المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد ٩ العدد ١ (ذوالقعدة ١٤٤١هـ - يوليو ٢٠٢٠م)

ردمد: ١٦٥٨-٦٩٢١

قواعد النشر في المجلة

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

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

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

٣- البحث المختصر.

٤- نقد الكتب .

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

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

تعليمات النشر في المجلة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مثال :

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

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

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

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

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

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

١٠-للمجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

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

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

١٣-تصدر المجلة مرتين في العام.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد ٩ العدد ١ (ذوالقعدة ١٤٤١هـ - يوليو ٢٠٢٠م)

ردمد : ١٦٥٨-٦٩٢١

مجلة جامعة جازان
للعلوم الإنسانية
دورية علمية محكمة

المجلد ٩ العدد ١ (ذوالقعدة ١٤٤١هـ - يوليو ٢٠٢٠م)

المشرف العام

أ. د. مرعي بن حسين القحطاني

نائب المشرف العام

أ. د. محمد بن حسن أبو راسين

رئيس هيئة التحرير

أ. د. محمد بن ناصر جده

مدير ادارة المجلة

أ.فهد محمد سليمان الفيفي

هيئة التحرير

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

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

الكادر الاداري والفني

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

المراسلات

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

© ٢٠٢٠م (١٤٤١هـ) جامعة جازان
جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

فهرس المحتويات

الموضوع	صفحة
القارئ المتخيل في كتب التراث مقدمة المرزوقي للحماسة أنموذجاً محمد بن حمود بن محمد حبيبي.....	١-١٢
فعالية الذات البحثية وعلاقتها بالصلابة النفسية والشعور بالامل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان أحمد بن موسى حنتول	١٣-٤٠
التراث المادي والهوية الثقافية للمرأة السعودية في الساحل الشمالي الغربي (مقاربة سميائي – انثروبولوجية للمنتج الحرفي) مريم بنت ابراهيم علي غبان.....	٤١-٦٢
مفهوم الالحاد واتجاهاته المعاصرة ندى بنت حمزة عبده خياط.....	٦٣-٨٥
نشر وترويج الاشاعات (دراسة فقهية) منيرة بنت سعيد عبدالله أبو حمامة.....	٨٦-١١١
التسويف الاكاديمي وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى الشباب الجامعي حسن بن إدريس عبد صميلي.....	١١٢-١٤٨
ابن الدباس النحوي وكتابه المعلم في النحو نواف بن أحمد عثمان حكمي.....	١٤٩-١٧١
ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء إطار مفاهيمي مقترح يربط الابداع بالسلوكيات الانسانية الايجابية للتطور نحو تحقيق الذات ماجد بن ربحان يحيى ودعاني.....	١٧٢-٢٠٠
الموارد التعليمية المفتوحة ودورها في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان خالد بن حسين خلوي موكلي – حمادة محمد مسعود ابراهيم.....	٢٠١-٢٣١
الأحكام الفقهية للصلاة في سورة الكوثر من خلال تفسير القرطبي (دراسة نظرية ونقدية) فيصل بن علي بن عبد الله السويطي.....	٢٣٢-٢٦٠

القارئ المتخيل في مقدمات كتب التراث
مقدمة المرزوقي للحماسة أنموذجا

د. مُحَمَّد بن حمود بن مُحَمَّد حبيبي

قسم اللغة العربية وآدابها –كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة جازان– المملكة العربية السعودية

المُلخَص

تعد دراسة خطاب العتبات مدخلا نقديا يكشف عن طبيعة الخطاب داخل النصوص، خاصة ما يتصل بالمقدمات التي تعين بطريقة أو أخرى طبيعة القارئ أو المروي له، وتبدو أهمية هذا المدخل النقدي فيما يمكن أن يقدمه في دراسة النصوص التراثية، التي تولى المخاطب أولية كبيرة في صدر مقدماتها. ويتخذ هذا البحث من هذا المدخل النقدي وسيلة لدراسة نص نقدي مركزي في الشعرية العربية القديمة، وهو مقدمة المرزوقي لكتابه "شرح ديوان الحماسة"، فتلك المقدمة يصعب اختزالها في التقعيد لعمود الشعر العربي، بل إنها تبين عن أهداف ووظائف متنوعة. منها الجمالي والسجالي والتبريري، ومن أجل الكشف عن تلك الوظائف قسمت المقدمة لمفاصل دلالية تخدم فكرة مركزية تتمثل في استمالة المخاطب/القارئ مع بنية الكتاب وأهدافه.

الكلمات المفتاحية: القارئ، القارئ المتخيل، مقدمات، كتب التراث، المرزوقي، الحماسة

مدخل :

تزخر خطب المؤلفين القدامى في بدايات مؤلفاتهم بالكثير من العبارات التي يبدو من خلالها توجههم إلى مخاطب يستحضرونه في كلامهم. يتجسد ذلك في العديد من العبارات التي تبدأ بها خطب مؤلفاتهم من أمثلة: " اعلم، أعزك الله، وأطال الله بقاءك، وبعد فإنك سألتني، فإنك جاريتني، ودونك... " وغيرها من العبارات التي تتخذ أشكالا مختلفة تجتمع في استنادها إلى التوجه بالحديث المباشر نحو قارئ يحاوره المؤلف.

وتبدو مقدمة المرزوقي لكتاب الحماسة لأبي تمام مادة خصبة، يتجلى فيها ذلك الأسلوب بكثافة لافتة ولا سيما في توطئة المقدمة، فهي تشكل أنموذجا في بنائها عبر الحضور المركزي للقارئ فيها. ومقدمة المرزوقي من هذا المنظور ذي الأسلوب الحواري السجالي بين المؤلف والقارئ لم تركز عليه أغلب الدراسات السابقة التي تناولت المقدمة، لأن معظمها انصب على مضامينها النقدية، نظرا لأهمية ما احتوته المقدمة من بلورة للعديد من قضايا النقد العربي القديم وبخاصة التقعيد لمفهوم عمود الشعر وتوصيف عناصره السبعة، إلى جانب القضايا النقدية الأخرى التي احتوتها المقدمة، كالمفاضلة بين المنثور والمنظوم، والطبع والصنعة، والقديم والمحدث، وغيرها من القضايا([1]).

وقد حظي الخطاب المقدماتي عامة بالعديد من الدراسات([2]) بوصف المقدمات من أهم العتبات النصية وأولها، التي يطالعها القراء في أي كتاب. وحظيت مقدمات كتب القدامى خاصة بأكثر من دراسة.

ومن أهم الدراسات التي عالجت مقدمات مؤلفات النقد العربي القديم: "مدخل إلى عتبات النص، دراسة في مقدمات النقد العربي القديم، لعبد الرزاق بلال"(بلال، ٢٠٠٠)، وهذه الدراسة تناولت ثمان مقدمات لم تكن مقدمة المرزوقي للحماسة من ضمن المقدمات التي

[1] ينظر هنا على سبيل المثال أغلب الكتب والدراسات الحديثة التي اهتمت بتاريخ النقد العربي القديم: وتطرقت لمقدمة المرزوقي ومنها:

*(عتيق، ١٤٠٦) " تاريخ النقد الأدبي عند العرب".

*(إبراهيم، د.ت) " تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري".

*(عباس، ١٩٩٣) " تاريخ النقد الأدبي عند العرب".

*(مندور، د.ت) " النقد المنهجي عند العرب ".

*(المساوي، ١٩٩٦) " النقد والتاريخ دراسة في نشأة تاريخ النقد الأدبي عند العرب".

[2] ينظر على سبيل المثال الدراسات التي تناولت المقدمات والاستهلالات عامة ومنها:

* (بلعابد، ٢٠٠٨) " عتبات ج.جينيت من النص إلى المناص ".

* (حليفي، ٢٠١٣) " هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل دراسات في الرواية العربية ".

* (أشهون، ٢٠٠٤، ٨٧-١١٥) *"خطاب المقدمات في الرواية العربية "*.

* (بوغنوط، ٢٠٠٧) "شعرية النصوص الموازية في دواوين عبد الله حمادي". وغيرها من الدراسات التي تناولت مقدمات الكتب الإبداعية شعرا وسردا.

توقفت عندها([3]) وجاء تناول الدراسة للمقدمات من حيث محتوياتها. فتعرضت بشكل عابر إلى أنماط أساليب المقدمات، ومنها "المقدمة الرسالة" التي تكتب جوابا على سؤال من أحدهم قد يكون متخيلا أو شخصا ذا سلطة، ورجحت الاحتمال الأخير وأيدت الرأي القائل بأن مؤلفي النقد ذهبوا في الميل إلى هذا الأسلوب من باب التكسب بكتاباتهم ومؤلفاتهم بغية إهدائها إلى ذوي السلطان والوجاهة مجاراة لتكسب الشعراء بشعرهم(بلال، ٢٠٠٠، ص٤٤).

ومن هذه الدراسات: "المقدمات في كتاب العقد الفريد لابن عبد ربه الأندلسي، دراسة تحليلية نقدية" لسمية عبد الهادي العمري(العمري، ٢٠١١)، وهي أطروحة ماجستير اختارت دراسة المقدمات التي تخللت كتاب العقد الفريد، من حيث وظائف هذه المقدمات في الربط والتمهيد بين "الفصول/الكتب" التي يحتويها كتاب العقد الفريد. وتأتي دراسة: "تحليل الخطاب المقدماتي، مقدمة مغني اللبيب لابن هشام الانصاري أنموذجا" لليلى بايزيد (بايزيد، ٢٠١٦، ٢٢٩-٢٤٤) بصفتها الأقرب نهجا لموضوع هذه الدراسة. غير أن اتخاذها من مقدمة كتاب نحوي موضوعا لها، جعلها مختلفة عن هذه الدراسة التي ستأخذ بعين الاعتبار أن مقدمة المرزوقي وأسلوبه فيها يأتيان بوصفهما جزءا من سلسلة الجدل النقدي الذي نشأ حول الشاعرين أبي تمام والبحتري، ولاحقا تمحور حول المتنبي، وأن الحوارية والسجالية في مقدمة المرزوقي والحضور المركزي للقارئ فيها، له علاقة بذلك الجدل النقدي الذي أنتج مؤلفات نقدية ذات طابع سجالي تتمثل فيها وجهات نظر الأنصار والخصوم، أو تتوسط بينهما، كـ"الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري" للآمدي (الآمدي، ١٩٩٤) و"الوساطة بين المتنبي وخصومه" للجرجاني (الجرجاني، ١٩٦٦). ومع أن عنوان "تشكيل الخطاب النقدي في مقدمة المرزوقي وعلاقته بمتن الكتاب" يبدي أن دراسة(حنين وسام عباس) (عباس، ٢٠١٨، ٥٩٢-٦٠٧) هي الأكثر ملامسة لموضوع هذه الدراسة، غير أنها ليست دراسة خاصة بهذا الموضوع، وإنما بحث مستل من أطروحة ماجستير تدرس الخطاب النقدي في المقدمة ومدى تطبيق المرزوقي لآرائه التي طرحها في المقدمة على شرحه لأبيات الحماسة.

ومن خلال العرض السابق يلاحظ أن الدراسات السابقة، لم تركز بشكل أساسي على النهج الحواري بين المؤلف والقارئ في مقدمات كتب التراث، وبخاصة مؤلفات النقد الأدبي، ومقدمة المرزوقي تحديدا.

أهمية المقدمات قديما وحديثا:

لم يكن مصطلح "المقدمة" بلفظه هذا شائعا لدى القدامى، فالدارج والغالب لديهم استخدام مصطلح "الخطبة" التي يقصدون بها "خطبة المؤلف، أو خطبة الكتاب". وذلك ما يمكن استنتاجه، من كلام ابن خلكان عن بعض العلماء أنهم كانوا يقولون: " إصلاح المنطق كتاب بلا خطبة، وأدب الكاتب خطبة بلا كتاب، لأنه طول الخطبة وأودعها الفوائد " (ابن خلكان، ١٩٠٠، ٦: ٤٠٠). ومع أن المصطلح لم يكن شائعا إلا أن القلقشندي نص على ذكر مسمى المقدمة في كتابه "صبح الأعشى في صناعة الإنشا" حين ذكر أن على الكاتب: " أن يأتي في المكاتبة المشتملة على المقاصد الجليلة بمقدمة يصدر بها، تأسيسا لما يأتي به في مكاتبته " (القلقشندي، ١٩٨٧، ٢: ٢٦٧). وبغض النظر عن حرفية المصطلح فإن المهم في هذا السياق هو اتفاق القدامى على أهمية المقدمة وما ينبغي أن تحتويه. وهو ما تعززه مقولة للجاحظ يرى فيها أنه: " لابد من أن يكون بكل كتاب علم وضعه أحد الحكماء ثمانية أوجه: المهمة، والمنفعة، والنسبة، والصحة، والصنف، والتأليف، والإسناد، والتدبير " (الجاحظ، ١٩٩٦، ١: ١٠٢). ويوضح المقريزي هذه الأوجه وينص على موضعها من الكتاب في قوله: " اعلم أن عادة القدماء من المعلمين قد جرت أن يأتوا بالرؤوس الثمانية قبل افتتاح كل كتاب، وهي: الغرض، والعنوان، والمنفعة، والمرتبة، وصحة الكتاب، ومن أي صناعة هو، وكم فيه من أجزاء، وأي أنحاء التعاليم المستعملة فيه " (المقريزي، د.ت، ١: ٣). ومن الواضح أن هذه الأوجه، ولا سيما غرض الكتاب وعنوانه، ومن أي صناعة أو علم، وعدد أجزائه، وما يقوله المؤلف من تعليمات في استهلاله، وغيرها من الأوجه، هي في معظمها مما يتقاطع مع وظائف التقديم والاستهلال حديثا، الأمر الذي يبين عناية القدامى واهتمامهم بالمقدمة.

وتضاعفت أهمية المقدمة في الدرس النقدي الحديث بوصفها واحدة من أهم العتبات النصية، ومن أهم الاستهلالات، فالاستهلال هو: " كل ذلك الفضاء من النص الافتتاحي بدئيا كان أو ختميا، والذي يعنى بإنتاج خطاب بخصوص النص لاحقا به أو سابقا عليه " (بلعابد، ٢٠٠٨، ١١٢). ويشمل ذلك: "المقدمة/المدخل، التمهيد، الديباجة، توطئة، حاشية، خلاصة، إعلان للكتاب، عرض/تقديم، قبل البدء القول، مطلع، خطاب بدئي، فاتحة/ديباجة، خطبة الكتاب " (بلعابد، ٢٠٠٨، ١١٣). ويرى جينيت أن "الاستهلال التأليفي، أو الاستهلال الأصلي" الذي يكون من الكاتب/المؤلف، يتخذ وظيفة مركزية هي ضمان القراءة الجيدة للنص: "فالكاتب من خلال استهلاله يريد أن يفسر كيف يمكننا قراءة كتابه، فبسؤال الكيفية نستطيع فهم الكتاب وعنوانه، والكشف عن معناه وتحديد جنسه وجمهوره المختار" (بلعابد، ٢٠٠٨، ١٢١). "لذا فإن المقدمة هي المكان الاستراتيجي الأمثل الذي يمكن للباث أن يستثمره بغية تبيين دوافعه، وتحديد مقاصده، من وراء العمل" (حليفي، ٢٠١٣،

[3] مقدمات الكتب التي اختارتها الدراسة: ١- مقدمة كتاب طبقات فحول الشعراء لابن سلام. ٢- مقدمة كتاب الشعر والشعراء لابن قتيبة ٣- مقدمة كتاب البديع لابن المعتز ٤- مقدمة كتاب نقد الشعر لقدامة بن جعفر. ٥- مقدمة كتاب عيار الشعر لابن طباطبا. ٦- مقدمة كتاب أخبار أبي تمام للصولي. ٧- مقدمة كتاب الموازنة بين الطائيين للآمدي. ٨- مقدمة كتاب الوساطة بين المتنبي وخصومه للجرجاني.

٥١). وتتمتع المقدمة بأهمية قصوى ضمن خطاب العتبات، لاعتبارات عدة، منها ما يرتبط بشكلها، ومنها ما يرتبط ببنائها، ومنها ما يرتبط بوظيفتها. والمقدمة على وجه التقريب هي التي تشمل:

"كل نص سابق عن متنه، أو لاحق له، قصد تقديمه للقارئ ومده بمنهج صاحبه وخطته في التأليف، وقصده منه، وكثيرا ما تدخل في علاقة مع المتن المقدم له. إن المقدمة بهذا المعنى عبارة عن تعاقد ضمني أو صريح بين المؤلف وقارئه" (بلال، ٢٠٠٠، ٣٧).

وبهذا يتبين ما للمقدمة من أهمية لدى القدامى حتى وإن لم يشع بينهم مصطلح مقدمة، إلا أنهم عرفوها من خلال خطب المؤلفين، وتمثلوا وظائفها وعناصرها. والأمر كذلك في الدراسات الحديثة التي أولت المقدمة عناية كبيرة بصفتها من أهم العتبات النصية، ولا سيما إن كانت المقدمة/الاستهلال موضوعة من قبل المؤلف الأصلي صاحب الكتاب.

الوصف الشكلي لمقدمة المرزوقي:

يلاحظ المتأمل في مقدمة المرزوقي لشرح كتاب الحماسة لأبي تمام أنها من حيث بنيتها ومضمونها وأسلوبها تمثل أكثر من قسم. وهو ما يؤيده أمران: الأول يتعلق بحجم ومقدار صفحات المقدمة إجمالا. فهي تكاد تبلغ في حجمها وعدد صفحاتها مبلغ الرسالة التي تتجاوز المقدار المتعارف عليه في "خطب المؤلفين". إذ يبلغ عدد صفحات المقدمة إجمالا ثماني عشرة صفحة في طبعة النسخة التي حققها أحمد أمين وعبد السلام هارون (المرزوقي، ١٩٩١). أما الأمر الآخر فيتعلق بالعبارات الاستهلالية والختامية في المقدمة التي تعزز فرضية انقسامها إلى شطرين.

وأول ما تبدأ به المقدمة الاستهلال التقليدي بـ"البسملة"، و"الحمدلة" والصلاة على النبي ﷺ ووصفه بالمتميز بالبيان، فعبارة "فصل الخطاب" "وبعد"، ثم يبدأ كلام المؤلف للقارئ بقوله: "وبعد فإنك جاريتني أطال الله بقاءك"....ويستمر هذا المقدار من المقدمة وصولا إلى عبارة تمثل خاتمة هي قوله: "ولأنه إذا وضح السبيل وقعت الهداية بأيسر دليل، والله عز وجل الموفق للصواب، وهو حسبنا ونعم الوكيل" (المرزوقي، ١٩٩١، ٥)، وهذه العبارات بخاتمة هذا القسم من المقدمة تشير بوضوح إلى أنها نهاية "التوطئة/مقدمة المقدمة" ويبلغ هذا المقدار من المقدمة صفحتان ونصف، وهو القسم الذي ستطلق عليه هذه الدراسة: "التوطئة". ليبدأ بعدها الجزء الأطول من المقدمة الذي يبلغ ست عشرة صفحة من قوله: "اعلم أن مذاهب نقاد الكلام في شرائط الاختيار مختلفة، وطرائق ذوي المعارف بأعطافها وأردافها مفترقة..." وصولا إلى آخر جملة في المقدمة إجمالا وهي قوله: "وإذ قد أتينا بما أردنا، ووفينا بما وعدنا، فإننا نشتغل بما هو القصد من شرح الاختيار، والله الموفق للصواب، والصلاة والسلام على رسوله مُحَمَّد وآله الأخيار" (المرزوقي، ١٩٩١، ٢٠).

وعليه فإن الذي يمكن استنتاجه مما سبق أن مقدمة المرزوقي تتكون من جزأين واضحي المعالم أسلوبيا: لكل منهما بداية وخاتمة، ولكل منها طريقته ونهجه في الطرح. حيث التركيز في الجزء الأول على تقديم الموضوعات بلسان القارئ وأسئلته بشكل موجز، والوعود باستيفاء إجابات الأسئلة وتفصيلها لاحقا. على حين انصب التركيز في الجزء الثاني على الخوض مباشرة في قضايا النقد مفصلة. وتدل إشارة المرزوقي في ختام المقدمة إلى أنه قد أتى بما أراد، ووفى بما وعد، على أنه يتعامل في المقدمة بوصفها رسالة قدم لها بخطبة وعد فيها بما سيلتزم به على عادة المؤلفين الذين يذكرون ذلك في خطبهم. كما تدل عباراته في آخر القسم الأول "التوطئة" وهي قوله: "وأنا إن شاء الله وبه الحول والقوة، أورد في كل فصل من هذه الفصول ما يحتمله هذا الموضع، ويمكن الاكتفاء به" تدل عبارته السابقة على أنه خطط لمقدمته أن تكون على قسمين: "توطئة" و"مقدمة مطولة رسالة في القضايا النقدية". وثمة روابط بين الجزأين وتداخلا بينهما. الأمر الذي يؤكد قصد المرزوقي ووعيه بهذا التقسيم لمقدمة عمله قبل أن ينخرط في الاشتغال بشرح أبيات الاختيار.

طبيعة استحضار القارئ في توطئة المقدمة:

يبدو استحضار القارئ منذ الأسطر الأولى للتوطئة بعد سطري: "البسملة والحمدلة والصلاة على النبي" حيث يظهر بعد عبارة فصل الخطاب مباشرة في قوله: "وبعد فإنك جاريتني – أطال الله بقاءك في أشمل سعادة، وأكمل سلامة" (المرزوقي، ١٩٩١، ٣) ويعاود الظهور في بداية المقطع الثاني من التوطئة في قوله: "ثم سألتني عن شرائط الاختيار" (المرزوقي، ١٩٩١، ٣). وتبدو العبارات السابقة التي يخاطب بها المرزوقي قارئه لا تختلف عن مثيلتها من العبارات في خطب المؤلفين. غير أن متابعة باقي العبارات بداية من المقطع الثاني تبين أن التوطئة ليست موجهة إلى القارئ فحسب، بل تستبطن طبيعته وأحواله أيضا. فهي تثبت أقوال القارئ: كقوله: "وقلتَ:إن أبا تمام معروف المذهب فيما يقرضه، مألوف المسلك..." وقوله: "وقلت أيضا: إني.." (المرزوقي، ١٩٩١ ، ٤). والتوطئة لا تقف عند أقوال القارئ فقط، وإنما تثبت مزاعمه: "وزعمت بعد ذلك أجمع أنك مع طول مجالستك لجهابذة الشعر والعلماء بمعانيه، والمبرزين في انتقاده، لم تقف من جمتهم على حد يؤديك إلى المعرفة بجيده ورديئه..." (المرزوقي، ١٩٩١ ، ٤). وتتجاوز الزعم، إلى الإحاطة باعتقادات القارئ: "بل تعتقد أن كثيرا مما يستجيده زيد، يجوز أن لا يطابقه عليه عمرو" (المرزوقي، ١٩٩١، ٤). وتتواصل إحاطة المرزوقي بقارئه في التوطئة إلى الحد الذي يصل معه في سبر أغواره إلى معرفته بما يتعجب منه: "وقضيتَ العجب، كيف وقع الإجماع من النقاد.." ومعرفته حتى بما يتمناه القارئ: "وقلت أيضا: إني أتمنى أن أعرف السبب في تأخر الشعراء عن رتبة البلغاء" (المرزوقي، ١٩٩١، ٤).

تدل الأمثلة السابقة لتقصي المرزوقي أقوال القارئ، وأحواله المختلفة في التطلع إلى المعرفة زعما واعتقادا وتعجبا وتمنيا على أنه إزاء قارئ بمواصفات خاصة بناها لأغراض ستتضح مع المضي في تأمل طريقة إدارته للحوار معه. فالأسلوب الذي اتبعه المرزوقي في نهجه ليس مجرد محاكاة شكلية لنمط تأليفي سائد في خطاب المقدمات، بل إنه يبني توطئته ومن ثم مقدمته على نسق مقصود في استحضاره لقارئه بمركزية واضحة. وذلك ما تعززه المقارنة الإحصائية للضمائر الدالة على القارئ في التوطئة "القسم الأول"، و"القسم الثاني" الأطـــــول من المقدمة. إذ تبدي المقارنة أن حضور القارئ بيمين - كما تبين في المقتبسات السابقة من القسم الأول - على معظم فقراته. أما استحضـــــاره من قبل المؤلف في القسم الثـاني "البـالغ ست عشرة صفحة" فلا يكاد يزيد على "تسعة مواضع" جاء نصفها من خلال عبارة فعل الأمر "اعلم" في بداية بعض المقاطع. وباقي المواضع تمثل استعادة لعبارات سابقة وردت من قبل في التوطئة، يذكّر بها المؤلف، لكي يتحدث عن المسألة المتعلقة بها. بل إن الصفحة والصفحتين والثلاث لتمر في "القسم الثاني" من دون أي استحضار أو ظهور لضمير يشير إلى المخاطب/القارئ.

وظائف القارئ المتخيل في مقدمة المرزوقي:

١ـ توظيفه عتبة ضمنية لتجاوز عقبات التأليف:

بالرجوع إلى ما ذُكر عن وظائف الاستهلال - وأن الوظيفة الأساسية للاستهلال هي: "حمل القارئ على متابعة قراءة الكتاب وإتمامه" (بلعابد، ٢٠٠٨، ١٢٣) - فإن الاستهلال في الوقت نفسه من الممكن أن يحدث أثرا عكسيا مضادا فقد: "يعمل على تكاسل القارئ عن إتمام العمل ككل بالتوقف عنده" (بلعابد، ٢٠٠٨، ١٢٤). أي التوقف عند المقدمة، والاكتفاء بها، ومن ثم الانصراف عن المضي في قراءة الكتاب.

وعندما يضاف إلى الوظيفة السابقة للمقدمة/الاستهلال "وظيفة التصريح بالقصد، أي تقديم تأويل من الكاتب يعلن فيه عن قصده، بأن يقول: هذا ما أريد فعله/قصده في الكتاب" (بلعابد، ٢٠٠٨، ١٢٣) فإن هاتين الوظيفتين تكشفان عن العقبة المركبة التي كان يعانيها المرزوقي، لدى محاولته الإفصاح في مقدمته، عن اسم الكتاب وعمله الأساسي فيه. وخاصة عند استحضار سياق التأليف النقدي للكتاب الأساسي الذي كان المرزوقي بصدد التقديم له، وهو "شرح الاختيار المنسوب إلى أبي تمام الطائي المعروف بكتاب الحماسة". فاشتمال اسم كتاب المرزوقي على اسم أبي تمام، واقتران اسم الكتاب "الشرح" بهذا الاسم، كفيل بحد ذاته أن يحقق الأثر العكسي للوظيفة الأساسية، ليس للاستهلال والتقديم فحسب، وإنما لانصراف القراء، حتى عن العمل الرئيس للمرزوقي برمته: شرح "اختيار أبي تمام لأبيات الحماسة". إذ كيف له أن يقنع قراءه بجدوى اختيارات شاعر محدث لأبيات شعراء قدامى، وهذا الشاعر نفسه يمثّل - طيلة قرن وأكثر - الأنموذج الأساسي لأطروحات أغلب النقاد المجمعة على مفارقة مذهبه الشعري للقدامى؟([٤])

من هنا جاء اشتغال المرزوقي متأنيا ومفارقا في بنية توطئته ومقدمته على القارئ المتخيل بصفته عتبة نصية داخلية لتكون على نحو يكفل له تجاوز كل المآزق والإشكاليات المتعلقة بتلقي أبي تمام، وآفاق التوقع التي تشكلت وتراكمت في أذهان عامة القراء حول كل ما ينتجه هذا الاسم.

٢ـ تجسيد شراكة المؤلف مع القراء:

إذا كانت عناصر عملية التواصل قائمة على مثلث المرسل والرسالة والمرسل إليه (الغذامي، ١٩٨٥، ٧) فإن المؤلف/المرسل "المرزوقي" بدأ بدمج طرفي التواصل من خلال "فعل" استهلالي مختار بعناية يجسد ذروة المشاركة بين الطرفين، عندما استهل كلامه بقوله: "وبعد فإنك جاريتني". وهذا الفعل لا يجعل القارئ يتمثل فعل الشراكة، وكأنه شريك للمرسل، وإنما يضعه في مرتبة الندّ المجاري له. وهي من أعلى الدرجات التي يرفع فيها المرسل مكانة المرسل إليه. ثم يعزز المؤلف/المرسل هذا التودد الوجداني إلى قارئه/المرسل إليه بجملة اعتراضية دعائية بقوله: "أطال الله بقاءك في أشمل سعادة، وأكمل سلامة" والجملة الدعائية هنا تشتمل على الدعاء للقارئ بأمرين يمثلان غاية أمنيات الإنسان. بأن يكون في أشمل سعادة وأكمل سلامة. واشتمال جملتي الدعاء على صيغتي التفضيل "أشمل وأكمل" تجسدان صدق تودد المؤلف إلى قارئه. فصيغتا التفضيل: "ليستا قالبين يحملان معاني محددة فحسب، بل إنهما يسهمان في تحقيق الأغراض التواصلية التي يرومها المرسل فتؤثران في المتلقي لغويا وذهنيا"(بايزيد، ٢٠١٦، ٢٣٧) فكيف إذا اقترنت الصيغتان بالدعاء بالسلامة والسعادة من قبل المؤلف لقارئه؟ إنها تشكل حينئذ ذكاء في الاستهلال الجاذب للقارئ.

---

[٤] للوقوف على مقدار ما ألف قديما حول الإشكالية التي مثّلها تلقي شعر أبي تمام ينظر كلا من الدراسات التالية:

*(السريحي، ١٩٨٤) "شعر أبي تمام بين النقد القديم ورؤية النقد الجديد".

*(الهدلق، ١٩٨٥، ٥١-٧٨) "*موقف ابن المعتز من شعر أبي تمام*".

*(مومني، ١٩٨٥) "الموازنة بين أبي تمام والبحتري للآمدي تحليل ودراسة".

*(المحارب، ١٩٩٢) " أبو تمام بين ناقديه قديما وحديثا ".

*(الربداوي، ١٩٦٨) " الحركة النقدية التي نشأت حول مذهب أبي تمام".

ولا يقف عنصر إشراك المؤلف للقارئ عند ذلك الحد من المجاراة والدعاء له بأفضل الدعوات، بل إن المؤلف يمضي لما هو أكثر عبر قوله: "وبعد فإنك جاريتني -أطال الله بقاءك في أشمل سعادة، وأكمل سلامة، لما رأيتني أقصر ما أستفضله من وقتي، وأستخلصه من وكدي". حيث يعزز شراكة قارئه منذ بداية الشروع في العمل، بجعل جل عمله، وكأنه قد كان يتم تحت أنظار قارئه. مع ما للمصدرين "جهدي ووكدي" والفعلين "أستفضل، وأستخلص" من تأثير وجداني على القارئ، من خلال دلالاتها على بذل المرسل/المؤلف غاية مجهوده وأثمن أوقاته. وبذلك يكون المؤلف إلى هذا الموضع، قد ضاعف من جرعة تعاطف قارئه معه، فيكون من المناسب حينها أن يعلن عن اسم كتابه الذي هو بصدد التقديم له فيقول: "لما رأيتني أقصر ما أستفضله من وقتي، وأستخلصه من وكدي، على عمل شرح للاختيار المنسوب إلى أبي تمام حبيب بن أوس الطائي، المعروف بكتاب الحماسة - أمر الشعر وفنونه". (المرزوقي، ١٩٩١، ٣) غير أن المؤلف يستحضر هنا مباشرة، ما سبقت الإشارة إليه، من إشكالية ذكر اسم أبي تمام، وما يتسبب به ذلك الذكر، من تشويش على قارئه، من شأنه أن يفقده ما سبق وأن اكتسبه من تعاطف معه. لذلك فإنه بمجرد أن فرغ من ذكر اسم الكتاب، أردفه فورا بمفعول الفعل جاريتني، بعدما قطعته الجملة الاعتراضية المطولة، التي بدايتها الدعاء للقارئ. فرجع بالقارئ إلى نقطة البداية، وكأنه حذف الجملة الاعتراضية المطولة، فصار الكلام بعد حذف الجملة المعترضة "جاريتني -.....- أمر الشعر وفنونه".

هذا الفعل من قبل المرزوقي ينم عن وعيه بحالة القراء التي قد تشوشت، فعاد للاشتغال على اجتذابهم مرة أخرى عبر قارئه بالانخراط في وظيفة أخرى من وظائف التقديم والاستهلال هي الإفصاح عن جنس العمل: "فالاستهلال يعمل عمل المؤشر الجنسي بتحديده لطبيعة العمل" (بلعابد، ٢٠٠٨، ١٢٤) فمجاراة القارئ للمؤلف أمرَ الشعر وفنونه، هي العبارة التي حدد بها المؤلف جنس العلم الذي سيؤلف فيه. لكن الاكتفاء بهذه الوظيفة، وحدها لا يكفي، وخاصة في ضوء حالة القراء المشوشة. إذ لا بد للمؤلف أن يعاود جذب انتباههم من جديد بالحديث إلى القارئ عن أهمية هذا العلم. فجاءت عباراته وجمله المتتابعة عن أهمية الشعر، وما نال به الشعراء من حظوة ورفعة، وأن الله أقامه للعرب مقام الكتب لغيرها من الأمم، وغير ذلك من الحجج والمسوغات التي سيرد ذكرها.

٣ـ زيادة التأثير في القراء عبر الحوار والحجاج والأفعال الكلامية:

عمد المرزوقي إلى استثارة قارئه وجذب اهتمامه مستندا على عدد من الوسائل الإقناعية الحجاجية، التي أجملها في قوله:

"وما نال الشعراء في الجاهلية، وما بعدها، وفي أوائل أيام الدولتين، وأواخرها من الرفعة به، إذ كان الله عز وجل قد أقامه للعرب مقام الكتب لغيرها من الأمم، فهو مستودع آدابها، ومستحفظ أنسابها، ونظام فخارها يوم النفار، وديوان حجاجها عند الخصام" (المرزوقي، ١٩٩١، ٣).

وتبدو وسائل إقناع القارئ مستندة على عدد من المرتكزات منها: الاتكاء على السلطة الدينية في قوله: "إذ كان الله عز وجل قد أقامه للعرب مقام الكتب لغيرها من الأمم" فهذه الحجة تبني أهمية الشعر استنادا على ما تكرس من ربط العلم بالقرآن الكريم وتفسيره بمعرفة الشعر. ويكفي أن يُتبين ما للسلطة الدينية من أثر بالغ في توجيه المتلقي: فـ "بوساطتها يمكن أن يذعن المرء لكثير من الأمور من غير أن يجادل فيها، فيسلم بما تلقى [لأن الإقناع] يستمد حجاجيته من بنائه على معنى معلوم وشائع يشكل جزءا من المخزون المشترك بين المتكلم والمخاطب" (بايزيد، ٢٠١٦، ٢٣٥). ومنها الاتكاء على السلطة التاريخية التي جسدها قوله: "ما نال الشعراء في الجاهلية، وما بعدها، وفي أوائل أيام الدولتين، وأواخرها من الرفعة به، فهو مستودع آدابها، ومستحفظ أنسابها، ونظام فخارها يوم النفار، وديوان حجاجها عند الخصام". ففي الجزء الأول من عبارة المرزوقي السابقة يشير إلى التاريخ في تحقيبه السياسي: "في الجاهلية" العصر الجاهلي، "ما بعدها" أي عصر صدر الإسلام، "الدولتين" أي العصر الأموي والعصر العباسي. وأن لهذه العصور آثارها على الشعراء وما نالهم من الرفعة خلالها، وفي ذلك ربط بين الشعراء وعلاقتهم بالسلطة على مر التاريخ. وفي الجزء الثاني من العبارة يشير إلى الأهمية التاريخية المطلقة للشعر بوصفه مستودعا للآداب والقيم وعلم الأنساب، وافتخار القبائل فيما بينها، والباعث على الإقدام والشجاعة "يوم النفار". وبذلك يعطي المؤلف للشعر الأهمية الكبرى التي تجعل قارئه يفتح ذهنه على كل تلك الحقب والأيام والأحداث والدول من خلال الشعر.

أما السلطة العلمية فيأتي الحديث من خلالها وتوظيفها في تراتب منطقي، عقب أن فرغ من حجج أهمية الشعر التاريخية. مراعيا التدرج في تقديم فقراته من الأعم إلى الأخص. فبعد انتهائه من وظيفة بيان جنس العلم، وأهميته التاريخية والدينية، يبدأ مقطعه الثاني موظفا السلطة العلمية بقوله على لسان القارئ:

"ثم سألتني عن شرائط الاختيار فيه، وعما يتميز به النظم عن النثر، وما يحمد أو يذم من الغلو فيه أو القصد، وعن قواعد الشعر التي يجب الكلام فيها عليها، حتى تصير جوانبها محفوظة من الوهن، وأركانها محروسة من الوهى، إذ كان لا يحكم للشاعر أو عليه بالإساءة أو الإحسان إلا بالفحص عنها..." (المرزوقي، ١٩٩١، ٣).

تبدو أهمية المقتبس السابق في البدء بإدخال موضوع "شرائط الاختيار" التي يوردها المؤلف بكل تؤدة، بصفتها تساؤلا من القارئ المتخيل. مكتفيا في هذا الموضع المبدئي من الطرح، بأن للاختيارات

الشعرية اشتراطات، مردفا العبارة بموازنة عما يتميز به النظم/الشعر عن النثر، وما يحمد أو يذم من الغلو فيه أو القصد. وهي عبارة تمهد للعبارات الأهم "قواعد الشعر التي يجب الكلام فيها وعليها". لذلك فهو لا يكتفي هنا بالإيجاز. إذ حديث المؤلف في هذا الموضع مقصود منه تعميق الأهمية وتكريسها، وزيادة التأثير في القراء، كي تصير هذه العبارات قناعات راسخة لديهم.

تمثّل "قواعد الشعر" لُبّ وجوهر "العمل الذي يشتغل به وعليه المرزوقي" ولأنها كذلك، فقد أبرزها أسلوبيا بما يؤكد ذلك، حين استخدم الفعل "يجب" ولم يقل ينبغي، أو ما يعبر عن ذلك مما هو دون فعل الوجوب، لكي يشير لأهمية حديثه عن قواعد الشعر. ثم عزز وجوب الحديث عن "قواعد الشعر" بربط الكلام بعدها معلّلا بالأداة "حتى". إذ يجب الحديث عنها، لأنه لا يريد لجوانب "قواعد الشعر" أن تتعرض للوهن، أو أن لا تكون أركانها محروسة من الوهى. وكلا المفردتين "الوهن والوهى" مقابلها القوة. وعليه فالحديث عن "قواعد الشعر" يجب أن يُفهم منه: أنه القوة التي يُستند عليها في الحكم للشاعر بالإساءة والإحسان. ولذلك فعبارة "الحكم للشاعر" ترد في أسلوب قصر، داخله أسلوب نفي "لا يحكم". فالحكم للشاعر إساءة وإحسانا، لا يتأتّى إلا "بالفحص" عن "قواعد الشعر". وكلمة "الفحص" ترد بعد أداة الاستثناء إلا. وهذا الأسلوب من أكثر أساليب الأفعال الكلامية تأثيرا في أذهان القراء/المتلقين.

من هنا بدا توظيف المؤلف للقارئ المتخيل في استهلال التوطئة من أجل حشد وسائل الإقناع المتنوعة من خلاله ما بين استخدام النهج الحواري، وتوظيف الأسلوب الحجاجي، ووسائل التأثير بالأفعال الكلامية، والشراكة في العملية التواصلية من خلال تبادل مهام المرسل والمرسل إليه. وهي عناصر هدف من خلالها المرزوقي إلى الاجتياز عبر قارئه المتخيل - مرحلة شرك البداية وعقبة الإفصاح عن اسم كتابه المحفوف بظلال الجدل حول تلقي أبي تمام لدى عامة القراء - إلى مرحلة الإقناع بأهمية عمله وموضوعه.

٤ـ تكريس قناعات المؤلف وخلخلة آراء القراء:

يشكّل موضوع "الاختيارات الشعرية" أنموذجا لكيفية تكريس المؤلف لقناعاته في أذهان القراء، وأدواته التي يستخدمها من أجل تحقيق ذلك. في حين يمثل موضوع المعرفة بجيد الشعر من رديئه أنموذجا لخلخلة آراء القراء. ففي موضوع "الاختيارات الشعرية" يبدأ المؤلف بمدخل يقول فيه: "وقضيت العجب، كيف وقع الإجماع من النقاد على أنه لم يتفق، في اختيار المقطعات، أنقى مما جمعه، ولا في المقصدات أوفى مما دونه المفضل ونقده"(المرزوقي، ١٩٩١، ٣-٤).

يلاحظ على المدخل السابق صياغته بعناية من حيث الأسلوب، وتميز المضمون. فمن حيث الأسلوب يبدأ بـ "تعجب" القارئ المتخيل المفرد، ومن ثم إردافه بتساؤل بـ"كيف". وإلى جانب ذلك تشتمل العبارة على صيغة نفي "لم يتفق" وعلي صيغتي تفضيل: "أنقى، أوفى". وهذه الصيغ كلها –"التعجب" و"الاستفهام" و"النفي" و"التفضيل" - من الأفعال الكلامية المؤثرة في استمالة القراء، والتأثير على آرائهم. أما من حيث المضمون فإن المؤلف يختار عبارة "إجماع النقاد"، المستندة على صيغ التفضيل، وهي عبارة تفيد الحكم شبه القطعي، ويختار الأنموذج الذي يمثل المؤلفين القدامى من خلال اسم له ثقله العلمي "المفضل الضبي".

بتلك الصيغ المؤثرة أسلوبيا، والمضمون القاطع الدلالة، يمهد المرزوقي لموضوعه فلا يترك فرصة للقراء كي ينفكوا من سلطة الإيمان بهذه القناعة لأنموذج الاختيارات.

وعندما يؤخذ التقديم السابق لموضوع الاختيارات - بكل مؤثراته مع الطريقة التي سيتحدث بها عن "أبي تمام واختياره" من حيث الأسلوب، والمضامين - يتضح سير المؤلف بقارئه صوب قناعة ما، يبذل فيها كل جهده، كي تكون هي وجهة نظر القراء. ووجهة النظر هذه يبدأ المؤلف بسردها على لسان القارئ قائلا:

" وقلتَ: إن أبا تمام معروف المذهب فيما يقرضه، مألوف المسلك لما ينظمه، نازع في الإبداع إلى كل غاية، حامل في الاستعارات كل مشقة، متوصل إلى الظفر بمطلوبه من الصنعة أين اعتسف، وبماذا عثر، متغلغل إلى توعير اللفظ، وتغميض المعنى أنّى تأتّى له وقُدر، وهو عادل فيما انتخبه في هذا المجموع عن سلوك معاطف ميدانه، ومرتض ما لم يكن فيما يصوغه من أمره وشأنه، فقد فليته، فلم أجد فيه ما يوافق ذلك الأسلوب إلا اليسير. ومعلوم أن طبع كل امرئ – إذا ملك زمام الاختيار – يجذبه إلى ما يستلذه ويهواه، ويصرفه عما ينفّر منه ولا يرضاه " (المرزوقي، ١٩٩١، ٤).

تبدي وجهة نظر المؤلف التي يطرحها على لسان قارئه أن أبا تمام من حيث مذهبه في قول الشعر له مذهب شعري معروف: تغلب عليه المشقة في الاستعارة والصنعة، وتوعير اللفظ، وتغميض المعنى. ومن حيث عمله في "مجموع مختاراته الشعرية من شعر غيره" عادل عن مذهبه الشعري، ولا يميل إلى ما يستلذه ويشتهيه ويهواه لدى اشتغاله بالاختيارات.

ومع أن وجهة النظر السابقة وبخاصة مذهب أبي تمام في قول الشعر ليست جديدا يطرحه المرزوقي، فهي وجهة نظر الآمدي، وابن المعتز، من قبله وعدد من النقاد -إلا أن اللافت في الأمر هو طريقة صياغة المرزوقي لها. فوجهة النظر هذه تستغرق "خمسة أسطر" يلفت النظر فيها - بشدة - اشتمالها على ما يقارب عشر صيغ "اسم فاعل ومفعول" هي على التوالي بحسب ورودها "معروف المذهب، مألوف المسلك، نازع في الإبداع، حامل في الاستعارات، متوصل

إلى الظفر، متغلغل إلى توعير اللفظ، عادل فيما انتخبه، مرتض، ومعلوم". إن هذا التكرار لصيغ اسم الفاعل والمفعول – وهي "من نماذج الوصف التي يدرجها المرسل في خطابه بوصفها حجة ليسوغ لنفسه إصدار الحكم الذي يريد، لتتبني عليه النتيجة التي يرومها"(بايزيد، ٢٠١٦، ٢٣٦) – هذا التكرار يوضح إلى أي مدى كان المرزوقي حريصا على تكريس وجهة النظر تلك في أذهان قرائه، بحيث ينطبع تماما في أذهانهم مذهب أبي تمام الشعري "المتصنع المتكلف" ومخالفته لمذهبه في عمله بالاختيار الشعري. ولكي يظهر المؤلف المرزوقي نفسه بمظهر المحايد إزاء وجهة النظر هذه – فإنه يوردها بضمير المتكلم على لسان قارئه المتخيل، ويبديه كقارئ فعلي، لم يقرأ فحسب، وإنما فلى المختارات قراءة، وذلك في قوله: "فقد فليته، فلم أجد فيه ما يوافق ذلك الأسلوب إلا اليسير. ومعلوم أن طبع كل امرئ – إذا ملك زمام الاختيار – يجذبه إلى ما يستلذه ويهواه، ويصرفه عما ينفّر منه ولا يرضاه". علما أن وجهة النظر هذه – مذهب أبي تمام الشعري ونهجه المختلف في الاختيار - تمثل مدار العمل الذي يشتغل به المرزوقي في مقدمته، ولذلك سعى بأكثر من طريقة لتكريسها في أذهان قرائه.

أما أنموذج خلخلة آراء القارئ، فيتجسد في المقطع الذي يبتدئه المؤلف بقوله:

" وزعمت بعد ذلك أجمع أنك مع طول مجالستك لجهابذة الشعر والعلماء بمعانيه والمبرزين في انتقاده، لم تقف من جهتهم على حد يؤديك إلى المعرفة بجيده ومتوسطه ورديئه، حتى تجرد الشهادة في شيء منه، وتبتّ الحكم عليه أو له، آمنا من المجاذبين والمدافعين" (المرزوقي، ١٩٩١، ٤).

تبدأ الكيفية التي يخلخل بها المؤلف آراء القراء، من بدئه بعبارتي: "الزعم" و"بعد ذلك أجمع" اللتين تضعان القارئ بداية في سياقين زمنين واسعين. فالزعم مرتبط بما سيجيء من كلام المؤلف مستقبلا، في حين أن عبارة "بعد ذلك أجمع" تشير إلى كل ما مضى، مما يجعل القارئ أنموذجا للموقف الذي يريد أن يكون عليه القراء كافة. بأن يكونوا في لحظة ارتباك توجب عليهم استحضار كل ما قيل سابقا، والتنبه والتحفز لكل ما سيقال لهم مستقبلا. أما أوصاف "طول المجالسة" و"جهابذة العلماء" و"النقاد المبرزين" التي تفيد نوعية المجالَسين – فكل هذه الأوصاف، مع طول المجالسة، يود منها المؤلف تهيئس القارئ المتخيل، وإبقاء القراء - قياسا على موقفه - في حالة احتياج دائم لكل ما سيقوله، وأن يسلموا إليه قياد تلقيهم. حتى لو بقي "بعد ذلك أجمع" لدى أي قارئ بصيص أمل في الخروج على هذا الوضع، وعدم الاكتراث لما نبه عليه المؤلف. فإن هذا القارئ المخالف في موقفه لن يسلم، ولن يأمن جانب المجاذبين والمدافعين عن وجهة النظر هذه أو تلك. وعليه فكل رأي سيشكله هذا القارئ هو عرضة للنقض، ومن ثم فلا طريق أمامه غير الإصغاء لكل ما نبه عليه المؤلف.

وتدل الأمثلة والشواهد، التي يوردها المؤلف بصفتها اعتقادات لقارئه كقوله: "بل إنك تعتقد إن كثيرا مما يستجيده زيد يجوز أن لا يطابقه عليه عمرو" وقوله: "وأنه قد يُستحسن البيت ويُثنى عليه، ثم يُستهجن نظيره في الشبه لفظا ومعنى، حتى لا مخالفة، فيعرض عنه، إذ كان ذلك موقوفا على استحلاء المستحلي، واجتواء المجتوي" وقوله: "وأنه كما يرزق الواحد في مجالس الكبار من الإصغاء والإقبال عليه ما يحرم منه صنوه وشبيهه، مع أنه لا فضيلة لذلك ولا نقيصة لهذا إلا ما فاز به من الجد عند الاصطفاء والقسم"(المرزوقي، ١٩٩١، ٤). تدل الأمثلة السابقة على أن المؤلف يسعى من خلال لجوئه إلى المزيد من الأمثلة والشواهد المحسوسة، إلى استقصاء ما يمكن استقصاؤه من احتمالات القراء واعتقاداتهم، وتفنيد المتبقي منها، وكأنها اعتقادات واحتمالات قارئه المتخيل وحده، من أجل أن يبرهن للقراء أهمية موضوعه، وما يحتاج إليه من دقة الإلمام بجوانبه. وأن المقارنة العاجلة، والأحكام المبنية على المشابهة الظاهرية، أو الذائقة الشخصية، غير المستندة على الإلمام بقواعد الشعر - وهي الممارسات التي وقع فيها قارئه المتخيل - لا تخول الحكم على الأبيات التي تبدو متشابهة ومتقاربة في ظاهرها.

وبذلك تجاوز المؤلف من خلال كل ما صاغه على لسان قارئه المتخيل - مراحل اجتذاب القراء وتشويقهم إلى قراءة عمله، وضمان عدم انصرافهم عن متابعة التوطئة والمقدمة - إلى الوصول معهم إلى مرحلة إقناعهم بالاحتياج إلى ما سيفصله من قواعد الشعر، بناء على ما قام بخلخلته في أذهانهم من آراء وتوقعات سابقة لديهم.

٥ـ تحقيق الوحدة والتماسك في بنية التوطئة:

لدى مراجعة ما بذره المؤلف من قضايا في التوطئة، على لسان قارئه - وهي على التوالي: "أهمية الشعر" "شرائط الاختيار" "قواعد الشعر" "المصنوع والمطبوع" "مذهب أبي تمام في الشعر" "تأخر رتبة الشعراء عن رتبة الكتاب" – فإنه في ختام التوطئة يسمي تلك القضايا فصولا، ويذكر أنه سيتحدث عن كل فصل منها بما يحتمله موضعه ويمكن الاكتفاء به. وذلك في قوله "وأنا إن شاء الله وبه الحول والقوة أورد في كل فصل من هذه الفصول ما يحتمله هذا الموضع ويمكن الاكتفاء به..." (المرزوقي، ١٩٩١، ٥). وهذا يعني أن حديثه في التوطئة لم يكن مجرد استرسال عفوي على لسان قارئه، وإنما كان استهلالا مرتبا في ذهنه، كان يقصد منه اشتماله على هذه الفصول التي سترتبط بما سيفصله عنها في المقدمة.

وتتجلى هذه القصدية للتقابل الذي حرص عليه المؤلف في عباراته بين كلا الشطرين: التوطئة والمقدمة، في أنه كان يبدأ بعض مقاطعه في المقدمة بتكرار ما ورد في التوطئة بلفظه، وبحالة القارئ التي كان

عليها تمنيا وتعجبا وظنا أو اعتقادا. وذلك كقوله: "وأما تعجبك من أبي تمام في اختيار هذا المجموع، وخروجه عن ميدان شعره..." (المرزوقي، ١٩٩١، ١٣). فهذه الجملة بداية مقطع بالمقدمة يجيب فيها باسترسال، على فقرة قدمها في التوطئة هي قوله: "وقضيتَ العجب كيف وقع الإجماع من النقاد...". وقوله في موضع آخر: "وأما ما غلب على ظنك من أن اختيار الشعر موقوف على الشهوات..." (المرزوقي، ١٩٩١، ١٤). فهذه العبارة في المقدمة تقابل قوله في التوطئة "ومعلوم أن طبع كل امرئ يجذبه إلى ما يستلذه ويهواه، ويصرفه عما ينفر منه ولا يرضاه". وقوله أيضا في موضع ثالث من المقدمة: "وأما تمنيك معرفة السبب في تأخر الشعراء عن رتبة الكتاب البلغاء..." (المرزوقي، ١٩٩١، ١٦). فهذه العبارة تقابل قوله في التوطئة "وقلت: إني أتمنى أن أعرف السبب في تأخر الشعراء عن رتبة البلغاء". وهكذا مضى في مجمل مواضع المقدمة يستحضر ما سبق أن طرحه في التوطئة، إما مفنّدا له، وإما مجيبا عنه بإسهاب وتفصيل. الأمر الذي يجلي تحقق الوحدة في الطرح من حيث المضامين بين كلا الشطرين: التوطئة والمقدمة.

وعندما يتأمل المطلع على توطئة المرزوقي من حيث الأسلوب، ويجمع العبارات ذات الضمائر التي تشير إلى قارئه المتخيل في بداية كل مقطع، ويوردها في سياق واحد فإنه يجد تسلسلا لافتا، وكأنها مترادفات صيغت لتكون بدايات مقاطع متعاضدة الدلالة في منح القارئ مركزية المتحكم في خطاب التوطئة. وهذه العبارات على التوالي هي: "وبعد: فإنك جاريتني... ثم سألتني... وقضيتَ العجبَ...وقلت إن... وزعمتَ... بل تعتقد... وقلت أيضا:...إني أتمنى..." هذه العبارات/البدايات جميعها - بكل ما اشتملت عليه من موضوعات وأمثلة واختلافات في مضامينها بعضها عن بعض- جميعها تبحث عن خبر، أو إجابة واحدة هي الجملة الختامية للتوطئة التي تتمثل في قول المؤلف: "وأنا إن شاء الله وبه الحول والقوة أورد في كل فصل من هذه الفصول ما يحتمله هذا الموضع، ويمكن الاكتفاء به..." وهذا الأسلوب يبدي التوطئة في كل مقاطعها السابقة على هذا المقطع الجوابي الأخير وكأنها جمل اعتراضية، بانتظار تمامها بهذه الإجابة المستندة - بكل وضوح - على ضمير المتكلم. بعد سلسلة من الأفعال المستندة على ضمير المخاطب في أغلب إحالاتها.

هذه البنية الأسلوبية التي أبدت المقاطع وكأنها جمل اعتراضية تنتظر تمامها بالجملة الأخيرة، تذكر بالأسلوب الذي ابتدأت به التوطئة عندما فصل المؤلف بين الفعل "جاريتني" والمفعول "أمر الشعر وفنونه" بعدة جمل اشتملت الدعاء للقارئ، وبيان جهد المؤلف، وبيان اسم الكتاب. وهذه الطريقة البنائية للجمل والمقاطع المعترضة تجعل القارئ في أفق انتظار للجزء المتم للعبارة الذي فصلته الجمل الاعتراضية. وهي طريقة تحقق تماسك العمل، و"تظهر مدى الوحدة الشكلية والموضوعاتية للاستهلال الذي يرسم مشروع العمل، ويحدد استراتيجيته البنائية، فوحدة العمل تدل على تماسكه وانسجامه بدءا من استهلاله"(بلعابد، ٢٠٠٨، ١٢٠).

واللافت للنظر في هذا المقطع الختامي للتوطئة أن المؤلف يظهر نفسه من خلال الضمير "أنا" لكنه لا يظهره بصفة مركزية موازية لمركزية وكثافة ضمائر المخاطب/القارئ. وإنما جاء استخدامه هنا في سياق مخصوص. فهي المرة الأولى التي يستخدم فيها هذا الضمير في كل كلامه بالمقدمة، كما أن استخدامه جاء متبوعا بمجموعة من أفعال الدعاء المؤثرة التي أظهرت "أنا المتكلم" في أضعف حالاتها حيث تطلب وتستمد العون من الله عز وجل، كما في بداية المقطع بقوله: "وأنا إن شاء الله وبه الحول والقوة..." ثم في ختام المقطع بقوله: "ولأنه إذا وضح السبيل وقعت الهداية بأيسر دليل، والله عز وجل الموفق للصواب، وهو حسبنا ونعم الوكيل". وهذه اللفتة التي تتكثف فيها أفعال الدعاء تمثل إشارات من المؤلفين إلى الطبيعة البشرية التي تكتنف أعمالهم. والتي قد يجانبها الصواب والتوفيق أحيانا، حيث لا يخلو عمل من النقص، وبالتالي فهي خاتمة توحي بعدم رضاهم عما أنجزوه. ولعل في هذه الخواتيم مقاربة لوظيفة "الصعق للعمل" التي بها: "ينتهي تقريبا العمل التأليفي/ خطاب المؤلف، لأنه يضع كل مادته/عمله للتقييم/ الصعق، فيكون التقييم ذاتيا متموضعا في الاستهلال، بكونه غير راض عن العمل" (بلعابد، ٢٠٠٨، ١٢٠).

القارئ المتخيل مرآة المؤلف:

سبقت الإشارة إلى أن عمل المرزوقي في توطئة كتابه ومقدمته لشرح مختارات الحماسة، كان في خضم سياق نقدي جدلي، بين النقاد الذين شغلهم تلقي شعر أبي تمام ورأوا فيه خروجا عن نهج القدامى، على العكس من البحتري الذي سار على نهج القدامى، ولذلك انقسم النقاد إلى شريحتين. شريحة كبرى تمثل أنصار البحتري، وشريحة أقل تمثل أنصار أبي تمام. وهذا الانقسام ألقى بظلاله على طبيعة التأليف النقدي حول الشاعرين، فانصبغ بالصبغة السجالية بين الفريقين. كما سبقت الإشارة أيضا إلى أن ترتيب المرزوقي للقضايا والموضوعات في التوطئة والمقدمة لم يكن عشوائيا، وإنما وفق بنية أسلوبية وترتيب موضوعي مقصودين.

وإذا كان معظم الدارسين الذين تناولوا قضايا النقد في مقدمة المرزوقي، ولا سيما قضية عمود الشعر شبه متفقين على أن المرزوقي مدين بالفضل في تقعيد وتفصيل عناصر هذه القضية للآمدي([٥])، فإن الذي تخلص إليه هذه الدراسة هو أن المرزوقي - في نهجه بتوطئة مقدمته - متأثر أيضا من حيث الأسلوب وطريقة عرضه

[٥] ينظر في تفصيل هذه الآراء: الدراسات التي تناولت تاريخ النقد العربي القديم المشار إليها في "مدخل" هذا البحث هامش رقم(١)، وينظر:(قصاب، وليد، ١٩٨٠) "قضية عمود الشعر في النقد العربي القديم" مقارنة الفصل الرابع من الكتاب بين كل من المرزوقي والجرجاني والآمدي في مفهوم عمود الشعر لدى كل منهم.

وطرحه للقضايا بالنهج الذي نهجه الآمدي في مقدمة كتابه الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري.

وترى هذه الدراسة أن تأثر المرزوقي بالآمدي لا يقف عند حدود النهج الأسلوبي الحواري في طريقة الطرح، وإنما يذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، حيث تبني المرزوقي لوجهة نظر الآمدي نفسه في موقفه من شعر أبي تمام، الذي حاول أن يبدو فيه محايدا، في موازنته بالبحتري من غير أن يظهر عليه ميله إلى أحد الطرفين. غير أن الذي حدث هو تركيز المناظرة من قبل صاحب البحتري على تكثيف الحجج التي تنتقد مذهب أبي تمام وتبرز عيوبه، من دون تركيز على استظهار محاسنه. وتركيزها من قبل صاحب أبي تمام على الحجج التي تبزر محاسن مذهب البحتري، من دون أن تركز على عيوبه. وعليه فصاحب البحتري لم يكن سوى الآمدي نفسه، يحاجج صاحب أبي تمام متخفيا في أسلوب صاحب البحتري.

ومثلما أورد الآمدي كل وجهات نظره على لسان صاحب البحتري مع تمظهره بالحياد، إذ(تكثر الأمثلة وتتعدد مما يؤكد أن صاحب البحتري ليس في حقيقة الأمر سوى الآمدي نفسه، بل إن صاحب أبي تمام كان متخيلا وأن حضوره في المحاججة حضور مشروط ومحكوم بما تمليه طريقة الآمدي في عرض آرائه، وأن هذا كما يرى أمجد الطرابلسي عبارة عن حوار طويل بين البحتريين والتاميين متخيل من طرف الكاتب"(بلال، ٢٠٠٠، ٩٠-٩١).

كذلك كان المرزوقي يفعل، في توطئته مع قارئه المتخيل الذي كان يظهره في هيئة المحاور له. لكن على طريقته، وبأسلوبه الحواري الخاص الذي سبق استعراض جوانبه ووظائفه، والكثير من آرائه، التي حاول وجاهد كثيرا وبخاصة في التوطئة أن يبديها وكأنها ليست وجهات نظره، وإنما وجهات نظر قارئه المتخيل. غير أن هذا القارئ لم يكن سوى المرزوقي نفسه الذي اتخذ من قارئه الخاص مرآة لآرائه ووجهات نظره، يقوله ما يشاء، في الموضع الذي يشاء، ويتعجب ويزعم ويعتقد ويتمنى على لسانه ما يود طرحه من الآراء التي كان يود تكريسها في أذهان عامة قرائه.

وعليه فإن الوظيفة الأساسية للقارئ المتخيل في توطئة ومقدمة المرزوقي هي اتخاذه جسرا وممرا لكل ما كان يرغب المؤلف طرحه من وجهات نظر، قام بصياغتها على لسانه، موحيا لعامة القراء بأنه يحاور - بشكل محايد - أنموذجا يمثلهم، في حين أن هذا القارئ لم يكن سوى أداة تعكس آراء المؤلف نفسه بشكل غير مباشر.

الخاتمة:

تبين من خلال هذه الدراسة:

- أهمية المقدمات قديما وحديثا، وأن القدامى عرفوا أهميتها ووظائفها من خلال مصطلح خطبة المؤلف.
- تَمَيُّز مقدمة المرزوقي لكتاب الحماسة أسلوبيا، وحاجتها للدراسة من هذا المنظور الذي لم تركز عليه الدراسات السابقة التي ركزت على دراسة مضامين المقدمة النقدية.
- انقسام مقدمة المرزوقي إلى قسمين: الأول: "التوطئة" وهي تمثل الاستهلال والتمهيد للمقدمة الأساسية، والثاني "المقدمة الأساسية" التي تشكّل رسالة مطولة في القضايا النقدية.
- تبيّن أن الأسلوب الذي اتبعه المرزوقي في التوطئة لم يكن محاكاة شكلية لنمط تأليفي سائد في خطاب المقدمات، بل نسقا خاصا مقصودا في استحضاره لقارئ متخيل له مركزية واضحة أثرت في طريقة بنية التوطئة والمقدمة بناء على حضوره.
- تأثر نهج المرزوقي التأليفي بالنزعة الجدلية النقدية حول الشعراء ونهج الآمدي خاصة.
- ساعد استحضار المؤلفُ للقارئ المتخيل على جذب انتباه القراء وتشويقهم، والتأثير فيهم وجدانيا، عبر أساليب الحوار والحجاج والأفعال الكلامية، وتبادل مهام ومواقع المرسل والمرسل إليه في عملية التواصل.
- وظف المؤلفُ القارئ المتخيل بصفته عتبة ضمنية لعدة أغراض أبرزها: تجاوز عقبات التأليف، وتوضيح أهمية الموضوع للقراء.

الوظيفة الأساسية للقارئ المتخيل في توطئة ومقدمته المرزوقي هي اتخاذه أداة لخلخلة آراء القراء، وتكريس قناعات المؤلف، ووجهات نظره، بشكل غير مباشر بحيث يظهر بمظهر المحايد.

المراجع

أولا: المصادر:

- المرزوقي، أحمد بن مُحَمَّد،(١٩٩١) "شرح ديوان الحماسة" تحقيق أحمد أمين، وعبد السلام هارون، ط١، دار الجيل بيروت.

ثانيا: الكتب والأبحاث:

- الآمدي، الحسن بن بشر، (١٩٩٤) "الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري" تحقيق السيد أحمد صقر، ط٤، دار المعارف مصر.
- إبراهيم، طه، (د.ت) "تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري" المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة.
- أشهبون، عبد المالك، (٢٠٠٤) "*خطاب المقدمات في الرواية العربية*" عالم الفكر، الكويت، ٢: ٣٥، ٨٧-١١٥.
- بايزيد، ليلى مُحَمَّد، (٢٠١٦) "*تحليل الخطاب المقدماتي مقدمة مغني اللبيب لابن هشام الانصاري أنموذجا*" مجلة الأثر، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع٢٢، ٢٢٩-٢٤٤.
- بلال، عبد الرزاق، (٢٠٠٠) "مدخل إلى عتبات النص، دراسة في مقدمات النقد العربي القديم" دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء،المغرب، بيروت، لبنان.
- بلعابد، عبد الحق، (٢٠٠٨) "عتبات ج.جينيت من النص إلى المناص" ط١، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات درار الاختلاف، الجزائر.
- الجاحظ، عمرو بن بحر، (١٩٩٦) "الحيوان" تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت.
- الجرجاني، علي بن عبد العزيز، (١٩٦٦) "الوساطة بين المتنبي وخصومه" تحقيق مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم، وعلي مُحَمَّد البجاوي، عيسى البابي الحلبي، القاهرة.
- حليفي، بوشعيب، (٢٠١٣) "هوية العلامات في العتبات وبناء التأويل دراسات في الرواية العربية" محاكاة للدراسات والنشر، دمشق، الشركة الجزائرية السورية للنشر، الجزائر.
- ابن خلكان، أحمد بن مُحَمَّد، (١٩٠٠) "وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان" تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت.
- الربداوي، محمود،(١٩٦٨) "الحركة النقدية التي نشأت حول مذهب أبي تمام" دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.
- السريحي، سعيد مصلح، (١٩٨٤) "شعر أبي تمام بين النقد القديم ورؤية النقد الجديد" النادي الأدبي الثقافي بجدة، جدة.
- قصاب، وليد،(١٩٨٠) "قضية عمود الشعر في النقد العربي القديم" ط١، المكتبة الحديثة، العين.
- القلقشندي، أحمد بن علي، (١٩٨٧) "صبح الأعشى في صناعة الإنشا" تحقيق يوسف علي الطويل، دار الفكر، دمشق.
- عباس، إحسان، (١٩٩٣)"تاريخ النقد الأدبي عند العرب" الإصدار الثالث، دار الشروق، الأردن.
- عباس، حنين وسام، (٢٠١٨) "*تشكيل الخطاب النقدي في مقدمة المرزوقي وعلاقته بمتن الكتاب*"، مجلة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى، ع ٧٥، ٥٩٢-٦٠٧.
- عتيق، عبد العزيز،(١٤٠٦) "تاريخ النقد الأدبي عند العرب" ط٤، دار النهضة العربية، بيروت.
- الغذامي، عبد الله،(١٩٨٥) "الخطيئة والتكفير" ط١، النادي الأدبي الثقافي بجدة.
- المحارب، عبد الله،(١٩٩٢) "أبو تمام بين ناقديه قديما وحديثا" دار الخانجي ، القاهرة، مصر.

- المساوي، عبد الرحمن،(١٩٩٦) "النقد والتاريخ دراسة في نشأة تاريخ النقد الأدبي عند العرب" دار وليلي، مراكش.
- المقريزي، أحمد بن علي (د.ت ") المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار" دار صادر، بيروت.
- مندور، مُحَمَّد، (د.ت) "النقد المنهجي عند العرب" دار نهضة مصر، القاهرة.
- مومني، قاسم، (١٩٨٥) "الموازنة بين أبي تمام والبحتري للآمدي تحليل ودراسة" دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب.
- الهدلق، مُحَمَّد،(١٩٨٥) "*موقف ابن المعتز من شعر أبي تمام*" مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود، ١٢: ١، ٥١-٧٨.

ثالثا: الرسائل الجامعية:

- بوغنوط، روفية، (٢٠٠٧) "شعرية النصوص الموازية في دواوين عبد الله حمادي" رسالة ماجستير، إشراف يوسف وغليسي، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، عدد الصفحات٣٦١.
- العمري، سمية عبد الهادي، (٢٠١١) "المقدمات في كتاب العقد الفريد لابن عبد ربه الأندلسي دراسة تحليلية نقدية" رسالة ماجستير، إشراف ناصر شبانة، جامعة أم القرى، السعودية، عدد الصفحات ٢٢١.

The imagenary reader at the introductions of heritage books

An example of Marzouki's introduction to "Kitāb al-Ḥamāsah"

MOHAMMAD HAMOUD HABIBI

Department of Arabic Language - Faculty of Arts and Humanities, Jazan University - KSA.

Abstract

The study of Discourse paratext is a critical entrance that reveals the nature of the discourse within the texts, especially those related to introductions that in one way or another identify the nature of the reader or the narrator of the text, and the importance of this critical entrance appears in what it can provide in the study of heritage texts, which took the addressee a large initial in the forefront. This research takes from this critical entrance a method for studying a central critical text in ancient Arabic poetry, which is the introduction to Al-Marzouqi for his book "Sharḥ dīwān al-ḥamāsah", as this introduction is difficult to reduce in the complexity of the pillar of Arabic poetry, but rather shows various goals and functions. Including the aesthetic, the controversial and the justification, and in order to reveal these functions, the introduction was divided into semantic sections that serve a central idea represented by inquiring the addressee / reader with the structure of the book and its goals.

Keyword: The reader, The imaginary reader, The introductions of heritage books, ALMarzouki's introduction, "Al-Ḥamāsah"

فاعلية الذات البحثية وعلاقتها بالصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان

د. أحمد بن موسى حنتول

كلية التربية – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات البحثية وعلاقتها بكل من الصلابة النفسية والشعور بالأمل ، وكذلك التحقق من إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال الصلابة النفسية والشعور بالأمل، بالإضافة إلى استكشاف الفروق في فاعلية الذات البحثية التي تعزى إلى النوع والتخصص لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان. وتكونت العينة من (٦٨) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان، وطبق عليهم مقياس فاعلية الذات البحثية، ومقياس الصلابة النفسية، ومقياس الشعور بالأمل، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات البحثية والصلابة النفسية (التحكم، التحدي، الدرجة الكلية) ، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات البحثية وبعد "الالتزام"، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات البحثية والشعور بالأمل (قوة الإرادة، الأهداف الحياتية، التفاؤل بالمستقبل، الدرجة الكلية)، وتوصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات البحثية وأبعادها بمعلومية الصلابة النفسية والشعور بالأمل، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات البحثية تعزي للنوع والتخصص لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات البحثية، الصلابة النفسية، الشعور بالأمل

مُقَدِمَةُ :

تجلت في الآونة الاخيرة أهمية البحث العلمي خاصة في ظل التغييرات السريعة والمتلاحقة نتيجة متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، ومن ناحية أخرى تزايد التحديات التي تواجه المجتمعات، الأمر الذي تطلب ضرورة التغلب على هذه التحديات، وذلك بإجراء الدراسات والبحوث العلمية المتميزة في متغيراتها ومناهجها وإجراءاتها وإعداد جيل من الباحثين يتميزون بالذات البحثية الفاعلة في إحداث التغيير المطلوب للمجتمع السعودي. ليصبح مجتمعاً رائدا على المستوى المعرفي والعلمي والاستفادة من ذلك في تحقيق متطلبات رؤيته ٢٠٣٠م، ولذلك أصبح البحث العلمي الأساس المتين لتوظيف المعرفة والعلم وتطبيقاته في الخدمة المجتمعية بشكل كبير.

وتحتل الجامعات مكانة مهمة في عملية تطوير المجتمع، فهي تُسهم بما تقدمه من دعم ورعاية علمية متكاملة في تعليم وتخريج أفراد قادرين على دفع عجلة التنمية وازدهارها باعتبار أن الجامعة عنصراً أساسياً في إنتاج المعرفة التي تعد سلعة أساسية تعتمد عليها المجتمعات، عن طريق الاستثمار الأمثل في العقول البشرية القادرة على المنافسة من خلال الإنتاج البحثي والإبداع العلمي. فالأمم تتطور بمقدار مساهمتها في البحث العلمي الذي يُعد الأساس في جميع المجالات، كما تسعى الدول على اختلافها لتطوير تلك المنظومة وتعمل على تعزيزها بشتى

السُبل والوسائل الممكنة، لإرساء قواعد توجهها نحو الاقتصاد المعرفي، مما يجعل المعرفة لها ثمن كونها أصبحت عنصراً من عناصر الإنتاج (حسن، ٢٠١٧).

ويتبين مما تقدم أن الموارد البشرية هي التي تخلق القيمة لأية منظمة من خلال تطبيق المعرفة والمهارات والخبرات التي يتمتع بها الأفراد، وكما أشار بعض الباحثين فإن اقتصاد المعرفة Knowledge Economy هو النمط الذي سيميز اقتصاد القرن الحالي وأن نسبة العاملين في القطاع المعرفي ستشكل ٨٠% من العمالة وهو تنبؤ يتفق مع الخصائص الرئيسية لكل من الاقتصاد المعرفي، وتتميز خصاص القوى العاملة في هذا القرن بعدة خصائص من أهمها: القدرة على التقاط المعلومات وتحويلها إلى معرفة قابلة للاستخدام، القدرة على التكيف والتعلم وامتلاك المهارات ومن أهمها المهارات البحثية بسرعة. إتقان التعامل مع تقنية المعلومات وتطبيقاتها (محجوب، ٢٠١٠م).

وعلى هذا الأساس تزداد أهمية التمسك بالمهارات البحثية والمبادئ الأخلاقية لدى طلبة الدراسات العليا باعتبارهم الجيل الصاعد في المجتمع، إذ يقدمون انتاجاً علمياً ذو قيمة تأثيرية مجتمعية، ويتمثل هذا الإنتاج في خطابتهم الأكاديمية والتي تعبر عن جملة التصورات والمفهومات والاقتراحات لديهم حول الواقع المجتمعي وأحد أهم جوانب المجتمع، كما يعتبر طلاب الدراسات العليا في التخصصات المختلفة سواء العلمية أو الأدبية، لديهم العديد من المخاوف عن قدرتهم على تعلم المفاهيم الأساسية البحثية اللازمة لإعداد بحوثهم ودراساتهم المستقبلية. وهذا القلق والخوف يمكن أن يتداخل كثيراً ويؤثر على ذاتهم البحثية وقدرتهم على تعلم المفاهيم البحثية الأساسية، كما أشارت بعض الدراسات أن فاعلية الذات البحثية المرتفعة عامل مهم فيما يتعلق بقدرة طلبة الدراسات العليا على إجراء بحوثهم ومتابعتها بنجاح (Love, et al., 2007).

ويرى الباحثون أن الصلابة النفسية هي سمة تميز بعض الأفراد الذين لهم قدرة على مجابهة الضغوط وتحملها مقارنة بالآخرين، حيث لوحظ أنّ الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في التكيف الشخصي والاجتماعي مع الضغوط هم الأشخاص الذين لديهم سمات شخصية يطلق عليها "الشخصية الصلدة أو الصلبة"، وتعزى غالبية البحوث في هذا الموضوع إلى سوزان كوباسا وفريقها العامل معها، وقد حدّدت هذا المفهوم من خلال سلسلة دراساتها التي أتت استكمالا لرسالتها في الدكتوراه وقد هدفت إلى معرفة المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تكمن وراء احتفاظ بعض الناس بصحتهم النفسية والجسمية رغم تعرضهم للضغوط مقارنة بأشخاص عايشوا نفس الظروف، فهي سمة من سمات الشخصية التي تعمل كمصدر مقاومة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة (Kobassa & Puccetti, 1983).

ويعود مفهوم الصلابة النفسية في جوهرة لعلم النفس الوجودي الذي يؤمن بقدرة الإنسان على إيجاد المغزى والهدف من حياته، ويتجلى هذا المفهوم من خلال مظاهر الشخصية وأساليبها في معايشة الواقع. والتي تلعب دوراً وسيطا بين الضغوط والصحة، إذ تتحد بموجبها الطريقة التي يدرك ويفسر من خلالها الأفراد الأحداث الضاغطة على أنها فرصاً للنمو والتطور الشخصي (مريم، ٢٠١٦م).

هذا وقد توسعت الجهود البحثية في الآونة الاخيرة تجاه مفهوم الصلابة النفسية لفهم الدور الذي يمكن أن تؤديه في أن تكون متغيراً وقائيا من الضغوط والمنغصات الحياتية، وكذلك في محاولة التعرف إلى مكوناتها وأبعادها، وخصائص أفرادها، وعلاقتها، بالمتغيرات النفسية الأخرى، كما أتفق بعض الباحثين على تحديد مجموعة من الخصائص التي تميز ذوي الصلابة النفسية المرتفعة بأنهم يتميزون أمام الأخرين بالقدرة على إيجاد العديد من البدائل للمشكلات والجاذبية الشخصية، والاصرار

والتحدي، كما أنهم يتمتعون بالإنجاز الشخصي والنزعة التفاؤلية (Love, et al., 2007).

إن الصلابة النفسية تُعدل من إدراك الأحداث وتجعلها تبدو أقل وطأة وتؤدى إلى أساليب مواجهة نشطة أو تنقله من حال إلى حال كما تؤثر على أسلوب المواجهة بطريقة مباشرة من خلال تأثيرها على الدعم الاجتماعي وتقود إلى التغيير في الممارسات الصحية (عبد اللطيف، ٢٠٠٢م). وبالتالي تلعب الصلابة النفسية دوراً كبير في تحديد مدى قدرة وفاعلية طلبة الدراسات العليا على تجاوز الصعاب والمواقف الضاغطة المرتبطة بتلك المرحلة بمختلف متطلباتها سواء على مستوى الإعداد النظري والتطبيقي، لذا تسعي الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية وفاعلية الذات البحثية والتي يمكن الاستفادة منها لتهيئة كافة الظروف لتكوين جيل قوي وقادر على الإيفاء بتحقيق متطلبات الرقي للمجتمع وفقاً لرؤية ٢٠٣٠ في مجال البحث العلمي من خلال تكوين ذات بحثية قوية متسقة مع مستوى صلابتهم النفسية.

ويعد الشعور بالأمل من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي، لما للأمل من آثار إيجابية عديدة على تحقيق التكيف الإنساني والصحة النفسية والجسمية، والرغبة في التعلم، والشعور بالسعادة والقدرة على الإنجاز وتحقيق الذات، كما يمد الفرد بمجموعة من الأسس والمبادئ تمثل الدافع لتحقيق أهدافه وغاياته في ضوء ما لدية من إمكانات وقدرات في ظل الظروف البيئية المحيطة به بغية تحسين حياته وحل مشكلاته ومن ثم تحقيق الذات والشعور بالقيمة وتحقيق السعادة النفسية لذاته ولمجتمعة، بالإضافة إلى آثاره الإيجابية على تحقيق التكيف الانساني والصحة النفسية والجسمية، والرغبة في التعلم، وأضاف " فُريد (Fred, 2003) ان الأمل نقطة إيجابية جديدة في تنمية الموارد البشرية في مجالات العمل والتعليم والانتاج، وان نقص الأمل يؤدي الى المعاناة من الاكتئاب والسلوك الانتحاري، وكما ان فقد الأمل يساهم في الاحساس بانعدام الحيلة، والتشاؤم، والانفعال السلبي، وضعف القدرة على التحمل، والتقييم السلبي للأحداث (عبد الصمد، ٢٠٠٥م).

لقد لاحظ الباحث ندرة البحوث والدراسات التي تناولت فاعلية الذات البحثية في علاقتها بالصلابة النفسية والشعور بالأمل لدي طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، حيث تمركزت معظم البحوث حول المعاقين بصريًا، والمراهقين وبعض طلبة البكالوريوس في النتائج الناجمة عن الفقد الحسي العضوي دون التطرق لدراسة متغيرات أخرى إيجابية قد تكون لها أثارها النفعية على طلبة الدراسات العليا مثل معني فاعلية الذات البحثية، الصلابة النفسية والشعور بالأمل، حيث لم تنل المتغيرات الإيجابية في حياة طلبة الدراسات العليا أهمية من حيث ارتباطها بالسلوك الإنساني.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات البحثية وكلاً من الصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان، بالإضافة إلى امكانية التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال الصلابة النفسية والأمل وتصاغ في الأسئلة التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات البحثية والصلابة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان؟.

٢- هل توجد علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات البحثية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان؟.

٣- هل يمكن التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال الصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان؟.

أهداف البحث:

١- التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات البحثية والصلابة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان.

٢- التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات البحثية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان.

٣- إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال كلاً من الصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان.

أهمية البحث:

١- يعد مفهوم فاعلية الذات البحثية من المفاهيم الجديدة نسبياً في علم النفس.

٢- تناول البحث الحالي موضوع لم يلق الكثير من الاهتمام من قبل الباحثين، حيث لم ينل حظاً وافراً من الدراسة في عالمنا العربي.

٣- يتناول هذا البحث شريحة مهمة في المجتمع وهم طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان بما يمثلوه من ثروة بشرية من ثروات هذا الوطن .

٤- إعداد مقياسي فاعلية الذات البحثية والصلابة النفسية لطلبة الدراسات العليا بجامعة جازان وحساب خصائصهم السيكومترية للتأكد من صدقهم وثباتهم وصلاحية استخدامهم في البحوث المستقبلية.

٥- تزويد العاملين في مجال علم النفس والصحة النفسية بنتائج قد تُسهم في مساعدتهم على رسم الحياة العلمية لطلبة الدراسات العليا داخل الجامعات السعودية وجامعة جازان خاصة بصورة أفضل خاصة إذا ما توفر لدى الطالب أو الطالبة المعنى الإيجابي للحياة واتصف بمستوي مناسب من الصلابة النفسية والشعور بالأمل.

٦- قد تسهم نتائج هذا البحث في مساعدة الأخصائيين النفسيين والتربويين في إعداد برامج إرشادية لتعزيز الصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان وغيرهم من طلاب الجامعات الأخرى مما قد يدعم فاعلية الذات البحثية لديهم.

مصطلحات البحث:

١- فاعلية الذات البحثية:

يعرف Bandura (1986) فاعلية الذات بأنها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد، والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل.

يعرف الباحث فاعلية الذات البحثية بأنها" توقعات طلبة الدراسات العليا حول مهاراتهم البحثية أثناء مرحلة الدراسات العليا والمتمثلة في اختيار الفكرة البحثية وصياغة مشكلة البحث وإعداد مقترح بحثي وعرضه على السيمنار العلمي، وكذلك الاطلاع على المراجع ذات الصلة والاستفادة منها، واختيار المنهج العلمي المناسب، وتحديد العينة بشكل دقيق، وتصميم الأدوات المناسبة، وتحليل البيانات الناتجة والتحقق من صحة فروض البحث باستخدام الأساليب الإحصائية السليمة، بالإضافة إلى الكتابة الفنية للبحث.

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس فاعلية الذات البحثية والمتضمن جمع البيانات ودمج البحوث وتحليل البيانات والكتابة الفنية للبحث.

٢- الصلابة النفسية:

وتم تعريفها في البحث الحالي بأنها قدرة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان على مواجهة الظروف الضاغطة، والقدرة على التحكم في التعامل معها، والتحدي على مواجهة الظروف الحرجة التي تؤثر على قدرتهم البحثية بشكل واضح. وتتضح الصلابة النفسية من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية يمكن توضيحها كالتالي: -

البعد الأول: الالتزام: ويقصد هنا بالالتزام دفع النفس للانخراط في أي مستجدات تواجه طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان.

البعد الثاني: التحكم: ويعني اعتقاد طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان في قدرتهم على التحكم في أحداث الحياة المتغيرة المثيرة سواء أكان ذلك معرفياً أم وجدانياً أم سلوكيا.

البعد الثالث: التحدي: ويعني التحدي هنا قدرة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان على مواجهة كافة الضغوط الحياتية سواء المتصلة بحياتهم الدراسية أو الشخصية والاجتماعية.

٣- الشعور بالأمل:

يعرف عبدالخالق (٢٠٠٤، ١٨٣) الامل بأنها حالة دافعية موجبة تعتمد على الشعور بالنجاح، وطاقة موجهة نحو الهدف والتخطيط لتحقيق هذا الهدف.

ويحدد معشي (٢٠١٦) أبعاد الامل كالتالي:

- **الإرادة القوية:** وهي عبارة عن قدرة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان على التغلب على الصعوبات والعقبات التي تواجههم أثناء السعي في تحقيق أهدافهم سواء العملية او العلمية.
- **الأهداف الحياتية:** وهي الأهداف التي يسعي طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان إلى تحقيقها ومدى إنجازهم في تحقيق هذه الأهداف. وذلك لجعل حياته أكثر إيجابية وتفاعلية سواء كانت هذه الأهداف على المستوى العملي او العلمي.
- **التفاؤل بالمستقبل:** وهو عبارة عن كل ما يأمل أن عليه مستقبل طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان كقوة دافعة لهم نحو مستقبل أفضل مليء بالأهداف والرغبة في تحقيقها.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تحدد بمتغيرات فاعلية الذات البحثية، الصلابة النفسية، والشعور بالأمل.
- الحدود البشرية: تكونت الحدود البشرية للبحث من طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان .
- الحدود المكانية: تحدد المجال المكاني للبحث الحالي في جامعة جازان.
- الحدود الزمنية: وهي الفترة الزمنية التي تم إجراء البحث فيها وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ).

الإطار النظري للبحث:

أولاً: فاعلية الذات البحثية:

يعد مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية، وخاصة من وجهة نظر أصحاب نظريات التعلم الاجتماعي Social Learning Theories ، إذ يرى Bandura (1977) أن مفهوم فاعلية الذات يتضمن معتقدات الفرد حول تنظيم تصرفاته اليومية باعتبار هذه المعتقدات إدراكاً لفاعليته الذاتية في مختلف المواقف (عبدالرحمن، ١٩٩٨، ٣٣٩). ففاعلية الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية، والتي افترضت أن سلوك الإنسان يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاث مؤثرات هي: العوامل الذاتية، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية وأطلق

على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية (Bandura, 1986). ويعرفها عادل العدل (٢٠٠١، ١٣١) بأنها ثقة الفرد الكامنة في قدرته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، وهي اعتقادات الفرد في شخصيته مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون الأسباب الأخرى للتفاؤل. كما يعرفها على عسكر (٢٠٠٣، ٩٧) بأنها إدراك الفرد لقدرته وفاعليته في مواجهة أحداث الحياة.

مفهوم فاعلية الذات البحثية

تعد فاعلية الذات البحثية من الأمور الهامة التي تلعب دور كبير ومركزيا في عملية التعلم القائم على الملاحظة، وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع الظواهر التي يدرسها على مستوى البحث (النظري والتطبيقي) وتعد فاعلية الذات البحثية من الأمور الهامة لدى الفرد، فمن خلال معتقداته الشخصية يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى إلى إنجازها، وإذا كان اعتقاد الفرد أنه لا يستطيع بلوغ أهدافه المرجوة، فانه يتخلى عن المحاولات المتكررة التي من شأنها تحقيق ما يسعى إليه. فالفرد المتمتع بفاعلية ذات بحثية مرتفعة يكون أكثر إصراراً وتحملاً ومثابرة لإنجاز المهام المطلوبة، وتجعل منه أكثر اتزاناً وأقل توتراً وأكثر ثقة بالذات والحصول على غاياته دون الاعتداء على الآخرين أو القواعد الأخلاقية والقانونية (أرنوط، ٢٠١٧م).

تعد فاعلية الذات البحثية من متغيرات التنظيم الذاتي، فعندما تكون فعالية الذات عالية المستوى فإن المرء يكسب الثقة في قدراته على أداء السلوكيات التي تتيح السيطرة على ظرف من الظروف الصعبة، ويمكن اعتبار فاعلية الذات في الحال شكلاً من أشكال الثقة. ففعالية الذات لا تحدد فقط ما إذا كان الشخص سوف يحاول القيام بسلوك ما، بل تحدد أيضا نوعية الأداء عندما تتم المحاولة. فالمستوى العالي من الكفاءة والذي يتبعه توقعات بتحقيق النجاح إنما يولد المثابرة في وجه العوائق والإحباطات، وقد وجدت الدراسات والبحوث التي تناولت فاعلية الذات البحثية ، وجود علاقة بين فاعلية الذات البحثية والاشتراك في البحوث مستقبلاً وزيادة الانتاجية البحثية، وكذلك علاقتها بالأفكار اللاعقلانية وتأثيرها على الاداء الأكاديمي للطلبة والاهتمام بالبحث وعلاقته بقلق الابحاث (Vaccaro, 2009).

مصادر فاعلية الذات البحثية:

وفي ضوء ما ورد من أدبيات ونتائج الدراسات السابقة من أدبيات لفاعلية الذات البحثية يمكن أن نحدد أربع مصادر لفاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا:

- **الانجازات الأدائية**: وتشير إلى أن النجاحات التي سوف يحققها طلبة الدراسات العليا تبني لديهم اعتقاد قوي بفعالية الذات لديهم، والعكس الفشل المتكرر قد يقوض ادراكهم للفاعلية الذاتية كونهم طلبة باحثين، وخاصة إذا حدث هذا الفشل في المراحل الدراسية الأولى قبل أن يتبلور لديهم احساس قوي بفاعلية الذات البحثية.
- **الخبرات البديلة**: التي يستمدها طلبة الدراسات العليا من النماذج الاجتماعية ورؤية طلبة الدراسات العليا الاخرين في نفس تخصصهم سواء أثناء مناقشة خطة بحثهم أو في المناقشة العلنية لرسالتهم، أو من خلال ما يتبادل بين طلبة الدراسات العليا من قصص ومواقف عن خبراتهم الدراسية بالماجستير والدكتوراه.
- **الاقناع اللفظي**: وهي تتمثل في عملية التشجيع من الأخرين، والاقناع الاجتماعي من نصائح وتحذيرات لطلبة الدراسات العليا

عن الدراسة والبحث والإشراف وغيره، من زملاء موثوق فيهم له تأثير كبير في فاعلية الذات البحثية ومدى فاعليتها.

- **الحاجات الفسيولوجية والانفعالية:** وتشير إلى تأثير إدراك التغيرات الجسمية والانفعالية لطلبة الدراسات العليا على فاعلية الذات لديهم، فذوي فاعلية الذات البحثية يدركون هذه التغيرات بأنها عامل منظم وميسر لأدائهم، أما منخفضي الفاعلية الذاتية البحثية يدركون هذه التغيرات بأنها معوقة لأدائهم ونجاحهم وتتسبب في فشل قدرتهم على النجاح والانجاز.

ثانياً: الصلابة النفسية:

يرتبط مفهوم الصلابة النفسية بالجهود التنظيرية والبحثية لفريق من العلماء بجامعة شيكاغو وعلى رأسهم سوزان كوبازا، حيث توصلت لهذا المفهوم من خلال سلسلة من الد راسات والتي استهدفت معرفة المتغيرات النفسية التي تكمن وراء احتفاظ الأشخاص بصحتهم النفسية والجسمية على الرغم من تعرضهم للضغوط والإحباطات (منصور، ٢٠١٤م). فالصلابة النفسية تعد من المفاهيم التي تم تداولها بيننا منذ القدم، لكنها لم تصدر كمصدر للمقاومة إلا من خلال أبحاث علم النفس الإيجابي، فلقد تم استخدام هذا المفهوم في بادئ الأمر في مجال الزراعة حيث يشير إلى جودة المحصول القادر على مقاومة الظروف المناخية العكسية، ثم تم تبنيه في مجال الإدارة من خلال فحص العلاقات بين الشخصية والضغط المرتبط بالعمل والصحة، ثم ظهر بعد ذلك في أبحاث الصحة والمرض (Low, 1996).

مفهوم الصلابة النفسية:

تعد الصلابة النفسية أحد أهم المفاهيم النفسية التي تساعد الأفراد على التوافق مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، إلى جانب أنها تساعد الفرد على مواجهة الإحباطات وتزيد من قدرته على حل المشكلات بطريقة إيجابية، وقد عرفها البعض بأنها قدرة الفرد على تحمل مسئولية الأحداث ومواجهة الظروف الضاغطة، وأن يكون على قدر من التحكم في التعامل معها، ولديه قدرة على التحدي خاصة في الظروف الحرجة (منصور، ٢٠١٤م).

وتعرف كوبازا (Kobasa) الصلابة النفسية بأنها مجموعة من السمات تتمثل في اعتقاد أو اتجاه عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك فاعلية أحداث الحياة الضاغطة الشاقة إدراكاً غير محرف أو مشوه، ويفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية، وتتعايش معها على نحو إيجابي، وتتضمن ثلاثة أبعاد هي الالتزام، التحكم، التحدي (Kobasa, et al., 1985).

كما عرف بركوس (Brooks) الصلابة النفسية بأنها القدرة على التعامل بفاعلية مع الضغوط النفسية، والقدرة على التكيف مع التحديات والصعوبات اليومية، والتعامل مع الإحباط والأخطاء والصدمات النفسية، والمشكلات اليومية، وذلك لتطوير أهداف محددة وواقعية لحل المشكلات، والتعامل مع الآخرين بمرونة، ومعاملتهم باحترام؛ بالإضافة إلى احترام الذات (Barbara, et al., 2003).

أهمية الصلابة النفسية:

١. الصلابة تؤثر على القدرات التكيفية، فالأفراد مرتفعي الصلابة النفسية يكون لديهم كفاءة ذاتية أكثر، ولديهم تقديرات إدراكية من ناحية أن الشخص الصلب يدرك ضغوطات الحياة اليومية على أنها أقل ضغطا، ولديهم استجابات تكيفيه أكثر.
٢. أنه من الممكن للصلابة النفسية أن تساعد في اسكات أو توقيف استجابات الجهاز الدوى للضغط النفسي.

٣. أن الصلابة النفسية مركب هام من مركبات الشخصية التي تقي الإنسان من آثار الضواغط الحياتية المختلفة وتجعل الفرد أكثر مرونة وتفاؤلا وقابلية للتغلب على مشاكله الضاغطة، كما تعمل الصلابة النفسية كعامل حماية من الأمراض الجسدية والاضطرابات النفسية (منصور، ٢٠١٤).

أبعاد الصلابة النفسية:

٤. البعد الأول: الالتزام: ويعتبر من أكثر مكونات الصلابة النفسية ارتباطا بالدور الوقائي للصلابة بوصفها مصدر لمقاومة مثيرات المشقة، كما يعد بعدا رئيسيا للصلابة حيث يوصف أنه ميل للمشقة والانشغال بالعمل، والمواجهة بنجاح، والمشاركة والاندماج والنشاطات المستمرة، وليس الشعور بالاختلاف والعزلة وعدم وجود الأهداف.

٥. البعد الثاني: التحكم: هو اعتقاد الفرد في قدرته على التحكم في أحداث الحياة المتغيرة المثيرة للمشقة النفسية سواء أكان ذلك معرفياً أم وحدانياً أو سلوكياً.

٦. البعد الثالث: التحدي: هو حجر الزاوية في الصلابة النفسية، وهو الذي يفسر أن الفرد الذي يتخذ قرارات مستقبلية متحديا الحياة هو الذي يحيا حياة ذات هدف ومعنى ويتصف بكونه نشط –جريء –حذر –مهتم (مخيمر، ٢٠٠٢).

ثالثاً: الشعور بالأمل:

مفهوم الشعور بالأمل:

يعرف بأنه حالة دافعية موجبة تعتمد على الشعور بالنجاح، وطاقة موجهة نحو الهدف، والتخطيط لتحقيق هذا الهدف (حمد القاسم، ٢٠١١م). ويتضمن مفهوم الأمل بعدين اساسيين هما: –

- بعد السبل: ويشير الى قدرة الفرد المتصورة للعثور على واحد أو أكثر من السبل الاكثر فعالية للوصول الى الاهداف، ومدى قدرة الفرد على وضع خطط بديلة عند العقبات بهدف الوصول الى الطريق لبلوغ الهدف (Arnau, et al., 2007).
- بعد الارادة: ويقصد ببعد الارادة مدى الافكار التي يمكن للفرد أن يولدها لتحقيق الأهداف (Irving, et al., 2004).

نظريات الأمل:

وقد اشار البعض الى أن الأمل الحقيقي كان له الفضل في الدافع للتغلب على عقبات كبيرة مثل " الأمراض الجسدية والعقلية" وتشير الاطباء الى أن المشاعر الايجابية بما في ذلك الامل هي جزء لا يتجزأ من العلاج وفي الواقع أن نظرية الأمل لا ينبغي أن ننظر إليها بأنها نظرية فريدة من نوعها وإنما هي واحدة مشتركة بين مجالات العلاج النفسي (Moulden & Marshall, 2005).

ويشير ذلك لمدي كون الفرد لدية إدراك لقدرته على تحقيق أهدافه بنجاح في السعي وراء الاهداف ماضيا وحاضراً ومستقبلاً وتعتبر هذه القدرة حافزاً عقلياً من أجل التحرك نحو الهدف، وكما يتضح أن مستوى الأفراد المرتفعين في الأمل لديهم حساً عالياً من الطاقة العقلية وطرقا متعددة نحو الأهداف، ويعرف " سنايدر وآخرون (١٩٩١) الأمل بأنه " مجموعة معرفية مبنية على حس مستمد تبادلياً بالمقدرة على النجاح أو التصميم " المقدرة الموجهة نحو الهدف" (سعود، ٢٠٠٥).

وقد وضع سنايدر وزملاؤه نظرية الأمل وهي تتمتع بنوع من الثبات والصدق يمكن الاعتماد عليه لمختلف المقاييس للبالغين والأطفال، ولقد حدد الباحثين أن الأمل يتكون من اثنين من المكون وهما " المقدرة والسبل"، ويقصد بمكون "المقدرة " بانه مدى الأفكار التي يمكن للفرد أن يولدها لتحقيق الأهداف، بينما مكون " السبل" يشير

إلى التصورات التي تنطوي على واحد من القدرة على بدء وإدامة الحركة على طول الطرق المختارة، وبشكل أكثر تحديداً فمن المفترض أن السبل تتيح التفكير في استراتيجيات "الطرق" التي من خلالها ننجح في تحقيق الأهداف، والمقدرة توفر الدافعية على توظيف تلك السبل في بلوغ الهدف، وكل من مكوني" القدرة والسبل" مترابطان ولكن متمايزان نسبياً (Irving, et al., 2004).

علاقة الأمل ببعض المتغيرات:

يشير سنايدر وآخرون أن الامل يرتبط بالتوافق النفسي بطرق عدة، فقد استخرجت البحوث ارتباطاً موجباً بين الأمل وكل من: اعتقاد الفرد بقدراته، وبجدارته الشخصية، وإدراكه لكفاءته الدراسية، والقبول الاجتماعي، والقدرة البدنية، والمظهر الجسمي، وتقدير الذات، والتفكير الايجابي، كما توجد علاقة عكسية بين الأمل وكل من التشاؤم والاكتئاب والوجدان السلبي، وتعد الدرجات المرتفعة من الأمل مهمة بوجه خاص لمن مروا بخبرة فقدان شخص عزيز، أو فقد الوظيفة، وترتبط الدرجة المرتفعة من الأمل بالتحصيل المرتفع لدى الاطفال وطلاب الجامعة وعند الرياضيين، وإن الارتباط بين الامل واختبارات الذكاء المقننة غير دال ومنخفض جداً (Moulden & Marshall, 2005).

الدراسات والبحوث السابقة:

هدفت دراسة (Hamill, 2003) إلى دراسة العلاقة بين كل من الصمود النفسي وفاعلية الذات، وسعت إلى دراسة فاعلية الذات واستراتيجيات المواجهة في تشكيل الصمود النفسي للمراهقين، حيث تكونت عينة البحث من (٤٣) طالبا من طلاب المدارس الثانوية تراوحت أعمارهم ما بين (١٦-١٩) عاماً، وتم تطبيق مجموعة من المقاييس لقياس مدى استجابة الفرد للجهاد والمثابرة كأبعاد لمقياس فاعلية الذات، بالإضافة إلى استخدام مقياس الضغوط النفسية ومقياس استراتيجيات المواجهة كمؤشر لقياس الصمود النفسي، وأسفرت النتائج عن وجود أربع مجموعات من الطلاب (مراهقين لديهم صمود، مراهقين أكفاء، مراهقين غير قادرين على التأقلم والتكيف، مراهقين منخفضي فاعلية الذات)، وكان المراهقين الصامدون والأكفاء متشابهون في الفاعلية الذاتية وآليات الواجهة ، وبشكل عام توصل إلى وجود علاقات تبادلية ايجابية بين الصمود النفسي وتأثيره على كل من فاعلية الذات واستراتيجيات المواجهة.

هدفت دراسة عبد الصمد (٢٠٠٥م) إلى تعرف الفروق بين الجنسين من طلاب الدراسات العليا في أبعاد الشعور بالأمل والرغبة في التحكم، والكشف عن أهم أبعاد الشعور بالأمل الأكثر إسهاما في الرغبة في التحكم لدى طلاب الدراسات العليا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) فرد من المعيدين والباحثين والمسجلين من الخارج، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الشعور بالأمل (إعداد: الباحث)، ومقياس الرغبة في التحكم (إعداد: الباحث)، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من طلاب الدراسات العليا في أبعاد الشعور بالأمل والرغبة في التحكم. ووجدت فروق دالة إحصائياً بين المعيدين والباحثين في قوة الإرادة في صالح الباحثين. لم توجد فروق دالة إحصائياً بين المعيدين والباحثين في أبعاد الرضا عن الحياة، والقدرة على إيجاد طرق عملية للوصول إلى الأهداف، والشعور بالأمل (الدرجة الكلية). وجدت فروق دالة إحصائيا بين المعيدين والباحثين في الرغبة في التحكم في صالح الباحثين. وجدت فروق دالة إحصائيا بين الباحثين والمسجلين من الخارج في قوة الإرادة، الرضا عن الحياة، والقدرة على إيجاد طرق عملية للوصول إلى الأهداف، والشعور بالأمل (الدرجة الكلية) في صالح الباحثين. أسهمت أبعاد الشعور بالأمل بنسب إسهام دالة إحصائيا في الرغبة في التحكم، لذلك

يمكن التنبؤ بالرغبة في التحكم لدى طلاب الدراسات العليا من خلال معرفة درجاتهم في أبعاد الشعور بالأمل.

تناولت دراسة (Martin & Marsh, 2006) استكشاف العلاقة بين الصمود الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية (فاعلية الذات، المثابرة، التخطيط، القلق، مركز التحكم) ، وتكونت عينة البحث من (٤٠٢) طالب في مرحلة المراهقة باستراليا، وقد أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب المدرس من خلال فاعلية الذات والمثابرة والتحكم لديهم.

هدفت دراسة Kwon (2008) إلى التعرف على العلاقة بين الأمل وأساليب الدفاع والاكتئاب والتوافق الاجتماعي، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ١٧٤ من طلاب الجامعة بقسم علم النفس، واستخدمت الدراسة مقياس الامل ومقياس بيك للقلق ومقياس الاكتئاب، وقد توصلت الدراسة الى نتائج لعل من أهمها وجود ارتباط سلبي بين الأمل وكل من أساليب الدفاع وقائمة بيك للاكتئاب والقلق، وارتباط إيجابي بالتوافق الاجتماعي.

دراسة Rand & Cheavens (2009) وكان هدفها التعرف على فاعلية نموذج الأمل والتفاؤل على التنبؤ بالأداء الأكاديمي وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ٣٤٥ من الطلاب، واستخدمت الدراسة مقياس الأداء الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، ومقياس سمة التفاؤل، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الأمل والتفاؤل والإنجاز الأكاديمي الحالي والسابق والاهداف المتوقعة.

وهدفت دراسة دحلان (٢٠١٣) إلى التعرف إلى المهارات البحثية المكتسبة لدى طلبة الدراسات العليا من خلال برنامج الدراسات العليا، والكشف عن مدى إسهام برنامج الدراسات العليا في كلية التربية بالجامعة الإسلامية في إكساب الطلبة المهارات البحثية، والكشف عن إثر متغيري الجنس والتخصص في أراء طلبة الدراسات العليا نحو المهارات البحثية التي اكتسبوها لأغراض البحث التربوي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانتين تكونت الأولى من (٥٩) فقرة وزعت على ستة محاور، وتكونت الثانية من (٢٠) فقرة طبقت على (٦٤) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في الجامعة الإسلامية، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المهارات البحثية المكتسبة لأغراض البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في الجامعة الإسلامية كانت بدرجة كبيرة، ودرجة إسهام برنامج الدراسات العليا في إكساب الطلبة للمهارات البحثية كان بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في الجامعة الإسلامية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

تناولت دراسة (عبدالفتاح، و حليم ، ٢٠١٤) التعرف على العلاقة بين الصمود النفسي وكل من الحكمة وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة البحث من (٥٤٠) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق ، طبق عليهم مقياس الصمود النفسي ومقياس الحكمة ومقياس فاعلية الذات ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الصمود النفسي وأبعاده وفاعلية الذات وأبعادها لدى طلبة الجامعة، وكذلك وجود تأثير موجب دال إحصائياً للصمود النفسي على كل من فاعلية الذات والحكمة ، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً للحكمة على فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة.

تناولت دراسة (مصطفي وبكر، ٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والأمل لدى عينة من المصابات بسرطان الثدي، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في فاعلية الذات والأمل وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية، وتكونت العينة من (٣٩٧) مصابة بسرطان

الثدي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين فاعلية الذات والأمل.

هدفت دراسة (الجميلي، ٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط ''الإيجابية والسلبية'' لدى عينة من مدرسي معاهد إعداد المعلمين وكذلك التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية وفاعلية الذات لدى عينة من مدرسي معاهد إعداد المعلمين. التعرف على الفروق بين الذكور والإناث من مدرسي معاهد إعداد المعلمين لكلٍ الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط ''الإيجابية والسلبية'' وفاعلية الذات . تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من مدرسي معاهد إعداد المعلمين في محافظة الأنبار- العراق، منهم (٥٠ ذكر، ٥٠ أنثى)، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٢٥-٤٥ سنة). وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة إحصائية دالة موجبة بين الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط ''الإيجابية والسلبية'' لدى عينة من مدرسي معاهد إعداد المعلمين، وتوجد علاقة إحصائية دالة موجبة بين الصلابة النفسية وفاعلية الذات لدى عينة من مدرسي معاهد إعداد المعلمين، ويوجد فرق إحصائي دال بين متوسطي درجات الذكور، والإناث من مدرسي معاهد إعداد المعلمين لكلٍ من الصلابة النفسية، وأساليب مواجهة الضغوط ''الإيجابية والسلبية''، وفاعلية الذات في اتجاه الذكور.

هدفت دراسة الفيومي (٢٠١٧) إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة الماجستير في اقسام المناهج وطرق التدريس في الجامعات الأردنية لكفايات البحث التربوي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالباً اختيروا قصدياً من أربع جامعات أردنية. وتمثلت أداتا الدراسة في اختبار يقيس كفايات البحث التربوي أعده الباحث من (٤٠) فقرة، وصحيفة مقابلة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود معيقات أمام طلبة الماجستير في إجراء البحوث التربوية بدرجات متفاوتة تراوحت بين: عالية جداً وقليلة، وتختلف باختلاف مسار البرنامج، ونوع التخصص في مرحلة البكالوريوس (٢١) تخصصات انسانية، (٢٢) علمية. وكما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التحصيل لصالح طلبة مسار الرسالة ذي التخصصات العلمية في مرحلة البكالوريوس.

دراسة أرنوط (٢٠١٧) هدف البحث إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا، وكذلك الكشف عن الفروق في فاعلية الذات البحثية تبعا لتأثير بعض المتغيرات الديموجرافية، وذلك على عينة تكونت من ٦٧١ (٢٨٢ ذكور، ٣٨٩ إناث)، من طلبة الدراسات العليا ممن يدرسون في العامين الأولين ببرامج الماجستير والدكتوراه بالجامعات الحكومية بعدد من الدول العربية، تراوحت أعمارهم بين (٢٥-٥١) عام، بمتوسط عمري قدره ٣٣.٨٥، وانحراف معياري ٥.٢٩ طبق عليهم مقياس فاعلية الذات البحثية. وقد أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود مستوى منخفض من فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا. كذلك وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلبة الدراسات العليا باختلاف الجنس في فاعلية الذات البحثية في بعد توقع النجاح في اختيار مشكلة البحث، وبعد توقع النجاح في عرض المقترح البحثي، وبعد توقع القدرة على عرض النتائج والمناقشة لصالح الذكور، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات البحثية تعزى لتأثير التخصص، لصالح طلبة التخصص التربوي كانوا أعلى في بعد توقع النجاح في عرض المقترح البحثي، وبعد القدرة على جمع أدبيات البحث، وبعد فاعلية اختيار التصميم المنهجي، وبعد توقع القدرة على عرض النتائج في المناقشة، بينما كانت الفروق لصالح طلبة التخصصات الإنسانية في بعد كفاءة جمع البيانات.

وهدفت دراسة (مُحَمَّد، ٢٠١٨) إلى الكشف عن العلاقة بين خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة والأمل وفاعلية الذات لدى عينة من المراهقين، والكشف عن الديناميات

النفسية الكامنة وراء المراهقين الذين تعرضوا لخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة ومتغيرات الدراسة المختلفة (الأمل وفاعلية الذات)، وقد تكونت العينة من٢٥٠طالب وطالبة بالفرقة الأولى والثانية من طلاب المرحلة الجامعية والتي تكونت من(١٠١ ذكور، ١٤٩ إناث) وقد تراوحت أعمارهم بين (١٨: ١٩) سنة، واعتمدت الدراسة على استخدام كلٍ من المنهج الوصفي والإكلينيكي، وقد تكونت العينة الإكلينيكية من أربع حالات طرفية تم تقسيمهم إلى(٢ ذكور، ٢ إناث)، وقد استعانت الباحثة بمجموعة من المقاييس السيكومترية وهى: مقياس خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة بصورتيه (صورة الأب، وصورة الأم)، مقياس الأمل ، مقياس فاعلية الذات، استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي، كما تم الاستعانة بمجموعة من الأدوات الإكلينيكية وهى استمارة دراسة، واختبار تفهم الموضوع (T.A.T) ، واختبار ساكس لتكملة الجمل، تفسير الأحلام باستخدام المنهج الفرويدى، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحقق بعض الفروض السيكومترية بوجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة والأبعاد والدرجة الكلية لكل من مقياس الأمل، ومقياس فاعلية الذات.

وسعت دراسة الحضري (٢٠١٨م) إلى التعرف على العلاقة بين معنى الحياة والصلابة النفسية لدى المعاقين بصريًا المراهقين ،كذلك التعرف على الفروق بين عينة البحث في معني الحياة والصلابة النفسية والشعور بالأمل باختلاف متغيري النوع (ذكور، إناث) ونوع الإعاقة (وراثية، مكتسبة(تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١٤٤) مراهق ومراهقة من المعاقين بصريًا ، بينما تكونت عينة البحث الأساسية من (١٣٤) من المراهقين المعاقين بصريًا بواقع (٢٣) ذكور بمتوسط عمر زمني قدره (٣.٦٠) و (٧٥) إناث بمتوسط عمر زمني قدره (٠٣،٠٨)، بواقع (٢١) إعاقة وراثية و (٢١) إعاقة غير وراثية تم اختيارهم من مدرسة النور للمكفوفين بمحافظة كفر الشيخ ، طُبق عليهم مقياس معنى الحياة " إعداد الباحثة" ، مقياس الصلابة النفسية "إعداد الباحثة" ، مقياس الشعور بالأمل "إعداد الباحثة" ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين بعض أبعاد مقياس معني الحياة والدرجة الكلية وبعض أبعاد مقياس الصلابة النفسية والدرجة الكلية ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين بعض أبعاد مقياس معني الحياة والدرجة الكلية وبعض أبعاد مقياس الشعور بالأمل والدرجة الكلية ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة على أبعاد مقياس معنى الحياة والدرجة الكلية باختلاف متغيري (النوع ، نوع الإعاقة) وكانت الفروق في اتجاه الذكور ، والمعاقين وراثيا، وأخيراً أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة باختلاف متغيري (النوع ، نوع الإعاقة) على أبعاد مقياس الصلابة النفسية والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس الشعور بالأمل والدرجة الكلية وكان الفروق في اتجاه الذكور والمعاقين وراثيًا.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة:

١) في حدود ما أطلع عليه الباحث لا توجد دراسة عربية أو اجنبية تناولت علاقة فاعلية الذات البحثية بالصلابة النفسية والشعور بالأمل، ولكن هناك بعض الدراسات التي تناولت علاقة فاعلية الذات بالصلابة النفسية أو الصمود النفسي مثل دراسة (Hamill, 2003)، ودراسة (Martin & Marsh, 2006)، ودراسة (عبدالفتاح، وحليم، ٢٠١٤)، ودراسة (الجميلي، ٢٠١٥). كذلك هناك دراسات تناولت الشعور بالأمل وعلاقته بفاعلية الذات مثل دراسة (مصطفي

وبكر، ٢٠١٤)، أما دراسة (مُحَمَّد، ٢٠١٨) فهي تناولت متغيرات فاعلية الذات والأمل.

٢) اختلف الدراسات السابقة في العينة التي قامت بدراستها فمنهم من تناول طلاب الدراسات العليا مثل دراسة (دحلان، ٢٠١٣)، ودراسة (عبدالصمد، ٢٠٠٥)، ودراسة (أرنوط، ٢٠١٧)، ومنها دراسات تناولت طلاب الجامعة مثل دراسة (عبدالفتاح وحليم، ٢٠١٤) ، ودراسة (kwon, 2008) ، ودراسة (Rand & Cheavens, 2009) ، ومنها دراسات استخدمت عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة (Hamill, 2003)، ودراسة (Martin & Marsh, 2006)، أما دراسة (الجميلي، ٢٠١٥) تناولت مدرسي معاهد إعداد المعلمين، أما دراسة الحضري (٢٠١٨) فقد تناولت عينة من المعاقين، اما دراسة (مصطفي وبكر، ٢٠١٤) تناولت عينة من المصابات بسرطان الثدي.

٣) اختلف اهداف الدراسات السابقة فمنهم من سعت للتعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والصلابة النفسية مثل دراسة (Hamill, 2003)، ودراسة (Martin & Marsh, 2006)، ودراسة (عبدالفتاح وحليم، ٢٠١٤)، ودراسة (الجميلي، ٢٠١٥). وهدفت بعض الدراسات إلى تناول العلاقة بين الأمل وبعض المتغيرات حيث درست دراسة (عبدالصمد، ٢٠٠٥) علاقة الأمل والرغبة في التحكم ، بينما درست دراسة (kwon, 2008) علاقة الأمل بأساليب الدفاع والتوافق الاجتماعي ، ودراسة (مصطفي وبكر، ٢٠١٤) تناولت علاقة فاعلية الذات بالأمل.

٤) اتفقت بعض الدراسات السابقة على وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والصلابة النفسية وكذلك في وجود علاقة بين فاعلية الذات والأمل. كما أوضحت النتائج أن مقياس الشعور بالأمل وأبعاده لديه القدرة على التنبؤ بالرغبة في التحكم بقوة الإرادة، القدرة على ايجاد طرق عملية للوصول الى الأهداف، التدين، الرضا عن الحياة ومن هذه الدراسات دراسة (عبد الصمد، ٢٠٠٥م). وجود ارتباط سلبي بين الأمل وكل من أساليب الدفاع وقائمة بيك للاكتئاب والقلق، وارتباط إيجابي بالتوافق الاجتماعي وهذا ما اشارت اليه دراسة (Kwon, 2008).

٥) أستفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أدوات البحث الحالي ، حيث تمت الاستفادة من دراسة أرنوط (٢٠١٧)، ودراسة دحلان (٢٠١٣) في إعداد مقياس فاعلية الذات البحثية، كما تمت الاستعانة بدراسة مخيمر (٢٠٠٢) ، ودراسة الجميلي (٢٠١٥) في إعداد مقياس الصلابة النفسية.

فروض البحث:

بناء على الإطار النظري وكذلك نتائج الدراسات السابقة حول متغيرات البحث الحالي، تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين فاعلية الذات البحثية والصلابة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين فاعلية الذات البحثية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان.

٣- يمكن التنبؤ بدرجة فاعلية الذات البحثية من خلال درجة الصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

وفقاً لنوع البحث الحالي والذي يهدف للوقوف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات البحثية والصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان فأن المنهج الوصفي أكثر المناهج ملائمة لأهداف البحث، حيث يقوم المنهج بدراسة الظاهرة كما توجد بالواقع بوصفها وصفا دقيقاً يعطى تفسيرات واضحة.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلبة وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان بالعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ والبالغ عددهم (١٨٢) طالب والطالبة.

ثالثاً: عينة البحث:

(أ) العينة الاستطلاعية

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية بشكل عشوائي حيث تكونت من (٦٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكليتي الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم بجامعة جازان في العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) العينة الاستطلاعية للبحث

الكلية	العدد		
	طالب	طالبة	المجموع
الآداب	٧	٨	١٥
العلوم	٩	١١	٢٠
التربية	١٠	١٥	٢٥
المجموع	٢٦	٣٤	٦٠

(ب) العينة الأساسية:

تم اختيار عينة البحث الاساسية بشكل عشوائي حيث تكونت من (٦٨) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكليتي التربية والعلوم بجامعة جازان في العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) العينة الأساسية للبحث

الكلية	التخصص	العدد		
		طالب	طالبة	المجموع
العلوم	أحياء	١٦	٧	٢٣
التربية	إرشاد نفسي	١٢	٨	٢٠
التربية	إدارة تربوية	٤	٧	١١
التربية	مناهج وطرق تدريس	٦	٨	١٤
المجموع		٣٨	٣٠	٦٨

أدوات البحث:

أولاً: مقياس فاعلية الذات البحثية (إعداد الباحث):

ولبناء المقياس تم إتباع عدد من الخطوات لعل من أهمها: –

- الاطلاع على الدراسات والبحوث التي ركزت على الأبعاد الفرعية المرتبطة بظاهرة الذات البحثية.
- الاطلاع على المقاييس التي تناولت فاعلية الذات البحثية سواء في صورتها الأجنبية أو في صورتها العربية منها دراسة (أرنوط، ٢٠١٧) ومقياس الفاعلية الذاتية (دغيم، ٢٠٠٨).
- تم صياغة عبارات المقياس، حيث اشتمل المقياس في صورته النهائية على (٣٨) عبارة. واعتمد الباحث على التدرج الخماسي لليكارت في الاستجابة على عبارات المقياس.
- تحديد الابعاد الرئيسية للمقياس والتي تمثلت في المستويات الأتية: (جمع البيانات، دمج البحوث، تحليل البيانات، الكتابة الفنية للبحث) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) أبعاد وعبارات مقياس فاعلية الذات البحثية

الأبعاد	أرقام العبارات
جمع البيانات	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨
دمج البحوث	٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧
تحليل البيانات	١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥
الكتابة الفنية للبحث	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨

الخصائص السيكومترية لمقباس الذات البحثية:

(١) صدق المقياس:

صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس فى صورته الأولى على (١٠) من المختصين في علم النفس والتربية جامعة جازان وذلك للتأكد من صدق محتوى الأداة، حيث طلب منهم الحكم على المقياس من حيث دقته ووضوح عباراته والانتماء للأبعاد. وعلى هذا الأساس تم التعديل في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات واعتبر ذلك صدق ظاهري للأداة.

صدق المفردات: تم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة (ن=٦٠)

جمع البيانات		دمج البحوث		تحليل البيانات		الكتابة الفنية للبحث	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٦٣**	٩	٠.٥٨٢**	١٨	٠.٦٤٣**	٢٦	٠.٥٤٣**
٢	٠.٦٥٦**	١٠	٠.٦١٢**	١٩	٠.٧٧٥**	٢٧	٠.٦٤١**
٣	٠.٦٥٢**	١١	٠.٤٩٨**	٢٠	٠.٦٣٥**	٢٨	٠.٦٥٤**
٤	٠.٧١٠**	١٢	٠.٥٨١**	٢١	٠.٧١٠**	٢٩	٠.٥٩٢**
٥	٠.٧٦٢**	١٣	٠.٥٧٥**	٢٢	٠.٧٣٧**	٣٠	٠.٦٦١**
٦	٠.٦٨٦**	١٤	٠.٤٩٨**	٢٣	٠.٧٩٥**	٣١	٠.٧٣٠**
٧	٠.٦٢٢**	١٥	٠.٤٩٣**	٢٤	٠.٧٢٧**	٣٢	٠.٦٩٣**
٨	٠.٦١٤**	١٦	٠.٦٧٤**	٢٥	٠.٦٤٠**	٣٣	٠.٦٢٠**
		١٧	٠.٥٥٠**			٣٤	٠.٦٢٨**
						٣٥	٠.٥٢٩**
						٣٦	٠.٦٣٠**
						٣٧	٠.٥٨٩**
						٣٨	٠.٥٠٧**

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلى صدق مفردات المقياس

(٢) ثبات المقياس:

تم حساب معاملات ثبات مقياس فاعلية الذات البحثية باستخدام معامل إلفا – كرونباخ وكذلك طريقة التجزئة النصفية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥) ثبات مقياس فاعلية الذات البحثية

أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ	التجزئة النصفية
جمع البيانات	٠.٨٧٧	٠.٨٣٤
دمج البحوث	٠.٨٤٥	٠.٨٦٦
تحليل البيانات	٠.٩٠٦	٠.٨٥٧
الكتابة الفنية للبحث	٠.٩٠٢	٠.٨٧٢
الدرجة الكلية	٠.٩٦٠	٠.٩٠٩

من الجدول السابق يتضح أن مقياس فاعلية الذات البحثية يتمتع بدرجة ثبات مقبولة مما يشير إلى إمكانية الوثوق بالنتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

مقياس الصلابة النفسية (إعداد الباحث):

ولبناء المقياس تم إتباع عدد من الخطوات لعل من أهمها: –

- الاطلاع على المقاييس التي تناولت الصلابة النفسية منها دراسة (عبدالفتاح و حليم، ٢٠١٤) ودراسة (الأعسر، ٢٠١٠).
- تم صياغة عبارات المقياس، حيث اشتمل المقياس في صورته النهائية على (٣٣) عبارة تقيس قدرة الفرد على مواجهة الضغوط وتحملها ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام تدرج ثلاثي (نعم، إلى حد ما، لا) وتعطي الدراجات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تراوحت درجة المقياس بين (٣٣– ٩٩) ، ويتضمن المقياس ثلاثة عوامل هي (الالتزام، التحكم، التحدي) بواقع (١١) عبارة لكل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة.

الخصائص السيكومترية لمقباس فاعلية الذات البحثية:

(١) صدق المقياس:

صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس فى صورته الأولى على (١٠) من المختصين في علم النفس والتربية جامعة جازان وذلك للتأكد من صدق محتوى الأداة، حيث طلب منهم الحكم على المقياس من حيث دقته ووضوح عباراته والانتماء للأبعاد. وعلى هذا الأساس تم التعديل في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات واعتبر ذلك صدق ظاهري للمقياس.

صدق المفردات: تم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة (ن=٦٠)

الإلتزام		التحكم		التحدي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٩٩**	١٢	٠.٥٣٠**	٢٣	٠.٥١١**
٢	٠.٥٠٥**	١٣	٠.٣٨٥**	٢٤	٠.٥١٧**
٣	٠.٤٢٦**	١٤	٠.٤٣٠**	٢٥	٠.٥٢٧**
٤	٠.٢٨٨*	١٥	٠.٣٠٥*	٢٦	٠.٦٤٦**
٥	٠.٣٣٤**	١٦	٠.٥٢٩**	٢٧	٠.٦٠٩**
٦	٠.٢٩٠*	١٧	٠.٣٥٠**	٢٨	٠.٤٤٦**
٧	٠.٤٩٦**	١٨	٠.٢٤٢*	٢٩	٠.٣٦٤**
٨	٠.٥١٣**	١٩	٠.٤١٤**	٣٠	٠.٥٤٩**
٩	٠.٥٢٩**	٢٠	٠.٢٩٢*	٣١	٠.٤٨٠**
١٠	٠.٣٩٤**	٢١	٠.٤٠٧**	٣٢	٠.٥٢٨**
١١	٠.٢٨٤*	٢٢	٠.٣٦٩**	٣٣	٠.٥٢٣**

** دال عند مستوى ٠.٠١ ، * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)، (٠.٠٥) مما يشير إلى صدق مفردات المقياس

(٢) ثبات المقياس:

تم حساب معاملات ثبات مقياس الصلابة النفسية باستخدام معامل إلفا – كرونباخ وكذلك طريقة التجزئة النصفية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧) ثبات مقياس الصلابة النفسية

أبعاد المقياس	معامل ألفا –كرونباخ	التجزئة النصفية
الإلتزام	٠.٦٦٤	٠.٦٦٠
التحكم	٠.٦٨٨	٠.٦١٩
التحدي	٠.٧٣٨	٠.٦٧٤
الدرجة الكلية	٠.٧٩٣	٠.٦٦٤

من الجدول السابق يتضح أن مقياس الصلابة النفسية يتمتع بدرجة ثبات مقبولة مما يشير إلى إمكانية الوثوق بالنتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

مقياس الشعور بالأمل: (معشي ، ٢٠١٦)

يتكون المقياس من (٢٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: قوة الإرادة ، الأهداف الحياتية، التفاؤل بالمستقبل، وقدم استخدم مصمم المقياس صدق المحكمين والاتساق الداخلي، وقد استخدم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية واستخدام معادلة سبيرمان حيث كان معامل الثبات للأبعاد (قوة الإرادة ، الأهداف الحياتية، التفاؤل بالمستقبل) على الترتيب (٠.٧٢ ، ٠.٦٧ ، ٠.٦٥).

الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات البحثية:

(١) صدق المقياس:

صدق المفردات: تم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة (ن=٦٠)

قوة الإرادة		الأهداف الحياتية		التفاؤل بالمستقبل	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٩٥**	٩	٠.٧٧٦**	١٧	٠.٥٤٨**
٢	٠.٥٦٩**	١٠	٠.٨٢١**	١٨	٠.٣٧٦**
٣	٠.٣٦٧**	١١	٠.٦٦٤**	١٩	٠.٧٦٣**
٤	٠.٤٠٧**	١٢	٠.٥٥٦**	٢٠	٠.٧٠٤**
٥	٠.٧٩٥**	١٣	٠.٧٧٦**	٢١	٠.٤٩٠**
٦	٠.٧١٩**	١٤	٠.٥٧٣**	٢٢	٠.٧٧٦**
٧	٠.٦٥٦**	١٥	٠.٥٧٩**	٢٣	٠.٧٤٩**
٨	٠.٣٣٨**	١٦	٠.٧٧٢**	٢٤	٠.٦٨٥**

** دال عند مستوى ٠.٠١ ، * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلى صدق مفردات المقياس

(٢) ثبات المقياس:

تم حساب معاملات ثبات مقياس الشعور بالأمل باستخدام معامل إلفا – كرونباخ وكذلك طريقة التجزئة النصفية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩) ثبات مقياس الشعور بالأمل

أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ	التجزئة النصفية
قوة الإرادة	٠.٧٧٢	٠.٧٨٩
الأهداف الحياتية	٠.٨٩٤	٠.٨٧٤
التفاؤل بالمستقبل	٠.٨٧٣	٠.٨٣٤
الدرجة الكلية	٠.٩٣٤	٠.٨٨٨

من الجدول السابق يتضح أن مقياس الشعور بالأمل يتمتع بدرجة ثبات مقبولة مما يشير إلى إمكانية الوثوق بالنتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

الأساليب الإحصائية:

للتحقق من صحة فروض البحث استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون
- تحليل الانحدار المتعدد
- تحليل التباين الثنائي

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين فاعلية الذات البحثية والصلابة النفسية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠) ويوضح معامل الارتباط بين فاعلية الذات البحثية والصلابة النفسية (ن = ٦٨)

الأبعاد	جمع البيانات	دمج البحوث	تحليل البيانات	الكتابة الفنية للبحث	فاعلية الذات البحثية
الالتزام	٠.٠٧٥	٠.٢٣٦	٠.٢٠٩	٠.٢٦٠*	٠.٢٢٨
التحكم	٠.٢٦٦*	٠.٢٩٧*	٠.٣٧٣**	٠.٣٦٩**	٠.٣٦٩**
التحدي	٠.٤٠٨**	٠.٤٨٦**	٠.٤٢٣**	٠.٤٥٧**	٠.٤٩٦**
الصلابة النفسية	٠.٣٢٥**	٠.٤٣٨**	٠.٤٢٧**	٠.٤٦٢**	٠.٤٦٧**

يتضح من الجدول السابق النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "جمع البيانات" والصلابة النفسية (التحكم،

التحدي، الدرجة الكلية) ، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "جمع البيانات" وبعد "الالتزام".

