (–تس)، (–تش) أو (تچ) لها علاقة بالمعنى الاجتماعي و الثقافي، حيث أنها مرتبطة بالخلفية الاجتماعية والثقافية للمتحدثين ولا سيما لهجاتهم أو المنطقة التي ينتمون اليها في المملكة العربية السعودية. و أخيراً، يساعد هذا العمل على فهم وتفسير التباينات اللهجية وتأثيراتها على التشكيل الصوتي و الصرفي لكاف المخاطبة المؤنثة في اللهجات السعودية.

**الكلمات المفتاحية:** الهياكل المختلفة، الاحتكاك، التعطيش، الكشكشة، الكسكسة.

## Abstract:

Fricatives and affricates are two manners of articulation describing the process of producing consonants. A fricative is produced when two articulators are placed in close proximity, by creating a narrow channel with the mouth through which air is forced. An affricate is the consonant that is initiated as a stop and ends as a fricative. 'Affrication' and 'Frication' are phonological processes used to produce sounds in multiple languages. In modern and classical Arabic, 'frication' realizes the second feminine singular object/possessive pronouns' (2FSPs) suffix [-ki] as the fricatives [-s] or [-š], while 'affrication' realizes it as an affricate, such as [-č], [-tš] or [-ts]. These processes are associated with Arabian peninsula dialects and have existed since the pre-Islamic era. They are present in Arabic terms; i.e. Kaškašah 'كشكشة', Taštašah 'تشتشة' , kačkača 'كچكچة', Kaskasah 'كسكسة' and Tastasah 'تستسة'. This study is unique in that it aims to examine the interface between the many levels of the form-meaning representation of 2FSPs in distinct Saudi Dialects (SDs) by employing Booji's (2009, 2010, 2016, 2019a) Construction Morphology. 2FSP is considered a linguistic signifier with a systematic form-meaning relationship and so this research also explores the relationship between the form of the allostructions (i.e. morpho-phonological variants) of 2FSP (i.e. [-s], [-ts], [-š], [-tš] and [-č]), and the conceptual meaning (i.e. semantics and pragmatics) in SDs. The study found that the phono-morphological construction demonstrates that 2FSP allostructions indicate the socio-cultural background of speakers (i.e. their dialects and the Saudi region where they belong). These allostructions are instantiations of constructional schemas which function as both a model for existing forms and a guide for forming new forms. These schemas reduce the degree of arbitrariness in the form-meaning relationship of the 2FSP allostructions. This study contributes to advancing the understanding and interpretation of [-ki] dialectal variations while highlighting key implications for phono-morphological construction in SDs.

**Keywords:** Allostructions, Affrication, Frication, Kaškašah, Kaskasah.

## 1. Introduction:

Phonological processes play a significant role in modern generative and natural phonology. They provide a thorough explanation of how phonetic, morphological, and lexical components work in concert to generate the conditions required to produce a specific phonological structure (Alrasheedi, 2015; Bora and Hazarika, 2022). They can be reviewed to identify how the sounds of a particular language transform over time. They also clarify how the sounds of a language are used to produce it. A variety of phonological processes have been the subject of linguistic studies, including assimilation, dissimilation, palatalization, nasalization, velarization, pharyngealization, as well as, affrication and frication.

Affrication denotes a phonological process in which a plosive requires a fricative release (Trask, 2004). In Classical Arabic, this influences the velar stop [k], which is altered so as to be pronounced as the fricative [-tš] or [-ts]. In addition, frication can refer to the phonological process in the Arabic language by which the velar plosive [k] is substituted by a fricative [s] or [š]. These are four variants of the second feminine singular oblique (object, possessive) pronoun suffix (Owens, 2103).

Early Arab grammarians, including Sibawaih, Ibn-Jinni and Ibn Yaʿish, recognised and discussed these ancient phonological phenomena, designating them Kaškašah and Kaskasah (Basha, 2019; Al-Azraqi, 2007a; Owens, 2103). Thus, instead of referring to places of articulation, Arab linguists use the terms Kaškašah and Kaskasah derived from the morphemes [-kiš] and [-kis] to define these linguistic phenomena.

### 1.1 Kaškašah

Kaškašah is common in ancient South Arabic and South Semitic languages, such as Amharic and modern South Arabian (Basha, 2019; Retsö, 2000). Historically it was used by a number of ancient tribes within the Arabian Peninsula (i.e. Tamim, Mandur, Rabia'a and Bakr ibn Wail), and is still present in Bahraini, Omani, Hadrami, and Dhofaria dialects, as well as some dialects of southern Iraq and southern Saudi Arabia, Yemeni and the Al-Murra tribe (Basha, 2019; Retsö, 2000). It affects the sound [k] in the second feminine singular object and possessive pronouns (2 FSP) [-ki], altering it to [š] or [tš] (Al-Azraqi, 2007a; Al-Rafe'ie, 2013; Dodsworth, 2017; Basha, 2019).

The first type of the Kaškašah refers to the insertion of [š] after [k] in [-ki], such as: [marratu bikši] "I passed by you" instead of [marratu biki] (Al-Rafe'ie, 2013; Al-Azraqi, 2007a; Basha, 2019). The second type refers to the substitution of [k] with [š], such as: [marratu bikš] "I passed by you" instead of [marratu biki] (Al-Rafe'ie, 2013; Al-Azraqi, 2007a; Dodsworth, 2017; Basha, 2019). Al-Rafe'ie (2013) further argued that use of [š] instead of [k] indicates an Arabic phonological process known as Shanshnah, which is associated with Yemen. The main difference between

Šanšanah and Kaškašah is that the use of [š] instead of [k] is not limited to 2FSP (Basha, 2019; Al-Rafe'ie, 2013), but can also be used with the second masculine singular pronoun, i.e. [labbaɪʃ ałłhumma labbaɪš] "Here I am, O God, here I am" instead of [labbaɪk ałłhumma labbaɪk]. The third type, the Kaškašah, refers to the substitution of [ki] with [tš], such as: [marratu bitš] "I passed by you" instead of [marratu biki] (Al-Azraqi, 2007a; Dodsworth, 2017). Al-Azraqi (2007a) further claimed that the current situation in the Arabian Peninsula differs slightly from that previously reported by Arab linguists, with the form indicating 2FSP being [-tš] instead of [-kiš]. She characterized this feature as a type of palatalization. Al-Obaid (2015) described this particular phonological phenomenon as Taštašah, viewing it as distinct from Kaškašah. Taštašah is the replacement of any [k] sound with [tš] in any part of the word, and is not restricted to 2FSP. This feature occurs in the east and northeast of Saudi Arabia, and in some dialects spoken in Kuwait, Bahrain, Qatar, the United Arab Emirates, Iraq, and southern parts of Jordan and Syria.

Owen (2013) introduced the term kačkača, which is derived from kaškašah. In addition, Owen (2013) appraised Sibawaih's accuracy when describing the differences between [tš] and [č], where [tš] is the voiceless palato-alveolar affricate. However, Sibawaih's designation comprises the composite phonetic features [ʤi:m], which is the letter for the sound [ʤ], and [ši:n] is the letter for the sound [š] (Owen, 2013). Holes (1991) described this form as an alveolar affricate. It is found in the eastern and northern regions of the Arabian Peninsula, in some modern dialects in Kuwait, northern Qatar, and along the Emirate coast. Moreover, it is a feature of the Bedouin dialects of the north-western Syrian desert, along with the east and north-east of Amman, as well as among the north-east and western desert edge of the Bedouin village population of Lower Iraq (most notably in Baghdad) (Holes, 1991). It is also found in a number of eastern dialects in Saudi Arabia, including some Hasawi and northern dialects, i.e. the Yam tribe dialect from Wadi Najran (Holes, 1991).

Kaškašah and Taštašah have counterparts in classical and modern Arabic, known as Kaskasah and Tastasah. Since the term Tastasah was first mentioned in 2015 by Al-Obaid, the next paragraph refers to the more common and most widespread term, Kaskasah.

### 1.2 Kaskasah

Kaskasah, which is still in use, is an ancient phonological phenomenon discussed by linguists particularly in reference to the Arabian Peninsula; for example, Watson (1992) states that "kaskasa receives fewer mentions than kaškaša". This phenomenon is attributed to Bakr ibn Wael, Hawazen, and Tamim (Basha, 2019; Al-Azraqi,

2007a) and is currently found in Najd, stretching from central Saudi Arabia towards the northern region (Al-Azraqi, 2007b). It appears in three formulations, affecting the sound [k] in 2FSP [-ki] and changes it to [s]. The first form of kaskasah involves combining [s] and [k] in 2FSP morpheme, i.e. [marratu biksi] "I passed by you" instead of [marratu biki]. This usage is frequent among certain Arabian Peninsula tribes, such as Hawazen, Rabiia'a, Mudr, and Tamim (Al-Rubaat and Qarqaz, 2019; Basha, 2019). The second form of kaskasah occurs when the sound [k] is exchanged for the sound [s], i.e. [marratu bis] "I passed by you" instead of [marratu biki]. This usage is commonplace among some Arabian Peninsulas' tribes, including Bakr ibn Wael, Rabiia'a, and Mudr (Al-Rubaat and Qarqaz, 2019; Basha, 2019). Finally, the substitution of [-ki] with [ts], as in [marratu bits] "I passed by you" instead of [marratu biki], is the third form of kaskasah. This form is most popular in Najdi, Qasimi, and Hail dialects (Al-azraqi, 2007b).

Al-Obaid (2015) described this particular phonological process as Tastasah, which he stated to differ from Kaskasah. Tastasah denotes the replacement of any [k] sound with [s] in any portion of the word, and as such is not limited to 2FSP.

The terms Kaškašah, Taštašah, kačkača, Kaskasah and Tastasah are used to describe linguistic phenomena present in a variety of Arabic dialects since ancient times. Their existence and use historically is unrelated to modern dialects. However, they embody interesting linguistic dimensions that introduce a variety of linguistic features. Thus, the current research examines their morpho-phonological construction and the relationship between their forms and socio-cultural meaning.

The following section presents general information concerning where kaskasah or kaškašah are spoken in Saudi Arabia, in relation to the five major regions.

### a. Regional Contexts

**Figure 1: Saudi Arabic dialect map (source: Alghamdi 2020)**

Figure 1 represents the main dialects in Saudi Arabia, in relation to the main five regions: (1) Najd (central); (2) Hijazi (western); (3) Gulf (eastern); (4) Southern; and (5) Northern. Although each dialect is associated with a distinct geographical location, with its own unique culture and linguistic environment, they all contain either kaskasah or kaškašah.

Moreover, [-ts] is commonly used as a 2FSP suffix in central Saudi Arabia, including Najd and Al-Qasim (Al-Azragi, 2007). It is also used in Bisha at the southwest of the country, and in Jaba Shammar in the far north (Holes, 1991), as well as the Al-Jawf oasis, which is located close to Skaka, in the north of Saudi Arabia. It can also be found in Hayl, in north-western Saudi Arabia (Al-Rashidi, 2015) and in Hijaz, among the Banuý ʕamr of the Harb in Wadi al-Furüʕ and the Sihliyya of ʕAwf (branch of the Harb) in Wadi an-Nagiʕ southeast of al-Madena (Al-Hazmy, 1975). Meanwhile, [s] occurs in the middle regions of Saudi Arabia, including Najd and Al-Qasim, and some parts of the north near the Al-Jawf oasis (Al-Azragi, 2007b).

The use of [š] is common in the south and southwest of Saudi Arabia, including Najd, particularly where the western border meets Asir's margin (Al-Azraqi, 2007b). Moreover, the use of [tš] or [č] is common among speakers originating from the eastern region of Saudi Arabia, including Dammam, Dhahran and Al-Khobar, Al-Qatbf, Al-Ahsa, and Jubail (Al-Azraqi, 2007b).

The purpose of this paper is not to address the historical development of kaškašah and kaskasah in the Arabian Peninsula, nor does it explore the phonological processes of affrication and frication of the velar [k]. Rather, it focuses on the phono-morphological construction of the kaškašah and kaskasah, analysing the interface between the various levels of representation that inform both the form and meaning of 2FSP.

## 2. Phono-Morphological Construction

Construction morphology is a subset of construction grammar, which maintains particular types of construction (i.e. linguistic entities), which contribute to generalisations about word morphology (cf. Van Der Spuy, 2020; Booij and Audringb 2017; Croft, 2001). Moreover, constructions are, in general, defined as a systematic form-meaning correspondence (cf. Van Der Spuy, 2020; Booij and Audringb, 2017; Croft, 2001).

In terms of the standard assumptions made concerning the construction of words, there are several schemas that explicate sets of paradigmatically related words as formalized by a systematic form-meaning correspondence (Booij, 2009, 2010, 2019a). The addition of the English suffix -er to the end of a verb to show an individual's occupation or job, or to indicate that they undertake a specified action, i.e. bake > baker, eat > eater, run > runner *and* write > writer (Booij, 2009). This group of words produce an abstract schema that conveys a generalization about the structure and meaning of 'one who' nouns ending in -er, as a foundation for creating new 'one who' nouns in English ending in -er. This schema is as follows:

1) [[x]V –ər]N 'who Vs'

The x in the schema stands for the phonological form of the base verb, and the V in the 'who Vs' stands for the meaning of the corresponding verb.

Alternative examples of an occupation morpheme arising from Damascus Arabic reveal different abstract schema: xabbaaz 'baker'; xaddaam 'servant'; bawwaab 'doorkeeper'; and sammaak 'fish seller' (Davis and Tsujimura, 2018, p.3, as cited from Booij, 2019a). The nouns indicating occupations share the following schema.

2) (C1aC2C2aaC3)i ↔ Ni ↔ [Occupation]SEMi [1].

This schema reveals that phonology is crucial to the appropriate characterization of the morphological construction (Booij, 2019a). While the morphological structure refers to lexical organisation and affixes, the phonological structure refers to sound segments and prosodic categories of the word (Booij and Audring, 2017). In addition, the constructional schema (2)

[1] C stands for consonant, N stands for noun, SEM stands for semantics or meaning, and the lower case i stands for the correspondence relations.

demonstrates the importance of the systematic relationship between the three levels of grammar in construction words: phonological form (PHON), morpho-syntactic properties (SYN) and meaning (SEM) (Booij, 2019a).

Thus, correspondence between the three levels of grammar for this set of occupation nouns in Damascus Arabic is as follows.

3) PHON: (C1aC2C2aaC3)i

SYN: Ni

SEM: [OCCUPATION]i

According to schemas (2) and (3), the phonological shape constitutes the primary motivating factor for the shared meaning component. Booij (2019a) refines the definition of 'morphological construction', which has come to consider each word as a linguistic sign, and a systematic pairing of form-meaning relation, with each word conveying a complex piece of information and levels of grammar. The following section briefly discussed the constructional approach for word formation, concentrating on the tripartite parallel architecture of the grammar illustrating the relation between 'construction' and 'hierarchical lexicon' of complex words.

**2.1 Construction Morphology and Stratification:**

Croft (2001), Jackendoff (2002) and Booij and Audringb (2017) considered that in both construction morphology and parallel architecture constructions, every word is a linguistic sign combining both form and meaning. Similarly, three parallel representations for forms and meanings constitute fundamental components of the parallel architecture of the constructional schemata, as follows:

Phonological structure ↔ Morpho-Syntactic structure ↔ Conceptual structure

Each structure is subject to the regulations (or limitations) applying to specific types of representation. Firstly, the phonological structure is regulated by prosodic restrictions, i.e. those for creating syllables and higher-level prosodic aspects. Secondly, the morpho-syntactic structure is regulated by syntactic and morphological restrictions. Thirdly, the conceptual structure consists of the semantic (SEM), pragmatic (PRAG), and discourse (DISC) properties of language constructs (Jackendoff, 2002; Booij and Audringb, 2017). The double arrows in the above schema represent interfaced relations between these various structures within a particular language construct. According to Booij and Audringb (2017), Croft (2001) presented a similar perspective, as follows:

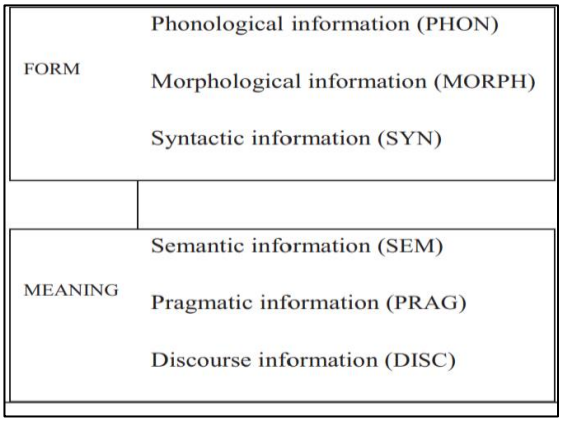



**Figure 2: Constructions as pairings of FORM and MEANING (Booij and Audringb, 2017)**

The above figure illustrates that constructional schemas for words have three levels, revealing that each word specifies the connections between three different types of structure. Moreover, the interface between the various levels of representation in a constructional schema may be subject to universal rules or restrictions that are applicable to several schemas (Booij and Audringb, 2017).

A similar perspective was identified by Halliday and Matthiessen (2014), who claimed that any linguistic sign is part of a stratified dynamic abstract system and is itself stratified. They identified stratification as a semiotic hierarchy, containing elements allowing for further analysis with mutually defined relationships. Halliday's division of the sign into two strata shows the relationship between the stratum of content (i.e. the meaning or conceptual structure) and the stratum of expression (i.e. the form or phonological and morpho-syntactic structures) (Halliday and Matthiessen, 2014). The stratum of content expands into two strata: firstly, lexicogrammar (the wording) and secondly, semantics (the meaning). On the other hand, phonetics (speech sounds) and phonology (speech sound structure) form two additional strata added to the stratum of expression of the spoken signs. Halliday and Matthiessen (2014) viewed these strata as interconnected in the human mind regarding realisation, leading them to present a model of realisation among the strata from the speaker's perspective, as follows:

**Table 1: From Eco-social Environment to Soundwaves (Halliday and Matthiessen 2014, P. 26)**

| | | |
|---|---|---|
| [from environment to] meaning: | interfacing, via receptors | semantics |
| [from meaning to] wording: | internal organisation | lexicogrammar |
| [from wording to] composing: | internal organisation | phonology |
| [from composing to] sounding: | interfacing, via motors | phonetics |

Halliday assumed that the speaker commences meaning-making for a word on the content stratum, which is further separated into semantics and lexicogrammar (Halliday and

Matthiessen, 2014). He further asserted that the speaker initially realizes their internal experience into meaning in specific situational and sociocultural contexts, i.e. the semantic stratum.

The second stage occurs when speakers realize the conceptual structure of meaning through wording, i.e. the lexicogrammatic stratum. Morpho-syntax structure does not form separate strata, but is rather an aspect of grammar or lexicogrammar (Halliday and Matthiessen, 2014). Halliday (2003) argued that lexicogrammar revolves around expressive and communicative functions, being a fundamental aspect of language's meaning-making structure. Consequently, the representation of a word that has meaning in particular situational and sociocultural contexts can be found in fixed forms at the most delicate end of the lexicogrammatical system (Halliday and Matthiessen, 2014).

The parallel architecture constructs described by Croft (2001), Jackendoff (2002) and Booij and Audringb (2017), along with Halliday and Matthiessen's (2014) stratification of linguistic signs, allow for the natural and dynamic realisational relations between the strata of the form and meanings.

Booij and Audringb (2017) claimed that, in the default scenario, it is not only the word's lexical specification that defines the interface between the various levels of representation between form and meaning. Instead, they argued the same is valid for word constructional schemas, which offer broad generalizations concerning the constructions of words. Therefore, in a constructional schema, the interface between the various layers of representation may be subject to general rules or restrictions applicable to several schemas.

**2.2 Construction Morphology and Allomorphic Stratification:**

Booij and Audringb (2017) stated that the simultaneous accessibility of phonological, syntactic/morphological, and semantic levels is a critical component of Parallel Architecture in constructing words. In addition, they considered that, in order to express generalisations on the morphological level, it is vital that information on the level of the phonological structure is available. Allomorphs are phonetic variations of morphemes, but rather than creating new words, they change how they sound. Thus, the phonological properties of affixes play a role in constraints on their construction (Booij and Audringb, 2017). Moreover, the phonological output conditions govern the selection of allomorphs and competing affixes (Booij and Audringb, 2017).

Hence, allomorphy should be accounted for mainly in the lexical construction (Booij, 2012). For instance, tje, je, pje, kje, and etje are five allomorphs of the Dutch diminutive suffix (cf. Booij, 2019b; Booij, 2012; Booij, 1999). They are attached to nouns, adjectives, some verbs, and

several prepositions. The stem's phonological shape determines which allomorph will be used. In addition, it is proposed that a set of ordered phonological rules may be used to create these five allomorphs from one underlying form, [tjə] (cf. Booij, 2019b; Booij, 2012; Booij, 1999). This topic was extensively discussed by Dutch linguists, as shown in the references provided in Booij (1999) and Booij (2019b). All these shapes of morphemes convey the same meaning with regard to the diminutive.

Cappelle (2006) used the term 'allostructions' to describe construction words that use different allomorphs capable of altering the sound of the affixes without changing their meaning. This refers to a 'paraphrase relation' between near identical constructions (Audring 2019; Kapatsinski, 2018). Cappelle (2006) stated:

> In a Construction Grammar architecture, the existence of allostructions is fully expected … (generally known as allomorphs) [which] include form-meaning pairings on the morphological level ... The notion 'allostruction' might even be further generalized to the domain of phonology. Inasmuch as specific sounds can be conceptualized as instances of one and the same more abstract phonological schema (a phoneme), we can regard these sounds not only as allophones … but also as allostructions of one another: tiny formal variants of a single acoustic 'concept' ... In short, just as the notion of construction itself stretches from morphological (and perhaps even phonological) units all the way up to sentence types, so we can assimilate formal variation at all levels of grammatical description to the notion of 'allostructions'. (Cappelle, 2006, pp. 21-22)

A well-known example is the English noun plural suffix -s, which has three allostructions [s], [z] and [əz]. Van der Spuy (2020) discussed the schemas of the phonological alternation of the English plural as follows[2]:

4) '/z/ suffixation'

<X/ωi ↔ [N, sg]i ↔ [SG[SEM]]i > z <Xz/ ωj ↔ [N, pl]j ↔ [PL[SEM]]j>

5) '/s/ suffixation'

<XC[ stri:-, vd:-]/ ωi ↔ [N, sg]i↔ [SG[SEM]]i> ≈ <XC[ stri:-, vd:-]s/ ωj ↔ [N, pl]j ↔ [PL[SEM]]j>

[2] Abbreviations and symbols: C – 'consonant'; The variables i and j stand for the lexical indexes on the phonological, syntactic, and semantic properties of words; N – noun; SEM – a variable over lexical meanings; PL/pl – plural; SG/sg – singular; stri – 'strident'; vd – voiced; angle brackets < > mark the boundaries of a schema; ±–'either marked or not marked for a given feature'; ↔ – 'corresponds with'; ≈ – 'is in a paradigmatic relationship with'; Capital letters X, Y, Z are variables over sequences of phones or phonemes (Van der Spuy 2020, p. 2; Booij 2010, p. 4).

6) '/əz/ suffixation'

<XC[stri:+]/ ωi ↔ [N, sg]i ↔ [SG[SEM]]i> ≈
<XC[stri:+]əz/ ωj ↔ [N, pl]j↔ [PL[SEM]]j>

The first parts of the schema, which appear on the left (i.e. <X/ωi ↔ [N, sg]i ↔ [SG[SEM]]i >; <XC[ stri:-, vd:-]/ωi ↔ [N, sg]i↔ [SG[SEM]]i> ; or <XC[stri:+]/ ωi ↔ [N, sg]i ↔ [SG[SEM]]i> ) state that an English singular noun consists of a sequence of phonemes constituting a phonological word (ω)'. The second parts of the schema, which appear on the right, are known as 'second-order schemas' (Booij and Audringb 2017), because they are schemas of schemas. The second-order schema provides meaningful data for the systematic construction of the English plural. To clarify further, Schema 4 of the English plural suffixation /z/ will be read as "Given a singular noun with the phonological form /X/, its plural will have the form /Xz/" (Van der Spuy, 2020). The nouns ending with non-strident voiceless consonants [p t k f q] will have the plural suffix /-s/. Schema 5 will thus be read as "Given a singular noun of the form /XC/, where C is a voiceless non-strident consonant, the corresponding plural will have the form /XCs/" (Van der Spuy, 2020). Elsewhere, nouns ending with strident consonants [s z ʃ ʒ tʃ dʒ] will have the plural suffix /-əz/. Thus, Schema 6 will be read as "Given a singular noun of the form /XC/, where C is a strident consonant, the corresponding plural will have the form /XCəz/" /" (Van der Spuy, 2020).

The phonological distinctions between these plural subschemas are reflected in the use of different allostructions [-s], [-z] and [-əz]. However, it is expected that the symbol SEM will remain meaningful over the entirety of the second-order schema, as it denotes that which is consistent in the meaning, in this case 'the plural'.

The following section offers an overview of 2FSP morpheme in Saudi Arabic dialects with a variety of phonological variants (allostructions). All these variable allostructions convey 2FSPs, indicating the differing socio-cultural backgrounds of each speaker.

**a. Phono-Morphological Construction and 2FSP**

7) < [[[X] Ni, Vi, Part.i, Prop.i -*k* 2SP -*i* {Gen., Acc.}] *ω*i] Nj, Vj, Partj, Propj ↔ [2FSP, SA SEMi]j >

It should be noted that Schema 7 (above) is not very informative, as it offers a very general schema for standard Arabic 2FSP attached to a present or past V, N, Part. or Prop. The suffix [-ki] is represented as a bound morpheme. As discussed previously in Section 2, the standard Arabic 2FSP [-ki] realizes a two-in-one morpho-syntactic case mark, whereas [-k] alone presents the second singular object/possessive pronoun, and the vowel [-i] presents the *Kasrah*. Curly brackets are used to denote alternative constituents. So, *Kasrah* denotes the Genitive (Gen.) or Accusative (Acc.) case. The variable x denotes the phonological shape (i.e. the

form) attached to the suffix [-ki]. In the current case, this could be V, N, Part. or Prop. The lower case 'i' attached to V, N, Part. or Prop. is the lexical index standing for the (input).

Moreover,(ωi) states that the input of the V, N, Part. or Prop. and the attached 2FSP consist of a sequence of phonemes constituting a phonological word. Firstly, the variable 'j' stands for the construction (output); secondly, ↔ stands for systematic correspondence between form and meaning operator for the 'negation' meaning; thirdly, 2FSP stands for the second feminine singular object/possessive pronoun; and fourthly, SA stands for standard Arabic. In addition, SEMi stands for meaning of V, N, Part. or Prop. With the base coindexed by 'i'. The overall meaning is subsequently coindexed by 'j'.

Schema 7 becomes more meaningful with the inclusion of second order schemas, which are necessary for a proper account of the phono-morphological processes impacting on 2FSP in Saudi Dialects (SDs).

8) < [[[X] Ni, Vi, Part.i, Prop.i -*k* 2SP -*i* {Gen., Acc.}] *ω*i] Nj, Vj, Partj, Propj ↔ [2FSP, SA SEMi]j > ≈ < [[[X] Ni, Vi, Part.i, Prop.i {-s, -ts, -š, -tš, -č}2FSP] *ω*i] Nj, Vj, Partj, Propj ↔ [2FSP, SDs SEMi PRGi]j >

The second order schema explicates the changes influencing 2FSP in SDs. The symbol ≈ indicates the paradigmatic relation between two constructional schemas. The changes that occur between the first and second schema are entirely phonological. In addition, the genitive and accusative morpho-syntactic case [-i], which appear in the standard Arabic in the first schema, do not appear in the second order schema. Furthermore, 2SP [-k], which appears in the standard Arabic in the first schema, is changed to one of the phonological variants appearing between the curly brackets [-s], [-ts], [-š], [-tš] or [-č]. The use of these alternatives is unrelated to phonological rules, but rather depends on the region of the dialect in Saudi Arabia (cf. Al-azraqi, 2007b). Realization of these variables depends on a number of socio-cultural contexts, i.e. the socio-cultural background of the speakers, including factors such as dialect, education, and gender. This highlights the need for additional work to be done in this point of social-cultural context, and the aim of the current study is to act as a starting point for future research examining the socio-cultural norms or factors influencing 2FSP usage.

As discussed previously in point 3.1, each linguistic sign indicates connections between three different levels: firstly, the phonological structure; secondly, the morpho-syntactic structure; and thirdly, the conceptual structure. The phonology and morpho-syntax structures are related to the form, and the conceptual structure to the meaning. According to Jackendoff (2002) and Booij and Audring (2017), the SEM, PRG, and DISC aspects of language constructions make up the conceptual structure. In the second order schema, besides the SEMi, which denotes the logical meaning of 2FSP suffix (i.e. its semantics), PRGi is added to show

that 2FSP suffix can carry social-cultural meaning behind it (i.e. its pragmatics).

The most obvious socio-cultural implications of the different phonological variants of 2FSP suffix in Saudi Arabia concern the various SDs and regions. This indicates that listeners can guess the dialect or region of the speaker if he/she uses one of the phonological variables of 2FSP. For example, if the speaker employs [-š] as 2FSP suffix, this reveals that he/she is from (or is speaking the dialect of) the south or southwestern region of Saudi Arabia. In addition, when a speaker uses [-č] for 2FSP, this indicates that he/she speaks the Eastern Saudi dialect. For additional similar examples, please see Section 1.3.