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "دمج البحوث" والصلابة النفسية (التحكم، التحدي، الدرجة الكلية) ، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "دمج البحوث" وبعد "الالتزام".
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "تحليل البيانات" والصلابة النفسية (التحكم، التحدي، الدرجة الكلية) ، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "تحليل البيانات" وبعد "الالتزام".
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "الكتابة الفنية للبحث" والصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي، الدرجة الكلية) .
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للذات البحثية والصلابة النفسية (التحكم، التحدي، الدرجة الكلية) ، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للذات البحثية وبعد "الالتزام".

وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل حيث توجد علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات البحثية وأبعادها والصلابة النفسية وأبعادها باستثناء بعد"الالتزام".

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني علي " توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين فاعلية الذات البحثية والشعور بالأمل لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١) ويوضح معامل الارتباط بين فاعلية الذات البحثية والشعور بالأمل (ن =٦٨)

الأبعاد	جمع البيانات	دمج البحوث	تحليل البيانات	الكتابة الفنية للبحث	فاعلية الذات البحثية
قوة الارادة	٠.٤٥٥**	٠.٣٩٦**	٠.٥٤٣**	٠.٤٨٥**	٠.٥٢٤**
الأهداف الحياتية	٠.٣٤٨**	٠.٢١٦	٠.٣٥١**	٠.٤١٠**	٠.٣٧٦**
التفاؤل بالمستقبل	٠.٤٢٩**	٠.٢٤٦*	٠.٣٨٤**	٠.٣٨٣**	٠.٤٠١**
الشعور بالامل	٠.٤٥٣**	٠.٣١٦**	٠.٤٦٩**	٠.٤٦٧**	٠.٤٧٧**

يتضح من الجدول السابق النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "جمع البيانات" والشعور بالأمل (قوة الإرادة، الأهداف الحياتية، التفاؤل بالمستقبل، الدرجة الكلية) .

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "دمج البحوث" والشعور بالأمل (قوة الإرادة، التفاؤل بالمستقبل، الدرجة الكلية)، ولم توجد علاقة دالة إحصائياً بين دمج البحوث والأهداف الحياتية.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "تحليل البيانات" والشعور بالأمل (قوة الإرادة، الأهداف الحياتية، التفاؤل بالمستقبل، الدرجة الكلية).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد "الكتابة الفنية للبحث" والشعور بالأمل (قوة الإرادة، الأهداف الحياتية، التفاؤل بالمستقبل، الدرجة الكلية).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للذات البحثية والشعور بالأمل (قوة الإرادة، الأهداف الحياتية، التفاؤل بالمستقبل، الدرجة الكلية).

وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل حيث توجد علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات البحثية وأبعادها والشعور بالأمل وأبعادها .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أن " يمكن التنبؤ بدرجة فاعلية الذات البحثية من خلال درجة الصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢) قيمة (ف) لمعرفة إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات البحثية وأبعادها بمعلومية الصلابة النفسية والشعور بالأمل

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
جمع البيانات	الانحدار	٢٨٠.٤٧٨	١	٢٨٠.٤٧٨	١٧.٠٠٣	٠.٠١
	البواقي	١٠٨٨.٧٤٢	٦٦	١٦.٤٩٦		
	الكلي	١٣٦٩.٢٢١	٦٧	–		
دمج البحوث	الانحدار	٣٦٣.٨٢٦	١	٣٦٣.٨٢٦	١٥.٦٨٤	٠.٠١
	البواقي	١٥٣١.٠٤١	٦٦	٢٣.١٩٨		
	الكلي	١٨٩٤.٨٦٨	٦٧	–		
تحليل البيانات	الانحدار	٥٢٠.١٢١	٢	٢٦٠.٠٦٠	١٢.٠٨٨	٠.٠١
	البواقي	١٣٩٨.٣٥٠	٦٥	٢١.٥١٣		
	الكلي	١٩١٨.٤٧١	٦٧	–		
الكتابة الفنية للبحث	الانحدار	١٠٤٣.٦٦٦	٢	٥٢١.٨٣٣	١٣.٢٤٣	٠.٠١
	البواقي	٢٥٦١.٣٣٤	٦٥	٣٩.٤٠٥		
	الكلي	٣٦٠٥.٠٠	٦٧	–		
فاعلية الذات البحثية	الانحدار	٨٢٣٠.٢٧٨	٢	٤١١٥.١٣٩	١٣.٨٨٤	٠.٠١
	البواقي	١٩٢٦٥.٨٤٠	٦٥	٢٩٦.٣٩٨		
	الكلي	٢٧٤٩٦.١١٨	٦٧	–		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة (ف) لمعرفة امكانية التنبؤ بفاعلية الذات البحثية (جمع البيانات، دمج البحوث، تحليل البيانات، الكتابة الفنية للبحث، والدرجة الكلية) بمعلومية الصلابة النفسية والشعور بالأمل، بلغت على الترتيب (١٧.٠٠٣ ، ١٥.٦٨٤ ، ١٢.٠٨٨ ، ١٣.٢٤٣ ، ١٣.٨٨٤) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، ومن خلال النتائج السابقة يتم قبول الفرض البديل حيث يمكن التنبؤ بفاعلية الذات البحثية وأبعادها بمعلومية الصلابة النفسية والشعور بالأمل.

وكانت أكثر العوامل المستقلة إسهاماً في التنبؤ بفاعلية الذات البحثية وأبعادها كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣) : نتائج تحليل الانحدار لمعرفة أكثر العوامل المستقلة إسهاماً في التنبؤ بفاعلية الذات البحثية

الأبعاد	المتغيرات	ر	ر٢ النموذج	قيمة الثابت	معامل الانحدار	β	قيمة (ت)	الدلالة
جمع البيانات	الشعور بالأمل	٠.٤٥٣	٠.٢٠٥	١٢.٤٤٧	٠.١٩٢	٠.٤٥٣	٤.١٢٣	٠.٠١
دمج البحوث	الصلابة النفسية	٠.٤٣٨	٠.١٩٢	٩.٣٨٣	٠.٣٢٩	٠.٤٣٨	٣.٩٦٠	٠.٠١
تحليل البيانات	الشعور بالأمل	٠.٥٢١	٠.٢٧١	٣.٧٥٤	٠.١٧٢	٠.٣٤٢	٢.٨١٢	٠.٠١
	الصلابة النفسية				٠.١٩٦	٠.٢٦٠	٢.١٣٩	٠.٠٥
الكتابة الفنية للبحث	الشعور بالأمل	٠.٥٣٨	٠.٢٩٠	٤.٠٧٦	٠.٢١٨	٠.٣١٧	٢.٦٤٢	٠.٠٥
	الصلابة النفسية				٠.٣١٧	٠.٣٠٧	٢.٥٥٧	٠.٠٥
فاعلية الذات البحثية	الشعور بالأمل	٠.٥٤٧	٠.٢٩٩	١٤.٨٣٩	٠.٦٢١	٠.٣٢٦	٢.٧٣٧	٠.٠١
	الصلابة النفسية				٠.٨٨٠	٠.٣٠٨	٢.٥٨٥	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- الشعور بالأمل هي أكثر العوامل المستقلة إسهاماً في التنبؤ ببعد "جمع البيانات" ؛ حيث بلغت نسبة إسهامه في التنبؤ ٢٠.٥ %، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

جمع البيانات = (٠.١٩٢) × الشعور بالأمل + ١٢.٤٤٧

- الصلابة النفسية هي أكثر العوامل المستقلة إسهاماً في التنبؤ ببعد " دمج البحوث" ؛ حيث بلغت نسبة إسهامها في التنبؤ ١٩.٢ %، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

دمج البحوث = (٠.٣٢٩) × الصلابة النفسية + ٩.٣٨٣

- الشعور بالأمل والصلابة النفسية هي أكثر العوامل المستقلة إسهاماً في التنبؤ ببعد "تحليل البيانات" ؛ حيث بلغت نسبة إسهامها في التنبؤ ٢٧.١ %، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

تحليل البيانات = (٠.١٧٢) × الشعور بالأمل + (٠.١٩٦) × الصلابة النفسية + ٣.٧٥٤

- الشعور بالأمل والصلابة النفسية هي أكثر العوامل المستقلة إسهاماً في التنبؤ ببعد "الكتابة الفنية للبحث"؛ حيث بلغت نسبة إسهامها في التنبؤ ٢٩ %، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الكتابة الفنية للبحث = (٠.٢١٨) × الشعور بالأمل + (٠.٣١٧) × الصلابة النفسية + ٤.٠٧٦

- الشعور بالأمل والصلابة النفسية هي أكثر العوامل المستقلة إسهاماً في التنبؤ بالدرجة الكلية للذات البحثية ؛ حيث بلغت نسبة

إسهامها في التنبؤ ٢٩.٩ %، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

فاعلية الذات البحثية = (٠.٦٢١) × الشعور بالأمل + (٠.٨٨٠) × الصلابة النفسية + ١٤.٨٣٩

تفسير النتائج:

توصل الفرض الأول إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات البحثية وأبعادها والصلابة النفسية وأبعادها باستثناء بعد"الالتزام". وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الصلابة النفسية وفاعلية الذات بشكل عام مثل دراسة (Hamill, 2003)، ودراسة (Martin & Marsh, 2006)، ودراسة (عبدالفتاح، و حليم ، ٢٠١٤)، ودراسة (الجميلي، ٢٠١٥)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما يواجهه شباب الباحثين من تحديات حياتية من جانب ودراسية من جانب آخر، ومدى قدرته على التغلب على هذه التحديات، وهنا يظهر عامل مهم وهو الصلابة النفسية والذي يوضح قدرة طلاب الدراسات العليا على مواجهة الظروف الضاغطة، فالطلاب مرتفعي الصلابة النفسية يكون لديهم قدرة أكبر على مواجهة التحديات وهذا ينعكس على أدائهم البحثي، ويظهر من خلال إصرار هؤلاء الطلاب على مواصلة الدراسات العليا، فاعتقاد الطالب بامتلاكه مهارات البحث العلمي مرتبطة بشكل كبير مع ما يتمتع به الطالب من صلابة نفسية وقدرة داخلية على الالتزام والتحكم والتحدي، بالإضافة إلى ذلك فإن الطلاب منخفضي الصلابة النفسية يتوقع أن ينهزم أمام التحديات وهذا بدوره ينعكس على أداءه البحثي وتوقعاته حول هذا الاداء.

وأكدت نتيجة الفرض الثاني على وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات البحثية وأبعادها والشعور بالأمل وأبعاده، وتتنفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع دراسة (مصطفي وبكر، ٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الشعور بالأمل وفاعلية الذات بشكل عام . ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن التوقعات الايجابية حول القدرات البحثية للطالب تحتاج إلى إرادة قوية تساعده في التغلب على الصعوبات والعقبات البحثية ، كما أن نجاح الطالب في مرحلة الدراسات العليا يتوقف بشكل كبير على مدى نجاحه في تحديد أهدافه الحياتية وكيفية تحقيها، مما ينعكس على نجاحه في مسيرته البحثية في الدراسات العليا، هذا بالإضافة إلى أن طلاب الدراسات العليا يحتاجون إلى النظرة الإيجابية للمستقبل والتي تعد بمثابة قوة دافعة لهم نحو الاستمرار في البحث العلمي والبحث عن المشكلات الواقعية التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث.

وجاءت نتيجة الفرض الثالث لتؤكد إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات البحثية من خلال الصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات من خلال الصلابة النفسية مثل دراسة (Hamill, 2003)، ودراسة (Martin & Marsh, 2006)، ودراسة (عبدالفتاح وحليم، ٢٠١٤)، ودراسة (الجميلي، ٢٠١٥). ويمكن تفسر هذه النتيجة أن الصلابة النفسية والشعور بالأمل يتفاعلان معاً ليساهموا في تشكيل فاعلية الذات البحثية لطلبة الدراسات العليا، فإن بناء توقعات إيجابية عن المهارات البحثية يستوجب توفر قدرة علي مواجهة التحديات وأيضا توفر قدر كبير من الشعور بالأمل، فالصلابة النفسية تعد بمثابة الدرع الذي يحمى الفرد من الوقوع فريسة للظروف الضاغطة وكذلك الامل يعد بمثابة النافذة التي يستنشق الفرد من خلالها نسيم المستقبل، لذا تعد الصلابة النفسية والشعور بالأمل أركان رئيسة في بناء فاعلية الذات البحثية للطالب وتشكلها.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن وضع التوصيات الآتية:

- إعداد برامج تدريبية وإرشادية لتنمية فاعلية الذات البحثية لطلبة الدراسات العليا.
- دراسة فاعلية الذات البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.
- دراسة الفروق في فاعلية الذات البحثية التي تعزي للنوع والتخصص

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (٢٠١٧). فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية العربية: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، العدد ٥٠، الجزء الأول، ١-٤٧.

الأعسر، صفاء (٢٠١٠). الصمود من منظور علم النفس الايجابي. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد (٧٧)، ١١-١٦.

الجميلي، عمار ابراهيم فزع (٢٠١٥). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط وفاعلية الذات لدى عينة من مدرسي معاهد إعداد المعلمين في محافظة الأبار/ العراق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة المنصورة، مصر.

حسن، حورية علي (٢٠١٧). تصور مقترح للتحول الى جامعات بحثية فى ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مج ٣٧، ع٣، ٥٥-٨٩.

الحضري، سومة أحمد مُحَمَّد (٢٠١٨). معنى الحياة وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى عينة من المعاقين بصرياً المراهقين. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع١٤، ٨٨-١١٩.

حمد القاسم، موضي (٢٠١١): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والامل لدي عينة من طالبات جامعة ام القري. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

دحلان، عمر علي (٢٠١٣). المهارات البحثية المكتسبة لأغراض البحث العلمي التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في الجامعة الإسلامية. مؤتمر الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير، الجامعة الإسلامية بغزة، ١-٤٥.

ديغم، عبدالمحسن إبراهيم (٢٠٠٨). الفاعلية الذاتية وأساليب مواجهة الضغوط كمتغيرات محكية للتمييز بين الأمل والتفاؤل. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٧(١)، ٨٥-١٥٠.

سعود، ناهد شريف (٢٠٠٥). قلق المستقبل وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

عادل العدل (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلاً من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (٢٥) ج١، ١٢١-١٧٨.

عبد الصمد، فضل ابراهيم (٢٠٠٥). الشعور بالأمل والرغبة في التحكم لدى عينة من طلاب

الدراسات العليا بجامعة المنيا: دراسة في ضوء علم النفس الإيجابي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، مج١٨، ع٤، ٣٢-٨٠.

عبدالرحمن ، مُحَمَّد السيد (١٩٩٨). دراسات في الصحة النفسية. الجزء الأول، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

عبدالفتاح، فاتن فاروق، وحليم، شيري مسعد (٢٠١٤) الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، العدد (١٥)، ٩٠-١٣٤.

عبدالفتاح، فاتن فاروق؛ حليم، شيري مسعد (٢٠١٤). الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، العدد(١٥)، ٩٠-١٣٤.

على عسكر (٢٠٠٣). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط٣، الكويت: دار الحديث.

الفيومي، خليل عبد الرحمن مُحَمَّد (٢٠١٧). الكفايات البحثية لطلبة الماجستير في أقسام المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية: دراسة ظاهرتيه. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مج ٣٧ ، ع ١، ١٥٥ – ١٣٧.

محجوب، عباس (٢٠١٠). البحث العلمي ومصادرة في الدراسات العربية والإسلامية. ط٢، عمان: علم الكتب الحديثة.

مُحَمَّد، غادة مُحَمَّد على (٢٠١٨). خبرات الإساءة فى مرحلة الطفولة وعلاقتها بالأمل وفاعلية الذات لدى عينة من المراهقين: دراسة سيكومترية ـ كلينيكية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

مخيمر، عماد مُحَمَّد (٢٠٠٢). استبيان الصلابة النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مريم، رجاء بنت محمود (٢٠١٦). الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود. مجلة دراسات في التربية وعلم النفس، ع٧٤، ٣٣٥-٣٨٤.

مصطفي، يوسف حمه صالح؛ بكر، مها حسن (٢٠١٤). فاعلية الذات والامل لدى المصابات بسرطان الثدي في اقليم كردستان العراق. مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، جامعة ديالي، المجلد (١٠)، العدد (٦٠)، ٢٨-٥٦.

معشي، مُحَمَّد علي (٢٠١٦). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من السعادة النفسية والأمل لدي طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية جامعة الزقازيق، ع٩٣، ٢٨٣ – ٣٣٤.

منصور، طلعت (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية لدى طلبة كلية الشرطة. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس، القاهرة، ع٣٩، ٧٣٣-٧٧٨.

المراجع الأجنبية :

Arnau, R., Rosen. D., Finch, J., Rhudy, J. & Fortunato, V. (2007). Longitudinal Effects of hope on Depression and Anxiety: A latent variable Analysis. Journal of Personality, 75(1), 4363.

Bandura , A. (1986). Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. Englewood cliffs , NJ: prentice-hall.

Resources Against illness. Journal of Psychosomatic Research, 29, 525-53

Kwon, P. (2008). Hope, defense mechanisms, and adjustment: implications for false hope and defensive hopelessness. Journal of Personality, 70(2), 207-231

Love, M, Bahner, D, Jones, N, & Nilsson, E. (2007). an investigation of early research experience and research self-efficacy. Professional psychology: research and practice, 38 (3). 314-320.

Low, M. (1996). The Concept hardiness: a brief but Critical Commentary. Journal of Balanced Nursing , 24, 588-590.

Martin, A. & Marsh, H. (2006). Academic Resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity

approach. Psychology in the school, 43 (3), 281-367.

Moulden, M. & Marshall. W. (2005). Hope in the treatment of sexual offenders: the potential application of hope theory. Psychology Crime & Law, 11(3), 329-342.

Rand, K. & Cheavens, J. (2009). Hope theory. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology (pp. 323-333). New York, NY, US: Oxford University Press.

Barbara, C.; Bert, H. & Juliann, H. (2003). Psychological hardiness and adjustment to life events in adulthood. Journal of Adult Development, 10 (4), 237- 248.

Hamill, S. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents, Colgate University Journal of the Science, 35, 115-146.

HeidariGorji, A.; Darabiniya, A. & Ranjbar, M. (2015). The study of the condition and relation of research self-efficavy to the education motivation of the students. 2nd International conference on Advances in Environment, Agriculture & Medical Sciences, 11-12 June, Antalya, Turkey.

Irving, L.; Snyder, C.; Cheavens, J.; Gravel, L.; Hanke, J.; Hilberg, P. & Nelson, N. (2004). The Relationships between Hope and outcomes at the pretreatment, Beginning, and later phases of psychotherapy. Journal of Psychotherapy Integration, 14,(4), 419-443.

Kobasa, C & Puccetti, C (1983) Personality and social resources in stress resistance. Journal of Personality and Social Psychology, 45, 4, 839-850.

Kobasa, S,C.,Maddi, S.R, Pacceatti, M.C & Zola,M.A.,)1985) Effectiveness of Hardiness, Exercise and Social Support AS

Research Self- Efficiency and Its Relationship to Psychological hardness and Hope Among Graduate Students in Jazan University

Dr. Ahmed Mousa Hantool

Abstract

The aim of the current research, is to identify the relationship between the Research Self-Efficiency and Psychological hardness and Hope, as well as to predictability of self-research through Psychological hardness and Hope, in addition to exploring the differences in Research Self-Efficiency attributed to gender and specialization Among Graduate Students in Jazan University. The sample consisted of (68) male and female graduate students at Jazan University, and applied the Research Self-Efficiency and Psychological hardness and Hope scales, and after confirming the psychometric characteristics of these scales. The results of the study showed that there was a statistically significant correlation between the Research Self-Efficiency and Psychological hardness (control, challenge, total score), and there was no statistically significant correlation between the Research Self-Efficiency and Psychological hardness (commitment), and there was a statistically significant correlation between the Research Self-Efficiency and Hope, and Research Self-Efficiency can be predicted through Psychological hardness and Hope, in addition, there was statistically significant differences in Research Self-Efficiency attribute to gender and specialization.

Keyword: Research Self-Efficiency, Psychological hardness, Hope.

التراث المادي والهوية الثقافية للمرأة السعودية في الساحل الشمالي الغربي (مقاربة سيميائية - أنثروبولوجية للمنتج الحرفي)

د. مريم بنت إبراهيم علي حامد غبان

قسم المواد العامة –كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الملك عبد العزيز – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

تطرق هذه الدراسة حقلا بكرًا في الدراسات العربية، لأنها تجمع بين السيميائيات الثقافية والأنثروبولوجية المعاصرة، ومن تعاضد هذين الحقلين معًا، تُطرح جملة من التساؤلات، هدفها تعميق البحث في التراث المادي والهوية الثقافية للمرأة في الساحل الشمالي الغربي للمملكة العربية السعودية.

وقد جاء اختيار نطاق الدراسة بناء على الأهمية التاريخية والحضارية للمنطقة، فهي تضم إحدى الواجهات السياحية في المملكة العربية السعودية، ومن هنا تتجلى أهمية هذه الدراسة، لأنها تبحث في مجال تمكين المرأة اقتصاديًا، وهو رافد مهم في رؤية 2030.

ولكي يكون للدراسة مرجعية راسخة في البحث والتطبيق، تم تقسيمها إلى شقين؛ الأول: تنظيري يقدم دراسة مستفيضة، لمفهوم السيمياء الثقافية وعلاقتها بالتراث الشعبي المادي، استنادًا إلى ما قُدم من أبحاث في مجال سيميائيات الصورة البصرية، وما قدُمته الأنثروبولوجية الثقافية في مجال الحرف والفنون الشعبية.

وأما الشق الثاني: فهو تطبيقي ذو طبيعة وصفية– تحليلية، تفرضها أدبيات الأبحاث الأنثروبولوجية، لذا ستكون أول مهام هذه الدراسة، هي استقصاء وتوثيق الحرف النسائية في حدود منطقة الدراسة، ومن ثم الكشف عن هوية الذات الوطنية، وأوجه التلقي الإيجابي لمنتجاتها الحرفية، إضافة إلى فحص وتقييم محاولات التجديد والابتكار عبر سيرورة إنتاج مشروطة، لا تتجاوز أصول الهوية المدمجة في أجزاء المنتج الحرفي وأشكاله وألوانه، وكل ذلك يتم عبر تحليل الرموز السيميائية الدالة في المنتج الحرفي.

الكلمات المفتاحية: الهوية الثقافية – الساحل الشمالي الغربي – الساحل الشمالي الغربي– السيميائيات الثقافية – الحرف الشعبية.

مُقَدِمَةٌ :

يسعى هذا البحث إلى توثيق التراث الشعبي المادي في شمال غرب المملكة العربية السعودية، مستهدفًا الحرف التقليدية للمرأة مثل:(صناعة الخوص، وصناعة الحُلي التقليدية، والغزل، والنسيج، والطبخ)، كل هذه الحرف يفترض البحث، أنها حاملة لدلالات سيميائية رمزية، مختزنة في الذاكرة الجمعية؛ لأنها تعبر عن كيان ثقافي، ونمط اجتماعي، قابل للتأويل والتطوير، كما أنها تحتضن بين طياتها تطلعات الماضي، وما يكتنفه من مقومات اكتفاء ذاتي وتجارب ناجحة لمقاومة صعوبات الحياة وشظف العيش.

وتبدأ أولى مهام البحث، بتوثيق عناصر التراث الحرفي بجميع أشكاله، من خلال الوصف الصُوَري (الفوتوغرافي)، أو التدوين السردي، أو التسجيل (السمعي- البصري) لكل ما يتعلق بالحرف النسوية التقليدية، ليتم بعد ذلك الكشف عن أوجه التلقي الإيجابي لهذا الإرث الحضاري، ومن المفترض أن تعطي الدراسة وصفًا عميقًا ومعللا، لعناصر التقدم الحرفي ومقوماته الاقتصادية في الوقت الراهن، ويتبع ذلك الكشف عن هوية الذات المنتجة، وإمكانيات تفاعلها مع الثقافات الأخرى.

ومن هنا تظهر أبرز مهام هذا البحث، في تجاوزه سيمياء التواصل الثقافي، إلى دراسة سبل التأثير والتأثر بالثقافات الأخرى، وفي سعيه إلى ترسيخ الهوية ، لتحقيق تطلعات رؤية ٢٠٣٠، وتظهر أهمية هذا المنحى المنهجي، في أنه يقود إلى تنظير علمي يتجاوز العلامة اللسانية، إلى أنساق تواصلية أخرى غير لغوية، وبتلاقح هذه الأنساق الثقافية، تتلاقى الدلالات، وتتكاثف الجهود النظرية للدراسات البينية، في مجالي السيمياء الثقافية والأنثروبولوجيا الثقافية، وسيميائيات التواصل البصري، وجميعها تُعنى بالتواصل الثقافي، وآلية تفوق الذات على المستويين الداخلي والخارجي.

وفقًا لهذا التصور يكون حقل الدلالة الثقافية لنطاق البحث معنيًا بمجمل المنتجات الحرفية، وخاصة التي يمكن أن تلعب دورًا في تنشيط الجذب السياحي في المنطقة، وتشكل موردًا اقتصاديًا يدعم خطة تمكين المرأة السعودية، وقد جاءت مباحث الدراسة موزعة على أربعة أقسام؛ أولها: السيمياء الثقافية المفهوم والمقومات، ومن خلاله قدمتْ الدراسة تنظيرًا، يحدد مفهوم السيميائيات الثقافية، ويوضح علاقتها بالأنثروبولوجيا، والاتصال، أما القسم الثاني؛ فيدرس عناصر تصميم الهوية الثقافية في ضوء السيميائيات، ثم القسم الثالث: وهو المعني بتقديم دراسة تطبيقية، هدفها تحليل الدلالات السيميائية للمنتجات الحرفية، بتتبع مكونات الشكل والتعبير في المنتجات الحرفية؛ لاكتشاف البنية الثقافية التي تتضمنها الرموز الدالة، وأما القسم الرابع والأخير؛ فيطرح أسئلة مهمة حول الهوية الثقافية، وحدود الانفتاح على الثقافات الأخرى، مع الاعتراف بالتعدد وتقبل الآخر في ظل تعميق الوعي الذاتي، وفي النهاية خُتمت الدراسة بخاتمة تبرز أهم النتائج التي توصلت إليها.

أولا: السيمياء الثقافية: المفهوم والمقومات

تنهض نظرية سيمياء الثقافة على أسس فلسفية، تفترض أن العالم الطبيعي يُدرك من خلال العلامات، وهذا المبدأ يفترض أن العلامات الإنسانية تتميز بغناها وتعقيدها، وأن التواصل الإنساني لا يمكن أن يوجد خارجها (شيباني، ٢٠١٠م)، لأن الإنسان وحده، هو مَنْ يضفي على العلامات معنى وقصدية، وذلك من خلال ما يختزنه البشر في ذاكرتهم من معتقدات وقيم تحدد نظرتهم إلى العالم المحيط بهم.

وقد ذكر بوزوادة (٢٠١٣م، ٣٥)، أن الفضل في شيوع "سيمياء الثقافة" يعود إلى جماعة (تارتو- موسكو)، التي شكلت جهودها التنظيرية منطلقًا أساسيًا لمفهوم السيمياء الثقافية، ووفقًا لمنظور هذه الجماعة يمكن أن نعتبر الظواهر الثقافية موضوعات تواصلية وأنساقًا دلالية، وذلك بالنظر إلى ما تُضفيه الثقافة على العالم الطبيعي من أبعاد وظيفية، لها دورها في بناء المجالات التواصلية والتنظيمية المحددة للقيم الثقافية لمجتمع ما.

ومن وجهة نظر بوزوادة (٢٠١٣م، ١٣٦)، يمثل المنظور الثقافي بعدًا مركزيًا للفكر السيميائي لدى جماعة تارتو؛ فقد ميزوا بين منظورين للثقافة؛ داخلي: وهو منظور حامل للثقافة ومنتج لها ومستعملها، ومن هذا المنظور تمتلك الثقافة أنماطًا ومعايير محددة، تدرج كل ما يدور في فلكها، وتقصي كل ما يتعارض معها، بوصفه هامشيًا يدور في فلك غير ثقافي، أي ما عداها فوضى، لأنه لا يخضع لنظامها.

أما المنظور الخارجي؛ فهو منظور تقابلي، لأنه من خلال مقارنته بالمنظور الداخلي، تنكشف الأنساق الدلالية، التي تتشكل منها الثقافة المحلية المحددة لمجتمع ما، ولبلوغ هذا المسعى لا بد من ضبط المرجعية التنظيرية لمفهوم السيميائيات الثقافية؛ ليتم تقديمها بشكل مبسط تترسّم من خلاله الحدود الإجرائية، والمقومات التنظيرية اللازمة لتأسيس المنحى التأويلي، الذي يتزعمه هذا البحث، لكشف عن أوجه التلقي الإيجابي للتراث الحرفي في الساحل الشمالي الغربي.

ويتحدد مفهوم السيميائيات الثقافية بوصفها "دراسة التلازم الوظيفي لمختلف أنساق العلامة"، فهي كما نقل بوزوادة (٢٠١٣م،١٣٤): "العلم الذي يدرس الظواهر الثقافية باعتبارها عمليات تواصلية"، وهذا ما يجعل الظاهرة الثقافية نصًا منفتحًا على جميع أنساق الدلالة، والترميز، والتواصل، داخل مجتمع معين؛ فمن خلال الثقافة يتحدد السلوك الدال، ولا يكون السلوك تواصليًا إلا باشتماله على دلالة.

وبالنسبة لهذا البحث تظهر أهمية التنظير للسيمياء الثقافية، في اكتشاف دلالات التجارب الإبداعية، التي يمكن من خلالها ترسيخ القيمة الفنية للمنتج الحرفي، عبر إرساء المفاهيم وإثراء الأسس والمرجعيات اللازمة لفهم الطبيعة التواصلية للسيمياء في جميع أنساقها، وهكذا تنهض الدلالات السيميائية للمنتجات الحرفية داخل إطار السيميائيات الثقافية، فتتأسس على حقول نظرية قاعدية، تتماس مع حقول العلامة اللسانية في زوايا عدة، وكذلك تنطلق في مسارات أخرى تتقارب مع العلامة البصرية، في ضوء ما قدمته سيميائيات الأنساق البصرية لدى إيكو(٢٠٠٨م)، مما يسمح بتفكيك العلامات البصرية إلى أشكال، تعتمد على اللون والهيئة، وتخضع لعدة أنواع من الأسنن الثقافية، التي تستمد سماتها من السنن الإدراكي المصاحب للسياق المعرفي الذي يحددها.

واستنادًا إلى هذا تحدث بنكراد(٢٠٠٦م، ١٢) عن "مستهلِك ثقافي"، لديه معرفة مختزنة في "اللاشعور الجماعي"، وبعبارة أخرى يمكن أن نطلق عليه "اللاشعور الثقافي"، الذي يُعتبر التنكر له خروجًا عن القيم المحددة للمجتمع وثقافته؛ فسلوك الإنسان العام قد يكون جزءًا من خطاطة ثقافية عامة، اعتبرها فرويد "بقايا مهجورة" تشكل "إرثًا للذهن البشري"، وقد أطلق يونغ على هذه البقايا "الصورة النمطية" أو "الصورة الأولية"(بنكراد، ٢٠٠٦م، ٩)، وعلى أساس هذا الفرض، فإن الفرد يخضع لبرمجة قبلية غير مرئية، وغير مفهومة عقليًا، وهي التي تمنح الإرث المادي قيمًا جمالية، وتخلصه من نفعيته المحضة، ليتحول إلى رمز دال، وأداة للفرجة والابتهاج، ومن ثم يحدث الانتقال إلى الحلم بامتلاك هذا المنتج؛ لأنه مصدر طمأنينة وبهجة وتصالح مع الذات.

والموقع الذي يتخذه التنظير في هذا البحث، يقع بين المنحيين السابقين، فتتقاسمه حقول سيميائيات العلامة البصرية، ومبادئ

علم النفس التحليلي، إضافة إلى فلسفة الأشكال الرمزية لكاسيرر، التي تنطلق من فرضية أن "الإنسان حيوان رامز"، وأن العقل البشري يتسع؛ ليشمل فيض المعنى والسيولة الرمزية التي تتولد عن الثراء الثقافي، الذي يولد فيه الإنسان، ويعيش في وسطه، وبذلك تنتقل الفكرة من طور المعرفة الطبيعية إلى طور الثقافة والرمز. هذا ما نلمسه في فلسفة اللغة والدين والأسطورة والفن، وما تمهد له تصورات اللسانيات الوظيفية، وتعده رافدًا مهمًا للسيميائيات الثقافية (كاسيرر،٢٠٠٩م).

وتكاد الخاصية الاعتباطية للعلامة تتفرد بتأسيس دلالة النسق السيميائي، فهي تتولى اقتصاد الموروث الأنثروبولوجي للعلامات من جهة، وتسعى إلى تكريس نسقيتها التقابلية من جهة أخرى، وذلك لأن العلامة الأيقونية، كما ذكر (إيكو، ٢٠٠٨م، ٣٤) "لا تمتلك خصائص الشيء الذي تحيل عليه"، وإنما تعيد بعض شروط الإدراك المشترك، وهو ما يعرف بالتسنين المسبق المترسّخ في ذاكرة الجماعة المحددة لثقافة واحدة.

وفي سياق هذا الطرح، من المهم الوقوف على الجهود التنظيرية ليوري لوتمان، لأنها تعزز الفرض القائل بأهمية العلامة السيميائية في ترسيخ الهوية الثقافية للمنتجات الحرفية، وهو الفرض الذي قامت عليه هذه الدراسة.

نظرية يوري لوتمان: الحدود المفهومية ومحددات التنظير

انصب اهتمام يوري لوتمان على الثقافة وعلى أنماط اشتغالها مركزًا على مظاهر التعدد والاختلاف، وفي سياق هذا التوجه طرح لوتمان(٢٠١١، ١٥)، مفهوم سيمياء الكون، التي حددها بأنها "فضاء سيميوطيقي ضروري لوجود ولاشتغال اللغات المختلفة"، لأن اللغات -عادة - تكون في حالة تفاعل دائم، وخارج سيمياء الكون يظهر الاختلاف، الذي يقتضي ترسيم حدود ثقافة ما، ويتطلب فرض هويتها، وعدم السماح لها بالذوبان في ثقافات أخرى.

هكذا يتحقق مبدأ الكون السيميائي عند لوتمان(٢٠١١م، ١٨)مع وجود التعدد والاختلاف، الذي لا يعد مشكلة في حال إدراك التناظر، ليدخل هذا التنظير ضمن الأطر المحددة لمفهوم "الكون الحيوي" الذي رسخه عالم الفيزياء (فيرناديسكي)، واستفاد منه لوتمان (٢٠١١م) موجهًا إلى أن حدود هذا الكون شاملة لكل ما يحتمل معنى تدركه الذوات، التي تسبح في هذا الكون ، وهذا المعنى فيه تجاوز للإطار الفيزيائي، إلى كون تملؤه لغات غير متجانسة، إلا أنها متنوعة ومترابطة، بشكل يمكّن من الحصول على بنى متنوعة، لكل منها سنن مخصوص ومحدود بوسط ثقافي، يفصل الهوية الاجتماعية عن الآخر المختلف ، فحصول التجانس بين الثقافات يلزمه تعايش سلمي بين الحدود المنظمة والمؤطرة للكون الواحد.

قياسًا على هذا الفهم صاغ لوتمان(٢٠١١م،١٥) مفهومه عن سيمياء الكون، فهي فضاء مشحون بالعلامات والرموز اللازمة لوجود ولاشتغال اللغات المختلفة، وليس بمثابة جماع اللغات الموجودة، هكذا يُظهر لوتمان سيمياء الكون بوصفها فضاء سابقًا على اللغات، وعلى كل فعل لإنتاج الخطاب، بمعنى أنها ضرورية لوجود اللغات ولاشتغالها؛ وذلك لأنَّ سيمياء الكون تتكون من مركز وهامش تفصل بينهما حدود اجتماعية أو وطنية أو دينية، وبهذا الوصف تبدو سيمياء الكون مثل فضاء حواري تلتقي فيه عناصر معرفية، أو تواصلية، أو صيغ قولية مختلفة، يمكن أن تتعارض أو تتفاعل مع بعضها بعضًا.

ومن المهم في -هذا السياق - التركيز على مفهوم الذاكرة الجماعية، فكل ما عاشته المجموعة يعد مدمجًا في تجاربها الماضية، ومنها يتشكل المخزون المعرفي لتلك الجماعة، ومنه تستشرف انطلاقاتها في المستقبل (لوتمان، ٢٠١١، ١٩)، وبناء على ذلك فإن الثقافة لا يُنظر لها بوصفها فضاء مغلقًا، وإنما هي تنظيم ذو تباين، يحيط بالإنسان سيميوطيقيًا واجتماعيًا، وكل الأفراد داخل هذا الكون يقتسمون نموذجًا معينًا للعالم، منه يتحدد أبناء الثقافة الواحدة، لذا لابد أن تكون لهم ألفة (معرفة مستقرة) مع "السميوز" أي السيرورة التداولية التي ترسم حدود ثقافتهم، وهذا ما أشار إليه إيكو(٢٠٠٨م، ٢٥) في مجمل حديثه عن سيميائيات الأنساق البصرية؛ لأنَّ التجربة السيميائية - كما أشار- تسبق الفعل السيميائي، وقياسًا على ذلك يتحدد لدينا مفهوم "الكون الحيوي"، الذي أشار إليه لوتمان(٢٠١١م).

ثانيًا: عناصر تصميم الهوية الثقافية في ضوء السيميائيات

ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، قدرته على التفاعل الواعي مع العالم الطبيعي، وقدرته على استكشافه عن طريق الحواس، وبذلك يصبح التمثيل الذهني هو خزان المعرفة، وهو مركز المرجعية الثقافية للفرد داخل الجماعة، وهذا ما يعده السيد (١٩٩٠م، ١٨٦) مصدرًا للتصورات الذهنية، التي تكونها من خبراتنا الحسية المختلفة.

وإذا كان التطور البيولوجي يتضمن انقراض بعض الأنواع الحية، فإن قانون الانتقاء الطبيعي يفترض أن الإنسان لا يرى سوى الكائنات التي تعاصره، لكن تاريخ الفن وعلم الآثار على العكس من ذلك، لأنه يصلنا مع حقب زمنية غارقة في القدم، إذ يستمر الفن في لعب دور مهم داخل تطورنا الاجتماعي؛ فالأثر الفني كما يشير لوتمان(٢٠١١م، ٢٣) يمكن أن يموت ثم يعود للحياة مجددًا، وهذا ما يشكل الوعي الخاص للجماعة الواحدة، ومثال ذلك أن

البطولات والأعمال الحرفية والرقص والطقوس، جميعها تجد لنفسها مكانًا هامشيًا ينقلها إلى المركز، ويحفظ وجودها من خلال لوحة فنية، أو طباعة على نسيج قماش، أو مشاهد تمثيلية في المسرح أوفي السينما، إلى غير ذلك من السيرورات المماثلة، التي تضمن لثقافة الجماعة البقاء وعدم الانزياح عن المركز إلى الهامش.

ويمكن الجمع بين أصالة الماضي وإبداعات الحاضر في الأزياء والطعام والأثاث، إلى غير ذلك من أنماط التواصل المنتمية للنسق الثقافي العام لجماعة ما، فهو الذي يحفظ لها تكوينها ويحقق لها التناص (التداخل) مع غيرها، أي الانفتاح على العالم الخارجي، وبهذا يتحقق ما وصفه لوتمان (٢٠١٣م) بـ (الكون الحيوي) المتناغم المبني على الاختلاف والتقابل، ففي إطار هذا الكل المتناظر تتحول الثقافة من الهامش إلى المركز، لأنَّ الكل المتجانس لا يشبه الأجزاء المكونة له، وإنما العقل هو من يعمل على تنظيم هذه الأجزاء، ويحيلها من الفوضى إلى النظام في (الكون الحيوي)، وذلك وفقًا لقوانين خاصة، تُشتق من طبيعة الأشياء نفسها، وهذه القوانين يعرّفها الزيات(١٩٩٠م،٢٤١) بالقوانين المنظمة للإدراك الحسي في نظرية الجشطالت، وقد حددها الزيات في ثلاثة محاور رئيسة هي:(علاقة الكل بالأجزاء التي تكونه، طبيعة عملية الإدراك، موقف العقل من المثيرات التي يستقبلها).

والإدراك كما يحدده الزيات (١٩٩٠، ٢٤٣) وغيره من الجشتلطيين هو "عملية تأويل وتفسير للمثيرات وإكسابها المعنى والدلالة"؛ فالحروف والكلمات وإشارات المرور والصور وغيرها كل هذه المثيرات الحسية، ليست مجرد رموز خالية من المعنى، بل لها معنى خاص، يدرك نتيجة نشاط عقلي، يقوم به العقل للربط بين الإحساسات المختلفة، وذلك لأن "الإحساس ظاهرة عامة في البشر، قابلة للتأثير، وقابلة لشتى أنواع التعبير" (ريد، د.ت، ٩)، وبتأمل المدركات الحسية يتحقق الإشباع الجمالي، ويحصل التعمق في المضمون وما يشمله من دلالات ورموز.

وبناء عليه فإن المنتج الحرفي، لا يقف عند شكل معين، وإنما يقوم بإعادة إنتاج نفسه في الزخارف، والألوان، والرسومات، والنقوش، التي يحتويها المنتج الحديث، وهي التي تستميل المستهلك، وتدفعه إلى اقتناء كل ما يزخر بملامح استعارية تراثية؛ لأنها كفيلة بإثارة شعور المتلقي، ومحرضة لرغبته في المعايشة الجمالية؛ ولأن الماضي وإن رحل، فإنه باقٍ في هذا الإرث الذي يفرض نفسه بقوة؛ ليواجه أزمة التحول عن الهوية والاغتراب عن التراث الحضاري، وبناء عليه سعت الدراسة إلى توضيح ما يلي:

مقومات الانفتاح والتجديد في ضوء السيميائيات الثقافية

لقد نظر علماء الأنثروبولوجيا إلى المنتجات الحرفية وكل ما أبدعته يد الإنسان، على "أساس أنها محصلة ذكاء الإنسان وخياله"، وبها يمكن أن تحدد العلاقة بين الإنسان وما يحيط به (عطية، ٢٠٠٣م، ٨)، ومن المبادئ الأساسية، التي تستند إليها السيمياء الثقافية فهم النتاج الفني والمادي على أنَّهُ نسق معقد من الرموز، وهو ذاته ما تهتم به الأنثروبولوجيا، نظرًا لتميز الإنسان وانفراده بالسلوك الرمزي وبالقدرة على استعمال الرموز.

لقد قدم علم الانثروبولوجيا أبحاثًا دقيقة، فسَّرتْ الفن على أنه ظاهرة اجتماعية؛ لأنَّ له ارتباطًا وثيقًا بالثقافة (عطية، ١٩٩٤م، ١٣- ١٨)، ومن الأمثلة الدالة على ذلك أن رسومات الفن المصري القديم، كانت تصور الفلاحين وهم يزرعون أو يحصدون، إلا أنها في الوقت نفسه كانت تمثل أحداثًا اجتماعية لها مكانتها في الحياة، مثلها مثل الزخارف التي استخدمت في المعابد، لتجسيد الرموز الدينية، أو لخدمة الحياة الروحية، وقد أكد الدارسون أثر الأساطير والاحتفالات الشعبية في (أشكال الزينة، وفي فنون الوشم، وفي صناعة الفخار، وصناعة عرائس الحلوى، والرسم، وغير ذلك)، هكذا يظهر الفن متغلغلا في كل حرفة وكل صناعة، وبذلك تكون الفنون الشعبية وجهًا من وجوه الثقافة، التي تنهل من التراث المادي، الذي حملته الأجيال عبر العصور، وما يزال حيًا يؤدي وظيفته المعرفية والروحية والتربوية.

وذلك لأنَّ الحقيقة التي يؤكدها البحث الأنثروبولوجي، أن الفن الشعبي يحمل تقاليد الشعوب وكنوزها الفكرية والفنية، وقيمها التي تنبع من تجارب الأجداد، وثقافتهم، وهي ما تزال تشكل أعظم تراث حضاري، بغض النظر عما حدث في العالم من تطورات اجتماعية واقتصادية، وثقافية.

ومع أن حوار الثقافات طبيعة ملازمة لتطورها، وأن التقارب بين الشعوب يؤدي إلى تبادل الأفكار وذيوعها بين الجنسيات المختلفة، إلا أن الاعتزاز بالهوية، قد يحول دون هيمنة احتكارات معينة لسوق الفن والثقافة، وللجماعة حق الاستفادة من الشعوب الأخرى دون التضحية بثقافتهم الأصيلة.

هذا التواصل الحضاري دليل على إمكانية الاستفادة من التراث المادي بشكل عام، وتسخيره من أجل تحرر الجماعات المختلفة في العالم من سيطرة التقاليد الثقافية العالمية، التي تفرضها الدول الكبرى، وقد استطاع رومان جاكوبسن(٢٠٠٨م) عبر نموذجه في التواصل ترسيخ الفكرة المركزية للمفهوم، معتمدًا على أقطاب التواصل الستة وهي (المرسل، المستقبل، الرسالة، السياق، قناة الاتصال، الشفرة)، وفيما بعد سعت سيميائيات التواصل إلى بلورة هذا المفهوم؛ ليشمل الفنون والآداب والعلوم، وحياة الناس وعلاقاتهم، وردود أفعالهم تجاه العالم من حولهم، وهو ما صح نعته

بالأسنن الجمالية(شيباني، ٢٠١٠م، ٣٦)، وتمثل الإبداعات الفنية المختلفة، ومنها:(الرسم والموسيقى والرقص ونحو ذلك)، وأما الأسنن الاجتماعية؛ فتندرج ضمنها الآداب والطقوس والبروتوكولات، ولدينا -أيضًا- أسنن خاصة بالموضة في (اللباس، الغذاء، الأثاث).

إن الاهتمام القائم على ترسيم حدود الدال المنتج، والمتبادل بين الأقطاب المتواصلة في الأوساط العالمية، قاد إلى استقطاب مختلف الأنساق الاجتماعية الدالة، وبذلك أضحت الأسطورة، والشعر، والرسم، والأثاث، والطعام، والأزياء، وغيرها، بؤرة تجميع لمختلف مباحث سيميائيات الدلالة، ولكن يجب الأخذ في عين الاعتبار أن الدوال المختلفة لها عمر زمني متغير؛ فالتطورات في مجال اللباس مثلا، تتغير بسرعة لا يمكن أن تقارن بإيقاع تطور اللغة والأدب في نفس الإطار.

ثالثًا: الشكل والتعبير في المنتج الحرفي مقاربة في ضوء السيميائيات الثقافية

قدم إيكو(٢٠١٠م)، مشروعًا مميزًا، نظمه ضمن مسار دلالي، يعتمد تأثيث الكون من علامات لغوية وغير لغوية، ومن خلاله استنتج أن هذا العالم يمر بمراحل هي "التعرُّف، ثم التمييز، ثم الانفعال" (إيكو، ٢٠١٠م، ٢٧-٤٥)، وقد خص غريماس وفونتاني (٢٠١٠م) مرحلة الانفعال في كتابهما المعروف بـ (سيميائيات الأهواء)، للربط بين الشعور وإدراك العالم بواسطة الحواس، باعتبار أن الهوى سلسلة من حالات الانفعالات المتعلقة بالذات وكينونتها، مما يؤدي إلى خلق انسجام بين الداخل والخارج؛ لأن الهوى: يمثل مجموعة المشاعر والأحاسيس التي تترجم إلى سلوك، وبناء عليه فإن كل هوى يتحدد من خلال ضوابط المجتمع الذي نشأ فيه.

وأما إيكو(٢٠١٨)؛ فقد تعامل مع العلامة السيميائية بمفهوم أوسع؛ لأن الإحالة فيها تكون على دال أيقوني، وأما المرجع؛ فيحتكم إلى التسنين المسبق، وهو نتاج المواضعة الثقافية، لكن هذه السيميائيات ليستْ حكرًا على العالم الطبيعي، إنما تمتد إلى عالم الثقافة والاجتماع والاقتصاد، وهذا الامتداد يؤهل هذا البحث لفتح مسالك وتواضعات جديدة لتحليل والتأويل، ولأن دراسة المنتج الحرفي غايتها ترسيخ الهوية، وحفظ التراث من الاندثار، وهنا يتحول المنتج الحرفي إلى رمز دال ذي قيمة حضارية، وما يختزنه البعد الدلالي هنا يأخذ في الاعتبار الامتداد الزمني، واستمرار السيرورة التداولية؛ لأن الانتقال من سيميائيات العالم الطبيعي إلى سيميائيات الدلالة والرمز، يتطلب تحويل العلامة إلى موضوع مدرك تجاوره علامات أخرى، ومن العالمين معًا (الطبيعي والرمزي) يتشكل السنن الإدراكي، الذي يكتسي بطبيعة تواصلية محددة.

وأما في سياق بحثنا عن دور السنن الإدراكي في تشكيل الهوية الثقافية، فإن الفرض الذي تسعى هذه الدراسة إلى طرحه، يتمحور حول كيفية تحويل المنتج الحرفي التقليدي، إلى منتج حديث ذي قيمة عصرية، وهوية ثقافية مميزة، يمكن أن تشكل علامة متداولة. وكل ذلك يمكن إنجازه من خلال توظيف رموز تراثية دالة؛ لأن الرموز تحمل شروطًا ومواصفات محددة قادرة على الثبات والرسوخ أمام التطورات المختلفة، ولأنها تشكل البؤرة الثقافية، أي كينونة تشكُل الذات، وهي قابلة للتطور والتكيف مع المستجدات، كما حدث في منتجات الصين وغزوها الأسواق العالمية.

وتشكل الحرف التقليدية في الساحل الشمالي الغربي عامل جذب سياحي مهم، الأمر الذي يتطلب دراسة جادة للمنظور الثقافي والأثر الاقتصادي لهذه الحرف، وإظهار مقوماتها الفنية، وخصائصها النفعية، ومن ثم التأكيد على الهوية الوطنية لهذه المنتجات، من خلال التعريف بهذه المأثورات وإبراز علاقتها بالعادات والتقاليد، وبث الوعي بأهميتها، وضرورة العودة لها وتطويرها، بشكل مناسب يغذي احتياجات السوق الحالية، لأن ذلك يحرك وينشط السياحة في المنطقة، ويوفر فرص عمل لنسبة كبيرة من الأيدي العاملة، ولا سيما النساء، وتلك حاجة مُلِحَّة تتطلب توفير فرص دعم لمشاريعهن ، خاصة فيما يتعلق بتوفر المواد الخام،

وهي عامل أساسي لاستمرار الحرف التراثية مثل: (السدو، والخوص، والطبخ الشعبي، وفيما يلي عرض لأبرز الحرف النسائية في الساحل الشمالي الغربي:

أ- سيميائية جدائل الخوص (الجماليات والأبعاد الدلالية)

الخُوص هو ورَق النَّخل، والنارجيل، والدَّوم، وما شاكله من فصيلة النخيليات، والخَوَّاص هو مُعالج الخُوص وبائعه، وأما المهنة نفسها؛ فتسمى الخِياصة، أي: صناعة الخوص (ابن منظور،٢٠٠٣م)، وفي منطقة الساحل الغربي تعتمد حرفة الخياصة على شجرة الدَّوم، نظرًا لوفرتها في المنطقة، في العديد من الأودية والشعاب، مثل: وادي قراقر، ووادي تريم، ووادي عينونة وغير ذلك.

وقد كانت مزاولة هذه الحرفة متوارثة بين النساء في الحاضرة على وجه الخصوص، وكانت تمثل مصدر دخل مضمون لهن، ويُطلق على الخوص (في المنطقة) اسم (الصُّوْر) نسبة إلى(شجرة الصُّوْرَة)، وتُلفظ بضم خفيف يميزها عن لفظ (صُورة)المجموع على (صُوَر)، و (الصُّوْر)هو الاسم المتعارف عليه لشجرة الدَّوم الصغيرة، وهي شجرة معمرة يصل ارتفاعها إلى(٣٠) مترًا، في رأسها جَريد أوراقه مروحية مليئة بالأشواك، وهي تنبت في المناطق الحارة والجافة، وتُعطي ثمارًا صُلبة بنية اللون تُعرف بـ (الدَّوم)،

وتجدر الإشارة إلى أن جزّ السعف يكون من أشجار الدوم الصغيرة نظرًا لقصرها وسهولة التنقل وسطها لجز القلوب، التي تستخدم بصفة خاصة لصناعة المراوح، وأما خوص الجريد، فيصنع منه أغلب الخُوصيات، مثل: (الحُصر والبُسط والمَراوح والمكانس والسِّلال، والمحايا)[1]، التي كانت تستخدم في نقل السمك إلى السوق وبيعه، الصورتان رقم (١، ٢).

القيمة النفعية والجمالية لمنتجات الخوص

في الزمن الماضي حققت منتجات الخوص اكتفاء ذاتيًا، بتوفير وسد احتياجات السوق من السلال وغيرها من الأدوات اللازمة للأسر والصيادين والمزارعين، لكن المنتج المحلي نفعي أكثر منه جمالي، وقيمته تكمن في جودته ومتانته التي تتطلبها وظيفته، لذا لا تدخل مع المنتجات الخوصية أي مواد إضافية مثل الحبال والجلود والأصباغ، وغيرها من المواد التجميلية التي تُستخدم في صناعة الخوص، ومع أن الحرفة في الأساس كانت مصدر رزق، وسد احتياج، للسوق، نجدها قد توقفت في الوقت الحاضر، لأسباب عديدة منها: ظهور السلال البلاستيكية، ورخص أسعارها وكثرتها بشكل يغني عن سلال الخوص، ويضاف إلى ذلك تغير طبيعة الحياة في المنازل، وظهور أنواع البسط والسجاد المختلفة، التي تتطلب استخدام آلات كهربائية للتنظيف والغسل، ولعل عدم تطوير الحرفة، وتطويعها لاحتياجات السوق المحلي، هو السبب الرئيس الذي أدى إلى انقراضها بالكامل.

ومع ذلك تظل هذه الحرفة أيقونة تراثية، دالة على هوية المرأة الحضرية في الساحل الشمالي الغربي، وتوقفها يعني فقدانًا جزئيًا لهذه الهوية، لذا ينبغي الحفاظ عليها، وتطويرها بشكل يضمن لها الاستمرار، من خلال إدخال خامات أخرى عليها، لتكسبها رونقًا جماليًا وقيمة نفعية، فالحاجة إليها مازالت مستمرة بدليل استمرار شراء منتجات الخوص المستوردة، واستخدامها في عدة أغراض نفعية وجمالية، مثل: أوعية تقديم الخبز والفطائر، وأوعية تنسيق العطور والزهور، وغير ذلك من الهدايا، والتمور، والكعك، والبسكويت الشعبي، وكذلك تظهر لها قيمة تزيينية للمجالس الشعبية والديوانيات والعِزَب، ولما لها من مظهر جمالي، وقيمة حضارية، يتم التعريف بها في المعارض التعليمية، وفي المدارس، والفعاليات السياحية، ويضاف إلى القيمة الحضارية والثقافية استخدامها في التوزيعات (هدايا صغيرة) في سابع المولود، والأعراس، وغير ذلك من الحفلات التي تُقام حاليًا.

ومن خلال ما سبق نلمس أن الخطة التطويرية للمنتج، قد أخذت مسارًا مختلفًا من حيث الاستخدام والشكل، فبدت منتجات الخوص، بأحجام صغيرة لا تتجاوز حجم الكف للمراوح، والقفف، والسلال، بما يكفي لتعبئة بضع حبات من الحلوى أو الكعك أو نحو ذلك، الصورة رقم (٣)، لكن المنتج غالبًا يتم استيراده بعد توقف هذه الحرفة، وموت أغلب الحرفيات اللائي كن يزاولنها، وقد أصبح المجهود الفعلي لهذه الحرفة يقوم على شراء هذه السلال جاهزة، ثم العمل على تزيينها بعد بتبطينها بشيء من القماش المتضمن نقوشًا وألوانًا تراثية، أو إدخال خامات أخرى عليها مثل تزيينها بالخزف، والأحجار، والأصداف، والورود، الصورتان رقم (٤)، رقم (٥).

الأبعاد الدلالية لمنتجات الخوص

لقد أظهرت المرأة الحضرية في مدن الساحل الشمالي الغربي، قدرتها على التفاعل الإيجابي مع ظروف الحياة، كما أظهرت كفاءة مميزة، وقدرة كبيرة على الإنتاج؛ لسد احتياج الأسرة من المواد والأدوات اللازمة للبيت، كما أنها أسهمت في رفع مستوى دخل الأسرة من خلال المتاجرة في منتجات الخوص، ونضيف إلى ذلك ما كانت تتمتع به شخصية المرأة من قدرة على تحمل المشاق في جز الخوص، وتجهيزه، كما أنها كانت تمارس هذا العمل بالإضافة إلى عملها الأساسي في البيت وتربية الأولاد.

ويُستنتج مما سبق أن المرأة لديها القدرة على المشاركة الفاعلة في حركة التنمية، وتحقيق النمو الاقتصادي في الوطن، إذا ما تحققت لها الفرص المناسبة، وظهرت لديها الحاجة الملحة للعمل، فهي قادرة على إيجاد سبل العيش الكريم، والعمل بكفاءة عالية، وفي إبراز هذا النموذج المشرف وتوثيقه، فائدة عظيمة للمرأة في الوقت الراهن؛ فما زالت المرأة تسعى إلى إثبات ذاتها وتنمية قدراتها في المجالات المطلوبة لسوق العمل.

ب- سيميائية الحُلي والمجوهرات التقليدية

الحُلي التقليدية هي مصوغات المعدن أو غيره من المواد المتوفرة في البيئة، وقد استخدمت لتحسين المظهر وإضفاء البهجة والجمال (كشيدي،٢٠١٧، ٣٠)، وهي كغيرها من ألوان التراث تُعد إحدى المؤشرات، التي تجمع الأفراد على خلفية تاريخية مشتركة.

والبحث في صناعة الحلي التقليدية في الساحل الغربي، أمر يحتاج إلى دقة شديدة في التناول وموضوعية في الطرح، ذلك لأن غالبية الحلي المستخدمة لم تكن مَحَليَّة الصنع، وعلى وجه الخصوص الحلي المصنوعة من المعدن، لكن هذا لم يمنع وجود أنواع من الحلي، التي كانت تصنعها النساء من الخرز والصدف والجلود، ويضاف إليها التطريز بالخيوط والتطعيم بمعدن الرصاص أو غيره من المعادن الخفيفة.

[1] سلال مستطيلة الشكل، تشبه الظرف، تعد خصيصا لحمل الأسماك.

ولئن كانت صناعة التحف والحلي غير محلية، إلا أن وصفها وتصنيفها، يُلقي الضوء على نمط الحياة والمستوى الاجتماعي للسكان، إذ تضم الحلي عددًا كبيرًا من الأنواع المختلفة في الشكل، والزخرفة، والاستخدام، والقيمة المادية والجمالية، حسب الطبقة الاجتماعية، والفئة العمرية التي تستخدمها من (الأطفال، والشابات، وكبيرات السن)، ويمكن تصنيف الحلي إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: الحُلي البدوية، وأكثر ما يميزها عراقة تصميمها، إذ يغلب عليها الفضة المطعمة بالنحاس والبرونز والرصاص، ليسهل تصنيعها ويطول عمرها، وأما جودتها؛ فتعتمد على كمية الفضة المتوفرة، وتكمن أهميتها في التعبير عن العادات والتقاليد والأعراف، التي ارتبطت باستخدامها، بالإضافة إلى قيمتها الفنية؛ لأن معظم مصممي الحلي العالميين استوحوا تصاميمهم من الحلي البدوية، وإليها يرجع الفضل في شهرتهم (الجوهري، ٢٠٠٧م).

الثاني: التمائم وحافظات الآيات القرآنية، وكانت تعلق في سلاسل أو حبال أو تخاط في الملابس.

الثالث: الحُلي الحضرية، أكثرها من الذهب الخالص، أو المرصع بالأحجار نصف الكريمة، مثل: العقيق، والفيروز، والخرز الزجاجي المختلف الألوان، كذلك الفضة لكن بنسبٍ أقل.

غالبًا، تُستقطب الحُلي من مكة والمدينة أومن مصر وبلاد الشام، لعدم توفر أيد عاملة لصياغتها في منطقة الساحل الشمالي الغربي، كما أن المنطقة كانت معبرًا لقوافل الحج والتجارة، وقد ذكرت بعض المصادر أن حواضر الساحل الغربي مثل: (المويلح، والوجه، وينبع، والحوراء،) كانت تُقام بها أسواق كبيرة، وبها مراسٍ تنزل فيها السفن القادمة من (السويس، وجدة، والقصير) محملة بالبضائع، إضافة إلى قوافل الإبل، التي كانت تقايض الحلي واللباس بالسمن والجلود ومنسوجات السدو مع سكان المنطقة (الورثيلاني، ٢٠٠٨م، ٤٠٦- ٤١٥)، وقد كانوا يجلبون معهم البضائع المحببة للنساء من الحجاز، وبلاد الشام، وتلك معلومات نُقلت عن الرواة، الذين اعتمدتهم الدراسة في جمع وتوثيق مادة البحث، ومن هنا يظهر تأثر الحُلي المتداولة في المنطقة بالأقطار العربية المجاورة لها.

ومن أشكال الحُلي المصرية التي ارتدتها النساء، (الزيتونية و اللِّبة، والكِردَان، والحلق الهَنَّان المعروف في الصعيد المصري)[٢]، كما استخدمت الجنيهات المعدنية على شكل قلائد متدلية، أو أساور مرصوصة في صفوف عَرضية أو طولية، بالإضافة إلى الأقراط، والخلاخيل، والأبازيم (مشابك الملابس)، والأساور، والخواتم، والعقود، والزِّمام، والثعبان المبروم، والأساور الملتوية، وغير ذلك.

ومن أنواع الحلي اليدوية التي تصنعها المرأة لنفسها: قلادة (الرَّزْنة)، الصورة رقم (٦)، وهي قلادة مصنوعة من الجلد والقماش ومرصعة بقطع من الرصاص، وتتداخل معها رسوم هندسية مشغولة بالخرز والحبال المنسوجة والمتدلية من الأعلى إلى الأسفل وعلى الأطراف، وتتكون (الرَّزنة) من قسمين؛ الأول من القماش المشغول بالأزارير، وقطع الرصاص المرصوفة، بشكل بديع مع النقود والخرز المشغول، وهذا القسم موصول بعقد من الخرز الملون الشبيه بخرز المسابح، وأكثر ما يميز قلادة (الرزنة) الرائحة العطرية التي تنبعث من داخل بطانتها، لأنها تحشى بالكاذي أو المحلب وغيرهما من الأعشاب العطرية، وتحتل هذه الحلية قيمة كبيرة؛، لأن النساء البدويات يقمن على تصميمها بأنفسهن، ويظهرن في تصميمها أصالة فنية، وحسًا جماليًا تمتعت به المرأة قديمًا.

ومن أنواع الحلي المصنعة يدويًا (العُصُمْ)، الصورة رقم (٧)، وهي لتزيين الصدر كـ (الرَّزنة)، لكنها أطول وأثقل وزنًا، لأنها تحتوي على كميات أكثر من الرصاص الخام، وهي أكثر تكلفة، لذا تُلبس في الأعراس والمناسبات، وهي كذلك مثل (الرزنة) حلي مخصص للمرأة المتزوجة تقتنيها مع جهازها قبل الزفاف.

وعلى نحو أقل استخدمت النساء البدويات نوعًا من الحلي التقليدية المصنوعة يدويًا، والمعروفة بـ(السِّخاب) وهو عقد مصنوع من القرنفل المثقوب والمزين بقطع من القماش والخرز، وهو عقد متدلٍ، قد يصل طوله إلى ما تحت الخصر، الصورة رقم (٨).

وبالإضافة لما سبق، تفننت المرأة في تزيين لباسها وخمارها بقطع مختلفة من الحلي، مثل: (الخرز، وقطع النقود، والأصداف، واللؤلؤ، والسلاسل، والجلود، وغيرها)، وكذلك فيما يظهر من زينتها الخارجية، كالنقاب المزخرف والمشغول، وكذلك الأحزمة، والعباءات، والطرح، والحقائب، ومازالت هذه الحرفة مستمرة، وقد أسهمت جهود تطويرها بتقديم دعم مادي جيد للمرأة الحرفية، من خلال ما يتم عرضه في المهرجانات الوطنية، والأسواق الخيرية، التي تدعم اقتصاد الأسر المنتجة، مما يبشر بتقدم حرفي، يمكن أن يزدهر في المنطقة، فيما لو تم استثمار هذه الإمكانات، وتم تشجيعها ودعمها بشكل جيد.

حيث يتم عرض العديد من المشغولات والحلي المصنعة من قبل أيدي حرفية نسائية، تتمتع بمهارة، وخبرة في مشغولات الخرز والترتر، وقد تم توظيفها بشكل يتناسب مع تطورات العصر مع إكسابها طابعًا جماليًا، وتصاميم عصرية في الميداليات، والأساور،

[٢] الحلق الهنان: قرط متدلٍ، الكردان: عقد من الذهب الخالص مصمم على قماش من الكتان الأحمر.

وأغطية الهاتف الجوال، وحقائب اليد الكبيرة والصغيرة، الصورتان: رقم (٩)، ورقم (١٠).

وظائف الحلي التقليدية ودورها الاتصالي

الحلي أكثر المأثورات ارتباطًا بالمرأة، وذلك لأن الحلي يرافق حياة المرأة منذ ولادتها، وقد ارتبط اقتناء الحلي في منطقة الساحل الغربي، بالعديد من القيم المعنوية والمادية والجمالية، إذ لم تكن الحلي لغرض الزينة فقط، بل حملت إلى جانب ذلك توثيقًا للسلوك البشري، وما يجسده ارتداء الحلي، من ثقافات، وعادات اجتماعية، ومعتقدات دينية أحيانًا، كما أن تصاميمه ارتبطت بما وفرته البيئة المحيطة من مواد، وما عرفته المنطقة من ثقافات مجاورة في مصر وبلاد الشام. وبناء على ذلك ظهرت للحلي عدة وظائف منها:

١- الوظيفة التزيينية: وأهم الحلي التي تؤدي هذه الوظيفة (الأساور، والبناجر، والرشارش)، بالإضافة إلى الاستخدامات التزيينية الأخرى، من حلي الأصداف، والعظام، وعقود اللؤلؤ، والخرز.

٢- الوظيفة الاجتماعية: وتتمثل في المجوهرات، فهي جزء من مهر الفتاة، ويُضاف لها هدايا الخطوبة والزواج.

٣- الوظيفة العلاجية الوقائية: نشأت هذه الوظيفة اعتقادًا بنفعها في دفع العين والسحر، ومن أدواتها الوشم وهو سلوك طقوسي لكل الشعوب، عادة يكون على الأيدي والوجه، ويعتقد أن الوشم هو أول حلية جعلها الإنسان على جسمه، ومن الأنواع -أيضا- الأنواط والتمائم والتعويذات مثل: الكف أو الخميسة، والعين، والخرزة الزرقاء (عطية، ٢٠٠٣م، ١١)، وجميعها تشكل وجمًا من وجوه الثقافة الشعبية، وهي بما فيها من رموز توحي بدلالات عميقة، تحركها دوافع نفسية، غايتها تحقيق الذات وإظهار تميزها أمام الآخرين، وهناك دوافع اجتماعية تتطلبها طبيعة الحياة داخل الطبقات الاجتماعية، ويضاف لما سبق دوافع اعتقادية، تتحكم في اختيار الشكل وتوحي بما فيه من قوة تأثير.

٤- الوظيفة الاقتصادية (الصيغة): تقوم المرأة غالبا بشراء الحلي، كلما توفرت لديها سيولة مالية، لكي تستفيد منها في أوقات الحاجة.

الدلالات السيميائية للحلي التقليدي

تتمتع الحلي في الساحل الشمالي الغربي، بألوان وزخارف تحمل في طياتها إرثًا ثقافيًا متأثرًا، بمختلف البلدان المجاورة للمنطقة، مثل: (مصر، وبلاد الشام، وحواضر الحجاز الكبرى)، وتتميز الحلي المصنعة يدويًا بمكونات رمزية مشبعة بالمضامين الإيحائية؛ لأنها تحيل إلى عدة دلالات: (دينية، وثقافية، واجتماعية)، وهي في جوهرها علامة سيميائية دالة على هوية المرأة، ومن خلالها يمكن أن نصل إلى عدة حقائق، لعل أبرزها:

١- أغلب الحلي، ولا سيما البدوية، تنتهي أطرافها بأجراس أو قطع نقدية تصدر صوتًا، يكسر سكون الصحراء، وتضفي شيئًا من الجاذبية على لباس المرأة، وقد لاحظنا احتواء بعض الأنواع على روائح عطرية، كما في حلي(الرَّزنة والْعُصُم، والسّخاب)، وهي لزينة المرأة المتزوجة في البادية، باعتبارها جزءًا أساسيًا في جهاز العروس سابقًا.

٢- استخدام الحلي يدل على رغبة أصيلة في التزين، ولا تزال المرأة القبلية في المنطقة، تصنع حليها بنفسها، وتضفي عليه بعض الخامات والتصاميم التي تتناسب في صياغتها مع العصر الراهن، ويتم ارتداؤها في الحفلات التراثية، التي تقام في الأعياد والأعراس، إضافة إلى المعارض التعليمية والترفيهية.

٣- أشارت معظم الحرفيات اللاتي تم الالتقاء بهن، إلى أنهن يتخذن من صناعة الحُلي مصدر دخل لهن، وفي ذلك دلالة على تمتعهن بخبرات مهنية مناسبة لطرحها في السوق المحلي، وهذا يتطلب توفير فرص دعم، وتطوير، لإنعاش المنتجات الحرفية في المنطقة.

ت- سيميائية التحف (القيمة الجمالية والأبعاد الحضارية)

المقصود بالتحف الأدوات أو الأعمال الفنية التي تعد لأغراض الاستثمار والزينة، وهي تحتفظ بقيمة نفعية بالإضافة لقيمتها الجمالية (عبد الله،٢٠٠٨، ٢٥)، ونظرًا للشح المفرط في الأيدي الحرفية الماهرة، فإن التحف كغيرها من الحلي والأثاث وأدوات الزينة – كانت تُستقدم من دول الجوار برًا وبحرًا، أو من مدن الحجاز الكبرى (مكة، والمدينة، وجدة).

ويندرج تحتها أصناف متنوعة منها: المباخر وهي من الفخار والمعدن والخشب، وكذلك اللوحات والصور المشغولة بالكوريشه والزخارف، وهذه عادة تقوم النساء باشتغالها في أوقات فراغهن، وكذلك صناديق الملابس، والمصوغات المزينة بالقواقع والأصداف البحرية، التي يتم تنظيفها والاحتفاظ بها لأغراض عدة؛ فقواقع (البُصُر والصُّرنباك) مثلاً، تُستخدم طفايات سجائر، وأما البصر الكبير فلتقديم الحلوى والخُمص، أو زينة توضع على الطاولات وفي النوافذ (الشبابيك) وفوق جهاز الراديو ويكون تحتها مفارش من الدنتيل.

وبذلك تكون هذه المقتنيات قد تنحَّت عن وظيفتها النفعية، وتحولت إلى تحف فنية وتراثية، تستمد قيمتها ليس من جودتها وإنما من عمقها التاريخي، الذي يعكس مرحلة معينة في حياة السكان،

ومن الطبيعي أن تلك المقتنيات في المراحل الأولى لنشأة التراث لم تكن تُعرف على أنها فن بالمعنى المفهوم لنا الآن، بل كانت مجرد ابتكار لوسائل وأدوات تعين الإنسان على الحياة، ومن ثم نشأ الوعي الخلاق لدى في تجويد صنعته وإضفاء الحس الجمالي عليها(عز الدين، ٢٠٠٣م،١٨)، وقد جاءت هذه القيمة تالية للنفعية، التي تحققت وقت استخدامها، لذلك فمن المنطقي والجيد البحث عن القيمة الجمالية في تلك الأعمال، وربما كانت البساطة والتلقائية هي أهم ما يميز هذه الأعمال، ولكن الصانع التقليدي - وقتها- لم يكن على وعي بهذه القيمة، التي تكونت فيما بعد.

وقد توفرت لمُدَوَّنة البحث، فرصة مناسبة لتوثيق بعض الأعمال الحرفية، التي تضمنت محاولات جادة للتطوير، وذلك مثل تحويل الأصداف إلى ثريات، وتزويدها بتيار كهربائي مناسب، أو تلبيس علب المناديل بالأصداف المستخرجة من البحر، كذلك قامت بعض المحاولات للاستفادة من خبرات الصيادين المستقدمين من الدول المجاورة، مثل: مصر والسودان، ليقوموا بتحنيط الكائنات البحرية، وعرضها بشكل فني بديع، وبيعها لمحلات الديكور والمطاعم والاستراحات والعزب، التي عادة تتزين بما يبرز القيمة الفنية للحرف في المنطقة، ملحق الدراسة، الصور (١١)، (١٢)، (١٣).

كما وقفت الدراسة على تجارب فريدة في تنظيف الصدف وتلميعه بطرق فنية وإبداعية، وهذا في نطاق النساء الهاويات لهذا الفن، والعاملات على نقل خبراته إلى التدريب، ومنهن: عضو تدريس في جامعة تبوك، وهي الدكتورة خضرة الغبان، ولديها العديد من المقتنيات البحرية، التي عملت على معالجتها بحرفية عالية، الصورة رقم (١٤).

ث- سيميائية الغزل والنسيج:

تواجه هذه الحرفة خطر التوقف والانقراض، في ظل توفر البديل من منسوجات الآلات المحلية والمستوردة، وبسبب توطين البادية وانصراف النساء للتعليم والعمل في الوظائف الحكومية، واختفاء جيل النساء الكبيرات اللائي كن يعملن في هذه الحرفة، ومن أجل الحفاظ عليها وتطويرها أُقيمت العديد من البرامج والفعاليات، لعل أهمها وأشهرها (برنامج تطوير حرفة النسيج والسدو)٣، الذي نظمه مركز الأميرة نورة الفيصل، بدعم من البنك الأهلي التجاري، واستمر لمدة (٦) أشهر، ويضم (٢٠) متدربة من مناطق مختلفة في المملكة، بما فيها منطقة تبوك، ويستهدف البرنامج تطوير مهارات الفتيات في الأسر المنتجة، وإكسابهن حرفًا يدوية يستطعن من خلالها تحسين مستوى الدخل.

وقد امتد مشروع تطوير السدو إلى صناعة المفارش والحقائب اليدوية، وأدخلت عليه تعديلات، مثل: خريطة المملكة العربية السعودية، وآيات قرآنية، وأدعية، وحكم وأمثال متنوعة لتزيين جدران المنازل، الصورة رقم (١٥)، وقد قُدمت جهود مميزة في صناعة الحقائب والمشالح والشراشف والمفارش، والنقابات والشيلات المشغولة بالخرز، وبفضل هذه الجهود ظلت صناعة السدو صامدة أمام التطورات التي مرت بها المنطقة، وتعمل بها نساء من مختلف الشرائح، أغلبهن كبيرات السن، وبعضهن متعلمات، أو أكاديميات مثل الدكتورة بخيتة نصار الحويطي، وهي أستاذة جامعية وخبيرة في التراث، وتقوم على تدريس مادة (التراث السعودي للسجاد والسدو في جامعة تبوك)، ومن المحاولات الجادة في هذا المجال جهود بخيتة سالم العطوي٤، وهي خبيرة السدو والنول في منطقة الشمال الغربي، حاصلة على شهادة الامتياز في السدو ومدربة معتمدة في هذا المجال.

ومع كل هذه الجهود إلا أن صناعة السدو في الوقت الراهن قد تراجعت كثيرًا، وإن كان حظها أوفر من الحرف الأخرى التي توقفت بالكامل (الهيئة العامة للصناعات الحرفية، ٢٠٠٩، ١٥٩)، ولعل التراجع يعود إلى أسباب كثيرة، أهمها قلة الطلب على المنتج، وارتفاع أسعاره نظرًا لمشقة صناعته، فأسعاره تتفاوت بين (١٠٠) ريال للمتر إلى (٣٠٠٠) ريال، حسب جودة النسج ونوع الصوف.

القيمة النفعية والجمالية للمنتج

تحظى حرفة السدو باهتمام بالغ من الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني٥، لأن صناعة السدو من أعرق الصناعات التي عُرفت في الجزيرة العربية؛ فهي مع بساطتها تنم عن ذكاء فطري،

٣- http://www.al-jazirah.com/2015/20150906/fe36.htm

٤- http://www.al-jazirah.com/2015/20150209/ln54.htm

٥ https://scth.gov.sa/handicraft/Pages/default.aspx

وفن أصيل يظهر خصوصية تتوافق في تكوينها الفني مع البيئة الجغرافية لحياة البادية، فهي ترسخ دور المرأة البدوية، التي يقع على عاتقها كثيرٌ من المهام الشاقة بدءًا من غزل خيوط البيت الذي تعيش فيه ونسجها، إلى صناعة الفراش، والأثاث الداخلي، واللباس وغيره.

ومن خلال المنظور السيميائي فإن حرفة السدو ذات طابع رمزي، وخصوصية سيميائية دالة على حياة البداوة الضاربة بعمق في تاريخ الصحراء العربية بصفة عامة، فهذه الحرفة كانت وما زالت هي العلامة البارزة في حياة البادية، والأيقونة الدالة على الهوية الصحراوية، ويلاحظ أن أشكال السدو التقليدي وألوانه ترتكز على الألوان الأساسية، وهي الأبيض والأسود(ألوان الضأن الطبيعية)، وما أدخل عليها من أصباغ أحمر أو أخضر تحيل إلى رمز دال على الحياة البدوية، استنادًا إلى استعماله في العديد من المشغولات الحديثة التي تستمد قيمتها وهويتها من اللون، ومن خامة النسيج نفسه، وإن اختلفت السمات التركيبية للمنتج، الذي أعيد تصميمه في أشكال تتناسب مع متطلبات الحياة العصرية.

ج - سيميائية الزّي الشعبي

يُعد الزي خير لسان يعبر عن هوية الأمة وعاداتها وتقاليدها، ولا نبالغ إذا قلنا إن الأزياء والملابس أكثر شواهد المأثور الشعبي، التي تبقى في الذاكرة مع تطور الأجيال، وإن تم استبدالها بأزياء أخرى، نتيجة لظهور مؤثرات اقتصادية واجتماعية وثقافية، إلا أنها تظهر كنماذج للفرجة ونافذة للماضي، وسيرة من عبق التاريخ، إذ يُستدل من خلال اللباس على (الانتماء الطبقي، والمنزلة الاجتماعية، والعمل، والجنس، والعمر)، كما أن الأزياء الشعبية من أهم الوسائل المستخدمة في الكشف عن تراث الشعوب عبر الأجيال المتتالية، واختلاف أشكال الأزياء وألوانها، يعبر عن مراحل تاريخية مختلفة مرت بها المنطقة، وذلك بالنظر إلى تجدد تصاميم اللباس واختلافها عبر الأجيال؛ فهي متجددة باستمرار.

تنقسم أزياء النساء في المنطقة إلى قسمين:

١- الزي البدوي: ويضم (المَنْقب)، وعصابة الرأس، والثياب المطرزة، والأحزمة، الصور رقم (١٦)، (١٧)، (١٨).

٢- الزي الحضري: يضم العباءة، والسروال، والمِشفع أو الطُّرحة، والجلابية (الكُرْتة)، ومع نهايات القرن العشرين تغير التصميم، وتغيرت الخامات تغيرًا جذريًا، ومرت الأزياء النسائية بتطورات جوهرية كبيرة، لدى فئة الفتيات، إذ تم استبدال الجلابية بتنورة طويلة، وفوقها قميص ضيق أو فضفاض، وفساتين خاصة للسهرات بخصر ومعه حزام من الوسط، أو بدون خصر، وقد ساعد على وجود هذه المرحلة ظهور الخياطين الرجال من الجنسيات الهندية والباكستانية، ليتم إعادة صياغة الزي النسائي وفق ما يتم طرحه في الأسواق، وما تعرضه شركات الأزياء من موديلات في مجلات الأزياء، وبذلك شهدت هذه المرحلة ولادة (التيور) المؤلف من تنورة وقميص من الخامة نفسها، وفي بعض التصاميم يكون القميص على شكل معطف مفتوح، وتحته قميص داخلي مشجر أو ساد، بألوان غامقة أو فاتحة.

وقد تلا ذلك تنوع الأزياء بتنوع الأحوال ودخول المنتجات العالمية، وانتشار عروض الأزياء والدعاية، وقد شهدت الأزياء تحديثًا في شكل العباءة وأغطية الرأس، التي جمعت بين التراثي والمعاصر، وقد شجع على ذلك قيام معارض متخصصة بالتراث الشعبي والأزياء، منها جناح جمعية الثقافة والفنون بتبوك، الذي أقيم في مدينة الرياض عام ٢٠١٧م، ضمن فعاليات (الزي التراثي الأول)، الذي نظمته الجمعية السعودية للمحافظة على التراث في مركز الملك عبد العزيز التاريخي بالرياض، وقد أشارت رئيسة وفد تبوك سارة البلوي٦، إلى أن المعرض قد اشتمل على عرض أزياء حي ومباشر، وأن ما عُرض من أزياء وحلي استغرق سنوات عديدة لجمعه وتوثيقه.

إن ما يُقام من جهود؛ لجمع هذه الأزياء، وتوثيقها، يخدم أغراضًا ثقافية أكثر منه مادية؛ لأن زي المرأة الشعبي مشحون بدلالات سيميائية عميقة، لعل أبرزها ما يلي:

١- الجمال والتصاميم العريقة للأزياء، ويزيد من جمالها التطريز بالخيوط والخرز.

٢- اللباس الشعبي وسيط مادي، لتمرير رسالة الاحتشام والتستر، التي اقترنت بالزي التقليدي، مثل: ثوب المدرعة، والمحوثل، والعباءة.

٣- الألوان لها أبعاد سيميائية عميقة، فقد استندت إلى دلالات ميثولوجية، مثال: لبس السواد في المآتم، وتجنب اللباس الأحمر في حال ظهور البرق، وتختلف تدرجات الألوان وتنسيقها من مكان لآخر، لكن اللون الأسود هو الأكثر شيوعًا، ولا سيما العباءة، وتتجسد دلالاته بتحري الستر، وإن رافقه تجميل بتطريز أو نحوه؛ فهو ليضفي عليه جاذبية، وأبعادًا دلالية هي بمثابة الوسم للقبيلة أوالمكان.

٤- أظهر اللباس علاقات تداخل وتشابك مع الحضارات العربية المجاورة، على نحو ما تم توضيحه سابقًا في الزي البدوي المتأثر

٦ ضمن المقابلات التي أجرتها الباحثة مع عينات البحث.

بداية الشام، والزي الحضري المتأثر بمدن الحجاز الكبرى (الفستان بقصة البرنسيس)، وبالصعيد المصري (الجلابية، ومنديل الشعر).

ح: المعايشة الجمالية للحرف اليدوية في اللوحة التشكيلية

الأصل في المعايشة الاندماج بالشيء يُقال عايش فلان فلانًا: أي عاش معه كقولك عاشَره (ابن منظور، ٢٠٠٣م)، والمعايشة الجمالية هي "عملية استقبال الإرسالية المبثوثة من الموضوع الجمالي ومعالجتها وفق نظام معالجة الإشارة الذي بنته الذات بتأثير عوامل مختلفة" (الغوثاني، ٢٠٠٤م، ٣٤)، وعملية الاستقبال في المعايشة الجمالية تتأثر بأربعة عناصر رئيسة: هي(البيئة، الانفعالات، الغرائز، المعرفة)، وتلعب البيئة دورًا مهمًا في صياغة الذوق الجمالي للتجربة التشكيلية، إذ تهيئ له ذوقًا خاصًا وهوية مميزة، بوصفه فردًا داخل جماعة ينتمي إليها؛ فهي تحبب للمبدع بعض الألوان دون غيرها، وفي الوقت نفسه توفر له قيمًا خاصة، وحقائق راسخة في ذاكرته، وهذا ما يُعبر عنه بقول: "الفنان ابن البيئة"، (عبد المجيد، ٢٠٠٨م، ٩٧)، وفي ذلك إشارة إلى العلاقة الوثيقة بين الإدراك الحسي والفنون البصرية بصفة عامة.

ولتحديد أثر البيئة في مجال معايشة الفنون الحرفية في الساحل الشمالي الغربي من خلال اللوحة التشكيلية، وقفنا على تجربة نسوية رائدة، وهي تجربة الفنانة التشكيلية خديجة مُحَمَّد نور الدين، فقد شاركت بأعمال فنية في عدد من المعارض التشكيلية في جدة والرياض، منها معرض المهرجان الوطني للتراث والثقافة، ومعارض بيت الفنانين التشكيليين، ومعرض أنامل، ومعرض وفاق الثماني، ومن خلال هذه المشاركات أنجزت الفنانة أكثر من أربعين لوحة استلهمت فيها التراث، فحصلت على أكثر من جائزة أبرزها (الجائزة الذهبية للمؤتمر العلمي الأول لطلاب وطالبات التعليم العالي)، وقد تم بيع لوحاتها في أكثر من معرض، وبلغ متوسط أسعار لوحاتها من (١٠٠٠) إلى (٥٠٠٠) ريال، وما قدمته الفنانة في لوحاتها يُعد استلهامًا للتراث، ومعايشة جمالية واعية للموروث الحضاري في المنطقة؛ لأن مجمل ما حققته التجربة التشكيلية السابقة يُجسد استجابة جمالية وفكرية، مرتبطة بأحداث ووقائع وأشياء عاصرتها الفنانة في محيطها، وعايشتها بوجدانها وكل طموحاتها؛ لتؤكد أن الواقع المعاش، يمكن أن ينتقل إلى تعبير جمالي ينتمي إلى حيز تاريخي زاخر بالذكريات، وعبق التاريخ البعيد؛ فقد ركزت هذه التجربة على الإرث الحضاري للمرأة بصفة خاصة، فعملت على تحييد بريق حُليها الذي انطفأ عبر الزمن، لتنقلنا من مكان التجربة الواقعية في الحلي والأزياء إلى تصميم خيالي مجاله اللوحة التشكيلية، أو الطباعة على القماش، وهي في كل هذا لم تكن مقيدة الفكر، بل مطلقة العنان لحريتها التعبيرية، التي قادتها إلى هذا النتاج المتميز، والمتحرر من تفاصيل الأشياء، إلى عالم خيالي يستلهم الماضي دون تشويه أو مسخ، الصورتان رقم (١٩)، (٢٠).

فقد مارست اللوحة في الشكل السابق، والمسماة بـ (ليس مجرد عقد) حرية مسؤولة في المعايشة الجمالية[٧]، لتحافظ على الموروث الحرفي، ولكنها في الوقت نفسه، صبغته بطابع فني حداثي، يتلاءم مع جغرافية المنطقة، بالمحافظة على زرقة البحر ولون التراب، وهو لون الصحراء العربية، الذي يعكس تأملا عميقًا لتضاريس المنطقة.

وما يحسب لهذه الأعمال الفنية أنها يمكن أن تقود إلى تفوق حرفي، يحاكي التصميم الفني في اللوحة التشكيلية، وربما يتفوق عليها في عمل حسي صادر عن أنوثة مفعمة ومتشربة بروح التراث، والتجربة التشكيلية في هذا الجانب تقود المتلقي إلى حالة جديدة من رؤية الواقع وعناصره وتكوينه ورؤاه، فهي تسعى بعفوية وبساطة مستندة إلى مرجعية ثقافية، لتضع الواقع الحرفي في موضع التساؤل، مؤكدة في ذلك على أن الأشياء التي تراها حواسنا، يمكن ترجمتها بأكثر من شكل فني، وفي جميع الأحوال تبقى المرجعية الثقافية للموروث الشعبي هي عامل وحدتها الموضوعية، لأن الفنانة في مجمل أعمالها وأشكالها نزعت إلى واقعية تجريدية، بحيث أطلت على العالم الفني من زاوية تصورها الخاص، وهي زاوية معرفية متشبعة بمرجعية تراثية من الساحل الشمالي الغربي الذي تنحدر أصولها العرقية منه.

خ- الطبخ الشعبيُّ لشمال غرب المملكة: المقومات الحضارية وأساليب التطوير.

لعل السمة المميزة لعرب الجزيرة العربية هي القدرة على التكيف مع ظروف البيئة؛ فحياة الصحراء تخضع لقانون الندرة، ومنه يمكن أن تختصر قصة حياة السكان، وقدرتهم على التكيف مع ظروف الحياة، وتحقيق الاكتفاء الذاتي والأمن الغذائي، عن طريق استغلال الموارد الطبيعية المتاحة من أجل توفير المواد الغذائية والأدوات اللازمة لتحضير الطعام، الأمر الذي وفر لمنطقة الساحل الغربي سمات خاصة ومميزة في الطبخ، ولا سيما الأصناف البحرية.

وتتميز المنطقة بأصناف متنوعة من الأطباق البحرية، تكشف عن بنية حضارية، لها قيمة غذائية كبيرة جدًا، وهي تعكس النشاط الاقتصادي للسكان؛ لاعتمادهم على صيد البحر في توفير الغذاء، لذا فهي من أهم الحرف التي عُرفت ومازالت تُعرف في المنطقة، وكان للمرأة دورها في دعم هذه الحرفة، من خلال قيامها ببعض المهام المتعلقة بصناعة السلال اللازمة لنقل الأسماك، وكذلك صناعة شباك الصيد المعروفة باسم (المَخَادِح و الأَشْوِرَة) ورصفها بالرصاص، وفي مقابل توقف هذا النشاط الحرفي للمرأة، ظهرت أنشطة أخرى مرتبطة بالطبخ، مثل قيام بعض الأسر المنتجة التي

[٧] مجلة آفاق، الملحق الثقافي الكندي (https://www.saudibureau.org)

فتحت مطابخ داخلية؛ لإعداد الوجبات البحرية حسب الطلب، مما وفر دخلاً ملائمًا لتحسين مستوى الأسر المحدودة الدخل، كما عرفت المنطقة العديد من الثمار البحرية، التي تشكل مصدرًا غذائيًا له أهمية خاصة، لا سيما في المواسم، التي يكثر بها هذه الأنواع مثل الربيان، والصرنباك، والبُصر، والحُبَّار (الحُفَض) و(أبو جلمبو)...

وتتمتع نسبة من النساء في المنطقة بمهارة عالية في طهو الأصناف البحرية، مما يهيئ لهن إقامة مشاريع طبخ تدعم السياحة في المنطقة، خاصة إذا توفر لهن الدعم المادي الكافي لافتتاح مطاعم ذات واجهة بحرية راقية تلبي احتياج السائحين، وتضفي على وجباتهم طابعًا محليًا، الأمر الذي ينشط الجذب السياحي للمنطقة، ويصبغه بطابع محلي خاص، يجمع بين الأصالة والمعاصرة.

من أشهر المأكولات البحرية المنتشرة في المنطقة: (الصيادية، طاجن السمك، كبسة السمك، السمك المسلوق، كباب السمك، السمك المشوي، السمك المقلي...)،

عادة يتم تحضير بهارات خاصة بالسمك في المنزل، إذ تقوم النساء بطحنها ونخلها وتعبئتها لاستخدامها، وفي الوقت الحاضر تحول تحضير البهارات إلى حرفة تمتهنها بعض النساء؛ لتوفير مصدر دخل لهن.

وتعد المخبوزات الشعبية من الأصناف الغذائية ذات العائد المادي الاستثماري للمرأة، نظرًا لسهولة حفظها ونقلها، يظهر ذلك في صناعة المبسوس، والفطائر، بالإضافة إلى إعداد أنواع مختلفة من المخللات، وأشهرها كبيس الليمون، وهو من المحاصيل الزراعية المتوفرة في المنطقة، كذلك مخلل الباذنجان، والخيار واللِّفت، وغيرها من المحاصيل الزراعية، وهي ذات عائد استثماري جيد بالنسبة للأسر المنتجة، لو تمّ استغلالها بشكل ملائم؛ لتحويلها إلى منتجات ذات مواصفات عالية، تؤهلها؛ لغزو الأسواق ومنافسة المنتج المحلي والمستورد.

ويُعد الطبخ العمل الأساسي للمرأة، وعليها أن توازن بينه وبين الحرف التقليدية الأخرى التي تتقنها، وقد تأثرت أساليب تحضير الطعام بعوامل عدة، أهمها حياة التقدم التي شهدتها المنطقة، كما أنها تأثرت بتوفر التكنولوجيا، وظهور المطاعم المختلفة، وفي مقابل ظهور الأفران الكهربائية، شهدت المنطقة اختفاء الأفران الطينية التي كانت تبنيها النساء بأيديهن، كما أن توفر أنواع مختلفة من البهارات، والخضار، والفواكه، أدخل تعديلات جديدة على الوصفات الغذائية.

ومع كل هذه التغيرات تظل الأطباق التقليدية ذات قيمة خاصة، أسهمت في تحويلها إلى منتج تجاري يحمل هوية المنطقة، وذلك مثل صناعة سمن الغنم، والمضير، والبهارات، والبسكويت، والمخللات، الصورتان رقم (٢١)، (٢٢)، مما يعكس دور المرأة اقتصاديًا، ولئن كان وضع المرأة ودورها قد تغيرا في حياة المجتمع المتحضر، إلا أنها ما زالت تساهم بنصيب وافر في دعم اقتصاد الأسرة؛ فهي تسعى إلى تنويع مصادر دخلها من خلال إدخال تحسينات مختلفة على أصناف الوجبات، التي تعدها للتجارة.

وبصفة عامة نجد أن الأكلات الشعبية أكثر ألوان التراث استمرارًا، والإقبال عليها يزداد مع تقدم الوجبات، وهي عامل جذب قوي، ومصدر دخل وافر سواء على مستوى السكان المحليين أم السائحين المتجولين بالمنطقة، وهي أصناف غذائية متأثرة بالمناطق المجاورة من بلاد الشام ومصر، فقد عرفت المنطقة بعض الوجبات المشهورة في الأردن مثل المنسف، أو المعروفة في مصر مثل الحمام المحشي والبسكويت والمبسوس.

ومطبخ الساحل الغربي يغلب عليه المذاق المالح أو الحلو، ولا تظهر المأكولات الحارة أو التي تجمع بين المذاقين الحلو والحار، أو المذاق الحلو في طهو اللحوم كما يظهر في المطبخ المغربي مثلا. وكل هذا يعكس أثر الاحتكاك المباشر مع البيئة المجاورة، ودورها الفعال في تشكيل النمط الغذائي للمنطقة.

الدلالات السيميائية للطبخ

يتوفر الطبخ في الساحل الشمالي الغربي على حزمة من الدلالات والرموز المتنوعة، ويلعب العامل الزمني دورًا مهمًا في تحيين بعض الوجبات، التي اتخذت سمة موسمية ضمن صيرورة تفاعلية، وربما ارتبطت بعض الأكلات بحيز مكاني محدد في حالات معينة، ضمن هذه الحالات تكوّن الأصناف المتداولة طقسًا جماعيًا، يتخذ نسقًا خاصًا به، وبهذا ترتبطت وظائف الطبخ بدلالات متنوعة، نوجزها فيما يلي:

١- دلالات دينية

بعض الوصفات تتكئ على معتقدات ورموز دينية، لها دلالات خاصة، لعل أبرزها الوصفات المرتبطة بإفطار وسحور رمضان، مثل: (قمر الدين المنقوع مع التين والزبيب والمكسرات، والقطائف، والزلابيا، وشربة القمح البيضاء، والسمبوسة، والكنافة، وجميعها تربط بين الغذاء والشعائر الدينية؛ لأنها تحضر في رمضان فقط، فارتبطت بروحانيات الصيام، المصحوبة بمشاعر الفرح لقدوم هذا الشهر الكريم، إذ تتبادل الأسر هذه الوجبات، فيكون للوجبات المتبادلة عبقًا خاصًا، إذ يتحول الحي إلى أسرة واحدة، فلا يبقى بيت دون إفطار، وهذه الشعيرة تعبر عن نوع من الأنماط السلوكية، التي تفرضها القيم الإسلامية، والتقاليد الاجتماعية، التي

تلعب دورًا مهمًا في جميع نشاطات الحياة، إذ اكتسبت هذه الوجبات بعدًا اجتماعيًا، فأصبحت أقرب إلى العادات المقترنة بمواسم العبادة، وإن اختلفت الأزمنة وتغيرت الظروف الاجتماعية، إلا أن هذه الوجبات، مازالت على قائمة تحضر في الإفطار.

في ضوء هذه الممارسات الغذائية، يمكن وصف الصيام بأنه إجراء ديني مصحوب بإنجاز اجتماعي جمعي، وتكافلي، يتم التحضير له قبل قدومه بفترة كافية، إذ تتبادل النساء مهام تحضير البهارات، وطحن السكر، والهيل والبن، ودق القمح (شربة الحب)؛ لاستخراج القشور، كل هذه التجهيزات تستغرق فترة قد تصل إلى نصف شهر قبل دخول شهر رمضان.

وعلى العكس من ذلك نلمس اندثار العديد من الوجبات، ومهام الطبخ المرتبطة بشعائر دينية أخرى، هي في الأساس موضع جدل بين الفرق الإسلامية، مثل: اختفاء مراسم الاحتفاء بالمولد النبوي، وكل ما يتعلق به من ممارسات أخرى سواء في اللباس أو الزيارات، ونحوها، ومن أنواع الطبخات التي كانت تحضَّر في هذه المناسبة حلاوة المولد النبوي، ويتم إعدادها من السكر المطبوخ مع الماء وشراب التوت، ثم تصبُّ في قوالب خشبية مصنوعة لهذا الغرض، فيكون منها أشكال مثل العرائس، الجمال، والأحصنة، ودلة القهوة، والفنجان، وغيره؛ ليتم بيعها، ويعد الفول النابت من أشهر الأطعمة التي توزع في موسم المولد النبوي.

ومع أن هذه الشعيرة الموسمية قد اختفت بالكامل، إلا أنها كانت تشكل نمطًا من أنماط السلوك، الذي يؤشِّر إلى الارتباط الوثيق بين الطبخ ونشاطات الحياة دينيًا واجتماعيًا؛ لأن دلالاتها وأهدافها ارتبطت بإجراءات دينية مصحوبة بإنجاز اجتماعي جمعي، ولهذا نجد بعض الأطعمة قد توقفت مع توقف إقامة شعائر المولد، وهذا هو الحال في مراسم الاحتفال بالنصف من شهر شعبان، فقد كانت هذه الشعيرة تعلن عن نفسها بالصيام، وبتوزيع حلى المهلبية والتطلي (الكاسترد)، ويتداخل معها تجهيزات المطبخ اللازمة لشهر رمضان، ثم بدأت تتلاشى في ظل إيدلوجية مضادة تحرم الموالد، وشعائر النصف من شعبان.

هكذا أصبح للطبخ علامة دالة وارتبطت بالسلوك المقدس، أي المصاحب لطقوس ميثولوجيه، مثل: وليمة الدشيشة باللحم، والمعروفة باسم (القرينة)، التي تعد سنويًا، وتهدف إلى إعادة التوازن للإنسان القلق أو المريض، أو العقيم، وبهذا يكون هذا الطقس الغذائي، بمثابة وليمة دورية لتهدئة الأرواح الشريرة، والدفاع عن النفس من تلك التهديدات الوجودية.

ومن الطقوس الدينية المصحوبة بتحضير الطعام، مزارات أضرحة الشيوخ، للتبرك بها وإقامة الطقوس الجماعية، وتناول الكعك، وغيره من الأطعمة التي تحضر، فيكون الطعام أداة للتقرب، في طقس ميثولوجي متعارف عليه منذ القدم، لكنه توقف مع انتشار التعليم، وهدم الأضرحة، التي تزار؛ لتفريج الكرب.

٢- دلالات اجتماعية

تندرج ضمن هذه الدلالات الولائم الاجتماعية بصفة عامة، مثل: الأعراس، والعقيقة، والختان، وولائم الضيافة بجميع أنواعها، وتعد وجبة الصيادية من أعرق الوجبات الغذائية، المقدمة للضيوف، إضافة إلى الذبائح التي تقدم في الضيافة الرسمية، ويمكن أن يقدما معًا، خاصة إذا كان الضيوف من خارج المنطقة، فيتم تعريفهم بأشهر الوجبات الغذائية، التي تشتهر بها المنطقة، ويضاف إلى ما سبق وجبات الطعام التي تعد في المآتم، فتقام في أيام العزاء الثلاثة وجبتا طعام (غداء- عشاء)، من الذبائح، التي يتقدم بها الجيران، أو الأصدقاء، والمقربين من أهل الميت.

ومع أن ولائم المآتم لها بعد ديني، يعززه الهدي النبوي في الحض على إطعام الميت، إلا أنها أخذت أبعادًا اجتماعية أكثر تعقيدًا، بحيث غدت عرفًا، يقتضي تبادل الأدوار في المواقف والأزمات الصعبة التي يمر بها الأفراد، إلى جانب كونها مواساة لأهل الميت، وفي اليوم الثالث من أيام العزاء، يتحول المكان إلى مسرح للطبخ، إذ تقوم النساء على تحضير فطير مدهون بالسمن؛ ليتم توزيعه على المعزيات مع التمر، ثم يُعاد تحضيره، مرة أخرى بعد انتهاء أربعين يومًا على وفاة الميت.

وفي الوقت الذي تكون فيه الوظيفة النفعية أقل قيمة، تكون الدلالة الرمزية أكثر أهمية، وذلك في سياق الطبخ الذي يتم في جو نفسي يخيم عليه الحزن، ويكتسحه السواد، الذي ينتشر مع رائحة الخبز، وتفاعل النساء مع العجين والفرد والخبز، والفرز والتوزيع، وكل هذه المهام تتوزع ضمن إطار مسرحي مكتمل العناصر، أبطاله هم أهل الميت، وهم الأكثر تأثرًا مع الحدث، وتصبح المعزيات أكثر تفاعلا، فواحدة تجلب الدقيق، وأخرى تحضر السمن، وثالثة توفر التمر، وهكذا، وأما الأدوات اللازمة للتجهيز؛ فتكون من الجيران.

هكذا لتتحول الأسر المتعددة، إلى أسرة واحدة، في العمل والتجهيز والمواساة، وعلى هذا الأساس يكون هذا التفاعل مرتبطًا بسلوك جماعي وماض تاريخي، ويصبح فعل الخبز دالا سيميائيًا لازمًا لتأدية الواجب، هذه الممارسة إنْ اتخذت استعدادًا مختلفًا في الوقت الراهن، إلا أنها احتفظت بتقاليد الإطعام، حيث يوزع الخبز والكعك الجاهزين مع التمر واللبن والفواكه صدقة للميت.

وإذن الممارسات المرتبطة بمظاهر الطبخ في المآتم حوت دلالات متعددة دينية واجتماعية وميثولوجيه محددة بأيام وظروف معينة، لإعداد وصفات مخصوصة؛ لهذا الغرض.

٣- وصفات ذات دلالات شعبية

وهي متصلة بالنظام الغذائي البيولوجي: كما في وجبات الطعام التي تُقدم للمرأة في النفاس، مثل: المفروكة بالتمر، والعصيدة، والفطير الرقاق مع مرق اللحم أو الحَمَام، ومغلي (الحلبة، الموغات)، وهناك وجبات خاصة للتدفئة في الشتاء، وأخرى في فصل الصيف، إضافة إلى تحضير وجبات المرضى، حسب نوع المرض وحاجته، وكل هذه الوجبات تتطلب دراسة مستقلة للاستفاضة فيه، وتحليل الدلالات المرهونة بالوصفة، وما يُتداول حولها من أقوالٍ أو سلوكٍ، يُعبّر عن وعي بأهمية الغذاء الجيد، ودوره في التزود بالطاقة اللازمة.

وقد ارتبطت الوجبات الشعبية بسياق الماضي، الذي حولها إلى قيمة حضارية، وعلامة أيقونية دالة، لها مدلول يقود إلى هوية المنطقة، كما نلحظ في الصيادية، والمنسف، والدشيشة، والمبسوس.

د- الطب الشعبي والتداوي بالأعشاب

لم تكن المرأة في الساحل الغربي تعمل في مجال الطب بشكل رسمي شأنها شأن النساء في سائر الوطن، وإنما كان عملها مساعدًا ومخصوصًا في مجال التوليد والقبالة، وقد مارست المرأة التداوي بالأعشاب والتدليك، إذ لم تكن في تلك الفترة متعلمة، ولذلك لم تدون آثارها وجهودها الطبية التي برعت بها، مع أن الوصفات المتداولة فيما يتعلق بأمراض النساء والطفولة والعقم وبعض الأمراض الجلدية مفيدة، وما زالت هذه الوصفات تستخدم حتى يومنا، إضافة إلى وصفات التجميل والاهتمام بالشعر.

لقد كان التداوي بالأعشاب موضوعًا مهمًا يتعلق بالمرأة في هذا الإقليم في جميع مراحل حياتها المختلفة، واشتهرت لديها قائمة معروفة من الوصفات الطبيعية التي تستخدمها لعلاج متاعبها في مراحل حياتها المختلفة، ويشمل ذلك الحائض، والمرضع، والحامل، والنفساء، وأعراض اليأس، ومن أبرز الأعشاب المستخدمة للتداوي: الجعدة للإسهال وآلام المعدة، والميرامية للتخفيف من آلام الطمث والأعراض المصاحبة لسن اليأس، والشيح لعلاج الأمراض الجلدية وإدرار الطمث، وهناك العديد من الأعشاب الأخرى التي تنبت في المنطقة أثناء فصل الربيع مثل الحَرْمَل والقَيْصُوم والمَاشْطَة، ومازالت النساء يجمعنها في موسم الأمطار، ليتم تجفيفها وبيعها، **الصورة رقم (١٣)**، وهي تشكل مصدر رزق مساند.

وقد نجحت بعض المستحضرات والوصفات في اجتياز الزمن، فمازالت أغلب الأعشاب تُستخدم، ومنها على سبيل المثال: مرهم للحروق مستخلص من شمع العسل ومضاف إليه أعشاب بنسب ومقادير محددة، وهو ما زال مستخدمًا في مدينتي ضباء والوجه وتوابعها، وبالإضافة لما سبق توجد العديد من الوصفات الطبية والخلطات التجميلية، ولكن المقام لا يتسع لذكرها، ولعل أبحاثًا أخرى تسعى إلى توثيقها ودراستها، فكثير من الوصفات الشعبية أثبتت الأبحاث الطبية صلاحيتها لعلاج الأمراض، وفائدتها للبشرية.

رابعًا - الحرف والمهن التقليدية هوية حضارية وثقافية

في إطار الواقع الجديد للعولمة الاقتصادية، الذي وسم مرحلة التسعينات وإفرازاتها الاقتصادية والسياسية والثقافية، وما أدت إليه من تغييرات في بنية المجتمعات العربية، يبدو سؤال الهوية من أقوى الأسئلة المطروحة في المجتمعات الناهضة، التي تتطلع إلى إيجاد كينونتها، وتحقيقها الاكتفاء الذاتي، الذي يضمن نموها واستقرارها الاقتصادي والفكري معًا.

ولما كانت المعرفة التي تملكها الجماعة عن نفسها، هي حجر أساس في زاوية تشكلها، والمنطلق الذي لا غنى عنه في تصورها لمصيرها، وتحديد موقعها وتقدير حاجاتها وأهدافها وبناء نهضتها، لذا بات من الضروري مراجعة هذه المعرفة ونقدها، في ضوء تطور العلوم، وتقدم الأمم والمجتمعات.

إن ما يقدمه لنا هذا الوعي من انفتاح، يطرح أسئلة حاسمة ومهمة؛ للبحث عن منهجية علمية، تسهم في فهمنا لذواتنا وإدراكنا لمقومات رقينا وتقدمنا، وفي تصورنا لمصيرنا وحاجاتنا، فهل الهوية مكون اجتماعي ثابت غير قابل للتغيير والتعديل، أم هي تصور متجدد مع ظروف وتقلبات الحياة السياسية والاقتصادية؟

هذا السؤال يولد عددًا كبيرًا من الأسئلة، التي لا غنى عنها لفهم الوضع الراهن، لذا يمكننا الانطلاق منه لوضع خطط تنموية تحقق، ما تصبو إليه الأهداف الاستراتيجية، وعلى ضوء ما طرحناه في سؤال الهوية يمكننا طرح الأسئلة التالية:

هل نضع أنفسنا في إطار الثقافات في الدول المتقدمة وأهدافها؟، هل نتمسك بالخصوصية أم نقبل بمبدأ ثقافة منسلخة عن الماضي؟، هل تأكيد الذات يلزم نفي الآخر ومنع التبادل الثقافي؟، هل من حلول وسطى لترميم الثقافة المحلية؟، ما علاقة الهوية بالثقافة، وما علاقتها بمباحث السيمياء الأنثروبولوجية، التي تنهض عليها منهجية هذا البحث؟

في ظل هذه الأسئلة المتمحورة حول الذات وعلاقتها بالآخر، جاء هذا المبحث المهم؛ لفحص الواقع الحرفي في الساحل الشمالي الغربي، وليأخذ بيده في سبيل تحقيق موقع ملائم للطموح الذي

ترسخه الخطط التنموية لإحدى المناطق، التي يعول عليها في إيجاد موارد اقتصادية تعزز الدخل القومي، وتقلل من الاعتماد على الموارد النفطية.

إن الإلحاح على مركزية ثقافة محددة، وفرضها على الواقع المحلي، وتجاهل التعددية التي ينطوي عليها الكل المتضمن لهذه الأجزاء، يفوت الفرصة أمام الإبداع الحرفي المحلي، ويقلص فرص التفوق الممكنة للسير قدمًا في توفير المناخ الملائم للتقدم الحرفي، وذلك لأن التقدم المهني في كل منطقة، يعتمد بدرجة كبيرة على مدخرات تلك المنطقة الطبيعية والمهارية التي ترسخت عبر الأجيال المنتجة، والتي واجهت تحديات العيش، في ظل استثمار الممكن والمتاح أمامها من المواد الخام، لإيجاد فرص استثمارية تحقق لها الأمن الغذائي، وسبل العيش الكريم، وذلك هو الرباط القوي، الذي يجمع بين مقومات التقدم المهني، وتشكيل خطط التنمية المنطلقة من رؤية واقعية، تعتمد فحص الواقع، وإعادة تأهيله، لمواجهة التحديات واستثمار الفرص الملائمة، اعتمادًا على نقاط القوة المتاحة، والأيدي الحرفية هي أساس تشييد هذا البناء، لذا ينبغي تأهليها بشكل ملائم يواجه تحديات العولمة الاقتصادية.

وتتصل بهذا الاتجاه جُل المحاولات التي تتعامل مع الثقافة الشعبية في مضمونها المباشر، وإن ظهرت بعض الخصائص الفنية، فهي ليست هدفًا، وإنما ناتجة عن الجودة المهنية، على اعتبار أن القيمة الفنية مرتبطة بمنفعة أو تعبير عن حاجات فردية أو جماعية، مما يسمح باقتناء المنتج بوصفه عملا فنيًا؛ خاصة عند ما يقوم المنتج على بتحديث الفكرة، عن طريق إدخال تقنيات أو مواد جديدة تدفع المنتج نحو العالمية والتقدم الحرفي.

في إطار هذا التوجه وُجِد الاعتقاد، الذي يعترف بوجود ثقافات تختلف من مجتمع لآخر، وأن كل ثقافة يجب أن يُحكم عليها من خلال مقوماتها الخاصة، وأنه لا ينبغي التسليم بـ "تفوق ثقافة على أخرى أو اعتبار ثقافة ما مركز الكل الثقافي" (الواكدي، ٢٠١٠م، ١٣٧). فهل ثمة تعارض بين الرأي القائل بتطور المجتمع الإنساني في خط واحد يمر بمراحل، وبين التقدم البشري المتصل على خط متصاعد؟

ما تمخض عنه البحث في هذا السؤال، هو القول بفكرة النسبية الثقافية، التي أخذت تحل محل النظرية التطورية، فترسخت فرضية الدفاع عن ثوابت الهوية الثقافية التي يمكن أن تقاوم تحديات العولمة الاقتصادية، ومن ثم يحصل التحول التدريجي نحو اقتصاد قومي مزدهر، كما حدث في تجربة الصين الاقتصادية، التي بدأت بتدشين نظام الأسر المنتجة، ثم واصلت عملها الإصلاحي، فحققت الانفتاح الاقتصادي بالانضمام إلى منظمة التجارة العالمية[٨].

وإذا انتقلنا إلى أهداف التحديث التي تنص عليها خطط التنمية، نجدها تشق طريقها ما بين العالمية والتميز، وفي هذا الإطار يتحقق للمنتج الحرفي عوامل النجاح، التي تعتبر الخصوصية الثقافية منطلقًا للتواصل والمثاقفة باعتماد الكل الذي يتضمن العديد من الأجزاء.

إن التعددية الثقافية هي الحقل، الذي تشكلت فيه الهوية الثقافية للحضارة الإسلامية، وقد كان التنوع عامل نجاح جوهري، وكانت النتيجة أن الهوية المنجزة هي نتاج عملية مثاقفة وتطور مستمر، فالهوية كيان جمعي ينتظر أن ينجز ويتشكل باستمرار، وهي تراث قابل للتطور عبر الزمن، وهي ناتج تفاعل مستمر مع بنى أخرى هيأتها الظروف والمدخرات، وبمقدار ما تكون الثقافة المحلية منفتحة على الآخر، بقدر ما يكون رسوخها وقدرتها على الصمود أمام تحديات العولمة الاقتصادية والسوق الدولي المفتوح، وبهذه الطريقة لا يُعد التحديث نقيضًا للتقليد، بل عملية تقوم على التأثير والتأثر، فالتراث الشعبي مستمر في سياق الحاضر، واستمرار تداوله في المستقبل يتطلب توفره على مقومات تؤهله للصمود والمنافسة العالمية.

وفي سبيل تحقق ذلك لا بد من التمتع بإرادة ذاتية، وقوة معنوية، ورؤية واقعية، وقاعدة معرفية فعّالة، وبقدر ما ننجح في تأسيس مرجعية ثقافية ثابتة وعميقة في رؤيتها وفي جذورها التاريخية، نستطيع مواجهة غزو المنتج الخارجي، ومن ثم العودة إلى تحقيق مبدأ الاكتفاء الذاتي، في ظل توفير المتطلبات الحديثة التي تفرضها مقومات الحياة العصرية.

الخاتمة

كان تركيز الدراسة منصبًا على العلامة السيميائية، بوصفها الأداة المقترحة لتحديد الدلالات الرمزية للمنتج الحرفي، ومن خلالها تم بلورة عدة مفاهيم رسخت الأبعاد الرمزية للمنتج الحرفي؛ الذي يستمد قيمته الحضارية والفنية من العرف والتواضع الاجتماعي، وبناء عليه تم تفعيل مقترحات مباحث السيميائية الثقافية؛ للتأكيد على أن المعنى القار في المنتج الحرفي، ليس مطابقًا للشيء ولا سابقًا عليه، بل هو حصيلة لما تضيفه ممارسات الذات المنتجة في إطار محيطها، وهذا ما يؤسس لوجود الكيان الرمزي، ومن ثم يعمل على إعادة إنتاجه في تصاميم جديدة.

وبناء عليه يمكن توزيع نتائج الدراسة على مستويين:

[٨] https://engineer.tn

١- المستوى الأول:

ثقافي معرفي، مرتكز على مقاربة أقطاب التواصل في محيط تداول المنتج الحرفي، وذلك من خلال الكشف عن رموز كل حرفة ، وبيان دورها في ترسيخ الهوية داخل الجماعة المنتجة، وفي ثنايا هذا الطرح أظهرت الدراسة أبرز المعاني والدلالات الخطية، فسلطت الضوء على الدلالات السيميائية لكل حرفة بعد توثيقها ورصد وظائفها، وسبل تحديثها، ويمكن تلخيص أبرز النتائج فيما يلي:

الوظيفة التعبيرية، وهي تعزز علاقة المُنتَج بالمنتِج، وتبين موقف المرسِل تجاه الرسالة، وذلك على افتراض أن المنتَج الحرفي رسالة صادرة عن مرسِل هو المرأة الحرفية، التي شكلت منتجاتها جزءًا مهمًا من النشاط السكاني في المنطقة، وقد أثبت الدراسة أن المرأة في منطقة الساحل الشمالي الغربي، لديها توجهات وأهداف معينة تجاه الإنتاج، بعضها نفعية وهي الأغلب، وبعضها الآخر فنية تزيينية، وكلها مهمة في سياق ترسيخ الوجود الأنثوي، وهي بمثابة سجل توثيق، ودليل مادي، يمكن أن نعتمده في دراسات لاحقة أكثر توسعًا، بحيث يفرد لكل حرفة دراسة خاصة، تتوسع في سياقها، وتعمل على ربطها بالحاضر.

الوظيفة الشعرية، التركيز على الوظيفة الشعرية، كشف عن انطباعات المرأة المنتِجة، ووعيها بهويتها الثقافية، وميولها المهنية، واهتماماتها المتعلقة بمواصفات المنتج، ومن خلال تحليل أنظمة الإنتاج الحرفي ودواعي استخداماته ، قدمنا تحليلا محايثًا، يستهدف الشروط الداخلية المتحكمة في التصميم، فظهر لنا دور البيئة في تشكيل المنتج، وأثر الوظائف في مسيرة تداوله بحيث شهدت المنطقة توقف بعض الحرف مثل صناعة الخوص، ثم توقفها، أو تطور حرف أخرى مثل صناعة السدو والحلي.

الوظيفة المرجعية: وتتضمن علاقة المنتج بالواقع المعاش، والمبرر لظهوره والحاجة النفسية والاجتماعية أو الاقتصادية التي يحققها، وقد مهد التركيز على الأبعاد الجمالية إلى تفكيك الرموز، وإقامة تحليل بنيوي تكويني، يتخذ من الثقافة الموحدة مضادا للاختلاف، الذي يقابل الذات بالآخر ويميزها عن غيرها، ويكسبها هويتها الخاصة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن تشكيل المنتج بشكل دال متكامل ومكثف بذاته، وقادر على توليد سلسلة لا متناهية من الدلالات، انطلاقًا من تنوع الأنماط الصانعة لكينونته، وهذه هي الخطوة الأولى نحو الغوص عميقًا في مجال التأصيل الثقافي، ومن ثم أثبتت الدراسة أن التحديث مستقبلا يتحول إلى علامة دالة على مرحلة معينة، بوصفه علامة على نفسه، وظروف إنتاجه، وتلقيه، باعتباره جزءًا من نسق خاص ينتمي إلى كل منسجم ومتكامل.

الوظيفة الاتصالية: وهي التي تكشف علاقة المرسل بالمستقبل، وترتكز على تحليل الخطاب المادي للمنتج، وقد تمكنت الدراسة من اكتشاف النسق العام الحامل للدلالة القارة، وإليها يرجع الفضل في استمرار الإنتاج والتلقي، ليبقى المنتج في حركة تجديد مستمرة، ولترسيم حدود الدوال المنتجة والمتفاعلة بين المتواصلين (المنتج الحرفي والمستهلك) في محيط الاستثمار السياحي، يُفترض أن المنتج الحرفي يمر بمراحل تحديث متلاحقة ليتلاءم مع ذائقة المستقبلين. ومن هنا يظهر أن الدلالة الناتجة حصيلة سلوك لا يمكن أن يطور أو يؤول إلا في سياق عجلة تحديث لا تتوقف عن الدوران والحركة، وذلك ما يصطلح عليه بسيرورة التداول في المعجم السيميائي، وهي التي نص البحث على ضرورة استمرار تداولها؛ فالرمزية الحاضرة في هذا السياق هي نتاج تراكم معرفي مشترك، يتوفر على جميع أشكال النشاط الحرفي، في المواقع الأثرية والعلاقات الاجتماعية، والملابس والحلي والأطعمة... وجميعها تحوي أشكالا رمزية أودعها الإنسان تجربته؛ لتصبح قابلة للتداول والمنافسة عالميًا.

وبذلك تكون الفرضية التي ينطلق منها هذا البحث، توجه المنتجات الحرفية التقليدية التي تستهدف السائح إلى تصميم شفرة محددة للهوية الثقافية، تلك الشفرة هي التي تضفي على التصميم القيمة الفنية الناتجة عن الخبرات الثقافية والاجتماعية للمنطقة، بحيث تصبح هذه الشفرة ذات قيمة تداولية بين المجتمعات، وأي تحديث لها لابد أنْ يتضمن تحويلا له دالٌ ومدلولٌ قصديٌّ يحتفظ بتلك الملامح.

٢- المستوى الثاني:

اقتصادي تنموي يتطلع إلى تطوير الحرف، ويمكن إجمال أبرز نتائجه:

١- قدم البحث دراسة موضوعية، تناولت تقييم الوضع الراهن للحرف اليدوية، وحددت المعايير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الواجب مراعاتها لتطوير الحرف، وتوسيع آفاقها المستقبلية، وتنمية عوائدها الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، وإظهار جماليتها وقيمها الحضارية، والتأكيد على الهوية الوطنية وإرساء الذاكرة الثقافية المتصلة بها.

وقد تطلب ذلك التعريف بالحرف وعلاقتها بالعادات والتقاليد، وقد تم ذلك في إطار دعوة عامة لطرح خطة وطنية لإعادة إنتاجها وتطويرها، خصوصا في المجال السياحي لزيادة الدخل الوطني.

٢- أكدت الدراسة حقيقة تتفق مع طبيعة أنشطة الحرف التقليدية بصفة عامة، من جهة تركيزها على تحقيق الوظائف النفعية للفرد والجماعات، وأن القيمة الجمالية ناتجة عن الجودة وليست هدفًا

أساسيًا، قد يكون ذلك مرتبطًا بمثلث (ماسلو)،لإشباع الحاجات أكثر من ارتباطه بفكرة التصميم وأيديولوجياته (الفرماوي، ٢٠٠٨). لكن ما تبدعه يد الإنسان في عالمنا المعاصر يتجاوز القيم النفعية إلى مقاييس أخرى، تتجاوز الذائقة الاجتماعية المحلية إلى مقاييس عالمية، وذلك يقود إلى منافسة المنتج المحلي للمنتج المستورد، ويكون صالحًا للتداول في الأسواق الخارجية، وأغلب التطورات التي تلحق بالحرف التقليدية، تتمثل في إعادة تكوين الأجزاء من خلال الحذف والإضافة والتعديل، وذلك من أجل وصول المنتج إلى نموذجه الأعلى، وأدائه الأفضل ليجمع بين جمالية الشكل وجودة المضمون، وأصالة التصميم.

٣- دراسة الدال الرمزي وتحليه، أثبتت دور الخيال الفني في تغذية الشعور بالهوية وتضخيمها؛ فمن خلاله تم دمج تجارب متعددة في لوحة تشكيلية متداخلة، أو في سجادة سدو يظهر فيها المحافظة على التراث في إطار الأصالة والمعاصرة، إلى غير ذلك من المنتجات الحرفية في ثوب معاصر.

الملاحق

الصورة رقم (١)(المِحْيَة: سلة لحمل السمك، والخضار) article/view/8539

الصورة رقم (٢)

https://blogram.me/gilanshenasi

الصورة رقم (٣)

الصورة رقم (٤).

https://zoopps.com

الصورة رقم (٥): (https://mysocialmate.co/tag

الصورة رقم (٦) الرَّزنة http://www.alriyadh.com/

الصورة رقم (٧) الْعُصُمْ

رقم (٨) (السخاب، بعدسة الباحثة.

الصورة رقم (٩)

الصورة (١٠)عقد صناعة يدوية بالخرز، بعدسة الباحثة.

الصورة رقم (١١) صدفة بحرية معالجة بمواد وتقنيات حديثة، بعدسة الباحثة.

الصورة رقم (١٢) عمل فني من صدفة البصر، بعدسة الباحثة.

الصورة رقم (١٣)صدفة حصان البحر، بعدسة الباحثة.

شكل الصورة رقم (١٤)كائنات بحرية محنطة، بعدسة الباحثة.

الصورة رقم (١٥) استخدام عصري للسدو

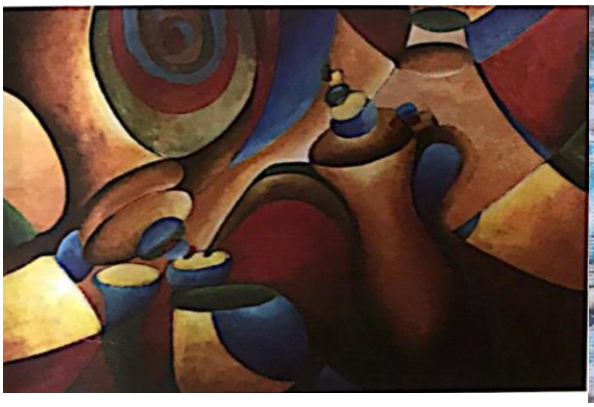
http://www.aen-tabuk.com/291920.html

الصورة رقم (١٦) المَنْقَب،(http://www.alriyadh.com)

الصورة رقم (١٧) الهداب، غطاء للرأس، (http://www.alriyadh.com)

الصورة رقم (١٨) (https://www1.alwatan.com)

الصورة رقم (١٩) (https://www.saudibureau.org)



الصورة رقم (٢٠) لوحة تشكيلية للفنانة خديجة نور الدين (مجلة الملحق الثقافي الكندي "آفاق") (https://www.saudibureau.org)

الصورة رقم (٢١) المبسوس (كعك العيد)، بعدسة الباحثة

الصورة رقم (٢٢) بهارات الأسر المنتجة، بعدسة الباحثة.

تتقدم الباحثة بخالص الشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز – جدة، على دعمها العلمي والمادي بالمنحة البحثية رقم (١٤٢٨٩٣).

المراجع

- إيكو، أمبرتو. (٢٠٠٨م)، سيميائيات الأنساق البصرية، ترجمة مُحَمَّد التهامي ومُحَمَّد أوداد، اللاذقية، دار الحوار.

-إيكو، أمبرتو، (٢٠١٠م)، العلامة: تحليل المفهوم وتاريخه، ط٢، ترجمة سعيد بنكراد، بيروت / الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

- بنكراد، سعيد، (٢٠٠٥م)، السيميائيات (مفاهيمها وتطبيقاتها)، اللاذقية، دار الحوار.