## 3. Phono-Morphological Changes of 2FSP in Arabic

2FSP is realized as [-ki] in Classical Standard and Modern Standard Arabic (Basha, 2019; Owen, 2013; Al-Azraqi, 2007a; Watson, 1992). It does not occur independently, but attached to past and present verbs, nouns, prepositions, and particles, being the counterpart of the English *you* or *your*, singular, feminine, and attached to the following: (I) nouns appearing in the genitive case 'possessive'; (II) particles occurring in the genitive case; (III) propositions occurring in the genitive case; and (IV) verbs occurring in the accusative case, as the object of a verb (cf. Basha, 2019). For example:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. | [zara] | [-k] | + [-i] | = [zaraki] |
| | Visit. past | 2FSP | + accusative.case (kasrah) | = visit.you. 2FSP |
| 2. | [yazuru] | [-k] | + [-i] | = [yazuruki] |
| | Visit.present | 2FSP | + accusative.case (kasrah) | = visit.you. 2FSP |
| 3. | [kaʔanna] | [-k] | + [-i] | = [kaʔannaki] |
| | Particle | 2FSP | + accusative.case (kasra) | = As if.you. 2FSP |
| 4. | [la] | [-k] | + [-i] | = [laki] |
| | For. proposition | 2FSP | + genitive.case (kasrah) | = For.you.2FSP |
| 5. | [ʃaʕr] | [-k] | + [-i] | = [ʃaʕrki] |
| | hair.noun | 2FSP | + genitive.case (kasrah) | =hair.your.2FSP |

The above examples reveal the position of the phono-morphological structure of 2FSP in standard Arabic. Furthermore, examples 1, 2, 3 and 4 show that it occurs as an object pronoun with past-present verbs, articles, and propositions,

while Example 5 demonstrates that it occurs as a possessive pronoun with the nouns.

The standard 2FSP [-ki] realizes a two-in-one morpho-syntactic case mark: (I) the voiceless velar plosive [-k], conveying the second singular object/possessive pronouns, and (II) the short vowel [-i] presenting the *Kasrah,* i.e. a fixed morpho-syntactic mark that is always related to the genitive case. However, in Arabic, *Kasrah* (or the phoneme [-i]) is always attached to 2FSP [-k] whether in relation to nouns, particles, and propositions appearing in the genitive case, or verbs in the accusative case.

2FSP Standard Arabic [-ki] is realized as [-ki] or as [-ik] in many non-standard modern Arabic spoken dialects (Watson, 1992) and can thus lose

the *Kasrah* case [-i]. For instance, throughout Saudi Arabia, this feature has been variable during the past twenty years and may continue to change (Al-Azraqi, 2007b). Therefore, there are two contextually determined allomorphs in a single koineized reflex of 2FSP morpheme: firstly, the vowel-final suffix [-ki] and secondly, a consonant-final suffix [-ik] (Al-Azraqi, 2007b). This new koine form is referred to as [k] (Al-Azraqi, 2007b). In many non-standard Arabic dialects

(Classical and Modern), 2FSP is realized as [-s], [-ts], [-š], [-tš] and [-č] (see sections 1.1 and 1.2

above). Saudi Arabia has been home to the majority of the Arab tribes that have existed from antiquity to the present, which creates challenges when seeking to precisely locate the initial shift between 2FSP suffixes [-ki] and [-k] to their variants [-s], [-ts], [-š], [-tš] and [-č].

Arab grammarians and scholars consider kaškašah and kaskasah to be undesirable linguistic phenomena deviating from pure Standard Arabic, despite being pure Classical Arabic, having existed since ancient times (cf. Al-Rafe'ie, 2013). Through its phono-morphological analyses of affrication and frication of the feminine suffix [-ki] in Saudi dialects, the present study contributes to existing knowledge regarding the phonology of Arabic dialects by showcasing key phonological features under consideration across Saudi dialects. The approach adopted in this study will prove useful for expanding our understanding of other sound patterns in Saudi dialects. The findings from this study will also contribute to the current literature on Saudi Arabia, as well as modern Arabic dialects.

## 4. Discussion and Conclusion

This article discussed the phono-morphological construction of 2FSP in Saudi Dialects. It revealed that the standard classical and modern Arabic 2FSP suffix [-ki] has a number of allostructions (i.e. phono-morphological variants), i.e. [s], [ts], [š], [tš] and [č], with these types of sound changes being termed frication and affrication. Thus, frication refers to the change of the suffix [-ki] to be the fricative [-s] and [-š], while affrication refers to the change of [-ki] to the affricates [ts], [tš] and [č]. Furthermore, it has shown that, in Arabic linguistics, the shift from [-

ki] to [s] and [ts] is known as kaskasah, while the change from [-ki] to [š], [tš] and [č] is known as kaškašah. Moreover, modern Arab linguists use the term Tastasah to denote the shift from [ki] to [ts], and the term Taštašah to denote the change from [ki] to [tš]. In addition, they also use the term kačkačah to describe the changing of [ki] to [č].

This study is distinctive in that it studies the phono-morphological construction of 2FSP [-ki], examining the interface between the various levels of the form-meaning representation of kaškašah and kaskasah in different Saudi Dialects, using Booji's (2009, 2010, 2016, 2019a) Construction Morphology. The analysis has revealed that 2FSP is a linguistic sign consisting of a pairing of form and meaning. The form of 2FSP is comprised of two dimensions: firstly, its phonological form and secondly, its morpho-syntactic properties. However, its meaning derives from the conceptual structure, which in turn comprises the SEM, PRG, and DISC aspects of language (cf. Jackendoff, 2002 and Booij and Audring, 2017). In Saudi dialects, the the form of the 2FSP [-ki] has different allostructions (i.e. morpho-phonological variants), including: [-s], [-ts], [-š], [-tš] and [-č]. The phono-morphological Schema 8 in Section 3.3 shows that using a number of different 2FSP allostructions instead of [-ki], relates to the socio-cultural background of the speakers, in particular their dialects, or the region of Saudi Arabia to which the speaker belongs. In this case, the outputs of this study corresponded with the main objective of Construction Morphology, which is to reduce arbitrariness. Based on Booji's (2009, 2010, 2016, 2019a), the main idea behind Construction Morphology is that schemas provide a highly structured lexicon in natural languages. Hence, these schemas motivate some generalizations and lessen the degree of arbitrary relationships between the form and meaning of the linguistic signs.

This paper contributes to enhancing the understanding and interpretations of the phono-morphological construction in dialectal variations of 2FSP allostructions of the suffix [-ki] in Saudi dialects. Moreover, this study has also considered the use of phono-morphological construction to model different suffixations, which could be viewed as linguistic signs combining both form and meaning.

**Bibliography**

Al-Azraqi, M. (2007a). ‘Kaškaša and Kaskasa’, in: Margaret, O., Versteegh, K., Eid, M., Elgibali, A., Woidich, W., Zaborski, A., (eds.) *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics* (vol 5), Brill, Leiden, Netherlands. 555-557.

Al-Azraqi, M. (2007b). The use of Kaškašah/kaskasah and alternative means among educated urban Saudi speakers. *Arabic in the city: Issues in dialect contact and language variation*, *5*, 230.

Alghamdi, M. (2020). Saudi Dialect Map. Available at: http://www.mghamdi.me/ (accessed on 11/10/ 2020).

Al-Hazmy, A.M. (1975). *A critical and comparative study of the spoken dialect of the harb tribe in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, University of Leeds).

Al-Obaid, H. (2015). *Al-qarar alsabie ashar: tastasah and tashtashah* [Resolution XVII: : tastasah and tashtashah]. Retrieved from مجمع اللغة العربية الافتراضي: القرار السابع عشر: التستسة والتشتشة: (almajma3.blogspot.com)

Al-Rafe'ie, M. (2013). *Tari:x ʔada:b al- ʕarab* [The history of Arab literature]. York House, Windsor, England: Hindawi.

Alrasheedi, E. S. (2015). Affrication in Ha'ili Arabic: A rule-based approach. *International Journal of Linguistics*, *7*(4), 27-41.

Al-Rubaat, A. and Qarqaz, A.A. (2019). Supra Segmental Phonology in Skaka Dialect and Its Relation to the Modern Standard Arabic. *Open Journal of Modern Linguistics*, *9* (05), 330-342.

Audring, J. (2019). Mothers or sisters? The encoding of morphological knowledge. *Word Structure*, *12* (3), 274-296.

Audring, J., Masini, F., and Booij, G. (2013, May). Construction morphology: A welcome. In *Bologna Seminar on Construction Morphology*.

Basha, A. (2019). *Lahdʒa:t al-ʕarab* [Arab's Dialects]. York House, Windsor, England: Hindawi.

Booij G. (2009), Morphological analysis. In: Heine B. and Narrog H. (Eds.), *The Oxford handbook of linguistic analysis* (pp. 507-529). Oxford: Oxford University Press.

Booij G. (2016). Construction Morphology. In: Hippisley A. and Stump G. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Morphology* (pp. 424-448). Cambridge UK: Cambridge University Press.

Booij, G. (1999). *The phonology of Dutch*. Oxford University Press.

Booij, G. (2010). Construction morphology. *Language and linguistics compass*, *4*(7), 543-555.

Booij, G. (2012). Allomorphy and the architecture of grammar. *Phonological Explorations: Empirical, Theoretical, and Diachronic Issues*, 9-24.

Booij, G. (2019a). The role of schemas in Construction Morphology. *Word Structure*, *12*(3), 385-395.

Booij, G. (2019b). *The Morphology of Dutch*. Oxford University Press.

Booij, G., and Audring, J. (2017). Construction morphology and the parallel architecture of grammar. *Cognitive science*, *41*, 277-302.

Bora, M. J., and Hazarika, K. (2022). Phonological Rules in Phonological Representation: An Elaboration with Some Identified Rule Notation. *Strength for Today and Bright*

*Hope for Tomorrow Volume 22: 3 March 2022 ISSN 1930-2940*, 145.

Cappelle, Bert. (2006). Particle placement and the case for "allostructions". *Constructions online 1*(7). 1–28.

Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford University Press, USA.

Davis, S., and Tsujimura, N. (2018). Arabic nonconcatenative morphology in construction morphology. *The construction of words: Advances in Construction Morphology*, 315-339.

Dodsworth, R. (2017). Migration and dialect contact. *Annual Review of Linguistics*, *3*, 331-346.

Halliday, M. A. K., and Matthiessen, C. M. M. (2014). *Halliday's introduction to functional* (Vol. 17, No. 1, p. 72). Routledge.

Holes, C. (1991). Kashkasha and the fronting and affrication of the velar stops revisited: A contribution to the historical phonology of the peninsular Arabic dialects. *Semitic studies in honor of Wolf Leslau*, *1*, 652-678.

Ingham, B. (2007). 'Saudi Arabia', in: Margaret, O., Versteegh, K., Eid, M., Elgibali, A., Woidich, W., Zaborski, A., (eds.) *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics* (vol 5, pp. 123-130). Brill, Leiden, Netherlands.

Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Kapatsinski, V. (2018). Learning morphological constructions. *The construction of words: Advances in construction morphology*, 547-581.

Owens, J. (2013). and modern Arabic dialectology: What are kaškaša and kaskasa, really?. In *Ingham of Arabia* (pp. 173-202). Leiden: brill.

Paster, M. (2006). *Phonological conditions on affixation* (Doctoral dissertation, University of California).

Retsö, J. (2000). " KAŠKAŠA", T-PASSIVES AND THE ANCIENT DIALECTS IN ARABIA. *Oriente moderno*, *19*(1), 111-118.

Trask, R. L. (2004). *A dictionary of phonetics and phonology*. London; New York: Routledge.

Van Der Spuy, A. (2020). English plurals in Construction Morphology. *Language Sciences*, *77*, 101240.

Watson, J. C. (1992). Kaškaša with reference to modern Yemeni dialects. *Zeitschrift für arabische Linguistik*, (24), 60-81.

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

# مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية

احمد يحيى فقيهي
كلية التربية، جامعة جازان المملكة العربية السعودية

# The Level of Inclusion of Digital Skills in the Content of Primary-Grade textbooks in Saudi Arabia: An Analytical Study in Light of the National Standards for Digital Technology

Ahmed Yahya Fagehi
College of Education, Jazan University, Kingdom of Saudi Arabia

| DOI | ACCEPTED القبول | Edit التعديل | RECEIVED الإستلام |
|---|---|---|---|
| https://doi.org/10.37575/h/edu/22002 | 19/12/2023 | 07/11/2023 | 18-10-2023 |

| NO. OF PAGES عدد الصفحات | YEAR سنة العدد | VOLUME رقم المجلد | ISSUE رقم العدد |
|---|---|---|---|
| 23 | 2024 | 12 | 2 |

## الملخص:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية. ولتحقيق هدف الدراسة، طُبق المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى. وأُعدّت بطاقة تحليل محتوى تتضمن معايير التقنية الرقمية وفق أربعة محاور هي: الأنظمة والتطبيقات الرقمية، والتفكير الحوسبي والبرمجة، والبيانات والذكاء الاصطناعي، والمواطنة الرقمية، وقد أظهرت النتائج أن نسبة تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية جاءت منخفضة إجمالاً على النحو الآتي: في الصف الأول ٣١%، والصف الثاني ٢٧%، والصف الثالث ٢٢%. كما كشفت الدراسة عن اختلاف في درجة تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية على امتداد جميع الصفوف وفقاً لمحاور التقنية الرقمية: حيث بلغت النسبة العامة لتضمين محوري البيانات والذكاء الاصطناعي، والتفكير الحوسبي والبرمجة في جميع الصفوف الأولية ٣٩% لكل محور، يليهما محور المواطنة الرقمية بنسبة ١٦%. وجاء محور الأنظمة والتطبيقات الرقمية في المرتبة الأخيرة بنسبة ١٥%. كما أظهرت النتائج حصول التفكير الحوسبي والبرمجة على نسبة متوسطة في التضمين بلغت ٦٠% في الصف الأول، كما حصل محور البيانات والذكاء الاصطناعي على مستوى تضمين متوسط في الصف الثاني بلغ ٥٢%. وأوصت الدراسة بحاجة كتب الصفوف الأولية إلى التطوير، عبر تضمين المهارات الرقمية بنسب كبيرة داخل المحتوى بما يتسق مع المعايير الوطنية للتقنية الرقمية وطبيعة كل مجال. وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً تتكامل فيه المناهج الدراسية في الصفوف الأولية حسب طبيعتها وبشكل متوازن في تضمين محاور المهارات الرقمية في محتواها.

**الكلمات المفتاحية:** المعايير الوطنية للتقنية الرقمية، المهارات الرقمية، تحليل المحتوى، الصفوف الأولية.

## Abstract:

The study aimed to identify the level of inclusion of digital skills in the content of primary-grade textbooks in light of the national standards for digital technology. To achieve the objective of the study, the descriptive content analysis method was applied. Content analysis cards were developed along with the criteria of digital technology standards based on four areas: digital systems and applications, computational thinking and programing, data and artificial intelligence, and digital citizenship. The results revealed that the degree of inclusion of digital skills at the primary level was low in general, as follows: first grade, 31%, second grade, 27%, and third grade, 22%. The study also indicated a difference in the degree of inclusion of digital skills across all grades according to the digital technology areas as follows: The percentage of inclusion of data and artificial intelligence, and computational thinking and programming in all primary grades was 39%, followed by digital citizenship at 16%, and finally digital systems and applications, at 15%. The results also showed an average level of inclusion of computational thinking and programming of 60% in the first grade, and an average level of inclusion of data and artificial intelligence in the second grade of 52%. The study recommends developing primary grades textbooks to include digital skills in light of the national standards of digital technology and the nature of each field. The study proposed vision in which textbooks complement each other in a balanced manner to integrate digital skills into their content

**Keywords:** national standards for digital technology, digital skills, content analysis, primary grades.

**المقدمة**

يعد التعليم ركيزة أساسية في بناء الإنسان ونهضة المجتمعات وتقدمها. وعليه تولي الدول أهمية بالغة في إصلاحه وتطويره باستمرار؛ لضمان إعداد أفرادها للحياة ولوظائف المستقبل. ويُعَدّ المنهج أحد محاور العملية التعليمية الرئيسة، والذي يحدد المعارف والمهارات والقيم التي يلزم الطالب اكتسابها، ومن خلاله يتم تحقيق أهداف النظام التعليمي وغاياته. وفي هذا السياق أشار القحطاني وآخرون (Alghtani et al., 2021) إلى أنه يجب أن تُعِدّ المناهج الفرد للحياة، وأن تساعد في بناء قدراته وإكسابه المهارات الأساسية التي تعزز جودة حياته الشخصية والاجتماعية والمهنية. وفي هذا العصر والذي باتت التقنية تسيطر على جميع مفاصله، فإن من إعداد الفرد للحياة، إكسابه المعارف والمهارات والقيم المرتبطة باستخدام التقنية الرقمية. حيث يساعده ذلك على فهم عالم الإنترنت والأجهزة الرقمية والمعلومات الحاسوبية، وتجنب المخاطر المرتبطة باستخدامها، والنجاح في العمل والمشاركة الفاعلة في المجتمعات الرقمية ومجتمع المعرفة العالمي (Walters et al., 2019).

وأظهر تقرير منظمة المنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum, 2020) أن الوظائف في مجال التقنية تعد الأعلى والأسرع نمواً، وأن التطور في هذا المجال أثر على نوعية الكفايات والمهارات المطلوبة لسوق العمل؛ وعليه فإن ضمان قدرة الأفراد على الاستفادة الكاملة من الفرص التي تتيحها التقنيات الحديثة، يتطلب مساعدتهم على بناء المهارات المناسبة التي يحتاجونها للمستقبل، وتعد المهارات الرقمية إحداها؛ مما يجعل الارتقاء بجودة الأنظمة التعليمية لتعزيز الفرص المستقبلية للمتعلمين ومواجهة التحديات التي فرضتها التحولات العلمية والتقنية أمراً ملحاً.

ومن المؤكد أن المرحلة الابتدائية تعد فرصة مثالية للأطفال لتعزيز نموهم وتطوير مهاراتهم في عديد من المجالات ومنها مجال التقنية الرقمية، في ظل ما يمتلكونه من فضول علمي فطري، وقابلية للتعلم واكتساب مهارات متنوعة (Kermani & Aldemir, 2015). وشدد كرماني وألدمير (Kermani & Aldemir, 2015) على أنه يجب تجاوز النقاش حول مناسبة تعليم المهارات الرقمية للأطفال، إلى التركيز على كيفية دمجها في التعليم بطريقة مناسبة، فالدمج المبكر للمهارات الرقمية في مناهج الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية يعد أمرًا حيويًا كونه يضع الأساس لفهم شامل لمجال التقنية الرقمية، ويؤدي إلى إعداد المتعلمين لمواجهة تحديات العالم الرقمي؛ من خلال رفع الوعي حول قضايا مثل خصوصية البيانات والسلامة الإلكترونية، والتنقل عبر الإنترنت بأمان ومسؤولية (Nascimbeni & Vosloo, 2019). وأكد كُرَن وريبل (Curran & Ribble, 2017) أن استخدام الأطفال للتقنية الرقمية بات أمراً واقعاً وشائعاً، ويجب التركيز على تطوير مهارات الاستخدام الأمثل والآمن والمسؤول في ظل المخاطر والتهديدات الناجمة عن التواجد في العالم الرقمي، فالأطفال عرضة لعديد من التهديدات في العالم الرقمي كالتنمر الإلكتروني، والابتزاز، وسرقة المعلومات الشخصية، والتعرض لمحتوى غير ملائم، بالإضافة للمخاطر الصحية الناتجة عن إدمان استخدام التقنية (Ofcom, 2018).

وأدرك التربويون أثر تعليم التقنية الرقمية على الفرد والمجتمع، وعليه صدرت عديد من الأطر والمعايير المعنية بكفايات المهارات الرقمية في عديد من الدول؛ إذ توفر الأطر والمعايير منهجية منظمة لاكتساب المهارات والمعارف، آخذة بالاعتبار الترابط بين المفاهيم والتدرج في تقديمها وملاءمتها الخصائص العمرية للمتعلمين. وتُعْنَى الأطر المتخصصة في التقنية الرقمية بتقديم تغطية شاملة لجميع الفروع والأفكار الرئيسة المرتبطة بالمهارات الرقمية؛ بما يضمن أن الأفراد ليسوا مجرد مستخدمين سلبيين للأدوات والتطبيقات الرقمية أو مستهلكين لها، بل مواطنون رقميون نشطون قادرون على استخدام التقنية الرقمية وإنتاجها بوعي ومسؤولية وإبداع (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019). وفي هذا الصدد صدرت عديد من المعايير الدولية المهتمة بتطوير المهارات الرقمية للمتعلمين، على سبيل المثال: معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، الخاصة بالطلاب (International Society for Technology in Education [ISTE], 2019)، وإطار الثقافة الرقمية الصادر من منظمة الأمم المتحدة للطفولة: اليونيسيف (Nascimbeni & Vosloo, 2019). والإطار الأوروبي للكفايات الرقمية للمواطنين (Vuorikari et al., 2022). ويتضح من هذه الأطر تشعب مفهوم المهارات الرقمية وتعقيدها، إلا أنها تشترك في تأكيد الأمن والسلامة، والتواصل

والتعاون، والتفكير الحوسبي وحل المشكلات، واستخدام الأجهزة والأدوات والتطبيقات الرقمية بوعي وفعالية.

وتبذل المملكة العربية السعودية جهوداً حثيثة لإصلاح منظومة التعليم؛ لتواكب النهضة الشاملة التي تشهدها البلاد في القطاعات كافةً. وقد أطلقت برنامج تنمية القدرات البشرية، وهو أحد برامج رؤية المملكة 2030، والذي نص في أحد أهدافه على تطوير أساس تعليمي مرن ومتين لجميع فئات المجتمع، وتزويد المواطن بالمهارات الأساسية والمستقبلية التي تمكنه من المنافسة عالمياً. وشملت مبادرات البرنامج تطوير المناهج الدراسية لتشمل المهارات الرقمية مع التركيز على السلامة والحماية من التهديدات الرقمية وإدارة البيانات الشخصية والبرمجة، منذ مراحل التعليم الأولى. وأشار البرنامج إلى ضرورة دمج تقنيات التعليم في التدريس وتوظيفها بما يعزز تعلم المحتوى ويلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة، ويطور مهاراتهم (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021).

ولكون المناهج الدراسية ركيزة أساسية في أي عملية إصلاح للنظام التعليمي. ولتنمية المهارات الرقمية لدى المتعلمين، فقد أقرت وزارة التعليم منهج المهارات الرقمية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية –بعد أن اقتصر تدريسه على المرحلتين المتوسطة والثانوية لسنوات عديدة– والتي شهدت مناهجها كذلك تحديثاً في محتواها. وأعدت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019، 2023أ) المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية والتي تحدد ما ينبغي أن يتعلمه الطالب ويكون قادراً على أدائه في جميع صفوف التعليم العام ومراحله في مجال التقنية الرقمية. وقد بنيت المعايير الوطنية للتقنية الرقمية وفق أحدث التوجهات العالمية في المجال؛ لضمان أن يكون تعليم المهارات الرقمية شاملًا ومتسقا مع المعايير الدولية وموحدًا للمتعلمين كافة. وتعد المعايير مرجعًا علميًا تحدد مكونات المادة التعليمية، وتمكن المعنيين بالعملية التعليمية من الحكم على جودتها ومدى اتساقها مع رؤية الدول، وتوجهاتها، ومتطلبات التنمية فيها (Glatthorn, 1999 ; Squires,2012).

وفي ظل عدم وجود منهج مستقل لتعليم المهارات الرقمية في الصفوف الأولية (الصف الأول والثاني والثالث) من المرحلة الابتدائية، تبرز الحاجة إلى الكشف عن مدى تضمين المناهج الأخرى للمعارف والقيم والمهارات المرتبطة بتقنية المعلومات والاتصالات وذلك في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية. ويمكن أن يسهم دمج المعارف والمهارات والقيم المرتبطة بالتقنية الرقمية عبر مجموعة متنوعة من المناهج الدراسية في خلق تجارب تعليمية أعمق؛ حيث يُمنَح المتعلمون كثيرًا من السياقات والفرص لممارسة المهارات وتعلم المعارف واكتساب القيم ( Alismail, McGuire, 2015).

وتسهم عملية تحليل المناهج وتقويمها في ضوء المعايير في تحسين جودتها؛ حيث تكشف عملية تحليل المادة التعليمية في ضوء المعايير مستوى الاتساق ومكامن القوة والضعف، وتساعد في تشخيص الخلل، وبالتالي تسهم في تحسين المناهج من خلال إضافة محتوى أو حذفه أو تعديله (الخوالدة وعيد، 2007). وعليه تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وذلك في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية.

**مشكلة الدراسة:**

تعد المهارات الرقمية أحد المتطلبات المهمة في العصر الحديث، وبات اكتسابها نوعاً من الإعداد للحياة في الحاضر والمستقبل. وفي مجتمع يتفاعل فيه الأطفال مع التقنية بشكل يومي، أصبح لزاماً أكثر من أي وقت مضى التأكد من أن أطفالنا مجهزون بالمهارات الرقمية التي تمكنهم من التفاعل مع العالم الرقمي بأمان وفعالية. بالإضافة إلى تطوير مهارات التفكير لديهم من خلال التركيز على التفكير الحوسبي والبرمجة لتنمية قدراتهم على حل المشكلات. فعندما لا يتعلم الأطفال ولا يتدربون على قوانين وسياسات الاستخدام المسؤول والأخلاقي للتقنية الرقمية، ستظهر قضايا سوء الاستخدام خاصة في ظل وجود كثير من المخاطر المصاحبة لاستخدام التقنية والوصول للإنترنت. ويعد الأطفال عادةً أكثر عرضة لهذه المخاطر، كونهم لا يزالون في المراحل الأولى لاستخدام التقنية، ولا تسعفهم الثقافة الرقمية في فهم السلوكيات والقوانين المناسبة للتفاعل مع العالم الرقمي ( Walters et al., 2019)؛ مما يتطلب نشر ثقافة الاستخدام الآمن والمسؤول للتقنية الرقمية منذ سن مبكرة، فكلما اكتسب المتعلمون

أساسيات علوم الحاسب مبكرًا، زادت المهارات التي سيتقنونها مستقبلًا في هذا المجال.

وكشفت دراسة العنزي وآخرين (2023) عن ضعف تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي، وأكدت الدراسة ضرورة إثراء المحتوى بالمعارف والمهارات المرتبطة بالتقنية الرقمية، والموضوعات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات. كما كشفت دراسة الرساسمة (2021) عن ضعف تضمين عناصر المواطنة الرقمية في محتوى كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية. وأوصت دراسة المطوف ونمازي (2021) بأهمية مواءمة محتوى كتب اللغة العربية في الصفوف الأولية بما يتواءم مع مهارات القرن الحادي والعشرين والتي تعد المهارات الرقمية إحداها. ويعد دمج المهارات الرقمية في مراحل التعليم المبكرة من أبرز التوجهات الحديثة التي أوصت بها عديد من الأطر التعليمية (Nascimbeni & Vosloo, 2019; UNESCO, 2018; Vuorikari et al., 2022)

ويبدأ تعليم المهارات الرقمية منهجًا مستقلًا في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في صفوف المرحلة الابتدائية العليا ابتداءً من الصف الرابع. فيما لا تدرس المهارات الرقمية منهجًا مستقلًا في الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية. ونظراً لعدم وجود منهج مستقل لتعليم المهارات الرقمية للمتعلمين في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، يبرز السؤال حول قدرة المناهج التعليمية الأخرى على إكساب المتعلمين المهارات الرقمية. وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية. وتتميز الدراسة بنظرتها الشمولية لكافة المناهج في الصفوف الأولية التي تشمل الرياضيات والعلوم ولغتي واللغة الإنجليزية والدراسات الإسلامية والتربية الفنية والمهارات الحياتية؛ حيث يهدف تحليلها إلى معرفة الفجوة في تعليم المهارات الرقمية لهذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم. ويمكن أن تمنح هذه الدراسة صناع القرار تصورًا عن مدى الحاجة لتضمين المهارات الرقمية في المناهج التعليمة، وكيفية دمجها في محتوى تلك المناهج.

**أسئلة الدراسة:**

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية؟
٢. هل هناك اختلاف في مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية وفقًا لمحاور المهارات الرقمية الرئيسة وهي: الأنظمة والتطبيقات الرقمية، التفكير الحوسبي والبرمجة، البيانات والذكاء الاصطناعي، المواطنة الرقمية؟
٣. ما التصور المقترح لتضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية وفقًا للمعايير الوطنية للتقنية الرقمية؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية.
- الكشف عن الاختلاف في مستويات التضمين للمهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية وفقًا لمحاور المهارات الرقمية الرئيسة وهي: (الأنظمة والتطبيقات الرقمية، التفكير الحوسبي والبرمجة، البيانات والذكاء الاصطناعي، المواطنة الرقمية).
- اقتراح تصور لتضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية وفقًا للمعايير الوطنية للتقنية الرقمية.

**أهمية الدراسة:**

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

- تأكيد أهمية الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية كونها مرحلة مهمة تؤسس لما يليها من مراحل، وتعد لبنة أساسية في تطوير المتعلم على صعيد المعارف والمهارات والقيم.

- الاستجابة للتوجهات العالمية التي تدعو إلى دمج المهارات الرقمية في المناهج الدراسية في مراحل التعليم الأولى وذلك لتعزيز الاستخدام الأمثل والآمن والمسؤول للتقنية في ظل الاستخدام المتزايد للتقنية الرقمية من قبل الأطفال.
- تناولت الدراسة مجالات ذات أهمية عالية في تعليم التقنية الرقمية تتسق مع التوجهات العالمية مثل تضمين البيانات، والذكاء الاصطناعي، والتفكير الحوسبي، والمواطنة الرقمية.
- يمكن أن تفيد الدراسة القائمين على تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية من خلال تحديد جوانب القصور في تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية، بهدف علاجها وتطويرها في ضوء المعايير الوطنية.

**حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- حد زماني: تمت عمليات التحليل على الكتب الدراسية الصادرة عام 1445هـ.
- حد مكاني: تمت عمليات التحليل للكتب الدراسية للصفوف الأولية التي تدرس لطلاب وطالبات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- حد موضوعي وينقسم إلى ثلاثة محاور:

١) اقتصرت عمليات التحليل على مجالات التعلم التالية: الدراسات الإسلامية، ولغتي، والرياضيات، والعلوم، والتربية الفنية، واللغة الإنجليزية، والمهارات الحياتية.

٢) ركزت عمليات التحليل للكتب الدراسية على أربعة محاور رئيسة للمهارات الرقمية وهي على النحو الآتي: (الأنظمة والتطبيقات الرقمية، التفكير الحوسبي والبرمجة، البيانات والذكاء الاصطناعي، المواطنة الرقمية).

٣) اعتمدت عمليات التحليل على المعايير الوطنية للتقنية الرقمية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية.

**مصطلحات الدراسة:**

**الصفوف الأولية (Primary Grades):**

عرفت وزارة التعليم (1441) الصفوف الأولية بأنها أحد مستويات التعليم الأساسية في المملكة العربية السعودية وتمتد على فترة 3 سنوات وتشمل الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية وهي الصف الأول والثاني والثالث ويبدأ الالتحاق بها في سن السادسة (ص. 34).

وتعرف إجرائيا بأنها: المرحلة الأولى من مستويات التعليم العام الأساسي في المملكة العربية السعودية، وتتكون من ثلاث سنوات دراسية، ويبدأ التحاق الطالب بها غالبا في سن السادسة، وتشمل الصف الأول الابتدائي والصف الثاني الابتدائي والصف الثالث الابتدائي.

**المهارات الرقمية (Digital Skills):**

عرف اليونسكو (UNESCO, 2018) المهارات الرقمية بأنها القدرة على استخدام الأجهزة والأدوات الرقمية، والبحث عن المعلومات الموثوقة وإدارتها وتقييمها، وإنشاء المحتوى الإلكتروني ومشاركته، وحل المشكلات وتطبيق مزايا الأمان والحماية.

وتعرف إجرائيا بأنها: المعارف والمهارات والقيم المتعلقة باستخدام الأجهزة وأدوات التقنية الرقمية، وتطبيقاتها بشكل آمن وفعال، وإنتاج المحتوى الرقمي ومشاركته، وتوظيف التفكير الحوسبي في حل المشكلات، وتطبيق تقنيات علم البيانات والذكاء الاصطناعي في المجالات المختلفة، والوعي بالحقوق والمسؤوليات في العالم الرقمي التي تضمنها مقررات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بالصف الأول والثاني والثالث بفصولهم الدراسية الثلاثة (المهارات الحياتية، لغتي، اللغة الانجليزية، والعلوم، الرياضيات، التربية الفنية، والدراسات الإسلامية) والتي تدرس في العام الدراسي 1445هـ (2023/ 2024) في المملكة العربية السعودية.

**المعايير الوطنية للتقنية الرقمية ( The National Standards of Digital Technology):**

عرفت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) معايير التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية بأنها وصف محدد لما ينبغي على المتعلم تعلمه في مجال التقنية الرقمية، وفقا للمستويات والصفوف الدراسية. وتوجه جميع عمليات التعليم والتعلم وإعداد المناهج، والموارد التعليمية، وعمليات التقويم.

وتعرف إجرائيا بأنها معايير الأداء التي أعدتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية في مجال التقنية الرقمية للصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي والتي تصف بشكل محدد ما ينبغي تعلمه في مجال التقنية الرقمية في الأفكار المحورية الآتية: الأنظمة والتطبيقات الرقمية، والتفكير الحوسبي والبرمجة، والبيانات والذكاء الاصطناعي، والمواطنة الرقمية.

**تحليل المحتوى (Content Analysis):**

عرف طعيمة (2004) تحليل المحتوى بأنه "أحد مناهج البحث الذي يستخدم لوصف محتوى تعليمي كمًا وكيفًا بطريقة هادفة ومنظمة وذلك من أجل الحكم على مدى اتساق المحتوى مع معايير محددة" (ص، 60).

ويعرف إجرائياً بأنه المنهج العلمي المطبق في هذه الدراسة للتعرف على مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية وفق أداة أُعدّتْ من قبل الباحث.

**أدبيات الدراسة:**

ينظر لمصطلح المهارات الرقمية على أنه مظلة عامة تتجاوز استخدام الأجهزة والأدوات الرقمية لتشمل القدرة على إنتاج المحتوى الرقمي والمساهمة الفاعلة في المجتمعات الرقمية. وتستخدم عادة عديد من المصطلحات للإشارة إلى ذلك، منها: الثقافة الرقمية، والكفايات الرقمية، والمواطنة الرقمية (Nascimbeni & Vosloo, 2019). وقد تزايد الاهتمام بتنمية المهارات الرقمية لدى الأفراد من مؤسسات المملكة العربية السعودية كافةً، المهتمة بالتعليم والتنمية البشرية، وصدرت كثير من التقارير والوثائق في هذا الشأن. حيث جاءت تنمية المهارات الرقمية للطلاب أحد مستهدفات الركائز الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية، والذي يعد أحد برامج رؤية المملكة 2030. ويستهدف البرنامج عددًا من شرائح المجتمع ومنهم شريحة الأطفال، ويركز على رحلة التعليم المثالية التي ستسهم في صقلهم وتزويدهم بالمهارات والقيم المطلوبة؛ ليكونوا منافسين عالميًا. وشدد البرنامج على أهمية تحديث المناهج بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتعزيز مهارة التعلم الذاتي، وتوظيف التقنية في التعليم والتعلم (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021).

وأصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب وثيقة المهارات والقيم في معايير مناهج التعليم العام (2023ب). وتضمنت الوثيقة المهارات الرقمية بوصفها إحدى المهارات الواجب تنميتها من خلال مناهج التعلم المختلفة في جميع مراحل التعليم العام. وشددت الوثيقة على أهمية تكامل جميع المجالات في تضمين المهارات الرقمية بما يتناسب مع طبيعة كل مجال، فما لم يُضَمّنْ في مجال يمكن تضمينه في المجال الآخر. وعُرفت المهارات الرقمية بأنها "القدرة على استخدام الأجهزة والأدوات والتطبيقات الرقمية، وإنتاج المحتوى الرقمي ومشاركته بأمان ومسؤولية، وتوظيف التفكير الحوسبي في حل المشكلات، وتطبيق تقنيات علم البيانات والذكاء الاصطناعي في المجالات المختلفة، والوعي بالحقوق والمسؤوليات في العالم الرقمي" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023ب، ص. 32). وشملت المهارات الرقمية الأفكار الآتية:

- الأنظمة والتطبيقات الرقمية: القدرة على استخدام الأجهزة والأدوات والتطبيقات الرقمية في التعلم والتواصل وإنتاج المحتوى الرقمي، وتحريره، ونشره إلكترونيًا.
- التفكير الحوسبي: القدرة على توظيف التفكير الخوارزمي في صياغة المشكلات، وتنظيم البيانات، وتمثيلها وتحليلها، لتوليد الحلول الممكنة وتقويمها من خلال النمذجة والمحاكاة، وأتمتها، وتعميمها
- البيانات والذكاء الاصطناعي: القدرة على جمع البيانات من مصادر متنوعة، وتخزينها وتصويرها، وتنظيمها، وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في حل المشكلات متضمنًا تقديم تحليلات وتنبؤات دقيقة وفعالة.
- المواطنة الرقمية: وتُعنى بالاستخدام المسؤول والآمن للتقنية الرقمية، والمحافظة على البيانات وحمايتها، والوعي بالحقوق والمسؤوليات والفرص والتهديدات في العالم الرقمي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023ب، ص. 33).

كما أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب وثيقة متخصصة في مجال تعلم التقنية الرقمية؛ لتقدم رؤية واضحة عما ينبغي أن يتعلمه الطالب ويكون قادرًا على أدائه في هذا المجال في جميع الصفوف الدراسية. وتهدف المعايير الوطنية للتقنية الرقمية بإصداريها الأول (2019) والثاني (2023أ) إلى تحديد مكونات المادة التعليمية في المنهج المتخصص بالتقنية الرقمية؛ وذلك لإعداد متعلم منافس عالميًا، وقادر على استخدام التقنية وإنتاجها والتعامل الإيجابي مع التحولات التقنية المتسارعة. وركزت معايير التقنية الرقمية في كلا الإصدارين على تعليم المهارات الرقمية في مرحلة مبكرة، وتوظيف الأدوات والتطبيقات الرقمية بفعالية في التواصل والتعاون، والتفاعل مع المجتمعات الرقمية، والتعلم ومواكبة المستجدات. كما اهتمت المعايير بترسيخ القيم وتعزيز السلوك الإيجابي والأخلاقي والآمن عند استخدام التقنية، بالإضافة إلى السلامة والصحة الرقمية والحماية من التهديدات والمخاطر، وإدارة الهوية والسمعة الرقمية. واهتمت المعايير كذلك بتنمية مهارة حل المشكلات من خلال معايير التفكير الحوسبي والبرمجة. وتوزعت المعايير الوطنية للتقنية الرقمية على أربعة محاور رئيسة، وهي: الأنظمة والتطبيقات الرقمية، التفكير الحوسبي والبرمجة، والبيانات والذكاء الاصطناعي، والمواطنة الرقمية. ويشمل كل محور عدداً من الأفكار الرئيسة والفرعية. ويرتبط بكل فكرة معايير محتوى وأداء تحدد ما ينبغي على الطالب معرفته والقيام به في كل صف من الصفوف أو مستوى من المستويات. ويوضح جدول (1) المحاور الرئيسة وأبرز الأفكار التي تضمنتها المعايير الوطنية للتقنية الرقمية في مستوى التأسيس والذي يناظر الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية (الصف الأول، والثاني، والثالث).

جدول 1

المحاور الرئيسة للمهارات الرقمية وفقاً لوثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية.

| المحور | أبرز الأفكار ونقاط التركيز في المعايير |
|---|---|
| الأنظمة والتطبيقات الرقمية | أساسيات استخدام الأجهزة الرقمية.<br>الاتصال بالإنترنت وتصفّح المواقع الإلكترونية، وتوظيف محركات البحث؛ للحصول على معلومات محددة<br>التواصل والتعاون؛ من خلال الأدوات الرقمية<br>معالجة النصوص والرسوم وتحريرها، وإنشاء العروض التقديمية. |
| التفكير الحوسبي والبرمجة | التجريد والخوارزميات واستخدامها في حلّ المشكلات وإنجاز المهام.<br>البرمجة المرئية |
| البيانات والذكاء الاصطناعي | البيانات وطرق جمعها وتخزينها، والبحث والتفكر فيها وتصويرها.<br>الأنماط في البيانات<br>مبادئ النمذجة والذكاء الاصطناعي والروبوتات. |
| المواطنة الرقمية | مبادئ الاستخدام الأخلاقي للتقنية الرقمية، والهوية الرقمية وتمثيلها، وتأثير التقنيات في جوانب مختلفة من الحياة.<br>أمن المعلومات، وحماية البيانات والخصوصية، والاستخدام الآمن والصحي للأجهزة الرقمية والإنترنت، والتنمر الإلكتروني وأشكاله وطرق التعامل معه<br>الملكية الرقمية ومصداقية المحتوى الرقمي، والقواعد الأساسية لحقوق النشر. |

ويتضح من خلال الوثائق الوطنية الاهتمام بتنمية المهارات الرقمية لدى الأطفال سواء من خلال منهج متخصص أو تكامل جميع المناهج في تعزيز هذه المهارات لدى الأطفال. ولم يقتصر اهتمام هذه الوثائق بتطوير مهارات استخدام الأجهزة والأدوات الرقمية، بل تجاوزها إلى توظيف التقنية في حل المشكلات، والتعامل مع التقنيات الناشئة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتعزيز السلوك المسؤول عند استخدام التقنية وتجنب المخاطر والتهديدات الناجمة عن سوء استخدام التقنية.

وأجريت كثير من الدراسات التي اهتمت بتقويم محتوى الكتب الدراسية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير المختصة بالتقنية الرقمية سواء المعايير الوطنية أو العالمية. وركزت عديد من الدراسات على تقويم محتوى الكتب الدراسية المتخصصة في التقنية الرقمية مثل كتب علوم الحاسب وتقنية المعلومات، والمهارات الرقمية، فيما تناولت دراسات أخرى تقويم الكتب الدراسية غير المتخصصة في مراحل تعليمية مختلفة في ضوء مؤشرات المواطنة الرقمية؛ حيث يستخدم مصطلح المواطنة الرقمية في كثير من الأحيان للإشارة للثقافة الرقمية التي تعنى بالاستخدام الأمثل والمسؤول للتقنيات الرقمية (Emejulu & McGregor, 2019).

أولاً: تقويم الكتب الدراسية غير المتخصصة في التقنية الرقمية في ضوء المعايير

أجرت الشريف (2023) دراسة للكشف عن مستوى تضمين عناصر المواطنة الرقمية في محتوى كتب التربية الأسرية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. واستُخْدِمَ المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى لتحقيق هدف الدراسة. وأعدت الباحثة قائمة بمؤشرات المواطنة الرقمية، وبطاقة تحليل محتوى في ضوء هذه المؤشرات. وحُلِّلتْ جميع كتب التربية الأسرية في المرحلة المتوسطة في ضوء مؤشرات المواطنة الرقمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تضمين عناصر المواطنة الرقمية في كتب التربية الأسرية منخفض. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين عناصر المواطنة الرقمية في محتوى كتب التربية الأسرية في المرحلة المتوسطة.

أما دراسة العنزي وآخرين (2023) فقد استهدفت تحليل محتوى كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأُعدّتْ قائمة بمؤشرات مهارات القرن الحادي والعشرين. وتضمنت المؤشرات محور المهارات الرقمية. وأظهرت النتائج ضعف تضمين المهارات الرقمية في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي، وعدم وجود محتوى يتعلق بتطوير مهارات البحث عن المعلومات، ومكافحة نظام الجرائم المعلوماتية. وتضمنت توصيات الدراسة ضرورة تطوير كتاب المهارات الحياتية والأسرية ليتضمن المهارات الرقمية.

وأجرى الزهراني والشكرة (2021) دراسة للكشف عن درجة تضمين أبعاد المواطنة الرقمية في مقرر الفقه في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة بُنِيَتْ قائمة بمؤشرات المواطنة الرقمية اللازم تحققها في مقرر الفقه والتي تتوزع في تسعة أبعاد وهي: الثقافة الرقمية، التجارة الإلكترونية، التواصل الرقمي، الوصول الرقمي، الصحة والسلامة، الأمن الرقمي، القانون الرقمي، الحقوق والمسؤولية، الآداب والأخلاقيات. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وحُسِبَتْ التكرارات والنسبة المئوية، وأظهرت النتائج ضعف تضمين أبعاد المواطنة الرقمية في مقرر الفقه في المرحلة الثانوية. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين أبعاد المواطنة الرقمية في مقرر الفقه ومقررات العلوم الشرعية كافةً.

وأجرت الرساسمة (2021) دراسة للكشف عن درجة تضمين عناصر المواطنة الرقمية في مقرر لغتي الجميلة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى لتحقيق أهداف الدراسة. وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى، وشملت 35 مؤشراً تمثل تسعة قيم للمواطنة الرقمية. وطُبِّقتْ أداة الدراسة على جميع كتب الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية (الصف الرابع والخامس والسادس). وأظهرت نتائج الدراسة ضعفاً في تضمين عناصر المواطنة الرقمية. وتفاوتت درجة توفر عناصر المواطنة الرقمية في كتب لغتي الجميلة؛ حيث جاءت الثقافة الرقمية كأكثر العناصر توفراً في الكتب بنسبة 64.41%، يليها الوصول الرقمي بنسبة 11.02%، ثم التواصل الرقمي بنسبة 5.59%، ثم الأخلاقيات الرقمية بنسبة 5.42%. فيما جاءت درجة توفر القوانين الرقمية والحقوق والمسؤوليات الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والتجارة الإلكترونية منخفضة جدا وبنسب أقل من 05%. وأوصت الباحثة

بأهمية تصميم محتوى كتب لغتي بما يتسق مع عناصر المواطنة الرقمية.

وأجرت المطوف ونمازي (2021) دراسة لتقويم محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. وشملت قائمة المهارات مهارات التقنية والمعلومات، والتعليم والابتكار، والحياة والعمل، واستخدم المنهج الوصفي وطبقت أداة الدراسة على عينة من معلمات ومشرفات الصفوف الأولية في إدارة تعليم مكة في المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج درجة تضمين متوسطة لجميع المهارات بما فيها التقنية والمعلومات وذلك وفق وجهة نظر معلمات ومشرفات الصفوف الأولية. وأوصت الدراسة بضرورة مواءمة محتوى كتب اللغة العربية بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

ثانياً: تقويم الكتب الدراسية المتخصصة في التقنية الرقمية

أجرى الغملاس (2023) دراسة لتقويم محتوى كتب المهارات الرقمية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية في مستوى التوسع والذي يناظر المرحلة المتوسطة. واعتمد الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى لملاءمته طبيعة الدراسة. وصُمِّمتْ بطاقة تحليل محتوى، مكونة من 38 مؤشراً استُخْلِصتْ من وثيقة المعايير الوطنية للتقنية الرقمية موزعة على ثلاثة فروع وهي: المفاهيم والتطبيقات الرقمية، التفكير الحوسبي والبرمجة، والمواطنة الرقمية. وأظهرت النتائج أن نسبة اتساق محتوى كتب المهارات الرقمية في المرحلة المتوسطة مع المعايير الوطنية للتقنية الرقمية في فرع المفاهيم والتطبيقات الرقمية بلغ 54.6% فيما بلغت نسبة اتساق فرع التفكير الحوسبي والبرمجة 31.5%، وحصل فرع المواطنة الرقمية على نسبة اتساق بلغت 13.9%. وتوصل الباحث إلى وجود نسبة اتساق مقبولة بين محتوى كتب المهارات الرقمية والمعايير الوطنية للتقنية الرقمية في ضوء الأوزان النسبية التي حددتها المعايير الوطنية لكل فرع.

كما أجرى الفيفي وآخرون (2022) دراسة لتحديد مدى توفر معايير المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في مدارس تعليم الكبار الابتدائية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)؛ حيث أعدت أداة الدراسة بناء على قائمة بمعايير المواطنة الرقمية، شملت عناصر المواطنة الرقمية وهي: الثقافة الرقمية، التجارة الإلكترونية، التواصل الرقمي، الوصول الرقمي، الصحة والسلامة والأمن الرقمي، القانون الرقمي، الحقوق والمسؤولية، الآداب والأخلاقيات. وطبقت الأداة على محتوى كتب التقنية وعلوم الحاسب في المرحلة الابتدائية طبعة 1441هـ. ورُصِدتْ التكرارات وحُسِبَتْ النسبة المئوية، وتوصلت الدراسة إلى ضعف اتساق كتب الحاسب وتقنية المعلومات مع معايير المواطنة الرقمية؛ حيث بلغت نسبة توفر معايير الثقافة الرقمية، التواصل، الآداب والأخلاقيات، الحقوق والمسؤوليات 11.1%، فيما بلغت نسبة توفر معايير الوصول الرقمي 8.88%، والأمن الرقمي 4.44%، والصحة والسلامة الرقمية 3.7%. فيما لم تتوفر معايير القانون الرقمي والتجارة الإلكترونية في هذه الكتب.

فيما هدفت دراسة الفائز وآخرين (2021) إلى التعرف على مستوى اتساق محتوى كتب المهارات الرقمية للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية مع المعايير الوطنية للتقنية الرقمية والمعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها؛ حيث تمثلت أداة الدراسة في بطاقات تحليل محتوى أُعِدّتْ استناداً على المعايير الوطنية للتقنية الرقمية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اتساق معايير فرع المفاهيم والتطبيقات الرقمَّية مع المحتوى بلغ 55.8 %، بينما مستوى اتساق معايير فرع التفكير الحوسبي والبرمجة مع المحتوى بلغ 138.7%، في حين أن مستوى اتساق معايير فرع المواطنة الرقمَّية مع المحتوى بلغ 102.7%، وأوصت الدراسة بتطوير محتوى مناهج المهارات الرقمية للمرحلة الابتدائية، وفق المعايير الوطنَّية للتقنية الرقمية، بالإضافة إلى ضرورة إجراء دراسات للكشف عن مستوى اتساق مناهج علوم الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلتين المتوسطة والثانوية مع المعايير الوطنية للتقنية الرقمية.

وأما دراسة فقيهي وآخرين (2021) فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى تحقق معايير المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت بطاقة تحليل محتوى تضمنت معايير المواطنة الرقمية المستخلصة من وثيقة

المعايير الوطنية للتقنية الرقمية؛ حيث تتوزع المعايير في أربعة أفكار رئيسة وهي: أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية، الملكية الرقمية ومصداقية المعلومات، الأمان والخصوصية، التقنيات في الحياة اليومية. وأظهرت نتائج الدراسة تفاوتا في مدى تحقق معايير المواطنة الرقمية في محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة والثانوية؛ حيث جاءت نسبة تحقق الفكرة الرئيسة (التقنيات في الحياة اليومية) الأعلى بنسبة 49%، يليها (الملكية الرقمية ومصداقية المعلومات) بنسبة 42%، ثم (الأمان والخصوصية) بنسبة 39%، وحصلت الفكرة الرئيسة (أخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية) على أقل نسبة تحقق بواقع 10%. وأوصت الدراسة بضرورة تحديث مناهج الحاسب وتقنية المعلومات وفقًا لمعايير المواطنة الرقمية، وأن تُطوَّر مناهج للمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية.

وأجرى الجديع والفائز (2020) دراسة للكشف عن اتساق محتوى كتب المهارات الرقمية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جمعية معلمي علوم الحاسوب الأمريكية { Computer Science Teachers Association {CSTS. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)؛ حيث بُنِيَتْ بطاقة تحليل محتوى في ضوء معايير جمعية معلمي علوم الحاسوب الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اتساق معايير بعد البرمجة والخوارزميات في كتب الصف الخامس ابتدائي بلغت 21%، في حين بلغت نسبة تضمين بعد تحليل البيانات 7.6%، يليه بعد نظم الحوسبة بنسبة 5.6%، ثم بعد الشبكات والإنترنت بنسبة 3%. في حين لم يُضَمّن أي محتوى في بعد آثار الحوسبة. وأوصت الدراسة بأهمية تطوير مناهج المهارات الرقمية في ضوء المعايير والاتجاهات الدولية.

وهدفتْ دراسة الخليفة والعبيكان (2019) إلى الكشف على مستوى اتساق محتوى كتب علوم الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية مع معايير المواطنة الرقمية لمنضمة الفطرة السليمة (Common Sense Education). واعتمد الباحثان المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى لتحقيق هدف الدراسة؛ حيث صُممت بطاقة تحليل محتوى وفق مؤشرات المعايير الوطنية والموزعة على أبعاد المواطنة الرقمية وفق تصنيف منظمة الفطرة السليمة، والتي شملت: الصحة والسلامة الرقمية، التواصل الرقمي، الثقافة الرقمية، البصمة والسمعة والهوية الرقمية، والتنمر الإلكتروني، والخصوصية، وطُبّقت أداة الدراسة على كتب المرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة ضعف تضمين المواطنة الرقمية في محتوى كتب المرحلة الثانوية حيث بلغة نسبة التضمين 10.8%.

ويتضح من الدراسات السابقة تناولها تضمين المهارات الرقمية في مناهج مختلفة، واستخدمت معظمها بطاقة تحليل محتوى، استندت في بنائها على المعايير الوطنية أو عناصر المواطنة الرقمية بوصفها أداة رئيسة لتحقيق أهدافها؛ مما يؤكد أهمية استخدام مثل تلك البطاقة في الدراسة الحالية. وركزت عديد من الدراسات السابقة على محور المواطنة الرقمية كما في الدراسات: الشريف (2023)، الفيفي وآخرون (2022)، الزهراني والشكرة (2021)، الرساسمة (2021)، فقيهي وآخرون (2021). في حين شملت الدراسة الحالية محاور أخرى للمهارات الرقمية كما في التفكير الحوسبي، والبيانات والذكاء الاصطناعي. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كذلك في النظرة الشمولية لمناهج الصفوف الأولية (المهارات الحياتية، ولغتي، واللغة الانجليزية، والعلوم، والرياضيات، والتربية الفنية، والدراسات الإسلامية)، ومدى تكاملها لإكساب المتعلمين المهارات الرقمية وفق المعايير الوطنية، بخلاف الدراسات السابقة والتي ركزت على تحليل محتوى كتاب دراسي محدد.

**منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis)، وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة والهدف منها، وهو الكشف عن مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية والمعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. ويهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى وصف المحتوى العلمي بشكل موضوعي ومنظم وكمي في ضوء معايير محددة (طعيمة، 2004).

**مجتمع وعينة الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من كتب الصفوف الأولية (كتاب الطالب) في المرحلة الابتدائية بفصولها الدراسية الثلاثة (المهارات الحياتية،

لغتي، اللغة الانجليزية، العلوم، الرياضيات، التربية الفنية، والدراسات الإسلامية) في المملكة العربية السعودية المعتمد تدريسها في العام الدراسي 1445هـ. واستُخدِم أسلوب الحصر الشامل لعينة الدراسة. ويوضح جدول (2) بيانات العينة التي استُخدِمت.

جدول 2

بيانات الكتب الدراسية التي حُلّلتْ

| الصف | الأول | | | الثاني | | | الثالث | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفصل | الأول | الثاني | الثالث | الأول | الثاني | الثالث | الأول | الثاني | الثالث |
| المقرر | عدد الصفحات | | | | | | | | |
| التربية الفنية | 60 | 52 | 58 | 54 | 108 | 99 | 88 | 64 | 86 |
| الدراسات الإسلامية | 58 | 54 | 64 | 56 | 66 | 53 | 55 | 60 | 68 |
| العلوم | 94 | 80 | 78 | 130 | 106 | 114 | 152 | 118 | 150 |
| المهارات الحياتية | 56 | 51 | 73 | 54 | 46 | 74 | 64 | 41 | 72 |
| اللغة الإنجليزية | 44 | 51 | 42 | 46 | 52 | 40 | 126 | 52 | 40 |
| الرياضيات | 88 | 102 | 108 | 108 | 114 | 124 | 107 | 135 | 147 |
| لغتي | 202 | 160 | 144 | 96 | 122 | 130 | 92 | 140 | 156 |

ويوضح جدول (2) أن عدد الكتب التي شملها التحليل (63) كتاباً، موزعة على 3 صفوف بواقع 21 كتاباً لكل صف. وبلغ مجموع الصفحات في جميع الكتب الدراسية 5472 صفحة.

**أداة الدراسة:**

بُنِيَتْ أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأطر الوطنية الخاصة بمعايير التقنية الرقمية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023أ، 2023ب) والدراسات والأدبيات المعنية بتحليل المحتوى في ضوء المعايير (الجديع والفائز، 2020؛ الخليفة والعبيكان، 2019؛ الرساسمة، 2021؛ الشريف، 2023؛ الغملاس، 2023). وشملت الأداة البيانات الأساسية التي تخدم الهدف من الدراسة، وهي الكشف عن مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية، وفيما يأتي وصف محتوى الأداة:

- شمل محتوى أداة التحليل البيانات الأساسية مثل: الصف الدراسي واسم الكتاب المراد تحليله، يليه محاور المهارات الرقمية الرئيسة وهي: الأنظمة والتطبيقات الرقمية، التفكير الحوسبي والبرمجة، البيانات والذكاء الاصطناعي، والمواطنة الرقمية، ويندرج تحت كل محور من هذه المحاور معايير الأداء التي تتبعها والمستخلصة من المعايير الوطنية للتقنية الرقمية الخاصة بكل صف من الصفوف الأولية. ويوضح جدول (3) أدناه محاور المهارات الرقمية وعدد معايير الأداء لكل محور وصفٌ دراسي.

جدول 3

محاور التقنية الرقمية وعدد المعايير التابعة لكل محور في كل صف

| م | الصف | الأنظمة والتطبيقات الرقمية | التفكير الحوسبي والبرمجة | البيانات والذكاء الاصطناعي | المواطنة الرقمية | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | الأول | **8** | **5** | **7** | **6** | **26** |
| **2** | الثاني | **8** | **6** | **9** | **11** | **34** |
| **3** | الثالث | **9** | **6** | **13** | **13** | **41** |

- **فئات التحليل:** ويقصد بها المؤشرات الأساسية المراد تتبعها والتي بناء عليها تُحدّد درجة تضمين المعيار في محتوى الكتاب المدرسي، وشملت أداة الدراسة 26 معيارًا للصف الأول الابتدائي، و34 معيارًا للصف الثاني الابتدائي، و41 معيارًا للصف الثالث موزعة على محاور المهارات الرقمية الرئيسة. وتعد هذه المعايير هي المؤشرات التي تُتَتَبّع في محتوى الكتب في ضوء الفئات الآتية: المحتوى المباشر (أهداف، تعريف، فقرة شارحة)، والمنظم البصري (جدول، صورة، رسم)، والأنشطة والتقويم. وبناء على ذلك يُحدّد مستوى تضمين المهارات الرقمية في كل صف من الصفوف الأولية.

**إجراءات الدراسة:**

- تحديد الهدف من التحليل: الكشف عن مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- تحديد مستوى التضمين: ويعني مستوى تحقق المعيار في محتوى الكتاب المدرسي، وصنف إلى أربعة مستويات: كلي، ومتوسط، ومنخفض، وغير متحقق.
- تحديد وحدة التحليل: حُدّدت الفكرة أو الموضوع كوحدة للتحليل، كونها الأنسب لطبيعة الدراسة، وللهدف من التحليل. وقد تظهر الفكرة على شكل جملة، أو فقرة، أو شكل يرتبط بقضية أو مفهوم محدد أو تتوافق مضامينها ودلالتها مع معيار من معايير مجالات المهارات الرقمية في بطاقة التحليل.
- تحديد قواعد التحليل، والتي شملت الإجراءات الآتية:
  - قراءة الموضوعات المتضمنة بالكتب المقررة في صفوف التعليم العام الأولية في المملكة العربية السعودية قراءة متأنية، وتقسيم الموضوعات إلى فقرات؛ بحيث تمثل كل فقرة فكرة معينة.
  - تحليل الفقرات واستخراج المهارات الرقمية المتضمنة من خلال مقارنة هذه الفقرات بالمعايير.
  - تدوين نتائج التحليل في بطاقة التحليل.
  - تحديد مستوى تضمين المهارات الرقمية وفقًا للآلية الموضحة في الجدول الآتي:

جدول 4

آلية الحكم على مستوى تضمين المهارات الرقمية

| مستوى التضمين | التوصيف الإجرائي | الدرجة الرقمية |
|---|---|---|
| **كلي** | إذا تحقق المعيار في جميع فئات التحليل. | 3 |
| **متوسط** | إذا تحقق المعيار في اثنتين من فئات التحليل. | 2 |
| **منخفض** | إذا تحقق المعيار في واحدة من فئات التحليل فقط. | 1 |
| **غير متحقق** | إذا لم يتحقق المعيار في أيٍّ من فئات التحليل. | 0 |

**صدق الأداة:**

يتحقق صدق الأداة من خلال صدق البناء ( Construct Validity)، ومدى ارتباط بناء أداة الدراسة بالأساس النظري والمحتوى المشتقة منه (أبو علام، 2011) ، ويتحقق صدق البناء في أداة الدراسة من خلال ارتباط عملية بنائها بوثيقة معايير التقنية الرقمية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب والتي أُعدّتْ بواسطة خبراء في مجال التقنية الرقمية، وخضعت لعديد من المراجعات وإجراءات التحكيم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023أ)، بالإضافة إلى ذلك عُرِضَتْ أداة الدراسة على مجموعة من المتخصصين في علوم الحاسب وتقنيات التعليم؛ لإبداء الرأي في مدى وضوح مؤشرات التحليل وفئاته، ومناسبة الشكل التنظيمي لبطاقة التحليل، وقابليتها للقياس وتحقيق الهدف من عملية التحليل.