- بنكراد، سعيد، (٢٠٠٦م)، سيميائيات الصورة الإشهارية (الإشهار والتمثلات الثقافية)، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق.

- جاكوبسن، رومان، وآخرون، (٢٠٠٨م)، أساسيات اللغة، ترجمة سعيد الغانمي، بيروت، المركز الثقافي العربي.

- الجوهري، أميمة، (٢٠٠٧م)، تجهيزات العروس وطقوس الزواج، الرياض، مكتبة العبيكان.

-ريد، هربرت، (د.ت)، تعريف الفن، ترجمة، إبراهيم إمام، ومصطفى الأرنؤطي، سلسلة مكتبة الفنون، الشارقة، مركز الإبداع الفكري.

- الزيات، فتحي، (١٩٩٦م)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي، والمنظور المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

- سايزر، جوست، (٢٠٠٥م)، الفنون والآداب تحت ضغط العولمة، ترجمة طلعت الشايب، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

- السيد، عبد الحليم، (١٩٩٠م)، وآخرون، علم النفس العام، ط٣، القاهرة، مكتبة غريب.

- شيباني، عبد القادر، (٢٠١٠م)، السيميائيات العامة (أسسها ومفاهيمها)، بيروت، الدار العربية للعلوم.

- عبد المجيد، شاكر،(٢٠٠٨م)، الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- عبد الله، إياد، (٢٠٠٨م)، فن التصميم: الفلسفة، النظرية، التطبيق،ج٢، الشارقة، دائرة الثقافة والإعلام.

- عز الدين، إسماعيل، (٢٠٠٣م)، الفن والإنسان، الإسكندرية، مكتبة الأسرة.

- عطية، محسن، (١٩٩٤م)، الفن والحياة الاجتماعية، مصر، دار المعارف.

.....، (٢٠٠٠م)، القيم الجمالية في الفنون التشكيلية، د.ن، دار الفكر العربي.

.....، (٢٠٠٣م)، الفنون والإنسان، د.ن، دار الفكر العربي.

- غريماس، ج، وآخرون، (٢٠١٠م)، سيميائيات الأهواء من حالات الأشياء إلى حالات النفس، ترجمة وتقديم سعيد بنكراد، طرابلس، دار الكتاب الجديد.

- الغوثاني، راتب، (٢٠٠٤م)، المعايشة الجمالية (اكتشاف اللاشيء في الفن- اللحظة والدافع)، دمشق، دار الينابيع.

- كشيدي، حليمة، وآخرون، سيمائية الحلي والأزياء الأمازيغية: القبائل الكبرى بالجزائر أنموذجًا، (رسالة ماجستير)، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة زيان عاشور، ٢٠١٧م.

- الفرماوي، حمدي علي، (٢٠٠٨م)، الحاجات النفسية في حياة الناس اليومية، قراءة جديدة في هرم ماسلو، د.ن، دار الفكر العربي.

- ابن منظور، مُحَمَّد، (٢٠٠٣م)، لسان العرب، القاهرة، دار الحديث.

- الهيئة العامة للصناعات الحرفية، (٢٠٠٩)، الحرف العمانية دراسة توثيقية، سلطنة عمان، (إصدار).

- الواكدي، جليلة، (٢٠١٠م)، مفهوم الهوية: مساراته النظرية والتاريخية في الفلسفة، وفي الأنثروبولوجيا، وفي علم الاجتماع، منوبة، مركز التعليم الجامعي.

- الورثيلاني، الحسين، (٢٠٠٨م)، نزهة الأنظار في فضل علم التاريخ والأخبار، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة.

- يوري لوتمان، (٢٠١١م)، سيمياء الكون، ترجمة عبد المجيد نوسي، المركز الثقافي العربي، بيروت.

مواقع إلكترونية

-http://www.al-jazirah.com/2015/20150906/fe36.htm

-http://www.al-jazirah.com/2015/20150209/ln54.htm

-https://scth.gov.sa/handicraft/Pages/default.aspx

-(https://www.saudibureau.org)

https://engineer.tn

Maryam Ibrahim Ali Hamed Ghabban
Department of General Courses, Faculty of Arts & Humanities
University of King Abdulaziz-Jeddah

Abstract

This study addresses a virgin area in Arabic Studies because it combines cultural semiotics and contemporary anthropology. The synergy of these two fields raises a number of questions whose aim is to deepen the investigation of the material heritage and the cultural identity of the Saudi women in the northwest coast of Saudi Arabia.

The selection of the study's domain was based on the historical and cultural importance of the region; it comprises the largest touristic front in Saudi Arabia. Thus, the significance of this study is manifest because it explores the area of empowering women economically; an important tributary in Vision 2030.

In order to establish a solid referentiality for the study in research and application, it is divided into 2 divisions. The First is theoretical that presents an extensive study of the concept of cultural semiotics and its relationship with the folk material heritage based on previous research submitted in the area of the semiotics of visual images, and what the cultural anthropology in the area of crafts and folk arts had offered.

As for the second division, it is an applied division of a descriptive analytical nature that is necessitated by the anthropological research literature. Thus, the first task of this study is to explore and document women's crafts within the boundaries of the study's field. Then, the national self identity is unravelled beside aspects of positive reception of their craft products in addition to examining and evaluating attempts for renewal and innovation through the process of conditional production that does not go beyond the roots of integrated identity in parts of the craft product and its forms and colors. All this is achieved via the analysis of semiotic symbols indicated in the craft product.

Key words: Cultural identity – Folk material heritage – Northwest Coast – cultural semiotics and anthropology – folk crafts

مفهوم الإلحاد واتجاهاته المعاصرة

د. ندى بنت حمزة بن عبده خياط

قسم العقيدة – جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

تهدف هذه الدراسة الموسومة بـ(مفهوم الإلحاد واتجاهاته المعاصرة) إلى بيان مفهوم الإلحاد في اللغة العربية والقرآن الكريم، وفي معاجم الفكر المعاصرة، وتبين الدراسة قدم الظاهرة الإلحادية في التاريخ الإنساني، وانتشارها في العصر الحديث بشكل كبير ولافت.

وتسلط الدراسة الضوء على بيان صور الإلحاد المعاصر وذكر أبرز تجلياته، مع بيان أهم الفلاسفة الرواد لكل نوع من هذه الأنواع.

وتبين الدراسة معنى الالحاد الجديد الذي هو ظاهرة لها جاذبيتها الخاصة، وأن رموزه الجدد ظهروا لا كعلماء ومثقفين فقط ، وإنما كنجوم مؤثرة إعلامياً ، فهو ظاهرة مختلفة عن الظواهر الإلحادية الأخرى ، كما عرض البحث أهم سمات وخصائص أصحاب هذا النوع الجديد من الإلحاد.

ومن أبرز نتائج الدراسة: أن الإلحاد هو عدم الإيمان بوجود الخالق وكماله، وتنسدل من مفهوم مصطلح الإلحاد مجموعة من النظريات والاتجاهات الإلحادية الحديثة والتي منها: الإتجاه الربوبي والإتجاه الشكي والإتجاه الماركسي والإتجاه الإنساني والإتجاه البرجماتي والإلحاد الجديد.

ومن أهم توصيات الدراسة: أن تولي البحوث العقدية الأكاديمية في أقسام الدراسات الاسلامية اهتماما بالغاً بدراسة الواقع المعاصر وما يطرح فيه من نوازل وشبهات فكرية إلى جانب الاهتمام بالأبحاث المتعلقة بالتراث، خصوصاً في الجانب المتعلق بدراسة الأفكار الإلحادية التي غالباً ما تصاغ بقوالب جديدة مغرية وجذابة.

الكلمات المفتاحية: الإلحاد–تيارات الإلحاد– الإلحاد الجديد – الإلحاد المعاصر– أنواع الإلحاد.

مُقَدِمَةُ :

الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجًا، والصلاة والسلام على النبي الكريم الذي أُرسل رحمة للعالمين، هاديًا وبشيرًا ونذيرًا، وعلى آله، وصحبه، وسلم تسليمًا كثيرًا.

أما بعد:

فإن الكتابة في (مفهوم الإلحاد) أمر بالغ الأهمية؛ لتعلقه بأهم ملف يُطرح على بساط الدرس العقدي المعاصر، فهو بحث يتعلق بأخطر أمر قد يؤثر في عقيدة المؤمن، ويقضي على أجلِّ مكوِّن من مكوناته الإنسانية، ومتطلباته الروحية.

فالإلحاد ذاك السراب الفكري –بأدق توصيف له–، الذي هو حالة طارئة على البشرية جمعاء، يحاول أن يوجد لنفسه مكاناً أمام العقائد، وبديلاً عن قضية الإيمان بالله، في محاولات وصولات معاصرة، وثوب جديد يجترّ أفكار الإلحاد القديم، ويلوك نفس شبهاته.

وعلى الرغم من أن قضية الإيمان بوجود الله هي قضية متجذرة في الكيان الإنساني، وأن هذا الموقف هو الموقف الأكثر موافقة مع طبيعة الإنسان، وهو ما يبعث في نفسه الطمأنينة والسكينة والانشراح، فبغير الإيمان بالله لا يكون لحياة الإنسان معنًى، ولا لوجوده هدف.

وبالرغم من وضوح هذه القضية وبداهتها وتعمّق وجودها في كل المجتمعات الإنسانية عبر تاريخ البشرية الطويل، فإن هناك من جحدها وتنكر لها بسبب مسلَّمات فكرية زائفة خلَّفتها عوامل عاطفية انفعالية غير مبنية على قوانين العقل، وغير ملتزمة بمبادئه المنطقية.

وقد سلك أهل الإلحاد طرائق قددًا؛ فمنهم من آمن بوجود إله وأنكر النبوة وإرسال الرسالات وكفر بها، ومنهم من كان موقفه متردداً بين الإيمان بوجود الله والإنكار والجحود مدعيًا عدم كفاية الأدلة في الإثبات، ومنهم من جزم بعدم وجود الله على سبيل الحتم والإغلاق، وأثار جميعهم ركاماً من الشكوك والاعتراضات على قضية وجوده –سبحانه–.

وهناك من يرى أن الأديان خرافة وأساطير، وآخرون يرون أنها تعبير عن فشل الإنسان في فهم الوجود، وآخرون يرون أن الأديان مناقضة للعلم والعقل، وآخرون يرون استغناء الإنسان بالعلم التجريبي بديلاً عن فكرة وجود الله، فالإنسان وحده الموجود الأعظم.

وظهر من بين كل تلك الأطياف تيار جديد ناقم على جميع الأديان ومحارب لأصحابها، ويدعو للقضاء عليهم؛ معللاً ذلك بأن الأديان هي سبب الشرور في هذا العالم.

وسبب اختيار هذه العنوان للبحث والكتابة: هو تسليط الضوء على كل تلك المسالك الإلحادية، والاقتراب منها بمجهر البحث والتنقيب، ومحاولة تقديم مادة علمية مناسبة للمهتمين بمعرفة وتحرير مفهوم الإلحاد، ومعرفة أهم اتجاهاته وشخصياته المعاصرة، وتشكيل تصور ذهني مجمل لأهم ملامح الإلحاد عموماً، والجديد منه خاصة، ولا يخلو البحث من مواطن نقد لها.

وتتجلى أهمية الكتابة في مثل هذا الموضوع بصفته: محاولة –متواضعة– لاستحثاث همم الباحثين لتقديم بحوث جديدة في الساحة العقدية لدراسة الظاهرة الإلحادية المعاصرة ونقدها، وحفز المهتمين والمختصين بالشأن العقدي لإعداد دراسات مكثفة تكشف عن مواطن الخلل، وتكمل النقص، وتقدم معالجات شرعية أعمق في دراسة شبهات الملاحدة، خصوصاً التيار الجديد منهم، وهدم ما اتكأ عليه أهله من دعائم ونظريات يزعمون أنها علمية.

وليس غرض البحث هنا تتبع كل تفاصيل الظاهرة الإلحادية ونقدها، فهذا أمر غير ممكن في مثل هذه البحوث المقتصرة على دراسة مفاهيم جزئية في عدد محدود من الأوراق.

ومنهج الدراسة هو: اتباع المنهج الوصفي والتحليلي الذي يقوم على رصد واقع التيارات الإلحادية وتوصيفها، ولا يخلو البحث من نقد لها.

وجاءت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- جمع المادة العلمية المتعلقة بالبحث مما له صلة بمفهوم الإلحاد وأهم اتجاهاته وتياراته.
- تقسيم المباحث بما يكوّن تصورًا مناسبًا لأبرز تيارات الإلحاد القديم والمعاصر.
- عزو الآيات القرآنية التي وردت في البحث إلى مواطنها بذكر اسم السورة ورقم الآية.

–عزو الأقوال إلى قائليها، مع التوثيق من المصادر المعتمدة.

خطة هذه الدراسة:

رسمتُ لبحثي خطة مكونة من مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهارس:

- **فالمقدمة:** جعلتها مدخلًا إلى موضوع البحث.
- **أما المبحث الأول:** خصصته لبيان مفهوم الإلحاد، ومعناه في المعاجم العربية والأعجمية.
- **وأما المبحث الثاني:** فخصصته لبيان أهم الاتجاهات والتيارات الإلحادية المعاصرة.
- **والمبحث الثالث:** ذكرت فيه معنى الإلحاد الجديد، وأبرز ملامحه وسماته.
- **ثم الخاتمة:** وضمنتها أبرز نتائج البحث وتوصياته.
- **ثم ذيَّلتُه بقائمة للمراجع .**

واللهَ أسأل الهدى والسداد، والمغفرة للخطأ والزلل؛ إنه أكرم من سُئل وأعظم من أعطى.

المبحث الأول:

مفهوم الإلحاد، ومعناه في المعاجم العربية والأعجمية

ورد مصطلح الإلحاد في معاجم اللغة العربية بمعنى: الميل والعدول عن الطريق القويم.

قال الزجاج: "الإلحاد في اللغة: الميل عن القصد" (الأزهري، ١٤٢١هـ).

وقال ابن فارس في بيان معنى الإلحاد: "أصلٌ يدل على ميل عن الاستقامة، يُقال: ألحد الرجل، إذا مال عن طريق الحق والقرآن" (ابن فارس، ١٩٨٩م).

وجاء في لسان العرب: "ولحد في الدين يلحد وألحد: مال وعدل" (ابن منظور، ٢٠٠٣م).

وورد لفظ الإلحاد في القرآن الكريم بمعنى العدول عن الاستقامة والانحراف بها عن الجادة في عدة مواضع:

الموضع الأول: عند قوله -تعالى-: ﴿ **بِأَنَّهُمْ كَفَرُواْ بِـَٔايَـٰتِنَا وَقَالُوٓاْ أَءِذَا كُنَّا عِظَـٰمًا وَرُفَـٰتًا أَءِنَّا** ﴾ [سورة الأعراف: ١٨٠]. وذكر الإمام الطبري في تفسيره: "أنه يعني به المشركين، وكان إلحادهم في أسماء الله أنهم عدلوا بها عما هي عليه، فسموا بها آلهتهم وأوثانهم، وزادوا فيها ونقصوا منها، فسَموا بعضها (اللات) اشتقاقًا منهم لها من اسم الله الذي هو (الله)، وسموا بعضها (العُزَّى) اشتقاقًا لها من اسم الله الذي هو (العزيز)" (الطبري، ١٤٢٢هـ).

ورُوى عن ابن عباس وقتادة أن الإلحاد: هو التكذيب والشرك، وقوله: (يلحدون) أي يشركون، ثم قال: "وأصل الإلحاد في كلام العرب: العدول عن القصد، والجور عنه، والإعراض. ثم يُستعمل في كل معوجٍّ غير مستقيم، ولذلك قيل للَحْد القبر: لحداً؛ لأنه في ناحية منه، وليس في وسطه" (الطبري، ١٤٢٢هـ).

الموضع الثاني: عند قوله -تعالى-: ﴿**وَمَن يَهْدِ ٱللَّهُ فَهُوَ ٱلْمُهْتَدِ ۖ وَمَن يُضْلِلْ فَلَن تَجِدَ لَهُمْ أَوْلِيَآءَ مِن دُونِهِۦ ۖ وَنَحْشُرُهُمْ يَوْمَ** ﴾ [سورة النحل: ١٠٣].

وذكر الإمام الطبري في تفسيره اختلاف القراء في قراءة قوله: (يُلحدون) -بضم الياء-، بمعنى: يعترضون ، ويعدلون إليه، ويعرجون إليه.

و(يَلحدون) -بفتح الياء-، يعني: يميلون إليه، من لحَد فلان إلى هذا الأمر يلحد لحدًا ولحودًا، وهما عندي لغتان بمعنًى واحد" (الطبري، ١٤٢٢هـ).

الموضع الثالث: عند قوله -تعالى-: ﴿ كُلَّمَا خَبَتْ زِدْنَٰهُمْ سَعِيرًا ﴿٩٧﴾ ذَٰلِكَ جَزَآؤُهُم بِأَنَّهُمْ كَفَرُوا۟ ﴾ [سورة الحج :٢٥] وذكر الإمام الطبري -رحمه الله- في تفسيره اختلاف المفسرين في معنى الظلم -الذي من أراد الإلحاد به في المسجد الحرام؛ أذاقه الله من العذاب الأليم-: "فقال بعضهم: ذلك هو الشرك بالله وعبادة غيره به ... وقال آخرون: هو استحلال الحرام فيه أو ركوبه ... وذكر قول ابن عباس: يعني أن تستحل من الحرام ما حرم الله عليك من لسان أو قتل، فتظلم من لا يظلمك، وتقتل من لا يقتلك، فإذا فعل ذلك فقد وجب له عذاب أليم ... وقال آخرون: بل ذلك احتكار الطعام بمكة ... إلى أن قال: فتأويل الكلام: ومن يرد في المسجد الحرام بأن يميل بظلم، فيعصي الله فيه، نذقه يوم القيامة من عذاب موجع له"(الطبري، ١٤٢٢هـ).

الموضع الرابع: عند قوله -تعالى-: ﴿ كُلَّمَا خَبَتْ زِدْنَٰهُمْ سَعِيرًا ﴿٩٧﴾ ذَٰلِكَ جَزَآؤُهُم بِأَنَّهُمْ كَفَرُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا وَقَالُوٓا۟ أَءِذَا كُنَّا عِظَٰمًا وَرُفَٰتًا أَءِنَّا ﴾ [سورة فصلت:٤٠].

قال الإمام الطبري: "يعني -جل ثناؤه- بقوله:

﴿ كُلَّمَا خَبَتْ زِدْنَٰهُمْ ﴾: إن الذين يميلون عن الحق في حججنا وأدلتنا ، ويعدلون عنها تكذيبًا بها وجحودًا لها" (الطبري، ١٤٢٢هـ).

وذكر اختلاف أهل التأويل في المراد به من معنى الإلحاد في هذا الموضع، وذكر قول بعضهم إنه: أريد به معارضة المشركين القرآن باللغط والصفير استهزاءً به. وقال قتادة: يكذبون في آياتنا.

وقال آخرون: أريد به يعاندون. وقال آخرون: أريد به الكفر والشرك، إلى أن قال -رحمه الله-: "وكل هذه الأقوال التي ذكرناها في تأويل ذلك قريبات المعاني، وذلك أن اللحد والإلحاد: هو الميل ، وقد يكون ميلًا عن آيات الله، وعدولًا عنها بالتكذيب بها، ويكون بالاستهزاء مكاءً وتصدية، ويكون مفارقة لها وعنادًا، ويكون تحريفًا لها وتغييرًا لمعانيها" (الطبري، ١٤٢٢هـ).

ومن هذا البيان السابق نجد أن مصطلح الإلحاد في القرآن الكريم يعبر عن مجموعة انحرافات عظيمة (الإلحاد في أسماء الله، الكفر والشرك والتكذيب، الاعتراض والميل، الاستهزاء ، استحلال الحرام، احتكار الطعام، معصية الله، معارضة القرآن الكريم)، وجميع هذه المخالفات الكبيرة يجمعها الميل عن طريق الاستقامة التي رسم القرآن الكريم معالمها وحددها الشارع الحكيم.

ولو بحثنا عن معنى الإلحاد في معاجم المصطلحات الفلسفية المعاصرة لوجدنا أن مفردة الإلحاد قد وردت في الموسوعة الفلسفية لعبد الرحمن بدوي، وذكر أن هذه المفردة (إلحاد) في اللغات الأوروبية مأخوذة من اليونانية، ومعناها الاشتقاقي: نفي وجود الإله. أما في العربية فكلمة ألحد عن = انحرف عن. ومن هنا فليس ثمة تطابق بين اللفظ الأوروبي واللفظ العربي (بدوي، ١٩٨٤م؛ زهبه، ٢٠٠٧م).

فدلالة مفردة (الإلحاد) في اللغة الإنجليزية والفرنسية -نظرًا لاشتقاقها من اللغة اليونانية- مختلف عن دلالتها في اللغة العربية.

وقد عُرّف (الإلحاد) في المعجم الفلسفي لمجمع اللغة العربية بأنه: "مذهبُ من ينكرون الألوهية، والملحد غير مؤلِّه، وهذا معنًى شائع في الفكر الإنساني، ويتضمن رفض أدلة المفكرين على وجود الله"(مجمع اللغة، ١٤٠٢هـ).

وجاء في المعجم الفلسفي لعبد المنعم حنفي أن معنى (الإلحاد): هو "الكفر بالله"، والملحد Atheist : هو الذي يحكم على عبارة (الله موجود) بأنها قضية كاذبة"(حنفي، ٢٠٠٠م).

ويقول جميل صليبا: "والإلحاد -في اصطلاحنا-: هو إنكار وجود الله، ولكن الناس يطلقون هذا اللفظ تارة على إنكار وجود الله، وتارة على إنكار علمه، وعنايته، أو قدرته، وإرادته، ويكفي أن ينكر المرء أصلاً من أصول الدين، أو اعتقاداً من الاعتقادات المألوفة، أو رأياً من الآراء الشائعة؛ حتى يُتهم بالإلحاد" (صليبا، ١٩٩٤م).

وجاء في بيان معنى المصطلح "Atheisme إلحاد" في موسوعة لالاند الفلسفية: "عقيدة قوامها إنكار وجود الله"(لالاند، ٢٠٠٣م)، وينقل صاحب الموسوعة عن فرانك قوله: "ما من تهمة كانت أكثر تداولاً من تهمة الإلحاد؛ ففي الماضي كان يكفي المرءَ حتى يُتهم بهذه التهمة، ألا يشاطر الآراء السائدة، والمعتقدات الرسمية في عصر ما، مهما تكن فاحشة، وحتى فاسقة"(لالاند، ٢٠٠٣م).

وجاء في معجم إكسفورد الفلسفي: "الإلحادية في ظاهرها تعليم يقرّ عدم وجود الله. ثمة ملاحدة يدعمون هذا الزعم بالبراهين. بيد أن براهينهم عادة ما تكون موجهة ضد المفهوم المسيحي لله، وتكاد لا تتعلق بأية آلهة ممكنة أخرى"(هوندرتش، ٢٠٠٣م).

وجاء تعريف "المذهب الإلحادي Atheism" في الموسوعة الفلسفية -من وضع لجنة من العلماء والأكاديميين السوفياتيين- أنه: "نسق من الآراء التي ترفض الاعتقاد بما يتجاوز الطبيعة (الأرواح والآلهة والحياة بعد الموت، إلخ)" (روزنتال، ٢٠٠٦).

من خلال التعريفات السابقة نجد أن لمفهوم (الإلحاد) معاني متقاربة، منها: "إنكار وجود الله، أو الكفر بالله، أو إنكار الألوهية، أو إنكار عنايته أو قدرته أو إرادته -سبحانه وتعالى-، أو مخالفة الآراء السائدة، والمعتقدات الرسمية، أو عدم الإيمان بوجود الإله، أو رفض الإيمان بما هو متجاوز للطبيعة". والذي يجمع هذه المعاني: هو عدم الإيمان بوجود الخالق وكماله، وتنسدل من مفهوم مصطلح الإلحاد مجموعة من النظريات والاتجاهات الإلحادية التي ستتضح في المبحث الثاني.

المبحث الثاني:

أهم الاتجاهات والتيارات الإلحادية المعاصرة

إن الظاهرة الإلحادية في التاريخ ظاهرة قديمة، فمن أشهر وأقدم من ادعى الإلحاد فرعون، فقد تظاهر "بإنكار الصانع فرعونُ، وقد كان مستيقناً به في الباطن؛ كما قال له موسى: ﴿ قَالَ لَقَدْ عَلِمْتَ مَآ أَنزَلَ هَٰٓؤُلَآءِ إِلَّا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ بَصَآئِرَ وَإِنِّي لَأَظُنُّكَ مَثْبُورًا ﴾ [سورة الإسراء: ١٠٢]، وقال -تعالى- عنه وعن قومه: ﴿ وَمَن يَهْدِ ٱللَّهُ فَهُوَ ٱلْمُهْتَدِ ۖ وَمَن ﴾ [سورة النمل: ١٤]" (ابن تيمية، ١٤٠١هـ).

وقد بدأت بذور الفكر الإلحادي وقضية التنكر لوجود الخالق وجحوده؛ في مرحلة تاريخية مبكرة من تاريخ البشرية، "مع الجماعة الدهرية الذين عطلوا المصنوعات عن صانعها، وقالوا -ما حكاه الله عنهم: ﴿ ۖ كُلَّمَا خَبَتْ زِدْنَٰهُمْ سَعِيرًا ﴿٩٧﴾ ذَٰلِكَ جَزَآؤُهُم بِأَنَّهُمْ كَفَرُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا وَقَالُوٓا۟ أَءِذَا كُنَّا عِظَٰمًا وَرُفَٰتًا أَءِنَّا ﴾ [سورة الجاثية: ٢٤] (ابن القيم، ١٣٩٥هـ).

وقال الشهرستاني صاحب كتاب (الملل والنحل) -ت ٥٤٨هـ- عنهم: "أما تعطيل العالم عن الصانع العليم،

القادر الحكيم، فلست أراها مقالة، ولا عرفت عليها صاحب مقالة، إلا ما نقل عن شرذمة قليلة من الدهرية أنهم قالوا: كان العالم في الأزل أجزاءً مبثوثة، تتحرك على غير استقامة، فاصطكَّت اتفاقاً؛ فحصل العالم بشكله الذي تراه عليه، ولست أرى صاحب هذه المقالة ممن ينكر وجود الصانع؛ بل هو يعترف بالصانع، لكنه يحيل سبب وجود العالم على البحث والاتفاق؛ احترازاً عن التعليل" (الشهرستاني، ١٩٤٣م).

وقد كان الإلحاد يمثل حالة نشازًا في تاريخ الأفكار والأديان في كل مراحل التاريخ البشري القديم، إلى أن ساد وانتشر في عالم الأفكار الغربي، وتضخم حجمه في القرون الحديثة، وخاصة في القرنين التاسع عشر والعشرين.

ولم تكن الظاهرة الإلحادية بتياراتها المتعددة ونظرياتها المختلفة حالة طارئة أو مفاجئة في العالم الغربي، وإنما تشكلت معالمها وامتدت تاريخاً طويلاً بعد ممهدات عدة وتحولات فكرية، وعلى مدار قرون من الزمان، وبدأت هذه الاتجاهات الملحدة في التبلور والنضوج منذ أن استشرى فساد الدين الكنسي، وزاد انحراف رجالاته في القرون الوسطى، وزادت قوة الاتجاه العقلي وممارسة النقد الديني للكتاب المقدس، وقدمت دراسات موسعة تم فيها كشف وبيان لتزوير الكتاب المقدس المسيحي، وتحريفاته المتتالية، ومخالفاته للعلم، وتناقضاته، وتغييبه لدور العقل، وانكشف للناس انقطاع سنده التاريخي، وفقده؛ فلم يعد عند أكثرهم كتاباً مقدساً كما كان، مما شكل ثورة شاملة في العقل الغربي عند رجالات الفكر وفلاسفته بضرورة الانفصال عن الكنيسة والتمرد على هذه المنظومة الدينية بأكملها، التي ما عادت تشبع الروح ولا العقل، ودخل الكتاب المقدس متحف التاريخ من أوسع أبوابه.

وسنعرض في هذا المطلب بعض تلك التيارات الإلحادية الحديثة، وحتى لا يطول البحث ستقتصر الدراسة هنا على بيان أهم التيارات والاتجاهات الملحدة، وأكثرها حضوراً وتأثيراً وانتشاراً في الفكر الغربي:

أولاً: الدين الربوبي:

هذا النوع من الإلحاد هو أخف أنواع الإلحاد وأقلها جهلاً، جاء في الموسوعة الفلسفية: "الربوبية كانت غالباً ما تتخذ شكلاً زائفاً من المذهب الإلحادي" (روزنتال، ٢٠٠٦م). وامتدت جذور هذا التيار مع الفلسفة اليونانية القديمة؛ لا سيما مع أساطينها سقراط وأفلاطون وأرسطو؛ ففي فلسفتهم ما يشير إلى معنى الدين الطبيعي، فالله عندهم هو (العلة، الروح، المحرك الأول، ونحو ذلك)، بمعنى أنه لا يتدخل في خلقه ولا يتصل معهم بعنايته؛ لأن العقل الإغريقي لا يقبل الإيمان بالكتب والأديان المنزلة. ويسمى هذا النوع من الإلحاد بالدين الطبيعي والدين التأليهي، وأصحابه يؤمنون بوجود خالق للكون ولكنه إله لا يتدخل في الكون بعد أن خلقه (روزنتال، ٢٠٠٦م) (لالاند، ٢٠٠٣م)، ويشتركون مع أهل الإلحاد في إنكار الوحي، وعدم الإيمان بالكتب السماوية والأديان المنزلة، وإنكار البعث والحساب (الحنفي، ٢٠٠٠م).

وظهر هذا التيار (الدين الربوبي) في العالم الغربي منذ نهايات القرن السابع عشر الميلادي واشتد عوده وازدهر ازدهاراً كبيراً في عصر التنوير في القرن الثامن عشر (عوض، ١٩٩٧م)، عندما تبنى فلاسفة التنوير مقولة "الدين الطبيعي" نتيجة تبنيهم لمفهوم (الطبيعة) كمقولة مركزية لأطروحات عصر التنوير، فالتجربة الطبيعية حلّت محل اللاهوت المسيحي، وظهرت مقولات الأخلاق الطبيعية والفلسفة الطبيعية والإنسان الطبيعي ونحوها (سترومبرج، ١٩٩٤م).

ومن أشهر فلاسفة الدين الربوبي:

- توماس بين (١٧٣٧-١٨٠٩م) : الذي كان من أشهر الفلاسفة الإنجليز المدافعين عن حقوق الإنسان في القرن الثامن عشر، وكان عداؤه للمسيحية شديد الوضوح والضراوة معاً، وارتبط اسمه بالمذهب التأليهي الذي ذاع وانتشر في هذا القرن(عوض، ١٩٩٧م) ، وألَّف كتاباً يعبر فيه عن الدين الربوبي الذي اعتنقه ودعا إليه وسماه بـ (عصر العقل)، وأحدث دويًّا ضخماً في الوسط الفكري الغربي وعند أتباع الدين الربوبي، حتى أسماه بعضهم بـ (إنجيل الملحدين) (داونز، ١٩٧٧م).

ومما جاء في الكتاب: أنه "في جميع الأديان التي تم اختراعها لا يوجد دين أشد إهانة لله القدير ومدعاة لجهل الإنسان وأكثر عداوة للعقل وتناقضاً مع ذاته من ذلك الشيء المسمى بالمسيحية" (عوض، ١٩٩٧م).

- جان جاك روسو (١٧١٢-١٧٧٨م): فيلسوف فرنسي يعد من أكثر رجال التنوير تأثيراً في الفكر الغربي، ودعا إلى الإيمان بالله وإنكار الوحي، وذهب إلى أن الأفكار الأخلاقية فطرية (روزنتال، ٢٠٠٦م).

وألف كتاباً أسماه (دين الفطرة)، وهو بيان لطريقة عبادة الله بحسب ما يمليه الضمير الإنساني ، ومن غير الاعتماد على أي مصدر آخر، ومما ذكره في الكتاب: "ما يطلبه منّا الخالق، هو أن نعبده بالقلب" (روسو، ٢٠١٢م)، بلا طقوس أو عبادات منزلة بالوحي.

- **فولتير (١٦٩٤-١٧٧٨م)**: كاتب ومؤرخ، وهو أحد زعماء حركة التنوير الفرنسي، ومن أشهر دعاة الدين الربوبي المتحمسين (روزنتال، ٢٠٠٦م). وقد نقد فولتير الأديان المنزلة وحاربها ، وحارب أيضاً معها معاداة الأديان، وألّف في الرد على الملاحدة المنكرين لوجود الخالق (كولينز، ١٩٩٨م)، وكان يرى أن المؤمن الوحيد الذي يجب أن نعترف به هو المؤمن بالله ، والمنكر للوحي ، وأن الإنجيل الوحيد الذي يجب أن نقرأه هو كتاب الطبيعة الكبير (راندال، ١٩٦٥م)، وكان يريد أن يرى آخر ملك مشنوقاً بأمعاء آخر قس (راندال، ١٩٦٥م). وهذه العبارة تدلنا على اختناق أوروبا من الكنيسة والملوك، ومعاناتها الشديدة من هذه الثنائية الجائرة التي طالما بخست الناس أبسط حقوقهم البشرية.

ونجد أن فولتير مع ترديده لمثل هذه العبارة التي صارت شعاراً لكل من أتى بعده، كان موقفه مضطرباً في الموقف من الإيمان، فهو يقول: "إن الاعتقاد القاطع بعدم وجود إله خطأ أخلاقي مروّع، خطأ لا يتمشى مع أية حكومة تتسم بالعقل والحكمة .. وإنه من الأفضل بكثير من الناحية الأخلاقية أن نؤمن بوجود إله من عدم الإيمان بوجوده، فلو لم يكن الله موجوداً لتعين اختراعه"(عوض، ١٩٩٧م).

ثانيًا: المذهب الشكّي (الارتيابي):

وهو الإلحاد المتردد الذي لا يجزم بوجود الله ولا يجزم بعدم وجوده، ويرى أن الأدلة تتكافأ في هذه القضية، فالعقل والخبرة البشرية لا يمكنها الوصول إلى حسم في هذه القضية، فيقف أتباع هذا الاتجاه عاجزين عن إقامة الأدلة على وجود الله، وفي الوقت نفسه عاجزين عن إقامة الأدلة على نفيه.

ومن أشهر فلاسفة المذهب الشكيّ:

- **ديفيد هيوم (١٧١١-١٧٧٦م)**: مفكر أسكتلندي من أشهر فلاسفة التجريب المنظرين للمنهج الشكي، وكان خصماً لدوداً للأديان نتيجة لمنهجه الذي تبناه، وألف كتاباً سماه (التاريخ الطبيعي للدين)،

وبيَّن فيه أن الأصل في الديانة الشرك وليس التوحيد (كولينز، ١٩٩٨م)، ويرى أن فكرة (الله) وأنه العلة الوحيدة للحوادث هي مجرد حكاية خرافية (كولينز، ١٩٩٨م)، ويرفض أي أدلة أو براهين تدل على وجود الله، فما الدين عنده إلا أسباب نفسية وعاطفية لدى المتدين (كولينز، ١٩٩٨م).

ومن أهم كتبه (محاورات عن الدين الطبيعي) الذي أوصى بنشره بعد وفاته، وانتهى فيه إلى إبطال كل الحجج التي قيلت للبرهنة على وجود الله، ومع ذلك فكان في كتابه هذا يرى أنه لا مانع من احتمال أن يكون هناك إله، ويقرر في نفس الوقت أن هذا الاحتمال نفسه ليس من نوع الاحتمال العلمي (بدوي، ١٩٨٤م).

- **داروين (١٨٠٩-١٨٨٣م)**: عالم بيولوجي صاحب مذهب التطور، يعد من أهم فلاسفة الإلحاد والشك في عصر التنوير، و "الحق أنه لم يخلُ عصر من العصور من متشككة في المسيحية، على أن هؤلاء كانوا أُناساً غير عاديين، أما الآن -أي: بعد نظرية داروين- فقد أصبحت كل المسيحية بوجه الإجمال متشككة" (ويلز، ١٩٦٧م).

وهو صاحب كتاب (أصل الأنواع) الذي أصبح مرتكزاً لأهم نظريات الإلحاد الحديثة؛ حيث قرر فيه أن النظم الدينية والأخلاقية ما هي إلا وسائل بيولوجية للمحافظة على بقاء الكائن الحي، وليس لها حقيقة في ذاتها (بدوي، ١٩٨٤م).

وقد أجاب داروين على من اتهمه بالإلحاد والجزم بإنكار الدين بقوله: "في تذبذباتي الكبرى، لم أصل أبداً إلى الإلحاد بالمعنى الصحيح لهذا اللفظ، أي إنكار وجود الله. لكني أعتقد على وجه العموم -وكلما امتد بي العمر- أن الوصف الأدق لحالتي: (العقلية اللاأدرية)" (بدوي، ١٩٨٤م).

- **برتراند رسل (١٨٧٢-١٩٧٠م)**: فيلسوف إنجليزي من أهم الفلاسفة الارتيابيين، أسهم في فلسفة الرياضيات والمنطق الرياضي (طرابيشي، ٢٠٠٦م).

أطلق على نفسه بأنه (لا أدري) (راسل، ٢٠٠٤م)، و "سُئل راسل ذات مرة في واقعةٍ شهيرة عما عساه أن يفعل إذا اكتشف عند موته أن الله موجود على كلٍّ؛ فرد أنه سيلوم الله؛ لأنه لم يقدم أدلة كافية على وجوده" (جرايلينج، ٢٠١٤م).

ثالثاً: الإلحاد الماركسي:

وهو التيار الإلحادي الذي جعل من محاربة الدين الخطوة الأساسية التي انبنى عليها فكره ، فالدين هو انعكاس للواقع، وأن فكرة (الله) هي ثمرة وضع الناس الموضوعي في المجتمع القديم، وأن الدين يولد بسبب نظريات الإنسان المحدودة عن الكون (بوليترز).

وقد انتقد أتباع هذا التيار الفلسفي الأديان وشنوا عليها حرباً شعواء. وفاقت عداوتهم للأديان كل عداوة "فالإلحاد ليس مظهراً جانبيًّا من الماركسية، مظهراً يمكن للإنسان أن يتبناه أو أن يرفضه، ويبقى مع ذلك ماركسيًّا، إنه عنصر أساسٌ في هذا الاتجاه المادي، بل هو دعامته الأساسية" (بندلي).

- **ويعد كارل ماركس (١٨١٨-١٨٨٣م) مؤسس هذا الفكر** المادي وفيلسوفه الأعظم (طرابيشي، ٢٠٠٦م، روزنتال، ٢٠٠٦م)، ومع أن فلسفته هي في الأساس نظرية في الاقتصاد السياسي ، إلا أن فلسفته الأساسية هي تأصيل لقضية أن المادي أساس العلمي والفكري، فكل فكرة لا بد أن تكون قد انبنت على

أساس مادي، وهو يفسِّر العالم بناءً على هذا المنطلق المادي، وبقدر ما يرفع الإنسان من شأن الله بقدر ما يحط من شأن نفسه (كولينز، ١٩٩٨م)، فمن هذه القاعدة في الفهم والتفسير نقد ماركس الأديان، وعدَّ الدين من صنيعة الإنسان، فهو "زفرة الإنسان المخلوق المضطَهد، روح عالم لا قلب له، كما أنه روح الظروف الاجتماعية التي طُرد منها الروح، إنه أفيون الشعوب" (ماركس وانجليز ، ١٩٨١م).

وأصبحت هذه المقالة (الدين أفيون الشعوب) هي وسماً يُعرف به الماديون في صراعهم مع أهل الأديان. وتصدر موقف الماركسيين المشهد الإلحادي في عدائهم للأديان، وكان موقفهم منها شديد القتامة.

رابعاً: الاتجاه الإنساني:

هو الاتجاه الذي يجعل من الإنسان مركزاً لكل شيء، ومصدراً للمعرفة، ومعياراً لتقويم الأفكار، ومقياساً لصحتها، فالإنسان هو مقياس لكل الحقائق، ويستبعد أصحاب هذا الاتجاه أي أمر فوق الطبيعة أو خارج الإنسان (لالاند، ٢٠٠٣م).

وتمثلت الأفكار الإنسانية في الاهتمام بالحياة الدنيوية والعمل بدلاً من حياة التأمل والتفكير المجرد، وأكدت على ضرورة التعليم الدنيوي ومركزيته، بعكس ما يسعى إلى تكريسه اللاهوت المسيحي، والتأكيد على قدرة الإنسان في مواجهة القدر، وحريته في تشكيل حياته الخاصة، وتحقيق طموحاته وفق مواهبة دون اعتداد بالفاعلية الإلهية (أحمد،).

ومن أشهر فلاسفة هذا الاتجاه:

- **فيورباخ (١٨٠٤-١٨٧٢م)** وهو من أشهر فلاسفة القرن التاسع عشر، وكان يرى أن مهمته الأساسية هي تأنيس الإله واعتبار الوجود الحقيقي الفعلي صفة للإنسان وحده (كولينز، ١٩٩٨م)، واعتبر أن الإنسان هو الله، أو الله هو الإنسان حين يتحدث عن الله فإنه في الحقيقة يتحدث عن نفسه؛ لأن الآلهة ليست إلا تجسيداً لرغبات الإنسان (فيورباخ، ١٩٩١م).

- **نيتشه (١٨٤٤-١٩٠٠م)** فيلسوف ألماني أثر تأثيراً عميقاً في الفلسفة الأوروبية وآدابها (بدوي، ١٩٨٤م)، ووصل بالنزعة الإنسانية إلى أعلى درجة من الغلو والشطط ، **وقال بأن** "فكرة الله -عز وجل-، لم تعد تمثل القيمة العليا، فلم يعد قابلاً للتصديق، لقد أصبح الله هو إدانة الحياة" (كولينز، ١٩٩٨م).

وكان إلحاده صلفاً صارخاً؛ فأعلن في كتبه مراراً مقالته الإلحادية الشهيرة بـ (موت الإله) قائلاً: "لقد ماتت كل الآلهة، فلم يعد لنا من الأمل إلا ظهور الإنسان المتفوق" (نيتشه ، ٢٠٠٧م).

وقد باتت (النزعة الإنسانية) التي تمجد الإنسان موجودة -بشكل ظاهر- في القرن العشرين عند أتباع **المذهب الوجودي**، يقول عبد الرحمن بدوي (١٩١٧-٢٠٠٢م) في ذلك : "أما المعنى المذهبي فيتردد كثيراً على ألسنة وأقلام المذهب الوجودي، وهو عندهم يختلف اختلافاً ظاهراً عنه عند أصحاب المعنى التاريخي؛ لأنه لا يعتمد على تجربة روحية تاريخية، بل على مذهب قائم برأسه في فهم الوجود على أساس أن مركز المنظور فيه هو الإنسان، وأن الوجود الحق أو الوحيد هو الوجود الإنساني، حتى صارت شارته هي: كل شيء للإنسان، ولا شيء ضد الإنسان، ولا شيء خارج الإنسان" (بدوي، ١٩٨٤م).

- **ويُصنف سارتر (٩٠٥-١٩٨٠م)** بأنه رائد الوجودية، ويُصنف مذهبه بأنه مذهب إنساني، وأن الإنسان هو الخالق الوحيد لقيمه، وأنه لا وجود خارج هذا الزمان لأي خالق أو قيم بخلاف الإنسان وقيمه. فيقول: "إن الوجودية ليست مذهباً يهتم بالسماء، ولا تبحث في الغيبيات، ولا تهتم بالتدين، ولا اعتبار لها بأي ميتافيزيقا، غير إنسانية. والإنسان في الوجود متروك لذاته؛ ليخلق ويحقق بنفسه في عالمه. ويستسيغ ما يستطيع من القيم" (حنفي، ٢٠٠٠م).

خامسًا: المذهب البراغماتي:

هو اتجاه فلسفي حديث ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية، جعل معيار صدق الأقوال هو ما يترتب عليها من نتائج (جيمس، ١٩٦٥م).

فالفكرة تكون صحيحة نافعة إذا ترتب عليها أثر عملي، وإذا لم يترتب عليها عمل ، فهي خاطئة باطلة، فالطريقة البراجماتية هي محاولة تفسير كل فكرة بتتبع واقتفاء آثارها، ونتائجها العملية (جيمس، ١٩٦٥م).

- ويُعد **وليم جيمس** (١٨٤٢-١٩١٠م) - مفكر أمريكا العصري وأحظى كتّابها بالتقدير والإعجاب (طرابيشي، ٢٠٠٦م) - هو المنشيء الحقيقي للمنهج البرجماتي (طرابيشي، ٢٠٠٦م)، وما يتعلق بموقفه من الوجود الإلهي فقد آمن وليم جيمس بوجود الإله، ودعا إليه ورآه صحيحاً وصائباً من الناحية العملية النفعية في الحياة المحسوسة(جيمس، ١٩٦٥م)، "فإذا كان الإيمان بالله -مثلاً- يعطي شخصاً من الشجاعة والثقة ، ويجعله أكثر سعادة وأكثر نفعاً، يكون لديه الحق في أن يؤمن بوجود الله" (رايت، ٢٠١٠م).

ومع ذلك لا "يتصور جيمس (الله) على أنه خارج العالم، أو متعالٍ عليه، بل هو يتصوره على أنه جزء من الكون، أو هو يتحدث عنه كما لو كان الحقيقية المثالية الباطنة في صميم الأشياء" (إبراهيم، ١٩٦٨م). فهو إله مستقلٌ عنّا ، لكننا قد نتعاون معه ونساعده في تنفيذ أغراضه الكثيرة، وذلك عن طريق إخلاصنا في مهامنا المتواضعة (رايت، ٢٠١٠م).

ويرى وليم جيمس أننا نملك إرادة حرة وغير محددة ونستطيع أن نساعد في أن نجعل العالم أحسن وأفضل عن طريق ممارسة اختياراتنا (رايت، ٢٠١٠م).

فموقف المدرسة البرجماتية إذن من الأديان هو عدم إنكارها ومحاربتها بل إبقاؤها وقبولها ، وذلك لا لأنها صحيحة في ذاتها بالضرورة وإنما لمنفعتها وفائدتها في الحياة العملية.

وبذكر المدرسة البرجماتية ، يكون البحث قد عرض للقارئ أبرز التيارات الإلحادية المعاصرة وملامحها وأبرز شخصياتها، وستتطرق الدراسة في الفصل التالي لبيان مفهوم (الإلحاد الجديد) خاصة، وأهم سماته.

المبحث الثالث

معنى الإلحاد الجديد وأبرز ملامحه وسماته

(الإلحاد الجديد): ظاهرة تمثل مجموعة من الملحدين يتسمون بمجموعة سمات مختلفة -إلى حد كبير- عن (الملحدين التقليديين)، وظهرت هذه الظاهرة وترعرعت في مطلع القرن الحادي والعشرين ، وقد عُرِف هذا الاسم ، ووضع له هذا المصطلح (الإلحاد الجديد) في مجلة «شبكة المعلومات الأمريكية الشهيرة "wired"» في عدد نوفمبر ٢٠٠٦م للملحد: (جيري وولف) [١] (العجيري، ١٤٣٥هـ) في مقالة نشرها بعنوان: (كنيسة

(١) يصف نفسه بأنه: (ملحد لا أدري).

غير المؤمنين)، والعنوان الفرعي لها: "فرقة من الأشقياء فكريًّا يقيمون حملة ضد الإيمان بالله، هل نجحوا في كسب المتحولين؟ أم اقتصروا على التبشير بين جمهورهم؟".

ويرى كاتب المقال من خلال تحليله لخطاب هؤلاء الملاحدة الجدد أنهم يمثلون كنيسة جديدة لا تقل تعصباً عن الكنيسة الكاثوليكية في مساءلة الناس عن انتمائهم الديني (الشريف، ٢٠١٠م؛ العجيري، ١٤٣٥هـ).

وجاء في وصف أصحاب ظاهرة الإلحاد الجدد أنهم: "في الغالب أصحاب البشرة البيضاء ومن الطبقة المتوسطة، يعيشون بشكل مريح في ضواحٍ موسرة في الدول المتقدمة، ويعملون في المؤسسات والجامعات المرموقة، ويكتبون لصالح مراكز النشر الرئيسة، وكثير منهم أسماء معروفة إعلاميًّا" (سي.جي. ويرليمان، ١٤٤٠هـ).

وقد تميزت ظاهرة الإلحاد الجديد بأنها ظاهرة لها جاذبيتها الخاصة، وهي موجة مختلفة عن الظواهر الإلحادية الأخرى ، وقد اتضح ذلك من خلال رموزها الجدد الذين ظهروا لا كعلماء ومثقفين فقط ، وإنما كنجوم إعلامية وأيقونات تحظى بأعداد غفيرة من المعجبين.

فمن أهم سمات الملاحدة الجدد:

أولاً: حضورهم الإعلامي اللافت: في **عدد من البرامج المتنوعة،** ما بين برامج حوارية وأفلام وثائقية وتعليمية وعدد من المسلسلات الترفيهية شديدة الشهرة والتي تشكل ظاهرة الإلحاد فكرة مركزية فيها (حسن، ١٤٣٧هـ).

ولهؤلاء الملاحدة الجدد **مؤلفات تتصدر قوائم الكتب الأكثر مبيعاً،** كما يحظى مؤلفوها بجوائز متنوعة من مؤسسات معنية بمجال التأليف والكتابة، كما أنها ترجمت إلى لغات عدة، وتجاوز سقف مبيعاتها مئات الآلاف من النسخ بل الملايين أحياناً (العجيري، ١٤٣٥هـ).

ومن بين تلك الكتب التي شكلت قاعدة تأسست عليها ظاهرة الإلحاد الجديد (العجيري، ١٤٣٥هـ):

- **كتاب (نهاية الإيمان) لـ (سام هارس)** [٢] المتخصص في مجال علوم الأعصاب، والذي يعد كتابه هذا كتاب الإلحاد الجديد الأول في نقد الأديان. وقد تصدر كتابه قائمة النيويورك تايمز للكتب الأكثر مبيعاً، واستمر على القائمة مدة ٣٣ أسبوعاً.

- **كتاب (وهم الإله) للبيولوجي الدارويني الشهير (ريتشارد دوكنز)**[٣]، وهو الكتاب الأهم والأشهر للظاهرة الإلحادية الجديدة. وحظي الكتاب بترجمات متعددة، وبيع منه منذ ظهوره سنة ٢٠٠٦م حتى ٢٠١٠م أكثر من مليوني نسخة، وظل على رأس قائمة النيويورك تايمز لأسابيع، وظل على القائمة لمدة ٥١ أسبوعاً.

(٢) عالم الأعصاب الأمريكي يُعد أحد الفرسان الأربعة للإلحاد الجديد، ولد سنة ١٩٦٧م، وهو صاحب كتاب (نهاية الإيمان الدين والإرهاب ومستقبل العقل) الصادر سنة ٢٠٠٤م وحقق مبيعات هائلة. الذي يصف الديانات بأنها "من أشنع أنواع الانحراف الذي يسيء استعمال الذكاء والإدراك الإنساني". انظر: ص٤٠ رحلة عقل، عمرو الشريف، ومقالاً عنوانه: (الإلحاد بين الحقيقة والوهم) (٦) تشارلز دوكينز، و (الفرسان الأربعة: هيستيريا الإلحاد الجديد)، بتاريخ ٢٠١٨/٢/٧م، موقع أمة واحدة على الشبكة العنكبوتية.

(٣) عالم الأحياء التطوري المولود سنة ١٩٤١م، وهو زعيم فرسان الإلحاد الأربعة ، ويعد أعنفهم أيضًا وأكثرهم تهجمًا على الدين والمتدينين، وبخاصة الدين الإسلامي. انظر: مقالاً عنوانه: (الإلحاد بين الحقيقة والوهم) (٦) تشارلز دوكينز، و (الفرسان الأربعة: هيستيريا الإلحاد الجديد)، بتاريخ ٢٠١٨/٢/٧م، موقع أمة واحدة على الشبكة العنكبوتية.

- **كتاب (كسر السحر.. الدين كظاهرة طبيعية) للفيلسوف الأمريكي (دانيل دينت)**[٤]؛ حاول تقديم تفسير مادي لظهور الأديان في الحياة الإنسانية.

- **كتاب (الله.. الفرضية الفاشلة) للفيزيائي الدكتور (فكتور ستنجر)**، ويقدم فيه رؤية إلحادية لسؤال وجود الخالق في ضوء العلوم لطبيعية التجريبية. وظهر على قائمة النيويورك تايمز أيضاً في السنة التي خرج فيها ٢٠٠٧م.

- **كتاب (الله ليس عظيمًا.. كيف يسمم الدين كل شيء!) للصحفي (كريستوفر هيتشنز)** [٥]، ويمثل الكتاب هجوماً شرساً على الأديان في محاولة ربط كل الشرور بها. وتصدر الكتاب في السنة التي خرج فيها ٢٠٠٧م قائمة الكتب الأكثر مبيعاً، وترجم إلى عدد من اللغات المختلفة.

ومن المهم أن نذكر هنا أن عمل هؤلاء الملاحدة مخطط ومنظم ويحظى بدعم ورعاية، فلهم **مؤسسات إلحادية شهيرة ومواقع على الشبكة العنكبوتية** (العجيري، ١٤٣٥هـ).

ومن أهم ملامح الإلحاد الجديد وسماته الظاهرة أيضاً هو ما يبديه معتنقه من ثقة تامة واطمئنان في قرار إلحاده، وفي مسؤوليته تجاه الرسالة التي يحملها للعالم، وفي استعداده التام لأن يخوض أي معركة ضد الدين، فهو في نظر نفسه مخلِّص العالم من الأوهام، وقائد إنساني متفانٍ متأسف على ماضي البشرية وقلق على مستقبلها ومشفق على حاضرها (الشهري، ٢٠١٧م).

ثانيًا: الدور التبشيري الذي يقوم به الملاحدة الجدد:

فالملاحدة الجدد يحاولون التبشير بدينهم الجديد، ووضع طقوس ومراسم عبادية لهم، فقد أسسوا كنائس للملاحدة الجدد، وهناك عشرات التجمعات المسماة بـ (كنائس الإلحاد الكبرى) في الولايات المتحدة الأمريكية (بيرسي، ١٤٤٠هـ)، وأخرى في كندا وبريطانيا وغيرها، وكذلك إقامة احتفالات ومناسبات إلحادية، كعيد ميلاد داروين، ويوم الإلحاد العالمي، بل ويوم الزندقة والكفر والتجديف (العجيري، ١٤٣٥هـ).

ومن العجيب محاولاتهم المستمرة لإشباع الفراغ الروحي بكتب دينية، ككتاب عنوانه: (الكتاب الصغير لروحانية الملحد) (بيرسي، ١٤٤٠هـ)!!

وفي الجيش الأمريكي يطالب الجنود الملحدون بأن يكون لهم من رجالات الإلحاد من يدعمهم معنويًّا كباقي الجنود الآخرين معتنقي الأديان.

والعجيب أن الجماعات الإلحادية في أمريكا تضغط على الجيش للسماح بالتحاق أحد رجالهم، ليخاطب الجنود الملحدين ويصبرهم ويدعمهم لرفع الروح المعنوية!

والسؤال هو: ماذا سيقوله الممثل للإلحاد للجنود ليحثهم على الصبر واستمرارية العمل؟ أيحثهم أنهم ليسوا إلا كائنات تافهة من نتاج الطبيعة المتطورة ، وأنهم لو ماتوا

(٤) فيلسوف أمريكي يُعد أحد الفرسان الأربعة للإلحاد الجديد، ولد سنة ١٩٤٢م، من كتبه: «الكوع»، و«الغرفة»، و«العقل وأنا»، و«أنواع العقول». انظر: مقال عنوانه: (الإلحاد بين الحقيقة والوهم) (٦) تشارلز دوكينز، و(الفرسان الأربعة: هيستيريا الإلحاد الجديد)، بتاريخ ٢٠١٨/٢/٧م، موقع أمة واحدة على الشبكة العنكبوتية.

(٥) هو صحفي بريطاني هاجر إلى الولايات المتحدة وحصل على جنسيتها، يُعد أحد الفرسان الأربعة للإلحاد الجديد، ومات سنة٢٠١١م، عرف بأسلوبه الشرس جدًّا في الهجوم على مخالفيه، وكان يعد داعية الإلحاد الثاني في العالم منذ مطلع القرن الحالي بعد ريتشارد دوكنز ، وشارك في العديد من المناظرات والبرامج التلفزيونية بالإضافة إلى مقالات صحفية وكتب عديدة ألفها. انظر: قطيع القطط الضالة "بين تناقضات دوكينز ومغالطات هيتشينز" ، سامي أحمد زين، ص٣٧.

في سبيل الوطن سيصيرون عدماً وتراباً منسيًّا؟! (حامد، ٢٠١٥م).

ومن الطريف هنا ما حدث لـ (بيكيت)، وهو كاتب قصصي ترك الإلحاد وتحول إلى اللاأدرية، وذكر أن سبب تحوله هو ريتشارد دوكنز نفسه، وتعامله مع الملحدين وكأنه كاهنهم الأعظم ، فأحس أنه عاد إلى الكنيسة التي تركها من قبل، ورأى أن الملحدين يفرضون عليه بغض الأديان، والاعتقاد بضررها الجسيم حتى ولو لم يدرس الأمر، وتعجب من فكرة إلزامه بأن يدعو إلى الإلحاد وكأنه أحد المبشرين بالمسيحية (حامد، ٢٠١٥م).

ولمزيد بيان لهذا الدور التبشيري الذي يقوم به هؤلاء الملاحدة الجدد، نجد أن الملحد (سي.جي.ويليمان) [٦] يعرّف ظاهرة الإلحاد الجديد قائلاً: "في كل مرة أستخدم مصطلح (الإلحاد الجديد) يتم سؤالي: (ما هو الإلحاد الجديد؟)، وما هو (الإلحاد القديم؟)؛ لذا اسمحوا لي أن أوضح: هو الإلحاد التبشيري. نعم، إنه ليس إلحاداً" (سي.جي. ويليمان، ١٤٤٠هـ).

ثالثًا: العدائية للأديان: وهي القضية المركزية والسمة الظاهرة في الخطاب الإلحادي الجديد الذي يرى أن الأديان هي سبب الشرور وسبب كل بلاء وسبب مشكلات العالم.

وذكر الملحد (سي.جي.ويليمان) في تعريفه للإلحاد الجديد بأبسط عبارة: أنه "الاعتقاد بأن الدين هو أصل معظم أو جميع مشاكل العالم، وأنه –بالتالي– عقبة في طريق تحقيق الكمال البشري ويوتوبيا الحضارة الغربية"(سي.جي. ويليمان، ١٤٤٠هـ).

وهذا أمر غريب يجنح بالعقل؛ فكيف يمكن حصر مشاكل العالم في الأديان فقط ؟ وكيف تغافلوا عما جنته الشيوعية الملحدة من حروب راح ضحيتها ملايين البشر.

ويستطرد (سي.جي.ويليمان) قائلاً: "عندما أفكر في ردة فعل ما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، تلك الحركة المعادية للدين والتي تسعى بشكل استباقي للقضاء عليه –أينما وُجد–، مع عدم إغفال حقيقة أنها أيديولوجية متطرفة مُركزة على المسلمين. فهجوم الحادي عشر من سبتمبر هو الذي أعطى الإلحاد مسحته الأصولية وعدائيته للإله" (سي.جي. ويليمان، ١٤٤٠هـ).

ولعل عدم حياد هؤلاء وغياب الموضوعية تماماً عن خطاباتهم الانفعالية تتضح من خلال نقلنا عن الملحد (سي.جي.ويليمان) الذي ذكر في كتابه (مهددات الإلحاد الجديد) أنه تلقى اتصالاً هاتفيًّا من الملحد المتعصب (بيتر بوغوسيان) [٧] يسأله إذا كان مهتمًّا بالمشاركة في مشروع مشترك معه، وأنه يقوم ببناء تطبيق (هاتف معاد للدين) لنظام آيوس للأيفون. وعندما سأله عن هدفه من فعل ذلك؟ أخبره بصوت عالٍ: "أريد القضاء على الدين في كل مكان أجده فيه" (سي.جي. ويليمان، ١٤٤٠هـ).

فأي انفعالية وعدائية بعد ذلك أكبر من هذه في تعامل هؤلاء الملاحدة الجدد مع الأديان وأهلها.

(٦) هو مؤلف لا ديني، متحدث وكاتب بصحيفة عين الشرق الأوسط، ومضيف لبرنامج جسم غريب، ومدافع ضد حملات تشويه المسلمين في الخارج. انظر: صفحة الغلاف ، مهددات الإلحاد الجديد (صعود التطرف العلماني)، سي.جي.ويليمان.

(٧) برفسور في جامعة بورلاتلاند ومؤلف الكتاب رقم ١ مبيعاً في جميع كتب الإلحاد عام ٢٠١٤م.

ونقل (سي.جي.ويرليمان) أيضاً عن (دوكينز) قوله[٨]: "يمكن القول أن الإيمان هو أحد الشرور الكبرى في العالم، مشابهًا بذلك فيروس الجدري، لكنه أصعب من ناحية القضاء عليه"(سي.جي. ويرليمان، ١٤٤٠هـ).

ويمكن اعتبار خطاب دوكينز هذا بأنه خطاب عنف بامتياز وتحريض ودعوة للقتل وإعلان الحرب مع المؤمنين ، ولا يخفى على القارئ أيضاً أن سلسلة الأفلام الوثائقية الإلحادية الشهيرة لـ (ريتشارد دوكينز) سُميت بـ (جذور الشر كلها)، ويقصد بهذا الجذر (الدين والإيمان)، وهي موجودة على الشبكة العنكبوتية.

ومن الشخصيات الإلحادية الداعية للعنف أيضاً (سام هارس)، الذي ذكر في إحدى حواراته المنشورة في مجلة (صن) البريطانية: "لو كان بإمكاني الحصول على عصا سحرية، واستطعت القضاء إما على الاغتصاب أو الدين، لما ترددت أبداً في القضاء على الدين"(سي.جي. ويرليمان، ١٤٤٠هـ).

فرؤاهم شديدة القتامة حيال أصحاب الأديان، ولديهم حالة احتقان شديدة ضد جميع الأديان وأصحاب الرؤى الدينية، وخصوصاً الدين الإسلامي .

وقد ذكر (سي.جي.ويرليمان) أن الملحدين الجدد ينوون تدمير الدين تماماً، وينوون تدمير الدين الإسلامي على وجه الخصوص! ونقل (سي.جي. ويرليمان) عن (هيدجيس)[٩]: "إن سياسة الملحدين الجدد –وخاصة هاريس وهيتشيز– تتقاطع مع اليمين المسيحي، يريد اليمين المسيحي قصف المسلمين لاعتقادهم بأنهم شيطانيّون، بينما يريد الملحدون الجدد قصفهم لاعتقادهم بأنهم بربريّون؛ ولذلك فاليمين المسيحي والملحدون الجدد هم نفس الشخصيات التقزيمية والعنصرية ذات الأبعاد الواحدة"(سي.جي. ويرليمان، ١٤٤٠هـ).

وعن موقفهم العدائي تجاه الإسلام خصوصاً ، ذكر (سي.جي.ويرليمان) أنك "إذا طلبت من الملحدين الجدد أن يختاروا أوّل دين سيرغبون في القضاء عليه من على وجه الأرض فسيختارون–دون تردد– الإسلام) (سي.جي. ويرليمان، ١٤٤٠هـ).

ومما يوضح شدة احتقان موقفهم تجاه الإسلام ما نقله (سي.جي.ويرليمان) عن (سام هارس) من قوله في أكثر من مناسبة بأن: "الكثير من المسلمين مختلّون عقليًّا تماماً بسبب معتقداتهم الدينية" (سي.جي. ويرليمان، ١٤٤٠هـ).

وكلام (ريتشارد دوكينز) شديد القتامة في موقفه من الإسلام، حيث يقول: "لم يسبق لي أن قرأت القرآن؛ ولذلك لا يمكنني الاقتباس منه بالجزء والآية كما أفعل مع الكتاب المقدس. ولكن (أنا) دائماً ما أقول إن الإسلام (هو) قوة الشرّ الأعظم" (سي.جي. ويرليمان، ١٤٤٠هـ).

فكيف يصف الإسلام بأنه قوة الشرّ الأعظم، وهو لم يقرأ كتابه التأسيسي الأول؟!

وفي الوقت نفسه نجد أن هؤلاء الملاحدة الجدد مع عدائهم الشديد للإسلام ونقدهم لجميع الأديان يستثنون اليهودية ، وسبب ذلك كما يقول (سي.جي.ويرليمان) : "إن المرء يفقد وظيفته بسرعة بالغة إذا ما قال أي كلمة من الممكن أن يُساء فهمها على أنها معادية للسامية"(سي.جي. ويرليمان، ١٤٤٠هـ).

(٨) خطاب ألقاه في الجمعية الأميركية الإنسانية عام ١٩٩٦م عن خطر الإيدز وغيره من الفيروسات المنتشرة بين البشر.

(٩) كان رئيساً لمكتب الشرق الأوسط لصحيفة نيويورك تايمز لمدة سبعة أعوام.

رابعاً: الإلحاد الجديد والداروينية: للنظرية الداروينية حضور واضح شديد في خطاب الملاحدة الجدد؛ فهي في نظرهم الملاذ الأكثر أمناً لموقفهم المتصلب في مهاجمة الأديان.

يقول الفيلسوف الأمريكي المعاصر (دانيل دانيت): "إن الآباء يجب أن يُمنعوا –على ما يبدو بالإكراه– من إخبار أولادهم معلومات خاطئة عن حقيقة التطور التي هي بالنسبة له واضحة تماماً" (بيهي، ٢٠١٤م). ويشبه (دانيل دانيت) المؤمنين بالأديان –وهم من يمثل٩٠في المائة من سكان العالم– بالحيوانات البرية التي يجب أن توضع في قفص (بيهي، ٢٠١٤م).

وكتب (ريتشارد دوكينز): "إن أي إنسان ينكر التطور هو إما جاهل، غبي، أو مجنون، أو شرير، ولكنني أفضل ألا أفكر كذلك. ولن يتطلب الأمر خطوات كبيرة بين وصف أحد ما بأنه شرير وبين اتخاذ إجراءات فعّالة لوضع نهاية لشرّه" (بيهي، ٢٠١٤م).

هكذا أصبحت النظرية أشبه بمعتقد ديني نضالي يحارب لأجله كل مخالف، إن "الداروينية الجديدة لم تكن نظرية علمية أبداً، بل كانت مبدأً أيديولوجيًّا –إن لم تكن نوعاً من الديانة–؛ ولهذا السبب ظل أنصار نظرية التطور يدافعون عنها على الرغم من كل الأدلة المناقضة لها" (يحيى، ١٩٩٩م).

فالداروينية هي النظرية المسيطرة على المشهد العلمي الغربي اليوم ، مع أن هناك مناقشات علمية ونقوداً عديدة وجهت لها من داخل الوسط العلمي الغربي نفسه، لا يسع المقام لعرضها هنا[١٠].

خامساً: الإلحاد الجديد والإنسان الواهم:

يعتقد الملاحدة الجدد أن الإرادة الإنسانية وهم، وأن تصرف الإنسان في الوجود مجرد وهم ، لا أصل له.

يقول عالم النفس في جامعة كامبريدج (نيكولاس همفري): "يجب أن يكون افتراضنا الأولي كعلماء أنه لا بدّ للوعي أن يكون وهماً في مرحلة ما، والسبب واضح: إن لم يستطع أي شيء في العالم الفيزيائي امتلاك السموات التي تبدو أن الوعي يمتلكها فلا يمكن للوعي أن يوجد كشيء في العالم الفيزيائي"(بيرسي ، ١٤٤٠هـ).

وإذا كان الوعي وهماً فمن أين له هذه الحقيقة ، بمعنى ما هو المستند الذي استند عليه (نيكولاس همفري) في تأسيس القضية هنا؟ .

وكيف يمكننا الثقة فيما يقول إن كان كل شيء هو مجرد وهم لا حقيقة له!.

وكتب (فرانسيس كريك)[١١]: "أنت ، أفراحك وآلامك، ذكرياتك وطموحاتك، إحساسك بالهوية والإرادة الحرة كل ذلك ليس في الحقيقة إلا سلوك مجموعة واسعة من الخلايا العصبية وجزيئاتها الملحقة"(بيرسي ، ١٤٤٠هـ).

وقد ذكر (ريتشارد دوكينز) في كتبه وناقش موضوع الإرادة الحرّة وذكر "أن البشر ما هم إلا (آلات نجاة، رجال آليون مبرمجون بصورة عمياء) من خلال جيناتهم. لذلك من غير المنطقي وضع المسؤولية على أي أحد فيما يقوم به" (بيرسي ، ١٤٤٠هـ).

(١٠) من الكتب التي ترجمت مؤخراً لنقدها:
١- أيقونات التطور علم أم خرافة . جوناثان ويلز.
٢- صندوق داروين الأسود . مايكل بيهي.
٣- خرافة التطور. روبرت جيمس غالغي.
٤- قدر الطبيعة. مايكل دنتون.
٥-شك داروين. ستيفن ماير.

(١١) المشهور بكونه قد حل رموز DNA وأخذ على عاتقه تفنيد وجود الروح أو النفس. انظر: ص١١١ البحث عن الحقيقة.. خمسة مبادئ لكشف الإلحاد والعلمانية، نانسي بيرسي.

فالرؤية المادية التي يريدها هؤلاء هي رؤية تختزل البشر في أنهم مجرد آلات ضخمة مناقضة للطبيعة البشرية؛ لأن الإنسان في ضوء هذه الرؤية يصبح غير مسؤول، ولا ملام على نتائج أفعاله مهما كان قبحها.

إن الإنسان في ضوء هذه الرؤية الكونية أضحى كما يقول (سمسون) التطوري (١٩٠٢-١٩٨٤م): "نتاج عملية مادية لا غاية لها، لم يكن في حسبانها، ولم يُخطط لوجودها، هو حالة من المادة، وصورة من الحياة، وصنف من الحيوان، ونوع من رتبة الرئيسيات" (حامد، ٢٠١٥م).

فالإلحاد الجديد يلغي الغاية من وجود الإنسان ، والهدف من خلقه ويطبع الإنسان مع سائر الموجودات المادية .

سادساً: الاعتداد بالعلوم التجريبية:

إن الملاحدة الجدد ينطلقون في فلسفتهم ونظرتهم للوجود من منطلق مادي محض لا يؤمن إلا بقوانين المادة الصلبة، وما تكشفه علوم الطبيعة التجريبية. ويتم استبعاد كل تفسير ما ورائي متجاوز للطبيعة.

فبات العلم الطبيعي وقضاياه العلمية بمختلف مجالاته وتنوع أبوابه وتشعب مساراته ، يمثل المرتكز الأساسي لظاهرة الإلحاد الجديد ، فالعلم التجريبي هو القادر على الإحاطة بكل الحقائق الكونية وعليه تُأسس وتبنى كل الأنظمة الفلسفية والمعرفية سوآءا كانت اجتماعية أو نفسية أو أخلاقية، وعليه تتشكل الرؤى والمواقف فكل شيء خارج العلم الطبيعي ليس له وجود ولا حقيقة موضوعية بل هو خرافة وجهل.

وقضية حصر المعرفة في العلوم التجريبية قضية لازمت تيارات الإلحاد وشكلت عقليته مبكراً ، منذ لحظة افتتان العقل الغربي بالنظريات العلمية التي خالف بها الكنيسة المسيحية والتصورات الدينية السائدة.

وإن موقف الملاحدة الجدد وتمسكهم بالعلم التجريبي وحصر المعرفة فيه كان أمراً أكثر تصلباً وتأزماً من أسلافهم ، وكما يصف هذا الواقع الفيلسوف (إرنست شوماخر) [١٢] قائلاً: "بعد عدة قرون من الإمبريالية اللاهوتية، عانينا منذ ثلاثة قرون إلى يومنا هذا من إمبريالية علمية هي الأكثر شراسة حتى الآن، والنتيجة درجة من الارتباك والتضليل، على الأخص ضمن فئة الشباب، والذي يمكن في أي لحظة أن يؤدي إلى انهيار حضارتنا" (شوماخر، ١٩٨٩م).

فحالة المغالاة الشديدة في العلوم الطبيعية وعدائية كل ما خالفها في عالم الأفكار، سمة الإلحاد الجديد، فالطبيعة هي الإله والعلم الطبيعي هو كتابه المقدس، الذي تُصدق أخباره، وتُطاع أوامره ، ولا يغادر شيئاً ولا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه(حامد، ٢٠١٥م).

إن هذا الخطاب الإلحادي الجديد قد بات دعاته أصحاب رؤية كونية شرسة ، في حربهم للدين واستبدالهم العلم به.

وعلى سبيل المثال ننقل هنا ما ذكر في برنامج تلفزيوني[١٣] من سؤال وجّه إلى (ريتشارد دوكينز) يتعلق بطلب له للحديث عن الجانب الإيجابي للدين بدلاً من

(١٢) ولد إرنست شوماخر عام ١٩١١م في ألمانيا ، وتنقل في حياته الفكرية بين الإلحاد واللاأدرية ثم عاد إلى الإيمان بوجود الله، ومات سنة ١٩٧٧م، وألف كتاب (دليل الحائرين) في نقد الحضارة المادية والعلموية. انظر مقال عنوانه: إرنست شوماخر(عندما يفكر الاقتصاديّ في الناس) ، خالد هاشم، بتاريخ ٢٥يونيو٢٠١٦م، على الشبكة العنكبوتية.

(١٣) برنامج عرض على قناة الجزيرة الإنجليزية (رأساً لرأس) أجراه معه مهدي حسن في ٢٠ يوليو ٢٠١٣م، بعنوان: هل الدين خير أم شر؟، نقلاً من كتاب (قطيع القطط الضالة.. بين تناقضات دوكينز ومغالطات هيتشينز) ، سامي أحمد زين.

تركيزه الدائم على الجانب السلبي، فأجاب أنه: لا يأبه كثيراً بأمر الدين سواء بسلبياته أو بإيجابياته، فشغفه فقط بالحقائق العلمية والبحوث والاكتشافات.

فالدين هو أمر مقابل للحقائق العلمية والاكتشافات الحديثة!!

ويقول الداروينى (ريتشارد ليونتن) [١٤]: "إن استعدادنا لقبول المزاعم العلمية المنافرة للبداهة الفطرية هو المفتاح لفهم حقيقة الصراع الدائر بين العلم وما هو فوق طبيعي (غيبي = ميتافيزيقي).

نحن نصطف مع العلم رغم السخافة الصريحة لبعض نماذجه، ورغم إخفاقه في كثير من وعوده الباذخة بشأن الصحة والحياة، ورغم التسامح الذي يبديه المجتمع العلمي تجاه القصص المقررة هكذا بلا أساس، كل ذلك لأن لدينا التزاماً مسبقاً، ألا وهو الالتزام المسبق بالمادية، فليس الأمر راجعاً إلى أن طرائق ومؤسسات العلم تُلجئنا بطريقة ما إلى القبول بالتفسير المادي"(العجيري، ١٤٣٥هـ).

إن هذه الرؤية المادية الصلبة في خطاب الملاحدة الجدد هي رؤية شديدة الدوغمائية ، وسنكتفي في دحضها بنقل بعض أقوال أهل العلم المعاصرين والمتخصصين في دراسة المادة وسبر قضاياها، والتي ظهر من خلال دراساتهم وتبين من خلال تخصصاتهم المختلفة أن هناك أمراً ما آخر خلف الوجود المادي.

يقول (ستيوارت كاوفمان) [١٥]: "في هذا العصر المظفر، عصر علم الأحياء الجزيئي وأول مسودة للجينوم البشري، ربما نكون افترضنا أننا سنعرف الإجابة على سؤال: ما هي الحياة؟ ولكننا لا نعرف الإجابة. نحن نعرف شذرات عن الآلية الجزيئية، وأكثر من ذلك قليلاً عن الدوائر الاستقلابية، ودوائر الشبكات الوراثية، ووسائل التخليق الحيوي للأغشية، ولكن ما يجعل الخلية الحرّة المعيشة حيّة، فهذا ما لا نعرفه" (بروكمان، ٢٠٠٩م).

ويقول (بول كلارنس)[١٦]: "أدرك رجال العلوم أن وسائلهم وإن كانت تستطيع أن تبين لنا بشيء من الدقة والتفصيل كيف تحدث الأشياء، فإنها لا تزال عاجزة كل العجز عن أن تبين لنا لماذا تحدث الأشياء؟!

إن العلم والعقل الإنساني وحدهما لن يستطيعا أن يفسرا لنا لماذا وجدت الذرات والنجوم والكواكب والحياة والإنسان بما أوتي من قدرة رائعة . وبرغم أن العلوم تستطيع أن تقدم لنا نظريات قيمة عن السديم ومولد المجرات والنجوم والذرات وغيرها من العوالم الأخرى، فإنها لا تستطيع أن تبين لنا مصدر المادة والطاقة التي استخدمت في بناء هذا الكون، أو لماذا اتخذ الكون صورته الحالية ونظامه الحالي" (كلوفرمونسيما، ٢٠١٣م).

فهذه الأقوال وغيرها تدلنا على أن أصحاب الوسط العلمي أنفسهم يقفون حائرين من قضية الوجود ويصلون لنقطة لا يمكن أن يجيب عليها العلم المادي .

وقد أكد كثير من الباحثين أن العلم بات يميل في كثير من اكتشافاته في العقود الأخيرة من القرن العشرين لقبول الإيمان بالغيب ، وأن هناك أسراراً كونية يستحيل على العلم بلوغها ، وقد جاء في دائرة المعارف

(١٤) هو عالم البيولوجيا التطوري، وأستاذ علم الجينات في جامعة هارفارد.

(١٥) أستاذ الكيمياء الحيوية المعاصرة في جامعة بنسلفانيا، وهو شريك مؤسس وكبير العلماء في شركة (بيوس جروب) العاملة في مجال تطبيق علم التعقيد على مشكلات إدارة الأعمال. انظر: ص١١٣- ١١٤الخمسون سنة القادمة، جون بروكمان.

(١٦) أستاذ الطبيعة الحيوية المعاصر، حاصل على درجة الدكتوراة من جامعة كاليفورنيا، ومدير قسم النظائر والطاقة الذرية، عضو جمعية الأبحاث النووية والطبيعة النووية. انظر: ص٤١ الله يتجلى في عصر العلم، جون كلوفرمونسيما.

البريطانية: "يميل العلم المعاصر إلى الابتعاد عن مذهبي المادية والميكانيكية والاقتراب من الاعتراف بغير العوامل الميكانيكية في الظواهر الطبيعية، حتى الظواهر الفيزيائية" (فرانك، ٢٠٠٥م).

ويقول (أدوار لوثر كيسيل) [١٧]- العالم المتخصص في علم الحيوان والحشرات-: "أضاف البحث العلمي خلال السنوات الأخيرة أدلة جديدة على وجود الله ، زيادة على الأدلة الفلسفية التقليدية . ونحن لا نقصد من ذلك أن الأدلة الجديدة لازمة أو لا غنى عنها، فقد كان في الإثباتات القديمة ما يكفي لإقناع أي أنسان يستطيع أن ينظر إلى الموضوع نظرة مجردة عن الميل أو التحيز. وأنا -بوصفي ممن يؤمنون بالله- أرحّب بهذه الأدلة الجديدة لسببين؛ فهي أولاً: تزيد معرفتنا بآيات الله وضوحاً. وهي ثانياً: تساعد على كشف الغطاء عن أعين كثير من صرحاء الشكيّين حتى يسلّموا بوجود الله"(كلوفرمونسيما، ٢٠١٣م).

ثم يقول: "ولو أن جميع المشتغلين بالعلوم نظروا إلى ما تعطيهم العلوم من أدلة على وجود الخالق بنفس روح الأمانة والبعد عن التحيز الذي ينظرون به إلى نتائج بحوثهم، ولو أنهم حرروا عقولهم من سلطان التأثر بعواطفهم وانفعالاتهم، فإنهم يسلمون دون شك بوجود الله، وهذا هو الحل الوحيد الذي يفسر الحقائق"(كلوفرمونسيما، ٢٠١٣م).

وأختم هذا المبحث بذكر كلام أستاذ الفلسفة البريطاني (أنتوني فلو)[١٨] الذي عاد إلى الإيمان بوجود الله بعد إلحاده، حيث قال: "إن العلم الحديث يُجلّي خمسة أبعاد تشير إلى الإله الخالق:

أولاً: الكون له بداية ونشأ من العدم.

ثانياً: أن الطبيعة تسير وفق قوانين ثابتة مترابطة.

ثالثاً: نشأة الحياة بكل ما فيها من دقة وغائية من المادة غير الحية.

رابعاً: أن الكون بما فيه من موجودات وقوانين يهيء الظروف المثلى لظهور ومعيشة الإنسان، وهو ما يعرف بالمبدأ البشريAnthropic Principle.

خامساً: أن القدرات العليا للعقل البشري لا يمكن أن تكون نتاجاً مباشراً للنشاط الكهروكيميائي للمخ" (الشريف، ٢٠١٠م).

ثم ذكر أن الإقرار بوجود إله خالق حكيم من خلال العلم الحديث وقوانين الطبيعة، ليس أمراً خاصًّا به وحده، وإنما هو شأن كثير من أساطين الفيزياء الحديثة، ثم ذكر مقالاتهم ومواقفهم الدالة على ذلك (الشريف، ٢٠١٠م).

الخاتمة

الحمد لله ذي الفضل والنعم، والصلاة والسلام على الرسول الأمين، صاحب الرسالة الخاتمة وصاحب الدين القويم، الذي تركنا على المحجة البيضاء ليلها كنهارها لا يزيغ عنها إلا هالك، وعلى آله وصحبه البررة ومن تمسك بسنته إلى يوم الدين، أما بعد:

فيمكننا بعد تلك الجولة في أوراق هذه الدراسة أن نشير إلى أهم النتائج، وهي:

(١٧) أستاذ علم الأحياء ورئيس القسم بجامعة سان فرانسيسكو، حاصل على دكتوراة من جامعة كاليفورنيا متخصص في دراسة أجنة الحشرات. انظر: الله يتجلى في عصر العلم، جون كلوفرمونسيما، ص٣٢.

(١٨) ولد سنة ١٩٢٣م، وذاع صيته في مجالات الفكر والفلسفة والإلحاد والتدين، وكان يُعد بحق من أبرز ملاحدة العصر الحديث، وتعدُّ كتاباته الغزيرة جدول أعمال الفكر الإلحادي طوال النصف الثاني من القرن العشرين، وفي ٢٠٠٤م فاجأ العالم بخبر ما زال صداه يتردد في الأوساط الفلسفة والعلمية والثقافية والدينية، لقد أعلن بعد أن بلغ من العمر ثمانين عاماً أنه قد صار يؤمن بأن هناك إلهاً. انظر: رحلة عقل، عمرو الشريف، ص١٣.

- أن مصطلح (الإلحاد) جاء في القرآن الكريم، ويعبر عن مجموعة انحرافات عظيمة، وجميع هذه الانحرافات يجمعها: الميل عن طريق الاستقامة التي رسم القرآن الكريم معالمها وحددها الشارع الحكيم.

- أن المعنى الأشمل الذي يجمع كل معاني الإلحاد: أن (الإلحاد): هو عدم الإيمان بوجود الله وكماله.

- أن الظاهرة الإلحادية في التاريخ ظاهرة قديمة، وقد كان الإلحاد يمثل حالة نشاز في كل مراحل التاريخ البشري القديم، إلى أن ساد وانتشر في عالم الأفكار الغربي، وتضخم حجمه في القرون الحديثة ، وخاصة في القرنين التاسع عشر والعشرين.

- أن أنواع الإلحاد عديدة، كان منها: الدين الربوبي، والشكي الارتيابي، والإلحاد الماركسي، والإلحاد الجديد.

- أن من أهم سمات الملاحدة الجدد: الحضور الإعلامي اللافت، والتبشير بدينهم الجديد، والعدائية للأديان، والتمسك الشديد بالداروينية، والاعتداد بالعلوم التجريبية

وأهم توصيات الدراسة:

- تتبع ونقد الإنتاج الإلحادي المعاصر، فأصحابه يجيدون فن العرض والتغليف ومخاطبة الجيل الجديد بوسائل وأساليب حديثة، ونحن في عصر أفكار تكون الغلبة فيه لمن يحسن الدعاية والإعلان.

- عدم الاستهانة بأفكار الملاحدة الوافدة، ولا بد من الرد على إنتاجهم الفكري بالحجة والبرهان، وبالتحليل والنقد، ولا نكتفي بالإدانة والرفض والتسفيه.

- أن تُوليَ البحوث العقدية الأكاديمية في أقسام الدراسات الاسلامية اهتماما بالغاً بدراسة الواقع المعاصر وما يُطرح فيه من نوازلَ وشبهات فكرية إلى جانب الاهتمام بالبحوث المتعلقة بالتراث، خصوصاً في الجانب المتعلق بدراسة الأفكار الإلحادية التي غالباً ما تصاغ بقوالب جديدة مغرية وجذابة، ويستخدم فيها مغالطات فكرية ممنهجة واستهزاء فج بالأديان مما يؤثر أيما تأثير في المتلقي غير المحصّن بأدوات النقد وآلة التحليل.

والله أعلى وأحكم وأعلم، وصلى الله على نبينا مُحَمَّد، وعلى آله وصحبه، وسلم تسليمًا كثيرًا.

المراجع

-إبراهيم، زكريا، (١٩٦٨م)، "دراسات في الفلسفة المعاصرة"، مكتبة مصر.

-الأزهري، (١٤٢١هـ)، إشراف مُحَمَّد عوض مرعب، "تهذيب اللغة"، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

-بدوي، عبد الرحمن، (١٤٠٣هـ)، "الإنسانية والوجودية في الفكر العربي"، دار القلم، لبنان، وكالة المطبوعات، الكويت.

-بدوي، عبد الرحمن، (١٩٨٤م)، "موسوعة الفلسفة"، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

-بروكمان، جون، (٢٠٠٩م)، ترجمة: فاطمة غنيم، "الخمسون سنة القادمة"، ط١، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث (كلمة).

-بندلي، كوستي، "إله الإلحاد المعاصر"، ط١، منشورات النور.

-بوليتزر، جورج، ترجمة: شعبان بركات، "أصول الفلسفة الماركسية"، المكتبة العصرية، بيروت.

-بيرسي، نانسي، (١٤٤٠هـ)، ترجمة: مركز دلائل، إشراف على الترجمة: آلاء حسكي، "البحث عن الحقيقة.. خمسة مبادئ لكشف الإلحاد والعلمانية"، ط١، مركز دلائل، الرياض.

-بيهي، مايكل، (٢٠١٤م)، ترجمة: مؤمن الحسن وآخرين، "صندوق داروين الأسود"، ط١، دار الكاتب للنشر والتوزيع، مصر.

-ابن تيمية، (١٤٠١هـ)، تحقيق: مُحَمَّد رشاد سالم، "درء تعارض العقل والنقل"، ط١، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، الرياض.

-جرايلينج، إيه سي، (٢٠١٤م)، ترجمة إيمان جمال الدين الفرماوي، "برتراند راسل: مقدمة قصيرة جدًّا"، ط١، كلمات للنشر والترجمة.

-جيمس، وليم، (١٩٦٥م)، ترجمة: مُحَمَّد علي العريان، "البرجماتية"، ط١، دار النهضة العربية.

-حامد، حسام لدين، (٢٠١٥م)، الإلحاد "وثوقية التوهم وخواء العدم"، ط١، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت.

-حسن، أحمد، (١٤٣٧هـ)، "الميديا والإلحاد"، ط٢، مركز دلائل، الرياض.

-حنفي، عبد المنعم، (٢٠٠٠م)، "المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة"، ط٣، مكتبة مدبولي، القاهرة.

-داونز، روبرت، (١٩٧٧م)، ترجمة: أمين سلامة، "كتب غيرت وجه العالم"، الهيئة العامة للكتاب، مصر.

-ديورانت، ول، ترجمة: فتح الله المشعشع، "قصة الفلسفة"، ط٦، مكتبة المعارف، بيروت.

-راسل، برتراند، (١٩٦٠م)، ترجمة: زكي نجيب، "فلسفتي كيف تطورت"، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية.

-راندال، جون هرمان، (١٩٦٥م)، ترجمة:جورج طعمة، مراجعة: برهان دجاني، "تكوين العقل الحديث"، ط٢، دار الثقافة، بيروت.

-رايت، مليم كلي، (٢٠١٠م)، ترجمة: محمود سيد أحمد، "تاريخ الفلسفة الحديثة"، ط١، دار التنوير.

-روزنتال، م، ب.يودين، (٢٠٠٦م)، ترجمة: سمير كرم، مراجعة: صادق جلال العظم ، جورج الطرابيشي، "الموسوعة الفلسفية"، ط٢، دار الطليعة، بيروت.

- روسو، جان جاك، (٢٠١٢م)، ترجمة: عبد الله العروي، "دين الفطرة"، ط١، المركز الثقافي العربي.

-الزرعي، حمد بن أبي بكر أيوب أبو عبد، (١٣٩٥هـ)، تحقيق : مُحَمَّد حامد الفقي، "إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان"، ط٢، دار المعرفة، بيروت.

-زكريا، فؤاد، نيتشه، دار المعارف.

-زين، سامي أحمد، (١٤٣٧هـ)، "قطيع القطط الضالة.. بين تناقضات دوكينز ومغالطات هيتشينز"، ط٢، مركز دلائل، الرياض.

-سترومبرج، رونالد، (١٩٩٤م)، ترجمة : أحمد شلبي، "تاريخ الفكر الأوروبي الحديث"، ط٣، دار النفائس، بيروت.

-سي.جي.ويرليمان، (١٤٤٠هـ)، ترجمة: إدريس محمود نجي، تعليق: رضا زيدان، "مهددات الإلحاد الجديد (صعود التطرف العلماني)"، ط١، مركز دلائل، الرياض.

-الشريف، عمرو، (٢٠١٠م)، "رحلة عقل"، وهو ترجمة كتاب (هناك إله) لأنتوني فلو، ط١، مكتبة الشروق، القاهرة.

-الشهرستاني، الفرد جيوم، (١٩٤٣م)، "نهاية الإقدام في علم الكلام"، لندن.

-الشهري، عبد الله بن سعيد، (٢٠١٧م)، "ثلاث رسائل في الإلحاد والعقل والإيمان"، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت.

-شوماخر، ارنست، (١٩٨٩م)، ترجمة: مركز دلائل، مراجعة وتعليق: عبد الله الشهري، "دليل الحائرين"، مركز دلائل.

-صليبا، جميل، (١٩٩٤م)، "المعجم الفلسفي"، ط١، الشركة العالمية للكتاب.

-الطبري، أبي جعفر مُحَمَّد بن جرير، (١٤٢٢هـ-٢٠٠١م)، حقيق: محمود مُحَمَّد شاكر، "جامع البيان عن تأويل آي القرآن"، دار المعارف، مصر.

-العجيري، عبد الله بن صالح، (١٤٣٥هـ)، "ميليشيا الإلحاد (مدخل لفهم الإلحاد الجديد)"، ط١، مركز تكوين للدراسات والأبحاث.

-العجيري، عبد الله بن صالح، (٢٠١٨م)، "شموع النهار.. إطلالة على الجدل الديني الإلحادي المعاصر في مسألة الوجود الإلهي"، ط٢، تكوين للدراسات والأبحاث.

-عمارة، مُحَمَّد قدري، (٢٠٠٤م)، "مختارات من أفضل ما كتب برتراند رسل"، ط١، المركز القومي للترجمة.

-عوض، رمسيس، (١٩٩٧م)، "الإلحاد في الغرب"، ط١، دار سينا للنشر، القاهرة، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت.

-ابن فارس، (١٩٨٩م)، تحقيق: عبد السلام هارون، "معجم مقاييس اللغة"، ط١، دار الجيل، بيروت.

-فرانك، فيليب، (٢٠٠٥م)، ترجمة: علي ناصف، "فلسفة العلم"، ط١، المؤسسة العربية، بيروت.

-فيورباخ، (١٩٩١م)، ترجمة: أحمد عطية، "أصل الدين"، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت.

-كلوفرمونسيما، جون، (٢٠١٣م)، ترجمة: د. الدمرداش عبد المجيد سرحان، راجعه وعلق عليه: د. مُحَمَّد جمال الدين الفندي، "الله يتجلى في عصر العلم"، ط١، دار القلم، لبنان.

-كولينز، جيمس، (١٩٩٨م)، ترجمة : فؤاد كامل، "الله في الفلسفة الحديثة"، ط٣، دار قباء للطباعة.

-لالاند، أندريه، (٢٠٠٣م)، تعريب: خليل أحمد خليل، "موسوعة لالاند الفلسفية"، ط١، منشورات عويدات.

-لينين، "نصوص حول الموقف من الدين".

-ماركس، وانجليز، (١٩٨١م)، ترجمة: ياسين الحافظ، "حول الدين"، ط٢، دار الطليعة.

-ماكوري، جون، (١٩٨٦م)، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، "الوجودية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

-مجمع اللغة العربية، (١٤٠٢هـ)، "المعجم الفلسفي"، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.

-محمود، زكي نجيب، (١٩٥٨م)، "نحو فلسفة علمية"، ط١، مكتبة الإنجلو المصرية.

-ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين مُحَمَّد بن مكرم، (٢٠٠٣م)، "لسان العرب"، دار صادر.

-نيتشه، (٢٠٠٧م)، ترجمة: علي مصباح، "هكذا تحدث زرادشت"، ط١، منشورات الجمل .

-وهبة، مراد، (٢٠٠٧م)، "المعجم الفلسفي"، ط٥، دار قباء الحديثة، القاهرة.

- ويلز، هـ. ج، (١٩٦٧م)، ترجمة: عبد العزيز توفيق جاويد، "معالم تاريخ الإنسانية"، القاهرة.

- يحيى، هارون، (١٩٩٩م)، ترجمة: سليمان بابيارا، "خديعة التطور"، نسخة إلكترونية.

المقالات:

-أحمد، عاطف، (١٩٧٩م)، "التوجه الإنساني تحليل مفهومي"، مجلة النزعة الإنسانية في الفكر العربي، الجزء الثالث، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

-تشارلز دوكينز والفرسان الأربعة، "الإلحاد بين الحقيقة والوهم (٦)، هيستيريا الإلحاد الجديد"، بتاريخ ٢٠١٨/٢/٧م، موقع أمة واحدة على الشبكة العنكبوتية.

-هاشم، خالد، (٢٠١٦م)، "إرنست شوماخر (عندما يفكر الاقتصاديّ في الناس)"، بتاريخ ٢٥يونيو٢٠١٦م، على الشبكة العنكبوتية.

Abstract

This study, tagged with the concept of atheism and its contemporary manifestations, aims to explain the concept of atheism in Arabic language and the Holy Quran, and in contemporary thought dictionaries, and shows the introduction of the atheistic phenomenon in human history, and its spread in the modern era in a large and striking way.

The study highlights the statement of contemporary atheism and mentions its most prominent manifestations, with the most important pioneering philosophers of each species.

The study shows the meaning of the new atheism, which is a phenomenon that has its own appeal, and that its new symbols appeared not only as scientists and intellectuals, but as influential stars in the media, it is a different phenomenon from other atheistic phenomena, as the research presented the most important features and characteristics of the owners of this new type of atheism.

One of the most prominent results of the study:

Atheism is a lack of faith in the existence of the Creator and its fullness, and the concept of the term atheism is a set of modern atheistic theories and trends, including the riba-based trend, the skeptical trend, the Marxist trend, the human trend, the pragmatic direction and the new atheism.

One of the most important recommendations of the study:

the fact that academic research in Islamic studies departments should pay close attention to the study of contemporary reality and the intellectual uncertainties and uncertainties in it, as well as interest in heritage-related research, especially in the aspect of the study of atheistic ideas, which are often formulated with new stereotypes. Attractive and attractive, it uses systematic intellectual fallacies and a crude mockery of religions, which has an impact on the recipient who is not immune to the instruments of criticism and analysis.

Key words: Atheism-Currents of atheism-New Atheism\Contemporary Atheism - Types of atheism .

نشر وترويج الإشاعات

(دراسة فقهية)

د. منيرة بنت سعيد بن عبدالله أبو حمامة

قسم الفقه –كلية الشريعة وأصول الدين – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

الإشاعات من الظواهر الاجتماعية القديمة قدم البشرية، ولذا حذرت منها الشريعة الإسلامية، لما يترتب عليها من خطورة بالغة على الأفراد والمجتمعات، وإثارة للفتنة بين الناس، وتضليل للرأي العام، ونشر الخوف والقلق بين أفراد المجتمع، بسبب سرعة وسهولة انتشارها، وتأثيرها على الناس، ويزداد خطرها في وقت الأزمات والحروب والثورات، ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة موقف الشرع منها، والتعرف على الحكم الشرعي لنشر وترويج الإشاعات.

ويهدف البحث إلى توضيح مفهوم الإشاعة، وأنواعها، وبيان الخطر المترتب من الإشاعات على المجتمع، وتفصيل الحكم الشرعي لنشر الإشاعات بأنواعها المختلفة، وبيان المواطن التي يجوز فيها شرعاً نشر الإشاعات، وأخيراً بيان عقوبة مروجي الإشاعة في الشرع وفي نظام الجرائم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية.

ومن أهم نتائج البحث: أن مفهوم الإشاعة يتمثل في اعتبارها خبر أو مجموعة أخبار زائفة تنتشر في المجتمع بشكل سريع وتتداول بين العامة صحيحة كانت أو غير صحيحة، من مصدر موثوق فيه أو غير موثوق، وأن ضعف الوازع الديني واستصغار الذنوب في النفوس في هذا الزمن ساعد في كثرة انتشار الإشاعات وترويجها، ولذا جعلت الشريعة الإسلامية الإشاعات من الجرائم المحرمة ديانة والمجرمة قضاء.

الكلمات المفتاحية: نشر، ترويج، إشاعات، حكم، فقه.

مُقَدِمَةٌ :

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه وسلم...أما بعد

فالإشاعات ظاهرة قديمة قدم البشرية، فهي لا تقتصر على مكان معين، ولا ترتبط بزمان محدد، فحيثما وجد تجمع بشري ووجدت علاقات اجتماعية ظهر خطر الإشاعة وأثرها الضار على المجتمع، حيث تعد من أخطر المشاكل التي تهدد أمن الناس وأمن المجتمعات وتهدد وحدة صفوفهم وكلمتهم ، ولعل أول من أستخدم الإشاعة "إبليس" لإغواء أبونا "آدم عليه السلام" بإشاعات كاذبة عن الشجرة المحرمة، قال تعالى: {فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشيطان لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِن سَوْءَاتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هذه الشجرة إِلاَّ أَن تَكُونَا مَلَكَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الخالدين} [الأعراف: ٢٠]، ولم يسلّم من خطرها كذلك الرسل عليهم السلام جميعاً، ثم الصحابة ومن بعدهم، ولم يسلّم أيضاً أي مجتمع من المجتمعات لا في القديم ولا في الحديث.

ويمكن القول بأن العصر الحديث ساعد في كثرة انتشار الإشاعات، بسبب ما تيسر للناس من وسائل وتقنيات حديثة تنقل وتنشر هذه الأخبار بسرعة كبيرة، فصار الخبر ينتشر مشافهةً، وكتابةً، وبالصور وبوسائل عظيمة، تمتد خطوطها في أنحاء العالم، دون نظر في النتائج والشرور الناتجة عنها، ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة

معرفة موقف الشريعة الإسلامية من نشر وترويج الإشاعات، ومن ثم الجواب على سؤال رئيس يمثل مشكلة البحث وهو: ما حكم نشر وترويج الإشاعات في الفقه الإسلامي؟

تساؤلات البحث:

إن السؤال الرئيس في البحث هو: ما حكم نشر وترويج الاشاعات في الفقه الإسلامي؟ ويتفرع عن ذلك عدة تساؤلات أهمها ما يلي:

س ١ –ما هي حقيقة معنى الإشاعة؟ وما أنواعها؟ وماهي وسائل انتشارها؟

س٢ –ما الحكم الشرعي لنشر وترويج الإشاعات بأنواعها؟

س٣ – ماهي المواطن التي يجوز فيها نشر الإشاعات؟

س٤–ما عقوبة مروجي الإشاعات في الشرع، وفي نظام مكافحة الجرائم الالكترونية؟

أهمية موضوع البحث:

تتمثل أهمية الموضوع في ناحيتين: الأولى علمية، والثانية عملية، أما الناحية العلمية فإنه يتناول ظاهرة اجتماعية من الناحية الشرعية والفقهية. وأما الناحية العملية فإنه يتعرض لظاهرة في المجتمع المعاصر ألا وهو ظاهرة انتشار وكثرة ترويج ونشر الإشاعات، وكيف عالجها الشرع.

أسباب اختيار الموضوع:

١– جمع مسائل ظاهرة الإشاعة ودراستها دراسة تخصصية فقهية.

٢– نفع المسلمين، ببيان الحكم الشرعي لنشر وترويج الإشاعات بأنواعها وعقوبة مروجيها في الفقه الإسلامي.

٣– تحقيق إضافة علمية تخصصية للمكتبة الإسلامية.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى توضيح عدة أمور أهمها:

١. توضيح مفهوم الإشاعة، وبيان أنواعها، ووسائل انتشارها، وآثارها.
٢. التعرف على الأحكام الفقهية لنشر وترويج الإشاعات بأنواعها.
٣. بيان المواطن التي يجوز فيها نشر الإشاعة.
٤. التعرف على عقوبة من يقوم بترويج ونشر الإشاعة في الفقه الإسلامي
٥. بيان عقوبة مروجي الإشاعات في نظام مكافحة الجرائم الالكترونية.

الدراسات السابقة:

تناولت عدة رسائل وأبحاث قضية الإشاعات من نواحي مختلفة فبعضها تناول الإشاعات من ناحية شرعية قانونية، وبعضها من ناحية المسئولية الجنائية، وبعضها تناولها من ناحية تربوية، وبعضها من ناحية إعلامية، وبعضها من ناحيـة أمنية، وبعضها من ناحية نفسية واجتماعية، ومن أبرز وأهم الدراسات التي تناولت موضوع الإشاعات من ناحية شرعية ما يلي مرتبة حسب الأحدث:

–المسئولية الجنائية لمروجي الشائعات عبر شبكات التواصل الاجتماعية: دراسة فقهية قانونية، سيرين جرادات، مجلة جامعة جرش، العدد ٢٠، ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م

–المسئولية الجنائية عن ترويج الشائعات المخلة بالأمن عبر وسائل التواصل الاجتماعي: وليد ضيف الله الزهراني، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية، ٢٠١٥م.

–الإشاعة ومخاطرها التربوية من منظور إسلامي، مبارك عبدالله المفلح، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

–الإشاعة وخطرها على ولي الأمر: عفاف حسن مختار، مجلة البحوث الإسلامية، العدد ٩٦، ٢٠١١م.

-التأصيل الشرعي للإعلام الدعائي وترويج الإشاعات: شريف علي حماد، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، العدد ١٣، ٢٠١٠م.

-الشائعة: أحكامها وعلاجها: دراسة تحليلية دعوية، فاضل مُحَمَّد المصباحي، رسالة دكتوراة، جامعة أم درمان، ٢٠٠٨م.

-الأحكام المتعلقة بالشائعات في الفقه الإسلامي: مُحَمَّد شحاته، مجلة كلية الشريعة بأسيوط، العدد ٢٠، ٢٠٠٨م.

-جريمة نشر الإشاعات المتعلقة بالأوراق المالية المدرجة في السوق المالية السعودية: دراسة تحليلة، مُحَمَّد ناصر البجاد، مجلة كلية الحقوق بالإسكندرية، العدد الثاني، ٢٠٠٧م

-موقف الشريعة الإسلامية من الإشاعة في السلم والحرب-دراسة مقارنة-: عبدالله متعب الحربي، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية، ٢٠٠٦م

الفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: على الرغم من مساهمة الدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحالية علمياً، إلا أن هناك فروقاً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، فالدراسات السابقة تناولت الإشاعات من جوانب عدة كما أسلفت، وليس فيها إلا دراسة واحدة فقهية هي بحث "الأحكام المتعلقة بالشائعات في الفقه الاسلامي" تناول الباحث فيها مفهوم الشائعة وإفشاء الأسرار والقواعد الشرعية لعدم إفشاء الأسرار، وما يجوز إفشاؤه ومالا يجوز، ثم تناول الوسائل الشرعية للحماية من الشائعات، و التعويضات عن الأضرار الناجمة عن الشائعات، أما هذه الدارسة فقد اهتمت بتناول مسائل لم يأت على ذكرها في الدراسات السابقة، من حيث بيان الأحكام الفقهية لأنواع الإشاعات المختلفة ، مع بيان المواطن التي يسوغ فيها شرعاً نشر الإشاعات ، وبيان العقوبة الشرعية لمن ينشر ويروج تلك الإشاعات.

منهج البحث: اتبعت المنهج الاستقرائي من خلال استقراء المسائل المتعلقة بنشر وترويج الإشاعات، وبيان الحكم الشرعي فيها من خلال ما ذكره العلماء في كتبهم المعتمدة، والمنهج الاستدلالي المبني على استنباط الحكم من الأدلة الشرعية.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة وهي كما يلي:

المقدمة: وتناولت فيها (مشكلة البحث وتساؤلات البحث وأهمية وأهداف البحث ومنهج وخطة البحث)

المبحث الأول: تعريف الإشاعات وأنواعها ووسائل انتشارها، والآثار المترتبة عليها، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الإشاعات.

المطلب الثاني: أنواع الاشاعات ووسائل انتشارها.

المطلب الثالث: الآثار المترتبة على نشر وترويج الاشاعات.

المبحث الثاني: أحكام نشر وترويج الإشاعات بأنواعها.

المبحث الثالث: المواطن التي يجوز فيها شرعاً نشر الإشاعات.

المبحث الرابع: عقوبة نشر وترويج الإشاعات في الفقه الاسلامي.

المبحث الخامس: عقوبة نشر وترويج الاشاعات في نظام مكافحة الجرائم الالكترونية.

الخاتمة: وتتضمن: نتائج البحث وتوصياته.

مراجع ومصادر البحث

المبحث الأول

تعريف الإشاعات وأنواعها ووسائل انتشارها، والآثار المترتبة عليها

المطلب الأول: تعريف الإشاعات لغة واصطلاحاً

الإشاعات لغة: الإشاعات جمع مفردها إشاعة، والإشاعة اشتقاق من الفعل (أشاع)، والشائعة اشتقاق

من الفعل (شاع) الشيء يشيع شيوعًا وشياعا ومشاعا بمعنى: ظهر وتفرق وانتشر، قال ابن منظور في لسان العرب: (شاع الخبر في الناس أذاعه وأظهره ونشره، وأشاع السر أو به أظهره)[١]، ويقال هذا خبر شائع، وقد شاع في الناس معناه: قد اتصل بكل أحد فاستوى علم الناس به ولم يكن علمه عند بعضهم دون بعض.

والإشاعة الخبر ينتشر غير مثبت منه، والشائع المنتشر، والشائعة الخبر ينتشر ولا تثبت فيه والجمع شوائع، والشاعة: الأخبار المنتشرة، والشاع: الشائع، والشاعة: الشائعة.[٢]

ومن هنا يتضح أن الإشاعة والشائعة والشاعة هي أسماء لكلمة واحدة ذات معنى واحد، وهي الفاظ صحيحة من حيث الاشتقاق اللغوي، وأن استخدام أي منها يعد صحيحًا لغوياً، وإنما اخترت لفظ الإشاعة عن الشائعة لشهرته وانتشاره بين الناس.

الإشاعات اصطلاحاً: لم يتطرق الفقهاء قديماً لتعريف الإشاعة بلفظها، لكن عبروا عنها بألفاظ متنوعة: كالإرجاف، والإفشاء، والاستفاضة، والتشهير، ونحوها، وحينئذ لا يخرج استعمال الفقهاء عن المعنى اللغوي للإشاعة[٣].

أما الباحثين المعاصرين فقد تناولوا لفظ الإشاعة بعدة تعريفات، ومن أهمها ما يلي:

١- "كل قضية أو عبارة مقدمة للتصديق، تتناقل من شخص إلى شخص دون أن تكون لها معايير أكيدة للصدق".[٤]

٢- "اصطلاح يطلق على رأي موضوعي معين، كي يؤمن به من يسمعه، وهي تنقل عادة من شخص إلى آخر، عن طريق الكلمة الشفهية دون أن يتطلب ذلك مستوى من البرهان أو الدليل"[٥]

٣- "خبر مكذوب غير موثوق فيه وغير مؤكد ينتشر بين الناس".[٦]

٤- "الأحاديث والأقوال والأخبار والروايات التي يتناقلها الناس دون تأكد من صحتها، أو التحقق من صدقها".[٧]

٥- الإشاعة هي الأحاديث والأقوال والأخبار والروايات التي يتناقلها الناس دون تأكد من صحتها، وقد يضيفون إليها بعض التفصيلات الجديدة وقد يتحمسون لما يرونه ويدافعون عنه بحيث لا يدعون السامع يتشكك في صدق ما يقولون.[٨]

٦- " بث خبر من مصدر ما، في ظرف معين، ولهدف ما يبغيه المصدر دون علم الآخرين، وانتشار هذا الخبر بين أفراد مجموعة معينة"[٩]

" الشائعة محض اختلاق يتناوله الناس من مصدر لا أساس له من الواقع"[١٠]

التعريف المختار: أرى أن التعريفات السابقة لم تتفق على مفهوم محدد للإشاعة، بسبب اختلاف طبيعة العِلم والتخصص الذي يتناولها، ولكنها اتفقت في

---

(١) ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت: دار صادر،١٤١٤هـ، ط٣، (٨ /١٩١)، مادة (شيع)

(٢) انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (شيع)، ومحمد الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، (٢١/ ٣٠١)، مادة (شاع).

(٣) انظر: الموسوعة الفقهية الكويتية، الصادرة عن وزارة الأوقاف الكويتية، (٤/ ٢٨٥)

(٤) البورت، جوردن البورت وليوبوستمان ، سيكولوجية الإشاعة، ترجمة صلاح مخيمر. وعبده رزق، القاهرة، دار المعارف ، ١٩٦٤م، (ص١٥)

(٥) صلاح نصر، الحرب النفسية معركة الكلمة والمعتقد، القاهرة: الوطن العربي، ط٢، ١٩٨٨م، (ص ٢٢٧)

(٦) أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصر، القاهرة: عالم الكتب، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م، ط١، (٢/ ١٢٥٦)

(٧) أحمد نوفل، الحرب النفسية من منظور إسلامي، عمان: دار الفرقان، (ص١٦)

(٨) حامد زهران، علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب ، ٢٠٠٣م ، ط٦، (ص ٤٩٨).

(٩) أحمد نوفل، الحرب النفسية من منظور إسلامي، (ص١٦)

(١٠) محمود أبوزيد، الشائعات والضبط الاجتماعي، الأسكندرية-مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠م،(ص ٦٥)

الجمّلة على "أن الإشاعة مجموعة أخبار مجهولة المصدر غالباً، تعتمد على تزييف الحقائق وتشويه الواقع، وتتسم هذه الأخبار بالغموض، وتهدف الى أهداف معينة ومختلفة"[١١] وأرى أن هذا التعريف هو الأشمل والأنسب لموضوعنا.

المطلب الثاني: أنواع الاشاعات ووسائل انتشارها

تنتشر الإشاعات في المجتمع بأشكالٍ وأنواعٍ عديدة، بتعدد وسائل الاتصال الحديثة، ونتيجة للقفزة الهائلة والسريعة في تنوع وسائل التواصل الاجتماعي بحيث أصبح الخبر ينتشر انتشار النار في الهشيم، و صار الخبر يبلغ الآفاق في غضون دقائق مشافهة و كتابة وبوسائل عظيمة من هاتف ومجلات، وصحف ورقية والكترونية، وإذاعة وتلفاز، وشبكة اتصال (انترنت) متعددة البرامج والوسائل تمتد خطوطها في أنحاء العالم، ومواقع خاصة، وقنوات تنقل الأخبار كذلك، كما أن الإشاعات على مستوى الأفراد تنتقل بوسائل التواصل الاجتماعي المتعددة بأسرع مما نتصور ويتناقلها الناس فيزيد واحد على الخبر وينقص الآخر وهذا يثبت وهذا ينفي، وهذا يؤكد وآخر يشكك، فيحدث التحوير والتغيير والزيادة والنقصان في الخبر حتى يصبح الخبر ككرة ثلج تتدحرج، وهذا ما يشيع بين الناس أمورًا لا حقائق لها، أو أن أصل الخبر صحيح لكنه مبتور أو متغير[١٢].

تتعدد أنواع الإشاعات وتختلف بحسب تصنيفها من قبل الباحثين في علم النفس الاجتماعي، وغيرهم من المهتمين في هذا المجال، لاختلاف الزوايا التي ينظر منها الباحثون للإشاعة، وسأتناول أشهرها بشكل موجز فيما يلي[١٣] :

أولا: الإشاعات من حيث الحقيقية وعدمها:

١-الإشاعات الحقيقية وتنقسم إلى نوعين:

أ-الإشاعة الرسمية: هي ذات مصدر رسمي ومؤكد، مثل استقراء الرأي العام وردة فعله حول موضوع أو سياسات معينة قبل تنفيذها على شكل مخرجات ووفق مقاربة نظمية، حيث يكون هناك تغذية رجعية على شكل تأييد ومساندة أو رفض ما يعطي الوقت للمصدر بتعديل مخرجاته على نحو يتناسب والمتلقي.

ب-الإشاعات الاستراتيجية: التي تكون ذات مصدر رسمي، مدروسة وممنهجة هدفها خلق نظرة أو فكرة مغايرة لدى المتلقي قصد تماشيها مع رغبات ملتقي هذه الإشاعات.

٢-الإشاعات الكاذبة (غير الحقيقية): وهي التي غالباً ما يكون مصدرها مجهولاً، يلقيها عبثاً في أوساط يتم انتقاؤها بشكل محدد، بحيث لا يتم معارضته ومحاسبته عليها.

ثانياً: أنواع الإشاعات من حيث الدوافع: وهي عدة أنواع ومنها:

-الإشاعة الحاقدة أو إشاعة الكراهية: وهذه أخطر أنواع الاشاعات على الاطلاق هدفها خلق البلبلة وغرس الفتنة ونشر الكراهية في أوساط المجتمع، ومن أشهرها الإشاعة التي روجها مشركو قريش في غزوة أحد بين رماة المسلمين أن المعركة انتهت، وإشاعة أن الرسول

(١١) انظر: مبارك عبدالله المفلح، الإشاعة ومخاطرها التربوية من منظور إسلامي، الأردن، الجامعة الأردنية، ١٩٩٠م، (ص ١٤)

(١٢) انظر: ، د/ عبد الفتاح الهمص، ود/ فايز شلدان، الأبعاد النفسية في ترويج الإشاعات عبر وسائل الإعلام وسبل علاجها، (ص ١٥٧)، (بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية، العدد الثاني، المجلد الثامن عشر)

(١٣) انظر: أحمد نوفل، الحرب النفسية من منظور إسلامي، (ص٧٨)، د/ عبد الفتاح الهمص، ود/ فايز شلدان، الأبعاد النفسية في ترويج الإشاعات عبر وسائل الإعلام وسبل علاجها، (ص ١٥٨-١٥٩).

ﷺ قتل، وقد كان ذلك من أسباب اضطراب واستشهاد عدد كبير من المسلمين و هزيمتهم في المعركة، وإشاعة المنافقين أن الرسول ﷺ أخذ من الغنائم ما ليس من حقه، وقد برأه الله من هذه التهمة الباطلة في قوله تعالى:﴿وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَغُلَّ ۚ وَمَن يَغْلُلْ يَأْتِ بِمَا غَلَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ ۚ ثُمَّ تُوَفَّىٰ كُلُّ نَفْسٍ مَّا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ﴾ (آل عمران: ١٦١)، ومنها نشر إشاعة بين الذين هاجروا إلى الحبشة مفادها: أن أهل مكة قد أسلموا، وقد تركت هذه الإشاعة أثرها في نفوس المسلمين فرجع بعضاً منهم إلى مكة، حتى إذا عادوا إلى مكة وجدوا أن ما بلغهم من اسلام أهل مكة كان باطلاً، وأن الأمر لا يعدوا كونه إشاعة ليقعوا في التنكيل والعذاب مرة أخرى، فما كان من رسول الله صلى الله عليه وسلم إلا أن يشير على أصحابه بالهجرة مرة أخرى الى الحبشة[١٤].

-إشاعة التشكيك: أي التشكيك في بعض المعتقدات أو الحقائق لدى الناس لأهداف معينة، أو لصرف الناس عن الحقيقة، ومن أمثلتها إشاعة التشكيك التي أطلقها كفار قريش على الرسول ﷺ وأتهموه بالسحر وبالجنون وبالكذب، ليصدوا الناس عن الاستماع إليه أو تصديقه، قال ابن هشام:" فجعلوا يجلسون بسبل الناس حين قدموا المواسم، لا يمر بهم أحد إلا حذروه إياه وذكروا له أمره"[١٥]، ومنها الشائعة الكبرى التي حاكها المنافقون بحق أم المؤمنين -عائشة رضى الله عنها- في حادثة الإفك[١٦]، بغية التعرض لرسول اللهﷺ، ودينه الجديد، والتشكيك فيه، عن طريق الطعن والقدح بعرض أهله، فوجدوا في أسلوب الإشاعة الرخيص وسيلة للوصول إلى ذلك، وقد برأها الله سبحانه وتعالى ودحض إفكهم وشائعتهم قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ جَاءُوا بِالإِفْكِ عُصْبَةٌ مِّنكُمْ لا تَحْسَبُوهُ شَراً لَّكُم بَلْ هُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ لِكُلِّ امْرِئٍ مِّنْهُم مَّا اكْتَسَبَ مِنَ الإِثْمِ ﴾ (النور: ١١).

-إشاعة الخوف: وهي تستهدف إثارة القلق والخوف والرعب في نفوس أفراد المجتمع، وتنتشر غالباً في زمن الحروب وأثناء الأزمات الاقتصادية، مثل: ما يروج له في عصرنا الحالي من انهيار الاقتصاد أو ضعفه، أو تملك العدو أسلحة نووية، ونحو ذلك مما يثير الرعب والخوف واليأس في قلوب الكثير من الناس[١٧].

-إشاعة الوهم : وهذه الإشاعة تستخدم لطمس الحقيقة أو لإخفاء الأخبار الصحيحة، وبالتالي يصعب على العدو معرفتها، أو التوصل إلى الأسرار الحقيقية والأخبار الصحيحة من الكاذبة، بسبب ما يحيط بها من تعتيم وتوهيم[١٨]، كما فعل الحجاج بن علاط السلمي[١٩] الذي أشاع في مكة أن يهود خيبر قد أمكنوا من الرسول ﷺ فأسروه، وقتلوا أصحابه، وهزموهم شر هزيمة، وأنه يجمع ماله في مكة ليشتري من الغنائم التي أستولى عليها يهود خيبر، والحقيقة أن الحجاج أشاع في مكة ما أشاع؛ لأنه دخل في الإسلام سراً ويريد جمع ماله واقتضاء ديونه عند أهل مكة، ولن يتحقق له ذلك إلا باستخدام هذا النوع من الإشاعة.[٢٠]

(١٤) ابن هشام، مُحَمَّد بن عبدالملك بن هشام، السيرة النبوية، مصر، المكتبة الخيرية، ١٣٢٩هـ ، ط١(٣٢٨/١)

(١٥) ابن هشام، السيرة النبوية (٢٦٢/١)

(١٦) ابن هشام، السيرة النبوية (٢٧٦/١)

(١٧) انظر: أحمد نوفل، الحرب النفسية من منظور إسلامي، (ص ٩٨) ، ومبارك عبدالله المفلح، الإشاعة ومخاطرها التربوية من منظور إسلامي، (ص٧٩)

(١٨) المرجع السابق

(١٩) هو الحجاج بن علاط بن نويرة بن هلال السلمي، قدم على النبي ﷺ فأسلم وسكن المدينة، قيل توفي في خلافة عمر بن الخطاب، وقيل في خلافة علي رضي الله عنهما، (انظر: الإصابة في تمييز الصحابة ٢١٥/٢)

(٢٠) ابن هشام، السيرة النبوية (٣١٨/٣-٣١٩)

-الإشاعة الحالمة أو إشاعة الأمل: وهي نتيجة الخيال الواسع لأصحاب الأحاسيس والعواطف النابعة من الذات كالتمني أو الأحلام التي يعبر عنها ويلقيها للأفراد حيث تلقى لها رواجا بتصديقها كحقيقة مؤجلة إلى فترة قريبة، كما يروج أحياناً لإشاعات بزيادة رواتب الموظفين، أو صرف علاوات معينة، أو الترويج لروابط وهمية لوظائف معينة ونحوها، مما يتردد بين فترة وأخرى بين الناس مستغلين أمنيات طبقات المجتمع المتوسطة والفقيرة، وأحلام الشباب العاطلين.

ثالثاً: وتنقسم الإشاعات من حيث أسبابها النفسية إلى: إشاعة التبرير: وهي حيلة نفسية يلجأ إليها الفرد عندما يحتاج إلى الدليل العقلي والأسباب المنطقية لأمر ما، وهذه الحيلة قد تكون سبباً كافياً لإطلاق الإشاعات، وإشاعة التوقع: وهي الإشاعة التي تنتشر عندما يكون الناس مهيأة لقبول أخبار معينة أو أحداث[٢١].

رابعاً: وتنقسم الإشاعات من حيث الزمن: إلى الإشاعة البطيئة، والإشاعة السريعة، والإشاعة الراجعة التي تنتشر فترة من الزمن ثم تختفي ثم تظهر مرة ثانية وهكذا.

خامساً: وتنقسم الإشاعات من حيث المكان إلى: إشاعة محلية وإشاعة عالمية.

سادساً: وتنقسم الإشاعات من حيث الموضوع إلى: الإشاعة السياسية، والاقتصادية، والعسكرية، والاجتماعية، والإشاعة الأخلاقية.

المطلب الثالث: الآثار المترتبة على نشر وترويج الإشاعات

إن الإشاعات خطرها عظيم على المجتمع لما تسببه من مفاسد وأضرار، وفي عصرنا الحاضر أصبحت أكثر رواجاً، وانتشارًا وأبلغ تأثيرًا على الأمة وأفرادها، والإشاعات تتنوع مخاطرها وآثارها بحسب المجتمع المستهدف من وراءها، وأهم ما تسببه الإشاعات من مخاطر وأضرار:

١-الاعتداء على العقيدة: ومن أشهر الإشاعات في هذا الصدد تقوّل على الله تعالى كقول اليهود عن الله تعالى أنه فقير، وأن يد الله مغلولة (تعالى الله عما يقولون)، أو على الرسول ﷺ (كما حدث من ذي الخويصرة إمام جماعة الخوارج الذي أنكر على رسول الله ﷺ القسمة وقال له: أعدل فأنك لا تعدل، وقال: إنها قسمة ما أريد بها وجه الله) [٢٢]،ثم قام بنشرها ، أو التي تتعلق بأصل من أصول العقيدة الإسلامية، وهذه الأنواع من الإشاعات هي من أخطر الأنواع فتكاً في الأمة الإسلامية لأنها تقوّل على الله بغير حق[٢٣]

٢-الفتنة والخصومة: من المعلوم أن الإشاعات من أكبر الأسباب المؤدية إلى الفتنة والخصومة بين الناس، قال تعالى: ﴿ وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ﴾ (سورة البقرة: ١٩١) ، وإنما كانت الفتنة أشد من القتل؛ لأن القتل يقع على نفس واحدة محرمة مصونة، أما بالفتنة فيهدم بنيان الحرمة لمجتمع بأسرة، فكم من إشاعة دمرت أسر وفرقت أزواج وقطعت من أرحام وفككت من صداقات.

---

(٢١) انظر: أحمد نوفل، الحرب النفسية من منظور إسلامي، (ص٧٨)، د/ عبد الفتاح الهمص، ود/ فايز شلدان، الأبعاد النفسية في ترويج الإشاعات عبر وسائل الإعلام وسبل علاجها، (ص ١٥٨-١٥٩).

(٢٢) أخرجه البخاري في صحيحه من حديث أبي سعيد في كتاب استتابة المرتدين، باب من ترك قتال الخوارج للتآلف وأن لا ينفر الناس عنه، ونحوه من حديث جابر في صحيح مسلم برقم (١٠٦٤)

(٢٣) انظر: د/ عفاف بنت حسن مختار، الإشاعة وخطرها على ولاة الأمر، بحث منشور في مجلة البحوث الإسلامية (٩١/٩٦).

٣ – إهدار الدماء وتضييع الحدود: فمن أهم أخطار الإشاعات كونها تهدر الدماء وتضيع الحدود، وأكبر مثال على ذلك الشائعات الكاذبة التي نسجت ضد الخليفة عثمان بن عفان – ﷺ – والتي على أثرها قتل الخليفة عثمان بعد حصاره في بيته وقطع الماء عنه، وكان من آثار تلك الفتنة أن قامت حروب بين الصحابة كمعركة الجمل وصفين، وخرجت على أثر هذه الإشاعات الخوارج وترتب عليها ظهور المرجئة والقدرية الأولى ثم انتشرت البدع بكثرة، وزادت القلاقل والفتن وما زالت الأمة الإسلامية تعاني من آثارها إلى يومنا هذا.

٤– شق الصف الإسلامي: تؤدي الإشاعات إلى شق الصف الإسلامي وتفريق وتمزيق وحدته قال تعالى: ﴿لَوْ خَرَجُوا فِيكُم مَّا زَادُوكُمْ إِلَّا خَبَالًا وَلَأَوْضَعُوا خِلَالَكُمْ يَبْغُونَكُمُ الْفِتْنَةَ وَفِيكُمْ سَمَّاعُونَ لَهُمْ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ﴾ (سورة التوبة: ٤٧) ، قال ابن كثير في تفسيره: " ثم بين الله تعالى وجه كراهيته لخروجهم مع المؤمنين فقال :"لو خرجوا فيكم ما زادوكم إلا خبالا" أي : لأنهم جبناء مخذولين ، "و لأوضعوا خلالكم الفتنة " أي: و لا اسرعوا السير والمشي بينكم بالنميمة والبغضاء والفتنة ، " وفيكم سماعون لهم " أي: مطيعون لهم ومستحسنون لحديثهم وكلامهم ، يستنصحونهم وان كانوا لا يعلمون حالهم ، فيؤدي هذا إلى وقوع شر بين المؤمنين وفساد كبير . وقال مجاهد، وزيد بن أسلم وابن جرير " وفيكم سماعون لهم " أي: عيون يسمعون لهم الأخبار وينقلونها إليهم، وهذا لا يبقى له اختصاص بخروجهم معهم، بل هذا عام في جميع الأحوال، والمعنى الأول أظهر في المناسبة[٢٤] .

٥ –تضليل الدين في نفوس أفراد المجتمع: ويحدث ذلك بنشر الأحاديث الضعيفة أو الموضوعة وابتداع أمور وسلوكيات لم ترد في القرآن والسنة الصحيحة وليس لها دليل تستند عليه، مما يترتب على ذلك من تعلق بعض العوام والجهلة بأدعية وأحاديث ضعيفة أو مبتدعة.[٢٥]

٦– تدمير قيم المجتمع: تدمير لبعض قيم المجتمع التي نشأ عليها ورضيها، كالتكافل والرابط والشعور بالمواطنة وصيانة المال العام والإخلاص في العمل وغير ذلك من القيم والمعايير.

٧– تدني الحالة المعنوية في المجتمع: تؤدي الإشاعات إلى تدني الحالة المعنوية عند أفراد المجتمع، إذ أن الإشاعات يمكن أن تبنى حواجز تحجب من خلالها انتشار الحقيقة فيحدث نوع من البلبلة في التعرف على الحقائق وربما يصعب تصديقها وكل هذا يولد مناخا مربكا للناس ويؤثر على مصداقية الرأي العام ويفسح المجال لانتشار الأكاذيب والأخبار المبنية على مقاصد سيئة مما يبث طاقات سلبية في المجتمع.[٢٦]

٨–بث الرعب والخوف في نفوس أفراد المجتمع.

ويحدث ذلك بجلاء خاصة إذا كانت الإشاعة تدور حول أمور صحية مثل انتشار بعض الأمراض والأوبئة، أو تكون البلاد في حالة حرب فتنشر إشاعات عن انتصار العدو أو استيلاءه على البلاد وتمكنه من الأماكن الاستراتيجية فيه فيدب الذعر والخوف والوهن في نفوس الناس، أو تكون الإشاعة حول اقتصاد البلد، أو إشاعة إفلاس الحكومة، أو نشر إشاعات كاذبة حول منتجات معينة سواء كانت مأكولات، أو

(٢٤) ابن كثير، إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، (بيروت: دار المعرفة)، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م، ط١، (٢/ ٣٧٥)

(٢٥) انظر: طلال محمد الناشري، وآمال عمر السايس، الإشاعة وتأثيرها على المجتمع، (دراسة منشورة على موقع مجلة العلوم الاجتماعية الالكترونية)

(٢٦) / عبد الفتاح الهمص، ود/ فايز شلدان، الأبعاد النفسية والاجتماعية في ترويج الإشاعات عبر وسائل الإعلام وسبل علاجها من منظور إسلامي، (ص١٤٥-١٤٧).

مشروبات، أو ملابس لمصانع محدده بغرض الانتقام، أو الحقد وإشاعة أنها تحتوي على مواد كيميائية ضارة بصحة الإنسان، ونحو ذلك مما يؤدي إلى أعراض الناس الذين سمعوا بالإشاعة إلى الأعراض عن الشراء من هذه المنتجات خوفا على أنفسهم وعلى صحتهم، فتصاب هذه المصانع أو الشركات بالخسارة، و المنتجات بالكساد، وربما أقفلت المصانع أبوابها وأوقفت انتاجها.

المبحث الثاني

أحكام نشر الاشاعات بأنواعها

الإشاعات يترتب عليها أضراراً بالغة، ومفاسد عظيمة تؤذي الأفراد والمجتمعات-كما مر بيانه في المبحث السابق-، ولا شك أن من مقاصد الشرع الحنيف إزالة تلك الأضرار ومنعها، ولا يتأتى ذلك إلا بتحريم الإشاعات، تطبيقاً للقواعد الفقهية، مثل: "لا ضرر ولا ضرار"، "الضرر يزال"[٢٧]، لدفع الضرر عن المجتمع وعمن لحق به..

وحيث إن الإشاعات التي تنشر وتروج بين أفراد المجتمع تختلف بحسب نوعها فقد تكون إشاعات صحيحة، أو نشراً للأقاويل غير المحققة والظنون الكاذبة، أو لنشر أخبار وقرارات رسمية، أو لتخويف وإرهاب الناس، أو لإثارة الفتنة والخوف بين أفراد المجتمع، أو كانت إظهاراً لما يمس أعراض الناس كإشاعة الفاحشة، أو كان الهدف منها التثبت من أخبار معينة ونحو ذلك، فما الحكم الشرعي لكل تلك الأنواع؟، هذا ما سنوضحه في هذا المبحث:

أولاً: حكم نشر الإشاعات الصحيحة:

الإشاعة قد تكون خبراً صحيحاً، وناشرها موقن بصحته، وهو من الأخبار التي يجب كتمانها وعدم نشرها، كأن تكون قرارات وأسرار دولة، وولي الأمر يرى أن إعلانها وإظهارها لم يحن بعد، أو تكون من أسرار العمل التي أطلع عليها لمركزة أو طبيعة عمله، ولا يسمح بنشرها، أو تكون الإشاعة مما علمه من أخبار الجيران والأقارب التي خصوه بها، ونحو ذلك من الأخبار الصحيحة، فينشرها ويشيعها بين الناس، ومثل إشاعات هذه الأخبار، ولو كانت صحيحة فإنه لا يجوز نشرها ولا المشاركة في ترويجها، للأدلة التالية:

١-قوله تعالى: ﴿ أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (الأنفال: ٢٧)؛

وجه الدلالة: أن الآية نص صريح في النهي عن الخيانة في الأمانة، والنهي يقتضي التحريم، وإشاعة الأخبار فيه خيانة للأمانة، فيكون نشرها وإشاعتها حرام شرعاً.

٢-قوله تعالى:﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۚ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ (النساء: ٥٨)

وجه الدلالة: أن الله أمر بأداء الأمانات إلى أهلها، والأمر يقتضي الوجوب، وكلمة الأمانات تفيد العموم فتشمل كافة الأمانات، ويدخل في ذلك أمانة القول وعدم إفشاء الأسرار. [٢٨]

(٢٧) صالح بن غانم السدلان، القواعد الفقهية الكبرى وما تفرع عنها، الرياض، دار بلنسية للنشر والتوزيع، ط٢، ١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م (ص٤٩٣، ٥٠٦-٥٠٧)

(٢٨) انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، (٤٢٥/٦).

٣-ولقوله ﷺ:" أدّ الأمانة إلى من ائتمنك، ولا تخن من خانك"[٢٩]

وجه الدلالة من الحديث: أن الحديث اشتمل على أمر ونهي، فأمر بأداء الأمانة إلى أصحابها، والأمر يقتضي الوجوب، فيكون أداء الأمانة واجباً، ونهى عن الخيانة، ولو كان صاحب الأمانة إنساناً خائناً، فلا يجوز رد المحرم بمحرم مثله، فيكون نشر وإشاعة ما اؤتمن الشخص عليه أمراً محرماً شرعاً.[٣٠]

٤-ولما قد يسبب نشر مثل تلك الأخبار من الفتنة أو البلبلة بين أفراد المجتمع، أو التأثير على روحه المعنوية، كما حصل يوم الخندق بعد أن بلغ رسول الله صلى الله عليه وسلم أن بني قريضة قد نقضوا العهد الذي كان بينهم وبينه -ﷺ-فقال:" انطلقوا حتى تنظروا أحق ما بلغنا عن هؤلاء القوم أم لا؟ فإن كان حقاً فالحنوا لي لحناً أعرفه -ثم قال عليه السلام وائداً تلك الإشاعة-:"...ولا تفتوا في أعضاد الناس" [٣١] أي: لا تتكلموا في هذا.

ثانياً: حكم نشر الإشاعات الكاذبة:

لاشك أن بعض الإشاعات يهدف أصحابها إلى الأضرار بأشخاص معينين أو تلفيق التهم عليهم، أو بهدف تشويه سمعتهم وإشاعة الفاحشة عليهم، وكل ذلك من الأمور المحرمة شرعاً، والأدلة على تحريم ذلك كثيرة ومنها:

١-قوله تعالى:﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ ۚ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾(النور: ١٩)

وجه الدلالة: الآية ظاهرة الدلالة على تحريم من سمع شيئاً من الكلام السيئ فقام بنشره وإشاعته بين الناس، أو تكلم به، وأن له عقوبة الحد في الدنيا وفي الآخرة عذاب النار؛ لأن العقوبة لا تكون الا على شيء محرم [٣٢]

٢- قوله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات: ٦)

وجه الدلالة: سمّى الله صاحب الخبر الكاذب فاسقاً[٣٣]، دلالة على شناعة وعظم ما أقترفه من نقل للأخبار الكاذبة ونشرها.

٣- قوله تعالى:﴿ إِنَّمَا ذَٰلِكُمُ الشَّيْطَانُ يُخَوِّفُ أَوْلِيَاءَهُ فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ (آل عمران:١٧٥)

وجه الدلالة: أن الله سمّى صاحب الخبر الكاذب شيطاناً[٣٤]، لعظم الجرم الذي ارتكبه.

٤-عن أنس بن مالك[٣٥]-رضي الله عنه- قال: قال رسول الله ﷺ:" لما عرج بي مررت بقوم لهم أظفار من نحاس يخمشون وجوههم وصدورهم فقلت من هؤلاء

---

(٢٩) أخرجه أبو داود، في كتاب البيوع، باب في الرجل يأخذ حقه من تحت يده، برقم (٣٥٣٥) وسكت عنه، والبيهقي، برقم (٢١٨٣٧)، والحاكم في مستدركه ،وقال: صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه ٢/ ٤٢ ، طبعة دار الكتاب العربي.

(٣٠) انظر: محمد أشرف العظيم آبادي، عون المعبود شرح سنن أبي داود، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ، ط٢، (٣٢٧/٩)

(٣١) ابن هشام، السيرة النبوية (٢٢٢/٢)

(٣٢) انظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، (٣ / ٢٨٥)، والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن، (٢٠٦/١٢)

(٣٣) حماد، شريف علي، التأصيل الشرعي للإعلام الدعائي وترويج الإشاعات، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، العدد (١٣)، ٢٠١٠م.

(٣٤) المرجع نفسه.

(٣٥) هو أنس بن مالك بن النضر بن حرام الأنصاري، أبوحمزة خادم رسول الله ﷺ، وأحد المكثرين من رواية الحديث، شهد بدراً، وأقام بالمدينة، ثم سكن البصرة، ومات بها سنة (٩٠هـ) (انظر: ابن حجر، الإصابة في تمييز الصحابة (١ /٧١-٧٢)

يا جبريل؟ قال: هؤلاء الذين يأكلون لحوم الناس ويقعون في أعراضهم"[٣٦].

وجه الدلالة: أن الحديث قد اشتمل على وعيد شديد لمن يقع في أعراض الناس ويأكل في لحومهم بذكر ما يكرهون، والإشاعة يغلب عليها هذه المعاني فتأخذ نفس الحكم.

٥-وعن أبي هريرة -رضي الله عنه-عن النبي ﷺ قال:(إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث، ولا تحسسوا، ولا تجسسوا، ولا تحاسدوا، ولا تدابروا، ولا تباغضوا، وكونوا عباد الله إخوانًا) [٣٧].

وقد أوضح ابن حجر وجه الدلالة بقوله: " المراد بالظن هنا التهمة التي لا سبب لها كي يتهم رجلًا بالفاحشة من غير أن يظهر عليه ما يقتضيها، ولذلك عطف عليه قوله "ولا تجسسوا" وذلك أن الشخص يقع له خاطر التهمة فيريد أن يتحقق فيتجسس ويبحث ويستمع فنهى عن ذلك، وهذا الحديث يوافق قوله تعالى:﴿ اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ ۖ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا﴾، فدل سياق الآية على الأمر بصون عرض المسلم غاية الصيانة، لتقدم النهي عن الخوض فيه بالظن، فإن قال الظان ابحث لأتحقق. قيل فيه: "ولا تجسسوا" فإن قال: تحققت من غير تجسس قيل فيه: "ولا يغتب بعضكم بعضًا"[٣٨]

وبعض الإشاعات يتم صنعها وتحريرها وإعدادها بأساليب وطرق مزورة يعتمد فيها على أدوات وأختام معينة ويستعان فيها بأشخاص مهرة في التزوير، بهدف تزوير محررات أو قرارات رسمية، أو انتحال لشخصيات أو مواقع معينة، لنشر وترويج أخبار عن هذه الجهات او الشخصيات أو المواقع، وهذا النوع من الإشاعات محرم أيضاً لما فيه من التزوير والكذب والإفساد في الأرض وإثارة الفتة، وزعزعة الثقة في نفوس الناس، والأدلة على ذلك:

١-قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ۚ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء: ٣٦)

وجه الدلالة: هو أن كل ما يصدر عن حواس الإنسان سيكون مسؤولًا عنه المسلم يوم القيامة، ومنها نشر الأخبار الكاذبة وإذاعتها وترويجها.

٢-وقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَفْتَرِي الْكَذِبَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ ۖ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْكَاذِبُونَ﴾ (النحل: ١٠٥)

وجه الدلالة: أن الإشاعات تدخل في باب الكذب، والكذب محرم، فنشرها بين الناس محرم.

٣-وقوله تعالى:﴿ لَّئِن لَّمْ يَنتَهِ الْمُنَافِقُونَ وَالَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ وَالْمُرْجِفُونَ فِي الْمَدِينَةِ لَنُغْرِيَنَّكَ بِهِمْ ثُمَّ لَا يُجَاوِرُونَكَ فِيهَا إِلَّا قَلِيلًا ﴾ (الأحزاب: ٦٠-٦١)

وجه الدلالة: أن الإشاعات من الإرجاف المحرم في الأرض لما فيه من الضرر بالمسلمين، والإرجاف في اللغة: من الرجف وهو الحركة والاضطراب، فإذا وقع خبر الكذب فإنه يوقع الحركة والاضطراب بالناس فسمى إرجافًا، وذكر الماوردي في تفسيره عن ابن عباس أن الإرجاف التماس الفتنة، والإرجاف إشاعة الكذب والباطل للاغتمام به، ويطلق أيضاً على الخوض في الأخبار السيئة وذكر الفتن، قال قتادة: "أن المرجفين هم

(٣٦) أخرجه أبو داود في كتاب الأدب، باب في الغيبة، برقم (٤٨٧٨).
(٣٧) أخرجه البخاري في كتاب الأدب، باب ما ينهى عن التحاسد والتدابر(٦٠٦٢) وأخرجه كذلك في كتاب النكاح، باب لا يخطب على خطبة أخيه، وأخرجه مسلم في كتاب البر والصلة، باب تحريم الظن والتجسس، برقم (٢٥٦٣)
(٣٨) ابن حجر، أحمد بن علي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، (بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ، (١٠ /٤٨١)

الذين يذكرون من الأخبار ما تضعف به قلوب المؤمنين وتقوى به قلوب المشركين."[٣٩]

٤-عن المغيرة بن شعبة[٤٠] -رضي الله عنه-عن النبي صلى الله عليه وسلم قال:(إن الله كره لكم ثلاثًا: قيل وقال، وإضاعة المال، وكثرة السؤال).[٤١]

وجه الدلالة: أن قوله "قيل وقال" يدخل فيه إشاعة الأخبار بين الناس ونشر حكايات كاذبة عن أحوالهم وتصرفاتهم، فضلًا عن الترويج للأكاذيب والأضاليل وما يثير الفتن.

٥-وعن سمرة بن جندب[٤٢] -رضي الله عنه- قال :قال : النبي ﷺ:" رأيت رجلين آتياني قالا الذي رأيته يشق شدقه فكذّاب يكذب بالكذبة تحمل عنه حتى تبلُغ الآفاق فيصنع به إلى يوم القيامة".[٤٣]

وفي رواية أخرى عن سمرة بن جندب -رضي الله عنه-قال: كان رسول الله -ﷺ -مما يكثر أن يقول لأصحابه: «هل رأى أحد منكم من رؤيا؟» قال: فيقص عليه ما شاء الله أن يقصّ وإنه قال لنا ذات غداة: «إنه أتاني الليلة آتيان وإنهما ابتعثاني وإنهما قالا لي انطلق وإني انطلقت معهما وإنا أتينا على رجل مضطجع وإذا آخر قائم عليه بصخرة وإذا هو يهوي بالصخرة لرأسه فيثلغ رأسه فيتدهده الحجر ههنا فيتبع الحجر فيأخذه فلا يرجع إليه حتى يصح رأسه كما كان ثم يعود عليه فيفعل به مثل ما فعل به المرة الأولى، قال: قلت لهما: سبحان الله ما هذان؟ قال: قالا لي وأما الرجل الذي أتيت عليه يشرشر شدقه إلى قفاه ومنخره إلى قفاه وعينه إلى قفاه فإنه الرجل يغدو من بيته فيكذب الكذبة تبلغ الآفاق".[٤٤]

وجه الدلالة: دل هذا الحديث على عظم جرم من ينشر الأخبار الكاذبة حتى تبلغ الآفاق، وأن الملك يتولى تعذيبه في البرزخ حتى يبعث الله الناس يوم القيامة ليكون الجزاء الأشمل والأعم والأدوم، وكثيرٌ من صانعي وناشري الأخبار ينطبق عليهم ما ورد في هذا الحديث.

ثالثاً: حكم نشر الإشاعات بقصد التثبت:

لا يجوز نشر وترويج الإشاعات ولو كان القصد منها التثبت، والدليل على ذلك:

١- قوله تعالى﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾(الحجرات: ٦)

وجه الدلالة: وجوب التثبت والتأكد من صحة الأخبار والمعلومات التي ترد إلينا وتحريم نشر أو ترويج الاخبار إلا بعد التأكد من صحتها ومعرفة مصدرها، حتى لا نرمي أحدا بتهمة من غير دليل، قال قتادة: "لا تقل

(٣٩) الماوردي، علي بن محمّد، النكت والعيون، تحقيق: السيد عبد المقصود بن عبد الرحيم، (بيروت: دار الكتب العلمية)، (٤/ ٤٢٤)

(٤٠) هو المغيرة بن شعبة بن أبي عامر بن مسعود الثقفي، من كبار الصحابة، كان مشهوراً بسداد الرأي، شهد بيعة الرضوان، واليمامة وفتوح الشام وغيرها، ذهبت عينه يوم اليرموك وقيل القادسية، توفي سنة(٥٠هـ) (انظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء (٣/٢١ وما بعدها)

(٤١) أخرجه البخاري في كتاب الرقاق، باب ما يكره من قيل وقال (١٤٧٧)، وفي كتاب الاعتصام بالسنة، باب ما يكره من كثرة السؤال(٢٤٠٨)، وأخرجه مسلم في كتاب الأقضية، باب النهي عن كثرة المسائل من غير حاجه والنهي عن منع وهات برقم (٥٩٣)

(٤٢) هو سمرة بن جندب بن هلال الفزاري، من علماء الصحابة، روى عن الرسول صلى الله عليه وسلم، ومات بالبصرة سنة (٥٨هـ) (انظر: ابن حجر، تهذيب التهذيب ج:٤ص٢٣٦ ، وابن حجر، الاصابة ١٧٨/٣)

(٤٣) أخرجه البخاري في كتاب الأدب، باب قول الله تعالى: "يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين" وما ينهى عن الكذب.

(٤٤) أخرجه البخاري في كتاب التعبير، باب تعبير الرؤيا بعد صلاة الصبح.

رأيت ولم ترَ وسمعتُ ولم تسمع، فإن الله تبارك وتعالى سائلك عن ذلك كُلّه"[٤٥]

٢- قال تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ ۖ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا ۚ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ (الحجرات: ١٢)

وجه الدلالة: هو أن أمر الله تعالى عباده باجتناب الظن، وإحسان الظن وعدم تصديق كل ما يقال وينشر حتى يتثبت لئلا يضر نفسه ويضر غيره ويتعرض لسخط الله. وقد قال الزمخشري في تفسيره: "في الظنون ما يجب أن يجتنب من غير تبيين لذلك ولا تعيين لئلا يجترئ أحد على ظن إلا بعد نظر وتأمل وتمييز بين حقه وباطله بأماره بينه، مع استشعار للتقوى والحذر."[٤٦]

٣- ما روي عن أبي هريرة ﷺ، أن النبي ﷺ قال:(كفى بالمرء إثمًا أن يحدث بكل ما سمع)[٤٧]

وجه الدلالة: أن الانسان في العادة يسمع الصدق والكذب فإذا حدث بكل ما سمع فقد كذب لإخباره بما لم يكن، والكذب: الإخبار عن الشيء بخلاف ما هو[٤٨]

٤-ومن الأدلة على عدم جواز نشر الإشاعات بقصد التثبت، فعل صحابة رسول الله ﷺ في التثبت من صحة الأخبار، وعدم قبولهم أي شائعة حتى يثبت خبرها، فلنا فيهم أسوة وقدوة حسنة، ومن ذلك:

- ما ثبت عن أبي بكر-ﷺ-عندما سئل عن ميراث الجدة فلم يعرف في ذلك علماً، فسأل الصحابة ﷺ، فأخبره المغيرة بن شعبة ﷺ، أن النبي ﷺ أعطاها السدس فطلب الصديق شاهداً لقول المغيرة، فشهد على ذلك مُحَمَّد بن مسلمة ﷺ[٤٩].
- ما روي عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه، عندما أستأذن ثلاثاً للدخول على عمر فلم يؤذن له، فرجع، فرده عمر بعدما ذهب وقال له: ما منعك؟ فذكر أبو موسى الحديث، فقال له عمر: "والله لتقيمن عليه بينه-يعني شاهداً على ما سمعت-" [٥٠]
- ما روي عن أبي شريح العدوي، أنه قال لعمر بن سعيد وهو يبعث البعوث إلى مكة وفيه، فقال:" ائذن لي أيها الأمير

(٤٥) الطبري، مُحَمَّد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، بيروت-لبنان، دار الكتب العلمية، (٤٤٦/١٧)،

(٤٦) الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، (بيروت: دار الكتاب العربي). ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ط٣، (٤/ ٣١٧)

(٣) أخرجه أبو داوود في سننه كتاب الأدب، باب في التشدد في الكذب، برقم (٤٩٩٢) وقال المنذري أخرجه مسلم في

المقدمة مسندًا ومرسلًا، وعن بعض رواة مسلم كلاهما مسند، وقال الدارقطني والصواب مرسل. (مُحَمَّد أشرف العظيم آبادي،

عون المعبود شرح سنن أبي داود، (بيروت: دار الكتب العلمية)، ١٤١٥هـ، ط٢، (٢٢٩/١٣)

(٤٨) آبادي، عون المعبود شرح سنن أبي داوود، كتاب الأدب ج:١٣ص٢٢٩

(٤٩) أخرجه أبوداود في سننه، كتاب الفرائض، باب في الجدة، برقم (٢٨٩٤)، والترمذي، في كتاب الفرائض، باب ما جاء في الجدة، برقم (٢١٠١)، وأحمد في مسنده برقم (١٨٠٠٩)، وابن ماجه، في كتاب الفرائض، باب ميراث الجدة، برقم (٢٧٢٤)

،والنسائي في السنن الكبرى، برقم (٦٣٤٠) ، وابن حبان في صحيحه، برقم (٦٠٣١)، والحاكم في مستدركه وقال: رجاله ثقات رجال الشيخين غير عثمان بن خرشه (٣٣٨/٤)،

(٥٠) أخرجه البخاري، في كتاب الاستئذان، باب التسليم والاستئذان ثلاثا، ومسلم، في كتاب الآداب، باب الاستئذان، برقم (٢١٥٤)

أحدثك قولاً قام به النبي ﷺ الغد من يوم الفتح، سمعته أذناي، ووعاه قلبي، وأبصرته عيناي، حين تكلم به...."[٥١]

وقد حث العلماء على وجوب التثبت في الرواية، فعقدوا على ذلك أبواباً في كثير من كتبهم، خاصة فيما يتعلق بمصطلح الحديث ومن ذلك قول مالك لابن وهب: (أعلم أنه ليس يسلم رجل حدث بكل ما سمع ولا يكون إماماً أبداً وهو يحدث بكل ما سمع) [٥٢]، وقال سفيان بن حسين[٥٣]: ذكرت رجلاً بسوء عند إياس بن معاوية[٥٤]، فنظر في وجهي، وقال: أغزوت الروم؟ قلت: لا، قال: فالسند والهند والترك؟، قلت: لا، قال: أفتسلم منك الروم والسند والهند والترك، ولم يسلم منك أخوك المسلم؟ قال: فلم أعد بعدها. وقال إياس بن معاوية يوصي سفيان بن حسين:" احفظ عليّ ما أقول لك، إياك والشناعة في الحديث فإنه قلما حملها أحد إلا ذل في نفسه وكذب في حديثه"[٥٥]

رابعاً: حكم نشر الإشاعات على غير المسلمين:

تتجلى عظمة الدين الإسلامي أنه دين حق وعدل، وأن ما جاء به من أخلاق وآداب يجب التعامل بها مع المسلم وغير المسلم، فسوَّى بين المسلمين وغيرهم، فأعطى للذميين في المجتمع الإسلامي نَفْس الحقوقَ التي للمسلمين، فالإسلام يحمي عِرْض الذمي وكرامته، كما يحمي عِرْض المسلم وكرامته، فلا يجوز لأحد أن يَسُبه أو يَتَّهِمه بالباطل، أو يُشنّع عليه بالكَذِب، أو يغتابه، ويذكره بما يكره، في نفسه، أو نَسَبه، أو خُلُقه، أو خَلْقه، أو غير ذلك مما يتعلَّق به.

فمَن اعتدى عليهم ولو بكلمة سوء، أو غِيبة في عِرْض أحدهم، أو نوع من أنواع الأذية، أو أعان على ذلك، فقد ضيَّع ذمَّةَ الله تعالى وذمة رسوله ﷺ وذمة دين الإسلام[٥٦]، والمعاهَد كما قال ابن الأثير: أكثر ما يُطلَق على أهل الذمة، وقد يُطلَق على غيرهم من الكفار إذا صولحوا على ترْك الحرب مدة ما[٥٧].

قال ابن عابدين:" وتَحرُم غِيبته كالمسلم؛ لأنه بعقد الذمة وجب له ما لنا، فإذا حَرُمت غِيبة المسلم حرمت غيبته، بل قالوا: إن ظلم الذمي أشد"[٥٨] ، وبناء على ما سبق يحرم أذية غير المسلمين بإشاعة ما يضرهم أو يسيء إليهم، وترويج ونشر الإشاعات الكاذبة عليهم .

والأدلة على ما سبق ما يلي:

١-قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ ۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا ۚ اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۖ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ (المائدة: ٨)

٢-وقوله تعالى: ﴿ لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾ (الممتحنة: ٨)

(٥١) أخرجه البخاري في كتاب العلم، باب ليُبلغ العِلم الشاهد الغائب، ومسلم في كتاب الحج، باب تحريم مكة وصيدها وخلاها وشجرها، برقم (١٣٥٤).

(٥٢) صحيح مسلم، المقدمة ، باب النهي عن الحديث بكل ما سمع ، (١١/١) طبعة استانبول-تركيا، المكتبة الإسلامية.

(٥٣) هو سفيان بن حسين بن الحسن الواسطي، يكنى أبا الحسن، وثقة جماعة في سوى ما يرويه عن الزهري، توفي في خلافة أبي جعفر سنة(١٥١هـ) (انظر: سير أعلام النبلاء، للذهبي ، الطبقة السابعة، ٣٠٣/٧)

(٥٤) هو إياس بن معاوية بن قرة المزني، كان قاضياً في البصرة ويعد من التابعي، عُرف بذكائه وفطنته وسعة حيلته، توفي سنة ١٢٢هـ، (انظر: البداية والنهاية لابن كثير ، ٣٣٤/٩ وما بعدها).

(٥٥) ابن كثير ، إسماعيل بن عمر الدمشقي، البداية والنهاية، بيروت-لبنان، مكتبة المعارف،ط٢، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، (٣٣٦/٩)

(٥٦) القرافي ،أحمد بن أدريس، الفروق، بيروت، عالم الكتب، بدون طبعة أو تاريخ، (١٤/٣)، (الفرق التاسع عشر والمائة)

(٥٧) ابن الأثير، أبي السعادات المبارك بن مُحَمَّد الجزري، النهاية في غريب الحيث والأثر، بيروت، المكتبة العلمية، باب العين مع الهاء، مادة (عهد) (٣٢٤/٣)

(٥٨) ابن عابدين ، مُحَمَّد أمين بن عمر، رد المحتار على الدر المختار(حاشية ابن عابدين)، بيروت-لبنان، دار التراث العربي، (٢٥٠/٤)

وجه الدلالة من الآيتين: أمر الله تعالى المؤمنين بالعدل والصدق في أفعالهم وأقوالهم حتى مع الأعداء، وأن لا يحملنهم عداوةُ قوم وبغضهم على ترك العدل فيهم، بل يجب استعمال العدل مع كل أحد، صديقاً كان أو عدوًّا[٥٩].

قال الطبري: يعنى بذلك جل ثناؤه: ليكن من أخلاقكم وصفاتكم القيامُ لله شهداء بالعدل في أوليائكم وأعدائكم، ولا تجوروا في أحكامكم وأفعالكم فتجاوزوا ما حددت لكم في أعدائكم لعدواتهم لكم، ولا تقصِّروا فيما حددت لكم من أحكامي، وحدودي في أوليائكم لولايتهم لكم، ولكن انتهوا في جميعهم إلى حدِّي، واعملوا فيه بأمري[٦٠].

وقال رشيد رضا: و لم يَكتفِ بالتحذير من عدم العدل مهما كان سببه والنية فيه، بل أكَّد أمره بقول ﴿ اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى ﴾ [المائدة: ٨]؛ أي: قد فَرضتُ عليكم العدل فرضًا لا هوادة فيه، ﴿ اعْدِلُوا هُوَ ﴾ أي: العدل المفهوم من "اعدلوا"، أقرب لتقوى الله؛ أي لاتقاء عقابه وسخطه باتقاء معصيته، وهي الجور الذي هو من أكبر المعاصي؛ لما يتولَّد منه من المفاسد[٦١].

٣-وجاء في السنة: قوله ﷺ: "ألا من ظلم معاهدًا أو انتقصه أو كلفه فوق طاقته أو أخذ منه شيئا بغير طيب نفس فأنا حجيجه يوم القيامة"[٦٢].

وجه الدلالة: أمر الرسول ﷺ بالعدل والإنصاف مع أهل الذمة، ونهى عن ظلمهم أو إيذاءهم، ومن خالف أمره فإن الرسول خصمه ﷺ يوم القيامة.

وقد وردت أحاديث أخرى تتضمن النهي عن أذية أهل الذمة لم يصح شيء منها، كحديث:" مَن قذف ذمياً، حُد له يوم القيامة بسياط من نار"[٦٣]، وقوله ﷺ:" من آذى ذميّاً، فإني خصمه، ومن كنتُ خصمه، خصمته يوم القيامة"[٦٤] ولذا لم أوردها ضمن الأدلة لعدم صحة الاستدلال بها، وإن كان بعض الفقهاء أوردوها في كتبهم.

المبحث الثالث

المواطن التي يجوز فيها شرعاً نشر الإشاعات

يوجد موطنان تسوغ فيهما الإشاعة ويباح نشرها، لما يترتب عليها من جلب مصالح راجحة، ودفع مفاسد متحققة، وهما كالآتي:

الموطن الأول: الإشاعة في الحرب، بهدف تفريق صفوف الأعداء، وإضعاف شوكتهم، وإدخال الوهن والخوف في قلوبهم؛ لما روت أسماء بنت زيد[٦٥] ﷺ، قالت: قال رسول الله ﷺ: " لا يحل الكذب إلا في ثلاث: يُحدث

(٥٩) انظر: القرطبي، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن "تفسير القرطبي"، تحقيق: د/ عبدالله التركي، مؤسسة الرسالة، ط١١٤٢٧هـ، (٣٧٢/٧)

(٦٠) الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق : د/ عبدالله بن عبدالمحسن التركي، مصر، دار هجر، ط١، (١٤٢٢هـ)، (٨/ ٢٢٢)

(٦١) رضا، محمد رشا، تفسير القرآن الحكيم المشهور بتفسير المنار، بيروت-لبنان، دار الكتب العلمية، (٦/ ٢٢٩)

(٦٢) أخرجه أبوداود ، في كتاب الخراج، باب في تعشير أهل الذمة إذا اختلفوا بالتجارات، برقم (٣٠٥٢)، وسكت عنه، وحسنه الألباني في صحيح الجامع برقم (٢٦٥٥)

(٦٣) قال المناوي في فيض القدير شرح الجامع الصغير: (الحديث أخرجه الطبراني وابن عدي في الكامل عن وائلة بن الأسقف، وقال الهيثمي: فيه محمد بن محصن العكاشي وهو متروك، وأورده ابن الجوزي في الموضوعات ، وقال: محمد بن محصن يضع. انتهى كلام المناوي)، (٦/ ٢٤١-٢٤٢)

(٦٤) قال المناوي: (حكم ابن الجوزي بوضعه، وقال أحمد لا أصل له، وداود الظاهري قال: قال الأزدي: تركوه ....) (٦/ ٣٠٤)، وضعفه الألباني في ضعيف الجامع، حديث رقم (٥٣١٤).

(٦٥) هي أسماء بنت يزيد بن السكن الأنصارية، أم عامر، بايعت رسول الله، وقتلت يوم اليرموك تسعة من الروم بعمود فسطاطها، وتوفيت بدمشق، ولم تذكر كتب التراجم سنة وفاته (انظر: الاستيعاب في معرفة الاصحاب ١٧٨٧/٤)

الرجل امرأته ليرضيها، والكذب في الحرب، والكذب ليصلح بين الناس"[٦٦]

وقال القاضي عياض رحمه الله: لا خلاف في جواز الكذب في هذا[٦٧]؛ ولأن الكذب في الحرب من باب المكيدة في الحرب للإبقاء على النفس[٦٨]، والإشاعة نوع من أنواع الكذب، ومن أبرز الأمثلة على ذلك: ما فعله الصحابي الجليل نعيم بن مسعود[٦٩]، في غزوة الأحزاب حيث أستطاع أن يفرق صفوفه، ويفتت وحدتهم، ويشتت شملهم بما أشاعه بينهم من شائعات التفريق والتفتيت، حيث تردد إلى قادة الأحزاب من زعماء قريش وغطفان وبني قريظة، وشككهم ببعضهم فاختلفت صفوفهم وأتهم كل منهم الآخر، ولم تعد له ثقة به[٧٠].

الموطن الثاني: الإشاعة للإصلاح بين الناس، للحديث السابق وفيه:"...لا يحل الكذب إلا في ثلاث وذكر منها والكذب ليصلح بين الناس"، ولما روت أم كلثوم بنت عقبة[٧١] -رضي الله عنها- أنها سمعت رسول الله ﷺ يقول:" ليس الكذّاب الذي يصلح بين الناس فَيَنْمي[٧٢] خيراً، أو يقول خيراً "[٧٣]

قال الخطّابي: هذه أمور قد يضطر الإنسان فيها إلى زيادة القول ومجاوزة الصدق، طلباً للسلامة، ودفعاً للضرر عن نفسه، وقد رخص في بعض الأحوال في اليسير من الفساد؛ لما يؤمّل فيه من الصلاح، والكذب في الإصلاح بين أثنين هو أن ينمي من أحدهما إلى صاحبه خيراً أو يبلغه جميلاً، وإن لم يكن سمعه منه ولا كان إذناً له فيه يريد بذلك الإصلاح"[٧٤]

المبحث الرابع

عقوبة نشر وترويج الإشاعات في الفقه الإسلامي

العقوبة عند الفقهاء: هي الألم الذي يلحق الإنسان مستحقاً على الجناية[٧٥] ، سُمّي بها؛ لأنها تتلو الذنب، أي تعقبه، إذا تَبعه ، وعرّفها بعضهم: "زواجر وضعها الله تعالى للردع عن ارتكاب ما حظر وترك ما أمر"[٧٦]

وإن الناظر في كتب الفقهاء والأئمة الأربعة رحمهم الله يجد أنهم لم يتحدثوا عن عقوبة معينة أو حكم معين لمن ينشر ويروج الإشاعات على وجه الخصوص، بل تحدثوا عن عقوبة الكذب في الحديث، وعقوبة السب والشتم والهجاء، وإشاعة الأخبار الكاذبة لإرهاب العدو أو لإثارة الفتنة، وعقوبة القذف بالزنا أو بالألفاظ دون الزنا

(٦٦) أخرجه الترمذي في سننه، كتاب البر والصلة، باب ما جاء في إصلاح ذات البين، برقم (١٩٣٩)، وأبي داود، في كتاب الأدب، باب اصلاح ذات البين، برقم (٤٩٢١)، وقال الترمذي: هذا حديث حسن صحيح (١٨٠/٦)

(٦٧) عياض، القاضي عياض بن موسى بن عياض السبتي، إكمال المعلم بفوائد مسلم ، تحقيق: يحي إسماعيل، مصر ، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م، ج٨ ص٣٨.

(٦٨) الخطّابي، حمد بن محمّد، غريب الحديث، تحقيق: عبدالكريم الغرباوي، دمشق، دار الفكر، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م، (١٦٥/٢)

(٦٩) هو نعيم بن مسعود بن عامر الغطفاني، صحابي جليل من ذوي العقل الراجح، أكرمه الله بهذا الموقف العظيم في غزوة الأحزاب، توفي في خلافة عثمان، وقيل في أول خلافة علي قبل قدومه البصرة في موقعة الجمل سنة ٣٥هـ،رضي الله عنه.(انظر: الإصابة في تمييز الصحابة ٥٦٨/٣)

(٧٠) انظر: ابن هشام، السيرة النبوية (١٧٩/٣)

(٧١) هي أم كلثوم بنت عقبة بن أبي مُعيط بن أمية، أخت عثمان بن عفان لأمه، أسلمت بمكة، وبايعت قبل الهجرة، وهي أول من هاجر من النساء بعد أن هاجر الرسول ﷺ إلى المدينة، وتوفيت بالمدينة. (ابن عبدالبر، الاستيعاب، ٤/ ١٩٥٤، ابن الأثير، أسد الغابة، ٣٨٦/٦)

(٧٢) يَنْمي: إذا بلغ ورفع الحديث على وجه الإصلاح وطلب الخير. (القاسم بن سلام، غريب الحديث، حيدر آباد، مطبعة دار المعارف العثمانية، الطبعة الأولى، ١٣٨٤هـ، ٣٣٩/١-٣٤٠)

(٧٣) أخرجه البخاري في صحيحه، في كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الكذب وبيان ما يباح منه كلاهما.

(٧٤) الخطّابي، حمد بن محمّد، معالم السنن شرح سنن أبي داود، حلب، المطبعة العلمية، ط١، ١٣٥١هـ-١٩٣٢م،(١٢٣/٤-١٢٤)

(٧٥) محمّد أبي سعود المصري ، فتح الله المعين على شرح الكنز، مصر-القاهرة، مطبعة جمعية المعارف، ١٢٧٠هـ/١٨٧٠م، (٣٤٩/٢)

(٧٦) علي بن محمّد بن حبيب الماوردي، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، طبعة الرئاسة العامة لهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، ص٣٦٤.

ونحو ذلك في مواطن متعددة، في كتاب الجهاد وفي الحدود وفي كتاب التعزير خاصة.

ولا شك أن نشر وترويج الإشاعات من الجرائم التي تمس أحيانا مصلحة الأفراد، وأحيانا تمس مصلحة الأفراد والجماعة. وهي فعل محرم ومحظور شرعي يوجب العقاب عليه بحسب أثرها المترتبة عليها، فقد تكون ضمن جرائم الحدود[٧٧] أو ضمن جرائم التعزير.

متى يكون نشر الإشاعات من جرائم الحدود؟:

الإشاعات التي تتعلق بالأفراد أو الأسر، وتهدف إلى الطعن في الأعراض والأنساب، ونشر الرذيلة، وإشاعة الفاحشة، فهذه تدخل في جريمة القذف[٧٨] التي هي جريمة من جرائم الحدود، وعقوبتها ثمانين جلدة، والدليل على ذلك من القرآن، قوله تعالى:﴿ وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلَا تَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا ۚ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ()إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن بَعْدِ ذَٰلِكَ وَأَصْلَحُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾(النور:٤ -٥)

والشاهد من السنة على ذلك:

-ما جاء في صحيح البخاري من حديث عائشة رضي الله عنها، الطويل في حادثة الأفك، وفيه، قالت"..... حتى نزل القرآن، فجلد الرّامين، ولم يلتفت إلى تنازعهم، ولكن حكم بما أمره الله..." [٧٩]، فالرسول ﷺ نفذ حدّ القذف على الذين أشاعوا الفاحشة على عائشة ﵂.

-وعن أبي هريرة ﵁ أن رسول الله ﷺ قال: (اجتنبوا السبع الموبقات، قالوا: يا رسول الله، وما هنَّ ؟ قال : الشرك بالله ، والسحر ، وقتل النفس التي حرم الله إلا بالحق ، وأكل الربا ، وأكل مال اليتيم، والتولي يوم الزحف ، وقذف المحصنات المؤمنات الغافلات)[٨٠]

وقد اشترط جمهور الفقهاء من الحنفية والشافية والحنابلة لإيجاب عقوبة الحد على القاذف أن يكون القذف بصريح الزنا، فإن كان القذف بالكناية فلا يجب الحد ولكن يعزر، لأن الكناية محتملة والحد لا يجب مع الشبهة، فمع الاحتمال أولى.[٨١] ،وذهب الإمام مالك واصحابه إلى أن في التعريض بالقذف الحدّ، لفعل عمر ﵁، فقد وقع في زمانه مسألة فشاور عمر فيها الصحابة ، فاختلفوا فيها عليه ، فرأى عمر فيها الحد؛ ولأن الكناية تقوم بعرف العادة ، والاستعمال مقام النص الصريح وإن كان اللفظ فيها مستعملا في غير موضعه.[٨٢]

والراجح ما ذهب إليه الجمهور لما ذكروه من تعليل، ولأن فعل عمر ﵁ اجتهاد منه وليس حجة للعمل

(٧٧) تنقسم الجرائم بحسب العقوبة المقررة عليها إلى ثلاثة أقسام: جرائم الحدود، وجرائم القصاص والدية، وجرائم التعزير (انظر: عبدالقادر عودة، التشريع الجنائي الإسلامي ج ١ص ٨١-٨٢)

(٧٨) القذف: هو رمي المحصن بالزنا أو نفي نسبه.(انظر: عثمان بن علي الزيلعي، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق (القاهرة، بولاق، المطبعة الاميرية)، ١٣١٣هـ/١٨٩٥م، ط١ ج ٣ص١٩٩، مُحَّد بن أحمد بن جزي، القوانين الفقهية (بيروت، دار الكتاب العربي)،١٤٠٩هـ/١٩٨٩م، ط٢، ص ٣٥٠، الشربيني، مغني المحتاج ج٤ ص ١٥٥، ابن قدامة، المغني ج ٨ ص٢١٥، البهوتي، كشاف القناع ج ٦ص ١٠٤)

(٧٩) أخرجه البخاري، في كتاب التفسير، باب تفسير قوله تعالى: "إن الذين جاءوا بالإفك عصبة منكم .."، وفي كتاب المغازي، باب حديث الإفك، وفي كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب قوله" وشاورهم في الأمر"، ومسلم في كتاب التوبة، باب في حديث الإفك، برقم (٢٧٧٠)

(٨٠) رواه البخاري، في كتاب الحدود، باب رمي المحصنات، برقم (٢٦١٥)، ومسلم في كتاب الإيمان، باب بيان الكبائر وأكبرها، برقم (٨٩)

(٨١) الزيلعي، تبيين الحقائق ج٣ ص٢٠٨، الكاساني، بدائع الصنائع ج٨ص ٦٢، إبراهيم بن علي الشيرازي، المهذب في فقه الإمام الشافعي (بيروت: دار إحياء التراث العربي)،١٤١٤هـ/١٩٩٤م، ط١، ج٢ص٣٥٠، والشربيني، مغني المحتاج ج٣ص٣٧٠، والنووي، روضة الطالبين ج ٨ص٣١١-٣١٢، وابن قدامة، المغني ج ٨ ص٢٢١-٢٢٢، والبهوتي، كشاف القناع ج ٦ص ١٠٩.

(٨٢) ابن رشد، بداية المجتهد :٦/ ١٣٨، وابن جزي، القوانين الفقهية: ص ٣٥٠

بفعله، كما أن الصحابة ﷺ اختلفوا عليه ولم يتفقوا في ما ذهب إليه من اجتهاد.

- إثبات القذف:

القاعدة الشرعية في إثبات القذف والسّب: أن من رمى إنساناً بواقعة أو صفة محرمة ما وجب عليه أن يثبت صحة ما رماه به، فإن عجز عن إثبات أو امتنع وجبت عليه العقوبة، أما من سب انساناً أو شتمه فعليه العقوبة وليس له الحق في إثبات صحة ما قال، لأن ما قاله ظاهره الكذب ولا يمكن إثباته بطبيعة الحال، أما من رمى شخصاً بما ليس معصية فلا يعفيه صحة القذف من العقاب لأنه بالرغم من صحة قوله قد آذى المقذوف والايذاء محرم في الشريعة ولأن ما قذف به لا تحرمه الشريعة ولا تؤاخذ عليه فلا يصح أن يعزر به[٨٣].

- وسائل اثبات القذف: تختلف وسائل اثبات القذف بحسب كل واقعة وبحسب كل زمان ومكان، فقد يثبت القذف بشهادة شهود أو بالإقرار أو باليمين، ويلحق بها في وقتنا الحاضر اثبات القذف بالبينة كالتسجيل الصوتي على القاذف أو بما كتبه عبر وسائل التواصل الحديثة[٨٤].

فإذا ثبت القذف الصريح بالزنا على مطلق الإشاعة بشهادة الشهود أو بالإقرار، وتوافرت الشروط التي ذكرها الفقهاء في القاذف وجب حد القذف[٨٥]، وإلا انتقلت العقوبة من الحد الى التعزير، أما مجرد الدعوى بدون اثبات فلا يثبت بها

القذف أو غيره لقوله ﷺ: "البينة على المدعي"[٨٦]

متى يكون نشر الإشاعات من جرائم التعزير؟:

وأما الإشاعات التي تتعلق بالحكومات والمجتمعات، وأمنها ووحدتها، أو كانت متعلقة بالأفراد ولم تكتمل فيها شروط حد القذف، فهذه إشاعات تدخل ضمن في جريمة التعزير، وذلك بحسب الأثر المترتب عليها.

وقد اتفق العلماء على أن التعزير مشروع في كل معصية ليس فيها حد بحسب الجناية في العظم والصغر، وحسب الجاني في الشرّ و عدمه.[٨٧]

وتختلف عقوبة التعزير على مروج الإشاعات بحسب نوع الإشاعة التي نشرها وأشاعها بين الناس وبحسب الضرر الذي لحق الآخرين من إشاعتها، ولذلك يقام عليه أحد أنواع العقوبات التعزيرية التي أقرتها الشريعة الإسلامية على خلاف بين الفقهاء في بعض هذه العقوبات التعزيرية[٨٨]، بدءاً من التوبيخ والنهر والزجر، والجلد، والسجن والتغريب والنفي من البلد، وانتهاء بأشدها وهو القتل، إذا كان لا يندفع الشرّ إلا بذلك.

---

(٨٣) عودة، التشريع الجنائي الإسلامي ج١ص٥١٣

(٨٤) بناء على ما ذهب إليه بعض الفقهاء من صحة اثبات الحكم بالكتابة (انظر: محمد بن أحمد بن قيم الجوزية، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، (الرياض: دار الوطن) تحقيق: محمد حامد الفقي، (د.ت)، ص ٢٠٤-٢٠٥

(٨٥) شروط القاذف: (أن يكون بالغاً، عاقلاً، مختاراً، عالماً بالتحريم)، وشروط المقذوف: أن يكون محصناً (والمحصن هنا: هو الحر، المسلم، العاقل، العفيف، البالغ، الذي يجامع مثله) وأن يكون معلوماً وأن يطالب بالحد (انظر: الكاساني، بدائع الصنائع ج٧ص٥٩، ابن جزي، القوانين الفقهية ص ٣٤٩-٣٥٠، الشربيني، مغني المحتاج ج٤ص١٥٥، ابن قدامة، المغني ج ٨ص٢١٦-٢١٧

(٨٦) اخرجه البيهقي في سننه الكبرى من حديث ابن عباس، في كتاب الدعوى والبيانات، باب البينة على المدعي واليمين على المدعي عليه (ج٢ص٢٥٢)

(٨٧) الكاساني، بدائع الصنائع ج٧ص٩٤، ابن الهمام، فتح القدير ج٥ ص١١٢، ابن فرحون، تبصرة الحكام ج٢ص ٢٨٩، والشيرازي، المهذب ج٢ص٣٦٩،الشربيني، مغني المحتاج ج٤ص١٩١، ابن قدامة، المغني ج٨ص٣٢٤، والماوردي، الأحكام السلطانية ص٣٦٣، وابن قيم الجوزية، الطرق الحكمية في السياسة الشرعية ص ٢٦٥-٢٦٦.

(٨٨) انظر: ابن عابدين، حاشية ابن عابدين ج٣ ص١٤٧، الكاساني، بدائع الصنائع ج٧ص٥٨، ابن فرحون، تبصرة الحكام ج٢ ص٢٥٥، ابن جزي، القوانين الفقهية ص ٣٤٧

ويضاف إلى ذلك عقوبات تعزيرية أخرى ذكرها بعض المعاصرين تطبق على بعض الجرائم: كالعزل من الوظيفة، أو الحرمان من بعض الحقوق المدنية، والاعتذار في الصحف أو وسائل التواصل الحديثة.[٨٩]

هذه العقوبات التعزيرية يمكن الحكم بها على مروجي الاشاعات وقد يكون لها وقع وأثر قوي على بعض الأشخاص دون بعض وتكون لهم رادعاً ومانعاً من تكرار تلك الجريمة، ومرد ذلك الى القاضي ومعرفته بحال الجاني وجريمته، فقد يعزر بعقوبة او بعقوبتين معًا، حسب ما يراه رادعاً وزاجراً للجاني، وحسب معرفة القاضي بأعراف البلد وعاداته فما هو رادع وزاجر في بلد قد يكون غير ذلك في بلد آخر، وكذلك على القاضي مراعاة تغير الازمان فما كان تعزيراً في زمن مضى لا يعد الآن تعزيراً فمثلاً نزع العمامة وكشف الرأس كانت من العقوبات التعزيرية قديماً، أما الآن فلا تعد عقوبة تعزيرية ولا يمكن أن يلجأ اليها لردع جاني عن جرمه، قال القرافي: "التعزير يختلف باختلاف الأعصار والأمصار فرب تعزير في بلاد إكرامًا في بلد آخر"[٩٠]

المبحث الخامس

عقوبة نشر وترويج الاشاعات في نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية

حرصت الحكومة السعودية على التصدي للكثير من الاشاعات التي تنتشر بين افراد المجتمع والتي يبحث أصحابها من خلالها عن زعزعة الأمن ونشر الفوضى ونشر الأكاذيب، والإساءة للغير ويستخدمون غالبا وسائل التواصل الاجتماعي مثل "تويتر" و"فيس بوك"، و "واتساب" وغيرها لنشر وترويج هذه الاشاعات، لذا فإن الدولة فرضت عقوبات صارمة من خلال فرض نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/ ١٧ وتاريخ ١٤٢٨/٣/٨ بناءً على قرار مجلس الوزراء رقم (٧٩) وتاريخ ١٤٢٨/٣/٧هـ.

وعلى الرغم من عدم ورود عقوبة محددة للفظ إشاعة في مواد نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية إلا أنها تندرج تحت عقوبات احتوت معنى الإشاعة ومنها: نشر وترويج أخبار ومعلومات غير صحيحة تنطوي على إساءة ويترتب عليها ضرر، أو يسيء للبلد أو للمسئولين او لأشخاص معينين.

والعقوبات التي يمكن أن تطبق في حق كل من ينشر ويروج للإشاعات في نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية كالتالي:

أولاً: الفقرة الخامسة من المادة الثالثة في النظام وتنص على الآتي: " يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على سنة وغرامة لا تزيد على ٥٠٠ ألف ريال أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من يشهر بالآخرين ويلحق الضرر بهم عبر وسائل تقنية المعلومات المختلفة".
أما من يعيد نشر هذه الإشاعات المغلوطة بنقلها أو نسخها أو طباعتها وإرسالها أو إعادة تغريدها فهذا يُعد فعلًا آخر تترتب عليه مسؤولية وعقوبة أخرى، حتى ولو لم تكن له علاقة بمن أطلق الإشاعة الأساسية وقد تكون عقوبة من يعيد تغريدها أشد إذا كان لديه عدد كبير من المتابعين لأنه أوصل هذه المعلومات غير الصحيحة وهو على وعي بفعله إلى شريحة عريضة من المتابعين الذين لم يكونوا على علم مسبق بها وتقدير العقوبة بيد القاضي وسلطته حسب الأدلة والقرائن التي تظهر له.

ثانياً: وقد تندرج العقوبة تحت أحد فقرات المادة السادسة من النظام حسب محتوى الشائعات فكل منها له تكييف خاص، وقد نصت المادة السادسة على ما

(٨٩) انظر: عودة، التشريع الجنائي الإسلامي ج ١ص ٥٢٦ -٥٢٧
(٩٠) القرافي، الفروق، ج٤ص١٨٣(الفرق السادس والاربعون والمائتان)

يلي:" يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على خمس سنوات وبغرامة لا تزيد على ثلاثة ملايين ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين، كل شخص يرتكب أيا من الجرائم المعلوماتية الآتية:

١- إنتاج ما من شأنه المساس بالنظام العام، أو القيم الدينية، أو الآداب العامة، أو حرمة الحياة الخاصة، أو إعداده، أو إرساله، أو تخزينه عن طريق الشبكة المعلوماتية، أو أحد أجهزة الحاسب الآلي.

٢- إنشاء موقع على الشبكة المعلوماتية، أو أحد أجهزة الحاسب الآلي أو نشره للاتجار في الجنس البشري، أو تسهيل التعامل به.

٣- إنشاء المواد والبيانات المتعلقة بالشبكات الإباحية، أو أنشطة الميسر المخلة بالآداب العامة أو نشرها أو ترويجها

٤- إنشاء موقع على الشبكة المعلوماتية، أو أحد أجهزة الحاسب الآلي أو نشره، للاتجار بالمخدرات أو المؤثرات العقلية، أو ترويجها، أو طرق تعاطيها، أو تسهيل التعامل بها.

كما أن نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية وضّح الطريقة التي يتم من خلالها اتخاذ اللازم لمتابعة الجريمة، وذلك في المادة الرابعة عشر:" التي تنص على أن تقوم هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات وفقاً لاختصاصها بتقديم الدعم والمساعدة الفنية للجهات الأمنية المختصة خلال مراحل ضبط هذه الجرائم والتحقيق فيها وأثناء المحاكمة"، خاصة أن هيئة الاتصالات لديها من الوسائل والتقنيات ما يكفل إثبات أو نفي صدق العمل المنسوب للجاني وفق أجهزة مختصة تقنيا وفنيًا.

الخاتمة

أ -أهم النتائج:

١ -أن مفهوم الإشاعة يتمثل في اعتبارها خبر أو مجموعة أخبار تنتشر في المجتمع بشكل سريع وتتداول بين العامة صحيحة كانت أو غير صحيحة، من مصدر مجهول غالباً، لكن حدث فيها التغيير والتبديل بالزيادة أو النقصان، بقصد أو بغير قصد.

٢-أن الإشاعات تتعدد وتتنوع وسائل انتشارها، وتختلف أنواعها بحسب الحقيقة وعدمها، وبحسب الدوافع، وبحسب المكان والزمان، والموضوع، وبحسب الأسباب النفسية.

٣-أن موقف الشريعة الإسلامية من الإشاعات موقف واضح وحازم، حيث حرمت وحذرت من نشر وترويج الإشاعات لما يترتب عليها من فتن وأضرار جسيمة على الأفراد والجماعات، باستثناء المواطن الثلاث التي أجازت نشر الإشاعات فيها.

٤-أن الشخص يعد مسئولاً مسئولية شرعية عن الإشاعات التي يساهم في نشرها وترويجها، سواء كانت الإشاعة ضمن حدود جرائم القذف أو جرائم التعزير، إذا توفرت في الشخص عناصر المسئولية الشرعية من تكليف، وتمييز، واختيار.

٥-ضعف الوازع الديني واستصغار الذنوب في النفوس في هذا الزمن ساعد في انتشار الإشاعات وترويجها، لأن مروج الإشاعة لو عظم في نفسه حرمة وأثم الكذب ونشر الفتنة، وإشاعة الفواحش والتشويش على الناس في دينهم لما أقدم على ترويجها والمساعدة في نشرها.

٥-حرصت الحكومة السعودية على التصدي للكثير من الاشاعات التي تنتشر بين افراد المجتمع والتي يبحث أصحابها من خلالها عن زعزعة الأمن ونشر الفوضى ونشر الأكاذيب، والإساءة للغير من خلال اصدار نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية.

ب -أهم التوصيات:

١-وجوب رد الأمر في كل الأخبار العامة إلى أهل الاختصاص، وهذه قاعدة شرعية عامة هامة لو طبقت لما تسرع الناس في تلقي الإشاعات ونشرها، فيترك الحديث في الشؤون السياسية للحاكم وأهل الحل والعقد ورجال الشورى في الأمة، وأمور الدين للعلماء المشهود بعلمهم، وأمور الاقتصاد للمختصين وهكذا.

٢-الحاجة إلى وجود هيئات إعلامية لتوعية الناس بخطورة الكلمة وما تفعله الإشاعات في وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة من آثار ضارة تنعكس عل الفرد والمجتمع.

٣-تكثيف التوعية الدينية من قبل جميع مؤسسات الدولة التعليمية والدينية عن طريق خطب الجمعة والدورات والمحاضرات والندوات، لجميع أفراد المجتمع بأضرار وخطورة نشر الإشاعات، من منطلق أن الإشاعات أمر منافٍ لما جاء به الدين الإسلامي جملة وتفصيلاً.

٤-ضرورة أن تتخذ القوانين والأنظمة تدابير وإجراءات وعقوبات أشد صرامة لمنع ترويج الإشاعات عبر وسائل التواصل الاجتماعي، حيث استخدمت هذه الوسيلة أداة أساسية في تسريع نشر وترويج الإشاعات.

٥-ضرورة وجود جهة قضائية تتولى النظر في أمر من يقومون بترويج الإشاعات داخل المجتمع، بإنشاء المجلس الأعلى للقضاء دوائر متخصصة في المحاكم العامة ومحاكم الاستئناف لجرائم ترويج الاشاعات، حيث أعطى نظام القضاء للمجلس الأعلى الحق في إنشاء دوائر جديدة لم ينص عليها النظام.

٦-يجب على أولياء الأمور تربية الأبناء على الصدق في القول، وتجنب كل ما هو محرم كالكذب والغيبة والنميمة، وإتباع الظن أو إشاعة الفواحش ونحوها مما يؤذي المسلمين، كما يجب تربيتهم وتوجيههم للاستخدام الايجابي لوسائل التواصل الاجتماعي، وعلى المعلمين مسؤولية عظيمة في ذلك أيضا.

٧-وجوب الشفافية من مؤسسات الدولة وتزويد الرأي العام بالمعلومات الصحيحة عبر وسائل الإعلام عن الإشاعة المنتشرة، حتى تقتل في مهدها ويقضى عليها قبل أن تنتشر وتضر بأمن البلد وتماسكه.

المراجع

- آبادي، مُحَمَّد أشرف العظيم، (١٤١٥هـ) *عون المعبود شرح سنن أبي داود*، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢

- ابن الأثير، أبي السعادات المبارك بن مُحَمَّد الجزري، (د.ت)، *النهاية في غريب الحيث والأثر*، بيروت، المكتبة العلمية

- ابن الهمام، مُحَمَّد بن عبد الوهاب الكمال، (د.ت) *شرح فتح القدير* بيروت: دار إحياء التراث العربي.

- ابن جزي، مُحَمَّد بن أحمد، (١٤٠٩هـ/١٩٨٩م) *القوانين الفقهية* ط٢، بيروت: دار الكتاب العربي.

- ابن حجر، أحمد بن علي، (د.ت) *فتح الباري شرح صحيح البخاري* بيروت، دار المعرفة.

-ابن رشد، مُحَمَّد بن أحمد، (١٤١٦هـ /١٩٩٦م) *بداية المجتهد ونهاية المقتصد* تحقيق: علي معوض

وعادل أحمد عبدالموجود، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

– ابن عابدين، مُحَمَّد أمين، (د.ت)، *رد المحتار على الدر المختار المعروف بحاشية ابن عابدين* بيروت: دار التراث العربي.

– ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا (١٣٩٩هـ/١٩٧٩م) *معجم مقاييس اللغة* تحقيق: عبدالسلام هارون، بيروت: دار الفكر، (د.ط).

–ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن مُحَمَّد (١٤٠٦هـ /١٩٨٦م) *تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام* ط١، مصر: مكتبة الكليات الأزهرية.

– ابن قدامة، عبدالله بن أحمد، (د.ت) *المغني* الرياض، مكتبة الرياض الحديثة.

– ابن قيم الجوزية، مُحَمَّد بن أحمد، (د.ت) *الطرق الحكمية في السياسة الشرعية* بتحقيق: مُحَمَّد حامد الفقي، الرياض: دار الوطن.

– ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي، (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م) *تفسير القرآن العظيم* ط١، بيروت: دار المعرفة.

– ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي، (١٤١٠هـ/١٩٩٠م) *البداية والنهاية*، بيروت–لبنان، مكتبة المعارف، ط٢.

– ابن منظور، مُحَمَّد بن مكرم، (١٤١٤هـ)، *لسان العرب* ط٣، بيروت: دار صادر.

– ابن هشام، مُحَمَّد بن عبدالملك بن هشام، (١٣٢٩هـ) *السيرة النبوية*، مصر، المكتبة الخيرية، ط١

– أبوداود، سليمان بن الأشعث، (د.ت) *سنن أبو داود* تركيا: المكتبة الإسلامية.

–أبوزيد، محمود، (١٩٨٠م) *الشائعات والضبط الاجتماعي* الأسكندرية–مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

– الأنصاري، زكريا بن مُحَمَّد، (د.ت) *أسنى المطالب في شرح روض الطالب* دار الكتاب الإسلامي، (د.م) (د.ط).

– الألباني، مُحَمَّد بن ناصر (١٤٠٥هـ) *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل* ط٢، بيروت، المكتب الإسلامي.

–الألباني، مُحَمَّد بن ناصر، (د.ت) *صحيح وضعيف سنن أبي داود*، الإسكندرية: مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة.

–البُجَيْرَمِيّ، سليمان بن مُحَمَّد، (١٤١٥هـ)، *حاشية البجيرمي على الخطيب* (المسماة تحفة الحبيب على شرح الخطيب)، (د. ط)، بيروت–لبنان، دار الفكر.

– البخاري، عبدالله بن مُحَمَّد، (١٤١٣هـ) *صحيح البخاري*، تركيا: المكتبة الإسلامية.

– البهوتي، منصور بن يونس، (د.ت) *كشاف القناع عن متن الإقناع*، بيروت: دار الكتب العلمية.

–البورت، جوردن البورت وليوبوستمان، (١٩٦٤م) *سيكولوجية الإشاعة*، ترجمة صلاح مخيمر. وعبده رزق، القاهرة، دار المعارف.

– الترمذي، مُحَمَّد بن عيسى، (د.ت) *سنن الترمذي*، تركيا: المكتبة الإسلامية.

-الجصّاص، أحمد بن علي (١٤١٥هـ /١٩٩٤م) *أحكام القرآن*، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

-الحاكم، مُحَمَّد بن عبدالله، (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢) *مستدرك الحاكم* بيروت، دار الكتب العلمية، ط٢

- الحطّاب، مُحَمَّد بن مُحَمَّد، (١٤١٦هـ/١٩٩٥م) *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل* ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

- حماد، شريف علي، (٢٠١٠م) *التأصيل الشرعي للإعلام الدعائي وترويج الإشاعات*، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، العدد (١٣).

- الخطّابي، حمد بن مُحَمَّد بن الخطاب البستي، (١٣٥١هـ-١٩٣٢م) *معالم السنن شرح سنن أبي داود*، حلب، المطبعة العلمية، ط١

- الخطّابي، حمد بن مُحَمَّد بن الخطاب البستي، (١٤٠٢هـ-١٩٨٢م) *غريب الحديث*، تحقيق: عبدالكريم الغرباوي، دمشق، دار الفكر .

- الدسوقي، مُحَمَّد عرفه، (د.ت) *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير* بيروت: دار الفكر.

-الذهبي، مُحَمَّد بن أحمد بن عثمان، (١٤٠٥هـ) *سير أعلام النبلاء* مؤسسة الرسالة، ط٣.

- الرازي، مُحَمَّد بن أبي بكر(١٩٨٩م) *مختار الصحاح* بيروت: مكتبة لبنان.

- الرحيباني، مصطفى السيوطي، (١٤١٥هـ/١٩٩٤م) *مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى* ط٢، (د.م) (د. ن).

-الرملي، مُحَمَّد بن أبي العباس، (١٤٠٤هـ/١٩٨٤م) *نهاية المحتاج الى شرح المنهاج* ط الأخيرة، بيروت: دار الفكر.

-رضا، مُحَمَّد رشا، (د.ت) *تفسير القرآن الحكيم المشهور بتفسير المنار* بيروت-لبنان، دار الكتب العلمية.

- الزبيدي، مُحَمَّد بن مُحَمَّد، (د.ت) *تاج العروس من جواهر القاموس* (د.ط)، دار الهداية.

- الزمخشري، محمود بن عمر (١٤٠٧هـ) *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل* ط٣، بيروت: دار الكتاب العربي.

- الزيلعي، عثمان بن علي، (١٣١٣هـ)*تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي* ط١، القاهرة، بولاق: المطبعة الاميرية.

-السدلان، صالح بن غانم، (١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م) *القواعد الفقهية الكبرى وما تفرع عنها*، الرياض، دار بلنسية للنشر والتوزيع، ط٢.

- الشربيني، مُحَمَّد الخطيب الشربيني، (د.ت) *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج* بيروت: دار إحياء التراث العربي.

- الشربيني، مُحَمَّد الخطيب الشربيني، (١٤١٥هـ) *الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع* بهامش حاشية البُجيرمي، (د. ط)، بيروت: دار الفكر

- الشوكاني، مُحَمَّد بن علي، (١٤١٣هـ/١٩٩٣م) *نيل الأوطار*، مصر: دار الحديث.

-الشيرازي، إبراهيم بن علي بن يوسف، (١٤١٤هـ/١٩٩٤م) *المهذب في فقه الإمام الشافعي*، ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

-الطبري، مُحَمَّد بن جرير *جامع البيان في تأويل القرآن* بيروت-لبنان، دار الكتب العلمية.

- العظيم آبادي، مُحَمَّد أشرف، (١٤١٥هـ)،*عون المعبود شرح سنن أبي داود*، ط٢، بيروت: دار الكتب العلمية

- عبدالمنعم، محمود عبدالرحمن، *معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية*.

- عمر، أحمد مختار، (٢٠٠٨م) *معجم اللغة العربية المعاصر*، ط١، بيروت: عالم الكتب.

-عودة، عبد القادر عودة، (١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م) *التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي*، القاهرة: دار الحديث.

-عياض، القاضي عياض بن موسى بن عياض السبتي، (١٤١٩هـ/١٩٩٨م) *إكمال المعلم بفوائد مسلم* تحقيق: يحي إسماعيل، مصر ، دار الوفاء للنشر والتوزيع، ط١.

- الفراء، مُحَمَّد بن الحسين، (د.ت) *الأحكام السلطانية*، (د.ط)، دار الوطن: الرياض.

-الفيومي، أحمد بن مُحَمَّد، (د.ت) *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير* (د.ط)، بيروت: المكتبة العلمية

-القاسم، أبوعبيد القاسم بن سلاّم بن عبد الله الهروي (١٣٨٤ هـ -١٩٦٤م) *غريب الحديث* تحقيق :د/ مُحَمَّد عبد المعيد خان، حيدر آباد-الدكن، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ط١

- القرافي، أحمد بن إدريس، (د.ت) * الفروق*، بيروت: عالم الكتب.

- القرطبي، مُحَمَّد بن أحمد، (١٣٨٤هـ/١٩٦٤م) *الجامع لأحكام القرآن*، ط٢، القاهرة: دار الكتب المصرية.

- قلعجي، مُحَمَّد رواس، (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م) * معجم لغة الفقهاء * ط٢، (د. م)، دار النفائس

-الكاساني، أبو بكر بن مسعود (١٤١٧هـ) *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*، ط١، بيروت: دار الفكر.

- الماوردي، علي بن مُحَمَّد، (د.ت) *النكت والعيون*، تحقيق السيد عبد المقصود بن عبد الرحيم، بيروت: دار الكتب العلمية.

- الماوردي، علي بن مُحَمَّد بن حبيب، (د.ت) *الأحكام السلطانية والولايات الدينية*، بيروت: دار الكتاب العربي.

- المرداوي، علي بن سليمان، (١٤٠٦هـ /١٩٨٦م) *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل*، ط٢، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

-المفلح، مبارك عبدالله، (١٩٩٠م) *الإشاعة ومخاطرها التربوية من منظور إسلامي*، الأردن، الجامعة الأردنية.

- المواق، مُحَمَّد بن يوسف، (١٤١٦هـ/١٩٩٥م) *التاج والإكليل لمختصر خليل* بهامش مواهب الجليل*، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

-المناوي، مُحَمَّد عبدالرؤوف، (د.ت) * فيض القدير شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير* ، بيروت- لبنان، دار الكتب العلمية.

-مختار، عفاف حسن، *الإشاعة وخطرها على ولاة الأمر* بحث منشور في مجلة البحوث الإسلامية العدد(٩٦)

-مسعود، جبران مسعود، (١٩٩٢م) *معجم الرائد* (معجم لغوي معاصر)، ط٧، دار العلم للملايين.

- مسلم، مسلم بن الحجاج، (١٤١٣هـ) *صحيح مسلم*، تركيا: المكتبة الإسلامية.

-نصر، صلاح نصر، (١٩٨٨م) *الحرب النفسية معركة الكلمة والمعتقد*، القاهرة: الوطن العربي، ط٢

- نوفل، د/ أحمد نوفل، *الحرب النفسية من منظور إسلامي*، عمان، دار الفرقان.

- النووي، يحي بن شرف، (١٤١٢هـ-١٩٩١م) *روضة الطالبين وعمدة المفتين*، ط٣، بيروت: المكتب الإسلامي.

-الهص وآخرون، د/عبدالفتاح الهص، ود/ فايز شلدان *الأبعاد النفسية في ترويج الإشاعات عبر وسائل الإعلام وسبل علاجها* (بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية، العدد الثاني، المجلد الثامن عشر).

-مجلة المجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي: تصدر عن منظمة المؤتمر الإسلامي بجدة

- الموسوعة الفقهية الكويتية: صادره عن وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ط٢، الكويت: دار السلاسل.

Spreading and promoting rumors
A jurisprudence study

Abstract

Since the beginning of human kind to date, rumors have been considered a social phenomenon.

Therefore, the Islamic Sharia'a has condemned it for its dangerous consequences on individuals and societies, inciting enmity among people, deceiving public opinion, spreading fear and anxiety due to its fast reach out, and the influence it has on people.

Rumor risks increase during crises, wars, and revolutions.

Hence, there should be a law imposed by Sharia'a that penalizes this prohibited behavior.

This research aims to clarify the concept of rumors, its types and entailed risks on the society.

It also elaborates a breakdown of the law condemning its different types, and identifies the messages that are encouraged to be transmit.

Finally, the rumormongering penalty in both Sharia'a and the cybersecurity system in the Kingdom of Saudi Arabia.

Key outcomes: Rumors are fake news that spread rapidly in the society.

Moreover, lack of piety and undervaluing sins encourage spreading and promoting them.

Thus, Sharia'a has considered it a prohibited illegal crime.

Key words: Spreading – promoting- Rumors-Verdict- jurisprudence .

التسويف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى الشباب الجامعي

د. حسن إدريس صميلي

جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

تناولت الدراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية ، حيث تكونت العينة النهائية من (٣٣٨) من طلبة جامعة نجران بواقع (٢١٥) طالباً و (١٢٣) طالبة ، قام الباحث بإعداد أداتين هما مقياس التسويف الأكاديمي ، ومقياس الضغوط الحياتية ، كما تم استخدام عدد من الأساليب الاحصائية ، مثل النسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت " معاملات ارتباط بيرسون واختبار " ف" وتحليل الانحدار الخطي، وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى التسويف الاكاديمي لعينة الدراسة كان متوسطاً ، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التسويف الاكاديمي بين الطلاب والطالبات ، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تعزى إلى المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة (بكالوريوس ، دبلوم) على الدرجة الكلية وفي البعدين الأول والثالث ، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً على البعد الثاني لصالح طلبة الدبلوم عند مستوى (٠.٠٥) ، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي على أبعاد الضغوط الحياتية وعلى الدرجة الكلية لصالح مرتفعي التسويف الأكاديمي ، كما خلصت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية ، وتوصلت أيضاً إلى إمكانية التنبؤ بالتسويف الاكاديمي لعينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياس الضغوط الحياتية ، وفي النهاية قدمت الدراسة عدداً من التوصيات .

الكلمات المفتاحية :التسويف الأكاديمي ، الضغوط الحياتية ، طلاب وطالبات جامعة نجران

مُقَدِمَةُ :

يواجه الشباب الجامعي في مسيرتهم الدراسية في المرحلة الجامعية العديد من التحديات والصعوبات ، التي قد تترك آثاراً سلبية تهدد مسار حياتهم ، وقد تتسبب في ظهور العديد من المشكلات والعوائق المؤثرة على مستقبلهم التعليمي والوظيفي ، ويعد (التسويف الاكاديمي Academic procrastination) واحداً من هذه التحديات ، حيث يُنظر إليه على أنه واحد من الصعوبات التي تواجه الطالب الجامعي وتترك انعكاسات غير مرغوبة على إنجازه الأكاديمي وتحصيله الدراسي ، وبالتالي على حياته المستقبلية.

وينتشر سلوك التسويف الأكاديمي بين طلبة المراحل التعليمية المختلفة ، ولكنه يلاحظ بشكل أكبر بين الطلبة في المرحلة الجامعية (Onwuegbuzie, 2004) ، ويكاد يكون التسويف الأكاديمي ظاهرة منتشرة بين طلبة الجامعات بشكل خاص يؤكد ذلك ما أشار اليه أحمد (٢٠٠٨) عند ما ذكر أن التسويف الأكاديمي يبدو سائداً بين الطلبة في المرحلة الجامعية بما يؤدي الى رفع مستويات التوتر ، ويؤثر سلباً على تحصيل الطلبة الجامعيين ، وقد تفاوتت العديد من الدراسات في تحديد نسبة ذلك الانتشار للتسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعات فقد ذكرت دراسة (Potts, 1987) أن(57%) من طلاب الجامعات يسوفون ، كما أشارت دراسة (Balksi &, Duru,2009) إلى أن (23 %) من طلاب الجامعات لا يكملون واجباتهم في الوقت

المحدد ويؤجلونها إلى وقت لاحق ، وأشارت دراسة (Ozer, Demir, , & Ferarri, 2009))إلى أن (52%) من الطلبة يؤجلون المهام الأكاديمية المطلوبة منهم ، وأوضح أبو غزال (2012) أن نسبة وجود هذه الإشكالية قرابة (58%) بين الطلبة الجامعيين ، وجاء في دراسة أبو رأسين (٢٠١٥) أن نسبة التسويف الأكاديمي بين الطلبة الجامعيين وصلت إلى (٦٤%) ، في حين أشارت دراسة المدني (٢٠١٨) أن نسبة المسوفين من طلاب وطالبات الجامعة بلغ (٥٨%) من العينة الكلية .

وقد أشار بعض الباحثين (Ferrari, 2001) (McCown, & Johnson,1999) إلى أن التسويف الأكاديمي يعد شكلاً من أشكال الاضطراب الانفعالي أو المعرفي والسلوكي، الذي يتخذه الطالب لتأجيل الأعمال المناط به إنجازها في وقتها المطلوب ، وهذا التأجيل أو التأخير يؤثر على النتائج التي يحصل عليها الطالب من ذلك السلوك ، والذي ينتج غالباً عن المعتقدات غير المنطقية التي يتبناها الطالب أو الطالبة .

كما يرى (Onwuegbuzie, 2004) أن التسويف الاكاديمي يعد واحداً من أكثر أشكال التسويف شيوعاً في المجال التعليمي ، ولا سيما بين طلاب المدارس والجامعات ؛ وعادة ما يمثله لدى الطالب تأجيل التعيينات مما يؤدي إلى تقديم المتطلبات متأخراً ، إلى جانب انخفاض عام في وقت الدراسة ، وعدم كفاية التحضير للامتحانات .

وتتنوع الآثار السلبية التي يتركها التسويف الاكاديمي على مسيرة الطالب الجامعي ، وكذا على توافقه الأكاديمي والنفسي فقد كشفت العديد من الدراسات مجموعة واسعة من الآثار السلبية ، من ذلك الشعور بالذنب والتوتر والذعر وصعوبة النوم ، كما يمكن له أن يؤدي الى ممارسة سلوكيات كالتدخين وتعاطي الكحول (العنزي والدغيم ، ٢٠٠٣) ، كما يمكن أن يؤدي إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلبة ، وزيادة نسبة الرسوب، والتسرب من الدراسة (أبو غزال، ٢٠١٢) ومن تأثيراته أيضاً أنه يسبب ضغوطا نفسية ، ووجلا وخوفا ، وإحساسا بالدونية من خلال عمليات النقد الخارجي(من المعلم) أو النقد الذاتي ، فيؤدي إلى التشكك والخوف من الفشل (أحمد ، ٢٠٠٨) ؛ وكذلك من الآثار التي يتركها التسويف الأكاديمي الخوف من الرفض الاجتماعي ، والشعور بالذنب والاكتئاب ، بل أكثر من ذلك كانتقال هذا الأثر إلى حياتهم الشخصية مستقبلاً (صالح ، و صالح، ٢٠١٣) ، كما قد يهدد التكيف الدراسي للطلبة وقد يؤدي بهم الى الاتكالية والكسل ومن ثم الفشل الدراسي (الزهراني ، ٢٠١٠) ، ويؤثر التسويف الأكاديمي أيضاً على الانضباط الدراسي حيث ينتج عنه عدم المواظبة على الحضور إلى الجامعة (Binder,2000) ،ومن آثاره النفسية أنه يساعد على ظهور مستويات عالية من الاكتئاب وانخفاض تقدير الذات (Wolters,2003) والخوف من الفشل والرفض الاجتماعي (Frrari & Scher,2000,) ومن التأثيرات السلبية في الجانب الانفعالي تبرز سلوكيات تتمثل في ظهور القلق والندم واليأس ولوم الذات ، أو خارجيًة والمتمثلة في عدم إنجاز المهام المطلوبة أو فقدان فرص كثيرة في الحياة (صبري وسالم ،152,2015) ، كما يؤدى إلى زيادة مستوى القلق ، وسيادة مشاعر عالية من العصبية (Johnson, 1999، McCown)، كما يظهر التسويف الأكاديمي زيادة في مستويات الإنهاك النفسي(Stead, Shanahan, Neufeld.2010) .

ويواجه الطلبة الجامعيون في مسيرتهم الدراسية في المرحلة الجامعية العديد من أشكال الضغوط الحياتية ، وقد اهتم الباحثون بدراسة تلك الضغوط والوقوف على مسبباتها

وآثارها ، والبحث عن الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها ، وهنا يشير حسن و المحرزي و إبراهيم (٢٠٠٧ ،ص ١١٨) إلى أن الباحثين قد اهتموا في السنوات العشرين الأخيرة من القرن المنصرم بدراسة الضغوط الحياتية التي تواجه الطلاب الجامعيين أسوة بغيرهم من شرائح المجتمع الأخرى ، وعلى كافة الأعمار والمستويات ، ومن الباحثين الذين درسوا ذلك (1966. (Behrman , Dank, Ostrow , Paul والذين يعتقدون أن الطلاب الجامعيين مهددون في صحتهم النفسية ، إذ أنهم يعيشون نوبات الضغوط النفسية المتكررة

والحياة الجامعية بجوانبها الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والسلوكية تمثل أحد مصادر الضغوط التي يتعرض لها الطلبة من الجنسيين ، فقد أشار كيسكر (Kisker 1977) إلى أن كل مرحلة عمرية لها خصائص مميزة ومواقف ضاغطة ، وأن طلبة الجامعات يعانون من مواقف وأزمات عديدة تتمثل في مواجهة الامتحانات ، والعلاقات مع الزملاء والأساتذة، والمنافسة من أجل النجاح ، والمشكلات العاطفية ، والتعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية وأنظمتها وقوانينها وما تفرضه من قيود على حركتهم وحريتهم ، ومن عوامل الضغط التي يتعرض لها الطلبة الصراع مع الآباء ، والصراع القيمي بين ما هو أصيل وما هو وافد ، والتخطيط للمستقبل ، ومحاولة تأكيد الذات وتحقيقها (في :الزيود،٢٠٠٦) ، كما يرتبط التسويف الأكاديمي بالضغوط الحياتية ، حيث أوضح ديسون ورينك (Dyson & Renk,2006)، أنه كلما زادت ضغوط الحياة يلجأ الطالب إلى السلوك التسويفي فيما يخص المهام الاكاديمية والواجبات الجامعية ؛ وذلك بحكم أن الضغوط الحياتية تؤدي إلى اختلال في أنظمة الذات وتشوهات في الإدراك وتغيرات في المزاج (في : عبود ،٢٠١٦،ص ٦٥٤) .

ويخلص الباحث من خلال ما سبق إلى أن الحياة الجامعية ، وهي مرحلة دراسية تقابل مرحلة أواخر المراهقة تمثل فترة ظهور العديد من المواقف الحياتية الضاغطة ، الأمر الذي ينتج من خلاله الكثير من المشكلات التكيفية على مختلف الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية ، ومن تلك المشكلات التكيفية على المستوى الأكاديمي التسويف الأكاديمي ، وهي أحدى الظواهر المعقدة التي تؤثر في مسيرة الطالب الجامعي ، وتستدعي الاهتمام بدراستها من قبل الباحثين المتخصصين إدراكاً لآثارها السلبية ، وأملاً في تلمس مشكلات الطلبة الجامعيين قبل أن تستفحل ، وتعود عواقبها وخيمة على الفرد والمجتمع .

وبناءً على ما تقدم ، وإدراكاً للتأثيرات السلبية التي قد تنتج عن إهمال التعاطي مع متغيري الدراسة الحالية من قبل المختصين ، وللأهمية البالغة لدراسة التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى الطلبة في المرحلة الجامعية ، وهي المرحلة التي يضع فيها الطالب الجامعي اللبنات الأولى لحياة مستقبلية علمية وعملية جديدة ، فإن هذه الدراسة قد تضيف إلى الدراسات والأبحاث السابقة بعض الشي بما يساعد على الوقوف على أبرز العوامل المرتبطة بكل من التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية ، والوقوف على جميع العناصر ذات الصلة بها ، وصولاً إلى التقليل من أثارها السلبية ، ومساعدة المختصين والقائمين على التعليم الجامعي على التعامل الأمثل معها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعد التسويف الأكاديمي والذي يعرف كذلك بالإرجاء أو المماطلة في الأداء الأكاديمي من أكثر الظواهر المنتشرة بين طلبة الجامعات، والتسويف الاكاديمي ، كما يعد واحداً من أهم المشكلات التي دفعت العديد من الباحثين الى دراسته، ويشير (Capan,2010,1665) إلى أن الطلبة الذين يعمدون إلى التسويف الاكاديمي ويعجزون عن إتمام واجباتهم الدراسية المطلوبة منهم ، ولا يقومون بإتمام مهامهم ، فإن ذلك يؤدي بهم إلى فقدان وخسارة

فرص تعليمية حقيقية ، وبالتالي سيضطرون إلى عدم الإيفاء بالتزاماتهم الأكاديمية على أكمل وجه مما سيؤثر لاحقاً على العملية التعليمية ككل .

وهنا يشير (Tukman.2005,) إلى أن سلوك التسويف الأكاديمي ينتشر بين طلبة الجامعات ، وهذه الإشكالية تستوجب البحث والتقصي نظير ما يترتب عليها من تدن في مستوى التحصيل الأكاديمي وعدم استثمار الوقت بالصورة المطلوبة ، إضافة إلى ظهور بعض السمات والمشاعر السلبية (في أبو راسين ,٢٠١٥ , ص ٧٧) . وبالرغم من اتفاق الباحثين على انتشار التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعات ، فإن الباحث يشير هنا إلى دراستين من أحدث الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعات السعودية ، وهما دراسة أبو رأسين (٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن النسبة وصلت إلى (٦٤%) في إشارة منه إلى تجاوزها المعدل العالمي الذي يمتد من (٢٠-٤٠%) فيما ذكرت دراسة المدني (٢٠١٨) أن نسبة المسوفين من طلاب وطالبات الجامعة بلغ (٥٨%) من العينة التي أجرت عليها دراستها ، وتأتي الدراسة الحالية امتداداً للدراسات في هذا الموضوع خاصة في المجتمع السعودي .

ويمكن تحديد هذا السلوك في بروز ممارسات سلبية مثل تأجيل المهمات الدراسية ، وعدم المبادرة إلى إنجازها في الوقت المناسب ، وكذلك عدم استثمار الوقت بالصورة المطلوبة ، والادعاء بصعوبة المهام ، وفي إطار الإشارة الى أسبابه المتعددة هناك عدم قدرة الطالب على التكيف مع متطلبات الجامعة ، وعدم إدراك العواقب المترتبة على هذه السلوك ، وقد ينتج عن التسويف الأكاديمي سيادة حالات من التوتر والقلق والضغوط الحياتية ، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله الأكاديمي والإداري في العمل الجامعي ، شيوع ذلك السلوك بين الطلبة ، والذي يبرز في ممارسات عدة كطلب تأجيل تقديم الواجبات الجامعية ، وتأجيل الامتحانات الفترية ، وعدد من المهام الدراسية الأخرى المطلوبة من الطالب الجامعي ، وبالتالي فإن هذه الظاهرة جديرة بالبحث والدراسة ، ومن جانب آخر فإن التسويف الأكاديمي قد يرتبط بالضغوط الحياتية ، وقد تظهر تلك الضغوط نتيجة ميل الطالب إلى التسويف الأكاديمي ، أو قد تكون الضغوط الحياتية سبباً في إقدام الطالب على سلوك التسويف ، وذلك عندما تحدث نتائج تؤثر في مساره الجامعي ، وإدراكاً لأهمية دراسة مثل هذين المتغيرين ، وبناءً ما تم ذكره ، فان مشكلة الدراسة الحالية تتبلور ، في محاولة الكشف عن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب وطالبات جامعة نجران ، والوقوف على طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية للطلبة الجامعيين ، لذا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما نسبة انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب وطالبات جامعة نجران ؟
٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة في التسويف الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع (ذكور – أناث)؟
٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة في التسويف الأكاديمي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم ، بكالوريوس)؟
٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة (مرتفعي، منخفضي) التسويف الأكاديمي على أبعاد مقياس الضغوط الحياتية ؟
٥- هل هناك علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الضغوط الحياتية ؟
٦- هل يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياس بالضغوط الحياتية ؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

١-تسليط الضوء على مفهوم التسويف الأكاديمي من خلال عرض الإطار النظري لهذا المفهوم وعلاقته بالمتغير الآخر وهو الضغوط الحياتية بأنواعها المختلفة حيث يعد من أهم المتغيرات التي تواجه طلبة الجامعات ، وتحتاج لمزيد من الدراسات.

٢- التعرف على نسبة وجود التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

٣- التعرف على الفروق في التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة تبعاً لاختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع –المؤهل العلمي.)

٤- الوقوف على الفروق في الضغوط الحياتية بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

٥- الوقوف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة.

٦-تحديد إمكانية التنبؤ بالتسويف الاكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على مقياس الضغوط الحياتية

أهمية الدراسة :

الاهمية النظرية : تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الآتي :

١-البحث في واحدة من الظواهر المرتبطة المزعجة في الوسط الأكاديمي الجامعي ، فقد لقيت اهتماما لدى كثير من الباحثين في مجال الدراسات النفسية والتربوية ، كون هذه الظاهرة تهدد مسار الطالب في المرحلة الجامعية ، وتؤثر تأثيرا سلبياً على صحته النفسية ومساره الحياتي بشكل عام ،

٢- تبين من الدراسات التي أجريت في هذا الاطار أن للتسويف الأثر البالغ في تدني مستوى التحصيل الأكاديمي ، وانتشار مشاعر من القلق والتوتر وفقدان الثقة بالنفس ، وبالتالي فإن هذه الدراسة تصبح ذات قيمة لما يمكن أن تسهم به في الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي عند طلبة الجامعة امتداداً للدراسات السابقة .

٣- الكشف عن مدى ارتباط التسويف الأكاديمي من عدمه ببعض مصادر الضغوط الحياتية.

٤- كما تبرز أهمية هذه الدراسة في تركيزها على شريحة عمرية ودراسية محل اهتمام الباحثين والدارسين للظواهر المختلفة التي تواجههم وهم طلبة الجامعات .

الأهمية التطبيقية

١-يمكن للدراسة الحالية أن تسهم هذه الدراسة بما تتوصل له من نتائج في العمل على تصميم وتنفيذ البرامج الوقائية والعلاجية التي تتعامل مع هذه الظاهرة ، وتعمل على مواجهتها قبل وقوعها ، أو التقليل من آثارها السلبية عند وقوعها .

٢- قد تساعد الدراسة الحالية في توجيه اهتمام الباحثين الى الوقوف على مكامن الخلل في استراتيجيات التعامل مع الطلبة الذين تظهر لديهم مشكلات اكاديمية كالتسويف الاكاديمي ومشكلات حياتية كالضغوط الحياتية .

٣-تساعد نتائج الدراسة في توجيه اهتمام المسؤولين في الجامعة الى الوقوف على نسبة انتشار التسويف الاكاديمي و الضغوط الحياتية بين طلبة الجامعة ، بما يمكنهم من توافر فهم أفضل للمشكلتين ويوجه الى العمل على مواجهتهما والتقليل من آثارهما.

حدود الدراسة :

١-الحدود الموضوعية :اقتصرت الدراسة الحالية على تناول متغيرين هما "التسويف الاكاديمي وعلاقته بالضغوط الحياتية".

٢- الحدود البشرية : اقتصرت على عينة من الطلاب والطالبات المسجلين في الجامعة للعام الدراسي ١٤٣٨/

١٤٣٩هـ . ٣- الحدود الزمانية : طُبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ .

٤- الحدود المكانية : تتحدد الدراسة الحالية بتطبيقها على عينة من طلبة جامعة نجران .

كما تتحدد دقة نتائجها بدقة الأدوات المستخدمة ودقة عملية التطبيق ، وبالتالي فإن عملية تعميم النتائج ستقتصر على المجتمع الأصلي للدراسة ، والمجتمعات المماثلة له تماماً.

مصطلحات الدراسة :

التسويف الاكاديمي (academic procrastination):

يعرف التسويف الاكاديمي عند مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤، ص ٦٨) بأنه: تأجيل الطالب البدء في عمل واجباته الاكاديمية أو تأخيرها ، مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا الدراسي وضعف الدافعية للإنجاز.

ويعرف الباحث التسويف الاكاديمي : بانه التأخير المتعمد في انجاز الأعمال والواجبات الأكاديمية ، والذي يظهر في تقاعس الطالب عن القيام بتقدير أبعاد الموقف التعليمي ومتطلباته المتعددة ، وضرورة التعامل مع ذلك الموقف بصورة مباشرة ، مع إدراكه التام بآثاره السلبية على الجوانب العلمية والنفسية والحياتية بشكل عام .

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على مقياس التسويف الأكاديمي من إعداد الباحث (٢٠١٧م) والمستخدم في الدراسة الحالية .

الضغوط الحياتية (Life pressures)تعرف بأنها " تلك المؤثرات والإحداث التي يتعرض لها الفرد في حياته الأسرية والاجتماعية وتسبب له شعور بالضغط أو الانعصاب الذي يهدد سلامة الفرد واستقراره ، وقد يصحبه تغيرات نفسية وفسيولوجية وسلوكية ، وهي نسبية تتباين من بيئة إلى أخرى ومن فرد إلى آخر حسب تقييم كل فرد للموقف أو الحدث الضاغط (Schwarzer ,& Schultz,2003,27)

ويعرف الباحث الضغوط الحياتية : أنها جملة الاحداث والعوائق والصعوبات التي يتعرض لها الفرد في مسار حياته ، ، وتتباين في مسبباتها ودرجة شدتها ،وتنوع مصادرها ، مما يشعره بحالة من الإجهاد الذهني والنفسي والبدني ، وتؤدي الى الشعور بعدم الراحة والاستقرار النفسي ، كما يمكن للضغوط أن تؤدي ظهور إلى اعتلالات في صحة الفرد الجسمية والنفسية.

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على مقياس مواقف الضغوط الحياتية من إعداد الباحث (٢٠١٧م) والمستخدم في الدراسة الحالية .

الإطار النظري :

أولاً التسويف الأكاديمي (academic procrastination):

يعرفه سكران (٢٠١٠، ص٤) بأنه عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية ، وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية جانبًا أو تجنب إكمالها أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض أداؤها فيه، ودون أسباب قاهرة .

ويعرف التسويف الأكاديمي عند أبو غزال (٢٠١٢، ص ١٣٥).بأنه " ميل الفرد لتأجيل بدء المهمات الأكاديمية أو إكمالها ، وينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي .فيما تعرفه خيري وعبدالوهاب (٢٠١٥ ، ص٢٠٧) بأنه " تأجيل الطالب لإنجاز مهامه الأكاديمية والأنشطة التعليمية عمداً، وعدم الالتزام بإكمالها، وإهمال الوقت والادعاء بصعوبة المهام ، أو الادعاء بالجهل وسوء التوافق النفسي وتأخير مواعيد المذاكرة وانخفاض الدافعية للتعلم والادعاء بحاجته للوقت لإنجاز مهامه وإنجازها في نهاية المدة المحددة له، أو التكاسل في أدائه.

واعتماداً على ما سبق فإن الباحث يستخلص إلى أن التسويف الأكاديمي سلوك تتداخل فيه جوانب معرفية

ووجدانية ويظهر بوضوح في ممارسات سلوكية عديدة تتمثل في تقاعس الطالب عن القيام بتقدير أبعاد الموقف التعليمي ومتطلباته المتعددة ، وضرورة التعامل مع ذلك الموقف بصورة واضحة ، مع إدراكه التام بآثاره السلبية على الجوانب العلمية والنفسية والحياتية بشكل عام .

أسباب التسويف الأكاديمي

تناول الباحثون الأسباب التي تدفع الطلبة إلى التسويف الأكاديمي وصنفوها في عدد ليس بالقليل ، من مثل ضعف الكفاءة الاكاديمية الذاتية في كيفية وضع برنامج دراسي وخطوات دراسية ناجحة ، وعدم ثقة الفرد بشأن قدراته الدراسية ، كما أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين التسويف وتدني مستوى الذكاء الانفعالي المتمثل في ضعف قدرة المتعلم على فهم واستعمال والتعبير عن الانفعالات وفق طرق منهجية وصحية في مواقف الدراسة والعمل ، ضعف الدافعية والرغبة في النجاح في الحياة الدراسية، ضعف البرامج الدراسية وعدم قدرتها على إثارة الطلبة وجذبهم نحو الدراسة , كراهية الأنشطة الدراسية ، قلق الامتحانات ، والخوف من الفشل (Dewitte, & 2002) schouwenburg. .

ومن الأسباب التي تقف وراء سلوك التسويف الأكاديمي كذلك النفور من المهمة، والتمرد ضد السيطرة ، واتخاذ المخاطرة (Ozer & Ferrari,2011:36) ، وكذلك مدة الدراسة ، والضبط، الخارجي ، والضبط الداخلي ، ومحتوى المواد الدراسية ، ونقص الثقة بالنفس من الناحية الأكاديمية (Yesil, 2012,264) ، كما وجد (Willson 2012) من جملة الأسباب التي تقف وراء التسويف المهمات غير السارة ، والمهمات المملة ، فالأفراد المسوفون يتجنبون العمل تحت الضغط ، ويفضلون العمل بالمهام التي تجلب المتعة لهم ، كما أن هؤلاء الأفراد ليس لديهم توجه مستقبلي ، ونقص في تقدير الذات وفعالية الذات ، لذلك ولحماية ذواتهم فإنهم يقومون بتأجيل الأعمال التي يعتقدون أنهم قد يفشلون فيها.

فيما يرجع (Joanna,2009) التسويف الأكاديمي إلى أسباب متنوعة يمكن تقسيمها إلى: أسباب شخصية وتحتوى على الفروق والاختلافات الفردية والسمات الشخصية مثل: الخوف من الإخفاق أو الرغبة في تحقيق الكمال .وأسباب متعلقة بطبيعة المهام وترتبط بخصائص ونوعية المهام مثل: صعوبتها أو سهولتها ، وأخيراً أسباب متعلقة برؤية الطالب لقدراته وتشمل: الانطباع الشخصي عن فعالية الذات ، واحترام وتقدير الذات ومفهوم الذات .

وكما أوضح (Ferrary, 2001) أن تسويف الطالب قد يكون نتيجة لثلاثة مظاهر سلوكية: الأداء أو النية أو السلوك، وتباين بين النية والسلوك ، و تفضيل الطالب للأنشطة غير التنافسية ، ومن جهة أخرى ذكرت بعض الدراسات (Steel ,2007) أن التسويف يرتبط بضعف الدافعية لدى الشخص وصعوبة التنظيم الذاتي، كما يرتبط بالكذب؛ فالمسوفون يبحثون عن مسوغات لأنفسهم وحماية صورهم الذاتية أمام الآخرين، واظهارها بمظهر إيجابي، إضافة إلى تجنبهم العقاب عن طريق تقديم الأعذار الخادعة .

أشكال التسويف الأكاديمي:

هناك عدد من أشكال التسويف ومنها التسويف التقليدي ويظهر من الأفراد الذين يسعون إلى تأجيل إنجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة، بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار للعمل في حينه، وعلى العكس من ذلك المسوفون الفاعلون ، وهم الذين يتخذون قرارات التأجيل بطريقة متعمدة، ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال مهماتهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية (Chu & choi,2005).

فيما يشير (Asikhia, 2010,207) إلى شكلين من أشكال التسويف الأكاديمي وهما التسويف

الاندفاعي والذي يبدو من الأشخاص الذين يفشلون في استقبال المثيرات من البيئية المحيطة ، وذلك بسبب فشلهم في تأجيل الإشباع ونقص الدافعية لديهم ، وهذا النوع يرتبط بعدم القدرة على إدراك وتقدير الوقت، والشكل الثاني هو التسويف الكمالي والذي يظهر من الأشخاص الذين يضعون أنفسهم في وضع الاستعداد للعمل ولكنهم يتجنبون ذلك بسبب خوفهم من الفشل ، ويرتبط هذا النوع بالتشوهات في الإدراكات أو التفكير الخاطئ .

كما يظهر التسويف الأكاديمي في أشكال عدة وصور مختلفة ، ومنها التسويف القطعي، ويعني فقدان القدرة على اتخاذ القرارات المهمة في فترة زمنية محددة . والتسويف التجنبي، ويبدو في تجنب الفرد الابتداء أو الانتهاء من المهمة، لأن العمل النهائي يتضمن تهديداً للذات .والتسويف الخامل، ويظهر لدى الأفراد الذين يؤجلون عملهم حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم القدرة على اتخاذ القرارات نحو العمل في الوقت المناسب. والتسويف النشط، وهو القدرة على اتخاذ قرارات متعمدة للتسويف، واستخدام قدراتهم في العمل تحت الضغط (Ozer& Ferrari, 2011) .

الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية للتسويف الأكاديمي:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن التسويف الأكاديمي غير المبرر للواجبات المطلوبة من الطالب الجامعي له عواقب وخيمة قد لا يشعر بها كل الطلبة بالدرجة نفسها من الخطورة، وليس أقل من ذلك، فهو يسبب ضغوطا نفسية، ووجلا وخوفا وإحساسا بالدونية من خلال عمليات النقد الخارجي (من المعلم) أو النقد الذاتي، فيؤدي إلى التشكك والخوف من الفشل(أحمد ، ٢٠٠٨) ؛ وكذلك الخوف من الرفض الاجتماعي، والشعور بالذنب والاكتئاب، بل أكثر من ذلك انتقال هذا الأثر إلى حياتهم الشخصية مستقبلاً(صالح ، و صالح، ٢٠١٣)، كما تبين أن من آثار التسويف الأكاديمي التدني في مستوى الصحة النفسية (الزهراني،٢٠١٠) ومن الآثار السلبية التي يتركها التسويف الأكاديمي على طلبة الجامعات تدني الإنجاز الأكاديمي والتأثير في الشعور بالرفاه النفسي، حيث يرتبط التسويف ارتباطاً مباشراً بانخفاض تقدير الذات، وتدني العزيمة، وانخفاض مستوى الدافعية، وارتفاع مستوى القلق والتوتر ، وانخفاض مستوى الوعي(Khan. , Arif, Noor &, Muneer, 2014). وللتسويف آثار سلبية عديدة على السلوك الإنساني، فهو يؤثر سلبيا في الإدارة والإنتاج، وفي كيفية تعاطي الدماغ مع متطلبات الحياة (Ozer. & Ferrari, 2011).

كما ذكر العنزي والدغيم (٢٠٠٣) أن التسويف الأكاديمي له آثار سلبية متنوعة ،تتمثل في بروز العواقب الانفعالية، فعندما يكون الأفراد مدركين سلوك التسويف لديهم فإنهم يخفون عدداً من المشاعر الداخلية السلبية، كالشعور بعدم الكفاءة، والشعور بالذنب، والتوتر والذعر، كما يعاني أصحاب التسويف الأكاديمي من مستويات عالية من القلق، ويميلون إلى سلوكيات مثل التدخين، وتناول الكحول ،وصعوبات في النوم. وأضاف(Burka & Yuen,1983) أن النتائج الداخلية للتسويف تتضمن مظاهر نفسية عدة مثل التوتر، والندم، ولوم الذات، أما النتائج الخارجية فهي تتجلى في ملامح مثل إعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر في العلاقات الاجتماعية ، فالتسويف الأكاديمي يعد عائقاً أمام الطلبة نتيجة لما ينتج عنه من عواقب وخيمة على المستويين التحصيلي والوظيفي في المستقبل ، والتي تعيق من نجاح الفرد وتقدمه.(في : أبو غزال ،٢٠١٢:ص١٣٢)

كما أن التسويف الأكاديمي يؤثر في بعض الجوانب المهمة في حياة الفرد، فهناك علاقة عكسية بين تقدير الذات

والتسويف، فكلما ضعف تقدير الفرد لذاته زاد تسويفه Klassen, Krawchuk,lynuch & (Raijani, 2008). كما أن هناك علاقة سلبية بين سلوك الفرد الذي ينشد الكمال في أفعاله وأقواله وظاهرة التسويف، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الجامعيين لمرحلة البكالوريوس كلما كانوا أكثر كمالا في أفعالهم كانوا الأقل تسويفا أكاديميا مقارنة بأقرانهم، كذلك فقد وجدت علاقة بين الخوف من الفشل والتسويف الأكاديمي(Capan, 2010)، ووجد كذلك أن طلبة الجامعة الذين يمارسون العنف لديهم ميل إلى التسويف، وما ظاهرة العنف إلا سلوك ناتج عن أمور عدة منها عدم ضبط الانفعالات الناتجة عن التسويف (Onwuegbuzie, 2004). كما أشارت الكثير من الدراسات إلى أنه كلما زادت ثقة الفرد بنفسه وبقدراته على الإنجاز قل سلوكه أو ميله التسويفي.

(Klassen, Krawchuk, ,lynuch & Raijani 2008; Steel, 2007; Wolters, (2003)

ويمكن وصف التسويف الأكاديمي بانه سلوك غير تكيفي بسبب آثاره السلبية، فقد يؤدي إلى انخفاض معدلات الطلاب، والرسوب، والتسرب من الدراسة (أبو غزال، ٢٠١٢) فيما ذكر (Tukman,1991)، كما أن الطلبة الذين يظهرون سلوك التسويف الاكاديمي يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل بصورة ملحوظة عن ذوي التسويف الأكاديمي المتوسط والمنخفض (في : عبود ، ٢٠١٦، ص ٦٤٤) الامر الذي يبرز الكثير من المشكلات التي كشفت عنها نتائج العديد من الدراسات من تنوع الآثار السلبية الناتجة عن عواقب المماطلة الأكاديمية بما في ذلك المشاكل الشخصية والنفسية والطبية .(Johnson,& Bloom,1995)

الضغوط الحياتية (Life pressures)

تذكر شقير (٢٠٠٣،ص ٢) أن الشباب الجامعي يواجه في حياته العديد من المواقف الحياتية الضاغطة تشعرهم بالضغط النفسي وتسبب لهم التوتر والقلق .

ويعرف عبدالقوي (1994, ص145) الضغوط الحياتية بأنها كل ما يواجهه الفرد في حياته من عوائق وصعوبات ومواقف وأحداث حياتية ضاغطة يفوق عن طاقته تحملها ،ويعجز عن ايجاد الحلول المناسبة لها ،الأمر الذي يشعره بحالة من الإجهاد وعدم الارتياح النفسي ، وقد يؤدي ذلك إلى اعتلال صحته الجسمية والنفسية .

كما تعرفها شقير (٢٠٠٢) بأنها " مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة مع ما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية تؤثر على جوانب الشخصية للفرد.

كما تُعرف الضغوط الحياتية : أنها تلك المؤثرات والأحداث التي يتعرض لها الفرد في حياته الأسرية والاجتماعية وتسبب له شعوراً بالضغط أو الانعصاب الذي يهدد سلامة الفرد واستقراره، وقد يصحبه تغيرات نفسية وفسيولوجية وسلوكية ، وهي نسبة تتباين من بيئة إلى أخرى ومن فرد إلى آخر حسب تقييم كل فرد للموقف أو الحدث الضاغط .(Schwarzer,&Schultz,2003,27)

وفي ظل تنوع الآراء في تناول الضغوط الحياتية فقد وجد أن هناك تباين في النظر اليها فمنها ما ينظر إلى أن الضغوط هي الأحداث الخارجية المؤثرة على الفرد ، وتحدث تلك الحالة عندما يواجه الفرد مطالب فوق حدود استطاعته ، أو حين يقف في مواقف صراع حاد (الطريري ، ١٩٩٤، ص ٩) وفي حين أن هناك طرفاً آخر يرى أن الضغوط هي استجابات ، وتتمثل في المقاومة التي يبديها الفرد ضد مؤثرات موجهة إليه من قوى خارجية (Kaplan,1988) و هناك اتجاه ثالث يرى أن الضغوط هي العلاقة بين الشخص والبيئة التي يعيش فيها

، والتي تتسم بأنها مرهقة وتتجاوز إمكانات الفرد ، وقد تعرضه للخطر (Lazarus, ,FolkMan, 1984) .وعليه و بالرغم من التنوع في تناول تعريف الضغوط والتباين في النظر اليها وفق أكثر من جانب ، إلا أن الباحث يخلص إلى أن الضغوط الحياتية هي جملة الاحداث والعوائق والصعوبات التي تواجه الفرد في مسار حياته ، وتتباين في مسبباتها ودرجة شدتها وتنوع مصادرها ، وقد تترك أثاراً صحية نفسية وجسمية على الفرد .

الأطر النظرية المفسرة للضغوط الحياتية:

سعت العديد من النظريات التي تناولت الضغوط النفسية إلى التركيز على الجوانب المسهمة في إحداث الضغوط النفسية، وفيما يلي عرض لبعض الأطر النظرية المفسرة للضغوط :

أولا:النظرية الفسيولوجية :

تنظر للضغوط على أنها حالة تفرض مطالب قاسية على الكائن البشري ، ومن أمثلة هذه المطالب المرض الحاد المزمن وأوجه القصور الولادية أو المكتسبة ، التعرض لدرجات الحرارة العالية جداً ودرجات الحرارة المنخفضة جداً ، وسوء التغذية أو الجوع ، وتناول العقاقير المثيرة أو ابتلاع مواد سامة. (كفافي ، ١٩٩٧ ،ص ٤٢١) .وتعتبر نظرية هانز سيلي (Selye) ذات أهمية خاصة ، وذلك لأنها نظرية عامة للتفاعل مع الضغوط المتنوعة على مدى الزمن ، حيث تقدم تصوراً عن التفاعل بين العوامل البيئية ، والجانب الفسيولوجي في علاقتها بالضغوط ، وهذه النظرية توضح العلاقة بين التكيف العام للجسم خلال ردود فعل الجسم عند وقوعه تحت الضغط من خلال ثلاث مستويات ، الإنذار بالخطر، المقاومة ، الإنهاك (عبدالكريم ،٢٠١٠ ، ص٦٤١).

ثانيا النظرية المعرفية:

تركز هذه النظرية على العوامل المعرفية في تفسير الحدث الضاغط الذي يواجهه الفرد ، حيث ترى أن الضغوط تحدث عندما تتجاوز المطالب البيئية قدرات الفرد على المواجهة (حسين وحسين ،٢٠٠٦،ص ٥٦) ، ويرى (Clarck& et: 1989) أن طريقة تفكير الفرد وكيفية إدراكه لما يرد إليه من معلومات تتوقف بصفة أساسية على محتوى التفكير المعرفي له ، وهذا الإطار لا يقتصر على تفسير الأحداث الضاغطة فقط ولكنه يحدد كذلك استجابة وانفعال الفرد وسلوكه ونظرته إلى ذاته وإلى عالمه ومستقبله ، بل ويحدد مستوى صحته الجسمية والنفسية . (في : عبدالرازق ، ٢٠٠٨،ص ٤٣٢) . فيما يوضح(لازاروس،١٩٦٦ Lazarus) أن تقدير كم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف ، ولكنه علاقة خاصة من التفاعل الدينامي بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية في التعامل مع الضغوط ، ويعتمد تقييم الفرد للموقف الضاغط على عوامل عديدة ومتنوعة، منها : العوامل الشخصية والاجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف الضاغط نفسه ، وأن ما يعتبر ضاغطاً لفرد قد لا يعتبر ضاغطاً لآخر (في : السيد ، ٢٠٠١ ،ص ١٠) .

ثالثا النظرية الإدراكية " سبيلبرجر" :

يميز " سبيلبرجر Spielberger " بين مفهوم الضغوط والتهديد مشيراً لمفهوم الضغط ليعني به خصائص المثيرات في المواقف التي تتميز بدرجة ما من الخطر الجسمي أو النفسي ، أما التهديد فيشير إلى إدراك الفرد لموقف معين بأنه بدرجة ما مهدد لشخصه ، كما يستكمل رؤيته في ذلك عندما بين أن تقييم الفرد لموقف معين على أنه مهدد يعتمد على مميزات المثير في الموقف ، وعلى الخبرات الماضية في الأوقات المشابهة ، وعلى ذكرياته وأفكاره التي تستثار وتسترجع من خلال الموقف ، وأن إدراك المواقف الضاغطة يعتمد على تقييم الفرد للموقف ، فقد تدرك المواقف الضاغطة لبعض الأفراد الذين يملكون المهارات والخبرات في مواجهتها على أنها ليست خطراً أو مهدداً ،

وبذلك فإن وجود خطر موضوعي وإدراك الفرد للموقف بأنه مهدد أو خطر سوف ينتج عنه زيادة في درجة أو حالة القلق (Spielberger , 1979 : 171) .

رابعا :نظرية العجز المتعلم :

ويعد(Hiroto) من أوائل الباحثين في مجال العجز المتعلم لدى الإنسان، وأن حالة العجز المكتسب يمكن أن تحدث للفرد جراء إدراك أو رؤية تأثير الحالة على الآخرين من حوله (عسكر ،٢٠٠٣ :ص١١٢) ،كما يرى(Sligman 1980) أن الشعور باليأس هو حالة من عدم الرغبة في التفوق ، وإتمام المهام الصعبة ، وأيضاً عدم الرغبة في بلوغ معايير التفوق على الآخرين وانعدام روح المنافسة (السيد،٢٠٠١, ص٢١٦)، ويرى(Seligman,1983) أن العجز المكتسب يؤدي إلى ثلاثة أنواع من الخلل: الأول دافعي بحيث يصبح الشخص الذي يعاني من العجز المكتسب لا يبدي أي مجهود من أجل تغيير نتائج الموقف ، أما الخلل الثاني فيتصل بالجانب المعرفي ، بحيث يفشل الفرد في تعلم استجابة جديدة تساعده في تجنب النتائج الصعبة ، أما الخلل الثالث فهو انفعالي بحيث يجلب العجز المكتسب استجابة شديدة أو ضعيفة من الاكتئاب (Taylor , 1995 : 235).

خامسا :نظرية كانون

كان الظهور الأول لهذه النظرية عام ١٩٢٠م ، ويعتبر " كانون " من أوائل من استخدموا عبارة الضغط ، وعرفه بأنه رد الفعل في حالة الطوارئ ، وكشف في دراسته عن أن مصادر الضغوط الانفعالية كالألم والخوف والغضب تسبب تغيراً في الوظائف الفسيولوجية ، وترجع لإفراز عدد من الهرمونات ، أبرزها هرمون الأدرينالين (Adrenaline hormone) والذي بدوره يهيئ الجسم لمواجهة المواقف الطارئة ، حيث يرى أن تلك الاستجابات تجعل الكائن الحي إما أن يواجه الموقف ويتصدى له ، أو يتجنبه ويهرب منه (عسكر ،٢٠٠٣،ص ٢٦).

سادسا :نظرية أحداث الحياة الضاغطة:

بدأ الاعتماد على هذه النظرية خلال الثلاثينيات من القرن العشرين ، ممثلة في دراسات "ماير" الذي قام باستخدام قوائم خبرات الحياة عند دراسة تاريخ الحالات المرضية لتحديد الأحداث التي قد تكون من مسببات المرض ، وتعد محاولات "هولمز وراهي" حول الاهتمام بالأحداث الضاغطة ذات تأثير على الفرد خير تعبير لهذه النظرية ؛ فقد ركز على الأحداث التي تؤثر على الأفراد في مجالات الحياة كافة ، كالمجال العائلي والمهني والاقتصادي والاجتماعي والتعليمي ، والتي يمكن أن تكون سلبية أو إيجابية ، مخزية أو مفرحة (أحمد ١٩٩٨،ص ١٩) .

الدراسات السابقة

أولاً : الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي

أجرى أحمد (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى دراسة التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من كلية اللغة العربية وكلية الشريعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة كلية اللغة العربية لديهم تلكؤ أكاديمي أعلى من طلبة كلية الشريعة، وأن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسة، وبين التلكؤ الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي بغض النظر عن التخصص الأكاديمي.

وهدف آل جبير(٢٠١١) في دراسة أخرى إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الاسلامية ، وعلى مدى انتشار مشكلة التسويف بين الطلبة، والكشف عن الفروق في التسويف وتقدير الذات وفقاً للمتغيرات الديموغرافية ، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٣٠)

طالباً، واستخدم الباحث لجمع البيانات مقياساً للتسويف ومقياساً لتقدير الذات، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة التسويف الأكاديمي وتقدير الذات، وعدم وجود فروق دالة في درجة التسويف وتقدير الذات تبعاً لاختلاف المتغيرات الديموغرافية في الدراسة .

وفي إطار معرفة مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، سعت دراسة أبو غزال (٢٠١٢) إلى التعرف على ما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من(٧٥١) طالبا وطالبة، بواقع (٢٢٢) (طالبا) ، و(٥٢٩) طالبة من جميع كليات جامعة اليرموك، و خلصت النتائج إلى أن (٢٦%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع ,و(٥٧%) من ذوي التسويف المتوسط ، و(١٧%) من ذوي التسويف المتدني، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في انتشار التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي إذ كانت نسبة التسويف أعلى لدى طلبة السنة الرابعة منه لدى طلبة السنوات الأخرى ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزي لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

كما أهتم الربيع، شواشرة ، وحجازي في دراستهم(٢٠١٣) بالكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) طالبا وطالبة، منهم (١٨٨) طالبا و (٣٩٢) طالبة في مرحلتي الماجستير والبكالوريوس في الجامعتين، استخدم الباحثون في الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي ، ومقياس أساليب التفكير لـ (Harrisn and Bramsonالذي ترجمه إلى العربية حبيب (١٩٩٥) وأظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة الدراسة كانت (التركيبي، والمثالي، والعملي، والتحليلي، والواقعي على التوالي) كما أظهرت النتائج أيضا وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير تعزى إلي متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

وأجرى (Murat ,2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن الدور الوسيط الذي تلعبه المعتقدات الفكرية عن الدراسة وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، وقد شملت الدراسة (190) من الطلبة الجامعيين ، وأسفرت نتائجها عن أن العلاقة بين المعتقدات الفكرية المرتبطة بالدراسة والتسويف الأكاديمي هي علاقة سلبية، وعلاقة المعتقدات الفكرية بالرضا عن الحياة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي علاقة ايجابية، والمعتقدات العقلية الخاصة بالدراسة تلعب دور الوساطة بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي ، وأن الرضا عن الحياة يلعب دور الوساطة في العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي وبين المعتقدات الفكرية عن الدراسة والتحصيل الأكاديمي.

كما أجرى أبو راسين (٢٠١٥) دراسة سعت إلى التعرف على العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي، بالإضافة إلى التعرف على نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي والفروق بين الطلاب والطالبات في معدل انتشار الإرجاء الأكاديمي، وفي الثقة بالذات. وتكونت العينة النهائية من(٢٩٧) طالبا وطالبة،(١٦٣) طالبا، و (١٣٤) طالبة من السنة التحضيرية بجامعة جازان، وطبق عليهم أداتين من إعداد الباحث، هما مقياس الإرجاء الأكاديمي، ومقياس الثقة بالذات، بالإضافة للمعدل الدراسي للطلاب، وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلاب

وطالبات السنة التحضيرية أعلى من المعدلات العالمية، ووجدت فروق دالة إحصائيا في معدل نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب، كما ظهر أن الطلاب أعلى ثقة بالذات مقارنة بالطلبات. إضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا لجميع أبعاد الإرجاء الأكاديمي والدرجة الكلية مع كل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي.

وفي إطار التعرف على العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار ،تناول عريشي (٢٠١٦) في دراسته التي تمت على عينة مكونة من (٢٠٠) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ، و أظهرت النتائج: عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في كل من الإرجاء الأكاديمي وقلق الاختيار، والبعد الأول، والرابع ، والخامس، والدرجة الكلية للكمالية، وكانت الفروق دالة إحصائيا (عند مستوي٠.٠١) في درجات كل من البعد الثاني والثالث من أبعاد الكمالية لصالح الطلاب، وفي درجات كل من البعد السادس والسابع والثامن لصالح الطالبات، ووجدت ارتباطات موجبة ودالة إحصائيا (عند مستوي٠.٠١) بين قلق الاختبار والإرجاء الأكاديمي، وبين قلق الاختبار والكمالية (والأبعاد الثمانية، الدرجة الكلية)، وبين الإرجاء الأكاديمي والكمالية (الأبعاد الثمانية، الدرجة الكلية)، وخلصت الدراسة إلى إنه يمكن التنبؤ بالكمالية من الإرجاء الأكاديمي، والتنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من قلق الاختبار والكمالية، كما يكن التنبؤ بقلق الاختبار من الإرجاء الأكاديمي.

وأجرى محسن، البطاينة، والزعبي (Al- ,2016 Zoubi ،Bataineh ، Mahasneh) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي بين مجموعة من الطلاب وعلاقته بها أساليب التنشئة الوالدية، على عينة من(٦٨٥) من الطلاب والطالبات في عدد من الكليات المختلفة في الجامعة الهاشمية، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ ، وطبق الباحثون استبيان التسويف الأكاديمي وكذا استبيان أساليب التنشئة الوالدية ، وقد أشارت النتائج إلى أن (٧٪) من عينة الدراسة أظهروا مستوى عاليًا من التسويف الأكاديمي ، فيما أظهر أكثر من نصف أفراد العينة (٦٧٪) مستوى متوسطاً ، وأظهر ربع أفراد العينة تقريبًا (٢٦٪) انخفاضًا في مستوى التسويف الأكاديمي ، في حين لم يكن هناك اختلافات كبيرة بين الطلاب والطالبات في درجات التسويف الأكاديمي، كما أشارت النتائج النهائية إلى وجود علاقة إيجابية كبيرة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التنشئة الوالدية المتبعة .

كما تناولت أيوب والبديوي (٢٠١٧) في دراستهما التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية الذاتية من ناحية وبين التلكؤ الأكاديمي والتدفق النفسي من ناحية أخرى ، كما هدفت إلى معرفة الفروق في التلكؤ الأكاديمي بين المرتفعات والمنخفضات في كل من الدافعية الذاتية والتدفق النفسي، كما هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الدافعية الذاتية والتدفق النفسي كل على حدة لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية في جامعة الأزهر، وبلغ عدد المشاركات في الدراسة (٢١٨) طالبة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي بأبعاده والدرجة الكلية والدافعية الذاتية لدى المشاركات في الدراسة ، ووجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي بأبعاده والدرجة الكلية والتدفق النفسي عدا بعد فقدان الشعور بالوقت ، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الدافعية الذاتية بأبعادها والدرجة الكلية والتدفق النفسي ، وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية الذاتية في التلكؤ الأكاديمي لصالح منخفضي الدافعية الذاتية، وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي في التلكؤ الأكاديمي

لصالح منخفضي التدفق النفسي، كما توصلت الدراسة الى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى المشاركات في الدراسة.

وفي دراسة سالم (٢٠١٧) التي هدفت الى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة والتسويف الاكاديمي لدى عينة من طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود ، وبلغ عددها (١٥٣)، أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب على مقياس جودة الحياة الأكاديمية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي لذوي المعدل الاعلى ، ومتغير العمر لذوي العمر الاعلى ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس التسويف الأكاديمي تعزى إلى متغير المسار العلمي ، فيما وجدت فروقاً على مقياس التسويف الأكاديمي تعزى إلى متغير المعدل وذلك لصالح المعدل الأصغر ، ومتغير العمر لصالح العمر الأصغر سناً .

وسعت دراسة ميسون ، خويلد وقابائلي (٢٠١٨) إلى التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين وفيما إذا كان هذا الانتشار يختلف باختلاف جنس الطالب وحالته الاجتماعية والرغبة من عدمها في الالتحاق بالتخصص، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من طلبة قسم علم النفس والعلوم التربوية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وطبقت الباحثات مقياس التسويف الأكاديمي ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة ، كما أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق في مستوى التسويف الأكاديمي باختلاف الجنس، الحالة الاجتماعية، الرغبة في الالتحاق بالتخصص من عدمها.

كما قامت المدني بدراسة (٢٠١٨) وهدفت لمعرفة مدى انتشار التسويف الأكاديمي بين الطلبة بجامعة طيبة، وعلاقة التسويف الأكاديمي بالأفكار اللاعقلانية لديهم ، ومن ثم الكشف عن الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية باختلاف جنس الطالب والتخصص الأكاديمي، وتمثلت العينة في ٥٥٦ طالبًا ٢٤٢ ذكور، ٣١٧ إناث) للعام الجامعي ١٤٣٦هـ، توصلت النتائج إلى أن نسبة المسوّفين ٤٧.٥% من الذكور و٦٦.٦% من الإناث و٥٨.٣% من العينة الكلية، وجاءت نسبة المسوفين من الكليات الإنسانية: ٨٧.٣%، و١٢.٩% من الكليات العلمية. وتبين وجود ارتباط دال إحصائياً للتسويف الأكاديمي بالأفكار اللاعقلانية بلغ ٠.١٣٧ للعينة الكلية، و٠.٢٤٧ لعينة الطلاب عند مستوى ٠.٠١ في حين لم تكن هناك معاملات ارتباط دالة إحصائياً لعينات الطالبات والكليات العلمية والكليات الإنسانية. ولم يظهر تأثير دال لمتغير الجنس على التسويف الأكاديمي، ويوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص، وللتفاعل بين الجنس والتخصص على التسويف الأكاديمي كما يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من متغير الجنس والتخصص وللتفاعل بينهما على الأفكار اللاعقلانية .

ثانياً: الدراسات التي تناولت الضغوط الحياتية لدى الشباب الجامعي

هدفت دراسة طشوش، الشريفين وبني مصطفى (٢٠١٣) إلى الكشف عن مستوى أحداث الحياة الضاغطة ومستوى الشعور بالرضا عن الحياة والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك تكونت عينة الدراسة (٣٥٠) (طالبا وطالبة من طلبة الجامعة المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣م .وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى الطلبة كان مرتفعا، وأن مستوى الشعور بالرضا عن الحياة كان منخفضا، ولم تكن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥)بين مستوى أحداث الحياة الضاغطة، وبين مستوى الشعور بالرضا عن الحياة، كما وجدت علاقة

ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠٥$) بين مقياس أحداث الحياة الضاغطة ككل، وبين جميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة باستثناء مجال الرضا عن الحياة الجامعية ، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أحداث الحياة الضاغطة ككل، وفي المجال الأكاديمي النفسي تعزى للمستوى التحصيلي لصالح الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، ووجدت كذلك فروق في مستوى أحداث الحياة الضاغطة الأسرية والاجتماعية والسياسية تعزى للمستوى التحصيلي لصالح ذوي التحصيل المتدني(مقبول)، إضافة إلى وجود فرق في مستوى الشعور بالرضا عن الحياة على المقياس ككل، وعلى مجال الرضا عن العلاقات الأسرية والاجتماعية تعزى للمستوى التحصيلي لصالح ذوي التحصيل المرتفع (ممتاز)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأحداث الضاغطة والشعور بالرضا عن الحياة تعزى لكل من الجنس والمستوى الدراسي.

كما أجرى الزهراني (٢٠١٤) دراسة اهتمت بالتعرف على أكثر الضغوط الحياتية وجودًا، وأكثر أبعاد الذكاء الوجداني انتشاراً، وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية، والفروق في الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية والتي تعزى إلى كل من (النوع، والعمر، والمعدل التراكمي ، ونوع التخصص الدراسي) لدى الطلبة الجامعيين ، وتكونت العينة من (٤٢٦) طالبًا وطالبة بجامعة الملك سعود ، وأظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية التي يواجهها طلبة الجامعة ، ووجود فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني لصالح الطالبات ، بينما لا توجد فروق ترجع إلى كل من التخصص والعمر، وأظهرت كذلك وجود فروق في الضغوط تعزى إلى العمر لصالح الفئة العمرية التي تتراوح بين(١٩-٢٥) ، بينما لا توجد فروق ترجع إلى كل من النوع ، والتخصص الدراسي .

فيما أجرت أبو شكيمة (٢٠١٦) دراسة سعت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية القائمة بين كل من السّعادة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة ، على عينة قدّر عددها(٤٠٠) طالب وطالبة (١٤٢طالب ،و (٢٥٨ طالبة)من أعمار وتخصّصات وسنوات دراسية مختلفة يدرسون في جامعة يحيى فارس بالمدية ، وتمّ استخدام كل من مقياس السعادة النفسية من إعداد الباحثة ومقياس أحداث الحياة الضاغطة لزينب شقير (٢٠٠٣) ،وقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين السّعادة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى الطلبة الجامعيين ، وقدمت الدراسة في ختامها العديد من التوصيات .

وهدفت دراسة أقاشي(٢٠١٧) الى الكشف عن أهم الضغوط الحياتية التي يواجهها الشباب الجامعي ، وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من(٩١) طالباً من الطلاب الذكور من طلبة جامعة باتنة الجزائرية ، قام الباحث بتصميم أداة لغرض الدراسة ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة احصائياً بين ضغوط الحياة المتنوعة (الاقتصادية ، الاجتماعية ، الدراسية ، الأسرية ، والصحية) وبين أساليب المواجهة لدى الطالب الجامعي (أسلوب حل المشكلات ، أسلوب التكيف الديني ،أسلوب الانسحاب ، أسلوب التروي والسيطرة ، وأسلوب الدعم الاجتماعي)، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات في ختامها .