**ثبات التحليل:**

للتأكد من ثبات التحليل استُخدِمت إحدى الطرق المتعارف عليها في هذا الشأن، وهي طريقة اختلاف المحللين، حيث قام اثنان من المختصين في علوم الحاسب بتحليل محتوى كتب الصفوف الأولية وفقاً لبطاقة التحليل التي أعدت لغرض الدراسة، ثم تطبيق معادلة حساب نسبة الاتفاق والاختلاف لكوبر:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{وحدات الاتفاق}}{\text{وحدات الاتفاق + وحدات الاختلاف}} \times 100$$

وبلغت نسبة الاتفاق بين المحللين لموضوعات الصف الأول الابتدائي في الكتب مجتمعة 85%، فيما بلغت نسبة الاتفاق لموضوعات الصف الثاني الابتدائي مجتمعة 89%، وبلغت نسبة الاتفاق لموضوعات الصف الثالث الابتدائي 86%، وهي معاملات ثبات مقبولة، يمكن الاعتماد عليها لتحقيق أهداف الدراسة.

**الأساليب الإحصائية**

عُولجتْ بيانات الدراسة إحصائيًا، وذلك باختيار الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وهي:

- المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية؛ وذلك لتحديد مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية المطبقة في المملكة العربية السعودية عام 1445هـ.
- حساب معامل الاتفاق بين المحللين بتطبيق معادلة كوبر؛ لقياس مستوى ثبات أداة الدراسة.
- تحديد مستوى تضمين المعايير في الصفوف الأولية بناءً على مستوى توفر المؤشرات. ويوضح الجدول (5) معيار التحليل المستخدم في هذه الدراسة.

جدول 5

حساب مستوى التضمين والنسب المئوية.

| مستوى التضمين | قيمة المتوسط الحسابي | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مرتفع | (٢,٢٥ – ٣) | (٧٥% – ١٠٠%) |
| متوسط | (١,٥– أقل من ٢,٢٥) | (٥٠% – أقل من ٧٥%) |
| منخفض | (٠,٧٥– أقل من ١,٥) | (٢٥% – أقل من ٥٠%) |
| منخفض جدًا | (أقل من ٠,٧٥) | (أقل من ٢٥%) |

**نتائج الدراسة:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وفقًا للمعايير الوطنية للتقنية الرقمية. وأُعدّت بطاقة تحليل محتوى لهذا الغرض، واستُخدِمت المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لتحديد مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى الكتب الدراسية. وفيما يأتي نتائج التحليل والإجابة عن أسئلة الدراسة.

**السؤال الأول: ما مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وفقًا للمعايير الوطنية للتقنية الرقمية؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حُلِّل محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، في ضوء بطاقة تحليل محتوى أُعدّت وفقًا للمعايير الوطنية للتقنية الرقمية. وحُسبتْ المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لمستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب كل صف من الصفوف الأولية، وفق محاور المهارات الرقمية الأربعة الرئيسة، وهي: الأنظمة والتطبيقات الرقمية، والتفكير الحوسبي والبرمجة، والبيانات والذكاء الاصطناعي، والمواطنة الرقمية. ويوضح جدول (6) نتائج التحليل ومستوى التضمين لكل محور في الصف الأول الابتدائي.

جدول 6

مستوى تضمين المهارات الرقمية في الصف الأول الابتدائي

| المحور الرئيسي | عدد المعايير | المتوسط | النسبة | مستوى التضمين |
|---|---|---|---|---|
| الأنظمة والتطبيقات الرقمية | 8 | 0.50 | %17 | منخفض جداً |
| التفكير الحوسبي والبرمجة | 5 | 1.8 | %60 | متوسط |
| البيانات والذكاء الاصطناعي | 7 | 1.14 | %38 | منخفض |
| المواطنة الرقمية | 6 | 0.50 | %17 | منخفض جداً |
| **النسبة الإجمالية لمستوى تضمين المهارات الرقمية في الصف** | **26** | **0.92** | **%31** | **منخفض** |

ويبين جدول (6) أن مستوى تضمين المهارات الرقمية في الصف الأول جاء منخفضًا بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط الإجمالي 0.92 وبنسبة مئوية بلغت 31%. وجاء مستوى تضمين محور الأنظمة والتطبيقات الرقمية، والمواطنة الرقمية منخفضًا جدًا بنسبة بلغت 17% ومتوسط حسابي 0.50 لكل محور. فيما جاء مستوى تضمين التفكير الحوسبي والبرمجة الأعلى بين جميع المحاور في الصف الأول وبدرجة متوسطة بلغت 1.8 ونسبة 60%، يليه البيانات والذكاء الاصطناعي بمستوى تحقق منخفض بلغ 1.14 وبنسبة 38%.

كما حُسِب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للكشف عن مستوى تضمين محاور المهارات الرقمية في الصف الثاني الابتدائي. ويوضح جدول (7) نتائج تحليل محتوى كتب الصف الثاني؛ حيث أظهرت النتائج أن مستوى تضمين المهارات الرقمية في الصف الثاني منخفض إجمالاً حيث بلغت النسبة 27% وبمتوسط حسابي 0.82.

جدول 7

مستوى تضمين المهارات الرقمية في الصف الثاني الابتدائي

| المحور الرئيس | عدد المعايير | المتوسط | النسبة | مستوى التضمين |
|---|---|---|---|---|
| الأنظمة والتطبيقات الرقمية | 8 | 0.25 | %8 | منخفض جداً |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| التفكير الحوسبي والبرمجة | 6 | 1.17 | %39 | منخفض |
| البيانات والذكاء الاصطناعي | 9 | 1.56 | %52 | متوسط |
| المواطنة الرقمية | 11 | 0.45 | %15 | منخفض جداً |
| **النسبة الإجمالية لمستوى تضمين المهارات الرقمية في الصف** | **34** | **0.82** | **%27** | **منخفض** |

وللكشف عن مستوى تضمين محاور المهارات الرقمية في الصف الثالث، طُبقت بطاقة تحليل المحتوى على كتب الصف الثالث، وحُسِبت المتوسطات الحسابية لكل محور. ويوضح جدول (8) المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمستوى تضمين كل محور من محاور المهارات الرقمية في كتب الصف الثالث.

وكشفت النتائج أن مستوى تضمين محور البيانات والذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 1.56 ونسبة 52%، يليه التفكير الحوسبي والبرمجة بمستوى تضمين منخفض ومتوسط حسابي 1.17 ونسبة 39%. كما أظهرت النتائج مستوى تحقق منخفض جداً لكل من المواطنة الرقمية، والأنظمة والتطبيقات الرقمية؛ حيث بلغت نسب تضمين كل محور 15% و08% على التوالي.

جدول 8

مستوى تضمين المهارات الرقمية في الصف الثالث الابتدائي

| **المحور الرئيس** | **عدد المعايير** | **المتوسط** | **النسبة** | **مستوى التضمين** |
|---|---|---|---|---|
| الأنظمة والتطبيقات الرقمية | 9 | 0.56 | %19 | منخفض جداً |
| التفكير الحوسبي والبرمجة | 6 | 0.67 | %22 | منخفض جداً |
| البيانات والذكاء الاصطناعي | 13 | 0.92 | %31 | منخفض |
| المواطنة الرقمية | 13 | 0.46 | %15 | منخفض جداً |
| **النسبة الإجمالي لمستوى تضمين المهارات الرقمية في الصف** | **41** | **0.66** | **%22** | **منخفض جداً** |

ويلاحظ من جدول (8) أن النسبة الإجمالية لتضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصف الثالث منخفضة حيث بلغت 22% ومتوسط حسابي 0.66. وتراوح مستوى التضمين لمحاور المهارات الرقمية في هذا الصف بين المنخفض جداً والمنخفض. ويلاحظ أن محور المواطنة الرقمية حصل على أقل نسبة تضمين بواقع 15% فيما حصل محور البيانات والذكاء الاصطناعي على أعلى نسبة تضمين 31% يليه محور التفكير الحوسبي والبرمجة بنسبة 22%، ثم محور الأنظمة والتطبيقات الرقمية بنسبة 19%.

وإجمالًا فقد كشفت نتائج تحليل محتوى كتب الصفوف الأولية عن مستوى تضمين منخفض في جميع الصفوف؛ حيث بلغ مستوى تضمين المهارات الرقمية في الصف الأول 31% فيما انخفضت

النسبة إلى 27% في الصف الثاني، وفي الصف الثالث تظهر أقل نسبة تضمين وهي 22%.

**السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في درجة تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية وفقاً للمجالات الرئيسة (الأنظمة والتطبيقات الرقمية، التفكير**

**الحوسبي والبرمجة، البيانات والذكاء الاصطناعي، المواطنة الرقمية)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لمعايير كل محور على امتداد جميع الصفوف، ويوضح جدول (9) نتائج التحليل.

جدول 9

مستوى تضمين محاور المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية.

| المحور الرئيس | عدد المعايير | المتوسط | النسبة | مستوى التضمين |
|---|---|---|---|---|
| الأنظمة والتطبيقات الرقمية | 25 | 0.44 | %15 | منخفض جداً |
| التفكير الحوسبي والبرمجة | 17 | 1.18 | %39 | منخفض |
| البيانات والذكاء الاصطناعي | 29 | 1.17 | %39 | منخفض |
| المواطنة الرقمية | 30 | 0.47 | %16 | منخفض جداً |

ويلاحظ من خلال الجدول أن مستوى التضمين تراوح بين منخفض جداً إلى منخفض في محاور المهارات الرقمية. وجاء محورا التفكير الحوسبي والبرمجة، والبيانات والذكاء الاصطناعي في المرتبة الأولى بنسبة 39%، يليهما محور المواطنة الرقمية بنسبة 16% ثم الأنظمة والتطبيقات الرقمية بنسبة 15%.

**السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية وفقاً للمعايير الوطنية للتقنية الرقمية؟**

كشفت نتائج الدراسة عن الحاجة إلى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في ظل مستوى التضمين المنخفض الذي أظهرته نتائج التحليل، وذلك من أجل بناء الثقافة الرقمية لدى المتعلمين وتهيئتهم لمتطلبات العصر الحالي وتوقعات المستقبل، ولتجنيبهم كثيرًا من المخاطر المرتبطة باستخدام التقنية الرقمية. ويرتكز التصور المقترح على الأسس الآتية:

- نتائج تحليل المعايير الوطنية للتقنية الرقمية والمحاور والأفكار المستخلصة منها والتي تمثل المهارات الرقمية المراد تضمينها في المناهج.
- طبيعة المعرفة والمادة التعليمية في محتوى الكتب الدراسية.
- إيجاد التقاطعات والسياقات المناسبة لدمج المهارات الرقمية بسلاسة في محتوى الكتب الدراسية في جميع مجالات التعلم وبما يضمن التوازن بين مجالات التعلم في تضمين المهارات الرقمية.

وعليه يهدف التصور المقترح إلى تطوير محتوى الكتب الدراسية في الصفوف الأولية وتكييفها بما يتواءم مع المعايير الوطنية للتقنية الرقمية. ومن خلال تحليل المعايير الوطنية للتقنية الرقمية، يلاحظ وجود أربعة محاور رئيسة، تشمل عدد من الأفكار الفرعية، وهي:

- الأنظمة والتطبيقات الرقمية: ويشمل هذا المحور التعرف على الأجهزة الرقمية، وتشغيلها وتنفيذ أساسيات استخدام نظام التشغيل، والاتصال بشبكة الإنترنت، وتصفح المواقع الالكترونية الموثوقة والبحث عن المعلومات، وأساسيات معالجة النصوص، والرسم بالحاسوب، وإنتاج العروض التقديمية البسيطة، والتواصل والتعاون باستخدام الأدوات الرقمية.
- التفكير الحوسبي والبرمجة: ويشمل الأفكار الآتية: التجريد واستخدامه لتحديد سمات العناصر وتصنيفها؛ لأداء مهمة محددة، ومبادئ الخوارزميات، وأساسيات البرمجة المرئية.
- البيانات والذكاء الاصطناعي: ويشمل البيانات وأنواعها، وطرق جمعها وتنظيمها وتصويرها، والأنماط في البيانات، بالإضافة إلى مفاهيم النمذجة والمحاكاة، والروبوتات، ومبادئ الذكاء الاصطناعي واستخداماته في الحياة.

- المواطنة الرقمية: وتشمل قواعد استخدام التقنية الرقمية وأخلاقياتها، بالإضافة إلى الصحة الرقمية، والتنمر الإلكتروني وأشكاله وطرق التعامل معه، والخصوصية، والبصمة الرقمية، ومبادئ الأمن السيبراني.

وتشمل الصفوف الأولية مجالات التعلم الآتية: الرياضيات، العلوم، لغتي، المهارات الحياتية، الدراسات الإسلامية، التربية الفنية، اللغة الإنجليزية. ويمكن أن تتكامل مناهج هذه المجالات في تغطية محتوى المهارات الرقمية بجميع محاورها بما يتسق مع المعايير الوطنية للتقنية الرقمية. ويوضح جدول (10) التصور المقترح لتوزيع المفاهيم والمهارات والقيم المتضمنة في المعايير الوطنية للتقنية الرقمية على مجالات التعلم التي يمكن أن تعزز اكتسابها من خلال وجود محتوى مباشر في مناهجها.

جدول 10

توزيع المفاهيم والمهارات والقيم المتضمنة في المعايير الوطنية للتقنية الرقمية في الصفوف الأولية على مجالات التعلم.

| المحاور | الفكرة الرئيسة | المفاهيم والمهارات والقيم المرتبطة بالمهارات الرقمية | مجال التعلم |
|---|---|---|---|
| الأنظمة والتطبيقات الرقمية | المكونات المادية والبرمجية | ▪ الأجهزة الرقمية: مسمياتها، ومكوناتها واستخداماتها | ▪ لغتي واللغة الانجليزية |
| | | ▪ أساسيات نظام التشغيل<br>▪ الاتصال بشبكة الانترنت | ▪ المهارات الحياتية والتربية الفنية |
| | أدوات الإنتاج | ▪ معالجة النصوص | ▪ لغتي واللغة الانجليزية |
| | | ▪ الرسم بالحاسوب | ▪ التربية الفنية |
| | | ▪ العروض التقديمية | ▪ التربية الفنية والمهارات الحياتية |
| | البحث واسترجاع المعلومات | ▪ تصفح المواقع الالكترونية<br>▪ البحث في الإنترنت | ▪ جميع مجالات التعلم |
| | التواصل والتعاون في البيئة الرقمية | ▪ أدوات التواصل والتعاون الشائعة<br>▪ التواصل الرقمي<br>▪ التعاون الرقمي | ▪ جميع مجالات التعلم |
| التفكير الحوسبي والبرمجة | التجريد والخوارزميات | ▪ التجريد لتحديد السمات، وتصنيفها، وأداء المهام<br>▪ التقسيم<br>▪ إنشاء الخوارزميات لإنجاز مهام محددة | ▪ الرياضيات والعلوم |
| | البرمجة المرئية | ▪ بيئة البرمجة المرئية<br>▪ اللبنات **Blocks** | ▪ الرياضيات والعلوم |
| البيانات والذكاء الاصطناعي | البيانات | ▪ البيانات المعلومات<br>▪ جمع البيانات وتنظيمها وحفظها<br>▪ تصوير البيانات<br>▪ الأنماط في البيانات | ▪ الرياضيات والعلوم |
| | الذكاء الاصطناعي | ▪ الذكاء البشري وذكاء الآلة، والآلات الذكية وغير الذكية<br>▪ استخدامات الذكاء الاصطناعي في الحياة اليومية<br>▪ مفاهيم النمذجة والمحاكاة<br>▪ الروبوتات: مكوناتها ومبادئ عملها<br>▪ استخدام روبوت وتوجيهه لأداء وظيفة محددة | ▪ الرياضيات والعلوم |
| المواطنة الرقمية | أخلاقيات استخدام الأنظمة | ▪ قواعد الاستخدام الأخلاقي للتقنية الرقمية<br>▪ الملكية الرقمية ومصداقية المعلومات | ▪ الدراسات الإسلامية |

| المحاور | الفكرة الرئيسة | المفاهيم والمهارات والقيم المرتبطة بالمهارات الرقمية | مجال التعلم |
|---|---|---|---|
| | والتطبيقات الرقمية. | ▪ التنمر الإلكتروني: أشكاله وطرق التعامل معه<br>▪ البصمة والهوية الرقمية<br>▪ آثار الحوسبة: استخدامات التقنيات في جوانب مختلفة من الحياة، والاستخدامات التعليمية للتقنية الرقمية. | ▪ المهارات الحياتية |
| | الأمن والسلامة الرقمية | ▪ الصحة الرقمية: أساسيات الاستخدام الصحي والآمن<br>▪ الخصوصية وطرق حمايتها<br>▪ أمن المعلومات<br>▪ المخاطر والتهديدات في البيئة الرقمية وطرق الوقاية | ▪ المهارات الحياتية |

وعليه يركز هذا التصور على تصنيف مجالات التعلم وفقاً لدورها في تنمية المحاور الرئيسة والأفكار الفرعية للمهارات الرقمية وفق الآتي:

**أولاً: الرياضيات والعلوم**

يؤسس هذان المجالان للتفكير الحوسبي والبرمجة، والبيانات والذكاء الاصطناعي؛ حيث إن هناك عديدًا من أوجه التشابه والتقاطعات بين مفاهيم التفكير الحوسبي والبرمجة، والبيانات والذكاء الاصطناعي، والمعارف والمهارات في مجالي الرياضيات والعلوم. ويعد التفكير الحوسبي منهجية لحل المشكلات التي تربط مجال علوم الحاسب بالمجالات الأخرى، وتوفر وسيلة مميزة لتحليل وتطوير حلول للمشكلات التي يمكن تنفيذها حاسوبيًا وتطويرها. وعلى الرغم من أن التفكير الحوسبي وحل المشكلات في البيئة الرقمية يتداخلان بشدة ويتشاركان كثيرا من العمليات، فإن أحد الاختلافات الرئيسة بينهما هو أن التفكير الحوسبي يركز على كيفية الاعتماد على الإمكانيات الرقمية والحاسوبية لحل المشكلات وتنفيذ الحلول. وعليه يمكن تكييف بعض الموضوعات في مجالي الرياضيات والعلوم بما يحقق معايير التقنية الرقمية المرتبطة بالتفكير الحوسبي والبرمجة، من خلال منح دور أكبر للتقنية في حل المشكلات.

كما يعد مجالا الرياضيات والعلوم سياقات مثالية لتعزيز مهارات المتعلمين في البيانات والذكاء الاصطناعي، حيث لوحظ من خلال تحليل محتوى الكتب الدراسية وجود محتوى خاص بالبيانات وأساليب جمعها وتصويرها، بالإضافة إلى مفاهيم النمذجة وتمثيل المواقف الحياتية، إلا أنه يتطلب تكييفها مع البيئة الرقمية وتفعيل استخدام التطبيقات التقنية. وعليه يمكن لمناهج الرياضيات والعلوم أن تتسق مع بعض المعايير الوطنية للتقنية الرقمية في محوري التفكير الحوسبي والبرمجة، والبيانات والذكاء الاصطناعي، وفيما يأتي أمثلة على بعض هذه المعايير:

- استيعاب مفهوم التجريد من خلال وصف الخصائص للعناصر والمهام، وتوظيفها لأداء عمليات محددة.
- استيعاب مفهوم الخوارزميات واستخدامها في حل المشكلات أو إنجاز المهام.
- استيعاب مفهوم البيانات وطرق جمعها وتنظيمها وتخزينها، وتصويرها لغرض محدد باستخدام الأدوات التقنية.
- استيعاب مبادئ الذكاء الاصطناعي واستخداماته في الحياة اليومية
- استيعاب مفاهيم المحاكاة من خلال أمثلة بسيطة واستخدام النمذجة لتمثيل نظام واقعي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023أ).

**ثانياً: الدراسات الإسلامية**

يمكن تعزيز القيم والسلوك المرتبطة باستخدام التقنية الرقمية من خلال مجال الدراسات الإسلامية، والذي يعنى إجمالًا بإكساب الطالب السلوك الحسن في جميع تعاملاته؛ وعليه يمكن استيعاب

عدد من المعايير الخاصة بأخلاقيات استخدام التقنية والمحتوى الرقمي، مثل:

- تطبيق قواعد السلوك الأخلاقي والمسؤول لاستخدام الأجهزة والتطبيقات الرقمية، وإدراك أهمية اتباعها.
- تطبيق السلوكيات الأخلاقية للتواصل والتعاون في البيئة الرقمية.
- تطبيق القواعد الأساسية لحقوق النشر المتعلّقة بالمحتوى الرقمي، واستنتاج ضوابط استخدام أعمال الآخرين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023أ).

**ثالثاً: المهارات الحياتية**

يمكن من خلال مجال المهارات الحياتية تضمين كثير من المعارف والمهارات والقيم المرتبطة باستخدام الأنظمة والتطبيقات الرقمية والمواطنة الرقمية. ومن خلال تحليل موضوعات كتب المهارات الحياتية، لوحظ وجود عديد من السياقات المناسبة لتضمين المهارات الرقمية. فعلى سبيل المثال يحتوي محتوى كتب المهارات الحياتية وحدة عن الصحة والسلامة، ووحدة بمسمى "شخصيتي"، ووحدة أخرى بمسمى "وقتي" ويمكن من خلال هذه الموضوعات تحقيق بعض المعايير التي تندرج تحت محور المواطنة الرقمية والتي تركز على الصحة والسلامة الرقمية، والتنمر الإلكتروني وأشكاله وطرق التعامل معه، والممارسات الآمنة والصحية لاستخدام الأجهزة الرقمية والإنترنت. وفيما يأتي أمثلة على بعض المعايير الوطنية للتقنية الرقمية في الصفوف الأولية في محور المواطنة الرقمية والتي تركز على قواعد السلوك الملائم لاستخدام التقنية الرقمية وتطبيقاتها.

- التعرف على المخاطر والتهديدات الناتجة عن استخدام الإنترنت، والاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها؛ للبقاء آمنًا.
- تمييز بعض أشكال التنمُّر الإلكتروني، واستنتاج آثاره وطرق التعامل معه.
- تطبيق بعض الممارسات السليمة والآمنة لاستخدام الأجهزة الرقمية.
- استيعاب المخاطر الصحية الناتجة عن استخدام الأجهزة الرقمية، ووصف طرق الوقاية منها، وتطبيقها في أثناء الاستخدام.
- استيعاب خطورة بعض المواقع والتطبيقات والأشخاص على الإنترنت، ومناقشة أهمية الرجوع إلى الوالدين أو من ينوب عنهما عند مواجهة المواقف الخطرة.
- توضيح مصطلح (الهوية الرقمية)، وأشكال التمثيل المختلفة للهوية عبر الإنترنت ومبرراتها.
- استخدام التقنيات الرقمية والإنترنت؛ لاستكشاف أشياء جديدة وتعلّمها. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023أ)

كما يمكن تضمين المهارات الخاصة بالتواصل والتعاون وإنجاز المشاريع التعاونية باستخدام الأدوات الرقمية، وتصفح مواقع إلكترونية موثوقة، واستخدام الكلمات المفتاحية وخصائص محركات البحث؛ للحصول على معلومات محددة والتي تندرج تحت محور الأدوات والتطبيقات الرقمية، كونها من المهارات الحياتية المهمة.

**رابعاً: التربية الفنية**

من خلال منهج التربية الفنية يمكن تناول المهارات الرقمية بشكل مباشر، وذلك باستخدام الأجهزة والتطبيقات الرقمية في عمليات تصميم الفنون وإنتاجها، وحفظها وعرضها، واكتشافها في ضوء المسؤولية الأخلاقية؛ مما يعني تحقيق عدد من المعايير الوطنية في التقنية الرقمية والتي تعنى بالتعرف على الأجهزة الرقمية، واستخداماتها ومكوّناتها الخارجية، وتطبيق بعض أساسيات الاستخدام، بالإضافة إلى استخدام أحد تطبيقات إنتاج الرسوم؛ لإنتاج رسومات وصور وتحريرها. وفيما يأتي أمثلة على بعض المعايير التي يمكن تحقيقها من خلال محتوى كتب التربية الفنية.

- استخدام أحد تطبيقات إنتاج الرسوم؛ لإنتاج رسومات وصور وتحريرها.
- استخدام أحد برامج العروض التقديمية؛ لإنتاج عرض تقديمي بسيط.
- استخدام المكوّنات المادية الخارجية للأجهزة الرقمية، واستنتاج وظائفها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023أ، ص.20).

حيث يلاحظ وجود ارتباط مباشر بين مجال التربية الفنية وبعض المعايير المعنية بإنتاج الرسومات والصور وتحريرها، والعرض والتقديم باستخدام الأدوات الرقمية، والتي تتطلب كذلك معرفة باستخدام بعض المكونات المادية الخارجية للأجهزة الرقمية.

**خامساً: لغتي واللغة والإنجليزية**

يمكن من خلال محتوى هذين المجالين التعرف على الأجهزة الرقمية ومكوناتها الخارجية من خلال قراءة مسمياتها باللغتين العربية والانجليزية، واستخدام برامج معالجة النصوص لكتابة كلمات وجمل. بالإضافة إلى التعرف على بعض المصادر الرقمية التي تطور مهارات المتعلم في القراءة والكتابة باللغتين العربية والانجليزية. وفيما يأتي أمثلة على بعض معايير التقنية الرقمية في محور الأنظمة والتطبيقات الرقمية والتي يمكن دمجها في محتوى كتب اللغة العربية والانجليزية:

- تسمية أجهزة رقمية، وذكر استخداماتها، ومكوناتها الخارجية ووظائفها.
- استخدام أحد تطبيقات معالجة النصوص؛ لإنشاء مستند وتحريره، وحفظه وطباعته.
- الاتصال بشبكة الإنترنت والتّعرّف على الأجهزة المتصلة.
- تنفيذ أوامر إدارة الملفات والمجلدات الأساسية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023أ، ص.16).

**سادساً: الروابط الإثرائية**

تعد الروابط الإثرائية أحد مصادر التعلم الرقمية التي يتضمنها محتوى كتب الصفوف الأولية. وتركز غالبية هذه المصادر على الموضوعات الأساسية في كل فصل من فصول الكتاب الدراسي. ويمكن توظيف الروابط الإثرائية لتنمية المهارات الرقمية لدى المتعلمين وفق محاور المهارات الرقمية وأفكارها المرتبطة بكل مجال تعلم.

وفيما يبين التصور المقترح كيفية توزيع محاور التقنية الرقمية وأفكارها الفرعية على مجالات التعلم، فإن ذلك لا يعني اقتصار دور كل مجال على المحور أو الأفكار الفرعية المسندة إليه فقط. فيمكن لكل مجال من هذه المجالات تعزيز المهارات الرقمية لدى المتعلمين في محاور أخرى من خلال استهدافها في عمليات التعليم والتعلم والتقويم. حيث يمكن من خلال دمج التقنية في طرق التدريس والتقويم تعزيز المهارات الرقمية لدى المتعلمين. وركزت الدراسة الحالية على أن تتضمن المناهج بشكل صريح محتوى مباشر مرتبط في المهارات الرقمية ويتناسب مع طبيعة كل مجال، كون استخدام التقنية وسيلةً للتدريس يتفاوت من معلم لآخر. وعليه فإن وجود محتوى مباشر في الكتب سيقلل من التفاوت في طرح موضوعات مرتبطة بالمهارات الرقمية.

**تفسير النتائج ومناقشتها:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، وتوصلت النتائج إلى نسبة تضمين منخفضة في جميع الصفوف حيث بلغت النسبة الإجمالية لتضمين المهارات الرقمية في الصف الأول الابتدائي 31%، والصف الثاني الابتدائي 27%، والصف الثالث الابتدائي 22%. ويتضح من النتائج انخفاض تدريجي في مستوى تضمين المهارات الرقمية من الصف الأول إلى الثالث الابتدائي، ويعزى ذلك إلى كون المعايير بنيت بشكل مترابط ويُتوسع في طرح المفاهيم عند الانتقال من صف إلى صف أعلى. فيما تركز كتب الصفوف الأولية على المحتوى العلمي للمجال، وعند تقديم محتوى يرتبط بالمهارات الرقمية يكون داعمًا وليس محتوى أساسيًّا. وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة العنزي وآخرين (2023) والتي كشفت عن ضعف تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب المهارات الحياتية في الصف الأول الابتدائي، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الرساسمة (2021) والتي أظهرت ضعفًا في تضمين عناصر المواطنة الرقمية في محتوى كتب لغتي الجميلة للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية. فيما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة المطوف ونمازي (2021) والتي استطلعت آراء معلمات ومشرفات الصفوف الأولية لتقويم محتوى كتب اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشري وتضمنت مهارات التقنية والمعلومات، وتوصلت إلى درجة تضمين متوسطة وفقاً لآراء العينة. ويعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف طبيعة الدراستين من حيث المنهج، وكذلك لاختلاف قائمة المهارات الرقمية التي قُوِّم محتوى الكتب في ضوئها.