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين التسويف الاكاديمي والضغوط الحياتية :

أجرت عبد العظيم(٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وبعض مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات ، وقد تألفت عينة الدراسة من(١٩٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأزهر بمصر، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود علاقة

ارتباطية بين الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي والدرجة الكلية لمصادر الضغوط ، وعدم وجود فروق بين درجات متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في التسويف الأكاديمي وفقاً لمتغيرات (النوع ،العمر) .

قام (Sirois, 2014)) بدراسة سعت إلى التحقق من التراحم الذاتي كمتغير وسيط في العلاقة بين التسويف الأكاديمي والضغوط العصبية التي تواجه الطلبة الجامعيين ، وذلك على مجموعة من الأفراد مكونة من(768) شخصاً موزعين على أربع عينات (145طالباً جامعياً ، 339، طالباً جامعياً ،190، طالباً جامعياً ،94، شخصاً من كبار السن) ، وهذه الدراسة عُدت الأولى من نوعها عملت على التحقيق في التراحم الذاتي كوسيط للعلاقة بين التسويف والضغط العصبي ، وارتبط التسويف الأكاديمي مع انخفاض مستويات التراحم الذاتي ومستويات أعلى من التوتر ، وأظهر التحليل التالي لهذه التأثيرات سلبية معتدلة في رابطة التسويف مع الشفقة على الذات في جميع العينات الأربع ، والتعاطف الذاتي توسط العلاقة بين الإجهاد والمماطلة.

واجرى (Mehmet,2014) دراسة هدفت إلى الوقوف على مدى التكيّف مع الإجهاد والإدمان على الإنترنت ، والدافع الأكاديمي بين طلاب الجامعات وشرح سلوك التسويف الأكاديمي داخل إطار نموذج. استخدمت الدراسة نموذج المسح الارتباطي ، وتكونت عينة الدراسة من(407 طلاب) (85 طالباً) و(322 طالبة) من طلبة كلية التربية وكلية العلوم والآداب بجامعة كيريكال، وتم الحصول على بيانات البحث باستخدام "مقياس التسويف الأكاديمي" ، "التعامل مع مقياس الإجهاد" "مقياس إدمان الإنترنت" ، و "مقياس التحفيز الأكاديمي"، وتم استخدام نموذج تحليل المسار لاختبار نماذج الفرضيات ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن سلوكيات التسويف الأكاديمي لدى الطلاب يمكن التنبؤ بها بشكل كبير من خلال التعامل مع الإجهاد ، وإدمان الإنترنت والدافع الأكاديمي في إطار نموذج. تم العثور على "الدافع الأكاديمي" ليكون أهم مؤشر التسويف الأكاديمي.

وتناول عبود في دراسته (٢٠١٦) العلاقة بين ضغوط الحياة التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة عجلون الأردنية ، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٢٤) طالباً وطالبة ، و استخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي الذي طوره أبو أزريق وجرادات (٢٠١٣)، كما قام بإعداد أداة لقياس الضغوط الحياتية لطلبة الجامعة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضغوط الحياة و التسويف الأكاديمي ، ووجود فروق دالة إحصائيا في قوة العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لصالح الذكور ، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في قوة العلاقة بين ضغوط الحياة التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي .

وأجرى الجعافرة (٢٠١٦)دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة ، بلغت (٤٩٤) ، وقام الباحث بإعداد أداتين لقياس كل من الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التلكؤ الاكاديمي والضغوط النفسية ، وفروق لصالح ذوي التحصيل المتدني ، كما توصلت إلى وجود مستوى متوسط من التلكؤ الاكاديمي والضغوط النفسية لدى الطلبة ، وأن الضغط النفسي يختلف تبعاً للجنس ولصالح الطلبة ، وتبعاً للسنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الرابعة ، وتبعاً للتخصص ولصالح التخصصات الإنسانية ، أما التلكؤ الاكاديمي فقد ظهرت فروق لصالح الطلبة في الدرجة الكلية ، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً في التخصصات العلمية في المجال الانفعالي ، وفروق دالة إحصائياً لصالح ذوي التحصيل المتدني .

كما قام البزور (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة التسويف الاكاديمي وعلاقته مع الضغوط النفسية على عينة من طلبة جامعة النجاح الوطنية في فلسطين قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة في ضوء المتغيرات (النوع الاجتماعي ، السنة الدراسية ، المعدل التراكمي ، وعمر الطالب) وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة ، في حين كان مستوى الضغوط النفسية لديهم بدرجة قليلة ،كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية والدرجة المحكية لصالح متوسط المجتمع ، وعدم جود فروق دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي والقيمة المحكية لصالح متوسط المجتمع ،كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الضغوط النفسية والتسويف الأكاديمي .

التعقيب على الدراسات السابقة :

لم يعثر الباحث على دراسة تناولت التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية في المجتمع السعودي ، ومعظم ما تم التوصل اليه من دراسات في هذا الجانب عبارة عن دراسات أجريت في المجتمع الأردني وكذا المجتمع الفلسطيني ، وقد تنوعت ما بين رسائل ماجستير الجعافرة (٢٠١٦) , ودراسات أجريت على عينة مختلفة عن عينة الدراسة الحالية ، مثل دراسة عبد العظيم (٢٠١١) ، ودراسة عبود (٢٠١٦) ، البزور(٢٠١٧) التي أجريت على المجتمع الأردني فقط وهي دراسات تعتبر حديثة إلى حد ما .

غالبية الدراسات التي تم إيرادها طبقت على عينة (طلاب وطالبات الجامعة) وهذا يؤكد أهمية متغيري الدراسة ، وكذا أهمية فئة طلبة الجامعات .

أكدت جميع الدراسات السابقة التي تم التطرق لها في الدراسة الحالية ارتفاع نسبة التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعات ، وكذلك الضغوط الحياتية ، وهذا يوجه وبشكل ملح إلى ضرورة الاهتمام بدراسة هذين المتغيرين لدى طلبة الجامعات وتنوع الدراسات في ذلك .

تباينت الدراسات في التأكيد على الفروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي ففي حين أشارت نتائج دراسة أبو رأسين (٢٠١٥)، ودراسة عبود (٢٠١٦) إلى وجود فروق ، أشارت دراسة (Al-Zoubi 2016 &، Batainehو Mahasneh) ودراسة العريشي (٢٠١٦)، ودراسة أبو غزال (٢٠١٢)، إلى عدم وجود فروق ، الأمر الذي يستدعي إجراء المزيد من الدراسات لاستجلاء أسباب هذا التباين .

أن الدراسات التي اهتمت بدراسة التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بينهما وهذا ما أكدته دراسة عبدالعظيم (٢٠١١)، ودراسة سيرويس ، (Sirois, 2014))، ودراسة عبود (٢٠١٦)، وهما كمتغيرين دفعا الباحث إلى الاهتمام بدراستهما في بيئة مختلفة عن البيئات التي أجريت عليها الدراسات السابقة والوقوف على نتيجة الدراسة الحالية لمقارنتها بالدراسات السابقة .

إجراءات الدراسة :منهج الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك بهدف المقارنة بين عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس مواقف الحياة الضاغطة .

مجتمع الدراسة

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلاب وطالبات الجامعة المسجلين في الكشوفات الرسمية خلال العام الدراسي 1439 -1438 هـ وفي جميع السنوات الدراسية ، وعدداً من التخصصات الدراسية الموجودة في الجامعة .

العينة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من عدد من طلاب وطالبات الجامعة خارج عينة الدراسة بلغ (٣٥) طالباً وطالبة ، وذلك للوقوف على مدى وضوح عبارات

أدوات الدراسة و ملائمتها لعينة الدراسة كما تم اختيار (٤٥) طالباً وطالبة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات عدد من كليات الجامعة وفق الجدول رقم (١) في جميع السنوات الدراسية ، وتراوحت أعمارهم بين(١٨- ٢٣) بمتوسط عمري قدره(٢٠,٦٦) وانحراف معياري وقدره(١,٨٧) و بلغ عدد أفراد العينة (٣٣٨) ، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وفقا للخصائص التالية:

جدول (١) خصائص عينة الدراسة

المتغير	التكرار				المجموع
النوع	طلاب		طالبات		٣٣٨
	٢١٥		١٢٣		
الكليات	التربية	المجتمع	التحضيرية	العلوم والآداب	٣٣٨
	١٠٩	٩٨	٤٥	٨٦	
المؤهل العلمي	دبلوم		بكالوريوس		٣٣٨
	١٠٦		٢٣٢		

أدوات الدراسة

أداة قياس التسويف الأكاديمي :

قام الباحث بإعداد أداة لقياس التسويف الأكاديمي بعد الاطلاع على عدد من المقاييس ذات العلاقة ، وقد مر إعداد الأداة بالخطوات التالية :

١- الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات ذات العلاقة بموضوع التسويف الأكاديمي .

٢- الاطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالتسويف الأكاديمي من أجل الاستفادة منها في صياغة أبعاد وعبارات أداة الدراسة الحالية ومنها مقياس(أبوغزال، ٢٠١٢ م) و(أبوَ زريق وجرادات، ٢٠١٣)، و(أبو رأسين ،٢٠١٥)

٣- تحديد أبعاد أداة الدراسة والعبارات المتضمنة في كل بعد .

٤- التوصل إلى صياغة عدد من العبارات (٣٨) عبارة لقياس التسويف الأكاديمي .

٥- عرض الأداة في صورتها المبدئية على عدد من المتخصصين في التربية وعلم النفس ، من أجل استجلاء آرائهم حول صلاحية فقرات الأداة ، وإبداء المرئيات حيال الصياغة، كما هو موضح أسمائهم وتخصصاتهم ورتبهم

٦- أعد الباحث أداة قياس التسويف الأكاديمي التي تكونت من ثلاثة أبعاد و(٣٨) عبارة في صورتها الاولية ، وبناء على آراء المحكمين تم حذف عدد (٨) عبارات، وتعديل صياغة بعض العبارات والكلمات لتصبح الأداة بعد ذلك مكونة من (٣٠ عبارة) .

تصحيح الأداة :

تكونت الأداة في صورتها الأولية من (٣٨) عبارة ، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي البعد الأول التكاليف الاكاديمية وعدد عباراته(١٤) عبارة من (١- ١٤) ،والبعد الثاني(ادارة الوقت) (١٢) عبارات من (١٥ -٢٦) والبعد الثالث (مستوى الدافعية) ومجموع عباراته (١٢) عبارات من (٢٧- ٣٨) ٢٣ وتتم الاستجابة على فقراتها من خلال بنود الاستجابة وفق التدرج الثلاثي (دائماً ، أحياناً ، لا يحدث ابداً) حيث تأخذ الاستجابة (دائماً)

(٣) ، والاستجابة (أحياناً) (٢) ، و الاستجابة (لا تحدث ابداً) (١) وبالتالي فان درجات الأداة تتراوح بين (٩٠-٣٠) بحيث كلما ارتفعت الدرجة كلما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع التسويف الأكاديمي لدى الطالب أو الطالبة ، وكلما انخفضت الدرجة دل ذلك على انخفاض مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة .

حساب الخصائص السيكومترية :

أولاً : الصدق :

أ-صدق المحكمين : بعد أن قام الباحث بالاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ،توصل إلى صياغة (٣٨) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي كالتالي (التكاليف الأكاديمية (١٣) عبارة ،إدارة الوقت (١٣) عبارة ، ومستوى الدافعية (١٢) عبارة ، وجرى عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد (٨) * من الأساتذة المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس من أجل استجلاء آرائهم والحكم على الأداة من حيث ملاءمة الفقرات للأبعاد ،

وكذا سلامة الصياغة اللغوية ، ومدى إمكانية إضافة أو استبعاد بعض العبارات ، وفي ضوء آراء المحكمين فقد تم الإبقاء على العبارات التي حازت على اتفاق بنسبة (٨٠%) وبالتالي أصبح العدد النهائي لفقرات الأداة (٣٠) عبارة ، مع العلم بأن ميزان التقدير الموضوع للاستجابة مكون من ثلاثة بنود كالتالي (دائماً ، أحياناً ، لا تحدث أبداً) ووفق هذه الخطوات يكون الباحث قد تحقق من الصدق الظاهري للأداة.

ب_صدق المحك الخارجي قام الباحث بحساب صدق الأداة عن طريق الصدق المرتبط بالمحك من خلال تطبيق أداة الدراسة الحالية مع مقياس آخر وهو مقياس الإرجاء الاكاديمي (أبو رأسين ،٢٠١٥) والذي تم استخدامه كمحك خارجي وقد حصل الباحث على معامل ارتباط بلغت قيمته(٠.٧٩) وهي قيمة مرتفعة تشير الى امكانية استخدام المقياس الحالي في الدراسة الحالية وتمتعه بصلاحية عالية للتطبيق.

* يتقدم الباحث بالشكر للأساتذة المحكمين وهم أ. د / مُحَمَّد حمزة السليماني أ. د/ مُحَمَّد جعفر جمل الليل أ. د / وصل الله عبدالله السواط أ. د / مُحَمَّد خضر .أ. د/ فتحي عبدالحميد . أ . د / مُحَمَّد عبدالله آل مرعي . د. مُحَمَّد عبد الفتاح . د / عبدالله احمد العطاس.

ثانياً : الثبات

قام الباحث بحساب ثبات الاداة في صورتها النهائية وفق الطريقتين التاليتين :

أ- استخدام معادلة (ألفا كرونباخ) (Alph Cranbach) لحساب معامل الثبات ، حيث بلغ معامل ثبات الأداة (٧٨,) وهي قيمة عالية ، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعل الباحث مطمئناً إلى تطبيقها على عينة الدراسة والوثوق في نتائجها .

ب- الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي : تم التحقق من التجانس الداخلي للمقياس من خلال استخراج قيمة معامل ارتباط كل عبارة من عبارات أداة الدراسة الحالية مع عبارات الأداة الكلية والجدول (٢) يبين ذلك :

جدول (٢)

قيمة معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة مع عبارات الأداة الكلية

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	,٢٧٨ *	١١	,٤٧٨**	٢١	,٣٧٦**
٢	,٣٤٣ **	١٢	,٣٨٣**	٢٢	,٣١٥**
٣	,٣٢١ **	١٣	,٣٦٢**	٢٣	,٢٤٨ *
٤	,٢٨٨ **	١٤	,٣٢٧**	٢٤	,٣٠٦**
٥	,٣٧٨ **	١٥	,٤١٣**	٢٥	,٢٥٨*
٦	,٤٣١ **	١٦	,٣٣٥**	٢٦	,٤١٢**
٧	,٤٥٤ **	١٧	,٣٥٤**	٢٧	,٤١١**
٨	,٢٦١ *	١٨	,٣٤١*	٢٨	,٣٢٥**
٩	,٣٦١ **	١٩	,٢١٢*	٢٩	,٤١٠**
١٠	,٤٠١**	٢٠	,٣٦٤**	٣٠	,٢٦٨*

** دالة عند مستوى (٠١ .)

* دالة عند مستوى(٠٥ .)

يتضح من الجدول (٢) صدق الاتساق الداخلي للأداة وأن جميع العبارات دالة احصائياً ، حيث امتدت قيم معامل الارتباط بين(٢١٢.- ٤٧٨.) وهي قيم دالة إحصائياً ، مما يدل على وجود تجانس بين كل عبارة في الأبعاد المتضمنة والدرجة الكلية للأداة . وبعد حساب الخصائص السيكو مترية لأداة قياس التسويف الأكاديمي، أصبحت الصورة النهائية للأداة مكونة من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي كالتالي البعد الأول التكاليف الاكاديمية وعدد عباراته (١١) عبارة ذات الارقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٤، ٢٥) والبعد الثاني إدارة الوقت وعدد عباراته(١٠) عبارات ذات الأرقام (٦، ٧، ٨، ٩، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٦، ٢٧، ٢٨) والبعد الثالث مستوى الدافعية وعدد عباراته (٩) عبارات ذات الأرقام (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٩، ٣٠)

ثانياً : أداة قياس الضغوط الحياتية لطلاب الجامعة :

قام الباحث بإعداد أداة لقياس الضغوط الحياتية بعد الاطلاع على عدد من المقاييس ذات العلاقة ، وقد مر إعداد الأداة بالخطوات التالية :

١- الاطلاع على الأدبيات النظرية والبحوث ذات العلاقة بموضوع الضغوط الحياتية .

٢- الاطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالضغوط الحياتية من أجل الاستفادة منها في صياغة أبعاد وعبارات أداة الدراسة الحالية ومنها دراسة (زينب شقير،٢٠٠٣) .

٣- تحديد أبعاد أداة الدراسة والعبارات المتضمنة في كل بعد .

٤- التوصل إلى صياغة عدد من العبارات (٥٧) عبارة لقياس الضغوط الحياتية لطلاب الجامعة .

٥- عرض الأداة في صورتها المبدئية على عدد من المتخصصين في التربية وعلم النفس ، من أجل استجلاء آرائهم حول صلاحية فقرات الأداة ، وإبداء المرئيات حيال الصياغة.

٦- أعد الباحث أداة قياس الضغوط الحياتية مكونة من خمسة أبعاد و(٥٧) عبارة في صورتها الأولية ،وبناء على آراء المحكمين تم حذف (٧)

عبارات، وتعديل صياغة بعض العبارات والكلمات لتصبح مكونة (٥٠عبارة)

تصحيح الأداة :

تتكون الأداة في صورتها الأولية من (٥٧) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي البعد الأول الأسرية وعدد عباراته (١٢) من العبارة رقم (١-١٢) والبعد الثاني الضغوط الاقتصادية وعدد عبارته (١٠) عبارات ر من (١٣-٢٢) والبعد الثالث الضغوط الدراسية وعدد عباراته (١١) عبارة من (٢٣-٣٣) ، والبعد الرابع الضغوط الاجتماعية وعدد عباراته (١٢) عبارة من (٣٤-٤٥) والبعد الخامس الضغوط الانفعالية وعدد عباراته (١٢) عبارة من (٤٦- ٥٧) تتم الاستجابة على فقراتها من خلال بنود الاستجابة وفق التدرج الثلاثي (دائماً ، أحياناً ، لا يحدث ابداً) حيث تأخذ الاستجابة (دائماً) (٣) ، والاستجابة (أحياناً) (٢) ، و الاستجابة (لا تحدث ابداً) (١) .

أولاً : صدق الأداة:

أ_صدق المحكمين :

بعد أن قام الباحث بالاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ، توصل إلى صياغة (٥٧) عبارة موزعة على خمسة أبعاد ، وهي: (الضغوط الأسرية والاقتصادية والدراسية والاجتماعية والانفعالية) ، وجرى عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد (٨) * من الأساتذة المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس

من أجل استجلاء آرائهم والحكم على الأداة من حيث ملاءمة الفقرات للأبعاد ، وكذا سلامة الصياغة اللغوية ، أو استبعاد بعض العبارات ، ومدى إمكانية إضافة وفي ضوء آراء المحكمين فقد تم الإبقاء على العبارات التي حازت على اتفاق بنسبة (٨٠%) حيث حذفت (٧) فقرات ليصبح عدد فقرات الاداة بعد آراء المحكمين (٥٠) عبارة ، مع العلم بأن ميزان التقدير الموضوع للاستجابة مكون من ثلاثة بنود كالتالي (دائماً ، أحياناً ، لا تحدث أبداً) ،.وبالتالي فان درجات الأداة تتراوح بين (١٥٠-٥٠) بحيث كلما ارتفعت الدرجة كلما كان ذلك مؤشراً على وجود الضغوط الحياتية بصورة عالية لدى الطالب أو الطالبة ، وكلما قلت الدرجة دلت على وجود الضغوط بمستوى ضعيف ووفق هذه الخطوات يكون الباحث قد تحقق من الصدق الظاهري للأداة.

يتقدم الباحث بالشكر للأساتذة المحكمين وهم:
أ. د / مُحَمَّد حمزة السليماني أ. د/ مُحَمَّد جعفر جمل الليل أ. د / وصل الله عبدالله السواط أ. د / مُحَمَّد خضر . أ. د/ فتحي عبدالحميد . أ . د / مُحَمَّد عبدالله آل مرعي . د. مُحَمَّد عبد الفتاح . د / عبدالله احمد العطاس

ب– صدق المحك الخارجي

قام الباحث بحساب صدق الأداة عن طريق الصدق المرتبط بالمحك من خلال تطبيق أداة الدراسة الحالية مع مقياس آخر وهو مقياس أحداث الحياة الضاغطة (شقير ،٢٠٠٣) والذي تم استخدامه كمحك خارجي وقد حصل الباحث على معامل ارتباط بلغت قيمته (,٨٠) وهي قيمة مرتفعة تشير الى امكانية استخدام المقياس الحالي في الدراسة الحالية وتمتعه بصلاحية عالية للتطبيق.

ثانياً : الثبات قام الباحث بحساب ثبات الاداة في صورتها النهائية وفق الطريقتين التاليتين :

أ-استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثباتها ، وتبين من النتائج أن معامل الثبات لمحاور الدراسة مرتفع، حيث بلغ(٧٩ ,)، وهي درجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ب_ الاتساق الداخلي لمقياس الضغوط الحياتية

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكلُ بعد في المقياس والجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكلُ بعد في المقياس

الاسرية		الاقتصادية		الدراسية		الاجتماعية		الانفعالية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	.٥٧٣**	٢	.٦٤٧**	٣	.٦١١**	٤	.٤٥١**	٥	.٤٨٧**
٦	.٤٠٦**	٧	.٥٨٦**	٨	.٤٩٧**	٩	.٦٠٢**	١٠	.٤٩٥**
١١	.٦١٤**	١٢	.٦٤٤**	١٣	.٥٦٤**	١٤	.٤٥٦**	١٥	.٤٠٢**
١٦	.٥٤٠**	١٧	.٦٣١**	١٨	.٥٦١**	١٩	.٥٤١**	٢٠	.٥٦٣**
٢١	.٤٧٤**	٢٢	.٧٤٠**	٢٣	.٥٧٨**	٢٤	.٦٢٤**	٢٥	.٤٨٤**
٢٦	.٦٢٥**	٢٧	.٥٩٨**	٢٨	.٦٤٧**	٢٩	.٦٥٣**	٣٠	.٥٨٠**
٣١	.٥٦٣**	٣٢	.٦٦٨**	٣٣	.٤٩٤**	٣٤	.٥٦٤**	٣٥	.٥٩٨**
٣٦	.٦٤١**	٣٧	.٥٤٢**	٣٨	.٤٣٨**	٣٩	.٦٣٤**	٤٠	.٥٣٥**
٤١	.٤٥٦**	٤٢	.٥٧٤**	٤٣	.٥٥٦**	٤٤	.٥٦٠**	٤٥	.٦٢٠**
٤٦	.٦١١**	٤٧	.٥٨١**	٤٨	.٤٦٨**	٤٩	.٥٧٥**	٥٠	.٤٥١**

تضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الأداة دالة إحصائياً عند مستوى(٠١،) حيث امتدت القيم بين (.٤٠٢ – .٦٤٧)مما يدل على وجود تجانس بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد في للمقياس ، وبالتالي الوثوق في استخدام المقياس في الدراسة الحالية . وبعد حساب الخصائص السيكو مترية لأداة قياس الضغوط الحياتية أصبحت الصورة النهائية للأداة مكونة من (٥٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي كالتالي البعد الأول الضغوط الأسرية وعدد عباراته (١٠) عبارة ذات الارقام (١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١ ,٤٦) البعد الثاني الضغوط الاقتصادية وعدد عباراته (١٠) ذات الأرقام (٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧) والبعد الثالث الضغوط الدراسية وعدد عباراته (١٠) ذات الأرقام (٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٨) والبعد الرابع الضغوط الاجتماعية وعدد عباراته (١٠) ذات الأرقام (٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٩) والبعد الخامس الضغوط الانفعالية وعدد عباراته (١٠) ذات الأرقام (٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠,٤٥، ٥٠).

نتائج تساؤلات الدراسة ومناقشتها :

١-ما نسبة انتشار التسويف الاكاديمي بين طلاب وطالبات جامعة نجران ؟

للإجابة على هذا السؤال ، قام الباحث بحساب نقطة القطع لتحديد الدرجة التي يتم احتساب التسويف الأكاديمي بناء عليها ، من خلال حساب المدى، وذلك على النحو التالي = أعلى استجابة – أقل استجابة = ٣-١= ٢، طول الفئة = ٣/٢=٠.٦٦. وعليه فإن الجدول رقم (٤) يبين فئات الاستجابة على مقياس التسويف الاكاديمي :

فئات الاستجابة على مقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة

درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة مرتفعة
١-١,٦٦	١.٦٦- ٢.٣٢	٢.٣٢-٣

وتم اختيار (١,٦٦)فأكثر لتكون نقطة القطع لوصف الطالب بالتسويف الاكاديمي ، وتم ترميز من يحصل على (١,٦٦) فاكثر بالرمز (١) وما سواه بالرمز (٢) وتم حساب نسبة المسوفين بالنسبة للعدد الكلي للعينة ، وكانت النتائج على النحو التالي :

جدول (٥)

نسبة المسوفين في عينة الدراسة

يظهر الجدول (٥) أن عدد الطلاب والطالبات المسوفين أكاديمياً من مجموع عينة الدراسة الكلية بلغ (١٦٨) طالباً وطالبة بما يشكل ما نسبته المئوية (٤٩%) من المجموع الكلي لعينة الدراسة ، كما يبين الجدول السابق أن البعد الثاني حصل على أعلى نسبة مئوية في التسويف الأكاديمي بين أفراد عينة الدراسة حيث بلغت (٤٦%) ، فيما جاء في المرتبة الثانية البعد الثالث بنسبة مئوية بلغت (٤٣%) ، وفي المرتبة الأخيرة جاء البعد الأول بنسبة بلغت (٣٩%) ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتقارب مع عدد من الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي ونسبة انتشاره بين طلبة الجامعات ،حيث وجدت ارتفاع نسبته بين الطلبة الجامعيين ،ومن تلك الدراسات دراسة (Onwuegbuzie,2004) التي وجدت أن ما نسبته (٢٠- ٤٠%) من طلاب الجامعة يسوفون في إنجاز واجباتهم الأكاديمية ، وأيضاً دراسة (أبو غزال ٢٠١٢) والتي أجريت في المجتمع الأردني وتوصلت إلى أن نسبة(٥٨%) من طلبة الجامعة يبدون تسويفاً أكاديمياً ، ومن الدراسات التي بحثته في المجتمع السعودي دراسة (أبو رأسين ٢٠١٥) وتوصلت إلى أن النسبة بلغت(٦٤%)، ودراسة المدني (٢٠١٨) والتي توصلت إلى ما نسبته (٥٨%) من العينة الكلية ،وهذا الارتفاع يؤكد أن التسويف الأكاديمي منتشر بين طلاب الجامعات ، وأكدته غالبية الدراسات التي سعت إلى التعرف على نسبة وجوده بين طلبة الجامعات ، وفي الدراسة الحالية والتي أكدت أيضا ارتفاعه ، فان الباحث يرجعه إلى أن جزءاً كبيراً من الطلبة حين يأتون إلى الجامعة يفتقرون إلى كثير من المهارات التعليمية والعلمية التي تمكنهم من الوعي التام باختلاف الدراسة الجامعية عن الدراسة في المراحل التعليمية السابقة تحصيلاً علمياً ، وتنوعاً في استراتيجيات التعليم والتعلم ، وكذلك اختلافاً في الآليات المستخدمة في وسائل التقويم ، وطبيعة المرحلة الجامعية من حيث اختلافها عن المراحل التعليمية السابقة وفي مسارات عدة ، وبالتالي قد يلجؤون إلى التسويف الأكاديمي بسبب عدم القدرة على التعامل الجيد مع هذه المتغيرات، إضافة إلى ذلك عدم تمكنهم من الوفاء بمسؤولياتهم العلمية والأكاديمية ؛ نتيجة لعدم قدرتهم على التقدير الواعي لمستوى المرحلة العلمية وتأثيرها الفاعل في توجه الفرد المستقبلي علمياً ووظيفياً .

الأبعاد	العدد	المسوفين	النسبة المئوية
التكاليف الاكاديمية	٣٣٨	١٣٢	%٣٩
إدارة الوقت	٣٣٨	١٥٥	% ٤٦
مستوى الدافعية	٣٣٨	١٥٠	%٤٣
الإجمالي	٣٣٨	١٦٨	%٤٩

بجانب ذلك فإن الباحث يرى أن الطلبة الجامعيين يفتقرون بشكل أو بآخر الى الاستراتيجيات المناسبة في استثمار الوقت بالصورة المثلى وتقدير قيمته في حياتهم بشكل عام وانصرافهم إلى مضيعات للوقت دون إدراك تداعياتها السلبية على مستقبلهم ، وهناك عامل آخر يشترك في المسؤولية عن ظهور هذه الإشكالية ، حيث يرى الباحث أن الجامعات عليها مسؤولية كبيرة في تصميم البرامج الوقائية والعلاجية التي تمكنها من التعامل

مع هذه الظاهرة بالصورة المثلى ، وعجزها عن التوجيه الأمثل للوحدات المعنية بالإرشاد الأكاديمي والاستشارات التربوية والنفسية بالوقوف على هذه الظاهرة وتلمس الحلول الناجعة لها. يؤكد ذلك ما أشار اليه (Buckles,1997)

والذي أبرز أهمية قيام الجامعات بالسعي إلى تحديد الاحتياجات الإرشادية والشخصية للشباب الجامعي ، وتأكيده احتياج الطلبة إلى الإرشاد النفسي والتربوي في مجالات متنوعة مثل مهارات الاستذكار ، تعلم استراتيجيات التعامل مع الاختبارات الدراسية ، ومهارات تنظيم الوقت ، بالإضافة إلى كيفية التغلب على التسويف الأكاديمي (في : أحمد ،٢٠٠٨، ص ١٤) .

– هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة في التسويف الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع(ذكور –أناث) ؟

للإجابة على هذا السؤال ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " في التسويف الأكاديمي حسب متغير النوع والجدول رقم (٥) بين ذلك :

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " في التسويف الأكاديمي وفق متغير النوع " طلاب طالبات "

الابعاد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة " ت "	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التعامل مع المهام	ذكور	٢١٥	١,٩١	,٤١٠	,٨٧٤	٣٢٦	,٣٨٣
	اناث	١٢٣	١,٩٥	,٣٥٠			
إدارة الوقت	ذكور	٢١٥	١,٩٩	,٤٦٦	١,٠٤٥	٣٢٦	,٢٩٧
	اناث	١٢٣	٢,٠٤	,٣٧١			
مستوى الدافعية	ذكور	٢١٥	١,٩٤	,٤١٤	١,٤٣٤	٣٢٦	,١٥٢
	اناث	١٢٣	٢,٠٠	,٣٠٥			
الدرجة الكلية	ذكور	٢١٥	١,٩٤	,٣٩٦	١,٢٢٤	٣٢٦	,٢٢٢
	اناث	١٢٣	١,٩٩	,٢٧٧			

أظهر الجدول (٥) أن عدد الطلاب والطالبات المسوفين أكاديمياً من مجموع عينة الدراسة الكلية بلغ (١٦٨) طالباً وطالبة بما يشكل ما نسبته المئوية (٤٩%) من المجموع الكلي لعينة الدراسة ، كما يبين الجدول السابق أن البعد الثاني حصل على أعلى نسبة مئوية في التسويف الأكاديمي بين أفراد عينة الدراسة حيث بلغت (٤٦%) ، فيما جاء في المرتبة الثانية البعد الثالث بنسبة مئوية بلغت (٤٣%) ، وفي المرتبة الأخيرة جاء البعد الأول بنسبة بلغت (٣٩%) ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتقارب مع عدد من الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي ونسبة انتشاره بين طلبة الجامعات ،حيث وجدت ارتفاع نسبته بين الطلبة الجامعيين ،ومن تلك الدراسات دراسة

(Onwuegbuzie,2004) التي وجدت أن ما نسبته (٢٠- ٤٠%) من طلاب الجامعة يسوفون في إنجاز واجباتهم الأكاديمية ، وأيضاً دراسة (أبو غزال ٢٠١٢) والتي أجريت في المجتمع الأردني وتوصلت إلى أن نسبة(٥٨%) من طلبة الجامعة يبدون تسويفاً

أكاديمياً ، ومن الدراسات التي بحثته في المجتمع السعودي دراسة (أبو رأسين ٢٠١٥) وتوصلت إلى أن النسبة بلغت(٦٤%)، ودراسة المدني (٢٠١٨) والتي توصلت إلى ما نسبته (٥٨%) من العينة الكلية ،وهذا الارتفاع يؤكد أن التسويف الأكاديمي منتشر بين طلاب الجامعات ، وأكدته غالبية الدراسات التي سعت إلى التعرف على نسبة وجوده بين طلبة الجامعات ، وفي الدراسة الحالية والتي أكدت أيضا ارتفاعه ، فان الباحث يرجعه إلى أن جزءاً كبيراً من الطلبة حين يأتون إلى الجامعة يفتقرون إلى كثير من المهارات التعليمية والعلمية التي تمكنهم من الوعي التام باختلاف الدراسة الجامعية عن الدراسة في المراحل التعليمية السابقة تحصيلاً علمياً ، وتنوعاً في استراتيجيات التعليم والتعلم ، وكذلك اختلافاً في الآليات المستخدمة في وسائل التقويم ، وطبيعة المرحلة الجامعية من حيث اختلافها عن المراحل التعليمية السابقة وفي مسارات عدة ، وبالتالي قد يلجؤون إلى التسويف الأكاديمي بسبب عدم القدرة على التعامل الجيد مع هذه المتغيرات، إضافة إلى ذلك عدم تمكنهم من الوفاء بمسؤولياتهم العلمية والأكاديمية ؛ نتيجة لعدم قدرتهم على التقدير الواعي لمستوى المرحلة العلمية وتأثيرها الفاعل في توجه الفرد المستقبلي علمياً ووظيفياً .

بجانب ذلك فإن الباحث يرى أن الطلبة الجامعيين يفتقرون بشكل أو بآخر الى الاستراتيجيات المناسبة في استثمار الوقت بالصورة المثلى وتقدير قيمته في حياتهم بشكل عام وانصرافهم إلى مضيعات للوقت دون إدراك تداعياتها السلبية على مستقبلهم ، وهناك عامل آخر يشترك في المسؤولية عن ظهور هذه الإشكالية ، حيث يرى الباحث أن الجامعات عليها مسؤولية كبيرة في تصميم البرامج الوقائية والعلاجية التي تمكنها من التعامل مع هذه الظاهرة بالصورة المثلى ، وعجزها عن التوجيه الأمثل للوحدات المعنية بالإرشاد الأكاديمي والاستشارات التربوية والنفسية بالوقوف على هذه الظاهرة وتلمس الحلول الناجعة لها. يؤكد ذلك ما أشار اليه (Buckles,1997) والذي أبرز أهمية قيام الجامعات بالسعي إلى تحديد الاحتياجات الإرشادية والشخصية للشباب الجامعي ، وتأكيده احتياج الطلبة إلى الإرشاد النفسي والتربوي في مجالات متنوعة مثل مهارات الاستذكار ، تعلم استراتيجيات التعامل مع الاختبارات الدراسية ، ومهارات تنظيم الوقت ، بالإضافة إلى كيفية التغلب على التسويف الأكاديمي (في : أحمد ،٢٠٠٨، ص ١٤) .

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة في التسويف الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع(ذكور –أناث) ؟

للإجابة على هذا السؤال ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " في التسويف الأكاديمي حسب متغير النوع والجدول رقم (٥) بين ذلك :

جدول (٦)

دلالة الفروق في انتشار مستوى التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية " دبلوم ، بكالوريوس"

الابعاد	المرحلة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة " ت "	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التعامل مع المهام	دبلوم	١٠٦	١,٩٦	,٣٧١	١,٢٩٧	٣٢٦	,١٩٥
	بكالوريوس	٢٣٢	١,٩٠	,٣٩٨			
ادارة الوقت	دبلوم	١٠٦	٢,٠٥	,٣٩٨	١,١٥٨	٣٢٦	,٢٤٨
	بكالوريوس	٢٣٢	١,٩٩	,٤٥٢			
مستوى الدافعية	دبلوم	١٠٦	٢,٠٣	,٣٢٧	١,٩٩١	٣٢٦	,٠٤٧
	بكالوريوس	٢٣٢	١,٩٤	,٣٩٩			
الدرجة الكلية	دبلوم	١٠٦	٢,٠١	,٢٩٩	١,٦١٤	٣٢٦	,١٠٧
	بكالوريوس	٢٣٢	١,٩٤	,٣٨٢			

أظهر الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) للتسويف الأكاديمي حسب متغير الدرجة العلمية على المجالين الأول والثاني ، وعلى الأداة ككل ، فيما ظهرت الفروق على المجال الثالث حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وجاءت الفروق لصالح طلاب مرحلة الدبلوم أي أن طلاب الدبلوم أكثر تسويفاً من طلاب البكالوريوس على المجال الثالث وهو (مستوى الدافعية) ، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن التركيبة البنائية للبرنامج الدراسي في الدبلوم تختلف عما هي عليه في برنامج البكالوريوس من حيث المقررات الدراسية المطروحة ، ومحتوى تلك المقررات وكذا الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتبعة ، وهذه الجوانب قد تعكس حالة من التباين في الاهتمام بين الطلبة في البرنامجين فاهتمام الطالب أو الطالبة في مرحلة البكالوريوس يفوق نظيره في مرحلة الدبلوم نتيجة لمتغيرات عدة منها الفرص الوظيفية المستقبلية وتنوع تلك الفرص ، ثم إن هناك جانباً على قدر كبير من الأهمية وهو أن طالب أو طالبة البكالوريوس يجد اهتماما أفضل من طالب الدبلوم وهذا الاهتمام قد يكون له انعكاس سلبي على النواحي النفسية لدى بعض الطلبة فيدفعهم إلى عدم الجدية في الدراسة نتيجة افتقارهم إلى التحفيز ، وبالتالي يقلل من مستوى الدافعية لدى طالب أو طالبة الدبلوم بصورة أكبر منه لدى نظرائهم في مرحلة البكالوريوس، وهذا ما أظهرته النتيجة الحالية حيث ظهرت الفروق في البعد الثالث وهو البعد الخاص بالدافعية حيث تبين أن مستوى الدافعية لدى طلبة الدبلوم أقل عما هو موجود في مرحلة البكالوريوس فطلبة الدبلوم لا يجدون الفرص المتعددة ، ومع بقائهم لفترات طويلة دون أن تلوح لهم في الأفق فرص عملية جيدة فهم بعد ذلك يجدون أنفسهم أمام توقعات سلبية تعززها ندرة الفرص والخوف من عدم الحصول عليه مما يعوق إنجازهم . يؤيد ذلك ما أشارت اليه خيري وعبد الوهاب (٢٠١٥،ص٢٠٨) من أن من الأسباب التي تقف وراء سلوك التسويف الاكاديمي ، انخفاض الدافعية في التحصيل الاكاديمي .

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة(مرتفعي، منخفضي) التسويف الأكاديمي على أبعاد مقياس الضغوط الحياتية.؟

للإجابة على هذا السؤال، تم تصنيف أفراد عينة الدراسة إلى فئتين (مرتفعي التسويف ومنخفضي التسويف)، وبالاعتماد على أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% ، من المجموع الكلي للعينة ، حيث تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " للضغوط الحياتية حسب متغير مستوى التسويف (مرتفعي التسويف، منخفضي التسويف) ، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار ت والجدول رقم (٧) يبين ذلك:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " للضغوط الحياتية حسب متغير مستوى التسويف

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الضغوط الأسرية	**مرتفعي التسويف**	٩١	١٧.٨١	٥.٥٠	٦.٣٦٩	٠.٠١
	منخفضي التسويف	٩١	١٣.٤٥	٣.٢٩		
الضغوط الاقتصادية	**مرتفعي التسويف**	٩١	١٩.٠٩	٦.٠٦	٦.٢٩٣	٠.٠١
	منخفضي التسويف	٩١	١٤.٣٠	٣.٧٩		
الضغوط الدراسية	**مرتفعي التسويف**	٩١	٢١.٩٤	٤.٢٢	٨.٢٥١	٠.٠١
	منخفضي التسويف	٩١	١٦.٨٨	٣.٩٣		
الضغوط الاجتماعية	**مرتفعي التسويف**	٩١	١٨.٢٠	٥.٥٩	٥.٨٦٩	٠.٠١
	منخفضي التسويف	٩١	١٣.٩٧	٣.٨٣		
الضغوط الانفعالية	**مرتفعي التسويف**	٩١	٢٠.٧٢	٤.٣٤	٨.٨١١	٠.٠١
	منخفضي التسويف	٩١	١٥.٤٥	٣.٥٥		
الدرجة الكلية	**مرتفعي التسويف**	٩١	٩٧.٧٦	٢٣.١٣	٨.٠٦٩	٠.٠١
	منخفضي التسويف	٩١	٧٤.٠٤	١٥.٠٠		

يظهر الجدول (٧) أن قيمة " ت " دالة احصائياً عند ومستوى دلالة (٠.٠١) حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمنخفضي التسويف الأكاديمي (٧٤.٠٤)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي التسويف (٩٧.٧٦)، في أبعاد الضغوط الحياتية وقد جاءت الفروق على جميع المجالات وعلى الأداة ككل ولصالح مرتفعي التسويف الأكاديمي، ويعيد الباحث ذلك إلى أن الطلبة ذوي التسويف المرتفع يظهرون مستويات عالية من الإحساس بالضغوط الحياتية المتنوعة وبدرجة عالية عن أقرانهم من ذوي التسويف المنخفض ، وتلك نتيجة متوقعة الحدوث ، فإحساس الطلبة ذوي التسويف المرتفع بعدم قدرتهم على مواجهة متطلبات الحياة الجامعية ، و ضعف إدراكهم لأهمية المرحلة الجامعية كمرحلة حاسمة في مستقبل الطالب علمياً ووظيفياً ، فالطلاب ذوي التسويف المرتفع يتسمون بظهور واضح للضغوط الحياتية ؛ نتيجة لكونهم يدركون الصعوبات التي تواجههم في مسارهم الأكاديمي بصورة تختلف عن الطلاب ذوي التسويف المنخفض ، والطالب عندما يقدم على سلوك التسويف الأكاديمي إنما يصدر منه ذلك السلوك ؛ نتيجة افتقاره إلى مهارات عدة من ضمنها إدراك آلية إدارة الوقت بالصورة الصحيحة ، وعدم إدراك عواقب سلوكه والنتائج المترتبة عليه ، الأمر الذي يزيد من تعرضه للضغوط المتنوعة مما يعيقه عن

الوفاء بمتطلبات النجاح الأكاديمي ، والسير في تحصيله الاكاديمي بالطرق المثلى ، ثم أن ذوي التسويف الأكاديمي المرتفع يعلمون أن التسويف سوف يؤدي إلى إرباكهم عند السعي إلى الوفاء بالمطالب الأكاديمية وهذا الإرباك سيولد لديهم شعوراً بالضغط النفسي ، ولم يجد الباحث في حدود علمه دراسات تناولت الاختلافات في إدراك الضغوط الحياتية بين مرتفعي ومنخفضي التسويف الأكاديمي ، ولذلك فقد أضافت الدراسة الحالية الاهتمام بالوقوف على مستوى الضغوط الحياتية بين طلبة الجامعات من ذوي التسويف الاكاديمي المرتفع وكذلك زملائهم من ذوي التسويف المنخفض .

- هل هناك علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الضغوط الحياتية ؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى طلاب وطالبات جامعة نجران على المجالات وعلى الأداة ككل والجدول (٨) يبين ذلك:

جدول (٨)

معاملات ارتباط بيرسون بين الضغوط الحياتية والتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة

أبعاد الضغوط الحياتية	الارتباط	أبعاد التسويف الأكاديمي			
		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
الضغوط الأسرية	معامل ارتباط بيرسون	,٤٤٢**	,٣٣٨**	,٣١٣**	,٤١١**
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
الضغوط الاقتصادية	معامل ارتباط بيرسون	,٤٧٢**	,٣٤١**	,٣٧٤**	,٤٤٤**
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
الضغوط الدراسية	معامل ارتباط بيرسون	,٥١٩**	,٤١٢**	,٤٤٨**	,٥١٤**
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
الضغوط الاجتماعية	معامل ارتباط بيرسون	,٤٤٩**	,٣٣٥**	,٣٦٢**	,٤٢٨**
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
الضغوط الانفعالية	معامل ارتباط بيرسون	,٥٣١**	,٣٨٩**	,٤١٩**	,٥٠١**
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
الدرجة الكلية	معامل ارتباط بيرسون	,٥٨٢**	,٤٣٨**	,٤٦٨**	,٤٢٨**
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

أظهر الجدول (٨) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية لدى طلاب وطالبات جامعة نجران على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية، وقد اتفقت الدراسة الحالية في نتائجها مع دراسة (عبود ،٢٠١٦) ودراسة (الجعافرة ، ٢٠١٦) ودراسة (البزور ، ٢٠١٧) ولم يعثر الباحث في حدود علمه على دراسة خالفت النتيجة الحالية، ويرى الباحث أن النتيجة تبدو منطقية ؛ حيث إنه كلما زاد التسويف الأكاديمي لدى الطالب ظهرت مشاعر الضغوط الحياتية المتنوعة و تنوعت أشكال التوتر ؛ وذلك نتيجة لإدراك الطالب للعواقب الوخيمة التي يتركها التسويف الأكاديمي عليه حاضراً ومستقبلاً ، والمرحلة الجامعية تقابل لدى الغالبية العظمى من الطلاب عمرياً

مرحلة المراهقة المتأخرة وهي فترة نمو حرجة تصاحبها الكثير من الإلحاحات النفسية والجسدية لإشباع العديد من الحاجات والمطالب المتنوعة ، وقد تتنوع الاهتمامات الشخصية والحياتية بشكل عام لدى الطلبة ، الأمر الذي يولد لديهم الكثير من الضغوطات الحياتية المختلفة مما يحد من قدرتهم على الوفاء بالالتزامات الدراسية فيلجؤون إلى التسويف الأكاديمي ، ونتيجة لإدراك الطلاب أن لديهم شعوراً بالحساسية المفرطة وخوفهم من الفشل الدراسي ؛ نتيجة لتقصيرهم في تحصيلهم العلمي إضافة إلى عدم قدرتهم على التنظيم الأمثل للوقت بطريقة صحيحة ، فإن ذلك يولد لديهم شعوراً بالضغط النفسي ، فالتسويف الأكاديمي قد يفضي إلى إنقاص قدرة الفرد على تحمل الإحباط وضعف القدرة على مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة ، وعدم قدرته على تحمل الكدر أو التعب وهي كما ذكر (آل جبير ٢٠١١) أمور تؤدي في النهاية إلى سيادة التسويف الأكاديمي ، وارتباطه بالضغوط النفسية والقلق والشعور بالذنب والأرق .

ونتيجة تعدد المهام الدراسية ، وتنوعها وعدم القدرة على إكمالها في الوقت المطلوب ، وتخوف الطلاب من آليات التقويم المستخدمة في التحصيل العلمي للطلاب فإن ذلك قد يسهم في زيادة الشعور بالضغوط النفسية ، كما يرى الباحث وجاهة سبب آخر لارتفاع النسبة ، وهو أن الطلبة عندما يلجؤون إلى سلوك التسويف الأكاديمي فهم يواجهون ضغوطا مستمرة بسبب ضرورة الاستذكار اليومي والاستذكار للامتحانات ، وكلها أمور غير مشوقة ، ومهام ليست ممتعة لهم ، بالتالي فهي فارغة من جوانب الترويح عن النفس مما يدخلها في دائرة المهمات المنفرة، والتي تعد أحد أهم أسباب التسويف الأكاديمي، يؤكد ذلك ما أشار اليه(Ang،et.al ,2009) من أن هناك سبباً آخر يُشتبه في أنه يلعب دورًا في التسويف الأكاديمي للطلبة وهو الضغوط الأكاديمية ، وغالباً ما يواجه الطلاب الضغوط الحياتية نتيجة الفشل في تحقيق أهداف أكاديمية معينة ، وذلك من الممكن أن يكون ذلك مصدراً للضغوط النفسية لهؤلاء الطلبة في متابعة تحصيلهم العلمي.

٦– هل يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لطلبة جامعة نجران من خلال درجاتهم على مقياس الضغوط الحياتية؟

للإجابة على هذا السؤال ، قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار البسيط Simple regression analysis للتنبؤ بالتسويف الاكاديمي من خلال درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط الحياتية ؟ ولبيان دلالة مربع معامل الارتباط تم استخدام تحليل تباين الانحدار والجدول (٩) يبين ذلك:

جدول (٩)

تحليل تباين الانحدار للضغوط الحياتية على التسويف الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة
الانحدار	١٥,٤٧٠	١	١٥,٤٧٠	١٤٤,٧٤٢	٠,٠٠٠
الباقي	٣٤,٨٤٢	٣٢٦	,١٠٧		
الكلي	٥٠,٣١٢	٣٢٧			

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود تأثير دال إحصائياً للضغوط الحياتية على التسويف الأكاديمي، كما تم حساب نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي من الضغوط الحياتية و الجدول(١٠) يبن ذلك

جدول (١٠)

نتيجة تحليل الانحدار للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الضغوط الحيايتة

المتغيرات المستقلة المنبئ	المتغير التابع	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الثابت	التسويف	,٥١٧	,١٠٠		٥,١٦٥	٠,٠١
الضغوط الحياتية	الاكاديمي	,٦٠٤	,٠٥٠	٠,٥٥٥	١٢,٠٣١	٠,٠١

يظهر الجدول (١٠) بالنسبة للتسويف الأكاديمي كمتغير تابع وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لمعامل انحدار الضغوط الحياتية ، وقد كانت قيمة بيتا للضغوط الحياتية تساوي (,٥٥٥) وبالتالي يمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي : التسويف الأكاديمي = ,٥١٧ + ,٦٠٤* الضغوط الحياتية ، وبذلك فانه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من الضغوط الحياتية ، وأن الضغوط الحياتية تسهم في زيادة التسويف الأكاديمي ، وهذه المعادلة تدل على أن الزيادة في مقدار التسويف الأكاديمي يرافقه زيادة في الضغوط الحياتية.

ويتضح من الجدول السابق (١٠) أن التسويف الاكاديمي يمكن التنبؤ به من خلال الضغوط الحياتية ، لذلك يمكن صياغة المعادلة التنبؤية بالنسبة لطلبة الجامعة وفق الصورة التالية : أن الضغوط الحياتية تعد مؤشراً دالاً للتنبؤ بزيادة التسويف الاكاديمي ، ويرد الباحث ذلك إلى أن الطلاب والطالبات عندما يقعون تحت تأثير الضغوط الحياتية فانهم يلجؤون إلى التسويف الأكاديمي ، فدرجة انتشار التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعة تحدد بشكل كبير درجة إحساسهم بالضغوط الحياتية ، وذلك ناتج عن عدم قدرتهم على الوفاء بمتطلبات الدراسة الجامعية ، وعدم إنجازهم للواجبات والمطالب الدراسية المتنوعة ، وهذا ما أكده (أحمد ، ٢٠٠٨) حيث ذكر أن الطلبة تزداد حدة الضغوط الحياتية لديهم عندما يلجؤون إلى تأجيل إنجاز المهام الأكاديمية حتى اللحظات الأخيرة ، وبالتالي تؤثر على كفاءتهم الشخصية والنفسية في التعامل مع المواقف الحياتية المتنوعة ، فالضغوط الحياتية تعيق الطالب الجامعي عن الوفاء بمسؤولياته الأكاديمية وتدفعه قسراً أحياناً ، وفي بعض الأحيان طواعية إلى المماطلة الأكاديمية ، كما أن الضغوط الحياتية ترتبط بشكل كبير بالشعور بدرجات متفاوتة من التوتر وسيادة مشاعر القلق والخوف وعدم الشعور بالراحة النفسية ، وهذه المشاعر تؤثر سلباً على قيام الطالب الجامعي بإتمام أعماله الأكاديمية ، يؤكد ذلك ما أشار اليه (Sloboda,1999) من أن الضغوط الحياتية تترك تأثيرا سلبياً على حياة الطلبة من حيث الأداء الأكاديمي والقدرة على الوفاء بالمسؤوليات المطلوبة في هذا الشأن (في عبود ،٢٠١٦، ص٦٥٤).

كما يؤكد ذلك (Nirbhay,2004,172 & Kevin) والذي ذكر أن الفرد عندما يعجز عن القدرة على التغلب على المواقف الحياتية الضاغطة في مواجهة عوائق المواقف التعليمية المختلفة فإنه يلجأ الى إظهار التسويف الأكاديمي في التعاطي مع التحديات التعليمية .

التوصيات :

تقدم الدراسة الحالية في ختامها عدداً من التوصيات، هي:

١- أهمية قيام المختصين بالوقوف على المسببات الرئيسة للتسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين .

٢- الحرص على إقامة الندوات والمحاضرات التوعوية التي تعرف الطالب الجامعي بطبيعة المرحلة الدراسية الجامعية واختلافها عن المراحل التعليمية السابقة ، وأهميتها في المستقبل الدراسي والمهني للطالب .

٣- الاهتمام بدراسة المسببات الرئيسة للضغوط الحياتية لدى طلبة الجامعة .

٤- استحداث وحدات تقدم الخدمات الإرشادية على المستويات الوقائية والعلاجية ، تهتم بدراسة الموضوعات التي ترفع من مستوى الأداء الأكاديمي ، وتواجه المشكلات الطلابية المختلفة في وقت مبكر .

٥- تصميم برامج إرشادية للتقليل من انتشار التسويف الأكاديمي والضغوط الحياتية بين طلبة الجامعة .

تجويد الممارسات التعليمية في التخصصات الجامعية بمضامين علمية تبتعد عن الأساليب التقليدية في العملية التدريسية

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

أبو رأسين ، مُحَمَّد بن حسن (٢٠١٥). الإرجاء الأكاديمي و علاقته بكل من الثقة بالذات و المعدل الدراسي لدى عينة من طلاب و طالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد (٨٠)، ص ص ٧٣- ١٣٣

أبو زريق ، مُحَمَّد و جرادات ، عبدالكريم (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين فاعلية الذات الاكاديمية ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ،المجلد (١)، العدد (٩) ، ص ص ١٥-٢٧ .

أبو شكيمة ، أحلام (٢٠١٦). السعادة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة جامعة يحي فارس في الجزائر ، مجلة دراسات نفسية ، المجلد (٧)، العدد(١٣) ، ص ص١٣١- ١٤٢

أبو غزال، معاوية.(٢٠١٢) .التسويف الأكاديمي(انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين)، المجلة الأردنية في العلوم التربوية المجلد (٨)،العدد (٢) ،ص ص، ١٣١ – ١٤٩

أحمد، عطية،(٢٠٠٨) .التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد. المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة ,www.gulfkids.com

أحمد، علاهن مُحَمَّد علي (١٩٩٨). اثر برنامج إرشادي في خفض مستوى الضغوط الدراسية لدى طالبات المرحلة المتوسطة (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية ، الجامعة المستنصرية : بغداد

أقاشي ، مُحَمَّد (٢٠١٧). علاقة ضغوط أحداث الحياة اليومية بأساليب مواجهتها لدى عينة من طلبة جامعة باتنة في الجزائر، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العدد (٣٠) ،ص ص ٩٩- ١١٤

البزور ، أسامة لطفي (٢٠١٧). درجة التسويف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة النجاح الوطنية في نابلس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، نابلس ، فلسطين .

آل جبير، سليمان ابن مُحَمَّد (٢٠١١). التسويف الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لطلاب الجامعة ، مجلة جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية ،العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد(٢٠)، ص ص ٢٣٧-٢٨٨

أيوب ، ناهد والبديوي ، عفاف (٢٠١٧) .التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر، مجلة كلية التربية،

جامعة الأزهر، المجلد(٢)،العدد (١٧٤) ، ص ص ٨٢٧-٨٨٦

الجعافرة ، موسى (٢٠١٦) .مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالإرجاء الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤنة : الأردن .

حسن ، عبدالحميد و المحرزي ،راشد وابراهيم ، محمود (٢٠٠٧).جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس ، مجلة العلوم التربوية ،العدد (٣) ،ص ص ١١٥-١٤٨

حسين ،طه عبدالعظيم ، وحسين ، سلامة عبدالعظيم (٢٠٠٦) استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية ، القاهرة : دار الفكر للنشر والتوزيع.

خيري ، داليا وعبد الوهاب، عبد الهادي (٢٠١٥) .الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف ،المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٤)، العدد (٦) ،ص ص ٢٠٣-٢٣٩

الربيع ، فيصل وشواشرة ، عمر و حجازي، تغريد (٢٠١٣).التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، المجلد (٢٠) ،العدد(١) ،ص ص ١٩٩-٢٣٥

الزهراني ، حسن علي (٢٠١٠) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلبة جامعة حائل ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى : مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية

الزهراني عبدالله (٢٠١٤). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٤١)، العدد(٣) ،ص ص ٧٦٣- ٧٨٣

الزيود، نادر فهمي(٢٠١٠).استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٩٩)، ص ص٦٦-١٠٤

سالم ، سري مُحَمَّد (٢٠١٧). جودة الحياة الاكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود ، مجلة كلية التربية في جامعة الخرطوم ،المجلد (٩) ، العدد (١٠) ، ص ص ١-٥٤

سكران ، السيد عبدالدائم ، (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الأرجاء للمهام الاكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية بالاسماعلية ، العدد (١٦) ، ص ص ١-٧

سليمان ، عبدالرحمن (١٩٩٤). الضغط النفسي ، مفهومه – تشخيصه –وطرق علاجه ومقاومته : بيروت .

السيد، فاروق (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية ،القاهرة : دار الفكر العربي.

شقير ، زينب (٢٠٠٣) . مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة المصرية والسعودية ، القاهرة : مكتبة النهضة.

شقير ، زينب (٢٠٠٢) الشخصية السوية والمضطربة ، القاهرة : مكتبة النهضة .

صالح ، علي عبد الرحيم، وصالح، زينه على (٢٠١٣)التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية.، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)العدد(٣٨) ،الجزء(٢) ، ص ص ٢٤٣ – ٢٦٨

صبري ، نصر و سالم ،هانم (٢٠١٥). التنبؤ بالتسويف الاكاديمي من الذكاء الوجداني والرضا عن المهنة لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية ،دراسات تربوية نفسية ،مجلة كلية التربية بالزقازيق ،المجلد (٢)، العدد(٨٩) ، ص ص ١٤٩_ ٢٤٦

الطريري، عبد الرحمن (١٩٩٤). الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته، شركة الصفحات الذهبية، السعودية.

طشوش، رامي والشريفين ،احمد وبني مصطفى، منار(٢٠١٤).أحداث الحياة الضاغطة و الشعور بالرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في الأردن ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد (٢)، العدد (٣٤)، ص ص٢٠٥-٢٤٩.

عبدالرازق، عماد على (٢٠٠٨) أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة ، المؤتمر السنوي الثالث عشر مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس : القاهرة ، ص ص ٤٢٣- ٥١٨

عبد العظيم، فايقة احمد (٢٠١١).التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدل عينة من اعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية .المؤتمر السنوي السادس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، م (٢) ص ص ٥١٤- ٦٠٠

عبد القوي ، سامي (١٩٩٤). مقدمة في علم النفس البيولوجي ،القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

عبد الكريم ، مُحَّد الصافي (٢٠١٠). أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالاغتراب النفسي لطلاب الجامعة ،المؤتمر السنوي الخامس عشر ، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس : القاهرة ،ص ص٦٣٥-٦٧٠

عبدالمقصود ، أماني و عثمان ، تهاني (٢٠٠٧) . الضغوط الأسرية والنفسية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

عبود ،مُحَّد (٢٠١٦) العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، المجلد (٣٠)، العدد (٣) ،ص ص ٦٤١-٦٦٢

عريشي ، صديق أحمد (٢٠١٦) الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، مجلة الإرشاد النفسي ، المجلد(٤٨) ، ص ص ٨١-١١٩

عسكر، على (٢٠٠٣). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، ط(٣) ،الكويت: دار الكتاب الحديث.

العنزي ، فريج و الدغيم ، مُحَّد (٢٠٠٣) سلوك التسويف الأكاديمي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد(٥٢) ،الجزء (٣) ،ص ص١٠٢- ١٣٧

كفافي ، علاء الدين (١٩٩٧). الصحة النفسية ،ط٤ ، القاهرة : هجر للطباعة والتوزيع.

المدني ، فاطمة مُحَّد (٢٠١٨) .التسويف الأكاديمي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة طيبة ، المجلة التربوية ، المجلد(٣٢)، العدد(١٢٦) ،ص ص ١١٥- ١٥٨

مصيلحي ، عبدالرحمن والحسيني ، نادية (٢٠٠٤). التلكؤ الاكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، القاهرة ، المجلد (١)، العدد (١٢٦) ، ص ص ٥٧- ١٤٣

ميسون ، سميرة و خويلد ، أسماء و قبائلي ، رحيمة (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين (دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة الجامعيين (الجزائر) ، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد (٣٣)، ص ص ٧١٣- ٧٢٦

المراجع الأجنبية

Ang, R., Klassen, R., Chong, W., Huan, V., Wong, I., Yeo, L., & Krawchuk, L. (2009). Cross-cultural

invariance of the Academic Expectations Stress Inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. Journal of Adolescence,(32): P P 1225-1237.

Asikhia, O. (2010). Academic procrastination in mathematics: causes, dangers and of implications counseling for effective learning, International Education Studies, 3 (3),P P 201-215

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. Journal of Theory and Practice in Education,5 (1),P P 18–32.

Binder, K. (2000)The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. Master's thesis Ottawa, Ontario: Carleton University Capan, B(2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students Procedia Social & Behavioral Sciences. , (5), P P,1665–1671

Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of Social Psychology,(145),p p254-264.

Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. European journal of personality, 16, p p 469-489.

Ferrari J.R.(2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. European Journal of Personality, (15):P P 391-406

.Ferrari, J. R. & Scher, S. J. (2000). Toward an Understanding of Academic and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students; The Use of Daily Logs. Psychology in the Schools, Vol. 37,No,4,PP 359-366

Joanna. S,(2009). Behavioral Cognitive Affective and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A methodology approach, Doctor of philosophy, Fordham university , New york,

Johnson JL,& Bloom AM(1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. Pers Individual Dif; 18(1): P P127 -133.

Addiction and Academic Motivation, World Appl. Sci. J., 32 (5):pp 930-938

Murat.B (2013). Academic procrastination , Academic Life Satisfy Action and Academic Achievement. The Mediation Role of Rational Beliefs About Studying: Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology , 13 (1) P P 57–74

Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. Journal of Social psychology,149 (2),p p 241- 257

Özer, B. & Ferrari, J. (2011). Gender orientation and academic procrastination: exploring turkisk high school students. Individual differences Research, 9 (1),pp 33-40.

Potts, T. J (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. Doctoral dissertation, Hofstra University

Sarason, I., (Eds.) "Stress and anxiety", John Wiley& Sons Publishers, USA.

Schwarzer,R. and Schulz, U(2003) Stressful Life Events (In) Nezu,A,et, al(Eds) Hand book of psychology, Vo1(9) pp.27-50

Sirois, F.M. (2014) Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self- compassion. Self and Identity, 13 (2). 128 - 145. https://eprints.whiterose.ac.uk

Spielberger, C. (1979).“Anxiety as an emotion state" in Speilberger, C. and Sarason

,I . (E.ds)“I'll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress and mental health. Pers Individ;(49):PP 80- 175

kaplan, G.D (1988).Mastery of stress Psychological Aspect ,American Journal of Psychiatry, 52,(4),p p 413-420

Kevin.S & Nirbhay .N (2004): Learned Helplessness and Students With Emoational or Behavioral Disorders: Deprivation in the Classroom

, Editors from Maureen Conroy and Janine Peck Stichter.Behavioral Disorders,29 (2), 169–18

Khan.M, Arif. H, Noor, S &, Muneer, S (2014) . Academic Procrastination among. Male and female University and College, Journal of social Sciences,8 (2), p p 65- 70

Klassen, R., Krawchuck, L.., Lynuch, S.., & Rajani, S (2008). Procrastination and motovition of undergraduates with Learning disabilities Amixed methods inquiry learning disabilities Research & Practice,(23),P P 137-147.

Lazarus, R, Folkman, S. (1984). Stress appraisal, and coping. New York: Sprnger Publishing Company.

Mahasneh,A, Bataineh,O &. Al-Zoubi,Z (2016) The Relationship Between Academic Procrastination and Parenting styles Among Jordanian Undergraduate University Students, The Open Psychology Journal, (9),p p 25-34 https://www.benthamopen.com/TOPSYJ/

McCown W, Johnson J.(1999) Personality and chronic procrastination by university students during an academic exam period. Peers Individual,(12) ,pp413-415

Mehmet, K (2014) Predictors of Academic Procrastination: Coping with Stress Internet

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta- analytic and theoretical review of quintessential Self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133(1),P P 65-94

- Tuckman, B. (1991)The development and concurrent validity of the procrastination scale. Educational and Psychological Measurement, , 51(2),PP 473-480

Tylor,S. (1995) Health psychology , 3d Edition, New York, McGraw Hills ,books company.

Wilson , , A (2012)Belonging To Tomorrow: An overview of Procrastination, International Journal of Psychological, studies, 4(1),pp211-217

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self regulated learning perspective. Journal of Educational Psychology, 95 (1),PP 179-187

Yesil, R. (2012). Validity and reliability studies on the scale of the reasons for academic procrastination. Education133,(2), pp 259-274

حسن إدريس صميلي

Academic procrastination and its relationship to life stress among university youth

Abstract

The study examined the relationship between academic procrastination and life pressure. The final sample consisted of (338) students from Najran University with (215) male and (123) famle. The researcher prepared two tools, namely the measure of academic procrastination and the measure of life pressure. A number of statistical methods were used such as percentage, mean, standard deviations, T-test, Pearson correlation coefficients, F-test, and linear regression analysis. The study found that the level of academic procrastination of the study sample was a verage level. The study also showed that there are no statistically significant differences in academic procrastination among students (males and females). There were no statistically significant differences in academic procrastination because of the degree of the study sample (Diploma,Bachelor). There were statistically significant differences in the second dimension in favor of diploma students at (0.05). There were also statistically significant differences between the students (high and low)on academic procrastination on the axes of the life pressure scale, and the total for the academic procrastination. The study also found that there is a statistically significant relationship between academic procrastination and life pressure. The study also found that academic procrastination in the study sample can be predicted through their grades on the life pressure scale. Finally, the study made a number of recommendations.
.

Keywords: Academic procrastination, life pressures, students of Najran University

ابنُ الدَّبَّاسِ النَّحويّ وكِتَابُهُ (الـمُعلِمُ في النَّحوِ)

د. نواف بن أحمد بن عثمان حكمي

قسم النحو والصرف – كلية العلوم والآداب – جامعة نجران – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

كتاب (المُعلِمِ في النحو) لأبي الكرم ابن الدباس، متن نحوي تعليميٌّ مختصرٌ، حوى ثلاثة وتسعين بابًا من أبواب النحو والصرف، بدأه مؤلفه بباب شرح الكلم الثلاث، وانتهى بباب ضرورة الشعر، اعتمد فيه على الحدود والتقسيمات، اتسم بسهولة العبارة، والإيجاز في أغلب أبوابه، وهو من المتون التي لم تر النور بعد .

كانت الدراسة على مخطوطة فريدة، حاولت أن أبرز في المبحث الأول شخصية المؤلف من خلال تعريف موجز به، وذكر مذهبه النحوي، ثم تطرقت في المبحث الثاني إلى التعريف بأبواب الكتاب، وطريقة عرض المادة العلمية، وموقف المؤلف من الأصول النحوية، ثم أفردت مبحثًا ثالثًا لتقويم الكتاب، وختمت الدراسة بخاتمة ذكرت فيها ما توصلت إليه من نتائج .

الكلمات المفتاحية: اعتراضات ابن الشجري على النحويين ـ المعلم في النحو ـ ابن الدباس النحوي ـ كتاب اللامات للزجاجي ـ اللمع لابن جني .

مُقَدِمَةٌ :

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، وأشهد ألا إله إلا الله، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله ﷺ، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

فهذه قراءة في كتاب: (المُعلِم في النحو) لأبي الكرم ابن الدبَّاس النحوي، حاولت فيها أن أُعرف بمؤلفه تعريفًا مُوجزًا، وأرسم ملامح هذا الكتاب من حيثُ تسليط الضوء على أبوابه، وطريقة توزيعها، ثم الوقوفُ على منهجه في عرض المادة، ومدى اعتماده على الأصول النحوية، وكيف كان تأثره بالمذهبين البصري والكوفي، بعد ذلك خصصت مطلبًا لتقويم الكتاب؛ معتمدا في ذلك كله على المنهج الوصفي التحليلي .

وتظهر أهمية الكتاب في كون مؤلفه متقدمًا عاش في القرن الخامس الهجري، وأنه متن نحوي مُوجزٌ جمع عددًا كبيرًا من الأبواب النحوية والصرفية تجاوز عددها التسعين بابًا، كما أنه أظهر شخصية نحوية مغمورة، لها قدر كبير من العلم والمعرفة وفقا لما هو في كتب التراجم.

تم العثور على هذه المخطوط ضمن أحد المجاميع الموجودة في المكتبات الخاصة بمدينة زبيد اليمنية .

وقد أجرى الباحث هذه الدراسة على نسخة وحيدة تقع في اثني عشر لوحًا، لم يقم الناسخ بترقيمها، وهي غير متفقة السطور؛ إذ يتراوح عدد السطور في الصفحة الواحدة من ثلاثين إلى ستة وثلاثين سطراً، ومتوسطها ثلاثة وثلاثون سطراً، أمَّا متوسط عدد الكلمات في السطر الواحد فهو ثلاث وعشرون كلمة.

وقد كُتِبت عناوين الأبواب والفصول بالخط نفسه، ووضعها الناسخ في المتن دون أن يوسّطها في الصفحة، بيد أنّها كانت بارزةً، وكتبها بالمداد الأسود، فلم يميّزها بلون آخر. وأمَّا الخطُّ، فهو مزيجٌ بين النسخ والرقعة، أهمل فيه الناسخ إعجام الحروف، وغير مشكولٍ إلاّ في مواضع قليلة .

وقد تمَّ الانتهاء من النسخ في الليلة الرابعة عشرة من شهر رجب سنة إحدى عشرة وستمائة للهجرة، وأمَّا الناسخ فلم يكتب اسمه في نهاية المخطوطة .

وقد هدف البحث إلى إبراز شخصية ابن الدباس النحوية، والوقوف على منهجه ومذهبه من خلال كتابه (المُعلم في النحو) . وقد جاءت الدراسة في مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وعُنيت المباحث الثلاثة بالآتي:

المبحث الأول: ابن الدبَّاس، تعريف به، وبيان لمذهبه النحوي ، ونماذج من المخطوطة .

المبحث الثاني: كتاب (المُعلم في النحو)، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: التعريف بالكتاب

المطلب الثاني: طريقة عرض المادة

المطلب الثالث: الأصول النحوية

المبحث الثالث: تقويم الكتاب

المبحث الأول، ابن الدباس، ومذهبه النحوي:

نسبه ومولده:

هو المبارك بن فاخر بن مُحَمَّد بن يعقوب النحوي البغدادي، أبو الكرم ابن الدباس[١]. وقد اختلفت المصادر في تاريخ مولده، على قولين:

الأول: أنه ولد في شوال سنة إحدى وثلاثين وأربعمائة، وهذا هو الأرجح. قال ابن السمعاني: "قرأت بخط والدي قال: سألت المبارك بن الفاخر عن مولده فقال: سنة إحدى وثلاثين وأربعمائة"[٢] .

الثاني: أنه ولد في شوال سنة ثمان وأربعين وأربعمائة . قال الأنباري: "وحكى أبو الفضل مُحَمَّد بن عطّاف الموصلي أنه سأل أبا الكرم عن مولده فقال: ولدت في شوال سنة ثمان وأربعين وأربعمائة[٣].

شيوخه:

نهل ابن الدباس من علماء عصره في الحديث، والنحو، واللغة، ومعرفة أيام العرب، وغيرها من العلوم، وكان ممن أخذ عنهم، وتتلمذ على أيديهم :

١. القاضي أبو الطيب طاهر بن عبد الله الطبري (ت٤٥٠هـ)، سمع منه الحديث النبوي الشريف[٤].

٢. ابن برهان أبو القاسم عبد الواحد بن برهان العكبري النحوي (ت٤٥٦هـ)[٥] .

٣. أبو مُحَمَّد الحسين بن علي الجوهري، سمع منه الحديث[٦] .

(١) ينظر: نزهة الألباء في طبقات الأدباء ٢٨١، وإنباه الرواة ٢٥٦/٣، والبلغة ص ٢٤٧، وسير أعلام النبلاء ٢٥٥/١٤، وتاريخ الإسلام ٦٠/١١، وبغية الوعاة ٢٧٢/٢، ولسان الميزان ٩٨/٧.

(٢) ينظر: إنباه الرواة ٢٥٦/٣، والبلغة ٢٤٧، وبغية الوعاة ٢٧٢/٢.

(٣) نزهة الألباء في طبقات الأدباء ٢٨٢.

(٤) ينظر: إنباه الرواة ٢٥٦/٣، ومعجم الأدباء ٢٢٦٠/٥، وسير أعلام النبلاء ٢٥٥/١٤.

(٥) ينظر: نزهة الألباء ص ٢٦٠، ص ٢٨١، وتاريخ دمشق ٣٣٨/٣٧، وسير أعلام النبلاء ٢٥٥/١٤.

(٦) ينظر: المصدر السابق.

٤. الحسين بن علي بن عيسى بن الفرج بن صالح الربعي، النحوي ابن النحوي، كان نحويًّا فاضلاً قرأ على أبيه. ذكره أبو الكرم المبارك بن فاخر في جملة شيوخه الذين أخذ عنهم علم العربية[٧] .

٥. مُحَمَّد بن عبد الله بن شاهويه، أبو الحسين، قال ابن النجار: ذكره أبو الكرم المبارك بن فاخر النحوي في مشيخته[٨] .

٦. أبو الحسن مُحَمَّد بن يحيى الزعفراني، ذكر أبو الكرم أنه روى الجمهرة عنه، عن أبي الحسن بن بشر الآمدي[٩] .

٧. أبو المعمر الأنصاري[١٠] .

تلاميذه:

تتلمذ على ابن الدباس عدد من العلماء، من أبرزهم:

١. ابن الخشاب البغدادي، أبو مُحَمَّد عبد الله بن أحمد (ت٥٠٥هـ)، العالم المشهور في الأدب والنحو والتفسير والحديث والنسب والفرائض والحساب[١١] .

٢. أبو مُحَمَّد البغدادي عبد الله بن علي بن أحمد بن عبد الله (ت٥٤١هـ)، الأستاذ البارع الكامل الصالح الثقة، شيخ الإقراء ببغداد في عصره، أخذ اللغة والنحو، أتقنهما على يد شيخه أبي الكرم المبارك بن فاخر[١٢].

٣. عبد الواحد بن أحمد العُقيلي: جاء في تاريخ بغداد: "روى عنه ابن الأخضر، وسمع منه عمر الْقرشيّ. سمع المبارك بن فاخر، أخبرنا الجوهري"[١٣].

٤. علي بن أحمد بن عبد الملك، أبو القاسم الإسكافي، حدث عن أبي الكرم المبارك بن فاخر، وسمع منه أبو مُحَمَّد الخشاب النحوي في سنة سبع وأربعين وخمسمائة[١٤].

٥. أبو المفضل مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن عبد الكريم بن مُحَمَّد بن أبي زنبقة الواسطي، ثِقة مأمون، توفّي في ذي الْحجة من سنة خمس وخمسين وخمسمائة[١٥].

٦. الحسين بن مُحَمَّد بن عبد الوهاب، أبو عبد الله المقرئ، المعروف بالبارع بن الدباس، وهو أخو أبي الكرم لأمه وسمع منه الحديث[١٦].

٧. أبو مُحَمَّد ابن بنت الشيخ أبي منصور المقرئ النحوي، قرأ على أبي الكرم شرح كتاب سيبويه للسيرافي في مدة آخرها مستهل رجب، سنة أربع وخمسمائة، والله أعلم[١٧].

٨. تمني بنت المبارك: وهي امرأة واعظة صالحة متدينة كانت تعظ النساء ببغداد، وخالها أبو الكرم وعنه أخذت، وكانت تعرف بابنة الدباس. توفيت – رحمها الله – سنة ثمان وخمسين وخمسمائة[١٨].

آثاره:

لأبي الكرم ابن الدباس عدد من التصانيف التي وُصفت بالرائقة، وكانت أصوله أصولًا حسنة مضبوطة محقّقة، ومآخذه على المصنّفين مآخذ جميلة، ومن هذه المصنفات:

(٧) ينظر: بغية الوعاة ٥٣٧/١، والموسوعة الميسرة في تراجم أئمة التفسير والإقراء والنحو ٧٨٥/١.

(٨) ينظر: بغية الوعاة ١٢٩/١.

(٩) ينظر: المصدر السابق.

(١٠) ينظر: تاريخ الإسلام ٨٣١/١٠.

(١١) ينظر: وفيات الأعيان ١٠٢/٣ – ١٠٣.

(١٢) ينظر: نزهة الألباء ص ٢٨١، ومعرفة القراء الكبار ص ٢٧٥، وغاية النهاية في طبقات القراء ٤٣٥/١.

(١٣) تاريخ بغداد وذيوله ٢٦٧/١٥.

(١٤) ينظر: تاريخ بغداد وذيوله ٦٢/١٨.

(١٥) ينظر: إكمال الإكمال لابن نقطة ٤٠/٣.

(١٦) ينظر: نزهة الألباء ص ٢٨١، وبغية الطلب في تاريخ حلب ٢٧٧٠/٦، وبغية الوعاة ٢٧٢/٢ .

(١٧) ينظر: نزهة الألباء ص– ٢٨٣

(١٨) ينظر: الوافي بالوفيات ٢٥/١٠.

١-كتاب المعلم في النحو[١٩]. قال القفطي: "وهو في غاية الجودة"[٢٠].

٢. شرح خطبة أدب الكتاب[٢١]. قال القفطي: "وهو شرح كبير، ثم صنّف في العراق بعد ذلك شرحًا مختصرًا أحال فيه على الأوّل"[٢٢]. وخالف صاحب كتاب هدية العارفين فقال: "له شرح أبيات أدب الكاتب لابن قتيبة[٢٣].

٣. جواب مسائل[٢٤].

٤. كتاب شرح الألف واللام للمازني، قال القفطي: "وأجاد فيه، وشرع في كتاب آخر، رأيت بعضها بخطه، وأظنه مات ولم يتمّها"[٢٥].

٥. كتاب نحو العرف[٢٦].

وقد كانت رحلاته رافدًا مهمًا في إنتاجه اللغوي، إذ ذكر القفطي أنّه "سافر إلى الحجاز واليمن، وسمع من الأعراب الذين يغلب على ظنّه فصاحتهم، ولما دخل إلى اليمن نقلوا عنه علمًا كثيرًا، وصنف لهم كتبا اختاروها عليه"[٢٧].

ثناء العلماء عليه:

اشتهر ابن الدباس لدى أهل عصره، وأخذوا عنه، وعرفوا قدره، وقد ذكر من ترجم له رفعة مكانته وجلال قدره في العربية، ومن أقوالهم فيه:

١. قال عنه أبو البركات الأنباري: " كان بارعًا في النحو"[٢٨] .

٢. وقال عنه الذهبي: "من كبار أئمة العربية واللُّغة، لَهُ فيهما باع طويل"[٢٩] .

٣. وقال عنه الفيروزآبادي: "كان إمامًا في النحو، له مصنفات حسنة"[٣٠] .

٤. وقال عنه أبو مُحَمَّد الطيب الشافعي: "أبو الكرم المبارك بن فاخر الدباس الأديب، من كبار أئمة النحو واللغة ببغداد"[٣١] .

٥. وقال عنه السخاوي: "أخبرني الإمام النحوي"[٣٢].

٦. وقال عنه السيوطي: "كان قيّمًا بالنحو، عارفًا بالنحو[٣٣].

٧. وقال عنه الشيخ أبو مُحَمَّد: "وكان الشيخ أبو الكرم ابن الدباس رحمه الله يجمع إلى هذا التساهل في الخطاب إذا أخذ خطه على ظهر كتاب، ويقصد بذلك اجتذاب الطلاب، لأن النفوس تميل إلى هذا الباب"[٣٤] .

رواياتُهُ وشعرُهُ:

كان ابن الدباس راوية للأخبار، ورواية الأخبار في ذلك العصر كانت من الأمور المحببة في مجالس الناس، حيث تُنقل فيها آداب العرب وأيامهم، وحكمهم

(١٩) ينظر: نزهة الألباء ص ٢٨٣، ومعجم الأدباء ٥/ ٢٢٦٠، وتاريخ الإسلام ٨٣١/١٠، وبغية الوعاة ٢٧٢/٢، ومعجم المؤلفين ١٧٢/٨، والأعلام ٢٧١/٥.

(٢٠) إنباه الرواة ٢٥٧/٣.

(٢١) ينظر: نزهة الألباء ص ٢٨٣، ومعجم الأدباء ٥/ ٢٢٦٠، وتاريخ الإسلام ٨٣١/١٠، وبغية الوعاة ٢٧٢/٢ .

(٢٢) إنباه الرواة ٢٥٧/٣

(٢٣) هدية العارفين ٢/٢.

(٢٤) ينظر: نزهة الألباء ص ٢٨٣، والأعلام ٢٧١/٥.

(٢٥) إنباه الرواة ٣/ ٢٥٧.

(٢٦) ينظر: معجم الأدباء ٥/ ٢٢٦٠، وتاريخ الإسلام ٨٣١/١٠، ومعجم المؤلفين ١٧٢/٨.

(٢٧) إنباه الرواة ٣/ ٢٥٦.

(٢٨) نزهة الألباء في طبقات الأدباء ص ٢٨١ .

(٢٩) تاريخ الإسلام ٨٣١/١٠ .

(٣٠) البلغة ٢٤٧ .

(٣١) قلادة النحر٥٤٣/٣ .

(٣٢) ينظر: الجواهر والدرر للسخاوي١٣٦/١ .

(٣٣) بغية الوعاة ٢٧٢/٢ .

(٣٤) معجم الأدباء ٥/ ٢٢٦١ .

وأمثالهم، بل وفكاهاتهم وطرائفهم. ومن هذه الروايات ما نقله ابن عساكر، حيث قال: "وكتب أبو المكارم المبارك بن فاخر بن مُحَمَّد بن يعقوب النحوي: حدثني أبو علي الحسن بن غالب الحربي المقرئ الزاهد، حدثنا أبو القاسم عيسى بن علي بن عيسى الوزير قال: كان للصولي على أبي رسم في كل سنة، فكان يتردد في بعض السنين، والوزير مشتغل، فكرر المجيء دفعات، ولم يتفق وصول، فكتب رقعة فيها:

خلفتُ على بابِ ابنِ عيسى كأنني ... قفا نبكِ من ذكرى حبيبٍ ومنزلِ
إذا جئتُ أشكو طولَ فقرٍ وفاقةً ... يقولـــون: لا تملكْ أسى وتجمل
ففاضَ دموعُ العينِ من طولِ ردهم ... على النحرِ حتى بلَّ دمعي محملي"[٣٥]

وابن الدباس لم يكن راويةً للأخبار فحسب، بل كان يقرض الشعر، ومن شعره الذي فيه حكمة:

لا تغترُرْ بأخي الودادِ وإنْ صفا ... وأراك منـه البِشْرَ والإقبالا
أفـلا ترى المرآةَ عندَ صقالِها ... تُبـدي لناظِرِها ريـا ومحـالا
ويسرُّهُ منها الصفاءَ وقـد يرى ... فيـها بعينيهِ اليميـنَ شمـالا
وكذا الصديقُ يسرّ بينَ ضلوعِه غشًّا ينافي القولَ والأفعالا[٣٦]

وفاته:

اختلفت المصادر في وفاة ابن الدباس على ثلاثة أقوال:

الأول: ذهب ابن الأنباري والقفطي والسيوطي إلى أنّ وفاته كانت ليلة النصف من ذي القعدة سنة خمسمائة للهجرة، ودفن بباب حرب[٣٧] .

الثاني: ذهب الفيروزآبادي وابن خلكان إلى أنّها كانت في سنة خمس وخمسمائة[٣٨].

الثالث: ذهب صاحب هدية العارفين إلى أن وفاته كانت في السنة الثامنة وخمسمائة[٣٩] .

والذي يظهر لي أنه توفي في سنة خمسمائة للهجرة، وهذا ما ذكرته أغلب المصادر .

مذهب ابن الدباس النحوي

ابن الدباس أحد العلماء الذين عاشوا في القرن الخامس، وقد كان تأثرُ ابن الدباس بالمذهب البصري واضحًا وجليًّا، فمن خلال تتبعي لكتابه (المُعلِم) وقفت على مواضع تُثبتُ بصريته، وتأثره بالنزعة البصرية، أبرزها:

١. تصريحه في غير موضع بذلك المذهب، فقد قال في باب الضمير: "فسموه أصحابنا فصلاً، والكوفيون عمادًا"[٤٠]، ومن ذلك أيضًا قوله في باب الفاعلين والمفعولين: "اعلمْ أنّك إذا ذكرتَ فعلين في جملتين مترابطتي الجزأين جاز لك إعمال أيّهما شئتَ، والأحسن عندنا إعمال الثاني"[٤١] . فقوله: (عندنا) فيها تصريح واضح بالمذهب البصري الذي ينتمي إليه.

٢. نقله معظم الأحكام النحوية عن البصريين، واتباعه مذهبهم في غالب المسائل النحوية، ومن ذلك قوله في باب كَلِمِ المجازاة: "اعلمْ أنّ هذه الكَلِمَ تدخلنَ على الفعلين الماضي

(٣٥) تاريخ دمشق ١٢٦/٤٣.

(٣٦) بغية الوعاة ٢٧٣/٢.

(٣٧) ينظر: نزهة الألباء ص ٢٨٣، وإنباه الرواة ٢٥٧/٣، وبغية الوعاة ٢٧٢/٢ .

(٣٨) ينظر: البلغة ص ٢٤٧، ووفيات الأعيان ١٠٤/٣.

(٣٩) ينظر: هدية العارفين ٢/٢ .

(٤٠) مطموسة في المخطوطة .

(٤١) المخطوطة ٣/أ .

والمستقبل، فإذا دخلنَ على المستقبل جزمنه"[٤٢]، وقوله في باب أفعال المقاربة: "وحدّ (عسى) أنْ ترفع الاسم وتنصب الخبر كـ(كانَ)، ولا يكون خبرها إلاّ مستقبلاً"[٤٣]. والقول بأنّها ناقصة هو قول جمهور البصريين، وأما الكوفيون فقد قالوا: إنها فعل قاصر بمنزلة (قرب)، و(أنْ) والمضارع بعدها بدل اشتمال من فاعلها[٤٤]، ومن ذلك قوله في باب المفعول فيه وهو الظرف: "والمنتصب بالمحذوف: ما كان خبرًا، أو صلة، أو صفة، أو حالاً، أو مفعولاً، نحو قولك: زيدٌ خلفَك، والذي خلفَك زيدٌ، ومررتُ برجلٍ خلفَك، ومررتُ بزيدٍ خلفَك، وظننتُ زيدًا خلفَك، والتقدير في ذلك كلّه: استقرَّ خلفَك، أو مستقر"[٤٥]. ومن اتباعه للمذهب البصري أيضًا قوله في باب التعجب: "اعلمْ أنّ فعل التعجب منقول من الثلاثيّ إلى وزنين أحدهما أفعلَ مبنيّ على الفتح، والثاني (أفعلْ) مبنيّ على الوقف"[٤٦]. فـ(أفعل) فعل عند البصريين، اسم عند الكوفيين[٤٧] .

٣. تأثره ببعض المبرزين من علماء المذهب البصري، ومن أولئك العلماء سيبويه، وهو من أعلام المدرسة البصرية المُبرّزين، ومن أكثر النحويين تأثيرًا؛ إذ إن الكتاب هو المدونة النحوية الأولى التي انبثق من خلالها ضياء النحو، وتسرب بعد ذلك إلى كل ذي اهتمام بالنحو العربي، وما زال أثره قائمًا حتى الساعة. وابن الدباس أحد الذين تأثروا بسيبويه تأثُّرًا واضحًا في كتابه (المُعلِم)؛ إذ إنه جعل أحد عنوانات الأبواب النحوية نفس ما أورده سيبويه في الكتاب[٤٨]، مع تغيير لفظة (صاحبه) بدل (فاعله)، وهذا الباب هو: "باب الفاعلين والمفعولين اللذينِ يفعل كل واحد منهما بصاحبه مثل ما يفعل به صاحبه"[٤٩] .ومن تأثير سيبويه على ابن الدباس انتصاره لرأيه؛ فقد انتصر له في بعض المسائل النحوية، ومن ذلك قوله في باب ما ارتفع بالظرف: "وقال الأخفش: هو مرتفع بالظرف، والقول قول سيبويه نحو قولك: خلفَكَ زيدٌ"[٥٠]، ومن تأثره بسيبويه أيضًا نقلُهُ كثيرًا من الشواهد الشعرية والأمثلة النحوية من كتاب سيبويه، فقد ذكر ما يربو على الثلاثين شاهدًا كلها من شواهد سيبويه. ورغم النزعة البصرية الجلية لابن الدباس إلا أنه لم يُغفل مذهب الكوفيين في كتابه (المُعلم) بل نقل مذهبهم، وأورد خلافهم، وذكر بعض مصطلحاتهم، وأخذ ببعض آرائهم، ووقف منها موقف المؤيد وإن كانت قليلة جدًّا، ومن تلك المواقف قوله في باب ما لم يُسمَّ فاعله: "وإنْ كان المفعول موجودًا[٥١]، وكان معه الظرفان والمصدر جاز إقامة كلّ واحد منهنّ مقام الفاعل، نحو قولك: ضُرِبَ زيدٌ وسطَ الدارِ يوَم الجمعة ضربًا شديدًا"[٥٢]. وقد تابع ابن

(٤٢) المخطوطة ٧/ب .
(٤٣) المخطوطة ١٠/أ .
(٤٤) ينظر: مغني اللبيب ١٧٣/١.
(٤٥) هذا رأي البصريين في تقدير الخبر، فالظرف ليس الخبر، بل الخبر محذوف تقديره: كائن أو استقر. ينظر: توضيح المقاصد والمسالك ٤٧٩/١، وشرح ابن عقيل ٢١١/١، وشرح الأشموني ١٨٩/١.
(٤٦) المخطوطة ٦/أ .
(٤٧) ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، مسألة رقم (١٥).
(٤٨) ينظر: ١/ ٧٣ .
(٤٩) المخطوطة٣/ أ .
(٥٠) المخطوطة ٢/أ .
(٥١) في الأصل: مجرورًا، والصواب ما أثبتّ.
(٥٢) المخطوطة ١/ب .

الدباس الكوفيين ومعهم الأخفش في هذه المسألة، وأمّا البصريون فمنعوا إنابة المصدر أو الظرف أو الجار والمجرور مناب الفاعل مع وجود المفعول(٥٣). ومن المسائل التي أخذ فيها برأي الكوفيين تجويزه الرفعَ في باب الاستثناء في المستثنى المتصل الموجب، وهذا رأي الكوفيين(٥٤)، فقد قال: "فالمتصل: ما اتّصل فيه المعنى بالأوّل، وهو على ضربين: موجب ومنفي، فإذا كان موجبًا جاز فيه النصب على الاستثناء، والرفع على الصفة نحو قولك: جاءَ القومُ إلاّ زيدًا، وجاءَ القومُ إلاّ زيدٌ"(٥٥). والبصريون يوجبون النصب على الاستثناء .

ومن المسائل أيضًا قوله بأن إضافة (أفعل) التفضيل محضة، وهذا رأي الكوفيين، وأما سيبويه والأكثرون من النحويين فيرون أن إضافتها غير محضة. قال ابن الدباس في باب الإضافة: "وغير المحضة: ما كان التنوين معها مقدرًا على أربعة أضرب:..، ثم قال: والثالث: إضافة (أفعل) إلى ما هو بعضٌ له نحو قولك: زيدٌ أفضلُ القومِ، فـ (زيد) مضاف إلى جماعة هو أحدها، تريد: صفته على صفاتهم، وهم مشتركون في الصفة"(٥٦).

ومن المصطلحات الكوفية التي أوردها ابن الدباس مصطلح (العماد)، الذي يقابله مصطلح (الفصل) عند البصريين، قال في باب الضمير: "فسموه أصحابنا فصلًا، والكوفيون عمادًا"(٥٧)

(٥٣) ينظر: شرح ابن عقيل ١٢١/٢.

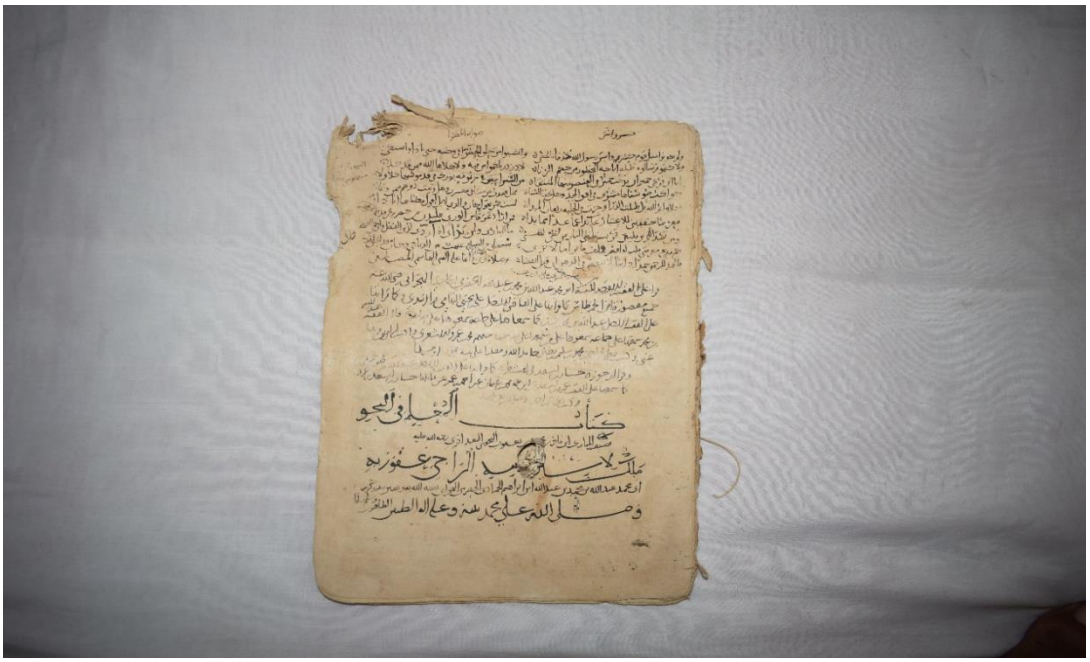
(٥٤) ينظر: سفر السعادة٢/ ٥٥٠ .

(٥٥) ينظر: ارتشاف الضرب٤/ ١٨٠٥ .

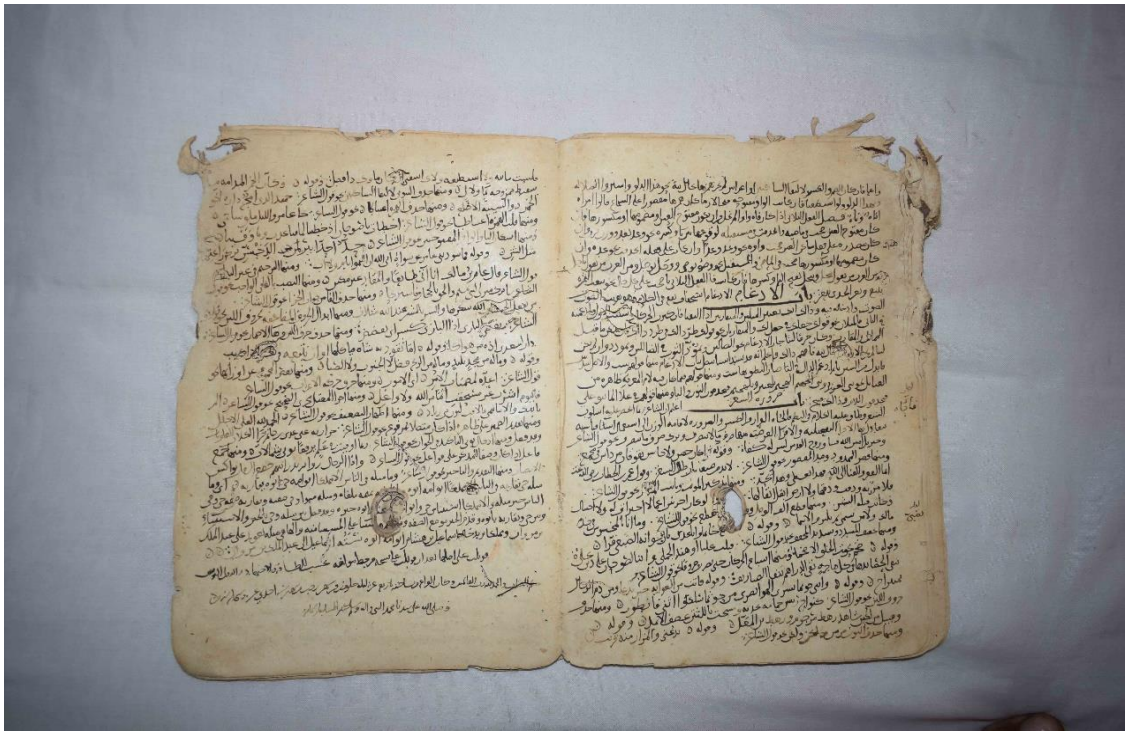
(٥٦) المخطوطة ٥/أ .

(٥٧) مطموسة في المخطوطة. يُنظر: ١٠/ ب .

نماذج من المخطوطة



صفحة الغلاف.



الصفحة الأولى من المخطوطة.

الصفحة الأخيرة من المخطوطة.

المبحث الثاني: كتاب (المُعلم في النحو)، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: التعريف بالكتاب

يُعدُّ كتاب (المُعلِم في النحو) لابن الدباس من الكتب المغمورة التي لم تر النور بعد. وهو عبارة عن متن منثور بدأه مؤلفُهُ بمقدمة قصيرة، ثم أورد أبواب النحو والصرف التي بلغت ثلاثة وتسعين بابًا، ثمّ ذُيّلتِ المخطوطة بخاتمة مُوجزة من الناسخ، وقد كان توزيع الأبواب على النحو الآتي:

١. مقدمة الكتاب قال فيها: "الحمد لله رب العالمين، وصلواته على مُحَمَّد وآله أجمعين. قال المبارك بن فاخر بن مُحَمَّد بن يعقوب النحوي البغداديّ: العبارات أصوات منظومة لمعانٍ مفهومة، وهي في الوضع على ثلاثة أضرب: كلمة، وكلام، وكَلِم، فالكلمة: عبارة عما لا يفيد نحو: زيد، ضرب، لا، والكلام: عبارة عن المفيد نحو: زيدٌ قائمٌ، والكلم: عبارة عن المفيد وغير المفيد، نحو قولك: ضربَ زيدٌ عمرًا، وإنْ تضربْ زيدًا، وهو جمع (كَلْمة) كـ(نَبْقة) و(نَبِق)"[٥٨] .

٢. استهلّ أبواب النحو بباب شرح الكلم الثلاث، وهذا ما بدأ به سيبويه في كتابه، قال صاحب الكتاب: "هذا باب علم الكَلِم من العربية، فالكَلِمُ: اسمٌ، وفِعْلٌ، وحَرْفٌ جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل. فالاسمُ: رجلٌ، وفرسٌ، وحائط. وأما الفعل فأمثلة أُخذتْ من لفظ أحداث الأسماء، وبُنيتْ لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع"[٥٩].

٣. أعقب باب الكلم سبعة أبواب هي أشبه بالمقدمات، وهي باب المعرب والمبني، والإعراب والبناء، وإعراب

(٥٨) المخطوطة ١/أ .

(٥٩) الكتاب ١/ ١٢ .

الاسم الواحد، والتثنية، والجمع، وجمع التأنيث، وأقسام الفعل .

٤. قسَّمَ الأبواب المختصة بالأسماء ثلاثة أقسام، وهي:

القسم الأول: جعله مختصًّا بحد الرفع، قال في مقدمته: "الاسم المرفوع على سبعة أضرب: المبتدأ، وخبر المبتدأ، والفاعل، وما لم يُسمَّ فاعله، وما ارتفع بالظرف، واسم كان، وخبر إنّ"، ثم أفرد لكل ضرب من هذه الأضرب بابًا، وأضاف على ذلك، باب (ما) وباب (إنْ) و(أنْ) المخففتين، كما أنه لم يكتفِ باسم (كان) وخبر (إنَّ) كونهما مرفوعين، وإنما تحدث عن البابين بشكل مستفيض.

القسم الثاني: خصّه بحد النصب، وقد أورد فيه خمسة عشر بابًا، استهلّه بقوله: "الاسم المنصوب على ضربين: مفعول، ومشبه بمفعول، فالمفعول على خمسة أضرب: مفعول مطلق، ومفعول به، ومفعول فيه، ومفعول له، ومفعول معه"[٦٠] . وأما الأبواب التي ذكرها فهي: باب المفعول المطلق، وباب وحدَهُ، والمفعول به، والفاعلين والمفعولين اللذين يفعل كل واحد منهما بصاحبه مثل ما يفعل به صاحبه، والمفعول فيه، والمفعول له، والمفعول معه، والحال، والتمييز، والعدد، والاسم المشتق من العدد، وكم، والاستثناء، وما جاء بمعنى (إلا)، وما حُذف منه حرف الجر.

القسم الثالث: خصَّهُ بحد الجر، وبدأه بقوله: "الاسم المجرور على ضربين: مجرور بحرف، ومجرور بإضافة اسم إليه. والحرف على ضربين: حرف فقط، وحرف يكون مرة غير حرف، فأمّا الحرف فقط فعلى ضربين: ملازم للحرف وغير ملازم، فالملازم: مِنْ، وإلى، وفي، والباء الزائدة، واللام الزائدة، ورُبَّ"[٦١] . وقد أورد في هذا القسم ستة أبواب، وهي: باب (حتى)، والقسم، وأعراض القسم، و(منذ ومذ)، والإضافة، وإضافة أسماء الزمان إلى الجمل.

٥. ذكر بعد ذلك توابع الأسماء، وذكر أنها خمسة، وهي: توابع التأكيد، والوصف، والبدل، وعطف بيان، والنسق[٦٢]. وتناول بعد التوابع ستة أبواب مختلفة بدأها بالنداء، وانتهى إلى باب المعرفة والنكرة.

٦. انتقل إلى الفعل الذي لا يتصرف، قال فيه: "الفعل الذي لا يتصرف على أربعة أضرب: فعل التعجب، ونعم، وبئس، وحبذا"[٦٣]، وذكر فيه ثلاثة أبواب، باب التعجب، ونعم وبئس، وحبذا.

٧. عاد بعد ذلك إلى الأسماء، وتطرق إلى الأسماء التي تعمل عمل الفعل، وأورد لها أربعة أضرب، قال: "الأسماء التي تعمل عمل الفعل على أربعة أضرب: اسم الفاعل والمفعول، والصفة المشبهة باسم الفاعل، والمصدر، والأسماء التي سُمّي بها الفعل"[٦٤]. ثم أفرد لكل ضربٍ بابًا، ثم ذكر إثر ذلك باب ما يشتغل عنه الفعل .

٨. انتقل إلى حد إعراب الفعل، قال فيه: "اعلمْ أنّ الفعل يرتفع على أحد وجهين: إمّا بالموقع، وإمّا بسلامته من النواصب والجوازم، ويُنصب بالحروف النواصب، ويُجزم بالحروف الجوازم، ولكلٍّ من القبيلين باب. ولا يخلو الفعل من أن يكون صحيحًا أو معتلاً أو مشبهًا للمعتل، فإنْ كان صحيحًا أو مشبهًا للمعتل كان رفعه بضم آخره، ونصبه بفتح آخره، وجزمه

(٦٠) المخطوطة٢/ ب .

(٦١) المخطوطة٤/أ .

(٦٢) المخطوطة ٥/أ .

(٦٣) المخطوطة ٦/أ .

(٦٤) المخطوطة ٦/ب .

بإسكان آخره، نحو قولك: هو يضربُ، ولنْ يضربَ، ولمْ يضربْ. وإنْ وقع قبل آخره ساكن في الجزم حُذف لالتقاء الساكنين نحو: لم يقلْ"[٦٥]. وجعل لهذا القسم تسعة أبواب مستهلًّا بباب (إذن)، ثم الجواب بـ(الفاء)، ثم الجواب بـ(الواو)، ثم الجواب بـ(أو)، ثم حروف الجزم، ثم كلم المجازاة، ثم باب (أي)، ثم النونين، وتناول إثر ذلك باب ما ينصرف وما لا ينصرف، والتصغير، والنسب، والحكاية، والهمز، والوقف، بعد ذلك اتجه إلى قسم آخر وهو الحروف، وذكر فيه باب اللامات، وألف القطع والوصل، والموصولات والصلات، والإخبار بالألف واللام، وما تبقى من موضوعات مختلفة أوردها في خمسة عشر بابًا، بدأها بباب المخاطبة، فالإغراء، وانتهى بباب ضرورة الشعر، ليكون مجموع ما تطرق إليه من أبواب ثلاثة وتسعين بابًا .

٩. انتهى الكتاب بخاتمة قال فيها: "تمّ الكتاب والحمد لله رب العالمين، وكان الفراغ من نسخه لأربع عشرة ليلة خلونَ من شهر رجب من سنة إحدى عشرة وستمائة، وصلى الله على سيدنا مُحَمَّد النبي، وآله وسلم [تسليمًا][٦٦] كثيرًا طيبًا مباركًا فيه"[٦٧] .

المطلب الثاني: عرض المادة العلمية

حكى القفطي أن ابن الدباس كان يمشي على سنن أبي على الفارسي وصاحبه أبي الفتح في تتبّع غوامض هذا العلم، والإغراب في أنواع الإعراب، وكانت له طريقة في الخط تشبه طريقة عبد السّلام البصريّ، مخلعة الحروف، كثيرة الضبط، وكانت له بلاغة، ما كتب شيئا بخطّه على سبيل الإجازة والمقابلة إلا جاء مسجوعًا مضمّنًا نوعًا من بلاغة، وخطّه- رحمه الله- مرغوب فيه، له قدر عند العلماء بهذا الشأن"[٦٨]. وفي كتابه (المُعلم في النحو) منهج اتسم بسمات لم تخرج عن الوصف الذي حكاه القفطي عن ابن الدباس، ويمكن عرضها فيما يلي:

١. ترسَّم ابن الدباس في مُعظمِ أبواب الكتاب سبيلَ الاختصار والإيجاز، يعرضه مجملًا دون تفريع أو استطراد، متجنبًا طرق الحشو، والتكرار ، وبسطِ المسائل، فهو يكتفي بالمثال أو المثالين، والشاهد والشاهدين، وغالبًا ما يوردِها مجتمعةً بعد الفراغ من القاعدة النحوية، كما أنه تخفف كثيرًا من عرض الخلاف، ومذاهب النحويين، وأدلتهم واعتراضاتهم، فالكتاب متن مختصر، يحتاج إلى شيء من الشرح كغيره من المتونِ النحوية .

٢. الناظر في كتاب (المُعلم) يجد أنَّ مؤلفه لزم فيه طريق الوضوح والتيسير في العرض والترتيب والاحتجاج والاستشهاد، ونفى عنه ما يشوب كثيرًا من مصنفات هذا العلم من الغموضِ والتداخل، وامتزاج المنطق الفاسد، فالقارئ فيه لا يجد عنتًا في الوصول إلى القصد. كما أننا نجد المؤلف يكثر من أفعال الطلب في كثير من المسائل النحوية، فهو يستهل كثيرًا من الأبواب والمسائل بقوله: "اعلم.."[٦٩]، ويختتمُ المسألة بقوله: "فافهم ذلك.." [٧٠]، ومن طرق الوضوح والتيسير لديه أنه يقوم بتفسير كثير من الأمثلة والشواهد، ومن ذلك قوله في باب حتى: "أي: ألقى نعله ألقاها"[٧١]،

(٦٥) المخطوطة ٦/ب .

(٦٦) ساقطة من المخطوطة .

(٦٧) المخطوطة ١٢/ب .

(٦٨) إنباه الرواة ٢٥٧/٣.

(٦٩) ينظر: المخطوطة ٣/أ، ٣/ب، ٥/أ .

(٧٠) ينظر: المخطوطة ٣/أ، ٣/ب، ف/أ .

(٧١) المخطوطة ٤/ب .

وقوله في باب أعراض القسم: "فالاسم نحو قولك: جلستُ عليه، أي: فوقه"[٧٢] .

٣. سمة التقسيمات واضحة وجلية في كتاب (المُعلِم)، فهو مولَعٌ بها، ويعتمد على هذا الأسلوب بشكل لافت، ويسير عليه في كثير من الأبواب النحوية التي تطرق إليها، وغالبًا ما تكون في بدايتها؛ إذ إن هذا الأسلوب من الكتابة أدعى للفهم، وبلوغ القصد دون عنتٍ أو مشقة، ومن ذلك قوله في باب إعراب الاسم الواحد: "الاسم المعرب على ثلاثة أضرب: صحيح، ومعتلّ، ومشبه للمعتل: فالصحيح: ما لم يكن آخره حرف مدّ، وهو على ضربين: أمكن وغير أمكن."[٧٣]، وقوله في باب الجواب بـ(الفاء): "اعلمْ أنّ الجواب بالفاء يقع في سبعة أشياء وهي: الأمر، والنهي، والاستفهام، والجحد، والدعاء، والعرض، والتمني"[٧٤]. والكتاب مليءٌ بمثل هذه التقسيمات والتوزيعات، وهذه الطريقة التي سار عليها ابن الدباس ليست منبتة الجذور، بل لها أصل عند الأقدمين من النحويين، ولا سيما في المتون . ويدفعه حرصه على التقسيم هذا إلى أن يأتي بالتقسيمات متتابعة متلاحقة، فهو على سبيل المثال يقول في باب التمييز: "وهو على ضربين: ضرب بعد الفعل على ضربين: فاعل في المعنى نحو قولك: تصبّبَ زيدٌ عرقًا ..، وغير فاعل في المعنى نحو: امتلأَ الإناءُ عسلاً. وضرب بعد المقادير على خمسة أضرب: متوهم نحو: لله درُّه شجاعًا ..، ومكيل نحو قولك: له قفيزان برًّا"[٧٥]، ومن ذلك أيضًا تقسيمه في باب ألف القطع والوصل[٧٦] وكثيرًا ما يستخدم عبارة (لا تخلو) و(لا يخلو) في تقسيماته، فرؤيته للتقسيم تجعله يشطر بعض المسائل شطرين، ويضع قوله: لا تخلو أو لا يخلو فاصلًا بين الشطرين، ومن ذلك قوله في باب الاسم المشتق من العدد: " المشتق والمشتق منه في باب العدد في العقد الأول لا يخلو من أنْ يكونا متفقين أو مختلفين"[٧٧]، وقوله في باب الندبة: " ولا يخلو المندوب من أنْ يكون وصلاً أو وقفًا"[٧٨] .

٤. يُكثرُ ابن الدباس من ذكر الحدود مع اختلاف تناوله لها، فأحيانًا يوجز في الحد، وأحيانًا يذكره بشيء من التفصيل، وعادةً ما يذكر الحد بعد التقسيم، ثم يُتبع هذا الحد بعض الأمثلة، وقد استعمل لفظة (الحد) في غير موضع بمعانٍ مختلفة، فقد يورده بمعنى التعريف، وقد يوردها بمعنى الشرط، ومن أمثلة ذكرِ الحدودَ موجزةً قوله في باب المعرب والمبني : "الاسم المتمكن: وهو المنتقل في الإعراب"[٧٩]، وقوله في باب التمييز: " التمييز: فصل جنس عن أجناس"[٨٠] . وأما ما كان فيه توسعٌ في العبارة، فمن ذلك قوله في باب الإدغام: " الإدغام: استخفافٌ يقع في الكلام، وهو تقريب الصوت من الصوت وإدخاله فيه، وذلك أنّك تعتبر المثلين والمتقاربين إذا التقيا، فإنْ كثرت الحركات أسكنتَ الأول وأدغمته في الثاني"[٨١] . وأما إيرادهُ الحدَّ بمعنى الشرط، فمن ذلك قوله في

(٧٢) المخطوطة ٤/ب .
(٧٣) المخطوطة ١/أ .
(٧٤) المخطوطة ٧/أ .
(٧٥) المخطوطة ٣/أ .
(٧٦) المخطوطة ٩/أ .
(٧٧) المخطوطة ٣/ب .
(٧٨) المخطوطة ٥/ب .
(٧٩) المخطوطة ١/أ .
(٨٠) المخطوطة ٣/ب .
(٨١) المخطوطة ١٢/أ .

باب (ما): " والرفع أجود وحده مقدمًا نحو: ما زيدٌ قائمًا ولا عمروٌ قاعدًا"[٨٢]، وقوله في باب الحال: "وحدّها: أن تكون نكرة بعد الكلام"[٨٣] .

٥. يشير المؤلف في بعض المواضع إلى أن بعض الأبواب والمسائل سيذكرها فيما بعد، أو تم ذكرها فيما مضى، ومن ذلك قوله في باب التمييز: "وللعدد بابٌ نذكره إن شاء الله"[٨٤]، وقوله في باب حروف النصب: "وأمّا (إذن) فلها باب تذكر فيه إنْ شاء الله" [٨٥]، وعادةً ما يكون ذكر الباب المُشار إليه بعد الباب الذي أشار فيه مباشرة. وأما ما تم ذكرها فيما مضى، فمن ذلك قوله في باب النسق: " قد مضى الكلام في (حتى): الضم والفتح المضارعان للرفع والنصب، وهما: البداء، والنفي بـ (لا)"[٨٦]، وقوله في باب كان وأخواتها: "وناقصة: تقتضي خبرًا، وقد ذكرناها، وهي على ضربين: بمعناها، وبمعنى صار"[٨٧] . وقد جمع الأسلوبين في موضع واحد، كقوله: "و(حتّى) وقد ذُكرت، و(لام كي) وستُذكر"[٨٨].

٦. يورد ـ أحيانًا ـ مسألة في باب من الأبواب، ثم يُشير إلى أنَّ لها بابًا سيتحدث فيه عنها باستغراق، ومن ذلك قوله في باب المعرفة والنكرة: "والثالث: المضمر نحو: أنا، وهو، وله باب نستغرق فيه أحكامه، ونوفيه أقسامه". وفي الباب نفسه قال: "وموصولةً نحو: الذي، والتي، وله باب"[٨٩] .

٧. خلا كتاب (المُعلم) من ذكر المؤلفات النحوية، وأما أعلام النحو واللغة وغيرهما فذكرهم قليل، فقد ورد ذكر عمر بن الخطاب ﷺ[٩٠] (ت٢٣هـ)، وابن عامر(ت١١٨هـ) صاحب القراءة [٩١]، وأبي عمرو بن العلاء (ت١٥٤هـ)[٩٢] مرة واحدة لكلٍّ منهم، وسيبويه (ت١٨٠هـ) خمس مرات[٩٣]، ويونس (ت١٨٣هـ)[٩٤] مرتين، والكسائي (ت١٨٩هـ)مرة واحدة[٩٥]، والأخفش (ت٢٢١هـ) مرتين[٩٦]، والسيرافي (ت٣٦٨هـ)[٩٧]، والفارسي (ت٣٧٧هـ)[٩٨]، وابن جني (ت٣٩٢هـ)[٩٩] مرة واحدة لكلٍّ منهم، ولا أجد في هذا غضاضةً؛ لأن الكتاب عبارة عن متن نحويٍّ مُختصر، وهذا الأسلوب قد سار عليه كتَّابُ المتون، كالفارسي في الإيضاح، وابن جني في اللمع، وغيرهما .

٨. لم يغفل ابن الدباس لغات العرب، على قلة ورودها، وفي إيراده لها طريقتان، إما أن ينسبها لأصحابها، وإما أن يذكرها دون نسبة، فأما ما كان منسوبًا منها، فمن ذلك قوله في باب الوقف:

(٨٢) المخطوطة ٢/أ .

(٨٣) المخطوطة ٣/أ .

(٨٤) المخطوطة ٣/ب .

(٨٥) المخطوطة ٧/أ .

(٨٦) المخطوطة ٥/ب .

(٨٧) المخطوطة ٥/ب .

(٨٨) المخطوطة ٢/أ .

(٨٩) المخطوطة ٦/أ.

(٩٠) المخطوطة ١٢/أ .

(٩١) المخطوطة ٨/ب .

(٩٢) المخطوطة ٨/ب .

(٩٣) المخطوطة ٢/أ، ٢/ب .

(٩٤) المخطوطة ٢/ب .

(٩٥) المخطوطة ٨/ب .

(٩٦) المخطوطة ٢/أ، ٨/ب .

(٩٧) المخطوطة ٤/أ .

(٩٨) المخطوطة ٢/ب .

(٩٩) المخطوطة ٢/ب .

"وغير متصرفة نحو: عصي، ورحي، وحبلي، وهو لغة طيء"[١٠٠]، وقوله أيضًا في الباب نفسه: "وهي لغة فارسية، فافهم ذلك"[١٠١]، ومن ذلك قوله في باب الإدغام: "ومنها قولهم فيما كان فيه لام المعرفة ظاهرة من القبائل نحو: بني العنبر، وبني الهُجيم: بَلعنبر وبَلهُجيم، فيحذفون النون والياء منها"[١٠٢].وأما اللغات التي لم ينسبها إلى أحد فمن ذلك قوله في باب الضمير: "كما لا تقول: مررتُ بزيدٍ و كَ، إلاّ في لغة قوم[١٠٣]، وقوله في باب التصريف: "ومن العرب من يقول: يأجل، ومن العرب من يقول: أيجل وييجل بفتح الياء وكسرها"[١٠٤].

المطلب الثالث: الأصول النحوية

اعتمد ابن الدباس على الأصول النحوية؛ بيد أنها تفاوتت لديه بين وفرة وقلة، وسنتطرق إلى ثلاثة من هذه الأصول، وهي:

١. السماع: كي تقوم أي دراسة علمية، ويقوى عودها، لا بد أن يكون جمع المادة لها عن طريق السماع الذي يؤكد أصالة مبدأ اللغة المنطوقة عند علماء العربية، ولقد اهتم النحويون بالمسموع من اللغة إيمانًا بأن اللغة المجموعة عن طريق السماع هي أساس الاتصال بناطقي اللغة، والسبيل الوحيد لربط البحث اللغوي بالواقع، ودليل قاطع على صدق الأحكام اللغوية المستقراة[١٠٥] . عبَّرَ أبو البركات الأنباري عن السماع بالنقل، قال: "بأنه الكلام العربي الفصيح المنقول بالنقل الصحيح، الخارج عن حد القلة إلى حد الكثرة"[١٠٦] . وأما السيوطي فقد استعمل مصطلح (السماع) نفسه[١٠٧]. وقد كان الاعتماد على السماع واضحًا وجليًّا في كتاب (المُعلم)؛ حيث تنوعت منافذه بين نثر ونظم، فأما ما كان نثرًا فالقرآن الكريم يتصدَّرُ هذا النوع من السماع، فقد وردت في الكتاب أربع وثمانون آية قرآنية، معظمها مُجتزأٌ، يكتفي فيه بموضع الشاهد. كما أنه استشهد بخمس قراءات قرآنية، كقوله: "وبالإبدال: نقلها من صوتها إلى حروف اللين استحبابًا كقراءة أبي عمرو: (مِنْسَاتَه)" [١٠٨]، وقوله أيضًا[١٠٩]: "وقراءة ابن عامر: (أينّكم)[١١٠]". ومن الشواهد النثرية التي استشهد بها ابن الدباس في كتابه (المعلم) الحديث الشريف، وقد اختلف النحاة في الاستشهاد به، فبعضهم منع ذلك، وتبنى هذا المنع أبو الحسن الضائع، وتلميذه أبو حيان، وأجازت طائفة من النحاة الاستشهاد به، ومن هؤلاء أبو زكريا الفراء، والفارسي، وابن الطراوة، وابن خروف، وابن مالك، وتوسطت طائفة ثالثة من النحاة في المسألة، فجوزوا الاستشهاد بالأحاديث التي اعتُني بنقل ألفاظها[١١١]. ولكنَّ ابن الدباس كان ممن يستشهدون بالأحاديث، وإن كان الاعتماد عليها

(١٠٠) المخطوطة ٩/أ .

(١٠١) المخطوطة ٩/أ .

(١٠٢) المخطوطة ١٢/أ .

(١٠٣) المخطوطة ١٠/ب .

(١٠٤) المخطوطة ١٢/أ .

(١٠٥) المنهج الوصفي في كتاب سيبويه لأحمد نوزاد ص ٣٨ .

(١٠٦) لمع الأدلة ٨١ .

(١٠٧) الاقتراح ٦٧ .

(١٠٨) سبأ آية ١٤ . تنظر القراءة في: السبعة في القراءات لابن مجاهد ص ٥٢٧.

(١٠٩) المخطوطة ٨/ب .

(١١٠) النمل آية ٥٥ . من قرأ بتحويل الهمزة إلى ياء ليس ابن عامر، قال أبو علي الفارسي: "ابن كثير: (أينكم لتأتون) بهمزة واحدة غير ممدودة، وبعدها ياء ساكنة، وكذلك روى ورش عن نافع، وقد ذكرته في الأعراف وغيرها. وقرأ عاصم وابن عامر وحمزة والكسائي: أئنكم بهمزتين. وقرأ نافع وأبو عمرو [في غير قراءة ورش] (آينكم) بهمزة واحدة ممدودة. قال أبو علي: أبو عمرو يريد: أإنكم ثم يلين الهمزة الأخيرة فتصير [بين بين]، وقد ذكرنا ذلك فيما تقدم". الحجة للقراء السبعة ٣٩٨/٥، ومثله في: السبعة في القراءات ص ٤٩٩، والنشر في القراءات العشر ٣٧١/١ .

(١١١) ينظر: موقف النحاة من الاحتجاج بالحديث الشريف ص ٤١٣ وما بعدها .

في كتاب (المُعلم) قليلًا جدًّا، فقد استشهد بموضعين اثنين فقط، الأول في باب الضمير: "وقال رسول الله ﷺ: (كلُّ مولودٍ يُولدُ على فطرةِ الإسلام، حتى يكونَ أبواه هما اللذين يهودانه وينصرانه)"(١١٢) . والثاني في باب الحذف: "قوله ﷺ: (النَّاسُ مَجزِيُّونَ بأعمالهم، إنْ خيرًا فخيرٌ، وإنْ شرًّا فشر)"(١١٣). ومن النثر الذي استشهد به ابن الدباس الأمثال العربية، وهذا النوع من الشواهد النثرية أيضًا التي لم يكن له نصيبٌ وافر؛ إذ إنَّ المؤلف لم يستند عليه إلا في أربعة مواضع، منها قوله: "الإغراء مقصور على الحاضر دون الغائب إلاّ في حرف نادر وهو قولهم: عليه رجلاً ليسني، وذلك غير معوّل عليه"(١١٤)، وقوله: "لم يجز إلاّ في المثل نحو: افْتَدِ مخنوقُ، وما أشبهه"(١١٥). وأما الاستشهاد بالشواهد الشعرية فإنها غزيرةٌ مقارنة بحجم الكتاب؛ إذ إنه مُوجزٌ ومُقتضب. ولقد حوى كتاب (المُعلِم) تسعة وتسعين شاهدا شعريا لم يصرح المؤلف فيها جميعًا بالقائل عدا موضعين اثنين، وعادة ما كان يبدأ شواهده بعبارة (قال الشاعر)، فأما الموضعان فأحدهما للعجاج، وهو(١١٦):

يركبُ كلَّ عاقرٍ جُمهُـورِ مخافةً وزعـلَ المحبورِ(١١٧)

والآخر لرؤبة(١١٨) والعجاج (١١٩)هكذا ورد في المخطوطة، وهو(١٢٠):

نجرانُ إذ ما مثلَها نجران(١٢١)

الشواهد المذكورة في الكتاب منها أربعون شاهدًا في بابِ الضرورة، منها قول الشاعر في ضرورة ترك ما ينصرف(١٢٢):

فماكانَ حِصْنٌ ولا حَابسٌ يفوقانِ مِرداسَ في مَجْمَعِ(١٢٣)

وقول الشاعر في ضرورة إشباع الحركات حتى تصير حروفًا(١٢٤):

وأنني حوثما يسري الهوى بصري من حوثما سَلَكوا أثني فَأَنْظُورُ(١٢٥)

والمتأمل في كتاب (المُعلِم) يجد أن ابن الدباس يُورد البيت كاملًا، عند الاستشهاد به، ومن أمثلة الاستشهاد بالشعر أيضًا قول الشاعر(١٢٦):

للهِ يبقى على الأيامِ ذو حيدٍ بِمُشْمَخِرٍّ به الظيانُ والآسُ(١٢٧)

وقول الشاعر (١٢٨):

عسى الكربُ الذي أمسيتُ فيه يكونُ وراءَه فرجٌ قريبُ(١٢٩)

(١١٢) المخطوطة ١٠/ب . لم أقف على الحديث بنصه، ووقفت عليه بنصوص مختلفة أقربها ما ورد عند أحمد: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة، حتى يكون أبواه اللذان يهودانه أو ينصرانه". مسند أحمد ٢٣٣/١٤.

(١١٣) المخطوطة ١٠/ب . والحديث أخرجه ابن جرير في تفسيره عن ابن عباس موقوفاً. ينظر: المقاصد الحسنة ٢٨٢.

(١١٤) المخطوطة ١٠/أ . قال المبرد: "وإنما قالوا: عليه رجلا ليسني؛ لأن هذا مثل، والأمثال تجرى في الكلام على الأصول كثيرا". المقتضب ٢٨٠/٣. ولم أجد هذا المثل في مجمع الأمثال للميداني.

(١١٥) المخطوطة ٥/ب . (افتد مخنوق) من أمثال العرب، قال الميداني: "أُفْتِدِ مَخْنُوقٌ: أي يا مخنوق، يضرب لكل مَشْفُوق عليه مضطر. ويروى افْتَدَى مخنوقٌ". مجمع الأمثال ٧٨/٢.

(١١٦) المخطوطة ٣/أ .

(١١٧) البيتان من الرجز للعجاج، وهي من شواهد سيبويه ١٨٥/١، والأصول في النحو ١٥٣/١.

(١١٨) شاعر من شعراء الرجز. ينظر: الأعلام٨٦/٤ .

(١١٩) العجاج شاعر من شعراء الرجز. ينظر: الأعلام٤/ ٨٦، ٨٧ .

(١٢٠) المخطوطة ١٠/ب .

(١٢١) الرجز غير منسوب لأحد في كتب اللغة والنحو التي عدتُ إليها، وقد نسبه المؤلف أبو الكرم ابن الدباس لرؤبة والعجاج، وهو من شواهد الهمع ١٢٤/١ .

(١٢٢) المخطوطة ١٢/أ .

(١٢٣) البيت للعباس بن مرداس، وهو من شواهد الأصول ٦٩٥/٢، والإنصاف ص ٢٦٤. ويُروى عجز البيت: (يفوقانِ شيخي)، ولا شاهد فيه بهذه الرواية.