وعلى الرغم من أن النسبة الإجمالية لمستوى تضمين المهارات الرقمية في محتوى كتب الصفوف الأولية جاءت منخفضة في هذه الدراسة، فإن مستوى التضمين في بعض المحاور الرئيسة جاء

بنسبة متوسطة في الصفين الأول والثاني. حيث أظهرت النتائج أن محور التفكير الحوسبي والبرمجة حقق نسبة تضمين متوسطة في الصف الأول بلغت 60%، فيما حقق محور البيانات والذكاء الاصطناعي نسبة تضمين متوسطة في الصف الثاني بلغت 52%. ويمكن أن يعزي ذلك إلى وجود تقاطعات مع مجالات تؤسس لعلوم الحاسوب وهي الرياضيات والعلوم؛ حيث لوحظ تضمين محتوى كتب الرياضيات والعلوم موضوعات وأفكار مرتبطة بمبادئ التفكير الحوسبي والبيانات مثل: مهارات التقسيم، والتعرف على الأنماط، ومهارات التفكير المنطقي. كما تضمن موضوعات في مجال علم البيانات مثل: صياغة الأسئلة الاستقصائية، وجمع البيانات، وتنظيمها وتمثيلها، وتفسيرها والتواصل بشأنها؛ حيث احتوى كتاب الرياضيات على سبيل المثال على فصل مخصص لتمثيل البيانات وقراءتها، إلا أن المحتوى افتقد إلى توظيف أكبر للتطبيقات الرقمية.

كما أظهرت النتائج أن مستوى تضمين الأنظمة والتطبيقات الرقمية، والمواطنة الرقمية حصلت على أقل نسبة من بين محاور المهارات الرقمية حيث لم تتجاوز نسبة التضمين لأي منهما 19% في أي صف. ويمكن تفسير ذلك بأن الأنظمة والتطبيقات الرقمية تركز على الاستخدام المباشر والصريح للتطبيقات الرقمية مثل معالج النصوص، وتطبيقات الرسم، والعروض التقديمية، وأدوات التواصل والتعاون، فيما محورا التفكير الحوسبي والبرمجة، والبيانات والذكاء الاصطناعي، تتقاطع بعض مفاهيمهما مع المحتوى العلمي لبعض مجالات التعلم، ولا يتطلب تعليمها استخدام التقنية بشكل مباشر. أما فيما يخص المواطنة الرقمية فينظر دائما لقضايا الاستخدام الأخلاقي والمسؤول للتقنية على أنها قضايا ثانوية حتى في المناهج المتخصصة في تعليم التقنية الرقمية. وعليه أظهرت كثير من الدراسات ضعف تضمين القيم والسلوك والمفاهيم المرتبطة بالاستخدام الأخلاقي والمسؤول للتقنية الرقمية (الشريف، 2023)، (الفيفي وآخرون، 2022)، (الزهراني والشكرة، 2021)، (الرساسمة، 2021)، (فقيهي وآخرون، 2021).

**توصيات الدراسة:**

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

تطوير كتب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية، وتوزيع الأفكار الرئيسة للمهارات الرقمية بشكل متوازن على الصفوف ومجالات التعلم بما يتناسب مع طبيعة كل مجال ووفق تسلسل وترابط المحتوى.

رفع كفاءة استخدام التقنية لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، في محاور المهارات الرقمية كافة، من خلال عقد ورش ودورات تدريبية.

عقد دورات تدريبية لتطوير مهارات المعلمين في توظيف التقنية في التعليم والتعلم، وأساليب الاستخدام الأمثل لها.

ضرورة إشراك المعلمين ذوي المهارة والثقافة العالية في توظيف التقنية في التعليم عند تأليف كتب الصفوف الأولية لتضمين المهارات الرقمية فيها.

**مقترحات الدراسة:**

بناء على ما خلصت إليه نتائج هذه الدراسة، يقترح الباحث القيام بالدراسات المستقبلية الآتية:

دراسة لقياس كفايات المهارات الرقمية لدى معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية للتقنية الرقمية لمعرفة مدى امتلاكهم هذه المهارات .

دراسة لتحديد احتياجات معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية في المهارات الرقمية.

دراسة تحليلية للمناهج غير المتخصصة في التقنية الرقمية في المراحل التعليمية المختلفة؛ لتحديد مستوى تضمين بعض المهارات الرقمية في هذه المناهج وفق طبيعة كل منهج.

**المراجع**

**المراجع العربية**

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط. ٦). دار النشر للجامعات.

برنامج تنمية القدرات البشرية. (٢٠٢١). الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢٥ – ٢٠٢١ .

https://www.vision2030.gov.sa/media/es1pkuvo/hcdp-delivery-plan_ar.pdf

الجديع، عبدالرحمن جديع، والفائز، عبدالعزيز عبدالله. (٢٠٢٠). مقارنة محتوى كتاب المهارات الرقمية في المملكة العربية السعودية وكتاب تقنية المعلومات في سلطنة عُمان في ضوء معايير CSTA Grade 3-5. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٩(٤)، ١٦٠-١٦٨.

الخليفة، نورة، والعبيكان، ريم. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السليمة Common Sense Education. رسالة الخليج العربي، (١٥١)، ٣٧-٥٦.

الخوالدة، ناصر، وعيد، يحي. (٢٠٠٧). تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية. دار وائل.

الرساسمه، تغريد سعيد. (٢٠٢١). دراسة تحليلية لمقرر" لغتي الجميلة" للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ظل قيم المواطنة الرقمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية،٥(٢٨)، ١١٤-١٣٣.

رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ . https://www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

الزهراني، سميرة أحمد، الشكره، مرادي عمار.(٢٠٢١). تحليل المناهج الإسلامية في ضوء المواطنة الرقمية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٢(٢)، ١٣٧- . https://doi.org/10.37575/h/edu/0044144

الشريف، ليلى حسين. (٢٠٢٣). درجة تضمين مهارات المواطنة الرقمية في مقررات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ٥(١)، ٣٠٣-٣٤٤

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه – أسسه – استخداماته. دار الفكر العربي.

العنزي، نهلى موسى، الخريصي، وفاء زعال، والشبيلي، العنود محمد.(٢٠٢٣). تحليل محتوى كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف الأول الابتدائي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، ٢(١). ٢٣-٤٤ .

الغملاس، خالد عبدالله. (٢٠٢٣). تقويم مقرر المهارات الرقمية في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير تعلم التقنية الرقمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية في جامعة القصيم، ١٦(١)، ٣٦-٥٦.

الفائز، عبدالعزيز عبدالله، والجديع، عبدالرحمن جديع، الفائز، سمر عبدالله. (٢٠٢١). مستوى اتساق مناهج المهارات الرقمية مع المعايير الوطنية السعودية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل. العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٢ (٢)، ١-٧.

فقيهي، أحمد يحي، العبيكان، ريم عبدالمحسن، العنزي، محمد جمعة، الخليفة، نورة عبدالرحمن، الجويعد، مشاعل صالح. (٢٠٢١). المواطنة الرقمية في كتب الحاسب وتقنية المعلومات في ضوء المعايير الوطنية لمجال التقنية الرقمية في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية، (٨)، ٦٣٣-٦٦٨ . https://www.ub.edu.sa/ar/dsr/magazine-versions.aspx

الفيفي، موسى سليمان، العصيمي، سارة ذعار، والخالدي، فوزية حمدان. (٢٠٢٢). درجة توافر معايير المواطنة الرقمية في محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في مدارس تعليم الكبار الابتدائية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع،٨١، ٦٥-٨٨ . https://doi.org/10.33193/JALHSS.81.2022.696

القحطاني، عمشاء مناحي. (٢٠٢٢). دراسة تحليلية لمقررات المهارات الرقمية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير المنهج التكاملي "STEM". مجلة المناهج وطرق التدريس، ١(١٠)، ٢١-٣٩.

المطوف، نماء فوزي، وبغدادي، منال محمد. (٢٠٢٢). تقويم محتوى كتاب اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٤٨)، ٧٥ - ١٠٦ .

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). وثيقة معايير مجال تعلم التقنية الرقمية (ط، ١)، مكتبة الملك فهد الوطنية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣أ). وثيقة معايير مجال تعلم التقنية الرقمية (ط، ٢). الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣ب). وثيقة المهارات والقيم في معايير مناهج التعليم العام. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). التصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية . https://www.tu.edu.sa/Attachments/b0efa512-f0f7-4295-9622-c71fd2ae1ec0_.pdf

**المراجع الأجنبية**

Alismail, H. A., McGuire, P. (2015). 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice. Journal of Education and Practice, 6(6), 150-154.

Alghtani, O. A., Ali, Y. A., Ali, A. A., Abdul Majeed, A. A., Al-Mohammadi, N. A., Al Harbi, O. M., Asiri, O. I., & Ismail, S.M. (2021). Assessing secondary school curricula in the light of developing quality of life standards of high school students. International Journal of Research and Reviews in Education ، ٧.(٤)، ٤٦-٥٤ https://doi.org/10.33500/ijrre.2021.7.005

Curran, M. & Ribble, M. (2017). P-20 model of digital citizenship. New Directions for Student Leadership, (153), 35-46.

Emejulu, A., & McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. Critical Studies in Education, 60(1), 131-147.

Glatthorn, A. A. (1999). Curriculum leadership. Glenview, IL. Scott: Foresman

International Society for Technology in Education (ISTE). (2019). ISTE Standard for Students. https://www.iste.org/standards/for-students

Kermani, H., & Aldemir, J. (2015). Preparing children for success: Integrating science, math, and technology in early childhood classroom. Early Child Development and Care, 185(9), 1504-1527 https://doi:10.1080/03004430.2015.100737

Nascimbeni, F., & Vosloo, S. (2019). Digital literacy for children: exploring definitions and frameworks. UNICEF for Every Child. https://www.unicef.org/globalinsight/media/1271/file/%20UNICEF-Global-Insight-digital-literacy-scoping-paper-2020.pdf

Ofcom (2018). Children and Parents: Media use and attitudes report 2018. Children and parents: media use and attitudes report 2018 - Ofcom

Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 85 (4), 129-135.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2018). A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. Montreal: UIS

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, (EUR 31006 EN). Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415

Walters, M.G., Gee, D., & Mohammed, S. (2019). A literature review: Digital citizenship and the elementary educator. International Journal of Technology in Education (IJTE), 2(1), 1-21.

World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية
Jazan University Journal of Human Sciences (JUJHS)

# استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية ومُتطلَّباتُه، ومخاطِره مِنْ وِجْهَة نَظَر طُلّاب وطالِبات الدِّراسات العُلْيَا بِجَامعَة جازَانَ

بتول عبد الباقي السعيد
قسم تقنيات التعلم ،كلية التربية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

# The Use of Artificial Intelligence Applications in the Educational Process: Its Requirements, and its Risks from the Perspective of Male and Female Postgraduate Students at jazan University

Batool Abdul Baqi Al-Saeed
Educational Technologies , College of Education ,Jazan University, Kingdom of Saudi Arabia

| DOI | ACCEPTED القبول | Edit التعديل | RECEIVED الإستلام |
|---|---|---|---|
| https://doi.org/10.37575/h/edu/22002 | 21/12/2023 | 06/11/2023 | 22/10/2023 |

| NO. OF PAGES عدد الصفحات | YEAR سنة العدد | VOLUME رقم المجلد | ISSUE رقم العدد |
|---|---|---|---|
| 33 | 2024 | 12 | 2 |

## الملخص:

هَدَف البَحث إلى الكَشف عَن مستوى استِخدام تَطبيقاتِ الذَّكاء الاصْطِناعي في التَّعليمِ، ومُتَطلَّباتُه وَمَخاطِره مِنْ وِجْهَة نَظَر طُلّاب وَطالِبات الدِّراسات العُليَا بِجامِعَة جازَانَ، ومَعرفَة الفُروقِ في استخدامِه بِحَسْب الكُلّيَة والنوع الاجتماعي، وقد استُخدِم المنهَج الوَصفيُّ المسحيُّ، وتمثَّلت الأَداة فِي استِبَانة تألفت من (٥٢) عبارة فرعية موزعة على ثلاثة محاور، هي: استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومتطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومخاطر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. وتألفت عَيِّنة البحث مِن (٢٠١) طَالِبًا وطالِبَة، اختيِروا بطريقة عشوائية منتظمة من مجتمع البحث، وأسفرت نتائج البحث عن أن مستوى اسْتِخدامِ تَطْبيقات الذَّكاء الاصْطِناعي فِي التَّعليم جاء (كبيرًا جِدًّا)، كما جاء مستوى مُتَطلَّبات استِخدام الذَّكاء الاصْطِناعي فِي التَّعليمِ (كبيرًا)، أَمَّا المخاطِر فكانت عند مستوى (كبير جدًا)، كما اتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مُستَوَى دَلالَة (٠،٠٥) فِي مستوى اسْتِخدام طلاب وطالبات الدِّراساتِ العُلْيَا بِجامعَة جازَانَ تَطبيقات الذَّكاءِ الاصطِناعي فِي التَّعليمِ وفقًا لمتغَيِّرِي ( النوع الاجتماعي والكُلّيَة). وَبِناءً على هذه النَّتائج تُوصي الباحثة بمواكَبة تَطَوُّرات العصر، والعمل على توجيه المسؤولين لتوفير الإمكانات اللازمة لتحديث الموارد بشكل دوري وفقًا للتطورات والابتكارات في مجال الذكاء الاصطناعي، ووضع الضَّوابِط والتَّشريعات اللّازِمَة لتكنولوجْيَا الرّوبوتات وَنُظُم المسَاءلَة القانونيَّة لاستخْدَام تقنيّات الذَّكاء الاصطِناعي لضَمَان كَفاءَة استِخدامها، وسَلامَة حُقوق الآخَرين .

**الكلمات المفتاحيّة:** الذكاء الاصطناعي، تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التحديات، المتطلبات.

## Abstract:

The research aims to assess the extent of use of artificial intelligence applications in education, its requirements, and its risks from the point of view of male and female postgraduate students at Jazan University, and to know the differences in its use according to the college and gender. The tool used in the descriptive survey was a questionnaire consisting of 52 sub-phrases distributed across three axes: the use of artificial intelligence applications in education, the requirements for applying artificial intelligence in education, and the risks of using artificial intelligence in education. The sample consisted of 201 male and female students selected through systematic random sampling from the research community. The research findings revealed that the utilization of artificial intelligence applications in education was rated as “very high,” while the requirements for the use of artificial intelligence in education were rated as “high,” and the risks of using were also rated as “very high.” At the 0.05 significance level, no statistically significant difference in the utilization of artificial intelligence applications in education was found among postgraduate students at Jazan University based on the variables of gender and college. Based on these results, the researcher recommends keeping pace with modern developments and working to direct officials to provide the necessary capabilities to update resources periodically in accordance with developments and innovations in the field of artificial intelligence, and to establish the necessary controls and legislation for robotics technology and legal accountability systems for using artificial intelligence techniques to include The efficiency of its use, and the safety of the rights of others.

**Keywords:**Artificial intelligence, artificial intelligence applications Challenges, Requirements.

**المقدمة**

تشهد مجالات الحياة كافة تغيرات سريعة في العالم، تحتم على المجتمعات مواكبتها من خلال العمل على تحديث جميع أنظمتها، وأبرز هذه الأنظمة هو النظام التعليمي، الذي أصبح تطويره ضرورة ملحة لتأهيل جيل مبدع قادر على التعلم المستقل المستمر، يقدر على تحقيق التنمية المستدامة في ظل هذه الظروف المتغيرة باستمرار، حيث تواجه الجامعات في الآونة الأخيرة بيئة متغيرة بفعل التطورات السريعة في البرمجيات وأنظمة الحواسب الإلكترونية مع ظهور إبداعات جديدة في هذا المجال، ومنها الذكاء الاصطناعي الذي أحدث تطورًا في تفاعل المنظومات مع بنيتها الداخلية والخارجية.

وقد بدأ مفهوم الذكاء الاصطناعي بالظهور في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين الميلادي عندما اتبعت مجموعة من العلماء نهجًا جديدًا لإنشاء آلات ذكية استنادًا إلى الاكتشافات الحديثة في علم الأعصاب واستخدام نظريات رياضية جديدة للمعلومات(Popenici & Kerr, 2017, p.13)، فالذكاء الاصطناعي أحد علوم الحاسب الآلي الحديثة التي تسعى إلى أساليب متطورة لبرمجته؛ لأداء أعمال واستدلالات تقارب وإن كانت في حدود ضيقة تلك الأساليب التي تخص ذكاء الإنسان، فهو يعتمد على تحويل العمليات الذهنية إلى ما يطابقها من عمليات محاسبية تزيد من قدرة الحاسب على حل المشاكل المعقدة (Arab British academy for higher education, 2014, p.4).

والذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) أحد فروع علم الحاسوب، وواحد من الأسس الرئيسة التي تعتمد عليها صناعة التكنولوجيا في الزمن الحاضر، وقد ارتكز على فرضية أن مهارة الذكاء يمكن تمثيلها بمستوى يسمح للآلة بتقليدها، وهو مصطلح يتألف من كلمتين هما الذكاء، والاصطناعي؛ حيث يعني بالذكاء القدرة على استيعاب الظروف أو الحالات المختلفة أوالجديدة (مقاتل، ٢٠٢١، ص.١١٢). وتعني كلمة الاصطناعي المرتبطة بالفعل " يصنع" أو " يصطنع"، كل الأشياء التي تنتج نتيجة النشاط أو الفعل الذي يحدث من خلال اصطناع الأشياء وتكوينها على عكس الأشياء الموجودة بالأصل، وبناء على هذا الأساس يدل الذكاء الاصطناعي على الذكاء الذي يصنعه أويصطنعه الإنسان في الآلة أو الحاسوب، وبمعنى آخر هو علم الآلات المتطورة (سعد، ٢٠١٢، ص.١١٤).

والذكاء الاصطناعي بأبسط تعريفاته يدل على قدرة الآلة على تقليد العقل البشري من خلال برامج حاسوبية يتم تصميمها؛ حيث يعبر عن قدرة الحاسب أو أي آلة أخرى على إنجاز تلك الأنشطة التي عادة تحتاج إلى الذكاء؛ فهو يركز على تطوير الآلات وإضافة هذه القدرة لها، ويمكن تعريفه بأنه الحقل الفرعي لعلوم الحاسب المتعلقة بمفاهيم الاستدلال الرمزي وأساليبه بواسطة الحاسب، وتمثيل المعرفة الرمزية للاستخدام في صنع الاستدلالات، كما يمكن عدّ الذكاء الاصطناعي محاولة لنمذجة جوانب من التفكير البشري على أجهزة الكمبيوتر (فؤاد وآخرون، ٢٠١٢، ص.٤٨١). وذكر شين وآخرون Chen et al (2020, p.752) أن المقصود بالذكاء الاصطناعي" تتويج أجهزة الكمبيوتر والتقنيات المتعلقة به، والآلات، والابتكارات، وتطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالقدرة على أداء وظائف قريبة أو شبيهة بالبشر".

وقد أثر الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته بشكل كبير في المجالات المتنوعة؛ حيث كان التعليم من ضمن تلك المجالات؛ فقد ذكرت المديرة العامة لليونسكو أودري أزولاي أنه: "سيجلب الذكاء الاصطناعي تغييرًا عميقًا في مجال التعليم، وسنرى ثورة تشمل الأدوات التربوية، وطرق التعلم، والاستفادة من المعارف وعملية تأهيل المعلمين. إذ يمكن للذكاء الاصطناعي المساهمة في تسريع عملية تحقيق أهداف التعليم العالمية من خلال التخفيف من العوائق التي تحول دون التعلم، وأتمتة الإجراءات الإدارية، وتوفير أفضل السبل القادرة على تحسين نتائج التعلم" (اليونسكو، ٢٠١٩، فقرة.١).

وقد لُوحظ في الفترة الأخيرة الارتفاع المستمر في استخدام التقنيات المتنوعة في الحياة اليومية، بالإضافة إلى الانتشار الواسع لوسائل الاتصال المختلفة كالإنترنت والفضائيات؛ لتسهيل الأمور في شتى مجالات الحياة، ولم يستثنَ التعليم منها؛ حيث دخلت التقنية في منظومة التعليم، وشغلت مكانًا كبيرًا سواء في تقديم المناهج والكتب الإلكترونية، أو من خلال استخدامها كبيئات تعليمية لتقديم تلك المناهج، أو من خلال استخدامها كطرق واستراتيجيات تدريسية لتقديم وشرح المعلومات للطلاب وشرحها، أومن خلال توظيفها في عملية التقويم ورصد نتائج الطلاب، الأمر الذي يستوجب امتلاك كل من المعلمين والطلاب المهارات التقنية أو الرقمية أو التدريسية اللازمة للتعامل مع تلك التطبيقات الذكية.

وقد أشار كل من (إبراهيم، ٢٠١٥، ص. ٢٤٢؛ آل سرور، ٢٠١٨؛ مكاوي، ٢٠١٨، ص. ٢٣ ,Freyer, 2019 ; p.280) إلى أن هناك العديد من التطبيقات الأساسية الخاصة بالذكاء الاصطناعي يمكن استخدامها في عملية التعليم ومن أبرزها: النظم الخبيرة Expert systems، وربوتات المحادثة Chat Bots، وألعاب الحاسوب، والمحتوى الذكي، وتقنية الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR)، كما أشار زواكي ريختر وآخرون Zawacki-Richter et al (2019, p. 19) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تتمثل في: أتمتة الدرجات والتقييم (Automated Grading)، والتغذية الراجعة للمعلم (Feedback for teachers)، والوسيط الافتراضي ( Virtual Facilitator)،والتعليم الشخصي(Personalized Learning)، والتعلم التكيفي (Adaptive Learning)، والتعلم عن بعد (Distance Learning)، والمحتوى الذكي ( Smart Content)، والواقع الافتراضي ( Virtual Reality)، والواقع المعزز، وتوصيف الطلاب والتنبؤ بأدائهم Profiling and prediction، والروبوتات التعليمية الذكية، وأنظمة التدريس الخصوصي الذكي، وتطبيقات التقييم والتقويم Assessment and evaluation.

وقد أحدث الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته تحسنًا وتطورًا في المنظومة التعليمية، فهو يلعب دورًا أساسيًا في زيادة كفاءة ممارسات العمليات الإدارية للقائد التربوي وفعالياتها، من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة، كما يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن توفر الدعم المطلوب للطلاب والطالبات خارج الصف الدراسي؛ فالطلاب والطالبات الذين يتعلَّمون المبادئ الأساسية في القراءة والعلوم والرياضيات وغيرها من العلوم يعتمدون أساسًا على الشرح من معلميهم وأهاليهم لفهم هذه الأسس والقواعد، ولما كان وقت المعلمين والأهالي ضيقًا، فهذا يولد كثيرًا من الضغط على الأطراف المختلفة وقد لا تكون النتيجة مُرضية، أما عندما يتاح المساعد الذكي والمتفرغ، فإن ذلك يحل تلك المشكلة، كذلك يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تشخيص الحالات التعليمية الضعيفة من خلال الاختبارات واستخدام أساليب التقويم الإلكترونية وغيرها، بما يضمن مستوى تعليميًا مكتسبًا لدى المتعلمين، بالإضافة إلى توفير آليات جديدة في مجال محاكاة العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية تعمل على توفير الجهد والوقت، فضلا عن مساهمتها الفعالة في اتخاذ القرارات التي تتناسب مع الموقف التعليمي وقدرات التعلم، من خلال نماذج تحليلية تصف حالة المتعلم وما يتعلَّمه، والقيام بأدوار المعلِّم، وإبداء الإرشادات في مجال التعلِّيم، كما تخفِّف تلك التطبيقات عن المتعلِّم كثيرًا من المخاطر والضغوطات النفسية، وتجعله يركز في أشياء أكثر أهمية وأكثر إنسانية، كذلك تجعل الطُّلاَّب أكثر قدرة على البحوث العِلْمية، وتُسهل لهم الوصول إلى مزيد من الاكتشافات، كما تساعد المتعلِّم على التحرر من التعليم بأسلوب واحد، بل تقدم له أساليب متنوعة تتواءم مع ميوله واتجاهاته واحتياجاته، كما تعمل على تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلاب

والطالبات، بطريقة تتناسب مع متطلبات العصر، كذلك تسهم في حصول الطلاب والطالبات على الدعم اللازم في أي وقت وفي أي مكان، والوصول إلى أي معلومة أو مصدر من مصادر التعلُّم، وتعمل كذلك على تنمية التحصيل المعرفي لدى المتعلِّمين، والمهارات الحياتية (إسماعيل، ٢٠١٧، ص. ٥٨؛ غنيم، ٢٠١٩، ص. ٣٤؛ عبد القادر، ٢٠٢٠، ص. ١٩٠).

ولتحقيق الإفادة القصوى من توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المتعددة في العملية التعليمية، يلزم توفير عدد من المتطلبات؛ حيث أشار كلٌّ من (سلامة وأبو قورة ، ٢٠١٤، ص. ٩٨-٩٩؛ Helen & Diane, 2023, p.1-4) أن من بين تلك المتطلبات توفير البنية التحتية المناسبة من حيث الأجهزة والبرامج والشبكات والأمن لضمان سلاسة وجودة عمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي وجودتها، وحماية بيانات المستخدمين من أي اختراق أو سوء استخدام، وكذلك تأهيل المستخدمين من طلاب ومعلمين وإداريين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال وآمن، من خلال توفير برامج تدريبية وورش عمل ودورات تثقيفية حول مفهوم عمل هذه التطبيقات وأساسها وآليتها، وكذلك حول حقوق المستخدم في التعامل معها وواجباته، واحترام المبادئ الأخلاقية في تصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطويرها وتشغيلها، من خلال ضمان شفافية عملية اتخاذ القرارات وحسابيتها أو إجراء التوصيات من قبل هذه التطبيقات، وضمان عدالة المستخدمين وإنصافهم، من خلال تجنب أي انحياز أو تحامل أو تمييز ضدهم، بسبب جنسهم أو عرقهم أو دينهم أو ثقافتهم أو اجتماعهم أواقتصادهم، كذلك ضمان حفظ كرامة المستخدم من خلال تجنب أية إساءة أو إهانة أو تهديد أو تلاعب بمشاعره أو معتقداته أوخصوصيته، والالتزام بالمعايير والقوانين والسياسات المحلية والدولية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال الالتزام بحقوق الملكية الفكرية والمصادر المرجعية للبيانات والمحتويات التي تستخدمها هذه التطبيقات، والالتزام بحقوق المستخدم في الحصول على المعلومات والتعبير عن الرأي والمشاركة في العملية التعليمية، والالتزام بحقوق الإنسان والديمقراطية والسلام في التعليم.

وبالرغم من الفوائد المتعددة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية؛ فإن هناك بعض التحديات تحول دون استخدامه بشكل أكثر فاعلية بها، حيث ذكر كل من سحتوت (٢٠١٤، ص.٦٧)، ودرار (٢٠١٩، ص.٢٤٨) أن من ضمن تلك المعوقات: نقص الكوادر المدربة المتخصصة، وعدم توفر البنية الأساسية من الاتصالات اللاسلكية والحواسيب والبرمجيات، وضعف تأهيل المدربين، وتطوير مهاراتهم التقليدية؛ لتتلاءم مع تقنيات التعليم واستخدام الحاسوب، وضعف ملاءمة البنية الأساسية من الاتصالات اللاسلكية والحواسيب والبرمجيات الخاصة بتطبيق برامج الذكاء الاصطناعي، كما أن بعض المعلمين يرون أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يتطلب جهدًا أكبر من التعليم بالأسلوب التقليدي، كذلك فإن بعض المتعلمين يصادفون صعوبة في التفاعل مع المستجدات التكنولوجية الحديثة وقلة استجابتهم لها، بالإضافة إلى قلة وضعف الحوافز المقدمة للمعلمين الذين يستخدمون التقنيات الحديثة وضعفها، ومنها: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، فضلا عن الأعداد الكبيرة للمتعلمين داخل القاعات الدراسية قد تؤدي إلى عدم القدرة على التحكم في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكذلك ضعف اللغة السليمة وذلك بسبب دخول بعض المصطلحات الأجنبية واختصارات مختلفة، وضعف القدرة على تجديد المعارف لدى الطلاب والطالبات والمعلمين، وعدم قدرة الآلات على تمييز الأهداف التعليمية حسب أهميتها، ونقص البرامج التدريبية للطلاب والطالبات والمعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي، وعدم توفر الصيانة الدورية لأجهزة الحاسب والبرامج.

وبالإضافة للتحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، نجد أن هناك تحديًا آخر غاية في الخطورة يتمثل في مخاطر استخدامه؛ حيث نجد أن أهم المنبهين على خطورة فقدان السيطرة على الذكاء الاصطناعي هم علماء

الذكاء الاصطناعي أنفسهم مثل "جيفري هينتون" أحد رواد الذكاء الاصطناعي، وكذلك "سام ألتمان" مبرمج روبوت المحادثة "GPT-3" و "كيفن سكوت" المدير التقني لـ"مايكروسوفت"، كما ذكر الأمين العام للأمم المتحدة "علينا أن نأخذ تحذيرات العلماء بشأن الذكاء الاصطناعي بجدية شديدة، وأن هذا النوع من الابتكارات والذي قد يقارب الذكاء البشري إذا ما وفرت له الظروف والوسائل للتطور، قد يصل إلى مرحلة الوعي بالنفس والتحكم الذاتي والذي يشكل مشكلة كبيرة للبشرية.

وفي ذات السياق أوضح الدهشان (٢٠١٩، ص.١٢-١٣) أنه على الرغم من المزايا التي يضمنها استخدام الذكاء الاصطناعي فإنه يترك جملة من التهديدات لعل أبرزها خداع واختراق المجتمعات، والتأثير على منظومتها القيمية، عبر تطبيقات دراسة أنماط الاستهلاك، والتفكير، والتفاعل، و نشر الأكاذيب، والتقارير المزيفة، والتأثير على الرأي العام تجاه القضايا السياسية، وتغيير التوجهات العامة لمجتمع ما، بل حشده لدعم أفكار محددة وتأييدها، كما تتمثل أبرز التحديات في غياب المسؤولية القانونية؛ حيث لا تراعي هذه التكنولوجيا الأعراف والمواثيق الدولية والإنسانية.