(١٢٤) المخطوطة ١٢/أ .

(١٢٥) البيت لابن هرمة، وهو من شواهد الخصائص ٣١٦/٢، وأمالي ابن الشجري ١٢٢/١. ويُروى صدر البيت (حين ترمي).

(١٢٦) المخطوطة ٤/ب .

(١٢٧) اختلف الرواة في صاحب هذا البيت؛ فنسبوه إلى أبي ذؤيب الهذلي، وإلى أمية بن أبي عائذ، وإلى مالك بن خالد الخناعي، وإلى عبد مناة الهذلي. وهو من شواهد سيبويه ١٤٤/٢، والمقتضب ٣٢٤/٢، والأصول ٣٤٤/١.

(١٢٨) المخطوطة ١٠/أ .

(١٢٩) البيت لهدبة بن خشرم، وهو من شواهد سيبويه ٤٧٨/١، والمقتضب ٧٠/٣.

وقول الراجز[١٣٠]:

لقد خشيتُ أنْ أرى جَدَبَّا[١٣١]

والناظر في شواهد ابن الدباس يجد عددًا قليلًا منها مجهول النسبة، وعددًا قليلًا أيضًا قد تفرد بذكره؛ إذ لا يوجد في كتب النحو واللغة حسب ما توصلت إليه من بحث تلك الشواهد، فأما ما كان مجهولًا فمنه قول الشاعر في باب ما ينتصب بإضمار الفعل[١٣٢]:

وما غَرّني حَوْزُ الرزاميّ مالكًا عَوَاشيها بالجَوّ وهو خَصيبُ[١٣٣]

وقول الشاعر في باب النسب أيضًا[١٣٤]:

بكلِّ قُريشيٍّ عليه مهابةٌ سريعٍ إلى داعي الندى والتّكرمِ[١٣٥]

وأما ما تفرد به من الأبيات، فمن ذلك قول الشاعر في باب إن وأخواتها[١٣٦]:

إذا قالَ صَحبِي اليومَ إنّكَ راحلٌ ولي حاجةٌ لم أقضِها قلتُ: إنّ لا[١٣٧]

وقول الشاعر في باب الترخيم[١٣٨]:

قالَ عامُ بنُ مالكٍ إنْ أتى طائعًا والمقابُ غير مكثرِ[١٣٩]

٢. القياس: قال ابن الأنباري: "اعلم أن إنكار القياس في النحو لا يتحقق؛ ولهذا قيل في حده: النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، فمن أنكر القياس فقد أنكر النحو، ولا يعلم أحد من العلماء أنكره؛ لثبوته بالدلالة القاطعة"[١٤٠].

والقياس هو الأصل الثاني من أصول النحو، وهو الأساس الذي تُبنى عليه القواعد والأحكام العامة للغة، وفي كتاب (المُعلِم) كان ذكر القياس قليلًا، والاستناد عليه ضعيفًا، فقد ورد في مواضع محدودة، ولعلَّ عدم الاستطراد في عرض المسائل، وبسط الخلافات النحوية كان سببًا في ذلك، ومن أمثلة القياس الواردة في كتاب ابن الدباس قوله في باب العدد: "فإذا أردتَ تذكير العدد وتأنيثه كان الواحد والاثنان على القياس نحو: واحدة واثنتان"[١٤١] ، وقوله في باب الاسم المشتق من العدد: "والثالث أن تقول: حادي عشر أحد عشر، وهو أجودها قياسًا، فافهم ذلك"[١٤٢] ، وقوله أيضًا في باب الهمز: "وغير الاعتباط: ما كان قياسًا موجِبًا إلقاء حركتها على ما قبلها إذا كان ساكنًا غير مزيد للمد فقط.." [١٤٣].

٣. التعليل: اختلف الباحثون في تناولهم للعلة النحوية، فبعضهم جعلها في أصل (القياس) بوصفها ركنًا من أركانه[١٤٤]، وبعضهم أفرد لها مبحثًا مستقلًّا على أنها أصل من أصول النحو تناظر السماع والقياس[١٤٥]. فالتعليل يمثل عنصرًا أساسيًّا في الدرس النحوي عند العرب؛ لأن له دورًا بارزًا في تقعيد القواعد، وتأصيل الأحكام. والتفسير في

(١٣٠) المخطوطة ٨/ب .

(١٣١) الرجز لرؤبة بن العجاج، وتروى المصادر البيت التالي له وهو: (في عامنا ذا بعد ما اخصبّا)، وهو من شواهد سيبويه ٢٨٢/٢، وشرح الأشموني ٢١٩/٤ .

(١٣٢) المخطوطة ١٠/أ .

(١٣٣) البيت غير معروف قائله، وهو من شواهد سيبويه ٢٥٤/١.

(١٣٤) المخطوطة ٨/أ .

(١٣٥) البيت مجهول القائل، وهو من شواهد سيبويه ٧٠/٢، وابن السيرافي ص ٦٧٠، والإنصاف ص ١٩٥ . ويُروى صدره أيضًا: بكلّ قريشي إذا ما لقيته.

(١٣٦) المخطوطة ٢/أ .

(١٣٧) لم أقف على هذا الشاهد في المصادر النحوية التي عدتُ إليها، ووجدته في كتاب الإبانة في اللغة للعوتبي، وفيه (أنّك راعٍ). ينظر الكتاب المذكور: ١٢٠/٢.

(١٣٨) المخطوطة ١٢/ب .

(١٣٩) لم أقف على هذا البيت شاهدًا في كتب اللغة والنحو.

(١٤٠) لمع الأدلة ٩٦ .

(١٤١) المخطوطة ٣/ب .

(١٤٢) المخطوطة ٣/ب .

(١٤٣) المخطوطة ٨/ب .

(١٤٤) ينظر: الأصول لتمام حسان ص١٧٧ – ١٩٦ .

(١٤٥) ينظر: أصول النحو العربي لنحلة ص ١٢٤ – ١٣٤ .

النحو العربي له مظاهر متعددة، ولعل أهم مظهر من مظاهر التفسير في النحو هو التعليل(١٤٦).

وقد اعتمد ابن الدباس على التعليل كثيرًا في كتابه (المُعلِم)، ولم تكن علله موغلةً، بل كان يعتمد على العلل التعليمية، ومن ذلك قوله في باب إضافة أسماء الزمان إلى الجمل: "وإنّما كان ذلك كذلك؛ لأنّ الأزمنة تضارع الأفعال، فصار إضافتها إليها كإضافتها إلى مصدرها، فافهم ذلك"(١٤٧)، وقوله في باب الصفة المشبهة باسم الفاعل: "وحسنٍ أبوه، كما تقول: ضاربٌ أبوه، فـ (حسن) صفة لـ (الرجل)، و(الوجه) مرتفع به؛ لأنّ الفعل له، وإنّما جرى صفة على الرجل؛ لأنّه من سببه، فما صحّ له فيه هذه الأشياء جاز أنْ يَرفع الظاهر، وما لم يشبّه باسم الفاعل لم يجز أنْ يرفع ظاهرًا"(١٤٨). ومنه أيضًا قوله في باب المصدر في العمل: "المصدر يعمل عمل الفعل؛ لأنّ الفعل مشتق منه"(١٤٩).

المبحث الثالث: تقويم الكتاب

كتاب (المُعلِم) كغيره من مصنفات النحو التي لها محاسن، وعليها مآخذ، وإن كانت مآخذه قلية، فأما محاسنُهُ ومزاياه، فهي أكثرُ من أن تُحصى، ومن أبرزها:

١. وضوح المنهج العلمي الذي سار عليه ابن الدباس في كتابه (المُعلِم في النحو)، وعدم اضطرابه في غالب الكتاب، سواء أكان هذا الوضوح في التبويب، أو في عرض المادة العلمية، أو في الاختصار والإيجاز.

٢. تفرده ببعض المصطلحات النحوية التي لم أجدها عند من سبقه من النحويين في حدود اطلاعي، فمن تلك المصطلحات قوله في باب أفعال المقاربة: "اعلمْ أنّ هذه الأفعال أفعال مقاربة، وهي على ضربين: مشارفة وغير مشارفة"(١٥٠). فلفظة (مشارفة) ـ بمعنى مقاربة ـ لم أجدها عند غيره على حدِّ اطلاعي.

ومنها أيضًا، قوله: (مشبه للمعتل)، وقد جعله من أضرب الاسم المعرب، ومن أقسام الاسم كذلك(١٥١)، قال في باب إعراب الاسم الواحد: "الاسم المعرب على ثلاثة أضرب: صحيح ومعتلّ مشبه للمعتل"(١٥٢). وهذا المصطلح مما تفرد به ابن الدباس، كما أن جعله من أضرب الاسم المعرب عمل فريد أيضًا.

ومن تلك المصطلحات لفظة (معاضة) و(غير معاضة)، قال المؤلف في باب أعراض القسم: "اعلمْ أنّ القسم يعترضه حذف، حذف واوه معاضة وغير معاضة، فالمعاضة: ما لم يستهلك القياس حكمها، والعوض منها على ثلاثة أضرب: هاء التنبيه، وهمزة للاستفهام، وألف للام نحو: لا هالله، وألله، وأفأ الله. وغير المعاضة: ما استهلك القياس"(١٥٣) .

ومنها أيضًا لفظة (التأليفية) في الجمل الاسمية والفعلية، التي تتألف من مبتدأ وخبر، وفعل وفاعل، قال في باب التقديم والتأخير: " اعلمْ أنّ التقديم والتأخير في الجمل التأليفية على ضربين: أحدهما: توسّع في العبارة، والثاني: توسّع في القياس"(١٥٤) .

(١٤٦) ينظر: اللغة العربية والحداثة لتمام حسان، مجلة فصول، المجلد الرابع، العدد الثالث ص ١٣٢ .

(١٤٧) المخطوطة ٥/أ .

(١٤٨) المخطوطة ٦/ب .

(١٤٩) المخطوطة ٦/ب .

(١٥٠) المخطوطة ١٠/أ .

(١٥١) المخطوطة ١/أ .

(١٥٢) المخطوطة ١/أ .

(١٥٣) المخطوطة ٤/ب .

(١٥٤) المخطوطة ١٠/ب .

٣. إيراده بعض الألفاظ التي توحي بمعرفته بالغريب، كذكره الفعل (ما ونى) في باب كان وأخواتها[١٥٥]. قال ابن مالك قوله: "وهي و(ونى)، أي: (رام) بمعنى (زال) غريبتان، ولا يكاد النحويون يعرفونهما، إلا من عُني باستقراء الغريب"[١٥٦].

٤. شرحُه لبعض الشواهد النحوية، وذكر موضع الشاهد منها، مما يُسهل للقارئ الوصول للمعلومة دون عنتٍ أو مشقة، ومن ذلك قوله في باب التقديم والتأخير: "فالأوّل نحو قوله تعالى: ٱذْهَب بِّكِتَٰبِى هَٰذَا فَأَلْقِهْ إِلَيْهِمْ ثُمَّ تَوَلَّ عَنْهُمْ فَٱنظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ أي: فانظرْ ماذا يرجعون ثمَّ تولَّ عنهم"[١٥٨].

وقوله في باب النفي بـ(لا): " ويجوز أنْ تُجرى (لا) مجرى (ليس) فيرتفع بعدها الاسم نحو قول الشاعر:

مَـنْ صَدَّ عَنْ نِيرَانِها فَأَنَا ابنُ قَيْسٍ لَا بَرَاحُ

أي: لا براحُ لي[١٥٩] .

وأما مآخذ الكتاب التي وقع فيها ابن الدباس فهي:

١. إيجازه في العبارة إلى حدّ أنه يُسقطُ بعض الأحكام، والقواعد المتفق عليها عند الجمهور، فيوهم القارئ بخلاف ذلك، ومن ذلك قوله في حد الحرف: " وحدّ الحرف: ما دلّ على معنى في غيره في أصل الوضع، وعلامته: خلوه من علامات الأسماء، نحو: قد، وهل"[١٦٠]. فعلامة الحرف: خلوه من علامات الاسم وكذلك علامات الفعل، والمؤلف لم يذكر علامات الفعل .

ومن إسقاطه بعض الأقسام عدم ذكر علامة النداء التي هي من علامات الاسم في باب شرح الكلم الثلاث، واكتفى بالتنوين، والألف واللام، ودخول حروف الجر، ووقوعه موقع المخبر[١٦١].

ومن ذلك أيضًا قوله في باب نعم وبئس: "اعلمْ أنّ (نعمَ وبئسَ) فعلان ماضيان، وهما في العمل على ضربين: أحدهما: أن يليا المعرفة الظاهرة التي فيها الألف واللام للجنس فيرفعاها.. والثاني: أن يليا النكرة الجنسية فينصباها على التمييز تفسيرًا"[١٦٢] . فقد اكتفى بضربين وأسقط الضرب الثالث وهو المضاف إلى اللام .

٢. اضطرابه في بعض أمثلة المصطلحات النحوية، فقد يضرب لمصطلح ما أمثلةً، ويدخل معها ما ليس منها، ومن ذلك قوله في باب كان وأخواتها: "وأمّا الجملة فنحو قولك: كانَ زيدٌ أبوه قائمٌ، وكانَ زيدٌ قامَ أبوه، وكانَ زيدٌ خلفكَ"[١٦٣]، فقد جعل هذه الأمثلة الثلاثة لمصطلح الجملة، والمثال الثالث منها لمصطلح شبه الجملة، فـ(فخلفك) ظرف مكان، والظرف أحد ركني شبه الجملة .

٣. عدم عزوه بعض الآراء والنصوص التي نقلها ـ في غالب الكتاب ـ إلى أصحابها، وقد نقل

(١٥٥) المخطوطة ٢/أ .
(١٥٦) شرح التسهيل١/ ٣٣٤ .
(١٥٧) النمل آية ٢٨.
(١٥٨) المخطوطة ١٠/ ب .
(١٥٩) المخطوطة ٥/ب .
(١٦٠) المخطوطة ١/أ .
(١٦١) المخطوطة ١/أ .
(١٦٢) المخطوطة ٦/أ .
(١٦٣) المخطوطة ٢/أ .

بعض الأبواب بتصرف من كتاب اللمع دون أن يشير إلى مؤلفه ابن جنّي، كما أنه نقل باب الإمالة كاملًا من كتاب حروف المعاني والصفات، دون أن يُنقص منه شيئًا، ولم يذكر مؤلفه الزجّاجي .

٤. أخطأ ابن الدباس في نسبة بعض القراءات القرآنية على قلة ورودها في الكتاب: كقراءة (أَيَنَّكُمْ)(١٦٤) بتسهيل الهمزة، فقد نسبها لابن عامر، وهي في الحقيقة قراءة ابن كثير، والحضرمي، أما ابن عامر وعاصم وحمزة والكسائي فهم يحققون الهمزة، ولم أعثر - في حدود اطلاعي - على أن ابن عامر يسهل الهمزة(١٦٥)، ومن القراءات التي أخطأ في نسبتها ابن الدباس قراءة: (لَحَدَى الْكُبَرَ)(١٦٦)، فقد نسبها للكسائي، وهذا خلاف ما ورد في كتب القراءات، قال ابن مجاهد: "كلهم قرأ: (لَإِحْدَى الكُبَرَ) بهمز (إحدى) إلاّ ابن كثير فيما حدّثني به غير واحد، منهم أحمد بن أبي خيثمة، وإدريس بن خلف، قال: حدثنا وهب بن جرير عن أبيه قال: سمعتُ عبد الله بن كثير يقرأ: (لَحْدى الكُبَرَ) لا يهمز ولا يكسر"(١٦٧).

(١٦٤) النمل آية ٥٥ .

(١٦٥) ينظر: معاني القراءات للأزهري١/٤١٣، والحجة للقراء السبعة٥/٣٩٨ .

(١٦٦) المدثر آية ٣٥ ..

(١٦٧) ينظر: السبعة في القراءات ص ٦٥٩ – ٦٦٠.

الخاتمة

يمكن إجمال ما توصل إليه البحث من نتائج في النقاط التالية:

١. ابن الدباس من الشخصيات النحوية التي عاشت في القرن الخامس، وقد كانت شخصية مغمورة، لم تحظ بذكرٍ وسمعة كغيره من النحويين المعاصرين له .

٢. ابن الدباس من النحويين الذين لهم قدر كبير من العلم والمعرفة، وقد ذكر ذلك بعض المترجمين له كابن الأنباري وغيره .

٣. بلغ عدد الأبواب التي تطرق إليها ابن الدباس ثلاثة وتسعين بابًا، أغلبها في النحو، وجزء منها في الصرف .

٤. اعتمد ابن الدباس على الأصول النحوية في كتابه (المُعلِم في النحو) مع تفاوت هذا الاعتماد بين الوفرة والقلة، فاعتماده على السماع كان الأبرز من بين الأصول .

٥. ولعُ ابن الدباس بالتقسيمات التي كانت هي السمة الأبرز في كتابه .

٦. تفرد ابن الدباس ببعض المصطلحات النحوية، والشواهد الشعرية التي لم أجدها عند غيره فيما توصلت إليه من بحث .

٧. ذكر بعض المفردات الغريبة مثل (ونى)، فقد جعلها من أخوات (كان) الناسخة، وفي هذا دليل على معرفته بالغريب من الكلام، كما أشار إلى ذلك ابن مالك .

٨. أخطأ ابن الدباس في نسبة بعض القراءات إلى أصحابها، مع قلة ورودها في الكتاب .

٩. كان ابن الدباس بصري المذهب، وذلك من خلال تبنيه آراء البصريين كسيبويه وابن السراج وغيرهما، وقد صرح بذلك في غير موضع في الكتاب، ومع كونه بصري المذهب إلا أنه لم يغفل المذهب الكوفي في بعض المسائل النحوية .

المراجع

- ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٩٩م.
- أحمد بن علي الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد وذيوله، دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٦م.
- أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، لسان الميزان، تحقيق: دائرة المعارف النظامية، الطبعة الثانية، الهند، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ١٩٧١م.
- أحمد بن فارس القزويني، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام مُحَمَّد هارون، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٩م.
- أحمد بن مُحَمَّد بن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ١٩٩٤م.
- أحمد بن مُحَمَّد الميداني، مجمع الأمثال، تحقيق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٤م.
- أحمد بن موسى بن العباس التميمي أبو بكر بن مجاهد البغدادي (المتوفى: ٣٢٤هـ)، كتاب السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف – مصر، ط٢، ١٤٠٠هـ .
- إسماعيل بن مُحَمَّد الباباني البغدادي، هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، وكالة المعارف الجليلة، ١٩٥١م، أعادت طبعه بالأوفست: دار إحياء التراث العربي، بيروت .
- أبو البركات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، تحقيق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، ٢٠٠٥م.
- تمام حسان، الأصول دراسة إبيستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٨م.
- تمام حسان، اللغة العربية والحداثة، مجلة فصول، المجلد الرابع، العدد الثالث، ١٩٨٤م.
- جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، الاقتراح في أصول النحو وجدله، تحقيق الدكتور محمود فجال، دار القلم، دمشق، ط١، ١٩٨٩م .
- جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، لبنان، ١٩٦٤م.
- جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٧٥م.
- الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسيّ، الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي وبشير جويجاتي، راجعه ودققه: عبد العزيز رباح وأحمد يوسف الدقاق، الطبعة الثانية، دار المأمون للتراث، دمشق / بيروت، ١٩٩٣م.
- الحسن بن قاسم المرادي، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، ٢٠٠٨م.
- أبو حيان مُحَمَّد بن يوسف الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان

مُحَمَّد، مراجعة: رمضان عبد التواب، الطبعة الأولى، مكتبة الخانجي، القاهرة، ، ١٩٩٨م.

- خليل بن أيبك الصفدي، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، ٢٠٠٠م.
- خير الدين بن محمود الزركلي، الأعلام، ، ط١٥، دار العلم للملايين، بيروت،٢٠٠٢م.
- سلمة بن مسلم العَوتبي الصُحاري، الإبانة في اللغة العربية، تحقيق: عبد الكريم خليفة وآخرين، وزارة التراث والثقافة، سلطنة عمان، الطبعة الأولى، ١٩٩٩م.
- الطيب بن عبد الله بامخرمة، قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر، عُني به: بو جمعة مكري وخالد زواري، الطبعة الأولى، دار المنهاج، جدة، ٢٠٠٨م.
- أبو عبد الله أحمد بن مُحَمَّد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: ٢٤١هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١ هـ – ٢٠٠١ م .
- عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، حروف المعاني والصفات، تحقيق: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة ببيروت، ودار الأمل بإربد، ١٩٨٦م.
- عبد الله بن عبد الرحمن بن عقيل، شرح ابن عقيل، تحقيق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، الطبعة الرابعة عشرة، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٦٤م.
- عبد الرحمن بن مُحَمَّد بن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، الطبعة الثالثة، مكتبة المنار، الأردن، ١٩٨٥م.
- عبد الرحمن بن مُحَمَّد بن الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ومعه لمع الأدلة، قدم له وعُني بتحقيقه سعيد الأفغاني، ١٩٥٧م .
- علي بن الحسن بن عساكر، تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٥م.
- علي بن مُحَمَّد الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية بيروت، ١٩٩٨م.
- علي بن مُحَمَّد علم الدين السخاوي، سفر السعادة وسفير الإفادة، تحقيق: مُحَمَّد الدالي، الطبعة الثانية، دار صادر، بيروت، ١٩٩٥م.
- علي بن يوسف القفطي، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي بالقاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية ببيروت، ١٩٨٢م.
- عمر بن أحمد بن العديم، بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت .
- عمر رضا كحالة، معجم المؤلفين، مكتبة المثنى ببغداد، ودار إحياء التراث العربي بيروت .
- عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام مُحَمَّد هارون، الطبعة الثالثة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٨م.
- مجد الدين مُحَمَّد بن يعقوب الفيروزآبادى، البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، ط١، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ٢٠٠٠م.
- مُحَمَّد بن أحمد الذهبي، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: بشار عوّاد معروف، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ٢٠٠٣م.

- مُحَمَّد بن أحمد الذهبي، سير أعلام النبلاء، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- مُحَمَّد بن أحمد الذهبي، معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٧م.
- مُحَمَّد بن عبد الغني بن نقطة، إكمال الإكمال (تكملة لكتاب الإكمال لابن ماكولا)، تحقيق: عبد القيوم عبد رب النبي، الطبعة الأولى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٠.
- مُحَمَّد بن عبد الرحمن السخاوي، المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة، تحقيق: مُحَمَّد عثمان الخشت، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م.
- مُحَمَّد بن مالك الأندلسي، شرح التسهيل (تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد)، تحقيق: الدكتور عبد الرحمن السيد، والدكتور مُحَمَّد بدوي المختون، ط١، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
- مُحَمَّد بن مُحَمَّد الجزري، غاية النهاية في طبقات القراء، عني بنشره لأول مرة: براجشتراسر، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ١٩٣٢م.
- مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن يوسف الجزري، النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي مُحَمَّد الضباع، دار الكتاب العلمية، بيروت، د.ت.
- محمود أحمد نحلة، أصول النحو العربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٢م.
- هبة الله بن علي بن الشجري، أمالي ابن الشجري، تحقيق: الدكتور محمود مُحَمَّد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩١م.
- وليد بن أحمد الحسين الزبيري وآخرون، الموسوعة الميسرة في تراجم أئمة التفسير والإقراء والنحو واللغة، الطبعة الأولى، مجلة الحكمة، مانشستر، بريطانيا، ٢٠٠٣م.
- ياقوت بن عبد الله الحموي، معجم الأدباء (إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب)، تحقيق: إحسان عباس، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٣م.

Ibn Aldabas Alnahwi and his book (Professor in Grammar) (Almoaalim fi Alnaho) Critical Methodological Study

Nawaf Ahmad Uthman Hakami

Assistant Professor Of Arabic Gramma Najran UniversityL

College of Science And Art- Saaroura

Abstract

(Professor in Grammar) Book by Abi Alkaram Ibn Aldabas is considered a concise educational grammatical content. It includes ninety three chapters of grammar and morphology. The author started the book with explaining the three speech methods and ended with poetry necessity chapter. Throughout the book, the author depended on and divisions and borders. The book is distinguished by easy sentences, conciseness in most chapters and it wasn't published popularly yet.

The study focused on old unique manuscript. The researcher highlighted the author's character in the first pivot through introducing a brief about him, mentioning his grammatical trends. In the second pivot, the researcher defined the book chapters, illustrating academic content, author's position from grammatical basics, then specialized the third pivot for book criticism. Finally, the author concluded the study with the most important results.

Key words: Grammar Teacher-Objections of Ibn Al-Shajari to the Grammarians Ibn al-Dabbas al-Nahwi [The Grammarian]- The Book of L's by Al-Zajaji - Al-Lamea by Ibn Jinni

.

إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء إطار مفاهيمي مقترح يربط الابداع بالسلوكيات الإنسانية الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات

د. ماجد ريحان يحيى ودعاني

قسم التربية الخاصة–كلية التربية– جامعة جازان– المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إطار مفاهيمي للإبداع تلبيةً لاحتياجات المعلمين لمعنى واسع يعزز اتجاهاتهم نحو تنمية الابداع لجميع الطلاب، ثم التحقق من إدراكات المعلمين وفق الإطار المفاهيمي المقترح. وقد تضمنت الاجراءات تحليل النظريات المعاصرة حول الابداع لاستخلاص الإطار المفاهيمي المقترح، ثم تصميم استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة التي بلغت ١٣٢ معلماً ومعلمة للتعرف على إدراكاتهم حول الابداع باستخدام المنهج الوصفي الذي تضمن إجراء عدد من الاختبارات الإحصائية شملت اختبار ت للعينات المستقلة وتحليل التباين الاحادي. وقد خلص الباحث إلى تبني إطار مفاهيمي لإدراك الابداع على أنه سلوكيات إنسانية ايجابية للتطور نحو تحقيق الذات. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً ان إدراكات المعلمين متوافقة في مجملها بمستوى متوسط مع الإطار المفاهيمي المقترح، ولكنها كانت متباينة غير ثابتة في ضوء كل حالة فردية، حيث مال البعض من عينة الدراسة الى التضييق المتطرف لمعنى الابداع، وربط البعض الآخر الابداع بمجالات الأدب والفنون فقط، مع ظهور اتجاه نحو تقييد تنمية الابداع ببرامج خاصة خارج المنهج المدرسي. وقد أكدت نتائج الاحصاء الاستدلالي مساهمة بعض المتغيرات إيجابيا في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات المعلمين شملت الجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح حملة درجة الماجستير، ولصالح من سبق لهم دراسة مقررات جامعية حول الابداع. وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة في التدريس فقد ظهر المعلمون الأقل خبرة بمستوى أفضل في الادراك الواسع للإبداع، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في ضوء متغير التدريب المتعلق بتنمية الابداع. وعليه تم استخلاص الاستنتاجات الضمنية من تحليل الإدراكات، ومناقشتها في ضوء الأهمية التطبيقية للإطار المفاهيمي المقترح لتعزيز التعلم الحقيقي لجميع الطلاب وتحقيق الدعم الإضافي الفعال للموهوبين.

الكلمات المفتاحية: الابداع، إطار مفاهيمي، تحقيق الذات، إدراكات المعلمين .

مُقَدِمَةُ :

يقوم التطور المستمر على إبداع الانسان، الابداع في التفاعل الإيجابي مع الذات والآخرين، الابداع في ربط البدائل المتاحة للتكيف مع ظروف البيئة المحيطة به، الابداع في إيجاد الحلول الفعالة للمشكلات التي تواجهه، الابداع في طرح أفكار عملية لتحسين جودة الحياة التي يعيشها. وبالتالي فالإبداع هام كسمة شخصية، والابداع هام أيضا كعملية عقلية مستمرة ذات مهارات ومستويات ومخرجات مختلفة (Davis, 2004; Wadaani, 2015). ويزداد التركيز على الابداع ليس فقط لأهميته في مواكبة التحديات المصاحبة للتطور التقني والثورة المعلوماتية التي نعيشها في عالمنا اليوم، بل لتقديم حلول نوعية للمشكلات المحتملة والدخول في ركب المنافسة في السلوك الإبداعي والابتكارات الفريدة لأخذ موقع قيادي في العالم في جميع المجالات. وعليه فإن الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة تولي اهتماما كبيرا لموضوع تنمية الابداع منذ عقود ماضية (Piirto, 2011; Wadaani, 2015; Kaplan, 2019). ومن ذلك ما تضمنته تقارير مؤسسية عدة حول العالم على أهمية أن تستمر

المدارس في التركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين والتي شملت الابداع كسمة أساسية لقادة التنمية في عالمنا اليوم المليء بالتحديات (Trilling & Charles, 2009; Davies, Newton, & Newton, 2018). بالإضافة إلى ما تضمنته الادبيات ذات الصلة من تأكيد على ضرورة اتاحة فرص متعددة لجميع المتعلمين لتوظيف كامل قدراتهم بما في ذلك القدرات الابداعية من مراحل تعليم مبكرة، حيث قد لا تجدي الجهود الخاصة لتحقيق ذلك في مراحل التعليم الجامعي خاصة مع الطلاب الذين قد مروا بمواقف عديدة من الإحباط والملل في المدرسة خلال مراحل التعليم السابقة (جروان، ٢٠١٣؛ Stanley, 1999). كما تضمنت دراسات سابقة ايضاً أن الابداع كاتجاه نحو الحياة والتطور يكون واضح وسهل للتنمية لدى الأطفال في السنين الأولى من العمر أكثر من الأطفال الأكبر سنا والبالغين الذين قد عاشوا في بيئات سلبية تعزز الجمود، تقمع الابداع، وتتجاهل المواهب الكامنة (e.g., Torrance, 1995; Beghetto & Kaufman, 2007).

وبالتالي فإنه من المهم أن ترفع ممارسات التدريس وانظمة التقييم في المدارس من قيمة الابداع والمهارات التطبيقية المرتبطة، لتحقيق النمو المثالي والاستثمار الامثل للقدرات المتعددة التي يمتلكها الأطفال (Sternberg & Kaufman, 1998). وذلك باعتبار التدريس عملية للتنمية البشرية لا تهدف فقط إلى مساعدة الطلاب لتعلم الحقائق والتفكير نقديا حولها، بل تقوم على تحفيز الابداع وتعزيز النمو الشامل لجميع الطلاب ليصبحوا افراداً ناضجين مؤثرين ايجابيا في مجتمعاتهم بالحد الأعلى الذي تسمح به قدراتهم (Sternberg, 2004; Wadaani, 2015). وقد وضح ستيرنبيرج (Sternberg, 2006) أن التدريس لابد ان يكون لتنمية التفكير الإبداعي والتطبيقي بنفس القيمة المعطاة لجوانب التفكير التحليلي مؤكداً ان تعزيز الابعاد الثلاثة معاً يساعد الأطفال على استثمار ما لديهم من جوانب قوة ومعالجة مواطن الضعف ليصبحوا افرادا أذكياء بنجاح مكتمل الابعاد. وعليه تتأكد اهمية تنمية الابداع في المدارس العامة من مراحل مبكرة باعتبارها البيئات الأساسية لتحفيز وتنمية الابداع لجميع الطلاب مع تقديم الدعم الإضافي الخاص للموهوبين لإثراء قدراتهم الإبداعية (السليمان، ٢٠٠٦؛ ودعاني، ٢٠١٨؛ شقير، ٢٠٠٦). وذلك بتوجيه الممارسات التعليمية نحو تحفيز الابداع وتنميته للجميع ابتداءً، ثم الاستمرار في تعزيز مهاراته بأنشطة إضافية اثرائية للموهوبين ممن يظهرون مهارات عليا، وذلك لضمان تطور شامل لجميع افراد المجتمع كلٌ الى المستوى التي تسمح به قدراته الفعلية في جميع المجالات (Sternberg, Kaufman, & Grigorenko, 2008; Wadaani, 2015; Wadaani, 2019).

ويمثل الابداع مركب ذو أوجه متعددة حيث تشير الادبيات ان الابداع يمكن تنميته لجميع الطلاب الى مستويات متفاوتة وفي مجالات مختلفة (Davis, 2004). ويؤكد كل من ترفينجر و يوونج، و شيباردسون (Treffinger, Young, & Shepardson, 2002) أن الابداع يظهر بطرق عديدة من السلوك الإنساني باعتبار ان الابداع ذات منطلقات مرتبطة بالخبرات الفردية والاجتماعية المختلفة. ويضيف بلوكر، بيجيتو، ودوو (Plucker, Begheto, & Dow, 2004) بأن "الابداع مكون هام لحل المشكلات والرفاهية الصحية الانفعالية والاجتماعية، وكذلك للنجاح العلمي والرضا في مرحلة الرشد" (p. 83). وعليه فإن على المعلمين الحرص ليس فقط على التدريس الإبداعي، وانما أيضاً على التدريس لتنمية الابداع لذاته كمركب إنساني محوري، والذي من خلاله تتحقق زيادة دافعية الطلاب للتفكير الفعال والمثابرة في

الـتعلم الـذاتي المسـتمر ليصـبحوا قـادرين علـى التقيـيم الموضوعي للظروف والخيارات التي تواجههم، وعلى اتخاذ القـرارات المنطقيـة الحاسمـة في الحـالات غـير المتوقعـة (Torrance, 1995; Brinkman, 2010; Sternberg, 2010; Sriraman, Yaftian, & Lee, 2011).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن دائرة التوصيات في ادبيات التربية وعلم النفس في اتساع مستمر للتأكيد على ضرورة بذل جهود مكثفة في المؤسسات التعليمية لضـمان تعزيـز اسـتعدادات الابـداع لجميـع الأطفـال واسـتثمار قـدرات الموهـوبين مـن الشـباب، بمـا يجنـب المجتمعات خسارة رأس المال ذات الأهمية الكبرى وهو الانسان (ودعاني وأبو الفتوح، ٢٠١٩؛ Milgram & Hong, 2009). ولكن الزيارات الميدانية لبعض المـدارس واللقـاءات غـير الرسميـة مـع بعـض المعلمـين في الميدان، اعطت مؤشرات لإدراكات خاطئة حول الابداع منها الاتجاه نحو تقييد الابداع باعتباره قدرات تختص بها فئة قليلة نادرة من الطلاب؛ وعليه تتأكد حاجة المعلمين لتفسير تطبيقي واسع للإبداع يضمن تشكيل الادراكات الصحيحة التي تبنى من خلالها الاتجاهات نحو التدريس لتنمية الابداع، والاتجاهات تمثل المنطلقات للممارسات الفعلية الفعالة نحو تحقيق التنمية اللازمة لكل ابعاد الابداع المحتملة التي تتضمنها الاتجاهات المعاصرة.

وبالتـالي، فـإن التحقـق الـدوري مـن إدراكـات المعلمـين لتحديـد الإدراكـات الخاطئـة السـلبية تجـاه الابـداع يعـد الاسـاس لوضـع خطـط تصـحيحها ثم تعزيـز الادراك الصـحيح الواسـع لمفهـوم الابـداع في البيئـات المدرسـية. وعليه فإن هـذه الدراسة تمثل محاولة ضمن إطار الجهـود الموجهـة لتحقيـق ذلـك، بتقـديم اطـار مفـاهيمي مقـترح للإبداع من منظور واسع متوافق مع احتياجات المعلمين المعرفية المفترضة والاتجاهات المعاصرة، وذلك بربط الابداع بالسلوكيات الإنسانية الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات؛ ثم التحقق العلمي من ادراكات المعلمين حول الابداع في ضـوء الإطـار المفـاهيمي المقـترح؛ بغـرض توجيـه الانظمـة المدرسـية وتعزيـز اتجاهـات المعلمـين نحـو التـدريس لتنميـة الابداع وفق قناعة بقدرات جميع الطلاب على النجاح والتميز كلٌ بحسب مجال ومستوى جوانب القوة لديه، وهو مما ينعكس تطبيقياً في تعزيز النمو الشامل للجميع وتوفير فرص الدعم الأمثل للموهوبين.

مشكلة وأسئلة الدراسة:

تحـددت مشـكلة الدراسـة انطلاقـاً مـن أهميـة الادراكـات الذهنية للمعلمين حول الابداع وأثرها على الاتجاهات وبالتـالي الممارسـات التعليميـة لتنميـة الابـداع (Wadaani, 2015)، بالإضافة إلى ما شعر به الباحث من شيوع بعض الادراكات الخاطئة حول الابداع لـدى نسـبة غـير قليلـة مـن المعلمـين في ضـوء الـزيارات الميدانيـة والنقاشـات المفتوحـة الـتي أجريـت بشـكل غـير رسمي. وعليه استنتج الباحث ايضاً حاجة المعلمين لإطار مفـاهيمي للإبـداع واضـح شـامل لجميـع أبعـاده ومناسـب لطبيعـة ادوارهـم المهنيـة. وفي ضـوء مـا سـبق، فـان الدراسـة الحالية تمثل محاولة لتناول هذه المشكلة من خلال تقديم إطار مفاهيمي مقترح للإبداع في ضوء الاتجاهات الواسعة لنظريات الابداع المعاصرة التي تؤكد على تنمية الابداع لجميع الطلاب؛ ثم التحقق الدقيق من إدراكات المعلمين حـول الابـداع بطريقـة علميـة في ضـوء الإطـار المفـاهيمي المقترح للوصول الى نتائج موثوقة يمكن البناء عليها لتقديم مقترحـات واسـتخلاص اسـتنتاجات تـنعكس في خطـط التطـوير المسـتقبلية. ويمكـن صـياغة مشـكلة الدراسـة في الغموض حول طبيعة ما يتبناه المعلمين حول الابداع مما يستدعي محاولة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. مـا هـو الإطـار المفـاهيمي المفـترض تعزيـزه بـين المعلمـين حـول الابـداع بمـا يحقـق فهـم أوسـع لطبيعته يقود إلى ممارسات فعالة في تنمية أبعاده لجميع الطلاب في مدارس التعليم العام؟

٢. ما مستوى ادراكات معلمي مدارس التعليم العام حول الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في إدراكات المعلمين حول الابداع تُعزى لأي من متغيرات الدارسة: الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة في التدريس، دراسة مقررات جامعية حول الابداع، التدريب حول الابداع؟

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية من خلال جانبين، الجانب الأول يتضمن تقديم إطار مفاهيمي مقترح للإبداع قائم على الاتجاهات المعاصرة في توسيع مفهوم الابداع، وملائم لاحتياجات المعلمين في ضوء أدوارهم المهنية، وبما ينعكس عملياً في ممارساتهم الفعلية لتنمية الابداع لجميع الطلاب. كما تهدف هذه الدارسة في جانبها الثاني الى التعرف على إدراكات المعلمين في مدارس التعليم العام حول الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح، وتحليلها في ضوء بعض المتغيرات التي تشمل: الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة في التدريس، دراسة مقررات جامعية حول الابداع التدريب حول الابداع.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسية أهمية نظرية وتطبيقية من خلال إرتباطها بمفهوم محوري في التعليم والتطور الانساني؛ وهو الابداع. حيث يحتل الابداع مكانة مركزية في كافة المجتمعات، ويمثل هدف ذات أولوية كبرى للأنظمة التعليمية في كافة أنحاء العالم. وبالتالي فإن الدراسة الحالية هامة في كونها تعالج نظرياً مفهوم الابداع الذي يحتاج أن يدركه كافة العاملين في الميدان التعليمي بالطريقة الصحيحة بعيداً عن الادراكات الخاطئة التي قد يكون لها أثر سلبي على فعالية الممارسات التعليمية في تعزيز أبعاده. كما أن الإطار المفاهيمي المقترح الذي تستهدف تقديمه هذه الدراسة يمثل اسهاماً في تلبية احتياجات المعلمين المعرفية حول طبيعة الابداع. ومن الجانب التطبيقي فإن استقصاء ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح يمثل خطوة أولى نحو تصحيح المفاهيم الخاطئة وذلك بتحديدها والتعرف على العوامل ذات التأثير المحتمل في مستوى شيوعها بين المعلمين، ثم تعزيز اتجاهات المعلمين نحو تنمية الابداع لجميع الطلاب في المدارس العامة باعتباره مفهوم واسع شامل لأبعاد عديدة وفق الإطار المفاهيمي الذي تقدمه هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالة على ثلاث مصطلحات أساسية، ويمكن تحديد تعريفاتها الإجرائية على النحو التالي:

الادراكات: وتعني ما يراه معلمي التعليم العام ممثلا لمعتقداتهم حول الابداع وأبعاده الحقيقية. وهي محددة في هذه الدراسة بعدد من العبارات حول الابداع مستمدة من النظريات العلمية المعاصرة ذات الصلة ويكون للمعلم حرية تحديد درجة الاتفاق او عدم الاتفاق مع مضمون كل عبارة.

الابداع: يتحدد تعريف الابداع في الدراسة الحالية في ضوء رؤية كل من ماسلو وروجرز حول الابداع وذلك من خلال ربط الابداع بتحقيق الذات (Maslow, 1943, 1968; Rogers, 1954)، والابداع وفقاً لما قدماه من نظريات يشمل على: الصحة العقلية، التقبل الذاتي، الديموقراطية والانفتاح العقلي، الأداء الوظيفي بكفاءة، التطور المستمر باستخدام جميع ما لدى الشخص من مواهب ليصبح على ما هو قادر على ان يكون عليه بالحد الأقصى (Davis, 2004). واستناداً على ما سبق فيمكن تحديد معنى الابداع في هذه الدراسة بالسمات والمهارات الإنسانية النسبية في ظهورها لدى الغالبية والتي تشمل جوانب عديدة متعلقة بالشخصية الايجابية، العمليات العقلية الإبداعية، أو المنتجات المبتكرة الأصيلة... والابداع كغيره من القدرات الانسانية يظهر

بمستويات مختلفة بين الافراد ويتأثر تطوره بظروف وعوامل البيئة.

تحقيق الذات: يمثل تحقيق الذات في هذه الدراسة ما حدده ماسلو (Maslow, 1943) في تعريفه لتحقيق الذات بأنه يعبر عن" الرغبة في الإنجاز الذاتي المكتمل بأقصى حد ممكن ليصبح الشخص في أفضل حالة يمكن ان يصل إليها وفقا لمستوى قدراته الفعلية" (p.382). ويعد تحقيق الذات الاحتياج الإنساني الأعلى ضمن هرم ماسلو للاحتياجات الإنسانية.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في منطقة جازان من خلال عينة من المعلمين الذين أمكن الوصول إليهم ضمن نطاق مدارس مدينة جيزان والمحافظات المجاورة لها، وقد تم جمع البيانات للدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤١هـ-٢٠١٩. كما تحددت الدراسة موضوعيا بالإطار المفاهيمي المقترح للإبداع القائم على السلوكيات الانسانية الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات، بالإضافة الى الإدراكات الشائعة بين المعلمين حول مفهوم الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح مع عدد من المتغيرات التي شملت الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة في التدريس، دراسة مقررات جامعية الابداع، التدريب المتعلق بالإبداع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الابداع كغيره من المفاهيم النفسية المرتبطة بالقدرة البشرية تم تفسيره من منطلقات ومبادئ مختلفة مما أدى ليس فقط إلى ظهور بنيات مفاهيمية مختلفة، بل مستويات متعددة للإبداع أيضاً (Davis, Rimm, & Siegle, 2011). حيث ظهرت بعض وجهات نظر ذات عمومية في تفسير الابداع، وأخرى قدمت معاني متقاطعة مع مفاهيم أخرى مثل الذكاء، الموهبة، التفوق، والابتكار. وفي ضوء ذلك تعددت تعريفات الابداع عبر الزمن، وخلال ذلك كانت التعريفات تتحرر تدريجيا من القيود المعيارية وتتطور لتتجه نحو الشمولية والاتساع ليغطي مفهوم الابداع جوانب عديده من الاتجاهات، المهارات، والسلوكيات الإنسانية (Wadaani, 2015). ومن ذلك ما أشار إليه تايلور(Tylor, 1959) بأن الابداع يمثل مفهوم متعدد الأوجه وله مستويات تطورية مختلفة تمتد من مستوى الرسم الفني العفوي للأطفال الى مستوى وضع النظريات العلمية الجديدة، وقد قدم هذه المستويات بشكل محدد في خمسة مستويات شملت على: إبداع أغلب الناس ويشمل السلوك التعبيري العفوي مثل الرسم والتفاعل الإيجابي مع أحداث الحياة، إبداع الفنيين ويشمل توظيف المعرفة و المهارات الفنية بكفاءة في تنفيذ أنشطة تعزز نمو الذات وكفاءة المؤسسات، إبداع المخترعين ويشمل الاشخاص القادرون على استخدام الأفكار الموجودة بطريقة جديدة أو غير معتادة في المجتمع، إبداع المبتكرين ويشمل الأشخاص القادرون على إجراء تعديلات على الأفكار والطرق الموجودة للخروج بمنتج مطور او تشكيل منتج جديد مبني على احتياجات وأصول سابقة، وإبداع العلماء او العباقرة ويشمل الأشخاص الذين يقدمون شي جديد كلياً ليس له أصل سابق ينتج عنه نقلة جوهرية واسعة في مجال او علم معين.

ومن ضمن التفسيرات المقدمة للإبداع أيضا ما قدمه روجرز (Rogers, 1954)، حيث فسر الإبداع في ضوء ثلاث مكونات داخلية للإنسان هي الانفتاح على الخبرات الجديدة وعدم الجمود، استخدام المعايير الشخصية للتقييم والحكم العقلاني على الحالات التي يواجهها، والقدرة على تحمل التغيرات والتعايش مع الاحتمالات؛ وبالتالي فإن الابداع بهذا المعنى هو مؤشر للصحة النفسية. في حين أشار رودز Rhodes, (1961) الى أربعة عوامل للإبداع هي الشخصية – العمليات – المنتج – البيئة (الناشر) مقدماً نموذج سمي بـ The 4Ps Model. وتمثل المكونات المرتبطة بالإبداع التي حددها رودز (Rhodes, 1961)

الأساس لكثير من النظريات المعاصرة، حيث استخدمت هذه المكونات الأربعة بشكل رئيسي في العديد من التعريفات المعاصرة للإبداع بحالات متعددة من التفاعل بين عدة مكونات ووزن مختلف لكل مكون.

بطريقة مشابهة لما يراه روجرز يرى ماسلو Maslow أن الابداع هو الطريق الى الاستخدام الكامل للقدرات وتحقيق الذات، حيث يرى ان المبدع هو من لديه القدرات على مواجهة مخاوفه والضغوط المجتمعية السلبية والتغلب عليها بثقة واعتماد على النفس ليحقق أهدافه السامية في حياته. تحقيق الذات وفقا لما يراه ماسلو هو اعلى مستويات الاحتياجات الإنسانية والذي يتطلب تلبية احتياجات قبلية ويعني الرغبة في الإنجاز الاكمل من خلال الاستخدام لكامل القدرات ليصبح الشخص بأفضل وضع يمكن أن يكون عليه في مجال ما او عدة مجالات (Maslow,1968). وعليه لخص دافيس (Davis, 2004) أنه في ضوء الاتجاه الإنساني لعلم النفس الممثل في نظريات ماسلو و روجرز يكون الشخص المبدع هو " الانسان المحقق لذاته المتمتع بالصحة النفسية، المتقبل لذاته، ذو العقلية الديموقراطية، صاحب الأداء الوظيفي التام، المتجه قدما نحو التطور باستخدام كل ما لديه من مواهب ليصبح ما هو فعلا قادر على أن يكون عليه بالحد الأقصى" (p.2).

من جهته ناقش جيلفورد (Guilford, 1950, 1966) الابداع مع تركيز أكبر على عمليات التفكير خاصة التفكير التباعدي في حل المشكلات. وفقا لجيلفورد (Guilford, 1950)، يمثل الابداع " أنماط من القدرات الأساسية التي يمكن ان تختلف باختلاف مجالات النشاط الإبداعي، وتقوم على عوامل عقلية متعددة تشمل الحساسية للمشكلات، الطلاقة في الأفكار، المرونة في الاختيار ضمن مجموعات الافكار، الاصالة في الأفكار، القدرة على التركيب، القدرة على التحليل، القدرة على الادراك إعادة التعريف، المدى لبنية الأفكار، والقدرة التقويمية" (p.454). كما ركز تورانس أيضا (Torrance, 1962, 1993) على عمليات التفكير الإبداعي مؤكداً ان الابداع يقوم على احتياجات إنسانية ويقود إلى التعلم الفعال والنمو المستمر. حيث عرف تورانس (Torrance, 1993) التفكير الابداعي بأنه العملية التي تشمل على "استشعار المشكلات، نقاط الضعف والنقص في المعرفة، العناصر المفقودة، المتعارضات..... تحديد الصعوبات، البحث عن حلول، وضع تخمينات، صياغة فرضيات/تركيب العناصر، اختبار هذه الفرضيات/المنتج، استخراج نتائج/ابتكار، إعادة التحقق من النتائج/الابتكار والتعديل عند الحاجة، وأخيرا التواصل مع الآخرين لعرض وتقديم النتائج/ المنتج المبتكر"(p.233)

من جهة أخرى، فسرت أمابيل Amabile,1982, (1983, 2001) الابداع كعملية ديناميكية تتأثر بعامل البيئة الاجتماعية. وعليه ترى أمابيل ان الابداع يمكن النظر إليه انه يمثل الجودة في الاستجابة، العمليات، او المنتجات التي تُحدد أنها إبداعية من قبل مراقبين مناسبين لهم صله بمجال النشاط الاجتماعي الذي حدثت ضمنه الاستجابة، والعلميات، والمنتجات. وقد انتقدت أمابيل في كتاباتها نظريات الابداع التي تركز على الموهبة كمصدر أساسي للإبداع الفردي، واقترحت نموذج مكونات للإبداع يركز على العمل الجاد والرغبة الذاتية كعوامل أساسية للأداء الإبداعي. ويشمل نموذج مكونات الابداع الذي قدمته أمابيل على ثلاث مكونات متداخلة هي: الكفايات في مجال ما (معرفة- مهارات فنية – موهبة)، مهارات إبداعية في المجال (أسلوب التفكير- عادات العمل – السمات الشخصية)، والدافعية الداخلية للعمل والانجاز في هذا المجال. مشيرةً إلى ان الابداع يمثل نقطة تقاطع هذه المكونات الثلاثة (Amabile, 1983). كما أضافت أمابيل وآخرون (Amabile et. al., 1996) أن الابتكار لا يعتمد فقط على

الأفكار الإبداعية الفردية، ولكنه يتطلب أفكار إبداعية تنضج ضمن فرق عمل في بيئات تدعم التنفيذ الناجح.

كما حلل تريفينجر (Treffniger, 1988,1991) الإبداع في ضوء أربعة محاور شملت: السمات الشخصية، العمليات، إطار العمليات، و المخرجات مقدماً نموذج أسماه بـ The COCO Model، وفيه يكون الابداع ناتج عن التفاعل الديناميكي بين هذه المكونات. ستيرنبيرج و لوبارت (Sternberg & Lubart, 1996) فسرا الابداع في ضوء نظرية أسموها نظرية الاستثمار وفيها اشارا ان المبدعين هم القادرون المقدمون على الشراء مع انخفاض قيمة و البيع مع ارتفاع القيمة في عالم الأفكار؛ بمعنى تقديم فكرة لا تكون معروفة وغير متقبلة عند تقديمها ولكن ذات نمو محتمل وقيمة واعدة في المستقبل، وعلى الرغم من كون الفكرة المقدمة قد تكون غير مرغوبة في البداية، يتميز المبدعون بالثبات والاستمرارية ضد المقاومة العكسية لها الى ان يثبتوا قيمتها العالية و يبيعوها بسعر مرتفع لينتقلوا الى البحث عن فكرة جديدة غير اعتيادية واعدة. ووفقا لنظرية الاستثمار في تفسير الابداع، فإن الابداع يتطلب ست مصادر مستقلة ولكن مترابطة هي: المعرفة، القدرات العقلية، أسلوب التفكير، الشخصية، الدافعية، والبيئة.

وأكد دي بونو (De Bono, 1999) بدوره على أن الابداع مهارات قابلة للتعلم والتطوير ويربطها بالعلميات العقلية المقصودة المنظمة التي توصل الى فكرة غير اعتيادية او سلوك استثنائي ذات قيمة مضافة، وفي تفصيل لوجهة نظره، أشار دي بونو أن الابداع نمط من التفكير عال المستوى يقوم على عمليات عقلية جانبية في الدماغ لينتج الشخص افكار غير مألوفة ويتفاعل مع ما يواجه بطرق جديدة ذات معنى وفائدة. بلوكر، بوجيتو، و دوو (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004) وصفوا الابداع بانه " التقاطع بين الاستعدادات، العمليات، والبيئة ومن خلالها يقدم الفرد او المجموعة منتج ملموس يكون أصيل و نافع معاً في ضوء تعريف الأصيل والنافع ضمن الاطار المجتمعي المرتبط به المنتج" (p.90).

كما نوه بيجيتو و كافمان (Beghetto & Kaufman, 2007) إلى العلاقة بين التعلم والابداع، مؤكدين على أن العمليات العقلية في تفسير المعلومات والتواصل لنقل المعرفة تعتبر في حد ذاتها مسعى إبداعي. وقد قدما نموذجاً يصنف الابداع الى عدة مستويات (Kaufman & Beghetto, 2009) شملت (Big C, Pro C, Little C, & Mini C). مستوى الابداع الاقل هو المستوى Mini C وهو ابداع متعلق بالاستعدادات والاتجاهات نحو التعلم الفعال والتميز الدراسي، ويمثل المستوى الاولي للإبداع الذي يتطلب ادراك و دعم للانتقال الى المستويات التالية من الابداع. المستوى التالي هو مستوى Little C ويمثل ابداع الحياة اليومية وهو المستوى الذي يمارسه جميع البشر، كلٌ بحسب استعداداته، من خلال ممارساتهم الحياتية في تعاملاتهم اليومية كل في مجاله وبحسب طبيعة بيئته والمواقف التي تواجهه من أجل التكيف وحل المشكلات لحياة الأفضل. المستوى الذي يليه هو مستوى Pro C وهو مستوى الفعالية المهنية الذي يكون فيه تقدم مهني للشخص بجهد مقصود فعال الى ما وراء مستوى Little C ولكن لم يصل الى مستوى الابداع الأكبر Big C. مستوى Big C هو الابداع الكبير الاستثنائي ذو المستوى العالي الذي من خلاله يكون منتج الابداع انجاز ابتكاري فريد ومساهمة نوعية في مجال ما، وهذا النوع يكون في الغالب واضح لدى من يمتلك موهبة ناضجة في مجال تخصصي معين ضمن إطار زمني معتبر في النشاط الابداعي. وتشترك جميع المستويات في خصائص محورية للشخص المبدع تكون بنسب وكفاءة مختلفة من مستوى لآخر، وتشمل هذه الخصائص: مهارات التفكير الإبداعي (العمليات العقلية): وضمنها

مهارات عديدة متكاملة مترابطة مع مهارات في محاور أخرى كالطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل، .....؛ السمات الشخصية الإيجابية: ومنها الثقة بالذات، التفاؤل، التعاون، تقبل الآخرين، المثابرة، الاستقلالية، .....؛ نمط التعلم الفعال؛ الكفايات في مجال ما؛ مع الفضول والدافعية الداخلية المستمرة نحو الإنجاز والتقدم.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن الابداع وفقاً للاتجاهات المعاصرة هو تركيب معقد من السلوك الإنساني موجود لدى أغلبية البشر بمستويات مختلفة، وتساهم في تطوره عوامل عديدة؛ حيث يؤكد الاستعراض السابق لمحاولات تعريف الابداع، أن التعريفات اتجهت نحو الاتساع والشمولية للعديد من جوانب النفس البشرية. وفي ضوء هذا التوجه ظهرت العديد من الاطروحات والنماذج التي تدعو الى إدراك الابداع من منظور أوسع من أن تكون مرتبطة فقط بالإنجازات الفريدة لفئة محدودة من الموهوبين في مجال ما، للوصول الى دعم اتجاه تنمية الابداع للجميع. وعليه يمكن القول ان الإبداع مفهوم واسع له عدة أبعاد للظهور من خلالها منها ما هو متعلق بالشخصية، العمليات العقلية الإبداعية، أو المنتجات المبتكرة الأصيلة..... فإذا نظرنا إلى الابداع بتركيز على بعد واحد، البعد العقلي، يمكن أن نُعرف الإبداع على انه القدرة على تجاوز الأفكار، القوانين، الأنماط، العلاقات، أو التفضيلات التقليدية المتعلقة بموضوع ما وتقديم منتجات جديدة سواء كانت أفكار رائدة ذات معنى، تفسيرات، تصميمات، أو طرق للمعالجة..... ويجدر التأكيد أيضا أن أبعاد الابداع متداخلة يؤثر في بعضها البعض ولا يمكن تفسير الابداع من بعد واحد بمعزل عن الابعاد الأخرى والعوامل المؤثرة ذات الصلة، حيث جميعها تمثل منظومة متكاملة يؤثر جودة عناصرها في جودة المخرج النهائي. وفي ضوء ذلك ركزت الاتجاهات العالمية والتوصيات التربوية لتنمية الابداع لجميع الطلاب في المدارس كل الى المستوى المناسب لاستعداداته، ويعد المعلم محور هذه المهمة من خلال ممارساته الصفية الفعالة ضمن المنهج الدراسي العام. ولكي يتحقق ذلك يفترض ان يكون للمعلمين ادراكات صحيحة حول الابداع. حيث تمثل الادراكات أساس تشكيل الاتجاهات نحو التدريس لتنمية الابداع، والاتجاهات تمثل المنطلقات للممارسات الفعلية الفعالة في البيئة التعليمية.

وبمراجعة دراسات سابقة ذات صلة، ظهر ان أغلبها يهدف إلى قياس اتجاهات المعلمين مباشرة أو ممارساتهم الصفية في تنمية الابداع، مع ندرة في الدراسات التي تهدف بشكل رئيس لاستقصاء الادراكات حول الابداع والعوامل المؤثرة فيها خاصة في الأدبيات العربية. ومن ضمن الدراسات المتاحة في هذا الجانب الدراسة التي أجراها فراير و كولينجس (Fryer & Collings, 1991) للتعرف على وجهات نظر عينة من المعلمين في انجلترا و ويلز بلغت ١٠٢٨ فرداً باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات مع مقابلات تتبعيه مع بعض المشاركين، وفيها أظهرت النتائج ان الابداع مدرك بشكل رئيسي من خلال علاقته بالخيال والاصالة، وتقريبا نصف عينة الدراسة يرون ان التفكير التباعدي مرادف للإبداع. الغالبية يرون ايضاً ان الابداع يمكن تنميته وانه مختلف عن الذكاء، ولكن في نفس الوقت يرى ثلاثة ارباع العينة ان الابداع موهبة نادرة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا فروق ذات دلالة إحصائية في ادراكات المعلمين للإبداع في ضوء متغير الجنس في بعض الجوانب؛ منها تركيز الاناث على الابداع في ضوء قدرات التعبير الذاتي وعمق المشاعر، في حين كان تركيز المعلمين الذكور أكبر على الابداع في ضوء مفهوم الاناقة والكياسة. فيما اجرى ساك (Sak, 2004) دراسة من نوع دراسة الحالة نفذ فيها جلستين مقابلة مع إحدى المعلمات العاملات في برامج تعليم الموهوبين في امريكا للتعرف على معتقداتها حول الابداع، وقد أشار الباحث من خلال نتائج الدراسة أن المعلمة ترى ان المبدعين هم أولئك المفكرين

بحرية بدون محددات ولديهم قدرات عقلية خيالية وفضول بمستوى عال، وقد أظهرت النتائج أيضا استخدام متكرر لمصطلحات متعددة مثل التفرد، الاصالة، الاختلاف، الابتكار للتعبير عن الابداع من قبل المعلمة المشاركة في هذه الدارسة، مما يعتبر مؤشراً لعدم استقرار معتقدات محددة حول الابداع. ونفذ الجغيمان ومورر-رينولدز (Aljughaiman & Mowrer-Renolds, 2005) دراسة للتعرف على المفاهيم حول الابداع والمبدعين لدى عينة حجمها ٣٥ من المعلمين في أمريكا باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من ان المعلمين لديهم اتجاهات ايجابية نحو ممارسات تنمية الابداع، إلا أنه لا يزال لديهم مفاهيم غير دقيقة حول ما يشكل ويمثل الابداع وتناقضات حول مسؤولية المعلم تجاه تعزيز الابداع للطلاب في الصف الدراسي العام.

كما أُجريت دراسة أخرى على عينة من المعلمين في اليونان، نفذها كامبيليزا، بيركي، وساريلوما (Kampylisa, Berki, & Saariluomaa, 2009) للتعرف على الادراكات حول الابداع من خلال عينة من المعلمين حجمها ١٣٢ فرداً، وزعت عليهم استبانة تحتوي جزء من الأسئلة المفتوحة التي تتطلب إجابات كيفية الى جانب أسئلة بإجابات اختيارية محددة، وقد كانت اهم النتائج ان معظم المعلمين يدركون ان الابداع عامل مهم في التطور الشخصي والاجتماعي، مؤمنين بان تنمية الابداع لكل الطلاب يعد جزء من ادوارهم في المدرسة، ولكنهم لا يشعرون انهم تلقوا التدريب الكافي للقيام بهذا الدور. ومع ذلك فان النتائج أظهرت أيضا تناقض في ادراكات المعلمين في عدد من الجوانب؛ فعلى سبيل المثال رأى الغالبية ان الابداع يمكن تنميته لكل شخص من جهة، ومن جهة أخرى رأى نصف المشاركين ان الابداع يعتبر موهبة لدى بعض الأشخاص؛ مما يؤكد عدم استقرار الرؤية حول الابداع لدى عينة الدراسة وهو مما قد يشكل عائق لممارسات تنمية الابداع. وفي دراسة مقارنة أجريت على عينة من المعلمين في كوريا الجنوبية والولايات المتحدة الامريكية (Hong & Kang, 2009)، أكد فيها الباحثان ان الادراكات الفردية لكل معلم كانت محدودة جدا، وإن كانت الادراكات لمجموعة العينة ككل كانت تميل للتوافق مع ما هو موجود في الادبيات والاتجاهات المعاصرة في تفسير الابداع. وقد ظهرت نتائج تحليل بيانات المقارنة تركيز أكبر لعينة المعلمين من كوريا الجنوبية على القيم الأخلاقية وإتاحة فرص مهارات التفكير لتعزيز الابداع، في حين تركيز المعلمين من أمريكا كان أكبر على البيئة والدعم العاطفي؛ مع اتفاق مجموعتي المقارنة على معيقات تنمية الابداع في البيئة المدرسية والتي شملت ضغط محتوى المنهج المدرسي، الاختبارات المعيارية، صعوبات قياس الابداع، وعدد الطلاب في الصف الدراسي.

وفي دراسة عربية، أجرت زيدان والصيفي (٢٠١٢) دراسة ليست مرتبطة بالمعلمين، وإنما مع طلاب كلية العلوم في جامعة القدس والنجاح بفلسطين حيث هدفت الدراسة الى التعرف على اعتقادات طلاب الجامعة حول الابداع، وقد شملت النتائج انخفاض مستوى الاعتقادات الصحيحة حول الابداع، بالإضافة الى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات في ضوء متغير الجنس لصالح الإناث. ونفذ شان و يوون (Chan & Yuen, 2014) دراسة للتعرف على معتقدات المعلمين في الصين حول الابداع وعلاقتها بمستوى الشخصية الإبداعية لديهم، بالإضافة الى ممارساتهم لتنمية الابداع، باستخدام استبيان طبق على عينة حجمها ٣٩٩ فرداً. وقد اظهر تحليل الانحدار الخطي المستخدم في الدراسة الى ان معتقدات المعلمين حول الابداع ومستوى الشخصية الإبداعية لديهم يمثلان عوامل منبئة بمستوى ممارساتهم الميدانية في تنمية الابداع. كما أكدت الدراسة أيضا على أن المعلمين بشكل عام لديهم معتقدات إيجابية حول

الابداع مع ظهور المعلمين العاملين في برامج تعليم الموهوبين بمعتقدات ايجابية أكبر من معلمي التعليم العام، وقد ناقش الباحثان ذلك في ضوء طبيعة الأنشطة والتدريب المرتبط بالإبداع الذين ينخرطون فيه.

كما نفذ دافيس، نيوتن، و نيوتن د. (Davies, Newton, & Newton D., 2018) دراسة من خلالها تم اجراء مقابلات مع عدد من المعلمين في بريطانيا للتحقق من وجهات نظرهم حول الابداع وتنمية الابداع في المدارس باعتبار الابداع إحدى كفايات القرن الواحد والعشرين، وقد أظهرت النتائج مستوى تقدير عال من المعلمين لقيمة الابداع واهمية تنميته ولكن ادراك طبيعة الابداع غير دقيق بالشكل التام لنسبة كبيرة من المشاركين، حيث اكدت الدراسة وجود خلط لدى عينة الدراسة بين التدريس الإبداعي والتدريس لتنمية الابداع. وفي دراسة أخرى أجريت في بولندا للتعرف على معتقدات المعلمين حول خصائص المبدعين، نفذ جراليوسكي (Gralewskil, 2019) مقابلات فردية لخمسة عشر معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة ان المعلمين يربطون الابداع بجوانب متعددة منها المهارات الفنية، الذكاء، الكفاءة في المدرسة. كما تضمنت النتائج ميل المعلمين للتفريق بين خصائص الطالب المبدع وخصائص الطالبة المبدعة، حيث يرون ان المبدعين الذكور مندفعين، مخترقين للقوانين، ذو شجاعة واستقلالية مع ميل للمخاطرة أكثر. في حين انهم يرون ان المبدعات يتميزون اكثر بالهدوء، الاجتهاد، الإخلاص في اتقان العمل، العمل وفق خطة والالتزام بالنظام، المواظبة والاستمرارية، الطاعة لكافة التعليمات وتجنب المخاطرة. وقد ناقش الباحث في هذه الدراسة بعض أسباب هذه الادراكات التمييزية بين الجنسين لتشمل الافكار النمطية السائدة حول الذكور والاناث مع احتمالية ان يكون مجال الابداع المقصود أثر في تحديد الصفات المرتبطة.

وضمن الجهود لتقديم مراجعة علمية أوسع للدراسات السابقة المرتبطة بإدراكات المعلمين حول الابداع، أجرى بيرزكي وكاربيتاي (Bereczki & Karpeti, 2018) دراسة مراجعة تحليلية لمجموعة من الدراسات ذات الصلة شملت على ٣٥ دراسة نُفذت في الأعوام بين ٢٠١٠-٢٠١٥. وقد خلصت هذه الدراسة الاستعراضية التحليلية ان الدراسات السابقة في مجملها تتفق على ان المعلمين لديهم عدد من الادراكات المختلطة بعضها سلبي غير صحيح معيق لتنمية الابداع، وبعضها إيجابي متوافق مع الاتجاهات المعاصرة الداعمة لتنمية الابداع في المدارس، كما أظهرت المراجعة أيضا تناقض متكرر بين الادراكات التي يتبناها المعلمون حول الابداع وممارساتهم الفعلية في الصف الدراسي لتعزيزه، حيث لم تكن الممارسات في المستوى المرضى حتى مع المعلمين الذين لديهم ادراكات صحيحة واتجاهات إيجابية حول الابداع وتنميته. كما وُجد أيضاً ان الادراكات حول الابداع ظهرت متباينة في ضوء عدة عوامل نسبية في تأثيرها من مجتمع لآخر.

ومن خلال التحليل النظري السابق والاستعراض للدراسات السابقة يتضح ندرة في الدراسات العربية المتعلقة بالتعرف على ادراكات المعلمين حول الابداع. كما يظهر ايضاً عدم ثبات رؤية صحيحة للمعلمين بشكل عام حول طبيعة الابداع وهذا وفق ما تم استعراضه وما لخصته دراسة المراجعة التحليلية السابقة (Bereczki & Karpeti, 2018). وعليه تتأكد الحاجة إلى دراسات عربية اضافية ضمن مجتمع المعلمين للمساهمة في مواكبة التحولات المتسارعة نحو تحفيز الابداع للجميع ودعم المبدعين في المجتمع والذي يتطلب دور فعال من المعلم مع الطلاب في المدارس العامة، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال ادراكات صحيحة لطبيعة الابداع من أجل تعزيزه الكامل لجميع الطلاب وفق ابعاده الواسعة. وضمان الادراكات الصحيحة للمعلمين يبدأ من خلال

التعرف الدقيق على الادراكات الخاطئة والعوامل المؤثرة فيها تمهيدا لاقتراح خطط المعالجة والتنمية المهنية في هذا الجانب.

المنهجية والاجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة واستقراء النتائج الضمنية، وفي ضوء هذا المنهج تم بناء أداة لجمع البيانات تمثلت في استبانة تم توزيعها على عينة من المعلمين في مدارس التعليم العام وتم اجراء المعالجات الإحصائية للبيانات للحصول على المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة في ضوء إجراءات علمية تسلسلية لضمان مستوى مقبول من الصدق والثبات. وقد شملت الإجراءات مراجعة وتحليل الادبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، بناء الاستبانة والتحقق من خصائصها في ضوء معايير القياس النفسي، الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق الدراسة، توزيع الاستبانة لجمع البيانات مع الاشارة بوضوح لجميع افراد عينة الدراسة بان المشاركة اختيارية، والتأكيد على انه لا يوجد ما يظهر هوية المشارك، و كذلك التنويه بأهمية تطابق البيانات مع المعتقدات الفعلية لضمان بيانات دقيقة توصل الى نتائج موثوق بها؛ ثم فحص البيانات التي امكن جمعها وتهيئتها للمعالجات الإحصائية المناسبة في ضوء طبيعة المتغيرات التي تتضمنها الدراسة الحالية.

أداة الدراسة: من خلال المراجعة التحليلية الناقدة للإطار النظري والدراسات ذات الصلة بموضوع ادراكات المعلمين حول الابداع (e.g. Bereczki & Karpeti, 2018; Kampylisa, Berki, & Sariluomaa, 2009; Aljughaiman & Mowrer-Renolds, 2005; Fryer & Collings, 1991)، صمم الباحث أداة جمع بيانات الدراسة المتمثلة في استبانة للتعرف على ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء الاطار المفاهيمي المقترح الذي يربط الابداع بالسلوكيات الإنسانية الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات، والقائم على ما هو متفق عليه في النظريات الواسعة المفسرة لطبيعة الابداع وفق الاتجاه الإنساني في علم النفس (Maslow, 1943, 1968; Rogers, 1954). وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ١٤ عبارة، تمثل ملخص الأساسيات المعرفية التي يفترض ان يدركها المعلم حول الابداع ضمن إطار البيئة المدرسية وفق ما تضمنه الإطار المفاهيمي المقترح في الدراسة الحالية والأدبيات ذات الصلة. وقد تم تحديد خيارات الاستجابات للمشاركين وفق نمط مقياس ليكرت الخماسي، بحيث يكون أمام كل عبارة بدائل للتعبير عن درجة الموافقة هي: (أوافق تماما = ٥ درجات، اوافق = ٤ درجات، غير متأكد = ٣ درجات، لا اوافق = ٢ درجة، لا اوافق نهائيا= ١ درجة). وبذلك تكون الدرجة العظمى لمستوى توافق الادراكات مع الإطار المفاهيمي المقترح هي ٧٠ نقطة (١٠٠%)، مع الاخذ بالاعتبار عند ادخال ومعالجة البيانات وجود خمس عبارات ذات مضمون سلبي وبالتالي تكون ذات قيم عكسية لاتجاه المقياس. وبذلك تم تحديد حصول أي مشارك لما نسبته تتجاوز ٨٥% فما فوق مؤشر لتوافق ادراكاته حول الابداع بمستوى عال مع الإطار المفاهيمي المقترح، ٧٠-٨٥% مستوى متوسط؛ وأقل من ٧٠% مستوى متدني في الادراكات حول الابداع مقارنة بالإطار المفاهيمي المقترح المنبثق من النظريات المعاصرة ذات الاتجاه الواسع في تفسير الابداع.

الصدق والثبات: لضمان مستوى صدق مناسب لأداة الدراسة (الاستبانة)، حرص الباحث على البناء في ضوء الأدبيات النظرية ذات الصلة التي تمثل الأساس للإطار المفاهيمي المقترح المرتبط بالإبداع في هذه الدراسة، وكذلك في ضوء الاستبانات المقننة في عدد من الدراسات

السابقة (e.g. Bereczki & Karpeti, 2018; Kampylisa, Berki, & Sariluomaa, 2009; Aljughaiman & Mowrer-Renolds, 2005; Fryer & Collings, 1991). ثم قام الباحث بعرض الصورة الأولية (١٤ عبارة) على مجموعة من المختصين للتحكيم، وفي ضوء ما تم الاتفاق عليه من ملاحظات وتحسينات، تم إعادة صياغة عدد من العبارات وحذف عبارة واحدة هي" الابداع مرتبط بالتفوق الدراسي" حيث اتفق أغلبية المحكمين أن فيها نسبه من الغموض الذي قد يؤدي إلى منطلقات ادراكية متباينة وحيرة منطقية في الرأي حول مضمونها. وقد تم اضافة عبارة بديلة هي" التأخر الدراسي دليل على عدم وجود استعدادات الابداع"، لتكتمل الصورة النهائية بعدد (١٤) عبارة. كما تم تطبيق الاداة على عينة استطلاعية تكونت من ٣٢ معلماً للتأكد من مستوى الوضوح وعدم وجود عبارات تقود الى استجابات غير صادقة، وفي ضوء الاستجابات والمناقشة المفتوحة مع عينة التطبيق التجريبي، تم التأكد من وصول الاستبانة الى مستوى وضوح مناسب المشاركين من نفس الفئة. كما تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب العلاقة بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية على الاستبانة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات ذات دلالة احصائية بين القيمة لكل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم ١ فيما يلي:

جدول١: *الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة*

م	العبارة	المجموع الكلي للعبارات	
		معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
١	الابداع هدف أساسي من أهداف التعليم والتعلم	٠,٨٩٩**	٠,٠٠٠
٢	الابداع قدرة فطرية لا يمكن اكسابها للطلاب	٠,٨٠٣**	٠,٠٠٠
٣	الابداع يظهر فقط في منتجات الفنون الأدبية والمهارات الحركية	٠,٦٦٤**	٠,٠٠٠
٤	الابداع محور أساسي في عملية التطور البشري	٠,٨٦٣**	٠,٠٠٠
٥	الابداع يمكن تنميته إذا توفرت البيئة المناسبة	٠,٦٨٢**	٠,٠٠٠
٦	مهارات الابداع تعزز التفوق الدراسي والكفاءة الاجتماعية	٠,٣٨٣*	٠,٠٣٠
٧	الابداع يتضمن مهارات يمكن ربطها بالمهارات الأساسية المقررة في المنهج الدراسي الرسمي	٠,٦٧٠**	٠,٠٠٠
٨	السمات الشخصية بعد أساسي من أبعاد الابداع	٠,٥٦١**	٠,٠٠١
٩	الابداع يشمل مهارات في أبعاد متعددة	٠,٦٨٦**	٠,٠٠٠
١٠	التأخر الدراسي دليل على عدم وجود استعدادات الابداع	٠,٧٩٦**	٠,٠٠٠
١١	الابداع هو مركب مهارات وسلوكيات إنسانية موجودة لدى الجميع بمستويات مختلفة	٠,٧٧٨**	٠,٠٠٠
١٢	مهارات الإبداع تتطلب محفزات لتظهر وتتطور	٠,٦٧٧**	٠,٠٠٠
١٣	لا يتطور الابداع إلا من خلال برامج خاصة خارج المنهج الدراسي المقرر	٠,٧٦٥**	٠,٠٠٠
١٤	الابداع سمات موجودة لدى عدد قليل جدا من المجتمع	٠,٧٨٩**	٠,٠٠٠

** الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

* الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

ويلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجة كل عبارة في المقياس مع مجموع الدرجات الكلي للاستبانة عند مستوى ٠,٠١، فيما عدا عبارة "*مهارات الابداع تعزز التفوق الدراسي والكفاءة الاجتماعية*" والتي ظهرت بارتباط دال إحصائياً

ايضاً ولكن عند مستوى القيمة الاحتمالية ٠,٠٥. وهو ما يعطي مؤشر ايجابي إضافي على صلاحية الاستبانة للتطبيق لأغراض الدراسة الحالية وكما تم اختبار ثبات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث ظهرت قيمة α تساوي ٠,٩٢٧ (١٤عبارة). بالإضافة ايضاً إلى حساب معامل الثبات بالتحليل القائم على التجزئة النصفية للاستبانة، وقد أظهرت النتائج قيمة ثبات عالية ايضاً، حيث ظهر معامل سبيرمان–براون للنصفين المتماثلين بقيمة تساوي ٠,٨٩٨، كما كانت قيمة الارتباط بين النموذجين تساوي ٠.٨١٦، وفق ما هو موضح فيما يلي ضمن جدول رقم ٢. وعليه يمكن اعتبار الاستبانة المستخدمة ذات مستوى من الصدق والثبات تجعل الثقة كبيرة بالنتائج حول أسئلة الدراسة.

جدول٢: ثبات الاستبانة بالتحليل القائم على التجزئة النصفية

معامل كرونباخ ألفا	النصف الأول	القيمة	٠,٨٦٦
		عدد العبارات	٧
	النصف الثاني	القيمة	٠,٨٧٢
		عدد العبارات	٧
		مجموع العبارات	١٤
الارتباط بين النموذجين			٠,٨١٦
معامل سبيرمان–براون	الطول متماثل		٠,٨٩٨
	الطول غير متماثل		٠,٨٩٨
معامل جوتمان للتجزئة النصفية			٠,٨٩١

مجتمع وعينة الدراسة: يمثل المعلمون في التعليم العام المجتمع الاصلي، والمعلمون في مدارس التعليم العام بمنطقة جازان، السعودية، مجتمع الدراسة. وقد تم التطبيق على عينة من المجتمع في مدينة جيزان والمحافظات المجاورة لها، بالتوزيع لأداة الدراسة في جميع القنوات المتاحة للوصول الى أكبر عدد ممكن المشاركين. حيث بلغ عدد عينة الدراسة ١٣٢ معلماً ومعلمة (٩٥ معلماً، ٣٧ معلمة) باستجابات مكتملة قابلة للمعالجة الإحصائية لتحقيق اهداف الدراسة. وقد كانت النسبة الأكبر من العينة ذات خبرة في التدريس توزعت بين فئة ٥–٩ سنوات، وفئة أكثر من ٩ سنوات.

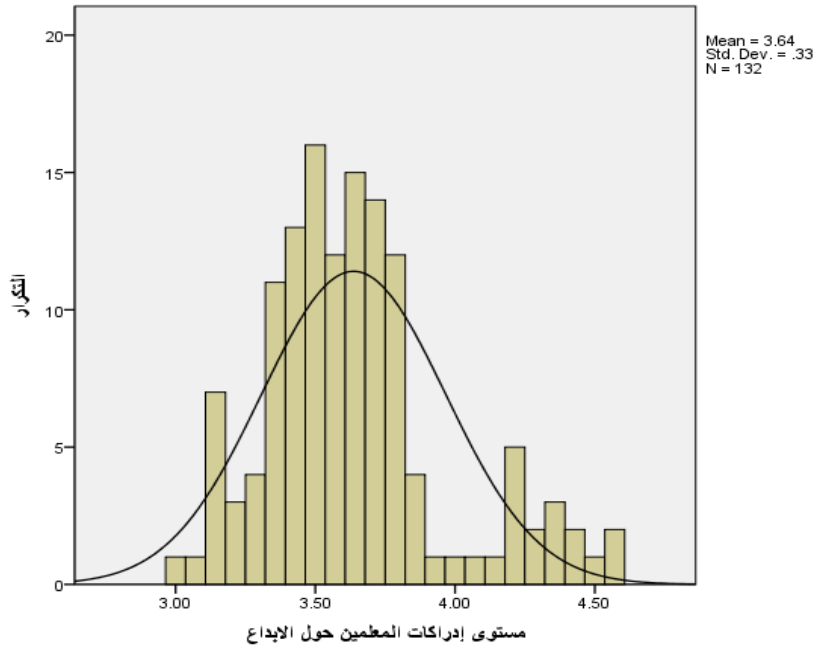
وفيما يتعلق بالمؤهل الدراسي فقد توزعت العينة بين من يحمل درجة البكالوريوس أو درجة الماجستير، في حيت لم يكن ضمن العينة من يحمل درجة الدكتوراه. اما بالنسبة للإعداد والتدريب فقد أشارت البيانات بان ما نسبته ١٢% فقط من افراد العينة أفادوا بانه سبق لهم دراسة مقررات جامعية حول الابداع، كما أكد ما نسبته ٢٦% فقط من العينة التحاقهم سابقاً ببرامج تدريبية حول تنمية الابداع. الجدول التالي، جدول ٣، يحتوي إحصاءات عينة الدراسة.

جدول٣: إحصاءات العينة وفق المتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٩٥	%٧٢
	انثى	٣٧	%٢٨
الخبرة في التدريس	١-٤ سنة	٢٧	%٢٠,٤
	٥-٩ سنة	٥٢	%٣٩,٤
	١٠ سنوات فأكثر	٥٣	%٤٠,٢
المؤهل	البكالوريوس	١١٦	%٨٧,٩
	الماجستير	١٦	%١٢,١
دراسة مقررات جامعة الابداع	نعم	١٦	%١٢,١
	لا	١١٦	%٨٧,٩
تدريب أثناء الخدمة حول تنمية الابداع	نعم	٣٥	%٢٦,٥
	لا	٩٧	%٧٣,٥
المجموع		١٣٢	%١٠٠

الأساليب الاحصائية: استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتنظيم وتلخيص البيانات، ثم إجراء الاختبارات الإحصائية التمهيدية لفحص البيانات، حيث تم إجراء اختبار ليفين للتحقق من تجانس التباين في متغير الادراكات حول الابداع لمجموعات المتغيرات المستقلة، ولم تُظهر النتائج فرق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في التباين لدى عينة الدراسة وفق متغير الجنس بين مجموعة المعلمين ومجموعة المعلمات (ف=٢,٢٩٦، القيمة الاحتمالية=٠,١٣٢)، ووفق متغير المؤهل (ف= ٢,٥١٥، القيمة الاحتمالية= ٠,١١٥)، ووفق متغير دراسة مقررات جامعية حول الابداع (ف= ٢,٥١٥، القيمة الاحتمالية= ٠,١١٥)، وكذلك وفق متغير التدريب (ف= ٠,٩٢٦، القيمة الاحتمالية= ٠,٣٣٨)، في حين وُجد أن التباين غير متجانس لدى مجموعات عينة الدراسة وفق متغير الخبرة في التدريس الذي مثلته فئات السنوات المدخلة (٣ مجموعات)، حيث ظهرت قيمة اختبار ليفين=٩,٧٨٤، القيمة الاحتمالية=٠,٠٠٠ ، ومع ذلك فإن توزيع قيم متوسط إدراكات عينة الدراسة بشكل عام تميل الى التوزيع الطبيعي كما هو موضح في الشكل رقم ١، كما أن البيانات لم تتضمن استجابات ذات قيم شاذة في مستوى الإدراكات.



وعليه فإنه يمكن الثقة في استخدام الإحصاء المعلمي/البارامتري في ضوء تأكيد العديد من المتخصصين في البحث والاحصاء على أفضلية تطبيق الإحصاء البارامتري للوصول الى نتائج ذات قيمة علمية أعلى في حال تحقق أغلب الشروط اللازمة لها؛ حيث تتميز بمتانة رياضياتية تتجاوز به عدم التحقق التام لبعض الشروط (Warner, 2013). بناءً على ذلك، تم تحديد عدد من الاحصاءات الوصفية والاختبارات الاستدلالية للتنظيم، والتلخيص، والتحقق من فروض الدراسة واستخلاص النتائج. شمل ذلك حساب التكرارات، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، بالإضافة الى اختبار ت للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي؛ مع الأخذ بالاعتبار النتائج الإحصائية البديلة لحالة عدم تجانس التباين في استجابات مجموعتي عينة الدراسة وفق الخبرة في التدريس وذلك بإجراء المقارنة المتعددة للفروق في الادراكات بين الفئات الثلاثة لمتغير سنوات الخبرة باستخدام اختبار دونت ت٣ Dunnett's T3 ، والذي يقوم على افتراض الشك في تجانس التباين بين المجموعات الفئوية.

النتائج والمناقشة:

يمكن استعراض نتائج الدارسة في ضوء الأسئلة المحددة لها، حيث يتعلق السؤال الأول بالإطار المفاهيمي المقترح للإبداع، المناسب لأدوار المعلمين المهنية، والمفترض العمل على تعزيزه لديهم من خلال برامج اعداد المعلم قبل الخدمةً وبرامج التدريب المستمر أثناء الخدمة؛ ويتعلق السؤال الثاني بمستوى إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح؛ في حين يتضمن السؤال الثالث التحقق من الفروق في الإدراكات في ضوء بعض المتغيرات المستقلة. ويمكن تفصيل النتائج وفق ما يلي:

أولاً: الإطار المفاهيمي المقترح لإدراك الابداع

وفي هذا الجانب، يقترح الباحث تعزيز إدراك الابداع بين المعلمين على أنه سلوكيات إنسانية إيجابية للتطور نحو تحقيق الذات، وذلك في ضوء التعريفات التي مالت نحو الاتساع والشمولية للعديد من جوانب النفس البشرية اعتماداً على الاتجاه الإنساني لعلم النفس في

تحديد طبيعة الابداع (Maslow, 1943, 1968; Rogers, 1954). وبذلك فالإبداع لا يقتصر على فئة محدودة من الموهوبين فقط ممن يساهمون بتقدم نوعي في مجال علمي أو تطبيقي ما؛ بل هو تركيب معقد من السلوك الإنساني موجود لدى غالبية البشر بمستويات مختلفة وفق ما تم تأكيده من خلال مراجعة الأدبيات النظرية ذات الصلة (Bereczki & Karpeti, 2018; Kaufman & Beghetto, 2009؛ عثمان، ٢٠٠٠). وفي ضوء ذلك يمكن القول إن الابداع قد يظهر مرتبط بسمات شخصية، أو مهارات عقلية، أو منتجات أصيلة..... فإذا نظرنا للإبداع من جانب واحد، فيمكن أن نُعرف الإبداع على أنه القدرة على تجاوز الأفكار، القوانين، الأنماط، العلاقات، أو التفضيلات التقليدية المتعلقة بموضوع ما وتقديم منتجات جديدة سواء كانت أفكار رائدة ذات معنى، تفسيرات، تصميمات، أو طرق للمعالجة.....، ولكن الابداع يشمل ذلك وجوانب متعددة اخرى، وقد يظهر لدى كل شخص بشكل مختلف في النوع والقيمة، والأثر، إذا توفرت العوامل المحفزة والداعمة في البيئة.

وعليه يمكن تحديد مفهوم الابداع Creativity بشكل أوسع وأشمل في أنه يمثل سلوكيات إنسانية إيجابية من أجل التطور والمضي قدماً نحو تحقيق الذات باعتبار تحقيق الذات يمثل الحاجة الأسمى للإنسان التي تتجدد باستمرار وفق تصنيف ماسلو للحاجات الإنسانية (Maslow, 1943)؛ وعليه فإن أي سلوكيات يتخذها الشخص من أجل أن يطور ذاته أو مجتمعه في أي جانب إيجابي نافع قاصداً به تحقيق ذاته؛ تمثل نشاطاً إبداعياً بمستوى معين يُقاس وفق معايير مختلفة منها طبيعة المجال وأصالة النتائج. ويجدر التأكيد أن محور هذه السلوكيات هو مركب نفسي يتضمن نمط العقلية، الاتجاهات، والاستعدادات... وبتفاعل هذا المركب مع عوامل البيئة والتعليم الفعال قد يظهر السلوك الإيجابي (الابداع) بمستوى معين سواء كان ابتكاريا فريداً أو لم يكن؛ باعتبار أن الابداع يظهر في مجالات متعددة، بصور متنوعة، وبمستويات متباينة من شخص لآخر. ويعد الابداع ذات ارتباط حتمي بالتعلم، حيث يؤدي الابداع (السلوكيات الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات) بالضرورة الى تعلم أفضل، كما أن التعلم بحد ذاته هو سلوك ابداعي باعتبار أن كلا المفهومين يؤديان الى التطور البشري، وعليه فإن ممارسات التدريس (التعليم المدرسي) لابد أن توجه نحو تنمية الابداع باعتباره سلوكيات إيجابية للتطور نحو تحقيق الذات، ومن ضمن هذه السلوكيات مساعي التعلم الحقيقي الفعال الذي يقوم على الاستقلالية، المرونة، وديمومة الاثر.

وحيث توجد العديد من المفاهيم الاخرى المرتبطة بالإبداع التي قد تكون سبباً في تضييق الرؤية وتشكيل الاتجاهات السلبية، فإنه يمكن القول أن الابداع هو أساس ثابت مرتبط بعلاقة ديناميكية مرنة متعددة الاتجاهات بأغلب المفاهيم المعبرة عن القدرات الإنسانية. فعلى سبيل المثال فإن الابتكار Innovation يعد مفهوم شائع الاستخدام كمرادف للإبداع، ولكنه هنا يمثل حالة لأحد مستويات الابداع العليا، وهو من جانب آخر يعبر أيضاً عن محصلة للإبداع وذلك حينما يُوجد الانسان حل نوعي لمشكلة حقيقية طارئة أو يقدم منتج حسي فريد من نوعه يضيف فائدة جديدة للمجتمع. ومن المفاهيم الأخرى ذات الصلة مفهوم الاختراع Invention، والذي ساد ايضاً ربطه بالابتكار كمفاهيم مترادفة، إلا أنه يمكن تمييز مفهوم الابتكار عن مفهوم الاختراع، بأن الابتكار يرتبط بإيجاد حل لمشكلة حقيقية طارئة، أو تقديم منتج حسي فريد ذات قيمة ومنفعة جديدة، وليس مبنى على مشكلة أو احتياجات قديمة سبق معالجتها بطريقة ما، أو تحسين لابتكارات سابقة؛ في حين أن الاختراع قد يكون تقديم الجديد من خلال إضافة تعديلات على ما هو موجود من ابتكارات

سابقة، او توظيف جزء من ابتكار سابق في مجال جديد، أو تقديم حلول أفضل لمشكلة قديمة سبق تقديم حلول لها ولكنها كانت ذات كفاءة أقل.

ويعد مفهوم الموهبة Giftedness أحد المفاهيم المتداخلة ذات الصلة أيضا بمفهوم الابداع، حيث يمثل الابداع مفهوم مستقل ولكنه أيضاً ضمن مكونات الموهبة بصرف النظر عن مجالها، ووجوده بمستوى عال ضمن تركيبة الموهبة يساهم في وصول الموهبة الى مرحلة التفوق الذي يظهر في عدة أشكال تتضمن التفوق الشخصي، التفوق الاجتماعي، التفوق الدراسي، .... وصولاً إلى الابتكار النوعي وريادة الاعمال باعتبار ذلك مستوى متقدم من الابداع. كما يجدر التوضيح أنه في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح للإبداع، فإنه ليس شرطا ان يكون الشخص موهوباً في مجال ما لتكون لديه سمات الابداع، ولكن الابداع قد يكون لدى الشخص في سلوكيات ومظاهر أخرى أقل مستوى لا تتطلب قدرات استثنائية ولا يشترط فيها أصالة في المخرجات في مستوياتها الأولى، مادام انها ضمن إطار السلوكيات الإنسانية الايجابية للتطور نحو تحقيق الذات. كما يجدر التأكيد ان تعزيز الابداع للموهوبين وفق هذا المفهوم التطوري الواسع هام لتحقيق التنمية الشاملة للموهوبين في كافة جوانب الشخصية ليكونوا نافعين لذواتهم ومجتمعاتهم بكفاءة أعلى.

وبذلك يكون الابداع عامل أساسي في كل مستويات النشاط الإنساني، مع تغير المفاهيم المعبرة عن طبيعة المستوى والمجال الذي يكون عليه الشخص المبدع والتي في مجملها مفاهيم متداخلة أيضا. وعليه فإن الابداع كمركب سلوكي له منطلقات موجودة لدى كل شخص بنسب معينة قابلة للنمو والتطوير، أي أن كل شخص لديه مقومات ليكون مبدع بطريقة خاصة ومستوى معين كل بحسب حالته ومجالاته المفضلة في ضوء المحفزات المتاحة وطبيعة عوامل البيئة المحيطة (e.g., Torrance, 1995; Brinkman, 2010; Sternberg, 2010; Sriraman, Yaftian, & Lee, 2011). ولكن المستويات المتقدمة العليا من الابداع قد لا يصل إليها كل شخص لأنها تتطلب مستويات عليا من القدرات والسمات الشخصية التي ترتبط بوجود موهبة في مجال ما (المبدع الموهوب)، بالإضافة الى الممارسة المنظمة للمهارات مع الاستمرارية في التطبيق عبر المناهج التعليمية الرسمية والخبرات الاثرائية الاضافية.

في ضوء ما سبق، يمكن استنتاج حاجة المعلمين أن يدركوا الابداع وفق الإطار المفاهيمي المقترح السابق، لكي يُدرسوا لتنمية الابداع لكل الطلاب في جميع الظروف، من خلال إيمان عميق بأن جميع الطلاب بحاجة أن يكونوا على قدر من الابداع في حياتهم، ليستشعروا الابداع من حولهم، ليمارسوا الابداع بأنفسهم، وليتجهوا نحو تحقيق ذواتهم من خلال إنجاز اهداف عليا والشعور بالرضا الذاتي وتحقيق مستوى أعلى في الصحة النفسية. وعليه يُفترض ربط التدريس بالإبداع كاحتياج لكل الطلاب وكهدف تعليمي في كل المواقف التعليمية، وذلك في ضوء علاقة الابداع بنمط الحياة ومهارات التطور الشخصي والإنجازات النوعية؛ ليس فقط للطلاب الموهوبين وإنما لجميع الطلاب. حيث تعول المجتمعات في أن يكون لدى غالبية النشء القدرات على التعلم الذاتي المستمر، واستخدام ما لديهم من استعدادات بالمستوى الاعلى الممكن لكل فرد للنمو والتطور الشخصي، التمكن من مهارات المستقبل، التفاعل الإيجابي الفعال مع التغيرات المتسارعة والأحداث غير المتوقعة، التعامل مع الفرص والتحديات المعقدة باستقلالية في ضوء الطرق العلمية، حل المشكلات ابداعياً، تطوير ابتكارات جديدة، وقيادة المجتمعات نحو الايجابية والإنتاجية.

ثانياً: مستوى إدراكات المعلمين حول الابداع

فيما يتعلق بالسؤال الثاني لهذه الدارسة المتعلق بمستوى إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء الإطار المفاهيمي المقترح، فإنه تم استخلاص التكرارات وحساب المتوسط الحسابي، النسبة، بالإضافة الى الانحراف المعياري لتلخيص البيانات والحصول على معلومات للإجابة عن السؤال وفق الجدول رقم ٤.

جدول ٤: ادراكات المعلمين حول الابداع

م	الادراكات	التكرار لاستجابات درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط	النسبة
		أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق نهائياً			
١	الابداع هدف أساسي من أهداف التعليم والتعلم	٢٧	١٠٥	–	–	–	٠,٤٠	٤,٢٠	%٨٤
٢	الابداع قدرة فطرية لا يمكن اكسابها للطلاب	–	١٤	٦٦	٤٦	٦	٠,٧٣	٣,٣٣	%٦٦
٣	الابداع يظهر فقط في منتجات الفنون الأدبية والمهارات الحركية	–	٢	٢٨	٨٦	١٦	٠,٦٢	٣,٨٨	%٧٨
٤	الابداع محور أساسي في عملية التطور البشري	٢٩	٩٨	٥	–	–	٠,٤٨	٤,١٨	%٨٤
٥	الابداع يمكن تنميته إذا توفرت البيئة المناسبة	٤	٥١	٧٧	–	–	٠,٥٦	٣,٤٥	%٧٠
٦	مهارات الابداع تعزز التفوق الدراسي والكفاءة الاجتماعية	٢٦	٩١	١٥	–	–	٠,٥٥	٤,٠٨	%٨٢
٧	الابداع يتضمن مهارات يمكن ربطها بالمهارات الأساسية المقررة في المنهج الدراسي الرسمي	١٧	٧٤	٣٣	٨	–	٠.٧٥	٣.٧٦	%٧٥
٨	السمات الشخصية بعد أساسي من أبعاد الابداع	٧	٦٤	٦١	–	–	٠,٥٩	٣,٥٩	%٧٢
٩	الابداع يشمل مهارات في أبعاد متعددة	١٥	٧٧	٤٠	–	–	٠,٦٢	٣,٨١	%٧٦

١٠	التأخر الدراسي دليل على عدم وجود استعدادات الابداع	–	١٧	٥١	٥٨	٥	٠,٧٧	٣.٣٨	%٦٨
١١	الابداع هو مركب مهارات وسلوكيات إنسانية موجودة لدى الجميع بمستويات مختلفة	٣	٥٧	٥٥	١٧	–	٠,٧٣	٣,٣٥	%٦٧
١٢	مهارات الإبداع تتطلب محفزات لتظهر وتتطور	٣	٦٠	٥٢	١٧	–	٠,٧٤	٣,٣٧	%٦٧
١٣	لا يتطور الابداع إلا من خلال برامج خاصة خارج المنهج الدراسي المقرر	–	١٧	٥١	٧٥	٧	٠,٧٨	٣,٤١	%٦٨
١٤	الابداع سمات موجودة لدى عدد قليل جدا من المجتمع	٤	٢٢	٦٠	٤٦	–	٠,٧٩	٣,١٢	%٦٢
المتوسط العام لمستوى الإدراكات				الانحراف المعياري			التقييم العام لمستوى الادراكات		
٣,٦٤ (%٧٣)				٠,٣٣			متوسط		

وتشير البيانات في الجدول السابق إلى أن المتوسط العام لمستوى ادراكات المعلمين حول الابداع هو ٣,٦٤ (٧٣%)، بانحراف معياري مقداره (٠,٣٣)؛ وهي درجة تعبر عن مستوى متوسط في مستوى الادراكات بشكل عام مقارنةً بالإطار المفاهيمي المقترح المستند على الاتجاهات والنظريات الواسعة المفسرة لطبيعة الابداع. وقد تباينت استجابات المشاركين حول كل عبارة، فعلى سبيل المثال يلاحظ من التكرارات أن جميع المشاركين أكدوا أن الابداع يمثل هدف أساسي للتعلم والتعليم بمستوى إدراك تم تقديره بنسبة ٨٤%، حيث تضمنت الاستجابات خيار (أوافق تماماً) من عدد ٢٧ مشارك وخيار (أوافق) من عدد ١٠٥ مشارك؛ وبذلك يكون المحتوى المعرفي في هذه العبارة مدرك بشكل عال من المعلمين، بالإضافة الى ما تتضمنه عبارة " الابداع محمور أساسي في عملية التطور البشري" والتي تأتي ثانيا في مستوى الادراك حيث تضمنت الاستجابات تأييد لمضمونها من قبل الغالبية، مع وجود عدد خمسة مشاركين أظهروا عدم معرفة وموقف جازم حول محتوى العبارة. كما كانت عبارة " الابداع سمات موجودة لدى عدد قليل جدا من المجتمع" ذات المستوى الاكبر في تدني الادراك من قبل المعلمين، حيث اظهر عدد ٢٦ معلم انهم موافقون على محتوى العبارة، وعدد ٦٠ مشارك غير متأكدين حول محتوى العبارة؛ وهو ما نسبته اجمالاً ٦٥% من المشاركين لديهم تردد في تقبل شمولية واتساع الابداع.

ثالثاً: الفروق في مستوى إدراكات المعلمين

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث المتعلق بالتحقق من الفروق في مستوى إدراكات المعلمين في ضوء المتغيرات المستقلة التي شملتها هذه الدراسة، فقد تم اجراء اختبار ت

للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق ان وجد بين متوسطات إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير الجنس، والجدول التالي رقم ٥ يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب.

جدول ٥: اختبار ت للفرق في متوسط ادراكات المعلمين في ضوء متغير الجنس

الجنس	العدد	مستوى الادراكات		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمالية	ت	درجة الحرية	الاحتمالية
ذكر	٩٥	٣,٥٦	٠,٣٠	٢,٢٩٦	٠,١٣٢	٢,٨٩٣	١٣٠	٠,٠٠٤
انثى	٣٧	٣,٧٧	٠.٣٦					

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير الجنس لصالح مجموعة الإناث (ت= ٢,٨٩٣، القيمة الاحتمالية/ p value = ٠,٠٠٤). حيث كانت قيمة متوسط ادراكات المعلمات يساوي ٣,٧٧، بينما كانت متوسط ادراكات المعلمين ذات قيمة أقل تساوي ٣,٥٦؛ وجميعها تمثل قيم أقرب الى المستوى المتوسط في الادراكات بشكل عام. وهي نتيجة تتطلب مزيد من الدراسات للتعرف على عوامل اتساع نظرة مجموعة الاناث حول الابداع بشكل أكبر من مجموعة الذكور. كما تم اجراء اختبار ت للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق ان وجد بين متوسطات إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير المؤهل العلمي. والجدول رقم ٦ يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب.

جدول ٦: اختبار ت للفرق في متوسط ادراكات المعلمين في ضوء متغير المؤهل العلمي

المؤهل	العدد	مستوى الادراكات		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمالية	ت	درجة الحرية	الاحتمالية
بكالوريوس	١١٦	٣,٥٤	٠,٢١	٢,٥١٥	٠,١١٥	١٤,١٤٩	١٣٠	٠,٠٠٠
ماجستير	١٦	٤,٣٣	٠.١٥					

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى إدراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير المؤهل العلمي لصالح حاملي درجة الماجستير (ت= ١٤,١٤٩، القيمة الاحتمالية= ٠,٠٠٠). حيث كانت قيمة متوسط إدراكات حاملي درجة الماجستير يساوي ٤,٣٣، بينما كانت متوسط ادراكات حاملي درجة البكالوريوس ذات قيمة أقل تساوي ٣,٥٤؛ وهي نتيجة تدل بشكل واضح على أهمية التنمية المهنية من خلال الدراسات العليا في تثبيت المفاهيم الصحيحة وتحسين الادراكات حول الابداع خاصة إذا توفر خلال البرامج المتاحة مقررات تناقش الابداع بشكل مباشر.

وللتحقق من الفروق في متوسطات الادراكات حول الابداع في ضوء سنوات الخبرة في التدريس تم اجراء تحليل التباين الأحادي لمجموعات متغير الخبرة في التدريس التي تمثلت في ثلاث مجموعات تم تصنيفها على أساس فئات لسنوات التدريس. والجدول التالي، جدول رقم ٧، يحتوي البيانات التوضيحية.

جدول ٧: *تحليل التباين الأحادي للفرق في مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير الخبرة في التدريس*

الخبرة في التدريس	العدد	مستوى الادراكات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
		المتوسط	الانحراف المعياري						
١-٤ سنة	٢٧	٣,٧٤	٠,٤٠٢	بين المجموعات	١,٩٤٨	٢	٠,٥٤٢	٥,٣٠٧	٠,٠٠٦
٥-٩ سنة	٥٢	٣,٦٩	٠,٣٦٨	داخل المجموعات	١٣,١٧٢	١٢٩	٠,١٠٢		
١٠ سنوات فأكثر	٥٣	٣,٥٣	٠,١٩٨	المجموع	١٤,٢٥٦	١٣١			

ويتضح من البيانات التي يتضمنها الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع تعزى لمتغير الخبرة في التدريس (ف= ٥,٣٠٧، القيمة الاحتمالية= ٠,٠٠٦)، لصالح الملتحقين حديثاً بمهنة التدريس، حيث أظهرت النتائج الظاهرية لمتوسطات مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع أن المستوى الأقل في الادراكات كان لدى من لهم سنوات خبرة في التدريس تعادل عشر سنوات فأكثر بمتوسط يساوي ٣,٥٣؛ في حين كان متوسط الادراكات لمجموعة ١-٤ سنة= ٣,٧٤، ومتوسط الادراكات لمجموعة (٥-٩ سنة) هو ٣,٦٩. وللتحديد الدقيق لمصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية ضمن المجموعات المختلفة، تم اجراء المقارنة المتعددة باستخدام اختبار دونت ت٣ Dunnett's T3 ، في ضوء عدم التجانس التام للتباين بين مجموعات المتغير المستقل (قيمة اختبار ليفين= ٩,٧٨٤، القيمة الاحتمالية= ٠,٠٠٠). والجدول رقم ٨ يوضح بيانات المقارنة التتبعية المتعددة بين المجموعات الفئوية:

جدول ٨: *المقارنة البعدية المتعددة للفرق في مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير الخبرة في التدريس*

	الخبرة في التدريس (أ)	الخبرة في التدريس (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
اختبار دونت، ت٣ Dunnett's T3	١-٤ سنوات	٥-٩ سنوات	٠,٠٤٧	٠.٠٩٢	٠.٩٤١
		١٠ سنوات فأكثر	٠.٢١٢*	٠.٠٨٢	٠,٠٤٢
	٥-٩ سنوات	١-٤ سنوات	٠.٠٤٧-	٠.٠٩٢	٠.٩٤١
		١٠ سنوات فأكثر	٠.١٦٥*	٠.٠٥٨	٠.٠١٦
	١٠ سنوات فأكثر	١-٤ سنوات	٠.٢١٢-*	٠.٠٨٢	٠.٠٤٢
		٥-٩ سنوات	٠.١٦٥-*	٠.٠٥٨	٠,٠١٦

* متوسط الفرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

ومن خلال البيانات في الجدول السابق، نلاحظ أن مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية هي المجموعة ذات الخبرة التدريسية الأكبر والمصنفة بفئة ١٠ سنوات فأكثر، حيث نجد ان الفرق دال احصائيا بين هذ المجموعة ومجموعة المعلمين من ذوي الخبرة ١-٤ سنوات لصالح ذوي الخبرة الأقل (متوسط الفروق= -٠,٢١٢، الاحتمالية= ٠,٠٤٢)؛ وكذلك الفرق دال إحصائياً بين هذه المجموعة والمجموعة ذوي الخبرة من ٥-٩ سنوات لصالح المجموعة ذات الخبرة الأقل (متوسط الفروق= -٠,١٦٥، الاحتمالية= ٠,٠١٦). في حين لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في الادراكات بين مجموعتي المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية ١-٤ سنوات، مع ٥-٩ سنوات (متوسط الفروق= ٠,٠٤٧، الاحتمالية= ٠,٩٤١).

وفيما يتعلق بدراسة الفروق في مستوى إدراكات المعلمين في ضوء متغير دراسة مقررات جامعية حول الابداع، فقد تم إجراء اختبار ت للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق ان وجد بين متوسطات إدراكات المعلمين، والجدول التالي رقم ٩ يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب:

جدول ٩: *اختبار ت للفرق في متوسط إدراكات المعلمين في ضوء متغير دراسة مقررات جامعية حول الابداع*

دراسة مقررات حول الابداع	العدد	مستوى الادراكات		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمالية	ت	درجة الحرية	الاحتمالية
نعم	١٦	٤,٣٣	٠,١٥	٢,٥١٥	٠,١١٥	١٤,١٤٩	١٣٠	٠,٠٠٠
لا	١١٦	٣,٥٤	٠,٢١					

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير دراسة مقررات جامعية حول الابداع لصالح مجموعة المعلمين الذين سبق لهم دراسة مقررات ذات صلة (ت= ١٤,١٤٩، القيمة الاحتمالية= ٠,٠٠٠). حيث كانت قيمة متوسط ادراكات من سبق لهم دراسة مقررات جامعية حول الابداع يساوي ٤,٣٣، بينما كانت متوسط ادراكات المعلمين الذين لم يسبق لهم دراسة مقررات ذات صلة يساوي ٣,٥٤؛ وهي نتيجة تدل بشكل واضح دور الاعداد الفعال للمعلم حول فهم وتنمية الابداع في تعزيز الادراكات الصحيحة.

وكما تم التحقق من الفروق في مستوى ادراكات المعلمين في ضوء متغير التدريب اثناء الخدمة المتعلق بتنمية الابداع، بإجراء اختبار ت للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق ان وجد بين متوسطات إدراكات المعلمين والجدول التالي، جدول رقم ٨، يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب:

جدول ١٠: *اختبار ت للفرق في متوسط ادراكات المعلمين في ضوء متغير التدريب المتعلق بتنمية الابداع*

التدريب المتعلق بتنمية الابداع	العدد	مستوى الادراكات		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الاحتمالية	ت	درجة الحرية	الاحتمالية
نعم	٣٥	٣,٦٩	٠,٢٩٦	٠,٩٢٦	٠,٣٣٨	١.٠٢١	١٣٠	٠,٣٠٩
لا	٩٧	٣,٦٢	٠,٣٤١					

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى ادراكات المعلمين حول الابداع في ضوء متغير التدريب التعلق بتنمية الابداع (ت= ١,٠٢١، القيمة الاحتمالية= ٠,٣٠٩). حيث كانت قيمة متوسط إدراكات الذين سبق لهم الانخراط في دورات تدريبية متعلقة بتنمية الابداع يساوي ٣,٦٩، بينما كانت متوسط إدراكات المعلمين الذين لم يسبق لهم الانخراط في دورات تدريبية متعلقة بتنمية الابداع يساوي ٣,٦٢؛ وهي قيم متماثلة إلى حد كبير، وتشكل تساؤلات حول طبيعة البرامج التدريبية المتعلقة بتنمية الابداع المقدمة وأسباب عدم فعاليتها في إحداث فرق إيجابي ذات دلالة إحصائية في إدراكات المعلمين.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص أن نتائج الدراسة الحالية في مجملها لا تختلف عن دراسات سابقة من حيث متوسط مستوى إدراكات المعلمين حول الابداع، وأن المعلمين بشكل عام مدركين لقيمة الابداع وأهمية تنميته في المدارس (e.g., Fryer & Collings, 1991). ولكن النتائج تضمنت ايضاً اختلافات في نسبة الذين لديهم عدم وضوح حول بعض الأساسيات الإدراكية المتعلقة بالإبداع وفق الاتجاهات المعاصرة القائمة على النظرة الواسعة للإبداع باعتباره

مركب مهارات وسمات يمكن اكسابها وتنميتها للجميع بمستويات متباينة. حيث أظهرت النتائج اتساقاً مع دراسات سابقة أيضاً في أن الغالبية من عينة الدراسة لايزال لديهم خلط وعدم ثبات في الاتجاه حول إدراك الحقيقة الواسعة للإبداع وطبيعة تطور أبعاده (e.g., Aljughaiman & Mowrer-Renolds, 2005; Bereczki & Karpeti, 2018). فعلى سبيل المثال اشارت النتائج في الدراسة الحالية الى وجود نسبة ٣٣% من المعلمين المشاركين ليس لهم رأي جازم حول ما إذا كان الابداع قدرات يمكن اكسابها للطلاب ام لا، مما يعطي ضمنياً مؤشراً لاعتقادهم بالعوامل الوراثية الفطرية كأساس للإبداع، خاصة أن نسبة أخرى تعادل ٣١% من عينة الدراسة أجابوا بالموافقة على ان الابداع قدرة فطرية لا يمكن إكسابها، في حين كان لما نسبته ٦% فقط من عينة الدراسة رأي إيجابي في هذا الجانب متوافق مع الاتجاهات المعاصرة ونظرة النمو للإبداع. وامتدادا لمؤشرات الخلط الإدراكي وعدم ثبات الرؤية لدى عينة الدراسة، كان ضمن النتائج ايضاً ان نسبة ٢٧% من عينة الدراسة لا يوافقون على ان الابداع يمكن تنميته إذا توفرت البيئة المناسبة، ونسبة ٣٣% من عينة الدراسة يستبعدون السمات الشخصية من تركيبة الابداع.

وفيما يتعلق بدور المتغيرات المستقلة في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في ادراكات المعلمين، فكان ضمن النتائج تميز مجموعة الاناث بإدراكات أكثر إيجابية واتساعاً لطبيعة الابداع، في حين وُجدت أيضا فروق ذات دلالة إحصائية تعد منطقية لصالح المعلمين ممن يحملون مؤهل علمي اعلى(الماجستير) عن المجموعة الأخرى (حملة البكالوريوس)، وكذلك لصالح من سبق لهم دراسة مقررات جامعية حول الابداع عن المجموعة الأخرى ممن لم يسبق لهم ذلك. ولكن النتائج المرتبطة بتحليل الفروق في ضوء سنوات الخبرة في التدريس، والتدريب المتعلق بتنمية الابداع، كانت غير متوقعة وتثير تساؤلات تتطلب مزيد من الدراسة المتعمقة، حيث شملت النتائج فرق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة ذات سنوات الخبرة الأقل (١-٤ سنوات)، وذلك بظهور المعلمون ذو الخبرة التدريسية الأعلى (١٠ سنوات فأكثر) بمستوى ادراكات أقل بقيمة ذات دلالة إحصائية من مجموعات المعلمين الأخرى. وفيما يتعلق بمتغير التدريب حول تنمية الابداع فقد أظهرت النتائج عدم مساهمته بفرق ذات دلالة إحصائية بين من سبق له الالتحاق بدورات تدريبية ومن لم يسبق له ذلك. وتخلق النتائج في هذا الجانب تساؤلات حول انخفاض مستوى الادراكات لدى المعلمين الذين لديهم خبرة تدريسية أكثر من عشر سنوات، والتي قد يدخل من ضمنها مدى انعكاس سنوات العمل في التدريس على شكل خبرات فعلية ذات قيمة مضافة للمعلمين تزيد من كفاياتهم المهنية. كما قد يدخل ضمن التفسيرات الضمنية احتمالية ان يكون ارتفاع مستوى الادراكات لدى المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية الأقل بسبب انخراطهم في برامج اعداد قبل الخدمة ذات جودة أفضل مما كانت عليه للمعلمين الاقدم؛ محدثة وفق الاتجاهات المعاصرة حول فهم وتعزيز الابداع لجميع الطلاب. وفيما يتعلق بعدم مساهمة متغير التدريب اثناء الخدمة بفرق في الادراكات ذات دلالة إحصائية، فإن التفسيرات المحتملة قد تتضمن عدم كفاية التدريب المنفذ حول الإبداع في تحسين ادراكات المعلمين للإبداع وطبيعة تطوره؛ وعليه فإن هذا الجانب يتطلب مزيد من الدراسات الاستقصائية المتعمقة.

الخلاصة والتوصيات:

أجريت هذه الدراسة انطلاقا من أهمية الادراكات الواسعة الصحيحة حول الابداع في تشكيل الاتجاهات الايجابية وتحقيق الممارسات التعليمية الفعالة التي تحفز وتعزز الابداع لجميع الطلاب بكافة مكوناته؛

استجابةً للأهمية المتزايدة في خلق جيل مبدع قادر على التعامل الإيجابي مع التحولات المتسارعة في عالمنا اليوم. وقد تضمن ما قدمته هذ الدارسة على إطار مفاهيمي للإبداع يعزز فهم الابداع على أنه سلوكيات إنسانية إيجابية للتطور نحو تحقيق الذات. كما شملت النتائج الوصفية أن إدراكات المعلمين، وإن كانت في مستوى متوسط حسابياً من حيث التوافق مع الإطار المفاهيمي المقترح، إلا انها أظهرت عدم ثبات الاتساع والشمولية في الرؤية حول الابداع حيث تضمنت النتائج تناقض ادراكي لدى نسبة من عينة الدراسة في بعض جوانب الابداع. وقد كانت أهم نتائج التحليل الاستدلالي عدم مساهمة متغير التدريب حول تنمية الابداع في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في ادراكات المعلمين، وهي نتيجة تتطلب مزيد من التعمق في الدراسات المستقبلية. كما خلص الباحث إلى التأكيد على ضرورة التدريس لتنمية الابداع كحالة ضمنية أساسية في كل المواقف التدريسية وذلك بتحفيز ودعم تشكل السلوكيات الإيجابية لجميع الطلاب بما يحقق لهم التطور الشامل المتكامل الذي يقودهم نحو تحقيق ذواتهم، وتمثل هذه السلوكيات الايجابية الإطار المفاهيمي المقترح للإبداع في هذه الدراسة، والذي يرى الباحث أهمية تعزيزه لدى جميع المعلمين. وفي ضوء ذلك يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- نشر ثقافة التدريس لتنمية الابداع باعتباره مفهوم واسع شامل لجوانب عديدة من التطور الشخصي والتأثير الاجتماعي، والمحدد فيما اقترحته هذه الدراسة بالسلوكيات الانسانية الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات.
- المراجعة الدورية للمفاهيم الشائعة حول الابداع لتعزيز المعنى الواسع وتصحيح ما قد يظهر من إدراكات خاطئة.
- إجراء مزيد من الدراسات للتحقق العلمي الميداني من أسباب عدم فعالية التدريب المنفذ حول تنمية الابداع في إحداث فرق إيجابي دال احصائياً في ادراكات المعلمين وفق ما تضمنته نتائج هذه الدراسة.
- تعزيز البرامج الجامعية الاكاديمية والبرامج المهنية الخاصة بإعداد المعلم بمقررات مستقلة حول الابداع لتمكين معلمي المستقبل من هذا المفهوم الحيوي المرتبط بأبعاد التنمية البشرية المستدامة، وبما تتضمنه الخطط الاستراتيجية المجتمعية للدول المتقدمة والواعدة حول العالم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

جروان، فتحي (٢٠١٣). *الابداع: مفاهيمه، معاييره، مكوناته*. الأردن، عمان: دار الفكر.

زيدان، عفيف؛ والصيفي، عبدالغني (٢٠٠٢). اعتقادات طلبة كليتي العلوم في جامعتي القدس والنجاح الوطنية حول الإبداع. *مجلة اتحاد الجامعات العربية في التعليم العالي*، ٣٣(٢)، ٧٧-٩٩.

عثمان، فاروق (٢٠٠٠). *الابداع من المنظور الشامل: رؤية ناقدة*. مصر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السليمان، نوره إبراهيم (٢٠٠٦). *التفوق العقلي والموهبة والإبداع*. السعودية، الرياض: الجريسي للنشر.

شقير، زينب (٢٠٠٦). *الاكتشاف المبكر والرعاية المتكاملة للتفوق والموهبة والابداع*. مصر، القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر.

ودعاني، ماجد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لإدراك أبعاد الموهبة في تحسين اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو التعليم والرعاية الخاصة بالموهوبين. *مجلة التربية بجامعة بنها*، ٢٩(١١٦)، ٥٣٥-٥٥٠.

ودعاني، ماجد؛ وأبو الفتوح، مُحَمَّد (٢٠١٩). بناء وتقنين مقياس تقدير للمؤشرات السلوكية المنبئة بالموهبة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، ١٥(٤)، ٣٩٩-٤١٧.

المراجع الأجنبية

Aljughaiman, A., & Mowrer-Renolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17-34

Amabile, T. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013

Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376

Amabile, T. (2001). Beyond talent. *American Psychologist*, 56(4), 333-336.

Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Heroon, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5),1154-1184.

Beghetto, R., & Kaufman, J. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79

Bereczki, E., & Karpeti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56

Brinkman, D. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. *Arts Education Policy Review*, 111, 48-50

Chan S., Y. M. (2014). Creativity beliefs, creativity personality creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong . *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118.

Davies, l., Newton, L., & Newton, D. (2018). Creativity as a twenty-first century competence: an exploratory study of provision and reality. *Education 3-13*, 46(7), 879-891

Davis, G. (2004). *Creativity is for ever.* Dubuqe, IA: Kandall Hunt Publishing Company.

Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented.* Boston, MA: Pearson Education.

DeBono, E. (1999). *Six thinking hats.* New York: Little and Brown Company.

Fryer, M., & Collings, J. (1991). Teachers views about creativity. *Br. J. edu. Psychol*, 61, 207-219

Gralewski, J. (2009). Teachers' beliefs about creative students' characteristics: A qualitative study. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 138-155

Guilford, J. (1950). Creativity . *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.

Guilford, J. (1966). Measurement and creativity. *Theory into Practice*, 5(4), 186-202

Hong, M., & Kang, N. (2010). South Korean and the US secondary school science teachers' conceptions of creativity and teaching for creativity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 821-843

Kampylisa, P., Berki, E., & Sariluomaa, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 15–29.

creativity and giftedness in mathematics (pp. 119-130). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers

Stanley, J. (1991). An academic model for educating the mathematically talented. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 36-42.

Sternberg, R. (2004). Teaching college students that creativity is a decision. *Guidance & Counseling*, 19(4), 196-200.

Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.

Sternberg, R. (2010). Teaching for creativity . In R. Beghetto, & J. Kaufman, *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 394-414). New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R., & Kaufman, J. (1998). Human abilities. *Annual Review Psychology*, 49, 47-502.

Sternberg, R., & Lubart, T. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688

Sternberg, R., Kaufman, J., & Grigorenko, E. (2008). *Applied intelligence.* New York, NY: Cambridge University Press.

Taylor, I. (1959). The nature of the creative process. In P. Smith (Ed.), Creativity: An examination of the creative process (pp. 51–82). . *New York: Hasting House Publishers*.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc

Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234

Torrance, E. P. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review*, 7(3), 313-322

Kaplan, D. (2019). Creativity in education: Teaching for creativity development. *Psychology*, 10, 140-147.

Kaufman, J., & Beghetto, R. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396

Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being.* New York, NY: Harper.

Miligram, R., & Hong, E. (2009). Talent loss in mathematics: Causes and solutions. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 149-161). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st century skills: How to embed creativity into the curriculum.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Plucker, J., Beghetto, R., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310

Rogers, C. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249-260.

Sak, U. (2004). About creativity, giftedness and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216-222.

Sriraman, B., Yaftian, N., & Lee, K. (2011). Mathematical creativity and mathematics education: A derivative of existing research. In B. Sriraman, & K. Lee (Eds.), *The elements of*

mathematical talent development. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (9), 1917-1925.

Wadaani, M. (2015). Teaching for creativity as human development toward self-actualization: The essence of authentic learning and optimal growth for all students. *Creative Education*, 6, 669-679

Warner, R. (2013). Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

Treffinger, D. (1988). Components of creativity: Another look. *Creative Learning Today*, 2(5), 1-4.

Treffinger, D. (1991). Creative productivity: Understanding its sources and nurture. *Illinois Council for Gifted Journal*, 10, 6-8

Treffinger, D., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educatores.* Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Trilling, B., & & Charles, F. (2009). *21st century skills: Leaning for life in our times.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Willey Imprint

Wadaani, M. (2019). A proposed model for understanding and supporting creativity and

Teachers' Perceptions about Creativity According to a Proposed Conceptual Framework Relating Creativity to Human Positive Behaviors for Development toward Self-Actualization

Majed Rabhan Y Wadaani
Department of Special Education
Jazan University, Saudi Arabia

Abstract

This study aimed at providing a conceptual framework for creativity to meet teachers needs for a broad definition that enhances their attitudes toward nurturing creativity for all students. Then, teachers' perceptions about creativity were explored according to a such proposed conceptual framework. Research procedures included analysis of contemporary theories, and the proposed conceptual framework was developed accordingly. After that, a questionnaire was designed and distributed to a sample of 132 teachers to identify their perceptions using the descriptive method with some inferential statistics such as t-test and one-way analysis of variance. The researcher reached to adopt a conceptual framework for understanding creativity as human positive behaviors for development toward self-actualization. The results showed also that teachers' perceptions overall appeared to be in a moderate level of alignment with the proposed conceptual framework, but they still are mixed and unstable based on individual cases; since some teachers tended to restrict the meaning of creativity, while others perceive creativity within arts fields only, with a trend towards linking creativity development with special programs out of school curriculum. Positive significant differences in teachers' perceptions were found based on the gender in favor of the female teachers, and the academic degree in favor of those who hold a master's degree, as well as, in favor of those who have taken university courses about creativity; while, the results regarding the training and teaching experience variables included that the less experienced teachers hold a significantly better understanding of creativity; while the training variable did not contribute to any significant differences between teachers groups. Implications of such perceptions were discussed according to the importance of the proposed conceptual framework in achieving authentic learning for all students and providing additional effective support for the gifted.

Keywords: Creativity, Conceptual Framework, Self-Actualization, Teachers Perceptions

الموارد التعليمية المفتوحة ودورها في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان

د. خالد بن حسين خلوي موكلي

قسم تقنيات التعليم – كلية التربية– جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

د. حمادة محمد مسعود إبراهيم

قسم تقنيات التعليم –كلية التربية– جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الموارد التعليمة المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، تم توصيفهم طبقًا لمتغيرات الدراسة حسب (الجنس – التخصص – درجة إجادة اللغة الإنجليزية –المستوى الدراسي) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بمدخله المسحي، وتم جمع البيانات عن طريق استبانة مكونة من(٦٥) عبارة موزعة على أربعة محاور، تضمنت مدى استخدام طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان للموارد التعليمية المفتوحة، والمعوقات التي تواجههم عند استخدامها والتسهيلات التي تقدمها الجامعة لهم ومدى استفادتهم منها في تحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان يستخدمون الموارد التعليمية المفتوحة بدرجة كبيرة، وأن أبرز المعوقات التي تواجههم عند الاستخدام تمثلت في عدم وجود محفزات، ومشاكل البنية التحتية، وانقطاع الانترنت المتكرر، وقلة توفير الدعم الفني اللازم، وأن أبرز التسهيلات التي تقدمها الجامعة تمثلت في جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة من الجامعة، ودعم تبني استخدام الموارد التعليمية المفتوحة، واتاحة الحرية لاختيار طرق ووسائل اعداد المقررات باستخدام الموارد المفتوحة، وأن استفادة طلبة الدراسات العليا من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية كانت كبيرة جداً، كما اثبتت الدراسة عدم وجود فروق في استخدام طلبة الدراسات العليا للموارد التعليمية المفتوحة تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص–درجة اجادة اللغة الإنجليزية – المستوى الدراسي) بينما توجد فروق تعزى لمتغير الجنس (ذكور –اناث) لصالح الذكور، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم مجموعة من ورش العمل والدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في جامعة جازان حول استخدام الموارد التعليمية المفتوحة وأفضل الطرق لدمجها في المقررات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الموارد التعليمة المفتوحة، طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان، الأهداف التعليمية والبحثية.

مُقَدِمَةُ :

في ظل التطورات المتزايدة والسريعة في أنماط التعليم المعزز بتقنيات المعلومات والاتصالات، والانخراط في اقتصاد المعرفة واللحاق بالدول المتقدمة معرفيا واقتصاديا وتوسيع العرض التعليمي وتجويده في جميع مستوياته، تعد الموارد التعليمية المفتوحة أحد الوسائل الهامة التي تسهل الوصول إلى المعرفة وتخلق فرص للتعلم والتعليم بشكل تعاوني وتشاركي مع العالم، وتفتح الباب أمام الجميع للإبداع والابتكار.

إن التحولات الجديدة في عالم تقنيات التعليم والمعلومات والاتصالات التربوية تجاوزت حدود القاعات الدراسية إلى النظام التعليمي كاملاً، وغيرت جغرافية المؤسسات التربوية، ودعت إلى تبنى اتجاهات حديثة عالميا" نحو الانفتاح علميا" وتكنولوجيا" على المجتمعات، ومن بين هذه الاتجاهات ظهور البرامج مفتوحة المصدر Open source software والنشر متاح الوصول Open Access Publishingوالموارد التعليمية المفتوحة Open Educational Resources و كان هدفها توفير مصادر تعليمية عالية الجودة لكل من المعلم والمتعلم مجانا ولمن يرغب ، ودعم برامج

التعليم الإلكتروني والمساعدة في تقليل الصعوبات التي تواجه التعليم الإلكتروني عند التطبيق.(آل مبارك ،٢٠١٨).[١]

ويشير كل من (Drake, 2004) و (Murihead & Haughey, 2005) إلى أن التعليم العالي يتأثر بعدد من العوامل والقوي، منها تطور تكنولوجيا المعلومات وتقنيات الاتصالات والتعلم عن بعد، والتعليم القائم على الانترنت، الأمر الذي يتطلب من مؤسسات التعليم العالي إعادة النظر في الكثير من الممارسات التقليدية والاستفادة من الموارد التعليمية التي تعد بمثابة كنوز مخبأة لكافة المؤسسات والمنظمات على اختلاف مجالاتها وعلى الأخص للعلماء والباحثين وأعضاء هيئة التدريس المنتمين إلى تلك المؤسسات، حيث أن استخدام الموارد التعليمية المفتوحة يؤدى إلى جودة إنتاج المواد التعليمية التي تسهم بدورها في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاة حاجاتهم التعليمية. وتزيد من فاعلية التعلم وتعمل على تحسين مخرجاته النوعية.

إن ظهور مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة والذي ظهر لأول مرة في عام ٢٠٠٢م. وذلك خلال منتدى اليونسكو حول أثر "المناهج الدراسية المفتوحة Open Courseware (OCW) على التعليم العالي في الدول النامية، وصُف بالثورة في مجال التعلم والتعليم ؛حيث ظهرت مبادرات عالمية عديدة لتبني هذا المفهوم حتى وصل الأمر ببعض الجامعات بوضع جميع مقرراتها كاملة بكل مواردها بشكل مجاني ومفتوح، وهذا يفرض على إدارات الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية والبحثية العربية مواكبة تلك التطورات، ورسم الخطط لدمج هذه الممارسة في تدريسها وأبحاثها، لمالها من فوائدها الكبيرة على صعيد تحسين فعالية التدريس والتعلم، فضلا عن تحقيق العدالة بحصول الجميع على التعليم ورفع مستوى المؤسسة (عكة، وأطميزي، ٢٠١٥، ص ٤).

وبالرجوع للدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة أوباري (٢٠١٤) و الخليفة (٢٠١٥) وعكة، وأطميزي (٢٠١٥) و عبد المنعم، ودرويش (٢٠١٦) و العمري، وآخرون (٢٠١٧) وآل مبارك (٢٠١٨) يمكن تعريف الموارد التعليمية المفتوحة بأنها" مصادر تدريس أو تعليم أو بحث يتم اتاحتها على شبكة الانترنت بأشكال متنوعة (مقررات كاملة – وحدات صغيرة – كتب اليكترونية- محاضرات – صور – فيديو - رسوم) كملك عام مشترك أو أصدرت باستخدام رخصة ملكية فكرية، وتسمح للمستخدم بالإضافة والحذف والتعديل على مكوناتها، ويتم استخدامها في التعليم والتعلم بشكل فعال من خلال قواعد البيانات أو تطبيقات الويب ٢.٠ وتُمكن طلبة الدراسات العليا من تحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية.

وتؤكد العديد من الدراسات والبحوث أهمية الموارد التعليمية المفتوحة مثل دراسة عبد المنعم، ودرويش (٢٠١٦) و(Robinec, 2013) و(kwak, 2017) ؛ حيث تسمح لكل من المعلم والمتعلم استخدام ما يناسبهم من محتوى تعليمي في عملية التعلم وبالتالي فإن الموارد التعليمية المفتوحة بيئة تعليمية تعاونية متكاملة تخدم كل من يرتبط بالعملية التعليمية وتقدم مصادر التعلم المناسبة، كما يمكن من خلالها تخزين وتبادل المصادر التعليمية ,وعلى أعضاء هيئة التدريس ان يعوا أهمية الموارد التعليمية المفتوحة وتوصية طلبتهم باستخدامها، لأنه كلما كان لدى عضو هيئة التدريس وعي بأهمية استخدام وتوظيف الموارد التعليمية المفتوحة انعكس ذلك على اعتماد استخدام الطلبة للموارد التعليمية المفتوحة في دراستهم .

وتتميز الموارد التعليمية المفتوحة بالعديد من المزايا والخصائص تجعلها قادرة على تطوير العملية التعليمية بشكل فعال، ودعم الاهداف التعليمية المحددة وذلك ما أكد علية خميس (٢٠١٥) والجمل (٢٠١٦) وأبوخطوة (٢٠١٤) والعمري، وآخرون (٢٠١٧) من خلال السماح للمتعلم من الاختيار من العديد من الموارد التعليمية، وذلك بناءً على أسلوب تعلمه وتفضيلاته المعرفية كما أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال إتاحة قدر كبير من المعلومات والمصادر على شبكة الانترنت ، بالإضافة إلى القدرة على دمج تلك المعلومات في اشكال متعددة الأمر الذي يؤدي إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي هذا إلى جانب توفير تكاليف الكتب الدراسية وتوفير الموارد الغنية من خلال الوصول إلى الخبراء في جميع المجالات وسرعة دمج التحديثات المهمة بالمناهج.

وتوجد علاقة بين استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في التعليم وبعض نظريات التعلم مثل النظرية الترابطية والنظرية البنائية الاجتماعية، فتعلم طرق البحث عن المعلومات وتحليليها من أجل الوصول إلى المعرفة ودعم التفاعل ومشاركة المتعلمين وتدعيم التواصل من مبادئ الترابطية (Duke, et al., 2011) كما أن البنائية تفترض أن المعارف مبنية و التعلم عملية بناء ويجب أن تحدث في سياقات ذات صلة بها، والتعلم نشاط اجتماعي بطبيعته ويحدث باستخدام المصادر المختلفة للتعلم (Luchoomun, et al., 2010) هذا بالإضافة إلى أن التعلم القائم على الموارد التعليمية المفتوحة له علاقة وثيقة بالنظرية الاتصالية والتي من أهم مبادئها معرفة كيفية الحصول على المعلومات والتي تعد أهم من المعلومات ذاتها والتي تتسم دومًا بالتغير والتطور المتسارع، ويكمن التعلم والمعرفة في تنوع الآراء فالتعلم هو عملية الربط بين مصادر المعلومات المتخصصة، وأن الهدف من جميع أنشط التعلم الاتصالية هو القدرة على رؤية الروابط بين المجالات والأفكار والمفاهيم والمهارات الأساسية و الدقة وتحديث المعرفة.

وتساعد الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية وهذا ما أكدت عليه الدراسات والبحوث السابقة، حيث أكدت دراسة كل من (Feldstein, et al,2012) و(Littlejohn, et al., 2014) ودراسة (Robinson, 2015)

[١] استخدم الباحثان في التوثيق وكتابة المراجع الإصدار السادس من نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA Style).

و(kwak, 2017) ودراسة أندروا (٢٠١٥) وعبد المنعم ودرويش (٢٠١٦) والجمل (٢٠١٦) والجهني (٢٠١٧) على أن الموارد التعليمية المفتوحة تساعد على تنمية العديد من المهارات ومنها التفكير الناقد، والتعلم الذاتي وتدعم بشكل عام الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين، كما أن الموارد التعليمية المفتوحة أثبتت فعالية في تنمية المهارات مقارنة بالموارد التعليمية المغلقة، وأثبتت فعالية في تحقيق أهداف التعلم مقارنة باستخدام الكتب المدرسية التقليدية. كما تتعدد أشكال الموارد التعليمية المفتوحة فمنها المنصات التعليمية المفتوحة مثل (منصة MOOCs ومنصة رواق السعودية ومنصة إدراك الأردنية) وهي منصات تتيح مقررات إلكترونية تستهدف عددًا ضخمًا من المستفيدين يقدمها أساتذة ومتخصصين ومواد إلكترونية للقراءة واختبارات ومنتديات للتواصل بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب ومعلميهم أو موسوعات الكترونية أو مجلات إلكترونية أو قنوات الفيديو التعليمية التي تعد وسيلة تعليمية فعالة في تقديم المواقف التعليمية، وخاصة عند تعلم المهارات.

ورُغم أهمية الموارد التعليمية المفتوحة في العملية التعليمية والأهداف التي يمكن أن تحققها، إلا أن الكثير من الممارسات التربوية تتم بعيداً عن توظيفها في العملية التعليمية، وذلك رغم الإمكانات و الحلول التي تقدمها الموارد التعليمية المفتوحة لعملية التعليم والتعلم ، ولا يزال استخدام الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لها في التعليم ضعيف، رغم علمهم بأهميتها، وهذا ما أكدت عليه دراسة آل مبارك (٢٠١٨) وهديب ، والعنز (٢٠١٣) والعلوي، وآخرون (٢٠١٤) والصالح (٢٠١٦) و (Robinec, 2013) و (Annand & Jense, 2013) حيث أكدت هذه الدراسات على أن من أبرز التحديات التي تواجه استخدام الموارد التعليمية المفتوحة من قبل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس ، قلة الوعي بأساليب وطرق نشر الموارد التعليمية المفتوحة، وعدم اتقان اللغة المستخدمة، وصعوبة البحث والحصول على المعلومة المفيدة، وعدم معرفة قاعدة البيانات التي يحتاجها الطلاب، وقلة المتخصصين لتصميم الموارد التعليمية وضعف المساعدة في عملية التواصل والمتابعة بالإضافة إلى ضعف جاهزية الجامعات وأعضاء هيئة التدريس لتبنى واستخدام الموارد التعليمية المفتوحة التي يعتمد عليها التعليم الالكترونية، إلى جانب صعوبات مرتبطة بالمحتوى وجودة وموثوقية المعلومات.

وتأتي هذه الدراسة مواكبة لتوصيات الدراسات السابقة للكشف عن واقع استخدام الموارد التعليمية المفتوحة ودورها في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان.

مشكلة الدراسة:

تمكن الباحثان من بلورة مشكلة الدراسة الحالية وتحديدها وصياغتها من خلال المحاور التالية:

١- تعد الموارد التعليمية المفتوحة من مصادر التعلم الإلكترونية المهمة لتحقيق الأهداف التعليمية والبحثية لطلبة الدراسات العليا وذلك من خلال التعلم النشط الفعال والمتمركز حول المتعلم؛ حيث أكدت البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة (Drake, 2004) و (Jessie & Jason, 2017) و الجهني (٢٠١٧) و عبد المنعم، ودرويش (٢٠١٦) و الجمل (٢٠١٦) و أندروا (٢٠١٥) و (Robinson, 2015) و (Littlejohn, et al., 2014) ودراسة (Feldstein, et al., 2012) على فاعلية استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية وأوصت بتفعيلها وتوظيفها من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية، لأنها تساعد على تنمية العديد من المهارات كالتعلم الذاتي ومهارات البحث عن المعلومات وحل المشكلات، و تدعم بشكل عام الدافعية و التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين، وذلك لما تتميز به من خصائص كالمرونة والاتاحة والمجانية ونظرًا لحاجة طلبة الدراسات العليا إلى اتاحة الحرية في البحث عن المعلومات من مصادرها وهذا لا يتم إلا عن طريق استخدام الموارد التعليمية المفتوحة، وإهمال توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تدريس طلبة الدراسات العليا يتعارض مع نتائج هذه الدراسات.

٢- تتميز الموارد التعليمية المفتوحة بالعديد من المزايا؛ حيث توفر بيئة تعليمية تعاونية متكاملة تخدم كل من يرتبط بالعملية التعليمية وتقدم مصادر التعلم المناسبة، بالإضافة إلى أنها توفير قدر كبير من المرونة والتنوع بين مصادرها الالكترونية ، مما يجعلها تسمح للمتعلم من الاختيار منها بناء على أسلوب تعلمه وتفضيلاته المعرفية وتلبية احتياجات المتعلمين وفق قدراتهم الخاصة وما بينهم من فروقات فردية، بالإضافة إلى دعم أساليب التعلم المتعددة، وتوفير العديد من مصادر المعلومات للاختيار من بينها لدعم الاهداف التعليمية المحددة وإكمال المهام بنجاح من خلال التنوع في المصادر وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من العمري، وآخرون (٢٠١٧) والجمل (٢٠١٦) وعبد المنعم، ودرويش (٢٠١٦) ودراسة Robinec, (2013).

٣- وجود قلة في البحوث التي تناولت دور الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية لطلبة الدراسات العليا والاقتصار على تناول استخدام اعضاء هيئة التدريس للموارد التعليمية المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات، حيث أوصت دراسة آل مبارك (٢٠١٨) بضرورة دراسة واقع استخدام الموارد التعليمية لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية.

٤- ما لاحظه الباحثان من خلال قيامهم بالتدريس في برامج الدراسات العليا والإرشاد العلمي للطلاب والطالبات من ضعف الممارسات التربوية الحالية في توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تدريس طلبة الدراسات العليا، وذلك رغم الإمكانات و الحلول التي تقدمها الموارد التعليمية المفتوحة، فاستخدام الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لها في التعليم ضعيف، رغم علمهم بأهميتها وذلك يبرز التحديات التي تواجه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة إما لقلة وعيهم بها أو عدم جاهزيتهم لاستخدامها وهذا ما أكدت عليه دراسة آل مبارك (٢٠١٨) و(kwak, 2017) والصالح (٢٠١٦) و العلوي، وآخرون (٢٠١٤) و هديب ، والعنز (٢٠١٣).

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في العبارة التقريرية التالية: توجد حاجة لدراسة واقع استخدام طلبة الدراسات العليا للموارد التعليمية المفتوحة وتحديد دورها في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية لهم.

أسئلة الدراسة:

ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما دور الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان ويتم التحقق من هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان للموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية؟
٢- ما المعوقات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة من وجهة نظرهم؟
٣- ما التسهيلات التي تقدمها جامعة جازان لاستخدام طلبة الدراسات العليا لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة من وجهة نظرهم؟
٤- ما مدى استفادة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية من وجهة نظرهم؟
٥- ما تأثير متغيرات (الجنس – التخصص-اجادة اللغة الانجليزية-المستوى الدراسي) على طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية؟ ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار صحة الفروض التالية:

فروض الدراسة:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لدى طلبة الدراسات العليا عند استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق الاهداف التعليمية والبحثية يعزى لمتغير الجنس (ذكر-انثى).
٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لدى طلبة الدراسات العليا عند استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق الاهداف التعليمية والبحثية يعزى لمتغير التخصص (أدبي -علمي).
٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لدى طلبة الدراسات العليا عند استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق الاهداف التعليمية والبحثية يعزى لمتغير إجادة اللغة الإنجليزية (جيد – جيد جدا).
٤- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لدى طلبة الدراسات العليا عند استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق الاهداف التعليمية والبحثية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الثاني-الرابع).

مجتمع وعينة الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع طلبة الدارسات العليا بجامعة جازان، واختار الباحثان عينة الدراسة بواقع (٧٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة جازان وذلك للأسباب الآتية:

١- وجود العدد الأكبر من برامج الدراسات العليا بالجامعة بكلية التربية حيث تقدم كلية التربية عدد (١١) برنامج للدراسات العليا في العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٠هـ، بينما تقدم كلية الشريعة والقانون عدد (٢) برنامج وكلية الآداب والعلوم الانسانية (٤) برامج وكلية العلوم (٥) برامج وبذلك يكون إجمالي ما تقدمه كلية التربية (٥٠%) من برامج الدراسات العليا بجامعة جازان.
٢- عدد طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية المسجلين في برامجها طبقاً لإحصائية وكالة الكلية للدراسات العليا في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٠هـ بلغ (١٩١) طالب وطالبة في جميع البرامج.
٣- تنوع تخصصات طلبة الدراسات العليا ببرامج كلية التربية بين التخصصات (العلمية –الأدبية).
٤- تناسب عينة الدراسة مع المتغيرات التي تهتم الدراسة بقياسها من حيث (التخصص-الجنس-إجادة اللغة الإنجليزية – المستوى الدراسي).

حدود الدراسة:

١- تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة جازان المسجلين ببرامج الماجستير في جميع التخصصات الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٤٠/١٤٤١هـ).

٢- اقتصرت الدراسة على قياس مدى استفادة طلبة الدراسات بجامعة جازان من الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية.

٣- اقتصرت الدراسة على بيان أثر متغيرات (التخصص-الجنس-إجادة اللغة الإنجليزية – المستوى الدراسي) على مدى استفادة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية.

٤- اقتصرت الدراسة على طلبة المستويات (الثاني والرابع) وذلك لعدم وجود طلبة في المستوى الأول والثالث نظرًا لأن القبول في برامج الماجستير سنوي وليس فصلي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١- واقع استخدام طلبة الدراسات بجامعة جازان من الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية.

٢- المعوقات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة والتسهيلات التي تقدمها الجامعة في هذا الجانب.

٣- مدى استفادة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية.

٤- تأثير متغيرات (الجنس – التخصص-اجادة اللغة الانجليزية-المستوى الدراسي) على استفادة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في الآتي:

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تركز على الموارد التعليمية المفتوحة باعتبارها جزءً من المنظومة التعليمية التي تعتمد على التعليم الالكتروني والتي لم تحظ بالدراسات والبحوث العلمية الكافية التي تغطي جوانبها المختلفة وخاصة الدراسات العربية فيما يرتبط باستفادة طلبة الدراسات العليا منها.

٢- جاءت الدراسة استجابة لتوصيات الدراسات والبحوث السابقة التي تؤكد على أهمية استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية.

٣- تزويد القائمين على العملية التعليمة بقائمة الصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا عند استخدام وتوظيف الموارد التعليمية المفتوحة وخاصة فيما يرتبط بالجوانب البحثية والتسهيلات التي يمكن ان تقدم لهم في هذا المجال.

٤- تعريف القائمين على التدريس ببرامج الدراسات العليا بالمتغيرات الأكثر تأثيرا في استفادة طلبة الدراسات العليا عند استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة وذلك في ضوء نتائج الدراسة الحالية

مصطلحات الدراسة:

الموارد التعليمية المفتوحة: موارد تدريس أو تعليم أو بحث يتم اتاحتها على شبكة الانترنت بأشكال متنوعة (مقررات كاملة – وحدات صغيرة – كتب اليكترونية-محاضرات – صور – فيديو -رسوم) كملك عام مشترك أو أصدرت باستخدام رخصة ملكية فكرية، وتسمح للمستخدم الاضافة والحذف والتعديل على مكوناتها، ويتم استخدامها في التعليم والتعلم بشكل فعال من خلال قواعد البيانات أو تطبيقات الويب ٢.٠ وتمكن طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من تحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية.

طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان: كل طالب أو طالبة مسجل في أحد برامج الدراسات العليا بالجامعة (جامعة جازان، ٢٠١٥)

الأهداف التعليمية والبحثية: هي عبارة عن التغير السلوكي المتوقع حدوثه من طلبة الدراسات العليا نتيجة لمرورهم بخبرات تعليمية معرفية، ومهارية، ووجدانية تؤدي إلى اكتسابهم لجوانب التعلم في موضوع تعليمي أو بحثي معين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نظراً لان الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن دور الموارد التعليمة المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان؛ لذلك فقد تناولت الدراسة الإطار النظري في المحاور التالية:

- مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة.
- أهمية الموارد التعليمية المفتوحة:
- مزايا الموارد التعليمية المفتوحة:
- علاقة استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في التعليم بنظريات التعلم:
- دور الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمة والبحثية:
- أنواع موارد التعلم المفتوحة:
- التحديات والمعوقات التي تواجه استخدام موارد التعلم المفتوحة في التعليم.

كما تم تناول الدراسات السابقة في ثلاثة محاور على النحو التالي:

- المحور الأول: دراسات اهتمت بواقع استخدام الموارد التعليمية المفتوحة.
- الحور الثاني: دراسات اهتمت بالمعوقات والتحديات التي تواجه استخدام الموارد التعليمية المفتوحة.
- المحور الثالث: دور الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية في ضوء بعض المتغيرات.

مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة:

لقد ظهر مفهوم الموارد التعليمة المفتوحة Open Educational Resources لأول مرة في عام ٢٠٠٢م. وذلك خلال منتدى اليونسكو حول أثر" المناهج الدراسية المفتوحة Open Courseware (OCW) على التعليم العالي في الدول النامية. والذي انعقد للنظر في إمكانية استفادة الدول النامية من مبادرة معهد ماساتشوستس بطرح مقرراته ومناهجه الدراسية على شبكة الانترنت.

إن ظهور مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة وصُف بالثورة في مجال التعلم والتعليم؛ حيث ظهرت مبادرات عالمية عديدة لتبني هذا المفهوم حتى وصل الأمر ببعض الجامعات بوضع جميع مقرراتها كاملة بكل مواردها بشكل مجاني ومفتوح، وهذا يفرض على إدارات الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية والبحثية العربية مواكبة تلك التطورات، ورسم الخطط لدمج هذه الممارسة في تدريسها وأبحاثها، لما لها من فوائد كبيرة على صعيد تحسين فعالية التدريس والتعلم، فضلا عن تحقيق العدالة بحصول الجميع على التعليم ورفع مستوى المؤسسة.(عكة، وأطميزي، ٢٠١٥، ص ٤)

وقد تم تعريف الموارد التعليمية المفتوحة على أنها المواد الرقمية المتوفرة مجانا على شبكة الإنترنت، للمعلمين والمتعلمين وذلك للاستخدامات في العملية التعليمية-التعلمية، إضافة إلى أغراض البحث العلمي (أوباري، ٢٠١٤).

وتعرفها الخليفة (٢٠١٥) بأنه مواد التدريس والتعليم والبحث بأي وسيلة رقمية كانت أم لا وهي تلك المواد التي تبقى ضمن النطاق العام أو التي تصدر بموجب رخصة مفتوحة تسمح بالوصول إليها واستخدامها وتكييفها وإعادة توزيعها من قبل آخرين دون أي كلفة حسب اشتراطات محدودة أو دون أي اشتراطات ويقع هذا الترخيص ضمن الإطار لحالي لحقوق الملكية الفكرية حسب تعريفها بالاتفاقات الدولية المعنية وينص على احترام ملكية مؤلفي هذه الأعمال.

وعرُفت حسب منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بأنها "المواد الرقمية التي تتاح بحرية وبشكل مفتوح للمعلمين والطلبة والمتعلمين الذاتيين للاستخدام وإعادة الاستخدام لأجل التعليم والتعلم والبحث، وهي تشمل المحتوى التعليمي، والأدوات البرمجية لتطوير واستخدام وتوزيع المحتوى، وكذلك الموارد التنفيذية كالرخص المفتوحة" (عكة، وأطميزي، ٢٠١٥، ص ٤).

ويعرفها عبد المنعم، ودرويش (٢٠١٦) بأنها المواد الرقمية المتوفرة مجانًا على شبكة الإنترنت، لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لاستخدامها في العملية التعليمية-التعلمية، إضافة إلى أغراض البحث العلمي العالي.

بينما يعرفها العمري، وآخرون (٢٠١٧) على أنها موارد تدريس وتعليم وبحث متوفرة للجميع كملك عام مشترك أو تم إصدارها باستخدام رخصة ملكية فكرية معينة، تسمح بتوزيع وتعديل هذه الموارد والتعاون مع الأخرين وإعادة استخدامها، وتشمل موارد التعليم المفتوحة العديد من المواد مثل الكتب الدراسية المجانية والمواد

التعليمية والمحاضرات الصوتية والمرئية والاختبارات وبرامج الحاسوب والعديد من الأدوات أو التقنيات الأخرى التي تستخدم في نقل المعرفة ولها تأثير واضح على أساليب التدريس والتعليم وتكون متوفرة للاستخدام مجانا.

وتعرفها ريم آل مبارك (٢٠١٨) بأنها ": هي الموارد الرقمية المتوفرة مجانا" على الإنترنت وتشمل المحاضرات المرئية والمسموعة، مقاطع الفيديو التعليمية، الموسوعات الإلكترونية، المقالات والبحوث الإلكترونية، الكتب الإلكترونية.

وفي ضوء ما سبق يعرفها الباحثان إجرائيًا لغرض البحث الحالي بأنها" موارد تدريس أو تعليم أو بحث يتم اتاحتها على شبكة الانترنت بأشكال متنوعة (مقررات كاملة – وحدات صغيرة – كتب اليكترونية-محاضرات – صور – فيديو -رسوم) كملك عام مشترك أو أصدرت باستخدام رخصة ملكية فكرية، وتسمح للمستخدم بالإضافة والحذف والتعديل على مكوناتها، ويتم استخدامها في التعليم والتعلم بشكل فعال من خلال قواعد البيانات أو تطبيقات الويب ٢.٠ وتمكن المتعلمين من الطلاب والطالبات على مستوى الدراسات العليا بجامعة جازان من تحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية.

وبناءً على ما سبق فإن الموارد التعليمية المفتوحة المصدر تختلف عن الموارد التعليمية المغلقة حيث يعرف خميس (٢٠١٥) الموارد التعليمية المغلقة المصدر بأنها مصادر مصممة لأهداف محددة لاستخدامها في سياق تعليمي محدد وبالتالي فهي غير قابلة للتعديل؛ حيث أن الموارد التعليمية يطلق عليها موارد تعليمية مفتوحة بناء على توافر أو منح حق من الحقوق الأربعة والتي حددها (Wiley, 2009) ليكون المورد التعليمي مفتوحاً، وكلما كانت فرص المنح أكثر كلما كان المورد أكثر انفتاحاً وهي:

١- إعادة الاستخدام (Reuse): وهو الحق في إعادة استخدام المحتوى كما هو ودون تغيير.

٢- التعديل والتكييف (Revise): الحق في تعديل المحتوى وتحويله وتغييره وتكييفه كترجمة محتوى من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.

٣- المزج (Remix) الحق في الجمع بين المحتوى الأصلي والمحتوى المنقح لإنتاج شيء جديد.

٤- إعادة التوزيع (Redistribute) الحق في مشاركة الأخرين بنسخ المحتوى الأصلي وما فيه من تنقيحات أو ما تم مزجه من محتوى أخر.

أهمية الموارد التعليمية المفتوحة:

وما يؤكد على أهمية استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في العملية التعليمية ما أورده عبد المنعم، ودرويش (٢٠١٦) من أن موارد التعليم المفتوحة تسمح لكل من المعلم والمتعلم استخدام ما يناسب من نصوص ملفات الصوت، الفيديو، الرسوم ألتوضيحية الرسوم المتحركة في عملية التعلم وبالتالي فإن الموارد التعليمية المفتوحة بيئة تعليمية تعاونية متكاملة تخدم كل من يرتبط بالعملية التعليمية وتقدم مصادر التعلم المناسبة، كما يمكن من خلالها تخزين وتبادل المصادر التعليمية ومشاركة وتعاون مطوري هذه الموارد وخبراء المناهج، والمعلمين، والمتعلمين للاستفادة من خبرات بعضهم البعض في تحديثها باستمرار، وهذا يبرز دور الجامعات في ضرورة توفير وبناء مستودعات لحفظ الموارد التعليمية واتاحتها بحيث يستطيع كل من المعلم والمتعلم الاستفادة

ويعد استخدام الموارد التعليمية المفتوحة أحد المداخل الفاعلة لتحقيق الأهداف التعليمية والبحثية لما لها من مميزات تجعلها قادرة على تطوير العملية التعليمية بشكل فعال؛ حيث يشير (Robinec, 2013) إلى مبررات استخدام الموارد التعليمة المفتوحة في التعليم وذلك لما تميز به من المميزات لعل من أبرزها توفير التكاليف على الكتب المدرسية وتوفير الموارد الغنية من خلال الوصول إلى كبار الخبراء في جميع أنحاء العالم والاستفادة من تجاربهم والمرونة من سرعة دمج التحديثات المهمة بالمناهج.

ويؤكد (kwak, 2017) على أنه كلما كان لدى عضو هيئة التدريس وعي بأهمية استخدام وتوظيف الموارد التعليمية المفتوحة انعكس ذلك على اعتماد استخدام الطلاب للموارد التعليمية المفتوحة في دراستهم، حيث أن أعضاء هيئة التدريس لهم دور بارز في توظيف الموارد التعليمية المفتوحة لدى الطلاب وخاصة في مرحلة الدراسات العليا بما لهم من تأثير في نشر الافكار العلمية وبما يملكون من سلطة في ذهن الطلاب، وبالتالي، يؤثرون بشكل كبير على قرارات الطلاب نحو استخدام الموارد التعليمية المفتوحة.

مزايا الموارد التعليمية المفتوحة:

تشير أميرة الجمل (٢٠١٦) أن من مميزات الموارد التعليمية المفتوحة توفير قدر كبير من المرونة والتنوع بين مصادرها الالكترونية مما يجعلها تسمح للمتعلم من الاختيار منها بناء على أسلوب تعلمه وتفضيلاته المعرفية وتلبية احتياجات المتعلمين وفق قدراتهم الخاصة وفروقهم الفردية بالإضافة إلى دعم أساليب التعلم المتعددة نظرًا لحجم المعلومات المتاحة على شبكة الانترنت والقدرة على دمج تلك المعلومات في اشكال متعددة بما يلبي احتياجات جميع الطلاب وغرس مفهوم التعلم مدى الحياة كما أنها تضع المسئولية على عاتق المتعلمين أنفسهم في

تعلمهم وما يميه ذلك من مهارات التعلم الذاتي وتوفير العديد من مصادر المعلومات للاختيار من بينها لدعم الاهداف التعليمية المحددة وأكمال المهام بنجاح من خلال التنوع في المصادر.

ويضيف أبو خطوة (٢٠١٤) والعمري، وآخرون (٢٠١٧) إلى ما سبق من مميزات:

١. تعميم الوصول إلى المعرفة باستخدام مجموعة متنوعة من الأشكال الرقمية، والوسائط المتعددة.

٢. إشراك المتعلمين في المحتوى الدراسي.

٣. تحديث دائم للمعلومات والمناهج لتتوافق مع التطورات العلمية والأكاديمية.

٤. الاستفادة من الموارد التعليمية المقدمة من المؤسسات ذات السمعة العالمية، والتي أنتجت من قبل خبراء العالم المشهورين في مختلف المجالات.

٥. تنويع وإثراء المصادر، وخلق فرص أكبر للتحليل المقارن والنقاش والحوار.

٦. توفير الوقت والمال نظراً لانعدام تكاليف الوصول والتطوير، لأن المواد عادة تكون جاهزة للاستخدام الفوري.

٧. تبسيط ترخيص الموارد للمؤلفين والمدرسين.

٨. دعم وتسهيل التكوين المستمر لما له من دور في الحياة المهنية والشخصية.

٩. الاستفادة من التنوع الثقافي والمعرفي لخدمة أهداف التعليم.

كما أن للموارد التعليمية المفتوحة العديد من الخصائص حددها خميس (٢٠١٥) في النقاط التالية:

١- التنسيق المفتوح: حيث أن الموارد التعليمية المفتوحة منتجة بتنسيق مفتوح قابل للتعديل.

٢- البرامج المفتوحة: فهي منتجة ببرامج مفتوحة المصدر من حيث إمكانية التعديل عليها.

٣- الترخيص المفتوح: فهي مرخصة لإعادة استخدامها في الأنشطة التعليمية وتعديلها دون قيود.

٤- الوصول المفتوح: حيث يمكن لأي فرد الوصول إليها مجانا وفي معظم الاحيان يحتاج المستخدم الى استراتيجيات البحث للوصول إلى هذه الموارد.

علاقة استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في التعليم بنظريات التعلم:

وتوجد علاقة بين استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في التعليم وبعض نظريات التعلم مثل النظرية الترابطية والنظرية البنائية الاجتماعية ؛ حيث تركز هذه النظريات على أهمية تعلم طرق البحث عن المعلومات وتحليليها من أجل الوصول إلى المعرفة ودعم التفاعل ومشاركة المتعلمين وتدعيم التواصل وبذلك فهي تدعم التعلم المتمركز حول المتعلم لكونها تقوم على فكرة كيفية إيجاد المعرفة (Duke, et al., 2011)، كما يقوم التعلم القائم على الموارد على نشاط المتعلم سواء في تعلمه الفردي أو في مجموعات مثله مثل أساليب التعلم التي تعتمد على النظرية البنائية، ومفاد النظرية البنائية أن المعرفة تبنى من خلال تفاعلات الخبرات والأفكار والمجتمع، وتفترض البنائية أن المعارف مبنية و التعلم عملية بناء ويجب أن تحدث في سياقات ذات صلة بها، والتعلم نشاط اجتماعي بطبيعته ويحدث باستخدام المصادر المختلفة للتعلم (Luchoomun, et al., 2010)

كما تستند موارد التعلم المفتوحة على مبادئ النظرية الاتصالية التي تأخذ في الاعتبار الاتجاهات الحديثة في التعلم ومهارات القرن الحادي والعشرين من حيث استخدام التكنولوجيا والشبكات، في الجمع بين العناصر ذات الصلة في كثير من نظريات التعلم، وتتحدد مبادئ النظرية الاتصالية في معرفة كيفية الحصول على المعلومات والتي تعد أهم من المعلومات ذاتها التي تتسم دومًا بالتغير والتطور المتسارع و يكمن التعلم والمعرفة في تنوع الآراء فالتعلم هو عملية الربط بين مصادر المعلومات المتخصصة، فالهدف من جميع أنشط التعلم الاتصالية هو القدرة على رؤية الروابط بين المجالات والأفكار والمفاهيم والمهارات الأساسية و الدقة وتحديث المعرفة، فاختيار ماذا نعلم، ومعرفة معنى المعلومات الواردة يكون بالنظر في الواقع المتغير كما تتنوع موارد التعلم ومنها :المقررات ، والشبكات الاجتماعية، والنقاشات الحوارية فالمقررات ليست المصدر الرئيس للتعلم؛ حيث أن التعلم هو عملية إنشاء المعرفة، وليس فقط استهلاكها ويهدف التعلم إلى تنمية القدرة على أداء مهارة معينة أو القدرة على العمل بفاعلية في عصر المعرفة.

دور الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية:

وتساعد الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية وهذا ما أكدت عليه الدراسات والبحوث السابقة، حيث أكدت دراسة(Littlejohn, et al., 2014) على أن الموارد التعليمية المفتوحة تساعد على تنمية العديد من المهارات ومنها التفكير الناقد

والتعلم الذاتي ومهارات البحث عن المعلومات وتعزز مهارات حل المشكلات ودراسة (kwak, 2017) والتي أكدت على أهمية استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في تعلم الطلاب ودراسة (Jessie & Jason, 2017) والتي أكدت أن الموارد التعليمية المفتوحة ذات فائدة خاصة في تعلم الطلاب الجدد، ودراسة الجهني (٢٠١٧) والتي كشفت أن الموارد التعليمية المفتوحة تدعم بشكل عام الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين، دراسة عبد المنعم، ودرويش (٢٠١٦) والتي أكدت على أهمية استخدام وتبني الموارد التعليمية المفتوحة في التعليم. ودراسة الجمل (٢٠١٦) والتي اثبتت فعالية الموارد التعليمية المفتوحة في تنمية المهارات مقارنة بالموارد التعليمية المغلقة، ودراسة أندروا (٢٠١٥) والتي أعزت فعالية استخدام المصادر التربوية لما تتميز به من خصائص كالمرونة والاتاحة والمجانية، ودراسة (Robinson, 2015) ودراسة (Feldstein, et al., 2012) حيث أكدتا على فعالية الموارد التعليمة المفتوحة في تحقيق أهداف التعلم مقارنة باستخدام الكتب المدرسية التقليدية.

وفي ضوء ما سبق أصبح لزاما على عضو هيئة التدريس وخاصة في برامج الدارسات العليا أن يوظف الموارد التعليمية المفتوحة في بناء عملية تعلم طلابه وهو بذلك يطبق نموذج للتعلم يعتمد على نشاط المتعلم في تحقيق الأهداف التعليمية باستخدام المصادر التكنولوجية بطريقة منظمة ومخططة في بيئة تكنولوجية مناسبة تتوافر فيها مصادر التعلم المتنوعة وتحت إشرافه وتوجيهه لما لها من أثر كبير وفعال في تحقيق الأهداف التعليمية.

أنواع موارد التعلم المفتوحة:

لقد خصصت العديد من المؤسسات التعليمية العربية والعالمية من الموارد المادية والمعنوية من أجل انشاء العديد من الموارد التعليمية المجانية وذلك لإيصال المعرفة والعلم لمختلف أنحاء العالم، ومن أمثلة الموارد التعليمية المفتوحة:

١- المنصات التعليمية المفتوحة: هي عبارة عن مواقع عبر الانترنت تتيح للمتعلمين دراسة مقررات تعليمية (أو ما يُسمى بالمساقات) وفق خطة زمنية معينة وبساعات محددة أسبوعياً تتيح للدراسين الدراسة في أي وقت عبر محاضرات مرئية مسجلة مترافقة مع نظام التعليقات والدردشة والأسئلة بين المحاضر والمتلقي واحتوائه على اختبارات أسبوعية أو شهرية ونظام علامات ومن أشهر المنصات التعليمية المفتوحة:

أ- منصة MOOCs: وهي عبارة عن مقررات إلكترونية تستهدف عددًا ضخمًا من المستفيدين وتتكون من مقاطع فيديو لشرح المقرر يقدمها أساتذة ومتخصصين ومواد إلكترونية للقراءة واختبارات ومنتديات للتواصل بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب ومعلميهم وتكون الدراسة في MOOCs غير تزامنية وتعتمد على الخطو الذاتي للطلاب .حيث يرمز MOOC لأي وحدة دراسية أو مقرر تعليمي يتم طرحه على شبكة الإنترنت مجانًا وتحت رخصة مفتوحة (زيدان، ٢٠١٣).

ب- منصة رواق السعودية: وهي منصة تعليمية إلكترونية تهتم بتقديم المواد الدراسية باللغة العربية في جميع التخصصات وفي شتى المجالات وتقدم من خلال أكاديميين متخصصين من مختلف انحاء الوطن العربي وهي منصة مجانية. (العمري، ٢٠١٧).

ج- منصة إدراك الأردنية: والتي انطلقت بمبادرة من مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية في الأردن تعمل إدراك بالشراكة مع edX وهي إحدى المنصات التعليمية الإلكترونية الأولى على مستوى العالم والتابعة لجامعة هارفرد الأميركية ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا وتشتمل على مساقات شاملة ومنوعة وتمتاز بوجود مساقات دائمة.

٢- الموسوعات الإلكترونية: وهي عبارة عن مراجع تقدم أهم المعلومات التي تتعلق بمختلف المعارف الإنسانية أو جزء منها من خلال تقديم فكرة شاملة عن إحدى مواضيع هذه المعارف بالاعتماد على المقالات، والجداول، والصور، والأشكال، والخرائط والمصادر الببليوغرافية التي تتعلق بمضمون الموضوع مثل (الموسوعة البريطانية- الموسوعة العربية العالمية) وتتميز الموسوعات الإلكترونية بتعدد بدائل البحث والاسترجاع، بالإضافة إلى السرعة الفائقة والدقة والمرونة في الاستخدام. (ساتي، ٢٠١١)

٣- المجلات الإلكترونية: وهي دوريات علمية محكمة تصدر في أجزاء متتابعة يحمل كل جزء مؤشر رقمي أو هجائي ولا يوجد تحديد مسبق لنهايتها

وقد تم تجهيزها ليتم التعامل معها من بشكل إلكتروني وتتميز المجلات الإلكترونية بإمكانية إنتاجها وتوزيعها بشكل سريع مع إمكانية التعديل عليها وتجديدها وإعادة استخدام البيانات وإتاحتها لأكبر عدد من المتابعين مع انخفاض تكلفة النشر وسرعة إعداد الإصدارات الجديدة. (محمد، ٢٠١٥)

٤- قنوات الفيديو التعليمة: وهي وسيلة تعليمية إلكترونية سمع بصرية مثل (Teacher tube- Learning BBC- Edu tub) وتعتبر قنوات الفيديو وسيلة تعليمية فعالة في تقديم المواقف التعليمية، وخاصة عند تعلم المهارات، كما أنها وسيلة مشوقة لجذب اهتمام الطلاب وتبسيط المفاهيم الصعبة والمجردة وتتميز بإمكانية تكرار مشاهدتها وتخزينها والرجوع إليها في أي وقت كما تمكن المتعلم من تحميل مقاطع الفيديو التي ينتجها ومشاركتها مع الآخرين. (الخالدي، ٢٠١٧)

التحديات والمعوقات التي تواجه استخدام موارد التعلم المفتوحة في التعليم:

ورُغم أهمية الموارد التعليمية المفتوحة في العملية التعليمية والأهداف التي يمكن أن تحققها والتي تم ذكرها سابقاً إلا أن الكثير من الممارسات التربوية تتم بعيداً عن توظيف الموارد التعليمية المفتوحة وذلك رغم الإمكانات والحلول التي تقدمها الموارد التعليمية المفتوحة، فاستخدام أعضاء هيئة التدريس لها في التعليم ضعيف، رغم علمهم بأهميتها وتشجيع الطلبة على استخدامها وذلك يبرز التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس كقلة المتخصصين لتصميم الموارد التعليمية (آل مبارك، ٢٠١٨)،

كما يؤكد كل من هديب ، والعنز (٢٠١٣) أن معظم طلبة الدراسات العليا يعلمون بما تقدمه مكتبة الجامعة من قواعد بيانات بحثية تتيح النص الكامل للدراسات ومقالات الدوريات الإلكترونية ويستخدمونها إلا أن إحصائيات هذه القواعد تشير إلى أن القليل منهم يستفيد منها فعليا على الرغم من إسهامها في إثراء البحث العلمي .وقد يرجع ذلك إلى وجود بعض الصعوبات سواء في التعامل مع قواعد البيانات تمثلت في عدم اتقان اللغة المستخدمة وصعوبة البحث والحصول على المعلومة المفيدة وعدم معرفة قاعدة البيانات التي يحتاجها الطلاب وصعوبة الحصول على رموز الاستخدام وعدم الوصول إلى قاعدة المعلومات من خارج شبكة الجامعة أو صعوبات تتعلق بالتدريب على استخدامها سواء من حيث المواعيد الخاصة بالتدريب أو صعوبات تقنية.

وتشير آل مبارك (٢٠١٨) إلى أن الموارد التعليمية المفتوح مازالت أمامها تحديات وإشكالات مثل قلة المتخصصين لتصميم الموارد التعليمية والمساعدة في عملية التواصل والمتابعة عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة بالإضافة إلى ضغوط العمل الأكاديمي والتكليف الاداري.

ويتفق العلوي، وآخرون (٢٠١٤) والصالح (٢٠١٦) في أن هناك صعوبات وتحديات مرتبطة بجاهزية الجامعات وأعضاء هيئة التدريس لتبنى واستخدام الموارد التعليمية المفتوحة التي يعتمد عليها التعليم الالكترونية، وصعوبات أخرى مرتبطة بالمحتوى وجودة المعلومات، سهولة الاستخدام، الفائدة المتوقعة، والتي بدورها تؤثر على مدى تقبل المتعلمين لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة.

ويتفق كل من(Robinec, 2013) و(Annand & Jense, 2013) أن هناك تحديات أخرى تتمثل في قلة الوعي بأساليب وطرق نشر الموارد التعليمية المفتوحة، عمليات التعقيد عند تصميم ونشر بعض الموارد التعليمية المفتوحة ، وقلة وعي كل من المعلم والمتعلم بطرق الحصول على الموارد التعليمية وكيفية استخدامها وتكوينها والاستفادة منها ، وقلة وجود دعم للطلاب أو المعلمين عند استخدام موارد التعلم المفتوحة سواء من الناحية التقنية أو التعليمية، والشعور السلبي لدى بعض الطلاب والمعلمين نحو التعلم من خلالها، كما أن هناك تحديات وصعوبات تتمثل في النقاط التالية:

١. الاستمرارية: سواء كانت من جهة المزودين بالموارد التعليمية المفتوحة، أو من جهة المستخدم

٢. ضمان الجودة: حيث يمكن لأي شخص يمكن أن ينشئ ويعدل وينشر الموارد التعليمية المفتوحة، فإن عدم الثقة في جودة المعلومات المقدمة قد تكون تحدي لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة.

٣. حقوق التأليف والنشر: تخلق حقوق الملكية الفكرية إشكالا حقيقيا، وقد يؤدي احترامها إلى جعل تكلفة الموارد فوق طاقة المستخدم. ومن جهة أخرى، فقد يؤدي تخوف المؤلفين من ضياع حقوقهم إلى الإحجام عن نشر مواردهم على الويب.

٤. الإتاحة وقابلية التبادل: إن قابلية تبادل الموارد التعليمية المفتوحة بين أنظمة تعليمية مختلفة يطرح إشكالية المعايير القياسية التي تؤدي إلى التوافق في الاستخدام.

٥. الهيمنة الثقافية والعولمة: حيث يتم إنتاج الموارد التعليمية المفتوحة في المقام الأول من قبل المؤسسات التعليمية التابعة للأنظمة الاقتصادية الصناعية العالمية، مما يزيد من مخاطر الاستلاب الثقافي، ومخاطر العولمة.

٦. التمويل: يتطلب مشروع الموارد التعليمية المفتوحة موارد مالية مهمة، لا يمكن توفيرها إلا بمساهمة الدول والمنظمات الدولية التي تعنى بالثقافة والتعليم.

٧. قابلية الوصول: الموارد التعليمية المفتوحة مهما كانت جودتها وأهميتها العلمية، فإنها تفقد قيمتها إذا لم يستطع المستفيد الوصول إليها لأي سبب من الأسباب.

وأوصت دراسة الغديان (٢٠١٠) للتغلب على هذه الصعوبات بالاستفادة من الانظمة المفتوحة وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية والتدريبية، وكذلك الحث على بناء نظام إدارة التعليم الالكتروني خاص بالمؤسسات المختلفة يجمع بين ميزات أنظمة التعليم الالكتروني المفتوحة ومغلقة المصدر، كما أوصى (DeVries & IIrwin, 2013) بتطوير عدد من مقررات الساعات المعتمدة لتعتمد على الوارد التعليمية المفتوحة وضرورة وجود فريق لتطوير استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في كل منهج دراسي؛ حيث أن الاهتمام بتطوير المجتمع الجامعي هو الخطوة الأولى لنجاح تصميم وتطوير الموارد التعليمية المفتوحة.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات اهتمت بواقع استخدام الموارد التعليمية المفتوحة:

يتناول هذا المحور الدراسات التي اهتمت بواقع استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في التعليم الجامعي، واتجاهات استخدام الموارد التعليمية المفتوحة، وأهمية استخدامها، ودور أعضاء هيئة التدريس في استخدام طلابهم لها، والفرق بين الموارد التعليمية المفتوحة والمغلقة وذلك في ضوء بعض المتغيرات وذلك اعلى النحو التالي:

دراسة آل مبارك (٢٠١٨) والتي استهدفت الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لموارد التعلم المفتوحة في التدريس في ضوء بعض المتغيرات (الكلية – سنوات الخبرة –الدرجة الوظيفية- التدريب في مجال التعليم الالكتروني) وأهم التحديات التي تواجهنا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٨) عضو هيئة تدريس و أظهرت النتائج أن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لموارد التعلم المفتوحة في التدريس جاء ضعيفا، ولكن هناك اتجاه من أعضاء هيئة التدريس نحو تشجيع الطالبات على استخدام موارد التعلم المفتوحة والذي قد يعود لشعورهم بأهميتها وتعد أبرز التحديات التي يواجهنها الأعضاء قلة المتخصصين لتصميم الموارد التعليمية و قلة المتخصصين علميا" المتواجدين للمساعدة في عملية التواصل والمتابعة المستمرة عند استخدام موارد التعلم المفتوحة.

دراسة (kwak, 2017) والتي أكدت على أهمية استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في تعلم الطلاب وفي دراستهم حيث أكد ٩٢% من الطلاب أن الموارد التعليمية المفتوحة مهمة لهم في دراستهم ، كما أن أعضاء هيئة التدريس لهم دور بارز في توظيف الموارد التعليمية المفتوحة لدى الطلاب بما لهم من تأثير في نشر الافكار العلمية وبما يملكون من سلطة في ذهن الطلاب، وبالتالي، يؤثرون بشكل كبير على قرارات الطالب نحو استخدام الموارد التعليمية المفتوحة، وكلما كان لدى عضو هيئة التدريس وعي بأهمية استخدام وتوظيف الموارد التعليمية المفتوحة انعكس ذلك على اعتماد استخدام الطلاب للموارد التعليمية المفتوحة في دراستهم.

دراسة عكة، وأطميزي (٢٠١٥) والتي استهدفت التعرف على اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، الكلية، سنوات الخبرة، العمر، الأبحاث المنشورة، الدرجة العلمية، التفرغ بالجامعة، استخدام الإنترنت يوميا، إجادة اللغة الإنجليزية)، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبيان كأداة للحصول على البيانات وتكون الاستبيان من (٢٧) فقرة، وتكونت عينة البحث من (٦٧) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة فلسطين الأهلية، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في التعليم الجامعي تعزى لمتغيرات الجنس، الكلية، سنوات الخبرة، العمر، الأبحاث المنشورة، الدرجة العلمية، التفرغ بالجامعة، استخدام الإنترنت يوميا، إجادة اللغة الإنجليزية.

دراسة أطميزي (٢٠١٥) حيث قدم دراسة وصفية توضح مفهوم للموارد التعليمية المفتوحة ومكوناتها، ودرجات انفتاحها، وتسهيل الوصول لأصحاب الإعاقات، كما قدمت الدراسة عرض لأحدث المقررات الإلكترونية التي تعتمد على الموارد المفتوحة وهي مقررات (موك) ومصادرها ومنصاتها، ثم قدمت الدراسة خطة أو خارطة طريق تبين كيف يمكن تبني مبادرات الموارد التعليمية المفتوحة في الجامعات العربية مع مراعاة خصوصية الجامعات، وأوصت الدراسة بضرورة تبني الجامعات الموارد التعليمية المفتوحة ، وتوعية وتدريب للمستفيدين منها من طلاب وأعضاء هيئة تدريس، وتعزيز المحتوى العربي من الوارد التعليمية المفتوحة ، والاستفادة من الموارد المفتوحة التي نشرها الأخرون.

دراسة هديب، والعنز (٢٠١٣) والتي استهدفت التعرف على الوعي واستخدام قواعد البيانات الإلكترونية من قبل أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك فيصل وتقييم مدى استخدامهم واستفادتهم من قواعد المعلومات المتوفرة وأثبتت الدراسة في نتائجها أن معظم أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك فيصل يعلمون بما تقدمه مكتبة الجامعة من قواعد بيانات بحثية تتيح النص الكامل للدراسات ومقالات الدوريات الإلكترونية ويستخدمونها إلا أن إحصائيات هذه القواعد تشير إلى أن القليل منهم يستفيد منها فعليا على الرغم من إسهامها في إثراء البحث العلمي .بينما أثبتت الدراسة وجود بعض الصعوبات سواء في التعامل مع قواعد البيانات تمثلت في عدم اتقان اللغة المستخدمة وصعوبة البحث والحصول على المعلومة المفيدة عدم معرفة قاعدة البيانات التي أحتاجها صعوبة الحصول على رموز الاستخدام عدم الوصول إلى قاعدة المعلومات من خارج شبكة الجامعة أو صعوبات تتعلق بالتدريب على استخدامها سواء من حيث المواعيد الخاصة بالتدريب أو صعوبات تقنية.

دراسة الغديان (٢٠١٠) والتي استهدفت تحليل ومقارنة أربع أنظمة للتعليم الالكتروني مغلقة ومفتوحة وهي (البلاك بورد، وتدارس – مودل ، وكلارو لاين) من حيث التعريف واوجه الشبة والاختلاف من حيث الادوات الادارية والمناهج أو من حيث أدوات الاتصال، ومدى توافر أدوات الجيل الثاني من التعليم الالكتروني، وأوصت الدراسة بالاستفادة من الانظمة المفتوحة وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية والتدريبية، وكذلك الحث على بناء نظام إدارة التعليم الالكتروني خاص بالمؤسسات المختلفة يجمع بين ميزات أنظمة التعليم الالكتروني المفتوحة ومغلقة المصدر.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بالمعوقات والتحديات التي تواجه استخدام الموارد التعليمية المفتوحة:

يتناول هذا المحور الدراسات التي اهتمت بتحديد المعوقات والصعوبات أو التحديات التي يمكن أن تواجه استخدام الموارد التعليمية المفتوحة والتسهيلات التي يمكن ان تقدمها مؤسسات التعليم لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة وذلك في ضوء بعض المتغيرات وذلك على النحو التالي:

دراسة آل مبارك (٢٠١٩) والتي استهدفت الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات (الجامعة – سنوات الخبرة – الدرجة الوظيفية –التدريب في مجال التعليم الالكتروني) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة (٣٥٨) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أبرز الصعوبات التي توجه أعضاء هيئة التدريس قلة المتخصصين لتصميم الموارد التعليمية و قلة المتخصصين المتواجدين للمساعدة في عملية التواصل والمتابعة المستمرة عند استخدام موارد التعلم المفتوحة بالإضافة إلى ضغوط العمل الأكاديمي والتكليف الاداري، كما أن أكثر أعضاء الهيئة التدريسية قدرة على مواجهة الصعوبات في مجال التعليم الإلكتروني هم من لديهم خبرة من ٥-٩ سنوات، يليهم في القدرة على مواجهة الصعوبات من هم في درجة أستاذ مشارك.

دراسة الصالح (٢٠١٦) واستهدفت الدراسة وضع نموذج لتطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية وأكدت الدراسة على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات على جاهزية الجامعات وأعضاء هيئة التدريس لتبنى واستخدام التعليم الإلكتروني والموارد التعليمية المفتوحة التي يعتمد عليها.

دراسة (Ermei, et al.,2015) والتي استهدفت التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في الجامعات الصينية، وتم اختيار عينة الدراسة من جامعة تشجيانج وتكونت العينة من ١٢٣٩ طالب وطالبة وتم استخدام أداة المسح وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن عدد كبير من الطلاب والطالبات يستخدمون الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق أهداف تعلمهم. كما اثبتت الدراسة أن الصعوبات التي تواجه الطلاب في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة تمثل في عوامل مرتبطة بالمحتوى ولم يؤثر نوع الجنس (ذكر -انثى) على استخدام الموارد التعليمية المفتوحة، كما ابرزت الدراسة دور أعضاء هيئة التدريس في نشر مفهوم وممارسة الموارد التعليمية المفتوحة.

دراسة العلوي، وآخرون (٢٠١٤) واستهدفت الدراسة قياس مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان لمصادر المعلومات الإلكترونية وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) من أعضاء هيئة التدريس العاملين في ست كليات متخصصة في العلوم التطبيقية بسلطنة عمان، وزعت عليهم استبانة شملت على عوامل مختلفة لقياس مدى تقبلهم لمصادر المعلومات الرقمية المفتوحة على النظام الإلكتروني، وتوصلت الدراسة الي وجود علاقة دالة إحصائياً في تأثير العوامل السلوكية كسهولة الاستخدام المتوقعة والفائدة المتوقعة في استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية. كما أشارت إلى وجود علاقة طردية تربط بين المتغيرات الخارجية (جودة المعلومات) والمتغيرات الاعتقادية (سهولة الاستخدام، الفائدة المتوقعة) والتي بدورها تؤثر على الاستخدام.

دراسة (Robinec, 2013) والتي استعرض فيها الصعوبات التي تواجه الطلاب والمعلمين عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة ومنها قلة الوعي بأساليب وطرق نشر الموارد التعليمية المفتوحة ، عمليات التعقيد عند تصميم ونشر بعض الموارد التعليمية المفتوحة ، قلة وعي

كل من المعلم والمتعلم بطرق الحصول على الموارد التعليمية وكيفية استخدامها وتكوينها والاستفادة منها ، قلة وجود دعم للطلاب أو المعلمين عند استخدام موارد التعلم المفتوحة سواء من الناحية التقنية أو التعليمية، الشعور السلبي لدى بعض الطلاب والمعلمين نحو التعلم من خلالها.

المحور الثالث: دور الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية:

يتناول هذا المحور الدراسات التي اهتمت بفاعلية الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية، ومقارنة استخدام الموارد التعليمية المفتوحة بالكتب المدرسية التقليدية أو الموارد المغلقة سواء من قبل الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس وذلك في ضوء بعض المتغيرات وذلك على النحو التالي:

دراسة (Jessie & Jason, 2017) والتي استهدفت التعرف على النتائج المتوقعة للطلاب في ظل مبادرة جامعة ولاية يوتا التي اطلقتها عام ٢٠١٤م. لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة ، وطبقت الدراسة في كلية سولت إليك المجتمعية على بعض المقررات الدراسية مثل (الرياضيات واللغة الإنجليزية) وذلك في ضوء مجموعة من المتغيرات (درجة الطالب- نجاح الطالب – انسحاب الطالب) وتوصلت الدراسة الي مجموعة من النتائج منها عدم وجود فرق كبير في استمرار الطالب في الدراسة يعزى إلى استخدم الموارد التعليمية المفتوحة في المحاضرات مقارنة بالمحاضرات التي يتم استخدام الكتب المدرسية التقليدية، وأظهرت النتائج أن المتغيرات المرتبطة بمستوى المتعلمين والمعلمين لها تأثير أكبر بكثير على انسحاب أو استمرار الطالب في الصف من استخدام المعلم لنصوص الموارد التعليمية المفتوحة، كما أظهرت النتائج أن الموارد التعليمية المفتوحة يمكن أن تكون ذات فائدة خاصة للطالب الجدد.

دراسة الجهني (٢٠١٧) والتي استهدفت تحديد دور المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المتنظم ذاتياً في ضوء اختلاف بعض العوامل،, وتم تطبيق الدراسة على عينة من المسجلين في منصة رواق للتعليم عن بعد وتكونت العينة من٧٦٣ طالب وطالبة وتوصلت الدراسة الي مجموعة من النتائج أهمها: أن المقررات الالكترونية المفتوحة واسعة الانتشار تدعم بشكل عام الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولا توجد وأن ليس هناك فروق دالة تعود لاختلاف الجنس أو دراسة مقررات إلكترونية أخرى أو اختلاف المؤهل الدراسي.

دراسة عبد المنعم، ودرويش (٢٠١٦) والتي استهدفت التعرف على فعالية استخدام اعضاء هيئه التدريس للمصادر التعليمية مفتوحه المصدر في التعليم الجامعي وذلك من خلال الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في التعليم الجامعي في تحقيق الاهداف العلمية والعملية، كما استهدفت التعرف على ممارسات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة، والتحديات التي تواجههم وتحول دون استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في التدريس، ودافعية الاعضاء نحو استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في الممارسات التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج وهي: أهمية استخدام وتبني الموارد التعليمية المفتوحة في التدريس، وجود قصور في استخدام كثير من أعضاء هيئة للموارد التعليمية المفتوحة في الممارسات التدريسية، وجود تحديات ومعوقات تحول دون ذلك أهمها: عدم إدراك وظائف وخصائص الموارد التعليمية المفتوح ، وجود صعوبة في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة لدى الكثير من أعضاء هيئة التدريس، عدم توفير الجامعات آلية لحفظ وبناء الموارد التعليمية المفتوحة في المكتبات الإلكترونية، ونقص المهارة الكافية لاختيار الموارد التعليمية المفتوحة المناسبة للمحتوى التعليمي.

دراسة الجمل (٢٠١٦) والتي استهدفت التعرف على فعالية استخدام موارد التعلم الالكترونية (المفتوحة – المغلقة) في بيئة التعلم المدمج في ضوء استراتيجية مقترحة للتعلم البنائي وأثرها على كل من التحصيل والمهارات لدى الطالبات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة في مرحلة البكالوريوس وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين' استخدمت إحداها الموارد التعليمية المفتوحة طبقا للاستراتيجية المقترحة ، بينما استخدمت الثانية الموارد التعليمية المغلقة، وتضمنت الدراسة اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة واختبار لقياس مهارات التنوير البصري وبطاقة منتج، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: تفوق طالبات المجموعة الأولى التي استخدمت الموارد التعليمية المفتوحة في مهارات التنوير البصري في بطاقة جودة المنتج على المجموعة التجريبية التي استخدمت الموارد التعليمية المغلقة.

دراسة بادي، وبهلول (٢٠١٥) واستهدفت الدراسة توضيح معنى مصطلح الموارد التعليمية المفتوحة، وفلسفته، وأدواته، والكشف عن أهداف ومميزاته الموارد التعليمية المفتوحة، كما استهدفت الدراسة التعرف على حركة الموارد التعليمية المفتوحة كنظام جديد للاتصال التعليمي، كما استهدفت الدراسة الدور الفعال الذي لعبته الموارد التعليمية المفتوحة في تدعيم وأنشطة التعليم العالي، وأوصت الدراسة بأهمية التوعية بالموارد التعليمية المفتوحة والتدريب على كيفية استخدامها وتوظيفها من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ، والزام مؤسسات التعليم العالي بفتح مناهجها التعليمية، والاستفادة من الموارد التعليمية المفتوحة في إيصال التعليم الى جميع فئات المجتمع وتعزيز

مفهوم التعلم المستمر، وتبني مؤسسات التعليم العالي مبدأ المشاركة والمساهمة في انتاج المعرفة واتاحتها للجميع.

دراسة أندروا (٢٠١٥) والتي استهدفت الكشف عن أثر استخدام الموارد التعليمية المفتوحة على المؤسسة التعليمية لتحديد دورها كمساعد على الإبداع والتغيير الأكاديمي وعلى كيفية إعادة استخدام المحتوى ليتيح إمكانية اختيار نماذج جديدة من التصميم وأثر هذا كله على المتعلم حيث إن المصادر التربوية المفتوحة تمزج المحتوى التعليمي بالجانب الاجتماعي ، وكشفت الدراسة فعالية استخدام المصادر التربوية لما تتميز به من خصائص كالإتاحة والمجانية والتنوع والمرونة وتعدد البدائل وغيرها من الخصائص التي جعلتها تتناسب مع العديد من المتعلمين وخاصة في التعليم المفتوح.

دراسة (Robinson, 2015) والتي استهدفت الكشف عن تأثير استخدام الموارد التعليمية المفتوحة على نتائج تعلم الطلاب، كما استهدفت التعرف على المبادرات التي تركز على التوسع في استخدام المصادر التعليمية المفتوحة كبديل للكتب المدرسية التقليدية في مرحلة ما بعد المرحلة الثانوية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى استخدمت الموارد التعليمية المفتوحة ، والمجموعة الثانية استخدمت الكتب المدرسية ، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: تفوق المجموعة التي استخدمت الكتب الدراسية التقليدية على المجموعة التي استخدمت الموارد التعليمية المفتوحة ، كما توصلت الدراسة إلى توسع استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في الولايات المتحدة الأمريكية.

دراسة (Moody, 2015) والتي استهدفت الكشف عن أهمية دعم المصادر التعليمية المفتوحة، كما استهدفت تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تناسب استخدام موارد التعلم المفتوحة، تطوير محتوى هذه الموارد لتكون أكثر إفادة لكافة الأشخاص الراغبة في زيادة المعارف والتعرف على دور الموارد التعليمية المفتوحة في دعم المهام والتكليفات العملية للطلاب وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها: معظم الطلاب الذين طبقت عليهم الاستبانة يؤكدون أن هناك حاجة ملحة لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة في المقررات الدراسية ومنها مقرر الرياضيات، أكد (٧٦%) من العينة على انهم سيستخدمون الموارد التعليمية المفتوحة حال توافرها، ، زيادة استخدام الموارد التعليمية المفتوحة لتحسين نتائج التعلم .

دراسة (Feldstein, et al., 2012) والتي استهدفت الكشف عن فعالية الموارد التعليمية المفتوحة مقارنة بالكتب المدرسية التقليدية وتم إجراء الدراسة لمدة عام دراسي كامل وتم اختيار عينة الدراسة من طلاب جامعة ولاية فرجينيا، وتكونت العينة من ٩٩١" طالب في تسعة مقررات أساسية واعتمدت هذه المقررات كتبا مدرسية عالمية للمعارف التعليمية المفتوحة بدال من الكتب المدرسية التقليدية في الدراسة، وتوصلت الدراسة في نتائجها أن استخدام الطلاب للكتب في المصادر التعليمية المفتوحة لأنهاء متطلبات دراستهم بلغت ٩٠% بينما استخدام الطلاب للكتب المدرسية جاء بنسبة ٤٧%، كما أكدت الدراسة على أن الطلاب يزيد استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة مع مرور الوقت .

دراسة (DeVries, 2013) والتي استهدفت الكشف عن الممارسات الخاصة بتصميم وتطوير الموارد التعليمية المفتوحة بمشروع شبكة المصادر الجامعية التعليمية المفتوحة(OERU) ومن أهم نتائج الدراسة تطوير عدد من مقررات الساعات المعتمدة لتعتمد على الوارد التعليمية المفتوحة وضرورة وجود فريق لتطوير استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في كل منهج دراسي، كما أكدت الدراسة على أن الاهتمام بتطوير المجتمع الجامعي هو الخطوة الأولى لنجاح تصميم وتطوير الموارد التعليمية المفتوحة.

التعليق على الدراسات السابقة:

ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن بعضها تناول واقع استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات مثل (الكلية ، سنوات الخبرة ، الدرجة الوظيفية، التدريب في مجال التعليم الالكتروني الجنس، العمر، الأبحاث المنشورة، الدرجة العلمية، التفرغ بالجامعة، استخدام الإنترنت يوميا، إجادة اللغة الإنجليزية) واتجاهات استخدام الموارد التعليمية المفتوحة، وأهمية استخدامها ، ودور أعضاء هيئة التدريس في استخدام طلابهم لها مثل دراسة آل مبارك (٢٠١٨) و (kwak, 2017) و عكة، وأطميزي (٢٠١٥) وبعض الدراسات تناولت مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة ومكوناتها، ودرجات انفتاحها، والفرق بين الموارد التعليمية المفتوحة والمغلقة مثل دراسة أطميزي (٢٠١٥) ودراسة هديب، والعنز (٢٠١٣) ودراسة الغديان (٢٠١٠).

واستفاد الباحثان من هذه الدراسات في بناء محاور وبنود أداة الدراسة واختيار متغيرات الدراسة وهي (الجنس – التخصص- المستوى الدراسي – درجة إجادة اللغة الانجليزية) كما تم الاستفادة منها في الإطار النظري وخاصة فيما يرتبط بمفهوم وأهمية ومميزات وخصائص الموارد التعليمية المفتوحة.

بينما أهتمت بعض الدراسات بتحديد المعوقات والصعوبات أو التحديات التي يمكن أن تواجه استخدام الموارد التعليمية المفتوحة والتسهيلات التي يمكن ان تقدمها مؤسسات التعليم لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة مثل دراسة آل مبارك (٢٠١٩) والصالح (٢٠١٦) و (Ermei, et al., 2015) والعلوي، وآخرون (٢٠١٤) و(Robinec, 2013).

واستفاد الباحثان من هذه الدراسات في بناء محاور وبنود أداة الدراسة وخاصة فيما يرتبط بمحور الصعوبات والمعوقات أو التحديات ومحور التسهيلات التي تقدمها الجامعة لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة؛ كما تم الاستفادة منها في الإطار النظري وخاصة فيما يرتبط بمعوقات الاستخدام وكيفية التغلب عليها.

وبينما اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن فاعلية الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية، ومقارنة استخدام الموارد التعليمية المفتوحة بالكتب المدرسية التقليدية أو الموارد المغلقة سواء من قبل الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس وذلك في ضوء بعض المتغيرات مثل دراسة آل مبارك (٢٠١٩) دراسة الصالح (٢٠١٦) و(Ermei, et al., 2015) والعلوي، وآخرون (٢٠١٤) والجمل (٢٠١٦) و بادي، وبهلول (٢٠١٥) وأندروا (٢٠١٥) و (Robinson, 2015) و (Moody, 2015) و (DeVries, 2013) ودراسة (Feldstein, et al., 2012).

واستفاد الباحثان من دراسات هذا المحور في بناء محاور وبنود أداة الدراسة وخاصة فيما يرتبط بالمحور الرابع " مدى استفادة طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية"، كما تم الاستفادة منها في الإطار النظري وخاصة فيما يرتبط بأنواع الموارد التعليمية المفتوحة وأهمية ودور الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق أهداف التعلم، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت طلبة الدراسات العليا كعينة لها، وربطت بينها وبين الموارد التعليمية المفتوحة وتعد من الدراسات القليلة التي ربطت ما بين الموارد التعليمية المفتوحة وطلبة الدراسات العليا.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي بمدخله المسحي لمناسبته طبيعة الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة: للتعرف على دور الموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية لطلبة الدراسات العليا بجامعة جازان فقد تم إجراء ما يلي:

تحديد مجتمع الدراسة: طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جازان، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٧٠) طالبا وطالبة، وفيما يلي عرض يوضح توصيف عينة البحث في ضوء بعض المتغيرات.

أ- متغير الجنس:

جدول (١) توصيف عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	33	47.1
أنثى	37	52.9
المجموع	70	100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (١) أن عدد أفراد عينة الدراسة (٧٠) فردا منهم ٣٣ من الذكور، ٣٧ من الإناث.

ب- متغير التخصص:

جدول (٢) توصيف عينة الدراسة في ضوء متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	29	41.4
أدبي	41	58.6
المجموع	70	100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن عدد أفراد عينة الدراسة (٧٠) طالبا وطالبة منهم (٢٩) علمي و(٤١) أدبي

ج- متغير المستوى الدراسي:

جدول (٣) توصيف عينة الدراسة في ضوء متغير المستوى الدراسي

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
الثاني	41	58.6
الرابع	29	41.4
المجموع	70	100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن (٤١) طالبا من المستوى الثاني، و٢٩ من المستوى الرابع.

د- إجادة اللغة الانجليزية

جدول (٤) توصيف عينة الدراسة في ضوء متغير مستوى إجادة اللغة الانجليزية

مستوى الإجاد	التكرار	النسبة المئوية
جيد	46	65.7
جيد جدا	24	34.3
المجموع	70	100.0

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن (٤٦) طالبا يجيدون اللغة الإنجليزية بدرجة جيدة، بينما (٢٤) طالبا مستوى اجادتهم للغة الانجليزية جيد جدا.

بناء أداة الدراسة: هدفت أداة الدراسة للتعرف على واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان للموارد التعليمية المفتوحة والمعوقات والتحديات أو الصعوبات التي تواجههم عند الاستخدام والتسهيلات المقدمة لهم ومدى استفادتهم منها في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية.

وتم بناء الاستبانة في ضوء الأدبيات من أطر نظرية ودراسات سابقة مرتبطة بموضوع الدراسة وتكونت الاستبانة من جزأين:

١- الجزء الأول: اشتمل على البيانات الاساسية المرتبطة بمتغيرات البحث وهي (الجنس-التخصص-المستوى الدراسي – درجة إجادة اللغة الانجليزية).

٢- الجزء الثاني: تكون من عبارات الاستبانة والمكونة من (٦٥) عبارة تم توزيعها على أربعة محاور على النحو التالي:

- المحور الأول: واقع استخدام طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان للموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية. وعدد عبارته (١٩) عبارة.
- المحور الثاني: المعوقات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة وعدد عباراته (٢٠) عبارة.
- المحور الثالث: التسهيلات التي تقدمها الجامعة لاستخدام طلاب الدراسات العليا للموارد التعليمية المفتوحة وعدد عباراته (٨) عبارات.
- المحور الرابع: مدى استفادة طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية وعدد عباراته (١٨) عبارة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أولاً: الصدق: تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

١- صدق المحكمين:

تم عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين في مجال تقنيات التعليم والمعلومات وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم تعديل وتطوير أداة الدراسة بصورتها النهائية.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها ٣٠ طالب وطالبة من نفس مجتمع الدراسة وغير عينتها، والجدول التالي رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه (ن= ٣٠)

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٦٦**	٢٠	٠.٧٠٨**	٤٠	٠.٥٦٧**	٤٨	٠.٦٤٥**
٢	٠.٦٢٣**	٢١	٠.٦١١**	٤٢	٠.٦٠٨**	٤٩	٠.٦١٨**
٣	٠.٦٢٤**	٢٢	٠.٥٠٢**	٤٢	٠.٦١٣**	٥٠	٠.٥٩٣**
٤	٠.٥١٩**	٢٣	٠.٥١٣**	٤٣	٠.٦٠٨**	٥١	٠.٥٧٩**
٥	٠.٧٢٣**	٢٤	٠.٦٢٣**	٤٤	٠.٥٣٩**	٥٢	٠.٦١٥**
٦	٠.٦١٣**	٢٥	٠.٤٧٩**	٤٥	٠.٧٢١**	٥٣	٠.٦٠٠**
٧	٠.٦٦٦**	٢٦	٠.٤١٨**	٤٦	٠.٦٨٩**	٥٤	٠.٦٧٥**
٨	٠.٧٠١**	٢٧	٠.٥٣٢**	٤٧	٠.٥٩٢**	٥٥	٠.٧٠١**
٩	٠.٦٤٠**	٢٨	٠.٥٧٤**			٥٦	٠.٦٤٣**
١٠	٠.٦١٧**	٢٩	٠.٦٢١**			٥٧	٠.٦١٤**
١١	٠.٥٩٩**	٣٠	٠.٦٦٥**			٥٨	٠.٦٤٥**
١٢	٠.٦٨٢**	٣١	٠.٦٣٥**			٥٩	٠.٤٩٩**
١٣	٠.٦١٠**	٣٢	٠.٦٦٥**			٦٠	٠.٦٢٢**
١٤	٠.٥٧٨**	٣٣	٠.٥٧٠**			٦١	٠.٥٧٢**
١٥	٠.٦٠٦**	٣٤	٠.٧٠٢**			٦٢	٠.٦٢٨**
١٦	٠.٥٦٦**	٣٥	٠.٦٩٣**			٦٣	٠.٦١٣**
١٧	٠.٧٢٢**	٣٦	٠.٦١٦**			٦٤	٠.٦٢٥**
١٨	٠.٥٣٤**	٣٧	٠.٥٦٦**			٦٥	٠.٥٧٧**
١٩	٠.٥٦٧**	٣٨	٠.٤٥٢**				
	٠.٦٠٨**	٣٩	٠.٦٩٩**				

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) ما يلي:

أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثانيًا: ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك بالنسبة لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية باستخدام معامل الفا كرونباخ

م	المحور	معامل الثبات
١	واقع استخدام طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان للموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية	٠.٨٠٥
٢	المعوقات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة	٠.٨٦٥
٣	التسهيلات التي تقدمها جامعة جازان لاستخدام طلاب الدراسات العليا لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة	٠.٧٣٥
٤	مدى استفادة طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية	٠.٨٠٣
٥	الاستبانة ككل	٠.٨٩٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠.٨٠٥ -٠.٨٦٥- ٠.٧٣٥ -٠.٨٠٣- ٠.٨٩٢) وهي قيم مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات الاستبانة وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية: تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.

وتم الحكم على درجة أهمية العبارة في ضوء التدريج الآتي: (١ - ١.٨٠) ضعيفة جداً، (١.٨١ – ٢.٦٠) ضعيفة، (٢.٦١-٣.٤٠) متوسطة، (٣.٤١ – ٤.٢٠) كبيرة، (٤.٢١ – ٥) كبيرة جداً. وتم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الحاسب الآلي بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (.SPSS).

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة:

النتائج المرتبطة بالسؤال الأول ونصه: "ما واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان للموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية؟"

جدول(٧) استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور المتعلق بـ " واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان للموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية"

العبارة	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
قمت باستخدام موارد تعليمية مفتوحة معدة مسبقاً مثل العروض التقديمية التعليمية أثناء تعلمي في بعض المقررات التي أدرسها			3	4.29	11	15.71	34	48.57	22	31.43	4.07	0.80	كبيرة	5
استعنت بالصور ومقاطع الفيديو المتوافرة على المنصات التعليمية المفتوحة لتنمية مهاراتي العملية			7	10	12	17.14	28	40	23	32.86	3.96	0.95	كبيرة	8
استخدمت الكتب والمقالات الرقمية المتوافرة على المنصات التعليمية المفتوحة أثناء تعلمي لموضوعات في دراستي العلي	1	1.43	5	7.14	2	2.86	35	50	27	38.57	4.17	0.90	كبيرة	3
قمت باستخدام إحدى المنصات العالمية للموارد التعليمية المفتوحة للبحث عن مصادر تساعدني في دراسة مقرراتي	1	1.43	4	5.71	7	10	39	55.71	19	27.14	4.01	0.86	كبيرة	7
قمت باستخدام أحد الشبكة السعودية للمصادر التعليمية المفتوحة للبحث عن معلومات مرتبطة بالموضوعات البحثية مجال اهتمامي	10	14.29	21	30.00	16	22.86	16	22.86	7	10.00	2.84	1.22	متوسطة	17
استخدمت محتوى جاهز للتعلم من إحدى المنصات دون التدخل بالتعديل عليه	6	8.57	25	35.71	10	14.29	23	32.86	6	8.57	2.97	1.17	متوسطة	16
شاركت مشاريعي البحثية في إحدى المنصات المفتوحة ليستفيد منها زملائي من طلاب الدراسات العليا	12	17.14	21	30.00	16	22.86	15	21.43	6	8.57	2.74	1.22	متوسطة	18
قمت بالتعديل على محتويات بعض المصادر التعليمية المفتوحة لتتوافق مع موضوعاتي التعليمية والبحثية	7	10	10	14.29	7	10	35	50	11	15.71	3.47	1.21	كبيرة	15
استخدمت الموارد التعليمية المفتوحة في تعلمي لأنها سهلة الاستخدام			6	8.57	10	14.29	36	51.43	18	25.71	3.94	0.86	كبيرة	9
من السهل بالنسبة لي تعلم واتقان كيفية استخدام منصات الموارد التعليمية المفتوحة			5	7.14	9	12.86	32	45.71	24	34.29	4.07	0.87	كبيرة	6
اشترك في أكثر من قناة يوتيوب ذات الارتباط الوثيق بمجال دراستي العليا	5	7.14	10	14.29	10	14.29	35	50	10	14.29	3.5	1.12	كبيرة	14
أقوم بإنشاء مقاطع يوتيوب مرتبطة بمجال دراستي وانشرها	16	22.86	18	25.71	17	24.29	14	20	5	7.14	2.63	1.24	متوسطة	19
أفضل استخدام المصادر التعليمية المفتوحة في تعلمي			2	2.86	9	12.86	40	57.14	19	27.14	4.09	0.71	كبيرة	4
زملائي الذين يستخدمون الموارد التعليمية المفتوحة في تعملهم متميزين			3	4.29	17	24.29	33	47.14	17	24.29	3.91	0.81	كبيرة	10
مشاركة الموارد التعليمية التي قمت بإعدادها أثناء دراستي يساعدني في الحصول على ملاحظات من الآخرين حولها	2	2.86	2	2.86	17	24.29	33	47.14	16	22.86	3.84	0.91	كبيرة	11
أنشر واشارك بعض مقاطع الفيديو التي ترتبط بأنشطة مقرراتي في الدراسات العليا	5	7.14	7	10.00	15	21.43	33	47.14	10	14.29	3.51	1.08	كبيرة	13
استخدم دائماً الموارد التعليمية المفتوحة المنشورة من جهات موثوقة	2	2.86	1	1.43	4	5.71	37	52.86	26	37.14	4.2	0.84	كبيرة	2
ابحث في منصات الموارد التعليمية المفتوحة عن معلومات حديثة تتعلق بمجال دراستي البحثية.	1	1.43	2	2.86	2	2.86	35	50	30	42.86	4.3	0.78	كبيرة جدا	1
استخدم منصات الموارد التعليمية المفتوحة لخلق حوار مع زملائي واساتذتي.	3	4.29	11	15.71	9	12.86	37	52.86	10	14.29	3.57	1.05	كبيرة	12
المتوسط العام للمحور											3.673	0.87	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) ما يلي:

يتضمن المحور الخاص بـ " واقع استخدام طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان للموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية" (١٩) عبارة جاءت استجابات طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان على أربع عبارات منها بدرجة متوسطة وهي العبارات (٥ – ٦ – ٧ - ١٢) وكانت الاستجابة على العبارة (١٨) بدرجة كبيرة جدا ، بينما كانت الاستجابة على بقية العبارات بدرجة كبيرة على العبارات بالترتيب على النحو التالي (١٧- ١٨- ٣-١٣-١-١٠-٤-٩-١٤-١٥-١٩-١١-٨-) وكانت استجابات العينة على المحور بشكل عام بدرجة كبيرة ؛ حيث كان المتوسط العام لعبارات المحور (٣.٦٧٣) . ويمكن ترتيب عبارات المحور الأكثر أهمية في ضوء المتوسط الحسابي على النحو التالي:

- أبحث في منصات الموارد التعليمية المفتوحة عن معلومات حديثة تتعلق بمجال دراستي البحثية.
- أستخدم دائماً الموارد التعليمية المفتوحة المنشورة من جهات موثوقة.
- استخدمت الكتب والمقالات الرقمية المتوافرة على المنصات التعليمية المفتوحة أثناء تعلمي في دراستي العليا.
- أفضل استخدام المصادر التعليمية المفتوحة في تعلمي.

- قمت باستخدام موارد تعليمية مفتوحة معدة مسبقاً مثل العروض التقديمية التعليمية أثناء تعلمي في بعض المقررات التي أدرسها.
- من السهل بالنسبة لي تعلم واتقان كيفية استخدام منصات الموارد التعليمية المفتوحة.
- قمت باستخدام إحدى المنصات العالمية للموارد التعليمية المفتوحة للبحث عن مصادر لدراسة مقرراتي.

ويتضح من نتائج جدول رقم (٧) أن استخدام طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان للموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية جاء بصفة عامة بدرجة كبيرة؛ حيث جاءت الاستجابة بدرجة كبيرة جداً للعبارة رقم (١٨) الخاصة باستخدامها في المجال البحثي مما يدل على أن المجال البحثي لدى طلاب الدراسات العليا هو الأهم عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة، وجاءت العبارات (٥ – ٦ – ٧ - ١٢) والخاصة باستخدام أحد المنصات السعودية واستخدام المحتوى الجاهز دون التعديل عليه ومشاركة المشروعات مع الاخرين، وأنشاء قناة يوتيوب وقد يرجع ذلك إلى أن بعض الطلاب والطالبات الملتحقين ببرامج الدراسات العليا بجامعة جازان قد تكون مهاراتهم المرتبطة بالعبارات المذكورة متوسطة، بينما جاءت باقي عبارات المحور بدرجة كبيرة. وقد يرجع ذلك إلى أن معظم طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان (عينة البحث) لديهم القدرة والامكانات والجاهزية للتعامل مع الموارد التعليمية المفتوحة والاستفادة منها في تحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية نظراً للميزات التي تتميز بها الموارد التعليمية المفتوحة، وخاصة فيما يرتبط بالموارد المنشورة من جهات موثوقة مثل الكتب والمقالات والعروض التقديمية التي ترتبط بمقرراتهم الدراسية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة kwak (٢٠١٧) و دراسة عكة، وأطميزي (٢٠١٥) ودراسة أطميزي (٢٠١٥) ودراسة الغديان (٢٠١٠) والتي أكدت على استخدام طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس للموارد التعليمية المفتوحة بدرجة كبيرة بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة آل مبارك (٢٠١٨) ودراسة هديب، والعنز (٢٠١٣) والتي أثبتت أن استخدام طلبة الدراسات العليا واعضاء هيئة التدريس للموارد التعليمية المفتوحة جاء ضعيفًا رغم علمهم بأهميتها وإمكانياتها.

النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني ونصه: "ما المعوقات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة من وجهة نظرهم؟"

جدول(٨) استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور المتعلق بـ " المعوقات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة "

العبارة	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
لا امتلك مهارات التعامل مع منصات الموارد التعليمية المفتوحة	14	20	26	37.14	15	21.43	13	18.57	2	2.86	2.47	1.09	ضعيفة	18
من الصعوبة بالنسبة لي تعلم كيفية استخدام منصات الموارد التعليمية المفتوحة	12	17.14	34	48.57	9	12.86	14	20	1	1.43	2.4	1.04	ضعيفة	19
منصات الموارد التعليمية المفتوحة لا تغطي جميع مواضيع المقرر الدراسي بالشكل المطلوب	4	5.71	19	27.14	14	20	23	32.86	10	14.29	3.23	1.16	متوسطة	10
انقطاع الانترنت المتكرر يعرقل الوصول لمواقع الموارد التعليمية المفتوحة	5	7.14	13	18.57	10	14.29	25	35.71	17	24.29	3.51	1.24	كبيرة	5
عدم وضوح حقوق الملكية الفكرية وحقوق الطبع والنشر والابداع يعفيني من الاستفادة من بعض الموارد التعليمية المفتوحة	4	5.71	10	14.29	10	14.29	31	44.29	15	21.43	3.61	1.14	كبيرة	4
عدم وجود مُحفزات أو نظام مخصص للاشادة بجهود مطوري محتوى الموارد التعليمية المفتوحة ومكافأتهم	1	1.43	5	7.14	16	22.86	41	58.57	7	10	3.69	0.81	كبيرة	1
قلة توفير الدعم الفني اللازم لحل المشاكل التي اوجهها أثناء استخدام الموارد التعليمية المفتوحة	2	2.86	12	17.14	15	21.43	30	42.86	11	15.71	3.51	1.04	كبيرة	6
عدم توافر موارد تعليمية مفتوحة تناسب لغتي الأولى	6	8.57	25	35.71	9	12.86	19	27.14	11	15.71	3.06	1.27	متوسطة	13
يستغرق البحث في الموارد التعليمية المفتوحة الكثير من الوقت للحصول على المطلوب	5	7.14	18	25.71	17	24.29	15	21.43	15	21.43	3.24	1.25	متوسطة	9
المحتوى المتوفر في مجال تخصصي في الدراسات العليا قليل جدا	7	10	20	28.57	16	22.86	16	22.86	11	15.71	3.06	1.24	متوسطة	14
لا توجد سياسات تدعم الموارد التعليمية المفتوحة في الجامعة	2	2.86	11	15.71	23	32.86	24	34.29	10	14.29	3.41	1.01	كبيرة	7
قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتوظيف الموارد التعليمة المفتوحة في تكليفاتهم لطلاب الدراسات العليا	10	14.29	24	34.29	14	20	16	22.86	6	8.57	2.77	1.20	متوسطة	17
عدم وجود البيئة التعليمية الداعمة لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة	6	8.57	15	21.43	13	18.57	23	32.86	13	18.57	3.31	1.245	متوسطة	8
لا يوجد حوافز من قبل الجامعة لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة	4	5.71	7	10	11	15.71	36	51.43	12	17.14	3.64	1.06	كبيرة	2
ضعف الثقة لقلة معايير جودة الموارد التعليمة المفتوحة	5	7.14	13	18.57	24	34.29	24	34.29	4	5.71	3.13	1.02	متوسطة	12
قلة وعي اعضاء هيئة التدريس باستخدام وتوظيف الموارد التعليمة المفتوحة اثناء تدريسهم المقررات	9	12.86	23	32.86	17	24.29	16	22.86	5	7.14	2.79	1.15	متوسطة	16
الاعتماد في البحث العلمي على المراجع التقليدية	7	10	16	22.86	15	21.43	22	31.43	10	14.29	3.17	1.22	متوسطة	11
مشاكل البنية التحتية في بعض المرافق في الجامعة تعيق استخدام الموارد التعليمية المفتوحة	5	7.14	8	11.43	14	20	24	34.29	19	27.14	3.63	1.21	كبيرة	3
ضعف مهاراتي في التعامل مع الحاسب الالي بشكل عام والانترنت بشكل خاص	34	48.57	24	34.29	5	7.14	5	7.14	2	2.86	1.81	1.04	ضعيفة	20
عدم مراعاة تضمين توصيف المقررات الدراسية لجزء خاص بالموارد التعليمية المفتوحة	7	10	20	28.57	16	22.86	20	28.57	7	10	3	1.18	متوسطة	15
المتوسط العام للمحور											3.122	0.904	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) ما يلي:

يتضمن المحور الخاص بـ " المعوقات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة "(٢٠) عبارة جاءت استجابات طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان على(٧) عبارات منها بدرجة كبيرة وهي العبارات (٢٥-٣٣-٣٧-٢٤-٢٣-٢٦-٣٠)، وكانت الاستجابة على (١٠) عبارات بدرجة متوسطة وهي العبارات (٣٢-٢٨-٢٢-٣٦-٣٤-٢٧-٢٩- ٣٩-٣٥-٣١)، وكانت الاستجابة على العبارات (٢٠-٢١-٣٨) بدرجة ضعيفة ، وكانت استجابات العينة على المحور بشكل عام بدرجة متوسطة ؛ حيث كان المتوسط العام لعبارات المحور (٣.١٢٢)، ويمكن ترتيب أهم المعوقات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في ضوء المتوسط الحسابي على النحو التالي :

- عدم وجود مُحفزات أو نظام مخصص للإشادة بجهود مطوري محتوى الموارد التعليمية المفتوحة ومكافأتهم.
- لا يوجد حوافز من قبل الجامعة لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة.
- مشاكل البنية التحتية في بعض المرافق في الجامعة تعيق استخدام الموارد التعليمية المفتوحة.
- عدم وضوح حقوق الملكية الفكرية وحقوق الطبع والنشر والايداع يعقيني من الاستفادة من بعض الموارد التعليمية المفتوحة.
- انقطاع الانترنت المتكرر يُعرقل الوصول لمواقع الموارد التعليمية المفتوحة.
- قلة توفير الدعم الفني اللازم لحل المشاكل التي أوجهها أثناء استخدام الموارد التعليمية المفتوحة.
- لا توجد سياسات تدعم الموارد التعليمية المفتوحة في الجامعة.

ويتضح من نتائج جدول رقم (٨) والمرتبطة بالمعوقات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة أن طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان يواجهون بعض الصعوبات والتحديات عند استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية؛ حيث جاءت نتائج المحور بصفة عامة بدرجة متوسطة ، حيث جاءت نتائج العبارات (٢٥-٣٣-٣٧-٢٤-٢٣-٢٦-٣٠) بدرجة كبيرة ويمكن تفسير ذلك بأن أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه طلاب الدراسات العليا عند استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة ترتبط بمعوقات وصعوبات او تحديات إدارية وفنية ومادية وتتفق هذه النتائج مع دراسة آل مبارك (٢٠١٩) ودراسة الصالح (٢٠١٦) ، بينما جاءت نتائج العبارات (٢٠-٢١-٣٨) بدرجة ضعيف ويمكن تفسير ذلك بأن طلاب الدراسات العليا بجامعة جازان يمتلكون مهارات التعامل مع منصات الموارد التعليمية المفتوحة ويستخدمونها، وأن لديهم مهارات في الحاسب الألي والانترنت، وجاءت عبارات باقي المحور بدرجة متوسطة ويمكن تفسير ذلك أن باقي المعوقات المذكور والتي تمثل في قلة وعي أعضاء هيئة التدريس ومحتوى الموارد التعليمية والبيئة التعليمية وتغطية مقررات الدراسة وجودة معلومات الموارد المفتوحة وقلة اهتمام اعضاء هيئة التدريس كلها لا تمثل صعوبة كبيرة بالنسبة لطلاب وطالبات جامعة جازان عند استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة Ermei, et al., (2015) و ودراسة العلوي، وآخرون (٢٠١٤) و ودراسة (Robinec, 2013) وذلك في درجة المعوقات حيث أثبتت الدراسات السابقة أن هذه المعوقات هي أبرز المعوقات بينما أثبتت الدراسة الحالية أن هذه المعوقات بدرجة متوسطة وقد يرجع ذلك إلى :

- الفترة الزمنية بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من أربع إلى خمس سنوات زاد فيها الاهتمام بالموارد التعليمية المفتوحة من قبل المؤسسات التعليمية.
- زيادة اهتمام ووعي الطلاب والطالبات وخاصة في مرحلة الدراسات العليا بالاعتماد أكثر على التقنيات الحديثة في البحث عن المعلومات المرتبطة بمقرراتهم ومشروعاتهم البحثية.
- محاولة الجامعات في الفترة الأخيرة الاستفادة من الموارد التعليمية المجانية.
- كثرة المنصات التي تقدم الموارد التعليمية المفتوحة وتطورها وسهولة التعامل معها.

النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث ونصه: "ما التسهيلات التي تقدمها جامعة جازان لاستخدام طلبة الدراسات العليا لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة من وجهة نظرهم؟"

جدول(٩) استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور المتعلق بـ " التسهيلات التي تقدمها جامعة جازان لاستخدام طلبة الدراسات العليا لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة "

العبارة	بشدة غير موافق		غير موافق		محايد		موافق		بشدة موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
تدعم الجامعة تبني الموارد التعليمية المفتوحة في عمليتي التعليم والتعلم	4	5.71	18	25.71	20	28.57	22	31.43	6	8.57	3.11	1.07	متوسطة	3
توفر الجامعة لي فرصة لتنمية مهاراتي لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة عن طريق الدورات التدريبية	14	20	21	30	20	28.57	13	18.57	2	2.86	2.54	1.09	متوسطة	8
تتوفر لدي الجامعة الإمكانات اللازمة لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة في عمليتي التعليم والتعلم	7	10	14	20	22	31.43	23	32.86	4	5.71	3.04	1.08	متوسطة	4
وجود الرُخص المفتوحة يُمكنني من التعديل على محتويات الموارد التعليمية المفتوحة دون الحاجة لإذن مسبق	11	15.71	18	25.71	23	32.86	17	24.29	1	1.43	2.7	1.05	متوسطة	7
توفر الجامعة الدعم الفني والمساعدة عندما أواجه صعوبات في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في دراستي	8	11.43	16	22.86	26	37.14	18	25.71	2	2.86	2.86	1.02	متوسطة	6
تتيح القواعد الجامعية حرية اختيار طرق ووسائل إعداد المقررات الدراسية باستخدام الموارد التعليمية المفتوحة	7	10	6	8.57	21	30	31	44.29	5	7.14	3.3	1.06	متوسطة	2
تقدم الجامعة الخدمات الإلكترونية بشكل جيد	6	8.57	12	17.14	9	12.86	40	57.14	3	4.29	3.31	1.08	متوسطة	1
تقدم الجامعة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كيفية دمج الموارد التعليمية المفتوحة في التدريس	5	7.14	11	15.71	36	51.43	14	20	4	5.71	3.01	0.94	متوسطة	5
المتوسط العام للمحور											2.98	0.709	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) ما يلي:

يتضمن المحور الخاص بـ " التسهيلات التي تقدمها جامعة جازان لاستخدام طلبة الدراسات العليا لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة "(٨) عبارات جاءت استجابات أفراد العينة على جميعها بدرجة متوسطة وكانت استجابات العينة على المحور بشكل عام بدرجة متوسطة؛ حيث كان المتوسط العام لعبارات المحور (٢.٩٨) ويمكن ترتيب أهم التسهيلات تقدمها جامعة جازان لاستخدام طلبة

الدراسات العليا الموارد التعليمية المفتوحة في ضوء المتوسط الحسابي على النحو التالي:

- تقدم الجامعة الخدمات الإلكترونية بشكل جيد.
- تتيح القواعد الجامعية حرية اختيار طرق ووسائل إعداد المقررات الدراسية باستخدام الموارد التعليمية المفتوحة.
- تدعم الجامعة تبني الموارد التعليمية المفتوحة في عمليتي التعليم والتعلم.
- تتوفر لدي الجامعة الإمكانات اللازمة لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة في عمليتي التعليم والتعلم.
- تقدم الجامعة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كيفية دمج الموارد التعليمية المفتوحة في التدريس.
- توفر الجامعة الدعم الفني والمساعدة عندما أواجه صعوبات في استخدام الموارد التعليمية في دراستي.
- وجود الرُخص المفتوحة يُمكنني من التعديل على محتويات الموارد التعليمية دون الحاجة لإذن مسبق.
- توفر الجامعة لي فرصة لتنمية مهاراتي لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة عن طريق الدورات التدريبية.

يتضح من نتائج جدول رقم (٩) والمرتبطة بالتسهيلات التي تقدمها جامعة جازان لاستخدام طلبة الدراسات العليا الموارد التعليمية المفتوحة أن استجابات طلاب وطالبات الدراسات العليا على جميعها جاءت بدرجة متوسطة وكانت استجاباتهم على المحور بشكل عام بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى أن الجامعة تقدم خدماتها الالكترونية وتدعم تبني الموارد التعليمية المفتوحة بما لديها من إمكانيات مادية وما توفره من تدريب لدمج الموارد التعليمية المفتوحة في التدريس سواء لأعضاء هيئة التدريس أو الطلبة مع توفير الدعم الفني ولكن بدرجة غير مرضية بالنسبة لطلاب الدراسات العليا؛ حيث جاءت التسهيلات بشكل عام بدرجة متوسطة وقد يرجع ذلك إلى:

- وجود بعض المشكلات التقنية والإدارية التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة.
- تأثير البنية التحتية على أداء الخدمات الإلكترونية المناسبة للطلاب والطالبات وفق تطلعاتهم نظراً لطبيعة المنطقة التي تقع فيها الجامعة وعدم وصول الخدمات الإلكترونية إلى بعض المناطق بالشكل المطلوب.
- هناك بعض المشكلات الفنية والتقنية التي يمكن أن تؤثر على بعض الخدمات الإلكترونية للطلبة والتي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام بالبنية التحتية.
- الحاجة لمزيد من الاهتمام بنشر الوعي حول الموارد التعليمية المفتوحة.
- تحتاج الجامعة إلى تبني رؤية واضحة لدمج الموارد التعليمية المفتوحة في المقررات الدراسية.
- الحاجة إلى توفير آلية بالجامعة لحفظ وإتاحة الموارد التعليمية المفتوحة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من آل مبارك (٢٠١٩) وعبد المنعم، ودرويش (٢٠١٦) والصالح (٢٠١٦) وبادي، وبهلول (٢٠١٥) وأطميزي (٢٠١٥) وهديب، والعنز (٢٠١٣).

النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع ونصه: " ما مدى استفادة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية من وجهة نظرهم؟"

جدول (١٠) استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور المتعلق بـ " مدى استفادة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية "

العبارة	بشدة موافق		غير موافق		محايد		موافق		بشدة موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				ب
الموارد التعليمية المفتوحة مفيدة لي في دراستي العليا			4	5.71	5	7.14	36	51.43	25	35.71	4.17	0.798	كبيرة	12
استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في تعلمي يجعلني أنجز المهام المطلوبة مني بشكل أسرع			1	1.43	4	5.71	45	64.29	20	28.57	4.2	0.604	كبيرة	10
استخدام الموارد التعليمية المفتوحة ينمي مهاراتي البحثية			1	1.43	3	4.29	39	55.71	27	38.57	4.31	0.626	كبيرة جدا	4
يتيح لي استخدام الموارد التعليمية المفتوحة الحصول على المعلومات الجديدة المرتبطة بمشاريعي البحثية	1	1.43	2	2.86	4	5.71	42	60	21	30	4.14	0.766	كبيرة	14
استخدام الموارد التعليمية المفتوحة يقلل كلفة شراء المراجع	1	1.43	4	5.71	4	5.71	24	34.29	37	52.86	4.31	0.925	كبيرة جدا	5
استخدام الموارد التعليمية المفتوحة يلبي جزء كبير من أهدافي البحثية	1	1.43	2	2.86	7	10	35	50	25	35.71	4.16	0.827	كبيرة	13
يساعدني استخدام الموارد التعليمية المفتوحة على نشر أفكاري البحثية	1	1.43	2	2.86	13	18.57	31	44.29	23	32.86	4.04	0.875	كبيرة	17
استخدام الموارد التعليمية المفتوحة ينمي لدي مفهوم التعلم المستمر			2	2.86	2	2.86	39	55.71	27	38.57	4.3	0.667	كبيرة جدا	6
تقدم الموارد التعليمية المفتوحة محتويات مقرراتي بطريقة محدثة ومتنوعة			3	4.29	10	14.29	40	57.14	17	24.29	4.01	0.751	كبيرة	18
يعزز استخدام الموارد التعليمية المفتوحة لدي القدرة البحثية			0	0	7	10	41	58.57	22	31.43	4.21	0.611	كبيرة جدا	8
استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في تعلمي ساعدني على رفع مستوى تحصيلي في المقررات المختلفة	1	1.43	1	1.43	9	12.86	35	50	24	34.29	4.14	0.803	كبيرة	15
تساعدني الموارد التعليمية المفتوحة على تبادل			1	1.43	3	4.29	37	52.86	29	41.43	4.34	0.634	كبيرة جدا	3

المعرفة مع زملائي													
يشجع استخدام الموارد التعليمية المفتوحة على التفاعل والمشاركة والتعاون مع الزملاء في الموضوعات البحثية			1	1.43	6	8.57	39	55.71	24	34.29	4.23	0.663	كبيرة جدا	7
الموارد التعليمية المفتوحة تقلل من الجهود المبذولة في التعلم			1	1.43	9	12.86	39	55.71	21	30	4.14	0.687	كبيرة	16
استخدام الموارد التعليمية المفتوحة يزيد من سرعة التعلم			1	1.43	7	10	39	55.71	23	32.86	4.2	0.672	كبيرة	11
استخدامي للموارد التعليمية المفتوحة ينمي لدي مهارات التعلم الذاتي			1	1.43	3	4.29	34	48.57	32	45.71	4.39	0.643	كبيرة جدا	2
تنوع واتاحة الموارد التعليمية المفتوحة ينمي الاتجاهات الايجابية نحو التعلم الالكتروني					5	7.14	32	45.71	33	47.14	4.4	0.623	كبيرة جدا	1
مشاركة المحتوى في منصات الموارد التعليمية المفتوحة يعزز من ثقتي في نفسي	1	1.43	1	1.43	6	8.57	36	51.43	26	37.14	4.21	0.77	كبيرة جدا	9
المتوسط العام للمحور											4.22	0.77	كبيرة جدا	

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) ما يلي:

يتضمن المحور الخاص بـ "مدى استفادة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية " (١٨) عبارة تراوحت درجة استجابات أفراد العينة عليها ما بين كبيرة وكبيرة جدا، وكانت استجابات العينة على المحور بشكل عام بدرجة كبيرة جدا؛ حيث كان المتوسط العام لعبارات المحور (٤.٢٢)، ويمكن ترتيب أهم جوانب الاستفادة من استخدام طلبة الدراسات العليا الموارد التعليمية المفتوحة في ضوء المتوسط الحسابي على النحو التالي:

- تنوع واتاحة الموارد التعليمية المفتوحة ينمي الاتجاهات الايجابية نحو التعلم الإلكتروني.
- استخدامي للموارد التعليمية المفتوحة ينمي لدي مهارات التعلم الذاتي.
- تساعدني الموارد التعليمية المفتوحة على تبادل المعرفة مع زملائي.
- استخدام الموارد التعليمية المفتوحة ينمي مهاراتي البحثية.
- استخدام الموارد التعليمية المفتوحة يقلل كلفة شراء المراجع.
- استخدام الموارد التعليمية المفتوحة ينمي لدي مفهوم التعلم المستمر.
- يشجع استخدام الموارد التعليمية المفتوحة على التفاعل والمشاركة والتعاون مع الزملاء في الموضوعات البحثية.
- يعزز استخدام الموارد التعليمية المفتوحة لدي القدرة البحثية.
- مشاركة المحتوى في منصات الموارد التعليمية المفتوحة يعزز من ثقتي في نفسي.

يتضح من نتائج جدول رقم (١٠) والمرتبطة بمدى استفادة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية أن استجابة الطلاب والطالبات جاءت على المحور بشكل عام كبيرة جداً و بلغ المتوسط العام للمحور(٤.٢٢) حيث جاءت استجاباتهم بدرجة كبيرة جدا على العبارات بالترتيب (٦٤-٦٣-٥٩-٥٠-٥٢-٥٥-٦٠-٥٧-٦٥) بينما جاءت بدرجة كبيرة على العبارات بالترتيب (٤٩-٦٢-٤٨-٥٣-٥١-٥٨-٦١-٥٤-٥٦) وهذا يؤكد أن استفادة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان - بصرف النظر عن متغيرات الدراسة - من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة كبيرة جدا وأن الموارد التعليمية المفتوحة لها دور كبير جداً في تحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية وقد يرجع ذلك إلى:

- أن الموارد التعليمية المفتوحة لها من الإمكانيات التي تسمح للطالب من الاختيار منها بناء على أسلوب تعلمه وتفضيلاته المعرفية وتلبية احتياجاته وفق قدراته الخاصة.
- دعم أساليب التعلم المتعددة نظرًا لحجم المعلومات المتاحة على شبكة الانترنت والقدرة على دمج تلك المعلومات في اشكال متعددة بما يلبي احتياجات طلاب الدراسات العليا وخاصة في مشروعاتهم البحثية.
- توفير العديد من مصادر المعلومات للاختيار من بينها لدعم الاهداف التعليمية المحددة.

- تدعم الموارد التعليمة المفتوحة وبشكل كبير الدافعية لدى الطلاب واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- ميزة إعادة استخدام المحتوى يتيح إمكانية اختيار نماذج جديدة من التصميم.
- خصائص الموارد التعليمية المفتوحة كالإتاحة والمجانية والتنوع والمرونة وتعدد البدائل وغيرها من الخصائص التي جعلتها تتناسب مع العديد من المتعلمين وخاصة في برامج الدراسات العليا.
- سرعة دمج التحديثات المهمة مما يمكن طلبة الدراسات العليا الحصول على أحدث المعلومات في مجال تخصصهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من آل مبارك (٢٠١٩) والصالح (٢٠١٦) ودراسة (Ermei, et al., 2015) والعلوي، وآخرون (٢٠١٤) والجمل (٢٠١٦) و بادي، وبهلول (٢٠١٥) وأندروا (٢٠١٥) ودراسة (Robinson, 2015) و Moody, (2015) و (DeVries, 2013) ودراسة (Feldstein, et al., 2012).

النتائج المرتبطة بالسؤال الخامس ونصه: "ما تأثير متغيرات (الجنس – التخصص-اجادة اللغة الانجليزية-المستوى الدراسي) على طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الاهداف التعليمية والبحثية؟"

ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال النتائج المرتبطة بفروض الدراسة:

النتائج المرتبطة بالفرض الأول ونصه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لدى طلبة الدراسات العليا عند استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق الاهداف التعليمية والبحثية يعزى لمتغير الجنس (ذكر-انثى)".

جدول (١١) قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين الذكور والإناث في مدى الاستفادة من استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكور	33	78.364	8.119	2.030	0.05
اناث	37	73.757	10.541		

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) أن قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين الذكور والإناث في مدى الاستفادة من استخدامهم المواد التعليمية المفتوحة بلغت ٢.٠٣٠ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا في الاستفادة من استخدام المواد التعليمية المفتوحة ترجع إلى متغير النوع، ويُعزى هذا الفرق إلى مجموعة الذكور؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها (٧٨.٣٦٤) وهي قيمة أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث، وهذا معناه أن الذكور أكثر استفادة من استخدام المواد التعليمية المفتوحة.

النتائج المرتبطة بالفرض الثاني ونصه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لدى طلبة الدراسات العليا عند استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق الأهداف التعليمية والبحثية يعزى لمتغير التخصص (أدبي -علمي)".

جدول (١٢) قيمة "ت" لمعرفة الفرق في مدى الاستفادة من استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة في ضوء متغير التخصص

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
علمي	29	75.931	9.199	0.002	غير دال
ادبي	41	75.926	10.137		

يتضح من الجدول السابق رقم (١٢) أن قيمة (ت) لمعرفة الفرق في مدى الاستفادة من استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في ضوء متغير التخصص بلغت 0.002 وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في الاستفادة من استخدام المواد التعليمية المفتوحة يرجع إلى متغير التخصص.

النتائج المرتبطة بالفرض الثالث ونصه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لدى طلبة الدراسات العليا عند استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق الاهداف التعليمية والبحثية يعزى لمتغير إجادة اللغة الإنجليزية (جيد – جيد جدا)."

جدول (١٣) قيمة "ت" لمعرفة الفرق في مدى الاستفادة من استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة في ضوء إجادة اللغة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
جيد	46	75.347	8.160	0.691	غير دال
جيد جدا	24	77.041	12.227		

يتضح من الجدول السابق رقم (١٣) أن قيمة (ت) لمعرفة الفرق في مدى الاستفادة من استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في ضوء متغير إجادة اللغة الانجليزية (جيد – جيد جدا) بلغت 0.691 وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في الاستفادة من استخدام المواد التعليمية المفتوحة يرجع إلى متغير إجادة اللغة الانجليزية.

النتائج المرتبطة بالفرض الرابع ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لدى طلبة الدراسات العليا عند استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق الاهداف التعليمية والبحثية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الثاني -الرابع)".

جدول (١٤) قيمة "ت" لمعرفة الفرق في مدى الاستفادة من استخدامهم الموارد التعليمية المفتوحة في ضوء المستوى الدراسي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثاني	41	76.659	8.985	0.747	غير دال
الرابع	29	74.897	10.688		

يتضح من الجدول السابق رقم (١٤) أن قيمة (ت) لمعرفة الفرق في مدى الاستفادة من استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في ضوء متغير إجادة المستوى الدراسي (الثاني – الرابع) بلغت 0.747 وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في الاستفادة من استخدام المواد التعليمية المفتوحة يرجع إلى متغير المستوى الدراسي.

ويتضح من خلال نتائج الجداول أرقام (١١) و (١٢) و (١٣) و(١٤) النتائج التالية:

١- أن طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من (الذكور) يستفيدون من الموارد التعليمية المفتوحة أكثر من (الاناث) وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب الذكور قد تتاح لهم فرصة أكبر من الاناث في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة من خلال عملهم بمهنة التدريس ونتيجة تفرغهم أكثر من الاناث فيما يرتبط بالدراسة والبحث، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عكة، وأطميزي (٢٠١٥) و(Ermei, et al., 2015) والجهني (٢٠١٧) التي اثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة ترجع لمتغير الجنس (ذكر- انثى).

٢- أن طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان يستفيدون من الموارد التعليمية المفتوحة بدرجة متقاربة حيث لا يوجد فروق دالة ترجع إلى المتغيرات (التخصص – درجة إجادة اللغة – المستوى الدراسي) في الاستفادة من الموارد التعليمية المفتوحة وقد يرجع ذلك الى:

- تساوي فرص استخدام الطلاب والطالبات في التخصصات العلمية والتخصصات الادبية للموارد التعليمية المفتوحة في المقررات الدراسية نظرا لكون برامج الماجستير لا ترتبط بالتخصصات العلمية والادبية في برامج كلية التربية ولكنها ترتبط أكثر بالتخصصات التربوية (برنامج ماجستير تقنيات التعليم – برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس –برنامج ماجستير الادارة التربوية – برنامج ماجستير علم النفس – برنامج ماجستير التربية البدنية)
- نوعية الموارد التعليمية المفتوحة التي يستخدمها الطلاب والطالبات من ذوي التخصص العلمي والادبي ترتبط أكثر بالبحث العلمي في التخصصات التربوية كل حسب تخصصه في الماجستير.
- نوعية المعلومات التي يبحث عنها الطلاب والطالبات من التخصصات العلمية والادبية لا ترتبط بتخصصهم في مرحلة البكالوريوس بقدر ما ترتبط بمرحلة الماجستير.
- طبيعة دراسة برامج الماجستير لطلاب العينة حيث لغة الدراسة فيها اللغة العربية.
- كثرة الإنتاج العربي في مجال تخصص برامج ماجستير طلاب العينة.
- توافر الموارد التعليمية المفتوحة التي يحتاج إليها طلاب وطالبات الدراسات العليا في تخصصاتهم باللغة العربية.
- توفر العديد من برامج الترجمة على شبكة الإنترنت لترجمة المواقع والتي يستطيع أن يستخدمها الطلاب والطالبات عند احتياجهم للبحث في الموارد التعليمية المفتوحة باللغة الانجليزية.

- زيادة عدد منصات الموارد التعليمية المفتوحة على المستوى العربي مما يوفر العديد من الخيارات والبدائل أمام الطلاب والطالبات للاستفادة بموارد التعلم التي تقدمها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عكة، وأطميزي (٢٠١٥) و(Ermei, et al., 2015) والجهني (٢٠١٧) وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة آل مبارك (٢٠١٩) فيما يرتبط بالتخصص، والمستوى، ودراسة (Jessie & Jason, 2017) حيث أن مستوى المتعلمين له تأثير على استخدام الموارد التعليمية المفتوحة، ودراسة (Ermei, et al., 2015).

ملخص نتائج الدراسة:

١- أن استخدام طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان للموارد التعليمية المفتوحة لتحقيق أهدافهم التعليمية والبحثية بدرجة كبيرة وأبرز استخداماتهم جاءت على النحو التالي:

- البحث في منصات الموارد التعليمية المفتوحة عن المعلومات الحديثة المتعلقة بمجال دراستهم.
- استخدام الموارد التعليمية المفتوحة المنشورة من جهات موثوقة.
- استخدام الكتب والمقالات الرقمية.
- يُفضل الطلاب والطالبات استخدام المصادر التعليمية المفتوحة المعدة مسبقاً مثل العروض التقديمية التعليمية.
- معظم الطلاب استخدموا إحدى المنصات العالمية للموارد التعليمية المفتوحة في دراستهم.

٢- أن أبرز المعوقات التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة جازان عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة من وجهة نظرهم كانت على النحو التالي:

- عدم وجود مُحفزات أو نظام مخصص للإشادة بجهود مطوري محتوى الموارد التعليمية المفتوحة ومكافأتهم.
- لا يوجد حوافز من قبل الجامعة لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة.
- مشاكل البنية التحتية في بعض المرافق في الجامعة تعيق استخدام الموارد التعليمية المفتوحة.
- عدم وضوح حقوق الملكية الفكرية وحقوق الطبع والنشر والايداع.
- انقطاع الإنترنت المتكرر يُعرقل الوصول لمواقع الموارد التعليمية المفتوحة.
- قلة توفير الدعم الفني اللازم لحل المشاكل التي أوجهها أثناء استخدام الموارد التعليمية المفتوحة.
- لا توجد سياسات تدعم الموارد التعليمية المفتوحة في الجامعة.

٣- أن أبرز التسهيلات التي تقدمها جامعة جازان لطلبة الدراسات العليا لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة من وجهة نظرهم رغم توافرها بدرجة متوسطة كانت على النحو التالي:

- تقدم الجامعة الخدمات الإلكترونية بشكل جيد.
- تتيح القواعد الجامعية حرية اختيار طرق ووسائل إعداد المقررات الدراسية باستخدام الموارد التعليمية المفتوحة.
- تدعم الجامعة تبني الموارد التعليمية المفتوحة في عمليتي التعليم والتعلم.
- تتوفر لدي الجامعة الإمكانات اللازمة لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة في عمليتي التعليم والتعلم.
- تقدم الجامعة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كيفية دمج الموارد التعليمية المفتوحة في التدريس.
- توفر الجامعة الدعم الفني والمساعدة عندما أواجه صعوبات في استخدام الموارد التعليمية في دراستي.

- وجود الرُخص المفتوحة يُمكنني من التعديل على محتويات الموارد التعليمية دون الحاجة لإذن مسبق.

- توفر الجامعة لي فرصة لتنمية مهاراتي لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة عن طريق الدورات التدريبية.

٤- أن استفادة طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان من استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية كانت كبيرة جداً وكانت أبرز البنود على النحو التالي:

- تنوع واتاحة الموارد التعليمية المفتوحة ينمي الاتجاهات الايجابية نحو التعلم الإلكتروني.

- استخدامي للموارد التعليمية المفتوحة ينمي لدي مهارات التعلم الذاتي.

- تساعدني الموارد التعليمية المفتوحة على تبادل المعرفة مع زملائي.

- استخدام الموارد التعليمية المفتوحة ينمي مهاراتي البحثية.

- استخدام الموارد التعليمية المفتوحة يقلل كلفة شراء المراجع.

- استخدام الموارد التعليمية المفتوحة ينمي لدي مفهوم التعلم المستمر.

- يشجع استخدام الموارد التعليمية المفتوحة على التفاعل والمشاركة والتعاون مع الزملاء في الموضوعات البحثية.

- يعزز استخدام الموارد التعليمية المفتوحة لدي القدرة البحثية.

- مشاركة المحتوى في منصات الموارد التعليمية المفتوحة يعزز من ثقتي في نفسي.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام طلاب وطالبات الدراسات العليا للموارد التعليمية المفتوحة تُعزى لمتغير الجنس (ذكور – اناث) لصالح الذكور.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام طلاب وطالبات الدراسات العليا للموارد التعليمية المفتوحة تُعزى لمتغيرات (التخصص – درجة إجادة اللغة – المستوى الدراسي).

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية فيُوصي الباحثان بالتالي:

(١) ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا على استخدام الموارد التعليمية المفتوحة ودمجها في المقررات الدراسية.

(٢) ضرورة التحول من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم، وتشجيع المتعلمين على التعلم النشط باستخدام الموارد التعليمية المفتوحة.

(٣) توفير مصممين متخصصين لتصميم وانتاج موارد التعلم المفتوحة واتاحتها على موقع الجامعة.

(٤) تقديم الدعم الفني لطلاب الدراسات العليا لاستخدام الموارد التعليمية لما لها من تأثير فعال في تحقيق الأهداف التعليمية والبحثية في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

(٥) توجيه أنظار القائمين على تقنية المعلومات بحل المشكلات التقنية والإدارية المرتبطة باستخدام الموارد التعليمية المفتوحة.

(٦) تصميم وانتاج برامج تدريبية لتنمية مهارات التعامل مع الموارد التعليمية المفتوحة لطلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. .

(٧) وضع تصور مقترح لكيفية دمج موارد التعلم المفتوحة في المقررات الدراسية وخاصة لطلاب الدراسات العليا.

(٨) دراسة واقع استخدام الموارد التعليمية المفتوحة من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان وأهم الصعوبات التي تواجههم اثناء استخدامها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (٢٠١٤). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOC وعولمة التعليم. مجلة التعليم الإلكتروني، ع (١٤) ص ص ١٩ – ٢٤.

أطميزي، جميل أحمد. (٢٠١٥). إطار عمل مرن لتبني الموارد التعليمية المفتوحة في الجامعات العربية، المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تعلم مبتكر لمستقبل واعد، الرياض من ١١-١٤ جمادي الأولى.

أندروا، باتريك ماك. (٢٠١٥). تشجيع الإبداع في المؤسسات التربوية من خلال استعمال المصادر التربوية المفتوحة، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح – فلسطين، ترجمة، إنصاف عباس، ع (٩) مج ٥، ص ص ١٣٥-١٥٤.

أوباري، الحسين. (٢٠١٤). ماذا تعرف عن الموارد التعليمية المفتوحة، موقع تعليم جديد، تم استرجاعه: ٥-١-٢٠٢٠ م متاح في http://www.new-educ.com/open-educational-resources

بادي، سوهام؛ بهلول، أمنة. (٢٠١٥). الموارد التعليمية المفتوحة (OER) فرص وتحديات التعليم العالي، المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تعلم مبتكر لمستقبل واعد، الرياض من ١١-١٤ جمادي الأولى.

جامعة جازان (٢٠١٥). اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية وقواعدها التنفيذية بجامعة جازان

الجمل، أميرة مُحَمَّد المعتصم. (٢٠١٦). فعالية استخدام مصادر التعلم الالكترونية المفتوحة والمغلقة في بيئة التعلم المدمج في ضوء استراتيجية مقترحة للتعلم البنائي وأثرها على كل من التحصيل ومهارات التنوير البصري والتصوير الرقمي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ع(٣) ج، ١، مج ٢٦، ص ص ٣-٩٧.

الجهني، ليلى سعيد سويلم. (٢٠١٧). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs ودورها في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية، فلسطين، ع (٤) مج ٢٥، ص ص ٢٢٨-٢٥٧.

الهديب، خالد بن عبد الله؛ العنز، سعيد بن مُحَمَّد. (٢٠١٣). الوعي واستخدام قواعد البيانات الإلكترونية من قبل أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك فيصل. *Cybrarians Journal*، (٣١).

الخالدي، فهد مُحَمَّد منشد. (٢٠١٧). أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة تاريخ الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/855460

الخليفة، هند. (٢٠١٤) الموارد التعليمية المفتوحة-واقعها ومستقبلها. متاح في:

www.hend-alkhalifa.com

خميس، مُحَمَّد عطية. (٢٠١٥). مصادر التعلم الإليكترونية، مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، مج(٦) ع ١٢، القاهرة المكتبة الأكاديمية.

زيدان، احمد. (٢٠١٣). برامج مووك تحقق حلم الدراسة في أرقى الجامعات. متاح في: http://Hunasotak.com

ساتي، عبد الله عبد الرحيم. (٢٠١١) نحو استراتيجية عربية لموسوعة رقمية تحوي نتاجنا العلمي لتأمين ثغراته ودفعه لإحداث التنمية. مؤتمر المحتوى العربي في الإنترنت -التحديات والطموح- والمنعقد في الفترة من ٥-١٤٣٢/١١/٧هـ. بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية.

الصالح، بدر عبد الله (٢٠١٦) التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية بين القبول والرفض. مجلة آفاق، ع (٥٠) ص.ص ١٠-١٣.تاريخ الاطلاع ٢٠٢٠/١/٢م. متاح في: http://dr-alsaleh.com/wp-content/uploads/papers/1067.pdf

عبد المنعم، مدحت عاصم؛ درويش، محمد سالم حسين. (٢٠١٦). استخدام مصادر التعليم مفتوحة المصدر في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئه التدريس: "دراسة حاله"، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية، جامعة حلوان، ع (٧٦)، ج ٢، ص ص. ١٢٥ -٤٤٢.

عكة، مُحَمَّد؛ وأطميزي، جميل أحمد. (٢٠١٥). اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو استخدام الموارد التعليمية المفتوحة(م.ت.م) في التعليم الجامعي: دراسة حالة لجامعة فلسطين الأهلية، Cybrarians Journal مجلة الكترونية فصلية محكمة وتخصصية في مجال المكتبات والمعلومات، ع (٣٧)، مارس ٢٠١٥ تاريخ الاطلاع ١٢/٢٠/

٢٠١٩م، متاح في:
.http://www.journal.cybrarians.org/index

العلوي، ياسر بن حمود؛ والصقري، مُحَمَّد بن ناصر؛ والحراصي، نبهان بن حارث. (٢٠١٤). قياس مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التطبيقية لمصادر المعلومات الإلكترونية، The SLA-AGC 20th Annual Conference Doha, Qatar, 25-27 March 2014
http://dx.doi.org/10.5339/qproc.2014.gsla.10

العمري، مُحَمَّد والشيخ، مها والبواردي، رابعة والحمود، ريان وال دحيم، ركان والدوسري، سعد والكريع، احمد وال معدي، راشد. (٢٠١٧). خطوات معلم المستقبل في الموارد التعليمية المفتوحة: الحقيبة التدريبية الأولى في الموارد التعليمية المفتوحة، الاصدار رقم (٥)، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض. متاح في

https://shms-prod.s3.amazonaws.com/media/editor/df

الغديان، عبد المحسن بن عبد الرازق. (٢٠١٠). أنظمة التعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة لمصادر مفتوحة ومصادر مغلقة، مجلة بحوث التربية النوعية-مصر، ع(١٧) ص ص ٢-٥٢.

آل مبارك، ريم بنت عبدالرحمن إبراهيم. (٢٠١٨). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لموارد التعلم مفتوحة المصدر في ممارستهم التدريسية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع (١٩)، ج ١، ص ص. ٤٢٥-٤٥٦.

آل مبارك، ريم بنت عبدالرحمن إبراهيم. (٢٠١٩). الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة (OER) وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة استطلاعية على الجامعات السعودية) مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع (٤٣)، ص ص. ١٩٧-٢١٠.

مُحَمَّد، سماح سيد احمد. (٢٠١٥). معايير النشر العلمي الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية بأسيوط-مصر. ع (٢)، مج٣٢، ص ص ٣٣١ – ٣٦٨.

المراجع الأجنبية

Annand, D. & Jensen, T. (2017). Incentivizing the Production and Use of Open Educational Resources in Higher Education Institutions. *International Review of Research in Open & Distance Learning*. 18(4).1-15

Annand, D. & Jensen, T. (2017). Incentivizing the Production and Use of Open Educational Resources in Higher Education Institutions. *International Review of Research in Open & Distance Learning*. 18(4).1-15

Duke, B., Harper, G., & Johnston, M. (2011). Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL Review*. 2(3), 4-13.

Ermei, H. Yan, Jessica, L. & Wen-Hao, H. (2015). Open educational resources (OER) usage and barriers: a study from Zhejiang University, China. Education Tech Research Dev (2015) 63:957– 974. DOI 10.1007/s11423-015-9398-1

Feldstein, A., Martin, M., Hudson, A., Warren, K., Hilton III, J., & Wiley, D. (2012). Open textbooks and increased student access and outcomes. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, *15*(2).

Jessie, W. & Jason, P. (2017). Open Educational Resources and Student Course Outcomes: A Multilevel Analysis. *International Review of Research in Open & Distance Learning*. (18). 35-49.

Kwak, S. (2017). How Korean Language Arts Teachers Adopt and Adapt Open Educational Resources: A Study of Teachers' and Students' Perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*.18(4).194- 212

Littlejohn. A &Pegler. C. (2014). Reusing Resources: Open for Leaning. Journal of Interactive Media in Education. Available from

Murihead, B & Haughey, M. (2005). Evaluating Learning Objects for Schools. http://www.ascilite.org.au/ajet/ejist/docs/vol8_no1/fullpapers/eval_learnobje cts_school.htm.

Robinec, Ennis (2013) Open Educational Resources (OER). Retrieved from http://www.slideshare.net/robinec/open-educational-resources-oer-power-point.

Robinson, Thomas J. (2015). "The Effects of Open Educational Resource Adoption on Measures of Post-Secondary Student Success", All Theses and Dissertations. 5815. Retrieved from https://scholarsarchive.byu.edu/etd/5815

Wiley, D. (2009). Defining 'open'. Blog Iterating towards openness.16th November. Retrieved from http://opencontent.org/blog/archives/1123

JIME https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2014-02/

Luchoomun, D, McCluskie, J, and van Wesel, M. (2010) "Collaborative e-Learning: e-Portfolios for Assessment, Teaching and Learning" Electronic Journal of e-Learning, 8(1), pp21 - 30.

Miriam, A. Drake. (2004). Institutional Repositories: Hidden Treasures. Retrieved from

http://www.infotoday.com/searcher/may04/drake.shtml

Moody, Christopher. M. (2015). A resource for academic success: An open educational resource to improve developmental math comprehension. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1712659900?accountid=37552

Open Educational Resources (OER) and their role in achieving the educational and research objectives from the perspectives of graduate students at Jazan University

Dr. Khalid Hussain Moukali

Department of Educational Technology | College of Education | Jazan University | Saudi Arabia

Dr. Hamada Mohamed Ibrahem

Department of Educational Technology | College of Education | Jazan University | Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to reveal the role of Open Educational Resources (OER) in achieving the educational and research objectives from the perspectives of graduate students at Jazan University. The study sample consisted of (70) male and female graduate students from the College of Education, they were described according to the variables of the study based on (gender, specialization, the degree of proficiency in the English language, the academic level).The study used the descriptive research approach. The data was collected through a questionnaire consisting of (65) items and distributed on four domains which included the extent of the use of graduate students at Jazan University for OER, the barriers they face when using OER, the facilitations offered to them by the university and the extent to which they benefit in achieving their educational and research objectives.