كذلك من بين تلك المخاطر خسارة الوظائف؛ حيث يمكن للذكاء الاصطناعي أن يحل محل العمالة البشرية في بعض المجالات التي تتطلب مهارات روتينية أو بسيطة، مما يؤدي إلى زيادة معدلات البطالة وانخفاض دخل الأسر وتدهور الحالة الاجتماعية للأفراد، كما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يؤثر على جودة التعليم والتدريب؛ إذ قد يفقد بعض المتعلمين دافعية التعلم والابتكار إذا شعروا بأنه لا فائدة من تطوير مهاراتهم في ظل منافسة آلات أذكى منهم، والانحياز والتمييز؛ حيث يعتمد الذكاء الاصطناعي على تحليل كميات هائلة من البيانات لاتخاذ قرارات أو إجراء توصيات. وقد تحتوي هذه البيانات على افتراضات أوتحيزات اجتماعية أو ثقافية أو جنسية أو عرقية، تنعكس على نتائج الذكاء الاصطناعي؛ مما يؤدي إلى حالات من التمييز أوالتحامل ضد بعض الفئات أو المجموعات، والخروج عن السيطرة؛ حيث يمكن للذكاء الاصطناعي أن يتطور بسرعة فائقة، وأن يصبح أذكى من المبرمجين أو المستخدمين، وأن يتجاوز حدوده المحددة، وأن يتصرف بطرق غير متوقعة أو غير مرغوبة، وأن يهدد سلامة البشر وأمنهم، كما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يستغل بشكل خاطئ أو سيئ من قبل بعض الأفراد أو الجهات، وكذلك فقدان الإنسانية: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يؤثر على قيم الحياة الإنسانية ومبادئها ومعانيها؛ إذ قد يقلل من قدرة الإنسان على التفكير والتحليل والتعبير والإبداع، ويزيد من اعتماده على الآلات والبرامج في كل شئونه، كما قد يضعف من روابط وعلاقات الإنسان بالآخرين، ويزيد من شعوره بالوحدة والعزلة، ويقلل من تقديره لذاته ولكرامته Fourtané ,2020; Safdar et al, 2020; Walch, 2019).

ونظرًا لأهمية موضوع الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي وانتشاره المطرد في الآونة الأخيرة، وما يحققه من مزايا جمة في تحقيق أهداف التعليم، وما يحيط به من تحديات ومخاطر؛ فقد تناوله عديد من الباحثين عربيًا وأجنبيا؛ حيث تمثل الهدف من الدراسة التي أجراها ميرة وكاطع (٢٠١٩) في استكشاف تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في بحثهما، واختِيرَتْ عينة عشوائية طبقية مكونة من (٢٠٠) عضو هيئة تدريس، واستُخدِمَ مقياس مصمم لقياس مدى تطبيق وأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأوضحت نتائج الدراسة أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي دورًا كبيرًا في تحسين التعليم، وأن أبرز هذه التطبيقات هو التقييم الفوري للطلاب.

في حين قام الصبحي (٢٠٢٠) بدراسة واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، والعوائق التي تمنع استفادتهم منها، وكذلك تأثير بعض المتغيرات مثل الجنس والدرجة العلمية على ذلك، واستند الباحث إلى المنهج الوصفي التحليلي والمسحي في بحثه، ووزع استبانة على عينة تضم (٣٠١) عضو هيئة تدريس في جامعة نجران، وأشارت النتائج إلى أن مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من قبل أعضاء هيئة التدريس كان منخفضًا جدًا، وأن هناك توافقًا كبيرًا على وجود عديد من الصعوبات التي تحد من استخدامهم لهذه التطبيقات، كما بينت النتائج عدم وجود اختلافات في واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أو الصعوبات المرتبطة بها بسبب متغيرات الجنس أوالدرجة العلمية.

أما دراسة البشر (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى الوقوف على متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي وتحدياته في تدريس الطلاب في الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأعدت استبانة إلكترونية وزعتها على خبراء في مجال المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية، وكان عددهم (٤٩) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن خبراء العينة يوافقون بشكل كبير على ضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس في الجامعات السعودية، وأنهم يوافقون بشكل كبير أيضًا على وجود عدة تحديات تعترض تطبيق هذه التطبيقات في التدريس في الجامعات السعودية.

في حين هدفت دراسة شن وشن ( Shin & Shin 2020) إلى الكشف عن مستوى وعي معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في جمهورية كوريا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكيفية استخدامها في التدريس وأساليب تطبيقها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وأعدا استبانة وزعاها على عينة عشوائية من المعلمين في سول والمدن الفرعية الكبرى، وكان عددهم (٩٥) معلمًا ومعلمة، وأوضحت نتائج الدراسة أن لدى معلمي العلوم لديهم وعيًا منخفضًا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التعليم، وأن مادة العلوم هي أكثر المواد التي يمكن من خلالها تطبيق تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المرحلة الابتدائية.

في حين أجرى عبد السلام (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تعرف أبرز مجالات أو تطبيقات لذكاء الاصطناعي في التعليم، ومتطلبات الاستفادة من هذه التطبيقات في العملية التعليمية، وأهم المخاطر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ حيث استخدمت الدراسة الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتألفت عينة الدراسة من (٥٢) من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والحاسبات بجامعتي المنوفية ومطروح بمصر، وقد أسفرت النتائج عن موافقة عينة الدراسة على أن مجالات أو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومتطلبات الاستفادة من هذه التطبيقات في العملية التعليمية، وأهم المخاطر قد جاءت بدرجة كبيرة.

بينما هدفت دراسة الفيفي والدلالعة (٢٠٢٢) للتعرف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة، وكذلك مدى تأثير بعض المتغيرات مثل الدرجة العلمية، والكلية، وسنوات الخبرة، وعدد التطبيقات المستخدمة على هذا الواقع، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأعدا استبانة وزعاها على عينة تضم (٢١٠) عضو هيئة تدريس في جامعة طيبة، في المملكة العربية السعودية، للعام الدراسي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة لديهم معرفة كبيرة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات السعودية، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي حسب متغير الدرجة العلمية لصالح المحاضر في مجال أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بينما لم تظهر فروق حسب متغير المعرفة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق حسب متغيرات الكلية، أو سنوات الخبرة، أو عدد التطبيقات المستخدمة في توظيف

تطبيقات الذكاء الاصطناعي، باستثناء مجال المعرفة حسب عدد التطبيقات لصالح مستخدم وأكثر من ٤ تطبيقات.

كما هدفت دراسة العمري (٢٠٢٢) إلى دراسة صلاحية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص من وجهة نظر المعلمات، وذلك خلال فترة انتشار جائحة كورونا. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة وزعتها على عينة تضم (٤١) معلمة في تعليم النماص، قمن بالتدريس والتأهيل عبر منظومة التعليم الإلكتروني، وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص كان متوسطًا في مجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معيقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

كما استقصت دراسة آل مداوي (٢٠٢٢) معرفة مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد لواقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة، وذلك في أبعاد توليد المعرفة، وتخزين المعرفة، وتشارك المعرفة، وتطبيق المعرفة، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة وزعتها على عينة عشوائية طبقية تضم (٢٣٩) عضو هيئة تدريس في جامعة الملك خالد، وأوضحت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد يقدرون واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة بشكل متوسط، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الواقع حسب متغير سنوات الخبرة. كما بينت النتائج أن أبعاد تطبيق المعرفة، وتوليد المعرفة، والمشاركة متوفرة بشكل كبير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بينما بعد التخزين متوفر بشكل متوسط.

أما دراسة المكاوي (٢٠٢٣) فقد استهدفت بناء ميثاق أخلاقي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في مجال البحث التربوي، وذلك من خلال التعرف إلى مفهوم الذكاء الاصطناعي وخصائصه، وأهميته، وملامح استخدامه وأخلاقياته في البحث التربوي، وصولا إلى أبعاد مقترحة للميثاق الأخلاقي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث التربوي، استنادًا إلى مبررات نابعة من مجال البحث التربوي ذاته، ومن خصوصية الواقع الثقافي للمجتمعات العربية والإسلامية، مع ضرورة ارتباط العلوم الإنسانية والاجتماعية في ملاحقتها التطورات التكنولوجية، بأيديولوجية المجتمع العربي، في محاولة لتعظيم الاستفادة من إيجابيات الذكاء الاصطناعي وإمكاناته، وتوجيهه لخدمة الباحثين وقضايا المجتمع. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة البحث. وتوصل البحث إلى أن أهم أبعاد الميثاق الأخلاقي هي: مراعاة خصوصية الباحثين والمفحوصين، وتوفر الموثوقية والأمان في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث التربوي، والمؤسسية في استخدام الذكاء الاصطناعي، واستثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التواصل بين المؤسسات البحثية والمجتمع.

يتضح مما سبق عرضه من دراسات أنها تشترك في موضوعها المتعلق بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، وفي استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وفي استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، بينما تختلف الدراسات في أهدافها ومشكلاتها وأسئلتها، وفي عيناتها ومجتمعاتها، وفي نتائجها وتوصياتها، إلا أن الدراسات المعروضة لم تتناول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومتطلبات استخدامها ومخاطرها من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بالجامعات، وقد استفاد هذا البحث من تلك الدراسات في تحديد المنهج المستخدم والأداة، وكيفية بنائها وإعدادها، وفي تفسير نتائج البحث ومناقشه.

وقد جاء هذا البحث نتيجة تزايد انتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطورها في مختلف مجالات الحياة، وخاصة في المجال التعليمي، وما يحمله من إمكانات وفوائد لتحسين عملية التدريس والتعلم وتطويرها، وتخصيصه لاحتياجات كل طالب وقدراته، وتوفير الدعم والإرشاد للطلاب والمعلمين، وزيادة التفاعل

والابتكار في البيئة التعليمية، بالإضافة إلى توفر عدد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي المتنوعة في المجال التعليمي، مثل نظم التعليم المدربة والمساعدين الذكية والتقويم والتنبؤ وإدارة التعلم، وضرورة معرفة مدى استخدامها وفائدتها من قبل طلاب الدراسات العليا، كونهم المستفيدين المباشرين منها، وكذلك المساهمين في إنتاج المعرفة العلمية، كما توجد عديد من التحديات والمخاطر التي تحيط باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل خسارة الوظائف، وانحياز وتمييز، وخروج عن السيطرة، وفقدان الإنسانية، وضرورة معرفة مدى وعي طلاب الدراسات العليا بهذه المخاطر، وكذلك مدى احترامهم للمبادئ في تصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطويرها وتشغيلها، بالإضافة إلى قلة الأبحاث المحلية حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا ، مقارنة بالأبحاث الأجنبية؛ مما يستوجب إجراء مزيد من الأبحاث لسد هذه الفجوة، والإسهام في تطوير هذا المجال.

**مشكلة البحث**

تسعى المملكة العربية السعودية من خلال رؤية ٢٠٣٠ إلى تحقيق التحول الشامل للمملكة على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية بالاستفادة من التطور التكنولوجي والابتكار، كما تعتبر رؤية المملكة ٢٠٣٠ في الذكاء الاصطناعي والتحول الرقمي فرصةً لتحقيق أهدافها الاستراتيجية في مختلف المجالات؛ لذا تعمل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على تحقيق رؤية ٢٠٣٠، التي تضمنت أهدافًا استراتيجية لتحسين النظام التعليمي وزيادة جودته وفعاليته، وذلك في إطار التحول الوطني الذي تشهده المملكة، من بينها إنشاء بيئة تعليمية تدعم الإبداع والابتكار، وتطوير المناهج وطرق التدريس والتقويم، وتوفير التعليم الملائم لمتطلبات التنمية وسوق العمل (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)، كما أطلقت وزارة التعليم عدة مبادرات نوعية، من أبرزها مبادرة (الانتقال إلى التعليم الذكي لدعم تطور الطالب والمعلم) التي تهدف إلى استخدام التكنولوجيا في تحسين عملية التعلم والتعليم (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وقد حظى توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم باهتمام واسع عربيًا وعالميًا؛ حيث أوصى مؤتمر International conference on computer science (2018) بضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في التعليم لتحقيق نواتج تعلم أفضل تناسب توجهات العصر ( Subrahmanyam & Swathi, 2018)، كما هدف المؤتمر الدولي حول الذكاء الاصطناعي والتعليم الذي نظمته منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) في بكين في مايو ٢٠١٩، إلى التوعية بالفرص التي يقدمها الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيات المرتبطة به وتطويرها، وكذلك بالمخاطر المرتبطة به ومحاولة الحد منها، ولا سيما فيما يتعلق بمتطلبات الشفافية والمسؤولية، كما تضمن المؤتمر إطلاق إطار قانوني دولي لاستخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم، بينما هدف المؤتمر الدولي العربي الأول للذكاء الاصطناعي في التعليم الذي نظمته منظمة الألكسو في تونس في أكتوبر ٢٠٢١م، إلى تدارس الجوانب المختلفة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وإرساء حوار بناء بين الخبراء وصانعي السياسات والمتخصصين في مجال التعليم والجهات الفاعلة في صناعة الذكاء الاصطناعي، كما غطى المؤتمر مواضيع مختلفة ذات صلة، مثل: التطورات الحديثة في الذكاء الاصطناعي وتأثيرها على التعليم، وتأثير الذكاء الاصطناعي على التعلم والتدريس، وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي وتشريعاته في التعليم، وتدريب المعلمين والطلاب على استخدام الذكاء الاصطناعي، والآفاق المستقبلية للذكاء الاصطناعي في التعليم، بينما هدف مؤتمر (GESS Oman) لحلول ومستلزمات التعليم ٢٠٢٢، الذي نُظم في سلطنة عُمان في أكتوبر ٢٠٢٢، تحت شعار "تحويل التعليم لبناء مستقبل أكثر إشراقًا واستدامة"، وشارك فيه خبراء من مختلف دول العالم، لاستعراض مبادرات وخدمات لتوظيف تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم، وكان من بين هذه

المبادرات مشروع (الذكاء الاصطناعي للشباب) "AI for Youth"، الذي يهدف إلى رفع مستوى مهارات تطوير الذكاء الاصطناعي لدى الشباب، من خلال توفير مواد تدريبية مجانية عبر إنترنت، وإجراء دورات تدريبية للمدربين، ودعم ابتكارات الشباب في تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي لأهداف التنمية المستدامة.

كما بينت بعض الدراسات والأبحاث اختلاف نتائجها فيما يتعلق بواقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم المتنوعة؛ فمثلًا، كشفت دراسة الصبحي (٢٠٢٠) عن استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لهذه التطبيقات بشكل ضعيف جدًا، في حين أظهرت دراسة الخيبري (٢٠٢٠) امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج مهارات توظيف هذه التطبيقات بشكل منخفض، وفي المقابل، أشارت دراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠) إلى أن معلمات التربية الخاصة بمعهد النور بمحافظة جدة رأين أهمية كبيرة لاستخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي، وحصلن على مستوى متوسط في المعرفة والمهارة المتعلقة بهذه التطبيقات.

كما قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع بعض طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وعددهم (٢٠) طالب وطالبة؛ حيث وجهت لهم بعض الأسئلة ومنها هل تستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دراستك؟ وما التطبيقات التي تستخدمها وكيف تساعدك في دراستك؟ وهل لديك أي مخاوف حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؟ إذا أعرب الطلاب والطالبات عن مخاوف، فقد يكون هذا مؤشرًا على وجود مشكلة بحثية تستحق الدراسة، وما التحديات التي تواجهها عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟ وما الفوائد التي تراها في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

وقد أسفرت نتائج إجابات المقابلة مع الطلاب والطالبات عن وجود تباين في إجابتهم حيث أشار البعض إلى استخدامه لتلك التطبيقات، والبعض الآخر ذكر أنها لا يستخدمها، بينما أوضح البعض أن هناك تطبيقات مفيدة للبحث العلمي مثل Chat GPT، في حين أعرب آخرون عن عدم معرفتهم بأي تطبيق، كما ذكر البعض أنهم لا يرون أي تحديات ومخاطر، بينما ذكر كثير أنهم يخشون من وجود بعض التحديات مثل عدم وجود قوانين تراعي حقوق الملكية الفكرية وغيرها، ومن هنا يتضح وجود اختلاف كبير في اراء الطلاب والطالبات، وهو ما يستدعي القيام ببحث لاستكشاف كيف يمكن أن تساعد هذه التطبيقات في العملية التعليمية.

وفي ضوء تباين نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وبالإضافة إلى ندرة البحوث والدراسات التي تناولت استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية ومُتَطلَّباتِه، ومخاطِره مِنْ وِجْهَة نَظَر طُلّاب وطالِبات الدِّراسات العُلْيَا بالجامعات؛ حيث ركزت معظم الدراسات على فئات أخرى مثل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وأغفلت طلاب وطالبات الدراسات العليا بالجامعات، وهو ما دفع الباحثة إلى القيام بهذا البحث للتغلب على تلك الفجوة البحثية المتمثلة في ندرة الدراسات التي تناولت استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية ومُتَطلَّباتِه، ومخاطِره من وِجْهَة نَظَر طُلّاب وطالِبات الدِّراسات العُلْيَا بجامعة جازان.

**أسئلة البحث**

في ضوء ما سبق أمكن التعبير عن مشكلة البحث بالأسئلة الآتية:

١. ما مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان؟

٢. ما المتطلبات اللازمة للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان؟

٣. ما مخاطر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان؟

٤. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وفقًا لمتغير الكلية؟

**أهداف البحث**

هدف البحث إلى الكشف عن:

١. مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان.

٢. المتطلبات اللازمة للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان.

٣. مخاطر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان.

٤. وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي.

٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وفقًا لمتغير الكلية.

**فروض البحث**

في ضوء أسئلة البحث صيغَ الفرضان الآتيان:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha$= 0.05) بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= 0.05) بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية تُعزى لمتغير الكلية.

**أهمية البحث**

تمثلت أهمية هذا البحث فيما يأتي:

**أولًا: الأهمية النظرية**

يأتي هذا البحث في خضم الانتشار الواسع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وما قد تسهم به من دور في تطوير العملية التعليمية لجميع الفئات وفي شتى مراحل التعليم بصفة عامة، ولطلاب وطالبات الدراسات العليا في الجامعات بصفة خاصة؛ حيث قد تُستخدم بيئات تعلم قائمة على الذكاء الاصطناعي لتقديم محتوى تعليمي مخصص ومتكيف مع احتياجات الطلاب والطالبات ومستواهم واهتماماتهم، كما يتوافق هذا البحث مع رؤية ٢٠٣٠ في مجال التعليم التي تهدف إلى التحول الرقمي، والاستفادة من تقنياته في العملية التعليمية، كما يُبرز هذا البحث أهمية موضوع الذكاء الاصطناعي، بوصفه أحد الاتجاهات والموضوعات التربوية المعاصرة التي تشغل بال عديد من المنتديات والنقاشات على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي؛ نظرًا لدوره في تطوير جميع المجالات، وخاصة التعليم والبحث العلمي، بالإضافة إلى ذلك، يكتسب هذا البحث أهمية خاصة لما قد يُسهم به في تعزيز الأساس النظري لمجال الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتوفير رؤية شاملة ومتكاملة لمفهوم الذكاء الاصطناعي وخصائصه وأهمية وتحدياته ومخاطره في التعليم، مستندة إلى مراجع علمية حديثة وموثوقة، كما قد يسهم في تحديد متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل فعال وآمن، من خلال مراعاة المبادئ والقوانين والسياسات المحلية

والدولية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وضرورة احترام حقوق المستخدم وواجباته في التعامل مع هذه التطبيقات.

**ثانيًا: الأهمية التطبيقية**

قد يُسهم هذا البحث في تقديم معلومات وبيانات جديدة ودقيقة عن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من قبل طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان، والتي تشكل فئة مهمة من المستفيدين من هذه التطبيقات، وكذلك المساهمين في إنتاج المعرفة العلمية، كما قد يُسهم في توعية طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان بالمخاطر التي قد تنجم عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل خسارة الوظائف، وانحياز وتمييز، وخروج عن السيطرة، وفقدان الإنسانية، وضرورة اتخاذ التدابير المناسبة لتجنب هذه المخاطر أوالتخفيف منها، كذلك قد يزود هذا البحث المكتبة العربية باستبيان لتعرف مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من قبل طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان، كما يمكن أن تُسهم نتائج البحث في تقديم حلول ومقترحات لتجاوز المخاطر التي تحول دون استفادة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

**حدود البحث**

تمثلت حدود البحث فيما يأتي:

١. **الحدود البشرية:** عينة عشوائية منتظمة من طلاب وطالبات مرحلة الدراسات العليا بجامعة جازان.
٢. **الحدود الموضوعية:** وتمثلت في الكشف عن واقع استخدام طلاب وطالبات مرحلة الدراسات العليا بجامعة جازان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء ثلاثة محاور هي: استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومتطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومخاطر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
٣. **الحدود الزمانية:** طُبِّقَ الجزء الميداني من البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.
٤. **الحدود المكانية:** طُبِّقَتْ أداة البحث بكليات جامعة جازان.

**مصطلحات البحث**

**الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence**

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه" قدرة النظام على تفسير البيانات الخارجية بشكل صحيح، والتعلم من هذه البيانات، واستخدام تلك المعرفة لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التكيف المرن" (Kaplan and Haenlein, 2019, p.17).

ويمكن تعريف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا بأنه: مجال علمي يهدف إلى تطوير نظم وبرامج قادرة على محاكاة الذكاء البشري وأداء مهام تتطلب الاستدلال والتعلم والإبداع، ويشمل الذكاء الاصطناعي مجموعة من التقنيات المتقدمة، مثل التعلم الآلي والتعلم العميق ومعالجة اللغة الطبيعية، والنظم الخبيرة، وأتمتة الدرجات، والتعلم عن بعد، والتعلم التكيفي والشخصي، والواقع المعزز والافتراضي.

**تطبيقات الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence Applications**

عرفتها الصبحي (٢٠٢٠) بأنها " أجهزة وبرامج حاسوبية وتطبيقات على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، تمتلك قدرة العقل البشري، ولديها القدرة على التصرف، واتخاذ القرارات، والعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها العقل البشري، بهدف الإفادة منها، وتوظيفها في التعليم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (ص.٣٣١).

ويمكن تعريف تطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائيًا بأنها: نظم وبرامج تستخدم الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات محددة أو أداء وظائف معينة لتعليم طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وتتضمن التعلم الآلي والتعلم العميق ومعالجة اللغة

الطبيعية، والنظم الخبيرة، والتعلم عن بعد، والتعلم التكيفي والشخصي، وأتمتة الدرجات والتقييم، والتغذية الراجعة للمتعلم، وحوارات الحرم الجامعي، والوسطاء الافتراضيين، وأنظمة التعلم الذكية، والمحتوى الذكي، والتعلم العميق.

**التحديات Challenges**

يمكن تعريفها إجرائيًا في هذا البحث بأنها: العقبات أوالصعوبات التي يمكن أن يواجهها طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتي قد تشمل القضايا التقنية (مثل صعوبة الوصول إلى التكنولوجيا أو فهم كيفية استخدامها)، والقضايا الأخلاقية (مثل القلق حول الخصوصية أو الأمان)، أو القضايا البيداغوجية (مثل صعوبة التكيف مع أساليب التعلم الجديدة).

**المتطلبات Requirements**

يمكن تعريفها إجرائيًا في هذا البحث بأنها: العناصر الأساسية أو الشروط التي يجب توفرها لكي يتمكن طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بفعالية في العملية التعليمية، والتي قد تشمل الوصول إلى التكنولوجيا المناسبة، والتدريب على كيفية استخدام التطبيقات، والدعم الأكاديمي والتقني المستمر، وغيرها.

**الإجراءات المنهجية للبحث**

**منهج البحث**

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي المسحي الذي عرفه عبد السلام (٢٠٢٠) بأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا، عن طريق جمع بيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة ما، ثم تصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"(ص.١٦٣). وقد استُخدِمَ هذا المنهج لتحقيق أهداف البحث، المتمثلة في الحصول على معلومات وبيانات دقيقة حول تعرف مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتحديد المتطلبات اللازمة للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وأهم مخاطر استخدام الذكاء الاصطناعي، بالإضافة لمعرفة الفروق في استخدامه بحسب الكلية، والنوع الاجتماعي.

**مجتمع البحث وعينته**

تمثل مجتمع البحث في جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، والبالغ عددهم (٤٢٣) طالب وطالبة، ولتحديد حجم عينة البحث استُخدِمَت معادلة ستيفن ثامبسون Steven Thompson (2012) وصيغتها:

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

حيث N حجم المجتمع، و (Z) الدرجة المعيارية لمستوى الدلالة (٠,٠٥) ومستوى الثقة (٩٥%) وتساوي (١,٩٦)، و (d) نسبة الخطأ وتساوي (٠,٠٥) و(P) القيمة الاحتمالية وتساوي (٠,٥٠) وبتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن حجم العينة الملائمة هو (١٨٨)، وقد أكمِلَ العدد إلى (٢٠١) فردًا لتفادي عدم استرجاع بعض الاستبانات الموزعة إلكترونيًا على الطلاب والطالبات.

وقد اختِير أفراد العينة بطريقة العينة العشوائية المنتظمة (حيث حُدِّدَ طول فترة المعاينة من خلال قسمة العدد الإجمالي للمجتمع على عدد العينة ٢٠١/٤٢٣= ٢,١؛ ثم اختيار الطالب أو الطالبة الأول أو الأولى في القائمة يليه الطالب أو الطالبة رقم ٣، ثم رقم ٥ وحتى اكتمال العدد المطلوب وهو (٢٠١)؛ وقد طُبِّقَتْ أداة البحث عليهم إلكترونيًا، من خلال تحويل الاستبيان إلى شكل إلكتروني باستخدام نماذج جوجل؛ والجدول (١) يوضح خصائص عينة البحث وفق متغيري النوع الاجتماعي، والكلية.

جدول ١

*توزيع عينة البحث بحسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية*

| المتغير | الفئة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | طلاب | ٦٧ | %٣٣,٧ |
| | طالبات | ١٣٤ | %٦٦,٣ |
| | المجموع | ٢٠١ | %١٠٠ |
| الكلية | التربية | ١١٨ | %٥٨,٧ |
| | الآداب والعلوم الإنسانية | ٤١ | %٢٠,٣ |
| | الشريعة والقانون | ٢١ | %١٠,٤ |
| | أخرى | ٢١ | %١٠,٤ |
| | المجموع | ٢٠١ | %١٠٠ |

**أداة البحث**

تمثلت أداة جمع البيانات في هذا البحث في استبانة للكشف عن واقع استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية ومُتَطلَّباتِه، ومخاطِره مِنْ وِجْهَة نَظَر طُلّاب وطالِبات الدِّراسات العُلْيَا بِجَامعَة جازَانَ، بالإضافة إلى استخدام نتائج تطبيق الاستبانة في اختبار صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته.

وأعدت الصورة الأولية للاستبانة من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات و البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث ومنها: (الدهشان، ٢٠١٩؛ عبد السلام، ٢٠٢١؛ المكاوي، ٢٠٢٣)؛ حيث صِيغتْ بنود الاستبانة في صورة عبارات سلوكية قصيرة تصف كل عبارة سلوكًا واحدًا يستجيب لها أفراد العينة، وقد روعي عند صياغة عبارات الاستبانة أن تتفق مع أهدافها وطبيعتها من ناحية، والمحور الذي تنتمي إليه من ناحية أخرى، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٥٤) عبارة فرعية تندرج تحت ثلاثة (٣) محاور رئيسة هي: استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ويضم أبعاد (أنظمة التعلم الذكية، والمحتوى الذكي، وتقييم الدرجات آليًا، والتغذية الراجعة للمتعلم، والوسطاء الافتراضيين، وحوارات الحرم الجامعي، والتعلم الشخصي والتكيفي والعميق وعن بعد) وعدد عباراته (٣٢) عبارة، في حين تمثل المحور الثاني في متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم وعدد عباراته (١٠) عبارات، أما المحور الثالث فتمثل في مخاطر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وعدد عباراته (١٤) عبارة.

وبالنسبة لتقدير استجابات عينة البحث من طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان لعبارات الاستبانة، فقد وُضِعَ أسلوب تقدير الأداء في ضوء خمسة مستويات؛ حيث اعتُمِد على مقياس «ليكرت» الخماسي، الذي تُحوَّل فيه درجة الاستجابة إلى الأوزان النسبية (موافق بشدة تأخذ الدرجة ٥، موافق تأخذ الدرجة ٤، محايد تأخذ الدرجة ٣؛ غير موافق تأخذ الدرجة ٢؛ غير موافق بشدة تأخذ الدرجة ١).

**الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين)**

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، عُرِضتْ على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجالي تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (٥) محكمين؛ حيث تم التعرف على آرائهم فيما يخص الشكل العام للاستبانة،

وتعليماتها العامة، ومدى مناسبة عباراتها لأهدافها والغرض منها، ومدى مناسبة صياغة عبارات الاستبانة لكل محور من المحاور الثلاثة المتضمنة بها، وكذلك سلامة العبارات من الناحية العلمية؛ ووفقًا لآراء السادة المحكمين وملاحظاتهم، أُعِيدَتْ صياغة بعض العبارات الفرعية، كما أشار المحكمون إلى حذف عبارتين من المحور الأول (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم)، وحذف عبارتين من المحور الثالث (مخاطر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم) لتصبح الاستبانة جاهزةً للتطبيق الاستطلاعي مكونة من (٥٢) عبارة فرعية.

**الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة**

لتحديد الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة طُبِّق على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) من طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من مجتمع البحث نفسه (حيث تحوّل الاستبيان إلى الشكل الإلكتروني من خلال نماذج جوجل)، ثم حُسِبَتْ معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، ويمكن توضيح ذلك بالجدول (٢)

جدول ٢

*معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة والدرجة الكلية لكل محور (ن=٢٠)*

| استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم | | | متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي | | | مخاطر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | الارتباط بالدرجة الكلية | الارتباط بالمحور | م | الارتباط بالدرجة الكلية | الارتباط بالمحور | م | الارتباط بالدرجة الكلية | الارتباط بالمحور |
| ١ | ٠,٨٢٠ | ٠,٨٢٠ | ٣١ | ٠,٨٦٥ | ٠,٨٤٥ | ٤١ | ٠,٧٧٦ | ٠,٧٦٨ |
| ٢ | ٠,٨٣٨ | ٠,٨٢٨ | ٣٢ | ٠,٨٧٦ | ٠,٨٥٧ | ٤٢ | ٠,٨٠٧ | ٠,٨١٣ |
| ٣ | ٠,٩٢٩ | ٠,٩٣٠ | ٣٣ | ٠,٨٧٢ | ٠,٨٧٥ | ٤٣ | ٠,٨٣٢ | ٠,٨٥٤ |
| ٤ | ٠,٨٦٢ | ٠,٨٧٦ | ٣٤ | ٠,٦٥٦ | ٠,٧٠٢ | ٤٤ | ٠,٨٧٠ | ٠,٨٨٦ |
| ٥ | ٠,٩٠١ | ٠,٨٩٤ | ٣٥ | ٠,٧٨٤ | ٠,٧٩٢ | ٤٥ | ٠,٩١٤ | ٠,٩٢٧ |
| ٦ | ٠,٦٢٧ | ٠,٦٥٥ | ٣٦ | ٠,٧٤٧ | ٠,٧٦٥ | ٤٦ | ٠,٨٥٦ | ٠,٨٨١ |
| ٧ | ٠,٦٣٦ | ٠,٦٤٣ | ٣٧ | ٠,٧١٥ | ٠,٧٢٣ | ٤٧ | ٠,٨٠٤ | ٠,٨٠٨ |
| ٨ | ٠,٨٠٢ | ٠,٨٢٣ | ٣٨ | ٠,٧٧٠ | ٠,٧٧٧ | ٤٨ | ٠,٧٥٨ | ٠,٧٨٧ |
| ٩ | ٠,٨٣١ | ٠,٨٣٦ | ٣٩ | ٠,٨٣٨ | ٠,٨٣٨ | ٤٩ | ٠,٨٢٠ | ٠,٨٣١ |
| ١٠ | ٠,٨١٦ | ٠,٨١٣ | ٤٠ | ٠,٤٩٧ | ٠،٥٥١ | ٥٠ | ٠,٧٦١ | ٠,٧٩٠ |
| ١١ | ٠,٧٣٧ | ٠,٧٤٦ | | | | ٥١ | ٠,٨٤٩ | ٠,٧٩٩ |
| ١٢ | ٠,٧٥٥ | ٠,٧٧٥ | | | | ٥٢ | ٠,٨٥٣ | ٠,٨٨٢ |
| ١٣ | ٠,٨٩١ | ٠,٨٧٢ | | | | | | |
| ١٤ | ٠,٨٩١ | ٠,٨٩٤ | | | | | | |
| ١٥ | ٠,٨٣٠ | ٠,٨٣٤ | | | | | | |
| ١٦ | ٠,٨٤٠ | ٠,٨٤٥ | | | | | | |

| استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم | | متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي | | مخاطر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي | |
|---|---|---|---|---|---|
| م | الارتباط بالدرجة الكلية | الارتباط بالمحور | م | الارتباط بالدرجة الكلية | الارتباط بالمحور |
| ١٧ | ٠,٨٢٢ | ٠,٨٣٠ | | | |
| ١٨ | ٠,٨٦٣ | ٠,٨٦١ | | | |
| ١٩ | ٠,٨٩٢ | ٠,٨٩٠ | | | |
| ٢٠ | ٠,٧٩٥ | ٠,٧٨٨ | | | |
| ٢١ | ٠,٩٠٤ | ٠,٨٩٣ | | | |
| ٢٢ | ٠,٧٠١ | ٠,٦٩٦ | | | |
| ٢٣ | ٠,٨٤٠ | ٠,٨٧٠ | | | |
| ٢٤ | ٠,٨٠٣ | ٠,٧٩٣ | | | |
| ٢٥ | ٠,٨٢٠ | ٠,٨١١ | | | |
| ٢٦ | ٠,٦٥٩ | ٠,٦٨٢ | | | |
| ٢٧ | ٠,٨٢١ | ٠,٨٢٣ | | | |
| ٢٨ | ٠,٨٠٧ | ٠,٨٠٦ | | | |
| ٢٩ | ٠,٨٧٣ | ٠,٨٥٩ | | | |
| ٣٠ | ٠,٨٦٦ | ٠,٨٧٥ | | | |

يتضح من الجدول (٢) أن ثمة ارتباطًا طرديًا بين العبارات الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث تراوحت بين (٠،٤٩٧ و٠،٩٢٩)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة، والكبيرة، وفق ما أشار إليه جيلفورد (Guilford, 1956, p145) المشار إليه في مراد (٢٠١١، ص.١٥٨) من أن معاملات الارتباط المتوسطة والمقبولة تتراوح بين (٠,٤و٠,٦٩)، والكبيرة تتراوح بين (٠,٧و٠,٨٩)، وشبه التامة تتراوح بين (٠,٩و٠,٩٩)، والتامة=١، كما تراوحت معاملات ارتباط محور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بدرجته الكلية بين (٠,٦٤٣و٠,٩٣٠)، بينما تراوحت معاملات ارتباط متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بدرجته الكلية بين (٠,٥٥١و٠,٨٧٥)، بينما تراوحت معاملات ارتباط محور المخاطر بين (٠,٧٦٨و٠,٩٢٧)، وجميعها معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة، والكبيرة.

كما حُسِبَتْ معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث بلغت معاملات الارتباط للمحاور الثلاثة (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، المخاطر) على الترتيب (٠،٩٩٦؛ ٠،٩٨٧؛ ٠,٩٨٧)، وهي معاملات ارتباط شبه تامة؛ وبذلك أصبحت استبانة واقع استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية ومُتَطلَّباتِه، ومخاطِره تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

**ثبات درجات الاستبانة**

للتحقق من ثبات درجات استبانة واقع استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية ومُتَطلَّباتِه، ومخاطِره،

استُخدِم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لحساب معامل ثبات عبارات الاستبانة ككل وثبات محاورها الثلاثة؛ والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول ٣

*معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجات استبانة واقع استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية ومُتَطلَّباتِه، ومخاطِرِه (ن=٢٠)*

| المحاور | عدد العبارات | الدرجة الكلية | معامل ألفا |
|---|---|---|---|
| استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم | ٣٠ | ١٥٠ | ٠,٩٨٢ |
| متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم | ١٠ | ٥٠ | ٠،٩٢٣ |
| مخاطر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم | ١٢ | ٦٠ | ٠,٩٦٠ |
| الاستبانة ككل | ٥٢ | ٢٦٠ | ٠،٩٨٩ |

باستقراء النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣) اتضح أن معاملات الثبات جاءت مرتفعة للمحاور الثلاثة؛ حيث بلغت على الترتيب (٠,٩٨٢، ٠,٩٢٣، ٠,٩٦٠) في حين بلغت للاستبانة ككل (٠,٩٨٩)، وهو ما يؤكد ثبات درجات الاستبانة، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزَة للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية؛ حيث تألفت من (٥٢) عبارة فرعية موزعة على ثلاثة محاور رئيسة.

**معيار الحكم على استجابات عينة البحث لعبارات الاستبانة ومحاورها:**

لتحديد مستوى كلِّ عبارةٍ من عبارات الاستبانة، اعتُمِد مقياس ليكرت الخماسي؛ ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدُّنْيَا والعُلْيَا) المستخدم في محاور المقياس، حُسِبَ المدى (٥-١=٤)، ثم قُسِّم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨)، بعد ذلك أُضِيفتْ هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، والجدول (٤) يوضح طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي:

جدول ٤

*معيار الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات الاستبانة*

| نوع الاستجابة | درجة الاستجابة | المدى (المتوسط الحسابي) |
|---|---|---|
| غير موافق بشدة | صغير جدا | ١-١,٨ |
| غير موافق | صغير | ١,٨١-٢,٦ |
| محايد | متوسط | ٢,٦١-٣,٤ |
| موافق | كبير | ٣,٤١-٤,٢ |
| موافق بشدة | كبير جدًا | ٤,٢١-٥ |

**نتائج البحث: (عرضها وتفسيرها ومناقشتها)**

تناول هذا الجزء عرضًا للنتائج المرتبطة بأسئلة البحث واختبار صحة فروضه، ويمكن بيان ذلك على النحو الأتي:

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول للبحث، ونصه: ما مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، وللأبعاد الفرعية، ولمحور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ككل، كما هو موضح بالجدول رقم (٥):

جدول ٥

*المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان حول عبارات وأبعاد محور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية (ن=٢٠١)*

| رقم العبارة | العبارات | المتوسط | الانحراف المعياري | المستوى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | أستخدمُ تقنيات الذكاء الاصطناعي في حل مشكلاتي التعليمية | ٤،٦٧ | ٠,٩٤ | كبير جدًا | ١ |
| ٥ | تقديم لي نظم التعلم الذكية الإجابة عن الأسئلة والتدريبات المرتبطة بمقرراتي الدراسية | ٤,٤٨ | ٠,٩٣ | كبير جدًا | ٢ |
| ٤ | أستخدمُ تقنيات ذكية تستطيع فهمي وتحدد نقاط الضعف والقوة وتقدم المساعدة وفق مقدراتي الذاتية. | ٤,٤٥ | ٠,٩٠ | كبير جدًا | ٣ |
| ٦ | أستخدمُ تقنيات تساعد في مشاركة المحتوى التعليمي والأنشطة عبر التطبيقات الذكية | ٤,٢٧ | ٠,٨٨ | كبير جدًا | ٤ |
| ١ | أستخدمُ وسائط تعليمية متنوعة تراعي تتابع الدروس في المقرر والتعلم منها بشكل مستمر | ٤,٢٥ | ٠,٨٩ | كبير جدًا | ٥ |
| ٣ | أستخدمُ نظم التعلم الذاتية التي توفر لي كثيرًا من الوقت والمجهود وتنمي قدراتي الذاتية والمهنية. | ٣،٩٧ | ٠,٩٩ | كبير جدًا | ٦ |
| ٧ | أستطيع تحميل تطبيقات ذكية مرنة توفر الدعم النفسي والاجتماعي | ٣،٩٦ | ٠,٨٢ | كبير جدًا | ٧ |
| | **بعد أنظمة التعلم الذكية والمحتوى الذكي** | **٤,٢٩** | **٠,٩١** | **كبير جدًا** | |
| ٦ | أستخدمُ تطبيقات الذكاء في حل التكليفات والواجبات والأنشطة عن طريق الدردشات مع الروبوتات | ٤،٦٥ | ٠,٨٨ | كبير جدًا | ١ |
| ٣ | تقدم لي تطبيقات الذكاء الاصطناعي الاختبارات الإلكترونية والتغذية الراجعة | ٤،٤٥ | ٠,٩٦ | كبير جدًا | ٢ |
| ٢ | تساعدني التطبيقات الذكية في استرجاع المعلومات | ٤،٣٣ | ٠,٧٩ | كبير جدًا | ٣ |
| ٤ | أستخدمُ تطبيقات الذكاء الاصطناعي للتدريب على حل الأسئلة ذات علاقة بموضوعات المادة | ٤،٢٧ | ٠,٩٩ | كبير جدًا | ٤ |
| ٥ | تزودني تطبيقات الاختبارات الإلكترونية بمستوى تحصيلي بالمقرر | ٣،٩٨ | ٠,٩٠ | كبير | ٥ |
| ١ | تزيد تطبيقات الذكاء الاصطناعي المرونة والطلاقة اللغوية عندي من خلال الصوت والصورة والحركة. | ٣،٩٧ | ٠,٧٦ | كبير | ٦ |

| رقم العبارة | العبارات | المتوسط | الانحراف المعياري | المستوى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | تساعدني تطبيقات الذكاء في الحصول على درجاتي في المقررات الدراسية | ٣,٨٩ | ٠,٨٤ | كبير | ٧ |
| | **بعد تقييم الدرجات آليًا والتغذية الراجعة للمتعلم** | **٤,٢٢** | **٠,٨٧** | **كبير جدًا** | |
| ٥ | يقدم لي الروبوت معلومات تتعلق بأموري الجامعية من خلال حواريات إلكترونية | ٤،٤٣ | ٠,٨٤ | كبير جدًا | ١ |
| ١ | أستخدمُ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلّم اللغات الأجنبية؛ من خلال تحليل المحادثات النصية والشفهية | ٤،٣٦ | ٠,٨٩ | كبير جدًا | ٢ |
| ٣ | أستخدمُ الوسيط الافتراضي يُلبي احتياجاتي ويراعي الفروق الفردية | ٤،٣٢ | ٠,٩٠ | كبير جدًا | ٣ |
| ٤ | تزودني تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالمعلومات بشكل أسرع | ٤،٢٣ | ٠,٩٥ | كبير جدًا | ٤ |
| ٧ | تدعم التطبيقات الذكية عمل المكتبات من خلال توفير الردود والاستجابات للأسئلة العامة المتعلقة بعمليات البحث والفهرسة. | ٤,٢٠ | ٠,٧٩ | كبير | ٥ |
| ٦ | أعقد حلقات حوارية إلكترونية مع الروبوت تفيدني في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس | ٤،٠٠ | ٠,٩١ | كبير | ٦ |
| ٢ | أستخدمُ تقنيات الذكاء الاصطناعي في الحصول على الإجابات الدقيقة التي أحتاجها أثناء دراستي. | ٣،٧٥ | ٠,٨٨ | كبير | ٧ |
| | **بعد الوسطاء الافتراضيين وحوارات الحرم الجامعي** | **٤,٢٠** | **٠,٨٨** | **كبير** | |
| ٣ | أستخدمُ سلسلة من البرامج التعليمية الذكية تُسهم في رفع قدراتي وتحصيلي | ٤،٥٦ | ٠،٨٧ | كبير جدًا | ١ |
| ٨ | أستخدمُ تقنية التعلم العميق وقدرتها على التعرف على الصور وفهم الكلام والترجمة من لغة إلى أخرى. | ٤،٤٣ | ٠،٧٣ | كبير جدًا | ٢ |
| ٥ | أستخدمُ التقنيات التي تتيح إجراء التعديلات على المسارات | ٤،٢٤ | ٠،٨٨ | كبير جدًا | ٣ |
| ٧ | تُوفّر لي أنظمة التعلم التكيفية تحديد متطلبات المقررات وتوفيرها | ٤,٢٠ | ٠،٧٩ | كبير | ٤ |
| ١ | أستخدمُ تقنيات أستطيع التأقلم معها، سواء أكانت فردية أم جماعية بغض النظر عن درجة التعقيد. | ٤،١١ | ٠،٩٢ | كبير | ٥ |
| ٤ | أستخدمُ الأنظمة التعليمية التكيفية والتي تعتمد على الفروق الفردية في تهيئة بيئة التعلم المثالية. | ٤،٠٦ | ٠،٩٥ | كبير | ٦ |
| ٢ | أستخدمُ تطبيقات التعلم الشخصي في تلبية احتياجاتي ونمذجة بيئة التعلم المثالية عبر الانترنت. | ٣،٩٦ | ٠،٨٩ | كبير | ٧ |
| ٩ | أستخدمُ تقنية التعلم العميق في أداء مهام التصنيف بالوسائط صورًا أو نصوصًا. | ٣،٨٩ | ٠،٧٦ | كبير | ٨ |
| ٦ | أستخدمُ تقنيات تستطيع تحديد نقاط الضعف لدي والعمل على تقويتها | ٣،٦٧ | ٠،٩٧ | كبير | ٩ |
| | **بعد التعلم (الشخصي، التكيفي، العميق، عن بعد)** | **٤,١٢** | **٠,٨٦** | **كبير** | |
| | **المحور الأول: استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية** | **٤,٢١** | **٠,٨٨** | **كبير جدًا** | |

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٥) أن جميع عبارات محور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وقعت ضمن مستوى (كبير وكبير جدًا)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٦٧و٤,٦٧) وبانحرافات معيارية تراوحت بين

(٠,٧٣ و ٠,٩٩)، كما بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ككل (٤,٢١)، وبانحراف معياري (٠,٨٨)، كما يقع المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور ضمن مستوى (كبير جدًا)، بينما جاءت المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المحور، وهي: بُعد أنظمة التعلم الذكية والمحتوى الذكي، وبعد تقييم الدرجات آليًا والتغذية الراجعة للمتعلم، وبعد الوسطاء الافتراضيين وحوارات الحرم الجامعي، وبعد التعلم (الشخصي، التكيفي، العميق، عن بعد) على الترتيب ضمن فئتي (كبير جدًا، كبير)؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها على الترتيب (٤,٢٩، ٤,٢٢، ٤,٢٠، ٤,١٢) وبانحرافات معيارية بلغت على الترتيب (٠,٩١، ٠,٨٧، ٠,٨٨، ٠,٨٦)، وهو ما يشير إلى قناعة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان بوجود مستوى كبير جدًا من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ وقد يرجع ذلك إلى أن نظم التعلم الذكية ستوفر للمتعلم كثيرًا من الوقت والمجهود؛ وتنمية قدراته الذاتية، أو المهنية. وتتميز نظم التعليم الذكية بأنها تعطي المبادرة للمتعلم في تعلمه.

وبالنسبة لبعد أنظمة التعلم الذكية والمحتوى الذكي يتضح من الجدول (٥) أن عبارة " أستخدمُ تقنيات الذكاء الاصطناعي في حل مشكلاتي التعليمية " جاءت في المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة (٤،٦٧)، والانحراف المعياري (٠,٩٤)، وقد يرجع ذلك إلى قدرة أنظمة التعلم الذكية على التعرف على عمر الطالب ومستواه الدراسي وما يحتاج إليه من تطبيقات وتدريبات كما يراقبه أيضًا أثناء حل التمرينات ليعرف نقاط ضعفه؛ كما يحلل النظام بعد ذلك كل هذه المعطيات ويتفاعل على هذا الأساس فيضع الأسئلة التي تعالج نقاط ضعف الطالب، كما جاءت عبارة " أستطيع تحميل تطبيقات ذكية مرنة توفر الدعم النفسي والاجتماعي" في المرتبة الأخيرة؛ حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة (٣،٩٦)، والانحراف المعياري (٠,٨٢) وقد يرجع ذلك إلى الاعتقاد بأن هذه التقنيات مهما بلغت قدراتها واستخداماتها المتعددة؛ فهي مجرد آلة ليس لديها مشاعر أو أحاسيس؛ فبالتالي ليس لديها القدرة على تفهم نفسية الطالب كما يفعل العنصر البشرى (المعلم) وبالتالي لن تستطيع فهم دوافعه أو تصرفاته وفهم احتياجاته بطريقة صحيحة.

وبالنسبة لبُعد تقييم الدرجات آليًا والتغذية الراجعة للمتعلم يتضح من الجدول (٥) أن عبارة "أُستخدِم تطبيقات الذكاء في حل التكليفات والواجبات والأنشطة عن طريق الدردشات مع الروبوتات"، وعبارة "تقدم لي تطبيقات الذكاء الاصطناعي الاختبارات الإلكترونية والتغذية الراجعة" في المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لدرجات أفراد العينة (٤،٦٥)، ( ٤،٤٥) والانحراف المعياري (٠,٧٩)، ( ٠،٩٦)، على التوالي، وقد يرجع ذلك إلى أن حل التكليفات والواجبات والأنشطة من المسئوليات المهمة التي يقوم بها الطالب، وكذلك الاختبارات الإلكترونية التي تقيّم الأداء سواء أكان تقدمًا أم تراجعًا تعدّ من أهم الوسائل لتصحيح أدائهم أو تعديل سلوكهم، وعند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التغذية الراجعة للمعلم آليًا فيما يتعلق بمستوى أداء طلابه عن طريق الدردشات بين الطلاب والروبوت، والذى يقوم بتحليل إجاباتهم وردود أفعالهم؛ وبالتالي سيوفر ذلك الوقت والمجهود للمتعلمين، والتعرف على مستواهم مباشرة ومساعدتهم على تصحيح مسارهم، وتعديل سلوكهم أثناء عملية التعلم، كما جاءت عبارة "تساعدني تطبيقات الذكاء في الحصول على درجاتي في المقررات" في المرتبة الأخيرة؛ حيث بلغ المتوسط الوزني لدرجات أفراد العينة (٣،٨٩)، والانحراف المعياري (٠,٨٧)، قد يرجع ذلك إلى أن التقويم في الجامعات في الغالب لا يتم بصورة مستمرة، ويتم عن طريق إجراء اختبارات في نهاية كل فصل دراسي، وبالتالي لا يتاح للطلاب الفرصة لمناقشة أساتذتهم فيها أو معرفة أوجه القصور لديهم؛ بحيث يقوم الأستاذ بتوجيههم

التوجيه الأمثل، كما يطّلعُ على كل نشاطات الطلاب والطالبات، وقراءة كل عمل من أعمالهم قراءة فاحصة مدققة، فيها حرص وتقبل حتى يمكن متابعة الطلاب وتوجيههم التوجيه الأمثل.

وبالنسبة لبعد الوسطاء الافتراضيين وحوارات الحرم الجامعي يتضح من الجدول (٥) أن عبارة "يقدم لي الروبوت معلومات تتعلق بأموري الجامعية من خلال حواريات إلكترونية " وعبارة "أستخدمُ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الاجنبية؛ من خلال تحليل المحادثات النصية والشفهية " جاءت في المراتب الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة (٤،٤٣)، (٤،٣٦) والانحراف المعياري (٠,٨٤)، (٠,٨٩) على التوالي، يمكن تفسير ذلك أن الحوارات بين الطلاب والروبوت فيما يتعلق بأمورهم الجامعية قد توفر كثيرًا من الوقت والمجهود، وخاصة الطلاب الجدد ومساعدتهم للتعرف على أماكن المحاضرات والتواصل مع الهيئة التدريسية، وكذلك تعلم اللغات الأجنبية والتي قد تعيق مسيرتهم بالجامعة، وقد أجريت مثل هذه التجربة وأثبتت جدارتها في معهد جورجيا للتكنولوجيا بواسطة روبوت مدعم بنظام IBM المنبثق عن الذكاء الاصطناعي، وكان هذا الروبوت يعرف باسم "جيل واتسون" ويعد واحدا من ضمن روبوتات المحادثة في التعليم خاصة في تعليم اللغات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد جاءت عبارة "أستخدمُ تقنيات الذكاء الاصطناعي في الحصول على الإجابات الدقيقة التي أحتاجها أثناء دراستي"، في المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة (٣،٧٥)، والانحراف المعياري (٠,٨٨)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن تلك التقنيات يمكن الاعتماد عليها في الحصول على المعلومات أو إجابات بعض الأسئلة، ولكن لاتعدّ بديلًا عن المعلم البشرى.

وبالنسبة لبعد التعلم (الشخصي، التكيفي، العميق، عن بعد) يتضح من الجدول (٥) أن عبارة "أُستخدم سلسلة من البرامج التعليمية الذكية تُسهم في رفع قدراتي وتحصيلي" جاءت في المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة (٤،٥٦)، والانحراف المعياري (٠,٨٧)، وقد يرجع ذلك إلى أن استخدام برامج التعلم الذكية سوف يساعد المتعلم في تطوير قدراته، وعملية إعداده لمستقبل أكثر تعقيدًا، كما أن تزويد المتعلم بأحدث التقنيات التي تسهل عليه عملية تعلمه وتجعلها أكثر فائدة وجذبًا، وأفضل نوعية وأقل تكلفة، وقد جاءت عبارة " أستخدمُ تقنيات تستطيع تحديد نقاط الضعف لدي والعمل على تقويتها " في المرتبة الأخيرة؛ حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة (٦٧، ٣) والانحراف المعياري (٠,٩٧) وقد يرجع ذلك إلى أن تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلم يحتاج إلى نوع من الوعي الذاتي من جانب الطالب، وهو ما يتم بمساعدة المعلم الذي يستطيع أن يفهم مشاعره وعواطفه وتصرفاته وتأثيرها على مستواه، وبتفاعل الطالب والمعلم معا يستطيع المعلم أن يساعده في معرفة مواطن القوة والضعف لديه، وهو ما لا يتوفر لدى تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ فبالرغم من أن للذكاء الاصطناعي فوائد واسعة في مجال التعليم تعود على الطلاب والأساتذة في آن واحد إلا أن تقنية الذكاء الاصطناعي تبقى تكنولوجيا غير بشرية ما يعني أنها تفتقر إلى عنصر الوعي إلى حد ما، والذي يتميز به الإنسان ما يجعله متفوقًا في كل الأحوال على الآلة.

وقد اتفقت النتائج السابقة مع نتائج دراسات الفيفي والدلالعة (٢٠٢٢) التي أشارت نتائجها إلى أن لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة لديهم معرفة كبيرة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات السعودية.

بينما اختلفت النتائج المعروضة مع نتيجة دراسة العمري (٢٠٢٢) وآل مداوي (٢٠٢٢) التي بينت نتائجهما أن مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص كان متوسطًا في مجال استمرارية التعليم الإلكتروني، وأن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد يقدرون واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة بشكل متوسط، كما اختلفت النتائج المعروضة مع نتيجة دراسة الصبحي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن مستوى استخدام تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في التعليم من قبل أعضاء هيئة التدريس كان منخفضًا جدًا، كما اختلفت مع دراسة شن وشن ( Shin & Shin 2020) التي أوضحت نتائجها أن لدى معلمي العلوم لديهم وعيًا منخفضًا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التعليم

**ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، ونصه:** ما المتطلبات اللازمة للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ككل كما هو موضح بالجدول رقم (٦):

جدول ٦

*المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان حول المتطلبات اللازمة للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية (ن=٢٠١)*

| رقم العبارة | العبارات | المتوسط | الانحراف المعياري | المستوى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | التوعية بأهمية التطور السريع ومواكبة تطورات العصر. | ٤،٢١ | ٠،٨٣ | كبير جدًا | ١ |
| ٨ | التوعية بأهمية الاستثمار في البحوث وتطوير تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي. | ٤،١٤ | ٠،٧٣ | كبير | ٢ |
| ١ | تأهيل الكفاءات العلمية والقدرات المتخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي. | ٤،٠٩ | ٠،٧٩ | مرتفع | ٣ |
| ٩ | تثقيف جميع الطلاب والطالبات بمفهوم وأهميته الذكاء الاصطناعي واستخداماته. | ٤،٠٠ | ٠،٧٦ | مرتفع | ٤ |
| ٥ | العمل على تطوير استخدام تقنية التعلم بالواقع الافتراضي لتتماشى مع الذكاء الاصطناعي. | ٣،٩٨ | ٠،٨٨ | مرتفع | ٥ |
| ٧ | عقد اتفاقيات بين المراكز البحثية في الجامعات والقطاعات المختلفة لإجراء أبحاث متطورة لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي. | ٣،٩٥ | ٠،٧٩ | مرتفع | ٦ |
| ٢ | إعداد البرامج التدريبية والتثقيفية بالجامعات للاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي لمواكبة التطور المتوقع حدوثه بالوظائف المستقبلية. | ٣،٩٣ | ٠،٧٥ | مرتفع | ٧ |
| ١٠ | توفير ميثاق أخلاقي ونظم المساءلة القانونية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي. | ٣،٨٦ | ٠،٨٩ | مرتفع | ٨ |
| ٦ | عمل دورات متخصصة للعاملين بالمؤسسات التعليمية لتنمية المعرفة بكيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي | ٣،٧٧ | ٠،٧٤ | مرتفع | ٩ |
| ٣ | تخصيص مادة مستقلة للذكاء الاصطناعي في الجامعات لترسيخ مفهومه بين الطلاب والطالبات. | ٣،٦٥ | ٠،٨٧ | مرتفع | ١٠ |
| | **المحور الثاني: متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم** | **٣,٩٥** | ٠,٨٠ | **كبير** | |

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٦) أن جميع عبارات محور متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وقعت ضمن مستوى (كبير)، عدا العبارة رقم (٣٤) ونصها " التوعية بأهمية التطور السريع ومواكبة تطورات العصر" حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٦٥و ٤,٢١) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٧٣ و٠,٨٩)، كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (٣,٩٥)، وبانحراف معياري (٠,٨٠)، وهو يقع ضمن مستوى (كبير)، وهذا يشير إلى قناعة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان بوجود مستوى كبير من متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

كما يتضح من الجدول (٦) أن عبارة "التوعية بأهمية التطور السريع ومواكبة تطورات العصر"، وعبارة "التوعية بأهمية الاستثمار في البحوث وتطوير تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي" جاءت في المراتب الأولى حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة لكل منها (٤,٢١)، (٤،١٤) والانحراف المعياري (٠،٨٣)، (٠،٧٣)، على التوالي، وقد يرجع ذلك إلى ضرورة زيادة الوعي بأهمية التقنيات الحديثة وأهميته، وخاصة تقنيات الذكاء الاصطناعي لجميع فئات المجتمع وذلك حتى يمكن استغلالها بشكل جيد والاستفادة منها، ومواكبة تطورات العصر واللحاق بركب التقدم وخاصة وأن التغيرات سواء العلمية أو التكنولوجية تتسم بالسرعة. وكذلك التوعية بأهمية الاستثمار في البحوث وتطوير تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي؛ وذلك لأهمية البحث العلمي بصفة عامة؛ حيث إنه الوظيفة الثانية للجامعات بعد التدريس، كما أنه أحد الركائز الأساسية للارتقاء بالمجتمع، ومواكبة مستجدات العصر، ولابد من التشجيع والتحفيز للمستثمرين ورجال الأعمال العرب على الاستثمار في مجال الروبوتات، وتبني الكوادر العلمية ورعاية النابغين والمبدعين في هذا المجال بوصفهم النواة الأولى لعلماء المستقبل، وقد جاءت عبارة " تخصيص مادة مستقلة للذكاء الاصطناعي في الجامعات لترسيخ مفهومه بين الطلاب والطالبات في المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة (٣،٦٥)، والانحراف المعياري (٠,٨٧)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد العينة لا يرون ضرورة ملحة لتخصيص مادة مستقلة للتعريف بالذكاء الاصطناعي في المدارس والجامعات فقد تكون عبئًا إضافيًا على الطلاب بجانب المقررات الكثيرة التي يدرسونها، وقد تكون بعيدة عن تخصصاتهم التي يدرسونها، ويمكن الاستعاضة عنها بالندوات أو المؤتمرات أو الكتيبات، بالإضافة إلى وسائل الإعلام والمجلات المتخصصة؛ للتوعية بمفهومه وترسيخه بين أفراد المجتمع.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتائج دراستي البشر (٢٠٢٠)، وعبد السلام (٢٠٢١) اللتين بينت نتائجهما موافقة عينة الدراستين على أن متطلبات الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية قد جاءت بدرجة كبيرة.

**ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، ونصه:** ما مخاطر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولمحور مخاطر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ككل كما هو موضح بالجدول رقم (٧):

جدول ٧

*المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان حول مستوى مخاطر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم (ن=٢٠١)*

| رقم العبارة | العبارات | المتوسط | الانحراف المعياري | المستوى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | يحتاج الطلاب والطالبات للمزيد من التوعية بتطبيقات الذكاء و تثقيفهم بقيم المواطنة الرقمية | ٤،٥٦ | ٠،٨٥ | كبير جدًا | ١ |
| ٨ | تقلقني الهجمات السيبرانية واختراق الخصوصية، من خلال بعض التطبيقات الذكية | ٤،٥٥ | ٠،٨٩ | كبير جدًا | ٢ |
| ٤ | قد يضعف استخدام التقنية من روابط الإنسان وعلاقاته بالآخرين، ويزيد من شعوره بالوحدة والعزلة، ويقلل من تقدير الذات | ٤،٤٧ | ٠،٨٣ | كبير جدًا | ٣ |
| ١ | قد تأثر تقنية الذكاء الاصطناعي على شخصية الطالب حيث تحوله من العيش في العالم الحقيقي إلى العالم الافتراضي | ٤،٣٨ | ٠،٨٨ | كبير جدًا | ٤ |
| ٧ | أعتقد أن استخدام الآلة يجرد العملية التعليمية من الجوانب الإنسانية | ٤,٢٧ | ٠،٧٧ | كبير جدًا | ٥ |
| ٢ | تراجع مهارات الأفراد الإدراكية والاجتماعية والحياتية، مقابل التطور في الذكاء الاصطناعي | ٤،٢٤ | ٠،٩٢ | كبير جدًا | ٦ |
| ١٢ | قلة القوانين التي تضبط تأثير التقنية الذكية على الترابط الأسري أو الاجتماعي | ٤،٢٢ | ٠،٧٨ | كبير جدًا | ٧ |
| ٣ | قد تتطور تطبيقات الذكاء الاصطناعي للحد الذي يجعل المبرمجين لها في مراحلها المتطورة عاجزين عن إدراك أبعاد قدرات هذه الآلات التي يخترعونها أو يطورونها ويبرمجونها | ٤،٢٠ | ٠،٨٧ | كبير جدًا | ٨ |
| ٩ | أحتاج للمزيد من التدريب للتعرف على التطبيقات الخبيثة التي تستند إلى برمجيات الذكاء الاصطناعي والتي يمكنها أنَّ تهدد حساباتي الخاصة | ٤،١١ | ٠،٨٦ | كبير | ٩ |
| ١١ | قد يفقد بعض المتعلمين دافعية التعلم والابتكار إذا شعروا بأنه لا فائدة من تطوير مهاراتهم في ظل منافسة آلات أذكى منهم | ٤،٠٠ | ٠،٨٨ | كبير | ١٠ |
| ١٠ | استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن يكون مكلفًا للمتعلمين. | ٣،٩٨ | ٠،٨٩ | كبير | ١١ |
| ٥ | استخدام الذكاء قد يؤدي الى إهمال طرق التدريس التقليدية المهمة وتطوير التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات | ٣،٨٧ | ٠،٧٩ | كبير | ١٢ |
| | **المحور الثالث: مخاطر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم** | **١٩,٦٢** | **٥,٥٦٦٨** | **كبير جدًا** | |

يتضح من النتائج المعروضة بالجدول (٧) أن جميع عبارات محور مخاطر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان، وقعت ضمن مستوى (كبير، كبير جدًا)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٨٧و٤,٥٦) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٧٧ و٠,٩٢)، كما بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل (٤,٢٤)، وبانحراف معياري (٠,٨٥)، كما يقع المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور ضمن مستوى (كبير جدًا)، وهذا يشير إلى قناعة

طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان بوجود مستوى كبير جدًا من المخاطر لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

كما يتضح من الجدول (٧) أن عبارة " يحتاج الطلاب والطالبات للمزيد من التوعية بتطبيقات الذكاء و تثقيفهم بقيم المواطنة الرقمية" جاءت في المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة (٤،٥٦) والانحراف المعياري لها (،٨٥) وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد العينة في حاجة إلى التعرف على مدى الموثوقية التي تتمتع بها تطبيقات الذكاء؛ وذلك للحفاظ على خصوصية معلوماتهم والتي تحتاج إلى عديد من برامج الحماية، وكيفية الحماية عند تعرضهم لتهديد الشخصية وانتحالها في البيئات التعليمية، كما أنَّ تقنية التزييف و استهداف الأبرياء أصبحت أحد برامج التضليل والخداع وانتهاك الخصوصية وخاصة مع التطورات التكنولوجية، و يمكن استخدام هذه التقنية في أغراض الانتقام أو التهديد أو الابتزاز، وكذلك جاءت عبارة " تقلقني الهجمات السيبرانية واختراق الخصوصية، من خلال بعض التطبيقات الذكية" في المرتبة الثانية وقد يرجع لذلك الأضرار والمخاطر المحتملة والمتوقعة لاستخدام مثل هذه التقنيات، والتي تشير إلى أن هناك ضرورة عاجلة لإطلاق مركز أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، يكون من بين مهامه وضع الضوابط والتشريعات اللازمة لتكنولوجيا الروبوتات والذكاء الاصطناعي؛ لضمان كفاءة استخدامها، وضمان سلامة المجتمع عند انتشار تطبيقاتها على نطاق واسع. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن في استخدام تطبيقات الذكاء تحديات ومخاطر؛ ويجب أن تكون هنالك استجابة متكاملة وشاملة بحيث تشمل الجميع، كما يجب فهم التغيرات الناشئة بشكل أفضل؛ ولهذا يجب أن تكون لدينا رؤية شاملة ومشتركة عالميًا حول كيفية قيام التكنولوجيا بتغيير حياتنا وحياة أجيال المستقبل، ونجد كثيرًا من الأصوات اليوم يدعو محذرًا من أخطار الذكاء الاصطناعي واعتماده في كل مجال من مجالات حياتنا، ذلك لا توجد عصمة من الخطأ في الخوارزميات، وهو ما يشكل خطرًا حقيقًا؛ لأنه كلما تطور زادت المسائل الإنسانية والمعرفية التي يثيرها تعقيدًا؛ ولهذا يمكن القول إن من أكبر التحديات التي يمكن أن يواجهها الإنسان مستقبلا هو كيف يمكن له أن يحافظ على مركزيته في الوجود، أمام تحدي هذه الكائنات الذكية؟ وجاءت عبارة " استخدام الذكاء قد يؤدي الى إهمال طرق التدريس التقليدية المهمة وتطوير التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات" في المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة (٣،٨٧)، والانحراف المعياري (٠،٧٩)؛ وقد يرجع ذلك إلى مستوى وعي أفراد العينة بأهمية دمج الطرق التقليدية مع التطبيقات الذكية، حيث يرون أنها تعمل على دعم العملية التعليمية، بما تحمله من إمكانات وفوائد لتحسين التفكير النقدي وتطويره ومهارات حل المشكلات.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتائج دراسة السلام (٢٠٢١) حيث بينت نتائجهما أن موافقة عينتي الدراستين على مخاطر استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية قد جاءت بدرجة كبيرة.

**رابعا: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث، ونصه:** هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي؟ وارتبط هذا السؤال بالفرض الصفري الأول للبحث ونصه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha$= 0.05) بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية يُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ولاختبار صحة الفرض السابق، فُرِّغتْ الاستجابات وحُلِّلتْ إحصائيًا باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة ( Independent Samples t test)، وقيم الدلالة الإحصائية المحسوبة (p) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول (٨) يوضح النتائج التي توصلت إليها

جدول ٨

*قيم «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث من طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان حول مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التعليمية (ن=٢٠١)*

| محاور الاستبانة | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة «ت» | درجة الحرية | الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم | طلاب | ٦٧ | ٣,٦٦ | ٠,٩١٢ | ٠,٤٦٥ | ١٩٩ | ٠,٦٢٣ غير دالة |
| | طالبات | ١٣٤ | ٣,٧٥ | ٠,٨٧٦ | | | |

باستقراء النتائج الواردة بالجدول (٨) يتضح أن قيمة (ت) لمستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بلغت (٠,٤٦٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (٠,٦٢٣)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha$= 0.05) ، وهو ما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًّا يُعزى لمتغير النوع الاجتماعي بين كلٌّ من طلاب وطالبات مرحلة الدراسات العليا بجامعة جازان في مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وفي ضوء ذلك قُبِلَ الفرض الصفري الأول للبحث ونصه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha$= 0.05) بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، كما أُجيبَ عن السؤال الرابع للبحث ونصه: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي؟ أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي.

وتُعزى النتيجة السابقة إلى عديد من الأسباب لعل أبرزها: التشابه في المستوى الثقافي والاجتماعي بين الطلاب والطالبات؛ مما ينعكس على اهتمامهم ومواكبتهم التطورات التكنولوجية والتعليمية، بالإضافة إلى التكافؤ في المؤهل العلمي بين الطلاب والطالبات؛ مما يجعلهم يتقنون استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالدرجة نفسها، وكذلك التشابه في درجة توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي المخصصة للعملية التعليمية؛ مما يقلل من فرص التفاوت في استخدامها بين الطلاب والطالبات، وكذلك الانخفاض في مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلاب الدراسات العليا؛ مما يؤدي إلى عدم استغلال إمكانات هذه التطبيقات بشكل كامل، بالإضافة إلى التشابه في المنهج الدراسي والمواد التعليمية المستخدمة لطلاب وطالبات الدراسات العليا؛ مما يقلل من تنوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتخصيصها، وكذلك التشابه في المستوى التحصيلي والمهني بين الطلاب والطالبات؛ مما يجعلهم يواجهون التحديات والحوافز نفسها لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتشابه في الموقف والرضا من التعليم عن بُعد والتفاعل الإلكتروني؛ مما يؤثر على درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما قد يُعزَى ذلك إلى التشابه في المهارات والثقة في استخدام التكنولوجيا والبرمجيات؛ مما يؤدي إلى عدم وجود فروق كبيرة في قدرة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتائج دراستي كلٌّ من الصبحي (٢٠٢٠)، والفيفي والدلالعة (٢٠٢٢) التي بينت نتائجها عدم وجود اختلافات في واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أو الصعوبات المرتبطة بها بسبب متغير الجنس.

**خامسًا: الإجابة عن السؤال الخامس للبحث، ونصه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وفقًا لمتغير الكلية؟ وارتبط هذا السؤال بالفرض الصفري الثاني للبحث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= 0.05) بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية تُعزى لمتغير الكلية، ولاختبار صحة الفرض الثاني للبحث، فُرِّغَت الاستجابات وحُلِّلتْ إحصائيًا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، والجدول (٩) يوضح النتائج التي توصلت إليها:

جدول ٩

*قيم (ف) ومستوى الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات عينة البحث حول مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العلمية التعليمية طبقا لمتغير الكلية (ن=٢٠١)*

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة ρ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم | بين المجموعات | ١,١٢٠ | ٣ | ٠,٦١٢ | ٠,٧٨٥ | ٠,٤٥٢ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٨٥,٦٥٤ | ١٩٩ | ٠,٧٨٣ | | |
| | المجموع | ٨٦,٨٦٤ | ٣ | | | |

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (٩) اتضح أن قيمة اختبار (ف) لمستوى استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بلغت (٠،٧٨٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) (٠,٤٥٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (٠،٠٥)، وبذلك يتضح عدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من كليات (التربية، الآداب والعلوم الإنسانية، الشريعة والقانون، أخرى) في مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وفي ضوء ما عُرِضَ قُبِلَ الفرض الصفري الثاني للبحث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= 0.05) بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية تُعزى لمتغير الكلية، كما أمكن الإجابة عن السؤال الخامس للبحث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وفقًا لمتغير الكلية؟ بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استِخدام تَطبيقات الذَّكاء الاصطِناعي في العمليَّة التَّعليمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان وفقًا لمتغير الكلية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى التشابه في المناهج الدراسية والمقررات التي يدرسها طلاب وطالبات الدراسات العليا في مختلف الكليات، والتي قد تتضمن موادًا مشتركة حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، بالإضافة إلى التوافر المتساوي للمصادر والوسائل التعليمية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، سواء أكانت إلكترونية أم مطبوعة، والتي يمكن لطلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة جازان الاستفادة منها في تطوير مهاراتهم ومعارفهم في هذا المجال، كما قد يُعزَى ذلك إلى المستوى المتقارب للخبرة والمؤهلات الأكاديمية لطلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة جازان، والذي قد ينعكس على قدرتهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل فعال وإبداعي، كذلك تقارب مستوى الحافز والرغبة في التعلم من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والذي قد يكون مشتركًا بين طلاب

وطالبات الدراسات العليا في جامعة جازان، بغض النظر عن اختلاف تخصصاتهم أو كلياتهم، نظرًا لأهمية هذا المجال في التطور التكنولوجي والتعليمي، بالإضافة إلى تشابه الموارد المالية والمادية المخصصة للبحوث العلمية في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، والتي قد تحد من قدرة أعضاء هيئة التدريس على تنفيذ مشاريع بحثية مبتكرة ومؤثرة، بالإضافة إلى تشابه برامج التدريب والتأهيل لأعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة المختلفة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتي قد تتطلب مهارات وخبرات خاصة في مجالات مثل البرمجة والتحليل الإحصائي والتصميم التعليمي، وكذلك تشابه الحوافز والمكافآت المقدمة لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بإنجاز بحوث علمية في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، والتي قد تزيد من دافعية الباحثين وإنتاجيتهم.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة الفيفي والدلالعة (٢٠٢٢) التي بينت نتائجها عدم وجود اختلافات في واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أو الصعوبات المرتبطة بها بسبب متغير الكلية.

**التوصيات**

من خلال تحليل نتائج البحث يوصي بما يأتي:

١. توجيه المسؤولين بجامعة جازان إلى تزويد الكليات المختلفة بالمعدات والأجهزة والشبكات والبرامج والتطبيقات اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
٢. توجيه المسؤولين بجامعة جازان إلى توفير الإمكانات اللازمة لتحديث الموارد بشكل دوري وفقًا للتطورات والابتكارات في مجال الذكاء الاصطناعي.
٣. توجيه المسؤولين بجامعة جازان بتنظيم دورات وورش عمل ومسابقات ومشاريع تهدف إلى تعليم الطلاب والطالبات أساسيات الذكاء الاصطناعي والترميز والتحليل البياني والتفكير الحاسوبي.
٤. توجيه المسؤولين بجامعة جازان نحو إنشاء شبكات وتحالفات مع مؤسسات أخرى مثل [Microsoft] أو [Google]أو [IBM] لتزويد الطلاب والطالبات بفرص التعاون والتبادل والتأثير.
٥. توجيه المسؤولين بجامعة جازان بتثقيف الطلاب والطالبات عن المخاطر المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
٦. توجيه المسؤولين بجامعة جازان نحو سن قوانين وسياسات وضوابط لضمان استخدام الذكاء الاصطناعي بطرق مسؤولة ومحترمة وقانونية.
٧. توجيه المسؤولين بجامعة جازان إلى إثراء المناهج الدراسية بإضافة موضوعات وأنشطة وأساليب تتعلق بالذكاء الاصطناعي في مختلف المقررات الأكاديمية.

**المقترحات**

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج، يقترح إجراء البحوث الآتية مستقبلًا:

١. دراسة مقارنة بين فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتعلم التقليدي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والمشاركة والرضا لدى طلاب وطالبات جامعة جازان.
٢. تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم عن بُعد والتخفيف من آثار جائحة كوفيد-١٩ على التحصيل الدراسي.
٣. دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب في ظل التحديات العالمية المعاصرة.
٤. مدى قابلية تطبيق مبادئ الذكاء الاصطناعي المسؤول في التعليم والتدريب: دراسة مقارنة بين مختلف النماذج والمعايير.

٥. التحديات والفرص المتعلقة بتكامل الذكاء الاصطناعي في نظم التقويم والتقييم التربوي: نظرة نقدية.

٦. أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في توليد المحتوى التعليمي على حقوق الملكية الفكرية والأخلاقية للمؤلفين والمستخدمين.

**قائمة المراجع**

**أولًا: المراجع العربية**


إبراهيم، أسامة محمد. (٢٠١٥). أثر بناء نظام خبير على شبكة الويب للطلاب المعلمين لتنمية مهارات حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٥(١)، ٢٤١-٢٩٧.

إسماعيل، عبد الرؤوف محمد. (٢٠١٧). *تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم*. عالم الكتب.

آل سرور، نورة هادي. (٢٠١٨). *تقنية الواقع الافتراضي في التعليم*، موقع تعليم جديد. https://www.new-educ.com

آل مداوي، عبير محفوظ محمد. (٢٠٢٢). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٩(٣)، ١٣٨ – ١٧٠.

البشر، منى بنت عبد الله بن محمد. (٢٠٢٠). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. *مجلة كلية التربية-جامعة كفر الشيخ*، ٢٠(٢)، ٢٧-٩٢.

الخيبري، صبرية محمد عثمان. (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٩)، ١١٩ – ١٥٢.

درار، خديجة محمد. (٢٠١٩). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي والروبوت: دراسة تحليلية. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات*، ٦(٣)، ٢٣٧ -٢٧١.

الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠٢٠). اللغة العربية والذكاء الاصطناعي: كيف يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز اللغة العربية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ج٧٣، ١-٩.

رؤية ٢٠٣٠ (٢٠١٦). *عن رؤية ٢٠٣٠*. https://www.vision2030.gov.sa/ar

رؤية ٢٠٣٠ (٢٠٢٣). *عن رؤية ٢٠٣٠*. www.vision2030.gov.sa/ar

سحتوت، إيمان. (٢٠١٤). *تصميم وإنتاج مصادر التعلم الإلكتروني*. مكتبة الرشد.

سعد، ياسين غالب. (٢٠١٢). *أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات*. دار المناهج للنشر.

سلامة، صفات، سلامة، هاني ربحي وأبو قورة، خليل. (٢٠١٤). تحديات عصر الروبوت وأخلاقياته. *دراسات استراتيجية. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية*، (١٩٦)، ٥٤ -٩٨.

الصبحي، صباح عيد رجاء. (٢٠٢٠). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس*، (٤٤)، ٣١٩-٣٦٨.

عبد السلام، محمد. (٢٠٢٠). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية*. مكتبة نور.

عبد القادر، عبد الرازق مختار محمود. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19). *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣(٤)، ١٧١ -٢٢٤.

العمري، زهور حسن ظافر. (٢٠٢٢). مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعلم النماص "من وجهة نظر المعلمات. *مجلة كلية التربية–جامعة طنطا*، ٨٦(٢)، ٦٦ – ٩٨.

الغامدي، سامية فاضل والفراني، لينا بنت أحمد بن خليل. (٢٠٢٠). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٨(١)، ٥٧–٧٦.

غنيم، أحمد. (٢٠١٩). *الذكاء الاصطناعي*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

فؤاد، نيفين فاروق، المسيري، هيثم والنويهي، سهام محمود. (٢٠١٢). الآلة بين الذكاء الطبيعي والذكاء الاصطناعي: دراسة مقارنة. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، (١٣)، ج٣، ٤٨١ – ٥٠٤.

الفيفي، حسن بن سلمان شريف والدلالعة، أسامة بن محمد أمين. (٢٠٢٢). واقع توظيف تطبيقات تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة طيبة أنموذجا. *مجلة كلية التربية–جامعة طنطا*، ٨٥(١)، ٧٤٢ – ٨١٩.

مقاتل، ليلي وحسني، هنية. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته لتطوير العملية التعليمية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*. ١٠ (٤)، ١٠٩–١٢٧.

المكاوي، إسماعيل خالد علي. (٢٠٢٣). نحو ميثاق أخلاقي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث التربوي. جامعة سوهاج. *المجلة التربوية*، ١١٠(٢)،٣٩٢–٤٤٢.

مكاوي، مرام عبد الرحمن. (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي على أبواب التعليم. *مجلة القافلة، أرامكو المملكة العربية السعودية*، ٦٧ (٦)، ٢٢–٢٥.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٢٣). *المؤتمر الدولي العربي الأول للذكاء الاصطناعي في التعليم*. https://alecso.org/iacai/

ميرة، أمل كاظم وكاطع، تحرير جاسم. (٢٠١٩). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهه نظر تدريسي الجامعة. *مجلة العلوم النفسية، العراق*، (٢٢)، ٢٩٣–٣١٦.

نيوم(٢٠٢٣) *عن نيوم*. https://www.neom.com/ar-sa

اليونسكو. (٢٠١٩). المؤتمر الدولي حول الذكاء الاصطناعي والتعليم. بكين، ١٦–١٩ مايو ٢٠١٩. https://ar.unesco.org/events/lmwtmr-ldwly-bshn-twzyf-ldhk-lstny-fy-ltlym

اليونسكو. (٢٠١٩). دور الذكاء الاصطناعي في النهوض بالتعليم وتعزيزه. https://www.unesco.org/ar/articles/dwr-aldhka-alastnay-fy-alnhwd-baltlym-wtzyzh

Tarsus Group .(٢٠٢٢). المؤتمر العالمي GESS Oman لحلول ومستلزمات التعليم ٢٠٢٢: *تحويل التعليم لبناء مستقبل أكثر إشراقًا واستدامة*. مسقط: Tarsus Group، ٥ أكتوبر، ٢٠٢٢م، https://www.gessleaders.com/gess-leaders-education-summit-oman

**ثانيًا: المراجع العربية مرومنة**

Abdel Qader, A, M, M. (2020). Artificial Intelligence Applications: An

Educational Applications of Artificial Intelligence "AI" and their Attitude towards it (In Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies, 8*(1), 57-76.

Al-Khaybari, S, M, O. (2020). Secondary School Female Teachers' Acquisition of Using Skills of Artificial Intelligence in Education (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology,* (119), 119-152.

Al-Omari, Z, H, Z. (2022). The Extent of Using Artificial Intelligence Applications in Namas Educational Directorate Schools from the Female Teachers' Point of View (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Tanta University, 86* (2), 66 - 98.

Al-Subhi, S, E, R. (2020). The Reality of Artificial Intelligence Applications Use in Education by Faculty Members at Najran University (In Arabic). J*ournal of the Faculty of Education - Ain Shams University,* (44), 319-368.

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization. (2023). *the First Arab International Conference on Artificial Intelligence in Education*. https://alecso.org/iacai/

Dirar, K, M. (2019). Ethics of Artificial Intelligence and Robot: Analytical Studies (in Arabic). *International Journal of Library and Information Science, 6*(3), 237-271.

Fouad, N, F., Al-Mesiri, H., and Al-Nawahi, S, M. (2012). Machine Between Natural Intelligence and Artificial Intelligence: a Comparative Study. Journal of Scientific Research in Arts, (13), vol. 3, 481-504.

Ghoneim, A. (2019). *Artificial Intelligence*. Modern Library for Publishing and Distribution.

Introduction to Education Development in the Light of Corona Virus Pandemic COVID 19 Challenges (In Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences, 3*(4), 171-224.

Abdul Salam, M. (2020). *Research Methods in the Social Sciences and Humanities*. Nour Library.

Al Madawi, A, M, M. (2022). Reality of Using Artificial Intelligence Applications in Knowledge Management Processes from the Viewpoint of Faculty Members at King Khalid University (in Arabic). *King Khalid University Journal of Educational Sciences, 9*(3), 138-170.

Al Sorour, N, H. (2018). Virtual Reality Technology in Education. *A New Education Website*. https://www.new-educ.com

Al-Bishr, M, A, M. (2020). Requirements for the Employment of Artificial Intelligence Applications in Teaching of Male and Female Students of Saudi Universities from Experts' Point of View (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Kafrelsheikh University, 20*(2), 27-92.

Al-Dahshan, J,A, K. (2020). Arabic Language and Artificial Intelligence: How Can Artificial Intelligence Techniques Be Used to Enhance the Arabic Language? (In Arabic). *Educational Journal, Sohag University*, vol. 73, 1-9.

Al-Fifi, H, S, S., and Al-Dalalah, O, M, A. (2022). Reality of Employing Artificial Intelligence Applications in Education at Saudi Universities from the Point of View of Faculty Members: Taiba University as a Model (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Tanta University, 85* (1), 742 – 819.

Al-Ghamdi, S, F., Al-Farani, L, A, K. (2020). The Reality of Using Female Teachers at the Special Education Schools the to the

Group, October 5, 2022, https://www.gestleaders.com/gess-leaders-education-summit-oman

UNESCO. (2019). *International Conference on Artificial Intelligence and Education.* Beijing, 16-19 May 2019. https://ar.unesco.org/events/lmwtmr-ldwly-bshn-twzyf-ldhk-lstny-fy-ltlym

UNESCO. (2019). *the Role of Artificial Intelligence in Advancing and Enhancing Education*. https://www.unesco.org/ar/articles/dwr-aldhka-alastnay-fy-alnhwd-baltlym-wtzyzh

Vision 2030 (2016). *About Vision 2030*. https://www.vision2030.gov.sa/ar

Vision 2030 (2023). *About Vision 2030*. www.vision2030.gov.sa/ar

**ثالثًا: المراجع الأجنبية**

Arab British academy for higher education (2014). *Artificial intelligence*. www.abahe.co.uk

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access, 8*, 75264-75278.

Fourtané, S. (2020). Ethics of AI: Benefits and risks of Artificial Intelligence systems. *Interesting Engineering*. Ethics of AI: Benefits and Risks of Artificial Intelligence Systems (interestingengineering.com)

Fryer, L. K., Nakao, K., & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. *Computers in Human Behavior, 93,* 279-289.

Helen, C., & Diane, B. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 1-23.

Ibrahim, O, M. (2015). The Effect of Building a Web-based Expert System for Student Teachers to Develop Problem-Solving Skills and Decision-Making Ability. *Egyptian Society for Educational Technology, 25*(1), 241-297.

Ismail, Abdul Raouf Muhammad. (2017). *Artificial Intelligence Technology and its Applications in Education*. The world of books.

Makkawi, M, A. (2018). Artificial Intelligence is at The Gates of Education. *Al-Qafila Magazine, Saudi Aramco, 67*(6), 22-25.

Mira, A, K, and Kate, T, J. (2019). Artificial Intelligence Applications in Education From a University Teaching point of view. *Journal of Psychological Sciences, Iraq*, (22), 293-316.

Moqatel, L., and Hosni, H. (2021). Artificial Intelligence and its Educational Applications for the Developmentof the Educational Process. *Journal of Human and Society Sciences. 10*(4), 109-127.

NEOM (2023). *About NEOM*. https://www.neom.com/ar-sa

Saad, Y, G. (2012). *Fundamentals of management information systems and information technology*. Dar Al-Manhaj for Publishing.

Sahtout, I. (2014). *Design and Production of E-learning Resources*. Al Rushd Library.

Salama, S., Salama, H, R., Abu Qura, K. (2014). Challenges and Ethics of the Robot Age. Strategic Studies. *Emirates Center for Strategic Studies and Research*, (196), 54-98.

Tarsus Group (2022). *GESS Oman Global Education Solutions and Supplies Conference 2022: Transforming education to build a brighter and more sustainable future*. Muscat: Tarsus

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons, 62*(1), 15-25.

Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(1), 1-13.

Safdar, N. M., Banja, J. D., & Meltzer, C. C. (2020). Ethical considerations in artificial intelligence. *European journal of radiology, 122*, 108768.

Shin, W. S., & Shin, D. H. (2020). A study on the application of artificial intelligence in elementary science education. *Journal of Korean elementary science education*, 39(1), 117-132 .

Subrahmanyam, V. V., & Swathi, K (2018, 11-12 Aug*). Artificial Intelligence and its Implications in Education. International Conference on Improved Access to Distance Higher Education Focus on Underserved Communities and Uncovered Regions* (paper Presentd) 7th International Young Scientist Conference on Computational Science, Kakatiya University, India.

Walch, K. (2019). Ethical Concerns of AI. FORBES. https://www.forbes.com/sites/cognitiveworld/2020/12/29/ethical-concerns-of-ai/?sh=177c180523a8

Thompson, S. K. (2012). *Sampling (Vol. 755)*. John Wiley & Sons.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1-27.

دورية علمية محكمة

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية

## General Supervisor

Prof. Mari Hussain Al-Qahtani

## Deputy General Supervisor

Prof. Mohammed Hassan Aburasain

## Editor-in-Chief

Dr. Khalid Hussain Moukali

## Editorial Board

Prof. Ahmed Mousa Hantool
Prof. Ali Mohammed Medabesh
Prof. Ahlam Mohammed Hakami
Dr. Elham Abdullah Ghobain
Dr. Aisha Qasim Shamakhi
Dr. Ahmad Mohammad ALjarboa

## Managing Editor

Mr. Abdulrahman Hassan Hobani

## Administrative and Technical staff

Dr. Abdulaziz Mohammed Alderham
Mr. Ahmad Mohammad Al-Hazmi
Mr. Ali Mohammad Qabi
Mr. Bandar Ali Wasli
Mr. Bassem Ali Alkaabi

## Correspondence

All correspondence should be directed to:
Editor-in-chief of Jazan University Journal of Applied Sciences, Jazan - University City
Administrative Tower - PO Box 114 - Zip Code 4514, Kingdom of Saudi Arabia
jju@jazanu.edu.sa

© (2024) Jazan University
All copyrights reserved. No part of the magazine may be reproduced or copied in any form or by any means electronic or mechanical, including photocopying, recording, or entering into any information storage or retrieval system without obtaining on the written approval of the editor-in-chief of the magazine.

KINGDOM OF SAUDI ARABA

Ministry of Education

Jazan University

# JOURNAL OF JAZAN UNIVERSITY For Human Sciences

A Refereed Scientific Periodical

VO 12 NO 2 January 2024 Rajab 1445 H

ردمد : 1658-6921

JUJHS

# JOURNAL OF
# JAZAN UNIVERSITY
## For Human Sciences

A Refereed Scientific Periodical

VO 12 NO 2 January 2024 Rajab 1445 H

ISSN : 1658-6921