The results showed that the graduate students at Jazan University use OER largely. The results also demonstrated that the most barriers facing them when using OER were the absence of incentives, infrastructure problems, frequent internet outages, and the lack of providing the necessary technical support. In addition, the results demonstrated that the most facilities provided by the university were the quality of electronic services provided by the university, support and adoption of the use of OER, and the flexibility to choose the ways of designing courses via OER.

The results also showed that graduate students benefit largely from OER in achieving their educational and research objectives. Also, the results demonstrated that there are no differences in the use of graduate students for OER attributed to the variables of the study (gender, specialization, the degree of proficiency in the English language, the academic level), while there are differences attributed to the gender variable in favor of males. The study recommended the necessity of providing a set of workshops and webinars for faculty and graduate students at Jazan University on the use of Open Educational Resources (OER) and the best ways to integrate them into the courses.

Keywords: Open Educational Resources (OER), Graduate students at Jazan University, The educational and research objectives.

الأحكام الفقهية للصلاة في سورة الكوثر من خلال تفسير القرطبي (دراسة نظرية ونقدية)

فيصل بن علي بن عبد الله السويطي
قسم الفقه وأصوله – كلية الشريعة والقانون – جامعة حائل

الملخص

الحمد لله رب العلمين : لما كانت الأحكام الفقهية مؤسسة على أدلتها ، وأعظمها كتاب الله ، ناسب الوقوف على كتب التفسير التي تعنى بذكر المسائل والخلاف الفقهي لإبراز مكانتها في خدمة علم الفقه ، ويتبوأ تفسير شمس الدين القرطبي المعروف اختصارا بـ (الجامع لأحكام القرآن) منزلة منيفة في هذا الباب ، وانصرفت إليه عناية المؤلفين والباحثين العصريين باعتماده مصدرا وثيقا في علم التفسير والفقه فضلا عن خدمته لعلم القراءات واللغة والنحو ، بل أسست عليه كثير من الدراسات ، فأردت الولوج في هذا المسلك ، وانتخبت منه تفسيره لسورة (العصر) طلبا لشمول الدراسة ، واخترت أحكام الصلاة فقط لأهميتها فذكرت اختلاف العلماء في المسائل التي أوردها ، ودرستها دراسة فقهية ، مع العناية بالتوثيق وإبراز آراء الفقهاء .

الكلمات المفتاحية : الأحكام الفقهية، الصلاة، سورة الكوثر، تفسير القرطبي، حكم صلاة العيدين ، حكم وضع اليدين في الصلاة، صفة وضع اليدين في الصلاة، موطن وضع اليدين في الصلاة، حد رفع اليدين في الصلاة .

المقدمـــة

إِن الْحَمد لله نحمده ونستعينه، وَنَسْتَغْفِرهُ ونعوذ بِاللَّه من شرور أَنْفُسنَا وسيئات أَعمالنَا، من يهده الله فَلَا مضل لَهُ وَمن يضلل فَلَا هادي لَهُ، وَأشْهد أَن لَا إِلَه إِلَّا الله وَأشْهد أَن مُحَمَّدًا عَبده وَرَسُوله، بلغ الرسَالَة وَأدّى الْأَمَانَة وجاهد فِي الله حق جهاده، فصلوات الله وَسَلَامه عَلَيْهِ وعَلى آله وَصَحبه وَتابعيهم بِإِحْسَان إِلَى يَوْم الدّين.

أمّا بعد:

فإن الاشتغال بالعلم الشرعي من أعظم القربات عند الله – تعالى – ، وأعظم دعائم استمداد علم الفقه (الفروع العملية) هو كتاب الله العزيز ، وقد تميزت تفاسيرُ بالعناية بمباحث الأحكام الفقهية المرتبطة أو المستنبطة من آي الذكر الحكيم ، ويتبوأ تفسير الإمام شمس الدين القرطبي المسمى (الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمن من السنة وآي الفرقان) منزلةً منيفة في هذا الشأن إن لم يكن الأعظم على الإطلاق ، فأردت الوقوف على شيء من هذه

الأحكام من خلال هذا التفسير ، واخترت أحكام أهم العبادات وهي الصلاة ، واخترت سورة الكوثر لقصرها بغرض الاستيفاء في البحث ، وسميت البحث بـ (الأحكام الفقهية للصلاة في سورة الكوثر من خلال تفسير القرطبي) ، والذي دعاني إلى اختيار هذا الموضوع هو إظهار شيء مناسب يجلي أهمية كتب التفسير في خدمة علم الفقه ، خصوصا أن تفسير القرطبي أصبح مرجعا في كثير من الدراسات العصرية ، فيكون البحث ساريا في فلك إبراز أهمية هذا التفسير وتبيان طرق الاستفادة منه ، إذ هو مرجع قديم وعصري في الفقه ، واللغة، والنحو ، والقراءات ، وأصول الدين ، فضلا عن احتوائه على آراء الفقهاء واختيارات القرطبي فيما وقع فيه الخلاف من مسائل الصلاة المهمة .

أهمية الموضوع

١- ربط الفروع الفقهية بأصلها (دليلها) الأول – القرآن الكريم – وكشف طرائق الاستدلال والاستنباط من الكتاب العزيز .

٢- احتوت سورة العصر على أحكام تتعلق بالصلاة ، اشتهر فيها الخلاف قديما ، وكانت جماهير العلماء على قول ، وخالفتهم طوائف تابعهم على اختياراتهم بعض أهل عصرنا ، وزعموا أن قولهم هو الأقرب لظاهر الأدلة ، فأحببت الاستفادة والإثراء في طرح هذه المسائل ومناقشتها .

٣- للقرطبي اختيارات في بعض المسائل ، فأردت سبر قوتها من حيث الاستدلال .

الدراسات السابقة

حَقَّ لتفسير جليل وهو تفسير الإمام شمس الدين القرطبي أن تتناوله عناية الباحثين بأساليب شتى ، منها ما يتعلق بشخصية المؤلف وطريقته عموما في التفسير ككتاب (القرطبي حياته وآثاره ومنهجه في التفسير) للدكتور مفتاح السنوسي ، وكتاب (القرطبي ومنهجه في التفسير) للدكتور القصبي محمود – بحث أكاديمي بالأزهر بالقاهرة – ، ومنها ما يتعلق بجانب ترجيحاته في تفسيره وقد خرج هذا في مشروع بحثي أكاديمي لمجموعة من الطلبة الباحثين في كلية أصول الدين بجامعة أم القرى بمكة ، ومنها ما يتعلق بجزء من منهجه في تفسيره ، ككتاب (منهج القرطبي في دفع ما يُتوهّم تعارضه من الآيات في كتابه الجامع) لعبد الرحمن السحيم – بحث أكاديمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود – ، وغير ذلك من الكتب والبحوث والمقالات ، ولم أقف على من تناول هذا التفسير بالطريقة التي وصفناها وذلك بانتخاب سورة معينة ثم الكلام عن أحكام الصلاة خاصة .

منهج البحث

١- جعلت الدراسة مقتصرة على ما تطرق إليه الإمام شمس الدين القرطبي من أحكام الصلاة .

٢- صنفت تلك الأحكام على طريقة المسائل – للتوضيح – وجعلتها بعناوين مناسبة ، ولم أتعرض لمسألة فرضية الصلوات الخمس على المكلف ووجوب استقبال القبلة فيها عند الاستطاعة لاتفاق الأمة عليها .

٣- صدرت المباحث بالنصِ المأخوذِ منه الحكمُ من تفسير القرطبي ، ثم إن كان له اختيار في

المسألة ذكرته ؛ ثم درست المسألة .

٤- بحثت جميع المسائل بحثا فقهيا مقارنا ، مع ذكر حجة (أدلة) كل قول وما يرد من مناقشات على الأدلة مستخدما لفظتي (نوقش ، أجيب) لما كان منقولا ، ولفظتي (يناقش ، يجاب) لما كان من إيرادي ، وتجنبت الاستطراد في ذيول بعض المسائل مما لا علاقة له بالبحث ، ثم بينت الراجح إذا ظهر لي شيء .

٥- عزوت الآيات القرآنيّة إلى أماكنها من المصحف بذكر اسم السّورة ، ورقم الآية مع كتابتها بالرّسم العثماني ، وجعلت العزو بعد الآية في أول موطن فقط .

٦- خرجت الأحاديث النّبويّة من مصادرها المعتمدة ؛ فما كان منها في الصّحيحين أو أحدهما اكتفيت بالعزو إليهما، وما كان في غيرهما فإنّي خرجته من مظانّه من كتب السّنة مع بيان درجتها صحّة وضعفاً ، معتمداً في ذلك على أقوال أهل الشّأن .

٧- خرجت آثار الصّحابة وأقوال التّابعين الواردة في ثنايا البحث.

٨- شرحت الكلمات الغريبة ، أو المصطلحات العلميّة الغريبة التي ورد ذكرها في طيّات البحث من مظانّها من كتب اللّغة ، والغريب.

٩- لم أترجم للأعلام طلبا للاختصار .

١٠- وضعت خاتمة للبحث تشتمل على أهم النتائج التي توصلت إليها في البحث .

١١- أعددت فهارس للمصادر والمراجع ، وجعلتها على الترتيب المعجمي (الهجائي).

خطة البحث

يقع البحث في تمهيد وستة مباحث وخاتمة، مع فهارس للمصادر والمراجع) :

التمهيد : وفيها مطلبان :

المطلب الأول : نبذة عن الإمام شمس الدين القرطبي.

المطلب الثاني : نبذة عن تفسير (الجامع لأحكام القرآن) ومنزلته عند العلماء قديما وحديثا .

المبحث الأول : حكم صلاة العيدين .

المبحث الثاني : حكم وضع اليدين على بعضهما في الصلاة حال القيام.

المبحث الثالث : صفة وضع اليدين – عند القائلين به –.

المبحث الرابع : موطن وضع اليدين – عند القائلين به –.

المبحث الخامس : حكم رفع اليدين حال التكبير ، ومواطنه – عند القائلين به – .

المبحث السادس : حد رفع اليدين – عند القائلين به –.

الخاتمة ، وتليها فهارس المصادر والمراجع .

تمهيد

المطلب الأول : نبذة عن الإمام شمس الدين القرطبي :

هو أبو عبدالله مُحَمَّد بن أحمد بن أبي بكر بن فَرح الخزرجي الأنصاري القرطبي الأندلسي المالكي ، الملقب بشمس الدين .

ولد بقرطبة ، ولم تذكر المراجع سنة مولده تحديدا ، وقد عُني بالعلم ولزوم طائفة من الأشياخ منذ صغره ، وقد بقي بمدينة قرطبة حتى سقوطها سنة 633 هـ ، ثم انتقل

منها إلى مصر فانتفع ونفع ، قال عنه واصفوه : (أوقاته معمورةٌ ما بين توجّه وعبادة وتصنيف) [١] ، وإنه (كان إماما علما ، من الغوّاصين على معاني الحديث ، حسن التصنيف، جيد النقل) [٢] ، ومن شيوخه أحمد بن عمر القرطبي – مؤلف المفهم في شرح صحيح مسلم (ت : ٦٢٦) – والحسن بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد البكري (ت : ٦٥٦)[٣] ، ولم نجد فيما وقفنا عليه من التراجم من سمى تلامذته سوى أن ابنه أحمد شهاب الدين ممن أخذوا عنه[٤] .

ومن تصانيفه النافعة : " التذكرة بأحوال الموتى وأحوال الآخرة " ، و " الكتاب الأسنى في أسماء الله الحسنى "، توفي سنة 671 هـ ، بمصر بالمنيا شمال أسيوط ، رحمه الله رحمةً واسعةً، وجزاه الجنة نظير نفعه ونصحه للمسلمين[٥] .

المطلب الثاني : نبذة عن تفسير (الجامع لأحكام القرآن) ومنزلته عند العلماء قديما وحديثا .

لقد أراد القرطبي لتفسيره واقعا أن يطابق عنوانه ذا المعنى الغزير غايةَ جهده ، مستفرغا لأجله وقته وعمره [٦] ، وقد وُفّقَ لهذا ، فقد توافر كل مَنْ تعرض لتفسير القرطبي من المترجمين والمؤرخين والباحثين على تبجيل هذا التفسير وإطرائه بما يجلي حقائقه ؛ قال ابن فرحون : " وهو من أجل التفاسير وأعظمها نفعاً أسقط منه القصص والتواريخ وأثبت عوضها أحكام القرآن واستنباط الأدلة وذكر القراءات والإعراب والناسخ والمنسوخ " ، وقال الذهبي : " وقد سارت بتفسيره العظيم الشأن الركبان، وهو كاملٌ في معناه " ، وقال ابن العماد : " الحاكي – أي تفسيره – مذاهب السّلف كلّها ، وما أكثر فوائده " ، وتكاثرت الكتابات والبحوث العصرية المتعلقة بهذا التفسير مستقيةً منه مختلِف الفنون ، مثل " الدرس اللغوي في تفسير القرطبي : سورة الفاتحة والبقرة وآل عمران " رسالة دكتوراه لعلي الجوخي ، و " الإعراب والاحتجاج للقراءات في تفسير القرطبي " رسالة ماجستير لعبد القادر الطفيل ، و " القرطبي نحويا من خلال تفسيره الجامع لأحكام القرآن " رسالة دكتوراه لفاطنة محرش ، بل لا يكاد يوجد بحث أو منشور علمي تخلو مراجعه من تفسير القرطبي[٧] .

---

(١) الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب (٣٠٨/٢) ، لإبراهيم بن علي بن فرحون، تحقيق: مُحَمَّد الأحمدي أبو النور ، الناشر: دار التراث – القاهرة .

(٢) شذرات الذهب في أخبار من ذهب (٥٨٤/٧) ، لعبد الحي ابن العماد الحنبلي، حققه: محمود الأرناؤوط ، الناشر: دار ابن كثير – دمشق ، ١٤٠٦ هـ .

(٣) الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب (٣٠٩/٢) .

(٤) طبقات المفسرين (٧٠/٢) ، لمحمد بن علي بن أحمد الداوودي المالكي ، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت ، راجع النسخة وضبط أعلامها: لجنة من العلماء بإشراف الناشر .

(٥) الديباج المذهب (٣٠٨/٢) ، شذرات الذهب (٥٨٤/٧) ، هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين (١٢٩/٢) ، لإسماعيل بن مُحَمَّد البابانى البغدادي ، الناشر: مطبعة البهية استانبول ١٩٥١ م ، الأعلام (٣٢١/٥) ، لخير الدين بن محمود الزركلي ، الناشر: دار العلم للملايين ، ط/٥ ، ٢٠٠٢ م .

(٦) مقدمة تفسير القرطبي – الجامع لأحكام القرآن – (٣/١) ، لمحمد بن أحمد القرطبي ، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش ، الناشر: دار الكتب المصرية – القاهرة ، ط١ / ١٣٨٤هـ .

(٧) الديباج المذهب (٣٠٨/٢) ، شذرات الذهب (٥٨٤/٧) ، ترجيحات القرطبي في التفسير (ص ٢٧) ، لعبد الله عيدان الزهراني ، بحث ماجستير/كلية الدعوة وأصول الدين بجامعة أم القرى ، عام ١٤٢٨ – ١٤٢٩ هـ .

المبحث الأول : حكم صلاة العيدين .

النص : قال القرطبي (قال قتادة وعطاء وعكرمة : فصل لربك صلاة العيد ويوم النحر) اهـ[٨] .

الدراسة : اختلف الفقهاء في حكم صلاة العيدين على ثلاثة أقوال[٩] :

القول الأول : أنها واجبة على الأعيان[١٠] — على من تجب عليه الجمعة[١١] – ، وهو المفتى به عند الحنفية[١٢]، ونص عليه الشافعي[١٣] .

القول الثاني : أنها فرض كفاية — على من تجب عليه الجمعة – ، وهو مذهب الحنابلة[١٤] وقول بعض الشافعية[١٥].

القول الثالث : أنها سنة مؤكدة — على من تجب عليه الجمعة – ، وهو قول مشهور لدى الحنفية[١٦]، ومذهب المالكية[١٧] والشافعية[١٨] والظاهرية[١٩] .

---

(٨) تفسير القرطبي (٢١٨/٢٠ – ٢٢٢) .

(٩) وحكي عن ابن حبيب من المالكية : أنها واجبة على كل من عقل الصلاة من النساء والعبيد والمسافرين ! وهو محجوج بالإجماع على أنها لا تجب على المسافر والمرأة ، بل الجمعة وهي أظهر شعيرة منها لا تجب على المسافر والمرأة . انظر : مواهب الجليل لشرح مختصر خليل (١٨٩/٢) ، لمحمّد بن محمّد بن عبد الرّحمن المغربيّ المعروف بالحطّاب ، مطبوع مع التّاج والإكليل للمواّق ، ضبط وتخريج : زكريّا عميرات ، الناشر : دار الكتب العلميّة ، ط١/ ١٤١٦هـ – ١٩٩٥ م .

(١٠) والواجب في اصطلاح الحنفية دون الفرض ، وهو ما ثبت بدليل ظني أو فيه شبهة ، بخلاف الفرض . انظر مثلا : كشف الأسرار شرح أصول البزدوي (٣٠١/٢) ، لعبد العزيز بن أحمد البخاري الحنفي ، الناشر: دار الكتاب الإسلامي .

(١١) وهو الذكر البالغ الحر المقيم ببلد الجمعة ، أو قريبا من البلد إذا كان يسمع النداء . انظر مثلا بلغة السالك لأقرب المسالك – المعروف بحاشية الصاوي على الشرح الصغير للدردير – (٥٢٣/١) لأحمد بن مُحَمَّد الخلوتي الشهير بالصاوي المالكي ، الناشر: دار المعارف .

(١٢) الاختيار شرح المختار (٨٥/١) ، لعبد الله بن محمود الموصلي الحنفي ، تحقيق : علي أبو الخير ، ومُحَمَّد وهبي سليمان ، الناشر : دار الخير ، بيروت – لبنان ، ط١ /١٤١٩هـ – ١٩٩٨ م ، تبيين الحقّائق شرح كنز الدّقائق (٢٢٤/١) ، لعثمان بن عليّ الزّيلعيّ، وبهامشه حاشية الشّلبيّ عليه ، الناشر: دار الكتب العلميّة ، ط١ / ١٤٢٠هـ ٢٠٠٠ م ، مجمع الأنّهر في شرح ملتقى الأبحر (١٢٧/١) ، لعبد الرّحمن بن محمّد بن سليمان الكليوبيّ ، ومعه الدّر المنتقى في شرح ملتقى الأبحر للحصكفيّ ، تحقيق : خليل عمران المنصّور ، الناشر : دار الكتب العلميّة ، ط ١ / ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م ، واختار هذا القول من الحنابلة تقي الدين بن تيمية بل بالغ إلى المقاربة بفرضها على النساء (الفتاوى الكبرى ٣٥٦/٥) لأحمد بن تيمية الحراني تحقيق مُحَمَّد وعبد القادر عطا الناشر : دار الكتب العلميّة ، ط ١ / ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م ، وتابعه على ذلك طائفة من أهل عصرنا . انظر مثلا : الاختيارات الجلية في المسائل الخلافية (ص ٧٢) ، لعبد الرحمن بن ناصر السعدي ، تهذيب عبد الله عبد الرحمن البسام ، مكتبة النهضة الحديثة – مكة المكرمة ، الشرح الممتع على زاد المستقنع (١١٦/٥) ، لمحمد بن صالح بن مُحَمَّد العثيمين ، دار النشر: دار ابن الجوزي ، ط١ / ١٤٢٢ – ١٤٢٨ هـ .

(١٣) ونصه : " ومن وجب عليه حضور الجمعة وجب عليه حضور العيدين " . انظر : مختصر المزني عن الشافعي المطبوع مع شرحه البيان في مذهب الإمام الشافعي (٦٢٥/٢) ، ليحيى بن أبي الخير العمراني اليمني ، عناية : قاسم مُحَمَّد النوري ، الناشر : دار المنهاج – جدة ، ط١/ ١٤٢١هـ ٢٠٠٠م ، نهاية المطلب في دراية المذهب (٦١١/٢) ، لعبد الملك بن عبد الله بن يوسف الجويني ، تحقيق : عبد العظيم محمود الديب ، الناشر : دار المنهاج ، جدة – السعودية ، ط١ / ١٤٢٨ هـ . .

(١٤) المبدع شرح المقنع (١٨٠/٢) ، لإبراهيم بن محمّد بن عبد الله الحنبليّ ، الناشر : دار الكتب العلمية، بيروت — لبنان ١٤١٨ هـ . ، مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى (٧٩٤/١)، لمصطفى بن سعد الرحيباني الحنبلي ، الناشر: المكتب الإسلامي — بيروت ، ط ٢/ ١٤١٥هـ – ١٩٩٤م.

(١٥) قال إمام الحرمين (نهاية المطلب ٦١١/٢) : " وذهب الإصطخري في طائفة إلى أنها من فروض الكفايات، وهذا التردد يطرد في كل شعيرة ظاهرة في الإسلام، وصلاة العيدين أظهرها " اهـ ، قال في البيان (٦٢٥/٢) : "فيكون تأويل كلام الشافعي عنده — أي الاصطخري – : من وجب عليه حضور الجمعة فرض عين ؛ وجب عليه حضور العيدين فرض كفاية ، وهو مذهب أحمد بن حنبل ... وقال عامة أصحابنا : هي سنة ؛فيكون تأويل كلام الشافعي عندهم : ومن وجب عليه حضور الجمعة حتما ؛ وجب عليه حضور العيدين ندبا" اهـ .

(١٦) قال السرخسي : " واشتبه المذهب في صلاة العيد أنها واجبة أم سنة ؟ ... والأظهر أنها سنة ولكنها من معالم الدين أخذها هدى وتركها ضلالة " اهـ (المبسوط ٣٧/٢ ، لمحمّد بن أحمد بن أبي سهل السّرخسيّ ، الناشر : دار الكتب العلمية ، ط ٢ /١٤١٤هـ – ١٩٩٣ م) . وانظر : البحر الرائق شرح كنز الدقائق (١٧٠/٢) ، لزين الدين بن إبراهيم بن نُجيم الحنفي ، وبهامشه منحة الخالق لابن عابدين، وتكملته لمحمّد بن حسين الطّوري ، الناشر : دار المعرفة – بيروت ، ط١ / بالأوفست .

(١٧) مواهب الجليل لشرح مختصر خليل (١٨٩/٢) ، لمحمّد بن محمّد بن عبد الرّحمن المغربيّ المعروف بالحطّاب ، ومطبوع معه التّاج والإكليل للمواّق ، ضبط وتخريج : زكريّا عميرات ، الناشر : دار الكتب العلميّة ، ط١/ ١٤١٦هـ – ١٩٩٥ م ، الشرح الصغير مع حاشية الصاوي (٥٢٣/١) .

(١٨) البيان للعمراني (٦٢٥/٢) ، شرح منهج الطلاب مع حاشية الجمل (٩٢/٢) لشيخ الإسلام زكريا الأنصاري ومطبوع معه حاشية الجمل للشيخ سليمان الجمل ، الناشر : دار الفكر ، بيروت — لبنان .

(١٩) المحلى بالآثار (٢٩٩/٣) ، لعلي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي

حجة القول الأول :

١- قوله تعالى : ﴿ فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَٱنْحَرْ ﴾ [الكوثر : ٢] ووجه الاستدلال هو قوله تعالى : (فَصَلِّ) حيث يفيد الوجوب[٢٠] .

٢- أمره ﷺ للنساء (العواتق وذوات الخدور)[٢١] بالخروج لصلاة العيد ، وبالغ في ذلك حتى أمر من لها جلباب[٢٢] أن تلبس من لا جلباب لها[٢٣] ، ولم يأمر بذلك في الجمعة ولا في غيرها من الفرائض[٢٤] .

ويناقش : بأن الإجماع قد انعقد على عدم وجوب صلاة العيد على النساء ، فيكون الأمر حينئذ بالخروج للرجال والنساء جميعا من باب المبالغة في التحضيض على شهود الصلاة وتحصيل الخيرات المترتبة من ذلك .

٣- قوله تعالى : ﴿ وَلِتُكْمِلُواْ ٱلْعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُواْ ٱللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَىٰكُمْ ﴾ [البقرة : ١٨٥] والمراد بالتكبير : صلاة العيد[٢٥] .

٤- مواظبة النبي ﷺ عليها ، ولم يتركها ولو مرة واحدة ، وثبت أمره ﷺ للناس بقضائها بأن يغدوا إلى مصلاهم[٢٦] بعد أن أخبره الركب[٢٧] برؤية الهلال[٢٨] .

ونوقش : بأن المواظبة النبوية تنتج الاستحباب والسنية لا الوجوب[٢٩] .

٥- أنها مسقطة للجمعة إذا اتفقتا في يوم واحد وما ليس بواجب لا يسقط ما كان واجباً[٣٠] .

ويناقش : بأن الإسقاط ليس مطلقا ؛ فالعيد

الظاهري ، الناشر: دار الفكر – بيروت . .

(٢٠) نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار (٣٦٩/٣) ، لمحمد بن علي الشوكاني ، تحقيق: عصام الدين الصبابطي ، الناشر: دار الحديث، مصر ، ط١ / ١٤١٣هـ – ١٩٩٣م .

(٢١) قال في نيل الأوطار (٣٦٩/٣) : " العواتق : جمع عاتق ، وهي المرأة الشابة أول ما تدرك ... ، وذوات الخدور : جمع خدر بكسر الخاء المعجمة : وهو ناحية في البيت يجعل عليها سترة فتكون فيه الجارية البكر، وهي المخدرة : أي خدرت في الخدر " اهـ .

(٢٢) الجلباب : قيل هو كالملقنعة تغطي به المرأة رأسها وظهرها وصدرها، وجمعه جلابيب . انظر : النهاية في غريب الحديث والأثر (٢٨٣/١) ، للمبارك بن مُحَمَّد بن الأثير ، الناشر: المكتبة العلمية – تحقيق: طاهر أحمد الزاوى – محمود مُحَمَّد الطناحي ، بيروت، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م . .

(٢٣) رواه البخاري في صحيحه ٢ / ٣٨٦ في العيدين، باب خروج النساء والحيض إلى المصلى ، (صحيح البخاري ، لمحمّد بن إسماعيل البخاريّ ، تحقيق : مصطفى البغا ، الناشر : دار (ابن كثير ، اليمامة) دمشق – بيروت ، ط٣ / ١٩٨٧ م) ، ومسلم في صحيحه رقم (٨٩٠) في صلاة العيدين، باب ذكر إباحة خروج النساء في العيدين إلى المصلى وشهود الخطبة (صحيح مسلم بن الحجاج ، لمسلم بن الحجاج القشيري ، تحقيق : مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي ، الناشر : دار إحياء التراث العربي ، بيروت – لبنان) .

(٢٤) نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار (٣٦٩/٣) ، الشرح الممتع على زاد المستقنع (١١٦/٥) .

(٢٥) الاختيار شرح المختار (٨٥/١) .

(٢٦) رواه أبو داود في سننه رقم (١١٥٧) في الصلاة، باب إذا لم يخرج الإمام للعيدين يومه يخرج من الغد (سنن أبي داود ، لسليمان بن الأشعث السجستاني ، تحقيق : مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد ، الناشر : دار الفكر ، بيروت – لبنان) ، والنسائي ٣ / ١٨٠ في العيدين، باب الخروج إلى العيدين من الغد ، (سنن النسائي الصغرى ، لأحمد بن شعيب النسائي ، تحقيق : عبد الفتاح أبو غدة ، الناشر : مكتب المطبوعات الإسلامية ، حلب- سوريا ، ط٢ /١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م ، وصححه البيهقي (السنن الكبرى ٤٤٢/٣ ، لأحمد بن الحسين البيهقي ، دار الكتب العلميّة ، بيروت – لبنان ، تحقيق : مُحَمَّد عطا ، ط٣ / ١٤٢٤هـ –) .

(٢٧) الركب : اسم جمع كرهط وهو يقال لكل راكب دابة ، وقيل بل هو جمع راكب كصاحب وصحب . انظر : النهاية (٢٥٦/٢) .

(٢٨) الاختيار شرح المختار (٨٥/١) ، تبيين الحقائق (٢٢٤/١)، الروضة الندية شرح الدرر البهية (١٤٢/١) لمحمد صديق خان البخاري ، الناشر: دار المعرفة ، بيروت – لبنان.

(٢٩) مجمع الأنهر (١٢٧/١) ، شرح المنهج مع حاشية الجمل (٩٢/٢) .

(٣٠) نيل الأوطار (٣٦٩/٣) ، الروضة الندية (١٤٢/١) .

تسقط حضور الجمعة فقط لا فرض الظهر عند جماهير الفقهاء سلفا وخلفا ، وهنا قال ابن عبد البر : " سقوط الجمعة والظهر بصلاة العيد متروك مهجور، ولا يعول عليه " ، يشير بذلك إلى ما روي عن ابن الزبير وعطاء[٣١] .

٦- أنه ﷺ كان لا يصلي التطوع بجماعة ما خلا قيام رمضان وكسوف الشمس وصلاة العيدين فإنها تؤدى بجماعة ، فلو كانت سنة ولم تكن واجبة لاستثناها الشارع كما استثنى التراويح وصلاة الخسوف[٣٢] .

ويناقش : بأن لا ندري ما المستند الذي يثبت أنه ﷺ استثنى الخسوف ولم يعده واجبا ! ؟ .

حجة القول الثاني :

١- أنها مشروعة بالإجماع لقوله تعالى :﴿ فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَٱنْحَرْ ﴾ ، وكان النبي صلى الله عليه وسلم والخلفاء بعده يداومون عليها .

٢- أنها من أعلام الدين الظاهرة ، فكانت واجبة على الكفاية كالجهاد بدليل قتل تاركها، وإنما لم يُقل بوجوبها على الأعيان ، لحديث الأعرابي وكان قد ذكر له الرسول ﷺ الصلوات الخمس فقال له : هل علي غيرهن ؟ قال ﷺ لا، إلا أن تطوع[٣٣] .

٣- ، أن الفرائض على الأعيان يشرع لها الأذان ؛ وحيث لم يُشرع لصلاة العيد أذان فهي واجبة على الكفاية كما الحال في صلاة الجنازة[٣٤].

حجة القول الثالث :

١- حديث الأعرابي السابق ، وعليه فتكون صلاة العيد مسنونة[٣٥] .

ونوقش : بأن شأن الأعرابي لا حجة فيه ؛ لأنه كان من أهل البادية وهي لا تجب عليهم[٣٦] .

٢- أنها صلاة ذات ركوع وسجود لم يشرع لها أذان كصلاة الضحى فلم تجب ، قال الصحابة رضي الله عنهم : " لم يكن يؤذن يوم الفطر، ولا يوم الأضحى "[٣٧] ، إذْ لو أمر ﷺ بالنداء لها لكانت فرضا [٣٨].

---

(٣١) البناية شرح الهداية (٩٧/٣) ، لمحمود بن أحمد العينيّ ، الناشر : دار الفكر – بيروت ط ٢ / ١٤١١هـ - ١٩٩٠م .

(٣٢) بدائع الصّنائع في ترتيب الشّرائع (٢٧٥/١) ، لأبي بكر بن مسعود الكاسانيّ ، الناشر :دار الكتب العلميّة ، بيروت – لبنان .

(٣٣) رواه البخاري ٩٧/١، ٩٩ في الإيمان : باب الزّكاة من الإسلام ، ومسلم رقم (١١) في الإيمان : باب بيان الصلوات التي هي أحد أركان الإسلام .

(٣٤) المبدع شرح المقنع (١٨٠/٢) ، لإبراهيم بن محمّد بن عبد الله الحنبليّ ، الناشر : دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ١٤١٨ هـ .

(٣٥) البيان للعمراني (٦٢٥/٢) ، أسنى المطالب شرح روض الطالب (٢٧٩/١) ، لزكريّا الأنصّاريّ الشّافعيّ ، الناشر : دار الكتاب الإسلامي ، ط١ / ١٤٢٢هـ ٢٠٠١م .

(٣٦) تبيين الحقائق (٢٢٤/١) .

(٣٧) رواه البخاري ٢ / ٣٧٧ في العيدين، باب المشي والركوب إلى العيد والصلاة ، ومسلم رقم (٨٨٦) في العيدين في فاتحته ، عن عبد الله بن عباس، وجابر بن عبد الله رضي الله عنهم .

(٣٨) المحلى (٢٩٩/٣) ، البيان للعمراني (٦٢٥/٢) ، أسنى المطالب (٢٧٩/١) .

الترجيح : يترجح لي صحة القول الثاني وهو قول الحنابلة ؛ لتوسط قولهم وجمعه بين الأدلة التي استدل بها المخالفون ، وسلامة المناقشات الواردة على حجة أصحاب القول الأول ، وقد واظب ﷺ على السنن الرواتب وعلى صلاة نافلة كل أسبوع في مسجد قباء[٣٩] ولا قائل بوجوب هذا ، والمعروف في شأن الفرائض أنها تقضى حال العلم بفوتها ، فقضاء صلاة العيد من الغد في نفس وقتها يضعف القول بوجوبها ، وكذلك لم أعثر على فقيهٍ أوجب قضاء صلاة العيد على الفرد ، وكذلك قال طائفة من الموجبين : إن له أن يقضيها فردا استحبابا ولا يجوز قضاؤها على صفتها جماعة ، مع أن القضاء كالأداء ، ومن منع قضاءها مطلقا من الموجبين يُورد عليه أن الجمعة فريضة باتفاق وهي تقضى ببدل عنها وهو الظهر .

المبحث الثاني : حكم وضع اليدين على بعضها في الصلاة حال القيام .

النص : قال القرطبي – في تفسير ﴿ فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَٱنْحَرْ ﴾ – : (وقال علي ﷺ ومُحَمَّد بن كعب : المعنى ضع اليمنى على اليسرى حذاء النحر في الصلاة[٤٠] ، وروي عن ابن عباس أيضا [٤١] ... وأما ما روي عن علي عليه السلام فصل لربك وانحر قال : وضع اليمين على الشمال في الصلاة – خرجه الدارقطني – ، فقد اختلف علماؤنا في ذلك على ثلاثة أقوال : ... إلخ)[٤٢] اهـ ، ثم صحح القرطبي أن المستحب وضع اليدين على بعضهما في الصلاة مطلقا لثبوته في السنة النبوية[٤٣].

الدراسة : اختلف الفقهاء في حكم وضع اليدين[٤٤]على بعضهما في الصلاة حال القيام على أربعة أقوال :

القول الأول : أن ذلك مسنون في الصلاة في الجملة[٤٥] ، فرضا كانت الصلاة أو نفلا ، وهو مذهب الجمهور من الحنفية[٤٦]والشافعية[٤٧]والحنابلة[٤٨] ، ويروى عن مالك وحكى طائفة من المالكية أنه مذهبه[٤٩] .

القول الثاني : أن السنة هو إرسالهما في الصلاة مطلقا ، فرضا كانت الصلاة أو نفلا ، ووضعهما على بعضهما مكروه ، وهو مذهب المالكية المشهور[٥٠].

---

(٣٩) رواه البخاري ٣ / ٥٦ في التطوع ، باب من أتى مسجد قباء كل سبت، ومسلم رقم (١٣٩٩) في الحج، باب فضل مسجد قباء وفضل الصلاة فيه.

(٤٠) سيأتي تخريج أثر علي لاحقا .

(٤١) رواه البيهقي في الكبرى (٤٧/٢) ، وفي سنده روح بن المسَيَّب متكلم فيه . انظر : ميزان الاعتدال في نقد الرجال (٦١/٢) ، لمحمد بن أحمد بن الذهبي ، تحقيق: علي مُحَمَّد البجاوي، الناشر: دار المعرفة ، بيروت – لبنان ط١ / ١٣٨٢ هـ .

(٤٢) تفسير القرطبي (٢١٨/٢٠ – ٢٢٢) .

(٤٣) وهذا النص يؤخذ منه مسألتان ، هذ المبحث والذي يليه .

(٤٤) أعرضنا عن لفظة (قبض اليدين) حذرا من الإيهام كما ستعلمه لاحقا .

(٤٥) على اختلاف بينهم في صفة الوضع وموطنه كما سيأتي .

(٤٦) الاختيار شرح المختار (٤٩/١) ، تبيين الحقائق (١١١/١) .

(٤٧) البيان للعمراني (١٧٥/٢) ، شرح المنهج مع حاشية الجمل (٤٠١/١) .

(٤٨) المبدع شرح المقنع (٣٨٠/١) ، مطالب أولي النهى (٤٢٤/١) .

(٤٩) التاج والإكليل (٢٤٠/٢) .

(٥٠) وهو ما في مختصر خليل ومنظومة ابن عاشر ، قال ابن قدامة (٣٤١/١) : " أما وضع اليمنى على اليسرى في الصلاة، فمن سنتها في قول كثير من أهل العلم، يروى ذلك عن علي، وأبي هريرة، والنخعي، وأبي مجلز، وسعيد بن جبير، والثوري، والشافعي وأصحاب الرأي، وحكاه ابن المنذر عن مالك ، وظاهر مذهبه الذي عليه أصحابه إرسال اليدين " . اهـ (المغني شرح الخرقي ، لعبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسيّ ، وبهامشه الشّرح الكبير على متن المقنع ، لعبد الرحمن بن مُحَمَّد بن أحمد بن قدامة المقدسي الجماعيلي الحنبلي ، أشرف على طباعته : مُحَمَّد رشيد رضا ، الناشر : دار الكتاب العربي) . وانظر : شرح الخرشي على مختصر خليل (٢٨٦/١)، لمحمد بن عبد الله الخرشي المالكي ، الناشر : دار الفكر للطباعة – بيروت ، الفتح المبين شرح ابن عاشر (ص ٩٤) ، للحسن بن مُحَمَّد النور ، ، الناشر: مطبعة صبيح ، القاهرة – عام ١٣٧٥ هـ .

القول الثالث : أن السنة هو إرسالهما في الصلاة مطلقا ، غير أنه في النفل يجوز وضعهما على بعضهما ، ويروى عن مالك ، وأخذت به طائفة من المالكية[٥١] .

القول الرابع : أن للإنسان الخيرة في وضعهما على بعضهما أو إرسالهما في الصلاة مطلقا ، وكلاهما مسنون ، وهو مروي عن الشافعي[٥٢] ، ورواية عن أحمد[٥٣] ، وقول بعض المالكية[٥٤] .

حجة القول الأول :

ما روي في غير ما حديث ثابت أنه ﷺ كان يقبض يديه ولا يرسلهما ، فمن ذلك[٥٥] :

أ – ما رواه سهل بن سعد قال: كان الناس يؤمرون أن يضع المصلي اليد اليمنى على ذراعه اليسرى في الصلاة ، قال أبو حازم: لا أعلمه إلا ينمي ذلك إلى النبي صلى الله عليه وسلم [٥٦].

ونوقش هذا : بأن أمرهم بالوضع المذكور يدل على أنهم كانوا يسدلون وإلا كان أمرا بتحصيل الحاصل ، فما فعلوا السدل إلا وقد شاهدوا فعله ﷺ له ، وتأسوا به كما أمرهم بقوله: "صلوا كما رأيتموني أصلي[٥٧]" [٥٨].

ب – ما روي عن وائل بن حجر في صفة صلاة النبي ﷺ أنه وضع يده اليمنى على يده اليسرى[٥٩] ، والحديث مروي بألفاظ .

ج – ما روي عن عبد الله بن مسعود أنه قال : مر بي النبي ﷺ وأنا واضع يدي اليسرى على اليمنى فأخذ بيدي اليمنى فوضعها على اليسرى[٦٠] .

د– ما روى هلب الطائي قال : « كان رسول الله ﷺ يؤمُّنا، فيأخذ شماله بيمينه» [٦١] .

ونوقش هذا الأثر والذي قبله : بضعفها ، أو انتقادها عند بعض حفاظ الحديث[٦٢] .

حجة القول الثاني :

١– ما روي من أحاديث فيها توصيف جلي لصفة الصلاة النبوية ، أو تعليم نبوي لصفة الصلاة ، ولم يذكر فيها قبض اليدين ، فمن ذلك[٦٣] :

---

(٥١) التاج والإكليل (٢٤٠/٢) ، الشرح الصغير مع حاشية الصاوي (٥٢٣/١) .

(٥٢) البيان للعمراني (١٧٥/٢) ، كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار (١١٣/١) ، لأبي بكر بن محمد الحصني، المحقق : علي عبد الحميد بلطجي ومحمد وهبي سليمان ، الناشر: دار الخير – دمشق ، الطبعة: الأولى، ١٩٩٤ ، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج (٥٤٩/١)، لمحمد بن أبي العباس الرملي ، الناشر: دار الفكر – بيروت ، عام ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م .

(٥٣) المبدع شرح المقنع (٣٨١/١) .

(٥٤) كابن عبد البر . انظر : الكافي في فقه أهل المدينة المالكيّ (٢٠٦/١) ، ليوسف بن عبد الله بن عبد البر ، الناشر : دار الكتب العلميّة ، بيروت – لبنان ، ط ١ / ١٤٠٧هـ ١٩٨٧ م . .

(٥٥) شرح صحيح مسلم (١١٥/٤) ، ليحي بن شرف النّوويّ ، إعداد : مجموعة أساتذة مختصّين بإشراف عليّ عبد الحميد ، الناشر : دار الخير ، ط ١ / ١٤١٤هـ – ١٩٩٤م ، البيان للعمراني (١٧٥/٢) ، المبدع شرح المقنع (٣٨١/١) .

(٥٦) رواه البخاري ٢ / ١٨٦ في صفة الصلاة، باب وضع اليمنى على اليسرى في الصلاة .

(٥٧) رواه البخاري ٢ / ٩٢ في الأذان، باب الأذان للمسافرين إذا كانوا جماعة .

(٥٨) سدل اليدين في الصلاة (ص ٨٦) ، لمحمد عز الدين الغرياني ، مطابع الشركة العامة – سبها / ليبيا ، ط١ / ٢٠٠٧ م .

(٥٩) رواه مسلم رقم (٤٠١) في الصلاة، باب وضع يده اليمنى على اليسرى بعد تكبيرة الإحرام.

(٦٠) رواه أبو داود رقم (٧٥٥) في الصلاة، باب وضع اليمنى على اليسرى في الصلاة، والنسائي ٢ / ١٢٦ في الافتتاح، باب في الإمام إذا رأى الرجل قد وضع شماله على يمينه ، وإسناده قوي .

(٦١) رواه الترمذي رقم (٢٥٢) في الصلاة، باب وضع اليمين على الشمائل في الصلاة ، وقال : حديث حسن (الجامع الصّحيح ، لمحمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي ، تحقيق : أحمد محمد شاكر ، الناشر: دار إحياء التراث العربي ، بيروت – لبنان) .

(٦٢) أعرضنا عن ذكر الانتقادات لطولها ، وانظر تفصيلها مثلا في كتاب : سدل اليدين في الصلاة (ص ٩١ – ١٠٣) .

(٦٣) بداية المجتهد ونهاية المقتصد (١٤٦/١) ، لمحمد بن أحمد بن رشد الحفيد الناشر: دار الحديث – القاهرة ، عام ١٤٢٥هـ – ٢٠٠٤ م ،شرح ابن بطال على صحيح

أ – ما روى مُحَمَّد بن عمرو بن عطاء قال : « سمعتُ أبا حميد الساعدي في عشرة من أصحاب رسولِ الله ﷺ منهم أبو قتادة ، قال أبو حميد: أنا أعلمكم بصلاة رسولِ ﷺ قالوا : فلِم؟ فوالله ما كنت بأكثرنا له تبعاً، ولا أقدمنا له صحة، قال: بلى، قالوا: فاعرضْ، قال: كان رسول الله ﷺ إذا قام إلى الصلاة يرفع يديه حتى يحاذيَ بهما مَنكبيه، ثم يُكبِّرُ حتى يَرْجِعَ كلُّ عظم في موضع معتدلاً، ثم يقرأ، ثم يكبِّر ويرفع يديه حتى يحاذي بهما منكبيه، ثم يركع ويضعه راحتيه على ركبتيه ... الحديث ، وفي آخره قال الصحابة له : صدقت ، هكذا كان يصلي رسول الله ﷺ »[٦٤] ، فهذا حديث توافر على صدق الوصف فيه عدةُ صحابة .

ب — حديث المسيء صلاته المشهور[٦٥] .

ويناقش هذا : بما قرره العلماء أن أحد الخبرين إذا كان مشتملا على زيادة لم يتعرض الخبر الآخر لها فهي مقبولة لأن فيها زيادة علم[٦٦] ، وكذلك حديث المسيء صلاته وارد لتعليم فرائض الصلاة لا مسنوناتها[٦٧].

٢- ما روى جابر بن سُمرة، قال : خرج علينا رسول الله . ﷺ . فقال: « مالي أراكم رافعي أيديكم كأنها أذناب خيل شُمس؟ اسْكُنوا في الصلاة »[٦٨] فرفع اليدين وذلك بوضعهما على بعضهما منهي عنه لأنه مخالف للسكون [٦٩] .

ونوقش هذا : بأن الحديث وَرَد على سبب خاص ، إذ روي بلفظ " كنا إذا صلينا مع النبي ﷺ قلنا : السلام عليكم ورحمة الله ، السلام عليكم ورحمة الله، وأشار بيديه إلى الجانبين، فقال لهم النبي ﷺ : « علام تُومِئون بأيديكم كأنها أذناب خيل شُمس، إنما يَكفي أحدكم أن يَضَع يديه على فخذه ثم يُسلِّم على أخيه من على يمينه ومن على شماله » ؛ فرفعهما عند السلام حركة لا تُناسب الخشوع ، بخلاف وضع اليدين حال القيام فتذلل وخشوع[٧٠] .

٣- أن الإرسال هو ما استقر عليه عمل الصحابة في آخر الأمر ، وجرى عليه عمل أهل المدينة وفعله عدة من الصحابة والتابعين ، كابن الزبير[٧١] و (سعيد بن جبير وسعيد

البخاري (٢/٣٥٨ – ٣٥٩) ، لعلي بن خلف بن بطال ، تحقيق: ياسر بن إبراهيم ، الناشر : مكتبة الرشد – الرياض ، ط٢ /١٤٢٣هـ .

(٦٤) رواه البخاري ٢ / ٢٥٣ في صفة الصلاة، باب سنة الجلوس في التشهد.

(٦٥) رواه البخاري ٢ / ٢٢٩ في صفة الصلاة، باب أمر النبي ﷺ الذي لا يتم ركوعه بالإعادة ، ومسلم رقم (٣٩٧) في الصلاة، باب وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة.

(٦٦) انظر مثلا : الإحكام في أصول الأحكام (٤/٢٥٦) ، لعلي بن أبي علي الآمدي ، المحقق: عبد الرزاق عفيفي ، الناشر: المكتب الإسلامي، بيروت– دمشق– لبنان .

(٦٧) نيل الأوطار (٢/٢١٧) ، فقه الحافظ أحمد بن صديق الغماري (ص ١٣٩) ، للحسن بن على الكنانى ، الناشر : دار الكتب العلميّة – بيروت – لبنان .

(٦٨) رواه مسلم رقم (٤٣٠) في الصلاة، باب الأمر بالسكون في الصلاة والنهي عن الإشارة باليد ورفعها عند السلام .

(٦٩) نيل الأوطار (٢/٢١٧) ، فقه الغماري (ص ١٣٧) .

(٧٠) فقه الغماري (ص ١٣٨) ، نيل الأوطار (٢/٢٠٧) ، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (٩/٢٢١) ، ليوسف بن عبد الله بن عبد البر ، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي ، مُحَمَّد عبد الكبير البكري ، الناشر: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب .

(٧١) رواه أبو بكر بن أبي شيبة في المصنف (١/٣٤٤) ، تحقيق :كمال يوسف الحوت ، الناشر : مكتبة الرشد – الرياض ، ط١ / ١٤٠٩هـ ، ورواه أبو بكر بن المنذر في

بن المسيب)[٧٢] .

ويناقش هذا : بأن الإحالة على عمل أهل المدينة مسلك أصولي لم يسلم كثير من العلماء بأنه محتج به[٧٣] ، وهذا على اعتبار ثبوته عنهم في هذا الموضع .

٤- أن وضع اليدين نوع من الاعتماد وهو مكروه بلا حاجة ويشغل المصلي ، كمن يتعلق بحبل ، وهو ظاهر صنيع البخاري في بعض تبويبه إذ قال : " باب استعانة اليد في الصلاة، إذا كان من أمر الصلاة " ثم قال : " وقال ابن عباس رضي الله عنهما:

« يستعين الرجل في صلاته من جسده بما شاء » ووضع أبو إسحاق: « قلنسوته في الصلاة ورفعها» ووضع علي ﷺ كفه على رسغه[٧٤] الأيسر، إلا أن يحك جلدا أو يصلح ثوبا " اهـ[٧٥] .

وأثر علي بن أبي طالب نصه : " أنه كان إذا طول قيامه في الصلاة يمسك بيده اليمنى ذراعه اليسرى في أصل الكف إلا أن يسوي ثوبا أو يحك جلدا "[٧٦][٧٧] .

ويناقش استدلالهم بأثر علي : بأنه روي بلفظ آخر هو : " كان علي، إذا قام في الصلاة وضع يمينه على رسغ يساره ، ولا يزال كذلك حتى يركع متى ما ركع، إلا أن يصلح ثوبه أو يحك جسده "[٧٨] .

حجة القول الثالث :

هي نفس حجة القول الثاني ، وزادوا أن سبب عدم الكراهية في النفل أنه موطن التطويل غالبا ، فسُهّل في القبض فيه[٧٩] .

حجة القول الرابع :

أن الأمرين ثبت فعل الصحابة لهما ، ولعلمنا بحرصهم على أفضل الأحوال بان لنا أن كليهما في الاستحباب بمنزلة واحدة ، ولم يأت ما يثبت أن أحدهما منسوخ[٨٠] .

الترجيح : يترجح لي صحة القول الأول وهو قول الجمهور القائل بأن السنة وضع اليدين ، واختاره القرطبي في تفسيره كما سبق ؛ لصحة أحاديثه وكثرتها ولو أن بعضها لا يسلم من انتقاد ، وهنا قال الشوكاني : (وهي عشرون عن ثمانية عشر صحابيا وتابعيين ، وحكى الحافظ عن ابن عبد البر أنه قال : لم يأت عن النبي صلى الله عليه وسلم فيه خلاف) اهـ[٨١] ، وقد نوقشت حجة القول الثاني بما يضعفها ، ولسنا ممن نتحامل على من أخذ بإرسال اليدين إما تقليدا أو اجتهادا ، لثبوته عن صحابة

الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف (٩٣/٣) تحقيق: أبو حماد صغير أحمد بن محمد حنيف ، وإسناده صحيح .

(٧٢) رواها ابن أبي شيبة في المصنف (٣٤٤/١) .

(٧٣) انظر مثلا : البحر المحيط في أصول الفقه (٢٥٤/٦) ، لمحمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي ، الناشر: دار الكتبي ، ط١ / ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م .

(٧٤) الرسغ : مفصل ما بين الكف والساعد . انظر : النهاية (٢٢٧/٢) .

(٧٥) صحيح البخاري ٦٠/٢ .

(٧٦) أورده ابن حزم في المحلى (٣٠/٣) ، وانظر : فتح الباري شرح صحيح البخاري (٧٢/٣) ، لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، الناشر: دار المعرفة ، بيروت - لبنان ، عام ١٣٧٩ هـ ، وشرح ابن بطال على البخاري (١٨٦/٣) .

(٧٧) شرح ابن بطال على البخاري (٣٥٨/٢ – ٣٥٩) ، سدل اليدين في الصلاة (ص ٨٦ - ٨٧) .

(٧٨) رواه ابن أبي شيبة في المصنف (٣٤٣/١) ، والبيهقي في الكبرى (٤٥/٢) .

(٧٩) التاج والإكليل (٢٤٠/٢) ، التمهيد (٧٤/٢٠) .

(٨٠) الكافي (٢٠٦/١) ، سدل اليدين في الصلاة (ص ٣٨ – ٣٩ ، ٧٩) .

(٨١) نيل الأوطار (٢١٧/٢) .

وتابعين وأئمة وجريان العمل به في أقطار إسلامية متفرقة .

المبحث الثالث : صفة وضع اليدين عند القائلين به

النص : مرت الإشارة إليه[٨٢] .

الدراسة : اختلف الفقهاء – القائلون بمشروعية وضع اليدين – في صفة وضع المصلي ليديه حال القيام على أربعة أقوال :

القول الأول : أنه يقبض بكفه اليمنى على رسغ اليسرى ، وهو مذهب الحنفية[٨٣] وبعض المالكية[٨٤] .

القول الثاني : أنه يقبض بكفه اليمنى على كوع[٨٥] اليسرى وهو مذهب الحنابلة[٨٦] .

القول الثالث : أنه يقبض بكفه اليمنى على كوع اليسرى والرسغ وبعض الساعد[٨٧] ، وهو مذهب الشافعية[٨٨] ورواية عن أحمد[٨٩] .

القول الرابع : أنه لا يقبض باليمنى بل إما يضع كف اليمنى على ظهر اليسرى ، أو على ظهرها وعلى الرسغ والساعد ، وهو قول بعض الحنابلة[٩٠] ، وأخذ به بعض أهل عصرنا[٩١] .

حجة القول الأول:

١- قوله ﷺ : « إنا معشر الأنبياء أمرنا أن نأخذ شمائلنا بأيماننا في الصلاة »[٩٢] ؛ ووجهه أن قوله ﷺ " نأخذ " تفسير للمواطن التي جاء فيها ذكر وضع اليدين في الآثار ، فالأخذ هو القبض .

٢- ما روى أبو جرير الضبي عن أبيه قال: " رأيتُ عليًّا يُمسِك شماله بيمينه على الرُّسغ

---

(٨٢) انظر : (ص ١٢) .

(٨٣) وهو قول أبي يوسف واعتمدوه ، واختار بعضهم : يقبض رسغ اليسرى بالخنصر والإبهام فقط ويبسط ثلاثة الأصابع على الساعد ، ويوجد عندهم تفريق بين الرجل المرأة ويرون أنها تضع الكف على الكف على الصدر لأنه أستر لها . انظر : الاختيار شرح المختار (٤٩/١) ، عمدة القاري شرح صحيح البخاري (٢٧٩/٥) ، لمحمود بن أحمد العيني ، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت ، مجمع الأنهر (٩٣/١) ، حاشية ابن عابدين مع الدر المختار (٤٨٧/١) ، لمحمد أمين الشهير بابن عابدين ، الناشر : دار الفكر ، بيروت – لبنان ، عام ١٤١٥هـ .

(٨٤) التاج والإكليل (٢٤٠/٢) .

(٨٥) الكوع : هو العظم الذي يلي إبهام اليد . انظر : النهاية (٢٠٩/٤) ، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي (مادة : ك و ع) ، لأحمد بن محمد المقري الفيومي ، الناشر: المكتبة العلمية ، بيروت – لبنان .

(٨٦) كشف المخدرات والرياض المزهرات لشرح أخصر المختصرات (١٣٠/١) ، لعبد الرحمن بن عبد الله البعلي ، المحقق : محمد بن ناصر العجمي ، الناشر: دار البشائر الإسلامية – لبنان/ بيروت ، ط١، عام ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م ، كشّاف القناع عن متن الإقناع (٣٣٣/١) ، لمنصور بن إدريس البهوتيّ الحنبلي ، الناشر : دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ط ١ / ١٤٠٥هـ .

(٨٧) الساعد : هو ما بين المرفق والكف ،والساعد مع الكف يسميان الذراع . انظر : الفائق في غريب الحديث والأثر (٨/٢) ، لمحمود بن عمرو الزمخشري ، المحقق: علي محمد البجاوي –محمد أبو الفضل إبراهيم ، الناشر: دار المعرفة – لبنان ، المصباح المنير (مادة : س ع د) .

(٨٨) وله أن يتخير حينئذ بين أن يبسط أصابع اليمنى في عرض المفصل أو ينشرها صوب الساعد ، وهذا مثبت في بعض كتبهم وقيل هو مرجوح . انظر : البيان للعمراني (١٧٥/٢) ، أسنى المطالب (١٤٥/١) ، شرح المنهج مع حاشية الجمل (٤٠١/١) .

(٨٩) وفي رواية لأحمد : يخير بين هذه الصفة والتي قبلها . انظر : المبدع شرح المقنع (٣٨١/١) .

(٩٠) هكذا يعبر بعض الحنابلة بذكر الوضع لا القبض . انظر : الخرقي مع المغني (٣٤١/١) ، الإنصاف (٢٤٦/٢) .

(٩١) انظر مثلا : الشرح الممتع (٣٦/٣) ، صفة صلاة النبي ﷺ من التكبير إلى التسليم كأنك تراها (ص ١٥) ، لمحمد ناصر الدين الألباني ، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع – الرياض .

(٩٢) رواه الدراقطني (٢٨٥/١) وغيره – سنن الدارقطني ، لعلي بن عمر بن أحمد الدارقطني تحقيق : شعيب الأرناؤوط وآخرين ، الناشر: دار الرسالة ، بيروت – لبنان ، ط١ /١٤٢٤ هـ ، وفيه ضعف كما في نصب الراية لأحاديث الهداية (٣١٨/١) ، لعبد الله بن يوسف بن محمد الزيلعي ، المحقق: محمد عوامة ، الناشر: مؤسسة الريان للطباعة والنشر – بيروت –لبنان/ دار القبلة للثقافة الإسلامية– جدة – السعودية ، ط١ / ١٤١٨هـ/١٩٩٧م .

فوق السُّرَّة[٩٣] " [٩٤] .

حجة القول الثاني :

ما روى وائل بن حجر أنه " رأى النبي ﷺ رفع يديه حين دخل في الصلاة، ثم التحف بثوبه، ثم وضع اليمنى على اليسرى[٩٥] " ، وفي لفظ : " قبض بيمينه على شماله [٩٦]"[٩٧] .

حجة القول الثالث :

ما جاء في بعض ألفاظ حديث وائل بن حجر أنه وَصَف صلاة النبي ﷺ فقال : " ثم وضع يده اليمنى على ظهر كفه اليسرى والرُّسْغ والساعد "[٩٨] .

حجة القول الرابع :

ما جاء في بعض الألفاظ الحديثية الماضية من ذكر الوضع فقط بلا تنصيص على القبض[٩٩] .

الترجيح : يتبين مما سبق أن اجتهادات الفقهاء متقاربة إذ كلهم فسّر الوضع أو القبض الوارد في الأحاديث بما رأى أنه أولى المعاني ، ولا يظهر لنا فيه ترجيح .

المبحث الرابع : موطن وضع اليدين عند القائلين به

النص : قال القرطبي : (واختلفوا في الموضع الذي توضع عليه اليد، فروي عن علي بن أبي طالب: أنه وضعهما على صدره ... إلخ)[١٠٠] .

الدراسة : اختلف الفقهاء – القائلون بمشروعية وضع اليدين – في موطن وضع اليدين حال القيام على أربعة أقوال :

القول الأول : أن مكان وضع اليدين تحت السرة ، وهو مذهب الحنفية[١٠١] والحنابلة[١٠٢].

القول الثاني : أن مكان وضع اليدين تحت الصدر وفوق السرة وهو مذهب الشافعية[١٠٣] ، وبعض المالكية[١٠٤]، ورواية عن أحمد[١٠٥] .

القول الثالث : أنه يتخير بين الموضعين السابقين ، وهو رواية عن أحمد[١٠٦] .

---

(٩٣) رواه أبو داود في سننه قم (٧٤٣) في كتاب الصلاة باب وضع اليمنى على اليسرى ، وحسنه البيهقي في الكبرى (٣٠/٢) .

(٩٤) المبسوط للسرخسي (٢٤/١) ، الاختيار شرح المختار (٤٩/١) ، تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي (٧٨/٢) ، لمحمد عبد الرحمن المباركفوري ، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت .

(٩٥) سبق تخريجه .

(٩٦) رواه النسائي في الصغرى (رقم ٨٨٧) ، كتاب الافتتاح ، باب وضع اليمين على الشمال ، والدارقطني (٣٥/٢) ، وإسناده حسن.

(٩٧) شرح الزركشي على الخرقي (٤٤٢/١) ، لمحمّد بن عبد الله الزّركشّي المصريّ الحنبليّ ، تحقيق : عبد الله الجبرين ، الناشر : دار أولي النّهى ، ط ٢ / ١٤١٤هـ – ١٩٩٣م ، المبدع شرح المقنع (٣٨١/١) .

(٩٨) البيان للعمراني (١٧٥/٢ –١٧٦) ، المبدع شرح المقنع (٣٨١/١) .

(٩٩) الشرح الممتع (٣٦/٣) ، صفة الصلاة للألباني (ص ١٥) .

(١٠٠) تفسير القرطبي (٢١٨/٢٠ – ٢٢٢) .

(١٠١) الاختيار شرح المختار (٤٩/١) ، مجمع الأنهر (٩٣/١) .

(١٠٢) والمنصوص عن أحمد كراهية وضعهما على الصدر . انظر : كشف المخدرات (١٣٠/١) ، مطالب أولي النهى (٤٢٥/١) .

(١٠٣) البيان للعمراني (١٧٥/٢) ، أسنى المطالب (١٤٥/١) ، شرح المنهج مع حاشية الجمل (٤٠١/١) .

(١٠٤) التاج والإكليل (٢٤٠/٢) ، منح الجليل (٢٦٢/١) .

(١٠٥) شرح الزركشي على الخرقي (٤٤٣/١) ، المبدع شرح المقنع (٣٨١/١) .

(١٠٦) شرح الزركشي على الخرقي (٤٤٣/١) ، المبدع شرح المقنع (٣٨١/١) ، المجموع شرح المهذّب (٣١٣/٣) ، ليحي بن شرف النّوويّ، تحقيق وتعليق وإكمال محمّد نجيب المطيعيّ ، الناشر : مكتبة الإرشاد – جدة .

القول الرابع : أن مكان وضع اليدين على الصدر ، وهو مروي عن علي بن أبي طالب ﷺ[١٠٧] ، – قاله ابن المنذر[١٠٨] – وأخذت به جماعة من أهل عصرنا[١٠٩] .

حجة القول الأول :

١- ما قيل إنه ﷺ قال : « ثلاث من أخلاق الأنبياء : تعجيل الإفطار، وتأخير السحور، ووضع اليمين على الشمال تحت السرة[١١٠] »[١١١].

٢- ما روي أن عليا ﷺ قال: « من السُّنَّةِ وَضْعُ اليدِ اليُمنى على اليُسرى تحت السُّرَّةِ »[١١٢] .

٣- ما روي أن أبا هريرة ﷺ قال : « أخذُ الأكف على الأكف في الصلاة تحتَ السرة[١١٤] »[١١٥] .

حجة القول الثاني :

ما جاء في إحدى الألفاظ عن علي ﷺ في تفسير في قوله تعالى: ﴿ فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَٱنْحَرْ ﴾ قال : " وضع اليمنى على اليسرى في الصلاة تحت النحر[١١٦]"[١١٧] ، ووجه الاستدلال أن عليا ﷺ لا يقوله إلا لغة، أو توقيفا[١١٨] .

ويمكن أن يناقش : بأن (تحت النحر ، أو حذاء النحر) لا يتبين منها موطن وضع اليدين ؛ لأن من وضع على الصدر أو تحته أو تحت السرة ؛ وكان مسامتا لموضع النحر فهو واضع تحت النحر وبحذائه .

حجة القول الثالث :

أنه لم يثبت عن النبي ﷺ في ذلك شيء وهو مخير بينهما[١١٩] .

حجة القول الرابع :

١- ما جاء في بعض ألفاظ حديث وائل بن حجر : " أنه رأى النبي ﷺ وضع يمينه على شماله، ثم وضعهما على صدره "[١٢٠].

---

(١٠٧) ولفظه : إن عليا ﷺ قال في هذه الآية : {فصل لربك وانحر} ، قال : وضع يده اليمنى على وسط يده اليسرى ، ثم وضعهما على صدره . رواه ابن جرير (جامع البيان في تأويل القرآن ٢٤/ ٦٥١ ، لمحمد بن جرير الطبري ، المحقق: أحمد محمد شاكر ، الناشر: مؤسسة الرسالة ، ط ١، ١٤٢٠ هـ – ٢٠٠٠ م) ، والبيهقي في الكبرى (٣٠/٢) ، وضعفه ابن كثير (تفسير القرآن العظيم ٤٦٧/٨ ، لإسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي ، تحقيق : سامي بن محمد سلامة ، الناشر : دار طيبة للنشر والتوزيع – المدينة النبوية ، ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩ م ، ط ٢) .

(١٠٨) الأوسط لابن المنذر (٩١/٣ –٩٣) وساقه بإسناده .

(١٠٩) انظر مثلا : الشرح الممتع (٣/ ٣٦) ، صفة صلاة النبي ﷺ للألباني (ص ٨٧) ، ورأينا كثيرا ممن يعمل بهذا الرأي لا يحسن تطبيقه ، بل يضع يديه على ما يوافق مذهب الشافعية وهو لا يعلم ! .

(١١٠) هكذا يذكره الحنفية في كتبهم ولم أقف عليه بلفظه ، وقد أشار ابن نجيم إلى كونه لم يرو بهذا اللفظ . انظر : البحر الرائق (٣٢٠/١) .

(١١١) بدائع الصنائع (٢٠١/١) ، الاختيار شرح المختار (٤٩/١) .

(١١٢) رواه أبو داود رقم (٧٥٦) ، كتاب الصلاة، باب وضع اليمنى على اليسرى في الصلاة ، والدارقطني (٢٨٦/١) ، والبيهقي (٣١/٢) ، وضعفه جماعة . انظر : نصب الراية (٣١٤/١) ، والمجموع للنووي (٣١٣/٣) .

(١١٣) هذا هو خبر المبتدأ (أخذ) ، أي موضع أخذ ... تحت السرة .

(١١٤) رواه أبو داود رقم (٧٥٨) ، كتاب الصلاة، باب وضع اليمنى على اليسرى في الصلاة ، وقال عنه : " وليس بالقوي " اهـ .

(١١٥) شرح الزركشي على الخرقي (٤٤٣/١).

(١١٦) وقد سبق أن القرطبي حكاه بلفظ : " حذاء النحر " .

(١١٧) سبق تخريج أثر علي ﷺ ، وهذا اللفظ للدراقطني في سننه ٢٨٥/١ .

(١١٨) البيان للعمراني (١٧٥/٢) .

(١١٩) الأوسط لابن المنذر (٩١/٣ –٩٣) شرح الزركشي على الخرقي (٤٤٣/١) ، المبدع شرح المقنع (٣٨١/١) ، المجموع للنووي (٣١٣/٣) .

(١٢٠) رواه ابن خزيمة في صحيحه – كما في نصب الراية (٣١٤/١) – والبيهقي في الكبرى (٤٦/٢) ، لكن الحافظ ابن حجر أشار إلى شذوذ الرواية لما قال : " وهو في مسلم دون قول على صدره " اهـ (الدراية في تخريج أحاديث الهداية ١٢٨/١ ، لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، المحقق : السيد عبد الله هاشم اليماني المدني ، الناشر : دار المعرفة – بيروت) ، وقال في تحفة الأحوذي (٨٠/٢) : "فالحاصل أنَّ حديث وائل بن حجْر صحيح قابل للاحتجاج والاستدلال به على وضع اليدين على

٢- ما روى هلب الطائي قال : " رأيت النبي ﷺ ينصرف عن يمينه وعن يساره ، ورأيته يضع هذه على صدره ، – أي : اليمنى على اليسرى – فوق المِفصل"[١٢١] .

٣- ما روى طاووس بن كيسان قال : كان رسول الله ﷺ يضع اليمنى على يده اليسرى، ثم يشد بينهما على صدره وهو في الصلاة[١٢٢] .

الترجيح : أما من ناحية الآثار فكل قول توجه على أدلته انتقاد أو تضعيف ، وأما من ناحية المعنى فأرى أن القولين الأولين متقاربان في الموضع ، وهو الأنسب في أحوالنا في الصلاة إذ هو أقل كلفة على المرء ، ونرى أكثر الناس تترد أيديهم في هذين الموضعين مع طول القيام ، بخلاف الوضع على الصدر فله كلفة ، وعليه فالأقرب في نظرنا القول الثالث ، والله أعلم .

المبحث الخامس : حكم رفع اليدين حال التكبير ، ومواطنه - عند القائلين به -

النص : قال القرطبي : (وأما رفع اليدين في التكبير عند الافتتاح والركوع والرفع من الركوع والسجود، فاختلف في ذلك ... إلخ)[١٢٣]، ثم اختار القرطبي أنهما ترفعان في الإحرام والركوع والرفع منه لثبوته صريحا عن النبي ﷺ .

تمهيد : أما بالنسبة لتكبيرة الإحرام فجماهير العلماء سلفا وخلفا من المذاهب الأربعة وغيرها على استحباب رفع اليدين فيها ، بل حكى ابن المنذر والنووي إجماع الأمة على استحبابه[١٢٤] ، وقد نُقل عن مالك أنه غير مستحب[١٢٥] ، وهو قول مهجور فلا نطيل الخوض فيه[١٢٦] ، وسنقصر الكلام على ما عداها – لأنه هو ما اشتهر فيه الخلاف – .

الدراسة : اختلف الفقهاء في حكم رفع اليدين حال التكبير – سوى تكبيرة الإحرام – ، وفي مواطنه – عند مشروعيته – على أربعة أقوال :

الصدر في الصلاة " اهـ .

(١٢١) رواه أحمد بن حنبل في المسند (٢٢٦/٥ ، الناشر : مؤسسة قرطبة ، القاهرة – مصر) ، وفيه قبيصة بن هلب وهو مجهول . انظر : ميزان الاعتدال (٣٨٤/٣) .

(١٢٢) رواه أبو داود في سننه (١٢١/١) وقد أعل بإرسال طاووس .

(١٢٣) تفسير القرطبي (٢١٨/٢٠ – ٢٢٢) .

(١٢٤) المجموع (٣٠٥/٣) ، المغني لابن قدامة (٣٣٩/١) ،البناية على الهداية (١٦٨/٢) ، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (٣٤٦/١) ، لمحمد بن أحمد الشربيني ، الناشر : مطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر ، ط١ / ١٣٧٧ هـ .

(١٢٥) وبه يقول ابن القاسم . انظر : البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة (٣٧٥/١ ، ١٩٨/٢) ، لمحمد بن أحمد بن رشد ، حققه: محمد حجي وآخرون ، الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان ، ط ٢ / ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨ م .، تفسير القرطبي (٢٢٢/٢٠) .

(١٢٦) قال ابن رشد (المقدمات الممهدات ١٦٣/١) : "وهي رواية شاذة ضعيفة خاملة " اهـ ، وقال في المبدع شرح المقنع (٣٧٩/١) : "ويرفع يديه ندبا بغير خلاف نعلمه عند افتتاحها ، وليس بواجب اتفاقا، ويقال لتاركه : تارك السنة، وقال القاضي: لا بأس أن يقال : هو مبتدع " اهـ ، وخالفت الظاهرية فأوجبوا الرفع وجعلوه ركنا !. انظر : المحلى (٢٦٤/٢).

القول الأول : أن المصلي لا يرفع يديه في شيء من الانتقالات في صلاته ، وهو مذهب الحنفية[١٢٧] والمالكية[١٢٨] .

القول الثاني : أن المصلي يسن له أن يرفع يديه في موطنين ، عند الركوع وعند الرفع منه ، وهو مذهب الشافعية[١٢٩] والحنابلة[١٣٠] ورواية عن مالك[١٣١] ، عمل بها كثير من أصحابه[١٣٢] .

القول الثالث : أن المصلي يسن له أن يرفع يديه في ثلاثة مواطن ، عند الركوع وعند الرفع منه ، وعند القيام من التشهد الأوسط ، وهو رواية عن أحمد[١٣٣] ، وقول بعض الشافعية[١٣٤] .

القول الرابع : أن المصلي يسن له أن يرفع يديه في جميع الانتقالات في صلاته – في كل خفض ورفع – ، وهو رواية عن أحمد[١٣٥] ، وقول الظاهرية[١٣٦] ، وأخذ به بعض أهل عصرنا[١٣٧] .

حجة القول الأول :

١- ما روي أن جابر بن سمرة قال : « خرج علينا رسول الله ﷺ فقال ما لي أراكم رافعي أيديكم كأنها أذناب خيل شمس اسكنوا في الصلاة » [١٣٨] .

ونوقش هذا : بما تم تقريره سابقا[١٣٩].

٢- ما روي أن البراء بن عازب قال : « رأيت رسول الله ﷺ إذا افتتح الصلاة رفع يديه إلى قريب من أذنيه ، ثم لا يعود »[١٤٠] .

٣- ما روي أن عبد الله بن مسعود قال : « ألا أصلي بكم صلاة النبي ﷺ فصلى ولم يرفع يديه إلا في أول مرة »[١٤١] ، وفي لفظ قال

---

(١٢٧) الاختيار شرح المختار (٤٩/١) ، تبيين الحقائق (١٢٠/١) ، بل مذهبهم أن الرفع مكروه . انظر : بدائع الصنائع (٢٧٨/١) ، المحيط البرهاني في الفقه النعماني (٣٧٦/١) ، لمحمود بن أحمد بن عبد العزيز بن مَازَةَ البخاري ، المحقق: عبد الكريم سامي الجندي ، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ، ط ١ /١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٤ م .، مراقي الفلاح مع حاشية الطحطاوي (ص ٥٤) ، لحسن بن علي الشرنبلالي ، الناشر : مطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر ، عام ١٣٦٦ هـ .

(١٢٨) البيان والتحصيل (٣٧٥/١) ، كفاية الطالب الرباني مع حاشية العدوي (٢٦٠/١ –٢٦١) ، لعلي بن أحمد الصعيدي ، المحقق : يوسف الشيخ مُحَمَّد البقاعي ، الناشر : دار الفكر – بيروت ، عام ١٤١٤هـ – ١٩٩٤م.، الثمر الداني شرح رسالة ابن أبي زيد القيرواني (١٠٣/١ –١٠٤) ،لصالح بن عبد السميع الآبي الأزهري ، الناشر: المكتبة الثقافية – بيروت .

(١٢٩) لا فرق بين الرجل والمرأة . انظر : البيان للعمراني (١٧١/٢) ، أسنى المطالب (١٦٦/١) ، كفاية الأخيار (ص ١١٣) .

(١٣٠) لا فرق بين الرجل والمرأة . انظر : كشف المخدرات (١٣٧/٢) ، كشاف القناع (٣٦٣/١) ، وطائفة من الحنابلة ذكرت أنه لا يستحب للمرأة الرفع ، كالقاضي والدجيلي . انظر : المبدع شرح المقنع (٤٢١/١) .

(١٣١) البيان والتحصيل (٣٧٦/١) .

(١٣٢) التاج والإكليل (٢٣٩/٢) .

(١٣٣) واختارها طائفة من أصحابه . انظر : كشاف القناع (٣٦٣/١) .

(١٣٤) وصححه النووي . انظر : روضة الطالبين وعمدة المفتين (١/ ٢٦٦ – ٢٦٧) ، ليحيى بن شرف بن مري النووي ، تحقيق : عادل أحمد عبد الموجود وعلي مُحَمَّد معوض ، الناشر : دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان.، أسنى المطالب (١٦٦/١) ،كفاية الأخيار (ص ١١٣) .

(١٣٥) المغني لابن قدامة (٣٩٦/١) ، المبدع شرح المقنع (٣٩٩/١).

(١٣٦) المحلى (٤/٣ – ١٠) .

(١٣٧) انظر مثلا : تمام المنة في التعليق على فقه السنة (ص ١٧٢) ، لمحمد ناصر الدين الألباني ، الناشر: دار الراية ، ط ٥ .

(١٣٨) سبق تخريجه .

(١٣٩) انظر : ص ١٤

(١٤٠) رواه أبو داود في سننه رقم (٧٥٢) في الصلاة، باب من لم يذكر الرفع عند الركوع ، وقال : " هذا الحديث ليس بصحيح " ، وقال ابن حجر : (اتفق الحفاظ على أن قوله : " ثم لم يعد " مدرج في الخبر) اهـ . انظر : تلخيص الحبير في أحاديث الرافعي الكبير (١ / ٢٢١) ، لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، تحقيق : عبد الله هاشم اليماني المدني ، المدينة النبوية ، عام ١٣٨٤ هـ – ١٩٦٤ م .

(١٤١) رواه أبو داود في سننه رقم (٧٤٨) كتاب الصلاة، باب من لم يذكر الرفع عند الركوع ، وقال : " ليس هو بصحيح على هذا اللفظ " ، والترمذي وحسنه رقم (٧٤٨) كتاب الصلاة، باب ما جاء أن النبي ﷺ لم يرفع إلا في أول مرة ، وصححه ابن حزم في المحلى (٤/٣) ، وضعفه جماعة . انظر : تلخيص الحبير (١ /

: « صليت مع النبي ﷺ وأبي بكر؛ وعمر فلم يرفعوا أيديهم إلا عند افتتاح الصلاة »[١٤٢] .

٤- ما روي أن ابن عباس قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم « ترفع الأيدي في سبع مواطن عند افتتاح الصلاة واستقبال القبلة والصفا والمروة والموقفين والجمرتين» ويروى « لا ترفع الأيدي إلا في سبع مواطن ... »[١٤٣] .

ونوقشت ثلاثة الآثار الماضية بأنها ضعيفة[١٤٤] .

٥- أن الغرض من تخصيص تكبيرة الإحرام بالرفع أنها ركن وبها يتميز دخول الإمام في صلاته فيراه الأصم فيتابعه ، بخلاف ما عداها ؛ لأنه يرى انتقالات إمامه[١٤٥] .

حجة القول الثاني :

١- حديث أبي حميد الذي فيه وصف صلاة النبي ﷺ وأنه رفع اليدين عند الركوع وعند الرفع منه ، وقد صدقه الصحابة على روايته[١٤٦] .

٢- ما روي أن عبد الله بن عمر قال : « كان رسول الله ﷺ إذا قام إلى الصلاة رفع يديه حتى تكونا بحذو منكبيه ثم يكبر، فإذا أرد أن يركع فعل مثل ذلك، وإذا رفع رأسه من الركوع فعل مثل ذلك، ولا يفعله حين يرفع رأسه من السجود »[١٤٧] .

ونوقش هذا : بما روي عن مجاهد أنه قال خدمت ابن عمر عشر سنين فما رأيته يرفع يديه في شيء من صلاته إلا في التكبيرة الأولى[١٤٨] ، والراوي إذا فعل بخلاف ما روى تترك روايته[١٤٩] .

٣- ما روي أن وائل بن حجر قال : « رأيت النبي ﷺ رفع يديه حين دخل في الصلاة كبر - حيال أذنيه - ثم التحف بثوبه، ثم وضع يده اليمنى على اليسرى، فلما أراد أن يركع أخرج يديه من الثوب، ثم رفعهما، ثم كبر فركع، فلما قال: سمع الله لمن حمده رفع يديه، فلما سجد، سجد بين كفيه »[١٥٠] .

---

٢٢٢) .

(١٤٢) رواه الدارقطني في سننه (رقم ٢٥ ، ٢٩٥/١) وقال : " تفرد به محمد بن جابر وكان ضعيفا "، والبيهقي في الكبرى (٧٩/٢) .

(١٤٣) رواه الشافعي في الأم (١٦٩/٢ - الأم لمحمد بن إدريس الشافعي، الناشر: دار المعرفة / بيروت ، عام ١٤١٠هـ/١٩٩٠م) ، والطحاوي في شرح معاني الآثار (١٧٦/٢ - شرح معاني الآثار ، لأحمد بن محمد الطحاوي ، حققه زهري النجار - سيد جاد الحق ، الناشر: عالم الكتب ط ١ عام ١٤١٤ هـ، ١٩٩٤ م) .

(١٤٤) المغني لابن قدامة (٣٥٨/١) ، الدراية (١/ ٢٧٠) .

(١٤٥) بدائع الصنائع (١/ ١٩٩ ، ٢٠٧ - ٢٠٨) ، الاختيار شرح المختار (٤٩/١) ، تبيين الحقائق (١٢٠/١) .

(١٤٦) سبق تخريجه . وانظر المغني (٣٥٨/١) .

(١٤٧) رواه البخاري ٢ / ١٨١ في صفة الصلاة، باب رفع اليدين في التكبيرة الأولى مع الافتتاح سواء، ومسلم رقم (٣٩٠) في الصلاة، باب استحباب رفع اليدين حذو المنكبين مع تكبيرة الإحرام .

(١٤٨) رواه ابن أبي شيبة في مصنفه (رقم ٢٤٥٢) ، والطحاوي في شرح معاني الآثار (٢٢٥/١) ، وصححه العيني (عمدة القاري ٢٧٣/٥) ، وضعفه ابن حجر (الفتح ٢٢٠/٢) .

(١٤٩) وهذا من مسالك الحنفية في إسقاط الاحتجاج بالأخبار . انظر : بدائع الصنائع (٢٠٧/١ - ٢٠٨) .

(١٥٠) سبق تخريجه .

ونوقش هذا : بأن وائل بن حجر لم تطُل ملازمته للنبي ﷺ بل كان يأتي من حوالي المدينة بخلاف غيره من الصحابة ، فهم أعرف بحال الصلاة وما نُسخ من أحكامها ، خصوصا ابن مسعود الذي لربما لم تفُته صلاة مع النبي ﷺ ، بل قال ابن عباس – رضي الله عنهما " إن العشرة الذين شهد لهم رسول الله ﷺ بالجنة ما كانوا يرفعون أيديهم إلا لافتتاح الصلاة[١٥١] "[١٥٢] .

٤- أن ذلك مذهب جمهور الصحابة ؛ قال البخاري في كتابه (رفع اليدين في الصلاة) – بعد أن أخرجه من طريق علي، رضي الله عنه – :" وكذلك روي عن تسعة عشر رجلا من أصحاب رسول الله ﷺ أنهم كانوا يرفعون أيديهم عند الركوع " اهـ[١٥٣] ، قال ابن قدامة : " فصار كالمتواتر الذي لا يتطرق إليه شك مع كثرة رواته، وصحة سنده، وعمل به الصحابة والتابعون، وأنكروا على من لم يعمل به " اهـ [١٥٤].

٥- أن أحاديث الرفع لليدين مثبتة ، وهي مقدمة على الأحاديث التي لم تذكره ، كما أن رفع اليدين في موطنين فقط ضرب من الخاص الذي يقدم على النفي العام[١٥٥] .

٦- أن صلاة العيد تتكرر فيها التكبيرات مع رفع اليدين فكذلك تكبيرة الركوع لأن شأنهما واحد في الأحكام[١٥٦] .

حجة القول الثالث :

١- ما جاء في إحدى روايات حديث ابن عمر السابق : " أنه ﷺ كان يرفع يديه إذا قام من الركعتين" [١٥٧] .

٢- ما جاء في إحدى روايات حديث أبي حميد السابق : وفيه "حتى إذا قام من السجدتين[١٥٨] كبر ورفع يديه حتى يحاذي بهما منكبيه كما صنع حين افتتح الصلاة"[١٥٩]

٣- ما روى علي بن أبي طالب رضي الله عنه « أن رسول الله ﷺ كان إذا قام إلى الصلاة المكتوبة كبر، ورفع يديه حذو منكبيه، ويصنع مثل

---

(١٥١) لم أقف عليه ! .

(١٥٢) بدائع الصنائع (١/ ١٩٩ ، ٢٠٧) ، تبيين الحقائق (١٢٠/١) ، عمدة القاري (٢٧٤/٥) ،المغني لابن قدامة (٣٥٨/١) .

(١٥٣) عمدة القاري (٢٧٢/٥)

(١٥٤) المغني (٣٥٨/١) .

(١٥٥) المغني لابن قدامة (٣٥٨/١) .

(١٥٦) الحاوي الكبير في فقه الإمام الشّافعيّ (١١٦/٢) ، لعلي بن مُحَمَّد الماوردي ، تحقيق : عادل أحمد عبد الموجود – على مُحَمَّد معوض ، دار الكتب العلمية – بيروت ، ط١ /١٤١٤هـ .

(١٥٧) رواه البخاري ٢ / ١٨١ في صفة الصلاة، باب رفع اليدين إذا قام من الركعتين . وانظر : الدراية في تخريج أحاديث الهداية (١/ ٢٧٦) ،لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، المحقق : عبد الله هاشم اليماني ، الناشر : دار المعرفة – بيروت .

(١٥٨) أي الركعتين ، هكذا قال الأئمة . انظر : البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير (٤٦٧/٣) ، لعمر بن علي الشافعي ،المحقق : مصطفى أبو الغيط وآخرون ، الناشر: دار الهجرة للنشر والتوزيع ، الرياض ، ط ١ / ١٤٢٥هـ – ٢٠٠٤م .

(١٥٩) رواه أبو داود في سننه رقم (٧٣٠ – ٧٣٥) في الصلاة، باب افتتاح الصلاة، والترمذي رقم (٣٠٤ -٣٠٥) في الصلاة، باب ما جاء في وصف الصلاة وقال : " حسن صحيح " .

ذلك إذا قضى قراءته، وإذا أراد أن يركع ويصنعه إذا رفع من الركوع، ولا يرفع يديه في شيء من صلاته وهو قاعد، وإذا قام من السجدتين رفع يديه كذلك، وكبر » [١٦٠].

ونوقش هذا : بأنه روي عن علي أنه كان لا يرفع يديه إلا في تكبيرة الافتتاح ثم لا يرفع بعد[١٦١] ، فهو يدل على أن روايته منسوخة ، ومما يؤيد النسخ أن عبد الله بن الزبير رأى رجلا يرفع يديه في الصلاة عند الركوع وعند رفع رأسه من الركوع، فقال له: لا تفعل، فإن هذا شيء فعله رسول الله ﷺ ثم تركه[١٦٢] .

حجة القول الرابع :

١- ما روي عن ابن عمر أنه "كان يرفع يديه في كل خفض ورفع وركوع وسجود وقيام وقعود وبين السجدتين ويذكر أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يفعل ذلك "[١٦٣] .

٢- ما روى مالك بن الحويرث أنه " أنه رأى النبي ﷺ رفع يديه في صلاته إذا ركع وإذا رفع رأسه من الركوع وإذا سجد وإذا رفع رأسه من السجود حتى يحاذي بهما فروع أذنيه[١٦٤] .

٣- أنه قد ثبت رفع اليدين للسجود عن جماعة من الصحابة منهم (ابن عمر ، وأنس ، وابن عباس ﷺ) [١٦٥] ، وروي عن أبي هريرة مرفوعا[١٦٦] وموقوفا[١٦٧] .

فهذه المواطن زيادات على ما مضى ولها حكم قائم بنفسه ، رواها من علمها، ولا يضرها سكوت من لم يروها عن روايته كسائر الأحكام كلها ولا فرق[١٦٨] .

الترجيح : قال ابن رشد : " العلماء ذهبوا في هذه الآثار مذهبين : إما مذهب الترجيح، وإما مذهب الجمع "اهـ [١٦٩] ، وعليه يقال إن بعض الآثار المروية عن الصحابة فيها تعارض فبقينا على الأحاديث المرفوعة وأصحها ما في الصحيحين حديث ابن عمر قال : " ولا

---

(١٦٠) رواه أبو داود في سننه رقم (٧٤٤) كتاب الصلاة، ، باب افتتاح الصلاة ، والترمذي رقم (٣٤١٧) في الدعوات، باب دعاء في أول الصلاة ، وصححه أحمد كما في نصب الراية (٤١٢/١).

(١٦١) رواه ابن أبي شيبة في مصنفه (رقم ٢٤٥٢) ، والطحاوي في شرح معاني الآثار (٢٢٥/١) ،وصححه العيني (عمدة القاري ٢٧٣/٥) ، وابن حزم في المحلى (٤/٣) .

(١٦٢) قال ابن حجر في الدراية (٢٧١/١) : " لم أجده " ثم نقل عن ابن الجوزي أن الثابت عن ابن الزبير خلافه . وانظر : بدائع الصنائع (٢٠٧/١ – ٢٠٨) ، عمدة القاري (٢٧٣/٥) ، البيان والتحصيل (٣٧٦/١) .

(١٦٣) رواه الطحاوي في شرح مشكل الآثار (٤٦/١٥) ،وصححه ابن حزم في المحلى (٢٦٤/٢) .

(١٦٤) رواه النسائي (رقم ١٠٨٥) ،كتاب التطبيق ، باب رفع اليدين للسجود ، وأبو عوانة في " صحيحه "كما في (الفتح ٢ /٢٢٣) لابن حجر ثم قال : " وهو أصح ما وقفت عليه من الأحاديث في الرفع في السجود " اهـ .

(١٦٥) روى الآثار الثلاثة بأسانيدها ابن حزم في المحلى (٩/٣-١٠) وقوى أسانيد بعضها .

(١٦٦) رواه ابن ماجة في سننه رقم (٨٦٠) كتاب إقامة الصلاة والسنة فيها، باب رفع اليدين إذا ركع، وإذا رفع رأسه من الركوع ، (سنن ابن ماجة ، لمحمد بن يزيد القزويني ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، الناشر : دار الفكر ، بيروت / لبنان) وقال الطحاوي : وهذا لا يحتج به ؛ لأنه من رواية إسماعيل بن عياش عن غير الشاميين . انظر : نصب الراية (٤١٤/١) .

(١٦٧) انظر : البدر المنير (٤٧١/٣) .

(١٦٨) المحلى (١٠/٣) .

(١٦٩) بداية المجتهد (١٤٣/١) .

يفعل ذلك في السجود " ، وفي حديث أبي حميد في صلاة رسول الله ﷺ لم يذكر رفع اليدين في السجود، والأحاديث العامة التي فيها رفع اليدين في كل خفض ورفع مفسرة بالأحاديث المفصلة ، فلا يبقى فيها اختلاف قاله ابن قدامة[١٧٠] ، وزيادة البخاري في حديث ابن عمر (أنه ﷺ إذا قام من ركعتين رفع) قد قال أبو داود وغيره : " الصحيح قول ابن عمر، وليس بمرفوع " اهـ [١٧١]فنميل إلى رجحان القول الثاني ، وهو ما اختاره القرطبي – كما سبق – ، والله أعلم.

المبحث السادس : حد رفع اليدين - عند القائلين به -

النص : قال القرطبي : (وفي الصحيحين من حديث ابن عمر، قال: رأيت رسول الله ﷺ إذا قام إلى الصلاة رفع يديه، حتى تكونا حذو منكبيه، ثم يكبر ... قد روى يزيد بن أبي زياد عن عبد الرحمن بن أبي ليلى عن البراء : أنه رأى النبي ﷺ حين افتتح الصلاة رفع يديه حتى يحاذي بهما أذنيه ... إلخ) [١٧٢].

الدراسة : اختلف الفقهاء – القائلون بمشروعية رفع اليدين في الصلاة – في الحد الذي تُرفع إليه اليدان ، على ثلاثة أقوال :

القول الأول : أن المصلي يرفع يديه حذاء[١٧٣] أذنيه – بأن يحاذي بإبهاميه شحمتي أذنيه، وبرءوس الأصابع فروع[١٧٤] أذنيه – ، وهو مذهب الحنفية[١٧٥] ، ورواية عن أحمد[١٧٦] .

القول الثاني : أن المصلي يرفع يديه حذاء منكبيه[١٧٧]، وهو مذهب المالكية[١٧٨] والشافعية[١٧٩] والحنابلة[١٨٠].

القول الثالث : أن المصلي يتخير بين الرفع إلى حذاء المنكبين أو الأذنين وكلاهما مسنون ، وهو رواية عن أحمد[١٨١] ، وقول بعض الشافعية[١٨٢] .

---

(١٧٠) المغني لابن قدامة (٣٧٠/١) .

(١٧١) عمدة القاري (٢٧٧/٥)

(١٧٢) تفسير القرطبي (٢١٨/٢٠ – ٢٢٢) .

(١٧٣) حذاء : أي موازاة . انظر : المصباح المنير (مادة : ح ذ و) .

(١٧٤) الفرع من كل شيء أعلاه ، أي أعالي الأذنين . انظر : المصباح المنير (مادة : ف ر ع) .

(١٧٥) ويستقبل ببطون كفيه القبلة ، وينشر أصابعه لكن لا يضم أصابعه كل الضم، ولا يفرج كل التفريج بل يتركها على ما كانت عليه بين الضم والتفريج ثم يكبر بعد الرفع على الأصح وهذا في حق الرجل ، أما المرأة فإنها ترفع يديها حذاء المنكبين . انظر : بدائع الصنائع (١٩٩/١) ، تبيين الحقائق (١٠٩/١) ، مراقي الفلاح مع حاشية الطحطاوي (ص ٤٨) .

(١٧٦) شرح الزركشي على الخرقي (٥٤٠/١ – ٥٤١) .

(١٧٧) منكب الشخص : وهو مجتمع رأس العضد والكتف . انظر : المصباح المنير (مادة : ن ك ب) ، ويعبر بعضهم عن ذاك بحذاء الصدر كما في التمهيد لابن عبد البر (٢٢٩/٩) .

(١٧٨) لكن يجعل ظهور كفيه إلى السماء وبطونهما إلى الأرض – وتسمى هذه صفة الراهب ، وعكسها تسمى صفة الراغب بأن يجعل بطون يديه للسماء – ويكون التكبير مقارنا للرفع ، لا فرق بين الرجل والمرأة . انظر : حاشية الصاوي مع الشرح الصغير (٣٢٤/١) ، كفاية الطالب الرباني مع حاشية العدوي (٢٦٠/١ – ٢٦١) ، منح الجليل (٢٥٧/١).

(١٧٩) بأن تحاذي رؤوسُ أصابعه أعلى أذنيه وإبهاماه شحمتي أذنيه وراحتاه منكبيه ويستقبل ببطون كفيه القبلة ، وينشر أصابعه مفرقة وسطا ويكون التكبير مقارنا للرفع ، لا فرق بين الرجل والمرأة . انظر : البيان للعمراني (١٧٣/٢) ، المجموع (٣٩٨/٣) ، حاشية الجمل مع شرح المنهج (٣٣٨/١) .

(١٨٠) بأن تحاذي رؤوسُ أصابعه منكبيه ، ويستقبل ببطون كفيه القبلة ، وينشر أصابعه مضمومة إلى بعضها ويكون التكبير مقارنا للرفع ، لا فرق بين الرجل والمرأة . انظر : شرح منتهى الإرادات (٢٠٤/١) ، مطالب أولي النهى (٤٦٧/١) ، وطائفة من الحنابلة ذكرت أنه لا يستحب للمرأة الرفع كالقاضي والدجيلي . انظر : المبدع شرح المقنع (٤٢١/١) .

وملخص ذلك : أن مستوى رفع اليدين ثلاث مراتب : أخفضها مذهب الحنابلة ثم فوقه مذهب الشافعية والمالكية وأعلاها مذهب الحنفية .

(١٨١) واختارها بعض أصحابه كالخرقي . انظر : شرح الزركشي على الخرقي (

حجة القول الأول :

١- ما روى مالك بن الحويرث أنه " رأى النبي ﷺ رفع يديه في صلاته إذا ركع وإذا رفع رأسه من الركوع وإذا سجد وإذا رفع رأسه من السجود حتى يحاذي بهما فروع أذنيه "(١٨٣) .

٢- ما في رواية عبد الجبار بن وائل بن حجر ، عن أبيه قال : " رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم يرفع إبهاميه في الصلاة إلى شحمة أذنيه "(١٨٤) ، وفي رواية عاصم بن كليب عن أبيه عن وائل بن حجر قال : " رأيت رسول الله ﷺ حين افتتح الصلاة رفع يديه حيال أذنيه ، قال: ثم أتيتهم فرأيتهم يرفعون أيديهم إلى صدورهم في افتتاح الصلاة وعليهم برانس وأكسية"(١٨٥) .

حجة القول الثاني :

١- ما روى ابن عمر " أن النبي ﷺ كان يرفع يديه حذو منكبيه إذا افتتح الصلاة ... الحديث "(١٨٦) .

٢- ما مضى من حديث وائل بن حجر قال : " ثم أتيتهم فرأيتهم يرفعون أيديهم إلى صدورهم في افتتاح الصلاة ... "(١٨٧) .

٣- ما روى علي بن أبي طالب ﷺ عن رسول الله ﷺ أنه " كان إذا قام إلى الصلاة يكبر ويرفع يديه حذو منكبيه، ويصنع مثل ذلك إذا قضى قراءته وأراد أن يركع، ويصنعه إذا رفع من الركوع "(١٨٨) .

قال الماوردي : " وروى ... أبو هريرة وأبو حميد الساعدي والبراء بن عازب أن رسول الله ﷺ رفع يديه حذو منكبيه(١٨٩) " اهـ(١٩٠) .

وحكى البيهقي عن الشافعي أنه أخذ بأحاديث الرفع إلى المنكبين قال: " لأنها أثبت إسنادا، وأكثر عددا، والعدد أولى بالحفظ من الواحد "(١٩١) .

ورجحه الشافعي والأصحاب بأنه أصح إسنادا وأكثر رواية لأن الرواية اختلفت عمن روى إلى محاذاة الأذنين بخلاف من روى حذو المنكبين ، والله أعلم .

١/٥٤٠ – ٥٤١) .

(١٨٢) واستحسنه ابن المنذر . انظر : المجموع (٣/٣٠٧) .

(١٨٣) سبق تخريجه .

(١٨٤) رواه أبو داود في سننه رقم (٧٣٧) في الصلاة، باب افتتاح الصلاة ، وفيه انقطاع كما في البدر المنير (٣/٤٦٢).

(١٨٥) رواه أبو داود في سننه رقم (٧٢٨) في الصلاة، باب رفع اليدين في الصلاة ، وأصله في مسلم كما سبق . وانظر : البدر المنير (٣/٥١٢ – ٥١٣).

(١٨٦) سبق تخريجه .

(١٨٧) سبق تخريجه .

(١٨٨) سبق تخريجه .

(١٨٩) للتوسع والوقوف على هذه الأحاديث والآثار ، انظر مثلا : البدر المنير (٣/ ٤٦٠ وما بعدها) .

(١٩٠) الحاوي (٢/٩٩) .

(١٩١) انظر : البدر المنير (٣/٤٦٤) .

حجة القول الثالث :

أن الأحاديث صحت بالأمرين – إلى حذو المنكب ، وحذو الأذنين – فدل على أنه ﷺ كان مرة يفعل هذا، وتارة يفعل هذا[١٩٢] .

الترجيح : أرى أن مسلك الماوردي للترجيح هو الأقوى ؛ فقد قال – بعد أن رجح رواية ابن عمر وموافقيه وأن الرفع إلى حذو المنكبين – : " فأما الجواب عن حديث وائل بن حجر فمن وجهين: أحدهما: ترجيح ، والثاني: استعمال – أي تأويل وتوفيق – .

فأما الترجيح فمن وجهين:

أحدهما: أن حديثنا – أي رواية ابن عمر وموافقيه – أكثر رواة وأشهر عملا فكان أولى .

والثاني: أن حديث وائل مختلف فيه، لأنه روي إلى الأذنين، وروي إلى الصدر فكان بعضه يعارض بعضا، وحديثنا مؤتلف فكان أولى .

وأما الاستعمال فهو: أن يستعمل من روى إلى الصدر على ابتداء الرفع، ومن روى إلى الأذنين عن أطراف الأصابع في انتهاء الرفع، ومن روى إلى المنكبين أخبر عن حال الكفين في مقصود الرفع فنصير مستعملين للروايات على وجه صحيح "[١٩٣] .

وقال ابن عبد البر : " وأثبت شيء في ذلك عند أهل العلم بالحديث حديث ابن عمر هذا ، وفيه الرفع حذو المنكبين ، وعليه جمهور الفقهاء بالأمصار وأهل الحديث"[١٩٤] .

---

(١٩٢) شرح الزركشي على الخرقي (١/ ٥٤١) .

(١٩٣) الحاوي (٢/ ٩٩) . وانظر : المجموع (٣/ ٣٠٧) ، البدر المنير (٣/ ٤٦٤) .

(١٩٤) التمهيد (٩/ ٢٢٩) .

خاتمة البحث

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على خاتم النبيين ، وآله، وصحبه أجمعين وبعد :

فقد يسر الله لنا إتمام هذا البحث الموسوم بـ ﴿ الأحكام الفقهية للصلاة في سورة الكوثر من خلال تفسير القرطبي ﴾ ، وقد اطلعنا لأجله على العديد من المراجع العلمية ، فعاد علينا بالنفع والفائدة ، سائلا الله تعالى أن لا يخلي المطَّلعَ عليه من زيادة فقهٍ في دينه ، وكاتبَه من زيادةِ أجرٍ في موازينه .

وفي ختام هذا البحث: ها أنا أبين أهم النتائج التي توصلت إليها على النحو التالي :

١- أن تفسير القرطبي خليق بالمكانة التي تبوأها لدى العلماء والباحثين لسعته وتفننه .

٢- أن سورة الكوثر – مع قصرها – احتوت مسائل كثيرة في أحكام الصلاة .

٣- أن القرطبي تناول الخلاف الفقهي باستفاضة ، وذكر جميع طبقات العلماء بدءا بالصحابة إلى ما وراءهم حتى انتهى إلى ذكر المذاهب المشهورة ، وأقوال أتباعها من سروات العلماء .

٤- أن القرطبي رجح بناء على الأدلة ولم يجمد على مذهب معين .

٥- من خلال البحث ؛ بان أن أقوال جمهور العلماء أو المذاهب المشهورة يجب أن تكون محل العناية لأهميتها وحظوتها بالدليل وانتشارها، و لا ينخرط الإنسان في مخالفتها مغترا ببعض دعاوى متابعة السنة أو الأخذ بما دل عليه الدليل ! التي من تبعاتها التعريض

بأن الأقدمين الأكابر لم يكونوا يعرفون السنة أو يهتمون بها حتى تلقفها المتأخرون لينالوا بركة متابعتها ! ، ويكفي الآن ما أفرزته هذه الاتجاهات من التخبطات في الفتوى والعمل اللذين لم يؤسسا على الأصول الصحيحة التي توافر عليها علماء الأمة وخيارها قديما وحديثا ممن سار على نهج الأوائل وطريقتهم .

٦- رجحنا في البحث أن صلاة العيد فرض كفاية ، وأن السنة للمصلي أن يضع يديه قائما و لا يرسلهما وهو مذهب الجمهور ، وأن المصلي يضع يديه تحت سرته أو فوقها تحت صدره ، وأن المصلي يرفع يديه في موطنين – زيادة على تكبيرة الإحرام – هما عند الركوع وعند الرفع منه وهو قول جمهور من العلماء ، وأن رفع اليدين ينتهي إلى حذاء المنكبين وهو مذهب الجمهور .

هذا أهم ما توصلنا إليه من النتائج ، والله ولي التوفيق .

سابعا : فهرس المصادر والمراجع

(١) **القرآن الكريم** .

(٢) الاختيارات الجلية في المسائل الخلافية ، لعبد الرحمن بن ناصر السعدي ، تهذيب عبد الله عبد الرحمن البسام ، مكتبة النهضة الحديثة – مكة المكرمة .

(٣) الاختيار لتعليل المختار ، لعبد الله بن محمود الموصلي الحنفي ، تحقيق : علي أبو الخير ، ومُحَمَّد وهبي سليمان ، الناشر : دار الخير ، بيروت – لبنان ، ط١ /١٤١٩هـ – ١٩٩٨ م .

(٤) أسنى المطالب شرح روض الطالب، لزكريّا الأنصّاريّ الشّافعيّ ، الناشر : دار الكتاب الإسلامي ، ط١ / ١٤٢٢هـ ٢٠٠١م .

(٥) الأعلام ، لخير الدين بن محمود الزركلي ، الناشر: دار العلم للملايين ، ط/٥ ، ٢٠٠٢ م .

(٦) البحر الرائق شرح كنز الدقائق، لزين الدين بن إبراهيم بن نُجيم الحنفي ، وبهامشه منحة الخالق لابن عابدين، وتكملته لمحمّد بن حسين الطّوري ، الناشر : دار المعرفة – بيروت ، ط١ / بالأوفست.

(٧) البحر المحيط في أصول الفقه ، لمحمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي ، الناشر: دار الكتبي ، ط١ / ١٤١٤هـ – ١٩٩٤م .

(٨) بدائع الصّنائع في ترتيب الشّرائع ، لأبي بكر بن مسعود الكاسانيّ الحنفيّ ، الناشر :دار الكتب العلميّة ، بيروت — لبنان .

(٩) البدر المنير في تخريج الأحاديث والأثار الواقعة في الشرح الكبير ، لعمر بن علي الشافعي ،المحقق : مصطفى أبو الغيط وآخرون ، الناشر: دار الهجرة للنشر والتوزيع ، الرياض ، ط ١ / ١٤٢٥هـ – ٢٠٠٤م .

(١٠) بلغة السالك لأقرب المسالك (المعروف بحاشية الصاوي على الشرح الصغير للدردير) لأحمد بن مُحَمَّد الخلوتي الشهير بالصاوي المالكي ، الناشر: دار المعارف .

(١١) البناية في شرح الهداية ، لمحمود بن أحمد العينيّ ، الناشر : دار الفكر – بيروت ط ٢ / ١٤١١هـ – ١٩٩٠م .

(١٢) البيان في مذهب الإمام الشافعي ، ليحيى بن أبي الخير العمراني اليمني ، عناية : قاسم مُحَمَّد النوري ، الناشر : دار المنهاج – جدة ، ط١/ ١٤٢١هـ ٢٠٠٠م .

(١٣) البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة ، لمحمد بن أحمد بن رشد ، حققه: مُحَمَّد حجي وآخرون ، الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان ، ط ٢ / ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨ م .

(١٤) التاج والإكليل لمختصر خليل، لمحمّد بن يوسف المواّق ، مطبوع مع مواهب الجليل للحطّاب، ضبط وتخريج : زكريّا عميرات ، دار الكتب العلميّة ، ط١/ ١٤١٦هـ ١٩٩٥ م .

(١٥) تبيين الحقّائق شرح كنز الدّقائق ، لعثمان بن عليّ الزّيلعيّ، وبهامشه حاشية الشّلبيّ عليه ، الناشر: دار الكتب العلميّة ، ط١ / ١٤٢٠هـ ٢٠٠٠ م .

(١٦) تحفة المحتاج بشرح المنهاج ، لأحمد بن مُحَمَّد بن حجر الهيتميّ ، تحقيق : محمّد عبد العزيز الخالديّ ، مطبوع مع حواشي الشّرواني والعبادي ، الناشر: دار الكتب العلميّة – بيروت ، ط١/ ١٤١٦هـ – ١٩٩٦م .

(١٧) ترجيحات القرطبي في التفسير ، لعبد الله عيدان الزهراني ، بحث ماجستير/ كلية الدعوة وأصول الدين بجامعة أم القرى ، عام ١٤٢٨ – ١٤٢٩ هـ .

(١٨) تفسير القرآن العظيم ، لإسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي ، تحقيق : سامي بن مُحَمَّد سلامة ، الناشر : دار طيبة للنشر والتوزيع – المدينة النبوية ، ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩ م .ط٢ /

(١٩) تفسير القرطبي ، لمحمد بن أحمد القرطبي ، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش ، الناشر: دار الكتب المصرية – القاهرة ، ط١ / ١٣٨٤هـ .

(٢٠) تلخيص الحبير في أحاديث الرافعي الكبير ، لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، تحقيق : عبد الله هاشم اليماني المدني ، المدينة النبوية ، عام ١٣٨٤ هـ – ١٩٦٤ م.

(٢١) تمام المنة في التعليق على فقه السنة ، لمحمد ناصر الدين الألباني ، الناشر: دار الراية – ط / ٥ .

(٢٢) التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد ، ليوسف بن عبد الله بن عبد البر ، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي ، مُحَمَّد عبد الكبير البكري ، الناشر: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب .

(٢٣) تهذيب التهذيب ، لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، الناشر : دار الفكر ، بيروت – لبنان ، ط١ / ١٤٠٤ هـ – ١٩٨٤ م .

(٢٤) الجوهرة النيرة ، لأبي بكر بن علي الحدادي الزَّبِيدِيّ ، الناشر: المطبعة الخيرية ، ط١ – عام ١٣٢٢ هـ .

(٢٥) الحاوي الكبير في فقه الإمام الشّافعيّ ، لعلي بن مُحَمَّد الماوردي ، تحقيق : عادل أحمد عبد الموجود – على مُحَمَّد معوض ، دار الكتب العلمية – بيروت ، ط١ /١٤١٤هـ .

(٢٦) الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب ، لإبراهيم بن علي بن فرحون، تحقيق: مُحَمَّد الأحمدي أبو النور ، الناشر: دار التراث – القاهرة .

(٢٧) الذخيرة في فروع المالكيّة ، لأحمد بن إدريس القرافي ، دار الغرب ، بيروت – لبنان ، ط١ / ١٩٩٤ م.

(٢٨) الروضة الندية شرح الدرر البهية ،لصديق خان بن حسن البخاري ، الناشر: دار المعرفة، بيروت – لبنان .

(٢٩) جامع الأصول في أحاديث الرسول ، للمبارك بن مُحَمَّد بن الأثير الجزري ، تحقيق : عبد القادر الأرناؤوط ، الناشر : مكتبة الحلواني والبيان – لبنان .

(٣٠) رد المحتار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين) ، لمحمد أمين الشهير بابن عابدين ، الناشر : دار الفكر ، بيروت – لبنان ، عام ١٤١٥هـ.

(٣١) روضة الطالبين وعمدة المفتين ، ليحيى بن شرف بن مري النووي ، تحقيق : عادل أحمد عبد الموجود وعلي مُحَمَّد معوض ، الناشر : دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان.

(٣٢) سدل اليدين في الصلاة – أحكامه وأدلته – ، لمحمد عز الدين الغرياني ، مطابع الشركة العامة – سبها / ليبيا ، ط١ / ٢٠٠٧ م .

(٣٣) سنن ابن ماجة ، لمحمد بن يزيد القزويني ، تحقيق : مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي ، الناشر : دار الفكر ، بيروت / لبنان .

(٣٤) سنن أبي داود ، لسليمان بن الأشعث السجستاني ، تحقيق : مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد ، الناشر : دار الفكر ، بيروت – لبنان.

(٣٥) سنن الترمذي (الجامع الصّحيح) ، لمحمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي ، تحقيق : أحمد مُحَمَّد شاكر ، الناشر: دار إحياء التراث العربي ، بيروت – لبنان .

(٣٦) سنن الدارقطني ، لعلي بن عمر بن أحمد الدارقطني تحقيق : شعيب الأرناؤوط وآخرين ، الناشر: دار الرسالة ، بيروت – لبنان ، ط١ /١٤٢٤ هـ .

(٣٧) سنن النسائي الصغرى (المجتبى من السنن)، لأحمد بن شعيب النسائي ، تحقيق : عبد الفتاح أبو غدة ، الناشر : مكتب المطبوعات الإسلامية ، حلب- سوريا ، ط٢ /١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م.

(٣٨) السنن الكبرى ، لأحمد بن الحسين البيهقي ، دار الكتب العلميّة ، بيروت – لبنان ، تحقيق : مُحَمَّد عطا ، ط٣ / ١٤٢٤هـ .

(٣٩) شذرات الذهب في أخبار من ذهب ، لعبد الحي ابن العماد الحنبلي، حققه: محمود الأرناؤوط ، الناشر: دار ابن كثير – دمشق ، ١٤٠٦ هـ .

(٤٠) شرح ابن بطال على صحيح البخاري ، لعلي بن خلف بن بطال ، تحقيق: ياسر بن إبراهيم ، الناشر : مكتبة الرشد – الرياض ، ط٢ /١٤٢٣هـ .

(٤١) شرح الخرشي على مختصر خليل ، لمحمد بن عبد الله الخرشي المالكي ، الناشر : دار الفكر للطباعة – بيروت .

(٤٢) شرح الزّركشّي على مختصر الخرقيّ في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل ، لمحمّد بن عبد الله الزّركشّي المصريّ الحنبليّ ، تحقيق : عبد الله الجِبرين ، الناشر : دار أولي النّهى ، ط ٢ / ١٤١٤هـ – ١٩٩٣م .

(٤٣) الشرح الكبير ، لأحمد الدردير مع حاشية الدّسوقيّ ، لمحمّد بن عرفة الدّسوقيّ ، الناشر : دار الفكر – بيروت .

(٤٤) الشرح الممتع على زاد المستقنع ، لمحمد بن صالح بن مُحَمَّد العثيمين ، دار النشر: دار ابن الجوزي ، ط١ / ١٤٢٢ – ١٤٢٨ هـ .

(٤٥) شرح صحيح مسلم ، ليحي بن شرف النّوويّ ، إعداد : مجموعة أساتذة مختصّين بإشراف عليّ عبد الحميد ، الناشر : دار الخير ، ط ١ / ١٤١٤هـ – ١٩٩٤م .

(٤٦) شرح كفاية الطالب الرباني مع حاشية العدوي ، لعلي بن أحمد الصعيدي ، المحقق : يوسف الشيخ مُحَمَّد البقاعي ، الناشر : دار الفكر – بيروت ، عام ١٤١٤هـ – ١٩٩٤م.

(٤٧) صحيح البخاري ، لمحمّد بن إسماعيل البخاريّ ، تحقيق : مصطفى البغا ، الناشر : دار (ابن كثير ، اليمامة) دمشق – بيروت ، ط٣ / ١٩٨٧ م .

(٤٨) صحيح البخاريّ ، لمحمّد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاريّ ، عناية : محمّد زهير ، الناشر : دار الكتب العلميّة – بيروت ، ط١ / ١٤١٢هـ ١٩٩٢ م .

(٤٩) صحيح مسلم بن الحجاج ، لمسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري ، تحقيق : مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي ، الناشر : دار إحياء التراث العربي ، بيروت – لبنان .

(٥٠) صفة صلاة النبي ﷺ من التكبير إلى التسليم كأنك تراها ، لمحمد ناصر الدين الألباني ، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع – الرياض .

(٥١) عمدة القاري شرح صحيح البخاري ، لمحمود بن أحمد العينى ، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت .

(٥٢) العناية شرح الهداية ، لمحمّد بن محمود البابرتي ، مطبوع مع فتح القدير للكمال بن الهمام ، الناشر : دار الفكر – بيروت ، عام ١٣٩٧هـ ١٩٧٧م ، مصورة عن الطبعة الأميرية ببولاق، عام ١٣١٦هـ .

(٥٣) الغرر البهية في شرح البهجة الوردية ، لزكريا بن مُحَمَّد الأنصاري ، المطبعة الميمنية ، بدون رقم طبعة وتأريخ .

(٥٤) فتح الباري شرح صحيح البخاري ، لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، الناشر: دار المعرفة ، بيروت – لبنان ، عام ١٣٧٩ هـ .

(٥٥) الفتح المبين على المرشد المعين (نظم ابن عاشر) ، للحسن بن مُحَمَّد النور ، ، الناشر: مطبعة صبيح ، القاهرة – عام ١٣٧٥ هـ .

(٥٦) فقه الحافظ أحمد بن صديق الغماري ، للحسن بن على الكنانى الغماري ، الناشر : دار الكتب العلميّة – بيروت – لبنان .

(٥٧) الكافي في فقه أهل المدينة المالكيّ ، ليوسف بن عبد الله بن عبد البر ، الناشر : دار الكتب العلميّة ، بيروت – لبنان ، ط ١ / ١٤٠٧هـ ١٩٨٧ م .

(٥٨) كشف الأسرار شرح أصول البزدوي ، لعبد العزيز بن أحمد البخاري الحنفي ، الناشر: دار الكتاب الإسلامي .

(٥٩) كشّاف القناع عن متن الإقناع، لمنصّور بن إدريس البهوتيّ الحنبلي ، الناشر : دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ط ١ / ١٤٠٥هـ .

(٦٠) المبدع في شرح المقنع ، لإبراهيم بن محمّد بن عبد الله الحنبليّ ، الناشر : دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ١٤١٨ هـ .

(٦١) المبسوط، لمحمّد بن أحمد بن أبي سهل السّرخسيّ ، الناشر : دار الكتب العلمية ، ط ٢ /١٤١٤هـ – ١٩٩٣ م .

(٦٢) مجمع الأنّهر في شرح ملتقى الأبحر ، لعبد الرّحمن بن محمّد بن سليمان الكليوبيّ ، ومعه الدّر

المنتقى في شرح ملتقى الأبحر للحصكفيّ ، تحقيق : خليل عمران المنصّور ، الناشر : دار الكتب العلميّة ، ط ١ / ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م .

(٦٣) المجموع شرح المهذّب، ليحي بن شرف النّوويّ، تحقيق وتعليق وإكمال محمّد نجيب المطيعيّ ، الناشر : مكتبة الإرشاد — جدة .

(٦٤) المحلى بالآثار، لعلي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري ، الناشر: دار الفكر — بيروت .

(٦٥) المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة ، لمحمود بن أحمد بن عبد العزيز بن مَازَةَ البخاري ، المحقق: عبد الكريم سامي الجندي ، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت — لبنان ، ط ١ /١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م .

(٦٦) مختار الصحاح ، لمحمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي ، تحقيق : محمود خاطر ، الناشر : مكتبة لبنان ناشرون - بيروت ، عام ١٤١٥ هـ .

(٦٧) المدونة (عن مالك) ، لسحنون بن سعيد ، الناشر: دار الكتب العلمية — بيروت ، ط ١ /١٤١٥ هـ - ١٩٩٤ م .

(٦٨) مسند الإمام أحمد بن مُحَمَّد بن حنبل الشيباني ، الناشر : مؤسسة قرطبة ، القاهرة - مصر .

(٦٩) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي ، لأحمد بن مُحَمَّد المقري الفيومي ، الناشر: المكتبة العلمية ، بيروت - لبنان .

(٧٠) المصنف ، لأبي بكر بن أبي شيبة ، عبد الله بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي ، تحقيق : كمال يوسف الحوت ، الناشر : مكتبة الرشد - الرياض ، ط١ / ١٤٠٩هـ .

(٧١) المصنف ، لعبد الرزاق بن همام الصنعاني ، تحقيق : حبيب الرحمن الأعظمي ، الناشر: المكتب الإسلامي ، بيروت - لبنان ، ط٢ / ١٤٠٣.

(٧٢) مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى ، لمصطفى بن سعد الرحيبانى الحنبلي ، الناشر: المكتب الإسلامي — بيروت ، ط ٢/ ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م.

(٧٣) المعجم الوسيط (معجم عربي) ، لإبراهيم أنيس ورفاقه ، الناشر : مجمع اللغة العربية ، المكتبة الإسلامية - إسطنبول .

(٧٤) المغني ، لعبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسيّ ، وبهامشه الشّرح الكبير على متن المقنع ، لعبد الرحمن بن مُحَمَّد بن أحمد بن قدامة المقدسي الجماعيلي الحنبلي ، أشرف على طباعته : مُحَمَّد رشيد رضا ، الناشر : دار الكتاب العربي .

(٧٥) مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج ، لمحمد بن أحمد الشربيني ، الناشر : مطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر ، ط١ / ١٣٧٧ هـ .

(٧٦) منهج الطلاب لشيخ الإسلام زكريا الأنصاري مع حاشية الجمل للشيخ سليمان الجمل ، الناشر : دار الفكر ، بيروت — لبنان .

(٧٧) مواهب الجليل لشرح مختصر خليل ، لمحمّد بن محمّد بن عبد الرّحمن المغربيّ المعروف بالحطّاب ، مطبوع مع التّاج والإكليل للموّاق ، ضبط وتخريج : زكريّا عميرات ، الناشر : دار الكتب العلميّة ، ط١/ ١٤١٦هـ - ١٩٩٥ م .

(٧٨) ميزان الاعتدال في نقد الرجال ، لمحمد بن أحمد بن الذهبي ، تحقيق: علي مُحَمَّد البجاوي، الناشر: دار المعرفة ، بيروت — لبنان ط١ / ١٣٨٢ هـ .

(٧٩) نصب الراية لأحاديث الهداية مع حاشيته بغية

الألمعي في تخريج الزيلعي ، لعبد الله بن يوسف بن مُحَمَّد الزيلعي ، المحقق: مُحَمَّد عوامة ، الناشر: مؤسسة الريان للطباعة والنشر – بيروت –لبنان/ دار القبلة للثقافة الإسلامية– جدة – السعودية ، ط١ / ١٤١٨هـ/١٩٩٧م .

(٨٠) نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج ، لمحمد بن أبي العباس الرملي ، الناشر: دار الفكر – بيروت ، عام ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م .

(٨١) نهاية المطلب في دراية المذهب ، لعبد الملك بن عبد الله بن يوسف الجويني ، تحقيق : عبد العظيم محمود الديب ، الناشر : دار المنهاج ، جدة – السعودية ، ط١ / ١٤٢٨ هـ .

(٨٢) النهاية في غريب الحديث والأثر ، للمبارك بن مُحَمَّد بن الأثير ، الناشر: المكتبة العلمية – تحقيق: طاهر أحمد الزاوى – محمود مُحَمَّد الطناحي ، بيروت، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م .

(٨٣) نيل الأوطار، لمحمد بن علي الشوكاني ، تحقيق: عصام الدين الصبابطي ، الناشر: دار الحديث، مصر ، ط١ / ١٤١٣هـ – ١٩٩٣م .

(٨٤) هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين ، لإسماعيل بن مُحَمَّد البابانى البغدادي ، الناشر: مطبعة البهية استانبول ١٩٥١ م .

Juristic Judgments of Prayer in Surah Al-Kawthar in Tafsir al-Qurtubi

Faisal .a.a.alsuwaiti

Department of Jurisprudence - College of Sharia and Law - Hail University

Abstract

While Juristic judgments are based on evidences, the greatest of which is the Qur'an. It will be more appropriate to consider the books of interpretation (Tafsir) which deal with issues and the jurisprudence subject to dispute in order to highlight their position in the field of jurisprudence. The interpretation book authored by Shams al-Din al-Qurtubi, also known as " al-Jami li Ahkam al-Quran ", has a high position in this area and has attracted the attention of both modern authors and researchers by adopting it as a reliable source of the science of interpretation and jurisprudence as well as its advantage in recitation, language and grammar and Several studies based on it. Thus, we wanted to follow this path and chose interpretation of Surah (Al-Asr) in this book in order to have a comprehensive study, and we selected the Juristic Judgments of Prayer due to its importance. We mentioned the issues that are subjects of controversy among jurists, and we studied them from the jurisprudential perspective in addition to paying attention to documentation and emphasizing the views of jurists .

Keywords: Juristic Rulings, Prayer, Surat Al-Kawthar, Interpretation of Al-Qurtubi, Ruling of Eid Prayer, Ruling on Putting Hands in Prayer, Characteristic of Putting Hands in Prayer, Home of Putting Hands in Prayer, End to Raising Hands in Prayer.

Journal of Jazan University for Human Sciences

Vol.9 No.1 (Thu Al Qa'dah 1441 H - July 2020)

General Supervisor

Prof. Marai Hussein Al-Qahtani

Deputy Supervisor

Prof. Mohammed H. Aburasain

Editors-in-Chief

Prof. Mohammed N. jadoh

Administration manager

Mr. Fahad M. Alfafi

Associate Editorial Board

Prof. Yahya M. Hakami **Prof. Ali H. Somaili** **Prof. Ali M. Jabari**
Dr. Hassan I. Somaili **Dr. Ali M. Mudabish** **Dr. Aisha A. Al-Arishi**

Administrative and technical staff

Mr.Ali M. Al-Qubei **Mr. Ahmed M. Al-Hazmi** **Mr.Bandar A. Wasli**

Correspondence

All correspondence should be addressed to: Editor-in-chief Journal of Jazan University for Human Sciences -Jazan - University Administrative Tower - PO Box 114 Jazan - Postal Code 45142 Saudi Arabia Or an e-mail jju@jazanu.edu.sa

© 2020 (1441 H) Jazan University.
All rights are reserved to the *Journal of Jazan University for Human Sciences.* No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording، or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

IN THE NAME OF ALLAH, THE MOST GRACIOUS,
THE MOST MERCIFUL

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Jazan University

JOURNAL OF JAZAN UNIVERSITY for Human Sciences

A Refereed Scientific Periodical

Vol.9 No.1 (Thu Al Qa'dah 1441 H - July 2020)

ISSN: 1658-6921

7. References:

Citation of the references (within the text) should be indicated by author. Date, style, and references should be listed in an alphabetical order and conform to the following examples: Periodical citations in the text are to be enclosed in one line brackets, e.g.(6).

Periodical references are to be presented in the following

form:

References number in line brackets ( ), author's name followed by a given name and/or initials, the title of an article or periodical (italicized), volume number, year of publication (in parentheses) and pages e.g.

Basahy, A.Y. (1992). Protein and Amino Acid contents in seeds of some soybean cultivate (Glycin Max 1) Arab Gulf J. Sci. Res. 11(2), 221-228.

Book Citation:

Book references should include the following:

Reference number ( ), author's surname followed by a given name and/or title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

Lehman. H.C. (1953). Age and Achievement. Princeton: Princeton University Press.

8. Content Notes:

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line separating the content notes from the text.

9. The manuscripts and forum items submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions, and if published they do no bear a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Authors will be provided with 20 reprints free of charge, along with two issues of the journal. Additional copies could be purchased, if ordered when the proofs are returned. Price will be shown on the order form.

11. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

12. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.

13. The journal is not obligated to repeat the research it reaches, whether it was approved for publication or not.

14. All the received research is subject to primary examination by the editorial board in order to determine their eligibility for arbitration. The editorial board is entitled to excusing itself from accepting the research without giving reasons.

15. The journal is published twice a year.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Jazan University

Publication Rules

The University of Jazan provides an opportunity for scholars to publish their scholarly work on research. The editorial board will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English, and if the due accepted for publication, may not be published elsewhere, without permission of the Editor-in-Chief. The journal issues one volume per year. The types of manuscript classification used by the Editorial Board run as follows:

1. **Article:**
   An author's original work contributing new knowledge to the field in which research was conducted.
2. **Review Article:**
   A critical synthesis of the current literature in a particular filed, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.
3. **Brief Article:**
   A short article (note) with the characteristics of an article.
4. Book Reviews
5. **Forum:**
   Letters to the editor, comments, responses, preliminary results or findings, and miscellany

JOURNAL OF
JAZAN UNIVERSITY
For Human Seiences

General Instructions

1. Submission of manuscripts:
Original manuscripts should be typewritten (one side only), using an A4 size paper, double spaced along with 3 copies. All pages are to be numbered consecutively, including tables and graphs. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. Abstracts:
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using no more than 200 words, in single column (13cm wide), for each version.

3. Tables and other illustrations:
Tables, charts, figures, and plates should fit the journal's page size (12.5 com x 18cm). All inner drawings must be presented on high quality. Tracing paper is necessary, using black Indian ink as well. Photographs may be submitted, but on glossy print paper in either black or color.

4. Abbreviations and Units:
A4 sizes and quantities should be expressed according to international standards. Standardized abbreviation should only be used. The names of periodicals should be abbreviated in accordance with the words of scientific periodicals.

5. Title Page:
Should contain the title, name of the authors, name and address of the institution, where the work was carried out. The title should be brief and use strong keywords. Scientific names of organism should be clearly stated and should be typed italic.

6. Text:
The organization of the manuscript should be as follows: Introduction, materials, results, discussion, and references. Results and discussions can be combined in one section. Acknowledgement (if needed) should be brief and added before the reference sections.

A Refereed Scientific Periodical

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Jazan University

JOURNAL OF
JAZAN UNIVERSITY
For Human Seiences

JAZAN UNIVERSITY

A Refereed Scientific Periodical

ISSN: 1658-6921

Vol.9 No.1 (Thu Al Qa'dah 1441 H - July 2020)